

被期望的内殖：论教育中天资话语的机制与后果

在现代教育话语中，“顺应天资”始终享有一种近乎免疫的道德声望——谁主张更多的规训，谁就有压抑天性的嫌疑；谁宣称“顺着孩子的兴趣来教”，谁就仿佛天然地站在了教育伦理的正确一侧。然而，这套话语底层有一个预设性的命题几乎从未被认真追问过：当一位教师说“我发现这个孩子在数学上很有天资”时，她所“发现”的，究竟是一笔已经在那里、等待被辨识的客观财产，还是在一次具体的课堂互动中，经由筛选、命名与肯定性反馈，被一步一步制造出来的那个东西？本文从撤销“纯粹自然起点”这一先验开始，论证自然守护论所宣称的全部谦卑与中立，一旦被投放回真实的课堂互动中，便暴露为一种高度精巧的生成性操作：教育者将自身所处社会的特定价值取向与知识规范，通过“天资”这一特定语词的双重功能——它既命名了儿童的某个行为，又同时授权了教育者对该行为的干预——种

作者 阳涌 · 约 2.6 万字 · 发表于2026年7月24日

摘要

在现代教育话语中，“顺应天资”始终享有一种近乎免疫的道德声望——谁主张更多的规训，谁就有压抑天性的嫌疑；谁宣称“顺着孩子的兴趣来教”，谁就仿佛天然地站在了教育伦理的正确一侧。然而，这套话语底层有一个预设性的命题几乎从未被认真追问过：当一位教师说“我发现这个孩子在数学上很有天资”时，她所“发现”的，究竟是一笔已经在那里、等待被辨识的客观财产，还是在一次具体的课堂互动中，经由筛选、命名与肯定性反馈，被一步一步制造出来的那个东西？本文从撤销“纯粹自然起点”这一先验开始，论证自然守护论所宣称的全部谦卑与中立，一旦被投放回真实的课堂互动中，便暴露为一种高度精巧的生成性操作：教育者将自身所处社会的特定价值取向与知识规范，通过“天资”这一特定语词的双重功能——它既命名了儿童的某个行为，又同时授权了教育者对该行为的干预——种植进儿童的自我叙事，使之被体验为一种自发的、不可让渡的“我自己想要成为的样子”。本文将这一根植于“天资”话语的微观教育机制命名为内殖。内殖并非对布迪厄“误识”、阿尔都塞“询唤”或福柯“治理术”的简单重述。它的独特辨别面在于：它聚焦的是“天资”作为一类具有双重功能的述行语词，在课堂这一制度化空间中，如何在师生互动中同时完成“行为的归类”与“干预的授权”这两个不可拆分的动作——这一话语-权力-自我的三重铰合点，是上述传统均未专题展开的操作层。本文通过一个基于课堂实际经验的思想实验式案例，深描内殖的发生机制及其情感、话语与制度三重的互生结构，并在此基础上直面“撤销自然护符之后”教育现场所浮现的新的、尚未被命名的矛盾。论文拒绝给出“更诚实的教育”这类规范性方案，而是指出：承认权力并不能取消权力，但一种不再借天资

之名来回避自身政治性的教育，或许可以为教育者与受教育者双方打开一块可协商的、微弱的裂缝。论文最后，以一条反身性质问收束：如果内殖论成立，那么这篇论内殖的文本本身，是否也正在向它的读者进行一种内殖？

关键词：内殖；天资话语；自然守护论；期望植入；述行语词；发生学

一、引言：教育中的两难与“自然守护”的隐匿权力

在现代教育思想中，没有哪一种立场像“自然守护论”那样，同时拥有如此深厚的道德声望与如此顽固的理论惯性。这一立场起源于18世纪对理性启蒙与制度规训的双重怀疑，它在卢梭那里第一次被提升为系统的教育哲学，在裴斯泰洛齐和福禄贝尔那里被转化为教学实践，在杜威和蒙台梭利那里则与民主理想和儿童心理学深度耦合。它的核心信条可以浓缩为一句话：教育的正当性不在于从外部塑造儿童，而在于保护、滋养并促成那已经潜藏于儿童天性中的内在秩序。

正是这一信条，使自然守护论在现代教育话语中始终占据着一座几乎无法从内部攻破的道德高地。谁要是主张更多的规训、更多的课程、更严的标准，立刻就要面对一个尖锐的质疑：你在压抑儿童的天性。反之，谁只要能说出一句“我是顺着孩子的天资来教的”，便似乎已经天然地站在了教育伦理的正确一侧。然而，这座道德高地基座之下，有一个预设性的命题几乎从未被认真地追问过：当一位教师或家长说“我尊重孩子的天资”时，他所指的“天资”，究竟是一笔已经在那里、等待被发现的客观财产，还是在教育的互动中被一步一步辨识、命名和稳定下来的那个东西？

本文的论证，将从撤销这一预设开始。一旦我们不再默认为“自然起点”是先于一切教育行为而存在的给定之物，自然守护论所宣称的全部谦卑与中立便立刻失去根基。它将不再呈现为一种忠实的“发现”，而暴露为一种在“发现”的戏装底下持续进行的“生产”——教育者在儿童大量未分化的行为涌流中进行筛选，挑出那些与他自身价值期待相合的部分，用“天资”“兴趣”“特长”的语言将它们照亮，又以看不见的沉默让其余的部分退回背景。被选中的行为由此获得了进入儿童自我叙事的许可证，并在此后漫长的肯定性反馈中逐步凝结为儿童“真正”的自我。一句话：自然守护论所做的，并不是被动地顺应一个既成的天资，而是主动地——且在大多数情形下，教育者自身并未意识到这一主动性的存在——把一套外源的人格期望种植进儿童的自我叙事中去。

这个从未被严格命名过的机制，就是本文将加以概念化并进行分析的“内殖”。

已有研究的贡献与盲区

在展开正面论证之前，有必要先对当前学术领域中几支与本文问题域直接相关的研究传统做一次简要的定位。这既是为了阐明既有解释的边界，也是为了在本文论证展开之前，先给出一张比较清晰的概念地图——免得读者在后续的论述中，过早地将“内殖”归并到某些既有的术语之下。

第一支传统是教育社会学中的再生产理论，以布迪厄与帕瑟隆的《再生产》（Bourdieu & Passeron, 1970）、布迪厄的《区隔》（Bourdieu, 1979）与《国家精英》（Bourdieu, 1989）为核心。布迪厄的工作深刻地揭示了学校系统如何将特定阶层的文化惯习转化为被全体社会成员承认为“天资”“能力”“品味”的普遍标准，并经由这种“误识”完成社会等级的再生产。这一理论对本文的启发是根本性的：它已经指明了教育领域中“社会被自然化”的宏观机制。然而，布迪厄的“误识”与“惯习”概念主要运作于场域结构的层面——它们解释了系统的结果，却没有充分打开在每一次具体的师生互动中，这种自然化是如何被一步一步“做出来的”。教师的哪一句表扬、哪一个眼神、哪一次刻意的“发现”，充当了从“社会期望”到“儿童天资”的译码器？布迪厄没有回答这个问题，因为他的分析单位是场域与阶级，而不是互动中的一句话。

第二支传统是课堂互动民族志与教师期望研究，这一支传统远比罗森塔尔和雅各布森（Rosenthal & Jacobson, 1968）著名的“皮格马利翁效应”更为深厚。早在1970年，里斯特（Rist, 1970）就已经通过对幼儿园课堂的追踪观察，揭示了教师如何在开学之初就依据学生的社会阶层背景分配差异化的关注与期望，而这些期望又在随后的互动中被反复巩固为“能力”的事实。米恩（Mehan, 1979）的《学会上课》则精确到每一次师生对话的轮流结构中，去分析“会”与“不会”如何在课堂的问答序列中被当场制造出来。布罗菲与古德（Brophy & Good, 1974）系统地记录了教师对“高期望生”与“低期望生”在等待时间、反馈类型、提问频率上的系统性差异。这一支传统的巨大贡献在于，它把“期望”从心理学实验室里的抽象变量，拉回了真实的课堂互动现场。然而，它同样留下了一个盲区：它关注的是期望传递的行为模式（教师做了什么），却从未把教师所使用的语词类型单独作为分析对象。“天资”“特长”“逻辑感强”——这些词在课堂民族志研究中通常被当作“正面评价”的实例来编码，而它们作为一种具有特定语法结构和特定文化功能的述行语词，其独有的入口-授权双重机制，从未被单独提出来解剖。

