

SDE UNIVERSES
德麦国际专著 · 第 435 号

Mary 老师的六路径子本

一间教室 六扇门

从课前、课中、课后到一个学期



王德生 著

德麦国际出版社
Demai International Press

德麦国际专著 · 第 435 号

M a r y 老师的六路径子本

一间教室 六扇门

从课前、课中、课后到一个学期

王德生 著

德麦国际出版社

Demai International Press • Singapore

出版信息

书名	《一间教室，六扇门——Mary 老师的六路径子本》
英文书名	One Classroom, Six Doors: Mary's Six-Path Companion
著者	王德生
执笔	复合主体：王德生的母本与判词，Claude 分章执笔、审读与统稿
母本	王德生《六路径方法论：在何种处境中，经何种路径，成何种结构》（SDE Universes 专栏全文版）
出版	德麦国际出版社（Demai International Press）· 新加坡
编号	德麦国际专著第 435 号
ISBN	979-8-90690-048-7
定价	US\$25.00
开本	170 mm × 240 mm
字数	约 7 万字
版次	2026 年 10 月第 1 版

本书是一本子本：从母本《六路径方法论》出发，为一位读者重新写成。读者 Mary 老师，四十五岁，在湖南一所乡镇中学教初二英语；除这四项之外，书中关于她的一切都写成设想或提问，没有替她编过一句经历。

AI 协作声明：本书的骨架、口径与判词据王德生的六路径母本及其相关专著定下；文字由 AI（Claude）分章协作起草，经一次独立审读、统稿修订、校稿与终审。

书中所引王德生及德麦国际诸书，凡原话一律短引、标卷号章号；其余为转述。哪些说法是作者的理论主张，哪些是待检验的说法、思想实验或本书自己的延伸，附录五逐条列明。

李小军、唐雨桐、周浩、谢婷、彭阳、刘思琪、曾宇七个孩子，张老师、邓老师、欧阳校长，以及书中其他人物与场景，均为虚构。

版权所有 侵权必究

前言

写给 Mary：这本书从您的早读课开始

早读课，铃一响，全班翻开同一页，齐读同一段课文。您站在讲台边上听，大概知道哪几个声音是整个教室的底：靠窗那一排有个孩子嗓门最大，一个单词一个单词砸下去；中间有几张嘴在动，却听不到声音，说不准是在读还是在对口型；最后一排有人把脸埋在胳膊里，书还摊着，翻在对的那一页。四十多个人，同一页书，同一个时间，读出来的是四十多种东西。这本书就从这间教室开始。

它是一本「子本」。母本是王德生的《六路径方法论：在何种处境中，经何种路径，成何种结构》，一篇讲「事情是从哪里开始发生的」的长文。子本的意思是：不照着母本翻译、不逐章改写，而是把母本留在手边当「宪法」，要紧的道理一条不能讲歪，其余的章节顺序、例子、说话的口气，全部为一位具体的读者重新写。这位读者是您，一位在乡镇中学教初二英语的老师。所以书里的孩子、课文、听评课、中考平均分，都是您的教室里会有东西。书里出现的李小军、唐雨桐、刘思琪这些孩子和几位同事，都是虚构的，他们替您的学生站一站台，请不要对号入座。这本书从头到尾想说的，压成一句话是：**一间教室不止一扇门：先认清这个孩子此刻从哪扇门进，再决定老师从哪里下刀。**

读这本书，我想请您换一个读法：不要把它当成一套「学会了就该用上」的理论，而要把它当成一个外来的东西，先进到您的班上，用一个学期，看它能不能长出点什么。母本里有一条路叫「进入型」，先让一个外在的东西出现在你面前，你走进去，在里面慢慢积下底子，最后才弄清楚自己要的是什么。您读这本书，就是这样一条路：先试，后判。试了一个学期，觉得不合您的班、不合您的教法，退出来，这同样是一个结果，而且是母本明确认账的结果（母本3.5节说，发现自己不要它，也算成功）。我不指望您读完就信。您教了这么些年书，手里的判断比任何一本书都厚，这本书的角色是在旁边递一把新的尺子，量出来的结果准不准、用不用，您说了算。母本自己也留了这样的口子：六路径是一组帮人提问的工具，不是

替人下结论的定律，更不替代您对英语教学本身的专业判断。有哪一章读下来觉得「我班上不是这么回事」，请您在页边写下来，那条批注比书里任何一段话都值钱。

全书分五编，走向用大白话说是这样：第一编讲缺口，教室里为什么总有一部分孩子，不是笨、不是懒，只是没有入口；第二编讲底盘，同一组字母怎样能用来看孩子、看问题、看课堂、看您自己；第三编讲推进，六扇门各自怎么推，推的时候容易在哪里翻车；第四编讲土壤，同样的门开在不同的地上，结果为什么大不一样，包括您的班这片地；第五编讲新缺口，一个学期怎么跑，AI 站在哪里，这本书自己可能错在哪里。「四个座位」这个说法，到第6章才正式出现，那是我把母本和几本相关专著里的用法放进您一天里的一种整理，是这本子本自己的综合，不是哪本书的原话，到时候会讲清楚。书末留了一页回写页，是给您写的。这本书讲的东西，最后要在您那里留下什么、改掉什么，由您来写。

还要交代一件事。书里的 S、D、E 这些字母，只写给您看，是我们同行之间的笔记，每次第一次出现我都会配上大白话。它们不进您的课堂，不上黑板，不出现在对学生说的任何一句话里。到了孩子面前，只剩下「你先说，说成啥样都行」这类话。王德生在《SDE思想体系入门》（德麦国际专著第395号）里给这套体系立过一条规矩，在第63章（本书第27章会细说）：术语只添负担，就该改。我把这句话搬到这里：如果一个学期以后，您的教室里只多了几个术语，没有哪个孩子多了一点可做的事，那就是这本书该改，不是您该改。

好，翻到第1章。那是又一节早读课。

导读

怎样读这本书

◆ 一、一句判词

全书只说一件事，用一句话说就是：**一间教室不止一扇门：先认清这个孩子此刻从哪扇门进，再决定老师从哪里下刀**。这句话在前言、导读、结语里各出现一次，一字不改。其余二十八章，都是在一间具体的教室里，把这句话拆开、试用、找它会错在哪里。

这句话里有两个座位。前半句坐在孩子那一边：同一篇课文，有的孩子要先有一个抓手，有的孩子要先开口，有的孩子要先在一首歌里待一阵子。后半句坐在老师这一边：同一句「小军英语不行」，要害可能在句子搭不起来，可能在听写写到第三个词就停笔，也可能在他早就认定「我们山里伢子学不会」。认错了孩子的门，或者找错了下刀的地方，越用功，错得越牢。

◆ 二、四个座位

六路径来自王德生的母本《六路径方法论》：显露（S）、差异序列（D）、底子（E）这三样东西，从哪一样起手、按什么次序走，一共六种排法。母本拿它来读一个人此刻的处境。王德生后来的几本专著，又在别的位置上用它：读一件事的要害，认一节课实际走了哪条路，读一个人长期惯走的路。本书把这四种用法放进 Mary 老师的一天，叫作四个座位：课前读孩子，课前读问题，课中认课堂，课后读惯路。

四个座位是这本子本自己的综合，不是哪一本书的原话。它的好处是让同一组字母在不同时刻各管各的事；它的代价是本书比母本多说了一层，第 6 章会把这一层交代清楚，第 27 章会把它可能错在哪里摆出来。

◆ 三、五编

第一编讲缺口：一间教室里明明坐着四十三个孩子，通往英语的通道却常常只有一条，「先把基础打牢」。第二编搭底盘：三个字母各指什么，四个座位怎样坐，被人用错了尺子量的时候怎样认出来。第三编推门：六扇门各占一章，再讲大班里怎样一个任务开三个入口、课堂自己转了路怎么办、三把尺子都很低的孩子怎么办。第四编看土壤：老师自己的惯路，换了一片土为什么最先塌的是最后一格，八百年的争论为什么常常是路径之争，一个老师在中考不变的前提下能开几扇门。第五编把这些排进一个学期，再讲 AI 站在门边哪里、这本书可能错在哪里，最后留一页给您自己回写。

◆ 四、每章末尾的三样东西

每一章都从一个教室里的场面开始，章题下面有一句「这一章的问题」。章末有三样东西：一件十分钟以内就能在教室里做的小事；一句「带走的话」；两三个「想一想」，问的是您自己的教室，不是书本知识。只想先用起来的读者，可以先读每章的第一个场面和最后这三样，再回头读中间。

◆ 五、S、D、E 只写给您

书里会用到 S、D、E 和路径的字母次序，这是写给 Mary 老师的工作语言。到了学生面前，这些字母一个也不该出现，只剩大白话的问句：「有没有一件事，你不做会难受？」「你卡在第几步？」如果一个学期之后，您的教室里只多了几个术语，孩子们的话、课堂的转折、您写的评语都没有变，这本书就该改，甚至撤回。第 27 章把这一条写成了本书的失败条件。

◆ 六、一句提醒

六路径不处理对错，也不代替英语教学的专业判断。一个句型怎样讲最清楚、一个音标怎样纠最有效，那是您二十多年教学的底子，这本书不在那里指手画脚。它只问一件事：从哪里起手。

目录

前言 写给 Mary: 这本书从您的早读课开始	iii
导读 怎样读这本书	v
第一编 缺口：一条通道，四十张脸	1
第1章 早读课上的六张脸	2
第2章 熄火不是懒	6
第3章 您是怎么学会英语的	10
第4章 红笔改了四个月	14
第二编 底盘：同一组字母，四个座位	19
第5章 三个字母，一个句型	20
第6章 四个座位	24
第7章 第一个座位：读孩子	28
第8章 第二个座位：读问题	32
第9章 您被用的是哪把尺子	36
第三编 推进：六扇门怎么推	41
第10章 先铺一块没人看着的地 ($E \rightarrow D \rightarrow S$)	43
第11章 给他一个锚点 ($E \rightarrow S \rightarrow D$)	47
第12章 带着压不住的那股劲 ($D \rightarrow E \rightarrow S$)	50
第13章 先开口，中文顶上 ($D \rightarrow S \rightarrow E$)	53
第14章 进得去，也出得来 ($S \rightarrow E \rightarrow D$)	57
第15章 复习课的变奏 ($S \rightarrow D \rightarrow E$)	61
第16章 一个任务，三个入口	65
第17章 第三个座位：认课堂	69
第18章 路径定入口，六步运刀	73
第19章 三把尺子都很低的孩子	77
第20章 从失败认出走错的门	81
第四编 土壤：门开在哪片地上	85
第21章 第四个座位：读惯路	86
第22章 换了土，先排 E	90

第23章 吵了八百年的架	94
第24章 一个老师能开几扇门	98
第五编 新缺口：一个学期	103
第25章 Mary的一学期	104
第26章 AI 站在门边哪里	108
第27章 这本书可能错在哪里	112
第28章 回写页	116
结语 门是一扇一扇推开的	119
参考书目	121
附录	122
附录一 四个座位一页卡	123
附录二 课后三问记录表	125
附录三 转向清单模板	126
附录四 母本不变量对照表	128
附录五 出处与证据等级表	129
后记	131



第 一 编

缺口：一条通道，四十张脸

编 序

这一编有四章，只做一件事：把「缺口」摆出来，先不去补。第1章回到早读课，看同一页书怎样读出六种东西，也看「先打基础」这一条通道怎样把六个孩子排成一队。第2章跟着刘思琪，看一个劲头很足的孩子怎样被善意地熄了火。第3章把目光转向您和您的同事，问那句「先把基础打牢」为什么总是顺耳，又为什么总是驳不倒。第4章落到一支红笔上，看四个月的认真怎样全花在同一个错上。

四章合起来，落在一个判断上：缺口不在孩子身上，也不在哪位老师身上，在于教室里只有一扇门朝着他们开。凡是不走这扇门的人，都被折算成「离起点多远」这一个数，他们之间那些实在的不同，没有地方可放。读完这一编，您手里不会多出一个办法，只会多出一个看法：先别急着补人，先看一看门。

01

第1章

早读课上的六张脸

这一章的问题

六个孩子读同一页课文，为什么我们只看得见他们离「先打基础」那条路有多远？

设想周三早读，课文是一段讲周末去外婆家的短文，里面一串过去式：went、visited、helped、ate。您带着全班读了两遍，然后让大家自己再读一遍，您在过道里慢慢走。这时候站在第三排旁边，您大概率会看到下面几种脸。

李小军读得很急，读到 visited 就磕了一下，嘴一撇，翻过去读下一行。他的爷爷不认英文，爸妈在东莞，没有人会拿这个词问他。可是前一天晚上，他在手机游戏里刚刚念叨过 victory、defeat、level up，这些词他是认得的，认得很牢。唐雨桐几乎不出声，嘴唇动得很小，视线一直落在书上。上周听写，她全对，作文里的句型也用得没毛病，但您没在课上听她说过一句完整的话。周浩读得不快不慢，您让读哪一段读哪一段，读完把书合上，不问也不闹。他什么都会一点，您问他想学到什么程度，他说老师讲什么我就学什么。

谢婷读得最勤，每个单词下面画着线，空白处是工整的笔记。她背得多，可是上周作文里又写了一遍「I am agree with you」，红笔圈过好几回，她改了，下一回又来。刘思琪这个早读和往常不一样。暑假她去广州看妈妈，在妈妈上班的外贸服装厂里，见到老板和外国客户用英语谈事情，回来就跟同桌说「我要学会讲」。今天读到 went，她抬头问您：「老师，『我去了广州』怎么说？」您答「I went to Guangzhou」，她小声重复了两遍，手指在课本边上划来划去，像是在找下一句。曾宇在最后一排，趴着。二十六个字母他认不全，音标没学会，课文在他面前就是一页花纹。

六个孩子，同一篇课文，同一个句型。我们习惯的看法是：他们是「水平不一样」。李小军和曾宇基础差，唐雨桐和谢婷基础好，周浩居中，刘思琪嘛，劲头不错但要补。这个看法没有错，只是它悄悄带来一个结论：既然水平不一样，那办法就是把水平低的补上去。这个结论的某个版本，在教师办公室和家长会上并不少见。

◆ 一个默认的顺序

母本的第一个发现，就藏在这个「结论」后面。王德生在母本1.1节里观察到，教育学教材、医学指南、商业战略书，领域天差地别，讲「事情怎么发生」的底层叙事却几乎一样：先把基础积累够，再做分析和练习，最后才有创造、有产出。落到英语课上，就是大家再熟悉不过的那个顺序：先背单词，先记语法，把句型练熟，练到不出错，然后才谈得上用，谈得上兴趣。教材的编排是这个顺序，教辅的练习题是这个顺序，教研活动里评一节课「好不好」，评的也多半是这个顺序走得顺不顺：有没有复习旧知，有没有讲新知，有没有当堂练习，有没有反馈。

用母本的话说，这是三个东西的一种排列。先是底子（E，学习者在这件事上已经积下的东西，不靠提示就能自己做出判断的那一部分），然后是一股想弄明白的劲（D，一件事让人放不下、压不住的那股推力），最后才是一个具体的、能指着说「就是这个」的东西（S，比如一篇想读懂的课文、一句想对外国客户说出口的话）。底子在前，劲在中间，成果在后：E→D→S。

这条顺序不是错的。在底子已经够厚、需要稳稳往上垒的孩子身上，它很管用；在您班上那几个一路顺的学生身上，它多半就是他们的「正路」。母本的说法是，这条路实在有效。问题出在另一边：当它从「六种顺序中的一种」悄悄变成「唯一的顺序」，所有不在这条路上的孩子就成了「没跟上的人」。

◆ 「基础不牢」，为什么总听上去对

张老师是同年级的数学老师兼班主任，四十出头，做事有方法，嘴边常挂一句话：先把基础打牢。他不是敷衍，他的数学班确实这样教出了成绩。这句话放在初二的英语班上，同样顺耳：单词没过关，句型怎么用？语法不熟，作文怎么写？您看李小军，听写写到第三个词就停笔，不是基础不牢是什么？

这句话有一股很难反驳的力量，原因在于它几乎永远说得通。母本1.3节讲过这个机制：任何一个成熟的行当，写下方法论的人，写的其实是自己「已经站在厚底子上」的那种做事顺序，他们没有说谎，只是诚实地描述了自己是怎么走过来的。老师们自己，多半就是顺着这条路走过来的人，不然也不会成为老师。于是这套说法被教给了处境完全不同的孩子。一个按这个顺序学成了的学生，是这套说法的正面例证。一个没学成的学生呢？他被判为「基础不牢」，也成了这套说法的例证：你看，没有基础果然不行。成功是证据，失败也是证据，这样的说法，是驳不倒的。

在农村初二班上，这一点还要更重一些。初二是英语两极分化最明显的一年，单词量和语法点一下子多起来，一部分孩子跟不上，差距每个月拉大一点。这时候「基础不牢」这四个字不仅顺耳，而且几乎是唯一能说出口的解释：因为没有人手去单独辅导，没有课时去慢慢补，班额四十多人，中考和平均分又在后面等着。大家都明白这是实情，也都明白除了加练、补缺，似乎没有别的办法。

◆ 不是关闭，是从来没有被打开

回到那六张脸。如果这间教室只有「先打基础」这一条通道，那么六个孩子只能按「离这条通道的起点有多远」排成一队：周浩、谢婷、唐雨桐排前面，李小军、刘思琪靠后，曾宇垫底。他们之间那些实在的不同，李小军认得的游戏词，唐雨桐沉默的听写全对，刘思琪问出口的那句「我去了广州」怎么说，谢婷那条反复犯的错，在这条通道里统统没有位置，全部被折算成「离起点多远」这一个数字。

母本1.2节里说，教育系统只给第一条路径准备了通道，其余五条的状态是「不是关闭，是从来没有被打开」。关键在「从来没有」。不是有谁禁止过李小军从他认得的游戏词出发，也不是谁否定了刘思琪那股劲，而是整个教室的编排里，压根没有一扇门是朝着他们的方向开的。孩子们走到那堵墙前，往往不会想「这是门的问题」，只会想「是我的问题」。

我不打算在这一章里讲那些门是什么，也不打算现在就告诉您该怎么办。这一章只想做一件事：把这个缺口摆在您面前，看一看它在您的早读课上是什么样子。

◆ 带进教室的一件事

下一次早读课，别急着走过道。找个位置站住，只做一件事：用十分钟，认认您班上六个孩子（不一定是书里这六个，是您自己班上的六个），每人只记一句「他现在在做什么」，只写动作，不写原因。比如「嘴在动，没有声音」「读到第二行停了，抬头看窗外」「一直在画线」。不要写「他基础差」「他不用功」。写完放进抽屉，先不处理。

后面几章会用到这张纸。下一章我们回到刘思琪，看一个「劲很足、底子薄」的孩子，如果按「先打基础」来处理，会发生什么。

带走的话

同一页书读出六种东西，缺的往往不是孩子的努力，而是一扇朝着他们开的门。

想一想

1. 您班上六个孩子在早读时的「动作」，写下来之后，有没有哪一个让您意外？
2. 如果「先打基础」是教室里唯一的通道，您班上谁被折算成了「离起点多远」这一个数？



02

第2章

熄火不是懒

这一章的问题

刘思琪一天天不爱举手了，是她懒了，还是被我们的好意处理熄了火？

设想放学后最后十分钟，刘思琪拿着作业本在您的桌边站了一会儿，没说话。她这几天不那么爱举手了。上周还会问「老师，这句话怎么说」，这周您讲新课，她低头抄笔记，抄得很认真，像完成一件任务。您去问，她说「没事」。

要是这就是您班上某个孩子在某个星期里的样子，您大概已经有了一两个解释：开学新鲜劲过了，初二功课重了，回家没人管，青春期。这些解释每一个都可能成立。但这一章想讲的是另一种解释，一种不太容易被看见的：她可能是被「处理」熄火的。而处理她的人，用的恰恰是最善意、最标准的办法。

◆ 设想一个「负责任」的处理

设想一个再平常不过的学期，同样是这个刘思琪，带她的是一位很负责的老师，不是您。开学两周，刘思琪热情很高，天天找这位老师问句子怎么说。老师看出她底子薄：不规则动词记不全，go、went、gone 搞混，写句子常漏动词。她也听了同年级张老师的建议：「先把基础打牢，劲头是好事，但没有基础，劲头走不远。」于是安排下去：每天抄一遍不规则动词表，周五默写；语法书上一般过去时的练习，先做二十道；课文里的新词，过一遍再说。这些安排每一条都有道理，每一条也都是在帮刘思琪。

第一周，刘思琪照做，默写错了一半，老师让她重抄。第二周，默写好了一点，但是她问老师的问题少了。第三周，她交作业越来越准时，问问题却停了。第四周，老师发现她默写能拿七八成，可是让她用过去式讲一件周末的事，她憋了半

天说「I go to my...我忘了」，笑了笑坐下。她还在学，成绩甚至有进步，可是暑假回来时那句「我要学会讲」，不见了。

这个过程里没有一个人做错事。可是母本1.2节抓住的，正是这个「没有人做错」的结构。王德生写的结构是：当事人的处境需要另一条路，所在领域却只提供一条通道，于是他被要求先变成走那条路的人，而这个要求本身，就把他走自己那条路需要的资源耗光了。他把后果概括成两个词的对比：损失的不是效率，是燃料。

◆ 效率损失和燃料损失，差在哪里

这两个词听着像一回事，差别却大。效率损失说的是：同一个目的地，走远路多花了时间。多花几周补基础，最后总还是能到。燃料损失说的是：走远路的过程，把你出发时用的那桶油烧完了，到了该开始的地方，车动不起来。

刘思琪的「油」是什么？是那股劲：她在广州的车间里看到有人用英语把事谈成了，回来想做的是讲出来，讲给某个具体的人听。这股劲对她是实在的，母本管它叫D，就是一件事让人放不下、压不住的推力，它强不强的判据不是「喜欢不喜欢」，而是「不做会不会难受」。而补基础的过程里，这股劲没有出口：抄表、默写、做题，每一项都与「讲给谁听」隔着很远。这股劲没有地方使，就会一天天变少。等到基础补得差不多了，她的D已经退回成了「完成作业」。问她要不要讲，她可能还愿意，但已经不是那个「我要学会讲」的刘思琪了。

这也是为什么「基础不牢」这个诊断，对她可以说既对又不对：她的基础确实薄，这是事实。但把「薄」当成必须先解决的前置条件，就等于把她的时间表和她的劲对立起来了：劲要等，基础要抢，而劲不会等。母本里那个痴迷天文的孩子也是这样：等他终于把所谓的基础全部打完，「将来」通常不会到来，因为他对天文的最初热情已经被耗光。

◆ 教育里，这笔账更重

母本5.1.1节还写了一个别的领域没有的加重因素：教育的对象是还不能为自己辩护的人。一个创业者被咨询顾问用错的尺子评了，他可以不听，换个顾问；一个

学生被学校用错的尺子评了，没有别的地方可去，而且他会把这个评价内化为对自己的判断。母本的话是，教育里的路径错配，代价是「当事人对自身能力的终身误认」。

刘思琪如果熄了火，将来某一天她对别人说的，很可能不是「我当年被安排错了」，而是「我不是学英语的料」。曾宇更是如此：他在最后一排趴着，趴了两年，他自己早已把这件事解释为「我就是学不会」。这个解释比任何一次考试成绩都牢，因为它不是别人给的，是他自己说服自己的。您在一线待得久，这样的孩子大概也见过：初二以后他们不再问「为什么」，开始问「这个考不考」。这就是误认完成了的样子。

所以母本才说，这个问题必须当作方法论问题，而不是态度问题来处理。熄火的孩子不是懒，他们往往是在认真地配合一个没有给他们留入口的安排。

◆ 把两个误读挡在外面

讲到这里，您可能会想：那是不是干脆别逼刘思琪补基础，让她想学什么学什么？不是的，这是对母本最容易发生的误读。王德生在《AI时代教育的新典范》

（德麦国际专著第400号）第33、34章专门挡过两种误读：倒逼不是用压力迫使人超负荷，问题再迫切，也不会自动让人有资格跳过基础；也没有谁要求学生先攒够了痛苦，老师才可以伸手。第12章细讲。书里把倒逼型写成「疑问先出现，条件在推进中形成」的入口，第34章的意思还替您卸了担子：您不必为了保住孩子的劲，故意不教她、让她在不会的地方干着急。

把这两处合起来，答案就清楚了：刘思琪需要的不是「不学基础」，而是「带着她的劲去撞基础」。她要讲她去广州的事，就需要过去式：went、saw、talked，这时候教她不规则动词，不是前置条件，是她自己撞出来的需要。什么时候补、补哪几个、补到什么程度，由她撞出来的缺口决定，而不是由一张动词表的顺序决定。同样是动词表，一张放在她要说的话前面，是关卡；一张放在她刚好说不出口的那个词后面，是工具。顺序反过来，东西就从燃料变成了冷水。这条路具体怎么走，是第三编的事，这里要记住的只有一个判断：对刘思琪来说，「补基础」本身不是问题，把「补基础」排在「她的劲」前面才是。

◆ 带进教室的一件事

这周，在您班上找一个「熄火」的孩子，不一定是成绩最差的，可能是以前肯举手、现在不举手了的，也可能是一直趴着的。找个不赶时间的机会，比如课间或放学路上，只问他一句话，用大白话：「有没有一件事，你不做就会觉得难受？」

不限学科，不限范围，打游戏、画画、帮爷爷放牛、给手机里的歌写歌词，什么都行。他答什么您就记下来，写在小本子上，原话原样，不评价、不追问、不借机讲道理，更不要说「那你把这个劲用在英语上」。答不出来也没关系，答不出来就是答案，写「没答」。问完这一句，今天的事就结束了。这一句问的是母本5.1.4节里那个测「劲」的问题，它不能由您从外面替孩子判断，只能由孩子自己说。下一章，我们先把眼光从孩子身上收回来一会儿，问问您自己：您当年是怎么学会英语的？

带走的话

补基础本身不是问题，把它排在孩子的那股劲前面，才会烧掉启动用的燃料。

想一想

1. 您班上有没有谁，原先爱问、现在不问了？他最近一个月的安排里，哪一条「每条都有道理」，却离他想做的事最远？
2. 如果问您班上那个趴着的孩子「有没有一件事，你不做就难受」，您猜他会答什么？您的猜测，和他本人的回答可能差多远？



03

第3章

您是怎么学会英语的

这一章的问题

「先把基础打牢」总是说得通，是因为它永远对，还是因为它永远驳不倒？

月考的成绩出来那天下午，办公室里只剩两个人。张老师把曾宇的英语卷子摊在桌上，二十六个字母默写栏几乎是空的，他叹了口气，说：「这孩子，基础没打牢。先把字母、音标补上，补扎实了，别的免谈。」他说得很诚恳，没有一点看不起人的意思，说完还补了一句自己的经验：「我当年学数学就是这样，公式背熟，题刷够，一个冬天过去，忽然就通了。方法不复杂，就是肯下笨功夫。」

这段话里没有一个字是假的。张老师确实背过公式，确实刷过题，也确实在某个冬天之后觉得数学「通了」。要紧的是，他讲这段经历的时候站在哪里：他站在「已经通了」的地方往回看。那个冬天里他心里还有什么，身边还有什么，哪一道题是怎么从「不会」挪到「会」的，二十年之后，这些大半沉到底下去了，浮在面上的只剩「背熟、刷够、通了」几个词。比方说，他那个冬天是不是已经喜欢上了做题的感觉？是不是早有一位老师或一个同桌在旁边看着他、夸过他，让他觉得这件事值得？他背下来的公式，是不是本来就有几分看得懂？这些他没讲，不是瞒着，是他自己也未必记得了。

