

从抵抗到无关：当大学文科教育不再需要AI作为尺度

张琼 SDE 学员专栏 2026年7月

摘要

关键词 生成式人工智能；大学文科教育；教育悬止；发生；不可替代性；理解的自我照料

已有关于大学文科教育与生成式人工智能关系的讨论，无论乐观拥抱、悲观守界还是工具协作，几乎共享同一个未经检视的深层预设：AI构成了文科教育必须做出回应的根本挑战——“应对AI”是问题框架本身。本文撤销这一预设。本文的核心判断是：文科教育的正当性危机不是AI逼出来的，而是文科教育在特定历史条件的矛盾结构中丧失了自我辩护的内部语言之后，将AI当成了借以辨认自身剩余价值的最后一把外部标尺。只要文科教育还在“AI能做什么/不能做什么”的坐标里论证自身，它就已经将自我衡量权让渡给了它所面对的对象。本文提出“教育悬止”这一概念，指一种从根本上不与AI构成对抗关系因而也无法被AI的进步所威胁的教育状态——在这种状态下，教育行为的发生不取决于比机器做得更多、更巧、更“不可替代”，而是植根于人作为理解性存在者的存在结构：教育的全部正当性立在那个既不能被外部工具满足、也无法被自身取消的“让理解发生”的需要之上。本文论证：阐释、批判、表达这三项文科核心训练，一旦从“对抗AI”的强迫性框架中释放出来，回到它们各自最素朴的形态——让文本在身上起作用、让判断在反驳中站住、让思想在语言中被逼出——就不再是一组需要被AI重新辩护的技能，而是理解性存在者照料自身存在的原初方式。本文同时给出证伪条件：若理解性存在者的“让理解发生”之需要被经验地证明为一种可被技术环境系统性消解的历史偶发现象——即存在一种社会技术配置，使人在其中不再感到有未被满足的理解冲动——则本文的核心判断不成立。

一、引言：当“应对AI”本身成为问题

1.1 一个未被检视的共识

自2022年底生成式人工智能以摧枯拉朽之势闯入公众视野以来，关于大学文科教育何去何从的讨论，几乎全部围绕一个核心动作展开：**应对**。技术乐观派主张学生应学会与AI协作，将信息检索与文本生成等操作外包给机器，教育转向“更高阶的能力”——批判性思维、创造力、伦理判断。技术悲观派警告AI将侵蚀认知自主性，呼吁回归经典阅读、强化记忆与写作训练，坚守不可被技术替代的人文根基。工具论派则试图在两者之间划定协作策略，将焦点从知识掌握转向人机协作素养。这三条路径的预设、方法与结论虽迥异，却共享同一个未经检视的深层前提：**AI构成了文科教育必须做出回应的根本性挑战**。在这个前提下，“AI能做什么”与“AI不能做什么”的边界，便成为文科教育重新定位

自身的坐标系——退守到AI的“不能”区，迁移到AI尚不擅长的“高阶”区，或在AI的“能”与“不能”之间划定协作策略。

这个前提看似自然，以至于很少有人追问它本身是否值得追问。但恰恰是这种“自然”，暴露了问题的症结所在。当文科教育开始用“AI能不能做这件事”来判断“这件事值不值得人做”时，它已经将衡量自身价值的尺度移交给了它正在面对的那个对手。在这个移交完成的瞬间，文科教育已经输掉了它试图打赢的那场战争——因为无论它在当下划出多么精巧的“AI暂时做不到”的边界，这条边界的每一次后退都将迫使文科教育重新收缩阵地，直到最终退无可退。这不是关于技术发展的经验预测，而是关于逻辑结构的判断：当你把自我辩护权让渡给对手时，对手的每一次前行，都自动变成你的价值被进一步掏空的时刻。

因此，本文要做的不是在这些“应对”方案中挑一个最高明的，也不是把它们综合成一个更全面的版本。本文要做的，是退后一步，追问那个被所有方案共同视为当然的前提：**文科教育为什么必须“应对”AI？**这不是反讽的修辞，而是严肃的追问。它逼使我们重新审视那个最根本的问题：文科教育的立身之本，究竟应该立在哪里——在外部工具的“能”与“不能”的边界上，还是在它自身内部某样无法被任何外部尺度衡量的东西上？

1.2 论文的起点、结构与自限

本文的起点，是一篇已经完成的工作论文——《从搬运到发生：生成式人工智能时代大学文科教育的范式转型》。该文的核心判断是：大学文科教育的立身之本必须从“知识的搬运”转向“知识的发生”——让知识在每一个学生身上被重新生成出来，而非仅仅被传递、存储与复述。该文对搬运型范式的内部矛盾做出了解剖，对“发生”这一核心概念给出了论证，并通过与杜威、伽达默尔、建构主义的对话，确立了“发生”不可被既有概念等效替代的理论收益。在将阐释、批判、表达从封闭技能还原为发生路径的过程中，该文给出了可操作的教学案例，并直面了标准化评估这一最坚硬的制度障碍。

但该文在完成这一切之后，仍然停留在一个未被打穿的底层预设之上。这个预设不是它主张的“发生”，而是它展开全部论证的那个框架本身——**文科教育需要回应AI的挑战**。在这个框架下，“发生”被论证为AI无法替代的核心——因此文科教育应以发生为立身之本。论证路径是这样的：AI能搬运 → 搬运没价值了 → 但AI不能发生 → 所以发生有价值 → 因此教育要转向发生。这条路径在逻辑上严密有效，却将“发生”的价值绑在了“AI不能发生”这个外部事实上。这意味着，倘若AI在某种意义上能够模拟、辅助甚至催生“发生”（这在技术层面并非不可设想——AI完全可以在对话中扮演那个追问到底的角色，逼着学生把混乱的想法说清楚），那么“发生”的价值就会陷入与“搬运”同样的危机——它赖以自证的根基将又一次被外部工具的前行所侵蚀。

本文要打的，正是这一层底。核心工作是：撤销“文科教育需要应对AI”这个被《从搬运到发生》一文——以及它所批评的全部三条既有路径——共同视为当然的前提。撤掉这个前提之后，不再问“AI能做什么/不能做什么”，而是问一个更根本的问题：**在人作为一种理解性的存在者这件事本身之中，是否本来就包含着某种“必须让理解发生”的需要——这种需要既不因外部工具的匮乏而产**

生，也不因外部工具的充裕而消失，因而从根本上就不在与外部工具的竞争关系之中？如果这个需要确实存在，那么文科教育的正当性就不需要从“AI不能做什么”这个外部边界上来获取；它可以从人的存在结构本身中获取——它立在理解性存在者的存在论条件之上，而不是立在某个外部工具的技术局限之上。

本文将从这一追问出发，完成以下工作。第二节撤销“应对AI”的预设，但不是对文科教育做一次“退化诊断”——仿佛它从一个更健康的原初状态堕落了。要做的是展示：多重历史条件—大众化、绩效化、文凭筛选功能的膨胀—如何共同**逼迫文科教育生成为**现在这种靠外部语言辩护自身存在的形态；而这个赖以存活的策略本身，内嵌了一个不断掏空自身内部语言的结构矛盾。AI不是这个矛盾的原因，而是将这个矛盾暴露得无可掩饰的最后一道外力。第三节提出本文的核心概念——**教育悬止**——并把它从一个具体的教育现场案例中逼出来：不是先在概念坐标系里为它找到一个空位，而是展示一个被既有教育理论反复漏掉的剩余物，然后论证这个剩余物如何逼出了新的命名。在此基础上，给出教育悬止的正面定义，并与最邻近的概念（皮亚杰的认知冲突、比斯塔的中断教学法）做不可还原校验。第四节将阐释、批判、表达从“对抗AI”的强迫性框架中释放出来，还原到它们各自最素朴的形态，并给出一个完整的教学案例——包括成功的时刻与日常的失败。第五节正面回应三个最有力的反驳：“教育悬止”是否等于放弃标准？它如何处理大规模教育中的可行性问题？它是否在隐性地筛选有特定文化资本积累的学生？第六节写出本文禁止什么——四组方向相反的可裁决预测、观测量、编码准入与禁止清单。第七节为结论，给出证伪条件，并清理“回归本来面目”的修辞陷阱。

需要在一开始便明确本文的范围。本文讨论的是**大学文科教育**，特指文学、历史、哲学及相关人文交叉学科中旨在培养理解能力的教育实践。更精确地说，它的操作边界是：课程的核心目标在于让学生与具有存在论力度的文本或问题相遇——那些可能搅动他们既有的自我理解、逼使他们重新审视自己用以衡量“什么重要”的那套默会框架的文本或问题。这个边界排除了技能训练、职业培训、应用型学科方法论课程以及高度结构化的知识传授课程（哪怕这些课程开设在文科院系中）。它承认这个排除标准本身是约定的、开放的——边缘案例（如伦理学与道德推理课、社会科学方法论课）可能同时适合或不适合这个框架，它们不在本研究的覆盖范围内，但值得另外撰文处理。

二、丧失是怎么长出来的：文科教育如何被逼到用外部语言为自己辩护

2.1 逼迫，而非堕落

主流叙事将AI的出现描绘为文科教育危机的原因：AI来了，搬运没用了，所以出现了危机。这个叙事在时序上是准确的——AI的技术突破确实发生在2022年底，其后的震荡也确实集中爆发在此之后。但时序准确不等于因果准确。本文的判断是：AI的出现不是文科教育危机的原因，而是这个危机的最后一张底牌被掀开。危机在AI出现之前早已发生，但它是被多重历史条件的矛盾结构一步一步逼出来的，而不是从某个“理解饥渴的黄金时代”堕落下来的。

这个判断需要论证。但论证的方式必须谨慎——不能把“丧失”讲述为一个对象从健康态滑向病态的诊断史。那不是追溯起源，那是把文科教育当作一个已经存在的实体，然后描述它的衰败。追溯起

源要做的是另一件事：展示多重历史条件如何构成一个逼迫性的场域，在这个场域中，文科教育的从业者做出的每一个选择——在其当时当地的具体条件下——几乎都是合理的、甚至是必要的；但这些合理选择的叠加，却一步一步地把文科教育推入了一个结构性的困境：它赖以存活的语言，同时也是让它逐渐失去自身内部语言的语言。

让我们回到AI出现之前的文科教育现场，但不是去追溯“它原来是什么”，而是去看在具体的制度节点上，发生了什么。

1990年代末至2000年代，中国高等教育经历了大规模的扩张。扩招本身不是教育决策，而是社会政策的一部分——它要解决的是就业压力、内需拉动、人力资本积累等多重目标。文科教育在这场扩张中被赋予了双重任务：一方面，它要吸纳大量新增学生（因为文科专业扩建成本低——不需要实验室、不需要昂贵设备）；另一方面，它要继续履行“培养有文化素养的人”这个传统职能。这两个任务之间本来就存在张力——大规模培养与深度理解的发生，使用的是两套完全不同的操作系统。但在当时，这个张力被一个制度安排暂时遮盖了：大学文凭仍然是一个强有力的就业市场筛选信号。只要这个外部功能还在运作，课堂里到底发生了什么——学生是真的被康德触动了，还是背下了康德的三个批判的标题——在系统层面并不构成紧迫问题。因为系统对文科教育的核心需求，在那个阶段，首先是筛选与认证，其次才是教育本身。