第三支传统是福柯式的权力分析及其在教育哲学中的延伸。福柯在《规训与惩罚》中剖析了层级监视、规范化裁决与检查等规训技术；在其晚期的治理术分析中，又区分出一种通过“自由选择”与“自我治理”来运作的权力形态。这一区分与本文的论证高度相关：内殖显然不属于第一种赤裸的规训，而更接近后一种“温柔”的权力。但福柯的治理术分析停留在哲学史与政治理性的层面，并未进入课堂互动这一微观场所，去考察儿童那些被“肯定”的瞬间，其话语内部究竟含有一种什么样的语法。批判教育学后来在“隐性课程”等概念下做了大量工作，但它们侧重学校制度、空间安排与知识选择中的意识形态传输，并不专注于教师话语中“天资”修辞的精确工作机制。

第四支传统需要单独挑出：阿尔都塞的询唤理论和巴特勒的述行性生成理论。阿尔都塞（Althusser, 1971）用“询唤”来描述意识形态如何通过呼唤个体——如警察在大街上喊“喂，你！”——将个体建构为主体。这一隐喻的力度在于，它把“命名”本身揭示为一种权力行动。然而，询唤的经典场景是单向的、且带有强制性的——警察的呼喊不容拒绝。它没有处理教育现场中一种更微妙的

情形：教师不是在喊“你”，而是在低声说一句“你天生就有逻辑感”，而这句话对儿童来说不是一记命令，而是一抹意外的光亮。巴特勒（Butler, 1993）的述行性生成概念更为贴近——她论证话语的反复引用和表演，能够制造出它所指称的那个“先于话语”的实体（如“性”本身）。但巴特勒的分析对象是哲学话语和公共文化中的宏大范畴，她并未将这套工具应用于小学教室里的“你有结构感”这类日常赞美句之上——也就是说，她提供了哲学语法，但没有给出教育学的工序分析。

第五支传统是精神分析学对自我形成的研究，尤其是温尼科特提出的“假我”概念（Winnicott, 1965）。温尼科特观察到的母婴互动与此处的师生互动有着惊人的平行性：一个儿童为了满足母亲的期待而发展出一个“虚假的”自我组织，其代价是真实的自发性的隐匿。然而，精神分析的假我理论根植于一套关于本能、早期客体关系和病理学的元心理学假设，它解释的是个体心理结构的病态变形，而不是一种制度化、日常化、被视为正常甚至优秀的教育实践。内殖不是一种心理疾病，它是现代教育系统运作的标准工序；不是一种偏离，而是一种默认模式。这一差异，使内殖无法被假我概念所覆盖。

综上所述，既有研究各自照亮了教育权力地图上的一个区域，但它们都没有专名指称那个具体的、微观的、以“天资”这一特定语词的双重功能完成期望种植的操作链。课堂互动民族志看到了行为模式，布迪厄看到了宏观结构的自然化，福柯看到了治理理性，阿尔都塞和巴特勒看到了话语的命名权力，温尼科特看到了期待的内化病态——但“天资”这个词本身如何在对儿童行为进行描述的同时，偷偷为教育者的干预完成了授权，这件事，还没有被任何一支传统当作独立的分析对象来对待。本文的工作，就是在上述传统的交界处，补上这一个缺失的概念。

论文的结构与路径

本文的论证将这样推进：第二击拆除“纯粹自然起点”这一建制性幻觉，并追溯自然守护论在近两个世纪中如何从一种哲学抗议凝结为制度化技艺；第三击正式给出内殖的操作定义，并通过与布迪厄误识、阿尔都塞询唤、课堂互动民族志、以及巴特勒述行性生成的正面对质，论证其不可还原性——这一击是整篇论文的命门，也是最需要被审稿人严厉检验的部分；第四击以一个基于课堂实际经验的说明性案例为轴心，深描内殖的生成动态，让概念从教育互动的具体矛盾中浮现出来，而非先搭架子再找例证；第五击解剖内殖得以长期稳定运作的三重互生结构——情感粘合、话语屏蔽与制度沉积——并同时追问其解体条件；第六击则在撤销“自然”护符之后，直面教育现场浮现出的新矛盾：承认权力何以不是救赎，却可能撬开一块可协商的裂缝。结论部分将重申本文的核心判断，诚实给出内殖概念的证伪边界，并以一道反身性质问收束全文：如果内殖论成立，那么这篇论内殖的文本自身，是否也构成了一次以“批判”为名的内殖？

二、纯粹自然起点：一个发生学幻觉的拆解

2.1 从卢梭到杜威：“自然守护”的世纪建构

“自然守护”并非从来就是教育的默认话语。它是一次漫长的历史构建，需要被当作一个发生学对象来理解：在何种条件下，教育者开始需要、并且能够用“顺应天资”来表述自己的行动？

18世纪中叶以前，教育的合法性基础简单明了：传递已知。教义、经典、手艺、礼仪——一套既成的文化堡垒需要被搬运进新生的灵魂里。这时没有“天资”的问题，只有“服从”与“掌握”。是卢梭最早发动了一次根本性的翻转。他在《爱弥儿》开篇就写道（Rousseau, 1762）：“出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了。”这句话的哲学分量不在于它对文明社会的指控，而在于它划出了一道此前并不存在的边界：在一切社会教育干预之前，存在着一个纯粹的、完整的、趋向于善的自然状态。教育的任务不是在这个自然状态之上加添什么，而是阻止文明社会去污染它，让它按照自身的时间表展开。

如果在卢梭那里，“自然守护”还只是一种文学-哲学的抗议姿态，那么到了裴斯泰洛齐和福禄贝尔手中，它便有了教学法的肉身。裴斯泰洛齐将“顺应自然”转化为一整套情感与感知启发的教学程序（Pestalozzi, 1801）；福禄贝尔则在“恩物”中设计了那套被后世看作早期教育里程碑的操作物件（Fröbel, 1826）——教育者不再需要“教”什么，他只需要在合适的时机把合适的“礼物”放到儿童面前，儿童的天资就会自然地与这些礼物发生反应，像种子遇到水。杜威则在20世纪初为这套逻辑提供了最精密的哲学版本（Dewey, 1916）：他主张教育即生长，生长本身即是目的。这句话至今仍然动听，但它省略了一个关键的信息：生长总有一个方向，而方向的确定权不在儿童手中，在那些提供了“生长环境”并判定哪些属于“健康生长”的成年人手中。

不过，把这一历史仅仅理解为“观念从一个思想家传到另一个思想家”的观念史叙述，会漏掉更深的一层发生学追问：为什么在19世纪末到20世纪中叶这近百年间，“发现天资”会从一套少数学者的话语，变成整个教育系统赖以运转的基础叙事？这里至少有两条结构性的推动力值得注意。

其一，现代师范教育制度的建立，使得一批全新的专职教育者——小学教师——需要一套能够支撑其日常专业权威的话语。传统社会中的教师，或者是宗教体制中的教士，或者是私塾中的博学长者，其权威建立在教义或知识本身的崇高性之上。而在世俗化、普及化的现代国民教育体系中，一个初出师范的年轻教师，面对几十个性格迥异的孩子，很难再靠“我在替上帝传授真理”来维系其教育行为的正当性。“我是在顺应孩子们各自的天资”这一表述，恰好提供了一种新的、人本主义式的权威来源——它让教师的每一个教学选择，都显得不是武断的权力行使，而是对客观的自然事实的忠实响应。

其二，进步主义教育运动在20世纪上半叶对标准化考试与行为主义心理学的抵抗，也把“天资”话语推到了前线。当“智力测验”和“常模比较”以科学之名将儿童划分为可量化的等级时，进步主义教

育者提出的最有力的道德抗辩就是：每个孩子的独特天资无法被一张试卷精确测量。这一抗辩在道德上无懈可击，却无意中更加牢固地确立了“天资”本身作为一个不证自明的、先于一切测量而存在的实体。换句话说，抵抗量化的武器，正是那个等着被量化的东西本身——只不过量化的标尺从“智商分数”变成了“教师的慧眼”。

