

监护的证明焦虑：现代教育何以被考试锁死

——一种发生学分析

现代教育系统为何无法完成从“筛选”到“培养”的功能形态转型？本文提出“监护的证明焦虑”作为核心解释概念，论证现代教育并非被筛选功能所异化，而是被一种更深的制度性焦虑所驱动——当社会以制度形态大规模承揽了未成年人的成长责任后，它持续面对“如何证明我们没有辜负这项责任”的追问。标准化考试，正是现代社会为缓解这种焦虑而发明的最成功的证明仪式。

作者 阳涌 · 约 4.7 万字 · 发表于2026年7月24日

摘要

现代教育系统为何无法完成从“筛选”到“培养”的功能形态转型？本文提出“监护的证明焦虑”作为核心解释概念，论证现代教育并非被筛选功能所异化，而是被一种更深的制度性焦虑所驱动——当社会以制度形态大规模承揽了未成年人的成长责任后，它持续面对“如何证明我们没有辜负这项责任”的追问。标准化考试，正是现代社会为缓解这种焦虑而发明的最成功的证明仪式。本文追溯这一焦虑在义务教育立法、教育专业化建制与学历竞争扩张三股历史压力彼此咬合中的生成过程；以中国素质教育与高考的二十年博弈为核心案例，展示改革如何在“公平”话语中被监护焦虑所反制；通过与新制度主义、文凭社会理论、信号理论的正面交锋，确立本框架的辨别维度——被考试压迫的底层家庭为何主动捍卫考试？本文的回答是：他们不是在捍卫一个阶级统治工具，而是在捍卫一套已知的、可预期的证明规则。在此基础上，正面回应芬兰案例、中国文革时期推荐制等最危险的反驳，将本文命题限定为一种在特定制度配置下被逼出来的发生机制。

引言 一个更深的追问 有一个经验事实很少被真正追问：为什么那些公认更有利于深层学习的教学方式——容忍混沌的探究式学习、基于真实情境的生成性路径——在大量实验中被反复证明有效，却始终无法在学校系统中大规模扎根？从杜威的“做中学”到当下的项目式学习，一个多世纪的教育改革浪潮几乎每次都重复着相似的轨迹：试点繁荣，推广乏力，触及高利害评价的改革被迅速弹回。对此，已经有几种相当有力的解释。批判教育社会学指出，学校教育真正的功能是社会阶层的再生产，它通过把阶级的文化专断伪装成中性的学术标准，让被排斥者内化自身的失败。组织社会学的新制度主义分析揭示，学校采纳标准化考试，在很大程度上是为了向制度环境展示其符合理性化神话，以获取合法性——考试向外展示着“我们在理性地、客观地运作”，至于这仪式是否促进学习，反倒成为次要问题。经济学中的信号理论则认为，考试是向雇主发送能力信号以降低信息成本的制度装置，筛选功能本身就是其存在的充分理由。此外，以迈克尔·鲍尔（1997）为代表的审计社会理论指出，现代科层制面对复杂的委托-代理关系时，会产生一种对“可见证据”的强制性需求，标准化考试正是这种审计逻辑

在学校场域的典型表现。 这些解释各有纵深，但它们共享着一个未经审查的预设：它们都把“筛选”当作一个已经在那里、需要被解释其顽固性的制度事实。组织理论问的是：筛选在向谁展示合法性？信号理论问的是：筛选在向谁发送什么信号？布迪厄问的是：筛选在为谁服务？但有一个更前的问题，鲜有人问：筛选为什么必须存在？这不是一个不证自明的事。在人类历史上绝大多数时期，学习是被内嵌在实践中的——徒弟跟着师傅做器物，孩子在田间跟着大人干活，青年在部落仪式中习得成年的知识。这种学习不需要统一考试来证明其发生，因为学习的成果直接体现在实践产物的质量与学习者在共同体中的胜任力上。考试作为一种独立于学习过程之外的制度化证明装置，是晚近的发明。它的出现本身，标志着一件更根本的事情：社会不再信任学习会自动发生，它需要一个外在于学习过程的证明机制，来确认——并向所有相关者公开展演——教育确实在尽职地工作。这个追问把我们带到了问题的更深处。本文的核心判断是：现代教育之所以被考试锁死，根本原因不在于筛选功能的逻辑太过强大，也不仅仅在于审计文化的渗透或阶级再生产的需要，而在于现代社会的制度化抚养结构，产生了一种持续的、无法靠技术优化来缓释的制度性压力——我们可以称之为监护的证明焦虑。国家、学校、家长，作为被委托了未成年人成长责任的集体监护者，持续面对着同一个追问：“我们怎么向彼此、向社会证明，我们正在恰当地履行这项责任？”标准化考试，正是现代社会为应对这种追问而演化出来的、最成功的一套证明仪式。它不是筛选需求的产物，而是监护焦虑的制度性沉淀——筛选，只是这种沉淀在功能层面呈现出的形态。

这不是又一种“解释筛选为何顽固”的理论。它试图做一件更根本的事：把问题翻转过来。不是问“筛选为什么拒绝转型”，而是问“是什么样的持续压力，逼着教育系统必须维持某种形式的证明展演”。本文不把“筛选”当作一个异化的组织事实来分析，而是把它当作一个更大压力的制度性应对形态来理解。这意味着，教育改革真正面对的对手，不是某一套考试制度，不是某一群既得利益者，甚至不只是制度同形的惯性，而是制度化抚养本身所逼出的那种证明性压力——只要教育的成果无法被直接看见、只要代际责任仍被集体性地委托给制度，这股压力就会持续寻找某种可见的证明装置来承载自己。看清这个对手，才可能为任何有意义的转型指出改革真正的阻力点。本文采取发生学进路。它不满足于诊断一个现状，而是追问：这套以考试为中心的教育形态，是在什么样的压力条件下、经由何种制度选择序列、被一步一步逼出来的？本文的论证将沿以下进路展开——第一节从不同制度条件下学习证明形态的差异入手，揭示现代学校中“学习的发生”与“学习的证明”为何必须分离，以及这种分离如何催生了制度性的证明需求。第二节追溯这股压力在三个历史层面的彼此咬合——义务教育立法造成的委托-承载张力、教育专业化建制形成的自我认证闭环、学历竞争扩张引发的竞逐加速——展示标准化考试如何在这一过程中被渐次推至支配地位。第三节将这套概念装置放入中国素质教育与高考的二十年博弈中进行检验，以2008年江苏高考方案争议为核心案例，展示监护焦虑如何以“公平”之名动员社会反制改革。第四节进入理论对勘，与新制度主义的仪式性同形理论、柯林斯的文凭社会理论、斯彭斯的信号理论正面交锋，确立本文概念的不可还原性。第五节正面处理芬兰案例、中国文革推荐制时期等最危险的反驳，明确本文命题的发生学边界。第六节分析证明仪式如何反向重塑学习本身——不只是考试在测量学习，更是证明的需求在定义什么能被识别为“学习”。结语将总结本文的贡献、边界，并给出证伪条件。

—

让我们从两个经验图景开始。第一个图景：一个幼儿在家庭和社区的日常交往中习得母语。这个过程没有统一的教学大纲，没有教材，没有定期的标准化测验。它发生在吃饭、游戏、洗澡、睡前的每一个日常瞬间。孩子发出模糊的音节，大人猜测他的意图，给出回应；他听到回应，修正自己的发音和句法，再试一次。如此循环往复，“学会了”的证明是内嵌在学习过程本身的——孩子能说出完整的句子来表达需求，大人能听懂，交往得以顺利进行。学习的结果在过程中持续地自我显现，不需要一个外部的证明装置来确认“学习是否在发生”。第二个图景：一个十四岁的学生在以升学为导向的中学课堂里学二次函数。教师按知识逻辑讲完例题，学生做练习，晚上回家刷章节卷子。期末考试会考，中考一定有一道大题。在这个图景中，学习的发生与学习的证明是分离的。学生自己觉得“学会了”没有用——必须在那张卷子上写出正确的答案，拿到相应的分数，才算数。这两幅图景的差异，通常被用来论证“学校教育太僵化”或“自然学习被制度扭曲”。但发生学拒绝这种本真与异化的对照。它不追问哪一种学习形态更“好”，而是追问：是什么制度条件，使得学习的证明必须从学习的过程中分离出来，成为一个独立的制度装置？

1.2 分离的根源：从内嵌交往到制度委托 语言习得发生在一种小范围、熟人交织的交往关系中。在这个关系里，学习者的每一次进步都被交往的对方直接感知。学习的证明不是一件“额外要做的事”，它就是交往本身成功的那个瞬间——说出的句子被听懂了，对方做出了符合预期的回应。这个闭环本身就是证明。不需要第三方来裁决，也不需要一张纸来记录成绩。但现代学校教育把学习从这种直接的实践交往中大规模地剥离出来，放进了一个叫做“学校”的封闭空间里。在这个空间里，学生学习的内容——二次函数、细胞分裂、辛亥革命——不是他们在当下生活中直接需要用到的东西。这些知识是被社会预先选定的，它们的重要性不体现在此刻的交往需求里，而是被承诺在遥远的未来可能兑现。学习的目的，不是满足当下的实践需要，而是完成一项社会对其未来角色所做的制度化委托。这个委托的结构，从根本上改变了学习的证明条件。在直接交往关系中，师傅判断徒弟是否可以独立出活，靠的是直接看他的作品——一件器物、一次操作、一次演示。作品的品质直接在场，不需要被翻译成一维的数字。但在制度化委托中，委托人——国家、家长、未来雇主——与被委托的成长过程之间，隔着一道无法靠直接感知来跨越的距离。委托人不可能每天坐在教室里看孩子学了什么、学得怎么样。他们需要一个独立于学习过程本身的证明装置，来告诉他们、告诉彼此、告诉整个社会：“教育正在恰当地发生。”这个证明装置，不是教育的某种“附加功能”。一旦学习被从直接的实践交往中剥离、被纳入大规模的制度化委托结构，学习的发生与学习的证明就必然分离。这个分离不是失误，不是异化，而是制度化教育本身的存在性条件——不分离，委托就无从成立。

1.3 证明需求的结构性根源 当社会以制度的形态大规模地承揽了未成年人的成长责任之后，一种持续的制度性压力便随之产生。作为集体监护者的制度体——由教育行政系统、学校组织、专业规范、家长集体期望共同构成——持续地需要某种可见的证据，来向自身、向彼此、向全社会确认：“我们正在恰当地履行这项代际责任。”这种压力不是某个家长的神经质，也不是某个教育官员的政绩冲动。它是制度化抚养的结构性产物。只要一个社会把下一代的主要成长过程——他们的时间、精力、形成自我认知的关键岁月——交付给一套大规模的组织制度来管理，这个社会就不可能不问自己：我们凭什么相信它没有辜负这项托付？

新制度主义组织理论（Meyer & Rowan, 1977）已经敏锐地指出，学校采纳标准化考试，在很大程度上是为了向制度环境展示其符合理性化神话，以获取合法性。这一洞察揭示了考试作为制度仪式的面向。但本文要追问的是：在教育这个特定领域中，这种对可见证据的需求，是否获得了比在其他领域中更为顽固、更难以被替代的特性？如果是，这种特性来自何处？答案在于教育特有的三个结构特征。第一，时间结构：教育的成果具有极端的延迟性与不可归因性。一个医生的治疗效果可以在数周内被观察；一个教师的教育效果可能要十年后才能显现，且永远无法被干净地归因于学校——一个成年人的成就或失败，是家庭、社区、学校、天赋、机遇共同作用的产物。这种延迟与不可归因，使得“教育是否在发生”成为一个无法通过日常实践来自我证明的问题。第二，人的未完成性：教育所处理的是未成年的、正在形成中的人，社会对“犯错”的容忍度远低于其他领域——一个工程师造错了桥可以问责，一个教师“造错了人”则是无法挽回的灾难。第三，普遍参与：义务教育把每一个家庭都拽进了这套委托关系中，没有一个家庭能置身事外，这意味着证明压力不是作用于特定群体，而是均匀地覆盖整个社会。这三个特征叠加在一起，使得教育领域的证明需求，不是一般性的组织合法性管理，而是一种带有独特紧迫性——甚至是道德紧迫性——的制度性压力。标准化考试之所以在教育中胜出，不是因为它在技术上最精确，而是因为它能同时回应这三重压力：它用一次统一考试替代表达了对未来成果的预测性裁决（回应时间延迟），它以客观题和标准答案的面貌避免了主观判断的问责风险（回应人的未完成性），它让每一个家庭都能在同一张排名表上看到自己的位置（回应普遍参与）。二 焦虑的生成：三股历史压力及其咬合 2.1 从证明需求到支配性装置 上一节从制度结构的角度指出：当学习被大规模委托给制度时，证明就必然从学习过程中分离。本节要追问的是：这个分离，在真实的历史进程中，是如何经由一系列具体的制度选择与淘汰过程，最终把标准化考试推到支配性证明装置的位置上的？需要先澄清一个容易滑入的方法论陷阱。本文不是在说：有一个叫“监护焦虑”的抽象力量，在某个历史时刻突然出现，然后它“选择”了标准化考试作为解决之道。这种表述把焦虑当作主体、把考试当作工具，是把复杂的制度发生史压缩成了一条直线因果链。发生学要做的恰恰相反：它要追问，证明需求是如何在不同历史阶段、不同制度条件下被逐步拧紧成不同形态的；而在每一步拧紧的过程中，都有不同的证明装置在竞逐，最终是哪些具体的、可指认的条件使标准化考试从中胜出。 2.2 义务教育的委托扩张与证明装置的需求 现代学校制度的建立，与民族国家的建构和义务教育立法同步发生。从普鲁士的强制入学令到法国第三共和国的公立学校体系，从日本明治学制到中国清末的新式学堂，国家在极短的时间内，把从前分散在家庭、教会、行会、村落中的对下一代的教育权，大规模地收拢进统一的公立学校系统中。这个收拢动作，在发生学上产生了两个直接后果。第一个后果：委托的膨胀与承载的能力之间形成了结构性张力。西方十九世纪晚期的公立学校被同时赋予识字扫盲、公民教育、劳动纪律培养等多重使命；到二十世纪中期以后，创造力培养、批判性思维、信息素养等目标又逐层叠加到这份委托清单上。但学校在班额、师资配置、财政拨款等方面的实际承载能力，远远跟不上委托清单膨胀的速度。这道张力本身并不自动产生制度性焦虑——它只有在被追问时才变成焦虑。而正是义务教育的制度化，才使得“教育到底有没有发生”从一个根本不被提出的问题，变成了一个必须被回答的制度性追问。在此之前

