SDE UNIVERSES
德麦国际专著 · 第 452 号

德 在 账 上

谁在给善记账

学校制度的道德发生学



刘华杰 著

王德生 指导

德麦国际出版社
Demai International Press

德麦国际专著 · 第 452 号

谁在给善记账

学校制度的道德发生学

刘华杰　著
王德生　指导

德麦国际出版社
Demai International Press · Singapore

出　版　信　息

书名	《谁在给善记账——学校制度的道德发生学》
著者	刘华杰
指导	王德生
执笔	刘华杰提供底稿论文，王德生指导立题并给定口径；文字在 AI 协作下成稿，统稿、审校、三审与排版由 Claude 执笔
出版	德麦国际出版社（Demai International Press）· 新加坡
编号	德麦国际专著 第 452 号
ISBN	979-8-90690-108-8
定价	US$15.00
开本	170 mm × 240 mm
字数	约 20 万字
版次	2026 年 10 月第 1 版

AI 协作声明：本书由刘华杰早年的两篇论文——《竞争性学习观的道德后果及矫正》（2010）与《学校制度的教育性机制及其影响因素》——经王德生用 SDE 本体论与方法论提升、碰撞而立题；全书口径为“德在账上”：善只在人与人之间显露，学校的记账制度决定它显不显得出来。各章文字由 AI（Claude）组织多位写作智能体按大纲并行成稿，经分份质检、全书统稿与初审、复审、终审三道审读定稿。书中初二（7）班与冰箱上的家务榜一家均为构造情境，不指向任何真人真校；所引研究只转述大意，不替任何学者编写原话；第 19、23 章的实验只写设计与判错条件，不含任何编造的结果。

全书结构：前言；导论；第一编（第 1—3 章）旧账：两种老解释为什么不够；第二编（第 4—6 章）善在之间：道德的显露位；第三编（第 7—10 章）名次化怎样发生：三拍与签名；第四编（第 11—14 章）账：学校制度是怎样教道德的；第五编（第 15—18 章）重排账本：从封口制度到可回写制度；第六编（第 19—21 章）三方落地：老师、家长、校长的三本账；第七编（第 22—23 章）AI 时代与本书的可错；结语；参考书目；附录 A—E；后记。

版权所有　侵权必究

善不缺，缺的是一页账，和一支被记的人也能拿起来的笔。

— 本书结语

作者介绍

刘华杰，教育学博士，毕业于北京师范大学教育学部。他的研究从学校德育出发，关心的始终是同一个问题：学校里那些看起来与道德无关的安排——考试的排名、班规的条文、检查表上的扣分——怎样在不知不觉中教给孩子什么是“好”。本书的两条线索，正来自他读博期间写下的两篇论文：一篇写竞争性学习观怎样伤害道德成长，一篇写学校制度怎样成为“隐形的教育者”。他的另一部专著《好老师为什么做不动——师德的精益求精》从老师一端写同一本账。

指导者王德生，SDE（显露 Show · 差异序列 Difference · 特征纠缠 Entanglement）本体论思想体系的创立者，德麦国际（Demai International Pte. Ltd.，新加坡）创始人。他早年治计算数学，曾任新加坡南洋理工大学数学系教职；2015 年起回国推广多视角方法论，此后由 SIO 本体论凝练为 SDE 发生学，主张“世界不是被发现的，而是发生的”。在本书里，他把刘华杰的两篇论文放到同一张桌子上碰撞，碰出了“德在账上”这个判断。

前言

冰箱上的家务榜

◆ 一、三个孩子和一个没人扶的奶奶

先讲一件家里的小事。

一家五口：妈妈，三个孩子，还有腰不好的奶奶。老大是姐姐，十二岁；老二是哥哥，十岁；最小的弟弟七岁。妈妈上班累，回家还要收拾，就想了个办法：在冰箱门上贴一张“家务积分榜”。洗碗三分，拖地五分，倒垃圾一分，晾衣服两分，每周日晚上算总账，积分第一的人，可以决定周末全家去哪儿玩。

第一周，效果出奇地好。碗有人抢着洗，地拖得发亮，垃圾袋一满就有人拎下楼。妈妈很得意，在朋友圈晒了那张榜，底下一串人问“怎么做到的”。

第二周还行，只是开始有了争执。老二说姐姐把地拖了两遍，“一遍就够了，她是在刷分”。姐姐说“拖两遍才干净”，又说“你有本事你也拖”。

到了第三周，事情慢慢变了味。拖地五分最值钱，姐弟三个都盯着拖把，谁先拿到谁拖，没拿到的就生闷气。弟弟算得精，发现倒一次垃圾一分，就把一袋垃圾分成三小袋，下楼跑了三趟。洗碗的人只洗碗，灶台上溅的油不擦——灶台不在榜上。

那个周四傍晚，奶奶在阳台收衣服，弯腰时腰一下子扭住了，扶着晾衣杆喊了一声：“谁来扶我一把？”

三个孩子都在客厅。姐姐在写作业，老二在看电视，弟弟趴在地上数他那三袋垃圾换来的分。三个人都听见了，抬头看了一眼，又低下了头。过了好一会儿，是妈妈下班进门，才把奶奶扶到沙发上。

那天晚上妈妈没发火，她坐在餐桌边看着冰箱门发呆。她问老大：“奶奶喊你，你怎么不去？”老大愣了一下，说的大意是：我以为他俩会去。再问老二，老二说他以为姐姐会去。弟弟想了想，说了一句让妈妈心里一紧的话：“扶奶奶又不加分。”

七岁的孩子不会撒谎，他说的是实情。榜上确实没有“扶奶奶”这一格。

妈妈听了难受，是因为她还记得榜贴上去之前的样子。那时候奶奶在厨房喊一声“酱油没了”，弟弟总是第一个冲下楼去买；奶奶坐久了起身慢，老二会默默把椅子往后拉一拉；姐姐给弟弟系过无数次鞋带，系完还拍一下他的脑袋。没有人给这些事打过分，也没有人觉得它们需要打分。它们就那样发生着，在家里几个人之间来来回回。

榜贴上去才三个星期，这些事还在不在？其实也在，只是换了样子。弟弟下楼买酱油之前，会先问一句“这个算几分”；姐姐再给弟弟系鞋带，嘴里多了一句“你自己不会系吗，这又不算我的分”。好事没有一夜之间消失，它是一点一点被挪了位置：从“我顺手帮你”挪到了“这件事值不值”。

这件事很容易被说成两种老故事。

一种说法是：比赛把孩子比坏了。积分一来，孩子们只顾抢分，心思全在名次上，善良被挤掉了。可是那天傍晚，三个孩子并不忙，他们有的是时间，扶一把奶奶只要半分钟。善良没有被时间挤掉。

另一种说法是：规矩压住了孩子的天性。榜上的条条框框太死，把孩子管成了算分的机器。可是这张榜从来没有说过“不许扶奶奶”，它没有压住任何一件好事。

真正发生的事，比这两种说法都更简单，也更扎心：扶奶奶这件好事，不是被比赛挤掉的，也不是被规矩压住的，是被这张榜的记法记没了。冰箱门上只有一种格子，记的是“谁比谁多干了几分”；一个人对另一个人伸手，这件事在这个家里没有可以落笔的地方。没有地方落笔的好，孩子们就渐渐看不见它，最后连七岁的弟弟都能说出它的结论：不加分。

更要紧的是第二层：这张榜的规矩写在妈妈手里。孩子们可以抢分、刷分、抱怨分，却没有一个人想到、也没有一个人被允许说一句：“扶奶奶算不算？”“我们能不能换一种记法？”被记的人改不了记账的办法。

妈妈那晚的第一个念头，大概是很多人都会有的：那就在榜上加一格嘛，“扶奶奶，十分”。可她刚拿起笔就犹豫了。她想象得出下周会发生什么：奶奶一起身，三个孩子同时扑过去，抢着扶，扶完了还要争“是我先碰到的”；奶奶不喊人的时候，也许会有人故意凑到她身边问“要不要扶”。一件好事被标了价，就会被抢、被刷、被算计，和拖地那五分没有两样。

她没有在榜上加那一格。她隐约觉得，毛病不在于榜上少了哪一项，而在于这张榜只有一种记法；也不在于孩子们不懂事，而在于从头到尾，只有她一个人在定这张榜怎么记。

把这个家换成一所学校，把冰箱门换成教室后墙、换成周一早上推送的周榜、换成家长群里的那条喜报，你会发现，学校里每天发生的，就是这件事的放大版。本书要说的，可以先用一段话说完：

> 学校的道德不发生在课上，也不发生在心里，而发生在账上。善只在人与人之间显露；只有当学校的记账制度给“之间”留出账页，并且允许被记的人改写账法时，善才显露为善。否则善被折成名次，冷漠与作弊就是这本账的利息。

那天晚上，妈妈对着冰箱门坐了很久。她后来怎么做的，我们留到全书最后再说。

◆ 二、两篇旧论文，一本新账

这本书不是凭空来的，它的根是两篇旧论文。

第一篇写于 2010 年，题目是《竞争性学习观的道德后果及矫正》。它关心的是：学校里的竞争越来越激烈，孩子们的道德出了什么问题，该怎么矫正。这一篇看得很准的地方，是它不回避竞争的代价——冷漠、嫉妒、作弊，都是真实的。它开出的药方，大体是淡化横向的比较、加进综合评价。

第二篇题目是《学校制度的教育性机制及其影响因素》。它关心的是另一头：学校的规章制度本身是不是在育人，又是怎样育人的。它整理出宣讲、惩罚、陶冶、示范四种机制，又指出实施的意图、作用的范围、表达的方式会影响效果。这一篇看得准的地方，是它承认制度不只是管人的工具，制度本身就在教。

两篇各说对了一半，也各有一处看见了却没有算透的地方。

第一篇看见了道德的后果，也提到了与竞争性学习观“相应的制度”，甚至看见了作弊被“道德化”；可它没有看见这背后是显露位的转移，也没有把名次当作要改的那项制度来算——名次本身就是一项制度，而且是学校里最强、天天都在场的那一项。它仍把竞争当作一种风气、一种心态来矫正，好像只要孩子

们“别太爱比”，问题就解决了。可孩子并不是天生爱比，是每周一的推送、每次考后的排名表，在一遍遍地教他比。

第二篇看见了制度在教人，却没有看见：最会教人的那项制度——评价和排名——正在反着教道德。在它的分析里，评价和排名没有被当成一项天天在教道德的制度来看。而且它的四种机制，宣讲也好、惩罚也好、陶冶示范也好，都是制度这一头在用力，学生只是接住或接不住的那一头。它其实写到了让师生参与定规，也写到了制度有时需要“退隐”；可参与被当成陶冶的手段，退隐被当成范围上的毛病。至于学生回过头来改写管他的规矩、在规矩上留下痕迹，这件事没有被当成制度教人的一条独立来路。

后来这两篇论文各自经过一轮提升。

所谓提升，并非给旧论文换几个新词、补几条新文献；要做的，是把它们原来没问的那个问题问出来。第一篇原来问的是“竞争给道德带来了什么坏处”，提升时改问“善本来在哪里被看见，竞争把这个地方怎么了”；第二篇原来问的是“制度通过哪些渠道把规范送给学生”，提升时改问“学生能不能顺着这条渠道倒着走回去”。问题一换，旧材料还是那些旧材料，看出来的东西却不一样了。

第一篇提升之后，说法变了：竞争的道德后果，不是道德被挤掉了，而是**善被名次化了**。善本来显露在人与人之间，一来一回才看得见；名次却把每个孩子显成榜上一个孤零零的点。学校只给名次留了地方，善既找不到落脚处，又被名次借走了名字——“好学生”这三个字，今天在多数家长嘴里指的是第几名，而不是谁对谁好。

第二篇提升之后，说法也变了：制度的教育性，不在它把规范传达得多到位，而在它给被管的人留了多宽的回写之缝——学生能不能在被规矩管着的同

时，改一改管他的规矩。而且，因为学校里的人每三年就整体换一遍，真正能传下去的不是“当年谁参与过”，而是规矩旁边留下的改写痕迹。

两篇提升稿放在一起，又撞了一次，撞的工具就是上一节那张冰箱门上的家务榜。

单用第一篇来看那张榜，结论是：孩子们被比赛带偏了，少比一点就好。单用第二篇来看，结论是：这张榜是妈妈一个人定的，让孩子们参与定家规就好。两个处方都不算错，可都没碰到要害。

撞在一起，要害才露出来，它就在这张榜的记账方式上：榜上只有一页记名次的账，没有一页记“之间”的账；而且记账的规则只在一个人手里，被记的人改不了。把“只有一页”和“改不了”这两件事合起来，才是这张榜真正的病。缺了第一件，光让孩子参与定规矩，他们定出来的多半还是一张更公平的积分榜；缺了第二件，光加一页记好事的账，用不了多久，那一页也会被拿去比谁记得多。

所以撞出来的东西不是加法。“少比一点”加上“多参与一点”，两剂药各吃一半，那还是旧药；撞出来的，是一个两篇都没有的新问题：一个孩子的好，要靠什么样的账才看得见？谁有资格决定这本账怎么记？这个问题一提出来，挤占也好、传达也好，都退成了它下面的小问题。

这就是两篇旧论文撞出来的第三样东西，两篇单独都说不出来：**德在账上**。这四个字是本书的判词。往后的二十三章，都是在把这四个字拆开、装回、再放到教室里去试。

◆ 三、怎样读这本书

为了不让道理飘在半空，全书有一条贯穿始终的“陪读线”：一个初二班级的一学年。

班主任苏老师，三十八岁，教语文，教龄十二年，认真，有点急。班里有常年第 11 名的林可，数学好，周日晚上会失眠；有常年第 12 名的周远，和林可是“邻位”，物理受力图总画不好；有第 40 名左右的阿杰，手巧，修好过班里的投影仪；有班长唐悦，九月在班会上提议改一条关于喝水的班规；有十一月才插班转来的小敏；还有管评估和检查的年级主任郑主任。这一年从九月的喝水班规开始，经过十月开始推送的周榜、期中考试、十二月撤掉周榜排名、次年三月建起一本新账、五月苏老师出差一周，一直走到七月期末的一次提名。每一章讲到的道理，都会回到这个班里，看看谁的好被记下了，谁的没有。

每章末尾有一页“一页账”，就是做这件事的。在那之前，你可以随身带着三个问题：

这里的好，记在哪本账上？

是谁拿的笔？

被记的人能不能改账法？

“一页账”本身就是一本小小的账：它不给谁打分，也不排名次，只写下这一章里谁对谁伸了手、这一下有没有被人看见。读完全书，你手里就有了二十三页这样的账，可以拿它们和自己身边的账对照。

这三问不难，难在养成习惯。家里一张值日表、单位一张考勤表、小区群里一条表扬，都可以拿来问一问。问多了你会发现，大多数时候，第一问的答案是“只有名次那一本”，第二问的答案是“不是我”，第三问的答案是“从来没想过”。

书里会用到几个字母：S、D、E。不熟悉也没关系，每次出现都会先用白话说清它指什么，字母只放在括号里。只想看道理和办法的读者，跳过括号照样读

得通；想把道理推到底的读者，括号里的东西能帮你看清每一步是怎么推出来的。导论第三节会把这几个字母一次讲明白。

还要说一句：书里的家、班、学校和人，都是为了说清道理而构造的情境，不是哪一所学校的实录。导论里会再正式声明一次。

这本书写给三种读者，各有一条读法。

如果你是老师，尤其是班主任，可以先读导论，再读第二编和第三编，弄明白班里的善是怎样一步步被折成名次的；然后直接跳到第四编看三本账，第 19 章是专门写给你的，里面有本周就能改的四处账。

如果你是家长，可以从导论第一节的家长群读起，接着读第 6 章和第 10 章，看“好学生”这个词怎样被借走、撤了榜为什么名字还回不来；然后读第 20 章，那里会再回到这个家的冰箱门前。

做校长、管评估的读者，请把第 14 章读两遍，那里有一个让人不太舒服的悖论：账法越完善，越会被评为优秀，学生却越没有改账的余地。然后读第 21 章，看怎样让德育评估不变成又一张榜。

无论走哪条路，请不要跳过第 23 章。那一章写的是这本书会怎样错。一本说“德在账上”的书，自己也该先把账摊开。

目 录

作者介绍 iv

前言　冰箱上的家务榜 v

导论　德在哪里：课上、心上、场上，还是账上 1

第一编　旧账：两种老解释为什么不够 17

第 1 章　挤占论：竞争真的把德育挤掉了吗 18

第 2 章　传达论：制度把规范送进学生心里了吗 31

第 3 章　近邻说对了什么，停在哪里 44

第二编　善在之间：道德的显露位 59

第 4 章　善是二号位：在人与人之间来回的波 60

第 5 章　名次是一号位：把每个人显成一颗粒子 73

第 6 章　善的名次化：显露位的转移 85

第三编　名次化怎样发生：三拍与签名 99

第 7 章　第一拍·张力积累：越细的名次越绷 100

第 8 章　第二拍·形状改变：帮助变“资敌”，作弊变“孝顺” 113

第 9 章　第三拍·回写：被名次写过的人，去立下一张榜 126

第 10 章　名义滞后：名次化的签名 139

第四编　账：学校制度是怎样教道德的 151

第 11 章　学校里有三本账 152

第 12 章　记账权：谁记、记什么、谁能读 165

第 13 章　回写权、改写痕迹与可改性信号 178

第 14 章　制度完善度悖论 192

第五编　重排账本：从封口制度到可回写制度 205

第 15 章　四种机制的改写 206

第 16 章　护栏与枷锁：制度何时在场，何时退隐 218

第 17 章　逼升竞争：把对手从名次上请回“之间”　232
第 18 章　咬合账：给善留一页　245

第六编　三方落地：老师、家长、校长的三本账　259
第 19 章　班主任的账本　260
第 20 章　家长群的账本　273
第 21 章　校长与教育局的账本　286

第七编　AI 时代与本书的可错　301
第 22 章　当每一次举手都被记下：AI 记账时代　302
第 23 章　这本书会怎样错　314

结语　德在账上　327

参考书目　332

附录　337
附录 A　三本账自查表　338
附录 B　六个可错预言的观测方案　340
附录 C　班规回写协议样本　342
附录 D　术语表与 SDE 坐标对照　344
附录 E　站上专著对照表　346

后记　349

导论

德在哪里：课上、心上、场上，还是账上

◆ 一、家长群里的四十个大拇指

十月的一个周一晚上，九点多，初二（7）班的家长群亮了一下。

是一位家长发的：“恭喜××同学这次月考年级第一！老师辛苦了！”后面跟着三朵花。

不到十分钟，下面排起了长队。大拇指，大拇指，“厉害”，“向学霸学习”，大拇指，抱拳，“孩子太优秀了”，大拇指……有人数过，那天晚上一共四十个大拇指。全班四十三个孩子的家长，差不多都在这条消息下面露了一次面。

同一天下午发生过另一件事。放学时下了一场急雨，同桌没带伞，家又住得远，一个女生把书包里多带的那把折叠伞递了过去，说“明天还我就行”。这件事没有出现在家长群里。不是没有人知道——同桌回家跟妈妈说了，那位妈妈也很感动，打了几个字想发到群里，犹豫了一会儿，又删掉了。

她后来说的大意是：发出去怪怪的，好像在显摆什么，别人也不知道该怎么接。

这句“不知道该怎么接”，正是这本书要追的线头。

考了年级第一，群里所有人都知道怎么接：点个大拇指，说一句“厉害”。这件事有现成的格式——有分数，有名次，有“恭喜”这个开头，有大拇指这个回应。它一出现，就被放进了一个大家都熟悉的框里，框里的每一步都有人会走。

把伞借给同桌，没有格式。它不能用数字说，不能和别的孩子比，没有“恭喜”可以开头，大拇指点下去也显得别扭——你是在夸她，还是在夸她妈妈？还是在暗示自家孩子没借伞？一件好事，找不到一个可以被说出来、被接住、被传下去的样子，它就只能停在两个孩子、最多两个家庭之间，然后慢慢被忘掉。

请注意，这里没有任何人做错事。发喜报的家长是真心高兴，点赞的家长是出于礼貌和善意，删掉消息的那位妈妈是怕给人添尴尬。群里没有一条规矩说“只许夸分数”。可是一个学期、一个学年过去，这个群里被说出来的好，几乎全是分数和名次。

孩子们是看得见这个群的。不一定亲眼看，可他们从爸妈晚饭时的神情里、从“你看人家××”的那句话里，读得清清楚楚：哪一种好会被说出来、被记住、被传开，哪一种好只能自己知道。

他们学到的，并不是“善良不重要”。没有哪个家长会这样教。他们学到的是一件更隐蔽的事：能被看见的好，就是名次那一种。久而久之，“好学生”这三个字在他们嘴里，也就成了“前几名”的意思。

这样的群不只在学校。一个公司的部门群里，“恭喜小王拿下本月销售冠军”下面一排红包和大拇指；同一个月，老刘替生病的同事顶了三个夜班，没人在群里提，因为不知道该怎么提，提了也像在要表扬。一个小区群里，谁家孩子考上了重点高中，物业都会转发；楼下那位每天给独居老人带早饭的阿姨，从来没上过群。不是大家不在乎，是这件事在群里没有格式。

格式这个词听起来很小，其实它是一种记账的办法。它规定了：什么样的事可以被记下（有数字、可比较的），用什么样子记（喜报、榜单、排名），由谁来记（发消息的人、转发的人），别人怎么回应（点赞、恭喜）。一件事符合格式，它就进了账；不符合，它就在账外。

账外的好并没有消失。那把伞是真借了，那几个夜班是真顶了，那些早饭是真送了。可它们没有被记下，就没有被大家一起看见；没有被一起看见，就不会

有人接着做、学着做；没有人接着做，它在下一代孩子眼里，就成了偶然的、个人的、说不清的东西，而不是“这里的人就是这样过日子的”。

就算偶尔有人鼓起勇气发了，结果也差不多。下面零星两三个大拇指，一句“孩子真懂事”，半小时后就被一条作业通知盖了过去。分数和名次不一样：这个月的年级第一，下个月还会再排一次，谁升了、谁掉了，一次接一次连成一条线，家长们记得清清楚楚。好事却是一次性的，说完就完，没有“上一次”可以接，也没有“下一次”可以等。一种好有续篇，另一种好只有单篇，日子一长，哪一种更像“真东西”，不用谁去讲。

不妨做个小测验。打开你手机里最常用的三个群——家长群、工作群、亲戚群——往上翻二十条，数一数：被夸的事里，有几件带着数字或名次？有几件是“谁替谁做了什么”？多数人翻完会有点吃惊。前一种几乎占满，后一种零零星星，而且往往还配着一句“不好意思打扰大家”，像是怕自己越了界。

再换到孩子那一头看。那个借了伞的女生，晚上妈妈收拾书包时发现折叠伞不见了，问了一句，她说“借给同桌了”，妈妈说“记得要回来，别弄丢了”——这句话一点都不坏，是过日子的常理。而那个考了年级第一的孩子，晚饭时听到的是“群里好多人夸你”。两个孩子在同一天，从各自最亲的人那里，听到了关于“好”的两堂课。第一堂课说：你做的事是你自己的事，最好别吃亏；第二堂课说：你做的事大家都看见了，大家都说好。孩子不需要谁来讲道理，他自己会算：哪一种好，做了以后世界会回应我？

这里还藏着一层更细的东西。分数之所以有格式，是因为它是一个人身上的一个数：可以单独拿出来，可以跟别人的数排在一起，谁高谁低一眼就清楚。借伞却不是一个人身上的东西，它是两个人之间走了一个来回：一个递出去，一个接过来，第二天还回来的时候，也许还会多带一点什么（这一来一回到底走了多远，第 4 章会完整地走一遍）。它的样子是一段往返，而不是一个点。我们手头

现成的记法——喜报、榜单、排名——都是用来记“点”的，拿它们去记“往返”，怎么记都别扭。

所以，与其说家长们不重视善良，不如说他们手里只有一种笔，这种笔只会画点，不会画线。

班主任苏老师那天晚上也看到了这一长串大拇指。借伞的事她当时还不知道，可前一周她手里并不缺这样的小事：周二有个男生陪崴了脚的同学去医务室，来回耽误了半节自习；周四两个女生留下来，帮一个请了三天病假的同学把笔记补齐。她想在群里说一句，手指在屏幕上停了一会儿，最后也没发。她怕两件事：一是这样一说，像是在拿一件小事去冲淡别人的喜报，显得不懂分寸；二是开了这个头，明天就会有家长私下问她“我家孩子也帮过人，怎么不提”。老师手里本来最有资格拿笔，可连她也找不到一种不别扭的记法。这说明问题不在某个人的觉悟，而在这个群从一开始就只有一种格子。

读到这里，你也许会想：这不就是社会风气的问题吗？或者，这不就是有些孩子天生善良、有些孩子不够善良的问题吗？再或者，这是不是因为学校德育课上得不够好？

这三种想法，恰好对应着关于“德在哪里”的三种老说法。下一节逐一来看。我们会发现，它们各自说对了一部分，却都没有看到家长群里那四十个大拇指背后真正起作用的东西：一本只有一页的账。

◆ 二、三种老典范

关于“学校的道德从哪里来”，过去一百多年里大致有三种成形的看法。我们不妨把它们叫作三种典范——典范的意思是：一套大家默认的看问题的办法，它决定了你会看见什么、会忽略什么、会开出什么药方。

第一种：德在课上。这是传递典范。

它的想法很朴素：道德是一套规范，大人知道，孩子不知道，所以要教。先把德目定下来——诚实、守信、尊老、爱幼、团结、友善——再编进课本，排进课表，上课讲，考试考，开学典礼上宣读，教学楼墙上刷标语。教得清楚、讲得生动、考得扎实，孩子们心里就有了规范，行动上也就跟着来了。

我们都上过这样的课，也都考过这样的卷子。卷子上有一道题：“公交车上遇到老人没有座位，你应该怎么做？”标准答案是“主动让座”，全班几乎都能得满分。可放学路上的公交车里，坐着的初中生和站着的老人之间，那道题的满分去了哪里，每个家长心里都有数。

传递典范说对了一件事：规范需要被说出来。一个从没听说过“诚实”这个词的孩子，很难在复杂的处境里认出什么叫诚实。宣讲有它的用处，第 15 章还会专门讲怎样把宣讲改成“讲来历”。

它停在哪里？停在一个默认上：知道了，就会做。它把学校制度只当成一根送规范的管子——管子越粗、越通畅，送进去的规范就越多。用本书后面要用的话说，它只写了“制度决定善能不能显出来”这半个式子，并且把制度的作用缩成了“宣讲”一种。它的路线是：先定好一个善的样子（德目），再通过课堂和标语把它送下去，期待班风校风随之改变。至于学生在课堂之外每天被怎样记、怎样比、怎样评，这些和“德”有没有关系，传递典范是不过问的——那是教务处的事，不是德育处的事。

第二种：德在心上。这是品格典范。

它不太相信“讲”的力量，更相信每个孩子心里本来就有善的种子，教育的事是让这颗种子发芽。于是它关心的是孩子的品格：同情心、责任感、自制力、勇气。它的常用做法是唤醒、发现、表扬：老师在班会上说“我们班的小宇真是个善良的孩子”，家长在睡前问“今天你做了什么让自己骄傲的事”，学校每学期评一次“美德少年”，把一个孩子的照片贴在宣传栏里，下面写着他的事迹。

品格典范看准了一件事：孩子不是一张白纸，不是你往里写什么就是什么。同一堂课、同一张标语，有的孩子听进去了，有的孩子没有，差别确实在孩子身上。

它的毛病出在把善当成了一个人身上的一样东西——一颗品质，一种特质，像身高、像血型那样长在某个孩子身上，只等着被挖出来、被认出来。可上一节那把伞已经让我们看到，善是两个人之间的一段往返：伞递出去，又被接住。把它装进一个人身上，评成“美德少年”，贴上宣传栏，它就从一段往返变成了一个点，变成了可以和别的点比较的东西——这一层后面还会反复回来。

再看“美德少年”是怎么评出来的。一个班只有一两个名额，于是要报事迹、要比较、要投票，最后要有人落选。落选的孩子会怎么想？“我也帮过人，只是没被看见”，或者“原来我不算善良”。当选的孩子又会怎么想？下次再帮人的时候，他心里多了一个声音：“这件事能不能写进明年的事迹里？”一件本来在两个人之间来回的事，被拿出来、放到全班面前比较，它就悄悄换了一种样子。品格典范的本意是珍惜善，可它手里的工具，用的恰恰是记名次的那一套。品格典范的路线，是只认“场养出善”这一条：环境好了、心被唤醒了，善自然就显出来；至于这中间要经过什么样的路径、什么样的规矩、什么样的记法，它不太关心。

这里要说清一个常见的误会。很多人把科尔伯格（Lawrence Kohlberg）的道德发展阶段论也归进“德在心上”：它讲的是一个孩子的道德推理怎样从“怕挨罚”一级一级升到“讲原则”，听起来确实全在一个人的脑子里。可科尔伯格本人后来没有停在阶段论上。二十世纪七十年代起，他和同事在美国的中学里办过“正义社区”，让学生和老师在全体会议上一人一票，一起定校规、改校规、处理违规，并且把这种共同治理本身当作道德教育来做。1989 年，克拉克·鲍尔（F. Clark Power）、希金斯（Ann Higgins）与科尔伯格合写的书系统总结了这条路。这已经不是“德在心上”，而是在制度上做文章——让受规矩

管的人参与改规矩。所以本书不把正义社区归入品格典范，而把它当作最需要认真对待的近邻之一，第 13 章会详细讲它说对了什么、又停在哪里。

第三种：德在场上。这是隐性课程与规训典范。

前两种典范都盯着“明面上教了什么”。第三种典范把目光转到了明面之下：学校不用开口，也一直在教。

1968 年，杰克逊（Philip W. Jackson）在《课堂生活》里描述过，学生在教室里天天练的，是在一大群人中间等待、忍受被打断、在别人面前被评价、服从老师的安排；同一年，德里本（Robert Dreeben）追问学校教会了孩子哪些规范，他的回答大意是独立、成就、对人一视同仁这一类，而这些不是课本上教的，是学校的组织方式本身教的。再早一些，帕森斯（Talcott Parsons）在 1959 年分析小学班级时就注意到，低年级老师给孩子的评价，常常把“学得好”和“表现好”揉在一起。后来福柯（Michel Foucault）在《规训与惩罚》里把话说得更重：考试把每一个人做成一份可以比较、可以归档的“个案”，记录本身就在塑造被记录的人。

这些说法汇在一起，就是“德在场上”：学校的风气、作息、空间、评价方式、人与人的来往，构成了一个场，孩子泡在这个场里，不知不觉就被教成了某种样子。你不用讲“要守时”，铃声一天响二十遍，孩子就守时了；你不用讲“要服从”，二十个人举手只有一个被点名，孩子就学会了等。走廊里挂着历届状元的照片，食堂门口贴着各班的卫生评比，校门口的电子屏滚动着竞赛获奖名单——没有一块牌子写着“要比”，可每一块牌子都在说“这里的人是被比出来的”。一个刚入学的孩子，用不了一个月，就能说出这所学校最看重什么，比他能背出校训快得多。

这一种典范，是本书最近的近邻。它看见了前两种典范没看见的东西：真正教人的，往往不是课和心，而是日复一日的安排。家长群里那四十个大拇指，放在它的眼光里一点都不奇怪——那正是“场”在教孩子什么是好。帕森斯说

的“学业和品行揉在一起”，几乎就是本书第 6 章要讲的“领域冲垮”的前身。本书必须承认这一点，不能冒领。

那它停在哪里？停在三处。

第一，它看见了场在教，却没有分清场教出来的是哪一种显露。同一个班里，名次的显露和善的显露是两种完全不同的东西：一种把人显成一个个可比较的点，一种把人显成彼此之间的来往。隐性课程说“学校暗中教了规范”，可它没有追问：为什么学校最擅长显露的偏偏是点，而不是来往？

第二，它把“揉在一起”当成了既成事实，而本书要说：揉不揉、揉多深，是记账办法的产物，有剂量，也能逆转。名次公布得越细，揉得越深；把名次的记法改粗、给来往另开一页，揉在一起的东西是可以重新分开的。

第三，也是最要紧的一处：在这些近邻那里，账法——记什么、怎么记——始终握在学校手里，学生只是被记的对象。这是它们研究的**常数**，从来不动。本书要把这个常数拿出来，变成一个**变量**：如果被记的人也能拿起笔，也能改一改记账的办法，同一个场里会长出什么不同的东西？

把三种典范并排放着，再问一个它们都没有正面问过的问题：笔在谁手里？

在传递典范那里，笔在德育处、在编教材的人手里，他们决定德目是什么、怎么讲、怎么考；学生只负责背和答。在品格典范那里，笔在评选的老师手里，他们决定谁是“美德少年”、谁的事迹值得上宣传栏；学生只负责被发现或不被发现。在德在场上的近邻那里，笔看似没有人拿——场是“暗中”在教的，好像没有作者；可是细看，排名表是教务处做的，喜报是家长自己发的，光荣榜是学校挂的，每一样都有一个拿笔的人，只是没人把这件事当回事。三种典范都把“谁来记、谁能改”当成了不用讨论的背景，而本书恰恰要把它拿到前台来。

现在回到那四十个大拇指。用传递典范看，结论是：德育课没讲到位，家长也需要受教育。用品格典范看，结论是：那个借伞的女生品格可贵，应当评

个“美德少年”。用德在场上的眼光看，结论是：家长群这个场在暗中教孩子唯分数是好。三种结论都有道理，但没有一种回答这样一个问题——到底要改什么，那把伞才能像那个年级第一一样，被大家看见？

◆ 三、第四种：德在账上

本书提出第四种看法。先把它完整地写出来：

> 学校的道德不发生在课上，也不发生在心里，而发生在账上。善只在人与人之间显露；只有当学校的记账制度给“之间”留出账页，并且允许被记的人改写账法时，善才显露为善。否则善被折成名次，冷漠与作弊就是这本账的利息。

这段话可以拆成几截来读，每一截都对着一种老说法，也都压着本书后面的某一编。

“不发生在课上”，对着传递典范：课当然要上，但课上讲的善，出了教室能不能被看见，不由课决定。“也不发生在心里”，对着品格典范：心当然要紧，但心里的善要显出来，得有地方显。“而发生在账上”，是本书的主张，也是对第三种典范的推进：场确实在教，而场里最会教人的那部分，是账——学校用什么办法记下谁好、谁不好。

“善只在人与人之间显露”，是全书的地基。第一节那把伞已经露出了它的样子，第二编再把它展开。

“只有当……留出账页，并且允许被记的人改写账法时”，这里有两个条件，缺一不可。一个是**账页**：有没有一页专门记“之间”的账。一个是**账法**：这页账怎么记，被记的人能不能参与改。前言里那张家务榜，两样都缺。第四编打开学校里现有的几本账，看缺了哪一页、笔在谁手里、被记的人有没有改账的份；第五编讲怎样重排；第 18 章讲两样合在一起时会发生什么。

“否则善被折成名次，冷漠与作弊就是这本账的利息”，说的是不改账的代价。利息这个比方是认真的：利息不是谁故意要的，是本金放在那里，日子一天天过，它自己就长出来了。第三编讲这笔利息是怎样一拍一拍滚出来的。

几个字母

为了把道理推得严一点，本书借用德麦 SDE 发生学的三个字母。它们在全书只有一种含义，这里先说定，后面不再改。

字母	在本书里指什么	日常说法
S	显露：大家看得见的那个“好”，以及它的对手——名次的显露	被看见的样子
D	账法：记什么、怎么记、谁记、谁能改，也就是学校制度走的路径	榜、表、规矩、评价办法
E	同伴之间的纠缠场：谁和谁有来往、口口相传的说法、跨届留下的痕迹	班风、人情、传统

这三样东西互相牵着。最容易想到的一条是：一个孩子的好能不能被看见，取决于账怎么记、班里的人怎么来往——写成式子就是 S＝F(D,E)。过去几乎所有的德育理论，都只写了这一条，而且多数只写了它的一半。

另外两条常常被漏掉。第二条：大家看见的样子、班里的来往，会回过头来改写账法——D＝G(S,E)。九月唐悦在班会上提议改喝水的班规，就是这一条在起作用；本书把这种被记的人改账法的资格叫作**回写权**。第三条：显露的样子和账法，又会回过头来重新编织同伴之间的来往——E＝H(S,D)。一本记“谁从谁那里学会了什么”的账建起来以后，班里谁和谁说话、谁去找谁问问题，会跟着变；而且改过的规矩旁边留下的那行字，会被下一届的人读到。这叫咬合与痕迹。

三条连起来看，就明白本书为什么说“德在账上”，而不是“德在制度上”那样泛泛一句：账不是一块压在人头上的石头，它被人记、被人读、也可能被人改，改过以后又改变了人与人之间的来往。道德就在这个来回里发生。

为什么用“账”这个字，而不用更常见的“评价”“制度”“考核”？因为账这个比方里带着几样别的词带不出来的东西。账有**账页**：一本账开了哪几页，决定了哪些事有地方写，没开的那一页，再大的事也只能写在页边或者干脆不写。账有**账法**：一笔收入记在哪一栏、按什么价折算、多久结一次，是一套可以被写下来、也可以被修改的规矩。账有**拿笔的人**：同一本账，会计记、老板记、双方对着记，记出来的东西不一样。账还有**利息**，它怎样不请自来，上面拆定音句时已经说过。学校里记人的那些东西——排名表、操行分、评优名单、班级日志——每一样都有页、有法、有笔、有利息。把它们叫作账，是为了让我们能一样一样去问：开了哪页，用什么法，谁拿笔，长出了什么利息。

三拍

还有一样东西要先说一句：名次化不是一下子发生的，它有节拍。名次这一种显露（S）与同伴之间的来往（E）有矛盾：名次要人彼此比，来往要人彼此靠。这个矛盾一天天攒着，会逼着孩子们在账法框里的做法（D）改变形状。第一拍是张力积累：名次越细，两个邻位孩子之间那半分就越绷。第二拍是形状改变：张力攒够了，原来的好事换了样子——给同学讲题成了“资敌”，作弊成了“不想让妈妈失望”。第三拍是回写：被名次写过的人长大了，又去立下一张榜。第三编一拍一章，把这条链拉开来看。反过来，同样的三拍，换一本账，也可以把孩子推向另一个方向，那是第五编的事。

三个位置

SDE 发生学还有一个看东西的办法：任何东西显出来，侧重总落在三个位置之一。一号位重在**对比**，把东西显成一颗颗可以区分的粒子，对应的是“真”——这个和那个不一样，清清楚楚。二号位重在**变化**，东西在来回之间起伏成形，像一道波，对应的是“善”。三号位重在**分布**，铺开成一张网、一个场，托着一切，对应的是“美”。

放到学校里，三个位置正好各有其主。名次在一号位：第 11 名、第 12 名，每个孩子是一颗粒子，粒子与粒子之间不需要任何来往，只需要比。善在二号位：一把伞递过去，第二天又有东西递回来，它只在来回之间看得见。好的制度，最后要退到三号位：它从墙上的条文、老师手里的鞭子，退成了铺开在班里的风气，没人盯着的时候大家也愿意照着做。三号位的“美”在这里有一个实在的意思——美就是吸引；一条规矩美不美，看它在老师不在场时还剩多少人守，本书把这个读数叫作**撤师保持率**。

全书的戏，就演在这三个位置之间：账法能不能退成三号位的场，决定了二号位的善是显出来，还是被折进一号位的名次里去。

本书走哪条路

上一节讲过的两条老路线，换成字母写更清楚：传递典范从善的样子出发，经宣讲送到风气，是 S→D→E；品格典范只认“场养出善”，从 E 直接跳到 S，中间的路径没有了。

本书的主路是从 D 出发：先改账法，同伴之间的来往随之重新编织，善才显出来，即 D→E→S。还有一条回路，同样要紧：学生显出来的样子先改变同伴之间的来往，再推动账法修订，即 S→E→D——这就是回写。主路回答“老师和学校先改什么”，回路回答“学生怎样反过来改学校”。两条路缺了任何一条，账都会封口。

为什么是先改账，不是先改人、先改风气？因为账是学校里天天都在场、又最能被一个班主任当周就动手改的东西；风气改不动，人心看不见，可周一早上那条推送发不发、发什么，是今天下午就能决定的事。第 23 章会说明，这个“先 D 后 E”的判断是可以被事实推翻的。

全书路线图

全书七编。第一编清理旧账：竞争把德育挤掉了吗？制度把规范送进学生心里了吗？近邻们说对了什么？第二编讲善的位置：善是二号位的来回，名次是一号位的粒子，“好学生”这个词怎样被名次借走。第三编讲名次化怎样一拍一拍发生——张力积累、形状改变、回写——以及它留下的签名“名义滞后”。第四编打开学校里的三本账：名次账、行为账，和缺掉的那本咬合账；讲记账权、回写权、改写痕迹，以及一个让人不舒服的制度完善度悖论。第五编讲怎样重排账本：四种老机制怎样改写，护栏与枷锁怎样分，好的竞争什么样，咬合账怎样建、又怎样防它被名次化。第六编把这些落到班主任、家长、校长三本账上。第七编讲 AI 把每一次举手都记下来的时代，最后摊开本书自己的账：它会怎样错。

一项声明

本书所有的案例——前言里的那一家人，导论里的家长群，初二（7）班的苏老师、林可、周远、阿杰、唐悦、小敏、郑主任，以及书中出现的其他家庭、班级、学校和单位——都是为了说清道理而构造的情境，不是对任何真实学校、真实个人的记录，也不是作者的亲历。它们取材于日常生活中常见的样子，细节是为了论证安排的。凡学者观点，本书只转述大意，不替任何人编写原话；个别实验细节没有原文核对的，在正文标〔待核〕。这一声明适用于全书，后面各章不再重复。

◆ 四、本书押下的六个可错预言

一个说法如果怎么都不会错，那它也就什么都没说。“德在账上”要算一个说法，就得先讲清楚：看到什么样的事情，就说明它错了。本书押下六个预言，第 23 章会写出每一个的检验办法，这里先用大白话把它们摆出来。前两个最要紧，多说几句。

第一个：账页和账法要一起改，单改一样不够。

这是本书独有的预言，两篇旧论文单独都推不出它。

设想四格，每格一个班。第一格什么都不改，周榜照发。第二格加了一页记“之间”的账——比如一个本子，专记“我从谁那里学会了什么”——但这本子怎么记，由学校统一规定，学生不能改。第三格不加新账页，但现有的班规、评价办法，学生可以按程序提议修改。第四格两样都做：有那一页账，而且这页账怎么记，全班一起定、一起改。

只看第一篇旧论文，你会以为第二格就够了：给善留了地方，善就显出来了。只看第二篇旧论文，你会以为第三格就够了：学生能改规矩，制度就育人了。本书押的是另一样东西：第二格那页新账，用不了一个学期，自己就会被名次化——学生开始比谁写得多、谁被写得多，本子变成了又一张榜；第三格的学生能改规矩，可他们手边没有一页记善的账，善还是没处落笔。只有第四格，期末让大家提名“谁最善良”的时候，名字才会从前几名身上挪开，落到那些在新账里被一次次记下的人身上。

这个预言说的是一种“交互”。两样东西单独各起一点作用不稀奇，稀奇的是它们合在一起时，效果并不简单相加——第二格会出现反效果，第四格才出现真正的转向。第 18 章讲的隔壁九班，就是第二格的样子：照搬了七班的本子，却由年级统一了写法，三周后就开始比谁写得多。

怎样算错？如果四格做下来，只看到“加了账页就好一点”“能改账法就好一点”，两样都做就是两份好处加起来，看不到第二格那页账被名次化、也看不到第四格特别的转向——那么“德在账上”就不是一个新说法，它只是把两篇旧论文的药方加在一起，全书就退回加法。本书愿意把这一条押在最前面。

第二个：先改账，再改组，次序不能倒。

这一条是从上一节的路线推出来的。

还是设想两个班，都打算做同样两件事：一是建一本记“谁从谁那里学会了什么”的账，二是把座位和学习小组重新打散，让平常不来往的孩子坐到一起。东西一样，次序不同。一个班先建账，过一个月再调小组；另一个班先调小组，过一个月再建账。

本书押的是：先建账的班，善行维持得更久——尤其是在老师撤出、不再天天盯着以后。先调小组的班，开头会很热闹，新同桌、新组员，大家互相新鲜，帮来帮去；可是没有一本账把这些来往记下来、让大家看见，热闹一过，名次那本老账照旧每周推送，孩子们又会慢慢退回各自的格子里，后期回落。

道理在哪里？换一群人坐在一起，只是给了来往一个机会；来往能不能留下来，要看它有没有被记下、被看见、被接着做。先有账，后来的每一次来往都有地方落笔，落了笔的来往才会滚成风气。没有账，再好的分组也只是一阵风。这就是“D→E→S”：先改账法，场跟着重新编织，善才显出来。

怎样算错？如果两个班做下来，撤师以后善行维持的长短没有差别，或者先调小组的班反而更持久，那么本书说的“先改账法是主路”就不成立，前一节说的那条主路就要作废。第 19 章给了一个班主任可以自己动手试的版本，读数只给自己看，不进任何考核。

另外四个预言

第三个，叫**名义滞后**。如果一个班撤掉了周榜，最先回来的是互助：讲题、借笔记、等一等落后的同学，这些行为一两个月就能恢复。可是“好学生”“最善良的人”这些说法指向谁，要慢得多才会变——很长一段时间里，大家心里“好孩子”的名字，仍然落在前几名身上。行为回来得快，名字回来得慢。如果两样同步变化，说明“善的名字被名次借走”这一说不成立。第 10 章专讲这件事。

第四个，叫**加页不减榜**。名次不撤、作业不减，什么都不动，只在旁边加一页不计分、大家可以一起修改的“之间”的账，互助就会上升。这一条冲着“病

根在竞争本身”的说法：如果加了这页账毫无变化，那就是竞争这套安排本身在作怪，本书的记账之说站不住。车间里的计件榜旁边贴一张“本月谁带了新人”，是它在学校以外的样子，第 10 章会讲。

第五个，叫**领域冲垮**。孩子本来分得清“考得好”和“人好”是两回事；可名次公布得越细——从只说等级，到每周按小数点后一位排名——孩子就越容易把两件事混成一件，觉得考第一的同学“更是个好人”。而且这是可以倒回去的：把公布改粗，混淆会减轻。如果公布得细还是粗，班与班之间看不出差别，这一条就错了。第 6 章专讲。

第六个，叫**信号鉴别**。同一条班规，有甲、乙、丙、丁四张牌（四种贴法）：甲只在旁边写一句“某月因某同学提议而改过”，乙只写这条规矩的理由，丙什么都不写，丁只写“经全班讨论、按公平程序制定”。本书押的是：新转来的插班生，碰上甲牌最敢提出自己的改规建议，比碰上乙牌、丁牌都敢。因为“改过”这两个字告诉一个从没参与过的新人：这里的规矩是人改出来的，你也可以改。怎样算错有两半：甲不高于丁，“可改性信号”就没什么特别，并入程序正义（程序公平让人认同）；甲不高于乙，就并入“给理由”。第 13 章会讲十一月插班的小敏。

六个预言押的都是粗读数：不需要精密仪器，一个班主任、一本记录、一学期，就能看出个大概。它们也都可能错。本书的态度是，先把会怎样错写在前面，再请读者一起去看。

◆



第　一　编

旧账：
两种老解释为什么不够

导　语

本书先去找两种老解释。一种说，竞争把德育挤掉了：时间就那么多，刷题多了，做人的功课就少了。另一种说，制度把规范送进了学生心里：宣讲、惩罚、陶冶、示范，一样一样地传。两种说法都对了一半，也都停在了同一个地方——它们没有问，道德到底在哪里显露，又是谁在替它记账。

第 1 章看挤占论解释不了的三个场面，第 2 章看传达论只写了半个方程，第 3 章把隐性课程、规训、指标迎合、参与式治理这些近邻逐家请出来，说清它们看对了什么，本书又多出什么。

01

第 1 章

挤占论：竞争真的把德育挤掉了吗

这一章的问题

说起竞争伤德，最顺口的一句是“孩子忙着考试，哪有工夫学做人”。这句话对了多少，又在哪里停住了？

◆ 一、二十四小时的算术

十月下旬的一个星期三，周远家书桌上的那盏台灯，是晚上十一点零五分关的。

晚自习八点四十下课。他骑车回家，九点十分进门，换鞋、喝两口妈妈温着的牛奶，九点二十坐下。数学卷子一张，英语第二天要听写的二十个单词，物理练习册三道受力分析题。前两样十点半就弄完了，卡住他的是第三样：一个木块放在斜面上，又被一根绳子往上拉，到底画几个力、往哪边画，他画了擦、擦了画，橡皮屑扫了一小堆。十一点，他把第三题空着，在旁边用铅笔写了个问号，关灯。

这中间，他妈妈在门口站过一次。厨房的垃圾袋满了，她本来想喊儿子下楼扔一趟，话到嘴边又咽回去，自己拎着下去了。上楼的时候她想起班主任苏老师在家长群里发过的通知：本周德育作业是“为家人做一件事，写一百字感想”，周五交。她没提。周五早上，周远在早饭桌上用五分钟写完了那一百字，题目叫《帮妈妈倒垃圾》。

这一晚没有任何人做错什么。孩子在用功，妈妈在心疼，老师在布置德育作业。可是如果你问：“这个孩子这一周，在做人这件事上学到了什么？”答案多

半让人不太舒服——他学到的大概是：做人的那一份作业，也可以在五分钟里写完。

我们先把这个孩子的一天算一笔账。

早上六点二十起床，六点五十出门，七点十分到校早读。上午四节，下午四节，中间午饭加午休一个半小时。五点四十放学吃晚饭，六点二十进晚自习，八点四十下课。到家九点十分，作业到十一点。洗漱上床，十一点二十。

这样算下来，一天二十四个小时里，睡觉七个钟头，在学校十三个半钟头，路上和吃饭约一个半钟头，在家写作业将近两个钟头。剩下的，是洗漱、穿衣、上厕所，以及每天大约十几分钟零零碎碎、不成块的时间。周末好一点，但周六上午有补习班，周日下午要把一周的错题整理一遍。

这就是“挤占论”的底图：一天只有二十四小时，刷题的时间多了，做人的功课就少了。

挤占论是这样说的。学业竞争越来越激烈，学校、家长、孩子都把时间和注意力压在分数上；德育课被语数外占掉，班会被用来讲考试，社会实践被压缩成一张盖章的表；孩子没有工夫和家人说话，没有工夫帮邻居，也没有工夫去想“我是个什么样的人”。所以德育就被挤到了角落。顺着这张图，处方也很自然：减负，把时间还给孩子；淡化横向竞争，强调跟过去的自己比；在评价里加进德育的分量，让做人和考试一样“算数”。

这套说法流行了很多年，它不是空话。我们得先老老实实承认：挤占论对了一半。

负荷确实挤人。上面那笔账里，周远一天里能自己支配、又成块的时间，几乎是零。这一点有很多看得见的后果。

第一个后果是睡眠。一个十四岁的孩子，一天睡七个钟头，长期下来人是木的。人一木，对别人的事就慢半拍——同桌脸色不对，他看不出来；后排的同学笔没水了，他听见了也懒得回头。善里面有一大块是“看见”，而看见需要人醒着。

第二个后果是家里的往来。周远的妈妈不叫他倒垃圾，是心疼他。可是一家人之间的善，很多就是这样一来一往搭起来的：妈妈做饭，孩子洗碗；孩子拎垃圾，妈妈顺手给他削个苹果。当一方被认定“太忙”，这种来回就只剩一个方向——大人一直给，孩子一直收。时间久了，孩子未必不愿意，只是没有练过“回”这个动作。

第三个后果是等。善的很多样子，要求人慢下来：等一个说话结巴的同学把话说完，陪一个哭了的朋友在操场边坐二十分钟，给一个讲了三遍还不会的人讲第四遍。这些都要时间，而且都要不划算的时间。一个把每一刻钟都排满的孩子，最先省掉的，正是这些不划算的时间。

所以，挤占论的直觉是有根的。站上第 38 号《内卷与突围》写过一个场景：晚上十一点，一个初三学生在刷第四套卷子，全年级的题量翻了一倍，排名却纹丝不动，父母想的仍是“再加一点”。那本书的判断是：内卷可怕的地方不在辛苦，而在辛苦没有出口；它的根子在原创的发生缺席了，不在竞争太激烈，所以更努力、更竞争、更优化这三张处方，只是在原地加码。在这一点上，挤占论和第 38 号同向——负荷堆到一定程度，人就没有余地长出新东西，做人这件事也一样。

挤占论能流行这么多年，还有三个不在道理里、而在手感里的原因。

一是它看得见。时间是可以数的：几点下晚自习，几点关灯，一周几节德育课被占掉，一张课表就能摆出来。人对看得见的东西天然更信。

二是它不怪任何人。照挤占论的说法，孩子不是不善，是太忙；老师不是不管，是任务太重；家长不是不教，是被大环境裹着走。大家都是被挤的那一方，谁也不必在镜子前站太久。这让它很好开口，开家长会、写总结都用得上。

三是它的处方好执行。减负可以发文件，课时可以排进课表，德育分可以写进评价方案，每一条都能检查、能落实、能汇报。一个容易落实的解释，在学校里往往比一个难落实的解释活得长。

这三条手感都不坏，可是它们也让挤占论变得很难被追问：既然看得见、不伤人、能落实，谁还会去问它漏了什么呢？

那么，挤占论停在哪里？

它停在一个看上去理所当然的假设上：道德是一样需要时间来装的东西。就像一只桶，刷题的水灌多了，做人的水就灌不进去；把桶腾出一块，做人的水自然就流回来。在这张图里，竞争和道德是两个房客，抢的是同一间屋子；谁占的地方大，谁就赢。

如果这张图是对的，那么有两件事应当成立。

第一，有空的孩子应当更善。时间腾出来了，善就该回来。

第二，给德育也安排上时间、也打上分，善就应当变多。既然问题是“德育没地方”，那就给它地方。

这两件事听上去都顺理成章，学校这些年也正是这么做的：减负的文件一份接一份，综合素质评价里有了志愿服务时长，班会课有了固定的德育主题。可是凡是在学校里待过的人都知道，事情并没有按这张图走。时间腾出来的地方，善不一定回来；给善也打上分的地方，情况有时反而更糟。

回到周远家那盏台灯。假如有一天，作业真的减掉了一半，他九点五十就写完了——他会下楼去倒垃圾吗？也许会，也许不会。可是有一件事几乎可以肯定：那份“为家人做一件事，写一百字感想”的德育作业，他还是会在周五早上用五分钟写完。因为那份作业的毛病，从来就不在时间不够。

挤占论算对了二十四小时的算术，却没有问另一笔账：在这个孩子每天经过的地方，哪一种“好”有地方被看见？下一节，我们看三个挤占论解释不了的场面。

◆ 二、三个挤占论解释不了的反例

第一个场面：有余力的冷漠。

七班有一个男生，常年在年级前五。他做作业的速度是出了名的：晚自习前半段写完全部作业，后半段看自己买的竞赛书。用挤占论的话说，他是全班最“有余力”的人——时间、精力、心情都有富余。

一个下午的自习课，后排有个同学拿着数学卷子走过来，指着最后一道大题问他：“这个辅助线怎么想到的？”他抬头看了一眼，说：“你自己想想，想出来才是你的。”然后低头接着看书。

这句话本身挑不出毛病。“自己想出来才是你的”，许多老师也这么讲。可是那个同学站了两秒，回到座位，把卷子塞进了书包。第二天他去问了另一个成绩一般、但脾气好的同学，那个同学也不会，两人对着题目琢磨了一个课间，最后还是没琢磨出来。

挤占论在这里卡住了。它说竞争挤掉了时间，可这个孩子恰恰不缺时间。他缺的是什么？我们先不急着回答，只记下一个事实：在这个场面里，善的缺席和时间无关。

有人会说，这是个性格问题，这孩子就是有点傲。也许。可是如果你在不同的学校、不同的年级都见过这一幕——成绩越靠前、越有余力的孩子，越常把“你自己想想”挂在嘴边——那就不太像个人性格了。它像是一种被教出来的习惯：时间是我的，讲一道题，是把我的东西拿出去。

还有一个细节，让“性格”的说法更站不住。这个男生每周四下午参加学校的数学兴趣小组，小组要以队为单位去参加一个区里的团体赛，成绩按全队算，不排个人名次。在那间小教室里，他是讲得最多的一个：队友卡住了，他会拿过草稿纸，一步一步画给人家看，讲完还问一句“懂了没有”。同一个人，同一个星期，在两个地方，一个说“你自己想想”，一个说“我给你画一下”。时间没有变，性格也没有变，变的是那间屋子里记“好”的方式——一边只记他个人的名次，一边记的是全队一起走到了哪里。

第二个场面：作弊的道德化。

期中考试，隔壁年级有个女生在数学考试里被监考老师发现袖子里藏了一张写着公式的小纸条。事后班主任找她谈话。老师本以为她会说“我没复习好”或者“我一时糊涂”，没想到她哭着说的是：“我不想让我妈失望。”

这句话值得多读几遍。

她不是不知道作弊是错的，她知道，所以才哭。可她给自己的理由一点也不像“我想偷懒”“我想占便宜”，反倒听上去很有道德感：孝顺——不让妈妈难过。在她心里，这算不上做坏事，只是在一本账上犯了一个小错，为的是另一本账上的一件“好事”。

挤占论对这个场面几乎无话可说。按照它的图，道德被挤掉了，剩下的应当是一片空白——孩子不讲道德，只讲分数。可这个孩子讲道德，而且讲得很用力；只不过她讲的道德，和分数长在了一起。“考好”就是“孝顺”。道德没有被挤走，它换了一个地方住，住进了分数里。

这一幕，挤占论的图画不出来。在那张图里，道德和竞争是两个房客；在这个女生身上，它们是同一个房客穿了两件衣服。

说句公道话，本书出发时的第一篇旧论文，2010 年那篇《竞争性学习观的道德后果及矫正》，其实已经看见了这一层。它写到，竞争性的学习观一旦占了上风，学习竞争的结果就成了事实上的、隐性的善恶标准，“谁考试成绩好谁就‘道德’”；为了赢得这个被当成道德的结果，考试作弊、加分造假也就被“道德化”了。这是那篇论文最锋利的地方，比一般的挤占论走得远。