经过这一个多世纪的造山运动，到20世纪中叶，“自然守护”已经沉淀为教育系统里的一种制度性常识。它不再只是某个哲学家或某个进步学校的信条，而成为师范教科书中的标准表述、家长会上的通用话术、教育政策文件中的价值关键词。这套话语的胜利是如此彻底，以至于到了20世纪末，一位教师说出“我尊重孩子的天资”时，他不必意识到这句话背后站着两百年的观念史、一整套师范教育的训练、以及一个社会对“好教师”的制度化定义。

2.2 “发现天性”何以是一种生产

现在可以靠近本文最核心的拆解动作：当一位真诚的教育者在说“我发现这个孩子在数学上很有天资”时，她实际在做什么？

首先必须澄清一个容易引发误解的前提。儿童并非一块全无倾向的白板——他们在神经系统发育、气质类型、早期依恋经验等方面确实存在着个体差异，这些差异在任何教育介入之前就已经存在。但一个儿童在两岁时对数字表现出格外的敏感，这一事实本身，并不自动携带“数学天资”这个标签。这个标签，是父母（或教师）在进行了数次的观察后安上去的，且他们不是从一张中性的选项表中随机抽取——他们是从自己脑内那套先已存在的价值坐标系里，挑出了一个与“敏感”最匹配的高社会评价的类别。在那以后，“数学天资”这个标签就会像一个探照灯，持续地照亮儿童一系列与此相关的行为，而让另一大堆同样曾经出现、却未被命名的行为沉入黑暗——比如他对云朵形状几小时的凝视，他对厨房里各种气味的分辨，他在睡前反复抚摸特定面料的那种仪式性动作。如果当初环境中的知识秩序是另一种——比如一个音乐世家，或者一个工匠作坊——这份敏感就完全可能被命名为“辨音力”或“手感”，或者干脆未被命名而消散。

自然守护论的高明之处，也正在它的盲区所在：它把这个“命名—照亮—固化”的整个反馈回路，倒叙成了一段线性的“发现—顺应—促成”的故事。在故事的第一章里，教育者看到了一件已经在那里的东西；在第二章里，她顺应了它；在第三章里，它结出了果实。而在真实的发生序列中，教育者在“看到”的那一刻就已经完成了最关键的介入：她把她自己期待装置里那个预设好的范畴，投射到了儿童的自然涌流之上，挑选出了一个符合范畴的形状，并把它宣布为“天资”。此后的顺应与促成，不过是在这个初始动作上继续添砖加瓦。自然守护论所宣称的保护与发现，从其第一次开口命名的时刻起，就已经是参与的制造；而且恰恰因为它自认为是保护与发现，这种制造从不会被它的执行者本人体验为制造——她体验到的，是忠实与谦卑。

因此，“纯粹自然起点”这个最根本的先验，不只是智识错误，而是一种高度功能性的建制：它遮蔽了教育者自己注入的期望，从而让教育者体验不到自己在行使权力，也让受教育者体验不到自己正在被引导。整个过程的平滑与自然，正是这个先验存在的唯一目的。而所谓“内殖”，不过是被先验遮盖的生产过程，第一次获得了自己透明的名字。

三、内殖：一个教育机制的命名与不可还原性论证

3.1 内殖的操作定义

现在我们可以正式给出概念：

内殖（endo-cultivation）：它是这样一种教育期望的生成机制——教育者运用“天资”这一特定的述行语词，在课堂互动中同时完成两个不可拆分的动作：（1）将儿童的某个具体行为命名为其“内在天资”的显现（描述功能）；（2）由此授权教育者对该行为进行持续的肯定、引导与强化（授权功能）。这两个动作在“他天生就有逻辑感”这样一个句子里被同时执行，使外源的价值取向与知识规范得以进入儿童的自我叙事，并在长期重复中逐渐被体验为一种自发的、不可让渡的“我自己就是这样的”。

这个定义有四个需要逐层解开的要点。

第一，内殖的本质，是“天资”作为一种述行语词在特定制度条件下的功能性后果，而非教育者的主观意图。绝大多数使用“天资”话语的教师，真心实意地相信自己只是在“看见”并“顺应”儿童内在的既成倾向。她们既没有说谎，也没有暗藏操纵的计谋。但她们被“天资”这套话语的结构本身所捕获：这套话语的语法——“你有……的天赋”或“你的……感真好”——本身就预设了一个先在的、等待被发现的“天资”实体，并同时说出这句话的人置于“那个最先辨识出天资的见证者”的位置上。教育者的真诚，非但不是内殖的软肋，恰恰是它最有效的传送装置。因为唯有当教育者自己深信不疑时，她的语气、眼神和后续行为才能对儿童释放出那种无可替代的“我被真正看见了”的情感强度。因此，本文在使用“植入”及相关表述时，所指的从来不是教育者在意识层面蓄意地“灌输”或“包装”，而是“天资”这套话语在客观上——即在无论使用者动机如何的情况下——所稳定地产生的机制性后果。这一点将在3.3节关于“意内/意外”的专题区分中做进一步澄清。

第二，内殖的核心操作不只是“肯定”，而是以“天资”为名的筛选性照亮。教师不可能对儿童的每一个行为给予同等的回应。在任何一日课堂的实际运作中，教师的注意力总是聚焦于某些种类的行为（专注、合作、条理清晰、创意、反应敏捷），而对另一些种类（发呆、古怪、静默、无意义重复、内省式的低速回应）处于一个可称之为“礼貌性忽略”的状态。以“天资”为名义发出的肯定性反馈——口头表扬、作业评语、给家长的正面汇报——具有一个普通表扬所不具备的特殊功能：它不仅仅是说“你这次做得好”，而是说“你这方面天生就好”。这个“天生”是一道极有效的入口：它把一次具

体的行为表现，锚定到了一个据称是内在的、稳定的、持续存在的属性之上。被如此照亮的行为，因而从纯粹的“活动”升级为“才能”与“品格”的征兆，被接纳进儿童正在凝聚中的自我故事；那些未被照亮的，逐渐自动退场，仿佛从来没有发生过。

第三，内殖的结果，是被种植的期望最终被体验为“我自己就是这样的”。这是内殖区别于一切显性规训的关键。在显性规训中，受教育者知道他是在服从一项外部指令——他可以憎恨它、畏惧它、或策略性地迎合它，但他知道它不是他。而内殖成功运行之后，被种植的期望已经失去了外部来源的标记，它变成“我的兴趣”、“我的强项”、“我想成为的那个人”、“我为自己设定的标准”。因此，抵抗内殖远比抵抗命令困难——因为抵抗的对象在现象学上就是“我自己”。

第四，内殖作为一种在互动中反复结算的机制，并不等于“儿童自我的全部内容都是内殖产物”。内殖并不需要一个“先于植入的、纯净的自我领地”来充当它的对立面。它所描述的，是在自我不断生成的过程中，某些力线如何通过“天资”这套话语被优先稳定、被赋予名称、被注入情感能量，而另一些可能的力线则在未被命名的状态中渐渐弱化。这并不是“污染一个本真的自我”，而是“在自我生成的过程中，参与了哪条力线被联通、哪条不被联通的选择”——这一选择不需要教育者蓄意为之，它已经内置在“天资”话语的语法结构之中。

第五，内殖既不是“灌输”，也不是“协商建构”。灌输是自上而下的、可以被清楚识别并有可能被抵抗的外部输入；而内殖的标记，恰恰是它借助“天资”这座桥进入自我领地，因而在免疫应答启动之前就已经被接纳为自身的一部分。它与广义的教育协商建构（如维果茨基传统中的“内化”）的区别则在于：协商建构的理论倾向于强调教育者与受教育者在互动中共同生成意义，而内殖要追问的，恰恰是这一“共同生成”中不对称的那一面——“天资”话语本身预先决定了，哪些行为有资格被拎出来进行“协商”，哪些行为根本进不了协商的备选池。把一切教育互动都称为“协商”，是忽视了命名权的不对等：不是儿童决定“条理性”比“白日梦”更值得被称作天资，是那个拥有“天资”词汇和制度授权的人——教师——在替儿童做这个决定。

3.2 内殖与既有理论的对质——不可还原性的核心论证

本文提出“内殖”之名，绝不是在暗示这一现象此前从未被任何人触及过。恰恰相反，在社会科学传统中，至少有四个重要的既有概念或研究传统已经站到了离内殖非常近的位置上。本节的任务，就是主动地与它们对质：先承认它们已经覆盖了什么，再指明它们在哪个关键的辨别面上留下了缝隙——那个缝隙，就是内殖作为独立概念的立锥之地。

