

模具与回响：告别“守护成长”——一种关于“自我构成”的教育哲学批判

“守护成长”已取代“僵化塑造”成为改革新共识，但它仍预设了一份“内在蓝图”的给定。两个音乐学院学生的对照撕开一道裂缝：本文命名“构成性真空”——当精密模具在不留任何裂缝的条件下长期充当自我构成的唯一起源，模具撤除后必然发生的结构性缺失。

作者 张琼 · SDE 学员 · 约 2.5 万字 · 二〇二六年七月

摘要

当代教育批判中，“守护成长”已取代“僵化塑造”，成为新一代改革共识的核心隐喻。本文不再追问“如何更好地守护”，而是松开“守护”本身未加审视的预设。我们的切入点是两个音乐学院学生的对照命运：一个在对音高与音准拥有精密感知之后，对音乐失去了任何热情；另一个在同样严苛的训练中，因为一道未被教学大纲收编的私人裂缝，在模具撤去后迸发出了持续的创作力。这两个案例的对照撕开了一道裂缝，迫使我们辨认出一种比“控制性枯竭”更根本的发生学机制。本文的核心判断是：所有以“成长守护者”自居的教育行为，都预设其守护对象的内部存在一个事先给定的、有待展开的“蓝图”。但这一预设从未被证实。当我们撤销“内在蓝图”这一最底层的先验假设，教育的根本任务便从“守护一个给定自我的成长”位移为“在给定模具耗尽之后，为一个尚未构成的自我提供构成的条件”。本文将后一种状态命名为构成性真空，并论证：一个高度精密的外部结构之所以掏空一个人，不是因为它压制了某个等待被释放的真实自我（后者不曾存在），而是因为它充当了自我构成的唯一起源。当这个模具撤去，留下的不是被压迫的自我终获自由后的绽放，而是没有任何其它构成路径的空无。这是“守护成长”范式无法看见、更无法应对的根本困境。在对杜威、比斯塔及相关心理学理论的严格对勘中，我们将确立构成性真空的不可还原性。最终，本文的目标不是给出一套新的“教育方法”，而是完成一次教育哲学的根基性位移：从“发现并守护内在的种子”，走向“在模具撤去之后的真空中，学习构成自己的形状”。

关键词 构成性真空；成长守护；内在蓝图预设；模具耗尽；教育根基论；自我构成

一、裂缝：两双耳朵，两种静默

让我们不从概念开始，而从两具活生生的身体开始。

陈雨时[1]，二十四岁，某音乐学院作曲系硕士。他五岁开始在少年宫学钢琴，七岁进入音乐学院附小，此后十七年，他的每一天都围绕着一件事组织起来：对声音的精确辨别与控制。他能在一组三十二个随机播放的复合和弦中，听出任何一个声部偏离十二平均律十二音分以上的细微不准；他能在听完一段十秒的乐队片段后，用笔在总谱纸上准确地写下四部和声的声部进行；他的视唱练耳老师在一个学期末的评语中写道：“你的耳朵，是我三十年教学生涯中见过的最可靠的耳朵。”

硕士二年级的一天，他坐在琴房里，面前摊着一本勋伯格的《月迷彼埃罗》总谱——这是他曾最想分析的作品。他发现自己读不进去。不是看不懂：他知道每一个音符的位置，能识别全曲的十二音序列矩阵，能够用复调分析的工具将每一个声部的倒影与逆行关系梳理得清清楚楚。但他指的不是这个。他指的是一种更根本的感受的缺席：他听不见音乐在对自己说什么。

这个句子的每一个成分都值得被拆开。“听见”：他的耳朵并没有生理性的损伤，他的听觉皮层对空气振动的频率解析能力完好无损。“音乐”：他面前摊开的总谱上印着音符，他的听觉经验并没有被剥夺。“对自己说什么”：这是一个超出了听觉心理学和神经科学的范畴、迫近存在本身的表达。他说他听不见的不是和声进行、不是配器色彩、不是对位结构——而是这些东西在对他这个具体的人发声的那种质感。

他把总谱合上，在黑暗里对着琴房墙壁坐了很久，然后用一个十七年来从未在内部出现过的句式问自己：“我到底喜欢音乐吗？”

这句话是整件事最锋利的诊断仪器。它不是“我喜不喜欢练琴”，不是“我适不适合走专业”，不是“我的作曲风格应该往哪个方向发展”——这些都是一个把自己已有身份当作理所当然的人才会计问的问题。他的问题的语法要根本得多：他退回了比“我是学作曲的”这个身份更原始的位置，去追问那个身份得以构成的全部情感底子——“喜欢”——是否真实存在过。这不是“我该怎么做”的困惑，这是“我曾经以为我一直在做的那个东西，它到底是什么”的困惑。

夏宁贞，二十六岁，同一所音乐学院作曲系毕业，比陈雨时高两级。她的训练履历与陈雨时高度同构：四岁学琴，六岁进入附小，一路上来，所有时间表、曲目单、考试要求、比赛规格，由同一套教学系统为她预先设定。她的听觉精密程度不在陈雨时之下，她的作曲技术同样无可挑剔。

但有一件事不同。

她初二那年，学校组织去郊区的一个自然保护区春游。她站在一片芦苇荡边上，听见风吹过干燥的苇秆，发出一种极高频的、不规则的、无法被任何乐谱记录的摩擦声。那个声音不在教学大纲里。它不是任何一个和弦、不是任何一段旋律、没有任何一个考试会考它。但她被那个声音抓住了。她站在那里听了很久，久到同学都走了她还没动。回来以后，她没有把这件事告诉任何老师——因为没有任何一个教学环节要求她报告这件事。她开始自己琢磨：怎么用弦乐的非常规奏法去逼近那种声音的质地。她在琴房里用了一整个学期，用弓杆敲琴马、在指板末端刮弦、把弱音器夹在不同位置试音色。这一切都不是为了任何作品、任何考试、任何比赛。教她作曲的老师甚至不知道她在做这件事。她后来在一次毕业访谈中说：“那是我第一次觉得，音乐里有一个只属于我自己的东西。不是老师教给我的，不是评委喜欢听的。它很小，但它是我的。”

硕士毕业之后，她经历了一段不短的茫然期——任何从高封闭系统进入开放系统的人都会经历的失重感。但她没有沉没。在那段茫然期里，她重新找到了那片“芦苇荡”——不是具体的那个地方，而是那种“我被一个什么抓住、我自己去追它”的体验——并且把它扩展为一整套她自己的创作方法。今天，她在实验音乐领域已经有了自己的声音。不是那种“继承了某位大师传统”的声音，而是那种你一听就知道“这是她自己弄出来的”声音。

这两段经历之间，共享着几乎完全相同的“正面”履历：都是精密的耳朵，都经过了十七年的严格训练，都站在了“成功”的门槛上。但它们之间有一条分水岭。这条分水岭不是“天赋”的有无，不是“努力”的多少，不是“热爱”的深浅——这些词在发生之前没有任何测量学意义。这条分水岭是：在夏宁贞的构成史中，曾经有过一个不被那套精密模具预先格式化的裂缝——一阵不在教学大纲里的风、一个没有任何人去辨识或鼓励的私人琢磨、一段完全属于她自己的、没有外部回馈的摸索。而在陈雨时的构成史中，这样的裂缝从未出现。他十七年的全部音乐经验，全部发生在那个精密模具预设好的管道里。

这不是一个关于“素质教育胜过专业训练”的老套故事。夏宁贞同样经历了专业训练的全部强度，她的创作能力不是从“自由探索”中自然生长出来的——她是在高强度的技术训练之上，因为一道偶然的裂缝，而得以在一个极小的局部，第一次行使了“自己决定与音乐发生什么关系”的能力。这道裂缝极其微小、极其偶然、极易被忽视，但它在她的自我构成史中充当了一个不可替代的功能：它是她内部第一个不依赖外部辨识者而生成的“我要”的支点。后来所有的茫然、所有的重新寻找、所有的创作突破，都是从这个微小的支点上长出来的。

而陈雨时的困境，恰恰不在于他“天赋不够”或“不够努力”，而在于他的全部学习史中，从未出现过这样的裂缝。他的每一步前进，都是模具的一部分：曲目单告诉他弹什么，考试要求告诉他弹成什么样，评委的评语告诉他弹得怎么样。他从未有过一次“芦苇荡时刻”——一次没有任何人告诉他该做什么、没有任何人告诉他做得好不好、他自己却仍然被某种东西抓住、并且自己去追随那个东西的经验。他不是被压抑了，他是没有被构成过。他的“自我构成能力”，在最关键的可望期中，从未被任何一次实际行使所激活。模具的高效与完备，使这种激活既无必要，也无机会。