，孩子学不学认字是家庭自己的事，没有人来问责。如今，国家用法律规定每一个孩子都必须接受教育，它就必须同时面对自己制造出来的那个追问：“你们凭什么说这些被法律规定必须上学的孩子，确实学到了他们该学的东西？”第二个后果：证明装置的制度化需求由此产生。当教育还是家庭和地方社区自己操办的事时，孩子学得好不好，由家庭和社区自己判断。但一旦国家成为教育的集体委托者，它就成了一个无法靠亲临现场来感知学习是否发生的“缺席的监护人”。这个缺席的监护人需要一个独立于学习过程的证明装置，来向它呈报“教育正在尽职”的证据。这个装置的最初形态并不是我们今天熟知的标准化考试。十九世纪末到二十世纪初，各地的公立学校系统中出现了一大批制度化证明的实验。美国的“儿童成长档案袋”，苏联的“生产实践考核”，中国民国时期部分实验学校的教师观察记录和综合评语——这些装置都试图用比一次性笔试更丰富的方式来证明学习的发生。但它们共同面临着一个不可克服的结构性障碍：它们无法在陌生人的社会关系中实现跨情境的公平比较。档案袋、教师评语、实践成果的质量，都高度依赖评价人的主观判断，而主观判断在一个人际信任已经不再是社会默认前提的大规模陌生人社会中，天然地承受着公信力的匮乏。这个障碍不是任何一种技术改良所能解决的——不是评分量规写得不够细，不是教师培训不够好，而是整个制度运作所依赖的信任基础，已经从熟人社会的直接信任，滑向了陌生人社会对可开展演的程序公平的依赖。那些在小型实验范围内运作良好的替代方案，一进入大规模推广的层面，便面对同一个致命追问：“凭什么我们该相信你的判断？”

2.3 教育专业化与自我认证闭环的形成

二十世纪初，教育系统获得了它的专业垄断地位。教育学院在大学中设立，教师资格制度逐步确立，教育心理学成为独立的学科领域。这套专业化的建制，赋予教育系统一个特殊的认知位置：它不只是在执行社会委托的教育任务，它还在定义什么算受过教育。谁来当老师？受过这套系统培训并拿到相应文凭的人。谁来设计课程？受过这套系统培训并掌握相应专业知识的人。谁来研究教育该怎么做？还是这套系统自己培养出来的人。

以美国为例，这一专业化进程在十九世纪末至二十世纪中叶逐步完成。师范学院（normal schools）从十九世纪中期开始建立，到二十世纪初逐步升格为教育学院（schools of education）进入大学体系；教师资格认证从最初由地方学区自行决定，逐步收拢为由州政府依据学院文凭颁发执照；教育心理学作为独立学科领域的制度化——桑代克（E. L. Thorndike）的《教育心理学》（1903）及其后续的测量运动——为标准化考试提供了“科学权威”的知识基础。这一连串建制化的结果，使得“什么样的人人是合格教师”“什么样的人算受过教育”“什么样的教育方式算有效”这三个问题的定义权，逐步被吸纳到同一个制度体系内部。

这个认知位置一旦形成，就在委托-承载的张力上叠加了一层新的压力：自我合法化的闭环。如果一个教育系统的运作方式被从根本上质疑为对真实学习的扭曲，那么首先受到威胁的，不是学生或家长，而是这套体制本身的监护者——他们的专业知识、职业权威、自我认同，全都由他们正在运行的这套系统所授予。用这个系统教给你的东西来宣布这个系统有问题，等于在认识论上自我否决。这种认知上的自涉困境，并非某个教育官僚的阴谋，而是任何一个高度专业化、自我指涉的认知体系在面临外部挑战时都会出现的结构性困境。自指闭环并不一定一开始就把标准化考试视为唯一选项。在一个专业化体系内部，关于“最适证明方式”的辩论可以长期存在——档案袋、表现性评价、教师专业判断，都可能在专业内部获得支持。关键在于：当

这个专业化体系面对外部问责（纳税人的追问、政治问责、国际比较压力）时，它需要以一种让外部无法质疑其“客观性”的方式来呈报结果。教师评语可以被怀疑为偏见，档案袋可以被怀疑为造假，但一个有标准答案的、以无人称方式批改的、可以跨时空比较的分数，在陌生人社会的信任条件下，具有这些替代方案所不具备的公信力。这个需求不是从“好教育”的追求中产生的，而是从“可辩护性”的要求中产生的——而可辩护性，正是制度化抚养中证明焦虑的核心内涵。

2.4 学历竞争的外溢加速与证明装置的收编 二战后，尤其是1970年代以来，高等教育的扩张和学历社会的发展，给证明需求注入了第三股动力。接受高等教育的人口比例急剧上升，原本只属于少数精英的学历竞争，扩散到了几乎所有的社会阶层和家庭。当“改变命运”的路径——或至少被认为最合法的路径——被高度压缩在文凭阶梯上时，每一个家庭都无法不将自己对子女未来的期待聚焦到孩子在学校的每一次考试上。但个案层面的紧张还不足以产生制度层面的拧紧效应。真正让这第三股动力从“个体的担忧”上升为“系统的加速”的，是一个一旦启动就无法单独退出的竞逐机制：当某所学校通过增加课后辅导来提升学生的升学竞争力时，邻近的学校为了不使自己的学生在竞争中跌落，不得不跟进类似做法；当所有学校都开始补课之后，最初由补课带来的比较优势便消失了——大家都补课，等于谁都没优势，但全体学生的压力被整体抬高了一个层级，而在这个新的层级上，没有任何一个家长敢率先退出。这不是非理性的攀比，而是被竞逐结构逼出来的理性的风险规避。柯林斯（Collins, 1979）的“文凭社会”理论对此已有深刻的机制分析：当文凭成为地位竞争的主要通货，文凭通胀就会自动驱动竞争升级，每一代人都需要比前一代人拿到更高的文凭才能在地位市场上站住同等的位置。这股加速动能在教育系统内部产生了深刻的挤压效应。先前两股动力——委托扩张导致的证明需求、专业化建制形成的自我认证闭环——已经在制度上确立了标准化考试的中心地位。第三股动力，则使得这一中心地位从“核心装置”变成了“几乎唯一的装置”。探究式学习、生成性学习、缓慢的深度阅读——它们产出的学习成果，无法在短期内被量化为一串可比较的分数，因而无法在证明竞赛中为学校、为家长提供竞争力筹码。它们不是被拒绝，而是被挤压——它们的生存空间，被竞逐动能压缩到只要不以可测量方式产出成绩、就会被自然淘汰的境地。

2.5 三股动力的咬合与标准化考试的仪式化 到这里，我们可以看清三股历史动力之间的关系。它们不是三个依次登场的、互不相干的“原因”，不是预设的三段论格子。它们在真实历史中彼此纠缠、互相强化：委托扩张造成了证明需求，自指闭环决定了证明装置必须采取“无人称判断”的形式以维持公信力，竞逐加速则把证明从“向委托人呈报”的事后动作，变成了“在竞争中获得优势”的实时竞赛——从而把整个教育过程都收编进证明仪式的轨道。重要的是，这三股动力的咬合并不同步。在某些历史时期，竞逐加速可能先于自指闭环的出现——例如中国在1977年恢复高考后，竞争的烈度迅速升级，那时教育专业化建制尚未充分确立。在某些政治条件下，委托扩张的力量可能被另一套逻辑暂时覆盖——例如中国文革期间，教育“为无产阶级政治服务”的意识形态暂时遮蔽了“教育是否尽职”的证明追问。这些不同步与错位不是对本文框架的证伪，恰恰是发生学分析所需要展示的：制度形态是在多股力量的对抗、妥协与重新咬合中被挤出来的，不是某一股压力“逻辑上必然导致”某一结果的演绎。标准化考试之所以最终胜出，不是因为它天生就注定成为赢家，而是因为在不同历史时刻的每一次选择中，它都比替代方案更能同时回应这三股压力——而在它胜出之后，每一轮胜出都在加固它的位置，使得下一次挑战越

来越难。称之为“仪式”，是因为它的核心功能，已经从“测量学习”滑移到了“展演合法性”。每一次考试举行，每一次分数公布，每一次排名张贴，都是在向社会所有相关者做一次集体展演：看，教育系统在运作；看，优劣是被客观的尺度所揭明的；看，每个人得到了他应得的结果。仪式的内容——试卷上的题目是否真的测量了深层理解——反而变成了次要问题。仪式能够持续操演自身的首要条件，不是它的测量效度，而是公众对它“公平”的信任。这意味着，标准化考试的力量，并不来自于它在技术上无可替代，而来自于它是唯一被全体社会成员共同识认为“公平”的证明仪式。这种识认，不是理性评估的结果，而是长年累月的制度性展演在公众情感中沉淀下来的条件反射。要替换它，不是研发出一种“更准”的测量技术就能做到的——因为公众对考试的信任，从来就不是建立在“测量有多准”的技术论证上，而是建立在“这么多年来它一直是那唯一一张公平的牌桌”的制度性习惯之上。任何替代方案，都必须用同样长的时间来积累同等的习惯——而在此之前，它面对的不是理性的技术评估，而是由监护焦虑所驱动的、对“公平沦陷”的恐惧。

三 实证检验：中国素质教育改革何以被反制

3.1 案例选择与分析方法

上述关于监护的证明焦虑的概念建构，如果停留在历史分析的层面，仍可能被视为一种“听起来对”的宏大叙事。本节将把它带入中国新世纪以来素质教育课程改革与高考制度的二十年博弈中，接受经验事实的检验。选择这个案例，并非因为它恰好佐证了本文的论点。恰恰相反，中国的高考是当今世界上最大规模的、以一次统一笔试成绩为几乎唯一录取依据的考试。它所塑造的社会期望之紧绷、所激发的公众情绪之强烈、所动员的遏制改革力量之强大，都是其他国家的教育分流制度所无法比拟的。如果监护焦虑的概念框架能够在这个最极端的实证场域中充分解释改革为何反弹，它便初步通过了严酷检验。本节选取2008年江苏高考方案争议作为核心案例，同时辅以改革二十年间其他关键节点的对照分析。案例材料来自公开政策文件、媒体报道与可查证的学术研究。

3.2 委托扩张如何挤压改革空间

上世纪末，中国教育界对应试教育弊病的反思达至高峰。2001年，教育部颁布《基础教育课程改革纲要（试行）》，明确提出从“知识技能”走向“过程方法”“情感态度价值观”的三维课程目标，倡导探究式学习、合作学习与综合实践活动。新一轮课改的委托清单在当时的政策话语中被寄予厚望：它要减轻学生负担，又要提高学业质量；要培养创新精神，又要保持升学筛选的效率；要尊重学生个体差异，又要以统一课程标准来保证教育公平。但这些目标被同时加在一套在生师比、班额、师资水平、财政拨款、评价技术等方面并没有发生结构性改变的学校系统身上。据一项对中国东部某省课改实施情况的调查显示，超过七成的受访教师表示自己没有接受过系统的探究教学培训，近六成的学校班额超过五十人，大多数教师在课程改革的行政压力与日常教学的操作现实之间选择了“两套方案并行”的策略。这不是教师个人的侥幸，而是系统在委托-承载张力面前被逼出来的一种制度性应对形态：一边拿出可呈报的“素质教育”材料（新增的综合实践课教案、研学活动照片、校本课程材料），一边确保核心科目的应试训练不受影响。这种应对形态之所以能够在整个系统中迅速扩散并持续维持，是因为它在组织层面同时满足了两条看似矛盾的证明需求——既向上级证明了“我们正在执行课改”（有材料有痕迹），又向家长证明了“我们没耽误孩子考上好大学”（有升学率有重本率）。真正的学习发生却被悬置在两套证明逻辑的缝隙之中。

3.3 自指闭环如何以“公平”之名反制多元评价：2008年江苏高考方案争议

在素质教育改革的推进过程中，一个更具根本性的冲突出现在高考内容与招生方式的变革尝试中。2008年，江苏省推出

一项在全国范围内颇具先锋性质的高考改革方案，其核心调整之一是将学业水平测试成绩纳入高考录取参考，并试图以等级制部分替代原始分制，以减轻“分分计较”的压力。方案的设计者希望通过这一调整，逐步将学生的综合素质表现引入高校录取参照系，为素质教育打开制度空间。这一方案在公布后迅速引发了一场大规模的社会争议。《扬子晚报》等江苏主流媒体以显著篇幅报道家长和考生的不满。2008年1月至6月间，《扬子晚报》刊登了数十篇与高考新方案相关的报道和读者来信，标题包括“等级制会不会让暗箱操作取代分数公平？”、“家长呼吁：请给孩子们一个明确的说法”等。网络论坛上充斥着“等级制让寒门子弟失去了以分数翻身的唯一机会”的担忧。教育公平的倡导者则指出，任何主观评判在缺乏有效的制度监督时都可能成为权力寻租的通道。尽管方案的设计者反复解释等级制的评分标准仍然是客观透明的，反驳的声浪依然高涨。“公平”是反对者最核心的动员话语，但这股“公平焦虑”的具体内涵值得追问。反对者很少从技术层面质疑等级制的测量效度——他们并不论证“等级制测不准学生的真实水平”。他们担心的是等级制所引入的“人的判断”——即使这种判断掌握在经过专业培训的评卷教师手里——将不可避免地打开一扇让权力与关系侵入证明空间的暗门。换句话说，反对者所捍卫的，不是分数本身的精确性，而是分数背后那套“无人称判断”的制度性担保——标准答案面前人人平等。这套担保之所以拥有不可撼动的社会信任，不是因为它被理性评估后被认为最优，而是因为它已经连续操演了数十年，在公众的情感结构中沉淀为条件反射。在实际操作中，许多高校在录取时仍然主要以原始分排名为依据，等级制的功能被事实上架空。到后续几届招生中，省里对方案做了多次修正，核心方向是逐步回到了“分数优先”的轨道上。自指闭环由此完成一个完整的回环：因为考试被信任，所以它被捍卫；因为它被捍卫，所以它更加被信任；因为它更加被信任，所以任何替代性证明方案都永远无法积累到足够的社会信任来启动自身。