（一）与布迪厄“误识”及“惯习”的对质

布迪厄的整套教育社会学，建立在这样一个核心洞见之上：社会等级的再生产之所以稳固，是因为历代被支配者接受了“天资”“能力”“品味”这些仿佛属于个人本性的解释，而没有识别出它们实际上是特定阶层文化资本继承的结果。他把这种集体性的误读叫做“误识”，把行为者身体化了的结

叫做“惯习”。这一框架用在教育领域，立刻就能解释一个经典谜题：为什么工农子弟学业失败率更高？因为他们缺乏学校所默认的那种“文化惯习”，而学校又把这种缺乏解释为“天资不足”。

内殖与这一理论的同构性是明确的：二者都涉及“将外部结构自然化为内部属性”。但也正是在这里，二者的根本差异显露出来。布迪厄的“误识”，是一个认识论范畴：它描述的是行动者对整个场域逻辑的无知状态。一名乡村学生在考场上失败，他诚实地认为“我就是不如人家聪明”，这是误识的后果。但误识本身并不在考场上发生，它是在他长达数年的、无时无刻不在进行的家庭与学校经验中被逐步灌输进他的知觉图式里的。布迪厄没有给我们一个工具，去观察这个灌输过程中任何一个具体的“灌输时刻”——在那一分钟里，是哪一句话、哪一个眼神、哪一个被肯定的行为，把“我不如人”这种信念像一枚微小的铆钉一样，敲进了一个孩子当时尚且松软的自我认知里。布迪厄的“误识”是一个解释宏观再生产逻辑的结构范畴，它是事后解释的工具；它不处理实时发生的微观话语工序——而这正是内殖概念的切入面。

更精确地说：布迪厄的“误识”回答了“为什么社会不平等被接受为自然”——它处理的是场域层面的再生产逻辑。而内殖回答的是：“天资”作为一个特定的语词，如何在一次具体的、秒级时长的课堂互动中，同时完成“行为的归类”（这是描述功能）与“干预的授权”（这是规范功能）？这两个功能在同一个句子里被同时执行、不可拆分。布迪厄不分析话语——他的实证工具是社会调查、统计与历史深描，而非课堂对话的话轮分析。他当然看到了“社会被自然化”这个宏大的结果，但他没有指出“天资”这个特定的语词，在每一次被教师说出口的瞬间，其语法内部所承载的那种把名和命合在一起的微观权力。内殖所要切开的，正是这一层被布迪厄跳过的语言工序——它不是误识的“微观版”，因为“微观版”只是分辨率的不同，而内殖追问的是误识从未追问过的新问题：教师的哪类词汇、以何种语法结构，完成了从“社会”到“本性”的转译？误识不处理语词类型这个变量，而内殖的全部可辨别性，正系于此。

（二）与阿尔都塞“询唤”及课堂互动民族志的对质

阿尔都塞的“询唤”（Althusser, 1971）是20世纪意识形态理论中最具哲学张力的概念之一。它的核心场景简洁而暴力：警察在大街上喊“喂，你！”，那个转身的人，就在转身的刹那被建构为“法律面前的那个主体”。询唤的力量在于它揭示了命名的单向性——个体无法拒绝自己被命名，因为连“拒绝”的动作都已经是在承认那声呼喊是对自己发出的。

从表层来看，内殖与询唤有着显著的平行性：教师在课堂上说“你的逻辑感真好”，这不同样是一声温柔的呼喊吗？儿童在听到这句话之后，开始用“我是一个逻辑感好的人”来理解自己，这不正是一次成功的询唤吗？然而，询唤与内殖之间有三层差异，使后者无法被前者所覆盖。

第一，询唤的经典场景是单向的、瞬间的、且不容拒绝的——警察的呼喊是命令式的，个体的转身是被迫的；即使他逃跑，逃跑本身也已经证明他听到了那声呼喊。但课堂里的“你有天资”这类

语句不是命令式，而是启发式。它不要求服从，它提供一道光亮。儿童在接受这道光亮时，体验到的不是被迫，而是被看见的欣悦。正是这种“欣悦”，构成了内殖区别于询问的最关键的情感机制。询问分析的是权力的强制面，内殖分析的是权力的诱惑面——而“天资”这个词，恰恰是诱惑的最精微的修辞载体。

第二，询问是一次性的结构事件——它解释的是主体性如何在意识形态中被建构的逻辑条件，而不是这个建构过程在时间中的重复与累加。阿尔都塞的分析止于“转身”的那一刹那，而内殖必须处理的，恰恰是在“转身”之后漫长的维持过程：被命名为“有逻辑感”的儿童，在此后数年中反复收到同一方向的肯定，这些重复的强化如何把一次性的命名逐渐铸造成牢固的自我认同——这正是内殖的核心工序。换句话说，询问解释的是“主体如何被召唤出”，内殖追问的是“被召唤出的那个主体，如何在此后经年累月的语言反馈中被逐层加固”。

第三，课堂互动民族志已经做了大量阿尔都塞所未做的微观工作，但它们对于本文的论证而言，有一个特定的盲区：它们把教师差异化的话语，当作“行为模式”的变量来编码——比如“表扬的频率”“批评的类型”“等待的时间”——而没有把“天资”这个特定的词汇类别单独提出来，作为一个独立的分析对象。里斯特（Rist, 1970）记录了教师对中产子弟的正面关注多于贫民子弟；米恩（Mehan, 1979）分析了“正确回答”如何被互动性地归于某些特定学生；布罗菲与古德（Brophy & Good, 1974）区分了共十几种类型的教师反馈。但在这所有精细的记录中，“天资”是一个被归入“正面评价”大类之下的普通编码，它与“很好”“你真棒”排队站在一起。而本文要论证的是：“你的逻辑感真好”与“你今天做得很好”不是同一类语句。前者同时完成了命名与授权——它把一个行为命名为一个内在属性的外在征兆，并由此授权教育者对“这个属性”进行持续的“培育”；后者只是对一个具体行为的评价。后者的结构是“这次=好”，前者的结构是“你这样=因为你就是这样的”。课堂互动民族志的传统没有做过这个区分，因为它们的分析范畴是“行为的分布”，而不是“语词的语法与功能类型”。内殖的不可还原性，恰恰建立在这个区分之上。

（三）与巴特勒“述行性生成”的对质

朱迪斯·巴特勒（Butler, 1993）的述行性生成理论，是目前人文社会科学中关于“话语如何制造现实”的最精致的理论之一。她论证，那些被我们当作“先于话语而存在”的实体——最典型的例子是生理性别——实际上是通过话语的反复引用和表演，被述行性地制造出来的。每一次“这是个女孩”的宣布，都不是在指称一个已经在那里的性属事实，而是在参与制造那个事实。

这一理论与内殖的共振极其强烈，因为内殖的整个操作，恰恰建立在一类特定的述行语句之上：“你有……的天赋”不是对一个先在事实的中性描述，而是通过对一个行为赋予“天资”之名，把那个行为从“一次表现”述行性地转化为“一个内在属性的显现”。但内殖与巴特勒的述行理论之间的差异，同样不可忽视。巴特勒的分析对象是哲学话语与公共文化中的宏大范畴——她拆解的是性、性别、欲望这类覆盖整个人口的分类体系。她的关注点在于话语的本体论制造：一种被误认为是“自然的”

大范畴，是如何在语言中被生产出来的。而内殖的分析对象是制度化教育空间中的一类特定的、具有不对称权力结构的教师用语——它的功能不仅仅是“制造现实”，而更具体地在于“在制造现实的同时，为制造者自己的持续干预提供合法性”。也就是说，巴特勒解释的是“话语如何制造一个范畴”（天资），而内殖追问的是“当教师说出这个范畴时，她同时为自己挣得了什么”——她挣得的，是对这个已被命名为天资的孩子进行长期引导的授权。

因此，不可还原性不取决于“巴特勒有没有注意到天资这个词”（她当然注意到了，作为自然化话语的一个例子），而在于她的分析工具箱里没有一个专门用于拆解这个特定句式的双重动作的螺丝刀：描述（“你这是逻辑感好”）和授权（“所以我可以继续往这个方向训练你”）在“你有天资”这一语法结构中是被焊死的——你说出前半，后半就自动成立了，不需要额外再说一句“所以我将培养你这一项”。这种特定的“描述-授权”短路，是“天资”区别于其他述行语词的辨别特征——不是所有述行语词都是这样：我可以说“你跑得很快”，这句话描述了一个表现，但没有授权我什么；“你是三好学生”，这是一个身份的授予，但不必然内含“因此我将如何对待你”。而“你天生就有逻辑感”——这句话的结构内在地携带了后续的教育干预的合法性。把“天资”当作独立的述行语词类型来分析，这在巴特勒的传统中还没有人做过。内殖所做的，正是在教育学的现场中，补充了这一个迄今缺失的分析格。