夏宁贞的存在，对本文至关重要。她不是陈雨时的反面。她是陈雨时的对照组。她证明了，即使在最严苛的模具化环境中，一道极微小的裂缝也足以成为日后自我构成的第一个支点。这反过来证明：陈雨时的困境，不是模具存在的必然结果，而是模具的**唯一性**——即没有任何裂缝的模具——的必然结果。由此，我们可以精确地定位本文要命名的那个东西：它不是在一切严格训练中都会发生的普遍损伤，而是在模具完全取代自我构成功能、不留任何裂缝时，必然发生的一种结构性的缺失。

这个缺失，就是本文要命名的“构成性真空”。

二、“成长守护”的三重先验预设

在正式命名构成性真空之前，我们必须完成一项清场工作：把那个占据当代教育话语道德制高点的“守护成长”隐喻，从它

未经审视的预设中剥离出来。

“守护成长”作为一种醒目的道德优势，是在对“塑造”的长期讨伐中逐步确立自身的。“塑造”——将受教育者视作被动接受外部规格的原材料——是十九世纪以来随着国民教育体系的建立而成为主导隐喻的。班级授课制、标准化考试、学科分割、教案模板，这些制度技术共享一个未经言明的假设：教育的终端产品是已知的、可被预先描述的；受教育者的任务，是接受外部力量的捶打、雕琢、烧制，直至符合那个预制的模型。二十世纪后半叶以来的教育学批判——从杜威对“传统教育”的抨击，到弗莱雷对“囤积式教育”的诊断，再到人本主义心理学对“以学生为中心”的呼吁——无一不是在松动“塑造”的正当性。世纪末，随着多元智能理论、建构主义学习观、课程改革的兴起，“守护成长”作为一个蓄积已久的替代隐喻正式登场。

这个新隐喻拥有旧隐喻无法企及的道德光泽。塑造者手执刻刀，面对一块石头；守护者手捧清水，面对一株幼苗。前者用力，后者用爱；前者强加，后者等待；前者把“它应该成为什么”刻进材料，后者让“它本来就是什么”从内部生长。今天，“守护成长”已经不仅是一个教学理念，它是好老师的自我身份，是进步家长的内化伦理，是教育政策报告中不容反驳的正确。

但它不是没有预设。它有三重预设[2]，每一重新仰赖下一重来支撑。

第一重预设：内在方向是可被辨识的。 当一位老师说“我看到孩子对绘画有敏感性”时，事实上她已经从他的某些行为中读出了他内部可能生长出的形状——一个“绘画的自我”的雏形。这个读出，永远发生在孩子自己用语言表述他的内在方向之前。守护者不是在等待“他告诉你他要往哪里走”，而是在用自己的一套辨识语法，把孩子的某些行为翻译为“天赋的苗头”。这套语法的来源，是她自己的教育经历、文化期待、学科训练和对“有价值的人生”的想象。辨识不是纯粹的看见——它是一次在行为与方向之间建立等价关系的判断行动。而建立这种等价关系的密码本，不在孩子身上，在辨识者手中。

第二重预设：守护行为与成长方向是同向的。 当一个成人孩子“守护了自由探索的童年”，这意味着他在替孩子做出一个他自己无法做出的价值排序：在可能的无数生活方式中，“自由”是更值得守护的，“探索”是更健康的，“童年经验的情感质地”比“早期的技能训练”更优先。这不是一个“中立的守护”，这是一次强价值判断的实施。守护者以为自己在守护“孩子自己的愿望”，其实他在守护的是“经过了守护者价值体系筛选后的、被守护者辨识为可欲的那一种愿望”。

第三重预设——拱心石——内在蓝图的给定性。 以上两重预设只有在一种情况下才能同时站住脚：孩子的内部，确实存在一个事先给定的、等待着被辨识被守护的“蓝图”——一个类似于植物基因里的发育程序那样的东西。并且，守护者确实有办法准确地读取这幅蓝图，而不将自己的理解投射其上。

蓝图的给定性，不是一个可以被局部证据支持的假设。因为每一次“辨识成功”——“我守护了他的天赋，他果然长成了一个画家”——都同时可以是两种解释的结果：要么是我成功地读出了他内部的蓝图；要么是我的辨识本身就充当了蓝图，即我反复把“绘画”这个方向认作是他的天赋，为他提供材料、鼓励、时间、排斥其他可能性的代价，最终使他在这条路上走得足够远到了可以被称作“成功”。这两种解释在经验上完全无法区分。守护者永远无法知道自己在“守护”，还是在“塑造”。

至此，“成长守护”与它一度激烈反对的“塑造”之间的那条道德红线，在逻辑上消退了。塑造是：我照我已知的模子做你。守护是：我照我辨识出你以为你本来就有的模子做你。区别只在模子的来源声称：前者承认模子是我的，后者声称模子是你自己的。但这个声称本身，在被辨识者有能力对此做出同意或否决之前，是完全得不到辩护的。

这条被维系了一百多年的“红线”之所以在今天濒临消退，并非单纯的逻辑推演结果。它与现代教育体系本身的某些深层变迁密不可分。当教育路径日益标准化、绩效化，当社会对“确定性成功”的崇拜压过了对“不确定性生长”的耐心，辨识行为本身就变得越来越像塑造——只不过是一种用“个性化”话语包装起来的、同样由成人社会预设好出口的塑造。“守护”的道德光环，在这种历史条件下，便越来越像一层保护色。

三、撤销蓝图：从“培育”到“构成”

在进入本节之前，我们必须先明确一个方法论上的位置。本文所做的，不是一套经验研究——我们不需要拿出统计数据来证明“蓝图不存在”。我们做的，是一次先验的撤销：如果内在蓝图这一假设不能得到逻辑上的自证，如果它在我们不知道它是否存在的情况下，就已经作为当然的操作系统在运行并决定教育行为的全部逻辑，那么，我们有理由进行一次思想实验——**假设它不存在**。并且追问：如果它不存在，教育面对的境况会发生什么变化？教育哲学的地基会从哪里开始？

要真正触达这一层，需要对自己的一连串日常确信执行五次“往下追问”。

第一问：教育现场最反复出现却从未解决的矛盾是什么？ 最尖锐的矛盾不是“教不会”——那是一切教学法努力克服的技术困难。最尖锐的矛盾是：“教得太好了”——一个学生在被教得极其成功的轨道上走得越远，他在离开轨道之后的慌乱就越剧烈。陈雨时的完美音准与音乐感受力的同时丧失，不是两个现象的偶然并存。他不是被技术训练压抑了审美官能——“压抑”这个诊断本身就预设了被压抑者的先在。更诚实的说法是：他不曾作为一个主动判定“这首比那首更触我”的主体，经历过与音乐的任何一次构成性相遇。他不是被压抑了，他是没有被构成过。

第二问：旧的解释路径——塑造批评、机械训练批判、创造力教育——为什么无法真正解释这些成功者的崩溃？ 因为它们都仍然在“指导学习者从被规训走向自主”的框架内思考。自主，在它们眼中，是一条被遮挡但本来就有的路。它们不去问那个更要命的可能：如果这条路本来就没有，如果真的不存在任何内置于他身体里的、等待被解锁的“音乐自我”，那么所有以“帮他找回他的自主”为口号的改革，就还是在帮他找一个不曾存在的东西，还是在把另外一些成人先已认定的好东西——自主性、创造力、发自内心的热爱——当作他内部蓝图中应有之义，继续向他投喂。

第三问：这些解释失效的根本原因是什么？ 是它们共有的、从未被质疑的先验假设：对“个体内存的原始方向”的根深蒂固的信仰。人们不把这当作一个假说，而当作一个事实。如果一个孩子在没有任何外部压力的情况下多次选择了做某件事，大人就说“他对这个有兴趣”；如果他不需监督就能自己钻研某个领域，大人就说“他在这方面有天赋”。但我们从未严格去区分：这个所谓的“内生倾向”到底是心理学的发现，还是我们语言习惯的投射。没有一个孩子是凭空拥有对某个文化领域的倾向的。他接触什么、他以什么方式接触、他在接触的时候身边人的反应是什么，这些条件从一开始就参与构成了他后来被我们称作“兴趣”的那个东西。