3.4 竞逐加速如何把改革收编为筛选的新维度 改革进行到第二个十年后，曾一度流行的“替代应试”的叙事，被悄然替换为“应试基础上的补充”的叙事。综合实践活动、研究性学习、社区服务、学科竞赛经历——这些本来被期望能打破“一考定终身”的“素质教育”内容，逐步被收编进高校自主招生和综合评价录取的参考指标体系里。表面上，这是素质教育取得了制度性承认；实际上，这套收编完成了筛选逻辑的一次自我升级。以前，一个学生只需要在高考中获得足够的分数；现在，想要进入顶尖大学，除了足够高的高考分数，最好还有一份“漂亮”的综合素质档案。以前的中产阶层家长只需要花钱送孩子去补数学；现在，他们还花钱送孩子去参加模拟联合国、去国外做“研学”、去拍公益照片以填充“社会服务”那一栏。竞逐加速的逻辑在这里展现出它极致的收编能力。每一项原本旨在减轻考试压力的改革举措，一旦进入筛选的参考体系，就迅速被竞逐动能所捕获，转化为新一轮军备竞赛的赛道。因为每一个家长都清楚地知道：当所有人都开始做这件事的时候，它就不再是“加分项”，而是“没有就不行的标配”。于是，孩子的负担不但没有减轻，反而同时承载了两种压力——既要分数的精准，又要档案的丰盈。

3.5 日本宽松教育案例的对照 这一焦虑动力学的运作并不局限于中国。日本在上世纪七十年代末至本世纪初推行的“宽松教育”改革，提供了另一条高度一致的对照轨迹。削减课程标准内容、推行每周五日制、引入“综合学习时间”——改革在设计上与中国素质教育有着惊人的相似。结果也同样相似：在校内削减课时的同时，家长的焦虑迅速将孩子送入课外补习塾，形成校内外压力此消彼长的割裂结构。当日本学生在国际学力调查中的排名出现波动时，舆论将矛头直

接指向宽松教育，“学力低下”的恐慌弥漫全国。最终，在强大的社会压力下，文部科学省逐步回调政策，增加课时和教学内容，宽松教育在事实上告终。日本学者茱谷刚彦（Kariya, 2013）对宽松教育困境的分析表明，“学力低下”恐慌虽然表面上是公众在回应PISA排名的变化，其深层动力却不可能还原为排名数据本身。当一个社会在数十年里被标准化考试的公平叙事所形塑之后，任何削弱考试的改革都会自动触发同一种焦虑反射——因为公众的恐慌并不针对数据，而是针对“没有了客观分数这道护身符，我们还能信任什么”的制度性虚无感。两场改革，不同的政治体制、不同的改革路径、不同的历史细节，却通向同一个结局。这本身，就是对“监护焦虑具有跨文化制度韧性”的一项初步佐证。

四 理论对勘：证明焦虑所切开的辨别维度 4.1

与新制度主义的正面交锋：仪式性同形还是制度性焦虑？

新制度主义组织理论（Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983）为理解学校采纳标准化考试的动机提供了经典解释：学校之所以采用考试，不是为了增进教学效率，而是为了向制度环境展示其符合理化神话，以获取合法性。标准化考试是学校“看起来在理性地、客观地运作”的仪式，它的核心功能是制度同形而非技术效能。本文与新制度主义共享一个出发点：标准化考试是一种合法性仪式，其核心功能不是技术测量，而是信任的制造与展演。但本文的推进在于：仪式性同形解释的是组织为何采纳考试，监护焦虑解释的是这一仪式为何在教育领域中具有其他仪式所不具备的情感粘性。“仪式性同形”逻辑适用于许多制度领域——医院采纳认证标准、企业采纳ISO体系、大学采纳排名指标。在这些领域中，当外部制度环境发生变化时，旧仪式可以被新仪式相对平顺地替代——因为仪式只是展示合法性的一种象征性策略，组织的技术核心可以与其保持松散耦合。但在教育领域中，我们看到的恰恰是这种替代的极端困难。每一次试图以多元评价替代标准化考试的改革尝试，都遭遇了来自公众的强烈抵制——不仅是既得利益者的抵制，更包括了那些在考试体制中被压迫的社会底层的抵制。这恰恰是仪式性同形逻辑解释不了的现象。如果考试只是一种合法性仪式，当外部制度环境（政府政策、专家话语、国际潮流）已经明确转向“多元评价”时，按照同形理论的预测，学校应该逐步采纳新仪式以保持外部合法性。但事实是，即使政府强力推行改革，公众仍然固守在旧仪式上。原因在于：教育中的考试，不只是组织向制度环境展示合法性的仪式，它还是每一个成年人向自己证明“我已经尽了代际责任”的道德证据。一个母亲在面对孩子高考成绩单时的焦虑，不是一个被制度同形压力所驱动的组织成员的焦虑，而是一个被代际责任所捆绑的个体在面对“我有没有尽到我的责任”这个追问时的存在性焦虑。这种焦虑的粘性，不是仪式性同形的逻辑可以涵盖的——因为它锚定在比“制度合法性的策略”更深一层的情感结构中。

这就是本文对新制度主义的定位：在制度分析之下挖出一个情感基座。仪式性同形解释了考试的制度功能，监护焦虑解释了这种功能为何不能被轻易取代——因为取代它不只是换一套合法性策略，而是要在所有人都已习惯旧规则的条件下，重新建立一套能承载代际责任的社会共识。这个情感基座，是新制度主义的组织分析尚未独立命名的。 4.2

与柯林斯的正面交锋：地位竞争还是证明需求？

柯林斯（Collins, 1979）的“文凭社会”理论，是对现代教育扩张最有力的社会学解释之一。在柯林斯看来，教育的核心驱动力是地位群体的封闭与文凭通胀：学校筛选学生并授予文凭，文凭成为进入特定地位群体的入场券，而随着所有人都追求更高文凭，文凭的价值不断贬值，驱动的竞争不断升级。本文所描述的“竞争-外溢

加速”，在柯林斯的框架中就是文凭通胀的逻辑后果。本文承认文凭社会理论对竞争升级机制的深刻洞察。但本文与柯林斯之间的分歧在于：筛选功能，究竟是独立的驱动力，还是更深层证明需求的表现形态？柯林斯把筛选视为教育的本质功能——学校就是一台地位分配的机器，考试是这台机器的筛选装置。他的分析重点在于：筛选为谁服务、如何生产不平等。但在他的框架中，“筛选”本身是一个不需要被进一步追问的起点。本文要追问的是：为什么地位分配需要通过考试这种形式来运作？在人类历史上，地位分配有无数种方式——血统、军功、财富、政治忠诚、师徒传承。为什么在现代社会中，考试成为分配教育机会——从而分配地位机会——的核心机制？本文的回答是：考试之所以成为地位分配的核心机制，不是因为它天然就是最好用的筛选工具，而是因为它同时满足了制度化抚养中那种证明需求。血统分配不需要证明——它是天生的，无法追问“凭什么”。财富分配也不需要证明——钱本身就证明它自己。但当—一个社会把教育机会——进而把改变命运的机会——承诺为“人人平等的、以能力为唯一标准的”公共物品时，它就必须有一个装置，向所有人证明：分配确实是按能力而非按特权进行的。这个证明装置的功能，不是“筛选”可以穷尽的——因为筛选只是挑出谁行谁不行，而证明装置还必须同时展演：挑的过程是公平的。考试之所以比其他筛选方式更具合法性，正是因为它以“无人称判断”的面貌满足了这种公平展演的需求。在这个意义上，本文与柯林斯的关系不是竞争，而是分析层面的错位。柯林斯解释了筛选的阶层后果（文凭通胀如何再生产不平等），本文解释了筛选的发生学前提（为什么证明装置会以标准化考试的形态运作）。监护焦虑并不否定地位竞争的存在——地位竞争是真实的，它驱动了竞逐的加速。但监护焦虑追问的是：当这种竞逐加速到所有人都不堪重负时，为什么参与者仍然坚定地捍卫让他们痛苦的游戏规则？柯林斯可能会说“误识”——被压迫者内化了压迫者制定的规则。但监护焦虑提出的解释是：捍卫者不是在捍卫阶级统治工具，而是在捍卫一套已知的、可预期的证明规则。在缺乏其他可信的证明通道的条件下，扼杀考试不是解放底层，而是剥夺了他们唯一能证明自己能力的机会。这解释了为什么底层家庭恰恰是最坚定的考试捍卫者——不是因为他们被“错误意识”所欺骗，而是因为他们在被压缩到极致的生存空间中，标准化考试是唯一一条规则明确、结果可预期的向上通道。废除它而不提供另一条同样可预期的通道，对他们来说不是解放，是灾难。4.3

与信号理论的对话：信号发送还是证明展演？经济学中的信号理论（Spence, 1973）将教育中的筛选与文凭竞争解释为一个理性均衡：雇主无法直接观察到求职者的生产能力，所以他们依赖教育文凭作为能力信号；个体理性地投资于教育以获取更强的信号；最终，教育本身可能不增进实际能力，但它在均衡中仍然作为能力信号存在。在这个框架中，筛选——考试——是效率问题被信息不对称所制约的市场的自发解决方案。信号理论在逻辑上是自洽的。但本文要指出它在经验上的一个盲区：如果考试只是向雇主发送能力信号的装置，为什么家长——而不是雇主——是考试最激烈的捍卫者？在信号理论中，考试信号的受益者是雇主（降低信息成本）和高能力劳动者（通过教育投资把自己筛选出来）。但家长对考试的焦虑，并不主要指向“这个分数能不能帮我孩子找到好工作”（那是远期结果），而是指向“这个分数是否公正地反映了我的孩子和我的努力”（这是当前的道德确认）。雇主只关心信号的信息含量，家长关心的是信号的道德性质——这张分数单，是不是对我孩子所受教育的一场公正裁决？这个区分，揭示了信号理论无法涵盖的一个维度。信号理论把考试理解为信息不对称条件下的效率工具——它

在给定的约束下最优地解决了能力筛选问题。但它不追问：为什么在这个特定社会中，“能力筛选”被建构为必须通过统一笔试来裁决的事？儿童的能力可以有很多种——创造力、合作能力、韧性、领导力——为什么统一笔试测量的是数学解题速度而不是合作解决复杂问题的能力？这背后并不是“哪种能力对生产效率更重要”的纯经济学问题，而是何种形式的证明可以被公认为没有被特权所污染的政治-道德问题。标准化笔试之所以胜出，不是因为它最准确地测量了“真实的”能力，而是因为它最成功地展演了一种无人称的公平裁决——而正是在这个意义上，它首先是一个证明装置，然后才是信号装置。

4.4 与鲍尔审计社会理论的互补

鲍尔（Power, 1997）的审计社会理论解释了现代组织在复杂委托-代理关系中对“可见证据”的强制性需求。本文受益于这一理论，并在第四、五节中多次将其作为关键对话对象。此处不再重复展开，仅明确两层关系。其一，审计社会解释的是制度层面的信任制造与问责机制，监护焦虑解释的是这一需求在教育领域中不可被轻易取代的情感性基础：代际责任的制度性托管所伴生的证明压力。其二，二者处于不同分析层面——一个是制度的合法性策略，一个是制度之下行动者的情感结构。两个层面共同照亮标准化考试的制度韧性，缺一不可。

4.5 与布迪厄、福柯的互补关系

本文在初稿中已与布迪厄的符号暴力论和福柯的治理术理论进行了详尽对话。经修订后，此处不再重复已有分析，仅指明本文在理论谱系中的位置。布迪厄解释了筛选的阶层后果与符号暴力机制，福柯解释了考试作为权力/知识装置的运作逻辑。本文与二者的关系是分析层面的错位而非竞争：布迪厄追问“筛选在为谁服务”，福柯追问“考试如何规训主体”，本文追问“筛选为什么首先必须存在”。三个追问不在同一个分析层级上，它们之间的关系是互补而非替代。

五 边界：芬兰、文革与历史时序——对最危险反驳的回应

5.1 芬兰何以可能

本文此前已提出核心命题：制度化抚养的结构性条件持续逼迫教育系统依赖标准化考试作为核心证明装置。但这个命题面临一个最直接的反例：芬兰。芬兰的基础教育体系以弱化标准化考试著称。学生在义务教育阶段没有全国性的高利害统考，教师通过课堂观察、档案袋评估和描述性反馈来跟踪学习进展。芬兰学生同时在PISA等国际测试中表现优异，教育公平亦位居世界前列。如果制度化抚养本身就逼迫标准化考试，芬兰为什么没有被逼出来？本文的回答是：芬兰案例不是对本文命题的反驳，而是揭示了命题的发生学边界。本文的命题不是在说“制度化抚养必然导致标准化考试霸权”——那是一个普遍规律式的全称判断，发生学不做这种跨越所有条件的断言。本文的命题是一个特定制度配置下的发生学机制：当一个社会同时满足以下三个条件时，监护焦虑将逼迫教育系统以标准化考试为支配性证明装置——第一，委托-承载之间形成高度张力（学校系统被赋予极其膨胀的使命而不具备相应的结构性承载能力）；第二，教育系统自指闭环高度闭合（教师的专业权威高度依赖这套系统本身的文凭授予，无法形成对外部评价的独立判断力）；第三，社会流动性高度集中于单一学历通道。芬兰之所以不同，是因为它在每一条制度配置上都与中国等高压考试社会分道扬镳。芬兰教师的专业自主权建立在极其严格的教师选拔与培养制度之上——小学教师需要硕士学位，师范专业录取率低于百分之十，专业地位与医生和律师相当。这种制度配置使得芬兰社会对教师专业判断的信任，能够替代对标准化考试的信任——家长相信老师能够公正地评估自己的孩子，不是因为老师从不犯错，而是因为老师在制度上被赋权为具有专业判断力的主体。这种信任不是某种文化“天性”的产物，而是被一整套制度条件——高门槛、高待遇、高度自治——持续再生产出来的（参见Sahlberg,