◆ 成熟的人，讲的是成熟之后的样子

母本1.3节把这件事叫作「把成熟态投射回原初态」。意思不复杂：一个领域里站稳了的人，写方法、讲经验，写的都是自己在底子已经很厚的情况下是怎么工作的。他们没有说谎，只是诚实地描述了自己。麻烦出在下一步：这套描述被拿去教底子不厚的孩子，教劲已经烧起来的孩子，教手里已经攥着一件具体东西的孩子。

张老师的「先打牢基础」，放在一个数学底子本来就不差的人身上，大概管用。放在曾宇身上呢？曾宇上英语课基本趴着，三样东西都很低：字母认不全，劲提不起来，手里也没有一件他想弄明白的英语物件。「先补字母」这个办法本身未必错，要紧的是别把它当成一切的起点，当成谁都得走的头一步。这一点，第19章会专门回头讲。

◆ 您可以回想一下

写到这里，我想请您停一停，回头看看自己。这本书不会替您回答，也不敢替您回答，只给几个问题。

您第一次从嘴里说出一句不是照着课本念的英语，是在什么时候？在那之前，您心里已经存了多少东西，是单词，是句子的腔调，还是别的什么？当时是什么让您想开口，是考试，是某个人，还是一首歌、一句电视里的话？身边有没有一个地方，说错了也不会有人笑？还有，您自己觉得「通了」的那一刻，前后有没有一件小事，现在想起来比「多读多背」更要紧？

这几个问题不需要立刻有答案。只是请您留意一件事：当您回答的时候，是不是很容易回到「背得多、读得多」那几个字上去？如果是，那恰好说明这套说法有多顺口。

◆ 它为什么驳不倒

母本1.3节还讲了一个更要紧的特点：这套说法在成功者身上永远是对的。每一位按「先打基础」走通了的人，都是它的一个正面案例，张老师自己就是一个，他讲起来的时候眼睛都是亮的。那么走不通的人呢？他们被说成「基础不牢」「不够用功」，于是他们不构成反例，他们构成证据：你看，不打好基础果然不行。

拿教室里的事来试试。刘思琪底子薄，劲很足，假如她半年后学得不错，大家会说：「你看，补了基础就是好。」假如她学得不好，大家会说：「光有热情，没有基础，不行。」谢婷背得多、勤快，要是她写得好，说明功夫到家；要是写不好，说明背得多不等于会用。无论哪种结果落下来，这套说法都稳稳站着。一个套

得住所有结果的说法，没法被任何一个孩子的结果推翻，也就没法被任何一个孩子的结果检验。

还有一个词值得留意，就是「多读多背，自然就会了」里的「自然」。王德生、刘春华《儒家思想体系的六路径大解构》（德麦国际专著第509号）第20章分析阳明时指出，「自然」常常是把练成之后的样子说成了本来就有，书里叫作「熟成的自然」被当成了「天然的自然」。菜市场里切肉的老师傅，一刀下去肥瘦分明，旁人说「多自然」，老师傅自己知道，那是三十年的刀换来的。这个「自然」，把中间缺的那一段盖住了。读了背了，和会了，中间隔着什么？是哪一句话第一次不是背出来而是自己拼出来的，是哪一回说错之后没有被笑，是哪一次差一点说对。第509号第28章管这种遮盖叫「盖词」，这是书里提出的候选解释，还没有经过课堂检验。但把它拿来问自己一句很有用：我讲「自然」的时候，是不是正好略过了一段我自己也没讲清楚的东西？

◆ 三次成型，如今变成了什么

母本1.4节讲，这条「从已有的东西出发」的规矩，在思想史上成型了三次。第一次是亚里士多德的三段论，把「合乎方法」定成了从已知推出未知，不从已知出发的做法被划出了「方法」的范围，只能归于天赋。第二次是培根，换了出发的地方，却没有动「必须先收集、后判断」这条规定，不这样做的人从「不可教」变成了「不严谨」。第三次是建制，它不再只是一种主张，成了分配资源的规则，不这样做的人从「不严谨」变成了「拿不到资源」。

放到学校里，第三次成型认得出来：它是月考卷子，是听课评分表，是教学设计模板里「导入—讲解—练习—总结」那几个格子。设想邓老师来听课，评一句「环节不完整」，评的就是这几个格子有没有填满。这些格子在底子已厚、劲也有班上很顺手，因为那样的班确实是从已有的东西出发的。问题在于，它们同时也成了一把尺子，拿来量所有的课、所有的孩子。一个靠一股劲、靠一件具体东西起步的孩子，先被说成「天分好」，后来被说成「不扎实」，最后连一个可以拿分的位置也没有。他不是被驳倒的，他是没有地方可填。

◆ 带进教室的一件事

找一个常被说成「基础不牢」的孩子，用十分钟，在纸上写三条他不靠提示就能做到的事。不是他不会什么，而是他已经能什么，哪怕只是「听见 Hello 会抬头」。写完看看：这三条，在「基础不牢」这个说法里有没有位置？如果没有，它们在哪里？这个问题下一章还要接着问，只是换成一个勤快的孩子：她背得那么多，作文里为什么还是同一个错？

带走的话

站在已经通了的地方讲经验，会漏掉中间那一段；一个套得住所有结果的说法，也就没法被检验。

想一想

1. 您自己第一次开口说出一句不是照着课本念的英语，在那之前，是什么东西先到了？
2. 您班上被说成「基础不牢」的孩子，他不靠提示就能做到的三件事，在这个说法里各被放在了哪里？



04

第4章

红笔改了四个月

这一章的问题

同一个错，红笔改了四个月还在，是学生不用心，还是刀落错了地方？

设想谢婷的作文本又发回来了。第三段第二行，一句「I am agree with you」，被红笔圈出，旁边写着改正：「I agree with you」。她拿到本子，对着改正的地方抄了三遍，字迹端端正正，一笔不苟。下一次写作文，同一个位置，同一个错，一个字母都没有变。这是第五次，从开学算起已经四个月。

先说明这个场景的来历。王德生《SDE教育发生学导论》（德麦国际专著第324号）第13章里有一个设想出来的示例性案例：一位初二英语老师，学生总把这句话写错，红笔改了四个月，后来才发现根子在词表上，词表把 agree 标成了「同意的」。这里把它请到谢婷身上。它不是哪位老师的真实记录，但它描述的场面，认真批过作文的人大概都不陌生。批的人没有偷懒，改的人也没有偷懒，这正是它值得多想一想的地方。

◆ 勤快的孩子，错得更牢

谢婷勤快，背得多，这一点恰好是麻烦的一部分。词表上写着 agree：同意的。「同意的」是个形容词式的中文释义，她学过「I am happy」「I am tired」，「be + 形容词」是她再熟悉不过的句型。于是「I am agree」对她来说不是粗心，是一次合乎逻辑的推导：词表告诉她这是个「……的」，句型告诉她「……的」前面要有 am。她把一个错的起点推得严丝合缝。

王德生《SDE思想体系入门》（第395号）第17章讲过这样一条：错误出在中途，还有机会被评估、被反馈抓住；错误出在起点，反而抓不住，因为后面每一步

都顺着它走，越用功，夯得越牢。书里的意思可以说成一句：勤奋会成为错误的放大器。红笔就是一种勤奋：老师认真批，学生认真改，两边都没有偷懒，四个月的认真全花在同一个错上，把它夯成了习惯。更麻烦的是，谢婷越是端端正正地抄三遍，这个错在她手上越是顺。

◆ 力气用在了哪里

不妨看看这四个月的力气落在了什么地方。红笔批的是作文本上那句话，也就是谢婷写出来的句子，这是「显露」在外面、看得见的那一层，后面的章节会叫它 S。每一次订正，动的都是这一层：把错的句子换成对的句子。可是要害不在这一层。要害在更靠里的地方：agree 这个词在她心里是什么样子。那个样子是词表给的，是「同意的」，一个形容词的影子。只要影子不换，句子改多少遍，下一次还会照着影子长出来。

这里还有一层代价，不能只算在作文本上。一个孩子被红笔圈了五次，又订正了五次，同一个错还在，她会怎么解释自己？大概是「我英语不行」或者「我就是粗心」。这个解释一旦落下，她的勤快就开始变成负担。母本说路径错配烧掉的不只是效率，而是做对这件事赖以启动的东西。对谢婷来说，烧掉的可能是她那份「背了就会有用」的信任。红笔没有错，该用红笔的错太多了，大部分错红笔一改就够。只是对这一种错，力气用在了不起作用的地方。

设想同一个错有三个下刀的位置。第一刀砍在句子上：圈出来，改对，抄三遍。第二刀砍在词表上：翻到 agree 那一行，看它是怎么被标成「同意的」的，别的动词是不是也被标成了类似的样子，比如 enjoy、finish、like，会不会也有孩子把它们当形容词用。第三刀砍在孩子身上：问问谢婷，她读 agree 这个词的时候，脑子里出现的是什么，是一个动作，还是一个「……的」。三刀的力气差不多，落点不同，结果就不同。四个月里，用的都是第一刀。这不是谁的疏忽，而是第一刀最顺手，作文本就摊在桌上，红笔就握在手里，勤快的人自然先动它。

◆ 三个判据：这个错值不值得追

第324号第13章给了三个问题，可以拿来判断一个错该不该停下来追根。第一，这个错有没有暴露一个结构？谢婷这个错暴露得很清楚：她有一条完整的规则，

「be + 形容词」，只是这条规则被安在了一个动词身上。第二，这个错是不是反复出现？四个月、五次，这不是手滑，是固着了。第三，这个错能不能被转化？能。只要把 agree 在她心里的位置换一下，从「形容词式的同意」换成「一个动作」，比如让她把「I agree with you」和「I am happy」摆在一起，自己看看哪一句里有两个动词的样子，同一个错就有可能变成一次理解。

三问都落在「是」上，这个错就不该继续用红笔去磨。至于具体怎么换、换在哪一课、用什么例子，那是英语教学的专业判断，属于您，本书不替您定。书里能给的，只是一条提醒：下刀之前，先看清刀该落在哪里。三个判据还有一个用处，是帮您分清「该保护的错」和「该追根的错」。第324号同一章里还有另一个设想的案例：一个五年级学生把两个分数比大小，说「差1」，这个错暴露了他有一个以「差多少」为尺的好萌芽，所以要保护，哪怕为它停下十几分钟。谢婷的错也暴露了一个结构，也能被转化，但它和分数那个错不同，它已经反复了五次，从「暴露结构的错」变成了「固着的错」。同样是第一问答「是」，第二问答「是」的时候，要的就不再是等一等，而是更直接地动手。

◆ 也别把每个错都当成大案

写到这里需要踩一脚刹车。王德生《SDE秩序发生学导论》（德麦国际专著第381号）第48章提醒，诊断别把每一个错误都当成动摇根本的大事：学生记错了一个符号，补一补记忆往往就够了，不必兴师动众去追根。

谢婷要是只错了一次，把 went 写成 goed，那就是记忆没补牢，抄三遍、听写一回，事情就了了。反过来，要是把每个错都当成根子出了问题，老师先累垮了，孩子也会被追问得不敢写。判断一个错该不该大动，就看上面那三问：有没有暴露一个结构，是不是反复，能不能转化。三问都不成立的，红笔足够；成立的，再往下追。分清这两种，才不至于既浪费了红笔，又浪费了追问。

◆ 带进教室的一件事

翻出一位学生最近三次作文，找一句反复出现的错，抄在一张纸上。对它问那三个问题，每个问题只写一行答案。然后再写一行：这个错如果有一个根，我猜它在哪里？不必验证，先猜。猜的时候您会发现，「根在哪里」这个问题，需要一套

先于动手的办法来回答：同一个错，从哪里下刀，决定了力气花在哪里。下一编就从这里开始，先把手里的工具认清楚。

带走的话

同一个错反复出现，先问它暴露了什么，再决定红笔、词表还是孩子的想法该先动。

想一想

1. 您班上有没有一句错话，红笔已经改了不止三回？它在学生心里的「影子」，您猜是什么样子？
2. 这个错，三个下刀的位置里，您这几个月用得最多的是哪一刀？





第 二 编

底盘：同一组字母，四个座位

编 序

第一编摆出了缺口，这一编开始搭底盘：手里得有一把能分开量的尺子，才谈得上开门。第5章先认三个字母，用李小军的比较级讲清它们各自指什么、怎样互相牵着，也讲清它们不能做什么。第6章把这组字母放进您的一天，分成四个座位，并立下坐在哪个座位都要守的纪律。

接下来三章，各坐一个座位。第7章读孩子，课间两分钟问三个问题，看他此刻从哪扇门进；第8章读问题，问一件事的要害落在哪里，刀该从哪里下；第9章换成问尺子，别人拿来量您的课、您拿来量孩子的，各是哪一把。认课堂和读惯路这两个座位，要等到第17章和第21章再坐。

整编落在一个判断上：同一组字母，坐的座位不同，意思就不同，所以每次动用它之前，先说清自己坐在哪张椅子上。后面六扇门怎么推，都要靠这一步打底。

05

第5章

三个字母，一个句型

这一章的问题

小军填空全对，一开口却说成「more tall」，这到底算会，还是不会？

李小军坐在第三排，手里转着笔。黑板上写着两个句子：「Tom is taller than Jim.」「This book is more interesting than that one.」练习册上的填空，他全做对了：tall 变 taller，interesting 前面加 more，一个都没错。老师请他站起来，比一比自己和同桌，他想了想，说：「I am more tall than him.」教室里有人笑了。

这一句，填空时他明明会，说出来却错了。请记住这个孩子和这个句型，下面三个字母，就用它来讲。

◆ S：显露，是对谁、在什么条件下、显到什么程度

S 是 Show 的头一个字母，意思是「显露」，不是「结构」。结构只是显露的一种。母本2.1节强调，S 永远带着三个指标：对谁显露，在什么条件下显露，显露到什么程度。

小军的比较级，就是一层一层显露的。会填空，是在有括号、有提示的条件下显露给卷子看；会说，是在没有括号、有同桌盯着的条件下显露给人听；会在作文里用，是在没人提醒的条件下显露给自己的笔看。三者不是一回事。会填空不等于会说，会说不等于会在作文里用，这一点每个初二老师都见过，只是平时不太把它当作一个道理来讲。《SDE思想体系入门》第395号第5章给S配了三个「可」，缺一不可：可识别（能认出这是在比较）、可维持（过两周还在）、可表达（能自己组出一句来）。小军此刻有第一个，第二个要看他下周，第三个还在路上。

◆ D：接得下去的差异

D 是 Difference，差异序列，不是「变化」，也不是「步骤」。母本说得干脆：差异如果不能续接成序列，就只是噪声；D 是那些能够接得下去的差异。

小军说「more tall」被纠正了：「不是 more tall，是 taller。」这一刻出现了一个差异，他原来的说法和被指出的说法之间有一道缝。这道缝能不能续接，要看他下一次会怎样。要是下次说「more beautiful」，他不但说对了，而且在 more 之前自己停了一下，嘴里嘀咕一声「tall 是 taller，beautiful 太长了」，那这个差异就接上了。要是下次他又说「more fast」，一点停顿也没有，那这次纠正就只是掠过去的一阵风。所以看一个孩子有没有学进去，一个办法是看他「自己停一下」的那一下：别人给的差异，有没有变成他自己的差异。

◆ E：不靠提示就能判断的那部分

E 是 Entanglement，特征纠缠。本书里 E 以母本的「底子」为主：学习者在这件事上已经积下来的东西，也就是能不靠提示做出判断的那部分。学过，不等于厚。

小军的底子在哪里？他玩手游，屏幕上有 faster、stronger 这样的词，他认得，这是他的底子。可是让他不看词表，判断「Which is cheaper?」这句话里的 cheaper 对不对，他犹豫了。可见他有一些底子，薄在哪一块，要具体地看，不能笼统地说「他基础差」。

底子还有三个侧面。一是场：教室里说错了会不会有人笑，刚才那一阵笑声就是场的一部分。二是心气：他想不想说，说了有什么用。三是条件：有没有机会说，有没有人陪着说，有没有工具可用。「单词量还行，但说错会挨批、不敢开口」，那不是底子薄，是场冷。把场、心气、条件都算进来，E 才是完整的，光数单词量，数的只是一个侧面。

◆ 三个字母，互相牵着，也有边界

三者之间的关系，现行的写法是三个方程： $S=F(D,E)$ ， $D=G(S,E)$ ， $E=H(S,D)$ 。F、G、H 只是关系的记号，不是能算数的公式。用大白话说：显露出来

的样子(S)，是差异的推进(D)和底子(E)一起带出来的；差异能不能接下去(D)，要看已经显露的东西(S)和底子(E)；底子的厚薄(E)，又是显露出来并且稳住的东西(S)和一次次沉下来的差异(D)攒出来的。

三个互相牵着，没有哪一个站在另外两个后面。所以三维同高，没有哪一维是先修课。母本2.1节讲得明白：偷偷让某一维获得优先地位，比如把E当成「必须先有的基础」，整套东西就退化成「半二元加一条尾巴」。这正是第一编那条通道的根：先打基础，基础不够就不能往下走。从这里看，小军不是「基础没到，所以不能开口」，他在开口里就在攒基础。当然，这不是说基础不重要，而是说它不是排在第一的那道门槛。

还有一组简称「123原理」的东西，这里只点一下：D与E之间有张力，想说的劲对上说不出的底子；这张力逼出一个新的S，一句他从没说过的话；这句话回头又改了下一次的D和E。小军想说「我比他高」，手里只有tall，劲和底子顶着，逼出了taller than；这句说出来了，被接住了，他下次再比的时候，手里就多了一块。反过来，如果同桌那一阵笑声太响，劲就被压了回去，D接不上，E也没有新东西沉下来，同一句话下次就更不敢说了。同样是那一句「I am more tall than him」，老师若只说一句「对，你想说他比你高，再试试tall后面加个小尾巴」，教室里不笑，这一句就有可能成为他攒底子的一块砖。差别不在英语，在这三个字母怎么互相牵着。

最后，母本2.8节给了三条边界，一并交代清楚。第一，六路径不处理真假：它不判一个句子对不对，一个词义准不准。第二，它不代替英语教学的专业判断：taller与more interesting的规则怎么教、教到什么程度，是您的事。第三，它对已经发生的事解释力过强：小军后来学会了，您几乎总能事后把他归进某条路，这种「顺」不等于它对，要看它能不能在事情发生之前改变您的下一步。

◆ 带进教室的一件事

挑一个刚教过的语言点，找三个孩子，各看三样：能不能填空，能不能说一句，有没有在自己的作业里用上。把结果记在一张小纸上，三个孩子三行。别急着

下结论，只看每个人的三样是不是一回事。这三个字母，在您的一天里会被四种不同的方式用到。从下一章起，我们叫它们四个座位。

带走的话

S、D、E三者互相牵着、同高，没有哪一个是先修课；它们帮您提问，不替您判断。

想一想

1. 您刚教过的那个语言点，班上谁是「会填空、不会说」的？他在哪一层显露了，哪一层没有？
2. 您班上哪个孩子「单词量还行，却不敢开口」？那是他的底子薄，还是场冷？



06

第6章

四个座位

这一章的问题

同样是「六路径」，为什么我一会儿在问孩子，一会儿在问事情，一会儿又在问自己？

◆ 同一个下午的四个问题

设想一个再普通不过的下午，它里头装着四个时刻。早上第一节英语课，您看见曾宇又趴在了桌上，二十六个字母他认不全，您心里转的是：这个孩子，到底从哪里才进得去？午饭前，邓老师把评课单递过来，上面写着「课堂有点乱」，您盯着这五个字，想的是：这件事的要害到底在哪，是纪律，是任务，还是别的什么？第三节课，原定的听写忽然变成了全班争论一个词，吵得热火朝天，下课铃响了才收住，您回到办公室，想弄明白这节课刚才转到了哪条路上。期中考试后，您翻开点名册，对着自己这几个月的课堂记录，忽然发现每节课好像都是从领读单词开头的，于是又想：我自己，是不是惯走某一条路？

这四个时刻，问的都是「路径」，可四个问题其实不是一个问题。第一个问的是孩子，第二个问的是事情，第三个问的是已经发生的课堂，第四个问的是您自己。如果只有一套「六路径」的说法，却不分清此刻问的是哪一个，用起来就会彼此打架。这一章要做的，就是把这四个问题各安一个座位，让您每次动用六路径之前，先知道自己坐在哪张椅子上。

◆ 王德生的书里，六路径有四种用法

六路径本身很简单：显露（S，就是某个东西具体地摆出来了）、差异（D，一件事里的差别与推力）、纠缠（E，已经积在那里的底子与场）三个维度，排成六种

先后次序。母本《六路径方法论：在何种处境中，经何种路径，成何种结构》把它们当作读处境的工具；后来在王德生的几本专著里，这套次序被拿去做了不同的事。我把其中四种用法拎出来，各称一个座位。

先说一句要紧的话：「**四个座位**」这个说法，是这本子本为您的教室做的综合，不是哪一本书的原话。每个座位各有出处，把它们放进同一间教室，是这本书自己的安排，哪里不合您的实际，请以您的教室为准。

座位	什么时候坐	问什么	出处
一、读孩子	课前	这个孩子此刻从哪扇门进？看三样：底子厚薄、劲强弱、面前有没有具体的东西	母本2.3—2.4节、5.1节
二、读问题	课前	这件事的要害落在哪一维？刀从哪里下？	第395号第17章；第52号第3章
三、认课堂	课中、课后	这节课实际转到了哪条路？	第324号第4、9章
四、读惯路	一个学期	我和孩子各自惯走哪条路，卡在哪一格？	第509号第4、6、28、57章；第513号第15章

第一个座位在母本里，读的是孩子的处境，用来决定起步的那扇门。第二个座位在第395号第17章和王德生《六路径方法论入门》（德麦国际专著第52号）里，读的是问题的「任务DNA」，用来决定从哪里下第一刀。第三个座位出自第324号：书里一位函数课老师发现，课堂转到哪条路，并不由她事先指定，用那一章的意思说，路径不是她选的，是课堂选的，老师要做的是认出来、让开。第四个座位出自第509号和第513号：一个人惯走的路是偏爱，不是偏差；卡点常常落在惯路的最后一格，排路的办法，是拿这最后一格去做新路的第一格。

◆ 同一组字母，在不同座位上意思不同

这里藏着一个最容易出事的地方。字母一样，座位不同，意思就不同。母本的座位上，D→E→S叫「倒逼型」，说的是劲足、底子薄的孩子：带着那股压不住的劲去撞真实材料，缺什么底子，他自己撞出来、自己补。第395号的座位上，D→E→S说的却是「干预一个进行中的过程」：先看卡点在哪（D），再调整土壤

(E)，最后才长出新的构形(S)。一个说的是一个孩子的处境，另一个说的是一件事的下刀次序，只是碰巧都排成了这三个字母。

再举一个您会碰到的：第352号讲英语走 $E \rightarrow D \rightarrow S$ ，意思是先在教室里铺一块没人盯着的英文地面，比如角落里贴些实物便利贴，不考、不圈、不纠正；而母本批评的 $E \rightarrow D \rightarrow S$ ，指的是「先打基础再谈兴趣」那条垄断的路。两个都是 $E \rightarrow D \rightarrow S$ ，一个是铺地，一个是设卡。所以这本书立一条规矩：**每次用路径，先说清自己坐在哪个座位上**。「我这里是在读孩子」「这是在读问题」，一句话，免得字母把您带偏。

◆ 四个座位共同的六条纪律

不管坐在哪个座位，下面六条都要守。第一，路径不是给人分的类型。六种是先后次序，不是六种孩子。所以我们不说「小军是路径四型的孩子」，只说「小军此刻的处境像原型型那一种」。同一个孩子，唱歌时可能是一条路，背单词时是另一条。

第二，路径管起点，不管全程。六条都含三维，差别只在谁先谁后；一节课也不必把六条走遍，它们更不是一条连续的流程。一节四十分钟的课，从哪扇门进了，进去以后三维都要用到。比方说一节比较级的课，您从一个具体的东西（一张两个同学身高的对比图）开始，这是从显露进门；可是讲到一半，没有哪个孩子的差别感被点着，没有底子接得住，这扇门照样白开。

第三，后进入的一维，要能改动前一维的判断，否则就是「三维拼盘」。这一条要讲足。举个例子：您想设计一节过去时的复习课，先写下「学生易错点是不规则动词」（这是D的判断），再翻教材看有哪些不规则动词(E)，最后拟了一份练习(S)。如果翻教材时，发现这一班孩子其实连规则变化的 -ed 读音都没分清，那么前面「易错点是不规则动词」就得改，改了以后练习才跟着变。要是三步各写各的，翻了教材也不改前面那句话，最后练习照旧，那就是三份材料并排摆着，叫拼盘，不叫路径。第398号第7章和第52号第27章都点过这一条：判断一条路有没有走成，不看三个字母齐不齐，看后来者有没有实际改动前面的结论。

第四，选路留理由，转向留记录。今天为什么从这一扇门进，用三个变量说一句话，比如「这班孩子对 should 的用法还没有底子，我先给一个具体情境」；中途换了路，也写一句。事后不许改口说「其实我当时走的是另一条」，那样什么也检验不了。

第五，不做评课栏目，不进考核，不给学生贴标签。一旦六路径成了评分表上的一栏，它马上就变成新的「正规做法」，这是它最容易死的方式。比方说，哪天学校要求每位老师在教案上填一格「本课路径」，那这格很快就会变成大家都往「最稳妥」那一条上填，路径也就死了。

第六，路径不处理真假，也不代替英语教学的专业判断。进了哪扇门，是个起点问题；这个句子语法对不对，这个词该怎么教，是您的专业，路径一个字也替不了。它能提醒您「这孩子也许该先动手再补语法」，但他此刻该先学一般过去时的哪一种变化，只有您知道。

◆ 带进教室的一件事

今天或明天，找一个十分钟，翻出您最近一次对某个孩子或某节课下的判断，用一句话写清「我当时坐在哪个座位上」。写完不用评价对错，只看这句话能不能写出来。能写出来的，说明您已经在用；写不出来的，恰好是下一章要补的地方。下一章我们先坐第一个座位：读孩子。第二个座位在第8章，第三个座位在第17章，第四个座位在第21章。

带走的话

先说清自己坐在哪个座位，再动用六路径；同一组字母换了座位，意思就换了。

想一想

1. 上一次您对曾宇这样的孩子下判断，问的是孩子、事情、课堂，还是您自己？
2. 如果学校明天要您在教案上填一格「本课路径」，您会怎么填？这一格会把什么压扁？



07

第7章

第一个座位：读孩子

这一章的问题

六个孩子的评语为什么写成了一个模子？该拿什么去看他们各自的不同？

◆ 期中考试后的一个晚上

设想期中考试刚过，您面前摊着一份名单，要给其中六个孩子各写一段评语：周浩、谢婷、刘思琪、李小军、唐雨桐、彭阳。写到一半您停下来，发现自己下笔全是「该生基础较好」「学习态度端正」这类话，放在谁身上都说得通。这六个孩子明明很不一样，评语却写成了一个模子。

问题出在，我们习惯拿一个总分去看孩子：好的、中的、差的，评语自然写成一个模子。母本给的办法恰好相反，要把一个孩子拆成三样分开看，看完再决定从哪扇门进。这一章就是这个「看」的方法，也是全书第一个座位。

◆ 课间两分钟，三个问题，三条要点

母本的三问，我把它们改成课间两分钟就能问的大白话，次序是先底子、再劲、后东西。第一问，问底子（E）：**他能不能不靠提示，对一道没见过的题做出像样的判断？**比如您随手在黑板角落写一个没教过的句子，让他看看对不对，错在哪。注意是「不靠提示」。

第二问，问劲（D）：**有没有一件事，他不做就难受？**这里不要问「你喜欢什么」，几乎所有孩子都答得出「喜欢玩」「喜欢打球」，那说明不了什么。要问的是「有什么事你一天不做就浑身不自在」，这才碰得到压不住的那股劲。