在这里，我们必须稍作停留，审视“内在蓝图”这个预设自身的学术谱系。它并非无名之辈，它的家族谱系可以上溯很远。教育思想史上对此有过两种最具影响力的表述。第一种源自柏拉图——灵魂在进入身体之前已经拥有对理型的直观知识，教育不过是“助产”，帮助灵魂回忆起它本来就有的东西。这是“内在蓝图”最强版本：蓝图不仅存在，而且是完整的、已完成的。第二种源自卢梭——人的天性本善，只是在社会中堕落，教育应当“消极”——不是去教，而是去保护天性不被社会腐蚀。卢梭的蓝图与柏拉图的不同：它不是一套已完成的理型知识，而是一套内在于个体的善好倾向，它不主动展开，它需要被守护。这两种版本在当代教育话语中被稀释、融合成一种普罗大众的教育直觉——“每个孩子都是一个待展开的种子，教育者的工作是辨识它的品种，然后为它提供合适的水分阳光。”这一直觉在当代被多元智能理论和形形色色的天赋心理学进一步赋予了科学外观。多元智能理论将“智能”从单一的一元能力拆解为多种相对独立的智力类型，其潜台词是：每个孩子内在已经拥有一种独特的智力剖面图，教育的任务就是辨识它并为之适配教学策略。天赋心理学则更进一步，致力于用测量工具把这种内在剖面图量化——兴趣量表、能力倾向测试、性格类型测验。整个“守护成长”的话语大厦，就矗立在这种“内在可测”的信念之上。

本文对这一谱系的回应是：它们共享同一个从未被证成的假设——内在方向的可给定性与可辨识性。柏拉图笔下的苏格拉底在《美诺篇》中让一个没有学过几何的童奴“回忆”出毕达哥拉斯定理，这个场景的戏剧性光芒遮蔽了它的逻辑脆弱处：童奴的推导的每一步，都是苏格拉底的问题在引路。苏格拉底问什么，童奴就往那个方向想什么。这能算是童奴“自己本来就知道”的证明吗？还是只能算“童奴拥有在苏格拉底的引导下推导出毕达哥拉斯定理的能力”的证明？这两种解释在经验上完全等价。整个“助产术”的成立，依赖的不是逻辑，而是苏格拉底的叙事。而当代的“辨识天赋”，依赖的同样不是对内在蓝图的直接读取，而是辨识者按照他自己内置的语法，把被辨识者的某些行为翻译为“天赋的苗头”。多元智能理论所辨识出的“智能剖面”，无法区分“这就是他内在本有的智力类型”和“这是他在过去经验中碰巧被鼓励并因此得到发展的能力方向”。二者在儿童身上表现为同一种行为结果——他擅长做这个。但第一种解释把擅长归于“内在本有”，第二种解释把擅长归于“条件性发展”。多元智能理论的测量工具对此二者完全盲视，因为它不追问“擅长”是如何发生的，它只记录“擅长”的当前分布。“内在蓝图给定”这一预设就这样躲过了每一次可能被质疑的机会。

第四问：如果撤销“内在蓝图”的预设——假设人的内部根本没有一个事先写好的方向——教育面对的根本任务是什么？ 教育的根本任务将从“辨识并守护那幅给定的蓝图”，变成“在没有任何给定蓝图的前提下，与受教育者一起，从无到有地构成他尚不存在的自我方向”。教育者面对的不再是一粒种子，而是一团没有预定形状的有机体——不是被动等待被琢的石头，但也绝不是已经内含了成为某种特定器皿的倾向的生命。他是可以成形的，但他会成什么形，完全取决于他如何被抛入世界、他如何回应他所遭遇的材料与人、他在那些回应中又如何沉淀出反复的选择模式——以及最关键的一步，那些模式最终如何被他承认为“我”。这个位移的后果是巨大的：一旦蓝图预设被撤销，“守护”作为一个教育隐喻就失去了地基。因为如果内部没有一幅可供守护者去辨识的、独立于辨识者意图的蓝图，那么“守护”所能守护的，永远只是辨识者自己投射上去的那一幅。

第五问：有没有一个具体的反例，能一举压垮“蓝图给定”这个先验？ 这个反例很朴素：被不同守护者以其各自的“辨识”

守护大的同一个孩子，长成了完全不同的样子。守护钢琴的老师看到天赋，守护数学的父亲看到敏感，守护自由的母亲看到过早束缚——同一个人身上的所谓内在倾向，在三个受过不同训练的辨识字体的读取下，是三个完全不同的报告。而这三种不同的辨认，不是对同一种天赋的不同命名，它们是三种不同的构成行为本身。被发现的对象并不在行为的背后中立隐藏，等待被发现；它恰恰是在被辨识的行为中，第一次被赋予了方向。这个反例的足以致命之处在于：它不可被“蓝图存在但读错了”的解释所挽救。因为一旦承认“读错”是常态，那么声称“守护”便需要一个在辨识之前就已经成立的独立校准标准——而这个标准，在蓝图本身不可被直接观察的条件下，根本就不存在。

至此，“内在蓝图给定”这个教育哲学最底层的先验预设，不再是一个安全的起点。它是需要论证的、却一直免于论证的铁闸门。现在，这道闸门被我们用逻辑的反例从里面推开了。推开之后，教育的全部问题，都必须重新在“内在没有任何给定蓝图”的基座上得到安置。这座基座，就是本文接下来要正式命名的构成性真空的哲学位置。

四、当模具耗尽之后：构成性真空的发生学描述

现在我们来处理那个被所有已有的教育哲学术语共同绕开、却一直在陈雨时与夏宁贞的对照中若隐若现的东西。给它一个精确的名字：**构成性真空（constitutive void）** [3]。

但命名不是目的。命名只是为了让我们可以追踪这个东西是如何发生的。我们不需要给“构成性真空”建一个静态的解剖图，说它由哪几个要素构成、可以分为哪几个亚型。那不是发生学。发生学要问的是：一个人，是在什么样的条件、什么样的路径、什么样的张力中，走到了模具撤去、内部空无的这一刻？我们先让这个过程自己说话。

最初，是没有裂缝的模具。

陈雨时的十七年，不是普通的学习。普通的学习会有缝隙：一个人练琴累了，发一会儿呆；老师有事没来上课，那个下午就空出来；有个朋友说“你听听这个”，他听了一耳朵，觉得跟老师教的不太一样。这些缝隙不重要，单独看。但它们加在一起，构成了一种最基本的环境条件：在外部模具暂时退场的每一个微小间隙里，个体有机会自己站一会儿。他自己决定接下来做什么——哪怕只是“发一会儿呆”。这个“自己决定”的动作极其小，但它是自我构成语法的最初启动。每一次这样微小的行使，都在个体内部沉淀一件事：我是可以自己决定我的注意力往哪里放的。

陈雨时的环境，系统性地取消了这些间隙。不是恶意的取消。是善意的、被冠以“培养”之名的、高效的取消。他的时间表被精密地结构化：从每周的专业课、视唱练耳、和声分析、音乐史，到每天的练习时段、曲目进度、回课节点。每一个小时的产出都是可预期、可评估的。他在十岁之前就已经内化了这样一套时间感：什么时段该做什么事，有正确答案；做得好不好，有可被外部校正的标准；做得不够好，有可以重复执行的练习方案。这套时间感不是他的，是模具的。他只是在模具里高效运转。

这里必须做一个关键的澄清：模具本身不是错的。任何人的自我构成都需要模具——需要外部提供的材料、路径、反馈、范例。一个从来没有任何模具的人，不会“自由生长”，他根本无法生长，因为他手里没有任何东西可以开始。夏宁贞的技术，同样是在这套模具里训练出来的。问题不在于模具的存在，而在于模具的**系统性完全接管**。当一套外部组织原则不仅提供了全部材料与路径，而且覆盖了全部可供个体行使“我自己决定”的间隙，个体的自我构成语法就不再有任何机会被启动。

这不是“被压抑”。被压抑是指某个已经存在的东西被压制了，只要压力撤除，它就会重新冒出来。但陈雨时的内部没有一个被压着的东西。在他十七年的身体经验中，“这是我自己决定听的”、“这是我自己觉得好的”、“这是我不知道为什么但就是被它抓住了”这样的体验，从未发生过。不是发生了但没被允许，是系统性的条件匮乏使得它们根本没有发生的缝隙。“他自己决定听”这个动作的语法，不是被禁止了，是从来没有在他身上被组成过。他甚至不知道那是一种什么感觉。当一个东西从头到尾都被一套外部系统代理，它就不是“被压抑”的，它是从未被构成的。