2011对芬兰教育体系的系统分析)。 需要特别说明的是, 本文在此处与初稿有一个发生学立场的修正。初稿的表述——“芬兰不是没有监护焦虑, 而是它的监护焦虑被另一种证明装置所承载”——把“监护焦虑”当成了先于具体制度形态而存在的普遍常量, 这是发现学的典型动作: 先设定一个普遍本质, 再考察不同制度如何“承载”它。修正后的表述是: 在芬兰的制度史中, 同样的制度化委托结构并没有生成与中国同质的证明压力形态, 而是被导向了另一种证明实践——对教师专业共同体的制度性信托。让焦虑始终作为被具体制度条件所生成的东西来被分析, 而非等待被不同制度去“承载”的永恒基质。 因此, 本文命题的正确表述不是“标准化考试不可避免”, 而是: 当一个社会尚未建构起对教师专业共同体的制度性信任时, 监护焦虑将不可阻挡地流向唯一可信的证明装置——标准化考试。中国和芬兰的差异, 不在于是否有委托结构, 而在于这套委托所生成的证明压力, 是被引导到一支被制度性赋权的专业共同体上, 还是被引导到一张被公众共同识认为“公平”的试卷上。

5.2 中国文革推荐制的挑战 一个比芬兰案例更为棘手的反驳来自中国自身的历史: 在1966年至1976年间, 高考被废除, 取而代之的是“推荐制”——由工农兵群众推荐青年入学。如果监护焦虑如本文所论证的那样根本, 为什么它在此期间没有把考试逼回来? 这是否意味着监护焦虑只是一个后改革时代的产物, 而非制度化抚养的一般性特征? 这个反驳是成立的——如果本文声称“监护焦虑必然产生标准化考试”。但本文没有做出这一声称。本文论证的是: 当同时满足特定制度配置时, 监护焦虑将逼迫标准化考试作为支配性证明装置。文革时期的中国, 不满足这些制度条件中的几条——甚至最关键的一条。

第一, 委托-承载张力在此期间被另一种逻辑所覆盖。教育的主要目的不是培养知识能力, 而是培养“无产阶级革命事业接班人”。委托的内容变了——“教育是否尽职”的追问, 从不在于“学生有没有学好数理化”, 而在于“学生有没有具备正确的政治觉悟与阶级立场”。证明装置也随之改变: 政治审查取代了学业考试作为核心证明手段。推荐制并不是没有“证明”——它只是以“政治合格的证明”替换了“学业能力的证明”。

第二, 竞逐-外溢加速在此期间被强力压制。学历不再是改变命运的合法通道——知识分子被打成“臭老九”, 大学从精英教育机构变成了政治改造场所。当“上大学”本身的社会地位吸引力和物质回报被制度性地拆除时, 围绕着升学通道的竞逐动能就失去了支点。高考在1977年的恢复, 恰恰印证了这一机制的反向运作: 一旦“上大学”重新被建构为改变命运的唯一合法通道, 竞逐动能立即被重新激活, 并在短短几年内把考试推回到支配性地位。这意味着, 文革推荐制时期不是对本文命题的反驳, 而是从反面标定了命题的制度条件边界: 监护焦虑是在“教育被制度化地承诺为改变命运之通道”的条件下才被拧紧的。当这个承诺被暂时撤销时, 焦虑也随之被解除——不是因为它被解决了, 而是因为它所依赖的制度前提被拆除了。高考恢复之后制度化承诺的重启, 正是监护焦虑以空前强度回归的发生学条件。

5.3 历史时序问题 最后必须回应一个来自历史时序的质疑: 考试制度并非现代大众教育的产物。科举制度延续了一千三百年, 中世纪的大学已有学位答辩。如果考试在古代就已存在, 它就不能被还原为“现代制度化抚养的证明焦虑”。本文的回答是: 前现代的选拔性考试与现代的支配性标准化考试, 在发生学上是两种不同的制度形态。前者是精英选拔装置——从少数自愿报名的考生中选出少数人进入官僚体系或学术共同体。后者叠加上了一层证明性展演的功能——不仅挑出谁是好学生, 更要向社会全体成员展演: 教育没有辜负它被赋予的代际责任。科举不需要向全社会证明“国家在尽职地教育每一个孩子”——因为国家从未声称要对每

一个孩子的教育负责。但义务教育制下的学校必须回应这个追问。这个证明功能的叠加，是十九世纪义务教育立法和大众学校制度建立之后才产生的新的制度压力。本文所分析的发生学机制，作用于这个新叠加的证明功能层，而非考试制度的一般史。 六

反向塑形：证明仪式对学习发生的回写 6.1 学习是被观看所改造的存在 此前从第一节到第五节的论证，主线沿着“是什么压力逼出了考试”推进。但如果只停留在这里，本文所做的就只是一个制度发生史的研究——它说明了监护焦虑如何把考试逼出来，却没有追问：考试一旦成为支配整个教育过程的证明仪式之后，它反过来如何改变了学习本身？这一节要补上的，正是这个循环中最关键的“回写”环节。考试不是学习之外的附属物，它一旦被制度化为中心装置，就会反过来渗透进学习的每一个细胞，将它塑形为一种“为了被证明而组织起来的行为”。不分析这种反身塑形，就无法理解为什么证明仪式一旦建立就如此难以撼动：因为它已经不是在外部测量学习，而是在内部定义了什么能被识别为“学习”。制度化教育中，学习的过程与学习的证明是分离的。一个学生解一道二次函数题，这个行动的正确与否，并不由“他是否真的解决了某个现实中的最优化问题”来检验，而是由一本参考答案或一台读卡器来检验。这种分离意味着，证明装置从一开始就介入了学习过程的内部，改变了它的基本形态。学生在刷题时注意力最密集的，不是“这个数学问题本身有没有趣味”，而是“这个题型会不会考”“这种解法在评分标准里能不能拿到完整的步骤分”。学习的目标从“理解某物”被替换为“产出可以被证明为理解某物的标准化证据”。 6.2 三重塑形：时间、思维与动机 这种反向塑形具体作用在三个层面。第一，时间节奏的被收编。发生性学习——从模糊的摸索、大量的试错、反复的修正，到最终在一个整体结构中豁然贯通——是一条不匀速的、有自身内在节律的路径。这个过程所需的时间，无法被预定课表精确切分。但考试作为证明仪式，要求所有学生必须在同一天、同一时限内完成同样的任务。这个时限通过日历倒溯，反向规定了整个学期、整个学年的教学节奏。每一次“来不及了，这章不讲了，大家自己回去看”的教学决策，都是在学习时间的发生性节奏与证明时间的统一性要求之间，被迫选择了后者。第二，思维方向性的被倒置。发生性的理解，通常是从一个整体的、模糊的问题情境出发，逐渐逼近清晰的、能够被形式化表达的解决方案。但标准化的考试题目必须是一个边界清晰、给定条件充足、有唯一正确答案的封闭问题。为了让学生在考试时间压力下高效地产出这种闭合问题的答案，教学过程就不得被倒置——先给出知识点的清晰定义和例题，再让学生反复练习同类型的闭合变式。学生的心智习惯在经年累月的这种倒置训练中，被塑形为一种“等题目给齐了条件才开始想”的被动反应模式，而不是“面对模糊问题情境主动生成试探性假说”的生成性模式。这不是个体能力的差异，这是被证明仪式长期的反馈结构所模塑出来的制度性心智。第三，学习动机的被外置化。在发生性的学习生态里，动机是内生的——孩子想说话是因为他想与人交往、想表达自己的需求。但证明仪式通过制造一个外部比较的竞技场，将学习的动机逐步从“我想要学会”挪移到“我想要被证明比他人更会”之上。当分数和排名成为学生对自己全部学习生活进行自我评价的主要尺度时，他实际已经丧失了对“学习本身是否有趣、是否成长”的内在感知。他需要别人来告诉他，他是个好学生还是差学生。他的自我效能感，被证明仪式接管了。

认知科学与教育心理学的研究为此提供了佐证。德西和瑞安（Deci & Ryan, 1985）的自我决定理论表明，当外在评价压力取代内在动机时，个体的探究深度、任务坚持性与创造力均显著下

降。此处的“习惯性反应”不是个体差异，而是被制度反馈结构长期模塑的集体心智形态——当学习者的每一次主动探索都可能因无法转化为标准答案而被判为无效时，选择“等题目给齐了条件再想”就成了制度性生存的理性策略。

6.3 被收编的“主动”：补习塾的悖论

一个可能被用来反驳本文论点的现象是：在高度应试导向的课外补习机构中，部分学生表现出了极强的主动学习倾向——主动上课，主动问问题，主动完成远超过学校规定的额外练习。这是否意味着，“证明仪式扼杀内在动机”的判断过于武断了？这个反驳迫使我们区分两种完全不同的“主动”。一个高三学生在补习塾刷八小时的题，他全神贯注，主动问老师“这一步怎么想的”，为自己每次模考分数的提高而感到真实的成就感。这种“主动”是真的——但这是一种被竞技框架完整收编的主动。他的全部心力被聚焦在“如何更高效地产出高分”上，而不是“我正在解的物理题背后那个自然世界的秩序”。这两件事表面上都叫“主动学习”，但前者向竞技场封闭，后者向世界打开。前者的成就感来自在排名表上超过了竞争者，后者的成就感来自对某物的理解被加深了。本文的核心判断不是“考试训练什么认知收益也没有”——逻辑拆解、信息处理速度、特定模式识别，这些能力在应试训练中确实会被强化。关键的问题是：这些收益是以什么样的方式获得的，以及它们付出了什么代价。当一个学生的全部学习动机都被外部排名所锚定时，他可能成为一个高效的解题者，但他失去了追问“我为什么要学这个”的自主权。这种自主权的丧失不是心理层面的“异化”可以概括的，而是一个发生学事实：学习的意义生成功能——学习者与知识之间那段直接的意义关系——被证明仪式截断了。学生不再从“我学会了什么”中获取意义，转而从“我被证明为什么”中获取意义。因此，补习塾的“主动”并不构成对本文论点的反驳。它恰恰是本文论点的延伸证据：当一个社会中除了考试以外已经没有别的可信任的胜任证明通道时，学习主体的全部能动性都将被驱赶进这条竞技通道的狭窄赛道上。他越是主动，他越是被锚定在证明仪式所预设的那个竞技框架里。真正的威胁，不是学生不主动，而是他全部的主动，都被封锁在一套他自己无法质疑、甚至从未意识到可以质疑的证明逻辑之内。 结语

此框架的贡献、边界与证伪条件

7.1 本文的贡献

本文从现代教育制度无法完成从“筛选”到“培养”的功能形态转型这一经验困惑出发，提出并论证了“监护的证明焦虑”作为制度演化的一种发生学解释。这一概念的贡献在于三个层次的追问提升——

第一层：从“筛选为什么顽固”到“为什么筛选必须存在”。本文将问题的着力点从制度本身的运作特征，移到了驱动制度形成与继续的压力源上。标准化考试，不是问题的根本，而是一种更深的制度性压力的制度性沉淀。

第二层：在既有理论之下挖出一个不可还原的辨别维度。仪式性同形理论解释了学校为何采纳考试；文凭社会理论解释了考试如何再生产地位不平等；信号理论解释了考试作为能力信号的市场均衡。但这些理论共同绕开了一个现象：为什么那些在考试体制中被压迫得最深的人，恰恰是它最激烈的捍卫者？本文的回答是：他们不是在捍卫一个阶级统治工具，而是在捍卫一套已知的、可预期的证明规则。在缺乏其他可信的胜任证明通道的条件下，摧毁这套规则不是解放，是剥夺了底层唯一能证明自己能力的机会。这是监护焦虑所切开的辨别维度——一种被代际责任所驱动的、被制度条件所生成的证明性压力。这个辨别维度，是已有的组织分析、阶级分析与市场分析均未能独立命名的。

第三层：揭示证明仪式对学习发生的反向塑形。本文不仅分析焦虑如何逼出考试，还分析考试如何回过头来重塑学习本身——定义什么能被识别为“学习”、把学习的时间节奏收编进证明日程、把学习的动机从内生理理解驱赶进外部竞技场。这一回写机

制的分析，是本文框架从制度发生史走向完整发生学循环的关键一笔。 7.2 本文的边界

与此同时，本文的论点有清晰的边界。它不声称所有教育问题都是由监护焦虑所致。家庭出身、社区资源、文化偏见、教师专业水平的差异，这些因素仍然独立地影响着教育过程的品质。监护焦虑并不覆盖全部教育病理。它明确承认芬兰等国的案例表明，标准化考试霸权并非制度化抚养的必然产物，而是在特定制度配置下——委托-承载张力高度紧绷、自指闭环高度闭合、社会流动高度集中于单一学历通道——的发生学机制。在这些制度配置被改变之前，监护焦虑将持续以标准化考试为主要证明装置。它不声称自己对考试制度的内容维度——为什么考试考的是数学而不是耕种——提供了解释。那是知识社会学（如迈克尔·扬的“分类正义”框架）所要处理的问题。监护焦虑解释的是证明装置的形式为何倾向于标准化笔试，而非装置里装了什么内容。它关于监护焦虑的跨领域外推（职业资格考试、大学排名等）在本文中仅限于启发性的提示，每一处处外推均需该领域的独立实证检验。本文概念的核心经验锚点，始终是基础教育中的高利害考试制度。

7.3 证伪条件 一个严肃的分析性论点，必须指明自己在什么情境下将被推翻。本文提出以下独立的证伪条款—— 第一，存在性证伪。若能找到一个社会：其委托-承载张力紧绷、自指闭环高度闭合、社会流动高度集中于单一学历通道这三项条件全部处于高位，但其教学实践并未因此被标准化考试的证明仪式所主导——大部分学校的日常教学确实以保护学生的生成性学习为核心，学生对学习的自我评价不受排名所左右，且这一状态在没有外部强力干预的条件下持续了数十年——则本文的核心命题在该社会的适用性为伪。 第二，诊断性证伪。本文的一个操作性子命题是：在上述三项条件全部处于高位的大型社会中，每一次试图以主观评判部分替代标准化考试的尝试，都将遭遇以“公平”为由的大量社会抵制。若在这样一个社会中，此类尝试能够在不引发大规模社会反弹和政策回调的情况下平稳实施、并被社会接受为新的公正常规，则本文所揭示的监护焦虑的运作机制就不成立。 第三，机制性证伪。如果未来在某个高压考试社会中出现了一项大规模教育改革，它有效削弱了标准化考试的支配地位——不仅没有引发公众反制、而且被底层家庭所主动支持——且其制度的可持续性被证明并非依赖教师专业信托的全新建构（如芬兰路径），则本文关于“教师专业信托是替代考试的唯一已知通道”的子机制判断将被推翻，但本文核心概念——监护焦虑作为证明压力的分析框架——可能仍然有效，唯需修正其关于替代装置条件的边界。这些条件不是理论的免疫盾牌，而是对理论自身的反身约束。作为一项发生学分析，本文所求的，并非宣布一条无人能逃的制度铁律，而是描摹一个此前被反复经验却未被精确命名的深层制度动态：现代社会的制度化抚养，在剥离了传统共同体的内嵌证明之后，不得不在特定制度配置下持续依赖标准化考试来回应“教育是否在职”的追问。一旦未来的教育改革找到了某种能够回应这种追问、却不必以考试为唯一证明装置的新制度形态——无论是通过重建对教师专业共同体的制度性信任，还是通过多元化的社会流动渠道来分流学历竞争的压力——本文的概念框架亦将随之过时，而那恰恰是本文所乐见其成的终结。

参考文献 Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit. Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan. DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983).