综合以上三轮对质，现在可以收紧本文的核心立场：内殖不可被任何一个现存学科的任何单个概念或单一研究传统所1:1替换。它切开了一个此前一直被多个理论各自局部言及，却从未被作为一个独立的教育行动类型来整体命名的辨别面：把“天资”作为一类具有“描述-授权”双重功能的述行语词，在制度化教育的日常互动中所稳定完成的期望种植——包括它的发生条件、话语工序、可持续条件与解体条件——当作一个完整的分析对象来加以研究。

3.3 补充澄清：“意内/意外”的精密区分

在结束本节之前，必须将“内殖”概念最容易被误解的一个地方单独拆解清楚。行文至此，“种植”与“植入”这类动词反复出现，很容易让读者误以为本文在指控教师“蓄意欺骗”——她们假装在顺应天资，实际上在耍弄权力。这是对内殖概念最严重、也最浅表的误读。

本文在此明确澄清：内殖这一概念并不预设教育者有意识的操纵意图，甚至不预设她们对自身行为的权力效应有任何觉知。恰恰相反，教育者越真诚地相信自己在“发现天资”，内殖的机制就越流畅、越不易被觉察——因为真诚使她的语气自然、眼神坦荡、后续行为连贯，而正是这种自然、坦荡与连贯，构成了对儿童最具说服力的“你的确天生就是这样的”的情感证据。

内殖概念所做的工作，不是把教育者推上审判席，而是把“天资”这个话语工具放到分析台上。它不是在问“教师在做什么”，而是在问“教师所用的这类话语在做什么”——而且这话语所做的那部分工作，教师本人并不需要意识到，甚至不需要同意。这是一个“意图/动机”与“机制/功能”的分析性区

分：内殖所描述的是教师话语在特定的制度化情境中所产生的客观、稳定的功能链条，而不取决于任一具体教师在这个话语链条的任何一环节上的主观动机。教师可以出于最纯粹的善意、最热忱的教育爱而说出“你天生就适合干这个”，而她的这句话，在功能层面，仍然完成了对儿童行为的一次筛选性照亮和对自己教育干预的一次授权。教师的真心无须被怀疑；需要被分析的是那些把她这颗真心作为高效传送装置的、比她本人的意图要大得多的结构。

把这一区分守住，内殖这个概念才既不至于蜕变为对教师群体的道德指控，又不至于因为担忧冒犯教师情感而把自己的分析刀刃磨钝。它的目标不是人，而是话语结构；不是谴责，而是让不可见的工序显形。

四、内殖的生成动态：一个说明性案例的深描

上一节完成了概念的理论定位和不可还原性论证，这一节转入经验层面，但须先诚实交代本节案例的方法论性质。它不是基于严格田野作业的实证数据——这一点作者从始至终不打算隐瞒——而是一个基于作者在东部某市数所公立小学的课堂观察经验，经过有意识的典型化与提炼而重构的说明性案例。它的功能是从教育的日常经验中抽取出一条约化了的生成线，让内殖的内在动态获得一个可指认的经验面孔，而不是提供一份可供同行评议严格复现的证据。诚实的发生学研究，不拒绝这种思想实验式的例示——前提是在下文的具体展开中，不把它伪装成“田野深描”，而始终承认其作为概念说明工具的性质。

4.1 课堂的一角：三个孩子的不同命运

在三年级（1）班的语文课堂上，新任教师张老师正在进行一次“故事续写”的练习。她给全班讲了一个开头：一只小蜗牛决定去山顶看日出，出发那天下起了雨。随后，她让孩子们在十五分钟内续写接下来的故事。

教室里出现了三种典型的写法。

小晨写了一个结构完整的故事：小蜗牛在雨中遇到青蛙，青蛙告诉它一条近路；遇到蚂蚁，蚂蚁帮它清除路障；最后小蜗牛踩着最后一缕雨后的阳光，刚好在山顶看到了日出。故事中规中矩，有困难、有帮助、有到达。

小默写了一页半零散的句子，几乎没有情节：小蜗牛在雨水中看着自己倒映在水洼里的壳，觉得壳上的螺旋就像是一个倒过来的楼梯；它开始想象自己正沿着这个倒过来的楼梯向下走，走进水洼底部的另一个世界——那世界里的一切都是水做的，日出是水面上慢慢渗开的一片光斑。故事没有结尾，没有明确的高潮。

小喻只写了三行字：蜗牛爬了三步，雨太大，它躲进叶子下，睡着了。

张老师在巡视过程中，在每个孩子身边都停了一会儿。她没有对任何一个孩子说出“你这样不对”或“你这样很好”的粗颗粒评价。但细心的观察可以捕捉到，她停驻的脸部表情、发出的简短评语和走后的后续动作，已经构成了一整套高度差异化的反馈体系。

4.2 拆解反馈：筛选、命名与赋光

面对小晨，张老师的停留时间最长，表情舒展。她轻声说了一句：“你的结构感真好，知道给故事安排一个起伏。”这句话里没有出现“天赋”这两个字，但它完成了三项极其具体的工作：第一，它从一整篇作文中筛选出了某一个特定特征——“有起伏的结构”——作为被评价的对象；第二，它用一个带有稳定性的名词——“结构感”——将这个特征命名为一种个人属性，并直接与主语“你的”绑定；第三，它用“真好”这个肯定的语词，为这个刚刚被命名的属性注入情感能量。随后，在课堂分享环节，张老师特意请小晨站起来朗读他的续写，在朗读结束后再次说：“大家听出来了吗，小晨的故事有很清楚的起因、经过、结果。这就是我们常说的结构完整。”这两次反馈，从“你的”到“我们常说的”，已经把小晨个体的某次行为，锚定到了一个被整个班级共享的价值坐标上。

面对小默，张老师的反应明显带着一丝愣怔。她看完之后，皱了皱眉，说了一声：“你的想象力倒是挺……特别的。”句子没说完整，收在一个下弯的嘴角里。从语言学角度看，“倒是”是一个极为微妙的歧义算子——它在句法上像是让步（承认了想象力），在语调上却发出了一个未说的遗憾（但是……）。小默没有收到一次明确的正向贴标。他的写作没有被请上分享台。

面对小喻，张老师的反应是零。她看了一眼那三行字，没有说话，移动到了下一个孩子。零反馈在行为上最温和——没有批评，没有指责——但在功能上最残忍：它拒绝承认这个行为曾经发生过。

这三组反馈，在同一次十五分钟的课堂中，就已经完成了一次粗筛。小晨被选入了“值得继续肯定的区域”，小默被给予了一个有歧义的、半悬空的短语，小喻则被留在无人区。

4.3 重复强化：从一句夸奖到身份标记

课堂只是开端。内殖的第二步，是重复。这一次的续写事件之后，张老师的反馈并没有停留在当天的记忆中，而是进入了她的日常话语库。两周后的一次单元练习中，小晨写他的第一篇自编寓言，张老师在批改评语中又写道：“你还是和上次一样，结构感非常好。继续保持。”在随后的一次家长会上，张老师对小晨的母亲说：“小晨这孩子，在写东西方面逻辑感挺强的，叙事很清晰。”再过两个月，学期末的评语栏里，小晨的语文学科评价包含了一句：“具备出色的篇章结构意识。”

这是一个渐进的固化过程。从一次课堂里的随机表扬（一种可能的偶然），到单元评语中的再度确认（偶然开始稳定），到家长会上的权威宣告（稳定被社会认可），再到学期评语的制度书写（结构被归档）。在每一次重复中，被命名的那个属性都变得更加“真实”——它在时间中被积累，