第三问，问东西（S）：**他面前有没有一个具体到能指着说「就是这个」的东西？**想做出来的，想弄懂的，想成为的，都算。「我想学好英语」是方向，不是东

西；「我想看懂游戏里那段英文说明」，才是东西。这三问，依次量的是底子的厚薄、劲的强弱、有没有具体的东西摆在面前。

问的时候守三条。要点一，诊断的是处境，不是人。今天看到的是他此刻的样子，换个科目、换个学期就可能不同。体育课上带着全班跑的孩子，到了听写时缩在最后一排，您不能因此说他「是个什么样的孩子」，只能说他在这件事上此刻的处境。

要点二，诚实到不舒服。最常见的自欺有两种。高估底子：孩子「背过」课文，不等于底子厚，一换句子就不会判断，底子薄的。高估劲：孩子说一句「还行，想学」，不等于压不住，被要求考好分数，是外部的约束，不是他自己的劲。写评语最容易在这两处手软：「背得很熟」写进去顺手，「其实一换题就不会」写出来难受，可是后一句才是路径需要的那一句。

要点三，三个变量分开量。不要把三样揉成一个「他准备好没有」的笼统感觉。一个孩子完全可以底子厚、劲未发、手边没东西，另一个可以底子薄、劲很足、却什么具体的东西都没有。路径正是由这几样的组合决定，而不是由某个总分决定。还有两条提醒：母本附录二里的误用七说，D和S的信息主要在孩子那一侧，从外面单方面替他判定，几乎总是错的，所以这三问要问孩子本人，您的观察只能是草稿；第509号第40章和第57章说，读数不进考核，不给孩子贴标签，把「此刻处境」写进谁的档案之前，先想想这个读数一旦成了标签，孩子会怎么看自己。

◆ 六扇门，六种此刻的处境

回到那个晚上。我们按母本的定位表，把这六个孩子各过一遍。下面每一句都是此刻的草稿，要等您问过孩子本人才算数；这些判断本身，还是书里提出的说法，没有经过课堂检验。

周浩，成绩好，什么都会一点，却说「老师讲什么我就学什么」。此刻的处境像：底子厚，劲未发，面前也没有想做的东西。母本把这种处境叫沉淀型

($E \rightarrow D \rightarrow S$)：别催他立刻选定方向，继续扩大他的接触面，等某件事把劲点着。

比方说，让他在一学期里多接触几类东西：英文歌、简单的绘本、一段短视频，不考、不要他表态。催他「尽快确定目标」，是这里最常见的伤害。

谢婷，背得多，作文里一再写「I am agree with you」。此刻的处境像：勤快有余，需要一个具体抓手才动得起来。母本叫锚定型（ $E \rightarrow S \rightarrow D$ ），先给她一个具体的东西做锚点，比如一封只问她一个人的短信，请她回信，从这一个点开始，让她自己长出想弄明白的劲。她那些背过的东西是否算厚，不要想当然，让她判断几个新句子再看，这是要点二在用。

刘思琪，暑假在广州看见妈妈的老板和外国客户讲英语，回来说「我要学会讲」。此刻的处境像：劲很足，底子薄，「想讲」还只是方向，没有一个具体的东西。母本叫倒逼型（ $D \rightarrow E \rightarrow S$ ）：让她带着这股劲去撞真实材料，缺什么，她自己会知道要补什么。比方说，先让她试着用英文介绍一句妈妈的工作，说不出来的地方，就是她自己找到的缺口，补起来是她要，而不是老师要她补，这个差别决定那股劲会被点着还是被浇灭。

李小军，游戏里的英文词认得不少，听写写到第三个词就停笔。此刻的处境像：在游戏里劲很强，面前还有个具体的东西，就是看懂游戏里的英文说明。母本叫原型型（ $D \rightarrow S \rightarrow E$ ）：先让他动手把东西做出来，哪怕很粗糙，比如把游戏里常见的五个英文提示抄成一张自制的小词典，贴在书上。做的过程中，缺什么底子，他自己会撞见。

唐雨桐，课上几乎不开口，听写常常全对，爱听英文歌。此刻的处境像：被一个外部的东西吸引着，就是那些歌。母本叫进入型（ $S \rightarrow E \rightarrow D$ ）。这里要分清一点：她对英文歌背后那个说英语的世界还不熟，不等于她的英语底子薄，第14章再细分。注意她和谢婷都从一个具体的东西开始，但分别在哪？锚定型的東西，是孩子在自己厚实的底子里自己抓住的，已经属于她；进入型的東西，是外面先有的，还不属于她，她要走进去，才知道自己要不要它。区别就在S是谁的。所以对唐雨桐，要给她进去的通道，比如一首她喜欢的歌的歌词，也要给她出来的权利：听了一阵说「其实我只是喜欢旋律」，也算一个成功的结果。

彭阳，初一时英语不错，初二跟不上，复习课上总在做同样的题、犯同样的错。此刻的处境像：他其实有一套自己的做法，那是他自有的东西，只是这套做法

在初二不灵了。母本叫再创型（S→D→E）：先陪他回头看，初一那套和现在的做法，深层的规则变了没有。这不是批评他「总犯同样的错」，而是和他一起看，这个错背后是不是还留着一个旧的习惯。

◆ 曾宇，和表里没有的位置

名单上还有曾宇：二十六个字母认不全，音标不会，上课基本趴着。三把尺子他都低：底子薄，劲没发，眼前也没有一样具体的东西。母本那张定位表里，没有他的位置。这个问题，我留给第19章。

这里先立一条界线，来自第400号第10章：系统没提供入口的孩子，不能当成孩子的失败，不能把「缺少数据」等同于「低能力」。表里找不到他，是表的毛病，轮不到他背。

◆ 带进教室的一件事

这周挑一个孩子，课间用两分钟问他一句：「这个星期，有没有什么事，你不做就难受？」别追问，别评价，听完只在本子上记一行他的原话。下周同一天再问一次。下一章我们换一个座位：不读孩子，读问题。

带走的话

把一个孩子拆成底子、劲、手边的东西三样分开问，评语才不会写成一个模子。

想一想

1. 您班上哪个孩子，您对他的判断其实只是一个总分，从没拆开问过？
2. 第二问「不做就难受」，您觉得班里谁答得出来？谁多半答「喜欢玩」？



08

第8章

第二个座位：读问题

这一章的问题

张老师说「小军英语不行」，到底是哪一块不行，该从哪里下手？

设想课间，办公室里热水壶刚响过。张老师端着保温杯走到您桌边，顺口说了一句：「小军英语不行，得多抓抓。」他说得很诚恳，也确实是为孩子好，这位数学老师兼班主任向来是这个路数：基础不牢，就多抓。您也许点了点头，心里却有一点说不上来的别扭，「不行」这两个字，指的到底是哪一块不行？

上一章讲的是第一个座位：读孩子，问这个孩子此刻从哪扇门进。这一章换一个问法，坐到第二个座位上：读问题。同样是小军，这次不先看他这个人，而是先看「英语不行」这件事本身，问它的要害落在哪里。

◆ 每件事自带一个下刀的方向

第395号第17章里有个说法，叫「任务DNA」：每一件事，天然带着「从哪一维进去最省力、最不失真」的基因。这个基因不是哪个人规定的，是事情自己的结构决定的。读它只需要问一句话：这件事的要害，此刻落在哪一维？

打个比方。修自行车链条掉了，您不会先去研究这辆车的出厂历史，也不会先问骑车的人有没有信心，眼睛直接盯着链条和齿轮，这是要害在结构上。可如果有人「这辆车老是骑到半路就掉链子」，要害就换了，您得跟着骑一段，看是上坡换挡的时候掉，还是过坎的时候掉，那是个正在发生的过程。如果问的是「这条村路为什么没人愿意骑车」，您又得去看路面、坡度、村里有没有修车铺，那是一片土壤的问题。同一辆车，三种说法，下刀的地方各不相同。放到教室里，道理一样。张老师那句「小军英语不行」，含混到不能直接开药方。

◆ 两条纪律

第395号在这一章立了两条纪律。头一条：任务DNA读不准的时候，宁可多问一步，也别硬选一个，追问本身，就是在读DNA。「小军英语不行」，至少藏着三种可能。头一种，要害在S，也就是他脑子里没有搭起句子的骨架。表现是is、are、do、does混成一团，写出来是「She do her homework」「They is happy」这样的句子，他不是不想写，是有一个稳当的框子可以往里填词。第二种，要害在D，也就是某一个过程卡在某一步。表现是每次听写，写到第三个词就停笔，笔尖悬着，然后整行放弃。这时候要紧的不是他会不会，而是那个第三个词的位置上发生了什么：是拼不出来，是怕错，还是前两个词已经耗光了他的劲？第三种，要害在E，也就是土壤。家里没人说英语，爷爷连拼音都不太认，他自己早就认定了「我们山里伢子学不会」；又或者，他在手机游戏里认得不少英文词，底子其实有，只是课堂这块场是冷的，说错了会被笑，他便什么都不露。

这三种可能，对应的办法天差地别。第一种需要有人帮他把句子的骨架一块块搭起来；第二种需要有人蹲下来看他那一笔是怎么断的；第三种，再多的句型操练都是隔靴搔痒，要先动的是场和他对自己的认定。如果跟着「多抓抓」走，三种情况的结局可能一样：加练，加罚，加压，要害没碰到，孩子在原地越陷越深。所以您对张老师的回应，不必是反驳，一句追问就够了：「您说的不行，是他写句子写不出来，还是写到一半写不下去，还是他自己不愿意写？」这句话不是在顶撞他，是在帮他把话说清楚。

第二条纪律是：路径管起点，不管全程。选了D起手，不等于从此只看D，三维在每一件事里都同时在场，路径管的只是下刀的地方和展开的次序。另外要提醒一件事，免得后面糊涂：这一章读问题座位上的D→E→S，说的是一件事的要害在一个卡住的过程，先看卡点，再调土壤，后成新安排；第7章读孩子座位上那条倒逼型的D→E→S，说的是一个孩子心里有压不住的劲。字母一样，是两个座位上的同名路径，碰到时间一句「我现在坐在哪个座位上」，就不会串。

◆ 把「孩子不爱学习」完整走一遍

第395号用来示范的是「孩子不爱学习」这件事，它的DNA是 $D \rightarrow E \rightarrow S$ 。我们把它改成「小军不爱学英语」，完整走一遍。

第一步跟住过程，也就是D。不急着想下结论，先弄清楚：他能坐下多久？是从头到尾都不学，还是能坐下十分钟再离开？他是在哪一类任务上离开的，是听写、背单词，还是做完形填空？离开之前的那一步，他得到了什么反馈？第395号说，常见的发现是：他不是「不爱学习」，而是在某一步反复得不到正反馈，后来学会了逃开，卡住的是过程，不是品质。比如小军，每次听写都在第三个词停笔，而交上去的本子上，等着他的永远是一个红叉。反复几十次之后，停笔不是偷懒，是他找到的最省事的止损办法。

第二步看土壤，也就是E。作业是在什么环境里写的，爷爷晚上看电视，他在饭桌边写，没人能问；评价方式是怎样的，错一个扣一分，还是看进步；还有，他对「我是不是这块料」是怎么认定的，这一条最隐蔽，也最要紧。

第三步才搭新安排，也就是S。这时候搭，才搭得到点子上：把任务切到他能拿到反馈的大小，比如听写先只写前两个词，写对就算过关；评价方式也调一调，这一周只看有没有比上周多写一个词。注意，S在这条路上是最后到场的，而且它是前两步的产物，不是预先带来的方案。

这套顺序里有个精细处，值得停一下。第395号说，心理咨询同样是D起手，但走的是 $D \rightarrow S \rightarrow E$ ：先跟住来访者的过程，再让一个模式的轮廓自己显出来，最后才去看土壤，因为成年人的行为模式，要先被他本人看见。教育干预却走 $D \rightarrow E \rightarrow S$ ：孩子的环境往往比让他看见自己更好动，也更该先动。同样是D起手，第二步分岔，正是任务DNA的精细处。

◆ 反面：从S起手，给孩子贴一个「懒」

反过来看，第395号第5章讲过一个反面：面对同一个「不爱学习」，最常见的做法恰恰是从S起手，先给孩子定性：「他就是懒」。标签一贴，一个没有经过检验的判断被硬立在了起点上，此后所有的观察都会不自觉地往标签上靠：他发呆，

是懒；他不交作业，是懒；他今天认真了五分钟，大概是装的。地基错了，楼盖得越精致，错得越牢。

王德生、张琼《AI时代的判断力发生学导论》（德麦国际专著第398号）第9章有个身边的例子：家长辅导作业，先对答案，发现错了就批评，然后才看过程。事实层面没有缺口，错在哪里都找到了，可下一次，孩子开始把草稿藏起来，只交答案。那该怎么办？买一套新的习题，把错题逐一核对清楚？书里说这没有用，因为问题不出在事实缺不缺，出在次序。换成先看孩子是怎么想的（D），再一起翻课本里的定义和例题（E），最后才对答案（S），藏草稿的事才可能减少。这是书里提出的说法，还没有经过课堂检验，但放进您的教室里想一想：小军的听写本、谢婷的作文本，是不是也有「藏」的办法，比如空着不交，比如只交最保险的那几句？

◆ 带进教室的一件事

这周挑一个让您心里「咯噔」一下的孩子，不要用「基础差」之类的话，而是写下三行：如果要害在句子骨架，我会看到什么；如果要害在某一步反复卡住，我会看到什么；如果要害在场是冷的，我又会看到什么。然后用一个课间，只看这个孩子做一件事，看他在哪一步停下来。十分钟，不改任何东西，只是看。看过之后，您手里会有一个问题的形状。可问题还有另一面：别人是用什么尺子来量您的课、量您的孩子的？这是下一章要说的。

带走的话

一句含混的「不行」可以有三个要害；读不准就多问一步，别急着开药方。

想一想

1. 最近有谁对某个孩子说过一句含混的话，比如「不行」「懒」「基础差」？您会追问哪一句？
2. 您班上谁的「停笔」或「不交」，可能是他找到的止损办法，而不是偷懒？



09

第9章

您被用的是哪把尺子

这一章的问题

评课单上那行字，是用哪条路的尺子量出来的？量对了地方没有？

设想邓老师来听了一节「先开口，中文顶上」的口语课，在评课单上写了一行字：「课堂有点乱，环节不完整，学生语法错误未及时纠正。」字写得很工整，语气也客气，可假如那节课里，平时最不爱出声的几个孩子开了口，哪怕他们说的是半句英文夹着半句湖南话，那么拿着这张单子的老师，心里大概不是滋味。

这一章不教您怎么反驳那行字。我们先问一件更要紧的事：这行字，是用哪把尺子量出来的？

◆ 每条路有自己的尺子

《六路径方法论》（母本）2.6节立了一条原理，叫路径不可替换：每一条路，都有自己的一套六项参数，节奏、风险、产出形态、适配主体、评估指标和典型失败模式，彼此不能互相替换。您不能拿一条路的节奏，去量另一条路。

打个比方。炖腊肉和炒青菜，都是做饭，可没有人会因为青菜「只炒了三分钟」就说它没做好，也没有人会因为腊肉「炖了两个钟头还不上桌」就批评厨子慢。炖是长周期的发酵，炒是短周期的快火，各有各的火候，各有各的「好了」。

教学里同样如此。母本里的沉淀型路径，节奏是长周期慢发酵，看的是底子这块场是不是在持续扩张，它的典型失败是焦虑放弃。原型型路径呢，节奏是短周期、高频率，先拿出一个粗糙的东西，再一轮一轮改，它的评估指标是迭代的速度，典型失败是被「我还不够好」卡住，迟迟不敢拿出手。「先开口，中文顶

上」，走的正是原型型的路：先让孩子把话说出来，哪怕半中半英，说完再一轮一轮地替换，让英文一点点顶上去。

◆ 错位的批评，和有道理的批评

现在回头读邓老师那一行字。「环节不完整」，量的是一节课各个环节是否齐全：导入、讲解、操练、小结，一个不少。「学生语法错误未及时纠正」，量的是错误是否当场被捕捉、被改掉。「课堂有点乱」，量的是秩序，是每个人此刻都在做同一件事。这些指标，都更像是沉淀型的尺子：底子要一层层打牢，每一步都不能漏，错的东西不能留。

这把尺子本身没有错，它量沉淀型的课，是合手的。可拿它量一节原型型的课，就错位了：原型型的课，天然就是毛糙的，环节要留给下一轮去补，错误要先放着，让孩子把话说出来，说出来了才有东西可改。母本把这叫作评估错位诊断，教您被批评时先问一句：批评者用的是哪条路的尺子？它还给了一个分辨的办法：有道理的批评，能指出「在你这条路的指标上，你做得不好」；错位的批评，只能指出「你不像我这条路的样子」。

那么，有道理的批评在这节课上会是什么样子？比如：「学生开口了，但第二轮没有人比第一轮说得更多。」这句话用的是原型型自己的尺子，迭代有没有发生，第二轮是不是比第一轮好。这是一句您听了会心里一紧、也值得回去认真看的话。您可以对照一下，邓老师那一行字里，有没有一句是这种性质的？哪一句只是在说「你不像我的样子」？

还有一种情形要分清：同一把尺子，有时只是放错了地方。欧阳校长看平均分，那是一把量全班总体的尺子，用来量一个年级的中考成绩，它是合手的；可若拿它去量曾宇这样一个二十六个字母认不全的孩子，设想他今天比昨天多认了三个字母，在平均分上一丁点也看不出来。这时候，错的不是校长，也不是曾宇，是尺子被拿到了它量不到的地方。您可以在心里给每一把尺子标上一行小字：它量的是什么，量不到的是什么。

◆ 反过来，您自己手里的红笔

尺子不只被别人用在您身上，您自己也有一把。请您回想一下，批改作业的时候，红笔落下去，您量的是什么？批语里写「基础不牢」的时候，这四个字用的是哪一条路的尺子？这不是要您自责。红笔和「基础不牢」，在很多情况下是合手的，比如一个孩子在基础规则上反复出错，而他恰恰需要把规则夯实。可如果同样一支红笔，落在了一个第一次敢写长句、错了三处的孩子身上，量的其实是「像不像成品」，那把尺子可能就量错了地方。母本2.5节还有一句提醒，值得抄在备课本上：编号排在前面的路，看起来更「正规」。这是这套框架自己最容易犯的病。路一排在最前面，就容易让人觉得别的路都是它的变体，都得先过它那一关。您读这本书的时候，若发现我在哪里不自觉地把沉淀型当成了标准，请按这一句来矫正。

红笔还有一个容易量错的地方，是没有形成和没有显露，这是两回事，第395号第63章专门分过。以唐雨桐为例，设想您叫她回答，她低着头。如果只看课堂口头表现，很容易给她下一个「不会」的判断。可她的听写常常全对，作文里的句型也用得准确。这说明她已经形成了，只是没有显露：口头表达这把尺子，量的是显露，而她缺的不是形成，是显露的出口。这时候该动的不是补课，而是换一种能让她露出来的方式，比如写，比如录音，比如对着一个人小声说。第63章还给了三类评价证据，可以当作一张清单：一是结果是否满足当前任务的要求；二是学习者在形成过程中承担了哪些关键动作；三是条件变了，还能不能继续运行。它不是考核表，是回应评课时可以用的说法。

◆ 平静地说清三件事

回到邓老师那张评课单。我们不教您去顶撞教研员，那样没有任何好处，对孩子也没有。您可以做的，是在合适的时候，平静地说清三件事：这节课走的是哪条路，先让孩子开口，毛糙的地方留给下一轮；这条路该用哪把尺子，看第二轮是否比第一轮说得多、说得准；按这把尺子，这节课哪里还没做好，比如有两个组第二轮没有明显进步，原因我还没有想清楚。

最后这一件，尤其不能省。它不是示弱，而是把一条路的尺子用到底：您承认自己在这条路的指标上哪里没做好，才说明您走的是一条路，而不是在为「乱」

找借口。母本的五条禁止里，有一条就是不为拖延辩护，原型型的路也一样，毛糙是代价，不是奖章。

◆ 带进教室的一件事

找一张您自己写过的评语，或者一次别人给您的评语，哪怕只是一句「再加把劲」。花十分钟，只回答一个问题：写下这句话的人，当时在用哪条路的尺子？这句话里，有没有一处可以指出「在这条路的指标上你没做好」？有，就记下来；没有，就只写一个「这句话说的是我不像他的样子」。尺子认清了，下一步才轮到动手。从下一章起，我们进入第三编，看六扇门到底怎么推，先从一块没人看着的地开始铺起。

带走的话

被批评时先问对方用的是哪条路的尺子；只有按自己这条路的指标说清没做好的地方，才不是找借口。

想一想

1. 最近一次别人评您的课，那句话量的是哪条路的指标？有没有一句是您回去该认真看的？
2. 您的红笔批语里，哪一句其实在说「不像成品」，而不是「哪一步没做好」？





第 三 编

推进：六扇门怎么推

编 序

这一编从第10章走到第20章，分两段。前六章是六扇门，每章一个孩子、一扇门：第10章周浩，问一个底子厚、却没有特别想要什么的孩子，英语课该先铺什么；第11章谢婷，问一个背得多、写不出自己句子的孩子，抓手从哪里来；第12章刘思琪，问一个底子薄、劲头足的孩子，怎样让劲不被补基础磨掉；第13章李小军，问一个想弄懂眼前一句话的孩子，怎样先上场；第14章唐雨桐，问一个被别人的世界吸住的孩子，怎样进得去、也出得来；第15章彭阳，问一个总在原地打转的孩子，怎样看出做法有没有换。六章用同一套问法：这扇门在英语课上是什么样，它会怎样走坏，最危险的失败是什么，凭什么判据看出来。

后五章把门放回整间教室。第16章问四十三个孩子怎么办，答案是一个任务同时开几个入口，让孩子自己选；第17章坐上第三个座位，问一节课走到一半转了向，老师怎样认出来、怎样让开；第18章问从某扇门进来以后，刀怎么一步一步往下走；第19章问三把尺子都很低的孩子，该从哪里动手；第20章问走了一段发现不对，怎样从失败里认出自己走错了哪扇门。这五章不再给出新的门，给的是怎样在大班、在课堂当中、在失败之后使用这些门。

全编落在一个判断上：六扇门里没有一扇是正路。每一扇只对某种处境合适，每一扇都有自己的失败和自己的判据；路径管的是起点，不管全程，转向可以，但转向要说得出

理由。所以这一编的次序不是由易到难，也不是由低到高，您读的时候不妨随时对着自己班上的孩子，看哪一扇更像他们此刻的样子。

10

第10章

先铺一块没人看着的地 ($E \rightarrow D \rightarrow S$)

这一章的问题

周浩样样满分，却说不出想要什么，他的英语课到底在长什么？

周三下午，默写本发回来，周浩又是满分。他把本子塞进桌肚，没有看第二眼，像收一张已经付过钱的收据。您要是顺口问一句「这个星期天想读点什么英文的」，他多半会抬起头，认真想一想，然后说：「老师，您讲什么我就学什么。」他不是敷衍，是确实没有特别想要的东西。成绩好、什么都会一点，放在四十三个孩子里，他是最不让人操心的那几个，也正因为这样，没有人想过他的英语课到底在长什么。

◆ 这扇门在英语课上是什么样

先说一个容易撞车的地方。母本《六路径方法论》批评过一种垄断：不管什么处境，一律「先打基础，再谈兴趣」，把 $E \rightarrow D \rightarrow S$ 当成唯一的正路。而阳涌、胡敏《学习兴趣发生学导论》（德麦国际专著第352号）第37章讲英语，却说先铺一块「现实的缝」：教室角落贴几张英文实物，床头放一本小书，冰箱上有一张英文贴纸，没人考，没人圈，没人纠正。两边的字母相同，意思不同。母本批评的是一种顺序，先把课本练到过关，兴趣和用处排在后面；第352号说的是一块地，一块没人看着的地面，孩子路过时爱看不看。便利贴一旦被拿来提问，就从「地」变成了「题」，地的作用也就没了，所以第352号才特别强调不考、不圈、不纠正。

本书不按学科定路径，不会说「英语就该走这一条」。第352号的做法，在这里只算铺地的一种做法，它适合的是孩子此刻「缺的偏偏是手上那一片现实」的处境。周浩此刻的处境像什么呢？这是课前的猜测，有待验证：他学过的东西不少，

但「学过」不等于厚。第7章的第一问是，他能不能不靠提示，对一道没见过的题做出像样的判断。比如给他一张没见过的英文药盒说明，不问答案，只问「你觉得这是给谁吃的」，他是能说出点什么，还是等您先讲。如果能，他的E，也就是已经积下的底子，是厚的，只是还没碰上能点火的差异。

这扇门就是母本说的沉淀型：E已经厚，D还没被某件具体的事激活。母本给的节奏是长周期发酵，放进一学期的课堂，不要指望下周见效。它的触发条件很朴素：E够厚，D没醒。这时候老师最该做的，是让接触面继续扩大，让他有机会碰到会让他改主意的东西，而不是催他「想好自己要什么」。一个十四岁的孩子被问「你到底想做什么」，答不出来是正常的，逼出来的答案多半只是顺着老师猜的。

不妨设想一个很小的场景。后墙角那块地上，有一张药盒说明，上面印着「Take one tablet after meals」。周浩路过，扫了一眼，没有人问他，他也没有开口。过了两天，他在走廊里对同桌嘀咕了一句：「after meals，是不是饭后的意思？」这句话没有进任何一张试卷，可是他的边界动了一下：一个他在课本里见过的after，换了一个场合出现，他自己把两处接上了。铺地要等的就是这样的时刻，它不喊，也不留作业，只是在那里。

◆ 它会怎样走坏

母本讲得最清楚的走坏，是在E尚未饱和时强行做S。放到英语课上，就是在周浩的底子还没有碰到什么新东西的时候，催他产出：要他定一个演讲题目，要他交一篇「自选主题」的作文，要他「找到自己的兴趣点」。他会交，而且交得工整，因为他一向听话。可交上来的东西既没有厚度也没有锋刃，是一篇照着范文长相拼出来的作文。母本把这叫作路径一退化成路径四，却没有路径四要的强D做支撑。

另一种走坏更隐蔽：铺地铺成了装饰。墙角贴得很好看，氛围很松，老师很满意，可是没有一个孩子的边界被碰过。第324号在「认课堂」座位上也有同字母的路径及其走坏的样子，那是另一个座位上的事，见第17章。还有一种走坏来自制度这一头：没有产出，看起来就像没在做事，老师在评课时说不清自己在干什么，慢慢就撤掉了。同年级的张老师爱说「先把基础打牢」，这句话在许多处境里是对的，只是用在周浩身上要掂量一下：他的基础已经不差，再打一遍，是把一个已经满分

的孩子继续留在满分里。您不必和张老师争，只需要在心里问一句：这个孩子此刻缺的，是基础，还是碰到新东西的机会。

◆ 最危险的失败和一条硬判据

最危险的，是把停滞当成发酵，而且全程感觉良好。母本说得很直接：发酵和停滞外观完全一样，都是什么都没产出。周浩的默写连续满分，家长满意，老师放心，所有人都有理由认为「他在稳稳地积累」，可能三个学期过去了，他读的每一样东西都在确认已经知道的事。