The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard. Kariya, T. (2013). Understanding structural and cultural changes in education: Post-war Japan and the dynamics of educational expansion and inequality. *Social Science Japan Journal*, 16(2), 231–246. Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp. Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press. Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press. Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

关键词:

引言 一个更深的追问

有一个经验事实很少被真正追问：为什么那些公认更有利于深层学习的教学方式——容忍混沌的探究式学习、基于真实情境的生成性路径——在大量实验中被反复证明有效，却始终无法在学校系统中大规模扎根？从杜威的“做中学”到当下的项目式学习，一个多世纪的教育改革浪潮几乎每次都重复着相似的轨迹：试点繁荣，推广乏力，触及高利害评价的改革被迅速弹回。

对此，已经有几种相当有力的解释。批判教育社会学指出，学校教育真正的功能是社会阶层的再生产，它通过把阶级的文化专断伪装成中性的学术标准，让被排斥者内化自身的失败。组织社会学的新制度主义分析揭示，学校采纳标准化考试，在很大程度上是为了向制度环境展示其符合理性化神话，以获取合法性——考试向外展示着“我们在理性地、客观地运作”，至于这仪式是否促进学习，反倒成为次要问题。经济学中的信号理论则认为，考试是向雇主发送能力信号以降低信息成本的制度装置，筛选功能本身就是其存在的充分理由。此外，以迈克尔·鲍尔（1997）为代表的审计社会理论指出，现代科层制面对复杂的委托-代理关系时，会产生一种对“可见证据”的强制性需求，标准化考试正是这种审计逻辑在学校场域的典型表现。

这些解释各有纵深，但它们共享着一个未经审查的预设：它们都把“筛选”当作一个已经在那里、需要被解释其顽固性的制度事实。组织理论问的是：筛选在向谁展示合法性？信号理论问的是：筛选在向谁发送什么信号？布迪厄问的是：筛选在为谁服务？但有一个更前的问题，鲜有人问：筛选为什么必须存在？

这不是一个不证自明的事。在人类历史上绝大多数时期，学习是被内嵌在实践中的——徒弟跟着师傅做器物，孩子在田间跟着大人干活，青年在部落仪式中习得成年的知识。这种学习不需要统一考试来证明其发生，因为学习的成果直接体现在实践产物的质量与学习者在共同体中的胜任力上。考试作为一种独立于学习过程之外的制度化证明装置，是晚近的发明。它的出现本身，标志着一件更根本的事情：社会不再信任学习会自动发生，它需要一个外在于学习过程的证明机制，来确认——并向所有相关者公开展演——教育确实在尽职地工作。

这个追问把我们带到了问题的更深处。本文的核心判断是：现代教育之所以被考试锁死，根本原因不在于筛选功能的逻辑太过强大，也不仅仅在于审计文化的渗透或阶级再生产的需要，而在于现代社会的制度化抚养结构，产生了一种持续的、无法靠技术优化来缓释的制度性压力——我们可以称之为监护的证明焦虑。国家、学校、家长，作为被委托了未成年人成长责任的集体监护者，持续面对着同一个追问：“我们怎么向彼此、向社会证明，我们正在恰当地履行这项责任？”标准化考试，正是现代社会为应对这种追问而演化出来的、最成功的一套证明仪式。它不是筛选需求的产物，而是监护焦虑的制度性沉淀——筛选，只是这种沉淀在功能层面呈现出的形态。

这不是又一种“解释筛选为何顽固”的理论。它试图做一件更根本的事：把问题翻转过来。不是问“筛选为什么拒绝转型”，而是问“是什么样的持续压力，逼着教育系统必须维持某种形式的证明展演”。本文不把“筛选”当作一个异化的组织事实来分析，而是把它当作一个更大压力的制度性应对形态来理解。这意味着，教育改革真正面对的对手，不是某一套考试制度，不是某一群既得利益者，甚至不只是制度同形的惯性，而是制度化抚养本身所逼出的那种证明性压力——只要教育的成果无法被直接看见、只要代际责任仍被集体性地委托给制度，这股压力就会持续寻找某种可见的证明装置来承载自己。看清这个对手，才可能为任何有意义的转型指出改革真正的阻力点。

本文采取发生学进路。它不满足于诊断一个现状，而是追问：这套以考试为中心的教育形态，是在什么样的压力条件下、经由何种制度选择序列、被一步一步逼出来的？本文的论证将沿以下进路展开——

第一节从不同制度条件下学习证明形态的差异入手，揭示现代学校中“学习的发生”与“学习的证明”为何必须分离，以及这种分离如何催生了制度性的证明需求。第二节追溯这股压力在三个历史层面的彼此咬合——义务教育立法造成的委托-承载张力、教育专业化建制形成的自我认证闭环、学历竞争扩张引发的竞逐加速——展示标准化考试如何在这一过程中被渐次推至支配地位。第三节将这套概念装置放入中国素质教育与高考的二十年博弈中进行检验，以2008年江苏高考方案争议为核心案例，展示监护焦虑如何以“公平”之名动员社会反制改革。第四节进入理论对勘，与新制度主义的仪式性同形理论、柯林斯的文凭社会理论、斯彭斯的信号理论正面交锋，确立本文概念的不可还原性。第五节正面处理芬兰案例、中国文革推荐制时期等最危险的反驳，明确本文命题的发生学边界。第六节分析证明仪式如何反向重塑学习本身——不只是考试在测量学习，更是证明的需求在定义什

么能被识别为“学习”。结语将总结本文的贡献、边界，并给出证伪条件。

一 学习的发生与证明：两种条件下的分离

1.1 两种条件，两种证明形态

让我们从两个经验图景开始。

第一个图景：一个幼儿在家庭和社区的日常交往中习得母语。这个过程没有统一的教学大纲，没有教材，没有定期的标准化测验。它发生在吃饭、游戏、洗澡、睡前的每一个日常瞬间。孩子发出模糊的音节，大人猜测他的意图，给出回应；他听到回应，修正自己的发音和句法，再试一次。如此循环往复，“学会了”的证明是内嵌在学习过程本身的——孩子能说出完整的句子来表达需求，大人能听懂，交往得以顺利进行。学习的结果在过程中持续地自我显现，不需要一个外部的证明装置来确认“学习是否在发生”。

第二个图景：一个十四岁的学生在以升学为导向的中学课堂里学二次函数。教师按知识逻辑讲完例题，学生做练习，晚上回家刷章节卷子。期末考试会考，中考一定有一道大题。在这个图景中，学习的发生与学习的证明是分离的。学生自己觉得“学会了”没有用——必须在那张卷子上写出正确的答案，拿到相应的分数，才算数。

这两幅图景的差异，通常被用来论证“学校教育太僵化”或“自然学习被制度扭曲”。但发生学拒绝这种本真与异化的对照。它不追问哪一种学习形态更“好”，而是追问：是什么制度条件，使得学习的证明必须从学习的过程中分离出来，成为一个独立的制度装置？

1.2 分离的根源：从内嵌交往到制度委托

语言习得发生在一种小范围、熟人交织的交往关系中。在这个关系里，学习者的每一次进步都被交往的对方直接感知。学习的证明不是一件“额外要做的事”，它就是交往本身成功的那个瞬间——说出的句子被听懂了，对方做出了符合预期的回应。这个闭环本身就是证明。不需要第三方来裁决，也不需要一张纸来记录成绩。

但现代学校教育把学习从这种直接的实践交往中大规模地剥离出来，放进了一个叫做“学校”的封闭空间里。在这个空间里，学生学习的内容——二次函数、细胞分裂、辛亥革命——不是他们在当下生活中直接需要用到的东西。这些知识是被社会预先选定的，它们的重要性不体现在此刻的交往需求里，而是被承诺在遥远的未来可能兑现。学习的目的，不是满足当下的实践需要，而是完成一项社会对其未来角色所做的制度化委托。

这个委托的结构，从根本上改变了学习的证明条件。在直接交往关系中，师傅判断徒弟是否可以独立出活，靠的是直接看他的作品——一件器物、一次操作、一次演示。作品的品质直接在场，不需要被翻译成一维的数字。但在制度化委托中，委托人——国家、家长、未来雇主——与被委托

的成长过程之间，隔着一道无法靠直接感知来跨越的距离。委托人不可能每天坐在教室里看孩子学了什么、学得怎么样。他们需要一个独立于学习过程本身的证明装置，来告诉他们、告诉彼此、告诉整个社会：“教育正在恰当地发生。”

这个证明装置，不是教育的某种“附加功能”。一旦学习被从直接的实践交往中剥离、被纳入大规模的制度化委托结构，学习的发生与学习的证明就必然分离。这个分离不是失误，不是异化，而是制度化教育本身的存在性条件——不分离，委托就无从成立。

1.3 证明需求的结构性根源

当社会以制度的形态大规模地承揽了未成年人的成长责任之后，一种持续的制度性压力便随之产生。作为集体监护者的制度体——由教育行政系统、学校组织、专业规范、家长集体期望共同构成——持续地需要某种可见的证据，来向自身、向彼此、向全社会确认：“我们正在恰当地履行这项代际责任。”

这种压力不是某个家长的神经质，也不是某个教育官员的政绩冲动。它是制度化抚养的结构性产物。只要一个社会把下一代的主要成长过程——他们的时间、精力、形成自我认知的关键岁月——交付给一套大规模的组织制度来管理，这个社会就不可能不问自己：我们凭什么相信它没有辜负这项托付？

新制度主义组织理论（Meyer & Rowan, 1977）已经敏锐地指出，学校采纳标准化考试，在很大程度上是为了向制度环境展示其符合理性化神话，以获取合法性。这一洞察揭示了考试作为制度仪式的面向。但本文要追问的是：在教育这个特定领域中，这种对可见证据的需求，是否获得了比其他领域中更为顽固、更难以被替代的特性？如果是，这种特性来自何处？

答案在于教育特有的三个结构特征。第一，时间结构：教育的成果具有极端的延迟性与不可归因性。一个医生的治疗效果可以在数周内被观察；一个教师的教育效果可能要十年后才能显现，且永远无法被干净地归因于学校——一个成年人的成就或失败，是家庭、社区、学校、天赋、机遇共同作用的产物。这种延迟与不可归因，使得“教育是否在发生”成为一个无法通过日常实践来自我证明的问题。第二，人的未完成性：教育所处理的是未成年的、正在形成中的人，社会对“犯错”的容忍度远低于其他领域——一个工程师造错了桥可以问责，一个教师“造错了人”则是无法挽回的灾难。第三，普遍参与：义务教育把每一个家庭都拽进了这套委托关系中，没有一个家庭能置身事外，这意味着证明压力不是作用于特定群体，而是均匀地覆盖整个社会。

这三个特征叠加在一起，使得教育领域的证明需求，不是一般性的组织合法性管理，而是一种带有独特紧迫性——甚至是道德紧迫性——的制度性压力。标准化考试之所以在教育中胜出，不是因为它在技术上最精确，而是因为它能同时回应这三重压力：它用一次统一考试替代表达了对未来成果的预测性裁决（回应时间延迟），它以客观题和标准答案的面貌避免了主观判断的问责风险（

回应人的未完成性），它让每一个家庭都能在同一张排名表上看到自己的位置（回应普遍参与）。

二 焦虑的生成：三股历史压力及其咬合

2.1 从证明需求到支配性装置

上一节从制度结构的角度指出：当学习被大规模委托给制度时，证明就必然从学习过程中分离。本节要追问的是：这个分离，在真实的历史进程中，是如何经由一系列具体的制度选择与淘汰过程，最终把标准化考试推到支配性证明装置的位置上的？

需要先澄清一个容易滑入的方法论陷阱。本文不是在说：有一个叫“监护焦虑”的抽象力量，在某个历史时刻突然出现，然后它“选择”了标准化考试作为解决之道。这种表述把焦虑当作主体、把考试当作工具，是把复杂的制度发生史压缩成了一条直线因果链。发生学要做的恰恰相反：它要追问，证明需求是如何在不同历史阶段、不同制度条件下被逐步拧紧成不同形态的；而在每一步拧紧的过程中，都有不同的证明装置在竞逐，最终是哪些具体的、可指认的条件使标准化考试从中胜出。

2.2 义务教育的委托扩张与证明装置的需求

现代学校制度的建立，与民族国家的建构和义务教育立法同步发生。从普鲁士的强制入学令到法国第三共和国的公立学校体系，从日本明治学制到中国清末的新式学堂，国家在极短的时间内，把从前分散在家庭、教会、行会、村落中的对下一代的教育权，大规模地收拢进统一的公立学校系统中。

这个收拢动作，在发生学上产生了两个直接后果。

第一个后果：委托的膨胀与承载的能力之间形成了结构性张力。西方十九世纪晚期的公立学校被同时赋予识字扫盲、公民教育、劳动纪律培养等多重使命；到二十世纪中期以后，创造力培养、批判性思维、信息素养等目标又逐层叠加到这份委托清单上。但学校在班额、师资配置、财政拨款等方面的实际承载能力，远远跟不上委托清单膨胀的速度。这道张力本身并不自动产生制度性焦虑——它只有在被追问时才变成焦虑。而正是义务教育的制度化，才使得“教育到底有没有发生”从一个根本不被提出的问题，变成了一个必须被回答的制度性追问。在此之前，孩子学不学认字是家庭自己的事，没有人来问责。如今，国家用法律规定每一个孩子都必须接受教育，它就必须同时面对自己制造出来的那个追问：“你们凭什么说这些被法律规定必须上学的孩子，确实学到了他们该学的东西？”

第二个后果：证明装置的制度化需求由此产生。当教育还是家庭和地方社区自己操办的事时，孩子学得好不好，由家庭和社区自己判断。但一旦国家成为教育的集体委托者，它就成了一个无法靠亲临现场来感知学习是否发生的“缺席的监护人”。这个缺席的监护人需要一个独立于学习过程的证明装置，来向它呈报“教育正在尽职”的证据。