可是到了开药方的时候，它又回到了挤占论的路上：强调和过去的自己比，淡化横向竞争；从单一的分数竞争转向综合竞争，在评价里引入道德成长的指标。病看到了——善恶的名字被分数借走；药却是给德育也添一份指标。这剂药吃下去会怎样，下面第三个场面就是答案。作弊被“道德化”的来龙去脉，第 8 章还要细讲。

第三个场面：德育计分之后，情况更坏。

不少地方的综合素质评价里有一项“志愿服务时长”，每学期要攒够若干小时，由服务单位盖章。这是挤占论开出的药方之一：既然德育被挤掉了，就给它也算上分，让它“算数”。

于是有了这样一个星期六。城郊一家敬老院，上午来了三拨学生，分别来自三所学校。第一拨九点到，给老人们量血压、测体温、合影；第二拨十点到，又量了一遍血压，又合了影；第三拨十一点到，院长有点为难，说老人们刚量过两次了，学生们说“我们就量一下，拍张照就走”。那天上午，算上早饭前护工照例量的那一次，有位八十多岁的老人被人扶着、挽起袖子，一共量了四次血压。中午所有学生都走了，护工来喂饭，老人说胳膊有点酸。

没有一个学生是坏孩子。他们是被组织来的，带队老师也是按要求来的，盖章、拍照、交表，每一步都合规。可是那天上午，敬老院里的“好”是什么样子？是一张一张合影，是表格上的时长，是盖在纸上的红章。真正坐下来听老人讲一讲年轻时候的事、问他胳膊酸不酸的那种好，一次也没有出现。

这是挤占论最难回答的一个场面，因为它正是按照挤占论的药方做出来的。药方说：德育没地方，就给它地方；德育不算数，就让它算数。地方给了，数也算了，善却变得更不像善了。

挤占论会怎样回应？

公平起见，我们替挤占论把它的辩护说完整。对这三个场面，它至少有三种补救的说法。

对第一个场面，它可以说：那个前五名的男生时间上有空，心里没空。他时刻惦记着自己的名次，脑子里那根弦一直绷着，哪里有余裕去管别人的题。所以挤掉的不只是时间，还有注意力、心力。

这个补救有道理，可它已经悄悄换了题目。“心里那根弦一直绷着”——绷着的是什么？是名次。让他心里没空的，是一张排着名字的榜在他心里占的位置，作业的分量倒在其次。这样一来，补救就承认了：起作用的不是“多少时间被挤掉”，而是“孩子在对着哪一张榜过日子”。后者已经不是挤占论了。

对第二个场面，它可以说：那个女生是家庭压力太大，妈妈把分数看得太重，这是家教问题，和学校的竞争无关。

可是“把分数看得太重”的妈妈从哪里来？她每周收到班级的成绩推送，在家长群里看见别人家的孩子被恭喜，在家长会上听老师按名次念名字。妈妈的看重，有一大半是学校的那张榜一路传到家里的。说这是家教问题，等于把账从学校的本子挪到了家里的本子上，账本身并没有变。

对第三个场面，它可以说：那是执行走样，好政策被下面念歪了。只要把志愿服务的考核办法定得更细——规定服务必须持续、必须有服务对象签字、必须写反思——形式主义就能堵住。

这条补救最常见，也最值得警惕。把考核办法定得更细，就是把那页账记得更细；记得越细，学生就越清楚要做哪几个动作才能过关。今天堵住了“拍照就走”，明天就会出现“签字就走”“反思抄范文”。账记得细不细，从来不是要害；要害在善被记成了一个可以凑够的数。第 14 章会专门讲这种“越完善越走样”的道理，这里先按下。

三条补救各自都有一点道理，可它们有一个共同点：一旦认真补下去，补到的都是“记录好的那个格式”，没有一处是时间。挤占论要守住自己，就得承认自己看漏了什么。

三个场面放在一起看。

第一个场面里，孩子有空，善没有来。第二个场面里，孩子讲道德，可道德住进了分数。第三个场面里，学校给了时间、给了分，善变成了表演。

如果挤占论是全部的解释，这三件事都不该发生。时间腾出来，善就该回来；道德被挤掉，就不该被讲得这么用力；给德育计分，就该让德育变多。三处都对不上。

这不是说挤占论讲的负荷不存在——上一节已经承认，负荷真实，而且伤人。问题是，在负荷之外，还有一样东西在起作用，而且这样东西比负荷更难看见，因为它不占时间。

我们不妨把三个场面里那样东西挑出来。

在第一个场面里，那个前五名的男生为什么觉得讲题是“把我的东西拿出去”？因为在他每天经过的地方，有一张排着他名字的榜，榜上只写他自己的分数。他帮了别人，榜上不会多出一笔；别人从他那里学会了，榜上反倒可能少一格——人家追上来了。讲题这个动作，在那张榜上没有位置，要说有，也是负数。

在第二个场面里，那个女生为什么觉得作弊是在孝顺？因为在她每天经过的地方，妈妈开心的样子、老师表扬的样子、家长群里被恭喜的样子，全都跟着同一个数字起伏。她从小看到的是：哪一种好会被说出来、被夸、被传开。数字好，就是人好。那么为了数字铤而走险，在她的账上，就是为了做个好人犯的小错。

至于第三个场面，学生们为什么一拨接一拨地给老人量血压？因为那一页德育的账，只认得两样东西：时长和盖章。陪老人坐一下午，比量三次血压更“善”，可在那页账上，它只算三个小时，和量血压的三个小时一样；如果陪的那位老人不愿拍照，还拿不出凭证。账只记它能记的，人就只做账能记的。

三处挑出来的，是同一样东西：一个记录“好”的格式。有一张榜，有一套夸人的说法，有一张表——它们决定了，在这个孩子每天经过的地方，哪一种好能被看见、被算上、被传下去，哪一种好落了空。

挤占论只看时间，没看格式。它以为道德是一样占地方的东西，挤掉了就没了；三个场面却告诉我们，道德更像是一种需要被“显出来”的东西——显不出来，它就不算数；显错了地方，它就变了样。

那么，道德到底是在哪里显出来的？这个问题，挤占论从来没有问过。

◆ 三、缺口：道德在哪里显露

挤占论脑子里有一幅画：一块地，两个房客。竞争占得多，道德就占得少；把竞争请出去一点，道德就能住回来。这幅画里，道德是一样有体积的东西，它要么在，要么被挤走，在不在只看地方够不够。

上一节的三个场面，把这幅画戳了三个洞。现在我们换一个问法：不问“道德被挤掉了多少”，而问“道德是在哪里显出来的”。

先看一个最普通的善。九月底一个下雨的周三，唐悦把书包里多带的一把折叠伞递给了没带伞的同桌；第二天同桌带来两个包子，塞给她一个；她又转手给了那天一个人值日、没顾上吃早饭的阿杰。这件小事是第 4 章的主例，这里只借它看一眼善的样子：它不在唐悦身上，也不在同桌身上，而是在两个人、三个人之间来回走了一趟——你给我，我回你，再往下传。走完了，我们才说“这个班的孩子挺善良”。

善是这样显出来的：在“之间”，在一串往返里。

再看名次。第 11 名、第 12 名、第 40 名，每一个名次都是把一个孩子单独拎出来，跟别人比一比，然后钉在一个格子里。名次不需要任何往返——第 11 名和第 12 名之间不必说过一句话，名次照样成立。它显出来的，是一个一个可以对比的点。

用 SDE 的话说，这是两个不同的“号位”（显露的侧重方位）。名次落在一号位：对比、粒子、真——这个和那个不一样，它是一个可以指认的单位。善落在二号位：变化、波、善——在往返中起伏，在互相作用里成形。还有一个三号位：分布、场、美——铺开的网，托着一切的场，学校的制度就该待在那里。前两个号位在第 4、5 章主讲，这里只用它们画一张新图，替换掉挤占论那块地。

在新图里，道德和竞争不是抢一块地的两个房客。它们是两种不同的显露方式，各自需要不同的“显露位”：名次要有榜，善要有之间。问题就不再是“地方够不够”，而是“学校每天给哪一种显露留了位置”。

把这一问放回三个场面。

那个前五名的男生，有的是时间。可在他每天经过的地方，一号位的位置留得满满当当：周测排名、月考排名、班级推送、后墙光荣榜；二号位的位置，一个也没有——讲一道题，没有任何地方会记下“他教会了谁”。善不是没时间

显，而是没地方显。不但没地方，讲题这个往返还会在一号位上留下一笔负数：别人追上来了。于是讲题的形状变了，从“一段善”变成了“一次资敌”。这种变形，第 8 章细讲。

那个作弊的女生，在她经过的地方，“好”这个字已经被一号位借走了：好学生就是分数好的学生，孝顺就是考得好。二号位的善没有自己的名字可用，只好借名次的名字。所以她能真诚地觉得自己在孝顺——她用的是一本把善折进了名次的账。“善的名字被名次借走”，本书叫它善的名次化，第 6 章主讲。

那些给老人量血压的学生，在他们经过的地方，善倒是被给了一个位置——志愿服务时长表。可那是一个一号位的位置：时长可以比，章可以数，合影可以存档。把二号位的善装进一号位的格子，善就开始被对比、被凑数、被表演。这是第三个场面最要紧的教训：不是给了位置就行，要看给的是哪一种位置。第 18 章还会回到这里，那里讲的是连专门记善的账也会被名次化的情形。

到这里，挤占论的缺口就露出来了。它把问题看成一个“量”的问题——时间、精力、课时；而三个场面告诉我们，这是一个“位”的问题——善在哪里显、被记在哪里。

用三方程中的第一式来写，是这样：S＝F(D,E)。S 是善的显露，也就是大家看得见的“好”；D 是账法——记什么、怎么记、谁记、谁能改，也就是学校的榜、表、规矩、评价办法；E 是同伴之间的纠缠场——谁和谁有往来，班里流传什么说法，上一届留下了什么。善显不显得出，由账法与同伴之场共同决定。

挤占论其实也碰到了这个式子，只是它把 D 读错了。它以为 D 是时间表——课排得多满、作业多重。时间表当然是学校制度的一部分，可它不是记账的那一部分。真正决定善能不能显的，是“好”被记在哪里、按什么格式记。同一张时间表下面，记账方式不同，善的样子可以完全不同；时间表改松了，记账方式不变，善也不会回来。

这就能解释挤占论的处方为什么常常落空。

减负，是对的，它松开了时间，让孩子醒着、让家里的往来有可能回来。可是只减负不改账，孩子多出来的时间，会被那张榜重新吸走：多出来的一小时，拿去刷另一套卷子。

“跟过去的自己比”，听起来比“跟别人比”温和。可它仍然是一号位的：今天的我和昨天的我，还是两颗粒子之间的对比，只是对手换成了自己。这样的比法也许减少了冷漠，却没有给善留出一个之间的位置。一个只记“本人本月德育积分比上月多几分”的进步曲线，照样会让孩子把扶老人、捡垃圾当成要凑够的分数去做——指标被迎合、记录挤掉动机，这类走样前人早有研究，第 3 章逐家交代。

给德育计分，问题最大，上面已经说了：它把二号位的善装进了一号位的格子。

挤占论那幅“一块地、两个房客”的图，还有一个不太被人注意的代价：它把德育也变成了一个抢课时的科目。既然道德是靠时间装进去的，那德育就得像语文、数学一样去争——争课时、争考核权重、争进评价方案的条目。争到了，德育就变成又一门可以排名的课；争不到，德育就成了“副科里的副科”。两种结局都没有回答那个问题：一个孩子把伞递给同桌的那一刻，学校里有没有一个地方让它被看见？更麻烦的是，善要和分数站上同一张表，才抢得到地方；一旦站上去，它就被分数的格式接管了。挤占论想救德育，用的却是把德育推进名次那一页的办法。

所以，第一编的第一个结论可以说得清楚一点：竞争的道德后果，不在它占走了多少时间，而在它所依附的那本账，只给一号位的名次留了账页。负荷是真的，但负荷是第二位的；第一位的，是善没有地方显，显出来的地方又被名次占了名字。

判　词

德没有被挤掉，它被记错了地方。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——排名、推送、时长表，全是一号位的账。是谁拿的笔？——学校和年级，孩子只是被记的人。被记的人能不能改账法？——不能，连问一句“讲题算不算”的地方都没有。

一页账

十月下旬一个下雨的下午，体育课改成了自习。林可三十分钟就写完了当天全部的作业——数学一向是她最拿手的。她抬起头，正好看见坐在前座的周远，又在跟物理练习册上那道斜面拉木块的题较劲，那个铅笔问号还留在那里，旁边又多了一个。这道题她会，而且会得很清楚。她看了一会儿，把视线挪回来，翻开了一本课外书。她说不清自己为什么没走过去，只觉得“不太想”。

这一周七班的账上记下了什么？林可的作业本上全是对勾；周远的练习册上有两个问号；周五交上来的德育作业里，周远那份《帮妈妈倒垃圾》得了一个“优”。

没有被记下的：林可有空，没有给周远讲题——这一笔不善，没有任何地方记；周远妈妈那晚自己拎下楼的那袋垃圾——这一笔善，被记在了儿子的名下，而且是以一份作业的形式。这一周唯一被记成“优”的善，恰恰是一件没有发生过的善。

◆

02

第 2 章

传达论：制度把规范送进学生心里了吗

这一章的问题

学校制度会教人，这一点没人反对；通行的说法是，它把规范“送”进了学生心里。这个“送”字，漏掉了什么？

◆ 一、两个班的同一条班规

九月开学，初二年级各班的后墙上，贴的是同一份班规模板，一共十二条，其中第三条写着：“上课不准喝水。”

那年九月热得出奇，教室里的风扇转得嗡嗡响，下午第一节课，窗边的温度计常常指在三十二度上下。

一班的班主任是个执行力很强的人。开学第一天她就把班规逐条讲了一遍，讲到第三条，她说：“喝水可以下课喝，上课喝，一来分心，二来不尊重老师。”第一周有人违反，点名；第二周再有，记一次扣分；同一个人满三次，通知家长。一个月下来，一班课堂上几乎看不到有人喝水，班规执行率很漂亮。

可是一班的学生自己知道发生了什么。水杯从桌面挪到了桌肚里，盖子提前拧松；老师转身写板书的那几秒，是喝水的窗口，有人练得一口能咽下小半杯，不出一点声音；下课铃一响，一排人仰头把半瓶水灌下去，第二节课又开始口干。有个女生上完体育课嗓子冒烟，忍到下课，跑去饮水机前一口气喝了两杯，回来趴在桌上说肚子胀。一个月里，一班的孩子学会了一件事，而且学得很扎实：别被看见。

七班一开始也是这样。苏老师是个认真的人，也有点急，开学讲班规时，她讲得比一班的老师还细。第一周，她也点过两个人的名。

九月第二周的班会上，班长唐悦举手，说有件事想提一下。她的话大意是：周二、周四下午第一节都紧跟着体育课，跑完八百米回来，好几个同学嗓子是真的干，憋一节课什么也听不进去；能不能改成“小口喝，不出声，老师讲题的时候不喝”？

教室里安静了几秒。苏老师的第一反应——她后来自己说的——是想回一句“规矩就是规矩”。话到嘴边，她看见底下好几个人在点头，其中有两个是平时最不爱说话的。她改了口，问大家怎么看。

讨论比她预料的认真。有人担心：“那岂不是整节课都有人在拧瓶盖？”有人说：“可以只在下午第一节放开。”有人问：“谁来判断是不是‘讲题的时候’？”最后全班举手定下来：试两周，两周后再看。

两周里，苏老师留心看了每天下午的第一节课。确实有人在喝水，但都是小口，杯子放回去的声音很轻；她讲例题的时候，没有一个人去碰杯子。课堂上走神的人，没有变多，反倒比开学头一周少了一点——嗓子不冒烟了，人坐得住。九月最后一周的班会上，第三条正式改成了：“小口、无声、避开讲题。”苏老师没有让人重新打印，拿一支蓝色圆珠笔，在后墙那张纸的原条文上划了一道横线。新的写法大家都记得，她就没往纸上添字。

两个班，同一个年级，同一份模板，同一条班规。一学期下来，一班学会的是“别被看见”；七班学会的是另一件事：规矩是人定的，是有来由的，而且是可以改的。

这两个班的差别，值得停下来看清楚。

先说一班。一班的班规执行得好不好？从执行率看，很好。一班的老师有没有失职？没有，她每一步都按章办事。而且她有她的难处：年级主任郑主任每周巡课两次，手里拿着一张《课堂常规检查表》，其中一栏是“课堂纪律”，下面列着“随意走动、交头接耳、吃喝零食”等几项，看到一项打一个叉，每周汇总，按班排序，贴在年级办公室门口。在那张表上，学生上课喝一口水，和上课吃零食是同一个叉。一班的老师抓喝水抓得那么紧，有一半是在替那张表抓。七班后来改了班规，苏老师心里也打过鼓：巡课时被看见有人在喝水，算不算叉？

她专门去问了一次，郑主任想了想说：“你们班自己定的，只要不影响上课，我不打叉。”这句话没有写进任何文件，下学期换了巡课老师，还得再问一次。

一班的学生是坏孩子吗？也不是，他们只是在一条不合身的规矩下面，找到了最省事的活法。可是一个学期过去，这条班规在一班学生身上留下的，与“上课要专心”“尊重老师”都不相干，是一种本事：在规则的眼皮底下，把自己的需要藏起来。这种本事一旦学会，是会迁移的——宿舍检查、考试纪律、将来工作单位的考勤，都用得上。

再说七班。七班那条规矩最后长什么样，其实不重要，“小口、无声、避开讲题”未必就是最好的写法。重要的是它是怎么变成这样的：一个学生把一群同学的难处说了出来；老师没有把难处当成违纪；全班一起想了一个办法；办法先试，试完再定。在这个过程里，七班的孩子经历了一件一班的孩子没有经历过的事：他们被一条规矩管着，同时又碰了一下这条规矩，而且碰动了。

不妨做一个假设：如果那两周的试行失败了呢？假如真的有人整节课拧瓶盖，有人借喝水和同桌递纸条，苏老师在第三周的班会上把记录摆出来，全班商量后决定恢复原来的“上课不准喝水”。条文绕了一圈回到原样，和一班的一模一样。可是七班的孩子学到的东西，并不会因此退回到一班的样子。他们仍然知道：这条规矩是试过之后才定下的，它的理由是大家亲眼看见的那几次分心，不是一句“规矩就是规矩”；下次再有新的难处，还可以再提。条文相同，来历不同，被管的人和这条规矩之间的那层东西就不同。

这说明，七班和一班的差别，不在“改成了什么”，而在“能不能改、是怎么改的”。一个只看条文的人，在试行失败的那个七班和一班之间，看不出任何区别；一个看来历的人，会看出天壤之别。

还有一个当时谁也没留意的小变化。十月里，七班两个平时最不爱说话的学生——就是那天班会上点头的那两个——先后在班会上举过一次手，一个说值日表排得不公平，一个说早读的时间能不能挪一挪。两件事都很小，一件后来改了，一件没改。可是在一班，一整个学期，班会上没有一个学生提过任何关于规矩的事。一班的孩子未必没有难处，他们只是已经学会了：难处是用来藏的。

还有一处容易被忽略。唐悦那天在班会上没说“我渴”，她说的是“好几个同学嗓子是真的干”。她替别人开了口。那几个体育课后憋了一节课的同学，自己未必会举手。一条班规被改动的起点，是一个孩子看见了别人的难处，并且愿意为别人说一句话——这本身就是一件发生在“之间”的善。如果这件善在七班的账上有一个位置，它会被记下来；如果没有，它就只活在那天在场的四十几个人的记忆里，过两年就散了。这一层，我们到本章末尾再回来看。

现在的问题是：我们手里通行的那套解释“制度怎样育人”的说法，能不能说清楚这两个班的差别？

它能说清一班。一班的老师宣讲过，惩罚过，也天天在班上营造“认真听课”的氛围，自己上课也从不喝水——宣讲、惩罚、陶冶、示范，四样齐全。规则执行率高，说明“传达”成功了。

七班就难说一些。七班的老师同样宣讲过、惩罚过；后来发生的那件事——学生提议、全班讨论、试行、改写——硬要放进这四个格子，只放得进“陶冶”：下一节会看到，这套说法确实主张让学生参与定班规。可放进去以后，它被记成的是“学生在参与中受了熏陶”，箭头仍然指向学生心里。条文因此改了没有，改过的来历留给了谁，这一格不记。而七班那件事最要紧的，恰恰不是老师把规范送给学生，而是学生把一个难处送回了规范。

到了学校日常的用法里，四格常常只剩宣讲和惩罚两格，像郑主任那张检查表。那时对七班的描述就只能是：班规执行一开始不力，后来被学生“钻了空子”，再后来老师“妥协”了。这样的描述，把七班最有教育意味的那一段，记成了一次管理上的退让。

第 13 章会把这条喝水班规的几种不同样子排成四级，那时我们再细算。这一章先做一件事：把“送”这个字背后的那套说法，原原本本地摆出来。

◆ 二、宣讲、惩罚、陶冶、示范

“学校制度有教育性”，这句话在教育学里早已是共识。分歧不在“有没有”，而在“怎么有”。关于“怎么有”，本书的第二篇旧论文《学校制度的教

育性机制及其影响因素》给过一套归纳得很清楚的框架。它把制度说成学校里的“隐形教育者”，把制度和学生之间的连接叫作“教育性机制”，主要列了四种，后面还留了一个“等”字。

第一种是宣讲。把制度讲给学生听，讲清楚“什么可以做、什么不可以做、做到什么程度”，以及违反的代价。原文对宣讲并不天真：它指出宣讲只对一部分学生管用，乖巧的、把老师当绝对权威的低年级孩子听得进，另一些孩子听了照样违反；它还主张，在作弊、校服、带手机这类敏感的地方，先征询学生的意见，再用活动、现身说法这类让人信服的办法，把要紧处讲透。宣讲的教育性在于：它让规范“被知道”，最好还“被理解”。

第二种是惩罚。规矩违反了要有后果，没有惩罚的制度是没用的。可原文反对“告知规则——学生违规——惩罚——以儆效尤”那种简单流程。它说犯错的孩子像“水中任性游动无意触网的鱼”，惩罚之前要先弄清违规背后的原因——心理、交往圈、家庭、老师那一方的问题——再定罚不罚、怎么罚、罚多重。这样，违规的人才可能体会到惩罚背后的关心与期待，惩罚才成为他自我改造的手段。惩罚的教育性在于：它让规范“被当真”，而不是“被害怕”。

第三种是陶冶。原文把它看作最主要的一种。制度不只是对生活划界，它本身就是一种生活样态，学生在这样的生活里，不知不觉被熏出习惯和品格。原文在这里举的例子，正好离七班最近：让师生亲自参与学校和班级制度的建设，搞学生自治、班委轮换，过一种民主化的生活；关键在“激发”和“回应”——通过讨论让学生发现制度本身的问题，并让他们感受到参与之后的实际影响，事后还要对参与定规的同学表示肯定。陶冶的教育性在于：它让规范“被习惯”，进而“被认同”。

第四种是示范。制度要求学生的，立规和执行制度的人自己先做到。校领导、班主任带头守规矩，并且自然而不造作地让学生知道，学生就会把自己和老师看齐，也去守。原文还提醒，那种为了应付外面检查而立、谁都不当真的“虚设”规章，像夜里路口的红绿灯。示范的教育性在于：它让规范“被相信”——说的人自己也在照着做。

四种机制之外，原文还给出了影响机制效果的三个因素。

一是实施意图。分善意和非善意。善意出自对孩子身心的关心、对他处境的理解，表现为对话、聆听、尊重、宽容；非善意的出发点是防着学生出事，急着让他改。孩子很敏感，意图是哪一种，他感觉得到：感到善意，会信任、感激；感到防范，就暂时不犯，或者干脆对着干。

二是作用范围。原文反对“制度越完善越细致越好”：条目太多、留给学生的余地太小，学生只会觉得被控制、不被信任；班规更应当是刚性校规的润滑剂，不必和校规比谁细、比谁严。它甚至说，有些时候需要的不是制度的“在场”，反倒是制度的“退隐”。

三是表达方式。同样的意思，写成“严禁”“一律没收”，还是写成带着温度的说法，学生感受到的东西很不一样；上墙的条文还要简洁，太长太多没人读。

这一套四机制、三因素，有它的好处，不能一笔抹掉。

它的好处之一，是把“制度育人”从一句口号拆成了可以讨论的几件事。说“制度要有教育性”，大家点头；说“你这条班规是宣讲到位了还是惩罚到位了，措辞是禁止式还是倡导式”，就能对着一份具体的班规挑毛病了。

好处之二，是它提醒管理者：制度不是越严越好。意图、范围、措辞三个因素，都在把制度往“讲理”“合身”“有温度”的方向推。按这套框架去改，一份冷冰冰的校规可以改得更像样。

好处之三，是它对一班那样的班级，有很强的解释力。一班的班规执行率高，从这套框架看，是宣讲和惩罚到位了；学生学会了“别被看见”，从这套框架看，是意图偏向管理、措辞偏向禁止、陶冶和示范不足。处方也现成：把意图端正，把措辞改软，把老师自己的示范做足。

在七班的九月，这四种机制其实一样不缺，而且有一处很有意思。苏老师是语文老师，一天常常要讲三四节课，到下午嗓子是哑的。可她自己从来不在课上喝水——既然规定学生不准喝，她就先做到。这是标准的示范，按传达论的说

法，做得无可挑剔。可这份示范示出来的是什么？是一条连立规者自己都不合身的规矩，立规者也只能忍着。学生看在眼里，学到的未必是“老师以身作则”，更可能是“这条规矩谁都难受，可谁也没法动”。示范把规矩的分量加重了，却没有给规矩一点松动的余地。唐悦提议之后，有个学生在班会上补了一句：“苏老师下午讲课嗓子都哑了，她也可以小口喝。”全班笑了，苏老师也笑了。从那以后，她讲完一道例题，会端起杯子抿一口。

这些都对。可是只要把这四种机制、三个因素放在一张表上看，就能看出它们有一个共同的朝向。

机制或因素	它在做什么	学生在这里的位置
宣讲	把规范讲给学生听	听的人
惩罚	违反了给后果	被罚的人
陶冶	用制度化的生活慢慢熏，含参与定规	被熏的人；参与者
示范	立规者自己先做到	看的人
实施意图	立规的人为什么立	不在场
作用范围	规矩管到哪里	被管到的范围
表达方式	规矩怎么写	读的人

表里第三列，学生的位置几乎只有一种：接收的一方。听、被罚、被熏、看、读——全是“接住”的动作。唯一的例外是陶冶里的参与定规，学生在那里动了手；可就连这一处，原文算的也是学生从中“认识和体悟”了什么、对制度背后的价值有没有认同，读数仍落在学生心里。而那三个因素，意图是立规者的心思，范围是立规者划的线，措辞是立规者写的字，全都长在制度一侧。

换句话说，这套框架里有一个默认的前提：制度是一份已经写好的规范，学生是它的接收者。四种机制是四条把规范送到学生那里的管道；三个因素是让管道更通畅的三个阀门。制度育人的全部问题，就是“送得到不到、送得好不好”。本书把这一类说法统称为“传达论”。

传达论里，有一件事没有自己的格子：学生把什么东西送回制度，并且送回去的东西留在制度上。在它的框架里，学生能做的大体只有两样——接住，或者接不住。接住了，叫内化、叫认同；接不住，叫逆反、叫违纪、叫“钻空子”。参与定规是一个例外，但它被当成让学生更好地接住的一种办法。

回到七班。唐悦在班会上提出的那个建议，是宣讲吗？不是，她不是立规者。是惩罚、示范吗？也不是。在这套框架里，它最多被记成陶冶用得好——学生参与了班规建设，受到了民主生活的熏陶；或者算在实施意图那个阀门上：“苏老师的意图是善意的，肯听学生的。”两种记法都不算错，可两种记法里，规矩被改了这件事本身都不是主角。

这样一算，七班那件事里最有分量的部分就被记到了苏老师的账上——是她陶冶得法、意图良善；唐悦和那两个点头的学生，在这本账上没有名字；那道划在原条文上的横线，更不在任何一栏里。

不妨让传达论替一班开一次药方，看看它能走多远。照三因素去改：意图上，班主任在班会上讲清楚“不准上课喝水，是为了大家专心，不是为了管你们”；范围上，把“上课”收窄成“老师讲授时”，自习课放开；措辞上，把“不准喝水”改成“请尽量在课间补充水分”。这三处一改，一班的班规确实温和多了，学生的抵触大概也会少一些，藏水杯的人会少几个。

可是请注意，这三处改动都是谁做的？班主任。学生在这次修改里扮演了什么角色？还是接收者——接收一份更温和、更讲理的规范。改完之后，一班的孩子知道了老师是好意，知道了规矩没那么严，却仍然不知道一件事：自己的难处，是可以拿到班会上去说的。下一次碰到别的不合身的规矩，他们的第一反应仍然是藏，而不是提。传达论的药方能把一份规范改得更好接，却改不出七班那样的“送回来”。差别不在规范好不好，而在规范和被管的人之间，有没有一条回去的路。

传达论还有一个不太显眼的后果。公道地说，原论文在“作用范围”一节明明反对“越完善越细致越好”，还说有时需要的是制度的“退隐”——症状它看见了，而且看得早。可它把这个症状归到一个阀门上：范围定得太宽太细，收一

收就好。照这套框架的路数，送不到的地方补管道，送不好的地方调阀门，补和调都由立规者来做，被管的人只是又多了一条要接住的东西，或者少了一条。为什么一所认真办事的学校，会一年年把条文越写越周全，收也收不住？这种“越完善越失去教育性”的道理，本书第 14 章叫它制度完善度悖论；“退隐”的确切含义，第 16 章再讲。这里只提一句：它的种子，就埋在“制度是一份写好、等人接住的规范”这个前提里。

当然，传达论的拥护者会说：原论文写善意时，列的正是对话、聆听、尊重、宽容；陶冶一节更明说要让学生参与定规。一个善意的立规者，自然会给学生留出说话的地方。

这个辩护值得认真对待，原论文在这一点上确实比许多同类说法走得远。可它正好说明了问题：学生能不能说话、说了算不算数，在传达论里只是立规者意图和陶冶手段的一个附属品——意图好，就给；意图不好，就不给。学生把东西送回制度这件事，没有自己的位置，它只是“好意图”的一种表现。而七班那件事要求我们承认的，正是：学生把难处送回规矩，这件事本身就是制度教育性的一个独立来源，而且很可能是最重要的来源。

要承认这一点，光在传达论的框架里加一个格子不够，得回到更底下的那一层：制度、学生、班级之间，到底是怎样互相作用的。

◆ 三、缺式：只写了半个方程

更底下的那一层，SDE 用三条方程来写。

第一式，第 1 章已经见过：S＝F(D,E)。显露出来的样子，由账法（路径）和场共同决定。放到班规上说：学生显露出来的样子——守规还是不守、藏着喝水还是小口喝水——由账法（这条规矩怎么写、怎么查、怎么罚，D）和同伴之场（班上的风气、同学之间怎么说这条规矩，E）共同决定。

第二式：D＝G(S,E)。账法由显露和场共同改写。放到班规上说：学生显露出来的样子——他们的难处、他们的违规、他们在班会上的提议——连同班里的

风气，会回头改写这条规矩本身。本书把这一式叫“回写权”：被记、被管的人，有没有改写账法的那一份权。

第三式：E＝H(S,D)。场由显露和账法共同改写。放到班规上说：一条规矩被改过了，学生在新规矩下的样子又变了，这两样合起来，会重新编织班里同学之间的往来——谁替谁说过话，大家怎么说起这条规矩，下一届从上一届那里听到了什么。本书把这一式落成两个词：“咬合”，即同伴之间互相学到的东西；“痕迹”，即一次改写在场里留下的、后来的人读得到的记号。

三条方程放在一起，意思是：显露、账法、场，三样东西里任何一样，都由另外两样共同决定；没有哪一样是只发不收的源头，也没有哪一样是只收不发的终点。

现在拿这三条方程去对传达论。

传达论写了第一式，而且只写了第一式。制度（账法与场）决定学生（显露）——宣讲、惩罚、陶冶、示范，都是 D 和 E 作用于 S 的不同方式；意图、范围、措辞，都是在调 D。在传达论里，箭头只有一个方向：从制度到学生。即便是陶冶里的参与定规，算的也是学生心里多了多少认同（S），不算规矩因此改了几处（D），也不算改过的痕迹给后来的人留下了什么（E）。

第二式缺了。学生显露出来的样子回头改写规矩——这在传达论里没有独立的位置。一班的学生藏着喝水，这是一种显露；按第二式，它本该成为改写规矩的材料：“为什么这么多人要藏？这条规矩哪里不合身？”可在传达论里，它只被读成“执行不力”，处方是加强惩罚。显露被拿去改写的，是对学生的管法，规矩原封不动。七班的唐悦把难处说出来，这也是一种显露；在七班，它真的改写了规矩——七班走通了第二式。

第三式也缺了。一条规矩被改过之后，班里同学之间的往来怎样变了？那两个从不说话的学生开始在班会上举手；同学们说起喝水那条规矩时，口气里不再是“老师规定的”，而是“我们试过的”。这些变化，在传达论里同样没有位置：它只关心规矩被不被遵守，不关心规矩被改之后，场里多了什么。

所以本书说传达论是一种“缺式”：它不是错的，而是只写了半个方程——三条里写了一条，而且那一条也只是单向地读。

站上第 324 号《SDE教育发生学导论》对整个教育学有一个类似的诊断，可以拿来对照。那本书说，教育学一直在给教育找一个对象——“培养人”“传授知识”“发展能力”，每一种说法都先固定了一个对象，然后教育就成了对这个对象的制造；而教育恰恰发生在对象尚未固定的地方。它还特意强调，S 读作“显露”，不读作“结构”：把 S 读成结构，就会把教育读成对稳定对象的制造。

传达论正好是这个诊断的一个小样。它先固定了两个对象：一个是规范——一份写好的、完成了的东西；一个是学生——一个等着接收的容器。制度育人，就成了把前一个对象装进后一个对象。一旦这两个对象都固定了，第二式和第三式就自然消失了：完成了的规范不需要被改写，等着接收的容器不会回头改写什么。

第 324 号还写过一种“负向发生”：老师为了让检查通过，把一堂本来有来回的课改成可以逐条打勾的流程，课还在，教育已经退场了。一班的班规，就是这样一种负向发生——规则在，执行率在，可是规则与学生之间那一来一回的东西退场了，剩下的只有“别被看见”。

用六路径的话说，传达论走的是传递典范那条路：S→D→E。先把规范定下来（S），再宣讲、再惩罚（D），然后期待班风改变（E）。品格典范走的则是另一条更短的路：E→S，只认“心里本有的那根弦”，把善从孩子的天性或家风里“挖”出来，中间不经过任何账法——班规怎么写、怎么改，在它那里无关紧要。两条老路的毛病不同：传递典范有账法，可账法只朝一个方向走；品格典范干脆绕过了账法。传递典范这条路本身不是死路，它在很多时候管用——比如护目镜、不许推挤这类拦住“回不来的事”的规矩，第 16 章会讲到，它们就该这样定、这样管。可是当它成了制度育人的唯一一条路，D 就只剩“送”这一个动作，E 就只剩“被熏”这一个状态。

七班走的是另一条路。唐悦先把一群同学的难处说出来（S，一种显露），这件事在班会上引起了讨论、在同学之间搅动了一下（E），然后才推动了规矩的改写（D）——S→E→D，这正是本书说的“回路”。改写之后，新规矩又托着同学之间新的往来，往来里再显出新的样子——那两个不说话的学生开口了。回路接上了，三条方程才都动了起来。

把缺掉的两式补上，制度育人的问题就换了一个问法。

传达论问的是：“规范送得到不到？”——它的读数是执行率。

补全三式之后要问的是：“被管的人能不能回过手来改写管他的规矩？改写之后，有没有在班里留下后来的人读得到的东西？”——它的读数，一个是回写的等级，一个是痕迹。前一个本书在第 13 章排成 R0 到 R3 四级；后一个，也要等到第 13 章，等那个十一月插班进来的女孩出场，才能讲透。

这里只说一层为什么痕迹这么要紧：学校里被管的人，每过三年就整体换一遍。今天在班会上争取到“小口喝水”的这批学生，不到两年就都毕业了；到那时坐在教室里守这条规矩的，是从没参加过那次讨论的人。如果改写只发生在当时那批人身上，没有在场里留下记号，那么对后来的人来说，这条规矩又回到了“老师规定的”——第三式一断，第二式的成果也就跟着人一起毕业了。

还要说一句公道话。传达论之所以只写第一式，不是因为写它的人不懂得学生会反作用于制度——任何当过班主任的人都懂。它只写第一式，是因为第一式最容易被记、被查、被评估：执行率可以统计，宣讲可以留下记录，惩罚可以登记在册。第二式、第三式留下的东西——一次提议、一段讨论、一个学生开口的变化——很难装进任何一张检查表。一套说法写什么、不写什么，往往和它所在的那本账能记什么、不能记什么，是同一件事。这一层是第 14 章的事，这里只先记下：传达论的缺式，有一半是被学校自己的账逼出来的。

判　词

制度教人的地方，不在它送出去的那一头，而在被管的人能回过手来的那一头。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——后墙的喝水班规上只多了一道横线，改的结果和来历都没落在纸上；扣分表倒记下了被点名的人。是谁拿的笔？——起笔的是年级模板，改笔的是全班，落笔的是苏老师。被记的人能不能改账法？——这一次能，可这一次“能”，没在纸上留下来历。

一页账

十月初的七班后墙上，贴着十二条班规，打印得整整齐齐，只有第三条被一道蓝色圆珠笔的横线划过，“上课不准喝水”几个字还看得清。划线旁边空着：没写现在改成了什么，没写什么时候、因为什么改的，更没写是谁提的。其余十一条，也没有一条写着自己的来历。

这一页账上记下了什么？十二条规矩的打印原文，加一道横线；以及讲台侧面那张扣分表上，九月里因为喝水被点过名的那两个学生的名字。

没记下的：唐悦在九月第二周那次班会上替体育课后口干的同学开的那一次口；那两个平时不说话、那天点了头的同学；全班举手定下“试两周”的那个下午。新写法只活在四十三个人的嘴上，一道横线说得出“改过”，说不出“怎么改的”。一个这时走进教室的人，读到的只有那道线。划线旁边缺掉的来历，后来有人补上了一行字——那是第 13 章的事。

◆

03

第 3 章

近邻说对了什么，停在哪里

这一章的问题

“学校在暗中教道德”“记录会塑造被记的人”“指标会被迎合”——这些话都不新。前人说对了什么、停在哪里，本书究竟多出了什么？

◆ 一、学校在暗中教，账在明处记

十月第二个周末，苏老师在家里整理这一学期的材料，忽然起了个念头：她想数一数，七班这四十三个孩子，此刻一共被记在多少个本子上。

她拿了张纸，一项一项往下写。

第一，年级的成绩系统。每次周测、月考，分数录进去，系统自动排出班级名次和年级名次，精确到小数点后一位，从十月起每周一早上七点由小程序推送到家长群。

第二，班级扣分表。迟到、没交作业、课堂违纪、仪容不整，扣一分记一笔，贴在讲台侧面。

第三，郑主任的《课堂常规检查表》。每周巡课两次，按班打叉，汇总排序。

第四，作业登记本。各科课代表每天登记谁交了、谁没交。

第五，综合素质评价的电子档案。里面有志愿服务时长、获奖记录、班干部任职，每学期末要上传证明。

第六，后墙的光荣榜。月考前十名的照片。

第七，班级日志。每天谁请假、谁迟到、发生了什么事，由班长唐悦记，她每周交给苏老师看一次。

第八，值日表。谁哪天擦黑板、谁哪天倒垃圾，打钩。

第九，家校平台上的“每日表现”。各科老师可以给学生点“表扬”或“提醒”，家长手机上能实时看到。

写完一看，九个。她又在每一项后面补了两栏：这个本子记什么、怎么记，是谁定的？被记的孩子能不能看到，能不能更正？

第一栏几乎全是“学校”或“年级”：成绩系统是年级统一的，扣分表的项目是学校德育处定的，检查表是郑主任的，档案的格式是上面发下来的。只有值日表和班级日志的格式是七班自己定的——而定的人，是她。

第二栏更短。孩子们能看到成绩、光荣榜、扣分表、值日表；能看到家校平台上的点评的，是家长，不是孩子。至于“能不能更正”，她想了半天，只写下一项：作业登记本，课代表登错了，学生可以去找课代表改。其余八项，一个孩子如果觉得自己被记错了，要么找她，要么找任课老师，要么找年级——而且多半是改不了的。

那天晚上她对着这张纸坐了很久。九个本子，没有一个是专门记“谁帮了谁”的；九个本子，孩子们自己能动笔改的只有一个。

这张纸上的东西，前人早就看见了一大半。

最早把目光投向这里的，是“隐性课程”一派。美国教育学家杰克逊（Philip W. Jackson）在《课堂生活》（Life in Classrooms，1968）里写过，教室里真正天天在教的，除了课本，还有三样东西，大意是：人多（学会在人群里等待、被打断、被暂时忽略），评价（学会被打分、被表扬、被公开比较），权力（学会服从一个说了算的人）。这些东西不写在任何课程表上，却比课程表上的任何一门课都上得更久。

社会学家德里本（Robert Dreeben）在《学校里学到了什么》（On What Is Learned in School，1968）里更进一步，认为学校在暗中教给孩子四条现代

社会的规范：独立、成就、普遍主义、专门性——孩子在家里是“我们家的老二”，到学校里要学会只做“一个按统一标准被评价的学生”。

更早一点，帕森斯（Talcott Parsons）在1959年的《作为社会系统的学校班级》（“The School Class as a Social System”）里有一个观察，离本书最近。大意是：在小学低年级，老师对孩子的评价里，“学习好”和“品行好”是混在一起、没怎么分开的；被评为“好学生”，既是说他会读会算，也是说他守纪律、肯合作、有责任心；随着年级升高，两者才逐渐分开。

这一派说对了一件大事：学校在暗中教。道德不只在德育课上教，更在作息、评价、座次、表扬里教；孩子学到的，常常不是课上讲的，而是学校每天“做”的。本书完全接受这一点，而且导论把它列为三种老典范里离本书最近的一种——德在场上。

那么它停在哪里？以帕森斯为例。他看见了“学习好”和“品行好”在低年级被混在一起，但他把这种混合读成了一种发育阶段的特征、一种社会化的功能安排：孩子先在混合的评价里学会“被评价”，然后再学会分开。本书的读法不同：混在一起不是阶段的自然属性，而是账法的产物——是学校只给一种“好”留了账页、用同一张榜去记两种好造成的。既然是账法的产物，它就应当有剂量（榜公布得越细，混得越厉害），而且可逆（换了账法，就能分开）。这一点，本书押成了可错预言第5条：“领域冲垮”。

再往前一步，是福柯与会计社会学。

法国思想家福柯（Michel Foucault）在《规训与惩罚》（1975）里专门写过“检查”。转述他的意思：考试把层级的监视和规范化的裁决合在一起，每一个学生都被做成一份可以比较、可以归档的“个案”；记录本身，就是一种塑造人的权力。苏老师那张纸上的九个本子，放在福柯的框架里，就是九种把孩子做成“个案”的装置。

会计学里有一支学者，从七八十年代起把会计当成一种社会实践来研究，常被称作会计社会学或批判会计研究。霍普伍德（Anthony　Hopwood）主张，会计不是中性的技术，必须放在它运作的组织与社会情境里看；米勒（Peter

Miller）与奥利里（Ted O'Leary）1987 年的论文《会计与可治理之人的建构》写的是，标准成本、预算这些看似平常的记账办法，怎样把工人和经理一个个变成可以被衡量、被比较、被问责的个体。迈克尔·鲍尔（Michael Power）在《审计社会》（The Audit Society，1997）里则描述了一种普遍的趋势：越来越多的组织为了“可被审计”而改造自己，最后忙于生产可以被检查的证据，而不一定是做好被检查的事。

这几家合起来，说对了第二件大事：记录塑造被记的人。账不只是事后记一记，它在事前就决定了人往哪里使劲。本书的书名里有一个“账”字，这个字的分量，很大一部分是从这几家借来的。

它们止步的地方，在一个变量上：账法归谁写。

在福柯那里，检查与档案握在规训者手里，被检查的人是对象；在会计社会学那里，记账的格式由管理者定，被记的人是被建构的那一方；在审计社会里，审计的标准由审计者定，被审计的组织只能去迎合。这些研究当然知道被记的人会反抗、会钻空子，可在它们的研究里，“谁来写账法”基本是一个常数——总是治理者那一方。它们研究的是：在这个常数之下，记录怎样塑造人。

本书把这个常数变成变量。如果账法始终在治理者手里，那么无论账上记的是名次还是善行，被记的人都只是被塑造的一方——第 18 章会讲，连一本专门记善的账，只要账法不归被记的人改，也会在几周内被名次化。只有当被记的人也能拿起笔来改账法时，账才不只是规训的工具，而可能成为善显露的地方。所以本书不说“记账规训人”，而说“只有被记的人也能拿笔时，善才显露为善”。可错预言第 1 条“账页 × 账法”，就是这条分界的检验。

还要再承认一家更近的。

在会计学内部，已经有人往“被记者也参与写账”的方向走了。一支研究叫“对话式会计”（dialogic accounting），代表人物如布朗（Judy Brown），主张账目不应只由一方写给另一方看，而应当让不同的利益相关者参与进来，让不同的价值观在账面上对话。另一支叫“反向账目”（counter

accounts），由被记录、被影响的群体或替他们说话的人另写一份账，与官方账目对着看，把官方账上看不见的东西摆出来。

这两支已经把“账法归谁写”从常数往变量那边推了一步，本书必须承认，不能冒领。本书多出的地方有两层：一是把这个变量落到了一个具体而微的地方——儿童的道德命名，一个十四岁的孩子心里“好”这个字指的是什么；二是给出了两条它们没有给出的预言——账页与账法的交互（第 1 条），以及先改账还是先改组的次序（第 2 条）。对话式会计讲的是“该让谁参与”，本书要押的是“参与了以后，命名会怎样变，而且换个次序结果会不一样”。

回到苏老师那张纸。隐性课程一派会说：这九个本子都在暗中教。福柯会说：这九个本子都在把孩子做成个案。会计社会学会说：这九个本子都在建构可治理的孩子。这些话都对。本书只多问了两句：九个本子里，为什么没有一页是给“之间”的？九个本子的账法，为什么几乎全不归被记的孩子改？

◆ 二、指标会被迎合，命名会改人

先说一件很多家长都碰到过的事。有的学校为了督促作业，在家校平台上设了一项“作业完成率”，每天由课代表登记，周末按班级、按个人统计，完成率低的要在班会上点名。第一个月，完成率明显上去了。第二个月，老师们发现一个现象：作业交得齐了，可错的地方错得一模一样，连涂改的位置都差不多。早读前十分钟的走廊里，总有几个孩子趴在窗台上飞快地写。完成率还在涨，作业本身却在变空。

这件事有现成的名字。

第一家：竞争压掉合作。

美国作家科恩（Alfie Kohn）在《No Contest》（1986，意为“没有竞争”）里系统地批评过竞争，认为在学校与职场里，把人放进“你赢我输”的格局，会压掉合作、损伤人与人之间的信任，而且竞争并不像人们以为的那样能提高表现。社会心理学里，多伊奇（Morton Deutsch）1949 年就区分了合作与竞争两种目标结构：目标一致时，人们互相帮助；目标对立时，人们互相提防。

约翰逊兄弟（David W. Johnson 与 Roger T. Johnson）在此基础上发展出合作学习的整套理论与课堂做法，把“怎样安排任务和奖励”当成调节合作与竞争的开关。

再细一层，心理学家特塞（Abraham Tesser）的自我评价维持模型指出：在自己看重的事情上，一个和自己越亲近的人表现越出色，越让人感到威胁；加西亚（Stephen Garcia）、托尔（Avishalom Tor）与冈萨雷斯（Richard Gonzalez）2006 年关于“名次与对手”的研究进一步发现：名次越靠前、彼此越相近，或者越靠近一条有意义的标准线（比如第 10 名与第 11 名之间），人们越倾向于竞争、越不愿意合作。

这一家说对了：竞争的结构会压掉合作，而且最伤的是名次相邻的人。第 1 章那个前五名男生在团体赛里讲题、在个人排名里不讲，正是约翰逊兄弟的目标结构理论能解释的事。第 8 章要写的林可和周远这一对“邻位”，也正落在加西亚等人描述的那个区间里。

本书在这里的态度要说清楚：“邻位冷漠”只作症状引用，不作本书的证据。因为竞争心理学同样预言它——名次相邻者不合作，这是它们的发现，不是本书的。本书和这一家的分界在病根上：它们认为病根在竞争的结构，处方是改目标结构、改任务、改奖励；本书认为病根在“只有一页账”——学校只给名次留了账页，没给之间留账页。两种病根会推出不同的结果：如果病根在竞争结构，名次不撤，合作就回不来；如果病根在只有一页账，名次一张不撤，只在旁边加一页记“之间”的账，合作也会回来。这就是可错预言第 4 条“加页不减榜”。它对这一家是危险的，对本书也是危险的：它若不成立，本书的记账之说就退回科恩与约翰逊兄弟。

第二家：指标会被迎合。

作业完成率那件事，用的是两条有名的定律。一条出自英国经济学家古德哈特（Charles Goodhart）1975 年关于货币政策的论述，原意是一项统计规律一旦被拿来当控制的抓手，就会失灵；今天通行的说法“一项指标一旦被当作目标，它就不再是好指标”，是后人的概括。另一条出自美国社会心理学家坎贝尔

（Donald T. Campbell）七十年代的论述，大意是：一项量化的社会指标越是被用于社会决策，就越容易受到腐蚀的压力，也越容易扭曲和败坏它本来要监测的社会过程。

与这两条定律相邻的，是动机心理学里的一条线。德西（Edward L. Deci）1971 年做过一个常被引用的实验：让大学生做一种本来就有趣的拼图，一组在其中一段按完成数付钱，一组不付；到了没人要求的自由时间里，被付过钱的那组更少主动去玩拼图。经济学家弗雷（Bruno S. Frey）把这类现象称为“动机挤出”：外部的报酬与控制，会把本来就有的内在动机挤出去。德西与瑞安（Richard M. Ryan）的认知评价理论则把它说得更细：同样是奖励与记录，被体验为“控制”时削弱内在动机，被体验为“信息”时未必。科恩后来那本《奖励的惩罚》（Punished by Rewards，1993），把这些研究带进了学校和家庭。

这一家讲明白了：一旦把好记成指标，人就去迎合指标；一旦把好记成控制，人就失去了原本做好的那份心。第 1 章敬老院里那四次血压，在这一家看来，就是坎贝尔定律加动机挤出：志愿时长被用来做评价决策，于是被迎合；做好事被记成了要凑够的数，于是做好事的那份心被挤了出去。

分界落在“结果在哪一层”上。古德哈特与坎贝尔讲的是行为——人去迎合指标；动机挤出与认知评价理论讲的是动机——人不再想做。本书要多说的一层是命名：在一本只记名次的账上，“好学生”“好孩子”“最善良”这些词指的东西，会悄悄换掉。一个孩子可以照样帮人（行为没变），照样愿意帮人（动机没变），却在被问“班里谁最好”时，脱口说出前几名的名字——因为“好”这个字已经被名次借走了。行为、动机、命名是三条线，可以分开测，也会分开走。可错预言第 3 条“名义滞后”押的正是这一点：撤榜之后，互助行为先回来，善良提名与名次的相关却衰减得更慢。

第三家：成功被道德化，排名会通约。

到这里，已经有两家比本书更早讲到了“命名”。

一家是政治哲学家桑德尔（Michael Sandel）。他在《精英的傲慢》（The Tyranny of Merit，2020）里批评一种社会风气：把成功看成个人应得的回报，于是成功者被看作更有德、失败者被看作活该——“应得”这个道德词，被成功借走了意思。这已经不只是讲行为，而是在讲一个社会里好坏的命名怎样被成功改写。

另一家是社会学家埃斯佩兰（Wendy Nelson Espeland）与索德（Michael Sauder）。他们研究美国法学院排名，发现排名有一种“反应性”：被排名的学校会回头按排名的口径改造自己，招生、就业统计、经费分配都向排名靠拢；排名还会“通约”，把原本各有所长、无法比较的东西，压到同一把尺子上。这些论点见于他们 2007 年的论文与 2016 年的专著《焦虑的引擎》（Engines of Anxiety）。

本书必须承认，“成功被道德化”与“排名改写被排者的自我理解”，这两家都已经说过。本书和它们的分界在尺度与可逆。桑德尔讲的是整个社会对成功的道德评价，尺度是一个时代、一个国家；埃斯佩兰与索德讲的是机构怎样回应排名，尺度是一所学院。本书讲的是一个班、一个孩子：一个十四岁的孩子心里，“好”这个字还和“考得好”分不分得开。而且本书主张这件事随这个班的记账格式变动——有剂量（公布越细，混得越深），可逆转（换了格式，能分回来）。一个社会的风气很难在一学期里看出变化，一个班的提名表可以。

第四家：命名会改人，以及一份站上自己的交代。

把“命名”说得最透的，是加拿大哲学家哈金（Ian Hacking）的“循环效应”：人被归进某一类——某种病人、某种问题少年——之后，会回头按这一类的样子改变自己，而这种改变又反过来改写这一类的定义。学校里给孩子贴的“后进生”“尖子生”“问题学生”，都在这个循环里。

到这一步，本书离哈金很近了。“好学生”这个词被名次借走之后，孩子回头照着这个词改自己——为了做个“好学生”去争名次，甚至为了名次去作弊——这正是循环效应的一个变体。本书不能把它当成新发现。

站上第 372 号《社会学学派解构入门》在这里给过一份很老实的自我交代，值得照着做。那本书提出了“回写债”：学派把某一层写成统计口径和分类表，被写进去的人回头照格子改自己，学派的账上却没有记这一笔。写完之后它自己承认：回写债与哈金的循环效应、与“理论也在做出对象”的述行性、与古德哈特和坎贝尔的定律是同形的，不是新话；它多出来的只有三样——按层记账，把往返拆成两个时滞，挂上与学派争论年数有关的预测；这三样若站不住，回写债就降格为前人说法在层上的重述。

本书照这个样子交代一次：“善的名字被名次借走”，本书的第一篇旧论文已经看见（成绩好就被当成“道德”，见第 1.2 节）；它与哈金的循环效应同形，与桑德尔的成功道德化同向，与埃斯佩兰和索德的排名通约同族。本书多出来的，不在“命名会改人”这句话本身，而在三处：一是把命名单独拿出来，与行为、动机分开测；二是落到一个班、一个孩子，给出剂量与可逆；三是把病根定在“只有一页账、账法不归被记的人改”，由此推出几条前面几家都推不出的预言。这三处若站不住，本书在这一层就降格为哈金与桑德尔在一个班里的重述。

回到作业完成率。古德哈特会说：指标成了目标。德西会说：控制挤掉了动机。哈金会说：被登记为“不交作业的学生”的孩子，会越来越像那个类别。本书只再加一句：那张统计表上，有一项没有被记下——早读前趴在窗台上的那几个孩子里，有一个是在给另一个讲题，讲完了才让人家抄。这一笔善，在那张表上，记成了两个人一起作假。

◆ 三、本书多出来的六样

还剩四家近邻。头两家离本书第四、五编要讲的“回写”最近，后两家管的是道德的领域与道德的所在。

第五家：受规则影响的人，参与改规则。

政治经济学家奥斯特罗姆（Elinor Ostrom）研究世界各地的渔场、牧场、灌溉渠怎样被当地人长期管好，总结出若干设计原则，其中一条是“集体选择安

排”：受规则影响的人，应当能参与修改规则（见她 1990 年的《公共事物的治理之道》）。管理学家阿吉里斯（Chris Argyris）与舍恩（Donald Schön）区分了“单环学习”与“双环学习”：前者只改做法，后者连做法背后的目标和规则一起改。儿童发展领域，哈特（Roger Hart）1992 年给出过一个八级的儿童参与阶梯，从最底下的“操纵”“装点门面”，到最上面的“儿童发起、与成人共同决定”。

离学校最近的是两位心理学家。皮亚杰（Jean Piaget）在 1932 年的《儿童的道德判断》里观察孩子玩弹珠：年幼的孩子把游戏规则当成大人定下、不可更改的东西；大一些的孩子则懂得，规则是大家同意的，只要大家同意，就可以改。科尔伯格（Lawrence Kohlberg）从七十年代起在美国办过“正义社区”学校，让师生在全体大会上一人一票地立规、改规，并明确把它当成道德教育的主路；他与克拉克·鲍尔（F. Clark Power）、希金斯（Ann Higgins）合著的书（1989）系统总结了这些学校。这一点要特别说明：科尔伯格本人以道德判断阶段论闻名，常被归进“德在心上”的品格与认知一路，可他的正义社区走的是制度的路线——让学生动手改学校的规矩——所以本书不把它归进品格典范。

这一家的道理，本书全盘接受：被规则管的人参与改规则，规则才更好用，人也在参与中长进。第 2 章七班那条喝水班规，在奥斯特罗姆和科尔伯格看来，都是再自然不过的事；本书的第二篇旧论文写陶冶时，也已主张让学生参与定规（见第 2.2 节）。

两边分开的地方，在“价值在哪里”。参与理论把教育价值放在参与这个行为上：参与了，就受了教育。本书把它放在改写留下的痕迹上。这在成人社区里不显眼——渔场里修规则的人，往往就是日后守规则的人。学校却不一样：被管的人每三年整体换一遍。等参与改喝水班规的那批学生毕业了，再守这条规矩的就是从没参与过的新人。如果价值只在参与里，每一届都得从头再参与一遍；如果价值在痕迹里，没参与的人也能读到“这条规矩是人改出来的，而且可以再