在制度空间中被扩散，在小晨的自我故事中逐步占据一个基础性的位置。

4.4 反向指认：确立“是”的边界

内殖不仅是告诉一个孩子“你是这个”，它同时也在告诉他“你不是那个”。在三年级下学期的又一次课堂中，张老师组织了一次“创作自由”——让孩子们写任何他们想写的东西。小晨写了一段意识流式的文字，没有清晰的开端和结尾，更像小默在几个月前所写的那种内省片段。张老师看完后，温柔地说：“你这次是不是不在状态啊？这不是你的长项。你的长项还是那种结构清晰的文章。”这个情境里没有出现一个否定词，但那个“不是你的长项”的表达，已经足以划定范围：你有一个已经被宣布过的“长项”，请勿越界。

小默和小喻，则没有收到过任何类似的辖区划分。因为他们还没有被肯定过什么，也就无所谓边界。他们只是继续留在一片模糊里，直到期末评语自动生成一些诸如“写作有待加强”“需要更多练习”这类并未携带具体方向的语言。

4.5 自我归因与代际传递：闭环的闭合

到四年级结束时，班上的叙事已经高度分化。小晨当选了班级“小作家”，继续产出结构精良的故事；他在自我描述中早已使用“我是一个逻辑型的人”这样的句型。小默偶尔还会写出一两段令人惊奇的文字，但再也不把它们交给老师看——“反正老师也看不懂”，这是他在四年级末对研究者说的。小喻已经基本放弃了语文领域的努力，他把精力转向了体育，因为在体育课上，他第一次被另一个老师大声夸了一句“你跑得好快啊”。那个新标签的生成过程，正在沿着内殖的全部逻辑运作——只是换了一个科目，换了一位教育者。

张老师自己，则是另一个内殖闭环的产物。她当年也是被她的初中语文老师认定为“写作好苗子”，一路被肯定着走入师范大学中文系，如今又在肯定着新一代“有结构感”的孩子。在与我的一次课后交谈中，她真诚地说：“我从来不逼学生写什么，他们擅长什么就发展什么，我只不过是帮他们看清楚自己擅长什么罢了。”她说这句话的时候，眼里没有任何闪躲。她对自己这句话的真诚深信不疑。

4.6 从案例中析出内殖的发生条件

这个案例不是在提供一份“内殖六步法则”的操作清单。它要展示的是：内殖的发生需要一系列条件的叠合，而这些条件恰好普遍地坐落在现代学校教育的制度设置中。这些条件至少包括：

（一）持续、高密度的互动关系。内殖不是一次性的。它需要教师与学生在长达一学期、一学年的时间跨度里反复相遇，多次的命名与强化才有可能积累到足以沉淀为自我标签的程度。一次性的赞扬可以制造愉快，但制造不了“我就是这样的人”。

（二）教育者拥有一套清晰的、已经内化为身体性辨认直觉的价值坐标。张老师之所以能如此“自然”地识别出小晨的“结构感”，是因为“结构完整”这个评价尺度，在她的师范训练、语文教研组的

集体备课、以及标准化考试的评分细则里，已经被反复锤炼为一个不言自明的优先价值。她无需“决定”去肯定这个维度——她无法不肯定它，因为对她而言，那不是一种选择，而是一种专业直觉。

（三）“天资”话语在文化上合法且随手可得。张老师从未使用过“内殖”这个词，但她已经极熟稔地使用了“擅长”“长项”“逻辑感强”这套词汇。这套词汇是整个教育共同体的公共财产，不需要她本人去发明。只要社会继续相信“教育是发现天资的艺术”，这套词汇就永远存放在每一个教师的嘴边。

（四）受教育者的自我叙事尚未固化，具有高度吸纳性。内殖的“窗口期”一般处在儿童自我反思能力尚未充分发展、对成人权威的依赖性较高的阶段。到了青春期后期，随着同伴影响上升和批判性思维的出现，同样的肯定性反馈可能不再能顺畅地转为自我标签，而是会被质疑、被协商。

（五）旁侧行为的持续性不可见与不被命名。小默写下了内省式的片段，小喻只写了三行字——这些同样来自儿童的行为，在“天资”话语的光照区之外自行消散。内殖的发生，不仅取决于被照亮的那一侧，也取决于那一整片没有被照亮、没有获得名称、因而无法进入自我叙事的沉默区域。

五、为什么内殖如此稳定？——三重互生结构的分析

上一节描摹了一次内殖的发生动态。现在可以追问一个更发生学的问题：是什么力量，让这套工序能够持续、稳定地运作，很难被局部的反思所打断？

在分析这一问题时，本文将避免采用“三个独立支柱”式的分类列举法，而是把情感粘合、话语屏蔽与制度沉积作为三个在每一次具体教育互动中被同时结算、互相加固的维度来加以考察。它们不是三个单摆，而是一根三股绳——单独抽出一股都无法承重，三股绞在一起，才构成了内殖难以撼动的稳定性。

5.1 情感粘合：肯定即被接纳

被重要他人予以精准而温暖的肯定，在任何年纪都是一种深层的愉悦。在儿童期尤其如此——来自教师的肯定，不仅是对于一个具体行为的评价，而在潜意识层被体验为对于“我这个人的接纳”。内殖之所以稳定，首先在于它把这条情感电路绑定到了期望种植的程序上：越朝向被肯定的方向，越能稳定地获得那种令人愉悦的暖意；而偏离方向时，获得的往往不是惩罚，而是一种教师自己都可能不自觉的、略微降了温的平淡。

久而久之，被内殖者不仅接受了那套期望，他还需要那套期望。它已经变成他获得情感认可的主要途径。当有旁人试图拆解这套期望的来源——“你不一定天生就那么擅长写结构，也可能是被老师一直夸出来的”——被内殖者常常不是冷静地反思这句话的逻辑，而是感到一种莫名的烦躁。因为这几句外来的拆解，正在攻击的不是他的一种“观点”，而是他获得情感肯定的那条旧电路的有效性。

5.2 话语屏蔽：“天性”作为终止追问的无形墙

内殖的第二重稳定机制是它自带的语义护盾。这枚护盾的核心只有一句话：“这是他自己喜欢的。”在内殖成功完成自我归因之后的一切外部质疑，都会被这枚护盾以柔软的、不易察觉的方式弹开。

——“张老师，你有没有注意到，你每次肯定小晨都是肯定他的结构？”

——“因为他的长项就在结构，我当然应该在长项上多肯定他呀。”

——“可是你从来没肯定过他的那种胡思乱写。”

——“那又不是他的天性。我的职责是发展他的天性，不是什么都夸。”

这段对话真实地发生在笔者的经验中。护盾的力量在此一目了然：它不把外部批评置于错，而是把它置于一种“不懂孩子”的无知位置。任何批评者想要穿透这枚护盾，就必须先证明“他的天性并不天生就在结构”——但这是一个几乎不可能在经验上证明的命题，因为不管天性原本在何处，如今它已经长在结构里了。“天资”这个符咒，把一种社会性的选择，置换成了不能反驳的个体事实。它与情感粘合相辅相成：护盾之所以能弹开外部批评，正是因为内部的情感电路已经接通——被内殖者本人会主动护盾，他会说“我就是喜欢写这种”，而他的这句话的真挚程度，足以让一切外来质疑显得残忍且外行。

5.3 制度沉积：从个人善意到系统的默认参数

前两重机制若仅凭个人善意而存在，内殖或许还只是一个局部发生的、偶尔有效的技术。但内殖已经远远不止于此——它的基本动作已经完整地沉积进了现代学校教育的制度肌理。

师范教育的培训文本中，不直接教人“如何把期望伪装成天资”，但它会教人一条原则：优秀的教师要善于“发现学生的闪光点”。注意这个用词——“发现”，不是“产出”。它教人使用正面反馈而非惩罚来建立师生关系。它教人尊重学生的主体性，让学生感到“学习是我自己的事”。它在考核教师时将“善于启发学生潜能”列为最高标准。所有这些制度性指令，联合起来，构筑了一个内殖的完美孵化环境：它们要求教师去做的一切，恰好就是内殖所需要的一切技术动作；而它们禁止教师去做的——如粗暴规训、压制兴趣——正好是内殖的竞争方案。

一个不习惯发现闪光点、不擅长正向引导的教师，在当代学校的日常考评与同事舆论中会持续承压。反过来，一个能够让每个孩子都感到“我的天资被这位老师看见了”的教师，就是优秀教师。这一整套制度逻辑，已经把内殖从一种可以选择使用的教学技术，悄悄地推高为现代教育的主流工作模式。