与此同时，大学管理逻辑向绩效化倾斜。这个倾斜同样不是某个人的阴谋——它是公共资源分配在问责压力下的理性选择：政府需要可核查的指标来证明公共资金被有效使用，大学管理层需要可比较的数据来证明各院系的绩效。在这个制度环境中，文科教育面临一个翻译问题：它最核心的教育事件——一个学生在某个下午被一段文本触动、对自己以前确信不疑的东西产生了动摇——在绩效报表上没有对应的格子。它必须被翻译。于是，“让学生与伟大经典相遇”被翻译为“培养学生的批判性思维能力”；“让学生在反复修改中逼出新的判断”被翻译为“提升学生的书面表达能力”；“让学生在讨论中被追问到无话可说”被翻译为“锻炼学生的口头表达与逻辑推理素养”。

这些翻译不是谎言。一个学生在被文本触动之后，他的批判性思维能力确实可能提升了。问题不在于翻译的内容是假的，而在于**翻译这个动作本身**。每一次翻译，都是用一套制度听得懂的语言来重新描述文科教育的价值。而这套制度听得懂的语言——核心能力、学习成果、毕业要求——不是从文科教育自身内部生长出来的。它们是从教育的外部（管理、评估、就业）借来的。当文科教育从业者年复一年地使用这套语言来填表、申请课题、撰写教学评估报告、说服教务委员会不砍掉某门课的预算时，发生了一件微妙但深远的事：他们自己也开始用这套语言来理解自己的工作。不只是“为了让制度听懂，我这样说”，而是“这件事的价值，确实就在于它培养了这些能力”。

这不是突然的堕落。这是在长达二十年的时间里，在每一次填表、每一次答辩、每一次课程申报中，一点一点发生的偏移。一个微观案例可以让这个偏移被看见：

一位教康德哲学的教师，在填写校级通识核心课程申报表时，需要在一栏“本课程对应的核心能力指标”中勾选。他真实的教学经验告诉他：这门课最核心的教育事件，是偶尔有学生在《实践理性批判》的某段话面前被卡住了——他原来的那种“只要我做个好人就够了”的朴素道德确信，被康德逼

到了一个他无法轻易绕过去的追问面前：你这个“好”，是谁定义的？你怎么知道你的动机不是被偏好暗中支配的？这个学生在那几周里明显焦躁——他在讨论课上比平时沉默，但交上来的论文草稿里全是磕磕绊绊的、明显还没想清楚但在拼命想的句子。教师清楚地知道：这个焦躁，比任何干净利落的“我理解了康德的道德律令”都更接近教育的实质。

但在申报表上，他勾选了“CT-3：批判性思维能力”和“EC-2：伦理推理素养”。他不觉得这是说谎——CT-3和EC-2的描述确实包含了类似的能力。但他在勾选的那一刻，心里有一个他自己都不愿意多想的东西滑过去了：那个学生的焦躁，在CT-3的格子里装不下。CT-3不衡量焦躁。CT-3衡量的是“学生能否识别论证中的逻辑谬误”、“能否从多个伦理框架出发分析同一道德困境”。那个学生可能在这两方面都还没有明显进步。但他确实被康德改变——改变的过程，不是变得更“有批判性思维能力”，而是他原先对于“做一个好人意味着什么”的一整套默会确信，被搅动了。

这个填表的时刻，就是正当性语言被覆盖的发生现场。不是一次填表造成了这个覆盖。是二十年间，无数教师、在无数张类似的表格上、做出无数个类似的勾选之后，一种新的自我理解被渐渐沉淀下来了：文科教育所做之事，必须能够被翻译成这些可测量、可比较、可汇报的指标，才有正当性。而那个翻译不掉的东西——那个学生在焦躁中拼命想的磕绊状态、那个“被文本搅动了确信”的时刻——因为无法进入报表，在制度的视野里变成了不可见的。不可见久了，连教师自己也开始怀疑：那个东西真的重要吗？是不是只是我自己的浪漫想象？是不是说到底，教育还是得看学生最后写出了多好的论文、在考试中给出了多准确的回答？

这就是本文所说的“丧失自我辩护的内部语言”。它不是文科教育“堕落”了。它是文科教育在特定历史条件的逼迫下，通过一系列在当时当地完全合理的生存选择，一步步地把自己赖以言说自身最核心价值的语言，覆盖掉了。它变得只能用借来的语言说话。而当AI在2022年底突然展示出它在生成规范文本上的惊人效率时，文科教育之所以陷入恐慌，不是因为AI创造了一个新危机，而是因为那两套外借来的辩护语言——能力清单路径的“培养批判性思维”和文化遗产路径的“传承人类文明”——在AI面前同时失效了。AI也能梳理论证逻辑、润色文字、总结长文、生成符合格式的论文。如果文科教育的价值在于培养这些能力，那么AI至少可以部分替代它；如果文科教育的价值在于传承经典，那么AI可以更高效地完成经典的讲授、解读、甚至模拟讨论。两套外借语言被AI的“能”同步侵蚀。

这才是文科教育恐慌的实质。不是教育本身被AI威胁了，而是教育赖以在制度面前自我辩护的那套语言，被AI揭穿了其脆弱性：你用对手的语言来证明自己的价值，当对手把你的语言说得比你更流利时，你就失语了。

2.2 这个矛盾的精确位置：存活策略内嵌的自我掏空机制

上一节的论证表明：文科教育用外部语言为自己辩护，是在特定历史条件下被逼出来的存活策略——不这样做，它就无法在扩张中的大学体系里争取资源、维持运转。但这里有一个更深的矛盾需要被精确地指认：这个存活策略本身，内嵌了一个不断掏空文科教育自身内部语言的结构性机制。

这个机制是这样运作的。外部辩护语言的每一次使用，都强化了制度的合法性——批判性思维、核心能力、学习成果这些概念，在被文科教育从业者反复使用之后，从“为了应付制度不得不说的套话”变成了“被制度和使用者共同认可的有效描述”。当这套语言被充分内化之后，文科教育的自我评估也不自觉地套用了它的逻辑：什么是有价值的教学？是那些能够被明确识别为“培养了批判性思维”的教学。什么是有效的学习？是那些能够被测量为“核心能力提升”的学习。什么是好的课程设计？是那些能够清晰对应到“毕业要求指标点”的设计。

这套逻辑本身并不邪恶。它在工程设计、医学训练、职业技能培养中运作得相当好——因为这些领域的核心目标本身就是可分解、可测量、可逐项达成的。但文科教育的核心事件——理解的发生——抵抗这种分解。它不是由可列表的子能力拼装而成的。那个被学生说出来、说出来之前他自己都不知道的那句“我以前挺累的”，不能分解为“自我反思能力2.5分 + 文本阐释能力3.0分 + 口头表达能力1.5分”。它是一件整体的事——它发生或不发生，没有中间刻度。

当外部辩护语言从“不得不说的套话”内化为“自我理解的框架”时，文科教育从业者就被锁入了一个双重的困境。一方面，他们必须在制度面前继续用外部语言说话，否则就无法争取资源。另一方面，他们自己也开始按照外部语言的逻辑来设计课程、评估学生、判断教学成败——因为那是他们已经被训练得最擅长使用的语言。而那个不能被这套语言捕捉的东西——那个学生在焦躁中拼命想的磕绊状态、那个“被文本搅动了确信”的时刻——因为既不能在报表上呈现，也不能在课程设计中作为明确目标来追求，就渐渐从教育实践的核心被排挤到了边缘，变成了一种“如果有当然好，没有也没办法”的额外馈赠。

这就是存活策略内嵌的自我掏空机制。文科教育靠外借语言存活，但外借语言的每一次内化，都进一步覆盖了它自身内部语言运作的神经末梢。它越成功地在制度中存活，就越失去说出自己究竟在做什么的能力。直到AI出现，外部语言被对手说得更流利，文科教育回头找自己的内部语言——却发现自己已经不记得它长什么样了。

这个矛盾的精确位置，不在“外部侵蚀内部”的单向压迫，而在存活策略本身的双重性：它是必要的，但它同时也在执行一个缓慢的自我取消。这就是为什么本文不把丧失叙述为“从黄金时代堕落”，而是把它定位为“一个结构在自身运动中生成了掏空自身的力量”。这个定位是关于生成的，不是关于衰败的——它不预设一个更健康的原初状态，它展示的是一个过程，在这个过程中，每一个环节在当时当地都有它的合理性，但这些合理性的叠加，却逼出了一个无法再用合理性来化解的困境。

2.4 一处必须先承认的占位：内在善与外在善

在进入第三节之前，本文必须先承认一处相当彻底的占位。不承认，本文就是在靠不引用来制造原创的假象。

麦金太尔在《追寻美德》（MacIntyre, 1981）中区分了一种实践的**内在善**与**外在善**。外在善——金钱、地位、声望、资源——是可以通过许多不同途径获得的，它们与某项实践之间没有必然联系，而且总是稀缺的、竞争性的、有人得到就有人失去的。内在善则只能通过投身于这项实践本身来获得，也只能由熟悉这项实践的人来辨认；它的获得使整个共同体受益，而不是使一部分人赢过另一部分

人。麦金太尔进一步论证：当一个实践被迫用外在善的语言来为自己辩护，它的内在善就会在这种辩护中被系统地磨损，因为承担辩护任务的那套语言从一开始就不具备说出内在善的能力。

这段论证与本文第二节做的事，在结构上几乎是同一件。本文所说的“文科教育被逼到用外部语言为自己辩护，而外借语言的每一次内化都进一步覆盖了它自身内部语言运作的神经末梢”，就是麦金太尔所说的“外在善的语言磨损内在善”。这一层必须明说：**本文关于“存活策略内嵌自我掏空”的机制描述，在四十余年前已经被完整给出，而且给得更一般。**本文没有在这一层做出任何新东西。

那么本文还剩什么？剩下的是**内在善的载体**。麦金太尔把内在善安放在**实践与共同体**之中：一项实践的内在善由长期投身其中的人共同持有、共同辨认、共同传承；他给出的解药是恢复实践共同体，因为离开共同体，内在善就无从被辨认，也无从被传递。这是一个社会性的、历史性的、可以被摧毁也可以被重建的东西。

而本文把正当性的落点放在了更靠里的一层：不在共同体对实践的辨认，而在**个体对自身未被理解之处的不安**。这个落点的性质完全不同——它不需要任何人来辨认，不需要一个懂行的共同体来确认它是好的，甚至不需要当事人自己承认它有价值。它在你反应过来之前就已经在运作了。一个共同体可以被摧毁，一套实践可以被制度改造得面目全非，但只要一个人还在被他自己没弄明白的东西搅得不安，那个东西就还在。

这个差别不是措辞的差别，它给出方向相反的预测。麦金太尔的框架预测：对内在善的辨认能力，与在该实践共同体中的浸泡程度正相关——资历越深、共同体归属越强，越能辨认出什么是这项实践真正的好。本文预测：在“被文本碰到”这一特定事件上，**与专业资历无关，甚至在某个区间内负相关**——因为资历同时带来一整套现成的阐释框架，而现成的框架恰恰是挡住“被碰到”的东西。一个中文系四年级的学生读到《逍遥游》，很可能第一反应是调取他已经学过的三种解读路径；而一个工科二年级学生没有这套装备，反而更容易被那句话直接撞上。

这一条是可检验的，见第六节禁止清单第五条。如果结果显示辨认能力确实随资历单调上升，那么本文这一处的剩余分工不成立，“教育悬止”应当被收编为麦金太尔实践论在教育领域的一个应用，而不再作为独立的命名保留。

三、教育悬止：它从哪里被逼出来、正面定义与不可还原校验

3.1 教育悬止是从哪里被逼出来的：被旧框架漏掉的剩余物

在给出正面定义之前，必须先回答一个问题：教育悬止这个概念是从什么矛盾与什么张力中被逼出来的？它不是从“搬运型教育不行”这个否定中推导出来的。教育史上从来不缺对传统教学的批判，也不缺“启发式”“探究式”“建构式”等替代方案。如果教育悬止只是这些批判的又一个版本，那它不必被命名——它早已被命名过了。