改”。正义社区的总结里也讨论过新生怎样被带进社区，本书第 13 章会专门回应。

第六家：公平的程序与讲出的理由，会让人认同规则。

心理学家泰勒（Tom R. Tyler）的程序正义研究发现：人们是否认同并遵守一条规则，很大程度上取决于他们是否相信这条规则出自公平的程序——自己有没有被听见，定规则的人是否中立、是否尊重人（代表作是他 1990 年的《人们为什么守法》）。德西等人 1994 年的研究也发现：给出理由、体谅对方的感受，一条要求更容易被内化。

这一家与本书第 13 章要讲的“可改性信号”最容易混在一起。在班规旁边写上“九月因某某提议而改”，看上去不过是同时做了两件事：告诉人这条规矩出自一个公平的程序，并给了理由。本书认为它传出的是第三样东西：“这条规矩曾经被像你一样的人改过，所以你也可以改。”三样可以拆开测，可错预言第 6 条“信号鉴别”就是为拆它们而设：甲只写“曾被学生提议改过”，乙只写理由，丙都不写，丁只写“经公平程序制定”——甲、乙、丙、丁四张牌（四种贴法）放在插班生面前，看哪一张让人更“敢提议”。甲不高于丁，本书的“可改性信号”就并入程序正义；甲不高于乙，就并入“给理由”，都不另立名目。

第七家：孩子分得清道德与习俗。

发展心理学家图里尔（Elliot Turiel）与努奇（Larry Nucci）的社会领域理论发现：很小的孩子就能分清“道德上的错”（打人、欺负人）与“习俗上的错”（不守某条校规、穿错衣服），并且认为前者即使没有大人规定也是错的；他们还发现，学生最不接受学校去管“个人领域”的事，比如发型与着装。

这一家和第 3.1 节的帕森斯正好相反：帕森斯说低年级把学业之好和品行之好混在一起，图里尔与努奇说孩子分得清。本书站在两家中间，说：混不混，由账法决定。孩子天生有分开的能力，但这道区分会被学校的记账格式冲垮——名次公布越细，“考得好”与“人好”越分不开；换了账法，又能分回来。这就是可错预言第 5 条“领域冲垮”。社会领域理论关于个人领域的发现，本书第 16

章“护栏与枷锁”照收，只补一条可操作的判据：看一条规矩拦住的是回得来的事，还是回不来的事。

第八家：道德是关系性的。

教育哲学家诺丁斯（Nel Noddings）的关怀伦理，把道德放在关怀者与被关怀者之间的往来上，而不是放在一个人的原则或品质上（见她 1984 年的《关怀》）。本书说“善在之间”，与这一家同向。本书多出的只有一层：用号位的说法，二号位的善是可以被折叠的——它可以被一本只记名次的账，折进一号位的名次里。关怀伦理告诉我们善在哪里，本书想再说一句：它在那里，也可能被账挪走。

八家近邻交代完了。下面把本书多出来的六样摆在一起。为免冒领，每一样都写明它靠哪一条可错预言来检验。

本书多出的	最近的近邻说到哪里	多出在哪里	预言编号
名义滞后	竞争心理学：撤掉竞争，合作回来	命名回得比行为慢；晕轮效应预言不到剂量与时差	第 3 条
加页不减榜	科恩、约翰逊兄弟：要改竞争结构	名次不撤，只加一页不计分、可共修的账	第 4 条
领域冲垮	图里尔、努奇：孩子分得清；帕森斯：低年级混在一起	混不混由账法定，有剂量、可逆	第 5 条
可改性信号	泰勒、德西：公平程序与理由促进认同	“曾被像你一样的人改过”是第三样东西	第 6 条
账页 × 账法	对话式会计、奥斯特罗姆、正义社区：被管者参与	只加账页不让改账法，记善的账也会被名次化	第 1 条
次序预言	各家都不排先后	先改账（D）再改组（E）的班，善行撤师后更持久	第 2 条

逐条再说几句。

名义滞后。撤榜之后，互助行为是快回写，“谁最善良”的提名是慢回写，晕轮效应预言不到这里的剂量与时差，见上。

加页不减榜。名次一张不撤、负荷一点不减，只在旁边加一页不计分、可由全班共修的“之间”之账，互助就上升。这一条把病根从“竞争结构”挪到了“只有一页账”。

领域冲垮。名次公布越细的班，越多人答“考第一的同学是更好的人”，换了格式又会回落，见上。

可改性信号。甲牌比乙、丁两张更能让新来的孩子敢提议，见上。

账页 × 账法。这是两篇旧论文碰撞出来的、本书独有的一条。四格：有没有给“之间”的账页，账法能不能被被记的人改。本书预言：有账页、账法不可改时，这页账在一学期内本身会被名次化——大家开始比谁写得多、谁被写得多；只有账页与可改同时具备，“最善良者”的提名才会从前几名转向这页账上被记下的人。如果四格里只看到两个主效应，没有交互，那么本书就只是两篇论文的加法，不是一个新说法。

次序预言。由六路径推出：先建一页记“之间”的账（改 D），再重组小组（改 E），这样的班，善行在老师离开后维持得更久；先重组小组、再建账的班，开头热闹，后来回落。若两种次序没有差别，本书“D→E→S 是主路”的说法作废。

六样里，前四样每一样都有一个很近的邻居，本书只多出半步；后两样，本书没有找到做出同样预言的近邻。六条预言的检验方案，第 23 章逐条写明“看到什么就算错”。

判　词

前人看见了账在教人，本书只多问一句——笔在谁手里，被记的人能不能改。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——这一次问本书自己：记在这六条预言上，不记在说法新不新上。是谁拿的笔？——是将来去班里做观察的人。被记的人能不能改账法？——能，任何一条预言落空，书里相应的说法就降格，不必等作者同意。

一页账

十月第二周，苏老师写满那张纸的那个周末之前，七班发生过一件小事。周四中午，班里一个男生的饭卡丢了，站在食堂窗口前不知道怎么办。周远正好排在他后面，没多说什么，刷了自己的卡，把自己那份饭拨了一半到对方的餐盘里，两个人坐在一起吃完了。那天下午，周远饿着肚子上了两节课，放学前在小卖部买了一个面包。

这一周，九个本子上记下了什么？成绩系统里，周远这周测验排第 12；扣分表上他没有扣分；家校平台上，物理老师给他点了一个“提醒：作业未完成”——又是一道斜面受力题。

没有记下的：那半份饭。九个本子里，没有一个本子的格子装得下它；就算有，被记的孩子也没有一个本子可以自己去添上一笔。丢了饭卡的那个男生后来对同桌说了一句“周远人挺好”，这句话在班里传了两天，就没人再提了。

◆



第　二　编

善在之间：道德的显露位

导　语

这一编立全书的地基：善显露在哪里。一个孩子被说“善良”，我们看见的从来不是他身上的一颗东西，而是一串往返——递出去的伞，转回来的包子。善在人与人“之间”走完一圈，才显出来；名次却只要对比，不要往返。

第 4 章讲善是“之间”的波，第 5 章讲名次是一颗颗可以比较的粒子，第 6 章讲两者撞在一起时发生的事：善的名字被名次借走了，孩子渐渐分不清“考得好”和“人好”。

04

第 4 章

善是二号位：在人与人之间来回的波

这一章的问题

我们夸一个孩子“善良”，到底是在说他身上的什么？会不会，那样东西根本不在他身上？

◆ 一、一把伞和两个包子

九月底的一个周三，放学铃一响，雨就下来了。

唐悦书包里有两把伞。一把是她自己的长柄伞，另一把是早上出门时妈妈硬塞进来的折叠伞，她嫌重，还嘟囔了一句。同桌陈露没带伞，她家住得远，要赶五点二十那班公交，错过了就得再等四十分钟。唐悦把折叠伞抽出来递过去：“明天还我就行。”陈露接了，跑了。

第二天早上，陈露来还伞，手里还多了一只塑料袋，里面是两个包子，还热着。她妈妈听说了昨天的事，早上多蒸了两个，让她带来。陈露塞给唐悦一个：“一人一个，我妈说的。”唐悦吃过早饭了，捏着那个包子往教室走，在门口看见阿杰一个人拿着扫帚扫走廊。那天本来两个人值日，另一个请了假，阿杰七点不到就来了，早饭也没顾上吃。唐悦把包子塞到他手里：“陈露妈妈蒸的，你吃。”

阿杰吃了。扫完门口，他进教室顺手把唐悦座位边那扇总关不严的后窗看了看，从笔袋里摸出一把小螺丝刀，把松了的插销拧紧了。那扇窗漏了半个月的风，唐悦一直用一本旧练习册垫着。

一把伞，两个包子，一个插销。前后不到二十个小时，经过了四个人的手，其中一个人——陈露的妈妈——从头到尾没有来过学校。

现在问一个看起来很简单的问题：这件事里，善在哪里？

最顺口的回答是：在唐悦身上。是她先递的伞，她心好。这么说不算错，可是请把镜头只停在递伞那一刻看一看。如果陈露第二天没来还伞，那把伞就成了一件丢了的东西，唐悦回家还得挨妈妈两句；如果陈露还了伞，什么也没说，这就是一次普通的借和还；如果包子来了，唐悦自己吃了，事情到她这里就画上了句号。递伞那一刻，只是一个开头。那一刻我们能看到的，是一个好心的动作；至于它最后显出什么样子，那一刻还不知道。

善是后来一点一点显出来的。陈露还伞，是第一次回来；她妈妈蒸的包子，是这串来回里多出来的一圈，它从学校绕到了一户人家的厨房，又绕了回来；唐悦把分到的那个包子给了阿杰，这一圈没有回到陈露那里，而是往外走了一步，走到了一个与伞毫不相干的人手里；阿杰修插销，又转回到唐悦身边，可已经不是“还”了——他吃的是陈露家的包子，修的是唐悦身边的窗，没有人能说清他在还谁。

这里有一件很容易看漏的事：这一串和“交换”不一样。交换的方向是两清。我借你伞，你还我伞，再加两个包子当利息，账就平了，事情就关上了。可这件事没有关上，它每走一步都往外多推了一点：推到陈露妈妈，推到阿杰，推到一扇漏风的窗。走到最后，谁欠谁已经算不清了，也没有人想算。交换是一来一回，回来就停；这一串是一来一回，回来又往下传，像丢进水里的石子荡开的那一圈一圈。

还有一件事也值得记下：这一串里，每一环都改变了下一环能做什么。没有那把伞，就没有那两个包子；没有转到阿杰手里的那个包子，他那天早上就是空着肚子扫走廊，他未必有心思去看那扇窗。前一个动作并没有把一份礼物原样递

下去，它给了下一个人一个新的处境，下一个人在新的处境里做了新的事。往返从来不是同一样东西搬来搬去；每一次接手，都长出一点不一样的东西。

再换一个角度：这一串，有谁从头到尾看见了？

没有人。唐悦知道伞和包子，不知道陈露的妈妈是怎么听说的，也不知道阿杰后来去看了那扇窗——她是第二节课觉得背后不冒风了，才发现插销紧了，还以为是总务处来修过。陈露知道伞和包子，不知道她塞给唐悦的那个包子去了哪里。陈露的妈妈只知道女儿被同学借了一把伞。阿杰只知道一个包子和一扇窗，至于包子从哪里来，他只听了半句“陈露妈妈蒸的”，陈露是谁的同桌、为什么她妈妈要蒸包子，他没问。

每个人手里都只有一段。整串来回，散在四个人的记忆里，谁也没有拼起来。这件事如果有人要讲给第五个人听，比如讲给苏老师听，得先把四段凑齐，而学校里并没有一个地方是用来凑这种东西的。

这一点很要紧，后面会反复回来。善在之间显露，意思不只是“它需要两个人”，还有一层：它的全貌天然地分散在好几个人那里，没有哪一个人身上装得下完整的它。一张成绩单可以只发给一个人，因为分数就在这个人名下；一串善却没法只发给一个人，它本来就不在任何一个人名下。要让它被看见，得有一个地方，让几段来回能被放到一起。

再做一个小实验，把同一把伞放进另一个下午。

同样下雨，同样两把伞，同样是陈露没带。这次唐悦心里急着去上课外班，把折叠伞往陈露桌上一放，说了句“拿去吧”就走了。陈露其实已经和妈妈约好在校门口接，她不想拿，可唐悦已经走了，她只好拿着。第二天还伞，两个人都有点不好意思，“谢谢”“没事”，事情就结束了。

这一次，唐悦的好心一点也不比上一次少，甚至可以说更“无私”——她连还都没交代。可这一次，伞没有长出包子，也没有走到阿杰那里，两个女孩之间

反而多了一点尴尬。同一个动作，同一份好心，显出来的样子完全不同。区别不在唐悦心里，在后面那一串走没走起来：陈露需不需要这把伞，她接得住接不住，接住以后还能不能往下走。

这个小实验先放在这里，下一节讲“善心”与“善果”时还要用到它。

所以，“唐悦善良”这句话，与其说是在描述唐悦身上的一样东西，不如说是在给这一串来回起个名字，并把名字挂在了起头的那个人身上。挂在起头的人身上，没有什么不对，起头的人确实迈了第一步；可如果我们以为善就装在这个名字里，就会犯一个后面整本书都要付利息的错：我们会去找、去量、去比“唐悦身上有多少善”，而那串来回本身，没有地方放。

设想苏老师后来真的听说了这件事。最自然的做法是什么？大概是周一班会上表扬一句：“唐悦同学下雨天把伞借给同桌，很有爱心，大家要向她学习。”这句话是真诚的，也是好意的。可是请留意它做了什么：它把一串经过四个人的来回，收成了一个人的一个优点。陈露还伞不算，陈露妈妈蒸包子不算，阿杰修窗不算，被表扬的只有起头的那一下。而且，“很有爱心”是一个形容人的词，它说的是唐悦这个人有一样东西，不是说班里发生了一件事。

这样的表扬多了，孩子会学到一种很特别的说话方式：善是某个人的，好事是某个人做的，被夸的永远是一个名字。至于那些接住了、传下去了、补上了的人，他们的那一段没有词可以说。阿杰如果听到这句表扬，大概也不会举手说“窗户是我修的”——这件事跟借伞有什么相干呢？在“唐悦很有爱心”这句话里，确实找不到他的位置。

本书把这样一串来回的显露，叫作二号位的显露。这个说法下面会慢慢讲清楚。先记住一个日常的直觉：一个人打不出一个乒乓球回合，一个人也走不完一串善。善要有两头，要有来有回，走完了才显出来。

这一章接下来做两件事：先看最常见的老说法——“善就是善心”——说对了什么、漏了什么；再说明，为什么善只有在人与人之间才看得见，而一旦把它装进某一个人身上，它就悄悄换了一副样子。

◆ 二、善是善果，不是善心

先听听老说法。

在学校、在家里，说起一个孩子好不好，最常听到的词是“心”。“这孩子心好”“心眼实在”“本性善良”“有爱心”。德育的目标，也常被说成“培养学生的善心”“唤醒每个孩子心中的善”。这套说法背后有一幅很朴素的图：每个人心里有一样东西，叫善心；善心发动起来，人就去做好事；好事做得多，说明善心足。顺着这幅图，德育要做的事情也就清楚了——要么往心里放（讲道理、讲榜样、讲故事），要么把心里本来有的挖出来（启发、感化、唤醒）。导论里说过的传递典范和品格典范，在这一点上其实站在同一边：两家都认为善的根在一个人的心里，分歧只在根是从外面种进去的，还是本来就长在那里。

古典的美德伦理也有相近的说法：德性是一个人身上养成的稳定品质，像手艺一样，练久了就成了自己的。今天流行的品格教育，把诚实、尊重、责任、关爱列成一张清单，一项一项地培养、观察、评价，用的也是这幅图：善是一组可以长在人身上的品质。

这幅图说对了不少东西。人确实有动机，确实有习惯，确实有的人更常伸手。一个经常帮人的孩子，换了一个班，大概还是会帮人，这说明有些东西是跟着人走的。不承认这一点，就是闭着眼睛说话。

可这幅图漏了一件事：它把“心”当成了起点，把善当成了从起点发出去的东西。照这幅图，善在动作发出的那一刻就已经齐了，后面发生什么，只是它的“效果”——效果好，是运气好；效果不好，是对方不领情，善本身并不因此少一分。上一节那个小实验，在这幅图里就说不清楚：两个下午，唐悦的善心一

样多，可为什么一个下午长出了包子和插销，另一个下午只剩两句客气话？照善心论，这两件事的善是一样的，差别只是“效果”。可每个经历过的人都知道，这两个下午不是一回事。

站上第 354 号《心的发生学导论》把这层窗户纸捅破了。那本书讲的是，善就是善果，是一种显露，不是预设的善心。那本书举过一个例子：王姐端一碗汤出门给人送去，她的好心是真的；可这碗汤到底是不是善，要看汤走完整条路以后显出来的样子——对方怎么回应，下一次她怎么改着再送。好心是一小步，善要看汤送到之后。（第 354 号的这个例子这里只是转述，不作本书主例。）

那本书还把四个字拆开来读：“行善结缘”。大意是：行善结缘，就是显露（S）经由路径（D）回写纠缠（E）。行就是路径，是一连串不同的动作；善就是显露，是显出来的那个样子；结就是回写，回头改写那份牵连；缘就是纠缠，是早就在那里的、人和人、人和事之间的牵连。字的顺序就是发生的顺序：缘早就在，行是一串动作，善是显出来的样子，结是回头改写了那份牵连。放进本书的说法里，“行”这条路是孩子做事的路，也就是 D 的做法一层；学校记账的路（账法）是框在它外面的另一层，后面几编才登场。

拿这四个字拆一遍上一节的伞和包子，几乎严丝合缝。

缘，是早就在那里的：唐悦和陈露是同桌，那天下雨，陈露家远、公交班次稀，唐悦书包里恰好多一把伞，阿杰那天一个人值日。这些都不是谁安排的，都在第一个动作之前。

行，是一串不同的动作：递、还、蒸、带、分、转、拧。注意，这是七个动词，分属四个人，不是一个人的一个动作。

善，是显出来的样子：一个下雨天，一户人家，一个没吃早饭的值日生，一扇不再漏风的窗——这些连在一起显出来的那个样子。它不在某一个动作里，在这一串动作合起来的形状里。

结，是回写：第二天以后，唐悦和陈露之间多了一层，阿杰和唐悦之间也有了一根以前没有的线。“结”是动词，它会厚，会薄，也会落空——第二个下午那把伞，就是结落了空，甚至结出一点点尴尬。

照这样读，善心论里那个“心”并没有被扔掉。它在哪里？它在“行”的第一步里，是起步时的那一点动意。它是真的，也是要紧的，没有它，伞根本递不出去。但它只是路上的一小步，不是终点，更不是善本身。把一小步当成全程，就是第 354 号所说的发心论的错位：把后来一步一步长出来的东西，当成起步时就已经齐备。

这里要防一个误解。说“善是善果”，不是说“结果好就是善，结果不好就不是”。那是另一种老毛病，叫结果论，或者干脆叫成王败寇。第 354 号把这条界线划得很清楚，大意是这不是结果论，混着私心的好意也能结出善果，发心仍是路上的一小步。善果的“果”，不是“对我有利的结果”，也不是“看起来圆满的结局”，而是在人与人之间走出来的那个样子。判断它的要点，第 354 号也给了一个，大意是同样的好意，写进去的可能是善缘，也可能是一笔债，或者变成一个人指挥另一个人的单行道；分岔看的是，对方在这张网里还能不能自己走。

这个判据用在伞上很顺手。第一个下午，陈露接了伞，还了伞，还多走了一步——她妈妈蒸了包子；阿杰接了包子，也多走了一步。每一个接手的人，都在这串来回里自己走了一段。第二个下午，陈露被一把她不需要的伞塞在手里，她没法拒绝，也没法往下走，只能还回去说谢谢。好心是一样的，可第二次，对方在这张网里没有了自己的路，结出来的是一点小小的欠。

混着私心的好意也能结出善果，这一层也能在伞的故事里找到。陈露的妈妈为什么要蒸那两个包子？也许是感谢，也许还有一点别的：她不想让女儿欠同学的人情，不想让人家觉得自家孩子不懂事。这一点心思，说不上多纯粹，在善心论里大概要打个折扣。可那两个包子照样走了出去，其中一个照样落进了一个没

吃早饭的值日生手里，那扇窗照样被拧紧了。善果没有因为起步时那点心思不够纯就少了一圈。反过来，纯粹的好心也可能结不出果，第二个下午就是。用善心论去量这两件事，量出来的结论会和每个当事人的感受拧着；用善果去看，就顺了。

家里有一个更常见的例子。奶奶疼孙子，饭桌上一筷子一筷子往他碗里夹肉，孙子说“够了够了”，奶奶说“多吃点，长身体”。奶奶的心是真的，没有人怀疑。可这一串来回走到孙子那里，孙子只有两条路：硬吃下去，或者推回去惹奶奶不高兴。他在这张饭桌上，没有了自己的路。等哪一天奶奶改成先问一句“还要不要”，孙子说“要那块瘦的”，奶奶夹给他——心还是那颗心，这一次，孙子自己走了一步，饭桌上的善才显了出来。变的不是奶奶的心，是这一串来回的走法。

这两个例子说的是同一件事：善心是起头的那一下，善果是整串走下来的样子。前者在一个人身上，后者在人与人之间。

站上第 271 号《耶稣之善》可以作一个更远的旁证。这里只转述它的主旨：那本书从福音书的生命故事出发，追问耶稣之善怎样在与人的具体往来、对方的自由回应和真实的苦难里显露出来；从副题看，那本书讲的是从固有属性论走向 SDE 三律丰满运行的价值发生学；它要离开的，正是把善当成一个人固有属性的那种读法。连西方传统里最常被当作“善本身”的那一位，他的善都被读成在人与人之间显露的样子，一个初二学生的善，就更没有理由被看成装在心里的一颗东西了。

第 13 号《三元法学》从另一头给了一个旁证。那本书讲的是，道德是幸福律的社会化：人的张力要释放，社会为了防止冲突和伤害，要给这种释放修好路径；道德就是给这条释放之路铺下的轨道，像一条社会性的安全带。这个说法的重心在“路径”和“社会”。照这个说法，道德从一开始就不是一个人心里的私

产，它是人和人之间走路的方式，是大家一起修出来的轨道。轨道修在哪里，人就从哪里走；这一点到了第四编讲“账法”时，会变得非常具体。

把这几条合起来，可以给老说法做一个公道的结算。善心论看见了起点，没看见路。它把“善”这个字放在一个人的心里，于是德育的力气全花在这个人身上：往里放，往外挖。可是善要显出来，靠的是那一串来回能不能走起来、接手的人能不能往下走。这一串走得起来走不起来，不全由起头那个人的心决定，还要看接手的人，看当时的处境，看有没有地方让这一串被看见、被说出来、被接着走下去。后面这一样——有没有地方——恰好是学校最能动手、却最少动手的地方。

◆ 三、为什么善必须在之间才看得见

前两节一直在用“二号位”这个词，现在该把它讲明白了。

SDE 有一个说法：任何东西显露出来，都会侧重落在三个方位中的一个，叫三个号位。这三个词听起来抽象，其实每个人每天都在用，只是没起过名字。

一号位，是对比、粒子、真。东西被显成一个一个可以单独指认、可以互相比较的单位。量身高、称体重、点人数、排座号，都是一号位的看法：这个是这个，那个是那个，这个比那个高三厘米。它的价值方向是“真”——对不对、准不准、能不能核对。

二号位，是变化、波、善。东西被显成一段来来回回、起起伏伏的过程，一传一接才成形。打一个乒乓球回合、两个人抬一张桌子、上一节说的伞和包子，都是二号位的样子。它的价值方向是“善”——这一串来回走得适不适当，接手的人好不好走下去。

三号位，是分布、场、美。东西被显成一张铺开的网、一个托住一切的场。一个班的班风、一条街的人情、一个家里吃饭时的气氛，都是三号位的样子。它

的价值方向是“美”，这里的美不是好看，是吸引：没有人盯着的时候，人们仍然愿意待在里面、守着里面的规矩。

把三个号位放在一张表里，对着学校看一看：

	一号位	二号位	三号位
三个字	对比、粒子、真	变化、波、善	分布、场、美
日常的样子	量身高、排座号	打乒乓球的一个回合	一个班的班风
在学校里	分数、名次、评优名单	讲题、借伞、搭把手	风气、传统、口口相传的说法
问的问题	准不准？谁比谁高？	这一串走得好不好？	没人盯时还守不守？
少了另外两样会怎样	人人清楚，彼此无关	来回热闹，留不下来	气氛很好，说不清谁做了什么

表里最后一行要多说一句。三个号位并非三块互不相干的地；同一件事，看的侧重不同，就显成不同的样子。站上第 381 号《SDE秩序发生学导论》特别提醒过这一层，大意是每个号位都同时牵涉三轴：一号位并不只有对比，三号位也不排斥别的价值，号位说的是侧重，不是排他的分配。那本书还把三个号位分别联系到三种意识：一号位联系客体意识，二号位联系互动意识，三号位联系主体意识。用大白话说：一号位把人看成被看的对象，二号位把人看成正在来回的一方，三号位把人看成在场里承担位置的那个人。

有了这三个号位，“善在之间”这句话就可以说得更准一些了：善的侧重显露落在二号位。我们说一个孩子善良，看到的从来不是他身上的一颗东西，而是一串来回；这一串来回，至少要有两头，要有变化，要像波一样传下去。

这里还要立一道护栏，免得把话说过头。不是所有来回都是善。两个学生互相抄作业，也是一来一回，配合得还很默契；几个孩子合起伙来孤立一个同学，

也是一传一接，越传越起劲。第 381 号也说破了这一层，大意是两个人完全可以配合得很默契，去做一件不正当的事，二号位里的善不能只拿过程顺不顺来担保。所以，判断一串来回是不是善，不能只看它热不热闹、顺不顺，要看它是不是适当——上一节借来的那个判据在这里正好用得上：这一串走下来，每一个接手的人，在这张网里是更能自己走了，还是更走不动了。抄作业的那一串，走到最后，两个人都更不会做题了；孤立人的那一串，被孤立的那个人连门都出不去了。它们是波，可不是善的波。

乒乓球正好可以把这三个号位串起来再看一遍。比赛有积分，有排名，谁是第一谁是第二，这是一号位。一个漂亮的回合，你来我往十几板，这是二号位；这个回合再精彩，也不是哪一个人打出来的，少了任何一方，它就不存在。看台上的气氛，球馆里传了几十年的那些规矩和讲究，新来的孩子一进门就被吸引着想练，这是三号位。观众鼓掌，常常是冲着那一个回合，不单为哪一个人。可如果比赛的记分表上只有积分一栏，那个回合再精彩，记分表上也只会剩下“11 比 9”。

接下来是本节真正想说的话：把善装进一个人身上，会发生什么？

把“伞—包子—插销”这一串，收成“唐悦善良”四个字，看起来只是换了个简便的说法。可这一换，善就从二号位被挪到了一号位：它从一段来回，变成了一个人身上的一颗“品质”。而一颗品质，天然就有一号位的脾气——它可以单独指认，可以拿来比较，可以排先后。“唐悦善良”一说出口，下一句很容易就是“唐悦比陈露善良吗？”再下一句是“全班谁最善良？”然后就可以投票、打分、评“最美少年”、发奖状了。一串来回很难排名：你很难说“伞和包子那一串”比“讲题和改错那一串”多几分。可一颗品质很好排名：张三八十分，李四九十分。品质这个说法本身，就把门打开了一条缝，名次可以从这条缝里挤进来。第 6 章要讲的“善的名次化”，第一道缝就在这里。

学校里还有一件更日常的事，会把这条缝撑大：几乎所有的记录，都是一个名字占一行。成绩单是一个名字一行，操行评语是一个名字一段，三好学生是一个名字一张奖状，连“好人好事登记表”也常常是“姓名、事迹、日期”三栏。一行只能写一个名字的表格，装得下一颗品质，装不下一串来回。伞和包子那件事，如果硬要登记，只能写成“唐悦，借伞给同学”——陈露、陈露妈妈、阿杰，都挤不进那一行。这不是谁的错，是表格的形状决定的。表格只有一号位的格子，二号位的善进去，只能先被削成一颗粒子。

关怀伦理是离这个说法很近的邻居，要先承认它。诺丁斯（Nel Noddings）在《关怀》（Caring，1984）一书里，把关怀看成关怀者与被关怀者两头之间的事：关怀的一方要真正把注意力放到对方身上，为对方的处境动起来；被关怀的一方要以某种方式接住、回应，哪怕只是一点看得出来的回应，这份关怀才算完成。道德在她那里本来就是在人与人之间的，不是一个人独自具备的美德。本书同意这一点，“善在之间”不是本书的发明。本书多出来的一层是：这个“之间”是可以被折叠的。善本来在二号位，可学校的记账格式只给一号位留了格子，它就会被一点一点折进一号位，变成一颗可以比的品质，最后变成一个名次。关怀伦理告诉我们善应该在哪里，没有告诉我们善是怎样被账本搬走的。

站上第 282 号《情商的本体论革命》有一章专门拆“情属于一个人”这个说法。那本书的意思是：日常说“这是我的感觉”，当然可以，谁经历了什么、谁有资格报告自己的感受，都应该被尊重；问题出在一个没说明的跳跃——从“这份感觉归在我名下”，跳到“这份感觉在发生之前就已经作为一项完整的能力存放在我里面”。那本书的看法是，把一个能力放到人名下，应该是研究的一个环节，不应是解释终止的地方。把这句话里的“情”换成“善”，几乎可以原样搬过来：“唐悦善良”作为一句日常的归属，没有问题；作为对善的本体解释，就把一串来回误认成了一件私人财产。

第 282 号同一章还有一句提醒，本书也照收：纠缠不等于责任平均分配。说善在之间，不是说善没有主人、谁做都一样。唐悦确实先伸了手，阿杰确实多走了一步，他们各自那一段，都应该被认出来。善在之间，恰恰意味着每一段都该有名字——而不是只有起头的那一段有名字。

判　词

善不长在一个人身上，它在人与人之间走完一圈，才显出来。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——哪本也没有，班级日志里只剩“后窗插销已修好”。是谁拿的笔？——九月的日志归班长唐悦，她没想过这些也能写。被记的人能不能改账法？——四栏是印好的，没有人想过能改。

一页账

那一周的班级日志是唐悦自己记的。她是班长，九月这个月，日志归她。

日志每天一页，印着“出勤”“课堂”“卫生”“其他”四栏。周三那一页，“其他”栏里她写了“放学前雨大，已提醒同学带伞”。周四那一页，“出勤”栏写了“早读迟到一人，已提醒”——迟到的不是陈露，是另一个男生；“其他”栏写了“后窗插销已修好”。

她没写是谁修的。她九月记日志，人名本来就多半不写。她也没写伞，没写包子。不是她忘了，是她压根没想过这些可以写进去：四栏里有三栏问的是“有没有出事”，剩下那一栏“其他”虽然印的是空白，她和全班一样，也只拿它记出了什么事。这本日志后来换过两次笔，长出了不一样的东西，那是第 12 章的事。

这一周，被记下的善，一条也没有。被记下的，是一次迟到和一个被修好的插销，后者连名字都没有。

阿杰那天早上吃的那个包子，和他拧紧的那颗螺丝，从此只活在四个人各自零碎的记忆里。

◆

05

第 5 章

名次是一号位：把每个人显成一颗粒子

这一章的问题

名次到底把一个人显成了什么样子？它对在哪里，又从来不过问什么？

◆ 一、0.5 分的一整周

十一月第一个周一，早上七点，周远家的饭桌上，爸爸的手机震了一下。

推送是一张长图，从第 1 名排到第 43 名，总分精确到小数点后一位，每个名字后面跟着一个小箭头。周远爸爸用拇指往下划，划到第 12 行停住：“第 12 名，348.0。”再往上看一行：“林可，第 11，348.5。又是半分。”

周远正在剥鸡蛋，嗯了一声。他没有问半分丢在哪里，他大概知道——周五的物理卷子，第三道大题的受力图，他又把摩擦力的方向画反了，扣了两分；林可那张卷子他没见过，可她的物理一向比他好。爸爸没再说什么，把手机扣在桌上，说了一句“抓紧点”。

那一秒，长图上写下的东西是很确定的：第 11 名是林可，第 12 名是周远，两人之间是 0.5 分。这三样东西清清楚楚，谁也改不了，谁也没法争。

接下来是一整周。

周二上午第三节是物理课，老师讲评周五的卷子，讲到第三道大题，在黑板上重新画了一遍斜面上的木块。周远对着自己的卷子改，箭头画了两次还是觉得不对。林可就坐在他身后。九月里，他常常转过身去，把练习册往她桌上一推，她拿铅笔在图上点两下，画一条箭头（这段往返第 7 章还会写到）；推送开始以后，这样的时候一周比一周少。这天他没有转身。林可也没有伸手点一点他的肩。

周三课间，两个人在饮水机前排队，前后脚。他们聊了几句前一晚的一部电视剧，林可说结局太烂，周远说他没看完。没有人提物理，也没有人提半分。

周四晚自习，周远一个人对着那道斜面题磨了半个小时，最后去办公室问了物理老师。老师给他讲了一遍，他听懂了一半。回来的路上他经过林可的座位，她在做数学，头也没抬。

周五下午，周测。

这一周，林可那边是什么样子？周二物理课讲评到斜面题的时候，她其实听见了前座小声“啊”了一下，看见周远的笔在卷子上划了又划——九月里她给他画过同一种图，知道他总在摩擦力的方向上出错。她握着笔停了一下，手没有伸过去。后来她自己也说不太清那一下为什么没伸手：不是生他的气，也不是怕麻烦，好像只是那一周脑子里有个数一直在转，转得她没有空去想别的。周四晚自习她做的是数学，因为数学是她最稳的一科，“稳住那几分”是她给自己定的那一周的事。

这些心思，长图上当然没有。可要留意的是，林可那一周心里转着的那个“数”，也不是长图逼她转的。没有人要求她盯着半分，长图只是每周一把那半分摆到她面前。林可那一点没伸手，和周远那一点没转身，都是很小很小的事，小到连当事人自己都说不清原因。名次没有命令谁做什么，它只是把对比摆在最显眼的地方，然后让来回自己慢慢变少。

下一个周一早上七点，长图又来了。林可第 11 名，351.0；周远第 12 名，350.5。还是半分。

把这一整周倒过来看一看。这一周里，林可和周远之间发生了什么？几乎什么也没有：一次没有转过去的身，一次没有伸过去的手，一段关于电视剧的闲聊。真正和物理有关的那一点来回，发生在周远和物理老师之间，而且只走了一半。

而那张长图，对这一周里的一切都毫不在意。它只需要两个数：林可的总分，周远的总分。有了这两个数，第 11 和第 12 就排好了，排得一丝不差。它不

需要知道两个人这一周说没说过话，不需要知道周远那道题是怎么磨的，不需要知道林可有没有想过伸手。假如那一周林可真的拍拍他的肩，花一个晚自习把受力图给周远讲透了，长图上会有什么不同？也许周远多拿两分，排到第 11；也许没多拿，还是第 12。不论哪一种，长图上都只是两个数换了个位置，那一个晚自习本身，长图上找不到一点痕迹。

再看这张长图在那个周一早上被谁读了。周远爸爸读了，读到的是“又是半分”。林可妈妈读了，读到的大概是“还在第 11，没掉”。苏老师在办公室也点开看了，她看的是全班的分布，哪几个人掉得厉害，这周该找谁谈话。周远自己没拿手机，他是从爸爸那句话里“读”到的。四个人读的是同一张图，读到的是同两个数。没有一个人从这张图里读到这一周林可和周远之间发生过什么，也没有一个人觉得少读了什么——因为图上本来就没有那一栏。

可以做一个小小的思想实验。假如一位从没来过七班的人，手里只有推送开始以来这几周的长图，他能知道这个班的什么？他能知道谁的成绩稳、谁起伏大，谁和谁总是挨着，谁一直在线的下半截。他知道得很准，可他不知道谁和谁是好朋友，谁会在下雨天借伞，谁放学后会在车棚里教人把掉了的链条挂回去。他手里拿着的，像是四十三个人的体检单，每一张都量得清清楚楚，可体检单摞在一起，摞不出一张合影。

反过来，假如他手里只有那一周所有的来回——谁问了谁一道题，谁借了谁一支笔，谁和谁聊了电视剧——他能排出名次吗？排不出来。来回的记录里，没有一把共同的尺子；你没法从“林可给周远画过箭头”里算出谁高谁低。

两种记录，各管一样，互相换算不过来。一种把人显成可以比的点，一种把人显成正在来回的两头。学校每周一早上七点准时送出去的，是前一种。后一种，那一周在七班里照样发生着，只是没有人去收，也没有地方去送。

这就是本章要讲的第一件事：名次只要对比，不要往返。

这句话值得多掂量一下。名次也需要两个人——一个人排不出名次，就像一个人走不完一串善。可是这两种“需要两个人”，意思完全不同。善需要的两个人，是来回的两头：你递过来，我接住，我再递出去。名次需要的两个人，是对

比的两个点：你在这里，我在那里，量一量谁高。前一种，两个人之间必须发生点什么；后一种，两个人之间什么都不必发生，只要各自站在同一把尺子上就够了。

所以，林可和周远在长图上是“邻居”，在这一周里却几乎是陌生人。邻居这个词，在长图上说的是位置挨着，不是有来往。全班四十三个人都在这条线上有一个准确的位置，每两个人之间都有一个准确的距离；可这条线上，没有一处画着谁和谁之间走过什么。

还有一件事也在这一周里悄悄发生了：那 0.5 分被看见了。这么小的一个差，原本连两个孩子自己都不会在意——它是一个冠词、一个单位、一道题里的半个步骤分。可长图把它画成了一条线：线上面是“11”，线下面是“12”。半分本身没有变大，变的是它被显露得这么清楚。这种“细”怎样攒成张力，第 7 章再讲，这里只记下一点：一张长图可以把半分显得清清楚楚，同时把一整周的来回显得什么都没有。显露什么、不显露什么，这本身就是一种选择——不是林可的选择，不是周远的选择，是那张长图的选择。

本章接下来先替名次说一句公道话：它显出来的东西是真的，而且这份真有它的用处。然后再回到这一周，看看被显成粒子以后，人与人之间少了什么。

◆ 二、名次也是一种真

说到这里，很容易顺势骂名次几句。不急。先把关于名次的两种老说法摆出来。

一种说法是：名次是祸根。它制造焦虑，伤孩子的自尊，让同学变成对手，让学习变成抢位置。这一派的处方很干脆：少排，不排，不公布。这些年，不少地方的教育部门出过不得公开考试排名的要求，家长群里也常有人转“取消排名，还孩子快乐童年”之类的文章。

另一种说法正好相反：名次是公平。分数面前人人平等，不看家里有没有门路，不看老师喜不喜欢，一张卷子量到底；名次还给人方向，知道自己在哪里，

才知道往哪里使劲。这一派的处方也很干脆：照排，排得更准一些，别让“快乐教育”把孩子耽误了。

两种说法吵了很多年，各有各的道理。本书不站进任何一边，而是换一个问法：名次显出来的，到底是什么？

用第 4.3 节三个号位的话说，名次是一号位的显露：它把每个人显成一颗可以单独指认的粒子，放在同一把尺子上对比，显出来的是“真”——准不准，对不对，能不能核对。

先说这份“真”实实在在的用处。

林可数学好，物理一般，这是名次和分数告诉她的。她自己心里也许有数，可有一个准确的数摆在那里，她才知道物理那几分丢在哪里、该补哪一块。周远知道自己的受力图有问题，也是因为那两分扣得明明白白。苏老师看全班的分布，知道这一周有六个人斜面题全军覆没，下周一的物理晚自习就该请物理老师再讲一遍。名次和分数让人“被看清”：被自己看清，被老师看清。看不清的时候，努力是瞎使劲；看清了，力气才有地方落。

再说“真”里面那一点道德上的分量。名次有一种朴素的公平：它不认人情。一个孩子的爸爸是不是局长，妈妈会不会送礼，他上课是不是讨老师喜欢，在一张统一的卷子面前都不算数。对一个家里没有门路的孩子来说，这是一道很结实的门槛，也是一道很结实的保护。许多人对考试有感情，并非喜欢被排名；在他们的经验里，比起人情，分数至少是可以核对的。这一点不承认，就会把很多普通人家对考试的信任，误读成“应试思维”。

周远爸爸那句“抓紧点”，也该放在这个光底下看。他看到半分，说抓紧，这不是苛刻。一个父亲想知道孩子在哪里，哪里弱，离要去的地方还差多远，这些都是正当的关心，名次恰好回答了这几个问题，而且回答得比孩子自己说的“还行吧”准得多。家长对名次的那份渴，很大一部分是对“真”的渴：想知道真实的情况，不想被糊弄。把名次一撤了之，这份渴不会消失，只会让家长去别的地方打听、去补习班测、去群里比，弄来的“真”反而更乱。

所以本书说：名次也是一种真，它不是坏东西。一个学校如果什么都不量、什么都不排，老师看不清学生，学生看不清自己，那里也算不上德育的乐园，只是一片谁也说不清楚的混沌。

可是，“真”有它自己的边界。

站上第 381 号《SDE秩序发生学导论》在讲一号位时提醒过一层意思：一号位的真，并不是对象一被显得突出就自动成立；它是一个价值方向，对对象的判断要受相应证据的约束。翻成大白话：名次的真，是对某一样东西的真，不是对什么都真。

那么，名次到底是对哪一样东西真？是对“那个周五那一张卷子上，这个孩子写下的答案”真。它说林可在那张卷子上比周远多写对了半分，这一点准确无误。可是它从那张卷子出发，往外每走一步，真的成分就少一分：说“林可的物理比周远好”，大致是真的；说“林可比周远聪明”，已经很勉强了；说“林可比周远更是个好学生”，就完全出了名次的地界——那张卷子上，根本没有一道题是考这个的。

第 4.3 节提过，第 381 号把一号位联系到客体意识：东西被显成被看的对象，有边界、有位置、可以指认。名次把人显成对象，这在一张卷子的范围里没有问题，老师就是要把学生的答卷当成对象来看、来改、来比。问题在于，一号位看人的方式太好用了，好用到人们会忘了它只是看法之一。当一个人在学校里被看的方式只剩这一种，他就只剩下一个对象的样子：一个位置，一个数，一个箭头。

站上第 38 号《内卷与突围》里有一个例子，正好说出这份“太好用”会把事情带到哪里去。一位语文老师为了让作文评分公平，订了一份评分细则：第一年十条，第三年三十条。分数越来越公平，没人再抱怨判得不准；可全班的作文，读起来越来越像一个人换了四十支笔写的，歪歪扭扭、冒出怪话的作文越来越少。那本书把这叫作“价值越成功，入口越紧”：真把混沌的差异收拢起来，越收越整齐，那些量不进去的东西就越来越进不来。

把这个例子搬到名次上，意思就清楚了。名次越准、越细、越公平，它作为“真”就越成功；它越成功，就越会把一样东西挡在门外——那些不能被放到同一把尺子上比的东西。一串来回不能放上尺子，于是它不在名次里；它不在名次里，名次越成功，它就越像不存在。这不是名次的“错”，是名次的成功本身带来的副作用。

第 38 号给的处方也可以一并带上：细则不必撕掉，在细则之外留一块没有细则的地方就好。本书后面要走的路，方向与此相同——名次不撤，在名次旁边另开一页（这条路第 10 章叫“加页不减榜”，即可错预言第 4 条；第 18 章叫“咬合账”）。名次的真照样要，只是不能让它成为唯一的一种真，更不能让它替别的号位回答问题。

这里还有一层分别，两派常常都没留意：“量”是一回事，“显”是另一回事。

改卷、算分、排出先后，这是量。量出来的东西放在哪里、给谁看、多久看一次、看的时候旁边还摆着什么，这是显。林可那半分，阅卷老师改完卷子的那一刻就已经“真”了；它被做成长图，周一早上七点推到四十三个家庭的手机上，并且每周一次、一次不落，这是另一件事。名次的真，并不要求它这样被显。同一张卷子、同一个分数，可以只给本人看，可以只给本人和家长看，可以只告诉一个等级，也可以按小数点后一位排出全班先后、每周推送一次。量的那一步，四种做法完全一样；显的那一步，四种做法天差地别。

说名次是公平的那一派，护的其实是量的那一步：卷子要统一，分数要准，不能看人情。这一步本书一点不想动。说名次是祸根的那一派，恨的常常是显的那一步：太细、太勤、太公开，把半分画成一条线，送到每个人眼前。这一步，本书认为确实值得动，但动它的理由不是“名次不真”，而是“名次被显成了唯一的一种好”。

把量和显分开，名次这件事就不再是“要不要排名”的二选一。排名可以照排，真可以照要；要问的是，学校在显露这一步上，除了名次，还给别的东西留

了位置没有。这正是“账法”这个词要管的事：记什么，怎么记，谁记，谁能读，谁能改。第四编会把它一项一项拆开。

把这一节收一下。说名次是祸根的人，看见了它把人显成对象以后带来的冷，却没看见它的真；说名次是公平的人，看见了它的真，却没看见它的真只管一张卷子。两边吵的其实不是同一件事。名次在一号位上，对它该管的那一样东西，是真的；麻烦从它被拿去回答它管不了的问题开始——比如，谁是一个好人。这件事，下一章专门讲。

◆ 三、粒子之间没有波

先把 5.1 那一周里看到的东西说得更硬一点：被显成粒子的人，彼此之间可以完全没有往返，而照样被排得整整齐齐。

这一点在大考里最明显。一个省几十万考生，同一天坐进几千个考场，绝大多数人一辈子不会见面，可考完以后，每个人都有一个准确的全省位次，第 3517 名和第 3518 名之间，也许只差一分。这两个人一个在山区县城，一个在省城，彼此不知道对方的存在，可在位次表上，他们是紧挨着的邻居。名次的逻辑本来就是这样：它不需要人和人之间有任何来往，只需要大家站在同一把尺子上。

一个班里的名次，逻辑和省里的位次一模一样，只是人少一些。在长图的眼里，初二（7）班的四十三个孩子，和四十三个从没见过面、碰巧考了同一张卷子的陌生人，没有任何区别。

可七班不是四十三个陌生人。他们同桌、同组、同一个饮水机前排队，下雨天借伞，课间抢一个篮球。他们之间有一张实实在在的网：谁和谁要好，谁和谁闹过别扭，哪件事在班里传了一个星期，哪个说法是从上一届学长那里传下来的。这张网就是三号位的场，它一直都在。名次没有把它拆掉，名次只是看不见它。

所以，“粒子之间没有波”这句话要说准：不是说一被排名，孩子们之间的来回就真的没了。来回照样发生——伞照样借，包子照样分，题照样有人讲。没

了的，是这些来回在学校这本账上的样子。账上只有一颗一颗的粒子，粒子与粒子之间是一段一段的距离，距离可以量到小数点后一位，距离里面走过什么，账上一个字也没有。号位说的是侧重，不是排他（见第 4.3 节）：一号位突出的时候，二号位并没有退场。学校里的事情也是这样，不是二号位消失了，是学校的账只侧重记一号位，记得又勤又细，二号位就像是不存在了。

把两种显露并排放在一张表里，差别一目了然：

	名次（一号位）	往返（二号位）
要几个人	至少两个，作对比的两个点	至少两个，作来回的两头
两人之间要发生什么	什么都不必发生	必须有一递一接
能不能排先后	天生就能，而且很准	很难，排了就变了味
记在谁名下	一个人一个数	至少两个名字，常常更多
表格的一行写不写得下	写得下，一行一个名字	写不下，一行装不进一串
学校每周送不送出去	每周一早上七点准时送	没有人收，也没有地方送

表里倒数第二行，第 4 章已经说过。这里要补的是最后一行背后的一件事：一种显露被天天送出去，另一种显露从不被送出去，时间一长，人们看彼此的方式就会跟着变。

最先变的是称呼。七班的孩子私下里提到同学，越来越常用坐标：“前十那几个”“后面那几个”“那个跟我差半分的”。周远心里想到林可，第一个冒出来的，先是“那个比我高半分的”，然后才是“那个画箭头给我看的同学”。家长也是这样：孩子回家说起同桌，家长最先问的常常是“他考第几”，而不是“他人怎么样”。这不是谁势利，是那张每周准时到达的长图，给每个人都配了一个最方便的名字。

还有一种更不起眼的变化，落在座位上。不少学校有一种做法：期中、期末考完，按名次先后挑座位，第一名先挑，最后一名最后挑。七班没有这样做，可隔壁年级有班级这样做过，家长里也有人提过“这样公平”。这个做法的意思，

可以多想一层：同桌是谁，前后左右是谁，本来是一个班里来回最多、最日常的那一层网；按名次挑座位，等于让一号位的粒子顺序，去安排二号位的来回在哪里发生。谁和谁能天天借伞、天天讲题，先由谁考了第几来定。名次在这里已经不只是“不记来回”，它开始替来回划地方了。这一步怎样越走越远，是第三编要追的线索，眼下先把它记作一个信号。

再往下变的，是来回本身的意味。一个只显粒子的账本，会让粒子之间的每一次来回都带上一个它原来没有的问题：这一下，对我的位置是加还是减？林可如果那周拍拍周远的肩，花一个晚自习把受力图讲给他，长图上不会多出一行“林可教会了周远”，她能得到的，只是一个可能被反超半分的风险。来回本来只有好不好走，现在多了一个正负号。这个正负号会把讲题变成什么、把借笔记变成什么，是第 8 章的事；此处先认清它的来处——它来自一本只记粒子的账。

学校为什么偏偏把一号位记得这么勤？不是哪个人存心，是一号位的账太好记了。一个人一个数，机器就能算，小程序就能推；全班的数可以加起来算平均，可以和隔壁班比，可以一层一层往上报，报到年级，报到区里。二号位的账难记得多：它要用句子写，一行至少两个名字，没法加总，没法和别的班比，报上去也没有人知道该怎么读。一样好记、好比、好往上报，一样难记、难比、报不上去，日子久了，学校的账本自己就往一号位那边倾斜，用不着谁拍板。第 7 章会讲到，那张长图的推送格式只是后台一个默认勾着的选项，道理是一样的：最省事的那一种，最后就成了唯一的那一种。

还要说一句，免得冤枉名次。名次自己并没有要求任何人冷淡。长图上从来没有写过“别给邻位讲题”。它只是不记来回，然后每周把粒子送到每一个人眼前。一个只装一号位的账本，不需要说任何坏话，就足以让二号位慢慢失去名字。

十月里还有一件小事，正好落在这个“没有位置”上。

那个月的一个周三下午，区里来了几位老师听课，听的是苏老师的语文课。上课前五分钟，投影仪亮了，可幕布上一片蓝，电脑里的课件怎么也投不上去。

苏老师按了几次遥控器，又拔插了一遍讲台上的线，还是不行，额头上冒了汗，听课的老师已经在后排坐下了。

阿杰从座位上站起来，走到讲台边，蹲下去看了看墙上的接线盒。他从笔袋里摸出那把小螺丝刀——就是九月拧窗户插销的那一把——拧开面板，把里面松了的一根线重新插紧，又拧上。幕布上的蓝一闪，课件出来了。前后不到三分钟。

苏老师松了一口气，压低声音说：“谢谢阿杰，快回座位。”上课铃正好响了。

那节课上得很顺。听课老师留下的评课记录上，有一句“多媒体使用熟练，课堂节奏紧凑”。

这件事正好可以拿来对照前面说的“一号位好记”。阿杰手巧，这一点如果放进一号位，也不是不能量——办一场手工比赛，照样能排出第一第二。可他修投影仪那一下，不是手巧被量出来，而是手巧在一个急着的时候，替一位老师、替一整节课解了围。前一种可以进名次，后一种是一串来回，进不了。一个只记名次的账本，即便哪天想起来要“多元评价”、给手巧也排个名，排进去的也只是前一种；后一种，仍旧没有地方放。

还可以顺带看一眼那份评课记录本身。它是一号位的一份账，被记的对象是苏老师：她这节课在听课老师眼里是什么样子，打几档，和别的老师的课比怎么样。苏老师在这份账上，也是一颗粒子。她带的班的周测平均分，每周和年级里其他班排在一起；她的公开课，和区里其他老师的公开课排在一起。被名次显成粒子的，从来不只是学生。这一层第 19 章还要回来。单说那一天：那三分钟之所以落到“多媒体使用熟练”这一行，怪不到听课老师粗心；这份账只有一个名字一栏，那天那一栏写的是苏老师。

判　词

名次把每个人显得清清楚楚，却从不过问人与人之间走过什么。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——一号位的好记在长图上，每周一次；二号位的好，没有账。是谁拿的笔？——推送成绩的小程序，和它后台的一个默认选项。被记的人能不能改账法？——不能。连苏老师自己，当时都不知道这账法是可以改的。

一页账

投影仪那件事前后，被记下的有两样。

一样是评课记录上的“多媒体使用熟练”。这句话记在苏老师名下，是对她这节课的评价；它说的那三分钟，其实是阿杰的。

另一样是下一个周一早上七点的长图：阿杰，第 41 名，箭头“-1”。比上周退了一名。那张长图他没有凑过去看——那阵子，周一早上他已经不大去看家长的手机了（第 7 章）。

没有被记下的，是那根线，那把螺丝刀，和那三分钟。苏老师那天晚上回想起来，觉得应该在班会上提一句，可周一的班会要讲周测，讲完周测就下课了。

阿杰自己在班里也没跟谁提，只是那天晚饭时随口跟妈妈说了一句：“今天上课投影仪坏了，我修好的。”在他的经验里，这算不上一件“事”：修个东西而已，又不考。

◆

06

第 6 章

善的名次化：显露位的转移

> **这一章的问题**
>
> 如果学校只给名次留了账页，善是被挤没了，还是换了个地方住？换了地方，我们怎么认得出来？

◆ 一、“好学生”这个词被借走了

十一月期中考完的那个周六上午，七班开家长会。

教室里坐满了家长，孩子的座位上摆着刚发的成绩条和苏老师写的期中评语。苏老师先讲了二十分钟成绩：班级平均分在年级里排第几，哪几科拖了后腿，哪几个同学进步大，她一个一个念了名字，念到的家长脸上都有光。然后她说：“下面请几位好学生的家长给大家分享一下经验。”

被请上去的，是前十名里的三位家长。第 1 名的妈妈讲了孩子怎么安排周末，第 3 名的爸爸讲了错题本怎么整理，第 7 名的妈妈讲了“数学要多做，但不能乱做”。讲得都很实在，底下有人拿手机拍了讲台上的 PPT。

阿杰的妈妈坐在后排靠门的位置。她那天来之前心里一直装着一件事：上个月阿杰回家说过一句“投影仪坏了，我修好的”，她当时只“哦”了一声，过后越想越高兴，想着家长会上能不能跟苏老师提一句。分享结束，苏老师问：“其他家长还有什么想说的吗？”教室里安静了几秒。阿杰的妈妈把手从膝盖上抬起来一点，又放下了。

散会以后，她在走廊上等到人少了，走过去问：“苏老师，阿杰在学校表现还好吧？”

苏老师说：“挺好的，挺懂事，就是成绩得抓一抓，上课要再专心一点。”

阿杰的妈妈点点头，说“麻烦您多费心”，没有提投影仪。下楼的时候她想，人家都在说学习，自己说修了个投影仪，像是在给孩子找补，不好意思。

其实那天摆在阿杰座位上的期中评语里，有半句和这件事沾边：“该生动手能力强，需加强纪律意识。”她读了两遍，猜前半句也许说的就是投影仪，可又拿不准——那半句后面没有跟着任何一件事，没有时间，没有谁被帮了，读起来和“字迹工整”一样，是贴在一个人身上的一个优点。后半句倒是有出处的：阿杰这学期在值周表上被扣过几回分。一段评语里，有出处的那半句说的是毛病，说好的那半句找不到出处。

这一上午，有三个词被用了很多次：“好学生”“表现”“懂事”。请看它们各自指向了哪里。

“好学生的家长”，指的是前十名的家长。苏老师没有说“前十名的家长”，她说的是“好学生的家长”，这两个说法在那间教室里，没有一个人觉得有什么区别。

“表现还好吧”，是阿杰的妈妈问的。她问的是一个很宽的词，可苏老师的回答在两句之内就落到了成绩上：“挺懂事”之后紧跟着“成绩得抓一抓”。“表现”在问出来的时候还是宽的，答出来的时候已经窄成了分数。

“懂事”倒是一个说人的词，可它在这里只是一句客气话，后面没有任何一件具体的事撑着它。苏老师不知道投影仪的三分钟应该挂在“懂事”下面——那三分钟不在任何一本她每天要看的账上。

没有人在那间教室里说过“善良不重要”。苏老师不是势利的人，她真心觉得前十名的家长有经验值得分享；阿杰的妈妈也不是没主见的人，她只是在那个场合找不到一个合适的口子。可是这一上午结束的时候，“好学生”三个字指的是什么，在场的每一个家长、每一个回家后听家长转述的孩子，都已经再清楚不过了。

本书把这件事叫作“善的名次化”。

先给一个定义：善的名次化，是指善的显露位从“之间”（二号位）被折进了“名次”（一号位）。本来在人与人之间来回才显出来的好，被学校的记账格式折成了一颗粒子能占的位置；于是关于“好”的那些名字——好学生、表现好、懂事、优秀——不再指向谁和谁之间走过什么，而指向谁在名次上站得高。

“借走”这个说法要说清楚。名字没有消失，“好学生”这个词天天有人在用，用得比以前还多；它只是被借走了：你到它那里去取，取出来的是一张名次表。被借走的东西有一个特点——它原来的主人还在，可要用的时候拿不到。阿杰的妈妈那天想说的那件事，本来正是“好学生”这三个字最该装的东西：一个孩子在老师着急的时候站出来，替全班解了围。可这三个字已经被借给了名次，她手里那件事，一时找不到别的名字可以叫。

光有定义还不够，得能认出来。一个班、一所学校、一个家，善有没有被名次化，名次化到什么程度，可以用三个问题去判。这三问是本书的判据，每一问都问的是看得见的东西，不问谁的心：

第一问，格式问：这里的好，有没有一个可以被说出来的格式？看这个场合里，哪些好会被说出来、被记下、被传开——家长会上念的名单，班会上的表扬，评语里的句子，群里的喜报，墙上的榜。数一数这些“被说出来的好”里，有多少条说的是一件发生在人与人之间的事。七班的家长会上，一条也没有。