判据只有一条，叫 E 的边界有没有在动。发酵中的孩子，还在碰到让他改主意的东西：一个没见过的用法，一句和课本说法不一样的话，一首歌里读不懂的一行。停滞中的孩子，是在重复消费熟悉的内容，做的题越做越快，却没有一道题让他停下来想一想。您在课上留意一个小信号就够了：他有没有哪次说过「咦，原来还可以这样说」，哪怕只有一次，哪怕只对他自己说。要是一个月里一次也没有，答案就在那里。母本的处理也写明了：发酵需要等待，停滞需要的是外部冲击，新的材料、新的对话者，而不是更多同类练习。具体到周浩，外部冲击可以很轻：把他的座位换到墙角那一边，让他和一个爱听英文歌的同学同桌，或者给他一份比课本难一点、但他有兴趣翻一翻的材料。重要的是别把这些变成任务，一旦他觉得「这是老师给我布置的」，他会照常做得很好，边界却不会动。

这里还要补一句诚实的话。王德生在第400号第33章写得克制：沉淀型既不保证最慢，也不保证最稳，这些是需要实证比较的结果，不能凭路径的名字预先给它贴上质量等级。所以它不是更高级的正路，只是对某些处境合适的一扇门。上面这些判断，是书里提出的说法，还没有经过课堂检验，需要您在自己的班上看。

◆ 带进教室的一件事

十分钟就够。找五样平时见得到的英文东西：一个零食包装、一张药盒上的说明、一张旧车票、一张游戏卡片的背面、一页杂志。贴在教室后墙角一块不显眼的地方，您自己什么也不讲。接下来一周，不考、不圈、不纠正，也不要问「谁看懂了」。您只做一件事：下课时站在门口，记下哪几个孩子的脚步在那里慢了一下。周浩有没有慢，慢了多久，看的是哪一张，就是您这一周得到的第一条关于他 E 边

界的证据。下一章换一个孩子：谢婷的底子不是不够，是缺一个能让劲聚起来的抓手，那是另一扇门。

带走的话

底子厚的孩子不缺基础，缺的是能碰到、能改主意的东西；铺地是给他留出这样的机会。

想一想

1. 您班上有没有一个像周浩的孩子：样样都会，却说不出自己想要什么？
2. 过去一个月里，他有没有说过一次「原来还可以这样说」？
3. 教室里哪一块地方，可以放几样没人考的英文东西？



11

第11章

给他一个锚点 ($E \rightarrow S \rightarrow D$)

这一章的问题

谢婷把句子背得滚瓜烂熟，怎样才能让她写出一句自己的话？

谢婷把作文交上来，字写得很整齐，一页写满。倒数第二行又是那一句：「I am agree with you」。假如您拿起红笔，手停了一下，因为这是第几次，已经数不清。她很勤快，课文背得比谁都熟，每次讲完新单元，她都会抱着本子来问「老师，这个要不要背」，可是一到自己写，她就回到那几个写熟了的句子里，哪里也不敢多走半步。

◆ 这扇门在英语课上是什么样

先把话说准。谢婷此刻的处境，像是「有积累，缺抓手」。积累是有的：单词、课文、句型，装了一肚子。缺的是一个具体的东西，让这些积累知道往哪里使劲。母本3.2节讲的就是这种处境： E 已经厚，但主体不擅长在一大片空地里漫游，要先抓住一个具体的锚点，劲才聚得起来。这条路径叫锚定型，节奏比沉淀型短，母本给的是中周期。

锚点可以是什么？一首她爱听的歌，一篇值得拆开看的范文，一封要回的信，一位具体的读者。对谢婷来说，最容易上手的是后两样。您给她一封很短的英文信，信里问：「What did you do last weekend?」她要回的是一个具体的人的一个具体的问题。一般过去时、did、went、helped 这些东西，不再是「这个单元的语法点」，而是回信时要用到的家什。她背过的东西第一次有了去处。回信里她要写「I went to」，要写「I helped」，写不出来的时候，她会回头翻自己背过的那些句子，这回是带着问题翻的，翻到的东西会留在手上。

这里有一个需要先检验的前提。母本要求 E 已厚，而厚的判据是不靠提示能对新问题做出有质量的判断。谢婷背得多，这并不等于厚。「I am agree」这句错话

至少提醒我们：她背下来的东西，可能还没有变成她自己的东西。所以第一周先别急着下结论，让她回那封信，看她面对一个没有答案可背的问题时能做出什么。如果她能写出两三句自己的话，哪怕有错，这扇门可以开；如果一句也写不出来，说明底子比看上去薄，先去看第12章的门，不要硬拿锚点去顶。

母本在这一节还有一个很让人松口气的观察：制度在形式上教路径一，在实质上放在路径二。放到课堂里，说法是这样的：老师说「先把这单元全掌握，再谈运用」，听起来是路径一的语言，可对许多孩子来说，他们需要的其实是一个好锚点，而不是先掌握全部。对谢婷来说，这是一种解脱：她不必在动笔前把四十个单词全背一遍，她需要的是一封要回的信。

◆ 它会怎样走坏

母本说，锚定型最大的风险是锚点选错。课堂上有一个常见的诱惑：选锚点时，我们很容易挑自己觉得好的东西，一篇文辞漂亮的范文，一首意义深刻的歌。可是锚点是不是好，要看谢婷接不接得住，不看它本身好不好。放进谢婷的课堂，错的锚点大概有这几种：一封读者她根本不在乎的信，一篇太难的范文，一首歌词里全是她无从下口的口语。锚点错了，她所有勤快的努力都会用在错的方向上，而勤快的孩子最不会喊停，她会比别人更用力地走进死胡同。

另一种走坏是锚点只剩一个环节的名分：老师宣布「今天我们写一封回信」，写完批改，下一课接着走，信里的读者没有回应，锚点没有引出任何东西。环节在，劲没点着，那只是换了个名字的作文课。

◆ 最危险的失败和一条硬判据

最危险的失败是把锚点当成终点。谢婷有一个特点，一旦认定一样东西可靠，她会把它背到滚瓜烂熟。给了她一篇范文做锚点，她很可能下周就能一字不差地默出来，然后在作文里到处搬用它，换个题目就接不上了。母本说得清楚：锚点是入口，不是终点，通过它最终要展开一个完整的D。死守锚点，就退化成对单一对象的执着。

硬判据是锚点三问，在投入大量时间之前先用低成本测一测。第一问：它能不能引出新差异？谢婷回了信之后，有没有冒出一个她想问又不会说的问題，比如「这个怎么说」。第二问：它能不能承受多角度推进？同一封信，换一个读者、换成上个月的事、换成对一个不同意的朋友说话，还撑得住吗？第三问：它能不能维

持她的长期兴趣？一个星期后她还惦记那封信吗，还是已经翻篇了？三问里有一问答不上来，就换锚点，不要硬撑。引出新差异之后，推进的办法也不复杂：同一封信，第二周换一个读者，比如写给一个比她小的孩子；第三周换一个时态，从上个周末改成下个周末，用「I am going to」；第四周换一种态度，对信里的某个看法说「我不同意」。每换一次，锚点就让她多走一步，可她仍然守着同一个具体的东西，不至于散。像「I am agree」这类句子，往往要在她想对一位具体的人表达「我不同意」的时候才会被她自己挖出来，因为到那时她会发现，课本的说法不够用。

◆ 带进教室的一件事

十分钟。写一封不超过三句话的英文短信，署上您自己的名字，写给谢婷一个人，问她一个只有她能回答的问题，比如：「What did you do last weekend? Tell me one thing.」放在她的练习本上，不改她的错，不评分，只说「周三我想看你的回信」。周三收到以后，不要看对错，看三件事：她有没有用到信里没出现过的词，有没有问回您一个问题，有没有写得比平时长。这是锚点三问的第一问，也是她这周头一次不靠背答案做的一件事。

这一切不需要您去说服欧阳校长，也不需要改动教学进度。它占用的是作业本上的一块地方，和一个星期里的十分钟。如果一个月之后，谢婷的回信里出现了她自己琢磨出来的句子，哪怕不太对，您就有了一条关于这个锚点的证据，可以拿去决定要不要继续用它。下一章是一个劲头很足但底子很薄的女孩，同样是想把英语学好，她要的和谢婷完全相反。

带走的话

有积累的孩子缺的往往是一个具体的抓手；锚点是入口，要一步步推开，不能当作终点。

想一想

1. 您班上谁像谢婷：背得多，写出来却总是那几个熟句子？
2. 对这个孩子来说，一个她在乎的具体读者会是谁？
3. 一个月后，您打算拿什么当作「锚点管用」的证据？



12

第12章

带着压不住的那股劲（ $D \rightarrow E \rightarrow S$ ）

这一章的问题

刘思琪一心要学会讲，底子却薄，是先补基础，还是先让劲上场？

刘思琪暑假去过一次广州。妈妈在一家外贸服装厂上班，她在厂里看见老板和外国客户讲英语，一边讲一边翻样衣，客户笑，老板也笑。回到学校，她在英语课上举手，不是问问题，是对同桌说了一句：「我要学会讲。」然后低头翻开课本，翻到的是一般过去时的语法表，她看了一眼，合上了。

◆ 这扇门在英语课上是什么样

母本3.3节说，倒逼型的机制是强D冲动倒逼E沉淀，最终结晶出S。D是那股压不住的劲，判据是「有没有一件事，他不做就难受？」。喜欢不算，被要求考好也不算，那是外部约束。刘思琪看见了那个场面之后，回来就念叨着要学会讲，这才有点像。她的E是薄的：音标不稳，句型有限，听力也跟不上。母本给的触发条件是：D强烈到不可压抑，E尚薄，但主体愿意被D倒逼着重塑自己。

先提醒一句，免得和前面混了。第8章讲「读问题」，那里也出现过 $D \rightarrow E \rightarrow S$ ，那是第395号的用法，说的是一件事的要害落在哪一维、从哪里下刀；这一章回到第一个座位，读孩子此刻的处境。两处字母相同，是两个座位上的同名路径，不是一回事。

这条路周期最长，中间看不见产出，也是原创性最高的。正确的做法不是先把她按在课本上补基础，那是母本一再批评的「先补基础，补到D熄灭」，而是带着这个D去撞真实的材料。例如：让她给妈妈的老板写一段自我介绍，哪怕只有三句；找一段外贸对话来听，哪怕只听出几个词。她写到第二句就会发现自己不会说「我妈妈在你们厂工作」，听到第三句就会发现自己抓不住对方说的数字。这时候补「My mother works in your factory」这样的句子、补数字的读法，是她自己的需要，不是外部的要求。同一个知识点，从老师嘴里讲出来是任务，从她的卡点

里长出来是工具。听外贸对话也一样：第一遍她多半只抓得住几个词，也许是 size、color，也许是几个数字，这已经很好。第二遍您可以问她「你觉得他们在谈什么」，让她用中文猜。猜错没关系，猜的过程里，她的耳朵已经在为下一次分辨做准备。

这里要守住第400号第33章的一句提醒：倒逼不是用压力迫使某个人超负荷工作，而是差异对原有条件提出了不能只靠重复旧答案满足的要求。它也不是说「有问题」就有资格跳过基础，强烈的疑问可能需要长期学习才能推进。第34章还补了一条边界：必要的支持该给就给，不能把无助保存下来当燃料。她写不出「工厂」的时候，您告诉她 factory，是支持，不是破坏倒逼。

◆ 它会怎样走坏

母本对这条路的提醒是，要提防用替代品冒充积累。放进刘思琪的课堂，就是热热闹闹地忙了一个月：写了自我介绍，听了几段对话，做了手抄报，到头来她说不出自己多会了什么，下个月又回到原点。

另一种走坏，是老师好意把她的劲接过去，替她安排：每天背二十个新词，每周交两篇作文。劲还在，可是方向换成了老师的方向，D 被外部约束一点点替换掉。再有一种走坏出在她自己手里：下载了一个英语学习软件，收藏了五十个「外贸口语必备」的视频，每天刷十几条。感觉在学，其实什么也没沉下来。

◆ 最危险的失败和一条硬判据

最致命的是 D 衰竭。刘思琪的劲，是她全部的燃料。热度降下去之后，她既走不完倒逼这条路，因为 D 没了；也没法转回沉淀，因为底子还薄。她会回到「我英语就是不行」这个结论，而这个结论一旦写进她的自我认识，比多一次考试不及格严重得多，母本说的燃料损失，在教育里更重，原因就在这里。

修复不是把劲保持住，而是让 D 升维。「我要学会讲」是一个简单的冲动，容易燃尽。如果它能长成「我要能帮妈妈看懂订单上的数量和颜色」，再长成「我想有一天自己跟客户谈」，劲就有了新的落点。您要做的是留意她说话里的变化，在她提到更具体的东西时，把它接住，别抢着替她下结论。判据就两条：D 有没有在升维；底子是不是在被这股劲倒逼着长。

第二条怎么看，这正是母本说的「最难得到制度支持」的地方：月考看不到中间产物。所以要给底子在长这件事找几个可以观察的小指标。她能不能不查资料，听懂一句新的话？能不能指出课本对话里哪一句外国人不会这么说？每个月问一次

就够。拿一个具体的例子来说：第一个月，她听一句「How many do you need?」要放三遍才懂；第三个月，同样长度的新句子，一遍就能抓住意思，这中间没有任何一张试卷记录，可是底子确实长了。月考上这些不会出现，欧阳校长看到的平均分里也没有，所以您得替她留一份自己的记录，不然这段时间在所有账上都是空的。这些指标是书里提出的，还没有经过课堂检验，您可以按自己班上的情况调整。还要提防一个托词：母本明确禁止用这条路径为拖延辩护，说不出这两条判据的人，不在这条路径上，只是在拖。

◆ 带进教室的一件事

十分钟。在一张纸条上写三个问题给刘思琪：你想对妈妈的老板说的第一句话是什么？用中文写下来。你觉得这句话里哪个词你不会说？你想让我先教你哪一个？不要代她写英文，也不要说「这个单词表里有」。她写下的中文，是她这个学期的第一块 D；她选的那一个词，是她自己的第一块 E。收好这张纸条，一个月后再拿出来对照。

还有一个尺度要交代。母本讲的周期是十二到三十六个月，针对的是成年的研究者和创业者；一个初二学生的一学期里能走多远，书里没有数据，也不该硬套这个数字。比较稳妥的看法是：一个学期里，您能看到的多半是这条路的头一小段，D 有没有升维，底子有没有出现第一批迹象，至于结晶，往往要放到更长的时间里去看。下一章换一扇门：有一个孩子，劲不用等，开口就行，只是需要先让他敢出声。

带走的话

劲足底子薄的孩子，不要先补基础补到劲熄灭；让他带着这股劲去撞真实的材料，缺什么再补什么。

想一想

1. 您班上有没有一个孩子，是「有一件事不做会难受」的？那件事具体是什么？
2. 如果下个月的月考看不出他的进步，您手里还有什么可以记下来的小指标？



13

第13章

先开口，中文顶上 ($D \rightarrow S \rightarrow E$)

这一章的问题

小军想看懂游戏里那句话，怎样让他先用起来，而不是先等学好？

周三下午的听写，李小军写到第三个词，笔就停在纸上了。前两个词他写得不慢，第三个是 yesterday，他盯着看了一会儿，把笔帽咬在嘴里，最后在横线上画了一个圈。同桌侧过头瞄了一眼，小声说：「你昨天不是还在玩那个游戏吗，里面天天出现这个词。」小军没吭声，把听写本往里推了推。

这个场面您在教室里多半见过类似的：一个孩子在听写本上停笔，不一定是不会，常常是不想在一张要被红笔批的纸上露底。小军的手机里装着一个冒险游戏，每一关开头都有一段英文任务说明，他靠认得的几个词加上猜，已经能玩到第七关。上周他卡在一句话上：「Collect ten stars to open the gate.」他认得 stars，认得 open，gate 靠旁边那张图猜出来，中间的 collect 和 ten 他只猜到一半，结果在那一关死了六次。他想看懂这句话，这个「想」是具体的，他可以指着屏幕说「就是这一句」。这一章要讲的，就是围着这样一个孩子，英语课上怎么走第四扇门。

◆ 这扇门在英语课上是什么样

《六路径方法论》（母本）把这条路叫原型型，次序是 $D \rightarrow S \rightarrow E$ ：先有压不住的那股劲（D，差异冲动），手边已经有一个具体到能指着说的东西（S，显露出来的那个目标或对象），然后不等准备齐全，先拿出一个粗糙的东西上场，底子（E）在一轮一轮修改里长出来。母本说得很直白：这条路的气质是反完美主义，「等到

完美再行动」在这里等于死，因为只要不上场，E 永远薄。它的节奏是启动极快、迭代很长：第一个粗糙原型可能几周甚至几天就出来，底子的沉淀却要几个月。

放到小军身上，第一个原型小到不好意思叫原型。就是那一句游戏说明：他先自己看一遍，认得的词圈出来，不认得的先别查，按图和上下文猜一个大意，用中文说给同桌听：「大概是收集十颗星星，然后门就开了」。说错也行，说漏也行，缺的词用中文顶上。然后他回到游戏里照自己的理解去做，游戏会告诉他对不对：星星收够了门开了，他的理解就上线了；门没开，他的理解就有毛病，回来再改。您看，这里没有谁给他打分，游戏本身就是那个「用的人」。

这里要先交代一个前提，也是母本不变量里最容易被忽略的一条：小军此刻不是这条路上的处境，信息主要在他那一侧。他有没有压不住的劲，您从外面看不准，爱打游戏不等于强 D，「喜欢」和「压不住」差得远。能做的办法很朴素，问他：「游戏里哪一句话你最想看懂？」他能马上指出一句，说明 S 是具体的；他说「都行」，就说明这扇门还没到。这是书里提出的判断方法，还没有经过课堂检验，您拿它试试，别当成定论。

◆ 它会怎样走坏

第一种走坏，是孩子的问题被搁置。放在小军这里，画面大概是这样：他举手问 collect 是什么意思，得到的回答是「先把今天的单词背了，这个以后讲」。这句话没有恶意，甚至很有道理，今天的单词确实要背。可是对一个正好带着具体问题来的孩子，它等于告诉他：你现在想知道的东西，不在英语课的范围里。

第二种走坏，是把他当成「先补基础」的人。母本 3.8 节有一张误判表，其中一行正好是这个处境：D 强、S 已经具体的人，被当成了需要先补基础的人，结果是无休止的准备，窗口关闭，反向诊断的线索是「计划书写到第七版还没上线」。换成英语课的话就是，单词表背到第三遍，还没敢拿出来用过一次。这不是说单词不用背，背单词本身是好事，只是它在这里被放在了前面，挡住了孩子已经伸出手去够的那个东西。

◆ 最危险的失败和一条硬判据

最危险的，是孩子被「我还不够好」卡住，而且卡得很安静。他自己会这么想：「我连 yesterday 都写不出来，还看什么游戏说明。」大人也会替他这么想，最常见的一句话就是「你还没学到那里」。这句话挡住的不只是一个词，是一个窗口。母本的说法是：机会窗口关闭之后，原本的强 D 也会被慢慢消磨掉。小军不闹，不捣乱，只是不再举手问，不再把游戏里的句子带到课堂上来。您从外面看到的是个听写停在第三个词的孩子，看不到他心里把那扇门关上了。

母本给这条路的修复办法叫「早期评估屏蔽」：在底子还没沉淀起来之前，主体要屏蔽那些用成熟态标准给出的负面评价，因为这种评价按的是另一条路的尺子。但母本紧接着划了边界，没有这个边界，屏蔽就成了拒绝一切反馈的护身符。边界是：屏蔽「你不像成品」，接受「没人用」。

翻译成英语课，就是两句话。小军说的那句「大概是收集十颗星星」，语法有错、词序别扭，这一类声音要屏蔽，至少先放在一边，不去圈、不去纠。可是同桌听完说「没听懂你在说什么」，或者游戏里按他的理解去做，门没开，这一类声音一定要听，而且要听得比谁都快，因为这是这条路自己的指标上的坏消息。屏蔽的是「不像成品」，不是「没人听懂」。语法错误留着，下一轮再长；「没人听懂」得当场处理。

还有一种处境值得放在一起讲，因为它在初二教室里一点也不少见：有的孩子不是被大人拦住，而是自己先完工，再出口。王德生《SDE九宫格透镜》（德麦国际专著第513号）第15章有一个构想的例子：宋晓学了十六年英语，六级五百多分，能看懂合同，可是客户问她话，她得先在脑子里把句子拼完整，拼好了对方已经走开了。那个例子用的是九宫格透镜，不是这六条路径，但它给出的做法可以拿来用。新路是每天录三分钟，讲当天的一件小事，不许停下来查词，不许重说，说不出的词用中文先顶上，录完先不听。周末再听一遍，只圈卡得最久的三处，查出说法，记在本子上。第一条走顺了以后，再换成「我对一件事的看法」，请对方只判断一件事：意思听明白了没有，不改语法。初二教室里那个「想好了才肯说」的孩子，处境和她有几分像，可以借这个节奏，把三分钟缩成一分钟，把手机录音换成对着同桌说。

◆ 带进教室的一件事

找一个您觉得「想知道什么」的孩子，不一定是小军，下课时请他拿出一句他最想看懂的英文，可以是游戏里的、歌里的、包装袋上的，十分钟之内做三步。第一步，他自己说大意，认得的词用英文，不认得的用中文顶上，您不插话。第二步，请同桌只回答一个问题：「我说的这个意思，你听明白了没有？」第三步，如果没听明白，请他指出最让人糊涂的那一个词，这个词，您才告诉他英文怎么说。整个过程里，语法错了不圈，发音不对不纠，您只记一件事：他卡得最久的是哪个词。这一个词，就是明天这扇门的第一块砖。下一章，我们看另一种孩子此刻的处境：唐雨桐，听写总是全对，课上却几乎不开口，她耳机里的英文歌，该怎么进来，又该怎么出去。

带走的话

孩子手里有一句具体想看懂的话，就让他带着不完整的理解先上场；屏蔽「不像成品」，但要听「没人听懂」。

想一想

1. 您班上有没有一个孩子，能马上指出一句他最想看懂的英文？
2. 课上孩子带着问题来的时候，您的第一反应通常是先回答，还是先记下？
3. 哪些反馈在您班上可以先放一放，哪些必须当场处理？



14

第14章

进得去，也出得来 ($S \rightarrow E \rightarrow D$)

这一章的问题

唐雨桐被一首英文歌吸住，怎样让她既进得去，又随时出得来？

唐雨桐的听写本交上来，红笔一个勾都没有错过。十个词，十个对，拼写干净，字写得小小的，挨得很整齐。可是课上一叫她，她站起来，嘴张一下，又合上，最后说一声「我不会」，坐下去。作文本上，「She goes to school by bike」这样的句子她用得没有毛病，频率副词、一般过去时，样样用得对，只是从来看不出一句是她「想」写的。

下课的时候假如您路过后排，会看见她把一只耳机塞在耳朵里，嘴唇跟着耳机里的节奏轻轻动，一句一句，口型很准。她跟着奶奶长大，爸妈在外面，这首英文歌是她自己从手机里翻出来的，不是任何人布置的。您问她在听什么，她会不会说，不一定。但有一件事看得出来：这首歌的英文，她在一句一句地学。

◆ 这扇门在英语课上是什么样

母本把这条路叫进入型，次序是 $S \rightarrow E \rightarrow D$ 。先有一个现成的、已经存在于外部的 S （一首歌、一部经典、一门陌生的手艺、一个自己向往又不了解的世界），然后沉浸进它所在的那片场子里（ E ），在里面看自己能不能长出属于自己的差异

（ D ）。唐雨桐的英文歌正是这样一个「别人的 S 」：它不是她写的，不是她选的锚点，是先在于她的一个完整的东西，她被它吸住了。

这里有两个区别要讲清楚。第一个，免得和第11章的锚定型混了：锚定型（ $E \rightarrow S \rightarrow D$ ）里， S 是孩子自己在已经积下的底子上抓住的一个具体对象，比如谢婷婷回的那封信；进入型里， S 是外面先有的，孩子对它所在的世界还不熟。区别就在一个问题上：这个 S 是谁的？是孩子自己在厚底子里挑出来的，走锚定；是别人的，孩子还在门口张望，走进入。第二个，第7章把她放在这扇门前，说的「薄」只是她

对歌背后那个说英语的世界还不熟，不是说她的英语底子薄。听写全对说明符号这一面积得很扎实，薄的是场：她在课堂这个场里是冷的，敢不敢开口是另一回事。

进入型的节奏是中周期，三到十二个月，不快。它有一个其他五条路都没有的特点，也是这一章最要紧的一句话：双向作用。母本说，孩子进入那片场之后，结果有两种，要么在里面找到属于自己的D，推进下去；要么发现自己原来的迷恋是空的，及时撤出。母本还特意说：这是六条路里唯一一条把「发现自己不要它」也算作成功产出的路。所以它是风险最低的探索，前提是出口一直开着。

◆ 它会怎样走坏

母本讲的走坏有两头，全盘照搬与浅尝辄止。唐雨桐把整首歌背得滚瓜烂熟，连歌手的腔调都学到了，这是全盘照搬。反过来，她听两遍就放下，被老师一句「这个对你的听写没用」打断，这是浅尝辄止，还没进到场里，就被用另一套标准评判了。母本的意思是，进入型的纪律恰好挡住这两头：进得够深，但始终留着那个问题。

还有一种走坏出在好意上。设想您为了让孩子靠近英语，开了一个英文歌欣赏角，每周五下午放二十分钟，墙上贴了歌词，布置得很漂亮，可是唐雨桐依然坐在最后一排，一句也不唱。她的歌被搬到了全班面前，从自己的耳机变成了老师的活动，门口多了一道要被看见的目光。这里又得提醒一句：唐雨桐不开口，不能就此推断她没有D。第7章说过的那条，缺少数据，不等于能力低。她不开口，也许是没有人问过她想说什么，也许是课堂上的说话方式不合她的节奏，也许什么都不是。我们不去猜，我们只做一件事：把通道留着。

◆ 最危险的失败和一条硬判据

最危险的失败，是沉浸退化为模仿，再退化为依附。表面上看，她会唱这首歌，发音漂亮，歌词一字不差，您会觉得这孩子太棒了。可是母本说得很冷静：从外部看已经是内行，从发生学看，她没有发生任何事。她会背全部歌词，可是没有一句话是她自己的。

硬判据只有一个问题，这是母本的修复机制：我要这个吗？而且这个问题必须允许答「不」。如果唐雨桐想了想，说这首歌我只想听，不想学着说，那不是失败，是这条路最有价值的产出之一：她把一个迷恋认清楚了，没有浪费三年。英文歌留在她的耳机里，继续是歌，这没有任何问题。您要做的，是不要让「不」变得

难说出口。一个孩子如果觉得答「不」会让老师失望，她就不会答，她只会继续唱下去，唱到成了一种习惯性的依附。

评估指标是另一面：有没有长出自己的差异。比如有一天，她第一次自己改了一句歌词。原来的副歌里有一句类似「I will wait for you」的话，她把它改成了「My grandma waits for me at the door」，换掉了主语，换掉了动词，说的是她自己的事。这一个改动本身，比她背下一百句歌词更要紧，因为这个差异是她的。注意，这句话的语法对不对不是第一位的，哪怕她写成了「My grandma wait for me」，只要这句话是她要说的，这就是D出现的信号，语法留着慢慢修。她把这句话说出口的那一刻，最容易发生的事，是老师顺口替她补完：「你是想说你奶奶在门口等你，对不对？」这一补，最后一步就被老师拿走了。第18章会讲为什么要忍住。

◆ 带进教室的一件事

十分钟之内，找一张纸条，把她听的那首歌里的一句抄在上面，不用问她喜不喜欢，不用问她为什么听，只在这句下面留一行空白，写一行小字：「这句里有一个词，你想换成别的，就换；不想换，在旁边画个叉也行；这首歌你只想听，也可以在背面写一个『听』字。」然后把纸条放在她的桌角，不要等她当场回答。

三天之后，不管纸条回来的时候是空白、是画了叉，还是改了一个词，您都说一句话：「收到了。」不批、不评、不追问。如果她改了，那是一个D；如果她画叉或者写了「听」，那是一个同样有价值的答案。出口开着，门才进得去。下一章，是一个初二教室里更常见的孩子：彭阳。他初一英语不错，到了初二，同一类题错了又错，每次都说这次不一样。