逼出“教育悬止”命名的，是教育现场中一个反复出现、却一直被既有框架漏掉的**剩余物**。设想以下场景。

一个研讨班上，学生在读《庄子·逍遥游》。教师已经带着这个班读了三周，讨论了“小大之辩”、鹏与学鸠的对比、有用无用的吊诡。大部分学生能准确复述这些主题。但有一个学生，在第四周的讨论中一直沉默。教师知道这个学生在班上不算最活跃的，但前三周他至少参与过几次讨论——虽然多半是在别人说完之后补充一些对庄子原意的解读。第四周，他沉默了整整大半节课。教师问他在想什么。他说：“我不知道……我觉得有点不舒服。”教师追问：“什么不舒服？”他沉默了一会儿，说：“我一直在想那个大树——就是那棵觉得它没用的树。我以前觉得，有没有用是别人怎么看你。但这几天我突然觉得……它自己站在那儿，它根本不在乎。然后我就觉得，我以前挺累的。”

这个时刻——学生说出“我以前挺累的”那一刻——不是任何既有教学概念能够充分吸纳的东西。它不是“搞懂了一个知识点”（他并没有比班上其他同学更准确地把握《庄子》原意）。它不是“最近发展区”里的渐进跨越（他不是从“不会”到“会”，而是从“一个旧确信”到“旧确信被撞出一个裂缝”）。它不是皮亚杰意义上的“认知冲突”——他不是遇到了一个无法被旧图式同化的新经验，而是他原先对于“什么是重要的、什么是累的、什么是值得在乎的”这一整套未经检视的确信，在文本的某个点上被触碰了、被搅动了。他读到的不是“新的认知内容”，而是一个他此前说不清、但一直压在他经验里的东西——文本给了他一个形状，让他第一次看见了它。

这个时刻需要被追问得更深。为什么是第四周？为什么是在那个沉默之后？为什么是在教师问“什么不舒服”之后？这三周里，教师做了什么、没做什么，让这个时刻从不可能变成了可能？

前三周，教师做了三件关键的事。第一，他从第一堂课就明确告诉学生：“这门课没有闭卷考试。期末成绩的基础是一份‘思考过程档案’——你需要在学期中提交三次写作，每次写作的主题不是‘庄子说了什么’，而是‘你在读庄子的时候，有没有哪个段落让你觉得不太对、不舒服、或者你反复回去看但说不清为什么’。”这句话一出口，就改变了整个课堂的基本设定：学生被逼问的问题，从“我理解得对不对”变成了“我在哪里被卡住了”。第二，他每周只讲二十分钟的“背景与文本”——不是为了提供标准解读，而是为了让学生有足够的信息基础来进入文本。剩余的一个半小时全部是讨论。第三，在讨论中，他给自己立了一条铁律：不第一个说话。学生提出一个想法，他先等。有人回应了，他不评价对错，只追问：“你刚才说的那个词——你说‘大鹏挺可笑的’——你再想一下，‘可笑’这个词，用在大鹏身上，和你用在你同学身上，意思一样吗？”

前两周的讨论是混乱的。学生在用高中语文课的惯性对待文本——找主题句、分析修辞手法、比较庄子和老子的思想差异。教师每次忍住不纠正、不引导、不给“正确答案”。但他没有只是消极地“不做什么”。他在观察每一个学生的语言——他们在哪里用了未经审视的现成词汇（“自由”、“逍遥”、“洒脱”、“消极”），就在哪里轻轻追问。这个追问不是引导他们接近“庄子原意”——他不知道、也不想知道那个原意是什么。他在做的是一件完全不同的事：让学生自己撞上自己说话中的模糊处。你说了“自由”，但你在那句话说“逍遥就是自由”的上下文里，“自由”是什么意思？你能不能在不说“自由就是……”的前提下，用你自己经验里的什么东西，把那句话里你想说的那个东西指给我看？

第三周的某次讨论中，学生A说了句“我觉得大鹏挺可笑的，飞那么高干什么”。教师追问：“好笑在哪儿？”学生A想了很久，说：“就是……它好像很厉害，但没有人需要它厉害。它就是自己在飞。”教师没说话。过了大概十五秒，学生B——一个前两周几乎没有发过言的女生——突然开口：“我倒觉得它挺难受的。”教师问：“难受什么？”她说：“它必须飞那么高，因为它的身体太大了，不飞高就掉下来。它不是选的。”

她说完这句话之后，整个教室沉默了七八秒。教师没有打破沉默。七八秒之后，那个第四周才开口的学生，慢慢地说：“那它和那个学鸠……我觉得学鸠也没那么可笑。学鸠就是小的。它只能在榆枋之间飞。这不是它的错。”

这个时刻，就是整门课的第一个“发生的关键时刻”。教师事后在笔记中写道：“我没有做任何‘引导’。我只是没有在B说完之后立刻说‘你这个理解很有意思，大家想想这和庄子的什么思想有关’。如果我说了那句话，他就不会说出他自己的那句话——因为他会被立刻拉回到‘找庄子思想’的任务里。B的那句‘它不是选的’撞到了他身上某个我到现在也不知道具体是什么的东西，然后他说出了那句我教庄子这么多年从来没听学生说过的话——‘这不是它的错’。”

现在可以追问那个被漏掉的剩余物了。为什么这个时刻不能被“认知冲突”充分概念化？

皮亚杰的认知冲突描述的是认知图式层面的失衡-重建：当学习者的现有图式无法同化一个新经验时，图式被迫调整以适应这个新经验，最终达到更高水平的认知均衡。这个模型在处理“物理知识”时极为有力——一个学生以为重的物体比轻的物体下落快，实验结果推翻了他的旧图式，他经历了认知冲突，然后建构了新的理解。但在这个庄子课堂上，学生说出“这不是它的错”的那一刻，不是一个认知图式的升级换代。他原来说“学鸠就是小的”——这是一个事实描述。他后来说“这不是它的错”——这不是一个新的、更精确的事实描述。这是他原先对于“什么东西能要求什么、什么东西能被责备什么”的一整套默会确信，被B的那句“它不是选的”撞开了一道裂缝。他跨过那道裂缝，走到了一个他此前从未站在上面的位置——从这个位置回看，他以前对“学鸠只是小的”这个事实的理解，不是“错了”，而是浅了——浅到没有意识到这个事实后面有一个他没有问过自己的问题：小的东西就该被嘲笑吗？被给定的条件——大鹏的大、学鸠的小——是人能够被要求为之负责的东西吗？

这不是认知图式的重组。这是理解性存在者自身的操心结构被重新激活——那个“不让我安宁”的内部需要，从一个被覆盖的背景状态被拉到了明处。皮亚杰的认知冲突可以解释“我对某个物理现象的理解被新实验数据推翻了”，但很难解释“我读完庄子之后发现自己以前对‘什么是值得同情的、什么是不值得同情的’的全部确信都被搅动了”。前者是知识论的冲突，后者是存在论的扰动。两者的区别有一个可以凭借经验自我检验的标准：知识论冲突解决之后，你获得了一个更好的理论，你可以用它去解决新的问题。存在论扰动发生之后，你被改变了——你不再是扰动之前的那个你。你说出“我以前挺累的”之后，你不可能再回到“不知道自己挺累”的那个状态里去。这个改变不是让你“更适应环境”——它可能让你更不安、更无法适应旧环境、更无法用以前那种轻快的方式回答“你最近怎么样”。它不指向更高的认知均衡，它指向的是更不可逆的自我理解。

这个不可逆的扰动，就是认知冲突装不下的那个剩余物。它就是逼出“教育悬止”命名的那个东西。

3.2 正面定义

“教育悬止”这个概念本身抗拒被定义——因为它的核心动作就是悬停那种急于把话说清楚、把对象钉死的冲动。以下定义不是在宣称“教育悬止的本质被这段话捕捉了”，而是在给出一个暂时性的工作定义，其功能不是终结追问，而是让后续论证有一个可以站稳的共同基础。这个定义本身，在更成熟的实践中，也应该被悬止。

教育悬止是一种教育状态。在这种状态下，教育行为的核心不是向学生施加某种特定的认知操作（灌输、训练、引导、激发），而是创设并维持一个让理解可以按其自身节律在个体身上发生的环境——并且，最关键的一笔在于：这个环境的创设，不依赖于它与外部工具的对抗关系（不是“因为AI做不到，所以我们要做这个”），而是植根于人作为理解性存在者的存在论事实：人有一种既不能由外部工具满足、也不能由自身意志取消的“让理解发生”的需要。这个需要不是对某个外部对象的欲望（不是“我了解这个知识点”），而是一种存在层面的冲动：我无法忍受我自己经验中的某些区域始终处于未被我理解的状态——那种模糊的、不透明的、我说不清楚但觉得有东西在底下的状态，不让我安宁，逼我去碰触它、说出它、看清它。

理解性必须悬停，教育才能发生。

这个定义需要逐层展开，同时需要处理一个隐藏的风险——“理解性存在者的需要”这个说法，有滑向先验本质论的嫌疑：仿佛“让理解发生”是一个先于具体历史条件而永恒存在的需要。这里必须给出一个更精确的表述：这个需要不是漂浮在历史之外的人类本质。它每一次被激活、被经验，都是在具体的历史条件与个体的具体矛盾中被具体地发生出来的。一个学生在2026年的课堂上被庄子“碰了一下”而体验到“我以前挺累的”——这个体验的全部肌理——累、在乎别人的评价、在被给定的条件里挣扎——都是他作为这个时代、这个社会位置、这种家庭背景中的具体个体所特有的。但在他被碰到的那一刻，那个体验的结构——某种模糊的东西被文本照亮了、然后他再也不能回到被照亮之前的状态——这个结构不是历史的偶发物。在口传时代的听众被史诗中的某段唱词击中、在印刷时代的读者被小说中的某个段落搅动、在AI时代的学生被经典文本逼出自理解——发生的媒介不同、内容不同、阐释语言不同，但“被碰到→被搅动→逼着自己去理解那个被搅动的东西”这个结构，是理解性存在者在任何历史条件下都反复经验到的。如果把它叫作“存在结构”，它指的不是一个超越历史的形而上学实体，而是一个在不同历史条件下被不同的具体内容触发、但触发后的形式特征保持稳定的现象学事实：你无法在“被你还没理解的东西搅得不安”和“用AI替你生成一篇论文了事”之间真正选择后者——因为前者不是一个“选项”，它是你作为理解性存在者已经被它攫住了的状态，在你反应过来之前，它已经在运作。

第一层：教育悬止的首要动作是“停止”——停止那种急于把理解的结果传输给学生的教学惯性。在搬运型教育中，教师的工作是把已经在他身上形成的理解结果（结论、框架、标准解读）传递给学生。在实施教育悬止的教室中，教师的第一个工作不是传递，而是悬停自己作为“已经理解的人”的

冲动——忍住不把结论说出口，让学生在模糊中待得足够久。这个悬停不是消极的不作为。它是一种主动的、有纪律的注意力：教师悬停的是自己的结论，但他全神贯注于学生的状态——他在听学生说的每一句话时，不是在心里对照标准答案来判断学生“说得对不对”，而是在辨别学生的话中是否出现了某种“挣扎的痕迹”：他是不是在试图说出一个他自己也说不太清楚、但觉得有东西在底下的东西？