第二问，形状问：说出来的那种格式，是名次的形状，还是往返的形状？名次的形状是“一个名字，一个位置”：谁第几，谁进步了几名，谁是“好学生”。往返的形状是“至少两个名字，中间一件事”：谁从谁那里学会了什么，谁帮谁解了什么围。看一看那些被说出来的好，形状是哪一种。

第三问，比较问：一种好一旦被说出来，会不会马上被拿去比？有的好说出来就停在那里，有的好一说出来就被排先后、算次数、评第一。后一种，即便它说的是一件善事，也已经站进了名次的形状里——第 1 章那些给老人量血压的学生，就是这样被比出来的。

三问都落在名次那一边，可以说这个场合里的善已经完全名次化：被说出来的好只有一种，形状是名次，连偶尔说出来的善事也会马上被比。落在一两问上，是部分名次化。三问都落在往返那一边，这个场合里的善有自己的显露位。

三问的答案，读的是一个场合，不是一个人。它不是用来给哪个老师、哪个家长、哪个孩子打分的，读数也不进任何考核。它问的是账，不是心：苏老师心里看不看重善，三问不管；三问只管，她那天上午手里能用的那些格式里，有没有一种是给善的。

用这三问回头看那个家长会：格式问，被说出来的好全是成绩和名次；形状问，全是“一个名字一个位置”；比较问，连“进步大”都是按名次进步了几名来算的。三问全中。

三问也可以拿来自己用。一个班主任想知道自己班里的善名次化到什么程度，用不着发问卷，翻一翻自己一周里写下、说出、转发的东西就够了：班会记录本上表扬了谁、为什么表扬；作业和评语里那些夸人的句子；家长群里自己发过的消息；后墙上贴着的东西。一条一条过三问：说的是不是一件发生在人与人之间的事？形状是一个名字一个位置，还是两个名字一件事？说出来以后有没有

被拿去比？一周下来数一数，心里就有底了。苏老师如果那个周末这样数一遍，大概会吃一惊：她那一周写下、说出的几十条“好”里，两个名字一件事的，一条也没有。连她自己真心记得的那件事——放学后车棚里，阿杰教周远把掉了的链条挂回去（第 11 章细说）——也只写在了只有她自己看的备课本上。

还要划一条界线：名次化不等于“重视成绩”。一所学校可以非常重视成绩，考试抓得很紧，分数量得很准，却并不名次化——只要“好学生”“表现好”这些词，在那里仍然指向人与人之间的事；只要家长会上，除了念分数，也有一种格式可以说“谁帮谁解了一个围”。反过来，一所学校可以嘴上说“不唯分数”，家长会上却只请前十名的家长上台。判一个地方有没有名次化，不看它嘴上重不重视成绩，看三问：被说出来的好是什么形状。

最后要和第 1 章的挤占论分开。挤占论说，道德被竞争挤掉了，少了；名次化说，道德没有少，是换了显露位，住到名次那边去了。这两种说法看起来差不多，处方却完全不同。照挤占论，要把德育补回来：多上几节德育课，多搞几次活动。照名次化，补课补不回来，因为补进来的善，只要还没有自己的显露位，迟早也会被折进名次的格式里去。要做的不是补，是把显露位搬回来。

◆ 二、领域冲垮

善的名次化有一个更深的后果，落在孩子自己的脑子里。

先做一个设想。同一所学校、同一个年级，挑三个班，去问孩子们三个问题。

三个班的名次公布办法各不相同。七班是第 7 章要细说的样子：每周周测，周一推送长图，总分到小数点后一位，全班排名，家长人人可见。三班更细：除了每周的周测，每天早上的小测也排名，名单贴在教室后墙，一周换五次。五班

最粗：只发个人成绩条，不排名，不推送，谁考了多少只有本人和家长知道。（八班只公布等级的办法，留给第 7 章，这里不借用。）

三个问题是这样的：

第一问：“考第一的同学，是不是更好的人？”

第二问：“一个成绩不好的同学，常常帮别人，他算不算好学生？”

第三问：“如果从明天起再也不考试了，你觉得班里谁是好人？”

要看的是孩子们给的理由，答“是”还是“不是”倒在其次。一个孩子说“考第一的不一定是好人，可他学习那么认真，应该人也不错吧”，一个孩子说“成绩不好的帮别人，那他还是先把自己的成绩搞上去比较好”，一个孩子在第三问里不假思索地报出前五名的名字——这些回答里，“考得好”被拿来当成了“人好”的理由。把这样的理由在一个班里出现的比例数出来，就是本书要看的读数。

本书的预言是：三班的比例最高，七班次之，五班最低。名次公布得越细、越勤、越公开，孩子们越分不开“考得好”和“人好”。

这是预言，不是已经看到的结果。它是本书押下的可错预言第 5 条（“领域冲垮”），导论已经预告过，第 23 章会写明怎样检验、看到什么就算错。这里先把它为什么值得押讲清楚，因为在这件事上，有两家很有分量的老说法，恰好说得相反。

一家是儿童道德发展研究里的社会领域理论。图里尔（Elliot Turiel）和努奇（Larry Nucci）等人做过大量访谈，办法很简单：问孩子某件事对不对，再追问一句“要是学校没有这条规定，这样做行不行”。结果是，孩子很小就能分开两类“不该做”：一类是道德上的，比如打人、欺负人、拿别人的东西，孩子认为这些事伤了人，即便没有规定、即便老师说可以，也不对；另一类是习俗上

的，比如上课要举手、穿校服、怎么称呼老师，孩子认为这些事对不对，要看大人怎么规定，换一所学校换一套规矩也无妨。图里尔 1983 年的《社会知识的发展：道德与习俗》（The Development of Social Knowledge: Morality and Convention）把这套区分系统地写了出来。努奇的研究又补了第三块：孩子和青少年还会划出一块“个人领域”，比如穿什么、留什么发型、和谁交朋友，认为这是自己的事，学校和家长管得太宽就不服。照这一家的说法，孩子心里的道德领域是相当稳固的，不会轻易和别的东西混在一起。

另一家是社会学家帕森斯（Talcott Parsons）。他 1959 年那篇《学校班级作为一种社会系统》，把班级看成一个替社会筛选人、也替社会教规矩的地方。文章里有一个观察：在小学阶段，老师评一个学生“好不好”，学业上的表现和行为上的表现（守规矩、负责任、配合老师）并没有清楚地分开，是揉成一个笼统的“成绩”一起评的；年级越往上，这两样才慢慢分开评。照这一家的说法，混在一起是常态，至少在一定年龄里是。

一家说孩子分得清，一家说学校评价混在一起。两家都有根据，好像只能二选一。本书的说法是：混不混，由账法决定。

两家说的，各有一半站得住。图里尔一派测的，多半是“该不该做”的那一面：打人对不对，插队对不对。在这一面上，孩子的确分得很清楚，名次很难把“打人”变成“可以”。可是“谁是好人”是另一面，是正面的那一面。孩子要回答“谁是好人”，得从自己见过的、听过的、被说出来的好里去找材料。而学校里，正面的好被说出来的格式，几乎全是名次——这是 6.1 的三问已经数过的。负面的那一面，学校另有一本行为账在记（扣分、违纪），只记了善的反面（第 11 章会细讲）。于是孩子的道德判断里，“不该做什么”有自己的材料，“谁是好人”却只有名次的材料可用。冲垮最先发生的地方，不在“打人对不对”，而在“谁是好人”。

这是本书在这一处的一个判断，也正是它和社会领域理论分开的地方：社会领域理论说的区分，本书不否认它存在；本书说的是，这道区分不是天生就固定在那里的，它会被学校的记账格式冲垮，而且冲垮的程度有剂量，跟着名次公布的细度走。

帕森斯那一家，本书也照收，并且往前推一步：混在一起不是年龄的自然阶段，而是账法的产物。如果是年龄的自然阶段，同一个年级、同样年纪的三个班，混的程度应该差不多；如果是账法的产物，三个班就应该拉开。三班、七班、五班的预言，押的就是后一种。

学校里其实就有一个现成的对照，几乎人人见过。体育课也排名次：五十米跑的成绩，跳绳一分钟多少个，有的体育老师会把成绩念出来，甚至贴出来。可孩子们说起跑得最快的同学，说的是“他好厉害”“他是飞毛腿”，很少有人说“他是好学生”，更没有人说“他跑得快，所以人好”。同样是名次，同样公开，为什么体育的名次没有把“人好”冲垮？因为学校的账本没有把体育名次和“好学生”放在一起记：家长会上不念五十米跑的名次，评语里不写“跳绳成绩优异，是个好孩子”，道德之星的通知也不会去翻体育成绩。冲不冲垮，看的不是有没有排名，而是哪一种排名被学校的账本放在了“好”字底下。这个对照，正是“账法决定”最家常的一个旁证。

现在可以给第二个承重概念下定义了。

领域冲垮：孩子把“考得好”当成“人好”的程度，随名次公布的细度升降；名次公布越细，孩子越分不开学业之好与道德之好；账法改了，这种混淆会回落。

这个定义里，“名次公布的细度”不是一个含糊的词，它可以拆成三个看得见的刻度：

一是粗细：只告诉本人分数，告诉等级，排出名次，排到小数点后一位——一格比一格细。

二是频度：一学期一次，一个月一次，一周一次，一天一次——一格比一格勤。

三是范围：只给本人看，给本人和家长看，贴在班里墙上，发到家长群里——一格比一格公开。

三个刻度都往细、勤、公开那一头走，就是“越细”。三班走得最远：一天一排，贴上后墙；七班一周一排，排到小数点后一位，推到每个家长手机上；五班停在最粗、最不公开的那一头。

“分不开”也不是含糊的词，就是上面那三问里，用学业来当道德理由的回答所占的比例。这个读数不评哪个孩子，只看一个班；读数也不进考核。

定义里最后那半句——“账法改了，会回落”——是这个概念最要紧、也最“危险”的地方。如果冲垮只是孩子的天性，或者只是年龄阶段，那么改账法就不会让它回落。本书押的是它会回落：撤掉周榜排名，比例会往下走；不撤榜，只在名次旁边加一页记“之间”的账，比例也会往下走。只不过，回落的速度会比互助行为恢复的速度慢——行为先回来，名字后回来。这条时差，第 10 章叫它“名义滞后”，那里专门讲。

这个读数怎么取，也要说得具体一点，免得它变成一份谁都能往里面装东西的问卷。

问法要用聊天的口气，一个一个地问，不要发一张让孩子
勾“是”或“否”的表——勾选只能看到答案，看不到理由，而本书要看的恰恰是理由。问的人最好不是孩子自己的班主任，免得孩子去猜老师想听什么。问完以后，把孩子给的理由分成三种：一种拿学业来说人（“他学习那么认真”“成

绩好的人一般都自律”），一种拿人与人之间的事来说人（“他上次帮谁把车修了”“她总给同桌讲题”），一种拿一个笼统的品质来说人（“他人好”“她善良”）。第一种在一个班里占多少，就是这个班的冲垮读数。第二种占多少，可以顺便看出这个班里的善还有多少自己的材料。

看到什么就算本书错了？如果三班、七班、五班的读数差不多，孩子们在三种公布办法下，把学业当道德理由的比例没有分别，那就说明孩子的道德分类不受记账格式影响，“善的名字被借走”这个说法就不成立，名次化退回到“孩子本来就容易把成绩好的人看成好人”那一类老解释。本书把这个结局写在这里，是先替自己把门留着。

还要防一个误读。说“领域冲垮”，不是说孩子变坏了，更不是说哪个班的孩子道德水平低。三班的孩子并不比五班的孩子更不讲理，他们在“打人对不对”上答得一样好。他们只是在被问“谁是好人”的时候，手边可用的材料，被那面每天换五次的后墙填满了。

◆ 三、转移不是消失

十一月下旬，年级发了一个通知：每个班推荐一名“年级道德之星”，下周一前报上去，要附三百字事迹。

通知是发给班长的。唐悦拿着那张纸，在课间想了很久。她最先想到的其实是阿杰——投影仪那件事她就在教室里，看得清清楚楚。可她接着想到的是：报上去，年级会不会觉得七班没人了，报一个第 40 名的？别的班报的会是谁？阿杰自己愿不愿意？三百字事迹，修投影仪那三分钟，写得满吗？

她又去问了阿杰一句：“年级要报道德之星，你那次修投影仪，要不要写上去？”

阿杰正在拧一支圆珠笔，头也没抬：“那种事找好学生去吧，我又不是。”

最后唐悦报的是第 4 名的一个女生。这个女生确实不错，常常帮同桌讲英语，事迹写得出来，成绩也好看，报上去“不会有人说什么”。唐悦交表的时候松了一口气，回到座位上，又说不出地有点别扭。

这件小事里有两个动作，都要停下来看一看。

一个是唐悦的动作。她手里拿着的，明明是一张找善的表——“道德之星”，事迹三百字，说的都是做人的事。可她找人的时候，第一份冒出来的名单是名次的名单；她最后选的人，也落在前十名里。这不是唐悦糊涂，也不是那个女生不配。这是名次化最典型的样子：即便是专门去找善，找的人手里拿的也是名次那张名单。善被名次借走了名字以后，连“去找善”这件事，都要先经过名次。

另一个是阿杰的动作。“我又不是”——不是好学生。这句话最让人心里一沉。它说的不是“我没做过好事”，他明明做过；它说的是“做过的那件事，不能算在我身上，因为我不在那个名字底下”。名字被借走之后，受影响的不只是那些名次高的孩子被多夸了几句，还有那些名次低的孩子，连自己做过的善都不敢认领。他们把自己的善，交还给了名次。

这两个动作合起来，说的就是这一节的题目：转移不是消失。

如果善真的被挤掉了、消失了，那么唐悦拿着通知，应该找不到任何人可报，阿杰也应该根本没做过那件事。可事实正好相反：善一直都在。伞照样借，包子照样分，投影仪照样有人修，帮同桌讲英语的女生照样在讲。善没有少，少的是它的名字；它的名字没有丢，是被名次借去用了。

还有一个旁证，要到第 12 章才细讲。期中以后，苏老师把班级日志改成按学号轮值，“其他”那一栏想写什么写什么。没过两周，轮到林可那天，她在那一栏写下当天物理课上阿杰又把投影仪的线拧好了；第二天轮值的同学在下面添

了一句：“十月那次也是他修的。”一格空栏刚松开，账外的善就自己走了进来，还顺手把十月那一笔也带了回来。要是善真的被挤没了，这一格应该一直空着。

转移和消失，差在哪里？用一张表并排看一下：

	如果是“挤掉”（消失）	如果是“借走”（转移）
善行还在不在	少了，没时间做	照样有，只是不被说出来
“好学生”指什么	照旧指品行，只是没人顾得上	指名次
名次承担什么	只是学业的分数	开始承担道德的重量
撤掉名次会怎样	时间腾出来，德育回来	行为先回来，名字迟迟不回来
处方	补德育课，补活动	给善一个自己的显露位

表里最要紧的是第三行：名次开始承担道德的重量。

名字被借走，从来不是一件只关乎称呼的小事。一个词指向哪里，那里就跟着有了这个词的分量。“好学生”指向名次，名次就不再只是一张卷子上的高低，它开始意味着“你是不是一个好孩子”。一个孩子掉了两名，掉的就不只是两名，还有一点“做人”的分量；一个孩子考进了前十，进的就不只是前十，还有一张“好人”的通行证。

这份多出来的重量，就是后面所有利息的本金。

为什么同桌问一道题，前五名的男生会说“你自己想想”？因为讲一道题，可能把自己从“好学生”的位置上往下挪半格，这一下不只是分数的事。为什么被抓到作弊的孩子会真诚地说“我不想让妈妈失望”？因为在一本把善折进名次的账上，为了名次犯一点错，就成了为了做个好孩子犯的小错。为什么把志愿服务折成时长以后，敬老院里的老人一上午被量四次血压？因为善一旦被放进名次的格式，它就和分数一样，开始被对比、被凑数、被表演。冷漠，作弊，表演出

来的善——第 1 章那三个挤占论解释不了的反例，在这里有了同一个来处：不是善被挤掉了，是名次替善收账，而这本账生出了利息。这些利息怎样一步一步攒出来、变成什么形状，是第三编的事。

名字被借走，还有一个麻烦：名字比行为难还。行为是跟着当下的处境走的，处境一变，行为很快就变；名字是攒出来的，一个词指向哪里，是一年一年、一次一次被说出来、被听见、被重复才定下来的。七班的孩子从小学一年级起，听见“好学生”这三个字的场合，十次里有八九次挨着分数和名次。这样攒了七八年的指向，不会因为某一天撤了一张榜就掉头。所以，就算后来七班真的撤掉了周榜排名，阿杰也未必马上敢说“我修过投影仪”，唐悦再拿到一张道德之星的通知，第一份冒出来的名单大概还是名次的名单。这条时差，第 10 章会专门讲。

“转移不是消失”还有一层意思，牵涉到后面的处方。

既然善没有消失，那就不需要从无到有地“培养”它；它一直在发生，只是发生在账外。账外的善有两个毛病。一是说不出来：它没有名字，阿杰的妈妈拿着它，在家长会上找不到口子。二是传不下去：学校的人每三年整体换一遍，账外的东西靠口口相传，传两届就淡了，一个新来的插班生、一届新进来的初一，根本无从知道这个班里曾经有过什么样的来回（第 13 章会专门讲这一点）。所以，要做的不是往孩子心里补善，是给已经在发生的善一页账，让它能被说出来，能被传下去。

可是这一页账，又不能随便给。第 1 章那个时长表已经说明了：给善一个位置，如果这个位置还是名次的形状——一个名字、一个数、可以比——那善只会被再折一次。第 4 章说过，把善装进一个人身上，它就变成了一颗可以比的品质；一个只装品质的格子，迟早要排名。给善的那一页，得是往返的形状，而且被记的人自己得能碰到它的写法。这一点要到第四编、第五编才能讲完；这里只

先立下一句话：名次化的病，不在名次多，而在只有名次这一页；药不在撤名次，而在另开一页，并且让被记的人也能拿起笔。

判　词

善还在，只是名字被名次借走了；从此，名次替善收账。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——好学生、表现、道德之星，全记在名次那一页上，连专门找善的表格，也是先翻名次那一页。是谁拿的笔？——家长会上是苏老师，道德之星是唐悦，可她们手里能用的格式，都是名次的格式。被记的人能不能改账法？——阿杰连自己那一笔都不敢认，更谈不上改。

一页账

期中以后的第二周，苏老师给全班布置了一篇周记，题目是“我想成为什么样的人”。

周远的周记不长，最后一句是：“我要做个好人，下次考进前十。”

苏老师是周四晚上批的。她先在这一句下面画了一道波浪线，在旁边写了“有志气！”写完，她把本子合上，又打开，看了一会儿那一句。她觉得哪里有点不对，可说不出是哪里——“做个好人”和“考进前十”用逗号连在一起，读起来顺得很，顺得像一句话。

那一周，周远的善没有被记下。被记下的，是“好人”这个词。

那一摞周记里，“好人”两个字白纸黑字地出现，只有这一次。它后面挂着“前十”。

◆



第　三　编

名次化怎样发生：三拍与签名

导　语

第二编说的是一件“已经发生了”的事：善的显露位，从人与人之间被折进了名次。这一编要问的是它“怎样发生”。发生总有先后，总有一拍接一拍的样子。本书借三原理的白话版来写这件事：名次（S）和同伴之场（E）顶着劲，两头一拉，孩子做事的路（D）就被拉得变了形。这一顶一拉一变，分三拍走完——张力积累、形状改变、回写。第 7 章写第一拍，第 8 章写第二拍，第 9 章写第三拍，第 10 章写这三拍留在人身上、最慢才褪掉的那个签名。

先交代一句 D 这一维。全书的 D 指学校的账法：记什么、怎么记、谁记、谁能改。但 D 这一维上其实走着两条路：一条是学校记账的路，一条是孩子做事的路。三拍里先变形的是后一条——孩子借不借笔记、讲不讲题、抄不抄答案；等到第三拍回写，被变了形的人长大了，才回头去改前一条，去立下一张榜。读这一编时把两条路分开看，就不会把“孩子变了”误读成“孩子坏了”。

07

第 7 章

第一拍·张力积累：越细的名次越绷

这一章的问题

同样是考试、同样要中考，为什么有的班同学之间松松的，有的班却绷得像一根弦？绷紧那根弦的，到底是竞争本身，还是别的什么？

◆ 一、及格班与小数点班

十月第二个周一，早上七点，初二（7）班四十多位家长的手机几乎同时震了一下。

这是初二年级新加的周测第一次出成绩。年级从十月起每周五加考一次，学校的小程序照着后台的默认设置，在周一早上把结果直接推到家长手机上（这套默认设置是怎么来的，第 9 章会讲）。周五考的语文、数学、英语、物理四科，满分四百，推送出来是一张长图：从第 1 名排到第 43 名，总分精确到小数点后一位，每个名字后面还跟着一个小箭头，红色朝上，绿色朝下，箭头旁边写着“较上周 +2”“较上周 -3”。

林可那一行写着：第 11 名，352.5 分。下面一行是周远：第 12 名，352.0 分。

两个人中间隔着的，是半分。半分是什么？是英语完形填空里一个冠词，是物理计算题最后一步少写了一个单位。可在长图上，它是一条线：线上面是“第 11”，线下面是“第 12”。

同一栋楼，隔壁的初二（8）班考的是同一张卷子，用的是同一个小程序。可八班的班主任是个爱琢磨软件的人，开学前自己在后台翻了一遍，发现推送有两种格式可选：一种是“完整排名”，一种是“等级公布”。默认勾的是前一

种，她改成了后一种。于是八班家长那天早上收到的，是一句话加一个字母：本周周测，您的孩子总评为 B；分科情况请点击查看，只对本人与家长可见。八班里，352.5 分和 352.0 分都落在 B 档里，谁也看不见谁差了半分。

两个班的考场座位是一起排的，考的是同一张卷子，阅卷的是同一批老师，明年夏天要挤的是同一道中考的门。如果说竞争是“大家都想要同一样不够分的东西”，那么两个班的竞争一样多——重点高中的名额不会因为八班只看字母就多出几个来。

可两个班的空气不一样。

那个周一的课间，七班的走廊上能听见“你多少”“我掉了两名”。手机不准带进教室，可长图早上已经在家里的饭桌上看过了，几个人凑在一起，凭记忆把前后几行对一遍，找自己，也找跟自己挨着的那几个人。八班的走廊上也有人问“你什么档”，可问完就散了：同一个 B 档里站着十几个人，谁也不知道谁在谁前面，问了也没法比得更细。

到了第三周，差别更清楚了。七班有几个孩子开始在周五考完就自己估分，周日晚上睡不着；有家长私下发微信给苏老师，问“差半分是哪一科丢的”。八班没有这些事。八班也有孩子着急，着急的是“怎么还是 B”，可那份着急落在自己和一条档线之间，不落在自己和某一个同学之间。

“七班竞争更激烈”？

碰到这样的差别，人们最顺手的解释是：“七班竞争更激烈。”这话的意思是：七班的孩子更想赢，或者七班的老师更爱比，所以班里火药味重。要降温，就得减少竞争——少考几次，少排几回，多讲合作。

这个解释的毛病在于，它把“竞争”当成了一样东西：要么多，要么少。可是这两个班摆在一起，竞争的那一半——同一个名额、同一张卷子、同一道门——一点没少。少的是另一样东西：能被看见的格子。

张力来自显露的细度

本书用一个词来叫这种看得见的差别：显露的细度。

名次是一号位的显露。一号位只做一件事：对比。它把每个人显成一颗粒子，粒子和粒子之间只剩下一个量——距离。显露得越细，粒子之间的距离就被看得越清楚。只分“及格”和“不及格”的时候，四十三个人只被分成两堆，堆里面谁也不挨着谁；分成 A、B、C、D 四档，堆多了，可每一堆里仍然是一团；排到第 1 到第 43 名，每个人都有了一个固定的前一位和后一位；再精确到小数点后一位，连前后两个人之间的“缝”也有了尺寸——半分。

刻度变细，最先被照亮的不是“谁最好”，而是“谁挨着谁”。全班四十三个人里，跟第 1 名有直接对比的只有第 2 名；可在一张精确到半分的长图上，每个人都有两个邻位，一个在上，一个在下。林可的邻位是第 10 名和第 12 名的周远；周远的邻位是林可和第 13 名。难怪细的名次让人觉得“处处是对手”：它把四十三个人连成了一条链，链上每一环都只和前后两环比。

八班的孩子也在竞争，可他们的显露粗，链条断成了几截。同一截里的人站在一起，彼此之间没有尺寸。没有尺寸，就没法绷。

所以本书说：张力不来自竞争本身，来自显露的细度。竞争是一件事——大家要过同一道门；细度是另一件事——账本上的格子画得有多密。前一件事在明年夏天，后一件事在每个周一早上七点。挤占论和“减少竞争”的处方，都只盯着前一件事。可让一个十四岁孩子周日晚上睡不着的，是后一件。

这里要分清一点：细度不是“考试”本身，也不是“分数”本身。分数可以很细，只给本人看；名次可以很粗，挂在墙上。决定张力的，是“对比的格子”有多细，以及这些格子被多少人一起看见。一张只发给林可本人的 352.5 分成绩单，她只能和自己上周比；一张发给全班四十多个家庭的长图，她就被放进了一条链里，和周远隔着半分站着。

这个细度，恰恰是账法的一部分。小程序给了两个选项，八班改成了粗的，七班留着默认的细的。刻度从哪里来？后台的一个勾。七班那个勾不是苏老师勾的，她那时甚至不知道有这个勾；可它勾在那里，就天天在记。把这一点记住，后面就好办了：既然是被点出来的，就也能被点回去，或者被改成别的样子。这也是可错预言第 5 条（领域冲垮）押下的东西——名次公布得越细，孩子越分不

开“考得好”和“人好”；而且这件事是可逆的。张力积累是那条预言的上游：先绷，后混。

绷的是哪两头

光有细度，还只是一把尺子。尺子本身不绷。绷，需要两头往相反的方向拉。

一头是名次。名次要的是对比：你在我前面，我在你后面，中间差多少。

另一头是同伴之场。七班的孩子不是四十三颗散落的粒子，他们在一个场里过日子：谁和谁一起吃午饭，谁的数学好、大家有题就去问谁，谁家住得近、放学一起走，谁上回借过谁一支红笔。场里流动的是往返——今天你帮我，明天我帮你，后天我们一起被老师说一顿。

林可和周远在这个场里是前后桌。九月开学头一个月，周远物理受力图画不好，常常转过身来，把练习册往林可桌上一推：“这个摩擦力到底朝哪边？”林可数学好，物理也不差，她就拿铅笔在他的图上点两下，画一条箭头。有时候她解不出的函数题，也会戳戳前座周远的后背问一句。那一个月里，两个人之间是一串小小的往返，没有人记，也不用记。

十月的长图一推出来，两头就对上了。场还是那个场——他们仍然前后桌，周远仍然画不好受力图；可名次把他们显成了两颗挨着的粒子，中间隔着半分，一个在线上，一个在线下。场里，他们是一来一回的两个人；榜上，他们是一前一后的两个数。

这两种显露是顶着的。场要往返，名次要对比；场让人靠近，名次让人量距离。顶着，却又都在——周远转过身来的时候，林可脑子里同时站着两样东西：一个是“他又来问受力图了”，一个是“他差我半分”。

这就是第一拍：张力积累。所谓张力，是这两头在每个周一被重新拉紧一次、一周一周攒下来的劲，不是某一刻爆发出来的情绪。攒到一定程度，那条在两个人之间来回的路——讲题、借本子、问一句——就要变形。那是第二拍的

事，第 8 章再讲。这一章只看攒：它从哪里攒起来，怎样被人看见，攒够了会往哪里去。

八班为什么不怎么绷？八班的孩子未必更善良，八班的场也未必更好；只是在八班，名次那一头拉得很松。粗的档位只把人分成几团，同一团里的人没有前后，场里的往返就没有一根对着拉的绳子。两个同在 B 档的孩子互相讲题，讲完谁也不会掉到对方后面去——至少，谁也看不见。

从这里能看出本书和“减少竞争”一派的差别：那一派要撤的是比赛，本书先要看的是刻度。比赛可以照样比，门可以照样窄，刻度一粗，那根对着拉的绳子就少了一根。至于少了绳子是不是就够了，7.3 节末尾再说。

◆ 二、张力怎样被看见

张力是看不见的劲，可它会在日子里留下印子。要追一件事的发生，先得学会看这些印子。

第一种印子：时间被切成了一周一周。

推送开始以前，七班孩子心里的考试是一年里的几个点：期中、期末，中间隔着两三个月的日常。推送开始以后，时间变成了一格一格的周：周五考，周末估，周一看，周二到周四“追”，周五再考。每一周都是一个完整的回合，回合一结束就有输赢。

一个回合两三个月一次，人还有空在中间过日子；一周一次，回合就把日子占满了。这和负荷不是一回事——周测的卷子并不比以前多，花的时间也差不多。变的是：每一周都有一个结果被全班四十多个家庭同时看见。挤占论会说“时间被占了”，可这里被占去的，是不做题时心里的那块空地。

第二种印子：箭头比名次更扎人。

推送长图上最显眼的，其实是名次旁边那个小箭头。“较上周 +2”是红色的，“较上周 -3”是绿色的。

箭头是一种更细的刻度。名次只告诉你此刻站在哪里，箭头还告诉你“你在动，往哪边动，动了几格”。一个孩子连续三周都是第 20 名，原本可以安安稳稳当个第 20 名；有了箭头，三个“0”连在一起，读起来就成了“没进步”。

更微妙的是，箭头连好消息也是绷的。“进步了 2 名”听上去是表扬，班主任在群里点名表扬，家长回一个红包表情。可“进步了 2 名”的意思是：有两个人被你挤下去了。你的红箭头，就是别人的绿箭头。全班的箭头加起来永远是零——有人上，就一定有人下。一个班不可能所有人都“进步了 2 名”。所以在这样的账上，每一句“你进步了”，都悄悄带着一句“你挤下了谁”。被表扬的孩子未必想到这一层，可那两个被挤下去的孩子会想到，而且下一周会把它挤回来。

第三种印子：红黑榜把刻度搬到了“表现”上。

七班后墙上本来就有一张红黑榜：红榜写“本周作业全交”“卫生满分”的名字，黑榜写“迟到”“上课说话”的名字。这张榜是行为账（第 11 章细说），它记的大多是守规与违规。

周测推送开始以后，红黑榜也跟着“细”了起来。年级把各班每周的扣分汇总成“班级常规分”（怎么记、谁来记，第 11 章细说），这学期起和周测平均分并排列在年级群里。于是红黑榜上每多一个黑名字，班级常规分就少一截；七班和八班之间、七班和九班之间，也有了一条精确到个位的链。

刻度从分数蔓延到了表现，又从个人蔓延到了班级。张力就这样一层一层地往外攒：个人和个人绷，班和班绷，班主任和班主任也绷。

第四种印子：没有人逼，却人人在追。

最值得留意的一种印子，是“自己追自己”。

苏老师从来没有说过“考不进前十就怎样”。家长群里也没人说过狠话。小程序只是推送，推完就安静了。可第三周以后，林可开始在周五考完的晚上自己对答案、自己算分，算到小数点后一位，然后把这个数和她记得的周远上周的分数比一比。没有人让她这样做。

第 159 号《普通人都能明白的韩炳哲》把这一处讲得最透：上一个时代的累，是从外面压进来的——有个监工、有条鞭子；这个时代的累，是从里面撑出来的——人自己当老板，也当奴隶。韩炳哲（Byung-Chul Han）在《倦怠社会》里把这种人叫作“功绩主体”：规训社会对人说“你应当”，功绩社会让人自己对自己说“你能够”，然后一直“能够”下去（此为该书主旨的转述）。第 159 号用的是一位自由职业设计师的例子：一家只有一个员工的公司，老板对员工很凶，老板和员工是同一个人。

小数点班里的孩子正是这样。账法是外面给的，可一旦它细到半分、细到每周、细到每个人都有一个上邻和一个下邻，就不再需要有人在外面催。孩子自己会把刻度拿进心里，自己去量，自己去追。张力看上去是从孩子心里冒出来的，其实是从账上长进去的。

第 159 号还说了一层：韩炳哲诊断得准，药却开成了“找回来”——找回从前的他者、从前的仪式。本书在这一层也站在第 159 号那边：七班的张力不是“找回从前没有推送的日子”就能治的。推送撤了，长进心里的刻度不一定跟着走（第 10 章的名义滞后就是这件事的另一面）。要治，得在账上另开一页，让场里的往返也有地方被记下来。

第五种印子：嘴上的话变了。

张力最诚实的印子在嘴上。九月，七班课间说得最多的是“这题怎么做”“借我看一下”；十月第三周以后，说得最多的变成了“你多少”“差几分”“你上周第几”。前一种话是往返的话，问的是一件事；后一种话是对比的话，问的是一个数。

话一变，场就跟着微微变了。问“这题怎么做”，要把本子推过去，两个脑袋凑在一起；问“你多少”，只要一个数报回来，两个人各自回到座位上。一句话说完，谁也没有从谁那里多得到什么，只多知道了一个距离。

怎样把这些印子当读数

上面五种印子，可以当成张力的读数。读数要家常，不要诊断：不去判断哪个孩子“焦虑”，只看几样谁都看得见的事——周日晚上几点熄灯，课间说的是“这题怎么做”还是“你多少”，一周里同学之间借还本子、互相讲题有几回，推送那天早上课间有多少人在对名次。这几样东西，一个班主任拿一张纸、记两三周，就能看出曲线：推送开始前是一个样子，推送开始后是另一个样子。

要紧的是两条规矩。一是只看班，不看人，读数不落到哪个孩子的名字上；二是读数不进考核，不和班主任的评优挂钩。否则这张记张力的纸，自己就会变成又一张榜——班主任们开始比谁的班“张力低”，孩子们开始在老师面前少说“你多少”。第 18 章会讲，连记善的账都会被名次化，记张力的纸当然也会。

大人身上也一样

这种张力不是孩子独有的。很多大人手机里都有一张每天自动排好的步数榜：好友里谁走了一万二，谁走了八千，谁排第一，头像挂在顶上。有人晚上十点发现自己比楼下的老同事少了三百步，就下楼绕小区走两圈，回来刷新，看见自己排到了前面，才去洗澡睡觉。

步数本身是对身体好的事。可当它被排成一条精确到个位、每天刷新、所有好友都看得见的链，走路就从“我今天走了走”变成了“我今天赢没赢过他”。同一个人，如果手机只告诉他“你今天走了八千步”，他不会在晚上十点下楼。让他下楼的，是那条链的刻度。

社会比较与“靠近标准线”

对这种“看得见的张力”，心理学并不陌生。费斯廷格（Leon Festinger）1954 年的社会比较理论说：人在没有客观尺子的时候，会拿身边的人当尺子，而且偏爱拿和自己差不多的人比。第 3 章介绍过的加西亚、托尔与冈萨雷斯的“名次与对手”研究再往前走了一步：名次越靠近一条有意义的标准线——比如“前十”——人越想赢过挨着的那个人。

这些研究本书都照收。林可和周远一个第 11、一个第 12，正好挨在“前十”那条线外面，几乎就是加西亚他们描述的样子。至于挨着的人为什么不再互相帮，那是第 8 章的事。

本书多说的一句是：那条标准线、那半分的距离、那个箭头，都是记账格式画出来的，人心里本来没有。社会比较理论说人会找邻居比；可邻居是谁、离多远、每周比几次，要看账本把人排成什么样。八班的孩子也会社会比较，只是账本没给他们一条精确到半分的链。张力在人心里显出来，根却扎在账法里。这一句话把一个心理学现象，变成了一个可以调的制度变量。

◆ 三、张力的三种去处

张力攒着，不会一直攒下去。橡皮筋两头一直往外拉，要么有一头松手，要么筋变细变形，要么“啪”一声，谁都不再管它。人身上的张力也一样，总要有个去处。

从七班那一学期看下来，张力大致有三种去处。

第一种去处：逼升。

逼升，是张力把人往上逼，逼出他原来没有的本事，而且两个人都被逼上去了。

七班也有这样的苗头。第 3 名和第 4 名两个男生，一个语文好、一个英语好，长图推出来以后，两个人反倒说好每周五晚上互相出一套题：你出你擅长的，我出我擅长的，专挑对方的短处。四周下来，两个人的弱科都涨了，名次却还是一个第 3、一个第 4，有时候对调一下。被问起来，两个人都说得出“我从他那里学会了什么”：一个说学会了英语长难句先找谓语，一个说学会了议论文先写反方。

这一去处借的是第 270 号《敌人发生学》里的一个分法：对手有逼升型和掐断型两种。逼升型的对手卡住的是你现在的做法，逼你换一种做法；掐断型的对手卡住的是你要去的地方，只让你缩。逼升的张力，最后会变成两个人之间多出来的一段往返——互相出题，本身就是往返。

第二种去处：掐断。

掐断，是张力把两个人之间那条路截断。不是吵架，也不是使坏，只是不再往来。不讲题了，不借本子了，问一句“你多少”就各自转回去。

这是七班最常见的去处，也是第 8 章要细讲的那一拍：讲题变成“资敌”，借本子变成“泄露”。掐断的妙处在于它几乎看不见。没有人会因为“不再给同学讲题”被扣分，黑榜上也没有这一栏。场里少了一条往返，就像一间屋子里少了一盏小灯，谁也说不出是哪一天灭的。

掐断最容易发生在邻位之间。离得远的两个人，张力本来就小；离得近、又正好挨着一条线的两个人，张力最大，掐断也最早。这一点竞争心理学已经测得很清楚（见 7.2），本书只把它当作一个症状收下。

第三种去处：麻木。

麻木，是张力大到一定程度，或者离线远到一定程度，人干脆不再看那张榜。

七班排在三十几名、四十名左右的几个孩子，十月底以后周一早上就不怎么凑过去看家长手机上的长图了。阿杰是其中一个。他并非不在乎：那条链上，他和“前十”之间隔着三十个人，每周的箭头往上两格、往下两格，对他来说没有任何分别。张力在他身上没有地方攒，于是一股劲泄掉了。

麻木常被误认成“心态好”或“无所谓”。其实它也是名次化的一种去处：既然这本账上只有名次一页，而我在这一页上几乎看不见，那这本账就和我无关了。麻木的孩子并没有回到场里——他没被拉紧，也没有被托住。阿杰修好过班里的投影仪（第 5 章），这件事在名次账上没有一格，在他自己心里，也就越来越不算一件事。

去处	张力往哪里去	场里的往返	常见于
逼升	逼出双方原来没有的本事	多出一段（互相出题）	账上有地方记“我从他那里学到了什么”时

去处	张力往哪里去	场里的往返	常见于
掐断	截断两个人之间的路	少了一段（不讲题、不借本子）	邻位、挨着标准线的人
麻木	不再看那张榜	没有增减，人退出了	离线很远、箭头没有分别的人

去处由账法决定

三种去处，看上去像是三种性格：有人好强，有人小气，有人佛系。挤占论和品格典范都会往这个方向解释——前者说“竞争逼的”，后者说“孩子品质不同”。

本书的看法是：去处不是由性格决定的，主要是由账法决定的。

看那两个逼升的男生。他们能走到逼升，一个不起眼的条件是：两个人都在学校辩论社，社里的指导老师有个老规矩，每场练习赛打完，正反两方各写一条“我从对方那里学到了什么”，不打分，贴在活动室门背后。这是一张小小的、不计分的账页，记的正是“之间”——只是它在七班的账本之外。两个人先在辩论社里养成了说“我从你那里学到了什么”的习惯，才把它搬到了周五晚上的互相出题里。张力有了一条可以流出去的沟，就流成了往返。

看林可和周远。他们没有这条沟。七班的账本上只有名次一页：长图上记分数，后墙上记守规，没有一处记“谁从谁那里学会了什么”。张力攒起来，唯一能流的方向，就是把两个人之间那条路截断——截断至少能守住半分。

看阿杰。账本上有名次一页，他在这一页上看不见自己；账本上没有别的页，他在别的地方也看不见自己。于是张力从他身上直接泄掉了。

同一个班、同一张长图、同一种刻度，三种去处同时发生。分开它们的，不是谁更好强，而是每个人手边有没有另一页账可写。本书要反复说的是：张力是账法攒起来的，张力往哪里走，也是账法开出来的沟。只有一页名次账的地方，沟只有两条——掐断和麻木。逼升要靠另一页账才开得出来。第 17 章会专门讲怎样把对手从名次上请回“之间”，第 18 章讲那一页账怎样开、怎样不被名次化。

粗刻度也有它的绷处

要公平地说，八班也不是没有张力。只公布等级，张力就从“人和人之间”挪到了“人和档线之间”。八班那几个总在 B 档上沿、离 A 只差一两分的孩子，一样会在周日晚上算分；只是他们盯的是一条线，不是一个同学。盯线的张力也会让人累，却不大会去截断同学之间的路——帮旁边的人讲一道题，不会让自己离那条线更远。

所以粗刻度的好处，不在于让人不累，在于把张力的方向从“对着人”扭回“对着事”。第 17 章判一场竞争的四问里，有一问是“有没有看得见的门槛”：门槛清楚，人就有一件事可盯；门槛长在别人身上，人就只能盯人。八班的档线是一道看得见的门槛，写在那里，不随谁这周考得好坏挪动；七班的“第 11 名”不是门槛，是一个人，它跟着那个人一起动（第 17 章细说）。

再补一句：刻度粗细只是账法里的一个旋钮，不是全部。把七班也改成等级公布，林可和周远之间的那根弦会松一些，可九月里那十几条画在受力图上的箭头，并不会因此自动回来。粗刻度只是不拉，不等于在托；要让往返重新走起来，还得有一页记“之间”的账把它接住（第 18 章）。

这里先记下一句话，后面两章会用到：第一拍攒下的张力，本身还不是坏事。逼升也要张力。坏的是张力只有一条沟可走。

判　词

名次越细，同伴之间那根弦绷得越紧；绷紧它的不是比赛，是记账的刻度。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——记在周一早上那张推送长图上，精确到半分。是谁拿的笔？——后台一个默认勾着的选项，以及一个没人想到可以去改它的学期（第 9 章）。被记的人能不能改账法？——不能，林可和周远连“能不能不推箭头”都没有地方去问。

一 页 账

第三次推送前的那个周日，晚上十一点四十，林可还没睡着。

她把周五数学卷子最后一道大题在脑子里又算了一遍，确认自己第二问没丢分；又想起英语听力有一题拿不准，那一题两分。她算了三遍总分，最低 349，最高 354。她记得周远说过他这次物理感觉不错。她翻了个身，看了一眼手机，离早上七点还有七个多小时。

这一夜的账，记在哪里？哪里也没有。长图上明天早上会出现一个数，那个数会记下她这一周的“结果”；可她攒了一周的那股劲，那个周日的夜晚，那三遍算出来的分数，在七班的任何一本账上都没有一格。

被记下的：第二天早上那张长图上，林可第 12 名，比第 11 名的周远少半分，箭头“-1”。这是推送开始以后她第一次掉出第 11 名。那半分是怎么丢的、又和周远有什么牵连，第 8 章再说。

没被记下的：九月里她在周远的受力图上画过的十几条箭头。那十几条箭头，是她和周远之间的往返，是她在这个班里显露过的善。它们画在周远的练习册上，没有被任何人记下；推送开始以后，一周比一周少，到十月底，就再也没被续上。

◆

08

第 8 章

第二拍·形状改变：帮助变“资敌”，作弊变“孝顺”

这一章的问题

张力攒够了，孩子做事的路就会变形——同一个借本子的动作，为什么昨天是帮忙，今天成了泄露；同一次抄答案，为什么被抓的孩子觉得自己是在尽责？孩子是变坏了，还是账把他的动作记成了另一个样子？

◆ 一、借笔记成了泄露

周测推送的第二周，周二午休，周远转过身来，这一回推过来的不是物理练习册。

“林可，你那个数学错题本，周末能借我看看吗？函数那一块我老是错。”

林可的错题本在班里是出了名的。一个硬皮本，左页抄题，右页写“错在哪一步”“下回先看什么”，用红笔、蓝笔、铅笔分了三层。她初一就开始记，记了一年多，前面几页的角都卷了。

她犹豫了一下。说不清犹豫的是什么，只是那一下，她脑子里闪过了周一早上那张长图：第 11，第 12，中间半分。可这一下很快过去了。九月里两个人你问我答惯了，拒绝反倒显得别扭。她把本子递过去：“周一还我啊。”

周远周一一早就还了，还带了一包她爱吃的话梅，说：“你那个‘下回先看什么’太好用了。”

那个周五的周测，数学最后一道大题是函数，和林可错题本里第三十几页的一道题几乎是同一个路子。周远做对了。林可也做对了，可她英语完形错了两个。

第三周的周一早上七点，长图推出来：第 11 名，周远；第 12 名，林可。中间还是半分，只是换了个上下。

林可盯着那两行看了很久。她没有生周远的气，周远也没做错什么，他借了，还了，谢了，还带了话梅。她说不出自己哪里不舒服，只是第二天体育课排队的时候，她听见自己心里冒出一句话：“我把我的本子借给了我的对手。”

又过了两周，周远又转过身来：“错题本能再借我看看吗？几何那块。”

“我最近自己要用，”林可说，“不好意思啊。”

这是真话，她确实在用。可从那以后，她再也没有借出过那个本子。不只是对周远——第 13 名的同学来问，她也说“自己要用”。倒是排在三十几名的两个同学来借，她借了，借出去也不心疼。

前人早已实测：名次挨着的人不互相帮

这件事并不新鲜，竞争心理学早就看见过。

特塞（Abraham Tesser）的自我评价维持理论说：在自己看重的领域里，一个和自己亲近、表现又比自己好的人，最容易让人觉得受威胁；人会用几种办法护住对自己的评价，其中一种是拉开和那个人的距离，另一种是不再那么卖力地帮他——特塞和合作者在实验里看到过，人给朋友出提示时，在自己看重的任务上会出得更难一些（转述）。加西亚、托尔与冈萨雷斯的“名次与对手”研究（见第 3 章、7.2）还看到：名次越挨着、越靠近一条有意义的线，人越不愿意做让双方都多得一点的事，宁可选让自己相对领先的那种〔待核：此条实验设计与具体选项〕。科恩（Alfie Kohn）1986 年的《No Contest》说得最直白：在“我赢就是你输”的格局里，帮别人就是害自己，竞争这种格局本身就在压掉合作（转述）。

所以“名次挨着的人不互相帮”，前人已经命名、已经实测，本书不把它当成自己的发现。为了方便说话，本书管这种症状叫“邻位冷漠”，但它只是一个症状的名字，不是本书的新概念。林可借给三十几名的同学、不借给第 12 名和第 13 名，几乎就是那些研究里的样子：张力最大的地方，路最先断。

那本书还要说什么？

SDE 拆解：动作没变，形状变了

本书要说的是：林可的动作没有变，变的是这个动作在账上的形状。

九月里，“把错题本借给周远”在七班的场里是一个往返动作。它从林可手里出去，到了周远那里，周远学会了什么，又以某种方式回来——一句“你那个太好用了”，一包话梅，下回林可解不出函数题时，周远回头说一句“这题我上周刚看过你的本子”。这串往返就是二号位的善。它不需要被谁记，场自己就把它托着。

十月的推送把同一个动作放到了另一本账上。在名次账上，“把错题本借给周远”只有一种读法：我的东西进了他的分数。周远多对一道题，就可能把我挤下去半分。在这本账上，往返不存在，只有一进一出：我出，他进。于是这个动作的形状从“帮忙”变成了“资敌”，从“借”变成了“泄露”。

林可心里冒出来的那句“我把我的本子借给了我的对手”，说的就是这一下。她不是在算计——她是在读。她在用十月起每周推到眼前的那本账，读自己两周前做过的一件事。同一件事，用九月的眼光读是“帮周远”，用十月的眼光读是“帮了我的对手”。

这就是三拍里的第二拍：形状改变。第一拍攒下的张力，是名次（S）和同伴之场（E）两头对着拉；拉到一定程度，夹在中间的行为路径（D）就要变形。变形的意思不是孩子换了一套动作，而是同一套动作换了意思。借，还是那个借；讲题，还是那个讲题。可一个动作在场里的意思和它在榜上的意思对不上了，人只能按其中一个去做。名次那一头每周一都被重新拉紧一次，场那一头没有任何东西去拉，所以，最后被按下去的，是场里的那个意思。

林可那个细节也值得留意：她借给了排三十几名的同学。这说明她并没有变成一个“不愿帮人的人”。她的善心还在，她对远处的人照样大方。被改了形的，是她和邻位之间的那条路。善没有从林可身上消失，它只是从“之间”缩了回来，缩到了一个不会让自己掉名次的范围里。

这一点很要紧，它把本书和“孩子越来越自私”一类的说法分开了。自私是一个人身上的品质，说一个孩子自私，就把账记到了孩子头上。可林可对第 35 名大方、对第 12 名吝啬，这不是一种品质，是一张地图——一张由名次画出来的、哪里可以帮、哪里不能帮的地图。地图是账画的，不是心长的。

另一头也变了形：求助成了示弱

形状改变不只落在借出的一方。周远那边，也有一条路悄悄变了形。

九月里，周远转过身来问受力图，是很自然的事：不会就问，问完就会了。那时“问”在场里的形状是求助，求助本身就是往返的开头——你把不会的地方亮出来，别人才有地方接。

十一月以后，周远很少转身了。被林可婉拒过一次是一个原因，可更大的原因他自己后来在周记里写过一句：问了，就等于告诉人家“我这块不行”。在名次账上，“我这块不行”是一条情报。告诉邻位，就是把自己的短处交到对手手里。于是“问”的形状也变了：从求助变成了示弱。

他宁可回家自己啃，啃不动就去刷网上的讲解视频。视频不会排在他前后，问它不丢人。可视频也不会在他的受力图上点两下，不会知道他每次都把摩擦力画反，更不会在下一次他画对的时候说一句“这回对了”。

一条往返的路，两头都可以断。借出的一方把“帮”读成“资敌”，求助的一方把“问”读成“示弱”。两个读法加起来，邻位之间就什么都不走了。而且这两种读法都很体面：一个说“我自己要用”，一个说“我自己能行”。谁也没有做错什么，黑榜上不会有这一栏，班会上也说不出口。

为什么只当症状

前面说过“邻位冷漠”只当症状，这里把理由说清楚：竞争心理学同样预言它。只要有竞争、有名次、有相邻，特塞和加西亚他们的理论就会说“挨着的人不合作”。所以，看见林可不借本子，既可以说是“善被名次化了”，也可以说是“竞争让邻居变成了对手”。一个现象两家都能解释，它就不能用来替任何一家作证。

要把两家分开，得找两家预言不一样的地方。本书找到的有两处，都留到第10章：一处是撤榜以后，“互助”和“谁最善良”这两条线回来得是不是一样快（名义滞后）；一处是名次不撤、只在旁边多加一页不计分的账，互助会不会回来（加页不减榜）。竞争框架看的是谁和谁对着比，这个格局没变，它就预言没变化；本书看的是账页，账页一加，它就预言会变。这一章只讲形状怎样变，不拿这个症状去证明什么。

大屏前的销售组

一个销售组里有六个人，每月底按成交额排名，前两名有奖金，末位要谈话。组里一个老员工有一份自己攒了几年的客户备注：哪个客户喜欢先谈售后，哪个客户周五下午别打电话。新人刚来那几个月，她把这份备注抄给过两个人。

月度排名在组长的大屏上滚动以后，她不再抄了。不是她变小气了——她照样教新人怎么填报单、怎么用系统，只是那份备注，她锁进了自己的文件夹。被问起来，她说：“这是我吃饭的东西。”

教填报单，在名次账上不占位置，不会让别人多成交一单；那份备注，在名次账上就是一单一单的成交额。她分得很清楚：哪些帮忙是“帮”，哪些帮忙是“送分”。这份清楚，是那块大屏教会她的。

◆ 二、作弊的道德化

期中考试前一周，年级群里贴出了一张表：上学期期末，初二年级十个班的平均分排名。七班排第六。表下面没有任何评语，只是一张表。

那天的班会，苏老师讲完考场纪律，顺口加了一句：“这次期中，咱们班平均分别再往后掉了，大家都使把劲，谁也别拖后腿。”她说得很平常，像每个班主任考前都会说的那种话。

期中数学考试第二天，监考老师在第三考场收走了一张纸条。纸条是何小川传的。何小川在七班排二十五名上下，个子高，讲义气，篮球打得好。纸条上是选择题后六道的答案，传给的是坐在他后面的男生——那个男生是七班的同学，常年排在最后两三名，数学经常不到五十分。

两个人被叫到年级办公室。郑主任问何小川为什么。何小川没有哭，也没有狡辩。他说的话后来在七班传了好几个版本，意思都差不多：

“他每次数学都三四十分，班级平均分全让他拉下来了。苏老师说了别拖后腿，我就想帮他一把。我自己的卷子我是自己做的，我又没抄别人的。”

郑主任让他写检查。检查里他写了“我错了，作弊是不诚信的行为”，也写了一句被苏老师用红笔圈出来的话：“但我的出发点是为了班级。”

苏老师那天晚上在备课本上写了一行字：“他觉得自己是对的。”

越轨者的“更高忠诚”

越轨的人会给自己找理由，这件事社会学早就研究过。

赛克斯（Gresham Sykes）与马茨阿（David Matza）1957 年发表过一篇著名的文章《中和技术》（Techniques of Neutralization），讲少年越轨者怎样在心里“中和”掉自己行为的错。他们归纳了五种办法：否认自己该负责，否认造成了伤害，否认有受害者，反过来指责那些指责自己的人，还有一种叫“诉诸更高的忠诚”——我违反了规矩，是为了一个更要紧的小群体，为了兄弟朋友（转述）。

何小川那句“出发点是为了班级”，简直就是“诉诸更高的忠诚”的教科书样子。第 1 章那个作弊后说“不想让妈妈失望”的孩子，也是这一类，只是他的“更高的群体”是家。

赛克斯与马茨阿的说法本书照收。他们看见了：越轨者懂规矩，只是在规矩之外另找了一个“对”。本书要多问一句：那个“更高的忠诚”是从哪里来的？

在赛克斯与马茨阿写的那些越轨少年那里，“更高的忠诚”多半落在小团伙、兄弟朋友身上，和更大社会的规矩相对——兄弟义气是另一套账，和主流的账打架。可何小川的“更高的忠诚”出自学校自己的账，不是从街头来的。年级群里那张班级平均分排名表是学校贴的，“别拖后腿”是班主任说的。他忠于的那个“班级”，正是学校用平均分记出来的那个“班级”。

这就是作弊的道德化：不是孩子用另一套账去对抗学校的账，而是学校的账本里本来就写着一个“对”，孩子照着它做，做过了界。

名次扛起了道德的重量

第 6 章说过，善的名次化之后，名次开始承担道德的重量。这一节看的，就是这份重量怎样把一个动作改了形。

在一个“之间”有账页的班里，帮一个数学不好的同学，形状是讲题、陪他做错题、把自己的错题本借给他。这些动作都在二号位上：一来一回，他学会了什么，我也多懂了一点。

在七班，“之间”没有账页，“班级”只以一个数显露：平均分，以及这个平均分在十个班里排第几。于是“帮同学”这个善，被折进了“不拖班级平均分”这个名次。一折进去，帮的形状就跟着变了：不必让他学会，只要让他的分数上来；不必在之间来回，只要让一个数变大。传一张纸条，比讲一个月的题快得多，而且在这本账上，效果一模一样——甚至更好。

所以在何小川自己读来，他的作弊形状是“帮”，不是“偷”。他拿走的是自己的答案，没碰别人的分；他给出去的，是“为班级”。在一个把善折成名次的账本上，为名次犯规，就被读成了为善犯的小错。他那句“我又没抄别人的”，说的正是这个：在他读到的那本账上，他没有偷任何人的东西。

把这件事和 8.1 放在一起看，第二拍的两种形状就齐了：帮助变“资敌”，作弊变“孝顺”。前一种是善的路被截断，后一种是恶的路被镀了一层善。方向相反，病根是同一处——名次替善占了显露位。

被“帮”的那个孩子

这件事里还有一个人很少被提起：坐在何小川后面的那个男生。

在办公室里，他几乎没说话。后来有同学问他，他只说了一句：“我又没让他传。”这句话听上去像推卸，可它里面有一层很少人听出来的委屈：他并没有求谁帮忙，是别人替他决定了他需要被“帮”——因为在那张平均分的表上，他是一个往下拽的数。

名次化的账不只把帮助改了形，也把一个人在场里的位置改了形。九月里，他只是班里一个数学不好的同学，有人愿意给他讲题，有人不愿意，都很平常。期中前那张表一贴出来，那句“别拖后腿”一说出口，他在同伴之场里的样子就变了：从“一个数学不好的同学”变成了“班级平均分的负担”。何小川的纸条，就是对着这个“负担”去的。

这里能看出第二拍更深的一层：形状改变不只发生在动作上，也发生在人身上。被名次读成“负担”的人，别人对他的善也会跟着改形——要么变成替他把分数弄上来，要么变成躲着他、怕被他拖累。两种都不是在之间来回的善。

“孝顺”与“为班级”是同一种折法

再回到第 1 章那句“不想让妈妈失望”。它和何小川说的“为了班级”，看上去一个是家、一个是班，其实是同一种折法。

名次账是学校里唯一一本跨出校门、进到家里的账（第 11 章细说）。分数和名次每周推到家长手机上，在饭桌上被问起，在亲戚聚会时被提起。它一路走进家里，就把“孝顺”也折了进去：让妈妈高兴，最清楚的读数就是那个名次。于是一个想孝顺的孩子，手边最快的路，和何小川一样，是让那个数变大。

坎贝尔定律（第 3 章已经讲过）说的是：一项量化的社会指标越是被用于社会决策，就越容易受到腐蚀的压力，也越容易扭曲和败坏它本来要监测的社会过程。本书在这里只补一句：被扭曲的不只是指标，还有孩子对“什么是对”的读法。指标被迎合，是动机层的事；“为班级作弊”被体验成尽责，是命名层的事——这正是本书要盯住的那一层。