这个装置的最初形态并不是我们今天熟知的标准化考试。十九世纪末到二十世纪初，各地的公立学校系统中出现了一大批制度化证明的实验。美国的“儿童成长档案袋”，苏联的“生产实践考核”，中国民国时期部分实验学校的教师观察记录和综合评语——这些装置都试图用比一次性笔试更丰富的方式来证明学习的发生。但它们共同面临着一个不可克服的结构性障碍：它们无法在陌生人的社会关系中实现跨情境的公平比较。档案袋、教师评语、实践成果的质量，都高度依赖评价人的主观判断，而主观判断在一个人际信任已经不再是社会默认前提的大规模陌生人社会中，天然地承受着公信力的匮乏。这个障碍不是任何一种技术改良所能解决的——不是评分量规写得不够细，不是教师培训不够好，而是整个制度运作所依赖的信任基础，已经从熟人社会的直接信任，滑向了陌生人社会对可开展展演的程序公平的依赖。那些在小型实验范围内运作良好的替代方案，一进入大规模推广的层面，便面对同一个致命追问：“凭什么我们该相信你的判断？”

2.3 教育专业化与自我认证闭环的形成

二十世纪初，教育系统获得了它的专业垄断地位。教育学院在大学中设立，教师资格制度逐步确立，教育心理学成为独立的学科领域。这套专业化的建制，赋予教育系统一个特殊的认知位置：它不只是在执行社会委托的教育任务，它还在定义什么算受过教育。谁来当老师？受过这套系统培训并拿到相应文凭的人。谁来设计课程？受过这套系统培训并掌握相应专业知识的人。谁来研究教育该怎么做？还是这套系统自己培养出来的人。

以美国为例，这一专业化进程在十九世纪末至二十世纪中叶逐步完成。师范学院（normal schools）从十九世纪中期开始建立，到二十世纪初逐步升格为教育学院（schools of education）进入大学体系；教师资格认证从最初由地方学区自行决定，逐步收拢为由州政府依据学院文凭颁发执照；教育心理学作为独立学科领域的制度化——桑代克（E. L. Thorndike）的《教育心理学》（1903）及其后续的测量运动——为标准化考试提供了“科学权威”的知识基础。这一连串建制化的结果，使得“什么样的人合格教师”“什么样的人算受过教育”“什么样的教育方式算有效”这三个问题的定义权，逐步被吸纳到同一个制度体系内部。

这个认知位置一旦形成，就在委托-承载的张力上叠加了一层新的压力：自我合法化的闭环。如果一个教育系统的运作方式被从根本上质疑为对真实学习的扭曲，那么首先受到威胁的，不是学生或家长，而是这套体制本身的监护者——他们的专业知识、职业权威、自我认同，全都由他们正在运行的这套系统所授予。用这个系统教给你的东西来宣布这个系统有问题，等于在认识论上自我否决。这种认知上的自涉困境，并非某个教育官僚的阴谋，而是任何一个高度专业化、自我指涉的认知体系在面临外部挑战时都会出现的结构性困境。

自指闭环并不一定一开始就把标准化考试视为唯一选项。在一个专业化体系内部，关于“最适证明方式”的辩论可以长期存在——档案袋、表现性评价、教师专业判断，都可能在专业内部获得支持。关键在于：当这个专业化体系面对外部问责（纳税人的追问、政治问责、国际比较压力）时，它需

要以一种让外部无法质疑其“客观性”的方式来呈报结果。教师评语可以被怀疑为偏见，档案袋可以被怀疑为造假，但一个有标准答案的、以无人称方式批改的、可以跨时空比较的分数，在陌生人社会的信任条件下，具有这些替代方案所不具备的公信力。这个需求不是从“好教育”的追求中产生的，而是从“可辩护性”的要求中产生的——而可辩护性，正是制度化抚养中证明焦虑的核心内涵。

2.4 学历竞争的外溢加速与证明装置的收编

二战后，尤其是1970年代以来，高等教育的扩张和学历社会的发展，给证明需求注入了第三股动力。接受高等教育的人口比例急剧上升，原本只属于少数精英的学历竞争，扩散到了几乎所有的社会阶层和家庭。当“改变命运”的路径——或至少被认为最合法的路径——被高度压缩在文凭阶梯上时，每一个家庭都无法不将自己对子女未来的期待聚焦到孩子在学校的每一次考试上。

但个案层面的紧张还不足以产生制度层面的拧紧效应。真正让这第三股动力从“个体的担忧”上升为“系统的加速”的，是一个一旦启动就无法单独退出的竞逐机制：当某所学校通过增加课后辅导来提升学生的升学竞争力时，邻近的学校为了不使自己的学生在竞争中跌落，不得不跟进类似做法；当所有学校都开始补课之后，最初由补课带来的比较优势便消失了——大家都补课，等于谁都没优势，但全体学生的压力被整体抬高了一个层级，而在这个新的层级上，没有任何一个家长敢率先退出。这不是非理性的攀比，而是被竞逐结构逼出来的理性的风险规避。柯林斯（Collins, 1979）的“文凭社会”理论对此已有深刻的机制分析：当文凭成为地位竞争的主要通货，文凭通胀就会自动驱动竞争升级，每一代人都需要比前一代人拿到更高的文凭才能在地位市场上站住同等的位置。

这股加速动能在教育系统内部产生了深刻的挤压效应。先前两股动力——委托扩张导致的证明需求、专业化建制形成的自我认证闭环——已经在制度上确立了标准化考试的中心地位。第三股动力，则使得这一中心地位从“核心装置”变成了“几乎唯一的装置”。探究式学习、生成性学习、缓慢的深度阅读——它们产出的学习成果，无法在短期内被量化为一串可比较的分数，因而无法在证明竞赛中为学校、为家长提供竞争力筹码。它们不是被拒绝，而是被挤压——它们的生存空间，被竞逐动能压缩到只要不以可测量方式产出成绩、就会被自然淘汰的境地。

2.5 三股动力的咬合与标准化考试的仪式化

到这里，我们可以看清三股历史动力之间的关系。它们不是三个依次登场的、互不相干的“原因”，不是预设的三段论格子。它们在真实历史中彼此纠缠、互相强化：委托扩张造成了证明需求，自指闭环决定了证明装置必须采取“无人称判断”的形式以维持公信力，竞逐加速则把证明从“向委托人呈报”的事后动作，变成了“在竞争中获得优势”的实时竞赛——从而把整个教育过程都收编进证明仪式的轨道。

重要的是，这三股动力的咬合并不同步。在某些历史时期，竞逐加速可能先于自指闭环的出现——例如中国在1977年恢复高考后，竞争的烈度迅速升级，那时教育专业化建制尚未充分确立。在

某些政治条件下，委托扩张的力量可能被另一套逻辑暂时覆盖——例如中国文革期间，教育“为无产阶级政治服务”的意识形态暂时遮蔽了“教育是否尽职”的证明追问。这些不同步与错位不是对本文框架的证伪，恰恰是发生学分析所需要展示的：制度形态是在多股力量的对抗、妥协与重新咬合中被挤出来的，不是某一股压力“逻辑上必然导致”某一结果的演绎。标准化考试之所以最终胜出，不是因为它天生就注定成为赢家，而是因为在不同历史时刻的每一次选择中，它都比替代方案更能同时回应这三股压力——而在它胜出之后，每一轮胜出都在加固它的位置，使得下一次挑战越来越难。

称之为“仪式”，是因为它的核心功能，已经从“测量学习”滑移到了“展演合法性”。每一次考试举行，每一次分数公布，每一次排名张贴，都是在向社会所有相关者做一次集体展演：看，教育系统在运作；看，优劣是被客观的尺度所揭明的；看，每个人得到了他应得的结果。仪式的内容——试卷上的题目是否真的测量了深层理解——反而变成了次要问题。仪式能够持续操演自身的首要条件，不是它的测量效度，而是公众对它“公平”的信任。

这意味着，标准化考试的力量，并不来自于它在技术上无可替代，而来自于它是唯一被全体社会成员共同识认为“公平”的证明仪式。这种识认，不是理性评估的结果，而是长年累月的制度性展演在公众情感中沉淀下来的条件反射。要替换它，不是研发出一种“更准”的测量技术就能做到的——因为公众对考试的信任，从来就不是建立在“测量有多准”的技术论证上，而是建立在“这么多年来它一直是那唯一一张公平的牌桌”的制度性习惯之上。任何替代方案，都必须用同样长的时间来积累同等的习惯——而在此之前，它面对的不是理性的技术评估，而是由监护焦虑所驱动的、对“公平沦陷”的恐惧。

三 实证检验：中国素质教育改革何以被反制

3.1 案例选择与分析方法

上述关于监护的证明焦虑的概念建构，如果停留在历史分析的层面，仍可能被视为一种“听起来对”的宏大叙事。本节将把它带入中国新世纪以来素质教育课程改革与高考制度的二十年博弈中，接受经验事实的检验。

选择这个案例，并非因为它恰好佐证了本文的论点。恰恰相反，中国的高考是当今世界上最大规模的、以一次统一笔试成绩为几乎唯一录取依据的考试。它所塑造的社会期望之紧绷、所激发的公众情绪之强烈、所动员的遏制改革力量之强大，都是其他国家的教育分流制度所无法比拟的。如果监护焦虑的概念框架能够在这个最极端的实证场域中充分解释改革为何反弹，它便初步通过了严酷检验。

本节选取2008年江苏高考方案争议作为核心案例，同时辅以改革二十年间其他关键节点的对照分析。案例材料来自公开政策文件、媒体报道与可查证的学术研究。

3.2 委托扩张如何挤压改革空间

上世纪末，中国教育界对应试教育弊病的反思达至高峰。2001年，教育部颁布《基础教育课程改革纲要（试行）》，明确提出从“知识技能”走向“过程方法”“情感态度价值观”的三维课程目标，倡导探究式学习、合作学习与综合实践活动。

新一轮课改的委托清单在当时的政策话语中被寄予厚望：它要减轻学生负担，又要提高学业质量；要培养创新精神，又要保持升学筛选的效率；要尊重学生个体差异，又要以统一课程标准来保证教育公平。但这些目标被同时加在一套在生师比、班额、师资水平、财政拨款、评价技术等方面并没有发生结构性改变的学校系统身上。据一项对中国东部某省课改实施情况的调查显示，超过七成的受访教师表示自己没有接受过系统的探究教学培训，近六成的学校班额超过五十人，大多数教师在课程改革的行政压力与日常教学的操作现实之间选择了“两套方案并行”的策略。

这不是教师个人的侥幸，而是系统在委托-承载张力面前被逼出来的一种制度性应对形态：一边拿出可呈报的“素质教育”材料（新增的综合实践课教案、研学活动照片、校本课程材料），一边确保核心科目的应试训练不受影响。这种应对形态之所以能够在整个系统中迅速扩散并持续维持，是因为它在组织层面同时满足了两条看似矛盾的证明需求——既向上级证明了“我们正在执行课改”（有材料有痕迹），又向家长证明了“我们没耽误孩子考上好大学”（有升学率有重本率）。真正的学习发生却被悬置在两套证明逻辑的缝隙之中。

3.3 自指闭环如何以“公平”之名反制多元评价：2008年江苏高考方案争议

在素质教育改革的推进过程中，一个更具根本性的冲突出现在高考内容与招生方式的变革尝试中。2008年，江苏省推出一项在全国范围内颇具先锋性质的高考改革方案，其核心调整之一是将学业水平测试成绩纳入高考录取参考，并试图以等级制部分替代原始分制，以减轻“分分计较”的压力。方案的设计者希望通过这一调整，逐步将学生的综合素质表现引入高校录取参照系，为素质教育打开制度空间。

这一方案在公布后迅速引发了一场大规模的社会争议。《扬子晚报》等江苏主流媒体以显著篇幅报道家长和考生的不满。2008年1月至6月间，《扬子晚报》刊登了数十篇与高考新方案相关的报道和读者来信，标题包括“等级制会不会让暗箱操作取代分数公平？”、“家长呼吁：请给孩子们一个明确的说法”等。网络论坛上充斥着“等级制让寒门子弟失去了以分数翻身的唯一机会”的担忧。教育公平的倡导者则指出，任何主观评判在缺乏有效的制度监督时都可能成为权力寻租的通道。

尽管方案的设计者反复解释等级制的评分标准仍然是客观透明的，反驳的声浪依然高涨。“公平”是反对者最核心的动员话语，但这股“公平焦虑”的具体内涵值得追问。反对者很少从技术层面质疑等级制的测量效度——他们并不论证“等级制测不准学生的真实水平”。他们担心的是等级制所引入的“人的判断”——即使这种判断掌握在经过专业培训的评卷教师手里——将不可避免地打开一扇让

权力与关系侵入证明空间的暗门。换句话说，反对者所捍卫的，不是分数本身的精确性，而是分数背后那套“无人称判断”的制度性担保——标准答案面前人人平等。这套担保之所以拥有不可撼动的社会信任，不是因为它被理性评估后被认为最优，而是因为它已经连续操演了数十年，在公众的情感结构中沉淀为条件反射。

在实际操作中，许多高校在录取时仍然主要以原始分排名为依据，等级制的功能被事实上架空。到后续几届招生中，省里对方案做了多次修正，核心方向是逐步回到了“分数优先”的轨道上。自指闭环由此完成一个完整的回环：因为考试被信任，所以它被捍卫；因为它被捍卫，所以它更加被信任；因为它更加被信任，所以任何替代性证明方案都永远无法积累到足够的社会信任来启动自身。

3.4 竞逐加速如何把改革收编为筛选的新维度

改革进行到第二个十年后，曾一度流行的“替代应试”的叙事，被悄然替换为“应试基础上的补充”的叙事。

综合实践活动、研究性学习、社区服务、学科竞赛经历——这些本来被期望能打破“一考定终身”的“素质教育”内容，逐步被收编进高校自主招生和综合评价录取的参考指标体系里。表面上，这是素质教育取得了制度性承认；实际上，这套收编完成了筛选逻辑的一次自我升级。以前，一个学生只需要在高考中获得足够的分数；现在，想要进入顶尖大学，除了足够高的高考分数，最好还有一份“漂亮”的综合素质档案。以前的中产阶层家长只需要花钱送孩子去补数学；现在，他们还花钱送孩子去参加模拟联合国、去国外做“研学”、去拍公益照片以填充“社会服务”那一栏。