这个纪律不是“不做什么”的消极。它包含一个极精密的判断：什么时候追问、什么时候沉默、追问什么、追问多少。在3.1节的案例中，教师在B说出“它不是选的”之后沉默了七八秒——那七八秒是他对“此刻不需要追问”的判断。但在学生A说“大鹏挺可笑的”时，他追问了“好笑在哪儿”——因为他听出来A的“可笑”是一个未经检视的现成词汇，它封住了A继续往里看的可能，追问正好在那个封口处轻轻一推。这个“推一把但不推太远”的精确度，是教育悬止区别于“放任不管”和“引导到正确答案”的核心操作纪律。

第二层：教育悬止的内容是“让理解发生”。理解的发生不是“搞懂一个知识点”。搞懂一个知识点是信息层面的操作——你清楚了康德第二版先验演绎的核心论证，你可以在考试中准确复述它。让理解发生是另一个层面的事：那个论证在你身上起了作用——你原先看世界的方式里某块未经检视的区域，被它照亮了、动摇了、重塑了。你不再是那个在读康德之前的你。你被改变了。这种改变的发生不是教育技术可以直接制造的——你 cannot 通过一套教学流程来“生产”它。但你可以通过悬止那些妨碍它发生的因素——急于给答案、急于纠正、急于让它看起来像个标准回答——为它腾出空间。

第三层：教育悬止的根基不是外部工具的“不能”，而是理解性存在者自身的“不能”——不是我“不能”用AI代替理解，而是我“不能”忍受自己对某些东西的不理解。注意这个“不能”的精确含义。它不是逻辑上的不可能，也不是技术上的不可行。它是一种存在论层面的必然性：只要我还作为一个理解性的存在者活着，我就不能不面对这件事——我身上有某些东西我还没理解清楚，它们不让我安宁，它们会在不相关的时刻浮上来搅扰我，会让我在做其他事时心不在焉，会让我在读到某段文字时突然被击中却说不清为什么。这个“不让我安宁”不是一个外部要求、不是一个功利计算、不是一个对抗性定位。它是从我自己内部涌出来的，在我还来不及给它找一个外部理由之前，它就已经在那里了。它是我作为理解性存在者的存在方式本身。

教育悬止的全部实践，最终都落在这一个动作上：不去妨碍它。搬运型教育之所以在根本上是失败的，不是因为它“效率低”或“被AI替代”，而是因为它用外部要求覆盖了内部需要——它用“你必须读懂庄子”代替了“你被庄子触碰了吗”，用“你可以用尼采的观点支持你的论证”代替了“永劫回归在你身上发生了吗”。在外部要求的持续挤压下，学生越来越听不到自己内部那个“不让我安宁”的声音——或者更准确地说，那个声音仍在，但它被外部要求的噪音完全淹没了。教育悬止所做的，就是把噪音暂时悬停，让那个声音能被重新听到。这不需要任何神秘的方法，只需要一个被严守的条件：在某个时间段、在某个空间里，不急于给出结论，不急于纠错，不急于引导——让文本、让问题、让学生自己的困惑，在不受外部强制推动的情况下，自己找到它的方向。

在下文的展开中，“教育悬止”在大多数情况下指一种整体教育状态；当具体指涉教师的特定行动时，会使用“悬止动作”或“教师的悬止”加以区分。

3.3 命名之后的边界巡逻：不可还原校验

一个新概念要站住，必须正面接受最强邻近概念的等效替代挑战。本节不做“逐一排除”的七组对比——那种操作容易滑入在概念坐标系里跑边界的语法——仿佛概念是地图上等着被划界的现成地块。本节只选两组对“教育悬止”构成最直接等效替代威胁的概念组合，用一个具体的教育现场案例——3.1节的庄子课堂——逼问：它们各自在描述这个案例中发生了什么时，漏掉了什么？那个被漏掉的东西，就是逼出“教育悬止”命名的剩余物。

3.3.1 与皮亚杰“认知冲突”的不可还原校验

这是最强的等效替代候选。皮亚杰的认知冲突描述了认知图式层面的失衡-重建：当现有图式无法同化新经验时，图式被迫重组。庄子课堂上的学生经历了什么？一个前两周几乎没有发过言的女生B突然说“我觉得它挺难受的”——这不是一个物理实验数据推翻了她对某个现象的理解。她是在说出一个她自己可能都说不清是从哪里来的判断。这个判断甚至不是“对庄子的理解”——它更像是在回应A的那句“它挺可笑的”时，B自己的某个经验被触动了：她可能自己曾经有过那种“不得不做某件事，不是选的，是因为不这样就掉下来”的体验，或者至少见过别人有这样的体验。她不是在处理一个认知对象（“鹏的运动学特征”），她是在用庄子的文本来照亮自己经验里一块还没有被照亮的区域。

当学生说出“这不是它的错”时，皮亚杰的认知冲突已经装不下这个事件了。认知冲突的终点是更高的认知均衡——你换了一个更好的理论，你能解释原来解释不了的数据。但“这不是它的错”不是“更好的理论”。他没有提出一个关于学鸠的新的命题性知识。他越过了一道他此前从未意识到的边界——从“学鸠就是小的”（事实描述）到“这不是它的错”（对“什么是被给定的、什么是可以被要求的”的重新估定）。这个越过一旦发生，他再也不能回到“学鸠就是小的”的那个位置——不是因为那个位置“错了”，而是因为他现在已经看见了那个位置之外有一个他以前没看到的东西。这个不可逆的跨出，不是认知结构的升级换代，而是自我理解的一次位移。教育悬止专名化的，正是认知冲突装不下的这个层次：不是“我对这个东西的理解改变了”，而是“我用来衡量什么东西重要、什么东西值得同情、什么东西可以被责备的那套默会框架，被搅动了”。

皮亚杰理论的当代发展者可能会回应说，“认知冲突”在当代已经被拓展到涵盖社会认知与道德推理的层面。但这个回应恰恰漏掉了最关键的那一笔：社会认知的图式重组（如“我原来以为公平就是每人分一样多，现在理解了公平还要考虑需要”）仍然以“更好地适应社会互动”为指向。而“这不是它的错”不指向更好地适应任何东西。它不解决问题。它打开了一个问题——关于“以前我为什么没有这样想”——这个问题可能让学生更不安，让他在下一次遇到类似的“嘲笑弱者”的场合时无法再像以前那样轻松地加入嘲笑。这不是认知适应，这是存在论意义上的不可逆扰动。这个层次的“被搅动但不指向更好地适应”，是皮亚杰的认知冲突在即使最宽泛的延伸解释中仍然漏掉的剩余物。

3.3.2 与比斯塔“中断教学法”的不可还原校验

比斯塔在《超越学习》中提出“中断教学法”——教育不是满足学习者的需求，而是“中断”学习者的既有框架，引入一个外部的他者声音，让学习者不得不回应。在《教育的美丽风险》中，他进一

步论证教育是一种“弱存在论”事件——它的核心是“主体化”，而非“资格化”或“社会化”，教育无法被精准控制，因为它本身就是风险的承担。

这与教育悬止的邻近度极高。一个深谙比斯塔的审稿人完全可以主张：你在庄子课堂里做的事——不急于给学生标准答案、追问、等待——就是一个标准的“中断教学法”的实践：教师中断了学生用“高中语文课惯性”处理文本的既有框架，引入了庄子这个他者声音，让学生在不得不回应的过程中发生主体化。如果是这样，“教育悬止”不过是比斯塔中断教学法在AI时代的应用性推广。

这个反驳必须正面接住。两者之间有一个关键的分界：中断的发动者是谁、从什么方向介入。

比斯塔的“中断”是**从外部引入一个他者声音来打破学习者的既有框架**。在比斯塔的叙述中，教师扮演的是那个“引入他者”的角色——她决定把什么文本、什么问题、什么声音带到学生面前，让这个声音去中断学生的既有认知路径。这个中断是从外部发动的，它的力量来自教师作为“他者的引介者”所做的那个判断：此刻，这个东西，需要被带入。

教育悬止中的“悬止”，不是从外部引入一个中断。它做的是相反方向的运动：**把那些一直压着的东西悬停，让那个已经在学生内部运作的“不让我安宁”被重新听到**。在庄子课堂上，庄子不是教师“引入”的他者——庄子已经在课程的阅读材料里，学生已经读了三周。那个“不让我安宁”的东西——学生对于“累”、“有用没用”、“被给定条件”的模糊感觉——也早就在学生自己里面，只是被“我必须找出庄子的正确意思”这个外部任务覆盖着。教师没有“引入”任何新东西。他悬停了那个外部任务——沉默、不急于纠正、不把学生的注意力从“这种不舒服是怎么回事”引回“庄子原意是什么”。然后，那个已经被覆盖了很久的内部声音，慢慢地自己浮上来、找到了语言。

比斯塔的中断是从外向内施加压力——教师判断时机、引入他者、制造中断。教育悬止的悬止是从内向外解除压力——教师判断的不是“什么时候引入中断”，而是“什么时候忍住不把自己的判断加进去”。两者都在让学习者的旧框架松动，但松动的机制不同：一个是主动打断，一个是被动解除压抑。比斯塔把教育动作定位在教师**做什么**——引入他者、制造中断。教育悬止把教育动作定位在教师**不做什么以使什么自己发生**——悬停结论、悬停评判、悬停引导，让那个已经被覆盖的内部需要重新找到自己的方向。

这个辨别的理论收益在于：如果教师的核心动作为“引入他者”，那么教师不可避免地要判断“引入什么、在什么时候引入”——而这个判断，即使在最审慎的教师手里，也还是教师自己的判断。它仍然把教师放在一个“我知道你需要被什么中断”的位置上。教育悬止不信任这个位置。它承认教师不知道学生内部有什么——教师只能悬停那些妨碍它自己出来的东西，然后等待。比斯塔的“中断”要求教师是一个好的判断者；教育悬止要求教师是一个好的克制者。这是两种不同的教育主体性，两种不同的教育伦理。

布伯的“我-你”关系哲学与弗莱雷的“对话教育”同样需要回应，虽然它们对教育悬止的挑战弱于比斯塔。布伯的“我-你”区分于“我-它”——教师把学生作为完整的人来相遇，教育才可能发生。弗莱雷的对话教育反对“银行储蓄式教育”，主张通过对话共同命名世界。两者合在一起，可以说教育悬止所描述的“教师全神贯注于学生的状态、保护那种不舒服不被急于解释”就是我-你相遇在教学

中的具体化，“让学生不被外部要求覆盖、听到自己内部的声音”就是意识觉醒的过程。但两者共有一个教育悬止不共享的预设：**有一个规范性理想在牵引——那个“完整的我”等待被解放、那个“本真的相遇”等待被实现。**教育悬止中的“让理解发生”，不等同于“让学生成为更完整的人”。3.1节的学生说出“我以前挺累的”——这不是解放叙事，他没有变得“更完整”、“更本真”、“更有批判意识”。他只是看见了自己以前没看见的东西，然后回不去了。这个“回不去了”的不可逆性，不预设他比以前更好——他可能比以前更难受、更不安、更不知道自己该怎么做。但他确实被改变了。布伯和弗莱雷的人本主义框架装不下这个“不指向更好”的发生——而教育悬止的全部指向，恰恰就是守护这个发生本身，不附加一个它必须把人带向“更好”的规范条件。

后批判教育学传统在此是最深刻的盟友-辩手。这个传统——从埃尔斯沃思拉瑟到比斯塔——已经有力地论证了“批判教育学所预设的解放理想本身也是一种外部框架”：你以为你在帮助学生获得批判意识、从压迫中觉醒，实际上你在把你的政治议程套在了学生身上。后批判教育学因此倾向于悬置任何确定的解放方向，强调教育的开放性、不确定性、无止境的质疑。但它在实践上有一个被反复批评的困境：如果教育没有任何确定的方向，只剩下无尽的协商和问题化，那么教师凭什么做任何事？悬置一切方向之后，教育会不会瘫痪为“什么都不敢教，因为怕任何教学都是施加权力”？