带走的话

孩子被别人的世界吸住时，要让她进得去，也要让「我不要它」成为一个可以安心说出口的答案。

想一想

1. 您班上谁有一样自己迷上的东西，却从不带进课堂？
2. 如果她告诉您「我只想听，不想学」，您会怎么回应？
3. 她开口说出一句自己的话时，您忍得住不替她补完吗？



15

第15章

复习课的变奏 (S→D→E)

这一章的问题

彭阳每次都说这次不一样，怎样看出他的做法到底换没换？

周五的复习课，彭阳的错题本摊在桌上。上周他错过一个句子：「He goed to the park yesterday」。红笔改成了went，他在旁边抄了三遍。这一周，同一类型的句子又错了：「She buyed a book last week」。他把bought抄了三遍，抄完在本子上方写了一行小字：「这次记住了。」这一行字，上周也写过。

彭阳初一的时候，英语是班里靠前的。课文背得熟，单词记得牢，老师一问，他站起来就能背。到了初二，句子变长了，语法点一下子多起来，一般过去时、比较级、过去进行时，轮着来，他还是照老办法背，可是背不动了。他很着急，每次复习课都重新做一遍上次的题，每次都下决心，每次又错在同一个地方。

◆ 这扇门在英语课上是什么样

母本把这条路叫再创型，次序是S→D→E。起点是一个已经在手里的S，这里是彭阳自己的，不是别人的：他初一的时候积下的那套做法，能用过、用成过的东西。接着是D，一种有意识的变奏：保留这套做法的深层结构，改写其余的部分，在改写里长出新的底子（E）。母本强调变奏不是模仿，也不是叛逆，是一种特殊的差异操作，它保住深处的东西，动的是表层以外的部分。

放到彭阳身上，要先看他初一那套做法的深处是什么。表面上看是「背课文」，往深里看，是「整块地记，而不是一个词一个词地记」。这条深层规则其实很管用：英语里很多东西本来就是成块出现的，一个整句、一个句型，记住了一块，比记十个零散的词牢靠得多。变奏的意思就是把这条规则留下，把「整句背」

换成一个形式：背一个句型骨架，再换三个词。比如骨架是「Yesterday I ____ to the ____ with my ____」。背熟骨架以后，当天换三个词：「Yesterday I went to the river with my grandpa」。第二天换三个：「Yesterday I walked to the shop with my brother」。整块还在，只是块变小了、活了，每次都要现场造。

这样一来，他的错题也有了新的处理办法。「He goed」这类错，是动词过去式没有变形，错在不规则变化上。以前他是整句抄三遍，抄完就算；变奏之后，他把 went、bought、saw 这几个常错的放进骨架里，各造三个新句子，用词不重复。同样是「记住」，记法不一样了。

这里和前两章一样，要先说清楚一个前提：彭阳此刻是不是走这条路，不能由您单方面判定。这条路的前提是他手里确实有一套「用成过」的做法，而且他自己能说出来、也愿意动它。您可以先问他：「初一的时候，你是怎么把课文弄熟的？」让他自己讲，您听。这是书里提出的说法，未经课堂检验。

◆ 它会怎样走坏

母本讲的典型失败很直接：变奏退化为复制。主体以为自己在变，其实只是在表面元素上做小改动，深层结构一点没动。彭阳每次复习课都「重新来过」，下决心，换了本子，换了一支笔，换了一个座位，可是做法没换：还是把错的整句抄三遍，还是把同一类题再做一遍。红笔改了，他抄三遍，现成的答案被端上来，被抄下了，没有变奏。母本的话是，这种伪变奏会让人陷入自我重复的循环，从外人看来「一直在做同一件事」。

母本3.8节的误判表里，有一行正好是这个：路径六的处境被当成路径三，假装从零开始，其实在重复旧作，反向诊断的线索是「每次都说这次不一样，做出来一样」。这在复习课上特别容易发生：老师对他说「你这次重新来，从头把基础打好」，他也确实想从头来，可是「从头来」在他手上，就是把初一那套整句背的办法原样再演一遍。从零开始的想法，掩盖了做法没变的事实。

◆ 最危险的失败和一条硬判据

最危险的，是这个失败很难自己发现。每一次他都努力了，每一次都觉得这次不一样，努力的感觉是真实的，所以他很难怀疑做法本身。同样，老师也很难发现，因为每一次他都「认真复习」了。

母本给了一条可以操作的硬判据，叫诊断性回看。母本比的是相隔几年的作品，放到初二孩子身上，拿初一来比就够了。让彭阳拿一张纸，把初一时记课文的做法写出三条规则，再把最近一个月复习的做法写出三条规则。比如初一的三条可能是：整句背课文；背完默写，对着书改；错了再整句背一遍。最近的三条可能是：错句整句抄三遍；复习课从头到尾过一遍；错了就再抄一遍、再做一遍同类题。六条摆开，数一数：整句重复、错了再来一遍这两条换着说法出现了好几次，六条里有四条是同一条，就是复制。

比较的是规则，不是题材。这一点最容易搞错。初一背的是课文，现在抄的是错句，题材换了，规则没换，这是复制。反过来，题材一直是一般过去时，可是做法从「整句抄」变成「骨架换词造句」，规则变了，这是变奏。还得说清楚：这六条规则要彭阳自己写，您不替他写，也不评。做法规则这一类信息，主要在做的人那一侧，从外面看，您看到的只是他「又错了」。写完以后，他自己数，数出来的结果，比您说一百遍「你换个方法」都有分量。

◆ 带进教室的一件事

十分钟之内，在复习课的最后，给彭阳一张纸，请他写两行：左边写「初一我是怎么记课文的」，右边写「这个月我是怎么复习的」，各写三条，一句话一条。写完请他自己圈出相同的，不要给您看，也不要告诉您几条。您只问一句：「你想不想留下一条？」留下的那条，就是他自己的深层规则，其余的，明天换一个做法试一试。

这一章也是写给您自己的，可以不用说出口。一节复习课，年年都要上。您可以拿出一张纸，回想一下：这节课的做法规则，写出三条，如果有去年或前年的教案，也写三条，放在一起看看，哪几条是一直没变的？没变的那几条，是它们撑得住，还是只是习惯了？这个问题我没有答案，因为它的信息在您那一侧，您自己看

一眼就知道。下一章，我们换一个角度：同一个任务，三个孩子，可以从三个不同的入口进去。

带走的话

做法换没换，看的是规则，不是题材；让孩子自己写出旧规则和新规则，数一数，比老师说一百遍都有分量。

想一想

1. 彭阳这样的孩子，初一时留下了一套什么做法，是现在还用得上的？
2. 您自己的复习课，有哪几条做法规则是年年没变的？
3. 如果让孩子自己数出「四条相同」，您打算怎样陪他接住这个结果？



16

第16章

一个任务，三个入口

这一章的问题

四十三个孩子各有各的进法，我的嗓子和时间怎么够用？

设想周四上午的第二节课，您要带全班谈一谈周末计划。四十三个孩子坐在下面：李小军手机游戏里的英文词认得不少，一开口却只剩一个「yes」；唐雨桐听写常常全对，可整节课几乎不出声；谢婷背了满满一本子，却一直在写「I am agree」。前面几章我们一直在说，要先读读这些孩子此刻从哪扇门进。问题是，每节课给四十三个孩子各做一遍诊断，您的嗓子和时间都不答应，我也不会劝您这样做。这一章只解决一件事：在大班里，这套东西怎么用得动。

第509号第6章讲过一个老场面：子路问「听到了就去做吗」，孔子说先问问父兄；冉有问同一句，孔子说听到就去做。公西华听糊涂了，孔子解释，一个人往前冲得太猛，就拉一把，一个人缩着，就推一把。问「仁」也一样，颜渊、仲弓、司马牛各得一个回答，六个回答，同一个仁，六个入口。第509号读出来的是：孔子是在排路，目标没换，换的是各人先走哪一步。「叩其两端」是诊断，「过犹不及」是刻度，排路才是处方。人们平日说的「因材施教」，最要紧的那个动作，先教哪一步，后教哪一步，恰好被藏进了一个「因」字里。可孔子面对的是一个一个来问的学生，您面对的是四十三张脸，所以要换一个做法：不由老师逐个挑入口，把几个入口同时摆出来，让孩子自己走进去。

◆ 同一个句型，开三扇门

做法很朴素：把同一个任务同时开三个入口，让孩子自己挑一个先进去。拿一般将来时来说，今天全班都要学会用 be going to 讲周末的打算，这个目标不变，变的只是「先做什么」。

第一扇门，先听先读。黑板上贴一段短短的范例对话，A 问「What are you going to do this weekend?」，B 答「I'm going to visit my grandma. I'm going to help her with the housework.」，您念一遍，或者放一遍录音，想先看看别人怎么说的孩子，就从这里进。这一扇门里，孩子先拿到的是一个能指着说「就是这个样子」的东西，也就是 S，显露出来的样子。

第二扇门，先从自己的词出发。黑板上还是一个带空的句子架子：「I'm going to ____ on Saturday. I'm going to ____ with _____. I'm not going to _____.」但这扇门要求孩子先在纸上写下几个自己会的、跟周末有关的词，比如 grandma、football、homework，再把这些词一个一个放进架子里。喜欢先摸摸自己手里有什么的孩子，从这里进。这一扇门里，先动的是他已经积下的那点底子，也就是 E，不靠提示就拿得出来的那部分。

第三扇门，先开口，中文顶上。让他先跟同桌说三分钟，想到什么说什么，中文夹着英文也行，「周末我 going to 去我外婆家」也算数，说完再回头看范例和框架。这一扇门里，先动的是他想说的那股劲，也就是 D，压不住的那点想说。三扇门通向同一个房间：下课时，每个人都得能用 be going to 说出自己的打算。

这和您熟悉的「分层作业」不是一回事。分层是老师替孩子定好哪一层，三个入口是孩子自己挑，而且挑错了可以换。母本和后面几本书都反复说，路径管的是起点，不是全程；先从哪里进，不等于只能在那里待着。

◆ 选哪扇门，本身就是一次读数

这样做最划算的地方在于：孩子选了哪扇门，本身就是一次小小的读数，也就是读一读他此刻愿意从哪里进。第509号第57章讲大人带孩子，给过这个做法：一个任务设三个入口，学生选哪个，那个选择已经说明了他此刻愿意走的路，四十人的班用不着一个个诊断。

读数怎么记，您可以做得很轻。一本小本子，或者座位表背面，每个孩子名字后面画一个点：先听的画一横，先写词的画一竖，先说的画一点，课前一分钟、课后一分钟都行，甚至只记十来个您当下最牵挂的孩子。头一两次看不出什么，连着四五次下来，您会发现有的孩子总是从同一扇门进。第509号把这叫作偏爱，不叫偏差：他此刻的惯路，是他至今走得最顺的那条，说明不了好与坏，更说明不了他是哪一类人。

举个设想的例子。假如您三周连开三次入口，发现唐雨桐每次都留在「先听先读」这一扇门里，从不举手去挑别的；而刘思琪每次都抢着「先说」，说到一半卡住，才回头去看黑板上的范例。您先不下结论，只是在下一次请雨桐也试试「先说」，让思琪多留一分钟看范例。这是在做什么？是拿惯路的末格做新路的首格，也就是把他惯走的那条路上的最后一步，拿来当新路的第一步：雨桐惯走先看后做，就请她试着先做；思琪惯走先冲后补，就请她试着先看。这是第四个座位上的事，到第21章再细说。眼下您只需要记住：先看看孩子走哪扇门，再决定要不要请他换一扇，顺序别颠倒。

这里要老实交代一句：用选择当读数，这是书里提出的办法，在您的课堂上准不准，需要您自己试了才算数。如果有的孩子总选「先听」，是因为那一扇门离他的座位最近，那就不是偏爱，是座位，请您照实记下来，别硬往偏爱上靠。

◆ 全班要会的，和各自先走的

可是有人会问，三个入口一开，全班不就各学各的吗？第400号的做法可以接过来用：先保住全班的共同地面，再在共同地面上开不同的入口。

共同地面，就是这一课全班都必须会的核心句型：be going to 后面接动词原形，会说「I'm going to」，会说否定。这块地面不打折，谁也不能因为选了某扇门就少学一块。入口不同，终点线一样。

每个单元，您还可以挑一个「断点」来组织。所谓断点，就是这个单元里大多数孩子最容易卡住的那一处。比如说周末计划，卡点很可能是 be going to 后面总忘了用动词原形，说成「I'm going to visiting」。单元围绕这个断点安排：三扇门

里，哪一扇更容易让孩子撞上它、绕开它，您心里先有数。这样一来，您不必给四十多个人做画像，只需要盯着一个共同的断点，再看看谁从哪里绕过去。

这样也能回答校长和教研员的担心。邓老师来听课，看到三扇门同时开，也许会说「课堂有点乱」。您可以说：全班的目标是一条线，入口有三个，下课前每个人都要交出同样的一句话。乱不乱，看的是下课时那一句话有没有交齐，不是上课时大家是不是同一个姿势。

◆ 三条纪律

这套办法好用，所以要给它画几道线。第一，读数不进考核，不写进学生评语，更不当标签。「这个孩子是先说型」这样的话，母本明确不让说；六种先后，不是六种孩子。第二，一次只多开一个入口。今天开两扇，过两周看看再开第三扇，别一上来就全开，贪多的结果，是把「多开入口」也变成又一种固定套路。第三，孩子想换门，随时可以换，换的理由不必交代。

◆ 带进教室的一件事

下一次布置口头任务时，不论是复述课文、说周末计划还是介绍家人，试着把「怎么开始」开成两个选项：先听范例，或者先跟同桌说一分钟。用一张小纸条记下谁选了哪个，不用评价，也不用告诉孩子你在记。第二天翻出来看一眼就行。接下来我们会问一个更难的问题：课堂自己转弯的时候，您该怎么办？

带走的话

不必给四十多个人逐个诊断：把入口多开几个，让孩子自己挑，他挑的那一扇，就是一次读数。

想一想

1. 下一次布置口头任务，您会把「怎么开始」开成哪几个入口？
2. 您班上哪个孩子，您猜他会总选同一扇门？您是凭什么这样猜的？
3. 如果他总选「先听」，是因为偏爱，还是因为那一扇门离他的座位最近？



17

第17章

第三个座位：认课堂

这一章的问题

刘思琪一问，把听写课搅成了一锅粥，我该顺着走，还是拉回来？

设想今天原本是一节听写课。单词表印好了，您念，孩子们写，念到第八个词的时候，刘思琪举起手：老师，为什么不能说 I am agree？我的 happy 前面可以加 am，agree 为什么不行？教室里先安静了一秒，然后炸开了。有人说「agree 就是同意啊，同意就是一种状态嘛」，有人说「书上就是这么写的」，谢婷低着头，脸有点红，她的作文本里正好躺着这句话。后排李小军听不懂吵什么，但他听见了「am」，听见了「agree」，竖起了耳朵。这一刻，您手里的听写表和您眼前的教室，分岔了。

◆ 路径是课堂选的

第324号第9章里有一节周敏老师的函数课。她原本的设计是：先铺生活经验，再走一遍作图的步骤，最后收成函数的定义。可课上苏晴提出来，出租车从同一个车站到同一个地方，两次车费不一样，函数课于是转了向：先抓住这个卡点，再回到孩子们自己的经验里找缘由，最后才收成一句规则。从 $E \rightarrow D \rightarrow S$ 转成 $D \rightarrow E \rightarrow S$ （这是认课堂这个座位上的路，和前几章六扇门里的同名路径不是一回事），这条路不是周敏选的，是课堂选的；周敏做的，是认出来，并且让开。

这就是第三个座位：认课堂。前两个座位在课前，问的是这个孩子从哪进、这件事要害在哪；第三个座位在课中和课后，问的是这节课实际上转到了哪条路。它和前两个座位有一点根本的不同：您不能预先指定，只能事后辨认，或者在转的当

口，看出它在转。这件事需要一点放松：听写没有按计划完成，不是这节课失败了，也许是它换了一条路在走，而您的任务，是看清它走到了哪里。

◆ 能转向，不等于能带人

同书里还有一位秋芸老师，她的化学课也转了向，学生的问题一路问到了溶解氧和电化学，初三的孩子接不住。下课铃响时，教室里最热闹的是三个孩子，其余的人面色茫然。她在反思里写：路径是转过来了，可还没学会在转过去之后怎样带人。

这句话值得抄在备课本上。让课堂转向容易，把全班带着一一起转，才是本事。刘思琪的问题一出，满教室吵成一锅，如果您只是跟着吵，二十分钟后可能只剩五六孩子在说话，李小军依然只听见了 am。认课堂的后半句是：认出来之后，下一步由谁动手，怎么让更多人跟得上？不妨设想三个很小的动作。先把吵出来的东西变成黑板上一句话：「agree 后面能不能加 am？」让没听清的人至少知道大家在争什么。再请两个意见相反的孩子各举一个例句，对着全班说，不必判谁赢。最后请每人在纸上写一句自己的看法，哪怕只是「我觉得可以」或者「我不知道」，这样连李小军也有了位置。

这里有两个失败的样子，第381号第15章说得很清楚。一种是路径锁死：一次成功就全班套同一个模板。比如前一天用「先听范例再填空」教会了一个句型，今天就每个句型都这么教，哪怕今天更需要的是先吵一吵。修复的办法是多开几个入口，请回第16章。另一种是张力耗竭：每个词都要无限讨论，每个问题都要追到底，收不了口，大家越来越累。修复的办法是划出阶段的边界：这一轮就到这里，剩下的明天再议。

◆ 转向清单

怎么准备？周敏的办法是，备课本最后一页多开一栏，写「如果……就转向……」，把课堂可能怎样走偏，课前就想过一遍。这样走偏的时候，您有地方可去，不至于慌。您可以写给自己一张这样的清单，几行就够：

- 如果没人开口，就改纸条：每人写一句，传给同桌，再请同桌念。

- 如果争论超过八分钟，就收到黑板上一个问题，明天再议，今天的听写继续。
- 如果争的是语法，我却没把握说清，就写下「今晚查」，明天带着答案回来，不当场硬讲。
- 如果只有前排五六个人在说，就请后面的人把前面最好的那句话用自己的话改写一遍。
- 如果有人一上来就把全部规则背出来，就请他先别说，等别人猜完。

这张清单不用给任何人看，也不是为了应付检查。周敏的同事老刘看了她的备课本，说教案上没有「第几分钟讲什么」，领导没法检查；周敏没有争，只回了一句，那我把可能的转向写出来吧。这一栏后来成了她备课的固定部分。清单不是预案，更不是说您要把课上成一条线，它只是让您在课堂拐弯的时候心里有底。还有一层要说明白：清单上的转向，有些是课堂自己送来的，有些是您自己抛出去的。周敏后来在平行班试过，没有人提出反常，她自己抛了一个反例，学生礼貌地沉默，然后问「这个要考吗」。同一个动作，入口不是学生自己长出来的，质地就不一样，要多花时间，让那个问题变成他们自己的。

◆ 课后三问，上课时不用

课后，用三问认一认路径。三问是这样的：这节课最近一次转折，是一个看得见的样子（S）、一个卡点或问题（D），还是场变了（E）？转折以后，下一步谁动手？哪一部分留下了痕迹？第一问里的E指的是场的变化，比如座位、气氛、任务、关系，这是第324号第4章的口径。

回到那节听写课。转折的是刘思琪那一问，它是一个卡点，D的味道重；转折之后，是孩子们先吵，您后收口，下一步由您把问题钉到黑板上；留下痕迹的，是黑板右上角那个问题，和谢婷本子里被她自己圈起来的那一句。这些都记进一本小簿里，几行就够：当时为什么选择停下听写、让他们吵，在第几分钟收的口，转向之后又回到了哪里。第381号第37章和第398号第7章都强调，选路留理由，转向留记录，不能事后改口说「其实我本来就打算这样走」。记录的作用，就是让下一次您能看见自己的惯路在哪里。

三问只在课后用，也不交给别人检查（第24章再说为什么）。上课时不逐条核对；课后哪怕只有五分钟，在放学路上、办公室里想一想就行，不必在课堂上拿着纸一条条打勾。它们是给您回看用的，不是给别人检查用的。邓老师如果来问「环节完整吗」，您可以把清单给他看，但不必把三问的记录拿给他。

◆ 带进教室的一件事

今晚备课时，在备课本的最后翻开空白一页，写三行「如果……就……」。随便写什么，写您最担心的三种课堂走偏：没人开口，争论收不住，只有前排在说话。写完合上，明天不用看，只要写过一次，您上课时的脚下就多了一块石头。下一章，我们看一个更实际的问题：路径只定入口，刀该怎么往下运。

带走的话

课堂会自己拐弯。老师的功夫在认出它拐到了哪里，再带着更多的孩子一起转过去。

想一想

1. 一节课被孩子的一句话岔开的时候，您通常是怎么收场的？
2. 备课本最后一页若多开一栏「如果……就……」，您最先写进去的是哪一种走偏？



18

第18章

路径定入口，六步运刀

这一章的问题

黑板上那行规则写得没错，为什么孩子还是没跟上？

设想这样一节课。黑板上，您或者另一位老师，端端正正写着一行字：「一般过去时=动词过去式。」周浩迅速抄下来，他什么都会一点，老师讲什么他就学什么；李小军抄到一半就停了笔；彭阳低着头，他去年也学过，今年又忘了。这行字没有错，错的是它太早出场了：学生还没来得及问「这是什么」，答案就已经摆在了黑板上。这一章要讲的是：您从某扇门进来之后，刀怎么往下走。

◆ 两个「六」，不在同一层

读到这里，您可能已经看出来了，这本书里有两个「六」：六路径和六步法，字面相似，容易混为一谈。它们不在同一层。六路径管的是「从哪儿下刀」：先从哪一维进，是先铺底子、先给锚点、先逼出劲头，还是先开口、先进入、先重来一遍。六步法管的是「刀怎么运」：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代，这是差异序列往前走的最小循环。

可以拿切菜打比方。先切哪个部位，是路径；切下去之后手腕怎么用力、切得薄还是厚、切完了看一看再下第二刀，是六步法。第395号第17章讲前者，第18章讲后者，是两章，不是一章。另外，六条路径不必在一节课里走完，也不能被写成一条连续的流程，第395号第23章专门提醒过：它们是六个不同的起点，不是六个前后相连的站台。两者合起来用，大致是这样：路径替您回答「今天先从哪扇门进」，六步替您回答「进去以后，每一小步走完，我看什么、改什么」。哪怕入口选对

了，运刀的时候猜想不敢出口、评了不改，一样会走成死路；反过来，六步转得再漂亮，入口错了，也是在别人的门前原地打转。

◆ 六步，每步怎么走坏

六步里每一步都有自己的走坏方式，第395号第18章逐一过了堂。挑跟英语课最相关的几个说。

猜想一步，走坏的方式是不敢猜。初二的孩子，尤其是不少留守的孩子，几乎有一种本能：说错比不说更丢人。所以他们宁可等您把答案给出来。纪律是，一次只押一个猜想，押了就走；老师的任务，是让猜错也能被接住。

评估一步，走坏的方式是带着答案看结果。彭阳在复习课上总做同样的题、犯同样的错，也有这一层缘故：每次评的都是「对不对」，没有人问过「这回错在哪一步，和上回错的是不是同一处」。老师这边的毛病：心里已经有标准答案，学生说的和它不一样，就觉得「没说到点子上」，没有看到孩子的猜想里其实有一半是对的。纪律是事先定好什么算成、什么算败，并且主动找一个反例。

反馈一步，走坏的方式是评了不认。订正本交了，红笔批了，孩子抄了一遍正确答案，下次照错不误。评估产生的只是信息，只有它实际改变了下一次的做法，才叫反馈。

修正一步，走坏的方式是乱修。昨天用这个办法，今天一听说另一个办法，就全部推倒。纪律是小步调方向，保留能承接的主干。

迭代一步，走坏的方式是收官幻觉。一堂课练完，大家都能做对，老师以为会了。单轮几乎从不产生成熟的东西，要多转几轮，看到相邻两轮的修正量越来越小，才算稳。火候上有一句话可以记：猜想要野，承接要严。猜想放得开，什么古怪的想法都可以说；但每一个想法落下来，都得有人接住，接成下一步的东西。

◆ 先给两句，再让他们猜

回头看开头那行板书。第395号第31章讲到，教育里最常见的失败之一是剧透发生：答案一上来就告诉了学生，学生没有机会参与「发现差别」这一步。同一个知识点，换一个开法。黑板上写两句话，别的什么都不写：「I play basketball

every day.」和「I played basketball yesterday.」请学生看三十秒，然后问：「这两句话，哪里不一样？为什么？」有人会说「多了ed」，有人说「一个是每天一个是昨天」，周浩可能会说「一个是过去时」，李小军可能只会指着yesterday说「这个」，但他指到了点子上。您把这些都接下来，再问：「那go呢？」让他们去猜went。这时再写出「一般过去时」这几个字，它们不是被塞进来的，是被孩子们一块一块拼出来的。

这里要紧的是，同样一堂课，不要再切成「导入、讲解、练习、总结」四个格子。第395号第63章换了一个问法：每一步要改变下一步学生能辨认什么。上面这节课里，第一步让学生辨认出「形状变了」，第二步让他们辨认出「并不总是加ed」，第三步请他们写一句昨天做过的事，同桌圈出其中的动词，让他们辨认出自己的句子里「过去」藏在哪里。三步各自改变了下一步孩子能看见的东西。这是一个例子，不是模板，您换一个知识点，步子的数目和样子都会不同。

◆ 最后一步谁走

收尾权的问题，源自第352号：一件事的最后一步由谁走，对错由谁判，余额就留在谁身上。课堂上最常见的代走，是老师替学生把句子说完，或者替学生判对错。

几个小办法。问完之后，等三秒再开口，三秒在课堂上很长，您会觉得有点难熬，但有的孩子的话恰好在第三秒出来。对不敢开口的孩子说一句「你先说，说成啥样都行」，他才有了说错的许可。当堂结算改成留痕：不在当场逐个判对错，让他们的句子留在黑板上、本子上，明天回头再看一遍。

也要给这条纪律画一个边界。字母、音标、拼读这类规范，直接教，不算抢，第19章讲曾宇时再细说。猜想用来对付可以猜的东西，规范用来对付不能猜的东西。

最后，把第395号第31章里那三问改成孩子们能用的大白话，可以贴在教室后面：我是在存，还是在长？这一步是我自己走的，还是别人替我走的？它接上我自己的事了吗？这三句里没有一个字母术语，初二的孩子一听就懂，您也可以让他们自己改成更顺口的说法。

至于123原理，只轻轻点一下：孩子心里想说的和他说得出的，中间有一道差，这道张力被您接住，就逼出一句新的话；这句新话说出口，回头又改变了他下一次开口的底气和手里的句子。这条线走通了，就是回写。比如刘思琪想跟外国客户说「我妈妈在服装厂上班」，中间缺的是 works 和 factory，您接住这道差，她写出一句「My mother works in a clothes factory.」，下一回她再想说别的，手里就多了一个现成的架子。

◆ 带进教室的一件事

选下周要教的一个句型，只做一件事：别先写规则，先写两句相近的例句，让学生猜差在哪里。猜完了，您再补那一句规则。就这一次，不用多。下一章，我们走向最难的孩子：三把尺子都很低的曾宇。