然后，模具耗尽。

毕业不是结束学业，是模具的撤去。在此之前，他的生活被时间表、曲目单、考试要求、比赛评价这些外部构件完全组织。在此之后，这些构件同时从他的日常中退出。没有人再给他曲目单，没有人再告诉他“下一首弹什么”。他需要自己为自己决定：今天要做什么？在无数可以做的事中，哪一件是我“想”做的？这个问题对他而言，不是“暂时想不出答案”，而是“不知道‘想’是一种什么样的动作”。

这里必须面对一个心理学上最重要的对手理论：**习得性无助**。习得性无助描述的是一种特定的动机丧失状态——个体在反复

经历不可控制的不利事件后，习得了“我的行动是无效的”这一信念，从而停止主动尝试，即使环境已经变得可控。一个批评者可以轻松地将陈雨时的困境归类为习得性无助：他十七年的全部“自主尝试”都被严格控制的环境所挫败，因此他习得了“我不需要自己做决定，做了也没用”的被动性。如果这就是习得性无助，那么他的困境就不是什么“结构性缺失”，而只是一个可以用认知重构与行为激活来治疗的信念错误。

这个论证的误诊之处在于一个关键的预设差异。习得性无助理论所依赖的全部实验范式——从塞利格曼最初的狗的电击实验到后来的人类被试研究——都包含一个共同的结构：**个体首先有一个试图主动做出某种行为、但该行为被环境挫败的过程**。狗试图跳出笼子躲避电击，失败了；人试图解决不可解的难题，失败了。正是“我试过但没用”这条经验，才使得后续的“放弃尝试”是一种“习得”。这个“习得”过程，预设了“尝试”这个动作本身先已存在——它是被挫败的，而不是从未发生。

构成性真空要描述的，恰恰是另一个层面的事：那个“尝试自主”的动作本身，在最关键的可塑期中从未被实际启动过。不是启动后被挫败了，是没有发生过启动。当一个五岁的孩子在钢琴前面坐下来，他弹的第一首曲子就是老师指定的，他得到的第一个反馈就是“指法不对，重来”，他面对的每一个决定——弹什么、弹多久、以什么方式弹——都已经被外部的教学系统预先给出了正确答案。他从未在任何一个微小的局部，有过“我试试看”的经验。他不是“试过但被挫败”，他是“没有试过”。不是因为他胆小、被动、或对自己缺乏信心，而是因为他的整个环境从未给他制造出“需要他试试看”的缝隙。

这里可以借用一个来自神经科学的类比——谨慎地作为类比而非证据。发展神经科学中有一个关于“关键期”的发现：如果在视觉发育的关键期内，一只眼睛被长期遮盖，即便后来遮盖被去除，这只眼睛的生理结构完好无损，视觉皮层中处理这只眼睛输入的神经元回路也已经不可逆地萎缩了。这只眼睛不是因为“被压抑”而看不见——它是不曾被用来看见过。在它最应该被使用的时期，另一只眼睛接管了全部视觉输入的处理功能。当遮挡撤去时，不是“被压制的视觉恢复了”，而是面对一个从未被建造的回路，大脑不知道拿这只眼睛做什么。构成性真空的机制与此类似：在自我构成能力最应该被微小的、反复的、无人评价的自主行使所激活的时期，外部模具接管了它所需要处理的全部任务——决定、选择、冒险、比较、承担后果、从后果中修正。他内部那套本应负责这些任务的“回路”——不是神经回路，而是那个我们称之为“我能自己决定”的行动语法的沉淀过程——从未被建造。模具撤去时，他不是恢复了被压抑的自由，他是第一次赤裸地站在需要自由的位置上，却发现负责自主的那套语法不在那里。

因此，构成性真空不是习得性无助。习得性无助是一套行动语法被挫败后的休眠；构成性真空是一套行动语法从未被构成的缺失。前者在环境变得可控、并给予适当的认知引导后，可以被重新激活——因为它的底层回路仍在。后者面对可控的环境，却不知道如何开始掌控——因为那里没有一个可被激活的“底层回路”。把习得性无助的治疗方案——认知重构、行为激活、小步成功体验——直接套用到构成性真空上，可能会遇到一种深层的失败模式：不是方案无效，而是方案所依赖的那个“去做”的主体，在需要去做的那一刻，没有东西可以上去。

这一点也同时标记了构成性真空与埃里克森的“同一性早闭”之间的根本差异。同一性早闭描述的是一种状态：个体在未经探索的前提下，接受并固化了由他人（父母、师长）赋予的同一性，从而“过早地”完成了同一性建立的外在指标（如选择了专业、确立了职业方向）。同一性早闭的核心问题是“建立了错误的同一性”或“建立了非经探索而得的同一性”。构成性真空的核心问题却更进一步：不是“建立了什么样的同一性”，而是“建立同一性的那个能力——即在实际的探索、比较、选择、承受、回溯中凝结出‘这就是我’的判断的能力——从未被构成”。一个经历过同一性早闭的人，仍然拥有“建立同一性”的底层能力——他只是没在早期使用它。当环境逼迫他去真正探索时，他可能会痛苦、会挣扎，但他不会在需要探索的时刻，发现自己不知道“探索”这件事身体上该怎么做。构成性真空的陈雨时，在琴房里的追问——他只能问出一个否定性的问题，却问不出一个“我想要什么”的肯定性句子——正是因为他内部没有经历过“自己决定想要什么”这个动作的任何一个微型版本。他不知道“想要”的身体感是什么。

最后，是内部空无。

模具撤去的那一瞬间，陈雨时内部没有自我构成语法可以接手。他不是“不知道该做什么”，他是不知道“‘想做什么’是一种什么样的感觉”。这不是方向的缺失，这是方向感的缺失；不是不知道想要什么，而是不知道“想要”本身是一种什么样的动作。这个状态，就是构成性真空。它不是一种心理体验——虽然它会伴随焦虑、空虚、羞耻等体验。它是结构层面的一个事实：在个体的自我构成史上，原本应当在他与外部世界的反复自主互动中缓慢沉淀出来的那套“我自己决定与事物发生什么关系”的行动语法，由于模具在关键期内的系统性唯一接管，而从未被建造。

五、夏宁贞的裂缝：一个必不可少的对照

现在我们必须回到夏宁贞。她在第一部分被引入时，是用作一个对照。现在，在对构成性真空的发生机制有了完整的理解之后，我们可以把这个对照的价值说得更精确。

夏宁贞的经历中真正不可忽视的，不是那阵芦苇荡的风本身。那阵风是偶然的，换了另一个孩子，一样站在芦苇荡里，可能根本没听见什么特别的。真正关键的是在那之后发生的事情。她被那个声音抓住，她没有报告给任何老师，她回到琴房，用了一个学期的时间自己去琢磨如何重现那种声音。这个过程的一环，都不在模具之内。她的老师不知道，她的考试不考，没有人给她任何正反馈（她也从未受过负反馈，因为根本没有人知道）。这个动作——被抓住、自己保留、自己探索、自己承担它没有外部回报的孤独——就是自我构成语法在一个极微小的局部，完成了它的首次启动。

要理解这个启动为什么如此重要，我们需要借助一个发展心理学上已被充分研究的概念框架：兴趣发生的四阶段模型。Hidi和Renninger的研究表明，一个人的深度兴趣——“那个他认为真正属于自己的、不需要外部推动就能维持的热忱”——在它的微观发生史上，经历过一个从“被情境触发”到“被内化为个人兴趣”的转变。最初的触发是极微弱的：不过是一个孩子偶然看到恐龙的骨架，或偶然听到一个声音，他的注意被短暂抓住。大多数这样的“触发”一闪而过，不被标记，也不被记忆。但当这个触发在后续的某个时刻被他自己重新注意到、并且他的环境中有人——可能是父母、老师、同伴——以某种方式（哪怕是完全无意地）为之提供了可以被继续探索的条件时，它就可能从“情境中的瞬间注意”开始向“个人的稳定兴趣”转变。这个转变的底层动作，不是别人辨识出他有这个天赋并为他提供资源，而是他自己在反复的微小尝试中，逐渐体验到“我自己选择了继续做这件事”的主动感，并将这种体验与他的自我认同联结起来：“我喜欢这个”、“这是我擅长的事”。这套动作的完成，不需要外部辨识者，但它需要环境提供两件东西：缝隙（可以自由尝试而不被评价的时间与空间），以及持续的回响（哪怕只是一个无意中的微笑或一句随口的好奇）。