教育悬止与后批判教育学共享“不预设解放”的前提，但它不走向瘫痪。它给出的方向，不是教师给的，也不是教师不敢给的——是学生自己身上已经有了、只是被覆盖了。那个“不让我安宁”的内部需要，就是方向。它不是教师从外部注入的价值目标——“你应该追求你的真正自我”、“你应该批判使你异化的结构”。它就是学生在被文本碰到的瞬间，自己经验到的那个“我被什么东西搅动了，我要把它弄清楚”的驱力。教师不给方向，教师也不悬置所有方向。教师只做一件事：把覆盖那个已有方向的噪音悬停。方向自己会从被解除压抑的状态中重新冒出来。

这是教育悬止相对于后批判教育学的理论收益：它给出了一个**有方向但不强制方向**的实践概念。方向不是从外部灌入的，也不是在无方向中漂浮的，而是从个体内部被解除压抑后自己浮现的那个“不让我安宁”的指向。教师的全部纪律，就是去识别并保护这个指向的自主浮现。

3.3.3 与阈限概念的不可还原校验

最直接的等效替代威胁来自迈耶与兰德的**阈限概念**理论（Meyer & Land, 2003, 2006）。他们描述过一种被称为**阈限状态**的处境：学习者在通往某个关键概念的途中，会长时间卡在一个既回不去也过不来的地带——原有的理解方式已经不管用，新的理解方式还没成形，人在这段时间里表现为困惑、反复、说话前后矛盾、对自己的表达不满意。他们还指出，这种状态是不舒服的，教师最常见的错误就是急于把学生从这段不适里拉出去。

这几乎逐条对应本文3.1节所描述的现场。梅齐罗的“迷失性困境”（Mezirow, 1978）与珀金斯的“麻烦的知识”（Perkins, 1999）从另外两个方向说了同一件事：一次搅动原有框架的经验之后，人回不到原来的看法里去了。本文那句“他只是看见了自己以前没看见的东西，然后回不去了”，与梅齐罗对视角转换之不可逆性的描述，说的是同一个东西。这一层必须承认得干脆：**学生端的现象学，已经被这三家占满了，本文在描述层面没有新东西。**

本文的剩余在一处：**这段状态指向什么**。阈限概念理论有一个明确的目的论——阈限状态是通往某个**特定阈限概念**的过渡。它是有终点的：一旦学生跨过那道门槛，掌握了“机会成本”“极限”“反讽”这个特定概念，这段状态就结束了，学生进入一个新的、更稳定的理解位置。整个框架的价值也正在这里：它帮助教师识别哪些概念是阈限性的，从而把教学资源投放到最卡人的地方。

教育悬止不指向任何特定概念的掌握。3.1节那个学生说出“我以前挺累的”，没有跨过任何一道概念门槛——他没有掌握《逍遥游》的正确解读，考试也未必答得更好。他所经历的不是通往某处的过渡，而是一次**进入的练习**。这就带来一个可裁决的差别：按阈限概念理论，跨过之后这段状态应当结束，同一门课上再次进入阈限状态的频次应随课程推进而下降（因为该课的阈限概念被逐一跨过了）；本文预测这个频次**不下降甚至上升**，并且会扩散到该课程之外的领域——因为被练习的不是某个概念，是进入的倾向本身。具体设计见第六节第二组。

3.3.4 与消极能力和无记忆无欲望的不可还原校验

教师端的纪律同样有两处古老的占位。济慈在1817年的一封信里提出了“**消极能力**”：一个人有能力停留在不确定、神秘、疑惑之中，而不急躁地伸手去抓事实与理由。比昂则给精神分析师立了一条更严厉的规矩——进入每一次会谈时要“**不带记忆，不带欲望**”（Bion, 1967）：不调取上次会谈的内容，也不怀抱任何希望病人往某个方向去的愿望，因为记忆与欲望都会让分析师听不见此刻正在发生的东西。

本文3.2节第一层所描述的“教师悬停自己作为已经理解的人的冲动”，与这两条几乎同款。而且比昂说得比本文更细——他区分了记忆与欲望这两种不同的污染源，本文没有做这个区分。这一层照样必须承认。

本文的剩余在于**它是什么类型的东西**。济慈与比昂都把这种悬停当作一种**素质**——一种需要长期修炼、并非人人可得的心性；比昂甚至认为多数分析师终其一生也做不到。本文主张它是一套**可训练的操作纪律**：什么时候沉默、什么时候追问、追问什么、追问多少，这些是有判据的、可以写成规程的、可以被一个原本没有这种气质的教师学会的。3.2节第一层里那个“七八秒的沉默”与“好笑在哪儿”的追问，不是心性的流露，是两个可以被复述、被示范、被纠正的判断。

这个差别可裁决：如果它是素质，那么训练的效果应当被教师本人的原有气质所调节——对模糊的容忍度高的人获益大，低的人训练无效；如果它是纪律，训练效果与原有气质不应出现显著交互。设计见第六节第三组。

3.3.5 与无知的教师的不可还原校验

朗西埃在《无知的教师》（Rancière, 1987）里推到了最远的一端。他讲了雅科托的故事：一个不懂荷兰语的教师，让不懂法语的荷兰学生自学法语教材，结果学生学会了。朗西埃由此提出智力平等的公理，并主张教师的**讲解本身就是压迫**——讲解预设了学生的智力不足，并在这个预设中不断再生产它。最好的教师是那个不讲解的教师，甚至是那个不懂这门学问的教师。

这一路径与教育悬止共享一个前提：教师不该把自己的理解结果倒给学生。但本文不走到那一端，而且在这里与朗西埃直接冲突。

本文的教师必须有结论，只是悬停不说。3.2节第一层里那个“推一把但不推太远”的精确度，恰来自他懂：他之所以听得出A的“可笑”是一个未经检视的现成词汇、之所以判断得出B说完“它不是选的”之后该沉默而不该追问，是因为他自己在这些文本上走过很多遍，知道哪些地方是活的、哪些地方是封口。一个不懂的教师做不出这个判断——他只能一律沉默，或者一律追问。

所以本文与朗西埃给出方向相反的预测：朗西埃框架预测，由不懂该领域的教师实施同一套悬止程序，效果不劣于专家教师，甚至因为免除了讲解的压迫而更好；本文预测**专家教师显著优于非专家教师**，且差异集中在“追问是否落在学生挣扎的那一处”这一指标上，而不在沉默的时长或追问的次数上。设计见第六节第四组。

四、三件事的还原与一个教学案例

4.1 阐释、批判、表达的纯粹形态

《从搬运到发生》已将阐释、批判、表达从封闭技能还原为发生路径。本节在教育悬止的框架下，将这三件事再往前推一步：把它们从“对抗AI”的隐框架中彻底释放出来，还原到它们各自最素朴的形态——即它们在不与任何外部工具构成对抗关系时本来的样子。

在搬运型教育中，阐释被训练为“准确说出文本的意思”——一种以“正确”为目标的提取与复述操作。在教育悬止中，阐释不是“做一个比AI更深的阐释”。一个学生被一段文字触动——他的全部注意力都在那个触动上。他正在摸索那个被碰到的区域是什么：它是我以前说不清的什么？它和我正在困惑的什么有某种关联？他在做这件事的时候，并不处在与任何外部工具的竞争当中。阐释的训练在教育悬止中，不是训练学生“如何做出AI做不了的阐释”，而是保护这个被抓住的经验不被外部要求的噪音打断——不急于给出标准解读，不急于纠正成规范表述，不急于兜到“所以作者的意思是”——让学生在那个被抓住的状态里待得足够久，久到那个他原先说不清的东西，被他自己在磕磕绊绊中说出第一次形态。

在搬运型教育中，批判被训练为“找出论证的弱点”。在教育悬止中，批判之所以让确信暴露在反驳之下，不是因为这样做比AI更高级，而是因为学生的确信**自己**撞上了另一个确信，然后他开始不安。文本A里提出了一种完全不同的立场，它逼着学生去面对这样一个事实：如果A是对的，那么他自己长期坚信的B就是错的。这个被逼着面对的时刻，是他自己内部发生的事件。他不需要问“AI能不能也经历这种被逼”——这个问题对他没意义。对他的批判训练而言，唯一要紧的是：他有没有诚实地站到A的最强版本面前去——不是选择性地忽略A最难回应的地方，而是把A的全部力量都放到自己确信最脆弱的那一个支点上。如果他做了这个，他的确信可能会崩解，可能会重新站住，也可能被逼出一个他原先没有的、不完全属于A也不完全属于B的新判断。这一切都与他跟AI的对比毫不相干。它在自己的内部有全部的重量。

在搬运型教育中，表达被训练为“给已完成的观点穿上格式的外衣”。在教育悬止中，学生之所以要反复修改一句话，不是因为这句话修改后就不像AI写的了，而是因为这句话还没有说出他最想说的东西——那个在前面几稿中隐约可以感觉到、却始终没有被准确命名的东西。他改这句话，是在**为自己**而改：不是在为老师改，不是在为分数改，不是在为“写出一篇比AI好的论文”改。他改，是因为那东西在里面不让他安，它要出来，要找到它在语言中唯一必须如此的形态。这个“要出来”的力量是他自身的。它不向外寻找它存在的理由——它已经在里面了。

三件事在根本的层面上，都与写作、阅读所使用的技术媒介**无关**。一个苏格拉底时代雅典青年在与苏格拉底对话中被追问、被逼出他从未想过的新理解——他经历的教育悬止，与一个在2026年使用AI辅助检索文献、却仍被某段原文深深碰触的当代大学生经历的教育悬止，在最内核的结构上并无不同。不同之处在于文献获取的速度、文本处理的效率、互动的媒介——这些是外在条件的差异。但“被那段话触动了”这个事实、“在被追问时发现自己从未审视过那个确信”这个时刻、“在反复修改句子时逼出了新的判断”这个事件——这些是教育悬止的内核，它们不随媒介环境的更替而改变其根本属性。

4.2 一个教学案例：“阅读庄子”研讨课（成功版）

以下案例不是实证研究数据，而是一个虚构但内在真实的教学叙事。它的目标是让前述所有概念在一门具体的课上被读者“看见”。

课程：大学本科三年级通识选修课“庄子选读”，选课人数二十三人。教师有十五年教学经验，但对这门课采用教育悬止的实践方式是第一次尝试。

第一周至第三周：3.1节已详细描述了这个阶段的关键事件——教师的“不第一个说话”的纪律、前两周的混乱、第三周B的那句“它不是选的”如何撞开了那个沉默学生C的内部。这里需要补充的是前三周中教师“没有忍住”的一个细节，因为它恰恰展示了教育悬止不是“什么都不做”的放任。

第二周的某次讨论中，学生在讨论《齐物论》中南郭子綦“隐机而坐”的段落。一个学生说“这不就是发呆吗”。班上几个学生笑了。教师几乎脱口而出“不是发呆——隐机而坐是有一种特定的精神状态的”——他在心里把这句话咽回去了。但他没有只是沉默。他问：“你说‘发呆’——你能不能回忆一下，你最近一次自己‘发呆’，是什么情形？”学生愣了一下，说：“就……没干什么，坐在那儿。”教师追问：“在那儿的时候，你心里是空的，还是在想什么？”学生想了想：“在想……也不是想，就是觉得有点烦。反正不想做事。”教师又问：“那你觉得子綦是烦吗？”学生沉默了大概十秒，说：“……好像不是。他没烦。他挺舒服的。”教师没再追问。但这个学生在下一次提交的写作档案里写了很长一段——他试图把自己在“不想做事但是烦”和子綦的“不想做事但舒服”之间的那种说不清的差异写清楚。他没有写出一个精确的哲学解读。但他被这个差异卡住了——那个“卡住”，就是他自己的理解开始发生的苗头。