带走的话

路径只管从哪扇门进，进去以后靠六步运刀：让孩子先猜、先辨认，规则最后由老师补上。

想一想

1. 您最近教的一个句型，规则是在哪一步出场的？如果挪到最后，这节课会怎样走？
2. 您班上谁最怕猜错？他需要您怎样接住一次猜错？



19

第19章

三把尺子都很低的孩子

这一章的问题

全班都在读，曾宇却趴着、连字母都认不全，这样的孩子从哪儿下手？

设想早读课上，全班在读一篇关于周末活动的短文，声音嗡嗡地起来了。最后一排靠窗，曾宇把头埋在两条胳膊中间，课本摊在桌角，没翻开。您走过去，轻轻敲了敲桌面，他抬起头，眼睛是清醒的，只是没有想接这件事的意思。您让他跟着读第一行，他张了张嘴，说：「老师，这个字母我不认得。」不是赌气，是实话。

这一章要先交代它在书里的位置。前面讲的几个孩子，刘思琪劲足而底子薄，谢婷底子有一些却缺一个抓手，唐雨桐底子厚而不出声，三把尺子里至少有一把是高的，您可以顺着那把往前推。母本的定位表默认的就是这种情形。可是在一个农村初二班里，三把尺子都低的孩子并不少：底子薄，没有压不住的那股劲，也说不出一个具体想要的东西。母本对这种处境只在3.9节说了一句「三变量都模糊时，动S」。这一章把这一句展开。它是子本对母本的延伸，是这本书提出来的做法，还没有经过课堂检验，有待您在班上试过之后回写给母本。

◆ 先读问题：他是从哪一刻趴下的

曾宇不认得字母，您当然知道该教字母。但在教之前，有一个先于「教什么」的问题：这件事的要害落在哪里？这是第二个座位上的事。第395号里有一条干预进行中过程的路，次序是D→E→S：先看过程在哪里卡住，再调整过程所在的土壤，最后把成果落到一个能拿到反馈的大小上。它和前面「读孩子」座位上的D→E→S（倒逼型）字母相同，用处不同，这里用的是读问题座位上的那一条，是另一个座位上的同名路径。

先看过程，就是追着一个时间点问：他是从哪一刻开始趴下的？是一上初二就这样，还是初一某节课之后？趴下之前的那一步，他得到了什么？您可以回想一下，听写本发下来的时候，作业被红笔圈满的时候，小组轮着读课文轮到他的时候，哪一刻他的头低下去了。这些问题的答案多半不在成绩单上，在某一个具体的场面里。一个字母认不全的孩子，往往不是一直不认，而是在某一次被点名读错、被同桌笑了一声之后，决定不再给自己被看见的机会。趴下，有时是他处理这件事的办法，而且是很省力的一个办法。

接着是调土壤。座位在哪里，同桌是谁，作业怎么评，这三样都能动。第四样最不好动：他是不是已经认定了「我不是这块料」。一个孩子如果把一次次失败读成对自己的判决，那么您教得再对，他也只会把新东西读成又一次判决的预备。所以土壤里有一件事要早做：让他这一周里至少有一次，拿到的评价不是对错，而是「这个你做得出来」。座位也不必大动，往往只需要把他和一个不笑人的同桌放在一起，再把他从「每次都被看见读错」的位置挪出来。

最后才是切任务。把「学好初二英语」切成他今天能做完、做完当场就能看到结果的东西。切到多小，由反馈周期来定：他做完了，您或者他自己立刻能看见成了没有，这就够小了。一个二十六个字母认不全的孩子，今天的任务可以小到「认出自己名字里的那几个字母」。

◆ 孩子这边先动 S

读问题那边在找要害，读孩子这边要回答另一个问题：他此刻从哪扇门进？三把尺子都低的时候，母本的办法是先动 S。理由很朴素：E 是日积月累的，没法在这一周变厚；D 是压不住的那股劲，更没法由别人给；S，也就是那个具体到能指着说「就是这个」的东西，是三样里最容易由人来改变的一样。

所以先给他一个具体的、做得出来的小东西。比如，让他把自己的名字拼成一个读得出来的英文名，写在本子封面上，自己念给自己听；或者让他回家找出家里电器上的三个英文词，比如电视遥控器上的 power，电饭煲上的 start 和 stop，带到课上来认。这两样不是教学目标，是门把手。它们的好处是都挨着他的生活，做完当场就知道成没成，而且没有「错」这个选项摆在面前。有一点要留意：S 要由他

认下来才算，您指定的任务如果他没有认，那就还是您的 S，不是他的。可以让他在三个电器词里挑两个自己想认的，这个挑的动作很要紧。

做出第一个小东西之后，才会有后面的事。他认得了 power，也许会问旁边那个按钮是什么，那是 D 的第一丝动静；他把自己的英文名写在本子封面上，那是 E 里面第一块没人逼出来的东西。这时候，后面进入的维度已经在修改前面的判断了：不是「这孩子什么都低」，而是「这个处境里，S 动了，D 有一点松动」。这一点要记下来，下一周再看一次，不要急着往上加码。三把尺子都低的孩子最怕的就是加码：一看有起色，马上布置一整页，他会重新读出「又来了」。宁可让他把同一个小东西做得熟一些，让「我做得出来」这句话在他心里站稳。

◆ 两条例外，一句边界

第352号里有两条，放在这里要原样守住。第一条，字母、音标、拼读这类规范，直接教，不算抢。第352号讲收尾权，别人替你走最后一步会伤兴趣；可是字母怎么读，没有谁能靠自己「发现」出来，那是约定，该教就教，教得干脆。曾宇不会音标，您就把那几个最要紧的音教给他，不必为了「不抢」而绕远路。第二条，长期受挫的孩子不能再「撒手等待」。第352号里对环境较好的孩子，建议到一定阶段手要往后撤；可是荒漠那一档的孩子，兴趣余额早已见底，再撤等于把他单独留在没有水的地方。对曾宇，要先把支持加回来：同桌的安排，课上固定的一两个接应点，课后一两句只对他说的话，都比等他自己醒过来可靠。

第7章那条界线在这里最要紧：缺少数据，不等于能力低，系统没提供的入口，也不能记成他的失败。如果一个班里只有「听写、背课文、做练习」这三扇门，而曾宇三扇都进不去，那么要问的是门的问题，不能直接写成孩子的问题。这也是前面讲过的：诊断处境，不诊断人。

还有一句诚实的话。有的孩子需要的不是方法，是生活上的帮助：吃得饱不饱，夜里有没有人在家，家里是不是出了事。这些超出了六路径能管的范围，母本自己说过它不取代领域判断。如果您在追问「他是从哪一刻趴下的」的时候，听到的是爷爷病了、早上没人给他做饭，那么这一刻该做的不是选路，是去找班主任，找学校，先把这个孩子接住。路径只是提问的助手，不是什么都管的工具。

◆ 带进教室的一件事

这周挑一个您觉得三把尺子都低的孩子（不必让他知道），花十分钟做两件事。第一件，回想他最后一次抬着头上课是哪一天、哪一节，写下您能想起来的当时发生了什么，想不起来就写「不知道」，这也是一条记录。第二件，找一个他今天就能做完并能看见结果的小东西，比如认出一个熟悉的英文词，下课前递给他。做完这两件，您大概会发现，您对他的了解比自己以为的少，也比自己以为的多。可是，如果他还是没有起色，是不是就说明我们选错了门？下一章换个角度：怎样从失败里认出，走错的是哪一扇门。

带走的话

三把尺子都低的时候先动S：给他一个今天就做得出来、当场看得见结果的小东西，别急着加码。

想一想

1. 您班上那个常趴着的孩子，最后一次抬着头上课是哪一天？您想得起当时发生了什么吗？
2. 如果这一周他只做成一件小事，您希望那是什么？



20

第20章

从失败认出走错的门

这一章的问题

同一类错补了三遍还是错在老地方，是孩子不行，还是我让他走的路不对？

设想期中考试后的一个下午，彭阳拿着试卷站在办公室门口，说：「老师，这几道我都做过。」他说得没错，错的那几道，上个月复习课上您带着大家做过两遍，他也做了，也订正了，现在同一类题又错在同一个地方。第一个反应往往是：这孩子基础不牢，再补一补。这个反应在很多时候是对的。可是母本在3.8节里问了另一句：如果补了三遍还是同样的错，会不会问题不在「补得不够」，而在我们让他走的这条路本来就不对？

◆ 一张英语课版的误判表

母本3.8节有一张路径误判表，列的是各种「实际处境」被当成了什么，失败时是什么样子。下面改成英语课里您可能遇到的样子。这是书里整理出来的一张表，不是检验过的诊断工具，用它的方式是对照，不是对号入座。

实际处境	被当成	失败的样子	孩子或老师会说的那句话
劲足，底子薄	先打基础	补到劲熄灭	「我初一时可想学了，后来就不想了」
想做的东西已在眼前	先打基础	一直准备，迟迟不动手	「等我单词背完再说」
底子厚，待点火	被逼着出成品	做了很多，没有一件立得住	「每样都做过，不知道哪个是我的」
外部的吸引	自己的锚点	花了大量时间，没有喜欢	「我为它花了很多时间，可我从来没喜欢过」

实际处境	被当成	失败的样子	孩子或老师会说的那句话
熟路上换一小块（变奏）	从零开始	每次都像重新来过	「每次都说这次不一样」
需要一个锚点	先全掌握	无休止地等	「我还没准备好」，一拖就是一学期

表里的每一行，都能在教室里找到相近的场面。第2章设想过的刘思琪，就是第一行的样子：先补单词表，补着补着，那股劲就没了。第二行像一个想给游戏里的角色用英文写几句台词的孩子，被一句「单词没背完不要搞这些」挡了回去，他后来老老实实去背单词了，台词再也没有写。第三行多半是周浩这样的孩子，什么都会一点，您给他任何任务他都能交，但从来不知道哪一件是自己的；一旦逼他「出一个成品」，他会交一个很像样的东西，可那是替您交的。第四行是被家里送去上校外班的孩子，学了很久，成绩也有，说起英语却没有一点热气。第五行就是彭阳：复习课对他是熟路上换一小块，他每回都当作新开始，所以每回都要老师重新讲一遍。第六行像谢婷这一类，她等着「准备好」，可是一直没有一个具体的东西可以落脚，准备就一直是准备。

◆ 单一路径看不出的东西

这张表有什么用？一个老师习惯一条路，用那条路的标准去看孩子，就只能得出一种判断：「他在我们这条路上做得不好。」这句话本身是对的，但它没有告诉您：他本来是不是就不该走这条路。张老师爱说「先把基础打牢」，这句话放在彭阳身上，也许正好；放在刘思琪身上，就是第一行的剧本。同一句话，对两个孩子是两回事。用同一把尺子量，两个孩子都是「不好」；用误判表看，一个是路不够，一个是路错了。

这也是母本讲的燃料损失：错配的代价不是效率，是烧掉正确路径赖以启动的东西。刘思琪被补到劲熄，后面哪怕换了对的路，她那股劲已经没了。在教室里这个代价更重，因为孩子会把这次失败读成对自己的判决。「我是不是学不会英语」，是最贵的后果，比一次考试的分数贵得多。彭阳是第五行，第15章已经讲过他的诊断性回看。

◆ 什么时候换，怎么换

看出走错了，就要换。信号大致有三类。E 变厚了：比如谢婷若已经能不靠提示写对「I agree with you」，原先靠抓手的路可以松开一点。D 激活了或衰减了：彭阳若忽然想知道为什么总错，是激活；一个孩子说起英语时眼睛不再亮了，是衰减。S 出现了或消失了：刘思琪有了想对客人说的一句话，或者那件具体的事不见了。

换的理由必须能用这三个变量说出来：「我换，是因为这周他的 E 变厚了，D 还在，原来那个具体的东西他已经完成了。」说不出来的切换，通常是逃避，是老师自己被这条路磨累了。反过来，也不能每受一次挫就换路。母本把这叫误用九：一碰到不顺就换，换到最后哪条也没走完。所以选路要留理由，转向要留记录，不许事后说「其实我走的是另一条」。假如您试了两周「先开口」，刘思琪的劲回来了，却开始大量说错同一个句型，这时要换的不是整条路，是在「先开口」的大路径里嵌进一小段：每周留一节课，只收她说错的三句，一起看。理由说得出来：D 还在，E 需要一点修整。

◆ 尺度、嵌套与往复

最后用英语课把母本3.9节讲的三个特点过一遍。第一是尺度：一学期、一单元、一节课可以各走不同的路。一学期您可能在给全班铺一块地，一个单元里给刘思琪一个锚点，某一节课里又让彭阳先动手、后回看。第二是嵌套：大路径里的每一小段，可以是另一条路。一个单元走的是「先开口，后补规则」，其中某十分钟让孩子先背一句例句，并不违背大路径。嵌套的小段失败，不否定大路径；这十分钟不灵，不等于整个单元走错了，只说明这十分钟换一个做法。第三是往复：路不是走完的，是走够了自然换掉的。没有哪一条必须走满，也没有谁规定走到哪里算毕业。您可以回想一下，自己带过的某个孩子，哪个阶段是走够了才换的，哪个阶段是没走够就换了。

◆ 带进教室的一件事

这个周末，翻开手边最近一次复习课或作业里反复出错的一类题，花十分钟问三个问题：这一类错，是哪样处境的孩子在犯？我让他们走的是哪一条路？如果换

成表里的另一行，会是什么样？不必得出结论，写下来就行。然后留意一件事：您自己习惯走哪条路？这个问题下一章来读。

带走的话

同一类错补三遍还错，先问是不是走错了门；换门要能用三个变量说出理由，说不出的换，多半是逃避。

想一想

1. 您班上反复出错的那一类题，犯错的是哪几种处境的孩子？
2. 您下一次想换个做法时，说得出换的理由吗？





第 四 编

土壤：门开在哪片地上

编 序

前三编把一间教室里的事讲到了课堂里：缺口在哪里，底盘怎么读，六扇门怎么推。到这里门已经能开了，却还有一个问题没有问：这些门开在什么样的地上？同一个办法，在城里的学校灵，到了乡镇中学冷场，办法没有变，变的是托着它的那片土。第四编就从这个问题往外走，一共四章，每章换一个角度去看土。

第21章问的是老师自己：您手上最顺的那把刀，也就是惯路，和孩子的惯路相遇会怎样，又怎样拿惯路的最后一格做新路的第一格。第22章问的是班级和学校的土：换了一片土，办法先塌在哪一格，为什么要先排 E。第23章走进办公室，问「先打基础还是先用起来」那场老架，吵的到底是对错，还是先后。第24章问的是制度：评估、平均分和评课单之下，一位老师还能动哪几处，又该守住什么。

这四章落在同一个判断上：办法对不对，要看它落在哪片土上，而土的问题，常常被错当成孩子的问题或老师的问题。看清了土，才好分辨哪些事靠您自己的手，哪些事要等，哪些事不是您一个人改得了的。

21

第21章

第四个座位：读惯路

这一章的问题

我上课总是怎么起头的？最顺手的那把刀，会不会也是最常被挤掉的那一格？

期中考试后的第二个周末，假如您把一个月的教案摊在桌上，想看看这一阵都讲了什么，会发生什么？设想您把最近二十节课的第一个环节写下来，大概会发现一件事：有些课开头各不相同，有些课开头几乎一样。后一种就是这一章要读的东西。前三个座位看的是孩子、问题、课堂，第四个座位看的是您自己。

◆ 读惯路：只问先、再、最后

第509号第4章里有一条读法：读一条路径，只读动作，不问动机，只问先、再、最后。为什么这样做？因为动机是人最容易替自己辩护的东西。您说「我先领读单词，是怕他们读不出来」，这是动机；动作是：第一个环节是领读。动机会随心情变，动作留在教案上。

还有一点要紧。第509号把一个人长期走的那条路叫「偏路」，意思是偏爱，不是偏差。它不是说您走错了，是说这条路您最熟练，也最顺手。好老师多半正是因为某条路走得特别好，才成为好老师。所以读惯路不是挑毛病，是弄清楚自己手上最顺的那把刀，以及它够不到的地方。

不妨设想一份教案：领读单词，讲语法点，读课文，做练习。这条路是先E再S再D，还是别的？这里的读法要谨慎，因为落格有分歧，两种读法可以并存。一种读法：领读单词和讲语法点，是先把现成的东西给出来，也就是先S，然后在读课文里辨别差异，最后靠练习积累，所以是S→D→E。另一种读法：领读单词是铺底子，讲语法点是给出差异的规则，做练习是产出成品，那就是E→D→S，也就是母

本批评过的「先打基础」。两种读法各有道理，分歧本身就值得记下来。您不必争出对错，只要把「先、再、最后」写下来，再看一个月里它重复了几次。

读惯路有一个小小的难处：越熟悉的动作，越读不出来，就像一个人说了二十年的家乡话，自己听不出口音。所以不妨请一位同事帮您看，只看动作，请他念出来：第一个环节，第二个环节，最后一个环节。同一份教案，别人读出来的「先、再、最后」和您自己读的未必一样，两种读法并存，比只有一种更有用。

◆ 卡和僵

第509号第28章提出一个说法：一个人的卡点，倾向于落在惯路的末格。比如「领读、讲解、读课文、做练习」这样走的老师，最容易没做成的是最后一格。书里对这个说法自己的评价是「半支持」，也就是还没有被充分检验，所以这里只把它当成一个值得先去看的位置，不当答案。您翻教案时，如果发现某一类环节总排在最后、总被挤掉，那里就是第一眼要看的地方；发现的是别的格，也照实记下。

这一章还要把卡和僵分开，这是本书自己的区分，不是第509号的说法。卡，是末格走不满：该做的最后一步总被挤掉。僵，是首格固化成形式：每节课的第一个环节照做，但已经不起作用，孩子也学会了在那几分钟里放空。两者外表相似，处理却不同。卡，是把最后一格补上；僵，是要去动首格。您可以顺手问一句：那个总排在最后的环节，是没做完，还是做成了形式？

◆ 大人和孩子的惯路相撞

您有惯路，孩子也有。第509号第57章把大人的路与孩子的路相遇，大致分成三种撞法。第一种，同路同末格：老师和孩子都先想通再动手，于是一节课都在讲道理，互相说服，谁也动不了手，两个人一起卡在同一格。第二种，逆路：老师惯走先讲规则再练，也就是先给样子；孩子惯走先要知道为什么，也就是先要理由。这是最容易起冲突的一种，因为两边都觉得自己在帮对方：老师以为讲清楚规则就是帮忙，孩子以为说明白理由才算帮忙，谁也没有错，只是起步的那一格不同。第三种，错拍：老师在孩子想问之前就把答案讲了，或者孩子想问的时候老师正忙别的，等孩子放弃了才赶来讲。

举个逆路的例子。您讲一般过去时的规则变化，动词后面加 -ed。有的孩子点头记下，有的孩子会问：「那 go 为什么不是 goed？」后一个孩子不是在捣乱，他要在理由。如果您的惯路是先给样子，就容易觉得这个问题打乱了节奏，说一句「先记住，后面再讲」；可是对一个先要理由的孩子，这句话等于说「你的问法不对」。换个角度看，这个问题可能是下一个环节最好的起手式：把 go、have、see 这几个词摆出来，让大家一起看它们和 play、help 差在哪里。孩子要的理由，往往正是您下一个环节要讲的东西，只是次序反了。

再举一个错拍的例子。唐雨桐在课上几乎从不开口，听写却常常全对。设想有一回她在作业本边上写了一句歌词里的英文，旁边画了个问号。如果您当天就在课上把这句歌词讲了，她会觉得被看见；如果隔了三周才想起来，她早就把那个问号擦掉了。孩子愤悻的那一刻很短，大人的时机错一点，就是错拍。

◆ 排路：拿末格做首格，一次走一条

读完惯路，要做的是排路：拿惯路的末格，去做新路的首格。设想一下，如果您的惯路末格是「开口说」，常常被挤到下课前两分钟、常常来不及做，那么新路的第一格就是「开口说」：这节课一开头，先让孩子用上节课学的一个句型，对身边的人说一句话，两分钟，说成什么样都行。规则的讲解放到后面去。您会发现，这两分钟如果排到了最前面，后面讲规则时，孩子手里已经有了一句自己说出口的话，规则讲起来就有了落脚的地方。这不是说讲规则不重要，是让原来排在最后的那一格，这一次排在最前面。

几条纪律。第一，一次只走一条路。第513号第15章提醒过：贪多会成新的偏路，叫「什么都试一下」，每条都没走通。第二，第一格要落成十分钟的事，十分钟之内能做完，做不完就说明切得还不够小。第三，预防三种失败。被旧路吞掉：做了两天又回到老样子，所以要在黑板角落或教案上留一个固定的位置。被身边人拉回：同事说「这样不是乱了吗」，这时可以回到前面的话：问一句他用的是哪条路的尺子。透镜变了：您看问题的角度悄悄变了，原来的靶位不再对，一个月后重新读一次惯路，就是为了发现这个。第四，大人先退一步。第509号第57章说，退掉的是大人自己的首格：习惯先讲的老师，这一周先退掉讲；习惯先示范的，先退掉示范。这不容易，因为那是您在课堂上最熟练的动作，拿掉它，手心会放空。

一个月之后，再把那个十分钟的首格拿出来看：它还在不在？还在，说明它站住了，可以考虑再排下一条；不在了，不必自责，问一句是被旧路吞了、被人拉回了，还是透镜变了。读惯路一个月只做一次，不进考核，不做成评课的栏目，也不必给任何人看。

◆ 带进教室的一件事

今晚花十分钟，把最近五节课的第一个环节写下来，只写动作，不写理由。然后在旁边标上您读出来的「先、再、最后」，如果有两种读法，两种都写。不要改任何东西，只看。下一章要讲的是：换了一片土，这些路还走不走得通。

带走的话

只读动作，不问动机：偏路是您最顺手的路，不是错路；要看卡点，先去它的最后一格看一眼。

想一想

1. 您最近五节课的第一个环节，写出来分别是什么？
2. 总被挤到下课前的那个环节，是没做完，还是已经做成了形式？
3. 您班上哪个孩子的路，和您的惯路是逆着的？



22

第22章

换了土，先排E

这一章的问题

示范课上那么好用的追问，搬到我的班里，为什么只换来一屋子安静？

设想县里办了一期培训，您去听了一节城里名校的示范课。讲台上的老师一个问题抛出去，不等学生坐稳就接着追：为什么这么说？还有没有别的可能？你同意他吗？学生们的手举得像一片小树林，答得一个比一个快，答错了的同学笑着坐下，旁边立刻有人补上。您在后排记了满满两页，心里想：这个办法好，回去就用。

假如回到班里，您照着来。第一个问题抛出去，教室里静得能听见窗外的鸡叫。您点了一个孩子，他站起来看着桌面，说「不知道」；再点一个，还是「不知道」。您想是问题太大，换成「周末做了什么」，有人小声说了三个字：「写作业。」您加了一句鼓励——「说错了没关系」——全班反而低得更整齐。这是一个设想，不是谁的亲历。可是调动过工作的老师，大概都能在里面找到自己的一两句。

◆ 同一个办法，为什么先塌的是最后一格

王德生、刘春华在第509号第42章里写过几乎一模一样的故事：城里一位口碑很好的老师，调到郊外的乡镇中学，照旧抛问题、顺着追问，结果第一周静，第二周更静，第四周在办公室里说出一句重话：他们不爱动脑筋。书里说这个故事是构想的，难处不在办法不好，同一个办法在原来的学校是公认的好办法。

书里给出的读法是：这位老师的惯路，是先抛出一个东西让课堂有得可看，再顺着学生的话一层层追问，最后让孩子把被迫出来的想法变成自己的、敢说的东

西。前两步，靠老师的手艺就能走；最后一步，要靠土来托。在城里，孩子从小被大人问惯了、听惯了，「我的想法值得说」这件事，在进教室之前就已经长了一半。换到乡镇，不少孩子的经验是说错会挨批、说多了会被笑，这一半没有了，垫子一抽，最后一格最先塌。书里把这条规律写作「换了土，惯路的末格先失效」，并且老实地标了「待检」：这是书里提出的读法，还没有经过课堂检验。

再看那位老师的反应：加码。更大的鼓励，更有趣的问题，更好笑的笑话。加码用的是同一个办法的更多一点，办法接不上这片土，加码只会让接不上的地方更明显。第509号提醒，失灵要一层一层查：先查做法，再查土，最后才轮到怀疑办法本身；最诱人的恰恰是跳到最后一层，也就是「学生不行」或者「这个办法不行」。

放回您的教室，就拿唐雨桐来说：听写常常全对，作文里的句型用得准，喜欢听英文歌，课上却几乎不开口。按本书的用法，E是学习者在这件事上已经积下的东西，能不靠提示做出判断的那部分；她的底子并不薄。冷的是场，也就是课堂里敢不敢开口的那一面。对她来说，当众追问不是一个考验英语的问题，而是一个考验「说错了会怎样」的问题，这个问题的答案，她在别的场合已经领教过。所以城里的示范课搬到这里，先塌的不是追问的技巧，是追问所依赖的那块地。

第324号在「认课堂」座位上也有同字母的E→D→S，那是另一个座位上的事，见第17章；它说的是，许多优秀的课堂先造出一个「说错了也没事」的氛围，再让问题冒出来，同时提醒这条路慢而且隐，氛围不在教案上，老师最容易低估它。借来对照，我的读法是：对长期不敢开口的孩子，场不先暖起来，后面的结构、差异都进不去。这是我对第324号的借用，原书没有写成这一句。

◆ 不加码，重排一次：先 E，再 S，后 D

第509号给这位老师的办法，是不加码，而是把路重新排一次。拿惯路的末格做新路的首格，于是首格落在E上，也就是先把「有人愿意听」这件事做出来：找他在新班里做成过的一次，比如走廊里遇到一个下课追着问手工的男孩，随口问他在做什么，男孩讲了五分钟，他只回了一句「后来呢」。次序是先有一个愿意听的人（E），再有孩子自己的话（S），再有一句往前推的「后来呢」（D）。

落到您的教室，第一格可以小到十分钟：课间，走到三个孩子身边，问同一句话，比如「这个周末，你有没有碰到一句英文？」不评价，不纠正，不当着别人。孩子说出半句，您只回一句「后来呢」，然后停。晚上在本子上记一句：谁开了口，开了多少。如果谁也没说，不加码，隔两天换一句更小的，比如「你昨天路上看见什么了」。

衡量也要换尺子。城里那把尺子是「追问到第几层」，在这里量出来是一片空白；书里换成「这一周，有几个孩子自己开过一次口，哪怕半句」。换尺子不是降标准，是把标准放在这片土里能发生的事情上，否则您会觉得什么都没发生，而该看见的东西恰恰是在旧尺子量不出的地方。

◆ 纸条和三分钟

当众开口太贵的时候，可以让话先走另一条路。王德生《SDE九宫格透镜》第22章（第513号）有一个虚构的案例：陈老师班里一个叫小砚的孩子，不敢在课上提问，怕问错、怕问重复、怕浪费大家时间。她没有劝「别怕」，而是做了两件事：在练习纸下面加一行「我卡在第__步，因为____」，不要求写「我哪里不懂」，只要求指一个位置；又和科任老师商量，每节课最后三分钟叫「卡点时间」，只能问「我卡在哪」，不能问「这题怎么做」。

搬到英语课，纸条可以长这样：「我卡在第__个词，因为____」，或者「这句话我读到____就读不下去了」。卡点时间放在课尾，三分钟，先念两三张不署名的纸条，您只做一件事：把卡点说出来，挨个讲一讲，或者说「这个我们明天开头再讲」。书里的案例里，念到小砚那张时，后排有人说「我也是卡这里」。这样的一句话，比您讲十遍「大家要勇于提问」都有用，因为它是同伴替说错的人先垫了一块地。

这两个办法有一个共同点：问法变小了，限定了，反而容易出口。「我卡在哪」比「你不懂什么」好答，它只问位置，不问对错，更不问聪明不聪明。孩子写在纸上的那一行，是他第一次把说不清的东西变成一句话；等纸条攒得多了，当众开口那一步，也许有一天由某个孩子自己迈出来，您不必推。