竞逐加速的逻辑在这里展现出它极致的收编能力。每一项原本旨在减轻考试压力的改革举措，一旦进入筛选的参考体系，就迅速被竞逐动能所捕获，转化为新一轮军备竞赛的赛道。因为每一个家长都清楚地知道：当所有人都开始做这件事的时候，它就不再是“加分项”，而是“没有就不行的标配”。于是，孩子的负担不但没有减轻，反而同时承载了两种压力——既要分数的精准，又要档案的丰盈。

3.5 日本宽松教育案例的对照

这一焦虑动力学的运作并不局限于中国。日本在上世纪七十年代末至本世纪初推行的“宽松教育”改革，提供了另一条高度一致的对照轨迹。削减课程标准内容、推行每周五日制、引入“综合学习时间”——改革在设计上与中国素质教育有着惊人的相似。结果也同样相似：在校内削减课时的同时，家长的焦虑迅速将孩子送入课外补习塾，形成校内外压力此消彼长的割裂结构。当日本学生在国际学力调查中的排名出现波动时，舆论将矛头直接指向宽松教育，“学力低下”的恐慌弥漫全国。最终，在强大的社会压力下，文部科学省逐步回调政策，增加课时和教学内容，宽松教育在事实上告终。

日本学者茱谷刚彦（Kariya, 2013）对宽松教育困境的分析表明，“学力低下”恐慌虽然表面上是公众在回应PISA排名的变化，其深层动力却不可能还原为排名数据本身。当一个社会在数十年里被标准化考试的公平叙事所形塑之后，任何削弱考试的改革都会自动触发同一种焦虑反射——因为公众的恐慌并不针对数据，而是针对“没有了客观分数这道护身符，我们还能信任什么”的制度性虚无感。两场改革，不同的政治体制、不同的改革路径、不同的历史细节，却通向同一个结局。这本身，就是对“监护焦虑具有跨文化制度韧性”的一项初步佐证。

四 理论对勘：证明焦虑所切开的辨别维度

4.1 与新制度主义的正面交锋：仪式性同形还是制度性焦虑？

新制度主义组织理论（Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983）为理解学校采纳标准化考试的动机提供了经典解释：学校之所以采用考试，不是为了增进教学效率，而是为了向制度环境展示其符合理化神话，以获取合法性。标准化考试是学校“看起来在理性地、客观地运作”的仪式，它的核心功能是制度同形而非技术效能。

本文与新制度主义共享一个出发点：标准化考试是一种合法性仪式，其核心功能不是技术测量，而是信任的制造与展演。但本文的推进在于：仪式性同形解释的是组织为何采纳考试，监护焦虑解释的是这一仪式为何在教育领域中具有其他仪式所不具备的情感粘性。

“仪式性同形”逻辑适用于许多制度领域——医院采纳认证标准、企业采纳ISO体系、大学采纳排名指标。在这些领域中，当外部制度环境发生变化时，旧仪式可以被新仪式相对平顺地替代——因为仪式只是展示合法性的一种象征性策略，组织的技术核心可以与其保持松散耦合。但在教育领域中，我们看到的恰恰是这种替代的极端困难。每一次试图以多元评价替代标准化考试的改革尝试，都遭遇了来自公众的强烈抵制——不仅是既得利益者的抵制，更包括了那些在考试体制中被压迫的社会底层的抵制。

这恰恰是仪式性同形逻辑解释不了的现象。如果考试只是一种合法性仪式，当外部制度环境（政府政策、专家话语、国际潮流）已经明确转向“多元评价”时，按照同形理论的预测，学校应该逐步采纳新仪式以保持外部合法性。但事实是，即使政府强力推行改革，公众仍然固守在旧仪式上。原因在于：教育中的考试，不只是组织向制度环境展示合法性的仪式，它还是每一个成年人向自己证明“我已经尽了代际责任”的道德证据。一个母亲在面对孩子高考成绩单时的焦虑，不是一个被制度同形压力所驱动的组织成员的焦虑，而是一个被代际责任所捆绑的个体在面对“我有没有尽到我的责任”这个追问时的存在性焦虑。这种焦虑的粘性，不是仪式性同形的逻辑可以涵盖的——因为它锚定在比“制度合法性的策略”更深一层的情感结构中。

这就是本文对新制度主义的定位：在制度分析之下挖出一个情感基座。仪式性同形解释了考试的制度功能，监护焦虑解释了这种功能为何不能被轻易取代——因为取代它不只是换一套合法性策

略，而是要在所有人都已习惯旧规则的条件下，重新建立一套能承载代际责任的社会共识。这个情感基座，是新制度主义的组织分析尚未独立命名的。

4.2 与柯林斯的正面交锋：地位竞争还是证明需求？

柯林斯（Collins, 1979）的“文凭社会”理论，是对现代教育扩张最有力的社会学解释之一。在柯林斯看来，教育的核心驱动力是地位群体的封闭与文凭通胀：学校筛选学生并授予文凭，文凭成为进入特定地位群体的入场券，而随着所有人都追求更高文凭，文凭的价值不断贬值，驱动的竞争不断升级。本文所描述的“竞争-外溢加速”，在柯林斯的框架中就是文凭通胀的逻辑后果。

本文承认文凭社会理论对竞争升级机制的深刻洞察。但本文与柯林斯之间的分歧在于：筛选功能，究竟是独立的驱动力，还是更深层证明需求的表现形态？

柯林斯把筛选视为教育的本质功能——学校就是一台地位分配的机器，考试是这台机器的筛选装置。他的分析重点在于：筛选为谁服务、如何生产不平等。但在他的框架中，“筛选”本身是一个不需要被进一步追问的起点。本文要追问的是：为什么地位分配需要通过考试这种形式来运作？在人类历史上，地位分配有无数种方式——血统、军功、财富、政治忠诚、师徒传承。为什么在现代社会中，考试成为分配教育机会——从而分配地位机会——的核心机制？

本文的回答是：考试之所以成为地位分配的核心机制，不是因为它天然就是最好用的筛选工具，而是因为它同时满足了制度化抚养中那种证明需求。血统分配不需要证明——它是天生的，无法追问“凭什么”。财富分配也不需要证明——钱本身就证明它自己。但当一个社会把教育机会——进而把改变命运的机会——承诺为“人人平等的、以能力为唯一标准的”公共物品时，它就必须有一个装置，向所有人证明：分配确实是按能力而非按特权进行的。这个证明装置的功能，不是“筛选”可以穷尽的——因为筛选只是挑出谁行谁不行，而证明装置还必须同时展演：挑的过程是公平的。考试之所以比其他筛选方式更具合法性，正是因为它以“无人称判断”的面貌满足了这种公平展演的需求。

在这个意义上，本文与柯林斯的关系不是竞争，而是分析层面的错位。柯林斯解释了筛选的阶层后果（文凭通胀如何再生产不平等），本文解释了筛选的发生学前提（为什么证明装置会以标准化考试的形态运作）。监护焦虑并不否定地位竞争的存在——地位竞争是真实的，它驱动了竞逐的加速。但监护焦虑追问的是：当这种竞逐加速到所有人都不堪重负时，为什么参与者仍然坚定地捍卫让他们痛苦的游戏规则？柯林斯可能会说“误识”——被压迫者内化了压迫者制定的规则。但监护焦虑提出的解释是：捍卫者不是在捍卫阶级统治工具，而是在捍卫一套已知的、可预期的证明规则。在缺乏其他可信的证明通道的条件下，扼杀考试不是解放底层，而是剥夺了他们唯一能证明自己能力的机会。这解释了为什么底层家庭恰恰是最坚定的考试捍卫者——不是因为他们被“错误意识”所欺骗，而是因为在他们被压缩到极致的生存空间中，标准化考试是唯一一条规则明确、结果可预期

的向上通道。废除它而不提供另一条同样可预期的通道，对他们来说不是解放，是灾难。

4.3 与信号理论的对话：信号发送还是证明展演？

经济学中的信号理论（Spence, 1973）将教育中的筛选与文凭竞争解释为一个理性均衡：雇主无法直接观察到求职者的生产能力，所以他们依赖教育文凭作为能力信号；个体理性地投资于教育以获取更强的信号；最终，教育本身可能不增进实际能力，但它在均衡中仍然作为能力信号存在。在这个框架中，筛选——考试——是效率问题被信息不对称所制约的市场的自发解决方案。

信号理论在逻辑上是自洽的。但本文要指出它在经验上的一个盲区：如果考试只是向雇主发送能力信号的装置，为什么家长——而不是雇主——是考试最激烈的捍卫者？在信号理论中，考试信号的受益者是雇主（降低信息成本）和高能力劳动者（通过教育投资把自己筛选出来）。但家长对考试的焦虑，并不主要指向“这个分数能不能帮我孩子找到好工作”（那是远期结果），而是指向“这个分数是否公正地反映了我的孩子和我的努力”（这是当前的道德确认）。雇主只关心信号的信息含量，家长关心的是信号的道德性质——这张分数单，是不是对我孩子所受教育的一场公正裁决？

这个区分，揭示了信号理论无法涵盖的一个维度。信号理论把考试理解为信息不对称条件下的效率工具——它在给定的约束下最优地解决了能力筛选问题。但它不追问：为什么在这个特定社会中，“能力筛选”被建构为必须通过统一笔试来裁决的事？儿童的能力可以有很多种——创造力、合作能力、韧性、领导力——为什么统一笔试测量的是数学解题速度而不是合作解决复杂问题的能力？这背后并不是“哪种能力对生产效率更重要”的纯经济学问题，而是何种形式的证明可以被公认为没有被特权所污染的政治-道德问题。标准化笔试之所以胜出，不是因为它最准确地测量了“真实”的能力，而是因为它最成功地展演了一种无人称的公平裁决——而正是在这个意义上，它首先是一个证明装置，然后才是信号装置。

4.4 与鲍尔审计社会理论的互补

鲍尔（Power, 1997）的审计社会理论解释了现代组织在复杂委托-代理关系中对“可见证据”的强制性需求。本文受益于这一理论，并在第四、五节中多次将其作为关键对话对象。此处不再重复展开，仅明确两层关系。其一，审计社会解释的是制度层面的信任制造与问责机制，监护焦虑解释的是这一需求在教育领域中不可被轻易取代的情感性基础：代际责任的制度性托管所伴生的证明压力。其二，二者处于不同分析层面——一个是制度的合法性策略，一个是制度之下行动者的情感结构。两个层面共同照亮标准化考试的制度韧性，缺一不可。

4.5 与布迪厄、福柯的互补关系

本文在初稿中已与布迪厄的符号暴力论和福柯的治理术理论进行了详尽对话。经修订后，此处不再重复已有分析，仅指明本文在理论谱系中的位置。布迪厄解释了筛选的阶层后果与符号暴力机制，福柯解释了考试作为权力/知识装置的运作逻辑。本文与二者的关系是分析层面的错位而非竞争：布迪厄追问“筛选在为谁服务”，福柯追问“考试如何规训主体”，本文追问“筛选为什么首先必须存在”。三个追问不在同一个分析层级上，它们之间的关系是互补而非替代。

五 边界：芬兰、文革与历史时序——对最危险反驳的回应

5.1 芬兰何以可能

本文此前已提出核心命题：制度化抚养的结构性条件持续逼迫教育系统依赖标准化考试作为核心证明装置。但这个命题面临一个最直接的反例：芬兰。

芬兰的基础教育体系以弱化标准化考试著称。学生在义务教育阶段没有全国性的高利害统考，教师通过课堂观察、档案袋评估和描述性反馈来跟踪学习进展。芬兰学生同时在PISA等国际测试中表现优异，教育公平亦位居世界前列。如果制度化抚养本身就逼迫标准化考试，芬兰为什么没有被逼出来？

本文的回答是：芬兰案例不是对本文命题的反驳，而是揭示了命题的发生学边界。本文的命题不是在说“制度化抚养必然导致标准化考试霸权”——那是一个普遍规律式的全称判断，发生学不做这种跨越所有条件的断言。本文的命题是一个特定制度配置下的发生学机制：当一个社会同时满足以下三个条件时，监护焦虑将逼迫教育系统以标准化考试为支配性证明装置——第一，委托-承载之间形成高度张力（学校系统被赋予极其膨胀的使命而不具备相应的结构性承载能力）；第二，教育系统自指闭环高度闭合（教师的专业权威高度依赖这套系统本身的文凭授予，无法形成对外部评价的独立判断力）；第三，社会流动性高度集中于单一学历通道。

芬兰之所以不同，是因为它在每一条制度配置上都与中国等高压考试社会分道扬镳。芬兰教师的专业自主权建立在极其严格的教师选拔与培养制度之上——小学教师需要硕士学位，师范专业录取率低于百分之十，专业地位与医生和律师相当。这种制度配置使得芬兰社会对教师专业判断的信任，能够替代对标准化考试的信任——家长相信老师能够公正地评估自己的孩子，不是因为老师从不犯错，而是因为老师在制度上被赋权为具有专业判断力的主体。这种信任不是某种文化“天性”的产物，而是被一整套制度条件——高门槛、高待遇、高度自治——持续再生产出来的（参见Sahlberg, 2011对芬兰教育体系的系统分析）。

需要特别说明的是，本文在此处与初稿有一个发生学立场的修正。初稿的表述——“芬兰不是没有监护焦虑，而是它的监护焦虑被另一种证明装置所承载”——把“监护焦虑”当成了先于具体制度形态而存在的普遍常量，这是发现学的典型动作：先设定一个普遍本质，再考察不同制度如何“承载”

它。修正后的表述是：在芬兰的制度史中，同样的制度化委托结构并没有生成与中国同质的证明压力形态，而是被导向了另一种证明实践——对教师专业共同体的制度性信托。让焦虑始终作为被具体制度条件所生成的东西来被分析，而非等待被不同制度去“承载”的永恒基质。

因此，本文命题的正确表述不是“标准化考试不可避免”，而是：当一个社会尚未建构起对教师专业共同体的制度性信任时，监护焦虑将不可阻挡地流向唯一可信的证明装置——标准化考试。中国和芬兰的差异，不在于是否有委托结构，而在于这套委托所生成的证明压力，是被引导到一支被制度性赋权的专业共同体上，还是被引导到一张被公众共同识认为“公平”的试卷上。