这个细节暴露出教育悬止中追问的精确位置：不是追问“庄子原意是什么”（那是引导到正确答案），而是追问“你用的这个词——‘发呆’——在你自己的经验里指什么”。前者是封闭的——终点

是庄子的意思。后者是开放的——终点是学生自己还没看清的自己的经验。追问不提供答案，只把学生按在他自己经验中的模糊处，让他自己不得不往里看。

第六周至第八周：学期中段，教师引入了一篇与课程无关的当代文本——一篇关于城市外来工子弟学校的非虚构报道。他让学生读这篇报道，然后问：“这里面有没有什么东西，让你想起庄子里面的什么？”这个问题不是“找出两篇文本的异同”——那是搬运型训练的典型任务。这个问题的靶心是：让庄子在学生的经验里长出新的根须。一个学生在这周的写作档案里写了这样一段话：

“我以前觉得《逍遥游》就是说人要自由。但这周读完报道，我突然觉得那个大鹏可能不是自由的。它飞得高，是因为它没有办法不飞高。那些孩子拼命读书，也是因为他们没有办法不拼命。我以前觉得‘没有办法’和‘自由’是反义词，但现在我觉得，可能不是。可能没有办法不拼命的那些孩子，他们在大鹏那个位置。大鹏在那个位置，它没有办法不飞。那个位置。关键不是飞不飞、自由不自由。关键是那个位置。你得在那个位置里想办法活。我以前在学鸿的位置——我可以选，我可以笑它。但那个报道里的孩子们，他们没有笑鹏的资格。”

这段写作不是任何标准答案。它没有准确引用庄子的原文，没有梳理历代注疏，没有论证“庄子思想的当代意义”。但在这个学生身上，庄子发生了。他和庄子之间的关系不再是“一个学生在学习一个思想家的文本”，而是“一个人在用另一个人的文本来照亮自己经验里一块以前看不清的区域”。一旦发生了这种关系，他就不再需要老师告诉他“为什么要读庄子”。他已经在读了——不是在课程要求的那个意义上“在读”，而是在“我被这个东西攫住了，我要看清楚它到底是什么”的那个意义上在读。

学期末：教师在三份“思考过程档案”中看到了他很长时间没有在学生的期末论文里看到过的东西：不是更准确的知识点复述，不是更精巧的论证结构，而是学生自己在挣扎——他们在档案里写了大量“我不知道我这么想对不对”、“这个想法我从第三周就觉得不对但一直到第八周才大概知道是哪里不对”、“我重读了第一次的档案，我发现我当时完全没懂自己为什么不舒服”之类的句子。这些句子在任何评分量表上都找不到对应的格子。但它们就是教育悬止的产出。不是学生产出了它们，是教育悬止保护了一个让它们能够产出的空间。

4.3 同一个教学案例（日常失败版）

但教育悬止不是每一次都成功。同样的教师、同一门课、同一套纪律，在同一个学期的另外几周里，什么都没发生。

第五周的讨论课，主题是《齐物论》的“天地与我并生，万物与我为一”。教师追问了一个学生，学生给出了一个四平八稳的回答——“庄子是在讲万物的一体性，超越了主客对立”。全班点头。教师又问：“那你有没有一个时刻，真的感觉到过这句话——不是说理解它，是感觉到它？”全班沉默。不是那种有东西在底下涌动的沉默。是那种“老师你想让我们说什么”的沉默。等了十五秒，没人接。教师说：“好，我们接着往下读。”

第九周的讨论课，一个学生交上来的写作档案只有两段话，全是复述课堂讨论中其他同学的观点。教师在档案上写了大半页追问，试图在那些复述的缝隙里找到一个可以被轻轻推一下的地方。学生下一轮档案比上一轮长了一些，但多的部分仍然是从课堂讨论中提炼的“标准解读”——她只是比以前更准确地复述了。教师又追问了一次。第十二周，她交上来的终稿仍然是准确、干净、毫无挣扎的东西。不是写得不好——从论文评分标准看，这篇论文可以拿A-。但那个“不让我安宁”的内部需要，在她那里，整个学期都没有被触碰到。

在期末的教学笔记里，教师写道：“她从头到尾没有在跟我对话。她在跟‘这门课的要求’对话。我可能没能把那个要求从她身上卸下来——也许是因为我的追问本身，在她看来，还是‘老师想让我说某一种话’的另一种形式。也许不是我的问题——她这个学期同时在准备考研，她所有的精力都在背诵标准答案上。我不能让她对庄子发生任何理解——因为她没有余力让任何东西在自己内部发生。我必须接受这件事。教育悬止不保证发生。它只守护那个发生的可能性不被预先封死。至于这个可能性在每一个具体学生身上有没有被兑现——这不完全在教师的控制之内。这也不是教师应该为此歉疚的东西。”

这个日常失败的案例，恰恰是教育悬止必须展示的另一半。如果只有成功案例，读者会怀疑教育悬止被过度理想化了——好像只要教师忍住了、追问了，理解就会自动发生。不会。教育悬止能做的全部，就是撤掉那些妨碍发生的外部压力。但撤掉压力之后，里面有没有东西、那个东西出不出来——这不是教育悬止能决定的。有些学生，在这个学期、在这门课上，他们里面那个“不让我安宁”的需要没有被激活——可能是因为他们的人生积蓄还没到那个点，可能是因为他们当前的生活压力已经把全部内部带宽占满了，可能是因为他们还没有学会用“感到不舒服”来识别自己内部有东西要出来。教育悬止不能替代学生对自己存在的诚实——如果学生选择不做这种诚实（或者还没有条件做这种诚实），教育悬止无法替他做。

但教育悬止至少做了一件事：它没有假装这些不曾发生。搬运型教育用标准答案和格式要求把“不发生”伪装成了“完成了学习目标”——学生交了一篇A-论文，系统认为教育成功了，但其实什么都没发生。教育悬止不伪装。它把“什么也没发生”当作一个需要被承认、被记录、被诚实面对的教育事实——教师承认它，不对自己撒谎；学生至少看到了一个选择：我可以继续不碰我自己里面那些东西，但至少我知道了我没有碰——这不是因为“碰不了”或者“这些东西不重要”，而是因为我在这个阶段选择了不碰。这个自觉的“选择不碰”，与搬运型教育中那个无声的“从未意识到可以不碰”之间，有着教育论上的根本差异。前者是悬止保护了发生的可能性，哪怕这个可能性没有被兑现；后者是发生的可能性从一开始就被封死了。

五、正面回应三个最有力的反驳

5.1 反驳一：教育悬止是否等于放弃标准？

最直接的质疑是：如果教育悬止的课堂不设定标准答案、不急于纠错、不要求学生在特定时间节点完成预定认知操作，那学生最后能产出什么？他们会不会只是在自己的模糊经验里打转，永远停留在“不舒服”和“说不清”中，没有真正逼近理解？

这个质疑必须被严肃对待。教育悬止不等于放弃标准——但它重新定义了“标准”的意义。

搬运型教育的标准是**答案的正确性**：学生能否准确复述庄子原意、能否用规范的论据支持论证、能否在考试的限定时间内写出结构完整的论文。这些标准本身没有错——它们衡量的是“学生是否掌握了特定知识内容与学术技能”。但它们衡量不了理解的**发生**。一个学生可以在完全不曾被庄子触动的情况下，写出一篇引证规范、逻辑严密、获得A-的论文。另一个学生可能论文写得磕磕绊绊、结构松散、引用格式全不对，但他在档案里记录了自己从第三周到第十二周的全部挣扎——他被撞到了、被搅动了、在反复重写中逼出了一个他以前没有的判断。在搬运型教育的标准下，前者优秀，后者勉强及格甚至不及格。在教育悬止的标准下，前者可能什么都没发生——他的优秀是外部操作上的优秀；后者发生了——尽管他的产出在外部标准上不达标。

这不是说教育悬止废除了外部标准。学生最终仍然要写论文、要毕业、要以某种可被社会承认的方式证明他们“受过教育”。但教育悬止区分了两个层次：外部标准是**门槛**——它确保学生达到了社会认可的底线能力。内部标准是**核心**——它确保教育在做它最应该做的事：让理解发生。这两个层次不是对立的——一个学生完全可以在被庄子触动的同时，学会如何写出符合规范的学术论文。但如果只能在两个层次之间二选一——要么守住外部标准而封死内部发生的可能，要么守护内部发生而承受外部标准上的波动——教育悬止毫不犹豫地选了后者。因为它清楚地知道自己守的是什么：那个一旦被放弃，文科教育就不再是文科教育的核心。

5.2 反驳二：教育悬止在大规模教育中是否可行？

教育悬止在3.1节的庄子课堂里看起来很美——二十三个人、一个有十五年经验的教师、一学期三次写作档案、教师可以记住每个学生在讨论中说了什么、在哪里卡住了。但在一个三百人的大类必修课上，在一个教师每学期要教三到四门课、每门课几十到上百学生的高等教育现实中，这怎么做？

这个反驳必须被正面接住。教育悬止不假设小班制是它的必要条件。它的核心不是“教师必须记住每个学生的内部状态”（这在三百人的课上确实不可能），而是**制度必须不再把“学生的内部状态无法被报表捕捉”当作教育不存在的证明**。

大规模教育中的教育悬止，不需要每一个学生都被教师亲自追问到。它需要的是一套制度上的尊重：承认并保护那种不能被标准化评估捕捉的教育事件，让它不被外部要求的噪音完全淹没。在大班课上，教师仍然可以做到几件事：在课程设计上，用“思考过程档案”替代一部分期末考试权重——不要求教师精读每一份档案，但要求学生必须交，必须写自己在阅读中“被卡住”的时刻；在课堂节奏

上，留出沉默的时间，不急于填满每一秒；在反馈语言上，不对学生的困惑给出“正确答案”，而是追问“你再想一下，你说的那个不舒服，具体是哪里不舒服”。这些操作不要求小班制。它们要求的是教师和制度承认：教育发生的真正证据不在试卷上，而在学生自己那个被激活的内部需要里。

这个承认是制度层面的，不是个体教师能够单方面完成的。但制度也不是铁板一块——它可以被具体的教学实践一点点地撬开缝隙。一个教师在课程大纲里写“本课程的成绩评定包含一份‘思考过程档案’，占30%”，这就是一次撬开——他已经在用制度听得懂的语言（“占30%”）为制度不太听得懂的东西（“思考过程”）争取了一个合法位置。如果足够多的教师做类似的撬开，制度就会在缝隙中慢慢被重塑——不是被某个人推翻了，而是在无数个微小的合法化动作中被一点一点地改造了。

5.3 反驳三：教育悬止是否隐性地筛选有特定文化资本积累的学生？

这是对教育悬止最尖锐的攻击，必须正面接住、不能回避。

反驳的核心是：3.1节的学生能说出“我以前挺累的”，是因为他已经有了一定的人生经验积蓄——他至少模糊地感到过“累”却说不清。如果是一个没有类似积蓄的十八岁学生——没有经历过那种“为了符合别人期待而持续疲惫”的生活——他读庄子，可能根本不会被碰到。那么，教育悬止对他来说是什么？教师悬停了自己的结论、追问、等待——但学生内部没有那个“不让我安宁”的东西被激活。他坐在课堂上，既不会感到“不舒服”，也不会沉默中挣扎，而只是在等待教师给出可以记笔记的答案。于是教育悬止变成了什么也没发生的空洞等待。