◆ 夜里没人收尾，也许是个缝

再说一个推想，请您当作推想来读。班里有不少留守的孩子，晚上家里常常没有能辅导英语的大人。通常我们把这当成缺口：没人盯作业，没人讲题。可是第352号里有个朴素的读数，叫「隔夜回头」：一件事做完，过了六个小时以上，中间没有任何人提醒，孩子自己又去碰了它一次。书里的看法是，账记在自己身上，人才会隔夜回头；被人代着收了尾，热闹一散就凉。

如果这个看法站得住，那么一道课上没讲完的题，晚上没有大人「代收尾」，可能恰好给了它过一夜的机会。比方说，课尾您说一句：「这句话今天先不讲，明天开头，谁想到了，第一个说。」第二天看有谁自己回头了。需要说明：第352号说的是读数，没有说留守的孩子一定如此，这里是把它放进您的班里的推想，对不对，要看您班里的孩子；也不要因此把没人管当成好事，它只是让「过夜再讲」这个办法有了落脚的地方。

◆ 带进教室的一件事

明天或后天的课间，走到三个孩子身边，问同一句话，只问，不评，听到半句就回一句「后来呢」，晚上在本子上记下三个人各说了什么。不要抛给全班，不要站在讲台上做这件事。下一章，我们离开教室，去听一场吵了八百年的架，看看办公室里的「先打基础还是先用起来」，是不是同一场。

带走的话

办法在城里好用、到乡下失灵，先查的是土，不是孩子；拿惯路的末格当新路的首格，从小事做起。

想一想

1. 您班里哪个孩子，是底子不薄而场是冷的？什么时候、在哪里，他最肯开口？
2. 您手里哪个在别处好用的办法，到了这个班最后一格先塌了？塌在哪一步？



23

第23章

吵了八百年的架

这一章的问题

办公室里「先打基础还是先用起来」吵来吵去，到底是在吵谁对谁错吗？

办公室里，张老师端着茶杯说：「我还是那句话，先把基础打牢，单词、语法过不了关，谈什么表达。」对面刚来两年的年轻同事小顾（设想中的人物）把练习册一合：「可是孩子要先觉得英语有用，让他们先用起来，缺什么再补。」两个人声音都不大，也都没有恶意，说到最后各自低头改作业，谁也没服谁。

您大概在自己的办公室里听过这样的对话，只是换了名字。这一章想说的是：这类争论，很可能不是在争谁对，而是在争另一件事。

◆ 一句话，两个都对

先替他们各自接一下。照张老师那一套带出来的班，基础题几乎不丢分，英语听写过关率也高，这是实情。小顾班里的孩子，敢写敢说，一个短话题能凑出五六句，这也是实情。再往下看，两个人还各自能举出对方的失败，而且举的也是实情：张老师班里有孩子能做对时态题，却一句话也说不出出口；小顾班里有孩子热热闹闹演了一堂课，下周默写的单词还是写不出来。

王德生《六路径方法论：在何种处境中，经何种路径，成何种结构》（以下称母本）在第四篇里把这种局面单独拎出来，当作全篇最想说的一件事：有些争论被误认成了真理之争，其实是路径之争。母本列了五场这样的公案：朱熹与陆王的格物与立大，禅门的渐悟与顿悟，培根的先收集与波普尔的先猜想，洛克休谟与笛卡尔莱布尼茨的经验与理性，瑜伽里的智慧道与虔信道。除去其中一场是同一路径内

部的分歧，其余几场的结构一模一样：一边说「必须先积累，才能显露」，另一边说，要紧的东西本来就在，可以先上场，边走边积。

◆ 八百年的架，为什么吵不完

母本说，真理之争可以结束，只要有一方被证据击倒；路径之争结束不了，因为它有三个特征。第一个，双方都有成功案例。朱熹一路培养出了大批学者，王阳明也是实实在在的人物。放到办公室里：张老师的班确实基础扎实，小顾的班确实敢开口。成功案例只能证明这条路在某类处境里管用，但争论的形式不允许加上「在某类处境里」这几个字，一加就吵不起来了。

第二个，双方都能举出对方的失败。朱学末流沦为记诵词章，王学末流流于空谈，两个都是实情。母本说，把对手路径的典型失败当成这条路径的本质，是这类争论里最常用也最无效的一招。办公室里的对应物是：张老师说「你看你班的默写」，小顾说「你看你班的孩子不开口」，两句都是实话，也都不能证明对方的整条路是错的。

第三个，双方共享目标，这一条最关键。两位老师都要孩子学好英语，所以「各走各的」在心理上过不去：要的是同一个东西，怎么可能有两条都对的路？母本的意思是，正因为要的是同一个东西，才吵得最凶。吵得最凶的往往不是目标不同的人，是目标相同的人。

◆ 吵的是先后，共享的是同一块地

第16章讲过的子路、冉有那一问，母本把它读成路径诊断最早的原型：孔子给的是对这个人的先后，不是对世界的定论。放回办公室。同样是「先基础还是先用」，对谢婷这样的孩子，背得很多、手里却没有一个具体的抓手，给她一个小任务，比如写三句给笔友的话，比再背一页单词有用；对曾宇这样连字母都认不全的孩子，字母和音标直接教，不叫抢（第19章细说）。两个孩子，一个「先用」，一个「先教」，您不必为此在两种立场之间站队，这是两个处境。

第509号还有两个读法，提给您参考，都标着待检。其一，朱熹与王阳明的争论，吵的是先后，而他们共享的是「先在之一」：两边都认为要守住的那个根本，

在工夫之前就有了，没有一方说「我的是新的」，所以两边的批评常常都有所中，因为各自看准了对方惯路的末一格，朱熹一路说阳明空疏，阳明一路说朱熹支离。其二，第43章发现，历史上被看作对头的几对人，惯路恰好首尾对调：A的头是B的尾，B的头是A的尾。这就解释了一件事，为什么他们互相批评时总能说得具体而准确。对头，有时是一条路的两端。

◆ 把「谁对」换成「这个处境」

母本给的解法就一句：把「哪条路对」换成「这个处境对应哪条路」。教育里的三场老架，都可以这样拆开看。讲授还是探究：一个新语言点，学生手里什么都没有，探究会变成大家一起猜；学生已经见过很多例子，讲授就多余。刷题还是素养：同一类错连续犯五次的人，需要的是换个角度练，不是再来第六遍；一个从没用英语做过事的人，刷再多题也到不了「会用」。先基础还是先运用：这是张老师和小顾的架，答案要落在具体的孩子、具体的语言点上，不落在立场上。

当然，母本把这个解法的代价写得很清楚，我也照实转给您。第一，它降格了争论：张老师未必爱听「你们吵的只是适配问题」，他有理由觉得自己在守一件重要的事，这种不愿意不是不理性。第二，它把负担转到了诊断上：从此办公室里不能再靠立场吵，得拿具体孩子的具体情况说话，而诊断本身未必可靠，书里的三变量判断，没有经过课堂检验。第三，它可能变成托词：「我走的是先用起来，所以他们现在写不出句子是正常的。」这句话可能说得对，也可能是一学期的自欺，所以要有硬判据把关。

所以办公室里的那场架，我的建议不是调停，而是换一句问法。别问「谁对」，问：「您说的这个先，是对哪个孩子、哪个语言点说的？」张老师说的「先把基础打牢」，落在曾宇的字母和音标上是对的，这类约定直接教；但不能拿它当曾宇一切的起点，第19章讲过。小顾说的「先用起来」，在谢婷身上是对的。两个人都对，错只错在以为对方必须错。这样做对张老师和小顾都不吃亏：张老师守的基础没有被否定，在需要它的孩子身上依然是第一步；小顾守的先用也没有被否定，在另一些孩子身上才是入口。他们两个人的经验，合起来正好是一张更全的地图。要是哪天他们愿意把各自班里的孩子摆出来对一对，吵架大概就变成了备课。

◆ 带进教室的一件事

下次办公室里再有人说「一定要先……」，您试着只问一句：「是对哪个孩子说的？」问完不必等答案，自己也想一个，想想您班里哪个孩子适合「先教」，哪个适合「先用」，各写一个名字在本子上，不写原因也行。下一章，说说一位老师到底能开几扇门，以及在中考面前，您能动的是哪一部分。

带走的话

路径之争吵不完，因为双方都对；把「谁对」换成「这句话是对哪个孩子、哪个语言点说的」，架就变成了备课。

想一想

1. 您最近一次在办公室里说「一定要先……」是什么时候？当时心里想着的是哪个孩子？
2. 您班里哪个孩子适合先教，哪个适合先用？各写一个名字，您的依据是什么？



24

第24章

一个老师能开几扇门

这一章的问题

平均分和中考压在头上，我一个人，到底还能在课堂里动哪几处？

学期中的教学会上，欧阳校长拿着打印好的表，从一班念到十几班，每个班后面跟着一个平均分，念到哪个班，哪个班的班主任就低一下头。不管您的班念在几个，这个场面您大概都熟悉：一个数字，把一个班四十三个孩子压成了一个点。

如果只听这个数字，教室里有几条路、几扇门，是不会被看见的。但这一章想先说一句实话：中考、平均分、课时，不是您一个人能改的。这一章讲的，是在这些都改不了的前提下，您的课堂里还有哪些地方可以动。

◆ 路径的公平，缺口在评估里

母本在讲教育的那一节，提出了一个很少被谈到的公平：路径的公平。通常说教育公平，说的是同样的师资、同样的经费、同样的入学机会。母本说，一个孩子即使和别人坐在同一间教室、用同一套教材、听同一位老师讲课，如果这间教室里只有一条通道，而那条通道不是他的，他仍处在结构性的不公平里。资源的平等，补不了路径的缺失。

由此可以问一个问题：一个教育系统，为几条路径准备了入口？母本的判断是，几乎所有现行系统只准备了一两条，而这不是钱的问题，缺口不在教学法里，在评估制度里。它点了三条：允许没有可见中间产物的长期沉淀，允许粗糙的早期产出，允许沉浸之后的退出被记为成功。这三条，都和现行的评估直接冲突。母本没有说该怎么办，它只是把缺口的位置指出来。这是书里的判断，还没有经过课堂检验。

放到您的班里，这三条并不抽象。有的孩子需要很长时间才冒出一点东西，可是考试和排名只收得进当场的产出；有的孩子手里总有个粗糙的雏形，却在「你还没学到那里」的话里被挡回去；有的孩子被一样东西吸引，进去又出来，在评价单上留下的只是「三分钟热度」。这些孩子不是不努力，是评估里没有给他们留一个能被记下来的位置。

◆ 您能动的三处

评估制度您改不了，但您自己课堂里的评估，有三处是您说了算的。下面三件事都是设想中的做法，您可以按自己班的实际改。

第一，在小测之外留一页「迭代记录」。比方说，让谢婷把「我同意你」这类句子写三遍，每遍旁边写一句：这一遍改了什么。这一页不打分，您也不必批改，只看一件事：有没有改。这等于给粗糙的早期产出一个位置：第一遍写得难看，不算丢人，算记录的起点。

第二，允许退出被记一笔。设想您开了一个课后的英文歌词小组，唐雨桐这样喜欢听英文歌的孩子来了，两周后她说：「我只想听，不想跟着念。」这时您在本子上记的不是「中途放弃」，而是「试过，知道自己不要这个」。母本的意思是，沉浸之后发现自己其实不喜欢，这个发现本身就该被承认为一种成功。退出能被记成一个结果，孩子下一次才敢放心去试。

第三，给看不见产出的孩子找一个可观察的指标。有的孩子一个学期里作文没多一句、口语不开口，但他在听。可以问的是：不靠提示，他能不能听懂一句新的？比如您用学过的词说一句他没听过的，看他的反应对不对。这是母本里判断底子的那一条，在课堂上最小的用法。注意，这个指标是给您自己看的，不是拿来给孩子排名的。

◆ 不必为每个孩子从零造课

读到这里您可能会想：六扇门，四十三个孩子，我一个人怎么开？第16章说过共同地面和断点，这里只补一件事：怎样减轻您的负担。第400号第37、38章的想法是，课程不必让每个人做完全一样的判断，也不必让每个人活在私人的课程里，

可以共享的是零件：公共的材料库，可靠的概念、典型的反例、核查的方法，老师可以反复用；需要针对孩子重新组的，只是那个断点。您的稀缺精力，应该放在最影响路径的地方：这个孩子是不是被我读错了，下一步该补基础还是重组问题。

第400号第38章还给了一节九十分钟课的样板，大致节奏是：先建共同理解，再让不同的安排互相碰一碰、各自说出关键的决定，再限定地修订，最后每人写一小段，说清楚哪项判断改了、哪项留着。要说明，它是书里围绕一个展览模拟的设计，不是六路径的课堂翻版，书里也明说它不是对六路径的改写。您一节课只有四十五分钟，可以设想把它压成两节课：第一节建共同地面、让几种做法碰一碰，第二节修订并留一段个人说明。这是我的设想，行不行，要看您班里的实际。

举个英语课上的例子。比方说本周的共同地面是一般过去时：规则变化和几个最常用的不规则动词，大家都要会，这一块不因为「不新鲜」就省掉，彭阳这样总在同一类题上犯同一种错的孩子，更需要它扎实。断点则各人不同：有的孩子卡在动词后面该不该加ed，有的孩子句子写得出，却总在「昨天」和「现在」之间迷路，有的孩子根本不敢把它说出声。同一篇「我的周末」，您不必出六份题，只需要在批改时多问一句：这个孩子这一回卡在哪一个点上。把答案记在那一页迭代记录的角上，下次发作业时，换一句话对他说，而不是换一份卷子。公共零件还是可以攒的：一个学期下来，您手里会有一叠常见的错句、几张好用的图片、几个让孩子一听就懂的小例子，下一届、下一个班都用得上。这比每天晚上为四十三个孩子各备一课现实得多，也更不容易把您自己熬干。

◆ 门多，不等于评课单上多一栏

最后一个提醒，也是第324号反复强调的：不要把六路径做成评课栏目。如果有一天，听课的人拿着单子问「这节课体现了几条路径」，或者教研组要求每个单元「至少体现三种路径」，那么这本书最彻底的失败就发生了。第324号的话是，到那时请把表收起来。原因不复杂：一旦路径成了评课表上的一格，老师就会为了这一格去上课，路径是回头看时认出来的形状，不是上课前要完成的指标。

母本的第三条禁令说得更直接：六路径一旦被制度采用，几乎必然被重新排序，某一条被当成更「高级」的那条。所以，门开得多，是您心里有数，是您在课

堂里的几个小动作，不需要被谁检查。一旦要给它交一份材料，它就变成了另外一件事。

◆ 带进教室的一件事

选一个孩子，就一个，今天晚上在本子上写一行：他在这个星期里，有没有一个「我看得见的小变化」，哪怕不是分数。如果没有，写一句：下周我拿什么来看。下一章，我们把这一学期整个走一遍。

带走的话

评估制度您改不了，但迭代记录、退出记账、小指标这三处在您手里；门开得多，是您心里有数，不是评课单上多一栏。

想一想

1. 如果只能留一页「迭代记录」，您会先给班里哪个孩子？他最该被记下的是哪一遍？
2. 您班里有没有哪个孩子「进去又出来」，却被记成了三分钟热度？





第 五 编

新缺口：一个学期

编 序

前四编走完，您手里有了七个孩子的场面、四个座位、六扇门的用法，也有了一片要先排 E 的土。可是这些东西如果只停在书里，就还是别人的话。第五编把它们放回一个学期的日历：第25章问，从哪一周、哪件小事开始，才不会让工具变成负担；第26章问，教室门口那位早已站着的客人，也就是孩子手机里的 AI，该站在哪里才不替孩子把路走完。

接着书转过身来问自己。第27章写这本书可能错在哪里，立下失败的条件，请您监督；第28章是一页空白，由您在学期末填上。这一编依次问的，是怎样开始、谁在门边、书自己靠不靠得住、以及它怎样被您的教室改写。

全编落在一个判断上：缺口不会一次补完。每补上一个，教室里就会露出下一个新的缺口，而新缺口只有您在课堂里亲眼看见、写回来，才算被这本书接住。

25

第25章

Mary的一学期

这一章的问题

一个学期十六周，我从哪一周、哪件小事开始，才不会把这套办法做成负担？

假如从下学期开学算起，第一周的周一早读，您像往常一样站在讲台边，手里却多了一样东西：一张对折的纸，一面写着座位表的缩写，一面留着空白。早读二十分钟里，您不批评，不纠正，只在纸上记：李小军先翻的是书还是手，唐雨桐的嘴唇动没动，谢婷把哪一页折了角。这就是这学期的开头，没有任何新教法，只有一支笔和一双不带评语的眼睛。

这一章把前面二十四章的工具排成一个学期的日历。它是设想，不是处方：您的班、您的课时、您的中考节奏，都比这张日历硬。您可以把它当成一把尺子比着剪，剪短，剪成一学期里的某几周都行。只有一条请您留着，就是顺序：先看，再动一扇门，再回头认，再为个别孩子排路，最后写回去。顺序倒过来，工具就会变成负担。

◆ 前四周：先看，再开三扇门

第一、二周只做一件事：记场面，不写评语。这是第509号第4、40、57章讲的读法，只问先、再、最后，不问为什么。小军听写写到第三个词停笔，您记「先停笔，再看窗外，最后低头画格子」，而不是记「注意力不集中」。评语一写下去，路径就被您的看法盖住了；场面记下来，过两周回头看，次序自己会浮出来。这两周里，您也可以找几个孩子，用第7章的读孩子三问，问他们本人，问法要换成孩子的话，别带任何字母：你能不能不看提示，对一个没学过的句子判断对不对？有没有一件事，你不做就难受？你面前有没有一样想做起来、想弄懂的东西，具体到能

指着说「就是这个」？D和S的消息主要在孩子那一侧，您从讲台上是看不全的，这一点第7章说过。

第三、四周，您选一个任务，开三个入口，这是第16章的做法。比如这一周的任务是用一般过去时写「我的周末」。一扇门从一段现成的小对话进，孩子先照着说，再换自己的事；一扇门从「你最想告诉别人的一件事」进，先说中文也行，再慢慢往英文里搬；一扇门从上学期学过的动词变形表进，先把会的摆出来，再往外长。三扇门同一个出口，都是一篇能读给同桌听的小短文。您记的不是哪扇门好，是谁选了哪扇，选了以后手停在哪里。这两周的记录，是整个学期里最值钱的数据，因为它不是您猜的，是孩子用脚投的票。

◆ 第五到八周，以及期中：每次只改一个入口，再回头认

到了第五周，您手里有了一叠场面记录和一张「谁选了哪扇门」的表。这时容易犯的毛病，是想一口气把全班都安排妥当。第513号里有一句提醒，贪多会成新的偏路：每一样都试一下，每一样都没走通。所以接下来四周的规矩是，每次只改一个入口，第一格是十分钟的小事。比如您发现谢婷需要一个具体的抓手才动得起来，那就只把「照着写」这扇门改得更具体：给她一封只问她一个人的短信，请她回三行，写完一句给同桌念一遍。别的什么都不动。您在备课本的页边写转向清单，格式是第17章教的「如果……就……」：如果连着两次，选对话那扇门的孩子都在第二句停下，就把对话缩短一半；如果选「最想说的话」那扇门的孩子大多交了中文，就把第一格改成先用中文说给同桌，英文只补三个词。清单要短，写下来是为了两周后能查到当时为什么这么转。

期中考试前后，您腾出一个下午，做两件事。第一件，把前八周里有转折的几节课拿出来，用第324号第4章的课后认路径三问回看：这节课最近一次转折，是一个看得见的样子（S）、一个卡点或问题（D），还是场变了（E）？转折以后，下一步谁动手？哪一部分留下了痕迹？这一步的要点是，路径是课堂自己选的，您来认，来让开。有些课您原本设计的是从对话进，课堂实际转到了「孩子争着说自己周末的事」上，那就是它实际走的路，不必替它改口。

第二件，读一次自己的惯路，这是第21章的事。请您翻翻这八周的备课本：一节里，您习惯先放什么，再放什么，最后落在哪里？卡点多半落在惯路的最后一

格，这是第509号自己说的半支持的规律，还没有被证实，所以只当一个值得下注的问法，不当结论。您的惯路没有对错，只是一个偏爱。读完了，记一句：我常常卡在哪一步。这一句，学期末要用。

◆ 第九到十六周：为个别孩子排路

后八周，您可以为两三个孩子各排一条新路，不要更多。排路的口诀是第21章的：拿惯路的末格做新路的首格。唐雨桐听写常全对、课上从不开口，您可以先问一问：她的次序是先听、再记、最后才开口？如果是，那就把「最后」挪到前面试一试，比如每天课前她对着窗户念三个词，不要任何人在场。彭阳在复习课上总做同样的题、犯同样的错，第15章给他的办法是诊断性回看：翻自己上一次的错题，看卡的是不是同一步。每条路都先走一个单元，走够了就换，不必走完。

还有一类孩子，您在这八周里要为他们找可观察的指标。曾宇字母认不全，趴着，三把尺子都很低，这时看不见产出，不等于没有变化。第19章讲了怎么办：把指标放到更小的地方，比如这周他抬头的次数，他把课本翻到正确页的天数，他在黑板上指认了几个字母。这些小得不起眼的事，是您在没有成品的时候唯一能看见的发生。

◆ 期末：回写，以及三条纪律

最后一周，也是本章最重要的一步：回写。第28章留了一页，那是为您准备的。回写不是写总结，是把这个学期的东西写回到下一个学期去，改变下一次开学时您手里的那张纸。

日历一定会被打乱：月考、公开课、邓老师突然来听课、欧阳校长要看平均分。打乱了不要紧，哪一周被占掉，就把那一周的事顺延，不要补课似的挤进下一周。一学期里只要有三四周做成了，哪怕只有记场面、开三扇门、期末回写这三样，这本书对您就已经有了用处。若到了第三周您发现连早读的十分钟都挤不出来，那也是一条值得记下的数据：这个学期，您的教室里没有留给「看」的地方。

整个学期有三条纪律，请您贴在备课本的第一页。其一，读数不进考核，不给孩子排名次，也不拿来给自己做课堂评比，一进考核，孩子就会表演给您看。其二，每次切换都要能用三变量说出理由，说不出理由的切换，多半是逃避。其三，

不贪多：一学期走通两三条，比六条都碰一下强。下面这张表，是把以上十六周压缩成一页。

周次	座位	做一件什么事	记下什么
1—2	读孩子	早读只记场面；问几个孩子本人	先、再、最后；孩子自己的话
3—4	读孩子（看谁选哪扇门）	一个任务开三个入口	谁选哪扇门，手停在哪里
5—8	认课堂	每次只改一个入口；写转向清单	改了什么、为什么
期中	认课堂＋读惯路	课后三问回看；读自己的惯路	转折点在哪一维；我常卡在哪
9—16	读惯路	为两三个孩子排新路；为看不见产出的孩子找小指标	路走了几周、换没换、为什么
期末	回写	填第28章	哪些成立，哪些不成立

◆ 带进教室的一件事

不必等到下学期。这个星期的任何一个早读，拿一张纸，只记十分钟：三个孩子，先做了什么，再做了什么，最后做了什么，不写一个形容词。读完以后看看，有没有哪一行，是您之前没想到会这样的。下一章我们换一个问题：教室门口，其实已经站着一位客人，就是孩子手机里的那些东西。

带走的话

先看，再开一扇门，再回头认，再排路，最后写回去；顺序不乱，一学期走通两三条就够了。

想一想

1. 这学期的哪一周，您最可能被月考或公开课占掉？占掉以后，哪一件事您舍不得丢？

2. 如果只记十分钟的早读，您最想先看清哪三个孩子？



26

第26章

AI 站在门边哪里

这一章的问题

孩子夜里对着手机背词，软件说「回答正确」，这一声替他做了什么？

周日晚上，唐雨桐的奶奶把手机递给她，说：「把你那个英语软件弄完。」软件是妈妈从外地替她装的，每天背二十个词，背完屏幕上跳出一簇小火苗，连续打卡的天数往上涨。雨桐在被窝里点了二十下，对了十七个，系统说「回答正确」，她就把手机放下了。这十七个词，她周一早上还认不认得，软件不管，奶奶也不知道。

农村孩子手里多半有手机，这已经不是什么新闻。您的班里，大概有一半的孩子晚上会碰到某个英语 App，也有人在家用 AI 写过作文。这一章不劝您禁止，也不劝您欢迎，只想把一件事看清楚：AI 站在六扇门的哪个位置上，才不会替孩子把路走完。

◆ 判对和答案页，都算替孩子收尾

第352号里有一个很朴素的分法：一件事的收尾，说白了就两样，最后一步谁走，对错谁判。两样都是孩子自己，叫自己收尾；只要有一样被别人拿走，叫代收尾。这里的「别人」不只是人，书后的答案页、App 跳出来的「回答正确」，也算替孩子判了对错。

这样看，雨桐的那二十下点击里，前面的选择是她自己做的，最后「对不对」却是软件说了算。这不等于是软件有罪，选择题的背词软件本来就要判对错，初二的词汇也需要反复。要紧的是，您心里要有这个记法：当学生的每一步都被系统判

了，他就没有练过「自己核一遍」。第352号有一个对比，您可以记在备课本上：打卡只记得下天数，记不下英语在孩子身上活没活。

该怎么知道这个孩子的兴趣是自己长出来的，还是靠分数和火苗撑着？书里给了一个办法：把积分、打卡这类外面发的东西撤掉四个星期，看还剩下多少。剩得多，说明那份在乎本来就记在孩子自己身上；一撤就塌，说明热闹一直在替他走路。这个检验您可以在小范围内试，比如自愿的几个孩子，家长同意，暂停打卡，只留他们想读想听的东西，四周后问一句：你还想不想碰？请注意这是书里提出的检验方式，还没有在您的班里被检验过，结果如何，由您来填第28章。

◆ AI 做的事，先分清是哪一种

第400号第11章把 AI 在学习里做的事分成四种：精准选种、任务代做、探索支持、共同造种。作者特别说明，这是对过程的区分，不是给软件分等级，同一次活动里几种可以同时出现。关键是到了某个决定性的位置，工具替学习的人做了什么，学习的人接着自己做了什么。

放到您的英语课上，大概是这样。精准选种，就是把合适的材料放到合适的位置：同一个一般过去时，AI 替您生成三份难度不同的短对话，一份给小军，一份给雨桐，一份给曾宇。这是好用法，书里明说，来自现成知识的材料，不因此就低一等。探索支持，是帮您列出可选的路：刘思琪想「学会讲」，AI 给她列十种练口语的办法，列得越多，越需要有人帮她选，否则她又得到一堆没人组织的选项。共同造种，是孩子的回应能改变下一步：雨桐说她想练的是歌词里的句子，AI 就按这个回应换一批材料。任务代做则要分情况，同样是请 AI 整理材料，有的是省掉了和目标无关的力气，有的是把本来要学的那个判断也一并交了出去。作文课的目标就是学会组织句子，AI 替孩子写完，这个判断就被拿走了，这样的用法，请您拦下来。

◆ 在哪里停下，在哪里交还

第400号第38章设计了一堂九十分钟的课，里面有一段人机探索，要求在一个决定位置停下来：这一轮到底用什么单位去比较，为什么？工具可以列选项、列限制，但选择怎样进入方案，要留下学生自己的理由；最后十分钟，由学生独立写说明。第40章的讲法更简单：智能体需要知道什么时候把问题交还给人。

搬到英语课，可以这样做。让孩子请 AI 给出三个写「我的周末」的句型框架，AI 列完就停。孩子在三个里挑一个，并且用自己的话在本子上写一句：我挑这个，因为……。这一句，AI 不替他写。再比如口语话题，AI 可以替您备十个，但「今天谁说哪一个」留给孩子举手；孩子答错了，纠正的那一步留给他的同桌或他自己，而不是 AI 当堂判。您在给 AI 下指令时，也可以直接写明：「只提供材料，不判断学生的对错，不替学生下结论。」