谁有权判一颗心：第 440 号的“读心权”

接下来的事，比作弊本身更值得看。

何小川被叫到办公室以后，围着他的话很快分成了两派。一派说：“孩子出发点是好的，讲义气，批评教育就行了。”另一派说：“小小年纪作弊还理直气壮，这是诚信出了问题，要严肃处理。”两派听上去针锋相对，一宽一严。可它们争的是同一件事：何小川的心，是好心还是坏心。

第 440 号《家国不分》讲古代“春秋决狱”时，有一个说法可以借来用：读心权。书里分出两种判官，一种先断言一个人的心是善是恶，再定罪；另一种先问当时发生了什么，从情境、经过、显露一步步重建。那本书还说，任意的宽和任意的严是同一种病，病根在读心的权没有被拴住〔转述自第 440 号核心要点；该书讨论的是古代司法，此处只借其思路〕。

把这个说法搬到七班：说“出发点是好的”的人，和说“诚信出了问题”的人，都是第一种判官。他们都在替何小川读心，读完了，宽的宽，严的严。可两种读法都绕过了一件事：那张年级群里的平均分排名表，那句“别拖后腿”，那个常年排在最后、在班级平均分里被读成“拖累”的同学。这些东西不在何小川心里，在七班的账上。

第二种判官会先问：当时发生了什么？他会看到，何小川的心并不是一颗孤零零的、自己长好的心，它是从这本账里读出“什么是对”的。他也会看到，那个后桌同学在这件事里被读成了一个“拖后腿的数”，而不是一个需要有人陪他把二次函数弄懂的人。读心读不出这些，读账才读得出。

这不是说何小川没错。作弊就是作弊，规矩照样要讲，检查照样要写。本书说的只是：如果全部的处理都落在“他的心好不好”上，那么下一个学期，下一个“为了班级”的孩子还会出现，因为那本让“为了班级”成为一种“对”的账，一个字也没改。

◆ 三、学生没变坏，他算对了一笔账

期中成绩出来后的第一个周一，苏老师开了一节班会，题目写在黑板上：诚信是做人的根本。

她准备得很认真。她讲了“曾子杀猪”，讲了一个外国小孩打碎邻居玻璃后自己去道歉的故事，放了一段五分钟的视频。她没有点何小川的名字，但全班都知道这节班会为什么开。最后十分钟，她发下一张纸，让每个人写一句“我对诚信的理解”。

四十多张纸收上来，她晚上一张一张看。写得都不错。有人写“诚信是对自己负责”，有人写“分数是一时的，人品是一辈子的”，林可写的是“考试考的是自己，不是别人”，何小川写的是“做人要诚实，不能为了一时的利益”。没有一张纸是敷衍的，也没有一个人在班会上抗议、顶嘴、起哄。

第二周的周一早上七点，长图照常推出来。林可还是没有把错题本借给任何一个排在她前后的人。周远还是没有转过身来问受力图。年级群里，期中各班平均分排名表又贴了一遍，七班排第五，比上学期进了一名，下面有家长回了个“加油”。

班会讲得没有错。四十多个人都听懂了，也都同意。可是什么都没有动。

为什么都同意，却什么都没动

旧的德育办法，碰到这种情况，会觉得是讲得还不够：讲得不够深，不够动情，不够反复。那就再开一次班会，再写一次心得，请家长来配合，月底再评一次“诚信之星”。

本书的看法正好相反：不是讲得不够，是讲的地方不对。

这一章前两节看下来，林可、周远、何小川，三个人都没有变坏。林可对远处的人照样大方；周远照样努力，只是换成了一个人啃；何小川为了一个他以为是“对”的东西冒了险。他们做的每一件事，在他们读到的那本账上，都是讲得通的：

把错题本借给邻位，在名次账上是“资敌”，不借是保护自己；向邻位求助，在名次账上是“示弱”，不问是保护自己；帮后桌把平均分拉上来，在班级名次账上是“为班级”，传纸条是最快的办法。

他们算对了一笔账。算错的是那本账本身——它只有名次一页，没有给“之间”留一格。在这样的账上，一个十四岁的孩子按账办事，就会做出这些事。说他们“道德滑坡”，是把账本的错记到了孩子的心上。

还要说清楚：本书说“算对了”，不是替作弊开脱，也不是说不借本子没什么。作弊仍然是错的，邻位之间的路断了仍然是可惜的。“算对了”的意思只

是：这些行为是这本账的合理产物，不是这几个孩子的偶然失误。合理产物的意思是，换一批孩子，放进同一本账，大概率会算出同样的结果。

同一个动作	在“之间”的账上	在只有名次的账上	七班十月以后
借错题本	帮忙，往返的开头	资敌，泄露	只借给远处的人
向同学请教	求助，把不会的地方亮出来	示弱，交出情报	自己啃，刷视频
帮成绩差的同学	陪他把题弄懂	把他的分数拉上来	传纸条
后桌那个同学	一个数学不好的人	平均分的负担	被“帮”，也被躲

训诫打在心上，形状长在账上

为什么班会没有用？用 SDE 的话说，班会是想在 S 上直接动手。

诚信班会要的，是让每个孩子显出“诚信”这个样子来。四十多张纸，就是四十多个显露：每个人都显出了一个“我懂得诚信”的样子。显露是真的，没有人在说假话。可这个显露是在班会那四十五分钟、那张纸、那个氛围里被托出来的。班会一结束，那四十五分钟撤了，回到周一早上七点，托着孩子们的又是那张长图。

第 269 号《我要努力：虚妄的呼喊》讲的正是这种事，大意是：硬拧有结果，但不长“我”。那本书讲一个孩子考前熬三个晚上，考出了好分数，一个月后同一类题又错——分数是真的，但那是一个临时的场一起考出来的；考完场撤了，三号位（分布、场、美）一项没动，所以拧出了显露，没有回写，长不成新的“我”〔转述自第 269 号核心要点〕。

诚信班会就是一次硬拧。它拧出了四十多张写得很好的纸，可三号位一项没动：班里的座位、往来、谁和谁说话，一样没变；拉着这个场的长图照推，平均分表照贴。没有回写，就长不出一个新的“诚信的我”。下一周的路，还是照着上一周的账走。

再往深一层说：训诫是对着心说话的，而第二拍里变了形的是路，心并没有变。林可的心并不认为“不借本子是对的”，她只是在名次账上算出了“借本子

不划算”。你跟她讲“助人为乐”，她完全同意；同意完了，周一早上那张长图还是会告诉她，周远差她半分。说服一颗本来就同意的心，是使不上劲的。

三原理在这里说得很清楚：名次（S）和同伴之场（E）的矛盾推着行为路径（D）改形。要让路回到原来的形状，或者长出一个更好的形状，就得去动那两头——要么让名次那一头不再拉得那么紧，要么让场那一头有一样东西去拉。光在路上喊“你走错了”，两头照样拉着，路照样弯。

必须改账

那么，改什么？后面的章节会一样一样讲，这里只先指个方向。

第一，可以把名次那一头拉得松一点。刻度粗一点，频率低一点，看的人少一点——第 7 章八班的样子。七班十二月撤掉了周榜排名，那是第 10 章的事；撤了以后什么先回来、什么回来得慢，正是名次化留下的签名。

第二，可以在账本上给“之间”加一页。名次不撤，只在旁边加一页不计分的账，记“谁从谁那里学会了什么”。这是可错预言第 4 条“加页不减榜”押下的东西：只要那一页真的在、真的不计分，互助就会回来（第 10 章、第 18 章）。

第三，也是最根本的，让被记的人能动账法。只加账页、不让改账法，连记善的那一页也会被名次化——这是可错预言第 1 条“账页 × 账法”的要害（第 12、13、18 章）。

这三样，没有一样是在孩子心上动手的。它们都在账上。心当然重要；只是心是从账里读出“什么是对”的，要让心读出别的东西，得先让账上有别的东西可读。

判　词

帮助被读成资敌，作弊被当成尽责；孩子的心没坏，是账把同一个动作记成了别的形状。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——“为班级”记在年级群那张平均分表上，“帮同学”哪本账也没有。是谁拿的笔？——贴表的年级，说“别拖后腿”的班主任，还有每周一自动推送的小程序。被记的人能不能改账法？——不能。何小川能写检查，却没有地方去问一句：“平均分这张表，能不能不贴？”

一 页 账

诚信班会那天，被记下的东西很多：班会记录本上写着“开展诚信主题教育一次”，年级德育检查的表格上打了一个勾，四十多张“我对诚信的理解”被苏老师收进了一个文件袋。

没有被记下的，是那节班会之后什么都没有动。

苏老师自己记下了一行，写在备课本上那行“他觉得自己是对的”下面：“讲了，都懂，没人动。”她盯着这行字想了很久。她认真、有点急，碰到问题的第一反应总是再讲一遍、讲得更清楚一点。这一回，她第一次隐约觉得，问题也许不在讲得清不清楚。

这一行字，七班的任何一本账上都没有一格。它只在苏老师的备课本里，只有她一个人读得到。可这是这一学期，七班的账本第一次被人怀疑——怀疑它的，正是那个记账的人。

◆

09

第 9 章

第三拍·回写：被名次写过的人，去立下一张榜

这一章的问题

名次化的张力积累起来了（第 7 章），帮助和作弊也改了形状（第 8 章），这件事会停在这一届学生身上吗？还是被名次写过的人，会带着这套写法走出校门，回过头去写下一个孩子？

◆ 一、十五年后的家长群

十一月期中考完的那个周六，林可跟妈妈去小姨家吃饭。小姨叶岚二十九岁，儿子豆豆刚上一年级。

饭吃到一半，小姨的手机连响了几声。一年级第一次数学单元小测，班主任在家长群里发了一句：“本次满分的同学有：”后面跟着九个孩子的名字，豆豆在第四个。小姨放下筷子，第一个回了一个大拇指，接着拍了豆豆的试卷发上去，配一句“一百分，继续加油”。十分钟里，群里跟了二十多个大拇指，还有几个“向满分宝宝学习”。

林可在旁边看着，说：“小姨，你手真快。”

小姨笑了：“我当年在镇中学，年年年级第一。每次月考完，学校在校门口贴一张红纸，前一百名，名字后面跟总分，算到小数点后一位。我每回挤进去，先找自己，再看第二名差我几分。”林可的妈妈插了一句：“她那时候每次都拉着我陪她去看。”小姨说：“那时候觉得可光荣了。”

豆豆在沙发边上搭积木。吃饭前他跟妈妈说过一件事：同桌借了他一块橡皮，他把自己的半块饼干分给了同桌。小姨当时摸摸他的头，说“真乖”。这件事她没有发到群里。林可问为什么不发，小姨愣了一下：“这有什么好发的。”

饭后收拾碗筷，豆豆凑过来看妈妈的手机，问了一句：“妈妈，我是第几个满分的？”名单上的顺序本来只是老师随手打字的先后，他却已经开始数了。小姨说：“都是满分，没有第几个。”豆豆不太信，又数了一遍：“我是第四个。”

回家路上，林可跟妈妈说：“我们班群也这样，每次周榜一推，前面几个家长先点赞，后面的就跟着点。”妈妈没接话。林可想了想又说：“跟得最快的，好像都是自己以前成绩好的。”这句话她是随口说的，却正好碰到了这一章要追的东西。

这顿饭里没有一个坏人。小姨爱孩子，也真心为别的孩子的满分点赞；她不发饼干那件事，也不是觉得饼干不重要。她只是在做一件她十五年前就被教会了的事：好消息的格式是“名字加分数”，见到这个格式，手就先动了。

两种旧说法

对小姨这一类家长，常听到两种解释。

一种是心理的：家长虚荣、爱攀比、焦虑，晒分是在晒自己。这个说法有一半对，晒分的确连着家长自己的脸面。可它解释不了两件事：为什么偏偏是“名字加分数”这个格式，而不是“饼干分给了同桌”；为什么同一个群里，同样爱面子的家长，有的手快，有的从来不发。

另一种是文化的：社会风气如此，中国家长都这样。这个说法把一个可以拆开的东西说成了一团雾。“风气”不会自己住在空气里，它总要落在一些具体的人身上，通过一些具体的格式传下去。说“都这样”，等于说不清楚是怎么传的。

本书的说法是第三拍：回写。小姨不是在表达一种虚荣，而是在重演一种写法。十五年前，学校的账法（D）把她显露为红纸上的一个名字加一个总分；这种显露一年年写进了她身上，写成了眼睛先找什么、手先点什么、什么事“值得发”。今天她站到了家长的位置上，就把这套格式带进了一年级的群，成了这个群的同伴之场（E）里的一股力，回头又去写豆豆和他的同学。

回写也不只落在小姨一个人身上。她是群里第一个点赞的，第一个大拇指定下了这条消息的拍子：后面的人看到已经有人赞了，跟一个是礼貌，不跟反倒显得小气。十分钟里的二十多个大拇指，有一大半是被这个拍子带出来的。一个被名次写过的人，进了一个新的场，往往不只悄悄带着旧格式，还会替整个场起头。豆豆那句“我是第几个满分的”，就是这个场写下的第一笔：一个六岁的孩子，在第一次小测之后就学会了，名单上的先后是要数的，饼干分给同桌是不用说的。

再往前推一步，发满分名单的那位一年级班主任，也站在这条线上。后来小姨跟她聊起这事，她说自己刚毕业两年，“我们上小学的时候，老师每次都念满分名单，念到名字的站起来，大家鼓掌，我觉得挺好的，孩子有个盼头”。她没有想过把“谁把饼干分给了同桌”也念一念；她并非不想，只是那个格式在她的记忆里根本没有位置。被名次写过的人回到社会，可以落在家长的位置上，也可以落在老师的位置上，落在哪儿，就在哪儿把旧格式立成新榜。家长那一头写的是场，谁先点赞、点什么；老师那一头写的是账法，发什么、怎么发。两头一合，一个一年级的班在开学第三个月，就有了一本和小姨当年一模一样的账。

中间变量：从红纸到大拇指

“回写”这个词说起来容易，但如果只说“当年的经历影响了今天的行为”，那就什么都没说。任何今天的行为都能找到一个“当年”。要让回写成为

一个能被追踪、也能被推翻的说法，得找出从当年传到今天的那根线，把它拆成两头都能问出来的东西。

当年这一头，问的是名次公布方式，而不是“你当年考得好不好”。可以拆成三项：公布的范围（只告诉本人、班内、全年级，还是贴到校门口）；公布的细度（只给等级、给总分，还是给到小数点后一位、带名次）；公布的频率（一学期一次、每月一次，还是每周一次）。

今天这一头，问的是晒分习惯，也拆成三项：最近一学期，在家长群里主动发过几次孩子的分数或名次；看到“恭喜满分”“恭喜第一”这类消息时，是不是常在前五个回应的人里；在家里问孩子考试情况时，第一句是“考了多少”“第几名”“比谁高”，还是别的。

这两头都是能直接问出来的，不需要猜谁心里怎么想。回写的说法押在这样一个对应上：当年的公布越公开、越细、越频繁，今天的晒分越多、手越快。

小姨的丈夫是个现成的对照。他当年成绩也好，县城中学年级前五，可他们学校只发等级条，从不张榜。他几乎不在群里发豆豆的分数，那天看到满分名单，只回了一句：“分数是孩子自己的事。”

两个人当然不能证明什么，只能说明这个问题该怎么问。真要追，得避开三处容易混的地方。

第一，要把“当年的名次位置”和“当年的公布方式”分开。年年第一的人和年年垫底的人，被同一张红纸写过，写出来的可能方向相反：一个爱晒，一个躲着晒，也可能反过来拼命晒孩子，好替自己翻身。本书押的是账法，不是“第一名的性格”，所以比较时要让位置相近的人放在一起比公布方式。

第二，要把今天的账法压平。如果一个群的班主任每次都先发满分名单，另一个群的班主任从来不发，两群家长晒分的多少，先就被今天的格式决定了。所

以要在同一个群里比，让今天的格式对所有人一样，剩下的差别才可能往当年追。

第三，要防“记忆修饰”。三十岁的人回忆十四岁时学校怎么张榜，可能记岔。好在公布方式这类事有旁证：同一所学校、同一届的同学，问几个就能对上。

这样问下来，会有两种结果。如果在同一个群里，家长的晒分习惯和他们当年的公布方式毫无干系，只跟今天群里的格式、或跟各人的脾气有关，那么至少在家长这一环上，“回写”这条通道不成立，本章得收窄为“当下的账法直接写人”。如果确有剂量上的对应，红纸贴得越细越勤的那批人，今天的大拇指来得越快，那么名次化就不只是一届学生的事，它有一条跨代的传送带。

这个读数只用来检验一个说法，不进任何考核，也不拿来评判哪个家长好不好。小姨点的那个大拇指里没有恶意；回写的意思恰恰是：好人也会把写过自己的那套写法，原样交到下一个孩子手上。

◆ 二、礼塑造人，人再立礼

十月周测小程序开始推送以后（见第 7 章），有家长私下问苏老师：“周榜能不能只发给本人？”苏老师去问郑主任。郑主任说：“咱们学校一直排名，老传统了。成绩公开，家长才放心。”

苏老师信了一个多月。十一月她替年级整理旧材料，翻到几份旧通知，才知道“老传统”有多老。四年前，学校期中、期末只发一张等级条，不排名。三年前的一次区里质量分析会以后，年级开始在期中、期末公布班内名次，理由写的是“便于家长了解孩子在班里的位置”。到了这学期，小程序上线，“完整排名”是后台的默认选项，八班的班主任点成了“等级公布”，七班的没去动它，

于是一学期两次的班内名次，变成了每周一次、算到小数点后一位、直接弹到家长手机上。

每周推送、小数点后一位，这套账法的“历史”，是三年前一句会议纪要，加上两个月前一个没人去改的默认选项。可它在年级主任嘴里已经是“一直这样”，在不少家长心里已经是“学校本来就该这样”。没有谁存心掩盖什么，郑主任自己也是真心这么记的：他做了二十多年老师，见过的学校大都排名，三年前那次变化，在他的记忆里和“一直排”连成了一片。

这件小事里有本章要讲的两样东西：一样是“礼塑造人，人再立礼”的循环，一样是这个循环的来历怎样被压缩掉。

四步循环

第 223 号《礼之前》读荀子，压出一个四步循环：行为发生，规范发生，礼制发生，新的主体形成。被礼塑造出来的新主体，后来成了父母、师者、官员，回到社会里，变成下一轮制度的材料。该书自己说明，这条链与伯格和卢克曼（Peter Berger、Thomas Luckmann）在《现实的社会建构》（1966）里讲的“习惯化—制度化—正当化—内化”高度重合，并不算独创。本书借这条循环，图的是它恰好把名次化的第三拍讲出了形状，不为借荀子的名望。

拿名次走一遍。先是行为：老师批完卷子，顺手比一比谁高谁低，学生下课互相问“你多少分”。再是规范：比的次数多了，大家心里有了一个预期，“考完是要看排名的”，谁不看反倒奇怪。再是制度：预期被写成红纸、成绩条、平台的推送，有了固定的格式、固定的时间、固定的读者。最后是新主体：被这套制度写了十几年的孩子长大了，眼睛先找名次，手先点“恭喜第一”。小姨就是这样一个新主体。她在一年级家长群里点下第一个大拇指的时候，循环就转完了一圈，又开始下一圈：豆豆在数自己是第几个满分的，那是新一轮的行为。

放进本书的三个方程里看，这一圈的意思更清楚。旧德育理论只写了第一式，善显不显得出，由账法与同伴之场决定（S＝F(D,E)）。四步循环说的是后两式也在跑：被显露的样子和场回头改写账法（D＝G(S,E)），显露和账法回头重组同伴之场（E＝H(S,D)）。家长群里谁先点赞、点什么、什么事不值得发，这是场被重组了；一年级老师觉得发满分名单再自然不过，小程序的开发方把“完整排名”设成默认，觉得这是“满足需求”，这是账法被改写了。

再放回三拍里看，第三拍的位置也就清楚了。第 7 章的张力积累，是名次（S）和同伴之场（E）顶着劲；第 8 章的形状改变，是孩子做事的路（D）被这股劲拉变了形。如果故事停在这里，变形只是这一届孩子身上的事，账法一改，路还能直回来。第三拍说的是，变了形的路不会停在原处：被拉过的人会把这条路的样子带走，等他们自己拿起笔，去定下一本账的记法、去带下一个场的拍子，变形就被写进了下一轮的账法里，成了下一轮张力的起点。三拍走完一圈，又接上了第一拍。

苏老师自己也在这一圈里。她没去动那个默认选项，不是因为她赞成每周按小数点排名；事后她说，她根本没想到那一项是可以动的。她念初中的时候，学校每次月考都排名，她当了十二年老师，带过的班也都排名。她身上那一层写法，让“完整排名”看起来不像一个选项，而像一块地板。回写有时候是一个动作，像小姨点下的大拇指；有时候却是一个没做的动作，像苏老师没去点的那一下。后一种更难看见，因为什么都没发生，账法就照旧转下去了。

但这里要看清一个要紧的分别。第 13 章会讲“回写权”，讲被记的人能不能改账法。名次化的回写也是一种回写，可它写回去的是原样。被名次写过的人，确实回头写了制度，只是他们把写过自己的那套格式照抄了一份，交给了下一个场。三方程都在转，转出来的却是同一张榜。这是回写，但不是改写；第 13 章要找的，是那种在第二圈里改了一点东西的回写。

起源压缩

为什么照抄得这么顺？《礼之前》给了第二个词：起源压缩。一个长期的、很多人参与的、中间有试错的制度发生过程，在后来的讲法里被压成一位圣人、一个转折的时刻。荀子自己就解释过这件事，那本书引的是《非相》里的一句：“传者久则论略，近则论详。”传得越久，说得越简略；离得越近，说得越细。

压缩有一个后果，那本书也写了：压缩之前，礼一地一俗，谁都能改，理由是“这样更好用”；压缩之后，礼有了作者，正当性来自“圣人定的”，改礼就成了改圣人，只能先去争经的解释权。它还押了一条比较的预测：压缩得越深，改的窄门越窄。

名次制度身上有两层压缩。一层是大的：一说排名，就有人说“科举考了一千多年，中国人从来就是按考试排先后的”。这一句把从古到今各式各样的考法、放榜法、录取法，压成了一个“自古如此”。至于古代放榜放的是什么、放给谁看、多久放一次，和今天每周一早上弹到家长手机上的小数点后一位是不是一回事，这些都被压没了。另一层是小的：郑主任那句“老传统了”，把三年前的一句会议纪要和两个月前的一个默认选项，压成了学校的历史。

小的这一层压缩，比大的那一层更值得留意，因为它压得快。大的压缩用了几百上千年，小的只用了三年，甚至两个月。一个默认选项从上线到被并进“老传统”，只用了两个月。这说明起源压缩不是古书里才有的事，它每天都在学校里发生：一条规矩只要连着用过两三轮，经手的人换过一批，来历就开始变薄；再有一位资历深的人说一句“一直这样”，来历就被压成了一个点。压缩也不需要谁说谎，只需要没有人把来历写下来。十月初七班后墙上的十二条班规，没有一条写着来历（见第 2 章），周榜推送也一样：家长每周一收到的长图上，没有一行小字写着“本格式自某年某月起，因某事而定”。

两层压缩做的是同一件事：让一种具体的、有日期的、由具体的人为具体的原因定下的账法，看起来像天经地义。从来如此的东西是不能改的，最多只能在“经”上争。于是，家长想提“周榜能不能只发本人”，就得先去争“成绩公开是不是为了家长放心”，“排名是不是为了激励孩子”，“不排名是不是不公平”。这些就是名次制度的“经”。一个关于默认选项的问题，被抬成了一场关于公平与激励的大辩论，提问的家长多半还没开口就先退了。

反过来，把来历讲出来，就是给账法解压。苏老师翻到那几份通知以后，在办公室里说了一句：“原来是一个默认选项。”一个默认选项是能改回去的。她十二月撤掉周榜排名，这是起因之一（见第 10 章）。她没有去辩论排名该不该存在，她只是知道了这一套具体格式是哪年、怎么来的，于是它从“一直这样”变回了“这学期开学时一个没人动过的默认选项定下的”。

这里也有边界要写清。解压不等于把来历讲穿了，规矩就该废。有的规矩来历很短，却拦着回不来的事，比如实验室的护目镜，讲清来历是为了让人更懂它，而不是去掉它（第 16 章会专门讲这条判据）。解压只做一件事：把一条账法从“天经地义”放回“有人定的、有理由的、也就有改的条件的”。至于改不改、怎么改，那是第四、五编的事。

最后交代一句：本书只借《礼之前》的两件工具，不替荀子和那本书再立论。那本书拿西周礼制做过检验，也自承检验不独立、取样有偏，这些都是它自己的账。本书要的只是一个形状：礼塑造人，人再立礼；而这一圈之所以能转得悄无声息，是因为它的来历在转的过程中被压缩掉了。

◆ 三、回写的速度

同样是被名次写，有的写得快，有的写得慢。

快的那种，七班里就有现成的。第 8 章讲过，周远借走林可的错题本，下一次周测反超了她半分，林可从此再没借过笔记给他。从借出去到不再借，前后不到三个星期，中间只隔了一张周榜。林可没有变成一个“自私的人”，她的手只是学会了一个新的动作：错题本放进书包最里层。这一笔是写在行为上的，写得快，也只写在七班这本账的范围里。她给八班的表妹讲题，照样把本子摊开。

慢的那种，就是小姨。她点下那个大拇指的手，是十几年里几十张红纸、几百次“你考了多少”一点一点写出来的。没有哪一次是决定性的，单拿出任何一张红纸来，都写不出今天的她；可几十张叠在一起，写进的就不止某一个动作，已是一整套看法：什么叫“好消息”，什么事“值得发”，孩子身上哪一种好“算数”。

本书把这两种分开叫：快回写和慢回写。快回写一个学期之内就能在行为上看到，它跟着眼前的账法走，账法一改，它往往也就跟着改。慢回写要以年计，甚至以一代人计，它写进的是词语、眼光和“本来就该这样”的感觉，账法改了，它还会留很久。

为什么有快有慢

分别不在人心的软硬，而在写进去的东西住在哪里。

行为住得近。林可收起错题本，这个动作只对着一个人、一张榜。七班的周榜排名一撤，她和周远之间那根“半分”的绳子就松了；绳子松了，动作就有了改回来的余地。行为线主要由本班的账法（D）牵着，牵它的手只有一只。

名字住得远。“好学生”这三个字，不是七班一本账能管得住的。它在家里饭桌上被说，在亲戚问“考第几”的时候被说，在家长群里被说，在八班、九班被说，在学校的光荣榜和毕业照的前排被说；高年级的学长学姐还会留下一些口口相传的说法，“我们那届第一名后来怎样怎样”。这些都是同伴之场（E）里

的东西，而且是跨届、跨班、跨家庭的场。七班撤掉周榜，只动了这许多处中的一处，“好学生”三个字的所指，被其余的地方拽着，挪不动多少。

所以，慢回写之所以慢，是因为它是写进场里去的。写进一个人行为里的东西，那个人换一本账就能改；写进一个场里的东西，要很多本账一起换，或者要等这个场里的人慢慢换过一批。

这个分别直接引出下一章。如果善的名字真的被名次借走了，那么撤掉名次以后，应该先回来的是行为，后回来的是名字；两条线之间会有一段时差。时差就是借名留下的痕迹。第 10 章专门讲它，叫“名义滞后”。

快的怎样变成慢的

快回写和慢回写不是两种互不相干的东西。快的写多了、写久了、写到别处去了，就会沉成慢的。什么时候算沉下去了？第 223 号讲“微规范”怎样凝结成规范，给过几道门槛：多人能认出来，偏离了有人反应，跨过至少两个相近的场景还保持，原来的人部分离开了还能被复制下去。借来看名次化的回写，正好合用。

林可收起错题本，现在只对周远，只在七班，这还是快的。如果有一天，她给八班的表妹讲题也开始留一手；如果班里别的邻位也都这样，谁借了笔记给紧挨着的人，旁人会说一句“你傻呀”；如果这一届升上去了，下一届的初二不用谁教，也知道“笔记不借给紧挨着你的人”，那么这一笔就已经从一个动作，沉成了一条没写在墙上的规矩，从快回写变成了慢回写。这几道门槛都看得见，用不着猜谁心里怎么想；它们也提醒老师，要改的最好是还没过门槛的那些，改起来省力得多。

慢回写不能拿来吓人

说到慢回写，很容易滑到另一头去：既然名次会一点点写进人里，那么排一次名就可能毁掉孩子一辈子。这个说法是错的。第 247 号《张琼讲卢梭的自由与

枷锁》在分护栏和枷锁的时候，把“回不来”的事分成两种：快的一次就断，慢的靠慢回写一点点写死；它特别提醒，不能拿慢回写吓人。本书照收这一条。

慢回写的“慢”，正意味着单独一次写不进去。一张周榜写不出一个小姨，一个学期的周榜也未必写得出。它要很多轮、很多处、很多年叠起来。这一点说的是两件事：一是不必慌，二是不能等。不必慌，是因为任何一次具体的排名都不是定局；不能等，是因为慢回写不会因为没人看见就停下，它在每一个默认选项、每一个第一个大拇指里接着写。

第 247 号还有一句可以借来用：人身上那层早早就在的、好像“天生如此”的倾向，往往是最早的一次回写。小姨看到满分名单时那一下骄傲，在她自己感觉里是再自然不过的事，“谁家孩子考满分不高兴”。高兴是真的，可高兴落在“满分名单”上、不落在“饼干分给同桌”上，这个落点不是天生的，是写进去的。把一种回写认成天性，是慢回写最常见的样子，也是它最难改的原因：人很少去改自己觉得“本来就这样”的东西。

慢回写也能慢慢改回来

既然慢回写是很多处叠出来的，改它也不靠一次大决心，而靠很多处小地方一起挪。这也是第六编把家长、老师、校长分开写三本账的原因：名字住在一个跨家庭、跨班级的场里，只改一个班的账法，名字只会挪一点。家长群里多一种可以说出来的格式，老师的评语里多一句“谁帮了谁”，学校的评估里多一项“有没有留缝”，每一处都只挪一点，可这些“一点”落在的，正是名字住着的那几处地方。

时差对观测的影响，也得先写在前面。一个学期的观察，看得见快回写，看不见慢回写。本书押下的预言大多是一个学期之内可以检验的，比如名义滞后、加页不减榜，它们测的都是快回写和慢回写之间的那段时差，而不是慢回写本

身。慢回写本身，只能靠 9.1 那种跨代的追问去碰，而且碰到的也只是相关，不是证明。第 23 章会把这一点列为本书最弱的地方之一。

判　词

被名次写过的人，会拿名次去写下一个人；来历在照抄里被压没，名次才显得天经地义。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——小姨的骄傲记在一张十几年前的红纸上，今天又被一年级群里的满分名单接着记。是谁拿的笔？——当年是学校，今天是她自己，还有那位刚毕业两年的老师。被记的人能不能改账法？——豆豆还不知道账法是可以改的，他只会数自己是第几个。

一页账

期中考完的第二周，七班家长群照例刷过一轮“恭喜”。周一早上周榜一推，前面几个家长先点赞，后面的跟着点，一上午四十几条。

那天晚上，唐悦妈妈在群里发了一句：“小敏刚插班那几天，唐悦带她认了一圈食堂、实验楼和医务室，这些天还天天陪她对笔记，小敏说谢谢她。”有两个家长回了“真好”。第二天早上，有人发“恭喜某某数学单科年级第一”，这条消息就被刷到了上面，再没有人提起。

小敏记得。她插班头几天，是唐悦带她找到了医务室在哪栋楼的哪一层。这件善事在她那里被记下了，在群里只被记了一夜。

林可上周末在小姨家看见了豆豆数满分名单，回来没跟任何人说。周一早上七点周榜一推，周远照旧先找自己和林可之间差了几分。阿杰修好投影仪那件事（见第 5 章），到这时也没有人再提。苏老师翻到了那几份旧通知，在本子上写了一行：“周榜，默认选项，可改。”这一行，是她自己的账上记下的第一笔改账的念头。

◆

10

第 10 章

名义滞后：名次化的签名

这一章的问题

如果“善的名字被名次借走了”是真的，它应该在某个地方留下一个只有它才留得下的痕迹，别的解释——竞争压掉了合作、成绩好的人自带光环——都留不下。这个痕迹在哪里？

◆ 一、行为与命名是两条线

十月底学校开秋季运动会。男子 1500 米，七班报了周远和阿杰。

阿杰是被拉来凑人数的。跑到第三圈，他已经落后了大半圈，脸涨得通红，步子越来越沉。看台上七班的人站起来喊：“阿杰！加油！”最后一圈，有四五个男生从看台跑下去，在跑道内侧陪着他跑直道，一边跑一边喊。阿杰最后一个冲线，全班鼓掌，比给第一名的掌声还响。

第二个弯道有一个补水点，七班安排了几个女生站在那里递水，林可是其中一个。阿杰每次跑过，她都把纸杯递到他手边，最后一圈还喊了一句“快到了”。周远那组跑得紧，他一直咬在第三名后面，第三圈经过补水点的时候，伸了一下手。林可那一刻正低着头往杯子里倒水，没看见。第四圈他再经过，她还是在倒水。周远最后跑了第四，差第三名不到一秒。

赛后没有人提补水点的事。周远自己也没提，他大概也说不清那是没看见还是别的什么。林可后来在日记里写了一句：“周远跑过的时候我好像在倒水。”写完就翻过去了。

那天晚上，苏老师在家长群里发了一张照片：几个男生陪着阿杰跑直道，配了一句“咱们班的孩子都是好孩子”。下面跟了一串大拇指。

运动会后的第二周，学校照例让各班推荐当月的“美德少年”，每班两名，班委提名、全班举手。七班推上去的两个名字，一个是周榜第 2 名，一个是第 5 名。那四五个陪阿杰跑直道的男生，没有一个被提到。举手的时候也没有人觉得哪里不对，“美德少年”嘛，当然是“好学生”。

把这两周的事摆在一起，七班身上同时有两样东西。一样是行为：这个班并不冷漠，看台上的掌声是真的，陪跑的步子也是真的，只是帮助的方向有讲究，流向落得远远的阿杰，绕开了紧咬着自己的周远。另一样是命名：班主任嘴里的“好孩子”说的是陪跑的那几个人，可到了要正式记下一个“美德”名字的时候，名字落回了周榜的前几名。

旧说法：品格是一样东西

按常见的想法，这两样是一回事。一个孩子善良，他就会帮人，别人也会说他善良；行为和名声是同一个品格的两张脸。研究善行的时候，有一种常用的办法，是把孩子的自评、同伴提名和老师评定合成一个总分，统称“亲社会性”之类。合起来测，前提就是它们指的是同一个东西，只是测量误差不同。

这个前提在七班身上站不住。如果行为和命名是同一个品格的两张脸，那么陪跑的男生应该被提名，被提名的第 2 名和第 5 名应该在补水点、看台、陪跑的队伍里更显眼。事实是两条线各走各的：行为在之间流动，名字在名次上停着。

SDE 拆解：两只手写两条线

用本书的话说，这两条线是被两只不同的手写的。

行为线写的是善在“之间”的显露（S）：谁给谁递了水，谁陪谁跑了一段，谁向谁请教了一道题。它是二号位的东西，是往返，是波。牵着它的主要是本班眼前的账法（D）：周榜把林可和周远拴在一条半分的链上，链上相邻的两个人，帮一把就可能让自己往后掉一位，所以帮助绕开了邻位，流向了链外的人。阿杰在第 40 名上下，离林可的位置远得很，给他递水不会“资敌”，帮起来就没有顾虑。这是第 8 章讲过的形状改变在运动场上的样子（邻位冷漠只当症状收下，见 8.1）。

命名线写的是另一件事：“好”这个字指向谁。它关心的不是谁做了什么，而是一个词贴在谁身上。第 6 章讲过，“好学生”这个词已经被名次借走了；“美德少年”的推荐，就是一次正式的命名。牵着这条线的，除了本班的账法，还有 9.3 讲的那个大得多的场：家里饭桌上的“好学生”，家长群里的“好孩子”，学校光荣榜上的照片，上一届留下来的说法。名字住在那里。

两只手不同，所以两条线可以朝不同的方向走：行为在之间是活的，名字却被拴在名次上；也可以以不同的速度走，这是下一节的事。

分开测

既然是两条线，就得分开测，不能合成一个分数。本书的办法很朴素，两条线各用一张表，分在不同的时间填，互不提醒。

行为线用互助记录。每周填一次，只问事实，不问好坏：“这一周，你向谁请教过问题？谁帮过你什么？你帮过谁什么？”写名字和事情，不写评价。老师另外记课间请教的次数，记谁去问了谁。几周下来，就能画出一张谁和谁之间有往返的图。要看的读数有两个：全班互助的总量，和邻位之间（周榜名次相差 3 名以内）的互助占总量的比例。名次化的症状，就落在第二个读数上。

命名线用提名表，另找一个时间填：“班里你觉得最善良的三个同学是谁？”“你心里的好学生是谁？”收上来，看每个人得到的提名和他的名次之间的相关有多大。名字落得越集中于前几名，相关越高，说明“善良”这个词被名次借得越多。老师的话也可以记：一个月里，班会、评语、家长群里说“好孩子”“懂事”的时候，指的是谁。

行为线还有一个难处：补水点那两杯没递出去的水，互助记录上记不到。记下来的只是做了的事，没做的事不留痕。所以互助记录里要加一问：“这一周，你想问谁一道题、最后没去问？”想问没问，往往正落在邻位之间。周远那一周如果填这张表，他也许写不出补水点的事，却很可能写得出“想问林可一道受力图，没问”。

两张表收齐了，不比哪张分数高，只看把它们放在一起时的一个读法：先把行为扣掉，再看名次还剩下多少。意思是，如果一个孩子被提名为“最善良”，是因为他在互助记录里帮人帮得多，那是名字跟着行为走，理所当然；要问的是，在帮人多少差不多的孩子里，名次靠前的是不是还是更容易被叫作“善良”。

如果扣掉行为以后，名次就不再多说明什么，那么七班的命名线其实是跟着行为线走的，“借名”之说在这个班不成立。如果扣掉行为以后，名次仍然牢牢牵着提名，那就说明有一部分“善良”的名字，不是靠帮人挣来的，是名次借给它的。陪跑的男生帮得多而没有名字，第 2 名、第 5 名帮得未必多而有名字，七班看上去属于后一种；可一个班的一次举手说明不了什么，要看许多班、许多次。

两张表有三条共同的规矩。一，都不进考核，不进操行分，不评优。二，结果不在班上公布，不排名，不告诉谁得了几票。三，提名表一学期最多填两三次，不能变成每周一次的“善良榜”。第三条要特别说一句：提名表自己也是一本账，填得太勤、公布出去，它就会变成又一张榜，那正是第 18 章要防的事。测量是为了看清两条线，不是为了再给善立一张名次。

命名线为什么要紧

也许有人会问：只要孩子们互相帮了，叫谁“善良”有什么要紧？名字不过是个说法。

要紧，因为名字是孩子拿来给自己指路的东西。第 6 章那页账里，周远在日记里写“我要做个好人，下次考进前十”。他想做好人，这份心是真的；可“好人”这个词在他那里指向的是前十，于是他朝着“好”迈的每一步，都迈在了名次上。行为线管的是今天谁帮了谁，命名线管的是明天一个孩子想成为什么样的人。名字指错了，行为一时回来了，也没有一个方向把它接住，下一次账法一紧，它又会缩回去。

名字还是跨代传下去的东西。第 9 章那位一年级班主任，传下去的是“好消息就是满分名单”这个说法，并非某一次具体的帮助。所以本书把命名线单拎出来，不是在抠字眼：行为是这一届的事，名字是下一届的料。

◆ 二、撤榜之后的一学期

十二月第一周，苏老师把小程序后台的“完整排名”改成了“等级公布”，和八班一样。她在班会上只说了几句：这个推送是这学期才有的，排名用的是默认设置，她想先改成等级试一试，到期末再看要不要改回来。没有人鼓掌，也没有人反对。周一早上，家长手机上收到的不再是一张从第 1 名排到第 44 名的长图，只有一个字母。

头两周，课间的走廊上还有人问“你多少分”，问完发现问不出名次，也就散了。第三周起，苏老师发现来办公室门口排队问问题的人少了，教室里互相问问题的人多了。她从十一月起就在本子上随手记课间谁去问了谁，原本每周十来次，到一月中旬，每周有二十多次。第 7 名和第 8 名的两个女生，以前一个周五考完就躲着另一个对答案，现在会凑在一起对。撤榜那周起，她又每周发一张 10.1 那样的互助记录，只交给她本人；表上，邻位之间的往返也出现了。

也有没变的。林可和周远之间还是隔着一层。周远没再开口借过错题本，林可也没主动递过。这一对邻位之间那根绳子松了，可上面打过的结还在。

一月下旬期末考完，苏老师做了一次提名，只问一句：“班里你觉得最善良的三个同学是谁？”不记名，不公布。收上来一数，得票最多的五个人里，有四个是十一月期中的前五名。阿杰一票也没有。那几个运动会上陪他跑直道的男生，加起来也只有三四票。

苏老师有点泄气。她跟八班的班主任说：“互助明明回来了，大家心里的‘善良’怎么还是那几个人？”八班的班主任想了想说：“可能才一个多月吧。”

两条线回来的速度不一样

这就是本章要讲的签名。撤榜一个多月，行为线已经回来了一大截；命名线几乎没动，“善良”的名字还停在原来的前几名身上。本书把这个时差叫作名义滞后：撤掉名次以后，互助行为先回来，“好学生”“最善良”的所指却长期停在名次上。

这正是 9.3 讲的快回写与慢回写在一个班里的样子：七班只动了本班的账法，名字住着的那些别处一处也没动。

为什么说它是签名

签名的意思是：这个痕迹只有“借名”之说才预言得到，别的解释都预言不到，或者预言出来的是另一个样子。拿两家最近的邻居来比。

第一家是竞争理论和坎贝尔定律一路。它们说：排名压掉了合作，指标被迎合；撤掉排名，合作就回来。这一半本书完全同意，七班的互助回来了，和它们的预言一致。可它们只管行为线，对命名线没有专门的说法。如果硬要它们说，最自然的推论是：名声跟着行为走，帮人的人多了，被叫作善良的人也会跟着换，两条线同步。七班的时差，正是它们预言不到的。

第二家是晕轮效应。这个说法通常追到桑代克（Edward Thorndike）1920 年的一篇论文，他发现军官给士兵的各项评分彼此粘得太紧：一个人在某一方面显得好，别人就容易觉得他在别的方面也好。成绩好的孩子被看得更善良，晕轮效应早就预言到了，这一点本书不冒领。

可晕轮效应预言不到两样东西。

一样是剂量。晕轮效应的光环来自“他成绩好”这个印象，可“成绩好”不必靠排名才知道，同学之间谁会做题、谁不会，大家心里有数。照晕轮效应的说法，七班和八班的孩子对“谁成绩好”心里一样有数，提名和成绩的相关应该差不多。名次化论不这么看：光环的亮度取决于账法把名次公布得多细、多勤、多公开。小数点班里，名次每周被放大一次，名字被借得多；等级班里，名次被压成几团，名字被借得少。同样的成绩差距，公布方式不同，“善良”提名和名次的相关就不同。这就是剂量。

另一样是时差。按晕轮效应，撤掉周榜并没有撤掉“谁成绩好”的印象，所以提名和名次的相关应该原地不动，不升也不降，撤不撤榜无所谓。名次化论的预言有两半：一半是它会动，撤榜以后相关会往下走，因为借名靠的是名次被反复显露，显露停了，借的力就小了；另一半是它动得慢，慢过行为的恢复，因为名字住在一个大得多的场里。既会动、又动得慢，这个形状晕轮效应给不出来。

三家的预言放在一起，是下面这张表。

看什么	竞争理论与坎贝尔定律	晕轮效应	名次化（借名）
撤榜后的互助行为	回升	没有专门预言	回升，而且快
撤榜后“善良”提名与名次的相关	没有专门预言；若推论，随行为同步下降	基本不动	下降，但慢于行为恢复
相关的大小与名次公布细度	没有专门预言	无关	公布越细、越勤，相关越高

表里最后一列有两格是别人没有的：中间那一格的“慢于”，和最下面那一格的剂量。本书押的就是这两格。这也是导论押下的可错预言第 3 条：撤榜后善良提名与名次的相关，衰减慢于互助行为恢复。

怎样算错

这条预言有三种错法，写在前面。

一，如果撤榜以后，命名线和行为线同步恢复，或者提名本来就和名次没什么相关，那么“善的名字被借走”不成立，本书在这一点上退回竞争心理学的行为解释。二，如果提名与名次的相关和公布方式无关，七班式的小数点班和八班式的等级班一样高，那么晕轮效应就够用，本书的剂量之说作废。三，如果撤榜一整年，相关仍纹丝不动，那么名字不是“借走”，而是被“定死”了，本书说的“可逆”就要收窄。

有人会说：把晕轮效应稍加扩展，让光环的亮度随名次的显眼程度变化，不就把这两格也包进去了吗？可以这么扩展。但扩展之后，它说的就是本书这件事

了：光环的亮度是账法调出来的，而账法是可以改的。本书多出来的，正是这个可调的变量，和撤掉之后它会怎样退。

还有几样要排除的

说命名线停住了，是因为名字被名次借走了，还得先排除几种更平常的解释。

一种是人缘。成绩好的孩子也许本来就人缘好，朋友多，被提名“善良”只是因为大家喜欢他。要排除这一条，提名表上可以另加一问：“你最常一起玩的三个同学是谁？”如果“善良”的提名完全跟着“一起玩”的提名走，和名次扣开以后不剩什么，那就是人缘在说话，不是名次在借名。

一种是时机。七班的提名是在期末考完那几天做的，考试刚过，名次在每个人心里正亮着，这时候问“谁最善良”，名次被临时拽进了答案。因此提名不宜放在大考刚完的那一周，最好放在两次考试中间，也最好每次放在差不多的时点上，前后才好比。

还有一种是“善良”这个词本身。有的孩子把“善良”理解成“听话”“不惹事”，那么前几名得票多，说明的是守规矩，不是名字被借。提名表可以在最后留一问：“你写的第一个同学，做过一件什么事让你觉得他善良？”写出来的事是讲题、让座、陪跑，还是“从来不违纪”“成绩好”，一眼就能看出这个词在班里指着什么。最后这一种答案——“因为他成绩好”——恰恰就是借名的直接证据。

七班这一段只是个样子

最后要老实交代：七班的撤榜到期末只有一个多月，提名只做了一次，撤榜之前也没有用同一张表测过，算不上检验，只能说明名义滞后长什么样。真要检验，得有几个班撤榜、几个班不撤，撤榜之前先测一次，之后在一个月、三个月、六个月各测一次提名，互助记录每周都填。这样才能画出两条线各自的曲线，看它们是不是一快一慢。七月的那次提名会在第 18 章出现，可到那时七班已经有了咬合账，提名的变化里分不清哪一部分是名字自己慢慢退回来的，哪一

部分是新加的那一页账带来的。这是本书观测上的一个缺口，第 23 章还会提到。

◆ 三、加页不减榜

城郊有一家做电机线圈的小厂，绕线车间二十来个人，墙上贴着一张计件榜。每人每天绕了多少只、合格多少只，班组长老葛下班前写上去，月底按件数算钱，也按件数排先后。这张榜撤不得：工钱就是照它算的，工人自己也要看。

那年春天车间进了五个新人。老师傅们不怎么教。人并不坏，只是教一回要停下手里的活，一个下午少绕二三十只，月底榜上就往后掉；新人学会了，手快的过两个月还可能排到自己前头去。新人只好自己看、自己摸，次品一多，就被说“手笨”。

老葛没有撤榜，也没有给谁加钱。他在计件榜旁边另贴了一张白纸，上面写一行字：“本月谁带了新人”，底下画了三栏：谁，带了谁，教会了什么。他在早会上只说了三句：这张纸不算钱，不排先后，谁都能往上写。

第一个月，纸上只有两行，都是老葛自己写的。第二个月初，一个新来的小伙子小罗在纸上写了一行：“邓姐教我线圈收尾怎么不打结。”写完他有点不好意思，又在后面加了一句“谢谢”。邓姐是车间里的老人，计件榜上常年排在中间。她看见那一行，没说什么，第二天午饭后，又把收尾那一下给另外两个新人比划了一遍。

到了第三个月，白纸上有了七八行，写的人一半是老师傅，一半是新人。有工人提议，被带的人也该能写，“有的人教了不好意思自己写”。老葛说行，就在纸角上添了一句“被带的人也可以写”。新人的次品少了，车间里管邓姐叫“师傅”的人多了起来。从前车间里说“某某是师傅”，指的差不多就是计件榜前三名；现在这个叫法开始落到排在中间的邓姐身上。

计件榜一直贴着，一个字没改。

两条线在车间里也是一前一后。教人的事从第二个月就多起来了，“师傅”这个叫法挪到邓姐身上，却是第三个月以后的事，而且一直没有完全挪过

去：说到“谁是车间里最厉害的”，很多人张口还是计件榜上的头名。行为先动、名字后动，加页的地方也有名义滞后，只是滞后的那段时间里，名字至少开始往“之间”那一页挪了；撤榜而不加页的七班，名字却没有地方可挪。

一个对近邻都“危险”的预言

老葛这张纸，对应本书可错预言第 4 条：名次不撤，只加一页不计分、可共修的咬合账，互助上升。之所以说它危险，是因为它和几家近邻的预言正好相反。

如果病根在竞争本身，像科恩在《No Contest》里主张的那样，毛病出在竞争的结构本身：一个人的成功以别人的失败为前提，所以没有什么“健康的竞争”，那么只要计件榜还在、按件排先后还在，教新人就还是“资敌”，合作不该回来。如果病根在指标，像坎贝尔定律说的那样，那么只要件数还是唯一被算的东西，人就会一门心思去迎合件数，教人这种不出件数的事照样没人做。

名次化论的判断不同：病根不在有一张名次的账，而在只有这一张账。计件榜记的是真，谁手快、谁出活多，它记得清清楚楚，用不着撤；毛病出在车间里发生的所有事，只有一种格式能被记下来。教人的那一下午，在计件榜上只显露为“少了二三十只”，显露成一个负数。老葛那张纸，给这一下午另开了一页，让它可以显露成“小罗学会了收尾”。账页一开，善就有了一个不必折成件数也能被看见的地方。

因此，加页不减榜要是成立了，单靠竞争结构或者单靠指标腐蚀，都解释不了：竞争和指标一样不少，合作却回来了。它要是不成立，加了页、守了“不计分不排名”的规矩，互助毫无起色，那么病根就在竞争的结构本身，本书“记账”的解释在这一点上作废，退回科恩加坎贝尔的组合。

和约翰逊兄弟划界

这里最容易被拿来比的，是约翰逊兄弟（David W. Johnson、Roger T. Johnson）的合作学习。他们接着多伊奇（Morton Deutsch）1949 年提出的合作与竞争理论，发展出社会互赖理论，把课堂分成合作、竞争、个人三种目标

结构：你的成败是和别人连在一起的、相反的，还是无关的；还研究过几种结构混在一起的课堂，比如组内合作、组间竞争〔待核：混合目标结构的具体设计与结论〕。他们的大量研究说，合作的目标结构比竞争的更能带出互助。本书对这一路很敬重，邻位不合作这个症状，这一路的理论早就能解释。

但老葛做的事，和他们要做的事不是一回事。约翰逊兄弟改的是任务的结构：让组员的成败绑在一起，设共同的目标、共同的奖励、分好的角色，你好了我才能好。改了任务结构，合作回来，顺理成章。老葛什么都没改：工钱照旧按个人件数算，先后照旧按个人件数排，没有分组，没有共同奖励，邓姐教了小罗，邓姐的工钱一分不多，小罗的件数也不算到她头上。任务结构原封不动，还是一个人对一个人的竞争结构；变的只是账本多了一页。

按目标结构理论，这种情况下合作不该回来，至少不该明显回来。按本书，它会回来。两家在这一处的预言是分开的，所以可以拿来检验。也正因为如此，检验加页不减榜时要守住一条：加的那一页不能顺带改了任务结构。不能给写得多的组加分，不能把咬合账和小组评比连起来，不能让被带的人的成绩算到带人的人头上。一旦这些东西混进来，互助上升了，也分不清是账页的功劳，还是目标结构变了的功劳；那样的话，这条预言就没测成，结果只能算到约翰逊兄弟那边去。

两个要守的地方

老葛这张纸还有两处值得点出来，因为它们牵涉到这一页会不会自己变成另一张榜。

一处是“不算钱、不排先后”。这一页一旦算钱，或者月底评一个“带徒之星”，它就成了第二张计件榜，人们会开始比谁写得多、谁被写得多。另一处是“可共修”：被带的人也能写，是工人提的，老葛照改了，还写在了纸角上。这一页的写法不是一次定死的，用的人能改。可错预言第 1 条押的正是这两处合在一起的那个交互：有账页、账法却不让改，这一页过不了多久也会被名次化；有账页、账法又能改，善才在这一页上站得住。学校里的这件事，第 18 章会用七班和九班来讲，这里只说车间。

最后把这一节和上一节对一下。七班在十二月做的是“减榜”：撤掉周榜，看两条线怎么回来，测的是名义滞后。老葛做的是“加页”：一张榜不撤，旁边多一页，测的是病根在不在“只有一页账”。很多学校撤不了名次，中考就在那里摆着；加页不减榜要回答的，恰恰是这些学校最常问的一句话：“名次撤不掉，还能做什么？”

判　词

行为跟着账法回来得快，名字跟着场走得慢；这段时差，是名次借走善名留下的签名。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——七班一月里回来的那些互助，记在苏老师的本子和一张只交给她的互助记录上。是谁拿的笔？——学生写，苏老师收，也只有她读。被记的人能不能改账法？——不能，表上问什么、收上来怎么用，是苏老师一个人定的。

一 页 账

期末考前一周的一个晚自习，阿杰抱着数学卷子去问林可一道二次根式的题。林可从那道题讲起，又把前面三道他错的一起讲了，一直讲到晚自习下课铃响。阿杰说：“你讲得比书上清楚。”

同一个星期，周远在苏老师发的互助记录上写了一行：“想问林可一道受力图，没问。”那道受力图，他最后是自己对着答案看懂了一半。

期末的提名表不记名，可苏老师认得阿杰的字：他写的三个名字里，第一个就是林可。林可那次一共只得了两三票，阿杰这一票是其中之一。苏老师数完票，把提名表收进了抽屉。

那一晚的讲题，记在阿杰的一张不记名的提名条上，也只记在那里。林可自己没有记，班里也没有哪一页能记。周远没问出口的那一句，记在一张表的最后一行，除了苏老师，没有人读到。

◆



第　四　编

账：
学校制度是怎样教道德的

导　语

前三编讲名次怎样把善折走，这一编回头看那本账本身。学校里其实同时记着三本账：记对比的名次账，记守规的行为账，还有一本几乎没有人记的——谁从谁那里学会了什么。

第 11 章摆出三本账，第 12 章问谁拿笔、记什么、谁能读，第 13 章问被记的人能不能改账法、改过的痕迹留不留给后来的人，第 14 章讲一个反常识的现象：账法越完善，教育性可能越低，而且越会被评为优秀。

11

第 11 章

学校里有三本账

这一章的问题

一所学校，到底在哪些本子上记一个孩子？这些本子里，有没有一页记得下“他从谁那里学会了什么”？

◆ 一、名次账

十一月期中考完，学校要求班主任给每个学生写一段“期中综合评语”，一百字上下，下周家长会前发到家长手里。苏老师周四晚上坐在办公室，把三样东西摊在桌上：教务系统导出来的成绩表，年级发的操行扣分表，还有她自己那本上课用的备课本。

写到周远，她先看成绩表：总分第 12 名，比上次退了一名，物理拖了后腿。再看扣分表：本学期零扣分。于是她敲下第一句：“该生遵守纪律，学习态度端正，成绩稳定，物理需加强。”

敲完这一句，她停住了。她想起上个星期五放学，车棚里周远蹲在阿杰的自行车旁边，两个人满手黑油。后来她才听说，那天放学阿杰在车棚里教周远怎么把掉了的链条挂回去：先挂后轮，再挂前轮，一边转脚蹬一边往上推。周远学会以后，第二天又帮九班一个女生把链条挂了回去。这件事来回走了三个人，前后不过三天。

她把成绩表从头翻到尾，把扣分表从头翻到尾，没有一个格子能放进这件事。备课本上倒是能写，可备课本只有她自己看。最后那段评语，她还是写成

了“遵守纪律、成绩稳定”。家长读到，会觉得孩子挺好；周远读到，会觉得老师说的是另一个人。

这一章要做的事很简单：把学校记一个孩子的本子数一数。数下来是三本。前两本学校天天在记，第三本没有人记。先说第一本，名次账。

名次账记的是什么。成绩、排名、评优，都进这本账。月考的总分和名次、期中期末的年级排位、“三好学生”“优秀学生干部”的名额，都是它的条目。这本账的格式只有一种：把一个人和别人放在同一把尺子上，量出谁在前、谁在后。它不关心林可和周远之间发生过什么，只关心林可比周远多了 0.5 分。

在本书的坐标里，名次账显的是一号位：对比、粒子、真。每个孩子在这本账上被显成一颗粒子，有一个确定的位置，和别的粒子之间只有一个距离。距离是可以算的，也是很准的。

旧说法怎么看名次账。老的说法有两种，正好相反。一种说名次账是祸根，竞争压掉了合作，排名越细，孩子越冷漠，科恩（Alfie Kohn）一类的批评都在这一边，他们看到的症状本书照收（见第 3 章）。另一种说名次账只是“量”，量本身不带善恶：考试量的是学业，学业是学业，道德是道德，分开管就行了。第一种说法的处方是少排名，第二种说法的处方是把德育另开一门课。