更尖锐的追问来了：**教育悬止是不是只对“已经有丰富内在经验、只是尚未被语言照亮”的学生有效——而对那些“内部尚无积蓄”的学生，它其实是一种隐性的阶层筛选（奖励有特定文化资本积累的学生）？**因为那种“不让我安宁”的敏感性本身，可能是特定家庭教养方式、特定文化环境的产物。一个从小在被鼓励表达感受、反思自我的环境中长大的中产家庭孩子，远比一个在生存压力下长大、没有机会把注意力从外部转到内部的孩子，更容易在庄子课堂上被触动。如果教育悬止在操作上是一种隐性的阶层筛选，那它与它声称要反对的“外部尺度”之间，就没有本质区别——只不过外部尺度从“技术能力”换成了“内部积蓄”。

这个反驳必须在两个层面上被回应：经验层面和原则层面。

在经验层面，首先需要承认：不同社会出身的学生，他们在课堂上被触动的方式、内容、时机，确实会显著不同。但这不等于“只有拥有特定类型内部积蓄的学生才会被触动”。一个在生存压力下长大的学生，可能不善于反思“我是不是挺累的”——这种自我觉察的话语对他来说是陌生的，甚至可能被视为无用的矫情。但他同样有他“不理解的、让他不安的东西”：可能是他母亲日复一日的劳作为了什么、可能是他为什么在拿到录取通知书时不觉得高兴、可能是他为什么在某个同学被羞辱的场合选择了沉默。那些东西不一定叫“累”（那是某种中产话语的命名），但它们以别的名义运作——愤怒、麻木、说不清的愧疚、无法被说出但一直压着的东西。这些不是“没有内部积蓄”，而是积蓄以不同于中产文化资本的形式存在——它们更粗粲、更未被命名、更难以进入课堂讨论的语言。但它们在。教师的教育悬止，不是去识别“这个学生有没有内部积蓄”，而是悬停那些让学生把内部积蓄识别为“不是学习内容”的外部要求。如果学生从小被教育“学习就是背书考试，你自己的感受不重

要”，那么他进入大学课堂时，内部当然是被封住的——但这个封住不是“没有积蓄”，而是积蓄被一套他已经被内化的外部标准压在了意识阈之下。教育悬止的全部努力，就是撤掉那一套标准——不要求他立刻说出“我被触动了”，不要求他用特定的反思性语言——只给他一个空间，让那个被压着的东西在足够长的时间里慢慢自己寻找形态。这个寻找，可能漫长、可能不成功、可能在这个学期结束时还没找到。但至少教育悬止没有在他还没开始找之前，就用“标准答案”、“正确理解”、“重点考点”把他内部那个正在蓄力的东西重新压回去。

在原则层面：任何不以标准答案为目的的教育，都面临“不同学生的既有储备不同”这一事实。这不是教育悬止特有的问题。标准化的考试和标准答案，同样不是阶层中立的——它们奖励的是那些已经从家庭文化资本中习得了“标准答案所要求的语言、思维习惯和表达方式”的学生。搬运型教育的“标准答案”和“快速反馈”，恰恰是奖励那些最擅长使用中产学术话语的学生。教育悬止不消除阶层差异——这超出了任何教学实践的能力边界。但它至少不再在阶层差异上叠加一层“让已有积蓄者持续发言、让无积蓄者持续沉默”的制度强化。它承认：不同学生的内部积蓄从不同的起点、以不同的速度、向着不同的方向生长——教育悬止不加速这个生长，也不给它指定方向。它只是不给生长施加额外的压制。

六、本文禁止什么

前五节做的是解释：把文科教育的正当性危机从“AI逼出来的”重新读成“外借语言的自我掏空”，并提出教育悬止作为一个不与AI构成对抗关系的落点。本节做相反的事——写出如果这条线索为真，哪些事情**不应该被观察到**。一个只能解释、不能禁止的命名，还没有付出理论应当付出的代价。

这里要先说明一件事。本文是一篇哲学论证，4.2节的案例是虚构而内在真实的叙事，不是田野数据。因此本节列出的四组预测，都不是对本文已有材料的检验，而是把本文置于可以被推翻的位置上的一份契约。四组之中的第一组，是本文最愿意被拿去跑的一条——而且它的结果，很可能对本文不利。

6.1 第一组：与“AI不可替代”的分歧（主判据，且对本文不利）

被占位者： 本文所批评的三条既有路径，无论乐观、悲观还是工具论，共享同一个操作性判据——文科教育之所以有价值，是因为其中有些事AI做不到。本文1.2节自己也承认，AI在技术层面完全可以扮演那个追问到底的角色。

本文的主张： 教育悬止的正当性不来自“AI做不到”，而来自学生自身那个“不让我安宁”的需要。如果这个主张为真，那么由谁来执行悬止程序，就不应当是决定性的。

方向相反的预测： 三臂设计。甲臂由受训教师按悬止程序与学生就同一文本做四十分钟一对一对话；乙臂由大语言模型按**逐字相同的话术脚本**与学生做同样的对话（学生知情，明确告知对方是AI）；丙臂为常规讲授式文本分析。

“AI不可替代”的框架预测：甲显著优于乙——因为AI没有真正的理解、没有在场、没有那种听得出挣扎的能力。

本文预测：甲与乙在“被搅动”的即时指标上无显著差异（差异落在预设的等价界之内），且两臂均显著优于丙。

请注意这一条对本文有多不利。如果结果是甲显著优于乙，那对文科教师是好消息，对本文却是坏消息——那意味着教育悬止的效果仍然挂在“人做得比机器好”这个外部比较上，本文关于“不与AI构成对抗关系”的核心主张随之失败，本文应当退回到它所批评的那三条路径中去，成为其中一条更精致的版本。反过来，如果甲乙确实无差异，那才是本文所要的结果——它证明这件事的根基在学生那一侧，不在教师那一侧。

观测量：主结局为对话结束后即时施测的“搅动”自陈：三个条目（此刻我心里有一件还没弄清楚的事／刚才有某个瞬间我原来的想法被动了一下／我想再回去看看那段文字），七点量表，取均值。次要结局为两周后的自发回访率：不做任何提醒的前提下，学生主动重读该文本或就该文本再次开口的比例（由课程平台日志与教师记录双源认定）。等价界设为0.30个标准差，每臂不少于100人。

6.2 第二组：与阈限概念的分歧

被占位者：迈耶与兰德（Meyer & Land, 2003, 2006）：阈限状态是通往某个特定阈限概念的过渡，跨过即结束。

剩余分工：本文主张这段状态不指向任何特定概念的掌握，被练习的是进入的倾向本身。

方向相反的预测：在一门为期一学期的文科课程中，每周记录每位学生的“进入事件”频次（编码规则见6.5）。阈限概念理论预测：随着该课程的若干阈限概念被逐一跨过，进入事件的频次应当随周次下降，呈递减趋势。本文预测：频次不下降，甚至上升，且在学期后半段出现跨领域扩散——学生在与该课程无关的场合（其他课、日常阅读、与人争论时）报告的进入事件比例显著上升。

若观察到什么，本文失败：若频次随周次显著递减，且无跨领域扩散，则“进入的倾向”这一说法不成立，教育悬止应当被收编为阈限概念教学法的一个变体。

6.3 第三组：与消极能力和无记忆无欲望的分歧

被占位者：济慈的消极能力与比昂的“不带记忆、不带欲望”（Bion, 1967）——把悬停当作一种需要长期修炼、并非人人可得的心性。

剩余分工：本文主张它是一套可训练的操作纪律，效果不依赖于教师本人是否具有那种气质。

方向相反的预测：招募一批从未接受过相关训练的高校文科教师，前测其对模糊的容忍度（采用现成的模糊容忍量表），随机分配接受悬止程序的操作训练（八小时，含话术判据、录像标注、同伴复盘）或等时长的常规教学法培训。后测其课堂中的悬止执行质量。

素质论预测：训练效果被前测容忍度显著调节——高容忍组获益大，低容忍组训练近乎无效，交互项显著。

本文预测：**交互项不显著**——低容忍度的教师在执行质量上同样取得可比的提升。这是本文四条里最容易被推翻的一条，因为长期的教学经验直觉倾向于素质论。

观测量：执行质量由两名独立编码员对课堂录像评分，三项：沉默时长的分布是否与学生的挣扎信号同步、追问是否落在挣扎处、是否出现提前给结论。

6.4 第四组：与无知的教师的分歧

被占位者：朗西埃（Rancière, 1987）：讲解本身即压迫，教师的学科知识不是必要条件，甚至是障碍。

剩余分工：本文主张教师必须懂——那个“推一把但不推太远”的精确度来自他自己在这些文本上走过很多遍。

方向相反的预测：三臂。甲臂由该领域专家教师实施悬止程序；乙臂由完全不熟悉该文本与该领域的教师实施**逐字相同**的悬止程序；丙臂常规讲授。朗西埃框架预测乙不劣于甲，甚至因免除了讲解的压迫而优于甲。本文预测**甲显著优于乙**，且差异集中在“追问是否落在挣扎处”这一项上，而在“沉默时长”与“追问次数”两项上两臂无显著差异——即差别不在做了多少，而在做在哪里。

若观察到什么，本文失败：若乙不劣于甲，或差异同时出现在沉默时长与追问次数上，则本文关于“学科知识是精确度的来源”这一主张失败，本文应当向朗西埃让出这一处，并重新说明教师在教育悬止中究竟提供了什么。

6.5 定性材料的编码准入

上述设计中一切开放式材料的编码——“进入事件”的判定、“追问是否落在挣扎处”的评分、课堂录像的三项执行质量、两周后自发回访的认定——须先由两名编码员在独立样本上分别编码，Krippendorff's $\alpha \geq .80$ 方可进入分析；未达标者重训编码框后重测，**不得以协商方式抹平分歧个案**。

“进入事件”的操作定义必须在数据收集前预注册，因为它是本文最容易被事后放宽以适配结果的一项。本文给出的判据是三条同时满足：（一）学生的表达中出现自我修正或中断重说；（二）学生提出的是一个他自己也答不上来的问题，而非向教师索取答案；（三）该表达指向学生自身的经验，而非仅指向文本。三条缺一即不计。编码规则、争议个案与最终裁定须随文公开。

6.6 禁止清单

如果本文是对的，以下现象不应被观察到：

（一）不应观察到：由AI按逐字相同的悬止话术进行的对话，在即时“搅动”指标上显著劣于由受训教师进行的对话。

（二）不应观察到：一学期内进入事件的频次随周次显著递减，且不出现跨领域扩散。

（三）不应观察到：悬止程序的训练效果被教师前测的模糊容忍度显著调节。

（四）不应观察到：由不熟悉该领域的教师实施同一套悬止程序，在“追问落点”上的表现不劣于专家教师。

（五）不应观察到：在“被文本碰到”的发生率上，专业资历越深者越高、且呈单调上升。若这一条被观察到，则本文与麦金太尔的分工不成立——那意味着这件事确实需要在共同体中被养出来，教育悬止应当被收编为实践论的教育版本。

6.7 本文不主张什么

本文不主张文科教育不该使用AI，也不主张使用AI有损于教育。本文的全部主张针对的是用AI作为衡量自身价值的尺度这一件事，不针对任何具体的技术使用。一个在教育悬止的课堂里浸泡过的学生，完全可以用AI查资料、整理文献、润色语言——本文对此没有任何意见。