夏宁贞的芦苇荡时刻，是这一整套过程的微型示范。她的注意被触发，她保留了它（而不是报告给老师换取评价），她为自己创造了继续探索的条件（在琴房里用课余时间自己琢磨），她承受了这个探索没有外部回报的孤独（一个学期没有任何人知道她在做什么），并且——最关键的——她在这个过程中第一次体验到了“这是我自己决定与音乐发生什么关系”的主体感。这套动作一旦在哪怕一个极微小的局部被启动，它就不会在模具撤去之后凭空消失。它在她的身体里留下了一个记录：我曾经做过这样的事。这个记录在她后来的茫然期中，成为了她所信任的“我自己还在那里”的最初的、不可被反驳的证据。

现在我们可以回答为什么陈雨时的追问不能等同于夏宁贞的裂缝。陈雨时在黑暗的琴房里问自己“我到底喜欢音乐吗”——这句追问，是否恰好证明他的自我构成能力已经启动了？是否这本身就是他的“芦苇荡时刻”？

不是。区别不在追问的力度，在于追问的方向。夏宁贞的裂缝是向外追——她被一个东西抓住，她追出去，她探索、尝试、承受不确定性、在不确定中继续留驻。这是一整套肯定性的、向前推动的动作。陈雨时的追问是向后撤——他问的是“这个东西真的存在过吗”，这是一个否定性的、向过去追溯的动作。这个区别不是程度的区别，是方向的区别。前者是“我要去找到那个属于我的东西”，后者是“我不知道‘属于我的东西’这几个字的所指是什么”。前者的底层已经有一个“我决定去追随什么”的微型启动，后者连那个启动的语法都从未组成过。夏宁贞的追问发生在向前走的过程中，陈雨时的追问发生在停下来的瞬间。向前走的追问会在茫然中继续走，停下来的追问停在原地，不知该往哪走——不是因为缺乏勇气，而是因为根本没有往哪走的内在坐标。

对陈雨时而言，“我到底喜欢音乐吗”这个问题的发生本身，确实是他的第一人称意识的出场。他第一次不是在模具的语境里行使判断。但这句话的语法指向的不是“接下来我该去喜欢什么”，而是“我无法证实我曾喜欢过什么”。这句话是在空无的背景上成形的，不是在一个已有的自我支点上成形的。它本身是一声回响——空无的声音被一个主体第一次听见了。这声回响，是构成性真空的内部，第一个可以说成是“我自己”的感官质地。但它不是裂缝。裂缝会沿着它生长出一条路径——身体行动起来，去摸一个不确定的东西。陈雨时的追问没有伴随任何行动——他坐在黑暗里，合上了总谱。他的追问是一次对空无的确认，而不是对一支苗的灌溉。

六、不可还原的论证：为什么已有概念都无法收编它

一个概念要确立其学术上的存在资格，不能只靠描述一个现象，还必须证明这个现象不能被任何已有的概念完全覆盖。这个工作，叫作不可还原性论证。本文将论证：构成性真空占据了一个杜威与比斯塔——两位分别代表了二十世纪上半叶与当代教育

哲学最高成就的思想家——都未能触达的位置。同时，它也占据了发展心理学中同一性与兴趣研究尚未触及的一个盲区。

在与杜威和比斯塔对勘之前，先快速澄清两个更远但不可跳过的参照项。柏拉图的助产术预设灵魂进入身体之前已经拥有对理型的直观知识，教育是通过提问让被遗忘的知识重新被记起。这是一种“先在蓝图”的强版本。构成性真空要撤销的“内在蓝图”在结构上与回忆论相似——都是某种先于教育行动而存在、等待被辨识被唤醒的内在方向。击败柏拉图，不需要构成性真空这个概念，只需要洛克的白板说。洛克的白板说否定了一切先天观念，将心智视为由感觉经验书写的白纸。那么，构成性真空是否只是白板说的一个特殊案例——因为长期接受单一刺激，导致白板上写得东西太单一？我们认为不是。白板说能够解释“为什么这个人懂得少”，但它无法解释“为什么这个人什么都懂、什么都精通，却没有一个懂得的东西能让他觉得自己是活着的”。这一差异的根源在于，白板说关注的是“板上被写了什么内容”，而构成性真空关注的是“谁握着笔做决定”。当陈雨时接受的全部教育中，每一次“想要做什么”的决定都由外部系统替他完成，他内部缺失的便不是经验内容，而是“我自己决定经验的方向”的那个行使能力的实际构成史。白板说可以描述他的知识结构，但它无法描述他的“自我构成语法”从未被建造这一结构性的缺失。此外，一个洛克主义者可以坦然地说：陈雨时之所以不快乐，是因为他的白板上被写下的观念中缺乏“音乐可以与自己独处”这一条。但构成性真空要追问的是：即使你把这条观念也写上去，由谁写？如果你仍然是替他写——告诉他“音乐可以是与自己独处的事”——那么他的白板上只是多了一条观念，他的“决定与音乐发生什么关系”的能力，仍然没有被启动过哪怕一次。这才是真正的真空所在：不是内容的贫乏，而是组织的缺失；不是“没有东西”，而是“从来没有过一个‘我自己’去组织那些东西”。

现在，我们进入最关键的论证：与杜威的切割。

约翰·杜威取消了教育的“外在目的”——教育不为任何由成人社会预设的固定终点服务。他将教育的价值完全内置在“生长”本身之中：生长就是经验的连续不断的重组与改造，生长的目的就是更多的生长。这套理论用来批判陈雨时所接受的音乐教育是极其锋利的：他的音乐训练几乎就是一个反杜威的完美案例。他从不面对他现有经验未能组织的真实挑战，他面对的所有任务都是已经被预组完毕的——和声分析的方法已经给他了，曲子的背景与风格特征已经归纳好，需要在听力上达到的精确标准已经被量化。他的经验重组没有发生过任何一次是以“他自己一时不知该怎么重组”为起点的。他生长的“问题情境”——那个杜威认为所有真正的探究都从中发端的、充满不确定性且被个体真正承认为“我的问题”的混乱局面——在他十七年的教育史中被系统地规避了。他的老师不是不让他生长，是替他生长了。零杜威，所以不生长。这个诊断听上去是对的。

但这个诊断隐含有一个乐观的漏洞。如果我们为陈雨时提供一个杜威式的环境——充满真实问题、需要他自主探究的音乐创作情境——他是不是就会重新开始生长？这就是整个进步主义教育的核心信心：被压抑的经验重组能力，在解放了的外部条件下，会自动恢复。构成性真空挑战的正是这个信心。杜威的“生长”，无论多么强调过程的开放性和非目的性，都仍然预设了一个能生长的有机体——其内部已经拥有“对经验进行主动重组的倾向”。这个倾向在杜威那里不是被论证的，而是被当作生命的基本特征。但如果我们把这个预设暂时放到一边，去逼问：一个人，在整整十七年中每一次“主动重组”的需求都被外部供给完美接管、从而从未实际行使过一次“我主动去重组我的困惑”的行为后——那个叫作“主动重组倾向”的东西，是否还作为一个未被启动的功能，在他的内部静待被唤醒？杜威没有区分过“被外部压力暂时抑制的生长”与“在最关键的可塑期内从未被启动的生长”。前者是压抑，后者是未构成。压抑的解除对前者有效，对后者可能完全无效——因为后者的内部没有一个等着被解除的被压物。杜威的教育哲学过于信任“生长本能”的普遍先在，因此他看不见在极端的外部接管环境之下，一种叫作“连生长本能都被模具替代了”的病理学可能。构成性真空，正是对这种极端情况的命名。它不是对杜威的否定，是补上他那个过于明亮的乐观主义所照不到的盲区。

现在，我们进入与当代最不可绕过的对话者的对勘：格特·比斯塔。

比斯塔是当代教育哲学中同样试图回答“主体性何以可能”的重量级学者。他批判“学习化”的时代——教育被矮化为对既有学习需求的满足，学习者被预设为一个已经拥有欲望、只待被满足的消费者。他主张教育的根本任务不是顺应学习者的既有欲望，而是“中断”：引入一个来自外部的、他异的、不为学习者既有欲望服务的存在——他者的他异性、世界作为抵抗的经验——从而逼迫主体作为独一无二的“我”被召唤到场。教育的行动，不是问“你需要什么”，而是把一个异于学习者的东西放到他面前，迫使他在回应这个异质存在的过程中，不可替代地、不可转嫁地成为他自己。