两种说法有一个共同的地方：它们都把名次账当成学校里唯一一本“真正的账”。批它的人想撤掉它，护它的人想守住它，没人问旁边还有没有别的本子，有的话又空着几页。

本书怎么看名次账。先替它说句公道话。名次账显的是“真”，这是第 5 章讲过的：一个孩子在名次账上被看清了，他知道自己的数学在哪里，老师知道该在哪道题上停下来。名次让人被看清，本身不是坏东西。坏处不在这本账存在，而在两件事：第一，它是学校唯一一本认真记、认真读、认真往家里送的账；第二，它的账法没有一处是被记的人能碰的。

把第二件事拆开看。账法就是 D：记什么，怎么记，谁记，谁能改。名次账记的是分数；怎么记，按总分排到小数点后一位，十月起每周一推送；谁记，教务系统；谁能改，没有人。苏老师改不了，郑主任也改不了，系统按学校定的规则自己跑。被记的林可和周远，更是连“改”这个念头都不会有。这本账在 D 这一栏上是完全封住的。

封住的账有一个特点：它只写得下三方程的第一式。善显不显得出（S），由账法（D）与同伴之场（E）共同决定，这就是 S＝F(D,E)。名次账把 D 固定死了，只剩下“按分数显”这一种显法。至于孩子们显露出来的样子能不能回头改账法（D＝G(S,E)），班里的往来能不能被这本账接住、进而改写这本账（E＝H(S,D)），这两式在名次账上都没有位置。周远学会挂链条这件事，在名次账上连影子都没有，因为它不是一个对比。

难怪苏老师坐在桌前，手里明明有一件好事，却写不出来。不是她不想写，是她手边最权威的那本账，格式里没有这一栏。人写评语，会顺着手边的格式走。格式只有对比，评语就只剩对比，顶多加一句“遵守纪律”——那一句来自第二本账，下一节讲。

到这里，可以把全书反复要说的那句话放出来了。它在前言和导论里出现过，在这一章再完整地说一次，因为这一章要把它落到具体的本子上：

学校的道德不发生在课上，也不发生在心里，而发生在账上。善只在人与人之间显露；只有当学校的记账制度给“之间”留出账页，并且允许被记的人改写账法时，善才显露为善。否则善被折成名次，冷漠与作弊就是这本账的利息。

这句话在名次账上能读出两层。

第一层是“账页”。名次账只有一种页：一人一行，一行一个数。它给每个人留了位置，却没有给任何两个人之间留位置。阿杰教周远挂链条，是一段“之间”的事，名次账里不存在“之间”这一栏，所以这件事没有落脚的地方。没有落脚的地方，不等于这件事没有发生；它发生了，却显不出来。

第二层是“账法”。名次账的账法握在系统和学校手里，被记的人只能被记。第 6 章讲过，名次一旦成了学校唯一被认真读的账，“好学生”这个词就会被它借走。借走的条件，正是这本账既是唯一的，又是封住的。如果名次账只是三本账里的一本，旁边还有一本记“之间”的、被记的人也能拿笔的账，“好学生”这个词就不必全压在名次上。

名次账为什么最有分量。同是学校的本子，名次账的分量远远压过别的，原因不在它记得准，而在它走得远。账法里有一项常被忽略：谁能读。成绩表不只在教务系统里，它每周一早上七点出现在家长群里四十多位家长的手机上，出现在饭桌上，出现在亲戚聚会时那句“这次考第几”里。它是学校里唯一一本跨过校门、进到家里的账。

一本账被谁读，决定它在多大的场里起作用。备课本只有苏老师读，它的场就是苏老师一个人；成绩表被家长、亲戚、同学、补习班老师读，它的场就是孩子醒着的大半个世界。场越大，账上那个数在孩子身上就越重。林可周日晚上失眠（见第 7 章），让她睡不着的，与其说是成绩表上那 0.5 分，不如说是这 0.5 分在周一早上会被多少双眼睛读到。

这也说明了另一件事：名次账的分量不全是名次自己挣来的，有一大半是“读法”给的。同样一张成绩表，如果只给本人看，它显的仍然是真，可它压在“好学生”这个词上的重量会轻得多。第 12 章讲记账权时会回到这一点：谁能读，是账法里最不起眼、却最能改变一本账分量的一项。

所以本书对名次账的态度，既不是“撤”，也不是“守”，而是“让它回到它该在的位置上”：它记真，记得很准，但它只是一本账。第 10 章讲的“加页不减榜”，说的就是这个意思——名次不撤，只在旁边加一页。病根不在有一本名次账，而在学校只有一页账。

还有一件小事值得记下来。苏老师那天写完评语，在备课本最后一页写了一行：“周远，链条，阿杰教的。”她自己也说不清为什么要写。这一行字后来在

第 18 章里会派上用场，但在十一月，它只是一个班主任私人本子上的一行，谁也读不到。一件好事落在一个只有一个人看的本子上，和没有落下差不了多少。

名次账的问题，说到底是一个格式问题：它的格子只装得下粒子，装不下波。下一节看学校的第二本账，那本账看上去是专门记德的。

◆ 二、行为账

苏老师评语里的“遵守纪律”四个字，来自桌上的第二样东西：操行扣分表。

这张表是年级统一发的，一张 A3 纸，横着是二十几个条目：迟到、早退、上课讲话、作业未交、校服不整、课间追逃、手机进校、乱扔垃圾……竖着是全班四十四个名字。值周生每天检查，班长每天汇总，每周五交到郑主任那里，换成一个“班级常规分”，在年级大群里排名。表的最右边还有一栏，写着“好人好事（加分）”，加一次一分，每人每月最多加三分。

周远那一行，一学期下来全是空的。空，就是零扣分；零扣分，在评语里就写成“遵守纪律”。这四个字说的是真话，可它说的是周远“没有做什么”，不是他“做了什么”。

行为账记的是什么。扣分表、操行分、红黑榜、值周记录、“文明班级”流动红旗，都进这本账。它和名次账不一样，它不记学业，专门记“德”——至少学校是这样理解它的。家长会上说一个孩子“品行好”，依据多半是这本账：没扣过分，没上过黑榜，没被叫过家长。

细看这本账的条目，会发现一件很奇怪的事：二十几条里，没有一条是善。迟到不是善的反面吗？是的，但准时不是善，只是没有违规。上课讲话、乱扔垃圾、追逃打闹，每一条都是“不许”。这本账的整个格式，是一张“不许”的清单，人在上面的分数，等于他没有碰到这些“不许”的程度。

所以说行为账只记了善的反面。准确一点说，它记的是“守规”，而守规是善的底线，不是善本身。一个孩子一学期零扣分，可能是他很善良，也可能是他很胆小，也可能是他根本没怎么出过座位。这本账分不出这三种人。

那一栏“好人好事”呢？这是行为账自己察觉到的缺口：光记不许不够，总得记一点好的。于是有了加分栏。可这一栏在七班的实际样子是这样的：九月份几乎没人记，十月份周榜推送开始以后，“班级常规分”进了年级排名，班长唐悦发现加分能抵扣分，就开始认真记了。记的是什么？捡到饭卡交给老师，加一分；主动擦黑板，加一分；帮老师搬作业，加一分。到了十一月，有同学开始问唐悦：“我今天帮值日生倒了垃圾，能不能加？”

这一问，把加分栏的毛病问出来了。善一进行为账，就换成了分；分一换出来，就能和扣分相抵，能和别人比，能被拿去争班级排名。帮人倒垃圾这件事，原本是一段“之间”的往来，进了这一栏，就成了一个人账户上的一个加号。这不是加分栏设计者的本意，但格式就是这样走的：行为账也是一人一行，一行一个数，和名次账同一种页。第 12 章要引出、第 18 章要展开的“账页 × 账法”交互预言（可错预言第 1 条），在这里已经能看见一点苗头——连记善的那一栏，只要账法不归被记的人，一样会被折成名次。

近邻怎么看行为账。这里有两位要先请出来。

一位是隐性课程一脉，从杰克逊（Philip W. Jackson）到德里本（Robert Dreeben），再往前是帕森斯（Talcott Parsons）1959 年那篇讲班级是社会系统的文章。他们早就指出，学校不只在课上教知识，还在作息、排队、等待、被评价之中，暗暗教孩子守时、守序、接受被比较。行为账就是这种暗中之教最明的一面。这一层本书照收，第 3 章已经讲过。

另一位是福柯（Michel Foucault）。他讲检查与档案：一份把人逐项记下、可以比对、可以累积的记录，会反过来塑造被记的人，让人学会按记录的样子活。行为账几乎是这段话的教科书：孩子们学会的不是善，是“不被记一笔”。第 2 章喝水班规那个一班，学生学会“别被看见”，走的就是这条路。

这两位近邻都说对了。本书在行为账上多出来的，是两样东西。

第一样是“只记反面”这个格式问题。隐性课程与规训理论讲的是记录在教什么，本书多问一句：记录里有没有善的位置？行为账的回答是没有，有的只是善的底线和一个会把善换成分的加分栏。这就意味着，一所学校把行为账当成德育的账，等于用一张“不许”清单去量善，量得越认真，量出来的越是“没出事”。

第二样是账法归谁写。福柯那里，档案是治理者手里的东西，被记的人是对象，这是他研究的前提，不是他研究的变量。七班的扣分表也是这样：条目年级定，值周生记，班长汇总，郑主任排名，被记的四十三个孩子，没有一个能说“这一条不该扣”或者“这里少了一栏”。第 12 章会把这件事专门拆开，这里先记下它的位置：行为账在 D 这一栏上，和名次账一样是封住的。

放回号位上看。名次账显的是一号位，行为账显的其实也是一号位：它也把每个孩子显成一颗粒子，只是量的不是分数，是违规次数；它也排名，只是排的是班级。在行为账上，善没有显为二号位的机会，因为二号位要的是往返——我帮了你，你接住了，你又帮了别人——而行为账只看每个人自己那一行。

这里要防一个误读。说行为账只记了善的反面，不是说扣分表应该撤掉。有些“不许”是护栏，楼梯口不许推挤、实验课必须戴护目镜，这些拦住的是回不来的事，必须硬（第 16 章专门讲护栏与枷锁）。行为账守住底线，有它的用处。问题和名次账一样：它被当成了德的全部。家长问“孩子品行怎么样”，老师手里能拿出来的只有这本账，而这本账能回答的，只是“孩子有没有出事”。

还有一层更细的。行为账记的是守规，而守规里有一种很像善的东西：替别人守。值日生把别人忘倒的垃圾倒了，班长替请假的同学把卫生区扫了。这些事在行为账里，要么不记，要么进了加分栏换成分。一旦换成分，“替别人守”就变成了“替自己挣”。孩子们算得很清楚：倒一次垃圾一分，帮周远挂链条零分——因为挂链条不在任何条目里，也不在学校里发生，它发生在车棚。

行为账还在改写班里的往来。行为账的影响不止落在被扣分的人身上，它还改了同学之间的位置。扣分要有人去看、去记，看的人是谁？值周生、班长、各组组长，都是孩子。这本账一立起来，班里就多出了一种往来：一部分同学负责看另一部分同学有没有出事。

唐悦的委屈就是从这里来的。她在九月的班会上替大家提了喝水的事，可同一个月，她又是行为账上那支笔。在同学眼里，她同时站在两边，前一件让人亲近，后一件让人提防。到了十月，班级常规分进了年级排名，一个人被扣分会拖全班，同学之间又多了一种算法：谁今天迟到了，谁又害大家少了一分。阿杰在班会上被点名的那一刻，四十几双眼睛看他，意思是“又是他”，没有谁想问一句“他怎么了”。

这就是 E＝H(S,D) 在行为账上的样子：账法回头重组了同伴之场，只是重组的方向是往彼此提防里走。行为账本身不教冷漠，可它让同学之间最常见的一种对视，变成了检查者看被检查者。一个班里这样的对视多了，“之间”那一页就算有，也很难有人往上写。

说到这里，苏老师那句“遵守纪律”的来历就清楚了。名次账给了她“成绩稳定”，行为账给了她“遵守纪律”，两本账加起来，是一个孩子在学校档案里的全部样子：一个数，加一张空白的“不许”清单。周远在车棚里学会的、又教给九班女生的那件事，在两本账里都没有位置。

两本账都在记，都记得很认真，可它们记的是同一种东西：一个人自己。第三本账要记的，是两个人之间。

◆ 三、缺的那本：咬合账

先回到车棚。阿杰教周远挂链条，周远第二天帮九班女生挂链条。这件事要记下来，该怎么记？

按名次账的写法，写不进去，因为没有对比。按行为账的写法，勉强能写进加分栏：“周远帮助同学修车，加一分。”可这一行字把事情写歪了：它只写了

周远，没写阿杰；只写了“帮助”，没写“学会”；只写了一个加号，没写这件事从谁那里来、到谁那里去。

要把它写对，得换一种页。这一页上不是一个人一行，而是一条往来一行，写成这样：“周远从阿杰那里学会了挂链条，后来用它帮了九班一位同学。”一行里至少有两个名字，中间是一样学会了、此后还在用的东西。本书把记这种行的账叫作咬合账：记谁从谁那里学会了什么。

“咬合”这个词从哪里来。它借自第 368 号《关系发生学导论》。那本书讲两个人之间的差别怎样存放，给了两个基本的量。一个叫咬合面：一方原本没有、经由这段往来从对方那里得来、此后仍在实际使用的做法或判断。说“我们俩关系很好”不算咬合，说“我现在挂链条先挂后轮，这是阿杰教的”才算。另一个叫余异：对方会、我用得上、却还没学来的那一部分。阿杰会修投影仪，周远还不会，这一截便是两人之间的余异。

第 368 号还给了一个很好用的判据，叫抽离判据：拿走这段往来，这样东西还在不在？两个人一起从视频里学来的，不算；学了一阵又丢下的，不算。只有“从他那里来、现在还在我身上用着”的，才算一条咬合。

咬合账就是把这个判据搬进学校。它不记谁好、谁热心、谁乐于助人，这些都是一个人身上的品质，又回到了一人一行。它只记一条往来留在人身上的东西。记下来的那一行，天然就站在“之间”——它没法只属于一个人，因为它的句子里必须有“从谁那里”。

为什么偏偏是“学会了什么”，不是“帮了谁”。这个问题值得停一下。“今天谁帮了谁”也是一种记“之间”的写法，听上去更直接，家长群、班会上也常这么问。可“帮了谁”有一个毛病：它只有去程，没有回程。周远帮九班女生挂链条，是一次帮；可这一次帮能发生，是因为前一天阿杰教会了他。只记“帮”，阿杰那一环就丢了；而阿杰那一环恰恰是这件事里最难被看见的——第 40 名左右的孩子，教会了第 12 名的孩子一样东西。

“学会了什么”逼着记账的人往回追一步：这样本事是哪里来的？一追，链条就出来了。第 4 章讲善是二号位，是一串往返，不是一个动作；咬合账的句式，正好是为往返准备的。它要记的，是一次善行在人身上留下、还会再往下走的那一截；那一次善行本身，倒在其次。

还有一层。“帮了谁”很容易被算成一个人的功劳，记多了就成了“谁帮人最多”，又是一个排名。“从谁那里学会了什么”的句子主语是学会的人，功劳在宾语里，没法简单地加到某一个人账户上。这并不担保咬合账不会被名次化——它会，第 12 章与第 18 章都要讲——只是它的句式本身离名次远一点，算是先天占了一点便宜。

三本账放在一起看。到这里，三本账可以摆成一张表。这是本章唯一的一张表。

	名次账	行为账	咬合账
记什么	对比：谁比谁高	守规：有没有违反	往来：谁从谁那里学会了什么
一行里有几个人	一个	一个	至少两个
显成几号位	一号位（粒子、真）	一号位（粒子，记的是善的反面）	二号位（波、善）
学校现在记不记	天天记，每周推送	天天记，每周排名	没人记
被记的人能不能改账法	不能	不能	待定，这是要害

表的最后一行先空着一个“待定”，是有意的。咬合账不是一张画出来就灵的符。第 18 章会讲隔壁九班照搬咬合账，账法由年级统一定，三周以后，孩子们开始比谁写得多、谁被写得多。同一本账，账法不归被记的人，照样被折成名次。所以“缺的那本”其实缺两样：缺一页，也缺一支被记的人能拿的笔。这一章只讲缺页，笔的事留给下面两章。

咬合账在三方程里的位置。旧德育理论只写了 S＝F(D,E)：账法与同伴之场决定善显不显得出。名次账与行为账都停在这一式上，而且把 D 封死了。咬合账多做了一件事：它把同伴之场（E）里的变化写到了纸上。

谁和谁有往来、谁从谁那里学会了什么，原本是班风、是人情、是口口相传，散在场里，看不见也留不住。咬合账把其中的一部分写成了行。写成行以后，有两件事变得可能。一件是 E＝H(S,D)：显露出来的善与记账的办法，回头重组班里的往来——孩子读到“周远从阿杰那里学会了挂链条”，下一次自行车坏了，会先想到去找阿杰，阿杰在班里的位置就变了。另一件是 D＝G(S,E)：读多了这些行，孩子们会开始议论“这种也该记”“那种不该算”，账法本身被拿出来商量。这第二件，要看账法让不让改；让改，第二式才真正动起来。

这也是为什么本书说主路是 D→E→S：先有一本记“之间”的账（D），班里的往来被它重组（E），善才在之间显露出来（S）。第 23 章的次序预言（可错预言第 2 条），赌的就是这条路——先建咬合账再重组小组的班，比先重组小组再建账的班，善行在撤师后维持得更久。

谁替这本账担风险。第 368 号还有一条叫第三方律：一段往来里有些风险是两个当事人自己担不起的，要由两人之外的第三方来担。它举的一层叫代记者——两个人之间的账从来不只在两人之间，而是由一个两人之外、看得见也管得着的人代记，比如族里的管事执笔记礼簿。代记者又分两种：只记已经成了惯例的往来，是熟料型；肯为新的往来立一本新账，是生料型。

学校就是孩子们之间的代记者。它在名次与守规上是一个非常勤快的代记者，可它是熟料型的：它只记它早就认得的东西。阿杰教周远挂链条，是一种它没见过的往来，格式里没有，它就不记。孩子们之间这一笔账没人代记，就只能存在两个人的记忆里，过一个寒假就淡了。

所以“缺的那本”，严格说是学校作为代记者，缺了生料型的那一面。补上这一面，用不着老师多写一份材料，要的是学校肯为一种新的往来立一页账，并且承认这页账上记下的东西也算数。

咬合账不是什么。有三样东西容易和它混在一起，这里先划开。

它不是“好人好事登记本”。好人好事登记的是一个人做的一件事，一人一行，进了加分栏就能换分。咬合账一行至少两个人，记的是留在人身上的本事，不打分。

它不是“互助小组记录”。互助小组是先把人分好组，再记组里做了什么，那是先动 E。咬合账不分组，只记已经发生的往来，往来是跨组、跨名次、跨班的，九班那个女生也在里面。

它也不是“感谢卡”。感谢卡表达的是情，咬合账记的是本事。“谢谢阿杰”不算一行；“周远从阿杰那里学会了挂链条”才算。情很要紧，可情没法用抽离判据来认，本事可以。

三本账的边界在哪里。把学校的本子分成三本，是为了看清，不是说每一样记录都能干净地塞进其中一本。有几种记录会落在缝上，要先说明本书怎么处理。

一种是“进步奖”。“本月进步最大的同学”看上去不排名次，其实是拿一个人和他自己的上个月比，还是对比，归名次账。一种是班会上的“冲突调解记录”：两个同学吵了架，班主任把经过写下来，这记的是“之间”，可它记的是一次出事，归行为账更合适；只有当记录里写出了“他俩后来各自学会了什么”，它才有一行算咬合。还有一种是老师写在作业本上的评语“这一步的想法很好，可以讲给同桌听”：它站在名次账与咬合账之间，要看后来有没有真的讲、讲了以后同桌是不是学会了。

判法只有一条，还是那个句式：这一行里有没有“谁从谁那里学会了什么”，而且学会的那样东西现在还在用。有，就是咬合；没有，就看它记的是对比还是守规。这条判法会漏掉一些东西，比如两个孩子之间不涉及学会任何本事的陪伴与安慰——小敏插班后第一周，有人每天陪她去食堂，那一份善是真的，却未必能写成“学会了什么”。本书承认这是三本账划分的一处弱点，第 23 章专门列出。这里只说一句：咬合账不是要把所有的善都装进来，它只要给“之

间”开一页，让善有一处落得下的地方；装不进的那部分，至少不会再被硬塞进名次和守规里去。

这三样划开以后，咬合账的样子就窄了，窄得只剩一句话：谁从谁那里学会了什么。窄是故意的。一本账的格子越宽，越容易被别的东西挤进来；格子窄到只能装往来，名次就不太挤得进来——前提是账法不被收走。

判　词

学校天天在记德，却只用两本记一个人的账，去记一件发生在两个人之间的事。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——周远学会挂链条、又帮了九班女生，名次账、行为账都没记；记得下它的咬合账，七班还没有。是谁拿的笔？——名次账是教务系统，行为账是值周生与班长；只有备课本那一行是苏老师自己写的。被记的人能不能改账法？——名次账和行为账都不能。

一 页 账

十一月这一页，七班的三本账是这样的。名次账上，林可第 11，周远第 12，中间隔着 0.5 分，周一早上七点准时推送到家长群里四十多位家长的手机上。行为账上，阿杰十一月被扣了 4 分，两次迟到，一次校服没穿，在班级常规分里拖了全班 0.3 分，唐悦在班会上点了他的名。咬合账，七班没有。于是阿杰在车棚里教会周远挂链条、周远又帮九班女生挂好链条这一串，哪本账都没有。唯一的痕迹，是苏老师备课本最后一页那一行“周远，链条，阿杰教的”，这一行只有她一个人读得到。那一周的期中评语里，阿杰那一段写的是“该生动手能力强，需加强纪律意识”——前半句是苏老师自己加的，后半句是扣分表给的。前半句没有出处，后半句有。

◆

12

第 12 章

记账权：谁记、记什么、谁能读

这一章的问题

同一本账，换一个人拿笔，记出来的东西会不会不一样？被记的人碰不碰得到这支笔，对善能不能显露出来，有多大的分量？

◆ 一、谁拿笔

七班讲台的抽屉里有一本牛皮纸封面的班级日志，学校每个班发一本，封面印着“班级日志”四个字，里面每天一页，分“出勤”“课堂”“卫生”“其他”四栏。这一学期，这本日志先后换了三个人记。

九月是班长唐悦记。唐悦认真，字也好，每天放学前把四栏填满。一个月下来，日志里最多的是这样的句子：“第三节数学课，后排有人讲话，已提醒。”“午休时某某离开座位。”“卫生区有纸屑，值日生已返工。”人名她多半不写，写“某某”或“后排”，可全班都知道说的是谁。到了九月底，几个男生下课从讲台边走过，会顺手把日志的封面合上；有人开玩笑叫她“唐记者”。唐悦有点委屈：她记的都是实话，而且她九月在班会上提议改“喝水”班规，是站在大家一边的。可日志在她手里，成了一本行为账。

十月，周榜开始推送，年级要求各班日志“规范填写、每周检查”，苏老师把日志收回来自己记。老师记的日志干净、简短、像公文：“本周出勤正常。周三下午物理实验课秩序良好。周四一名学生迟到，已谈话。”没有人再去合它的封面，因为没有人再去翻它。它从一本让人躲的账，变成了一本没人读的账。

十一月期中以后，苏老师想了个办法：日志改成轮值，按学号每人记一天，“其他”那一栏想写什么写什么。头一周有人只写了“今天天气晴”，有人画了一张黑板报的草图。到了第二周，日志里开始出现一些以前没有过的句子。有一天轮到林可，她在“其他”栏写：“今天物理课阿杰说投影仪的线是接触不良，不是坏了，他拧了一下就好了。”第二天轮到的同学在这一行下面添了一句：“十月那次也是他修的。”课间开始有人去讲台边翻日志，看昨天的人写了什么，看有没有写到自己。

同一本日志，同一个班，三个月里换了三支笔，长出了三种不同的东西：一本让人躲的账，一本没人读的账，一本有人抢着翻的账。

常见的两种解释。一种落在“记账的人”身上：唐悦太较真，苏老师太忙，轮值让大家都有参与感。这些都有几分道理，可它们都把差别归到了人的性格或积极性上，好像换一个温和的班长，第一种结果就不会出现。

另一种落在“记的内容”上：唐悦记的是问题，所以招人躲；轮值的同学写的是好事，所以招人看。这也对一半。可问题是，为什么唐悦只记问题？她不是不知道阿杰修过投影仪，她当时就在教室里。她不记，是因为班长记日志，在大家心里、也在她自己心里，就是“替老师看着”。笔握在什么位置上的人手里，那个人就会按那个位置去记。

本书的看法：记账权。记账权说的是四件事——谁记，记什么，谁能读，谁能更正。上一章说的账法（D），是一本账的格式；记账权，是这个格式里关于“人”的那几项。上一章拆了三本账记什么，这一章专门看拿笔的手。

先看“谁记”这一项。唐悦记、苏老师记、轮值记，三种记法下，被记的人和记账的人之间隔着的距离不一样。

唐悦记的时候，记账的人是被记的人的同学，却站在老师那一边。她离大家很近，近到看得见后排谁在讲话；可她手里的笔是老师给的，记下的东西是交给

老师看的。这种距离最难受：近得能看见你，又不是替你看。被记的人自然要躲。

苏老师记的时候，记账的人站得很远。远处看过去，班里只有“正常”与“异常”两种状态，具体谁和谁之间发生了什么，她看不见，也不需要看见——日志交上去，年级要的就是“规范”。远处的账不招人躲，也不招人读。

轮值的时候，记账的人就是被记的人自己，今天记别人，明天被别人记。笔在大家手里转，每个人都同时站在两边。这时候“其他”那一栏忽然有了内容。孩子们并没有一夜之间变得更善良，变的是拿笔的人和被记的人之间那道墙拆掉了。林可写阿杰修投影仪，不是替谁看着阿杰，是她自己觉得这件事值得一写。

收尾权：账记在谁身上。第 352 号《学习兴趣发生学导论》讲过一个概念，叫收尾权：一件事最后一步谁走、对错谁判，账就记在谁身上；记在学习者自己身上的那一笔，才会留下能回写的余额。那本书讲的是兴趣：大人抢在孩子之前判了对错，孩子当时很高兴，隔一夜就不再回头。

班级日志是同一个道理换到了德上。唐悦记、苏老师记的时候，“这件事值不值得写下来”的判决权在记账的人手里，被记的人只能等着被判。判下来是“某某讲话”，就躲；判下来是“秩序良好”，就不理。轮值以后，“值不值得写”这一步交回到了班里每个人手里，判的人和被判的人是同一群人。账一旦记在自己身上，人就会回头去看——课间有人去讲台边翻日志，就是第 352 号讲的那种“隔夜回头”在一本账上的样子。

所以本书说的“谁拿笔”，不是一个分工问题，而是一个显露位的问题。笔握在只看一个人的位置上，账上就只显得出一个人；笔在大家手里转，账上才开始显出“之间”。唐悦的日志里不是没有阿杰修投影仪这件事，是她那个位置上看不到它值得写；林可的位置上看得到。

再看“记什么”这一项。日志印好的四栏，“出勤”“课堂”“卫生”三栏都是行为账的格式：出勤记缺没缺，课堂记乱没乱，卫生记脏没脏。三栏问的都是“有没有出事”，答案只有“正常”和“某某怎样”两种。只有第四栏“其他”，什么也没规定。

这一栏原本是给印表格的人兜底用的，怕有漏掉的情况没处写。唐悦记的时候，“其他”栏常常空着，或者写“无”；苏老师记的时候也是“无”。班里并不缺其他的事；它空着，是因为前三栏已经告诉记账的人：这本子是用来记出事的，“其他”指的是其他的事故。格式会给空白定性。一栏空白夹在三栏“不许”中间，它自己也就成了一栏“不许”。

轮值以后，“其他”栏忽然被用来写阿杰修投影仪，是这一栏第一次被当成另一种页来用。没有人改过表格，四栏还是那四栏；改的是拿笔的人对这一栏的读法。这说明账页不一定要新印，有时候一本旧账里本来就留着一格，只是一直被前面几格的格式压着，没人敢往里写别的东西。第 19 章讲班主任本周就能改的账，班级日志排在第一处，就是因为这一格现成就有。

不过这一格是靠运气松开的，不是靠账法。哪天轮值的同学换一种读法，它就又回到“无”。一本账要稳稳地给“之间”留一页，光靠一格兜底的空白不够，得把这一页写进账法里，写明这一页记什么、谁能写、谁能读——这正是第 18 章那本“我从谁那里学会了什么”的本子要做的事。

轮值也不是万灵的。别以为把笔交给学生，账就自然变好。轮值头一周“今天天气晴”那一行就说明，笔交出去了，格式没给，学生也不知道该写什么。到了第二周有人写阿杰，是因为“其他”那一栏刚好空着，又刚好有一个人觉得这件事值得一写，后面的人又接了一句。这里面有运气。

而且轮值日志很快就出现了另一种苗头：有同学在轮到自己那天，专门写了一长段自己做了什么好事。下一个轮值的人在下面写了一句“自吹”，后面有人

画了个笑脸。这一来一回说明，笔交出去以后，账会往哪里长，还要看它的另外几项——记什么、谁能读、谁能更正——怎么定。光换手，只是动了记账权的第一项。下一节讲另外三项里最要紧的那一层：被记的人能不能自己开口。

◆ 二、三把锁

十一月中旬一个周二，第二节课间，前排一个男生上课时流了鼻血，越流越多，纸巾按不住。阿杰坐得离门最近，起身就往医务室跑，从三楼跑下一楼，叫来了校医。

这一跑，被走廊上的值周生看见了。值周的是初三的学生，戴着红袖标，手里拿着检查表，在表上七班那一格写了一笔：“课间走廊奔跑，扣 1 分。”周五班级常规分出来，七班因此又少了 1 分。

阿杰知道以后去找苏老师。苏老师说，这事得找值周的同学或者郑主任去改。阿杰去了年级办公室门口，站了一会儿，没进去。他后来跟周远说：“我说了也没用，他们会觉得我是找理由。”周远说：“要是唐悦去说就好了。”

周远这句话说得很准。同一件事，如果是班长唐悦去说“阿杰是去叫校医”，郑主任多半会信，顺手就把那一分改了。阿杰去说，同样的话，听的人会先想到他这个月已经被扣过 4 分。

三把锁从哪里来。第 352 号讲收尾权，讲的是“谁判”；这一节要用的尺子，借自另一部书，第 440 号《家国不分》。那本书讲《春秋决狱》与古代法律里道德怎样直接变成国家的强制，给了一把很好用的尺子，叫招手权：国家的强制像一只手，平时悬着，要有人招它才动；问题在于谁招得来。它把招手权拆成三把锁：第一把，谁能叫开这扇门，最弱的人自己能不能去告；第二把，叫开之后谁的话被当真，同一句话，尊长说是证据，卑幼说会不会反成了罪；第三把，

救济要不要绕过尊长的同意，受了伤的人要出路，用不用先得到伤害他的那个人点头。三问都答得出“最弱的人也行”，门才是向每个人开的。

学校的账当然不是古代的法律，孩子也不是“卑幼”。可这三把锁的形状，搬到一本账上几乎不用改。本书把它们改写成三个问题：

第一把锁：被记的人能不能自己申请记一笔？

第二把锁：被记的人的说法，会不会被当真？

第三把锁：更正要不要绕过记账的人？

拿这三把锁去试阿杰那一分，一把一把都是锁着的。

第一把锁：自己记一笔。阿杰跑去叫校医，是一件该记下来的事。可学校的哪本账上，有他自己开口记一笔的地方？值周表上没有，那是值周生的表；班级常规分没有，那是年级的分；行为账的加分栏有，可加分要班长或老师认定，他自己不能写。也就是说，一个孩子做了一件事，想让它进账，得先找到一个有笔的人，求那个人替他记。

这把锁锁着的时候，账上能出现的只有两种东西：别人看见了、又觉得值得记的；别人看见了、觉得应该扣的。被记的人自己知道的那一部分——他为什么跑、跑去做了什么——没有入口。行为账只记善的反面，有一半原因就在这里：违规是别人一眼看得见的，善常常要当事人自己说出来才看得见，而当事人没有开口的地方。

上一节的轮值日志，恰好在这把锁上开了一道缝：轮到自己那天，可以在“其他”栏里写自己知道的事。这道缝开得很小，一个人一学期轮到一两次，可它让第一把锁第一次松了。

第二把锁：说法被不被当真。这是最难看见的一把锁，因为它不写在任何规定里。学校没有一条规定说“第 40 名的孩子说话不算数”，可周远一句“要是

唐悦去说就好了”，把这条不成文的规矩说穿了。一个孩子的话有几分分量，在实际上，常常跟着他在名次账和行为账上的位置走：成绩好的、扣分少的，说的话是证据；成绩差的、扣分多的，说的话是借口。

这就是两本账之间的串通。名次账和行为账各记各的，可到了“信谁”这一关，它们合起来给每个人的话定了价。阿杰在两本账上都靠后，他的话就最不值钱。于是越是需要自己开口的孩子，越开不了口——不是没有地方说，是说了不被当真，他自己也知道不会被当真。阿杰站在年级办公室门口没进去，不是胆小，是他算对了一笔账。

这把锁要打开，不能靠郑主任某一天心情好、多信阿杰一次。要打开，得有一个办法让“说法”在账上先有一个位置，不论是谁说的，先记下来，再去核。说法先上账、再核实，和说法要看人才上账，是两种账法。

第三把锁：更正绕不绕得过记账的人。阿杰那一分，要改，得找写下它的值周生或者管值周的郑主任。要纠正一笔账，就得去求记这笔账的人承认自己记错了。这在成人世界里也是一件很难的事，换到一个初二的孩子和一个戴红袖标的初三学生、一个五十岁出头的年级主任之间，就更难了。

第 440 号那里，第三把锁问的是受伤的人要出路用不用先得到伤害他的人点头。学校的账里没有这么重的东西，可形状是一样的：被记错的人要改账，必须经过记账的人。只要这一关绕不过去，被记的人就没有真正的更正权，只有请求权。

三把锁按最弱的人来量。第 440 号的量法本书照搬：这把尺子不看哪一方强、哪一方弱，只看最弱的人能不能自己把门叫开。放到学校里，就是看第 40 名的阿杰，而不是看班长唐悦。唐悦三把锁都能打开——她自己就有笔，她的话被当真，她要更正可以直接跟苏老师说。拿她来量，这本账好像是开着的。可一本账开不开，要看它对最难开口的那个孩子开不开。

这也解释了为什么同一个学校里，不同的孩子对“学校公平不公平”的感觉差得那么远。对唐悦来说，账是一扇随时能推开的门；对阿杰来说，账是一面墙，墙上偶尔有人替他开一扇窗。两个人在同一个班，读的是同一本账，可他们和这本账之间的距离完全不同。

锁不是坏人上的。说到这里，容易把账记到值周生和郑主任头上，好像他们存心刁难阿杰。不是这样。

那个初三的值周生，手里拿的是一张只有“扣分”栏的检查表，他看见有人在走廊奔跑，按表扣分，这是他的职责；他不扣，回头被检查的就是他。郑主任管全年级的值周，一周要收几十张表，每一张都要对得上数，才交得出年级的常规分统计；如果每一笔扣分都要听当事人解释、再去核实，这张表就交不出来。他们每一个人都在按自己手里的账法办事，而且办得没错。

锁是账法上的，不是人身上的。第一把锁锁着，是因为检查表上没有“当事人自述”这一栏；第二把锁锁着，是因为没有一个“先记下、再核实”的程序，听谁不听谁只能凭印象；第三把锁锁着，是因为更正的唯一通道是回到记账的人那里。这三处，没有一处是哪个人的品性问题。

这也意味着，换一个更和气的值周生、更体贴的郑主任，三把锁照样锁着，只是锁得温柔一点。真要开锁，得改账法：检查表上加一行“当事人说明”，扣分先记为“待核”，核实的人不是记账的人。这三处都不难，难的是改了以后，郑主任每周交上去的统计表会变得没那么整齐——而郑主任自己，也正被一张只认整齐的表记着账。这件事第 14 章专门讲。

三把锁和咬合账。现在回头看上一章的咬合账。咬合账给“之间”开了一页，可如果三把锁都锁着，这一页会长成什么样子？

如果只有老师能在咬合账上写（第一把锁锁着），这本账就只记老师看见了的往来；车棚里、校门口、周末的篮球场上发生的事，一件也进不来。如果孩子

能写，但写下的要老师认定才算（第二把锁锁着），那么成绩好的孩子写的会被认，成绩差的孩子写的会被问“真的吗”，咬合账很快又按名次分了等。如果写错了、写偏了，要改得找写的那个人（第三把锁锁着），那么一行“阿杰从林可那里学会了配方法”，林可自己觉得那天只是陪他对了答案、算不上教会，也没有办法去改。

三把锁全锁着的咬合账，比没有咬合账好一点，但好得有限：它只是把“之间”的事交给另一个有笔的人去替大家判。这样的账，过不了多久就会被名次化——谁被写得多，谁写得多，都会变成一个新的数。这是下一节要讲的事。

◆ 三、账法可改时，同一本账长出不同的东西

记账权还剩最后一项没讲：谁能读。

七班的轮值日志到了十二月初，出了一点小风波。有家长听孩子说日志里写了同学的事，在家长群里问苏老师：“日志能不能拍照发群里，让我们也看看孩子在学校的表现？”有两个家长跟着说“好”。苏老师没马上答，第二天在班会上把这个问题原样抛给了全班。

讨论比她想的热闹。有人说可以发，写的都是好事，怕什么。有人说不行，发到群里，大家就会比谁家孩子被写得多。阿杰没说话，林可说了一句：“要是发群里，我就不写了。”最后全班定下来：日志不拍照，不外传，只在教室里，谁想看谁去讲台边翻；写到谁，谁可以在下面添一句；觉得写得不对，自己写一行“我觉得不是这样”，不涂掉原来那一行。苏老师把这几条用铅笔写在日志的扉页上，底下写了日期。

这一次班会做的事，比换一支笔多了一层：它改的不是谁记，而是这本账怎么读、怎么改。被记的人第一次动手改写了账法本身。

三种读法，三种善。先把“谁能读”这一项单独看。同样一本记“之间”的账，至少可以有三种读法。

只给老师看。账成了老师了解学生的材料，写的人知道读者是老师，就会写老师想看的。善在这本账上显露出来，显给老师看，像一份汇报。

全班公开，再往外推到家长群。账成了一个舞台，写的人知道很多人在读，被写的人知道很多人在读。善在这本账上显得很热闹，可热闹很快就有了排序：谁被写得最多，谁家孩子“表现最好”。林可那句“要是发群里我就不写了”，是一个十四岁的孩子凭直觉看到了这一步。

只在教室里，被写的人可以添一句、可以写“不是这样”。账成了班里的一块公共的墙，读者是被记的人自己和他们的同伴。善在这里显露出来，不往上交，也不往外晒，只在之间来回。

三种读法下，同一个孩子做的同一件事，被记下来以后走的路完全不一样。第 11 章说名次账的分量一大半是读法给的，这里看得更清楚：读法不是记账以后的事，它决定了记账的人当初会写什么、怎么写。

交互预言从这里引出。把上一节和这一节合在一起，本书全书最要紧的一条预言就可以说出来了。它在导论里出现过，第 23 章要写检验方案，这里先把它的来路讲清楚。

一本账能不能让善显露为善，要看两样东西：有没有给“之间”的账页，以及被记的人能不能改账法。两样各有两种情况，合起来是四格，第 23 章依次称作第一至第四格。表头的 R0、R3 是下一章要讲的回写等级，这里先当作“改不动”与“能按程序改规则本身”来读。

	账法不可改（R0）	账法可改（R3）
没有咬合账	第一格：只有名次账与行为账，善被折成名次	第二格：被记的人能改规矩，但没有一页记“之间”

	账法不可改（R0）	账法可改（R3）
有咬合账	第三格：记善的账一学期内被名次化，比谁写得多、谁被写得多	第四格：“最善良”的提名从前几名转向咬合账里被记下的人

预言的核心在第三格与第四格的对比：同样有咬合账，账法不可改时，这本账自己会被名次化；账法可改时，同一本账才长出善来。第 18 章会讲隔壁九班照搬咬合账却由年级统一写法，那是第三格的样子；七班十二月这次班会，是从第一格往第二格挪了一步——虽然七班这时还没有咬合账，改的只是轮值日志的读法，但“被记的人改写账法”这件事已经发生了一回。

这条预言的要害在于它是一个交互，不是两个主效应相加。只看“给善留一页”这一头，会预言“加一页就有效”；只看“让学生能改规矩”这一头，会预言“放权就有效”。本书预言的是：只加页不放权，页会被收回去；只放权不加页，善没有地方落。只有两样同时到，提名才会转向。如果检验下来四格只出现两个主效应、没有交互，那么“德在账上”就退回成两篇旧论文的加法，不是一个新理论——这一条是本书押上全部身家的地方（可错预言第 1 条）。

近邻：对话式会计。说“被记的人也该参与写账”，本书不是第一个。会计学里有一脉研究，叫对话式会计（dialogic accounting），布朗（Judy Brown）等人是常被提到的代表。它的大意是：账目不该只由掌握权力的一方编制，应当让不同的利益相关者参与，让账本身成为不同声音对话的地方。与之相近的还有“反向账目”（counter accounts）：由被记的一方或者民间组织另编一套账，去对质官方的账。这些研究说出了本书这一章的一半：账法归谁写，会改变账记出来的东西。本书必须承认这一点，不能冒领。

本书多出来的是两样。第一，落点不同：对话式会计主要讨论组织、企业与公共治理里的账，本书把它落到一个班、一个孩子的道德命名上——孩子们被叫作“好学生”“最善良的人”时，这个名字是从哪本账上来的。第二，本书给出

了对话式会计没有给出的两条可错预言：一条是上面那个交互，一条是第 23 章的次序预言（可错预言第 2 条：先建账再重组小组，优于先重组小组再建账）。对话式会计说“让被记者参与更好”；本书说“只有和账页同时到才好，而且先后有讲究”，并写明看到什么就算错。

近邻：认知评价理论。另一位更近的邻居是德西与瑞安的认知评价理论。它说外部的奖励、评价、记录，如果被人体验为控制，就会削弱内在动机；如果被体验为提供信息，就不会，甚至会增强。照这个理论看，七班的事很好解释：值周表让人觉得被控制，所以没人愿意被记；轮值日志让人觉得是自己的，所以大家愿意写。

这个解释本书照收，它说对了动机那一层。本书和它分开的地方在因变量上：认知评价理论预言的是动机的变化——孩子愿不愿意做、做多久；本书预言的是命名的变化——孩子们把谁叫作“善良的人”。这两样可以分开走。第 10 章的名义滞后讲过，十二月撤掉周榜排名，次月互助行为先回来了，可期末“谁最善良”的提名仍落在前五名。动机回来了，命名没有跟着回来。认知评价理论关心的是动机回不回来，对名字回不回来没有专门的说法；本书预言“行为先回来，名字晚回来，而且名字回不回来，要看有没有一页记‘之间’的账、以及这页账的账法归谁”。

命名怎么看得见。既然本书押在命名上，就得说清楚命名怎样被看见。最朴素的办法，是第 10 章已经用过的提名：学期末请每个孩子不记名地写下“班里你觉得最善良的三个人”，再把被提名的人和名次账、行为账、记“之间”的账各自对一对，看提名更贴近哪一本。提名贴着名次走，说明“善良”这个名字还被名次借着；提名开始落到那些在记“之间”的账上常被写到、名次却靠后的孩子身上，说明名字回到了“之间”。附录 B 给了提名表的样式。

这里要守一条底线：提名的结果只用来看这本账有没有起作用，不公布、不进评优、不进任何考核。提名一旦进了考核，它自己就成了又一本名次账，孩子们会开始拉票——那正是本书要防的事。

所以，两位近邻和本书的差别，可以压成一句：他们看的是被记的人愿不愿意，本书看的是善在谁的名字上显露出来。

判　词

账在谁手里，善就显在谁眼里；被记的人能开口、被当真、自己更正，善才显在“之间”。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——阿杰跑去叫校医，在值周表上记成“走廊奔跑，扣1分”。是谁拿的笔？——初三的值周生；班级日志则从唐悦、苏老师换到了轮值的每个人。被记的人能不能改账法？——班里的日志能，十二月全班改了它的读法与更正办法；年级的值周表不能。

一页账

十二月第一周，轮值日志轮到阿杰。他在“其他”栏里写了三行，字很大：第一行，“今天没什么事”；第二行，划掉了；第三行，“十一月那次走廊跑，是去叫校医，我自己说一句”。下面隔天有人添了一句：“我作证，那天我在。”添这一句的是前排那个流鼻血的男生。这是七班的账上第一次出现阿杰自己开口记的一笔，也是第一次有人在下面替他作证。可是年级的值周表上，那一分还扣着，班级常规分里少的那一分也没有回来。阿杰的这一笔记进了班里自己的账，进不了学校的账；前一本账的账法已经被七班改过一回，后一本没有人能碰。

◆

13

第 13 章

回写权、改写痕迹与可改性信号

这一章的问题

被记的人能改账法，改到哪一步才算数？一个从没参与过改规矩的新人，凭什么知道这里的规矩是可以改的？

◆ 一、R0 到 R3

第 2 章讲过七班那条喝水班规：九月第二周的班会上，唐悦提议，下午第一节紧跟体育课，嗓子干得听不进课，能不能“小口喝、不出声、老师讲题时不喝”；全班定下试两周，九月最后一周正式改成“小口、无声、避开讲题”。那一章拿它和一班比，比的是“能不能改”。这一章要把它再拆细一层：同样是“学生提了意见”，学校接住这个意见的方式，可以有好几种。

不妨设想唐悦那天举手以后，七班有四种可能的走法。

第一种。苏老师听完说：“班规是年级统一的，我们班改不了，大家克服一下。”班会接着讲别的。第二天，谁也不记得唐悦提过什么。

第二种。苏老师说：“这个意见很好，我记下来，反映给年级。”她真的记在了本子上，期末还写进了班级工作总结的“学生意见”一栏。班规一个字没动。

第三种。苏老师说：“班规改不了，但下午第一节体育课后，我跟各科老师打个招呼，前五分钟先讲点轻松的，让大家缓一缓，口渴的可以举手出去喝。”班规还是“上课不准喝水”，执行起来松了一点。

第四种，就是七班实际走的那一种：全班讨论，试行两周，条文本身改了。

四种走法下，唐悦提的是同一句话，班规的原文也是同一句话。不同的是这句话最后落到了制度的哪一层。

四级读数。本书把这四种走法叫作回写等级，从 R0 到 R3，用来量被记的人能把自己的显露写回到账法的哪一层。

R0 无痕。被记的人的意见、违规、难处，在制度里不留任何痕迹。第一种走法就是 R0：唐悦的话说出来就散了。

R1 有记录不改。意见被收集、被登记、被汇报，规则不动。第二种走法是 R1：意见箱、座谈会、“学生意见”栏，都在这一级。

R2 改执行。规则的文字不动，但执行的方式、节奏、宽严，因为被管的人的情况而调整。第三种走法是 R2：规则还是那条，老师们对它“灵活处理”。

R3 改规则。被管的人的提议和真实难处，可以按程序改写规则本身。第四种走法是 R3。

这四级借自第 353 号《教育学学派解构入门》。那本书用回写等级量一个教育学派“收回得有多深”：学习者实际走过的路，最远能写回到哪里——R0 卡点与错路不留文本；R1 有记录而不入文本；R2 回写教法，改步子不改目标；R3 回写目标与评价本身。它的结论是，学派化以后没有一派落在 R3。本书把这把尺子从课程搬到学校的规矩上，四级的意思不变：问的都是被管的人的东西，最远写回到了哪一层。

R1 与 R2 为什么还不够。这四级里，最容易被当成“已经很好了”的，是 R1 和 R2。

R1 看上去很尊重学生：有意见箱，有座谈会，学校说“我们重视每一位同学的声音”。可在 R1 里，被管的人学到的是一件很微妙的事：说是可以说的，

说了没用。一个孩子投了三次意见箱、什么也没变以后，他学会的是“表达意见是一种仪式”，“规矩可以改”反倒没学到。这比 R0 更伤人一点，因为 R0 至少没有给过希望。

R2 更难识别，因为它真的让人舒服了。第三种走法下，七班的孩子口不渴了，课也听得进了，问题好像解决了。可规则的文本没有动，“灵活处理”握在老师手里——今天苏老师松，明天换一个代课老师照样可以按“上课不准喝水”点名。被管的人在 R2 里得到的是照顾，不是权利。照顾是一种善，可这种善是从上往下给的，显在老师身上，不显在之间。孩子们学会的是：遇到难处，去求一个好心的大人。

R3 不一样。条文改了，改的过程大家都在场，改出来的那句话谁来代课都得照着办。被管的人在 R3 里学会的是：规矩是人定的，人可以按程序把它改得更合适，而且改了就算数。这才是第 2 章说的“被一条规矩管着，同时又碰了一下这条规矩，而且碰动了”。

还要补一句：R3 不是说什么规矩都要改到 R3。有些规矩拦住的是回不来的事，实验室的护目镜、楼梯口不许推挤，这些是护栏，不对眼前这一个学生开放回写（第 16 章细讲）。回写等级量的是“能写回到哪一层”，不是“越高越好、一律拉满”。

拿 R 等级回头量前两章的账。R 等级不只量班规，也量账。第 11、12 章讲的几本账，放在这把尺子上各有一个读数。

名次账是 R0。成绩怎么算、按什么排、几点推送，被记的人一样也碰不到；林可周日晚上失眠，失眠在这本账里不留任何痕迹。行为账大体是 R0 到 R1：值周表上的扣分，阿杰想申辩，只能去找记账的人求情，理论上可以改，实际上他站在年级办公室门口没进去；年级每学期也会发一张“学生意见征集

表”，填了交上去，扣分条目一条没变过。班级日志在十一月以前是 R0，轮值以后，“其他”栏的写法松开了，可那是 R2——改的是执行，表格本身没动。到了十二月那次班会，全班定下“不拍照外传、写到谁谁可以添一句、觉得不对写一行不涂掉”，并且写在了扉页上，日志的读法与更正办法第一次被被记的人改了，这一项到了 R3。

这样量下来，七班一学期的账大致是这样一张图：学校的账停在 R0 和 R1，班里自己的账有一两处摸到了 R3。这也说明 R 等级是按“一条一条”量的，不是按“一个班”量的。一个班可以在喝水这一条上是 R3，在扣分这一条上是 R0；说“七班是一个民主的班”没有意义，要说的是七班的哪一本账、哪一条，写回到了哪一层。

还可以用三原理的三拍看一眼 R3 是怎么发生的。下午第一节课上，“上课不准喝水”这条规矩显出来的样子（S）和刚跑完八百米、嗓子冒烟的一群孩子（E）顶在一起，这是张力积累；一班的张力找到的去处是把水杯挪进桌肚，行为路径改了形，却是往暗处改；七班的张力找到的去处是唐悦举手，路径往明处改，最后条文本身被改写，这是回写。同一份张力，去处不同，留下的东西就不同；去处由什么决定，由这条规矩留没留一道 R3 的门决定。

近邻：受规则影响的人参与改规则。这里必须停下来，把几位近邻一一请出来。让受规则管的人参与改规则，不是本书的发明，说得比本书早、也比本书深的人有好几位。

奥斯特罗姆（Elinor Ostrom）研究世界各地长期自治的公共资源，渔场、草场、灌溉渠，总结出几条设计原则，其中一条是“集体选择安排”：受规则影响的人，大多数能参与修改这些规则。她发现做到这一条的社区，规则更能长久地被遵守。

科尔伯格（Lawrence Kohlberg）在七八十年代办过“正义社区”学校，让学生和老师在全体会议上一人一票，立规、改规、处理违规，并且明确把这当成道德教育本身，而不是道德教育的配套。这一点导论已经说过：科尔伯格本人后来走的是制度路线，不该被归进只讲个人道德推理的品格一类。

再往前，皮亚杰（Jean Piaget）1932 年的《儿童的道德判断》观察孩子们玩弹珠，发现年纪小的孩子把游戏规则当成神圣不可动的东西，年纪稍大的孩子则懂得规则是大家同意出来的，只要大家同意，就可以改。具体在几岁前后转过来，本书不细说，只取这个方向。

哈特（Roger Hart）给联合国儿童基金会写过一份儿童参与的报告，画了一张“参与阶梯”，从最底下的“操纵”“装点门面”到最上面的“儿童发起、与成人共同决定”，一共八级。阿吉里斯（Chris Argyris）则在组织学习里区分了只改做法的“单环学习”与连做法背后的目标和规则一起改的“双环学习”。

把这几位放在一起，会发现本书的 R0 到 R3 和他们是同一个方向：哈特的阶梯和 R 等级都在量参与的深浅，阿吉里斯的单环双环和 R2、R3 几乎一一对应，奥斯特罗姆与科尔伯格都证明过，被管的人能改规矩的地方，规矩活得更好。这些本书全部承认，不冒领。

本书在他们之外多出来的，只有一处，但这一处在学校里是决定性的：他们把教育价值放在“参与”这个行为上，本书把它放在“改写留下的痕迹”上。为什么非要这样分，下一节用一个十一月才来的女孩来讲。

◆ 二、痕迹不是参与：插班生小敏

小敏是十一月中旬转来的。她原来在外地一所学校念书，父母工作调动，她跟着搬了家，住得离学校远，每天早上要坐四十分钟公交。

插班第一天，唐悦带她认了食堂、实验楼和医务室（这件事第 9 章讲过）。第二天课间，小敏一个人站在教室后墙前面看班规。那是年级统一的模板，十二条，打印在一张 A4 纸上，用透明胶贴着。她一条一条往下看，看到第三条，也就是喝水那一条，停住了。

那一条和别的条目不一样。打印的“上课不准喝水”被一道蓝色圆珠笔的横线划掉了，没有涂黑，原字看得清清楚楚；旁边空白处有一行手写的小字：“九月因唐悦提议，试行两周后改为：小口、无声、避开讲题。”字是苏老师的。九月最后一周班会定下来以后，苏老师没有让人重新打印一张，只拿笔在原来那张上划了一道；十月第二周班会后，她才在划线旁边补写了这一行。她当时只是觉得重新打印太麻烦。

小敏后来在周记里提到这件事，大意是：她原来的学校也有差不多的班规，她一直以为班规就是学校发下来的东西；看到那道横线，她才知道这个班的规矩是可以提的。

小敏没有参与过任何讨论。这是这一节的要害。九月第二周那次班会，小敏还在外地；那两周的试行，她不知道；九月最后一周的表决，她没有举手。按照参与理论，她和这条班规之间什么都没有发生过：没参与，就没有认同，她对这条规矩的态度，应该和一个 R0 班的学生差不多——这是学校的规矩，守着就是了。

可小敏读到的东西，不是“这条规矩是什么”，而是“这条规矩是怎么来的”。那一道横线和一行小字，替她补上了她缺席的那段经过：有一个叫唐悦的同学提了，试了，改了。她没参与，却读到了参与留下的东西。

在一个成员稳定的社区里，“价值在参与”和“价值在痕迹”这两种说法很难分开，因为修规则的人就是日后守规则的人，参与过的人就是读到痕迹的人。小敏这样的人一出现，两种说法就分开了。

学校每三年整体换一遍人。小敏只是一个插班生，可她身上的处境，其实是每一所学校每一届新生的处境。

奥斯特罗姆研究的渔场与灌溉渠，成员是稳定的：今年参与修改取水规则的农户，明年、后年还在这条渠边种地。她的“集体选择安排”之所以有效，前提就是这种稳定。学校没有这个前提。初中三年，高中三年，被管的人每三年整体换一遍。今年九月在班会上争取到“小口喝水”的那一批学生，到初三一毕业就全部离开，坐在这间教室里守这条规矩的，是一批从没参与过那次讨论的新人。

第 2、3 章已经点过这一层，这里把它算细：若价值只在参与里，一条 R3 改出来的规矩，对下一届来说就退回了 R0，和一条从没改过的规矩没有区别；若价值在痕迹里，R3 的那一次改动，就能借着墙上的一道线，把“能改”这件事传到没在场的人那里。

所以本书说的“回写之缝”，严格地说是两样东西：一样是改得动，就是上一节的 R 等级；一样是看得见改过，就是痕迹。参与理论测的是前一样，本书要加上后一样。

为什么是 E＝H(S,D)。这一点在本书的三方程里有一个确定的位置。三方程的第三式说：显露出来的样子与账法，回头重组同伴之间的纠缠场。学校里的人每三年换一遍，能跨过届别留下来的只有场：教室、墙上的规则文本、口口相传的说法、上一届留下的习惯。显露（S）每一届都要重新发生，账法（D）每一届可能被重新写过，只有场（E）能把上一届的东西带给下一届。

一次回写的教育价值能不能传下去，就看它有没有写进场里。唐悦那次提议，是一次 S 回写 D（D＝G(S,E)）；苏老师在原条文上划一道线、写一行字，是把这次回写留进了场里（E＝H(S,D)）。如果她当时重新打印一张，新条文“小口、无声、避开讲题”一样贴在墙上，内容完全相同，可回写的经过被抹掉了。小敏读到的就只是一条新规矩，不是一条被改过的规矩。

换句话说，同一次参与，留不留痕迹，对参与过的人差别不大，对没参与的人差别很大。而在学校里，没参与的人才是多数，而且每年都在变多。

近邻：正义社区的新生是怎么被带进来的。这里要回应一个很近的研究。科尔伯格的正义社区办了多年以后，克拉克·鲍尔（F. Clark Power）、希金斯（Ann Higgins）与科尔伯格在 1989 年出版的总结里，专门讨论过新生怎样被社区接纳：据转述，他们注意到新来的学生主要靠老成员在社区会议上的示范、靠“我们这里就是这样做的”一类的集体规范说法，被一步步带进社区的道德氛围里〔待核：具体机制与原书表述以原书为准〕。

这一发现本书照收，而且它恰好说明了痕迹的一种形式：口口相传。老生对新生说“我们这里是这样做的”，就是一种写在场里的痕迹，只是写在人嘴上，不写在纸上。小敏插班头几天，唐悦带她认路、陪她对笔记，也是这一种。