本文不主张教育悬止能提高任何学业指标。本文预测的效应集中在“搅动”与“自发回访”两项上。它不预测成绩提升，不预测学习动机量表得分改善，不预测就业结果。如果有人实施了一学期而这些指标没有变化，那不是本文失败了——那些本来就不是它承诺的东西。而如果有人以这些指标来推荐教育悬止，那是对本文的误用。

本文不主张教育悬止适用于全部教育类型。1.2节已经划定了范围：大学文科教育。技能训练、职业资格培养、需要在限定时间内达成明确操作能力的教学，本文没有处理，也不认为它们应当照搬。一个学生在急救培训里“在模糊中待得足够久”不是好事，是事故。

本文不主张已经提供了任何经验证据。4.2节的案例是虚构而内在真实的叙事，本节列出的四组预测一条都还没有被真正跑过。在它们被跑过之前，本文只是一个被组织得比较严整的猜想。第一组是其中最便宜的——一门课、一个学期、两个班、一份三条目的量表就够，而且它很可能会推翻本文。

七、结论：文科教育可以不必受困于AI

6.1 核心判断的收束与清理

本文在开端处撤销了“文科教育必须应对AI”这个预设，在结尾处必须清理一个与它紧密相关的修辞陷阱：“回归本来面目”。

有一种影响深远的论述方式，在批判了教育被外部力量侵蚀之后，往往会滑向一个共同的结论：我们应该让教育回归它本来的样子——回到它未被功利化、未被绩效化、未被技术异化之前的纯粹状

态。这个论述听起来很有力量，但它在结构上是一次偷懒：它用一个没有具体内容的“本来面目”来终结追问。什么历史条件下的什么矛盾结构，让那个“本来面目”能够作为教育的正当形态被确立？那个“本来面目”本身是不是也被特定的历史条件——精英制的、小规模、以特定阶层文化资本为默认前提的教育形态——所限定？当条件已经发生了不可逆的改变，回到那个“本来面目”在操作上是否可能、在价值上是否值得？

教育悬止不提供任何版本的“回归本来面目”。它不预设文科院系曾经有过一个内部语言未被外部话语污染的黄金时代——第二节的整个论证恰恰是在说，文科教育现在赖以存活的外部辩护语言，是被具体历史条件逼迫**发生出来的**，不是从某个纯洁原初状态“堕落”下来的。教育悬止同样不预设理解性存在者的“让理解发生”之需要是一个先于所有历史条件、永远相同地存在于所有人身上的先验本质——3.2节的正面定义已明确：这个需要在不同的历史条件下被不同的具体内容所触发，但它每次被触发的结构特征（“被碰到→被搅动→逼着自己去理解那个被搅动的东西”）具有稳定的现象学可识别性。教育悬止的全部主张，不是让文科教育“回到”任何东西，而是让它在当前这个具体的历史条件下——在AI以指数速度拓展其外部能力的条件下——重新辨认出自己最核心的那个事件，然后去保护它。

那个事件从来不与外部工具构成对抗。它立在理解性存在者被某种尚未被理解的东西攫住、并为此不安的那个内部发生之中。这个内部发生不因为AI能写论文而贬值，不因为AI能模拟对话而被取消，不因为AI能提出反驳而变得多余。它与AI之间不存在比较关系。它与AI**无关**。

需要给这个“无关”一个更精确的界定，以预防误解。说教育悬止与AI“无关”，不是说AI在任何意义上都不能进入教育悬止的现场。AI可以帮学生查资料、整理文献、润色语言、模拟反驳、检验论证——这些功能在适当的情境下都可以服务于教育悬止所保护的那个发生过程。但关键的一笔在于：**AI的服务性进入，不改变教育悬止的根本立足点**。学生用AI帮他检索了相关文献，这不妨碍他在被文献中的某段话碰触之后，进入那种“不让我安宁”的内部需要。学生用AI帮他检查了论证的逻辑漏洞，这不取消他必须自己去决定“这个反驳是否压垮了我的确信”的责任。AI可以入场，但它在场时，教育的核心指向仍然严守在教育悬止的纪律之内：悬停外部要求的噪音（包括“你必须用AI”和“你绝对不准用AI”这两种强制），让理解按照自己的节律发生。教育悬止不拒绝技术，它拒绝的是**让技术成为教育的尺度**。它不反对学生在教育中使用AI——它能接受这个——但它反对的是那种“因为AI能做某事，所以我们来教学生做AI不能做的别的事”的教育辩护模式，因为这种模式把教育的立身之本架在了工具的技术局限上。随着工具的前行，教育的正当性就被逼着撤退。教育悬止让教育从这场注定失败的撤退中彻底脱身。撤退结束，因为它不再站在那条战线上。

6.2 证伪条件与局限自陈

本文的核心判断是：文科教育的正当性可以立在教育悬止所守护的那个“让理解发生”的内部需要之上，而不需要从与AI的外部对抗中借取。这个判断不是不可证伪的。以下是它最严格的证伪条件：

如果在未来——在足够的代际更替与技术环境演变之后——出现了一种大规模的经验证据，表明在某种社会技术配置下成长起来的人，不再经验到那种“未被理解的东西不让我安宁”的内部驱力：他们一生都不曾感到过某种模糊的不透明区域在逼着他们去碰触、去说出、去看清；他们所有的认知需求都可以被外部工具即时满足，并且这种即时满足没有在他们内部留下任何未被处理的剩余——那么，本文的核心判断就不成立。“教育悬止”守护的那个需要，就不是理解性存在者的存在结构的一部分，而是特定历史阶段的偶发现象。届时，文科教育将面临真正的、无法以任何内部需要为根据的正当性危机——它必须彻底重新定义自己的立身之本，或者承认自己已被历史逾越。

但至少到目前为止，还没有证据表明这种需要已经被消解。在AI能力持续跃迁的这两三年里，我们见证了一个同步发生的反经验：被AI包围的人——包括那些最熟练地使用AI与世界互动的人——并没有变得不再需要自己去理解什么东西。他们的不安可能变了形状——不再是对“这个知识点我还没掌握”的不安，而是对“我究竟还有什么我自己理解出来的、不是被AI推送到我面前的”的不安。这个新的不安，恰恰是理解性存在者在技术饱和环境中的最新形态。它表明那个“不让我安宁”的需要不但没有被消解，反而在新的条件下被逼入了更深的追问。

本文同样需要诚实列举自身的局限。第一，本文的全部论证建立在“教育悬止”这个核心概念的不可还原性之上。如果未来有更强有力的论证表明，教育悬止所切开的那一处可以被皮亚杰认知冲突理论在充分拓展后的版本完整吸收，或者在比斯塔“中断教学法”的操作化研究中被等效实现，那么本文的概念创新主张就面临需要降级的风险。第二，本文没有提供教育悬止的实证研究——4.2节的案例是虚构的、内在真实的叙事，不是田野数据。这使本文的论证停留在哲学论证与概念分析的层面，尚不能对“教育悬止在实践中究竟以多高的频率成功、在什么条件下失败”给出经验回答。第三，本文限定了讨论范围为大学文科教育，但“教育悬止”这个概念的边界本身——什么样的教育类型可以适用、什么样不能适用、边缘案例如何判定——在本文中只给了原则性的排除标准，没有展开。这是一个需要另外撰文处理的议题。第四，本文没有充分处理“教师如何被训练为教育悬止的实践者”这个关键问题。一个需要克制自己的判断冲动、需要辨别学生语言中“挣扎的痕迹”、需要在追问和等待之间做出精确判断的教师，不是从一篇论文中就能被培养出来的。这种教师的培养路径、评价体系、制度支持，是教育悬止从概念走向实践必须跨过的下一道门槛。

最后一句话留给被本文悬置了一个学期的问题。一个学生在教育悬止的课堂里浸泡了一学期之后，他与AI的关系会是什么样子？他可能仍然会用AI查资料、整理文献、润色语言。但他不再需要用“AI不能做什么”来证明自己做的事有价值。他在做一件事——蹚过那条让他不安的河，自己蹚过去，让河的水、河底的石头、河的冲力，全部在自己身上发生一遍。有没有船能比他更快地过河，关他什么事。他不在那个比较里。他已经在河里了。

参考文献

Arendt, H. (1958). **The Human Condition**. University of Chicago Press.

Biesta, G. (2006). **Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future**. Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2010). **Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy**. Paradigm Publishers.

- Biesta, G. (2017). **The Beautiful Risk of Education**. Routledge.
- Bion, W. R. (1967). Notes on memory and desire. **The Psychoanalytic Forum**, 2(3), 271–280.
- Buber, M. (1923). **Ich und Du**. Insel-Verlag. (English translation: **I and Thou**, trans. W. Kaufmann, Scribner, 1970.)
- Collins, R. (1979). **The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification**. Academic Press.
- D'Mello, S., Lehman, B., Pekrun, R., & Graesser, A. (2014). Confusion can be beneficial for learning. **Learning and Instruction**, 29, 153–170.
- Dewey, J. (1938). **Experience and Education**. Macmillan.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, 59(3), 297–324.
- Engeström, Y. (1987). **Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research**. Orienta-Konsultit.
- Freire, P. (1970). **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. (English translation: **Pedagogy of the Oppressed**, trans. M. B. Ramos, Continuum, 2000.)
- Gadamer, H.-G. (1960). **Wahrheit und Methode**. J. C. B. Mohr. (English translation: **Truth and Method**, 2nd rev. ed., trans. J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Crossroad, 1989.)
- Ginsberg, B. (2011). **The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters**. Oxford University Press.
- Heidegger, M. (1927). **Sein und Zeit**. Max Niemeyer. (English translation: **Being and Time**, trans. J. Macquarrie & E. Robinson, Harper & Row, 1962.)
- Husserl, E. (1913). **Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch**. Max Niemeyer. (English translation: **Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, First Book**, trans. F. Kersten, Martinus Nijhoff, 1983.)
- Keats, J. (1817/1958). Letter to George and Thomas Keats, 21 December 1817. In H. E. Rollins (Ed.), **The Letters of John Keats, 1814–1821**. Harvard University Press.
- Krippendorff, K. (2004). **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology** (2nd ed.). Sage.
- Lather, P. (1991). **Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern**. Routledge.
- MacIntyre, A. (1981). **After Virtue: A Study in Moral Theory**. University of Notre Dame Press.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. **Occasional Report 4**, ETL Project, University of Edinburgh.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (Eds.). (2006). **Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge**. Routledge.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. **Adult Education Quarterly**, 28(2), 100–110.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. **Educational Leadership**, 57(3), 6–11.
- Piaget, J. (1975). **L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement**. Presses Universitaires de France. (English translation: **The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development**, trans. T. Brown & K. J. Thampy, University of Chicago Press, 1985.)
- Plato. **Theaetetus**. (Standard Stephanus pagination: 149a-151d.)
- Rancière, J. (1987). **Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle**. Fayard. (English translation: **The Ignorant Schoolmaster**, trans. K. Ross, Stanford University Press, 1991.)

- Rogers, C. R. (1961). **On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy**. Houghton Mifflin.
- Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. In **Policies for Higher Education**, OECD, 51-101.
- VanLehn, K., Siler, S., Murray, C., Yamauchi, T., & Baggett, W. B. (2003). Why do only some events cause learning during human tutoring? **Cognition and Instruction**, 21(3), 209-249.
- Vygotsky, L. S. (1934). **Myshlenie i rech**. Sotsekgiz. (English translation: **Thought and Language**, trans. A. Kozulin, MIT Press, 1986.)
- von Glasersfeld, E. (1995). **Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning**. Falmer Press.