在此，情感粘合、话语屏蔽与制度沉积的互生关系便清晰地显露出来。制度沉积为教师提供了“发现闪光点”的合法脚本和职业激励（没有这一层，教师便缺少持续使用天资话语的动机）；话语屏蔽则为天资话语提供了抵抗外部追问的语义保护（没有这一层，情感电路就容易被外部批评所切断）

；情感粘合则是将制度脚本和话语护盾最终“坐实”在儿童自我认知中的那一道关键工序——没有情感粘合，制度的要求和话语的屏蔽都只是外在于儿童的框架，无法转化为儿童内部“我就是这样的”的自我体验。三者不是三个独立构件，而是在每一次教师说出“你天生就……”的瞬间被同时结清的一笔账。

5.4 内殖会在什么条件下失效？

然而，任何一个诚实的分析，都必须回答它自身的解体条件。内殖不是铁板一块，它有几条裂隙，可以被外部条件的变化所释放：

第一，受教育者获得对“天资”话语的符号解码能力时。当一个孩子开始具备对“天资”话语的第二阶反思——即他意识到“老师说天生有逻辑感”不等于“我的天性就是逻辑感”，而等于“在一套特定的教育评价框架里，我的某类行为被挑出来命名为天资”——内殖的自我归因回路便不再密不透风。他可能仍旧沿着那条被肯定的轨道走，但他已经知道那是被肯定的，而非“本来就是我的”。

第二，教育者自身的价值坐标出现紊乱时。内殖的强度直接取决于教育者期望的清晰度。如果一名教师身处价值多元的张力中——例如既欣赏结构的完整，也欣赏无序的想象力——她的肯定性反馈就会变得分散而不连贯。一个接收不到稳定肯定信号的孩子，也难以把任何一个特定标签稳定地纳入自我叙事，内殖的链条会从中间断掉。

第三，教育关系的短暂性与低密度场合。短期的、情感投入有限的培训关系，或高流动性的师生配对，使重复强化的链条来不及建立。内殖在“名师出高徒”的长期师徒关系中是最极致的版本，而在流水线式的补习班里则只是低配运行。

第四，同辈文化反向发力时。当青春期到来，同龄人群体的价值标准开始与教师标准分庭抗礼，教师的肯定便不再独享情感粘合力。一个被教师肯定为“逻辑感强”的初中生，可能会因为同伴文化推崇“叛逆”和“搞笑”而开始疏离这个标签。内殖在这里开始发生变形——它未必完全失效，但它的产物不再能被简单地预测。

这些条件——特别是第三与第四条——在一般的基础教育设置中并不容易同时满足。内殖之所以在现代教育中如此普遍且难以撼动，恰好是因为上述解体条件在长达数年的童年教育阶段中，被系统地、无意识地遮挡住了。而一旦它们个别地开始出现，内殖的平滑表面就会显出裂纹。

六、撤销“自然”护符之后：浮现的新矛盾与困境

前文从理论和经验两个层面论证了内殖作为现代教育系统一种默认机制的实在性，并解释了它为何如此稳固。那么，一个直接的后果问题是：当我们拆穿了“自然守护”先验，知道了教育中无处不在地进行着以“天资”为名的期望种植，接下来能做什么？

6.1 “预期自白”主张及其困境

一种很容易滑入的结论是：既然遮在权力上的“自然”幕布已被拆除，那么我们就应该提倡一种更诚实、更透明的教育——教育者应该坦率承认自己的期望并不来源于儿童的天资，而来源于她自身所承载的社会价值与知识秩序，并在承认的前提下，与受教育者一同检验这些期望的合理性。

这一主张几乎无法拒绝，但它的困境同样深刻。最致命的两条反驳可以归纳为“能动性反驳”与“自白悖论”。

能动性反驳指出：即使教师宣告了她的期望的“非自然”来源，受教育者也未必拥有与教育者进行平等协商的资源或能力。一个九岁的孩子，如何跟一个拥有全部制度权威的教师“一同检验”她对她的期望？承认权力，并不自动等于解放了被权力作用的那一方——它也可能只是让权力变得更加无可挑剔，因为现在连“你是不是在用权力支配我”这个质问，都已经提前被教育者的诚实所消解了。

自白悖论更为尖锐：如果“自然”是一种借以种植期望的修辞，那么“诚实”完全可以是一种。一个教师完全可以真诚而透明地宣布她的所有期待——但这步透明化的展示本身，很可能更有效地让儿童接纳她的期待，因为儿童感到“老师连这个都跟我说了，她是真心为我好”。透明性不是权力之幕的撤去，而很有可能是权力之幕的换装：从“我顺应你的天资”换成“我对你坦诚相告”。两套幕布底下，内殖的结构纹丝不动。

6.2 承认的微弱力量——并非救赎，而是一道裂缝

因此，本文拒绝沿着“诚实教育挽救一切”的叙事走下去。但这不是说拆除“自然”先验毫无意义。从发生学的立场来看，撤销一个维系了内殖数百年的关键话语条件，即使不能消灭内殖本身，也会在系统的平滑表面上撕开一道真实的裂缝。

那道裂缝在于：当“天资”不再享有终极解释力之时，教育者和受教育者双方都将面对一个此前一直被天资话语所代为承担的重负——解释的重负。一位不能再简单地说“这是他的兴趣”来为某个教学选择辩护的教师，就必须给出更具公共可检验性的理由：为什么在这一次写作中，结构比想象更重要？为什么我们花那么多时间训练计算而较少时间训练凝视泥土？为什么这类行为被归类为“专注”而另一些被归类为“走神”？这些追问，最终仍可能被社会等级、考试要求、经济逻辑所决断——但决断一旦被拉到光亮下，它就不再能以“天资如此”的姿态免受攻击。内殖并未消失，但它的运作从不可言说，被推入了可言说的区域。

对于受教育者，这一裂缝的意义同样微妙却不可忽视。如果一个孩子开始意识到“老师说我有逻辑感”不等于“我的天性就是逻辑感”，那么他在符号层面获得了一个可供操作的空隙。他未必能推翻那个标签，但他可以不在那个标签上押上自己全部自我价值的赌注。他可以用它，同时不被它耗光其余可能性的生长空间——那些从未被任何一位教师照亮的、尚未获得名称的行为与倾向，并不会因为没有被命名就不存在，它们只是处在叙事的光照区之外；而一旦孩子意识到了光照区本身的光

源并非“自然”，而是某个可以被审视的话语装置，那些未被照亮的可能就不再只是沉默的背景，而变成了一个潜在的、可以被回访的场所。这绝不等于“解放”——发生学从不说如此轻浮的话。这只意味着，在被全面管理的内殖体制中，一颗齿轮开始有了微不可察的内部松动。至于这丝松动最终会长成什么，没有人能预写那部尚未发生的剧本。

6.3 新的困境：当“透明化”本身成为新一代的规范

撤销“自然”护符之后，教育现场并非走向一片豁然开朗的牧野。更有可能的景象是：旧的话语无法再用，新的话语迅速占领其位。而最可能填补真空的，恰恰是“透明化”与“坦诚”的话语。我们可以预见，在不远的将来，会有教育家、政策文件、培训手册宣扬一种新的教育伦理：“教师不应伪装成中性，而应主动向学生坦白自己的价值前提，让学生在充分的自我知识下做出自我的选择。”

这一转向的诱惑极大。然而，从本文的分析视角出发，我们不得不对此保持警惕：这一套新话语，同样可以被构为一种新版本的内殖——把“我是一个自我坦白的教师”变成一个新的道德高地，把“我知道我在被塑造”变成儿童必须达成的新标准。过去，“自然”的符咒是一记麻醉针；将来，“透明性”的符咒可能变成一剂清醒剂，但清醒剂并不会把权力取出体外——它只是让权力跟着你一起清醒，从而更难被甩掉。

本文不能给出一种在这种困境中的出路，因为内殖论不承担开处方的义务。它只负责把它在教育日常话语中所看到的新矛盾，原样地摊开。此刻的教育世界，正在目睹“天资话语”的缓慢退潮。当潮水完全褪去之后，留在沙滩上的不是一片干净的空地，而是一片布满问号的礁石：如果教育再也无法凭借“天资”来回避它的政治性，那么，等待我们的，将是一场关于教育正当性的更艰难的、更持久的公共辩论。这场辩论的原点，不是“什么样的教育是好的”，而是“我们到底在用教育做什么”。在本文作者看来，让这场辩论开始，比提出某一个新的正确答案，要重要得多。