本书和这一研究的分别，在于痕迹写在哪里。写在人嘴上的痕迹，要靠老成员在，而且要老成员愿意说、说得准；学校每三年整体换人，最后一批记得那次讨论的人一毕业，口传就断了。写在规则本身旁边的痕迹——一道横线、一行小字、一个日期、一个提议人的名字——不靠任何人在场，新来的人站在墙前面自己就读得到。它便宜，耐久，而且对最不认识人的那个新人最有用：小敏插班第二天，还谁都不太认识，却已经能从墙上读到这个班的一段来历。

正义社区靠的是一个持续开会的社区，本书押的是一道划在旧条文上的横线。前者深，后者浅；可在一个每三年换一遍人、大多数班级没有条件天天开全体会议的普通学校里，后者可能是唯一能跨届留下来的东西。

一道痕迹至少要有什么。既然痕迹这么要紧，就得说清楚，什么样的东西才算一道痕迹。墙上贴一张新规矩，底下印一行“本条于十月修订”，算不算？

按小敏读到的那一行来拆，一道能起作用的痕迹，至少有四样：旧条文还看得见，不涂黑；有一个日期，知道是什么时候改的；有一个提议人，最好是一个学生的名字；有一句改成了什么。四样里少了旧条文，新来的人看到的只是一条新规矩，不知道它原来是别的样子；少了日期，他不知道这是十年前的旧事还是上个月的事，十年前改过一次，和上个月刚改过，对“现在还能不能改”的暗示完全不同；少了提议人，“修订”两个字可能是年级改的、学校改的，和他这样的学生不相干。

这里能看出第 9 章讲过的“起源压缩”在反方向上的样子。第 223 号讲礼的发生，说一条规矩立久了，它是怎么来的会被压缩掉，人们只记得它天经地义。名次制度看上去天经地义，就是因为来历被压缩了。痕迹做的事正好相反：它把来历摊开在条文旁边，不让它被压缩。一行“九月因唐悦提议而改”，把一条规矩从“本来就这样”拉回到“某一天、某一个人、因为某一个难处，才变成这样”。

痕迹还有一个容易被忽视的性质：它会老。今天写上去的“九月因唐悦提议”，对小敏来说是新鲜的；三年以后，唐悦早已毕业，这个名字对新一届的孩子来说只是一个陌生人，日期也成了很久以前。痕迹老了以后，它说的就从“这里刚有人改过”变成了“这里很久以前有人改过”。所以一面墙上要一直有新的痕迹，光保存旧的那一道不够，得每一届都有人再改一次。小敏这一届，就是第一个接着改的。

插班生的推论。由此可以写出一个参与理论做不出的推论（它并非六条之外另立一条，只是可错预言第 6 条的前一步，第 23 章并在第 6 条里检验）：如果班规保留了改写痕迹，插班生的守规与认同会接近原班学生，而不是接近 R0 班的学生。如果检验下来，插班生和 R0 班学生没有区别，“痕迹”之说就不成立，本书在这一点上退回参与理论。

可是，小敏读到那行字以后发生的事，还不能完全算到“痕迹”头上。那行字里同时有好几样东西：有一个日期，有一个提议人，有“试行两周”这个程序，还有改成了什么。到底是哪一样让她觉得“这里可以提”？是那道横线，还是“试行两周”背后的公平程序，还是“小口、无声”这几个字透出的道理？这要用下一节的四张牌来分。

◆ 三、可改性信号与甲乙丙丁四张牌

先把苏老师那行小字拆开看。“九月因唐悦提议，试行两周后改为：小口、无声、避开讲题。”这一行里至少藏着三样东西。

第一样：这条规矩被改过，而且是因为一个学生的提议改的。“九月”“唐悦提议”这几个字，加上那道没涂黑的横线，说的就是这个。

第二样：改的过程是公平的。“试行两周后”说明不是谁一拍脑袋定的，试过、看过、大家定的。

第三样：改成这样有道理。“小口、无声、避开讲题”这九个字本身就透着理由：喝水可以，但不能吵到别人、不能误了讲题。

小敏读到这一行，觉得“这个班的规矩是可以提的”。可让她这样觉得的，是三样里的哪一样？这个问题不是抠字眼。它决定了“改写痕迹”到底是不是一样新东西，还是两样老东西的新包装。

两位更近的近邻。上一节请出了参与理论，这一节轮到两位离本书更近的邻居。

一位是泰勒（Tom R. Tyler）的程序正义研究。他在《人们为什么守法》（Why People Obey the Law，1990）等研究里发现，人们愿不愿意认同并遵守一条规则，很大程度上不看结果对自己有没有利，而看规则是不是经由公平的程序定下来的：有没有机会说话，决定的人是不是中立，自己有没有被尊重地对待。照这个研究看，苏老师那行字里的“试行两周后”，就是一个程序公平的信号；小敏读到它，自然更认同这个班的规矩。

另一位是德西等人关于“给理由”的研究。据转述，他们在实验里发现，给一项本身不太有趣的要求附上一个有意义的理由，承认被要求者可能不乐意，说话时又不带强迫的口气，这项要求更容易被内化，人做起来更像是出于自己的选择。照这个研究看，“小口、无声、避开讲题”透出来的道理，就是一个理由；小敏读懂了理由，自然更愿意守。

两位近邻都说对了，而且他们的研究比本书扎实得多。问题是：如果保留改写痕迹只是“同时告诉人程序是公平的、规矩是有道理的”，那么痕迹就没有什么特别，它可以完全并进程序正义与给理由，本书在这里没有增量。

本书认为痕迹多传递了第三样东西，叫作可改性信号：不是“这条规矩为什么合理”，也不是“这条规矩是怎么公平地定下来的”，而是“这条规矩曾经被像你一样的人改过，所以你也可以改”。

三者可以拆开。要拆开，就得把那行字拆成几张牌，一张一张地贴。

四张牌。设想四个情况相近的班，同一条规矩，用甲、乙、丙、丁四张牌（四种贴法）来贴：

甲，规矩旁边只写一句“某月因某同学提议而改”，不写理由，不写程序。

乙，规矩旁边只写理由，比如“为免影响他人听讲”，不写这条规矩被改过。

丙，什么都不写，只有规矩本身。

丁，只写“本条经全班讨论、按公平程序制定”，不写理由，也不写它曾被学生提议改过。

这四张牌，各自只给了一样东西。甲给的是可改性信号，乙给的是理由，丁给的是程序公平，丙是对照。把小敏分别放进贴这四张牌的班里，看她会怎样。

看什么：敢提议。要分开这三样东西，得挑对看的东西。

如果只看插班生守不守规、认不认同规矩，那三样东西都会让数字往上走：程序公平让人认同，理由让人认同，可改性信号也让人认同。三条线混在一起，分不出谁是谁。

本书挑的鉴别指标是“敢提议”：插班生入班以后，多久第一次在班会或者意见本上提出一条改规矩的建议，一学期里提了几次。这个指标的好处在于，它只和一样东西特别相关。理由告诉你“规矩为什么是这样”，读懂了理由，你更愿意守，却不一定更敢提——理由越充分，有时反而越让人觉得“人家想得很周全了，我就别添乱了”。程序公平告诉你“规矩是怎么定的”，你相信它定得公平，也更愿意守，可“经公平程序制定”这几个字说的是过去完成了的事，它没有告诉你这个程序现在还对你开着。只有“曾被学生提议改过”这一句，直接告诉一个新来的人：这扇门开过，开门的是一个学生，和你一样。

所以预言是这样的（可错预言第 6 条，第 23 章写检验方案）：贴甲的班，插班生在“敢提议”上高于乙与丁。

如果甲不高于乙，说明“曾被改过”的信号不比理由多给什么；如果甲不高于丁，说明它不过是程序公平的另一种说法。两半都要说清：甲不高于丁，可改

性信号并入程序正义；甲不高于乙，并入“给理由”。落进哪一半，本书的“痕迹”之说都要降级，不能再说它是一样新东西。这一条写在这里，是为了让读者知道本书在哪里可能输。

还要说明两点。一是丙不是陪衬：另外三张牌都要和丙比，看各自的信号有没有起作用，这样才知道三样东西是不是都真的存在。二是四张牌只是检验用的拆法，不是给学校的建议。真到了班里，苏老师那行字三样都有，没有理由只贴一样——拆开是为了看清楚，合起来才是用。

错了不删，划线写为什么。拆完四张牌，再回头看苏老师那道横线。她当时只是嫌重新打印麻烦，却碰巧做对了一件事：旧条文不涂掉，划一道线，旁边写为什么改。

这个做法本书并不是第一个提出。第 219 号《哈特与富勒》给家规、班规、群规做体检时，替定规矩的人留了几条要点，其中一条是：本子上的东西错了不删，而是划线，写为什么。那本书从一块公园门口的牌子讲起，本书讲的是一张教室后墙的班规，道理是一样的：改过的东西要让后来的人看得见改过。

划线和涂掉，差别看上去只是美观。涂掉以后，墙上是一条干净的新规矩，好像它从来就是这样；划线以后，墙上留着一条旧规矩、一道线、一行字，有点乱，却写着一段来历。干净的墙告诉新来的人“这里的规矩是定好的”；乱一点的墙告诉他“这里的规矩是活的”。第 14 章会讲到，恰恰是这道横线，后来在年级检查时被记成了“卷面不整”。一所学校的检查表偏爱干净的墙，这件事本身，就是下一章要讲的悖论的一部分。

可改性信号也会失效。它不是一句贴上去就灵的话。如果墙上写着“曾因学生提议而改”，可学生真的提了以后，三个月没有回音，那行字就从信号变成了反讽，比什么都不写还糟——它告诉新来的人：这里说可以改，其实不能。信号

要有效，前提是 R 等级是真的：门确实开着，痕迹才是在说真话。所以痕迹不能代替 R3，它只是让 R3 被没参与过的人看见。

判　词

教会新人“规矩可以改”的，不是参与，是别人改过之后留在墙上的那道横线。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——唐悦九月的提议，记在班规第三条那道蓝色横线和一行小字里。是谁拿的笔？——苏老师；十二月小敏提的那一条，旁边也写上了她的名字。被记的人能不能改账法？——能，喝水那一条改到了 R3，没参与过的小敏也读得到、碰得了。

一 页 账

小敏入班第三周，十二月初一个周五的班会上，苏老师照例问“大家有没有什么要提的”，小敏举了手。她说自己每天坐四十分钟公交，早上常常来不及吃早饭，班规里有一条“教室内不准吃东西”，她想问能不能改成“早读前十分钟可以在座位上吃早饭，吃完自己把包装带走”。有几个同学跟着说自己也是。苏老师说那就照老办法，先试两周。这一笔，是七班的账第一次记下一个没参与过九月那次讨论的人提的改规建议，提议人的名字后来也写在了那一条旁边。唐悦带小敏认路、陪她对笔记，这份好记在小敏心里；那道蓝色的横线，记在了墙上。前一样让小敏觉得这个班的人好，后一样让她觉得这个班的规矩她也碰得了。

◆

14

第 14 章

制度完善度悖论

这一章的问题

一套规矩越写越全，学校越容易被评为“管理规范”；可住在这套规矩里的学生，学会的为什么越来越像找漏洞？完善为什么会把教育性一点点封掉，又为什么偏偏被奖励？

◆ 一、宿舍规定从十条到六十条

一所县城寄宿中学，女生楼三楼，住着管了八年宿舍的钱阿姨。

五年前，墙上贴的《宿舍管理规定》只有十条：几点熄灯，不许用电炉，不许私拉电线，按时值日，互相尊重，不留宿外人，诸如此类。那时候每间宿舍都有一些自己的说法。302 宿舍的说法是：谁早起谁轻点关门；谁的闹钟响了三遍不起，就由下铺的人去推一把；周五谁回家最晚，谁负责倒垃圾。这些说法没写在墙上，是开学第一个礼拜吵了两回架吵出来的。

后来每年都出点事，每出一件事，规定就长一条。有人把袜子塞在枕头底下，招来虫子，于是有了“袜子统一晾在阳台第二根杆”；有人的桶摆在过道绊倒了人，于是有了“桶一律靠门左侧，把手朝内”；检查组来时看见窗帘一高一低，于是有了“窗帘白天拉至三分之二”；再后来是“毛巾对折，校徽一面朝外”，“检查日鞋尖一律朝外”。五年下来，墙上那张纸换成了一本小册子，整整六十条。

钱阿姨轻松了不少。以前她要跟学生磨嘴皮，现在翻到第几条，指一指就行。学校在上级评估里拿了“宿舍管理规范、制度健全”的评语，小册子被别的学校借去参考。

学生呢？302 宿舍现在的四个姑娘，从没为倒垃圾吵过架，因为规定第三十七条已经写了值日表的排法。她们分工的事只有一件：每周三下午检查前十分钟，一个叠被，一个摆鞋，一个把桌上的东西全塞进柜子，另一个站在楼梯口望风。规定写“不许在床上吃东西”，她们就坐在床沿上吃；规定写“熄灯后不许讲话”，她们就传纸条。没人觉得这是在做坏事。在她们眼里，这本小册子不是“我们住在一起的办法”，而是“检查组手里的那张表”。

这件事里没有坏人。钱阿姨尽职，学校认真，每一条新规矩单看都有道理：虫子是真的，绊倒也是真的。可是五年前那四个姑娘吵出来的那几句说法，在今天这间宿舍里一句都长不出来了。不是她们不会商量，是已经没有什么需要商量的了。

代价是在规定没写到的地方显出来的。有一天夜里，302 一个姑娘发烧吐了，吐在过道上。另外三个人醒了，第一句话是：“规定里这个归谁管？”有人去翻小册子，翻到第五十二条“宿舍突发情况及时报告宿管”，于是一个人跑下楼敲钱阿姨的门，另外两个站在床上不敢下地，谁也没去扶那个吐完正发抖的同学，也没人想到先去打一盆水。钱阿姨上楼来，一边收拾一边说：“你们几个倒是先给她倒杯热水啊。”三个姑娘都愣了一下。她们不是冷漠，她们只是很久没有遇到一件需要自己商量着办的事了。六十条把每一件事都安排好了，一件没安排到的事来了，她们第一个动作是去找条文，而不是看身边的人。

常识怎么说。规矩有漏洞，就补；补上了，管理就完善了。这在管理上几乎是不言自明的。传达论（见第 2 章）会说得更细一点：条文越全，规范被传达得越清楚，学生越知道该怎么做。照这两种说法，六十条比十条好，因为它把更多

该说的都说了。至于学生学会了突击检查，那是执行不到位，或者学生自觉性不够，再加一条“突击整理者扣分”就是了。

问题在于，“再加一条”正是病本身。

一条新规矩填掉了什么。用本书的话说，每一条新增的条文，都填掉了一道缝。这道缝原本是什么？是学生可以自己商量、自己定、定了再改的地方。袜子放哪里，五年前没写，302 宿舍就得自己想办法：有人嫌味道，有人嫌麻烦，吵一架，定一个“晾在自己床尾的栏杆上”，过两个月发现会滴水，再改。这一来一回，四个姑娘学会的不是袜子放哪里，而是住在一起的规矩是人定出来的，定得不好可以改，改的时候要顾着别人。

这便是三方程里第二式在小处发生的样子：大家显露出来的样子（S，有人嫌味道、有人嫌麻烦）回头改写了宿舍的账法（D，袜子怎么放的那条说法），D＝G(S,E)。宿舍里那点吵吵闹闹的纠缠（E），就是这次改写的土。等第二十一条把袜子的放法写死了，这一式就关上了。学生显露出什么都改不动它，只能接住，或者绕开。

所以本书要在这里把“缝”说清楚：缝不是规矩里的漏洞，缝是学生的回写处。规矩在哪里没写满，学生就在哪里有机会把自己显露出来的东西写回规矩里去。一本规定写满了，回写处也就填满了。

缝填满了，回写去了哪里。这里有一个容易看错的地方。六十条之后，学生并没有停止回写。坐在床沿吃东西、传纸条、检查前十分钟突击，这些都是回写：她们显露出来的需要（饿了、想说话、不想被扣分）仍然在改写宿舍里的做法，只是改写不进那本小册子，只能改写在小册子看不见的地方。

这就是缝被填满之后的去处：回写没有消失，它转入了地下。地上的那一本账，记的是条文和检查结果，学生没有笔；地下的那一本账，记的是“怎样不被抓”，学生人人有笔，而且传得很快，学姐教学妹，一届传一届。用第 13 章的等级说，地上是 R0，学生的意见、困难不在制度里留下任何痕迹；地下的改写

连 R0 到 R3 这把尺子都量不上——条文一个字没动，做法却被学生一条条改掉了，改的方向是“绕”，而且不能署名、不能留痕。

为什么每一条加上去时都显得对。还得替那六十条说句公道话。每一条都是在一件具体的事之后加上的，加的那一刻，它面对的是一个真实的麻烦：虫子、绊倒、家长打来的电话、检查组的一句批评。加一条，麻烦就有了交代；不加，下回再出同样的事，宿管和学校都说不清“你们为什么没有规定”。所以一条条加上去，与其说是为了管住学生，不如说是为了让管的人在出了事以后有话可说。条文在这里兼着一份差事：免责。

免责这份差事有一个特点：它只对管的人有用，对被管的人没有用。袜子晾在第二根杆上，对虫子当然有用，可是对“四个姑娘学会怎样一起住”一点用也没有；而这件事原本是宿舍可以教给她们的。每加一条，管的人多一分安心，被管的人少一处可以自己定的地方。五年里六十次这样的交换，没有一次是坏心，加起来却换掉了一整套东西。

还有一层容易被忽略：每一条新规矩，都是在最近一次出事的那个学生身上量出来的，然后套到所有人身上。塞袜子的是一个人，第二十一条管的是全楼四百人。一个人的麻烦，成了四百人的条文；四百人原本可以各自商量出来的四百种办法，被一种办法替掉了。条文和商量最不一样的地方就在这里：商量是从这一间宿舍里长出来的，条文是从别人那里搬过来的。

挪到暗处的回写有两个毛病：一是不能留痕，学妹学到的只是“怎么躲”，学不到“这条为什么不合理、可以怎样改”；二是不顾别人，地上的商量要顾着同屋的人，地下的绕法只顾着检查组那张表。前一种回写长人，后一种回写只长技巧。

悖论的样子。把这一节压成一句话，就是本章要命名的东西——制度完善度悖论：账法越完善，回写之缝越少，教育性越低；而且越完善，越容易被评为优秀。

前半句已经在钱阿姨的宿舍里看见了。后半句更扎眼：六十条的小册子拿了好评，被别校借去参考。没有一个评估者会在评语里写“这所学校的学生学会了检查前十分钟突击”。为什么好评偏偏落在封缝最彻底的地方？这得去看学校自己被记在一本什么样的账上。

◆ 二、学校自己也在被记账

检查组带来的那张表。回到初二（7）班所在的学校。每学期末，年级主任郑主任要把各班的德育材料收上来，交给学校，学校再整理成册，迎接区里的评估。郑主任手里有一张检查表，他干这行二十多年，表上的每一栏他都熟：班规是否上墙，条目是否齐全，是否覆盖课堂、课间、卫生、安全、礼仪五个方面；班级日志是否每日填写；违纪记录是否有学生签字；主题班会是否有教案和照片。

这张表上的每一栏，都是可以一条条对照的。评估的人来了，翻开册子，对着表打钩：有，没有；全，不全。拿得走，比得了，一所学校和另一所学校可以放在同一张表上排个先后。

这张表上没有的栏目，同样值得看一眼：“这学期学生提议改过几条规矩？”“改过的规矩旁边有没有写来历？”“哪一条规矩定了试行期，到期复审过没有？”这些东西不是不重要，是装不进表里。它们不是一个“有”或“没有”，它们是一段往返；评估的人半天时间看不出来，看出来了也没法打钩。

于是，评估天然奖励条目，惩罚空白。而每一处空白，恰恰是学生原本可以回写的地方。钱阿姨的宿舍拿了好评，评估的人未必喜欢学生突击检查，只是那张表只认得条目。

审计社会已经说过的。这一层道理，有人早就讲透了。英国会计学者迈克尔·鲍尔（Michael Power）1997 年出版《审计社会》，副题就叫“核查的仪式”，讨论的是二十世纪八九十年代英国公共部门里审计与检查的大扩张，他称

之为“审计爆炸”。他的要点转述大意是：审计并不只是在事后核查一个组织做得好不好；审计会反过来要求组织把自己改造成“可以被审计”的样子，能留下记录、能被核对的做法被保留和放大，难以记录的做法被挤到边上；到后来，被核对本身成了组织努力的目标，检查更像一种让各方安心的仪式。

这些说法本书照收，作为旁证，而且要承认：六十条宿舍规定被评为优秀，大半可以还原为迈克尔·鲍尔的分析。学校把自己改造成可以被检查的样子，条目就是可检查性的原料。第 3 章说过，福柯的检查与档案、会计社会学对记录如何塑造被记的人，也都走在前面。本章不冒领这些。

本书只补两处。第一处，是上一节已经说出的：缝就是学生的回写处。审计社会的分析落在组织身上——医院、大学、政府部门怎样为了可审计而改变做事的方式。它不需要回答的问题是：在学校这个特别的组织里，被审计挤掉的那些“难以记录的做法”里，有一大块恰好是孩子学习怎样跟别人一起定规矩、改规矩的地方。别的组织被审计挤掉的是效率或者专业判断；学校被挤掉的，是道德发生的一个入口。这一点只在学校里才这样要紧，因为学校本来就是要教人的。

第二处，是把学校本身放回本书的三问里去看。这里的好，记在哪本账上？是谁拿的笔？被记的人能不能改账法？问到学校头上，答案是：学校的好，记在一本只记条目的账上；拿笔的是上一级；学校改不了这本账的账法，只能迎合它。这就和七班的孩子站在了同一个位置上。孩子在班里被名次账和行为账记着（见第 11 章），学校在区里被另一本条目账记着；孩子没有回写权，学校也没有。

把这两处合起来，完善度悖论就不再是“校长们偏好管得细”那么简单。它是一条往下传的链：上一级只认条目，学校就写条目；学校只认条目，年级就查条目；年级只认条目，班主任就补条目；到最后，条目填满了孩子原本可以回写的每一处空白。每一层都没有做错什么。

郑主任是这条链上看得最清楚的一个人。他心里未必不知道，哪个班的班规条目少、学生反而守得好；他也见过条目齐全的班，班主任一出门就乱成一锅粥。可是他交上去的那本册子，要被区里对着表看；区里看不出“守得好”，只看得出“齐不齐”。他要是给一个条目少的班打了高分，被问起来，他拿不出能打钩的证据。所以他的笔，也是被上一层的表握着的。说郑主任是这本账的拿笔人，只说对了一半；另一半是，他自己也是被记的人，而他同样改不了记他的那本账的账法。第 8 章说学生没变坏，他算对了一笔账；这里是学校也没变坏，它也算对了一笔账。

三个同构的悖论。站上已有的几部书，从别的方向撞见过同一样东西，可以放在一起看。

第 38 号《内卷与突围》里有一位语文老师，为了让作文评分公平，把评分细则从第一年的十条写到第三年的三十条，分数越来越公平，全班的作文却越来越像一个人写的。那本书的说法是：价值越成功，入口越紧；处方不在撕掉细则，在于细则之外留一块没有细则的地方。

第 50 号《师德发生学导论》命名过“合格的不在”：一位老师在所有可以评价的项目上都完整合格，成师这件事却没有在他身上发生；由此导出“师德评价的完善度悖论”——评价越完善，越系统地看不见这种缺席，并且越倾向于把它认作师德优秀。

再看第 12 号《意义管理学》，它把“控制”拆开来看：拿每年三篇论文、五项专利去“控制”知识创新，指标完成了，创新并没有被控制住，反倒催出灌水与造假；那本书的说法是“控制是粘性治理”：纪律、流程、指标只是影子上的粘性，控制该是园丁的耐心，是守护，不是监督。

放在一张表里，它们与宿舍规定是同一件事：

场景	越来越完善的是什么	被评为什么	封掉的是谁的回写处
宿舍规定（本章）	条文从十条到六十条	管理规范、制度健全	住宿生商量怎样住在一起
作文评分（第 38 号）	细则从十条到三十条	评分公平	学生写出歪歪扭扭的新句子
师德评价（第 50 号）	评价项目越来越全	师德优秀	老师自己成为老师的那段发生
科研考核（第 12 号）	指标越来越细	任务完成	研究者自己找问题、走弯路

四行的共同点是：完善的那一侧，都是可以被对照的东西；被封掉的那一侧，都是被管的人自己回头改写做法的地方。在教育场域里，完善本身就可能是封口。

从号位上看，完善把制度拉错了位置。本书在导论里说过三个号位：名次显为一号位，靠对比，一颗一颗像粒子，讲的是“真”——看得清、比得了；善显为二号位，在人与人之间来回，像波；好的制度应当退成三号位，像一片场，讲的是“美”，也就是吸引，人们没被盯着也愿意待在里面、照着做。

一条条可以对照的条目，恰恰是一号位的显露方式。六十条规定，每一条都单独立着，可以单独打钩、单独扣分、单独拿去和别校比，这就是把制度显成了六十颗粒子。制度被显成粒子以后，它本身就变成了一种名次：哪个学校条目多，哪个班覆盖全，哪间宿舍检查分高。宿舍的流动红旗挂在门口，就是这件事最直白的样子。于是本该退成场、托着人的制度，被拉回到前台，站在一号位上和别人比。

制度站在一号位上，被管的人就只能也站到一号位上去应对它：一条一条地对，一项一项地过，过了就算，没过就躲。302 宿舍检查前那十分钟，四个人分工如此利落，是典型的一号位应对——她们在应付六十颗粒子，并没有住在一片场里。第 16 章会讲制度怎样“退隐”，退隐的反面就在这里：完善度悖论，就是制度被条目从三号位拽回一号位的过程。

三拍也看得见。再用第三编的三拍过一遍。张力积累：检查组的排名（一号位上的显露）与宿舍里原有的那点商量（同伴之场）顶着，每一次出事都让这股劲绷得更紧。形状改变：做法换了形——商量被条文替掉，学生的应对从“一起定”变成“一起躲”。回写：住过这种宿舍的学生长大以后当了宿管、当了班主任、当了检查组的人，再去写下一本册子。悖论一旦走完三拍，就会一届一届地传下去。

为什么封口会住下来。还有一层要补。六十条规定定下来以后，不会因为有人看出了问题就退回去。第 320 号《法学学派解构入门》讲“制度依赖”：一套预设一旦被织进谁对谁负责、谁先谁后、整套规矩怎样搭起来的那片场里，书面上就算被批得千疮百孔，实际仍按它的样子运行；那本书举的例子是，住户群里一条阳台不许晾衣的“新规”执行几年以后，后来的人会默认本来就不能晾。

宿舍规定也是这样。钱阿姨哪天退休了，接班的人拿到的是一本六十条的册子和一张拿过好评的评估表，她不会去问第三十七条是哪一年因为什么事定的——册子上没写。新来的初一学生搬进 302，看见的是一屋子早已定好的东西。五年前那场关于袜子的争吵，连同吵出来的那句说法，已经被压得一点痕迹都没有了。第 9 章说过名次制度看起来天经地义，是因为它的来历被压缩了；条目也一样，条目越多，每一条的来历越没人记得，整本册子就越像是天上掉下来的。

◆ 三、悖论的边界

一个说法要站得住，得先说清它在哪里不成立。完善度悖论如果被读成“规矩越少越好”，它就错了，而且会害人。下面四条边界，是本书给这条悖论划的线。

第一条：护栏类规矩不适用。钱阿姨那本六十条的册子里，有几条是一个字都不该松的：不许用电炉，不许私拉电线，不许把楼梯间的防火门用拖把顶住。这几条拦住的事，一旦发生就回不来——一场火不会因为大家事后商量出一个更

好的办法而倒回去。这类规矩写得越全、越细、越硬越好，评估把它们评为“制度健全”也没有评错。

悖论只在另一类规矩里成立：拦住的是回得来的事。袜子晾在哪里、桶靠哪一边、窗帘拉几分、毛巾哪面朝外，这些事做错了，第二天就能改过来，错一次的代价不过是一点味道、一次绊脚、一次被说两句。宿舍原本可以在这些事上教学生怎样一起定规矩；也正是在这些事上，条文一条条填进去，把回写处一个个填平。

所以更准确的说法是：完善度悖论只在“回得来的事”的范围里成立。在“回不来的事”的范围里，完善就是完善。至于怎样分辨一条规矩拦的是哪一类事，第 16 章会给出判据。这里先说一句：六十条里真正属于护栏的，多半不超过十条；剩下的五十条，才是悖论住的地方。

第二条：留缝不等于留白。有人读到这里会说：那好办，把那五十条撕了。不对。五年前那十条规定的宿舍，学生之所以能商量出说法，靠的并非墙上没写，是那时宿舍里还有一个商量的场：四个人吵了两回架，有人愿意妥协，有人愿意先干，宿管阿姨也愿意听。规矩没写的地方，如果没有一个可以提议、可以试、可以改的办法，那就不是缝，是一块没人管的地。没人管的地上，说了算的往往是嗓门大的、力气大的、住得久的。

所以本书说的“缝”，是有讲究的：它是一个有账页的空白。空白处没有写死做法，但写明了这件事由谁来商量、商量出来先试多久、到期由谁来看效果、改过的地方怎样留痕。第 13 章的 R0 到 R3 与改写痕迹，第 16 章的期限，说的都是给这块空白装上的东西。撕掉五十条不装这些，悖论会换一个样子回来：从管得太满变成管不住，最后还得一条条补回去，补到六十条。

第三条：评估一旦改账，悖论应当减弱。上一节说，完善会被奖励，是因为学校被放在一本只认条目的账上。如果这句话是对的，它就推出一个可以检验的结果：只要评估开始记“留缝”——规则有没有试行期和复审日，改过的规则旁

边有没有留下改写的痕迹，近一年学生提议改过几条、其中几条真的改了——学校里条目增长的速度就应当放缓，评估中被评为优秀的学校，也应当不再集中在条目最多的那一批。

这条推论可以错。如果评估改了账，学校的条目照样一年年往上涨，那就说明条目膨胀另有来源，比如学校怕担责任、怕出事以后说不清，于是宁可多写；那样的话，本章“学校被记在只认条目的账上”这一解释就站不住，至少不是主要原因。本书把这种可能明白写在这里，以免读者把一个解释当成了定论。

这里也要防着本书自己。评估如果真去记“学生提议改过几条”，这个数字很快也会被迎合：一学期要求每班至少改三条，班主任就会去凑三条无关痛痒的提议，凑完了照旧封口。第 3 章照收过坎贝尔定律：一项量化指标越是被用于决策，越容易受到腐蚀的压力，也越会扭曲它本来要监测的过程。本书在这里多说的一点是：记“留缝”的那几栏，本身也只能当账页用，不能当名次用。它们该回答“有没有”，不该回答“谁更多”；它们该给学校自己看，不该拿去排先后。账页一旦变成名次，就是第 18 章要讲的那件事：连记善的账也会被名次化。第 21 章会再回到“德育评估怎样不变成又一张榜”。

第四条：悖论说的是倾向，不是定命。并不是每一所条目多的学校都没有教育性。有的学校六十条写在册子上，执行的老师心里清楚哪些是护栏、哪些可以通融，宿管阿姨私下也会听学生说“这条能不能改改”。这样的学校，条文是满的，缝开在执行里，大约到了 R2。悖论说的只是：在其他条件不变时，条文越满，留给这种通融的余地越小，通融越要冒被检查组扣分的风险，愿意冒这个险的人也越少。它是一股往一个方向推的力，不是一道把所有学校都关死的门。

也正因为它是一股力，它才值得被命名。看不见的力最难对付：没人做错事，每一步都有道理，最后却把一件要紧的东西推没了。给它起个名字，就是给它记一笔，让下一个准备往册子里加第六十一条的人，先停下来问一句：这一条

拦的是回得来的事，还是回不来的事？如果是回得来的，能不能不写死，而是写一个“由谁商量、先试多久”？

判　词

规矩越写越满，学生的回写处越少；学校写满，是因为它自己也被记在只认条目的账上。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——302 宿舍五年前那种顾着别人一起定规矩的好，地上的条文账和地下“怎样不被抓”的账都没记。是谁拿的笔？——宿管和检查组，检查组的笔又被上一级的表握着。被记的人能不能改账法？——学生不能，学校也不能。

一 页 账

一月期末，郑主任来收七班的德育材料。他把七班后墙的班规拍了照，回去对着检查表看：一共十二条，没有覆盖“礼仪”一项；有两条被横线划过：第三条“上课不准喝水”旁边是苏老师手写的一行小字“九月因唐悦提议，试行两周后改为：小口、无声、避开讲题”，“教室内不准吃东西”那一条旁边，是十二月小敏提议改过的早饭条款和她的名字（见第 13 章）。郑主任在评语栏写了“不够完整”四个字，两处划线记作“卷面不整”，又在旁边加了一句：建议参照区里的检查标准补足到三十条，涂改处请誊清后重新上墙。

这一页上，谁的好被记下了？唐悦九月的那次提议，被记在了班规旁边那行小字里，十一月插班来的小敏正是读了那行字，才敢在十二月提了自己的那一条。可是同样的两行小字，到了郑主任的检查表上，成了要誊清的涂改。七班的好，在班里的墙上是一笔，在年级的表上是一处扣分。苏老师收下了检查表，那天晚上没有誊，也没有补。那行小字还在墙上。

◆



第　五　编

重排账本：从封口制度到可回写制度

导　语

诊断写完，这一编开始重排账本。不是撕掉名次，也不是取消规矩，而是把封口的制度改成可回写的制度：讲得出来历的规矩，后果与惩罚分开的处理，托着人而不是管着人的场，立规的人先被自己的规矩管。

第 15 章改写四种机制，第 16 章分清哪些规矩是护栏、哪些是枷锁，第 17 章把对手从名次上请回“之间”，第 18 章给善留出一页——咬合账，并讲清它为什么也会被名次化，什么条件下不会。

15

第 15 章

四种机制的改写

这一章的问题

学校制度教人，通行的说法是靠宣讲、惩罚、陶冶、示范四种机制。如果这四种机制都只是在“传达”，是该把它们扔掉，还是能一种一种改过来？

◆ 一、宣讲→讲来历

次年三月，春季学期开学第一天的班会。苏老师照例要把几条规矩再讲一遍，第一条就是“不准带手机进教室”。

上学期她讲这一条，只用了一句话：“这是学校的规定，带了就没收，期末再还。”底下没人吭声，也没人当回事。一学期里，她在抽屉、书包夹层、校服口袋里收过六部手机，每一次收的时候，学生的表情都差不多：不是愧疚，是倒霉。

这个寒假，她去问了郑主任，又翻了三年前的年级会议记录，弄清了这条规矩是怎么来的。所以这一次，她讲了五分钟。

她说：这条规矩是三年前的秋天定的。那时候学校还没有这条，学生可以带手机，上课放在桌肚里。那一年出了两件事。一件是晚自习有一半的人在桌子底下刷视频，期中考试整个年级掉得很厉害；另一件更麻烦，有人在月考时用手机拍了题传到外面，题被泄露，整个年级重考了一次。年级开会，定了现在这一条。

然后她又说了两句以前从没说过的话。第一句：这条规矩是年级定的，咱们班自己改不了它本身，但怎么执行，班里可以商量，比如住得远、放学要联系家长的同学，能不能早上交到讲台的收纳袋里、放学再领。第二句：如果哪一天学

校有了别的办法让大家联系家长，或者大家觉得哪一部分不合理，可以写成提议，我替你们交到年级去。

教室里安静了几秒。坐在后排的阿杰举手问：“那三年前那个拍题的人，后来怎么样了？”苏老师说她不知道，记录里没写。阿杰又问：“那要是交到年级，他们不改呢？”苏老师想了想，说：“那我回来告诉你们，他们为什么不改。”

第二天早上，有四个同学把手机交到了讲台的收纳袋里，都是住在镇上、要坐班车的。这一学期，苏老师一部手机也没有收过——偷带的人未必绝了，只是少到她没碰上。

旧说法：宣讲是把规矩讲清楚。通行框架里，宣讲是第一种机制：开学讲、班会讲、贴在墙上讲，让学生知道什么能做、什么不能做。它关心的是讲没讲到、讲没讲清、学生记没记住。上学期苏老师那一句话，在这个框架里已经算完成了宣讲：规矩说了，后果也说了。

第 2 章说过，四种机制和“意图、范围、措辞”三个因素，都长在制度那一侧；用三方程的话说，传达论只写了第一式，制度塑造学生，S＝F(D,E)。宣讲是这第一式最直接的样子：从上面把一个已经写好的规矩送下来，路径是传递典范的 S→D→E。学生在这条路上只有一个位置：接住。

讲来历，多讲了三样东西。苏老师这一次多讲的五分钟，拆开看是三样东西。

第一样，是谁、在什么时候、因为什么。规矩有了来历，就不再是天上掉下来的。第 9 章讲过“起源压缩”：一条规矩的来历被压掉以后，它看上去就像天经地义。讲来历，就是把压掉的东西再展开。展开以后，学生看见这条规矩是一群具体的人，在一件具体的事之后，为了解决一个具体的麻烦定下的。具体的麻烦，学生是能体谅的；天经地义，学生只能服从或者绕开。

第二样，是什么情况下可以改，由谁来改。这是上学期那一句话里完全没有的。苏老师说得很老实：规矩本身班里改不了，执行可以商量。用第 13 章的等

级说，这一条在七班是 R2：规则不动，执行的方式可以因人调整；如果提议交上去、年级真改了，那就是一次 R3。她没有把一条年级规定说成全班可以随便改的样子，也没有把它说成一个字都动不得的样子。

第三样，是改不了时的交代。阿杰那一问很要紧：“他们不改呢？”苏老师的回答是“回来告诉你们为什么”。这一句给提议留了一个回音：哪怕规矩没改，提的人也会知道它为什么没改。没有回音的提议箱，就是 R1——有记录、不改，久了没人再提。

讲来历不是给理由。

有人会说，这不就是把理由讲给学生听吗？第 3 章与第 13 章已经提过，德西等人在九十年代的实验里发现，给一项要求附上一个有意义的理由，人更容易把它当成自己愿意做的事。讲来历里确实包含理由——为了防止泄题、为了晚自习的秩序。但它比理由多出一层：理由说的是“这条规矩为什么合理”，来历说的是“这条规矩是人在某个时候定的，所以它也可以在某个时候被人改”。前者让人接受它，后者让人知道自己和它之间是可以来回的。第 13 章把后者叫作可改性信号。讲来历，就是在宣讲里放进可改性信号。

来历也要落在纸上。讲了五分钟，学生记得住几天？这一学期记得住，下一届呢？十一月插班进来的小敏，就没听过九月开学时那一次讲规矩；明年这个班升了初三，坐进这间教室的初二新生，更不会知道三年前那场重考。所以苏老师那天班会后做了一件小事：在后墙班规第一条的下面，用小字补了一行：“三年前秋季，因晚自习刷视频、月考拍题外传致全年级重考，年级定此条。住远需联系家长者，早交讲台收纳袋，放学领回。如有意见可写提议，由班主任交年级。”

这一行字，把一次口头的讲来历变成了一道留在墙上的痕迹。第 13 章说过，学校每三年整体换一遍人，教育价值能不能跨过届别传下去，要看它有没有写进场里；讲来历如果只停在嘴上，就只教得到听过的那一批人。写下来的来历，是讲来历的第二半。

讲来历还顺带改了班里的一点纠缠。那四个交手机的同学，原本各自偷偷带、各自担惊受怕；现在他们每天早上在讲台边碰一次面，放学一起领回，有一回其中一个忘了领，另一个替他收着，第二天带给他。一条原本只在老师和单个学生之间来回的规矩，在四个同学之间长出了一点往来。这不是讲来历的目的，却是讲来历的一个常见的副产物：规矩一旦被讲成人定的、可以商量的，大家就会围着它商量，商量本身就是往来。

来历查不到怎么办。苏老师运气好，三年前的会议记录还在。很多规矩是查不到来历的：传了多少届，谁也说不清是谁定的。这时候讲来历的办法只有一个：照实说“我查不到”。不要编一个来历，编出来的来历一旦被学生戳穿，这条规矩连同讲它的老师就一起没了信用。而“查不到”这三个字本身也是一个信号：一条说不清为什么还在的规矩，正是第 16 章所说的该定一个复审日的规矩。

◆ 二、惩罚→分开后果，留改规之机

开学第二周的一个课间，后排两个男生在过道里推推搡搡，一个撞到了前排女生的桌角，她的水杯倒了，一整杯水泼在刚写完的英语作业上，本子湿了一半。

照上学期的办法，这件事的处理是现成的：班规第七条“课间不准在教室追逐打闹”，两人各扣操行分两分，写五百字检讨，情节严重的通知家长。苏老师上学期也确实这样处理过两回，每一回都处理得很快，快到那个作业被泡湿的同学站在一边，没有人想起她。

这一次苏老师换了个次序。她先没提班规，也没提扣分，只问两个男生：“她的本子怎么办？”两个人愣了一下，一个去拿抹布擦桌子，另一个跟那个女生商量，把湿掉的两页借她的草稿抄一遍，第二天交给英语老师时附一句说明。等这些都弄完了，苏老师才说：按班规，扣分照扣。

然后她多问了一句：“你们觉得这条规矩，有没有哪里不合理？”两个男生对视了一眼，其中一个小声说：课间只有十分钟，走廊上全是人，下楼去操场来

回就要六分钟，在教室里待着又不许动，坐了四十五分钟腿是麻的。苏老师没有当场表态，只说：“你把这个写下来，周五班会上念。”

周五班会，那张纸被念了。全班讨论了一刻钟，最后定下来一个试行办法：教室后面那块空地，课间可以站起来活动、伸伸腿，但不许跑、不许推，前三排的过道不许穿。先试两周。

通行的讲法：惩罚让人记住不能这样。通行框架里的惩罚，是规范的保底：违反了就要付出代价，代价让人记住下次别这样，也让旁观的人记住。它关心的是罚得准不准、轻重合不合适、是否一视同仁。上学期那两回处理，在这个框架里都是合格的。

先分开两样东西。苏老师这一次做的第一件事，是把后果和惩罚分开。后果是那本湿掉的作业，是那张被撞歪的桌子，是那个站在一边的女同学；惩罚是扣掉的两分、写下的检讨。上学期的处理把两样东西揉在一起，惩罚一做完，事情就算了结了，后果反倒没人管。

站上第 176 号《普通人都能明白的苏霍姆林斯基》在第七编读到过这一层：照那本书的读法，苏霍姆林斯基（Vasily Sukhomlinsky）主张不靠惩罚，但不靠惩罚不是什么都随他，要把后果和惩罚分开，不借家长的手打孩子。“通知家长”在七班的班规里正是“借家长的手”：老师把惩罚交给家里，家里用自己的办法再罚一遍，孩子从中学到的是“别让老师告诉我妈”，而不是“那个女同学的本子湿了”。

第 210 号《高鹏讲贝卡利亚》从法的一侧讲过同一件事：禁止越多，犯罪越多。贝卡利亚（Cesare Beccaria）在《论犯罪与刑罚》讲预防犯罪时说过，大意是禁止一大堆无关紧要的行为，不是在预防犯罪，而是在造出新的犯罪。第 210 号顺着往下推了一层：法律制造的是“犯罪身份”，不是伤害本身，两层不分，受害者的损害会被说没；那本书也承认，标签理论与福柯早已说到这里。七班这件事小得多，道理一样：扣分制造的是“违纪者”这个身份，泡湿的作业本才是伤害本身。只记身份的账，会把伤害记丢。

再留一道门。苏老师做的第二件事，是在惩罚之后问了那一句“这条规矩有没有哪里不合理”。这一句是本节的要害。

很多违规本身就是规矩出了缝的信号。课间在教室里推搡，固然有两个男生贪玩的成分，也有一条规矩和这间教室的实际处处顶着的成分：十分钟、拥挤的走廊、坐麻的腿。只罚不问，等于把这个信号连同违规一起消灭了，规矩就失去了最便宜的修订来源。问了，信号才有地方去：先写成一张纸，再在班会上被念出来，再变成一个试行办法。这就是一次回写，从违规者开始，经过全班，回到了规矩上，D＝G(S,E)。

是缝的信号，还是借口？有老师会担心：每个犯了错的人都说规矩不合理，那还管不管？这里有一个简单的分法：看提议顾不顾着别人。那个男生的提议，如果只是“课间让我们在教室里随便玩”，那多半是借口；他实际写下来、全班讨论后定下的，是“后面空地可以活动，不许跑、不许推，前三排过道不许穿”——这里面顾着前排同学的桌子和水杯，也顾着那天被泡湿的作业本。一个从违规出发、却顾着被自己伤到的人的提议，就是缝的信号；一个只顾着自己方便的提议，就是借口。前一种值得拿到班会上，后一种也不必一棍子打死，在班会上念出来，全班自然会问“那前排怎么办”。往来本身会把借口筛掉。

两周试行期到了，苏老师在班会上问了一句：这两周课间有没有再撞翻东西？值日记录上一次也没有。于是试行办法被正式写进了班规第七条，旧条文划掉，旁边写明“三月因课间撞翻水杯一事，经提议、试行两周后改”。那个泼了作业的女生后来说，她第一次觉得，自己那天的倒霉没有白倒。

按第 13 章的等级，上学期那两回停在 R0：违规者的困难在制度里没留下任何痕迹。这一次走到了 R3：规矩本身因为违规者提出的困难被改了，而且有试行期。

这道门有三条边。留一次改规之机，不是免罚。扣分照扣，这一点苏老师说在前头，不然改规之机就成了逃罚的后门，谁犯了错都可以说“规矩不合理”。

它也不对所有规矩开放。如果那天被撞的不是桌角而是一个同学的头，后果就是另一回事；拦住伤人的那类规矩，是第 16 章要说的护栏，不在违规之后开放商量。

它还要有回音。那张纸如果念完就没了下文，下一次就没人肯写。苏老师在班会上把试行办法写在了班规第七条旁边，标了试行期，这就给了回音，也留下了痕迹。

◆ 三、陶冶→场在托

七班的早读一直是苏老师的一块心病。

上学期的办法是：班长唐悦站在讲台上，拿着一个本子，谁说话、谁趴着、谁在补作业，就记下名字，一个名字扣半分，周五汇总。唐悦记得很认真，可她自己也要读书，眼睛顾了本子顾不了书。结果是：她抬头的时候，教室里一片读书声；她低头的时候，声音就小下去一截。全班学会的是看唐悦的头。

苏老师还在后墙贴过一张大字标语：“一日之计在于晨”，旁边是一幅名人读书的画像。标语贴了一学期，没有一个人抬头看过它。

这学期她没有再加规矩，也没有再贴标语，而是换了三件事。第一件，早读开始前十分钟，她自己拿一本书坐到教室最后一排去读，不看学生，不点名，读她自己的。第二件，领读不再由班长一个人包，改成前三排轮流，一人领一天，领读的人可以选今天读哪一篇。第三件，后黑板右下角留出一小块，早读结束后，谁愿意，就把今天读到的一句喜欢的话抄上去，不署名也行，第二天值日生擦掉。

头一个礼拜，黑板角上只有两句。第二个礼拜，每天都有四五句，有一天是阿杰抄的一句物理课本上的话，底下还画了一个小小的杠杆。到第三个礼拜，唐悦的本子已经不用记了——不是因为没人说话，是因为说话的人少到不值得记。苏老师有一次早读迟到了十分钟，推门进去，读书声没断。

常见的理解：陶冶是用环境熏人。通行框架里的陶冶，说的是用校园文化、教室布置、榜样故事、集体氛围去潜移默化地影响学生：墙上挂什么，走廊贴什

么，校歌唱什么。它关心的是环境布置得好不好、氛围营造得浓不浓。第二篇原论文的陶冶还多走了一步，写到让师生参与定规（见第 2.2 节）；可那一步算的仍是学生从中受了什么熏陶，参与是熏人的手段。那张“一日之计在于晨”的标语，就是陶冶的标准动作。

标语是条文，不是场。为什么标语没用？因为它虽然贴在墙上，却仍然是一条条文：它单独立着，从上面发出，对每个人说同一句话，不需要也不允许谁回应它。它是一号位上的东西，只是比班规好看一点。学生对它的态度和对班规一样：看见了，不往心里去。

第 269 号《我要努力：虚妄的呼喊》里有一句话，可以直接借来：自律是场在托，不是我管我。那本书的意思是，“我要自律”里藏着两个我，一个立法的我管着一个躺在被窝里的我，管不了三个星期就耗干了；自律其实是一串照样重复的步子，被一片托着它的场接住以后显出来的样子——冰箱里没有薯片，跟着一群人晨跑，饭后在餐桌上就翻开了书。场托住了，决心就退场。那本书也提醒了边界：不是全靠环境，身上沉下来的习惯也在托；意志能在新场没长好时扶一把，替代不了场。

上学期的早读，用的正是“我管我”的办法，只不过管人的那个“我”被换成了唐悦的本子。本子在，读书声在；本子低下去，读书声就低下去。

场是人与人之间往来的节律。这学期那三件事，没有一件是新规矩，每一件都是在改场。

老师坐到最后一排读自己的书，改的是“谁在看谁”。原来是班长看着全班，现在是一个大人在大家身边做着同一件事。这不是监督，学生知道她没在看他们；这是一个往来的样子：读书是这间屋子里大家一起在做的事，连老师也在做。

前三排轮流领读、领读的人选篇目，改的是“谁在定节奏”。原来节奏由班长和老师定，现在每天由一个同学定。今天跟着她读，明天轮到我，大家欠着彼此一份配合。本书说的纠缠场（E），指的正是这个：谁和谁有往来，而不在谁管谁。

黑板角上那几句话，改的是“读完以后留下什么”。原来早读什么也不留，读完就完；现在每天都有几句话留在墙上，第二天被擦掉，又有新的几句。这一块小小的地方，是学生自己显露出来的东西（S）回头写进场里（E＝H(S,D)）的地方。场里有了学生自己的痕迹，它就不再只是老师布置给学生看的环境，而是学生自己也参与做出来的东西。做出来的东西，人才愿意待在里面。

还有一个人在这件事里换了位置：唐悦。上学期她是早读的记账人，眼睛一半在本子上，一半在全班人的嘴上，自己读得最少；同学们看她，也是看一个拿笔的人。这学期本子收起来了，她和别人一样轮着领读，轮到她那天，她选了一篇自己最喜欢的散文，读到一半有几个人跟着笑出了声。她的好，原来被记成“管得严”，现在显成了“读得好、选得好”。同一个人，换了一个位置，显露出来的样子就换了。这正是 S＝F(D,E) 的意思：好不好看得出来，要看账法和场把人放在哪里。

陶冶改成场在托，差在哪里。一句话说：陶冶是布置一个环境给人看，场在托是搭一片人与人之间来回的节律，让人身在其中。前者里学生是观众，后者里学生是一个个往来的人。前者的读数是“布置得怎样”，后者的读数要等到第 16 章才能说清：老师不在的时候，那片场还托不托得住。苏老师迟到的那十分钟，是这个读数第一次露了个头。

也要防着把场摆拍。场在托这件事，很容易被做成另一种标语：评“书香班级”，要求每班黑板角每天必须抄满五句，拍照上传。那样一来，黑板角就又成了一项可以打钩的条目，回到了一号位，第 14 章的完善度悖论会立刻找上门来。七班的黑板角之所以托得住，是因为它不打分、不排名、不强制、第二天就擦掉；它是一块有账页的空白，不是一张榜。

◆ 四、示范→立规者当众改一次自己的规矩

七班的班规里有一条，是苏老师自己九月开学时加的：“午休不许说话。”她的理由很实在：原先午休吵，下午第一节课一半人打瞌睡。

这条规矩执行得很严，说一句话扣半分。三月中旬的一个中午，坐在窗边的一个女生肚子疼，疼了二十多分钟，脸都白了，她没出声，一直忍到午休铃响才去找老师。同桌后来说，她看见了，想问一句，又怕扣分。

苏老师知道这件事以后，在下一次班会上站起来，先讲了这件事，然后说：“这条规矩是我九月自己定的，定错了一半。错在哪儿？错在我只想着别吵，没想到有人会有急事、会不舒服、会要借一样东西。”她走到后墙，拿红笔把“午休不许说话”划了一道线，在旁边写：“三月因午休时有同学身体不适不敢开口，苏老师改为：午休前二十分钟保持安静；有事可以轻声说，不聊天。”写完她又转过身说：“这一条以后谁觉得还不对，也可以提。”

教室里没人说话。有几个学生的表情很古怪，像是不太相信自己看见了什么。

老一套的示范：老师以身作则。通行框架里的示范，讲的是立规矩的人自己先守规矩：要求学生不迟到，老师先不迟到；要求学生不玩手机，老师上课也不看手机。它关心的是老师言行是否一致。这当然要紧，一个自己不守规矩的老师，立什么规矩都没用。

多出来的那一种示范。但“老师也守规矩”只示范了一半。它示范的是：规矩管所有人。它没有示范的是：规矩是可以被改的，而且改的人可以是立规矩的人自己。

苏老师那天在后墙上划的那一道红线，示范的是后一半。它比前一半难得多。老师守规矩，不用对任何人承认什么；老师改自己的规矩，等于当着全班的面说“我错了”。在一间教室里，最有权力的人是老师；最有权力的人当众回写了自己定的规矩，这一次回写的分量，比任何一个学生的提议都重。它告诉每个人：在这间屋子里，规矩比人小，事实比规矩大。

用本书的话说，这是 D＝G(S,E) 在最难发生的地方发生了一次。学生的提议改了规矩，学生会觉得“这次老师让步了”；老师自己改了自己的规矩，学生才会相信“在这里，规矩本来就是会被改的”。第 13 章讲的可改性信号，在这一刻打得最响。

它和“双环学习”的近邻。第 3 章提过，组织学者阿吉里斯（Chris Argyris）与舍恩（Donald Schön）区分过单环学习与双环学习：前者只改做法，后者连同做法背后的目标和前提一起改。苏老师这一次接近双环：她改的不只是午休的执行方式，而是“午休就是要一点声音都没有”这个前提。本书承认这一层近邻，多说的只是一处：她的改，是当着被这条规矩管着的人改的，并且留下了一道看得见的红线。阿吉里斯讲的是组织怎样学，本书讲的是学生从老师的改里学到了什么；那道红线留在墙上，下一个读到它的人，哪怕没在那次班会上，也能读到这件事。

当众改，也有三条边。第一，要真改，不是表演。改完的规矩要真的照新的执行，如果第二天午休又因为一句话扣分，那道红线就成了笑话。第二，不能常改。一个老师每周改一条规矩，学生学到的不是“规矩可以改”，而是“规矩不作数”；场托不住，人就只能看老师的脸色。一学期当众改一两次，足够了。第三，改的理由要落在一件具体的事上。苏老师说的是那个忍着肚子疼的女生，不是“我想了想觉得太严了”。落在具体的事上，学生才知道是什么样的事实能让一条规矩被改；落在老师的心情上，学生学到的是去揣摩心情。

四种机制，一起看。到这里，四种机制都改了一遍：宣讲改成讲来历，惩罚改成后果与惩罚分开、留一次改规之机，陶冶改成场在托，示范改成立规者当众改一次自己的规矩。

四处改动有一个共同的方向。原来的四种机制，都是从制度这一侧往学生那一侧送东西：送规范、送代价、送氛围、送榜样。改过以后，每一种都在制度和学生之间开了一道回来的门：讲来历是告诉学生门在哪里，留一次改规之机是让违规的人能从门里把信号递回来，场在托是让学生自己的痕迹写进场里，立规者当众改规是老师亲自从门里走一趟给大家看。

这一来，第 2 章所说的“只写了半个方程”，在这四处都补上了另外两式：学生显露出来的样子回头改写规矩，规矩和显露一起回头重组班里的纠缠场。四种机制没有被推翻，它们只是被翻了个方向，不再只是往下送，也开始往回收。

判　词

四种机制原样留着，只把每一种从“把规矩送进去”翻成“给回写留一道门”。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——苏老师划掉“午休不许说话”，记在后墙那道红线和一行小字上。是谁拿的笔？——这一回是立规的人自己。被记的人能不能改账法？——能，她写完转身说了：这一条以后谁觉得还不对，也可以提。

一页账

苏老师划掉“午休不许说话”的那天放学，讲台上堆着全班刚交的作文本，要抱到三楼办公室去批。往常这是课代表的事，课代表那天请假了。苏老师正要自己抱，阿杰从后排走上来，一声不吭抱走了一大半。走到楼梯口，他又折回来，把讲台边那辆一个轮子晃了很久的小推车翻过来，用自己的钥匙扣上的小螺丝刀拧了几下，说：“这样下回就不晃了。”

这是阿杰第一次没人叫就留下来帮忙。他的这点好，这一页上记在了哪里？名次账上没有，行为账上也没有。窗台上那本“我从谁那里学会了什么”的本子开学第一天就放上去了（见第 18 章），可这件事不是谁从谁那里学会了什么，本子上也没有它。只有苏老师晚上在备课本最后一页，又添了一行：“阿杰，修推车。”这一行字，仍然只在她一个人的本子上。

◆

16

第 16 章

护栏与枷锁：制度何时在场，何时退隐

这一章的问题

前两章一直在说“留缝”，可有些规矩一商量就会出事。哪些该硬、一直在场，哪些该留缝、设期限？一条规矩“退隐”了，退到了哪里，又怎么知道它真的退成了？

◆ 一、回得来与回不来

四月里的同一个星期，七班碰上了两条硬规矩。

周二下午是劳技课，这学期做木工小板凳，要用台钻打孔。劳技老师在第一节课就把话说死了：用台钻必须戴护目镜，钻头转起来以后手不许过红线，第一次上机要老师站在旁边。阿杰手巧，第三节课就做得比别人快，可他嫌护目镜起雾，打孔时一把推到了额头上。劳技老师当场关了电闸，一句话没多说，让他站到一边去看别人做完。阿杰脸红了，也没有争。下课后他自己去问老师，有没有不起雾的那种。老师说有，下周换。

周四早上，年级查仪容。郑主任带着两个老师在校门口站成一排，男生头发不许过耳、不许遮眉，女生不许披发。周远的刘海遮了一点眉毛，被记了名字，要求周五前剪掉。那天中午，七班吵翻了天。不是周远一个人在吵，是一群人在问：“头发长一点碍着谁了？”唐悦在午休前去找苏老师，问这条能不能在班会上讨论，她说她想写个提议交到年级去。