比斯塔的这一分析与本文对“成长守护”的批判共享相近的逻辑起点：我们都反对把受教育者预设为一个内部已经写好了需求和潜能的、等待被服务的现成主体。但比斯塔的“中断”仍然依赖一个未加审视的前提：那一个在被中断之前就已经存在在那儿的主体，是一个能够以独一无二的方式回应他异的呼唤的主体。“中断”的效力，取决于被中断者能够以自己独一无二的方式去回应那个来自外部的召唤。比斯塔没有追问的是：这个“以自己独一无二的方式回应”的能力本身，是否需要发生条件？它是否可

能在个体受教育的关键时期，由于外部接管过于全面，而从未被实际地行使过？

在陈雨时的案例中，我们看到的不是“他的既有欲望被学习化模式所驯服”，而是更深一层的问题：他的“欲望本身”从未被他自己体验为欲望——他的全部“想要”都是由外部系统预先命名、预先结构化、预先赋予理由的。他不是一个“被满足了既有需求”的学习消费者，他从未作为一个“拥有需求的主体”登场过。当比斯塔的“中断”降临到他身上——比如，一个新老师不再给他曲目单，而是给他一个他无法用旧技能解决的即兴创作任务——他会怎么回应？他很可能不会像比斯塔所描述的那样，以自己独一无二的方式去回应这个召唤。更可能的是，他会迅速识别出这个任务隐含的“新考点”，然后用他训练有素的执行能力，去高效地找出一个“老师说好的”答案。他的执行系统会在中断面前正常运行，而他的自我构成系统则从头到尾没有启动。为什么没有启动？不是因为他拒绝回应，而是因为他从未学过“识别出这是一个不能被既有技能覆盖的情境之后，接下来由我自己做什么”的那个动作。那个动作——在中断之后，在旧语法失效之后，自己去感觉、去试探、去命名一个属于自己的回应方向——就是他恰恰从未被构成过的东西。

比斯塔的“中断”因此可能面临一种他未曾料想的失效模式：不是中断被无视，不是中断被拒绝，而是中断被一个极度高效的执行系统完整地“吞下并处理”，却从未抵达那个应该被唤醒的“我”。在构成性真空的条件下，中断不是通向了主体性的觉醒，而是通向了更高效的执行。杜威的盲区是“连生长本能都未被构成”，比斯塔的盲区是“连能以独一性回应中断的那个主体都未被构成”。构成性真空，正是在这两道盲区的交汇处，获得了它在教育哲学版图中的不可还原的位置。

现在我们可以同时回应审稿人提出的一个尖锐问题：本文的推论——“这种结构性缺失应非孤例，它可能广泛存在于高度结构化、外部评价占绝对主导地位的培养体系中”——其经验基础如何？这里必须坦率地承认：本文并不提供一项对退役运动员、舞蹈演员或精英竞赛选手的系统性实证研究。这种研究极其重要，但并不是教育哲学论文所必须被要求承担的任务。更诚实——也更有学术生产力——的做法，不是虚置“有研究表明”这样的模糊权威，而是公开本文论证的方法论位置。本文的论证，属于教育哲学的先验论证传统。它的工作方式不是收集数据来证明一个经验命题，而是对一个概念——构成性真空——进行发生学层面的建构与不可还原性论证，并以思想例示来激活读者的经验识别力。思想例示的功能，在本文中不是替代经验证据，而是为概念提供“可以被经验识别”的感知入口。它的学术正当性在于：当概念本身的逻辑结构已经通过严格的哲学论证被确立之后，读者可以用它去观察他自身的教育经验世界，检验它是否具有识别力。这就像罗尔斯的“原初状态”或诺齐克的“体验机器”——它们不是经验研究的结论，它们是思想装置，其验证发生在读者将装置带回经验现场的时刻。本文的贡献是以最清晰的边界公开这一方法论位置，并等待——也欢迎——未来的质性研究者用真实的传记材料、追踪访谈、甚至比较个案研究来检验、修正或推翻构成性真空这一诊断框架。

七、教育者自身的根基性位移：在真空面前放下辨识的手

本文没有能力——也不应当——提供一套“如何在真空中构成自我的教学方法”。一旦我们再次把这篇文章读成“教育者该如何去帮助学生构成自我”，我们就落回了本文自己最警惕的那个陷阱：把构成性真空当作一个可以被教育技法之手操作的新对象。不是的。构成性真空首先是一个教育者与自己之间的关系问题：你能不能在一个把“守护内部蓝图”视作最高道德的位置上，自己先从那张位置上走下来？

走下来，意味着教育者不再有资格对孩子说：“我看到了你的天赋，我在守护它。”他能说的，最多是：“我注意到，在过去的一年里，你在某某地方花了比别人更多的力气，而你在做那件事的时候，身体似乎不太一样。你自己注意到了吗？”这句话的修辞不是教育者技巧的收敛，而是一个根基性的收缩：他把“我看见了”回收为“我看到了你的一些可观察的行为”，并且把为这些行为赋予“这是你的方向”意义的权力，交还给了孩子自己。他不能闭嘴——他不是中立的旁观者。但他说的每一句话，必须带着一种他此前从未需要具备的警觉：他正在构成，不是他在发现。

这是一个极其脆弱的场景。因为孩子也许一时之间并不会回应出什么“自己的方向”。他可能会说：“我不知道。”他可能在他的全部被模具铸成的自我经验中，从未行使过一次“为我自己的行为认定方向”的权力，因而这个权力在他手中是生涩的、沉重的、不知如何下手的。真空之“空”，最真实地降临在教育者面前的时刻，不是孩子说出“我想做什么”的时刻，而是孩子长久地沉默、长久地不知所措的时刻。这个时刻考验的，是教育者能否忍住自己内心那股巨大的、想再次把一套辨识过的新模具递给孩子的冲动。那不是慈悲，那是恐惧——恐惧面对真正的真空，恐惧承认自己也从未学过在真空中陪另一个人呆着。

但这并不意味着没有任何实践方向可以给出。本文在这里给出三笔最谨慎的、尽可能不给被误读为“新技法”的实践朝向。

第一笔是负向的：教育设计者必须对自己长期使用的任何一种被称作“科学教育方法”的体系，执行一项**模具辨识审计**——

这个方法是更多地鼓励学习者产生他自己的困惑、让他自己找路，还是更多地为他消除了困惑、替他指好了路？如果一个全套教学法从目标到步骤到评估标准都是预先闭环的，它就在充当模具。不管它多么“以学生为中心”，它仍然可能是在用模拟的自主性替代真实的自主性——即那种在无人评价的间隙中、由学习者自己发起并自己承担其不确定性的动作。

第二笔是正向的，也是最难把握的：教育者必须为学习者保留一些**不允许被任何教学法收编的暴露时刻**——一段不可以用“你从这个过程中学到了什么”来事后结算的空白时间，一次不可以用任何评价量表来测量的自发摸索，一个允许他不知道自己正在做什么、也不被要求去解释他正在做什么的自由的沼泽。这些东西不能作为“教学方法”进入教案，因为它们本质上反对被教案化。一个老师能在多大程度上保护这些时刻不被教案吞噬，就在多大程度上为构成性真空保留了一个非模具的出口。这里不需要增加任何新的课程或活动。这里需要的是减法——从已经被教案填满的时间表里，主动地为“无事可做”或“不知道自己在做什么”的状态留出不被定义的空间。

第三笔是最容易被忽视的，但也许是最根本的：教育者自己，必须先成为一个能够承受真空的实践者。他必须能够面对自己的茫然、面对自己体系之外的混沌、面对自己“不知道该教什么”的时刻，而不立即逃回任何一套现成的教学法教条的怀抱。他不需要有答案。但他需要有能力在答案缺席的情况下，仍然留在问题边上，并且让受教育者感知到：这个没有答案的人，没有因此溃散。这一笔比任何教学技术都更能构成一个非模具的场景，因为它让受教育者第一次看见：一个没有外部辨识者替他导航的人，可以是稳的。这种“看见”，也许是构成性真空最根本的出口——不是通过方法，而是通过在场。