还有一条来自第398号第13章（讲失败怎样才被看见）。一条路径走得再顺畅，也有可能需要被拒绝：如果它要求使用者放弃知情，无法报告失败，那么路径内部没有卡顿，仍然不足以说明值得采用。换到教室：有的 App 为了让全班「完成率」好看，把每个孩子都推着一路绿灯；这时您可以只留下词汇那一部分，把「当堂自动判对」那一块关掉。此外，第398号第7章说过，后进入的一维要能改动前一维。AI 给出「先判对，再讲解」的流程，如果后一步无论如何不能改动前一步的判断，那就是三维拼盘，不是路径。您在用它之前，问一句：这个顺序里，后面的一环有没有机会推翻前面的？

◆ 用 AI 整理您的三问记录

AI 对您最实在的帮助，大概在整理上。上一章说到，您要记场面，要做课后认路径三问；一个学期下来，纸条会积一大叠。您可以在晚上把当天的记录打成文字，让 AI 按「先、再、最后」排好，找出同一个孩子重复出现的转折，帮您把「谁选了哪扇门」列成一张表。

但有两要守住。第一，孩子的名字和家庭情况不要原样输进去，留守的、跟爷爷奶奶的、父母在哪个城市，这些都改成代号。第二，判断留在您手里：AI 可以告诉您「小军三次都在第三个词停笔」，不能告诉您「小军该走哪条路」，那是您和他自己的事。不神化它，也不必把它当成讲台上的敌人。它是一个很会整理的助手，没有您，它不知道这一页纸上的哪一条值得往下追。

◆ 带进教室的一件事

这个星期，请您问班里三个孩子，一个问题：你用手机学英语的时候，最后「对不对」是谁说的？不评价，只记下他们的回答。如果回答里「软件」占了多

数，您就知道，教室门口站着的那位客人，替孩子收了多少尾。下一章，我们要转过身来，问问这整本书自己：它可能错在哪里。

带走的话

AI 可以选种、备料、整理，但「对不对」和最后一步要留给孩子；到了决定的位置，请它停下来。

想一想

1. 您班里孩子夜里用的英语软件，「对不对」是谁说的？哪一步该从软件手里拿回来？
2. 如果让 AI 帮您备课，哪一件事您宁可自己做，为什么？



27

第27章

这本书可能错在哪里

这一章的问题

如果有人问「你怎么知道这不是事后诸葛亮」，这本书拿什么来回答？

设想有一天，张老师在办公室听您讲起六路径，没有反驳，只问了一句：「那你怎么知道，这不是事后诸葛亮？」这句话问得对。一套办法如果对什么结果都能解释，它对下一步就帮不上忙；而解释力太强，恰恰是母本自己最担心的征兆。所以这本书要在最后留出一章，写它自己可能错在哪里，免得您带着它进教室，却不知道哪些地方可以不信。

◆ 母本自己写下的三处可能错

王德生《六路径方法论》（母本）第六篇有一节专门讲本文可能错在哪里。第一处，是三维划分本身。六这个数字，完全依赖「发生由三个维度构成」这个前提；如果有人证明其中一维还能拆成二维，六路径的数字马上就要变。所以六是排列数，不是自然律。它也不穷尽教室里的全部教法，第395号把它降格为一个提问的助手，您可以放心不把每节课都往六条路上套。

第二处，是路径的互斥性。母本假设每个处境对应一条路径，但现实里，一节课常常是几条路叠在一起的，一个孩子在学期的尺度上走一条路，在这一周的任务上走另一条。如果叠加才是常态，那么「诊断出唯一一条路」就不成立，要改成权重，而不是归类。这一点，本书靠「尺度」「嵌套」「往复」三个说法勉强兜着，兜得稳不稳，要看您的班。

第三处是归类的可操作性，也是母本说的最大风险。如果张老师和您，对同一个孩子做三变量判断，结果差得很远，那六路径就只是一套事后的解释工具。检验

的办法母本写得很具体：让若干人各自独立诊断同一批案例，看归类是否收敛。这件事，本书没有做，母本也没有做。您可以做一次小的：挑一个孩子，不告诉张老师您怎么想的，各自把他在三个变量上的读数写在纸上，再对。注意只能对观察得到的那部分，D和S的消息主要在孩子自己那一侧，从外面写出来的，本来就只是一个读数，不是结论。

◆ 课堂里最容易用坏的八种方式

母本的附录列了十二种误用。挑出和英语课最近的八种，改成教室版，请您对着看一遍。

头一种，把路径当人格：「小军就是原型型的。」小军这个周三的处境像什么，可以说；他是什么类型，不能说，下个月他在另一个任务上就换了位置。第二种，把喜欢当强D：「思琪说她爱英语，那就是强D。」喜欢花不了什么代价，强D是压不住，是一件事不做会难受。第三种，把背过当底子厚：「谢婷词汇背得多，E一定厚。」能背出全部的词，却不知道该用哪个，E是薄的，判据是不靠提示也能对新问题做出像样的判断。

第四种，用路径为拖延辩护：「她在倒逼期，没产出是正常的。」这句话可以是对的，也可以是自欺，判据是D有没有在升维，说不出，就只是在拖。第五种，拿它给别人贴标签：在办公室里说「这孩子典型的路径四」。从外面单方面判定别人的路径，几乎总是错的，而且会变成一种新的评价暴力。第六种，频繁切换：这周换入口，下周又换，每受一次挫就重新诊断一回。切换要有处境的变化作依据，情绪的起伏不算。

第七种，用它取代英语教学的功课：以为知道了路径，就可以不去备课、不去想这个语言点怎么讲。六路径只给次序，不给内容。字母、音标、拼读这类基础技能，该直接教就直接教（第19章）。第八种，重建等级：悄悄把「先打基础」那条路当成正规的，把别的五条当成「给特殊孩子的照顾」。这是母本说的这套框架最可能的死法，会在很短的时间里发生。您可以留心一下，自己在办公室里有没有说过「先把基础补上再说」这类话，说也不一定错，但要问一句，那是哪个孩子、哪条路的尺子。

还有一处，母本在「不处理真假」那一节里说了，本书想再重复一遍：六路径对已经发生的事，解释力往往过强。一个孩子后来学好了，您可以说他走对了门；学不好，您也可以说是门没开对。两头都说得通的时候，就要提醒自己，这句话没有告诉您任何下一步该做什么。所以本书一直要您事先写下选路的理由和转向的条件，写在事情发生以前，而不是以后补一个说法。

◆ 什么证据出现，就该缩小、重写或放弃

第324号第31章把自己的「退路」写得很具体。其中一条：如果路径适配度对一切结局都没有预测力，六路径应当从理论里移除。另一条是缩小：如果适配度只对开放性强的学科有预测力，那就把六路径限定在这些学科里。把这一条放进英语课，意思是，口语表达、写作这类开放的部分，也许适用；而字母拼读、音标这类要直接教的基础，也许根本不在六路径的管辖里。本书的做法，是承认这种可能，并且让您在第28章记下哪些地方不灵。

◆ 这本书给自己立的失败条件

这本书能不能成立，不看它说得有多漂亮，看一个学期以后，您的教室有没有哪里变了。第395号第63章对SDE课程自己提了一条要求：如果只增加了术语的负担，没有改善对问题的辨认和后续的行动，就应当修改或撤回；教育现场有权反过来检查这套体系。照这个标准，本书的失败条件有三条，写在这里，请您监督。

其一，如果一个学期以后，您的教室里只是多了几个词，S、D、E，入口、末格，而学生的反馈、课堂的转折、您写下的评语都和以前一样，那就按第395号第63章，改，或者收回。其二，如果您发现用六条路径描述的孩子，换一个老师来看，描述总是对不上，那么诊断的部分不成立。其三，如果这套办法在您班上，被拿去给孩子贴了标签、进了考核，那也算失败，不管它在纸面上有多准。

最后，交代一下本书各处说法的证据等级。四个座位是本书对几本专著的综合，不是其中任何一本的原话。第19章讲的「三把尺子都很低」怎么办，是本书的延伸。第381号里三入口诊断的案例，作者自己说明是思想实验。第509号说卡点倾向于落在惯路的末格，作者自评为半支持。母本的三变量诊断，从来没有经过检验。这些说法放在这里，是让您知道哪些地方可以大胆试，哪些地方要多留一点心

眼。其余的，是作者理论的主张，同样需要您的教室来检验；附录五把它们逐条列了出来。

◆ 带进教室的一件事

选一个孩子，用代号。拿出一张纸，把他在三个变量上的读数写下来：底子怎么样，有没有一件压不住的事，有没有一个能指着说「就是这个」的东西。每一条后面写上「我是凭什么这么写的」。如果凭的是他做过的一件具体的事，留着；如果凭的是印象，划掉。下一章是一页空白，由您自己来填。

带走的话

一套办法对什么结果都说得通时，恰恰最该警惕；每一条读数都要问一句：我凭什么这么写？

想一想

1. 八种误用里，哪一种您在办公室里或自己心里最可能犯？
2. 如果学期末您的教室只多了几个词，您希望自己怎样发现，并怎样收回？



28

第28章

回写页

这一章的问题

学期末，这套办法在我的教室里哪些成立、哪些不成立、哪些该删？

◆ 这一页怎么用

这一页是留给您的。前面二十七章，是别人写给您的话；一本子本如果只停在写完的那一刻，那不过是一本更贴身的书，要被您用过一个学期、被您的教室改过一遍，才算发生。第395号第19章有一句口诀：入库不算发生，回写才算。读过、记下、点头，都只是入库；要等您把这一学期里哪些成立、哪些不成立、哪些该删，白纸黑字写回来，下一版子本才有地方长出来。

请在学期末，隔一两天再来填，用自己的话，用代号代替孩子的名字，不必写得漂亮。一格答不上来就空着，空着也是答案，说明那一块这个学期没有碰到。填完以后，这一页要不要给别人看，由您决定；哪怕只留给自己，下学期开学前翻一遍，它也会改变您手里那张对折的纸。下一版子本不会重新讲一遍六路径，而是照您写的来改：您说不成立的，就缩小或删除掉；您说只增加了术语负担的，就换成大白话；您说灵的，就把它条件写得更清楚。这些问题没有标准答案，一个「不知道」和一个「不灵」，价值是一样的。

◆ 十个问题

1. 这学期我最常坐的是哪个座位（读孩子、读问题、认课堂、读惯路）？它让我看见了什么，又让我漏掉了什么？

2. 哪个孩子的门，我一开始看错了？后来是怎么认出来的？（请用代号，写他做过的具体的事。）

3. 我自己的惯路是什么？末格卡在哪一步？这个「卡」在这个学期里出现过几次？

4. 我是怎么学会英语的？哪一件事、哪个人、哪一段时间起了作用？它和我班上孩子的处境差在哪里？

5. 这学期哪一节课，我可以说「成了」？成在哪一个具体的瞬间，是谁先动的手？

6. 第19章「三把尺子都很低」的做法，在我班上灵不灵？我用了哪个小指标，它动了没有？

7. 哪一条在我的班上不成立，或者只在某一类内容上成立？（例如口语写作成立，字母拼读不成立。）

8. 哪个说法只增加了术语负担，应该删掉或换成大白话？

9. 我有没有无意中给哪个孩子贴过标签，或把读数带进了评分、评课？是怎么发现、怎么收回的？

10. 一学期以后，我的教室里有哪些具体的变化：孩子的反馈、课堂的转折、我写的评语，各有什么不同？

◆ 带进教室的一件事

现在就在日历上给自己圈一天，学期的最后一周，写下「填第28章」。圈好了，再翻回第25章的那张表，把它撕下来夹在这一页后面。我们学期末见。

带走的话

入库不算发生，回写才算；您写回来的「不灵」和「不知道」，和「灵」一样有用。

想一想

1. 这十个问题里，哪一个您现在就能写出一两句？哪一个您需要先等一个学期？
2. 您打算在日历的哪一天，把这一页填完？



结语

门是一扇一扇推开的

◆ 一、回到早读课

设想又是一个周三的早读。还是那篇课文，还是四十三个孩子。周浩的声音依旧最大，唐雨桐的嘴依旧在动、听不见声音，曾宇依旧把头埋在胳膊里。表面上什么都没有变，变的只是站在过道里的那个人看见的东西。

一个学期以前，这间教室在她眼里是一排排「基础牢」和「基础不牢」。现在她看见的是一扇一扇门：周浩那扇还在等一个点火的东西；谢婷手里攥着一篇范文，正在拿它当锚；刘思琪那股劲还在，她今天要去撞的是一封写给妈妈老板的自我介绍；李小军昨晚录了三分钟，中间顶了四个中文词；唐雨桐第一次把一句歌词改成了自己的事；彭阳把初一那套「整句背」改成了「背骨架、换三个词」；曾宇今天能读出自己的英文名了。七个孩子，七种次序，没有一个在走同一条路。

◆ 二、一句判词

全书说的只是一句话：**一间教室不止一扇门：先认清这个孩子此刻从哪扇门进，再决定老师从哪里下刀**。前半句要老师站到孩子那一边去看，后半句要老师回到自己这一边来想。两边都站过，下刀才不会落在孩子早就关上的那扇门上。

这句话也有它管不到的地方。它不告诉您哪种讲法讲得最清楚，也不替您判断一个孩子此刻最需要的是一份作业还是一顿热饭。有的孩子要的不是方法，是有人记得他今天有没有吃早饭。门再多，也只是起手的地方，后面的路，要靠您和孩子一起一步一步走出来。

◆ 三、留给下一版的口子

这本书是一本子本。子本跟母本不一样的地方，是它属于一个具体的人，而且会长。您在第 28 章写下的每一行，都是下一版的种子：哪扇门您看错了，哪个说法在您的班上不成立，哪一章只给您添了术语负担，三把尺子都很低的那几个孩子，第 19 章的做法灵不灵。母本说，路不是走完的，是走够了自然换掉的；一本子本也是这样，写完不是结束，回写了才算。

一个学期以后，请把回写页拿出来。那时候，这本书就不只是写给您的，而是由您接着写的了。



参考书目

书目分两类：母本与王德生及德麦国际相关专著；书中提到的其他文献。正文里引到的原话一律短引并标卷号章号，其余为转述。哪些说法是作者的理论主张、哪些尚待检验，见附录五。

◆ 一、母本与德麦国际相关专著

1. 王德生：《六路径方法论：在何种处境中，经何种路径，成何种结构》，SDE Universes 专栏全文版，2026 年。（本书母本）
2. 王德生：《六路径方法论入门》，德麦国际出版社，德麦国际专著第 52 号。
3. 王德生：《SDE 教育发生学导论》，德麦国际出版社，德麦国际专著第 324 号。
4. 阳涌、胡敏：《学习兴趣发生学导论——兴趣不是点燃的，是自己结的账》，德麦国际出版社，德麦国际专著第 352 号。
5. 王德生：《SDE 秩序发生学导论——秩序的诞生、稳定运行、发展与再生》，德麦国际出版社，德麦国际专著第 381 号。
6. 王德生：《SDE 思想体系入门——从基本概念到跨领域的发生问题》，德麦国际出版社，2026 年，德麦国际专著第 395 号。
7. 王德生、张琼：《AI 时代的判断力发生学导论——从一把刀开始，重写判断力的问题》，德麦国际出版社，德麦国际专著第 398 号。
8. 王德生：《AI 时代教育的新典范：从因材施教到我材发生——为我的土壤专门创造一粒种子》，德麦国际出版社，德麦国际专著第 400 号。
9. 王德生、刘春华：《儒家思想体系的六路径大解构——从 1 到 N 的发展之道到 0 到 1 的典范发生之道》，德麦国际出版社，德麦国际专著第 509 号。
10. 王德生：《SDE 九宫格透镜问题分析法》，德麦国际出版社，德麦国际专著第 513 号。

◆ 二、其他

11. 《论语》。第 16、23 章引到「闻斯行诸」与问仁诸章，据通行本转述。
12. 《学记》。第 23 章提到「教学相长」，据通行本转述。

附录

下面五件是随书的工具和对照：一页卡可以夹在备课本里，记录表和清单模板可以复印，两张对照表交代这本书和母本、和各本原书之间的账。它们都是设想和整理，不是规定，请按您班里的实际改。

附录一

四个座位一页卡

可剪下来夹在备课本里。四个座位是本书对几本专著的综合，不是其中任何一本的原话。

座位	什么时候	问什么	三五个问句	一条纪律
一 读孩子	课前，或早读时	这个孩子此刻从哪扇门进？	他能不能不靠提示，对一道没见过的题做出像样的判断？（E）有没有一件事，他不做就难受？（D）他面前有没有一个具体到能指着说「就是这个」的东西？（S）他在哪些场合肯开口，哪些场合不肯？	只写他做过的事，不写评语；诊断处境，不诊断人
二 读问题	课前备课时	这件事的要害落在哪一维？从哪里下刀？	「他不行」指的是什么：是句子骨架没搭起来，是做到某一步总卡住，还是场太冷、他认定自己不行？这件事先看哪一样最省力？这个任务能开几个入口？哪个入口的第一格不超过十分钟？	后面的一环要能改动前一环的判断
三 认课堂	课中，课后	这节课实际转到了哪条路？	这节课最近一次转折，是一个看得见的样子（S）、一个卡点或问题（D），还是场变了（E）？转折以后，下一步谁动手？哪一部分留下了痕迹？今天开了几扇门，谁选了哪扇？	路径是课堂选的，我来认，来让开
四 读惯路	一学期	我和孩子各自惯走哪条路，卡在哪儿？	备课时我习惯先放什么，再放什么，最后落在哪里？我常卡在哪一步？孩子的次序呢？如果拿末格做新路的首格，第一格是什么？	只读动作，不问动机；偏路是偏爱，不是偏差

共同纪律六条

1. 路径不是给人分的类型：六种先后，不是六种孩子。只说「他此刻的处境像……」，不说「他是……型」。
2. 路径管起点，不管全程。六条都含三维，差别只在次序，不必一节课走完。
3. 后进入的一维要能改动前一维的判断，否则是三维拼盘。
4. 选路留理由，转向留记录，不事后改口说「其实走的是另一条」。

5. 读数不评课、不进考核、不给学生贴标签。
6. 路径不处理真假，不代替英语教学的专业判断，那属于您。

附录二

课后三问记录表

依据第324号第4章的课后认路径三问。每节有转折的课填一张，三分钟内填完，不写评语。可复印。

日期_____ 班级_____ 课题（语言点）_____

问题	我看到的（写做过的具体的事）
一、这节课最近一次转折，是一个看得见的样子（S）、一个卡点或问题（D），还是场变了（E）？（场指座位、气氛、任务、关系）	
二、转折以后，下一步谁动手？是我，是某个孩子，还是一组孩子？	
三、哪一部分留下了痕迹？（黑板上、本子上、孩子嘴里，或者三天以后他还会用）	
今天我开了几扇门？谁选了哪扇？（用代号）	门数：__ 选门情况：
这节课与我课前预想的路相比，哪里变了？我让开了吗？	
如果要转向，理由用三变量怎样说？	

附录三

转向清单模板

格式：如果（观察到的事），就（做一件十分钟内的小事），理由（用三变量说）。以下是十行示例，括号内的事请换成您班上的事。示例是设想，不是规定。

序号	如果……	就……	理由
1	连着两次，选「照着说对话」那扇门的孩子都在第二句停下	把对话缩短一半	具体的东西太大，先收小S
2	选「最想说的话」那扇门的孩子大多交了中文	第一格改成先说给同桌，英文只补三个词	劲有了，句子的底子不够
3	一个孩子总能听写全对、课上从不开口	请他课前对着窗户念三个词，没有人在场	说错的代价太高，先把场弄暖
4	一个孩子写作文反复用同一个错句型	先看他是怎么想的，让他说一遍给同桌	反复错的是一条走熟的路
5	复习课上同一类题错了三次	换一个入口：先做一道自己出的题	同一种进法已经走不通
6	一个孩子一提到游戏里的英文就眼睛亮	让他教同桌三个游戏词	他的劲已在那里，缺一个落脚的东西
7	连着一周没有人选其中一扇门	不撤，换第一格试一次	没人选，未必是门不对，也许第一格太大
8	我发现自己连着三节课都从同一个地方开头	下一节课，把末格挪到第一格	读惯路，排路
9	一个孩子课上看起来没有任何动静	不加压，找一个可观察的小指标	没有成品，不等于没有变化
10	我想一周内同时改三个入口	只改一个，其余两周后再说	贪多会成新的偏路
11			
12			

序号	如果……	就……	理由
13			
14			

附录四

母本不变量对照表

母本指王德生《六路径方法论》。本书的章号按全书现有章题核对。

母本不变量	母本出处（节号）	本书哪几章讲
1 六条路径是三维全排列；六是排列数不是自然律，也不穷尽现实教法	2.2；3.9；6.1、6.2	第1、5、6、27章
2 三变量分开量：E 看不靠提示能否判断，D 看压不住，S 要能指着说	2.3—2.4；附录二（误用三至五）	第4、5、7、27章
3 诊断处境不诊断人；不能从外面单方面替别人判定路径	2.3；附录二（误用七）	第6、7、8、27章
4 燃料损失：路径错配烧掉的是启动所需的东西，教育里还会被孩子内化为对自己的误认	1.2；3.3；5.1.1	第2、4、12、20章
5 成熟态投射回原初态；「基础不牢」的说法驳不倒	1.3；5.1	第1、3、4章
6 路径不可替换（节奏、风险、产出、主体、指标、失败）；评估错位诊断	2.6；3.1—3.6	第9、10—15章
7 各路径硬判据与失败模式	3.1—3.6；附录一	第10—15章
8 切换要能用三变量说出理由；尺度、嵌套、往复；三维模糊时先动 S	3.7；3.9	第19、20、27章
9 不处理真假，不取代领域知识；对已发生的事解释力过强是最大风险	2.8；6.2	第5、6、27章
10 五条禁止：不当人格标签、不为拖延辩护、不重建等级、不取代领域判断、不当文明评优	6.3；附录二	第6、24、27章

注：节号按母本目录所用的节号对应，个别条目的细节分布在相邻小节，请以母本正文为准；「不重建等级」一条另见 2.5。

附录五

出处与证据等级表

等级分四档：作者理论主张（原书作者的立论，尚待教育现场检验）；待检验的说法（原书明确提出、给出了检验办法但尚未执行）；思想实验；子本延伸（本书为 Mary 的教室所作的综合或推演，不是原书的话）。

说法	出自哪本书哪章	等级
六条路径是三维的全排列，六是排列数	母本1.1—1.5节、6.2节	作者理论主张
三变量分开量（E 厚薄、D 强弱、S 有无）	母本2.3—2.4节	待检验的说法（母本自评：未经检验）
三变量诊断能让不同的人得到收敛的结论	母本6.2节	待检验的说法
有些争论是路径之争，不是真理之争	母本4.5节	作者理论主张
教育里路径的公平，缺口在评估制度	母本5.1节	作者理论主张
四个座位（读孩子、读问题、认课堂、读惯路）	本书第6章	子本延伸（综合）
课堂路径是课堂自己选的，老师认出来、让开	第324号第9章	作者理论主张
课后认路径三问	第324号第4章	作者理论主张
若路径适配度对一切结局都无预测，应移除六路径；若只在开放学科成立，则缩小	第324号第31章	待检验的说法
惯路的卡点倾向于落在末格；拿末格做新路的首格	第509号第28章、第513号第15章	待检验的说法（书中自评：半支持）
换了土，惯路的末格先失效（乡镇中学案例）	第509号第42章	待检验的说法（构想案例）
先记一周场面，只问先、再、最后	第509号第4、40、57章	作者理论主张
一个任务开三个入口，记谁选哪扇	第509号第57章	作者理论主张
贪多会成新的偏路	第513号第15章	作者理论主张
小砚的纸条和「卡点时间」	第513号第22章	思想实验（虚构案例）
三入口诊断案例；诊断不必把每个错误都当成动摇根本的大事	第381号第48—49章	思想实验

说法	出自哪本书哪章	等级
收尾权；App 判对、答案页算代收尾	第352号第6、29、43章	作者理论主张
撤掉打卡积分四周，看兴趣还剩多少	第352号（撤用保持率）	待检验的说法
共同地面加断点；九十分钟课样板	第400号第37、38章	作者理论主张
AI 的四种作用：精准选种、任务代做、探索支持、共同造种	第400号第11章	作者理论主张
人机探索要在一个决定位置停下来	第400号第38章	作者理论主张
智能体需要知道什么时候交还问题	第400号第40章	作者理论主张
第二维要能改第一维	第398号第7章	作者理论主张
顺畅的路径有时也要拒绝：使用者放弃知情、无法报告失败时不宜采用	第398号第13章	作者理论主张
三把尺子都很低的孩子，指标放到更小处	本书第19章	子本延伸
SDE 课程若只增加术语负担，应修改或撤回	第395号第63章	作者理论主张（对自己的要求）
入库不算发生，回写才算	第395号第19章	作者理论主张
本书的失败条件（一学期后只多了术语）	本书第27章	子本延伸

后记

◆ 一、这本书怎样写成

这本书是一本子本。母本是王德生的《六路径方法论》。王德生提出「母本与子本」的想法：书分成两种，母本抽象、给「我们」，子本具体、给「我」；一个读者带着自己的处境来，从母本出发，重新长出一本属于他自己的书。

这一本的读者是 Mary 老师。我们知道的只有四件事：四十五岁，女，在湖南一所乡镇中学教初二英语，想把六路径用到课堂上。为了不替她编经历，凡写到她本人的地方，书里都用提问、设想或留白；七个孩子和几位同事是虚构的，他们的样子来自许多乡镇中学的教室，不是哪一间教室的实录。

写法上，先读母本，再读王德生的《SDE思想体系入门》和八本讲到六路径的专著，定下「四个座位」的骨架与几条口径；再由十位执笔者分章并行起草，一位没有参与写作的审读者通读全书，列出八十多条问题；照审读意见统稿修订，再校稿、终审，照第 220 号、第 302 号的体例排版成书。

◆ 二、这本书还缺什么

它最缺的，是 Mary 老师自己的话。打造子本时本该先问九个问题，其中有：您的班是什么样子，您一节常规课怎样上，您自己当年是怎样学会英语的，班上最让您难受的是哪件事，您见过哪个孩子在课外为一件事压不住，您心目中哪节课算「成了」，学校用什么评您的课，一个学期后您希望教室里出现什么变化。这些问题的回答，这一版都还没有。

所以这一版是第一版，也只能是第一版。等回写页写满了，第二版会从您的回答里重新长出来：章的次序、例子、篇幅，都会跟着您的教室改。

判 词



一间教室不止一扇门： 先认清这个孩子此刻从哪扇门进， 再决定老师从哪里下刀。

——前言、导读、结语

同一篇课文，四十三个孩子：有人声音最大，有人嘴在动却没有声音，有人背得出整段却写出“I am agree with you”，有人二十六个字母认不全，趴在桌上。「先把基础打牢」对一部分孩子管用，对另一部分孩子，那扇门从来没有被打开过。

本书从王德生《六路径方法论》这本母本出发，为一位湖南乡镇中学的初二英语老师重新写成。六条路径在这里有四个座位：课前读孩子，课前读问题，课中认课堂，课后读惯路。

五编二十八章，每一章都从一间教室里的一个场面开始，到一件十分钟就能做的小事结束；书末留了一页，给 Mary 老师自己回写。

这个孩子此刻从哪扇门进？

德麦国际出版社 · Demai International Press
德麦国际专著第 435 号 · 五编二十八章 · 约 7 万字
ISBN 979-8-90690-048-7 · 定价 US\$25.00