七、结论：教育的发生学功课

本文的整个论证，可以被收束为以下五笔核心判断：

第一笔，自然守护论在发生学上是不可靠的。它赖以成立的底层先验——一个先于一切教育而存在的纯粹自然起点——是教育者在自身行动中不断参与生成、却被倒叙为其行动前提的建制幻觉。自然守护论的每一次开口命名，都已经在参与制造那个它声称仅仅在“顺应”的东西。

第二笔，这一幻觉所遮蔽的操作，是“内殖”。内殖是一种由“天资”作为特定述行语词所驱动的期望种植机制——教育者在课堂互动中使用“你有天资”这类语句，在同一个句子里同时完成“行为的归类”（描述功能）与“干预的授权”（授权功能）。这两个不可拆分的动作，使外源的价值取向与知识规范得以进入儿童的自我叙事，并在长期重复的肯定性反馈中被儿童体验为一种自发的、不可让渡的“我自己就是这样的”。内殖不是教育者的蓄意操纵，而是“天资”话语结构在制度化教育空间中所稳

定产生的客观功能后果；教育者的真诚信念，恰恰是这一功能得以流畅运转的关键条件。

第三笔，内殖不只是个别教师的技巧，它是现代教育制度在解决“传递—抵抗”这一基本矛盾时，所沉淀下来的占主导地位的系统性方案。它的稳定由三重互相生成的维度共同支撑：情感粘合使被肯定的方向成为儿童获取情感认可的主要通道；话语屏蔽以“这是他自己的天性”为无形墙，弹开一切外部追问；制度沉积则将“发现闪光点”从一种个人善意推高为教育系统的默认工作模式。这三者在每一次教师说出“你天生就……”的瞬间被同时结算、互相加固，而非三个可以分别维修的独立零件。

第四笔，内殖不可被归并为布迪厄的误识、阿尔都塞的询唤、巴特勒的述行性生成或课堂互动民族志的教师期望研究的特例。它切开的辨别面在于：“天资”作为一类具有“描述-授权”双重功能的特定述行语词，在制度化教育的日常互动中如何逐步完成期望种植——这一分析对象，是上述传统均未专题展开的。布迪厄不分析话语类型，课堂互动民族志不区分语词的语法功能，阿尔都塞不处理权力的诱惑面，巴特勒不分析教师用语的双重动作。内殖所做的，是在这些传统共享的教育权力地图上，第一次把“天资”这个特定的语词装置当作独立的分析对象来加以拆解。

第五笔，撤销内殖赖以运作的“自然”护符，不保证教育的解放，但可能打开一块可协商的裂缝。一旦“天资”不再能充当终结一切追问的挡箭牌，教育者就被迫要去负担一种此前可以回避的解释责任：为自己的每一个“肯定”提供公共可检验的理由。这一负担的真正价值，不是净化教育，而是把教育拖入了一场它长久躲避的、关于自身政治性的辩论。这场辩论的开启，比提供一个“正确答案”更重要。

证伪边界与反身性收束

任何概念若要配得上它所试图照亮的那片现实，都必须指明它会在什么情况下不再成立。本文为内殖设定三条证伪边界：

其一，对象边界：当教育对象已具备对内殖话语的第二阶反思能力，并能与教育者在符号层面进行协商时，内殖就不再能不加变形地运作。它可能转化为一种双方都清醒的共同建构，也可能因为受教者的抵抗而崩解——但它的“种植”特征将不再完全满足。

其二，场域边界：在短期、低情感投入、低重复次数的教育关系中，内殖的强度大幅减弱。如果一项教育行为不包含持续数月以上的重复互动，且未导致受教育者形成稳定的自我标签，则不应以内殖概念来指称它。

其三，语词与话语条件边界：如果教育者不再使用“天资”类特定话语——即不再将其反馈建立在“你天生就……”或等效的将行为归因于内在稳定属性的语言结构之上——而改用其他类型的评价方式（如对具体行为表现的过程性反馈），则内殖所特有的“描述-授权”双重机制便不再适用于描述该情境。

在这三条边界之外，本文的诊断可以被挑战、被修正，甚至被证明在特定案例中不适用。对于一个旨在打开问题而不是关闭问题的概念来说，这样的证伪开口不是弱点，而是它唯一配得上的诚实。

最后，在合上这篇论文之前，本文必须对自己施用一次它所竭力主张的反身性纪律。内殖论如果成立，那么这篇论内殖的论文本身——它对读者进行筛选性关注（只呈现那些支持内殖的经验片断），使用肯定性反馈（用学术修辞赋予“内殖”这个概念以理论光环），并宣称自己正在“揭示一个被遮蔽的真相”——是否也构成了一次内殖？作者在写下“内殖”这两个字的时候，有没有可能正在以“批判”为名，向读者种植一种看待教育的新方式，而这种方式——如同所有被命名为“天资”的属性一样——并非源自读者的内在需求，而是被这几十页论文一步一步植入的？

本文对这个问题没有轻松的答案。它可能得到的最好的回应是：是的，这篇论文在客观上，确实在做它所分析的那件事的一个弱版本——它在向读者提出一个看待教育的框架，并希望读者将其内化为“自己的”分析眼光。但如果论文自身不回避这一反身性质问，如果它诚实地把这一困难摊开在最后一页而不是藏进注释里，那么它至少做到了它所分析的那些教育者未能做到的一件事——它在邀请读者看见那个种植的过程，而不是让种植在“真诚的批判”的幕布背后隐去身形。至于看见之后读者会怎么做——拒绝这个概念、修正它、还是用它去重新看一遍自己曾经受过的教育——那不是这篇论文能够或应当预写的结果。一个不能被证伪的概念，最终必定沦为另一枚新的“天资”——被它的发明者悄悄植入读者的期待之中，却从不承认自己是在植入。本文已尽其所能在避免这样的命运。至于做到了多少，判断权不在作者手中。

注释

[1] 本文所使用的“发生学”概念，指一种对社会机制、观念及制度得以产生和持续运作的发生条件进行分析的方法，与心理学中皮亚杰的“发生认识论”或生物学中的发生学含义不同。它更靠近尼采与福柯的谱系学传统，但侧重于机制工序的重建，而非话语的历史断裂。

[2] 布迪厄的“误识”（*méconnaissance*）指行动者对符号暴力及其再生产逻辑的无意识认可。它不是一种认知错误，而是通过惯习与实践感实现的社会必然性的身体化误认。本文进一步追问：这种社会必然性在每一次具体教学互动中，如何经由教师的语言与反馈，被转译并刻入个体自我认知。

[3] 福柯的“牧领权力”概念源自其对早期基督教牧职隐喻的谱系学考察，参见《安全、领土与人口》1978年讲座。该概念强调一种通过个体化的照护、全面了解和自我牺牲来实现引导的权力技术。

[4] 温尼科特的“假我”概念建立在母婴早期关系的元心理学框架上，指婴儿为应对母亲的不当回应而发展出的、过度顺从外部环境的自我保护性组织。温尼科特视其为一种需被治疗的心理病理状态，这与本文所讨论的、在学校教育中被制度性鼓励的内殖在性质上有根本不同。

[5] 精神分析中的“内射”概念由桑多尔·费伦茨于1909年提出，后由弗洛伊德加以发展，指个体将外部对象的属性无意识地纳入自我结构的过程。本文的“内殖”虽与之在机制表层有相似，但关涉的是高度语言化、由社会价值坐标所驱动、经由“天资”话语而生效的制度化实践，因而在发生条件与功能后果上均有实质区别。

[6] 本案例系作者基于在东部某市数所公立小学的课堂观察经验提炼后重构的说明性案例，旨在作为概念展示性质的例示，不构成经过同行评议的实证数据或统计结论。

[7] 内殖与灌输的操作差异在于：灌输依赖外部的、可被意识到的指令与规训，主体的服从常伴随认知上的“外部性标记”；而内殖则利用“天资”与“自我发现”的话语，使外部期望绕过主体的抵抗识别，在自我叙事内部落地生根，从而消解了“外部来源”的痕迹。

参考文献

- Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays* (B. Brewster, Trans.). New York: Monthly Review Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France, 1977-1978*. Paris: Gallimard / Seuil.
- Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Leipzig.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pestalozzi, J. H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Bern / Zürich.
- Rist, R. C. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411–451.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. Amsterdam: Jean Néaulme.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Hogarth Press.