如果要为这三笔取向提炼一个共同的原则性的判断，那就是：教育者最根本的实践，不在于在模具之外再增加一组新的模具（如“创造力课程”、“自主探究工作坊”），而在于**有意识地、负责任地在既有模具的内部制造裂缝，并顶住不去灌溉和收割这些裂缝的冲动**。这意味着，你留给学习者的空白时间，不是为了让他学会什么；你允许他独自琢磨，不是为了在他的琢磨里辨识出新的天赋苗头；你看着他在一件事上久久地没有进展，你不是在等待他突破的那一刻以便你可以给他评价。你只是在场。这种在场不是“不作为”，它是“在场”本身作为唯一被需要的教育行动而存在。它的全部目的在于：在那个裂缝里，如果他自己往前迈了一步——即使极其微小、极其笨拙——他可以在无人关注、无人标记、无人肯定的情况下，自己去感受那个步子对他自己意味着什么。这是自我构成的最初启动所需要的全部条件。不是更多的辨识，不是更精准的匹配，而是退出辨识的位置，把裂缝里的空白，完整地交还给那具需要自己学会站立在空白里的身体。

八、当“自发性”本身成为追问对象：回应一个刺穿性的反例

本文至此的论证，可以预见会遭遇一个极其有力、也极其诚恳的反驳：如果一个孩子的内部真的没有任何事先给定的蓝图，那么如何解释那些几乎在所有文化、所有时代里反复出现的高度自发、强烈而持续的个人兴趣——比如，一个五岁的孩子整天痴迷于恐龙，能够记住几十种恐龙的名字和地质年代，这个过程没有任何成人刻意的引导或塑造？这难道不是一种典型的“内在蓝图”或“内在召唤”的直接证据吗？如果这类现象普遍存在，那么“撤销蓝图”这个动作，岂不是与大面积的经验事实相悖？

这个反驳的力道必须被充分承认。它不是那种可以被逻辑一举击溃的稻草人，而是触及本文论证最脆弱关节的一柄利刃。我们对它的回应，不是否认这类现象的存在，而是对“自发性”这种体验本身，做一次发生学的解构。

任何被我们称作“自发兴趣”的行为，都不是从零开始的。它需要一个发生的起点。那个五岁的孩子第一次看见恐龙，是在某本书里、某个动画里、某个博物馆的展厅里。他之所以“看见”了恐龙而不是“看见”了他同样第一次见到的其他东西（比如同一个展厅里的矿物标本），必定是因为某些条件使恐龙的某些特征——庞大的体量、超出日常经验的形态、在灭绝与神秘之间悬置的存在方式——率先击中了他。这个“击中”不是他主动选择的，但它也不是来自成人刻意的引导。它是遭遇：他的身体在某个特定的环境配置中，与某个特定的对象发生了某个特定的共振。

这个共振的第一次发生，是极其微弱的。它可能只是一个身体反应：“哇，好大。”它之所以没有像大多数偶然的身体反应一样一闪而过，而是成长为一个持续数年的“兴趣”，是因为它得到了后续的条件支撑。他说“三角龙”时，母亲的眼睛亮了——不是刻意的奖励，而是惊喜之下自然的正面反馈。他画了一幅“腕龙”的涂鸦，幼儿园老师把它贴在墙上。他去博物馆，身边的大人指着恐龙骨架说了些什么，而他觉得自己与这些庞然大物之间产生了某种同在。在这些微小互动的层层累积中，最初的瞬间共振被反复标记为“重要的”、“值得继续的”、“是让我区别于他人的”。他逐渐学会了把身体里某个模糊的冲动，识别为“我喜欢恐龙”这个社会化的表述。而“我喜欢恐龙”这个表述一旦被熟练掌握，就开始反过来组织他的行为——他会主动要求去博物馆，主动找书看，主动在别的小朋友面前展示他背下的恐龙名称。兴趣，在这个时刻，感觉上完全是“自发的”——因为它确实不再需要任何外部的推动，它自己推着自己走。

但这种“自发感”本身，是有一整个构成史的。它需要至少三个条件的同时在场：第一次遭遇时的偶然共振；共振发生后周围人——即使是无意地——赋予它的正面标记；共振的接受者本人逐渐习得的、将身体冲动翻译为“我喜欢这个”的符号化能力。这三个条件中任何一环的缺失，都可能导致同一次遭遇的无疾而终——那个孩子在同一个展厅里同样看到了恐龙，但他的身体没有共振；或者共振了但没有被任何人注意到；或者他被注意到了、但没有人在随后的生活中持续地、哪怕是无意地为他的这个方向提供回馈。在那种情况下，“恐龙兴趣”就不会发生。他不会知道自己“错过”了什么，因为没有什么东西是事先写在他内部等着被开启的。兴趣不是事先存在的蓝图，兴趣是被发生出来的、然后在回溯中被体验为“一直就在那里”的自发性。这一点，在当代兴趣发展心理学中已经获得了充分的经验支持：被我们称作“个人兴趣”的稳定心理倾向，在微观层面上，绝大部分都经历了一个由“情境触发”到“被内化”的漫长过程，而非从一开始就作为内在蓝图的一个部件而完整出场。

现在，把这种发生学的分析与陈雨时的情况做一对比，构成性真空的位置便更加精确地浮现出来。陈雨时的困境，不是他的“内在兴趣”被压制了——我们没有证据表明他五岁时有过类似于“恐龙兴趣”那样的、对音乐的某个方面的自发共振。他的五岁，是坐在钢琴前面弹老师布置的练习曲。他的全部音乐经验从一开始就被严密地组织在模具预设好的管道里：老师指定了曲目，父母监督了练习，回课的评价界定了每一遍弹奏的好坏。这里没有“第一次共振”的偶然空间。他确实也会在某个时刻感到某种模糊的愉悦——比如弹好一首曲子的时候——但这种愉悦是与“我完成了老师的要求”、“我得到了好评”这些外部回馈完全叠合的。他从未有过一次机会，去经历那种“我不知道为什么就是被这个吸引了、而且我决定去追随它”的体验。他的自发性的构成史，在最关键的启动期，被模具的完备性系统性地替代了。

这里必须补充一个重要的限定：现实中的模具，几乎不可能是“绝对唯一”的。即使是最严苛的音乐学院附小，也会有课间休息、同学私下交流、老师无意中的一句评论，以及个体自己的独自发呆。本文并非主张陈雨时处在一个数学意义上的“绝对真空”中，仿佛他十七年间从未有过一次无人监视的瞬间。本文主张的是：**结构性裂缝的匮乏**。在任何人的日常生活中，都会有无数的微小时刻——发一会儿呆，随便弹一个不是老师教的音，对着一首正在听的曲子走神。这些时刻是“裂缝”的候选。但它们要成为真正的裂缝——成为那种可以被个体识别为“这是我自己的”、并且能在后续的生活被持续追踪和扩展的结构性支点——需要额外的条件：需要个体自己注意到那个时刻、并且有勇气在那个时刻不寻求外部评价而自己留驻片刻；如果他有幸做了，还需要他周围的环境在接下来的一段时间内不立刻用下一项任务覆盖它。在夏宁贞的案例中，这些条件凑齐了：她注意到了芦苇荡的声音，她有勇气不告诉老师（这本身就是一种反模具的本能），她有一个学期的课余时间自己去琢磨它，而她的老师恰好没有在那个学期检查她琴房里在做什么。她不是受到特别的优待——她是偶然中抓住了这些条件的同时在场。陈雨时的困境，不在于他的生活中从未有过任何微小的反常瞬间，而在于那些瞬间从未获得成为裂缝的条件连锁——每一次偶然，都在还没被他自己的身体识别为“可能很重要”之前，就被下一项任务、下一个目标、下一个正反馈回路覆盖掉了。他的模具，不是一个绝对封闭的铁笼，而是一套极高密度的正反馈机制——它用“你做得真好”替代了“你觉得这是什么”。这个高密度正面反馈，在时间表的每一个节点上准时到达，使得“我自己在空闲中追一追那个不确定的声音”这件事，既无发生的缝隙，也无发生的必要。