5.2 中国文革推荐制的挑战

一个比芬兰案例更为棘手的反驳来自中国自身的历史：在1966年至1976年间，高考被废除，取而代之的是“推荐制”——由工农兵群众推荐青年入学。如果监护焦虑如本文所论证的那样根本，为什么它在此期间没有把考试逼回来？这是否意味着监护焦虑只是一个后改革时代的产物，而非制度化抚养的一般性特征？

这个反驳是成立的——如果本文声称“监护焦虑必然产生标准化考试”。但本文没有做出这一声称。本文论证的是：当同时满足特定制度配置时，监护焦虑将逼迫标准化考试作为支配性证明装置。文革时期的中国，不满足这些制度条件中的几条——甚至最关键的一条。

第一，委托-承载张力在此期间被另一种逻辑所覆盖。教育的主要目的不是培养知识能力，而是培养“无产阶级革命事业接班人”。委托的内容变了——“教育是否尽职”的追问，从不在于“学生有没有学好数理化”，而在于“学生有没有具备正确的政治觉悟与阶级立场”。证明装置也随之改变：政治审查取代了学业考试作为核心证明手段。推荐制并不是没有“证明”——它只是以“政治合格的证明”替换了“学业能力的证明”。

第二，竞逐-外溢加速在此期间被强力压制。学历不再是改变命运的合法通道——知识分子被打成“臭老九”，大学从精英教育机构变成了政治改造场所。当“上大学”本身的社会地位吸引力和物质回报被制度性地拆除时，围绕着升学通道的竞逐动能就失去了支点。高考在1977年的恢复，恰恰印证了这一机制的反向运作：一旦“上大学”重新被建构为改变命运的唯一合法通道，竞逐动能立即被重新激活，并在短短几年内把考试推回到支配性地位。

这意味着，文革推荐制时期不是对本文命题的反驳，而是从反面标定了命题的制度条件边界：监护焦虑是在“教育被制度化地承诺为改变命运之通道”的条件下才被拧紧的。当这个承诺被暂时撤销时，焦虑也随之被解除——不是因为它被解决了，而是因为它所依赖的制度前提被拆除了。高考恢复之后制度化承诺的重启，正是监护焦虑以空前强度回归的发生学条件。

5.3 历史时序问题

最后必须回应一个来自历史时序的质疑：考试制度并非现代大众教育的产物。科举制度延续了一千三百年，中世纪的大学已有学位答辩。如果考试在古代就已存在，它就不能被还原为“现代制度化抚养的证明焦虑”。

本文的回答是：前现代的选拔性考试与现代的支配性标准化考试，在发生学上是两种不同的制度形态。前者是精英选拔装置——从少数自愿报名的考生中选出少数人进入官僚体系或学术共同体。后者叠加上了一层证明性展演的功能——不仅挑出谁是好学生，更要向社会全体成员展演：教育没有辜负它被赋予的代际责任。科举不需要向全社会证明“国家在尽职地教育每一个孩子”——因为国家从未声称要对每一个孩子的教育负责。但义务教育制下的学校必须回应这个追问。这个证明功能的叠加，是十九世纪义务教育立法和大众学校制度建立之后才产生的新的制度压力。本文所分析的发生学机制，作用于这个新叠加的证明功能层，而非考试制度的一般史。

六 反向塑形：证明仪式对学习发生的回写

6.1 学习是被观看所改造的存在

此前从第一节到第五节的论证，主线沿着“是什么压力逼出了考试”推进。但如果只停留在这里，本文所做的就只是一个制度发生史的研究——它说明了监护焦虑如何把考试逼出来，却没有追问：考试一旦成为支配整个教育过程的证明仪式之后，它反过来如何改变了学习本身？

这一节要补上的，正是这个循环中最关键的“回写”环节。考试不是学习之外的附属物，它一旦被制度化为中心装置，就会反过来渗透进学习的每一个细胞，将它塑形为一种“为了被证明而组织起来的行为”。不分析这种反身塑形，就无法理解为什么证明仪式一旦建立就如此难以撼动：因为它已经不是在外部测量学习，而是在内部定义了什么能被识别为“学习”。

制度化教育中，学习的过程与学习的证明是分离的。一个学生解一道二次函数题，这个行动的正确与否，并不由“他是否真的解决了某个现实中的最优化问题”来检验，而是由一本参考答案或一台读卡器来检验。这种分离意味着，证明装置从一开始就介入了学习过程的内部，改变了它的基本形态。学生在刷题时注意力最密集的，不是“这个数学问题本身有没有趣味”，而是“这个题型会不会考”“这种解法在评分标准里能不能拿到完整的步骤分”。学习的目标从“理解某物”被替换为“产出可以被证明为理解某物的标准化证据”。

6.2 三重塑形：时间、思维与动机

这种反向塑形具体作用在三个层面。

第一，时间节奏的被收编。发生性学习——从模糊的摸索、大量的试错、反复的修正，到最终在一个整体结构中豁然贯通——是一条不匀速的、有自身内在节律的路径。这个过程所需的时间，

无法被预定课表精确切分。但考试作为证明仪式，要求所有学生必须在同一天、同一时限内完成同样的任务。这个时限通过日历倒溯，反向规定了整个学期、整个学年的教学节奏。每一次“来不及了，这章不讲了，大家自己回去看”的教学决策，都是在学习时间的发生性节奏与证明时间的统一性要求之间，被迫选择了后者。

第二，思维方向性的被倒置。发生性的理解，通常是从一个整体的、模糊的问题情境出发，逐渐逼近清晰的、能够被形式化表达的解决方案。但标准化的考试题目必须是一个边界清晰、给定条件充足、有唯一正确答案的封闭问题。为了让学生在考试时间压力下高效地产出这种闭合问题的答案，教学过程就不得被倒置——先给出知识点的清晰定义和例题，再让学生反复练习同类型的闭合变式。学生的心智习惯在经年累月的这种倒置训练中，被塑形为一种“等题目给齐了条件才开始想”的被动反应模式，而不是“面对模糊问题情境主动生成试探性假说”的生成性模式。这不是个体能力的差异，这是被证明仪式长期的反馈结构所模塑出来的制度性心智。

第三，学习动机的被外置化。在发生性的学习生态里，动机是内生的——孩子想说话是因为他想与人交往、想表达自己的需求。但证明仪式通过制造一个外部比较的竞技场，将学习的动机逐步从“我想要学会”挪移到“我想要被证明比他人更会”之上。当分数和排名成为学生对自己全部学习生活进行自我评价的主要尺度时，他实际已经丧失了对“学习本身是否有趣、是否成长”的内在感知。他需要别人来告诉他，他是个好学生还是差学生。他的自我效能感，被证明仪式接管了。

认知科学与教育心理学的研究为此提供了佐证。德西和瑞安（Deci & Ryan, 1985）的自我决定理论表明，当外在评价压力取代内在动机时，个体的探究深度、任务坚持性与创造力均显著下降。此处的“习惯性反应”不是个体差异，而是被制度反馈结构长期模塑的集体心智形态——当学习者的每一次主动探索都可能因无法转化为标准答案而被判为无效时，选择“等题目给齐了条件再想”就成了制度性生存的理性策略。

6.3 被收编的“主动”：补习塾的悖论

一个可能被用来反驳本文论点的现象是：在高度应试导向的课外补习机构中，部分学生表现出了极强的主动学习倾向——主动上课，主动问问题，主动完成远超过学校规定的额外练习。这是否意味着，“证明仪式扼杀内在动机”的判断过于武断了？

这个反驳迫使我们区分两种完全不同的“主动”。一个高三学生在补习塾刷八小时的题，他全神贯注，主动问老师“这一步怎么想的”，为自己每次模考分数的提高而感到真实的成就感。这种“主动”是真的——但这是一种被竞技框架完整收编的主动。他的全部心力被聚焦在“如何更高效地产出高分”上，而不是“我正在解的物理题背后那个自然世界的秩序”。这两件事表面上都叫“主动学习”，但前者向竞技场封闭，后者向世界打开。前者的成就感来自在排名表上超过了竞争者，后者的成就感来自对某物的理解被加深了。

本文的核心判断不是“考试训练什么认知收益也没有”——逻辑拆解、信息处理速度、特定模式识别，这些能力在应试训练中确实会被强化。关键的问题是：这些收益是以什么样的方式获得的，以及它们付出了什么代价。当一个学生的全部学习动机都被外部排名所锚定时，他可能成为一个高效的解题者，但他失去了追问“我为什么要学这个”的自主权。这种自主权的丧失不是心理层面的“异化”可以概括的，而是一个发生学事实：学习的意义生成功能——学习者与知识之间那段直接的意义关系——被证明仪式截断了。学生不再从“我学会了什么”中获取意义，转而从“我被证明为什么”中获取意义。

因此，补习塾的“主动”并不构成对本文论点的反驳。它恰恰是本文论点的延伸证据：当一个社会中除了考试以外已经没有别的可信任的胜任证明通道时，学习主体的全部能动性都将被驱赶进这条竞技通道的狭窄赛道上。他越是主动，他越是被锚定在证明仪式所预设的那个竞技框架里。真正的威胁，不是学生不主动，而是他全部的主动，都被封锁在一套他自己无法质疑、甚至从未意识到可以质疑的证明逻辑之内。

结语 此框架的贡献、边界与证伪条件

7.1 本文的贡献

本文从现代教育制度无法完成从“筛选”到“培养”的功能形态转型这一经验困惑出发，提出并论证了“监护的证明焦虑”作为制度演化的一种发生学解释。这一概念的贡献在于三个层次的追问提升

第一层：从“筛选为什么顽固”到“为什么筛选必须存在”。本文将问题的着力点从制度本身的运作特征，移到了驱动制度形成与延续的压力源上。标准化考试，不是问题的根本，而是一种更深的制度性压力的制度性沉淀。

第二层：在既有理论之下挖出一个不可还原的辨别维度。仪式性同形理论解释了学校为何采纳考试；文凭社会理论解释了考试如何再生产地位不平等；信号理论解释了考试作为能力信号的市场均衡。但这些理论共同绕开了一个现象：为什么那些在考试体制中被压迫得最深的人，恰恰是它最激烈的捍卫者？本文的回答是：他们不是在捍卫一个阶级统治工具，而是在捍卫一套已知的、可预期的证明规则。在缺乏其他可信的胜任证明通道的条件下，摧毁这套规则不是解放，是剥夺了底层唯一能证明自己能力的机会。这是监护焦虑所切开的辨别维度——一种被代际责任所驱动的、被制度条件所生成的证明性压力。这个辨别维度，是已有的组织分析、阶级分析与市场分析均未能独立命名的。

第三层：揭示证明仪式对学习发生的反向塑形。本文不仅分析焦虑如何逼出考试，还分析考试如何回过头来重塑学习本身——定义什么能被识别为“学习”、把学习的时间节奏收编进证明日程、把学习的动机从内生理理解驱赶进外部竞技场。这一回写机制的分析，是本文框架从制度发生史走向

完整发生学循环的关键一笔。

7.2 本文的边界

与此同时，本文的论点有清晰的边界。

它不声称所有教育问题都是由监护焦虑所致。家庭出身、社区资源、文化偏见、教师专业水平的差异，这些因素仍然独立地影响着教育过程的品质。监护焦虑并不覆盖全部教育病理。

它明确承认芬兰等国的案例表明，标准化考试霸权并非制度化抚养的必然产物，而是在特定制度配置下——委托-承载张力高度紧绷、自指闭环高度闭合、社会流动高度集中于单一学历通道——的发生学机制。在这些制度配置被改变之前，监护焦虑将持续以标准化考试为主要证明装置。

它不声称自己对考试制度的内容维度——为什么考试考的是数学而不是耕种——提供了解释。那是知识社会学（如迈克尔·扬的“分类正义”框架）所要处理的问题。监护焦虑解释的是证明装置的形式为何倾向于标准化笔试，而非装置里装了什么内容。

它关于监护焦虑的跨领域外推（职业资格考试、大学排名等）在本文中仅限于启发性的提示，每一处外推均需该领域的独立实证检验。本文概念的核心经验锚点，始终是基础教育中的高利害考试制度。

7.3 证伪条件

一个严肃的分析性论点，必须指明自己在什么情境下将被推翻。本文提出以下独立的证伪条款——

第一，存在性证伪。若能找到一个社会：其委托-承载张力紧绷、自指闭环高度闭合、社会流动高度集中于单一学历通道这三项条件全部处于高位，但其教学实践并未因此被标准化考试的证明仪式所主导——大部分学校的日常教学确实以保护学生的生成性学习为核心，学生对学习的自我评价不受排名所左右，且这一状态在没有外部强力干预的条件下持续了数十年——则本文的核心命题在该社会的适用性为伪。

第二，诊断性证伪。本文的一个操作性子命题是：在上述三项条件全部处于高位的大型社会中，每一次试图以主观评判部分替代标准化考试的尝试，都将遭遇以“公平”为由的大量社会抵制。若在这样一个社会中，此类尝试能够在不引发大规模社会反弹和政策回调的情况下平稳实施、并被社会接受为新的公正常规，则本文所揭示的监护焦虑的运作机制就不成立。

第三，机制性证伪。如果未来在某个高压考试社会中出现了一项大规模教育改革，它有效削弱了标准化考试的支配地位——不仅没有引发公众反制、而且被底层家庭所主动支持——且其制度的可持续性被证明并非依赖教师专业信托的全新建构（如芬兰路径），则本文关于“教师专业信托是替

代考试的唯一已知通道”的子机制判断将被推翻，但本文核心概念——监护焦虑作为证明压力的分析框架——可能仍然有效，唯需修正其关于替代装置条件的边界。

这些条件不是理论的免疫盾牌，而是对理论自身的反身约束。作为一项发生学分析，本文所求的，并非宣布一条无人能逃的制度铁律，而是描摹一个此前被反复经验却未被精确命名的深层制度动态：现代社会的制度化抚养，在剥离了传统共同体的内嵌证明之后，不得不在特定制度配置下持续依赖标准化考试来回应“教育是否在尽职”的追问。一旦未来的教育改革找到了某种能够回应这种追问、却不必以考试为唯一证明装置的新制度形态——无论是通过重建对教师专业共同体的制度性信任，还是通过多元化的社会流动渠道来分流学历竞争的压力——本文的概念框架亦将随之过时，而那恰恰是本文所乐见其成的终结。

参考文献

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Kariya, T. (2013). Understanding structural and cultural changes in education: Post-war Japan and the dynamics of educational expansion and inequality. *Social Science Japan Journal*, 16(2), 231–246.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.