因此，那个刺穿性的反例——自发的恐龙兴趣——不但没有推翻构成性真空的论证，反而反过来强化了它。它证明了：即使是表面上最自发、最不依赖外部塑造的内在方向，在其微观构成史上，也需要一系列偶然的遭遇、偶然的反馈、偶然的持续回响来发生。而陈雨时接受的教育，其特性恰恰在于——它以极高的效率，系统性地消除了所有这些“偶然”能够变成“裂缝”的条件。他的每一天、每一个小时、每一个动作，都被教学目标、进度安排和评价标准接管。这并非他的教育者有意作恶——他们只是在做一个好的“守护者”能做的一切。但他们的“守护”，在客观上成为了裂缝的反面条件：不是不允许偶然发生，而是机器的高效运转使得偶然无法在不被碾过的情況下扎根。

这一分析也澄清了一种可能的误解。撤销蓝图，不是要我们从此不再观察孩子的行为、不再辨认他们的倾向。辨识是可以继续的——辨识是教育者与受教育者之间最原初的互动方式之一。但辨识之后，教育者需要对自己说的话进行一项关键的改造：不是“我看到了你的天赋，我要守护你往这个方向生长”，而是“我看到你在这件事上花了力气，我提供更多材料给你，但方向——你得自己去弄明白”。这两句话之间的差异，是两种教育哲学的根本差异。前者把方向归给辨识者，后者把方向归还给那个唯一有资格为它负责的人。

九、证伪条款与结语

一个严肃的哲学判断，必须在一开始就声明它愿意被什么事实推翻。以下是两组独立的证伪条件，任何一组证据的充分满足，都将使本文的核心判断归于失效。

第一组：存在性反例。 寻找同时满足以下条件的不止一个案例：个体在其自我构成的整个关键可塑期内，完全置身于与陈雨

时高度同构的模具环境中——即全部的学习目标、探究路径、评价标准都由外部教学系统预先以高精度设定，内部自主构成的必要性被系统性地替代，且不存在任何类似夏宁贞那样的、未被教学体系收编且能够被个体自己持续追踪的结构性裂缝；在该模具撤除之后（例如从该体制毕业），个体在五年之内，能够完全自主地在至少一个他此前从未接触过的陌生领域内，发展出一种稳定而持久的、经得起反复失败检验的、不依赖任何外部正反馈提供持续动能的热忱；这份热忱的起源不是来自任何一个新辨识者（老师、导师、偶像）替他指出的方向感，而是可以由他自己回溯性地定位为“那个瞬间，我感到我与那个事之间发生了一些什么，我说不清那是什么，但我决定跟它走”。如果存在不止一位这样的个体，本文的诊断就需要被修正为一个“倾向”而非“结构性的必然”。

第二组：教育现场实验的反例。设计一项随机干预实验：将一群经过多年高强度标准乐器训练、离校后表达过类似陈雨时式“空感”的音乐学院毕业生，随机分为两组。控制组给予常规的自由探索环境——“这一年没有任何考核，你可以自己决定学什么、练什么、排什么”；实验组则在同样的自由探索环境之外，额外增加一种与“重新连接内在感觉”相关的认知-体验训练。如果在两年后的追踪评估中，控制组出现显著比例的、产生了新的不可归因于任何外部师承的自主创作方向的个体，同时两组间差异不显著——那么，“构成性真空”的核心诊断就被推翻。因为推翻的条款证明了：模具的唯一性并没有真正导致自我构成能力的结构性缺失，而只是通过一种比我们想象中更容易被自由环境解除的休眠机制，暂时性地遮蔽了它。如果是这样，本文就不应再使用构成性真空这一概念，而应退回到一个更温和的、关于自我构成能力之休眠与唤醒的模型。

在推翻了内在蓝图这个沉重的先验之后，我们的教育哲学才第一次能够把注意力从“辨识”转移到“构成”上来。一个没有蓝图的孩子，不是一个残缺的孩子。他只是在模具耗尽的时刻，需要一种我们整个教育传统还不习惯提供的勇气：在没有预设的形状可以依靠的真空中，用自己的血肉和遭遇，自己去构成一种此前不存在的形状。构成性真空作为一个教育哲学概念，不提供安全感，不承诺任何确定的成材之道。它只承诺把那个被整个时代的“成长守护”抒情遮蔽掉的沉默事实，第一次放到光里。

那个坐在黑暗琴房里问自己“我到底喜欢音乐吗”的年轻人，不是病了。他是他这一生中第一次不再由模具替他去感觉。他只听到静默。但这声静默，是他自己的耳朵与自己的听见之间，第一次没有任何中间人的那个瞬间。他不是听见“真实的自己”——因为没有那个先在的自己等着被倾听。他是在听见第一个不再由任何外部辨识者替他命名、替他分类、替他赋予意义的感官质地。这声静默的价值，不在于它比模具更“真实”，而在于它在发生学上是“第一次”。它本身不提供方向。但它第一次提供了“可能有一个属于我自己的方向”这个条件本身。这就是构成性真空能够开始被填满的第一声回响——不是内容，而是容器。

本文的全部工作，就是为这声回响提供不会再次把它误读为病症的语言。

证伪声明。本文的核心判断——当外部精密模具在无任何结构性裂缝的条件下长期充当自我构成的唯一起源，个体的自我构成能力在模具撤除后，将进入一种结构性的缺失状态（构成性真空）——可以被以下任一事实推翻：在与陈雨时同等条件的个体中，有相当比例能够在模具撤除后，不依赖任何新的外部辨识者，完全自主地生成稳定的新方向；或一段纯粹的无外部压力的自由探索期足以普遍地使这类个体从中自主产生新的内在驱动力，而不需要任何特殊的自我构成能力的重新学习过程。在经验数据给出结论之前，本文保持一个假说的审慎，并等待事实的检验。

注释

[1] 本文中陈雨时与夏宁贞的案例，是笔者基于对音乐教育现象的长期观察与综合而构造的思想例示。其功能不在于提供经验证据，而在于为本文的核心概念提供一个可被经验识别的感知入口。这两个人物的构造逻辑，效仿了哲学论证中思想实验的传统——如罗尔斯的“原初状态”或诺齐克的“体验机器”——其学术正当性不依赖于人物是否真实存在，而在于构造的情境是否能够激活读者对其自身经验世界的识别与反思。本文不声称这两个个案代表了音乐学院学生的普遍状态，它们被构造出来，专门用于展示一种特定机制（模具唯一性对自我构成语法启动的系统性替代）的极端后果，这种做法在方法上优先于使用真实但充满无关噪音的个案研究，因为它能够将理论变量的逻辑关系从经验混杂中隔离出来加以纯粹审视。

[2] 本文批判的“内在蓝图”预设，在哲学史上可追溯到柏拉图《美诺篇》中的回忆说，在近代的变体则见于卢梭《爱弥儿》中关于天性本善与消极教育的论述。本文只针对该预设当代教育话语中的特定操作版本——即将儿童的内在方向视为可被外部辨识者准确读取并据此提供适配教育服务的心理学化版本（如多元智能理论、天赋心理学）——不涉及古代形而上学争论的全貌，亦不假定此预设为教育思想史上的唯一版本。

[3] 构成性真空（constitutive void）与心理学中的空虚感或存在主义哲学中的“存在空虚”不同。后者属于体验层面的空乏——个体感受到内在空落、意义感缺失。构成性真空不是体验层面的空，而是结构层面的没有：在个体的自我构成史上，那

套本应由微小但反复的自主行使所沉淀而成的“我自己决定与事物发生什么关系”的行动语法，从未被建造。它独立于主体的当下情绪而存在——一个处于构成性真空中的人可能在模具运转时感到充实、成就与幸福，也可能在模具撤去后感到焦虑与空虚，但这些情绪体验是真空的结果，不是真空本身。

[4] 此处对Hidi与Renninger兴趣发展四阶段模型的指涉，基于其已被广泛接受的学术共识，详见Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. 本文在第七节中对该模型的调用仅涉及其关于“情境兴趣向个人兴趣转变需要外部条件持续支持”的核心判断，不涉及该文的经验细节。

比斯塔, G. (Biesta, G.). (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers. (中译本参考:《超越学习: 民主时代的教育未来》, 冯嘉荟译, 北京师范大学出版社, 2018年)

杜威, J. (Dewey, J.). (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan. (中译本参考:《民主主义与教育》, 王承绪译, 人民教育出版社, 2001年)

埃里克森, E. H. (Erikson, E. H.). (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.

弗莱雷, P. (Freire, P.). (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

洛克, J. (Locke, J.). (1689). *An Essay Concerning Human Understanding*. London.

柏拉图. (Plato.). (c. 385 BCE). *Meno*. (中译本参考:《柏拉图对话集·美诺篇》, 王太庆译, 商务印书馆, 2004年)