同一个星期，两条规矩，都很硬，都当场执行。一条学生服了，还自己去找更好的执行办法；另一条学生不服，一整个中午都在问凭什么。差别在哪里？

旧说法已经说对了的。这件事，心理学家早有一套很好的说法，本书照收。

第 3、6 章介绍过的社会领域理论，出自美国发展心理学家图里尔（Elliot Turiel）和努奇（Larry Nucci）等人。它把孩子碰到的规矩分成几个领域：道德领域，管的是伤害、公平、他人的福祉，比如不许打人；习俗领域，管的是一个群体约定俗成的做法，比如见了老师问好、校服怎么穿；个人领域，管的是只关乎自己的事，比如发型、交什么朋友、课余爱好。这一派的研究者还常把只关乎自身安全的事（比如不许在马路上乱跑）叫作“审慎”事项，单独拿出来讨论。他们研究的大意（转述）是：孩子很早就分得清前两类，道德规矩即使老师说可以违反，孩子也觉得不该违反，习俗规矩则可以换个地方、经大家同意而改；到了青少年，越来越多的事被划进“我自己的事”，学校管到发型和穿着，最容易招来一句“凭什么”。

七班这一星期，几乎是这套理论的教科书例子：护目镜属于审慎一类，学生服；发型属于个人一类，学生不服。本书不冒领这一层，第 3 章的近邻表里已经把它列在那里。

本书补一个能拿在手里用的判据。社会领域理论回答的是“孩子怎样分类”，本书要回答的是“制度该怎样分类”：一条规矩该硬还是该留缝，该由什么来定。站上第 247 号《张琼讲卢梭的自由与枷锁》给过一条判据，本书借来：看它拦住的是回得来的事，还是回不来的事。拦住回不来的事，是护栏；拦住回得来的事，是枷锁的候选。

护目镜拦住的是什么？是一粒木屑、一截断钻头飞进眼睛里。眼睛伤了，就回不来了，不会因为下一次戴好而复原。所以这是护栏。发型规定拦住的是什

么？是刘海长了一点。剪坏了，一个月长回来；留长了，哪天想剪就剪。这件事回得来。所以这是枷锁的候选——未必就是枷锁，但不该被当成护栏那样一个字都不许动。

这个判据和领域理论大半重合，但有三处是领域理论不直接给的。

第一，它是按“事”判，不是按“领域”判。同一个领域里，有回得来的事，也有回不来的事。课间在教室里推搡，属于习俗还是道德不好说，但撞到桌角泼了水是回得来的，撞到头可能就回不来（见第 15 章）。按领域分，这两件事归一类；按回得来回不来分，它们一个可以商量，一个不能。

第二，它能看出一条规矩在变。第 247 号里有一层意思很要紧：护栏会一步步变成枷锁。那本书说，楼梯口那道婴儿安全门，孩子不会下楼时是护栏，孩子会了还关着，就成了枷锁。拦住的东西变了，规矩没变，它的性质就悄悄换了。劳技课“第一次上机要老师站在旁边”，对第一次摸台钻的人是护栏；对已经打了三十个孔、手稳得很的阿杰，还要老师一直站着，就开始滑向枷锁。领域理论把一条规矩放进一个格子，格子是不动的；回得来回不来看的是此刻这个人、这件事，它是会动的。

第三，它把“谁来判”也写了进去。一件事对这个人回不回得来，常常要问被护的人自己。阿杰打孔时手稳不稳，他自己最清楚，劳技老师看三次也看得出来；郑主任在校门口看一眼刘海，看不出这件事对周远来说是什么。第 247 号的说法是，护栏的期限跟着可逆性走，由被护的人来判。这一层，下一节讲期限时还要用到。

两种回不来，别拿慢的吓人。用这条判据，最常见的走样是把什么都说成“回不来”。那天中午唐悦去找苏老师之前，郑主任在校门口对一个家长解释

过发型规定，大意是：头发是小事，可风气是大事，一个学生头发留长了，就会有十个跟着留，风气一坏就回不来了。

这一句话值得停下来看。第 247 号把回不来分成两种：一种快，一次就断，比如眼睛被钻头崩伤；一种慢，是一次次小事慢慢回写，一点点把人写死。那本书的提醒是：慢回写是真有的，但不能拿它吓人。如果“一次刘海遮眉”也能说成“风气一坏回不来”，那么天下就没有回得来的事了，所有规矩都可以说成护栏，判据也就作废了。

怎么分辨？可以问两句。第一句：这件事错了一次，第二天能不能改过来？刘海可以，眼睛不行。第二句：如果说的是慢慢积累才回不来，那么在积累到回不来之前，有没有看得见的信号、来不来得及改？风气如果真的在变坏，它会先在别的地方露出来：迟到多了、作业抄了、同学之间说话难听了，这些都是回写进场里之前就能被看见的偏差，看见了再管也来得及。一条拿“慢的回不来”做理由的规矩，至少应当说清它在等哪一个信号；说不清，它多半是一条借护栏之名的枷锁。

这并不是说郑主任心里想的风气不要紧。本书第 6 章讲过，名次公布越细，孩子越分不开“考得好”和“人好”，这正是一种慢回写；但本书同时押下了它可以倒回去的预言（可错预言第 5 条）。慢的东西之所以要分开说，就是因为它通常来得及回头。

拿不准的时候，先当护栏，同时写上交还的条件。判据好说，用起来常有拿不准的时候。学校组织春游去水库边，“不许离队下水”拦的是什么？会游泳的人觉得回得来，不会游的人一下水就可能回不来；带队老师站在岸上，分不清谁会谁不会。这种时候，两种判错的分量不一样重：把回不来的事当成回得来的，错一次可能就没有第二次；把回得来的事当成护栏，错的只是多管了一阵，以后还能松。所以拿不准时宁可先硬。

但“先硬”要和“一直硬”分开。先硬的同时，要写上它在什么条件下交还：比如“有救生员在场、在划好的浅水区里，可以下水”。不写交还条件的“先当护栏”，过两年就没人记得当初只是拿不准，它会悄悄变成第 14 章那五十条里的一条。护栏和枷锁之间常常只差这一行字：当初为什么拿不准，什么时候算拿准了。

护栏里也有缝。这里有一个容易被忽略的细处：阿杰那天被关了电闸，下课后去问“有没有不起雾的那种”，老师说下周换。护目镜这条规矩，“戴不戴”一个字都没松，“戴哪种”却被一个学生的回写改了。放到 R0—R3 的台阶上看，护栏的“拦什么”不开放，停在原处；护栏的“怎么拦”可以到 R2，执行的方式因人的情况调整。

所以护栏不是封口。它封的只是那件回不来的事，封得死死的；围着那件事怎样做得更好受、更顺手，照样可以商量。一条护栏如果连“怎么拦”都不许提，学生就会像阿杰那样把护目镜推到额头上，护栏反倒失效了。阿杰被罚站时没有争，是因为他自己也知道眼睛伤了回不来；他会去问“有没有不起雾的”，是因为他知道这一部分是可以说的。

至于发型那一条，本书不在这里替它下判决。它属于学校，不属于七班；唐悦想写提议，那是第 15 章讲过的路子：先弄清来历，再写提议，交上去等一个回音。本书只说一句：按回得来回不来的判据，它不该被当成护栏来执行；当成护栏来执行，学生就会像那天中午那样，把一整套规矩连同护目镜一起看成“凭什么”。

◆ 二、期限

一条规矩该活多久。第 14 章那本六十条的宿舍册子，有一个细节前面没有点破：六十条里，没有一条写着它什么时候到期。每一条都是在一件事之后加上

的，那件事过去了，条文留了下来；五年里只有加，没有减。条文没有期限，就只会越积越多。完善度悖论有一半的力气，来自这个“只进不出”。

所以本节要说的道理很简单：凡是拦住回得来的事的规矩，都应当有试行期和复审日。试行期，是规矩刚定下来时先试多久；复审日，是到了哪一天要拿出来重新看一次，还要不要、要不要改。

七班其实早就用过试行期。九月的喝水班规，“小口、无声、避开讲题”是先试了两周才定下来的；三月那条课间活动的办法，也是先试两周（见第 15 章）。可是试完定下来以后，这两条就和别的规矩一样，再也没有日子了。四月那场发型风波以后，苏老师在一次班会上提了一个办法：把班规从头过一遍，凡是全班认为“拦的是回得来的事”的，每一条后面都补一个复审日。

那天班会过得很慢。十二条班规，一条一条地问：“这条拦住的事，回得来吗？”该不该复审，倒没怎么吵；吵得最凶的是哪一条算回得来。“不许在走廊追跑”，有人说回得来，摔一跤爬起来就是；有人说楼梯口那一段回不来，去年有人在那儿摔断了胳膊。最后这一条被拆成了两款：楼梯口与楼梯上不许跑，是护栏，不设复审日；其余走廊，设复审日。

折腾了一节课，十二条过完，条数没变，只是走廊那一条分成了两款。其中九条后面多了一行小字：“复审：期末前一周班会”（走廊那一条，这行字写在走廊那一款后面）。没写复审日、旁边写了“护栏”两个字的有四处——不许带打火机和管制刀具进校、实验与劳技操作服从老师指令、楼梯上不许跑（走廊那一条拆出的一款）、身体不舒服立即报告。

班里改不了的规矩，复审什么。那天也有人问：手机那一条、发型那一条是年级定的，班里不能给它定复审日，怎么办？七班的办法是分两层写。规矩本身改不了，就复审班里的执行办法：讲台上的手机收纳袋好不好用，住远的同学放

学领回时有没有被耽误。对规矩本身有意见，就照第 15 章的路子写成提议，在班规最后一页记上交上去的日子，等回音来了再记回音。唐悦关于发型的那份提议，就记在那一页上：“四月交年级，待回音。”

到了复审日，这一行也要拿出来看一眼：回音来了没有，来的是什么。一份交上去就没了下文的提议，在班里的账上至少还留着“待回音”三个字。它提醒全班，这件事没有被忘掉，只是还没轮到；它也提醒苏老师，第 15 章她答应过阿杰的那句“回来告诉你们为什么不改”，还欠着。

期限定多长。试行期和复审日不是越短越好。有人以为既然要留缝，那就一周一议，规矩随时可改。这样做，规矩还没被守熟就又换了，场来不及长，学生学到的是“规矩不作数”——第 15 章说过当众改规不能太勤，道理一样。也不是越长越好，三年一审，等于没审，这一届定的规矩下一届才被看一眼，看的人早就不是当初那批人了。

七班那天班会定期限，用的是一个土办法：问这条规矩要护的那件事，多久能看出效果。喝水那条，两周就看得出讲题时有没有人分心；座位怎么调，得一个月才看得出谁和谁坐在一起更好；早读领读的办法，要半个学期才看得出场托没托住。看得出效果要多久，试行期就定多久；定下来以后，复审日放在学期末，一学期至少回头看一次。规矩越是新的、越是有人不服的，期限越短；越是被守熟了、几次复审都照旧的，期限可以拉长，但不取消。

复审日不是到期作废。有人会担心：设了复审日，是不是到了那天规矩就自动没了，大家又得从头吵？不是。复审日只是一个约好要回头看一眼的日子。到了那天，大多数规矩会照原样留下，有的会改几个字，偶尔有一两条被划掉。要紧的不是那天改了多少，而是每一条规矩都知道自己会被再看一次，每一个人都知道自己有一个可以提的日子。

没有复审日的规矩，想改它只能等出事：有人违反了、有人吵起来了、有人告到上面去了，这时候再改，改的人和被改的人都带着火气。有了复审日，改规矩就从一件出了事才做的事，变成一件到了日子就做的事。这一点改变的不只是规矩，还有改规矩时的气氛：提议的人不必先当一回“违规者”，才有资格说话。

中间那段时间做什么。试行期和复审日之间，并不是放着不管。站上第 304 号《接纳就能解决问题吗？》讲过一种“保持档”，是给“暂时维持不变”起的名字，由三个动作配成：备，守住对象和场的纠缠；候，睁着眼等，拿眼前的样子去对照心里想要的样子，并看离要出问题还有多远；施，有偏差才动手，没偏差继续候。那本书第 17 章还列了四样：条件、期限、偏差信号、谁来施，缺一样，就不是候，是坐等。

把这三个字搬到七班的班规上，复审日之前的那段时间就有了内容。

备，是把这条规矩要护的那件事记下来。喝水那一条，要护的是“讲题时没人分心”；课间活动那一条，要护的是“前排的桌子和水杯不被撞”。写在规矩后面，一句话就够了。

候，是平时留一只眼睛。值日记录上每天本来就有一栏“备注”，苏老师让值日生在这一栏里顺手记一笔：今天讲题时有没有人因为喝水分心，课间有没有撞翻东西。不打分，只记有没有。到了复审日，翻开一看，就知道这条规矩护住了没有。

施，是偏差出现时由谁动手。七班的约定是：小偏差，值日生当场提醒；同样的偏差一周出现三次以上，不等复审日，下一次班会就拿出来议。施的人是谁、什么时候施，事先都说好，就不会出现“大家都看见了，但谁也不管”。

这三样加在一起，复审日之前就成了一段有人在看着的时间，不再空着。第304号的那一句提醒在这里同样要紧：四样都答得出，是待时；只能答“它自己会好的”，是坐等。一条规矩定了试行期却没人看着，到期那天大家只能凭印象吵，和没有期限差不了多少。

护栏也有期限，只是不按日历。说护栏不设复审日，不等于护栏永远一个样。这里要分两种。

一种护栏，拦住的那件事对谁都一直回不来，它就一直在。护目镜是这样：阿杰打到第一百个孔，眼睛也还是只有一双。这种护栏没有期限，也不该有。

另一种护栏，拦住的那件事对一个新手回不来，对一个熟手就回得来了。“第一次上机要老师站在旁边”是这样。劳技老师后来定了一个办法：谁连续三次独立打孔都没出错、手没过红线，就可以不用老师站着，自己上机；护目镜照戴。到五月，班里有六个人过了这一关，阿杰是第一个。

这一种护栏的期限，不看日历，看条件。第247号说护栏的期限跟着可逆性走，由被护的人来判；劳技老师的“连续三次”就是把这个判法落成了一个看得见的门槛。门槛写在机器旁边，每个人都知道自己走到哪一步了，也知道走到哪一步护栏就交还给自己。这样一来，护栏不会在人长大以后还关着，变成枷锁。

期限是给悖论开的出口。把这一节和第14章接起来看，期限的意思就更清楚了。完善度悖论的病根之一，是规矩只进不出；期限给了规矩一个出口。有了复审日，规矩不会在没人记得来历的时候还立着；有了按条件交还的护栏，护栏不会在人长大以后还关着。

这一层也有近邻，本书照收。立法上早有“日落条款”的做法：一条法规写明到某一天自动失效，除非到时重新通过。复审日和它同一路。本书多出的只有两处：一是到期那天不只问“续不续”，还要问“它要护的那件事护住了没

有”，所以要配上备、候、施；二是复审由守这条规矩的人一起来做，复审的结果写在条文旁边，成为下一届读得到的痕迹。日落条款管的是一条规矩会不会到期；复审日还要管到期那天由谁来看、看什么、看完留下什么。

期限还顺便守住了第 13 章的痕迹。每一次复审，不管改没改，都在规矩旁边留下一行字：“某月复审，照旧”或者“某月复审，改为……”。插班来的人一看就知道：这里的规矩是定期被人拿出来看的。这比任何一句“欢迎大家提意见”都更让人敢开口。

◆ 三、退隐的精确含义

一条规矩什么时候算退了。四月底，七班来了一位实习老师，第一次上课前，她在走廊上拉住一个学生小声问：“你们班上课能喝水吗？”那个学生想了想说：“能，小口喝，别出声，老师讲题的时候别喝。”她没有说“班规第三条规定”，也没有去指后墙；她是照着自己每天怎么做来回答的。被问的那个学生，正是十一月才插班进来的小敏。

后墙那张班规还贴着，那一行划线和小字也还在。可是这条规矩在七班，已经不怎么需要被读了。它不再是墙上一条要对照着看的条文，而成了这间教室里大家都这么做、新来的人跟着也这么做的一种做法。

这就是本书说的“退隐”。这个词出自第二篇原论文（见第 2.2 节），原论文用它指制度有时不必事事在场，本书取其字，把它的含义算细。退隐常被理解成“规矩没了”或者“不用管了”，这两种理解都不对。喝水这条规矩一个字都没有撤，也不是没人管了——要是有人在老师讲题时咕咚咕咚喝，旁边的同学会看他一眼。精确地说：制度退隐，不是规则消失，而是规则从一条条可以被对照的条文，退成一片托住人的场。

从一号位退到三号位。用号位的说法，这件事就更清楚了。

一条规矩刚定下来时，它站在一号位上：单独一条，写得清清楚楚，谁守了谁没守，一对照就知道。这时它像一颗粒子，讲的是“真”——看得清、分得明。刚定规矩时需要这样，不然大家不知道到底是什么。

一条规矩被守了一段时间、被改过、被复审过，它就慢慢从条文里退出来，散进人与人之间的做法里：谁坐在谁旁边会提醒一句，新来的人看几天就学会了，没人需要去墙上找它。这时它在三号位上，像一片场，一种分布，讲的是“美”。

本书在这里说的美，不是漂亮。班规用彩纸贴得再好看，那也只是一号位上的条文好看一点。第 176 号读苏霍姆林斯基时指出过，他笔下的美常常只剩一个动作，孩子是被照亮的那一方，不是把美做出来的人（该书第六编）。本书说的美是吸引：一条规矩美，就是没人盯着时，人们仍然愿意照着做，新来的人也愿意跟着做。不是因为怕，是因为这样做在这间屋子里是顺的、对的、和大家一起的。

为什么改过的规矩更美。本书有一个可以检验的判断：可回写的制度更美，也就是撤师保持率更高。凭什么这样说？道理不玄，用日常的经验就能明白。

一家人自己商量着定的“饭桌上不看手机”，和长辈一句话定下的同一条，前一种更容易在长辈不在家时也被守着。前一种未必写得更好，可定它的时候每个人都出过一份力，都知道它为什么这样，知道哪天觉得不对还可以再说。对一条规矩有份，人就愿意守它；守它不是在服从别人，是在守一件自己也参与做出来的东西。

可是七班这条喝水规矩，小敏当初并没有参与。她为什么也照着做，而且答实习老师时答得那样自然？痕迹的用处（第 13 章）就在这里：那一行以“九月因唐悦提议”开头的小字，告诉没参与过的人，这条规矩是像你一样的同学改出

来的，你要觉得不对，也可以改。没出过力的人，从痕迹里也分到了一份。所以吸引不只来自“我参与过”，也来自“我看得见这里的人参与过，而且我也能参与”。

反过来，一条一个字都动不得、来历也说不清的规矩，对谁都没有份。人们守它，只能因为有人盯着；没人盯着，它就没了。这样的规矩，撤师保持率不会高，写得再完整也不美。

退隐的范围有边。哪些规矩该退隐？上两节已经给了答案：退隐的范围，就是“回得来的事”的范围。

喝水、课间活动、早读领读，这些都是回得来的事，它们可以也应当从条文退成场。护目镜、楼梯上不许跑、身体不舒服立即报告，这些拦的是回不来的事，它们不退隐，也不该退隐。劳技老师每次上课前还是要看一眼每个人的护目镜戴好了没有，这与信不信任学生无关：这件事错一次就回不来，不能交给“大家一般都会这么做”。

所以一间好的教室里，规矩是分两层的：一层很少几条，一直在场，清清楚楚，谁也不商量；另一层大多数，退成了场，看不太见，却处处托着人。第 14 章的六十条宿舍规定的问题，就在于它把两层压成了一层：把本该退隐的五十条也写成了一直在场的条文，于是整本册子都站在一号位上，护栏和枷锁混在一起，学生连那十条真正要紧的也一起当成了“检查组的表”。

美的读数：撤师保持率。一条规矩到底退成了场没有，怎么知道？本书给的读数是撤师保持率：班主任连续离开（出差、请假、换班）期间，一条班规被遵守的天数，与离开总天数之比，由任课老师与值日记录交叉核对。

为什么不用执行率？因为执行率通常是在老师在的时候测的。老师在，规矩被守，那可能是规矩美，也可能只是老师在。只有老师走开了，规矩还被守着，

才能看出它是被场托着，而不是被人盯着。执行率读的是一号位，撤师保持率读的是三号位。

这个读数用起来有几处要当心。

第一，撤师要是真撤。如果班主任出差前交代班长“把不守规矩的人名字记下来，我回来算账”，那就不是撤师，只是换了一个拿笔的人。这时候测出来的保持率，读的还是被盯着时的样子。

第二，要一条一条地算，不能算一个“全班总分”。同一个星期里，喝水那条可能一天没破，午休那条可能破了两回，两条规矩退隐到了哪一步，本来就不一样。把它们加成一个总数，就又回到了第 14 章说的那种只认条目的账。

第三，保持率高，也要分清是吸引还是害怕。一个办法是去问几个学生：这条规矩为什么这样？要是不合适，能不能改？说得出来历、知道可以改的，多半是吸引；只说得出“不守会被扣分”的，多半是害怕。小敏答实习老师那一句，答的是做法，不是扣分，吸引就是这个样子。

第四，这个读数只给班里自己看，不进考核，不拿去和别班比。它一旦被拿去排名，班主任出差前就会想办法让它好看，读数就坏了。

还要补一句：撤师保持率不只读规矩，也能读善。规矩读的是“守了几天”；善读的是撤师那几天同学之间的互助，和撤师前相比还剩多少。第 19 章的次序实验用的就是后一种读法。两种读法问的是同一件事：人不在时，场还托不托得住。

这个读数押着什么。本书六条可错预言里，正式用到撤师保持率的是可错预言第 2 条（次序预言，见导论与第 23 章）：先建咬合账再重组小组的班，善行在撤师以后应当维持得更久。此外还有两处由第 13 章推出的附带判断，不在六条之列：参与程度相同时，保留改写痕迹的班，撤师保持率应当更高；可回写度

到了 R3 的班，应当高于停在 R0 的班——后一处与参与理论同向，只作旁证。如果这些地方都看不出差别，本书关于“可回写的制度更美”的判断就要往回收。

判　词

护栏拦回不来的事，一直在场；其余留缝、设期限，没人盯着也有人守，才算退成了场。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——规矩退隐以后，大家守它的那点好不在任何一本账上，在场里，在小敏那句回答里。是谁拿的笔？——改它的是唐悦和全班，复审它的是全班，旁边那行小字是苏老师写的。被记的人能不能改账法？——能，每学期复审日那天都能。

一 页 账

五月，苏老师去市里参加一周的班主任培训，七班由数学老师代管。走之前她没有交代任何人记名字，只说了一句：“班规照旧。”

一周五天，任课老师的课堂记录和值日生的备注栏对下来：喝水那一条，五天没有破过一次，撤师保持率五分之五。课间活动那一条，也是五天没破。只有三月刚改过的午休那一条，周三和周四各破了一回，两个男生聊天聊过了二十分钟，被值日生提醒了才停。这一条改了不到两个月，痕迹还新，场还没长厚。

这一页上，谁的好被记下了？唐悦九月那次提议的好，记在了一个五分之五里，可这个数字只写在苏老师回来以后自己的本子上，没有交给郑主任。那五天里提醒过别人的人，没有被记下名字，他们也没想过要被记。代管的数学老师在周五的交接条上写了一句：“七班很好带。”这一句，大概是那一周七班唯一被写下来的评语。

◆

17

第 17 章

逼升竞争：把对手从名次上请回“之间”

这一章的问题

竞争一定伤德吗？如果不撤掉竞争，有没有一种比法，比完之后两个人反而都多了点什么，而且这点“多出来的”能被看见？

◆ 一、逼升与掐断

初二开学第三周，体育组贴出通知：校篮球队要补一个初二的后卫，两周后选拔。七班报名的有两个男生，方冬和韩小北。两人个头差不多，都打后卫，都知道名额只有一个。

第一周，事情是这样的。放学后的球场上，两个人总是一对一。方冬防守有个习惯，专堵右手，因为韩小北几乎只会右手运球。韩小北连着三天被断，第四天他没再硬冲，而是蹲在场边，对着墙练左手拍球，拍到天黑。周末过后他回到场上，左手虽然还生，但方冬第一次扑空了。方冬也不服，他发现韩小北一换左手就会低头看球，于是专门练抢断时机。两个人谁也没对谁说一句客气话，可一周下来，两人的球都比开学时好了一截。旁边看球的同学说，这两个人是“互相逼出来的”。

第二周，体育组为了“选拔公开透明”，每两天测一次投篮命中和折返跑，把成绩按名次贴在体育馆门口，后面注明“前两名进入最终选拔”。名单一贴，球场上的样子就变了。方冬不再找韩小北一对一，他去另一个场子自己投篮，因为投篮命中是计分项，一对一不是；韩小北把新练的左手藏了起来，测试时不

用，怕被方冬看出路数。周四方冬崴了脚，请假两天。韩小北后来跟人说，他听到消息时“心里松了一下”，说完自己也觉得不太对劲。

先别急着怪体育组。贴表的老师是好意：选拔要服众，数字最不容易被说偏心。第 5 章讲过，名次也是一种真，它让人被看清，这一点不该否认。投篮命中就是投篮命中，折返跑的秒表也不会偏袒谁。表上的每个数都对，问题不在哪个数错了，而在整场选拔只剩这一页。

也别急着怪韩小北。听到对手崴脚“心里松了一下”，这话说出来不好听，可它不是一个坏孩子的念头，而是一个算对了账的孩子的念头：在那张表上，方冬少测一次，他就多一分把握。第 8 章说过，学生没变坏，他算对了一笔账。他事后自己觉得不对劲，恰恰说明另一本账还在他心里，只是门口没有贴出来。

同样两个孩子，同样一个名额，同样的竞争。第一周，对手让人长本事；第二周，对手只剩挡路。什么变了？球还是那个球，名额还是一个，变的是门口那张表：它把“比”从球场上的往来，挪到了门上的格子里。

两种常见的说法。谈竞争的道德后果，常见的有两种说法。一种是把竞争本身当病根：只要是零和的比赛，你赢就是我输，合作就会被压下去，所以要尽量少比、不比。第 3 章提过的科恩，在批评竞争的那本书里，大意就是竞争从根子上与合作对立，“健康的竞争”这个说法本身就自相矛盾。另一种说法温和些：横向竞争伤人，那就改成纵向竞争，跟昨天的自己比，“每天进步一点点”。

两种说法都看见了真东西。第二周的体育馆门口，确实就是科恩说的样子；“跟自己比”也确实能让一些孩子少些焦虑。但两种说法都解释不了第一周。如果竞争从根子上就压掉合作，第一周的方冬和韩小北为什么越比越来劲，还彼此长了本事？他们之间没有合作，至少没有我们平常说的那种“互相帮忙”，可是他们之间有往来，一攻一防、一堵一绕，每一回合都在改写对方的做法。

“跟自己比”的处方也有它的毛病。细想一下，跟昨天的自己比，仍然是一颗粒子和另一颗粒子的对比，只是对手换成了自己。它或许减少了冷漠，却没有给“之间”留出任何东西。一个只跟自己比的韩小北，用不着方冬；一个用不着对手的竞争，也就谈不上从对手那里得到什么。

换一个问法。第 7 章讲张力的三种去处时，借过第 270 号《敌人发生学》的一个分法，这里把它展开。那本书说，对手是一种阻抗，阻抗本身不带善恶，要看它阻抗的是哪一场发生、把这场发生往哪里推。有一种阻抗把事情掐断，让人缩、让事情停；另一种阻抗逼着事情升级，逼出人原本没有的本事。前者叫掐断型，后者叫逼升型。逼升的要留、要借力，借的是被逼出来的那份发生，不是恨；只靠恨驱动，逼升会转成掐断。

拿这个分法看球场，就很清楚了。第一周，方冬堵右手，堵的是韩小北“现在的做法”，逼出了左手；第二周，名次表上的方冬，堵的是韩小北“要去的地方”——那个名额。前一种阻抗让人越来越能，后一种让人越来越缩：缩到藏招、缩到不碰面、缩到听说对手受伤时心里一松。

用本书的话说，行为路径（D）改形可以往上改，也可以往下改。往上改，是两个人在对抗中各自换了一种做法，这叫逼升；往下改，是两个人从对方身边撤走，只对着格子用力，这叫掐断。往哪边改，由账法决定（第 7 章）。体育馆门口那张表，就是一份账法：它只记投篮和折返跑，不记一对一里谁逼出了谁的左手；它每两天一贴，把两个人之间的距离一天天放大给所有人看。

这样的事不只发生在学校。一条老街上，两家早点铺门对门。刘姐家的豆浆磨得细，对门胖嫂家的油条炸得透。几年里两家暗暗较劲，谁家门口排队长，另一家第二天就琢磨一回。较着较着，胖嫂学会了刘姐泡豆子要换两遍水，刘姐也学会了胖嫂油条下锅前先在案板上摔一下。两家都说对方“难缠”，可两家的早点都比开张时好吃了。后来两家都上了外卖平台，平台后台每天给“附近早餐热

销榜”排一次名，自己第几、对门第几，一早就能看见。事情慢慢变了：胖嫂开始做满减、求好评；刘姐看见榜上差了三单，就让儿子在小区群里拉人下单。两家还在比，比得比以前更凶，可是再没有人站到对门锅边看一眼。热销榜没有骗人，它记下的每一单都是真的；它只是没有一格留给“豆子换两遍水，是跟对门学的”。

把两个故事放在一起看，名次表做了三件事。第一，它把用力的方向从对手的做法挪到了格子上。一对一里，韩小北要对付的是方冬的那只手；名次表前，他要对付的是一个数字，而数字是可以绕开对手去刷的。第二，它让距离被所有人看见，而且看得很细，每两天、每一天都更新一次，距离越被看见，对手就越像一颗挡在路上的粒子。第三，它让往来的成果无处可记。一对一里逼出来的左手、对门学来的换水，都是真实发生过的东西，可它们在表上没有位置，最后只能折算成名次里的一点分数，算到“谁赢了”的名下。

再往深一层，用三原理说（见第 7—9 章）：名次（S，一号位的显露）与同伴之场（E）的矛盾，推着孩子的行为路径（D）改形。第一周，两个孩子之间名次的张力（S）是有的，名额只有一个，谁都清楚；可是同伴之场（E）也还在，放学后的球场、每天的一对一、一攻一防的往来，都还在。张力有了一个落脚处，它只能推着两个人的做法（D）往上走：要么换左手，要么练抢断。第二周，名次表把一对一变成了“不计分、白浪费时间”，往来被抽空，场里只剩两颗互相看得见的粒子。张力还在，甚至更大，可它已经找不到一段往来去推动，于是只好推着人往回缩。掐断，常常不是因为竞争太凶，而是因为竞争的两端之间，已经没有一段往来可以承接这份张力。

这三件事加在一起，就是第 270 号说的“逼升会转成掐断”在学校里的走法：不是孩子的心变了，是那场竞争被记成了另一个样子。反过来说，如果记法能改，掐断也有机会转回逼升。这是本章的指望所在。

所以本章不打算劝谁少比。名额只有一个，选拔总要选，考试总要考。要问的是：同一场比赛，记成什么样子，它才是逼升？比完之后，账上要多出哪一页，对手才会从名次上回到“之间”？

还要补一句分寸。逼升不是什么都好。有的对手，你换了做法它也不动，反复生出伤害，那就不是逼升，要划边界，必要时离开（第 270 号也这样提醒）。本章说的逼升，只是一场竞争可能长成的一种样子，不是给所有竞争开脱。下一节给出四个问题，用来分辨眼前这一场比的，是哪一种。

◆ 二、四问判一场竞争

怎样知道眼前这场竞争是逼升还是掐断？光凭感觉不行。第一周球场上的两个人看起来也很凶，嘴上不饶人，脸上不带笑；第二周倒是客客气气，见面还点个头。只看脸色，很容易把前者当成恶性竞争，把后者当成和平共处。

这里给出四个问题。前三问借自第 270 号：那本书分辨一个对手是逼升型还是掐断型，看四处，前三处就是下面的前三问，第四处是“你在它面前越来越能，还是越来越缩”。本书把第四处换成了一个落在“之间”的问题，因为“越来越能”仍可以只是一个人身上的事，而本书要问的是两个人之间留下了什么。前三问看竞争的形状，第四问看竞争的结果。四个问题都不打分，只是让人在说“这样比好不好”之前，先把这场比赛拆开看一看。

第一问：对手卡住的，是我的做法，还是我的去处？

方冬堵右手，卡住的是韩小北的做法。做法被卡住，人就得换一种做法，换出来的东西留在自己身上。名次表上排在前面的方冬，卡住的是韩小北的去处：那个名额。去处被卡住，人能做的只有两件事，要么把对手挤下去，要么自己缩回来。

回到七班。林可和周远一个第 11 名、一个第 12 名，常年挨着。第 8 章讲过，周远借走林可的错题本，下次反超了半分，林可再也没借过。那半分卡住的是什么？不是林可的做法，林可的错题本照样好用；卡住的是她的位置。所以她的反应是收起本子，而不是改进本子。一场竞争如果只在位置上碰撞，对手再强，也逼不出谁的新本事。

第一问在旁人那里也有一个好用的问法。大人不必问孩子“你们是不是恶性竞争”，只要问一句：“这周你为了对付他，换了什么做法？”答得出来的，多半是做法被卡住了；答不出来，只说“我要考过他”的，多半是去处被卡住了。

第二问：竞争对着事，还是对着人？

对着事的竞争，嘴上说的是“那个球”“那道题”“那个动作”；对着人的竞争，嘴上说的是“他”“那个家伙”“那种人”。第 270 号说过，“总是”“就是”“这种人”是一个人被粒子化之后留在话里的痕迹。第一周韩小北回家说的是“方冬堵我右手堵得死死的”，第二周他说的是“方冬那人心眼多”。话里的主语从一个动作换成了一个人，竞争就从事上挪到了人上。

这一问还有一个好用的地方：它能提前报警。话里的主语一旦换成人，过不了多久，敌意就会从那件事蔓延开，从球场蔓延到教室，再蔓延到对方的朋友。第 270 号把这叫作敌意的泛化。对付它的办法也简单，就是把话送回那件事上去：不说“他心眼多”，说“他测试时不打一对一”。说回事上，人就重新变回对手，而不是敌人。

第三问：有没有看得见的门槛？

一场逼升的竞争，人人知道要跨过的是什么：左手能连拍二十下不看球，受力图能一次画对，八百米能跑进三分半。门槛是一件事，它看得见、说得出、也可以一起去够。门槛看不见的时候，人就只能盯着对手：既然不知道多好才算好，那就只要比他好。

名次正好是一种看不见门槛的东西。第 12 名要多少分才能变成第 11 名？没人知道，因为它取决于第 11 名这周考得怎样。名次的门槛永远长在别人身上。所以名次排得越细，孩子越只能盯人；把“及格线”“达标线”讲清楚的地方，孩子还有一件事可盯。第 7 章里只公布等级的八班，张力要松得多，原因之一就在这里。

门槛也可以由大人帮着摆出来。苏老师后来跟周远谈物理，没有说“下次争取进前十”，而是说“受力图一次画对，每个箭头都说得出是谁施的力”。前一句的门槛长在林可身上，后一句的门槛长在一张图上。周远对着一张图使劲，林可就不必是他的拦路人。

第四问：比完之后，我能不能说出“我从他那里学到了什么”？

前三问看形状，这一问看结果，也是四问里唯一一个落在“之间”的问题。前三问都可以由旁人代答，教练、班主任看一眼就能判个大概；第四问只能由比赛的人自己回答，而且要说得出具体的东西。

“我从他那里学到了拼搏精神”不算。“我知道了他一换左手就低头看球，所以我练了抢断的时机”才算。第 368 号《关系发生学导论》有一个判据，可以拿来用：说出来的东西，如果把这段往来拿走，它还在不在你身上？如果是两个人一起从第三处学来的，或者用过一阵就丢下了，都不算。按这个判据，方冬第一周学到的抢断时机算，第二周他从名次表上“学到”的“一对一不计分，别浪费时间”不算，那是从格子上学来的，不是从韩小北身上。

第四问为什么要紧？因为它是唯一一个能检验前三问的问题。一场比赛看起来对着事、卡着做法、门槛分明，可如果比完两个人都说不出从对方那里学到了什么，那它多半只是表面上像逼升。反过来，即便一场比赛吵吵闹闹，比完能各自说出一条，那它就真的在两人之间发生过一点东西。

问	逼升的样子	掐断的样子
卡住什么	卡住做法，逼人换一种做法	卡住去处，逼人挤别人或缩自己
对着谁	话里说的是动作、题目	话里说的是“他”“那种人”
门槛	看得见，是一件事	看不见，长在对手身上
比完之后	能说出从对方那里学到的具体一条	只能说出谁赢了、差几分

把四问放回本书的三个字母，会看得更明白。前三问问的都是行为路径（D）的形状：用力往哪里使，话往哪里说，门槛摆在哪里。第四问问的是同伴之场（E）有没有被改写：两个人之间是否多了一道彼此接住的东西。三方程里的第三式 E＝H(S,D) 说，显露与账法会回头重组同伴之场。逼升竞争就是这一式往好处走的样子，对抗一回，两人之间的纠缠就多一股；掐断竞争是往坏处走的样子，对抗一回，纠缠就断一股。前三问可以从外面看个大概，第四问必须让场里的人自己开口。

这四问和旧理论的分界。

说竞争压掉合作，社会心理学早有一整套讲法，第 3 章已经介绍过。多伊奇区分了合作与竞争两种目标结构，约翰逊兄弟在此基础上加上“各干各的”个人结构，做了大量课堂研究，大意是合作的目标结构比竞争的、各干各的结构更能促进互助与学习。特塞的自我评价维持理论讲的是，在自己看重的领域里，越接近、表现又相当的人越像威胁，第 8 章已把这种“邻位冷漠”当作症状收下。

这些研究本书都接受。但请注意四问不做的事：它不改目标结构。选拔还是只要一个人，考试还是排名，零和还是零和。约翰逊兄弟的办法是把任务改成“大家一起才能完成”，这是在改比赛本身；本书的办法是比赛不动，只问比完之后账上记了什么。这一分别不是咬文嚼字。在一个名额就是一个名额的地方，比如球队选拔、升学考试，改目标结构往往做不到，或者做到了也只是一节课的事；而比完之后记什么，几乎在哪里都能改。

还有一个分界。说起竞争的好处，常有人举“良性竞争”“鲶鱼效应”，意思是有了对手大家都跑得快。这说法只看速度，不看去处：鲶鱼让沙丁鱼游得快，但沙丁鱼游快是为了逃，不是为了长本事。四问里的前三问，正是要把“跑得快”和“长了本事”分开。第二周的韩小北也跑得快，他折返跑比第一次测时快了零点三秒，可他把左手藏起来了。

四问也不只用在学校。家里两兄弟比谁先写完作业，妈妈说“谁先写完谁先看电视”，哥哥开始抢着写、字越写越潦草，弟弟干脆不写了等着挨骂，这是掐断：卡住的是电视，话里说的是“他每次都抢”，门槛长在对方身上，比完谁也说不出从对方那里学到了什么。换成“写完的拿给对方挑一个错，挑出来的教一下怎么改”，比的还是快，可卡住的变成了字，门槛变成了“对方挑不出错”，第四问也有了答案。规则只改了半句，比赛的形状就变了。

最后说一句用法。四问是给比赛里的人和身边的大人自己用的，不是给学校拿去评比的。一旦有人拿四问去给各班的竞争打分，四问本身就会成为又一张表，大家学会的将是怎样把话说得像逼升。这一层，下一章讲咬合账时会看得更清楚。

◆ 三、比赛之后的一页

先把球场的故事讲完。

最终选拔那天，体育组没有只看门口那张表，而是加了三场半场实战，由体育老师老蒋带着两位校队队员一起看。韩小北在第二场用上了藏了一周的左手，过了方冬一次，也被方冬断了一次。最后名额给了韩小北。

交名单那天，老蒋做了一件小事。他把两个人叫到器材室门口，各给一张卡片，说：“不写感想，就写一条：这两周你从对方身上学到了什么，要具体到动作。”方冬憋了半天，写的是：“他左手起来以后，我不能只堵一边，要先看他

的脚往哪边迈。”韩小北写的是：“左手是被方冬堵出来的。他堵右手那三天，我才知道自己只会一只手。”

老蒋把两张卡片钉在校队公告栏上，就钉在入选名单旁边。名单上只有韩小北一个名字，卡片上是两个名字。

一周以后，方冬又出现在放学后的球场上，和韩小北打一对一。没人叫他来，他说是因为“想试试先看脚到底管不管用”。

这件事值得停下来看一看。比赛照比了，名额照给了，输的人照样输了，四问里的头三问，第二周都答坏了。可是一张卡片，把第一周那段真实发生过、却在门口的表上没有位置的往来，补记了下来。它没有改变结果，它改变的是这场竞争被记成了什么。

停、跳、平。第 268 号讲精益求精，说它不是匀速上升，而有三拍：第一拍是张力积累，要求越来越具体，手上又还做不到，外面看不出进步，最容易放弃；第二拍是形状改变，做法一下子换了一个样子；第三拍是回写，标准变严、底子变厚，新的张力又从更高处开始。

韩小北的左手正好走完了这三拍。被断三天，是停，那三天他看起来一点长进都没有，只是一次次丢球；对着墙拍到天黑，然后在场上换了手，是跳；第三拍是平，回写在落定，落在哪里？落在他身上，左手从此是底子；也落在方冬身上，他从此防人要先看脚。一场逼升的竞争，回写不只写在赢的人身上，也写在输的人身上。

问题在于，没有那张卡片，第三拍在账上是看不见的。门口的表只会把这一切折成一句“韩小北入选”。韩小北的左手被算成了他自己的本事，方冬的那三天堵防，在账上一个字都没有。第 368 号区分过回写的三档：两个人的新做法里都含着对方原来的东西，叫双写；只有一方被改写，叫单写；谁都没变，叫零

写。球场上发生的明明是双写，名次表却只能记成单写，甚至记成“方冬什么也没得到”。

卡片做的事，就是把双写记成双写。它不评谁写得好，不排先后，不算分，只让写的人用自己的话说出对方在自己身上留下了什么。于是，输的那个人第一次在账上以“给出者”的身份出现：方冬没进校队，可他的名字以另一种方式进了公告栏，作为那个逼出了别人左手的人。

为什么只写一条，为什么要具体到动作。一条，是因为写多了就会凑；具体到动作，是因为空话谁都会写。“他很拼”“我学到了永不放弃”这类话，用第四问的判据一试就知道：把这段往来拿走，它还在不在你身上？不在。它在任何一场比赛之后都可以写，所以它记不下这一场里两人之间的东西。“要先看他的脚”就不同，换一个对手，这一条未必用得上；正因为它只属于这一段往来，它才真的记下了这段往来。

回到七班。这张卡片的办法，苏老师是听体育组的同事闲聊时知道的。十一月中旬，期中考试刚完，周榜还在每周一推送（要到十二月才撤掉排名）。她在班会上照着做了一回：前后座和同桌两两一组，每人写一条“这半学期，我从对方那里学到了什么”，要求具体到一个做法。

第一轮收上来，一多半写的是“他很努力”“她很认真”。苏老师没有批评，只把其中一张念出来，问大家：“把你们俩这半学期的往来拿掉，这一条还在不在你身上？”教室里笑了一阵，大部分人重写了。

林可和周远是一组。周远写的是：“林可的错题本左页抄题，右页写‘错在哪一步’‘下回先看什么’。我现在整理错题，右页也这样写。”这就是第 8 章里那本被借走、后来再也没借出的错题本。周远借本子那回反超了半分，林可从此把本子收了起来；可那本子留在周远身上的东西，一直在他手里用着，只是从来没有地方说。

林可写的是：“周远考试前一晚十点就睡。我期中前试了一次，第二天没那么慌。”她写得很短。周日晚上失眠的事她没跟别人说过，这一条里也没提。可是周远的早睡，周远自己从来不觉得是什么本事，更不会想到这算一件“好事”，在林可这里，却成了从他身上学来、还在用着的一个做法。

这两条，是陪读线里林可和周远第一次把对方写进自己身上。

一条不是一页。要老实说清楚，那次班会之后，事情并没有就此好起来。卡片收上来，苏老师读完，夹进了讲台的抽屉。周一的周榜照样推送，林可第 11 名，周远第 12 名，半分之差照样挂在家长群里。到了一月，第 10 章已经写过，林可给阿杰讲了一晚上题，却没有给周远讲。

为什么一张卡片没能留住什么？因为它只是一次，没有一个常设的位置。一次性的卡片像一次性的表扬，写完就散了；而名次账每周一都来，从不缺席。一场竞争之后补记一笔，能证明“之间”确实发生过，却不足以让“之间”每周都有地方显露。还有一层：卡片怎么写、写什么、谁来读、写完放在哪里，都是苏老师一个人定的。被写的人只能写，不能改。这一层的要紧，要到下一章九班的故事里才看得清。

还有一处对照，值得放在一起看。老蒋的卡片钉在公告栏上，谁路过都能看见，方冬自己也能看见别人写他的那一句；苏老师的卡片夹进抽屉，只有老师一个人读过。第 12 章讲过，同一本账，只给老师看、全班公开、只给本人看，会长出不同的东西。抽屉里的账，记了等于替老师记；公告栏上的账，才让被写的人知道自己在别人身上留下了什么。

但这一次也不是白做。它证明了两件事。第一，竞争不必撤，名次也不必撤，只要在比完之后多一页，对手就能从名次上被请回“之间”。这是第 10 章“加页不减榜”（可错预言第 4 条）在一场比赛里的小样。第二，这一页要成

为一本账，得有人每周去翻它、去写它，而且得让写的人觉得这本账是他们自己的。

判　词

竞争不必撤，只须补一页，比完说得出“我从他那里学到了什么”，对手就回到了之间。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——方冬那三天的堵防，名次账上记成了“输”，老蒋的卡片才另记了一笔。是谁拿的笔？——门口那张表是体育组，卡片上是两个孩子自己。被记的人能不能改账法？——还不能：那张表改不了，卡片怎么写，孩子们也改不了。

一 页 账

这一章，七班有两个人的善第一次被记了下来，而且是记在对方的笔下。林可的错题本，被周远记成了“右页也这样写”；周远的早睡，被林可记成了“第二天没那么慌”。两个人谁都没有被表扬，他们的好，是在对方的一行字里显露出来的。

没被记下的也很清楚。这两行字写完就进了抽屉，周远没读到林可写他的那一条，林可也没读到周远写她的那一条。周一的推送照常弹出，“第 11”“第 12”两个数字仍是家长群里关于他俩的全部说法。阿杰这一回和同桌一组。他给同桌写的是“他教我背单词先遮住中文”；同桌写阿杰的那一张交上去时折了起来，到底写了什么，阿杰不知道，班上也没人知道。一条线已经被拉出来，账页还没有。

◆

18

第 18 章

咬合账：给善留一页

> **这一章的问题**
>
> 给善留一页账，善就会显露吗？如果别的班照着做，做出来的却是一张新榜，差在哪里？

◆ 一、一本不排名的账

次年三月开学的第一天，七班讲台右边的窗台上，多了一个蓝皮的硬面抄。封面上是苏老师用毛笔写的一行字：“我从谁那里学会了什么”。

翻开第一页，是三行规矩，也是苏老师写的：

第一，写你从班里某个人身上学会的一样东西，要具体到一个做法，写清是跟谁学的。

第二，只写你自己学会的，不替别人写。

第三，这个本子不打分，不评比，不排名，不给家长群看。怎么写、写什么，大家觉得不合适可以提出来改；改了，写在这一页的背面，写明是谁提议、为什么改。

第一页背面空着。

这个本子是怎么来的，要往前倒一点。十二月撤掉了周榜排名（见第 10 章），一月期末的“谁最善良”提名仍然落在前五名身上；十一月那次互写卡片还躺在抽屉里。寒假里苏老师把卡片拿出来又读了一遍，读到林可写周远的那一条；又翻到备课本最后一页，十一月她随手写下的那一行还在：“周远，链条，阿杰教的。”（第 11 章）这些事都真实发生过，却只落在她一个人的抽屉和本

子里。她想，这些东西不该只活一次，也不该只有她一个人读得到。于是有了这个本子。

本子放上窗台，班上的反应比她预想的冷淡。第一周，一条也没有。第二周，唐悦写了第一条：“小敏教会我记英语作文的好句子，按‘开头、转折、收尾’分三页抄，不按单元抄。”小敏是十一月插班来的，在原来的学校就这样记。第二周还有两条和阿杰有关。一条是周远写的：“阿杰教会我挂自行车链条，先挂后轮，再挂前轮。”苏老师认出来，这就是她备课本最后一页的那一行，只是这一回，是学会的人自己写下来的。另一条是一个男生写的：“阿杰教会我拆圆珠笔的弹簧，笔头不出油时先看弹簧有没有卡住。”后面又陆续有了几条，到三月底，一共只写了七条。

七条，四十几个人的班，一个月。苏老师有点急，她这人本来就有点急。她私下问了几个学生为什么不写。回答大致有三种。

一种是不好意思：“写了，人家会不会以为我在拍马屁？”一种是拿不准：“他就是顺手提醒了我一句，这也算‘学会’？”还有一种最实在：“我学会的东西都是跟老师学的，跟同学学的……好像没有。”

第三种回答最值得多想一会儿。“我学会的东西都是跟老师学的”，这话不是谦虚，是这个孩子真实看到的世界。导论里讲过传递典范：德和知识从讲台往下走，老师讲、学生听、再落到行为上。在这样的眼光里，学会只有一个方向，从上往下；同学之间只有比，没有教。可是只要细想一下就知道，这不是真的。谁教你玩会第一个手机游戏？谁告诉你食堂哪个窗口的菜量足？谁让你知道物理老师抽查从第几排开始？这些都是从同学那里学来的，而且学得又快又牢。它们没被当成“学会”，只是因为学校里从来没有一页账，肯把它们记成学会。

这三种回答，其实都在说同一件事：班里的孩子还没有习惯用“学会”去看同学。他们习惯的看法有两种：一种是名次，谁比谁高；一种是行为账，谁违纪、谁被扣分。用“我从他那里学会了什么”去看一个同学，是一种新的眼光，眼光要先长出来，账才写得满。

本子放在窗台上，而不是收在讲台里，也是苏老师想过的。窗台谁都能走过去翻，被写的人也能看见别人写了自己什么。上一章的卡片夹在抽屉里，只有老师一个人读过；这一回，她想让账从抽屉里出来。可她又在规矩里写了“不给家长群看”：账可以让班里每个人读，却不能拿到家长那里去比。读的人是谁，一本账就长成什么样子，第 12 章已经讲过三种读法，苏老师挑的是全班能读、不出班门的那一种。

这不就是好人好事登记吗？很多学校都有类似的东西：好人好事登记本、表扬栏、“每周之星”。看上去和这个蓝皮本差不多，其实差得很远。差在三处。

第一处，记什么。好人好事登记记的是“谁做了一件好事”，比如捡到钱包交给老师、帮同学打扫卫生。它记的是一个人的善举。咬合账记的是“我从谁那里学会了什么”，它记的不是一个人做了什么，而是一个人在另一个人身上留下了什么。好人好事登记里，善是一颗粒子，长在做好事的那个人身上；咬合账里，善是一道往返，一头在教的人那里，一头在学的人那里。

第二处，谁来写。好人好事多半由老师、班干部或者做好事的本人来登记。咬合账只能由学会的那个人写。于是一个孩子的好，第一次出现在别人的笔迹里：阿杰没写过一个字，可他的名字已经出现在别人写下的条目里了。这一点很要紧。善要在之间才看得见（第 4 章），那么记善的笔也得握在“之间”的另一头。

第三处，记了以后干什么。好人好事登记往往通向评优：期末数一数谁登记的次数多，评“文明学生”。一旦通向评优，它就成了名次账的一页附录。咬合账不通向任何地方。它不打分、不排名、不评比，写下来就是为了写下来。

为什么要叫“咬合”。这个说法借自第 368 号《关系发生学导论》。那本书里，“咬合面”指的是一方原本没有、经由这段往来从对方那里得来、此后仍在实际使用的做法或判断。说“我们关系很好”不算，说“我现在跟供货商谈价先问库存压了多久，这是跟老钱学的”才算。它还给了一个抽离判据：拿走这段往来，这个做法还在不在你身上？两人一起从第三处学来的，或者用过一阵就丢下的，都不算。

第 11 章已经讲过，学校里有三本账：名次账记对比，行为账记守规，而缺的那一本正是咬合账。行为账只记了善的反面，谁没守规矩；名次账把善的名字借走了。只有咬合账给二号位的善留了一页。蓝皮本就是这本缺的账第一次被放上了窗台。

七条也不少。回头看那七条，有一个规律：它们都过了一道门槛。第 368 号说，两个人之间从“只是一起待着”到“第一次被接住”，中间有一道门槛；门槛之前差别再大，也只是各自的履历；跨过之后，接住的东西就留在人身上。唐悦学小敏抄好句子，周远学阿杰挂链条，那个男生学阿杰拆弹簧，都是一样差别第一次被接住。门槛之前，小敏只是“那个插班生”，阿杰只是“那个第 40 名”；门槛之后，他们在别人的本子上成了“教会我某件事的人”。

所以，第一个月只有七条，不是本子失败了。“不好意思”“拿不准”“好像没有”，这三种回答，每一种都是一个还没跨过去的门槛。苏老师没有催，也没有规定每人每周要写几条。她只做了一件事：四月第一次班会，她把七条念了一遍，不点评，念完就合上。

念到“阿杰教会我拆圆珠笔的弹簧”时，有人笑出了声。阿杰在最后一排把头低了下去，耳朵红了。

那一周，本子里多了十一条。

老师在这本账里是什么角色。第 368 号还有一条“第三方律”：一段往来能不能长出新东西，常常取决于两人之外的那个第三方，替它承担了什么风险。第三方有两种，一种只接住自己认得的老路，只记已经成了惯例的往来，叫熟料型；一种肯为新的往来立新账，肯为没人验过的东西担第一次风险，叫生料型。

苏老师在蓝皮本这里，当的就是一个生料型的第三方。“拆圆珠笔弹簧”算不算学会？按学校的惯例，不算，这跟学习无关；可她没有划掉，四月班会还把它念了出来。这一念，等于替阿杰和那个男生之间的那段往来作了证：这也是学会，这也算数。一个孩子写下一条不像样的学会，冒的是被笑话的风险；有一个大人先把这份风险接过来，后面的人才敢写。反过来，如果第三方只认“讲

题”“背书”这类熟悉的学会，这本账很快就会缩回到学业上，变成名次账的一个角落。

用三方程说，这一个月里变的是第一式 S＝F(D,E) 里的 D：班里第一次有了一种账法，给“之间”留了格式。善能不能显露，还要看 E，看同学之间有没有往来、有没有人肯拿起笔。七条是 D 刚放上去、E 还没动起来时的读数。四月那一周的十一条，是 E 开始被 D 拉动了。至于第二式 D＝G(S,E)，账法会不会被显露出来的样子和同学之间的场回头改写，蓝皮本第一页背面还空着。它要到四月中旬才写上第一行。

◆ 二、账页 × 账法：咬合账为什么也会被名次化

四月初的一次年级教研会上，苏老师顺口提了一句窗台上的蓝皮本。隔壁九班的班主任听了很感兴趣，会后专门到七班翻了翻，说回去也试试。

年级组也觉得这个办法好。好办法要推广，推广就要规范，这是学校里再自然不过的想法。一周后，年级组印发了一种统一的表格，名字叫“互助学习记录表”，给愿意试的班级用。表格有四栏：日期、我学会了什么、教我的同学、班主任签字。附了三条要求：每人每周至少写两条；“我学会了什么”一栏须注明学科；每周五由班长收齐，统计条数报年级。年级群里每周一会发一条通报，列出各试点班的“互助记录条数”，用意是“及时反馈、相互促进”。

九班用上了这张表。七班没有用。苏老师跟郑主任说，七班的本子还在由学生自己改规矩，想再试一个学期。郑主任想了想，同意七班“先试着”，但说清楚，七班的本子不算年级的试点数据。

这样一来，两个班的账页差不多：都是记“我从谁那里学会了什么”，都不打分。不同的只是账法：九班的写法是年级定好、印在表上的；七班的写法写在本子第一页的背面，谁都可以提议改。

九班的三周。第一周，九班每个人都交了两条，班长统计，四十六人九十二条。年级群里，九班的条数排在试点班第一。九班班主任很高兴，在班上表扬了一句。

第二周，有些人写了五六条。班上开始有人小声说“凑数”。有两个男生被人看见在课间互相商量：“你写我一条，我写你一条。”那一周九班报了一百五十多条。九班班主任为了鼓励，把被写到次数最多的三个同学的名字，写在了后墙的小黑板上，标题是“本周互助之星”。

第三周，事情就看得很清楚了。“互助之星”三个人，正好是九班月考的前三名。这一点也不奇怪：成绩好的同学最常被人请教题目，“教我的同学”一栏最常填他们的名字。表格要求注明学科，于是“教会我”的几乎都是讲题，“他给我讲了数学第几题”成了最常见的写法。九班有个男生手很巧，体育课上常帮人修球，有同学写了“他教会我给跑了气的篮球补气，气针先蘸点水再插”，交上去时被班长退了回来，说“这不算学科，不能记”。到第三周周五，后墙上的“互助之星”，和月考光荣榜上的前三名，是同样三个名字。

九班的学生没有变坏，九班班主任也没有做错什么，他们都照着表格做了，而且做得很认真。可是三周以后，一本本来要给“之间”留页的账，变成了一张新的名次榜：比谁写得多，比谁被写得多，而被写得多的，还是原来那几个人。善的名字，又一次被名次借走了。

七班的四月。同一个月，七班的蓝皮本第一页背面写上了第一行字。

四月中旬，唐悦在班会上提了一条：本子里越来越多“某某给我讲了一道题”，可讲了题不一定学会了，能不能规定只写学会的那一招，比如“先画图再列式”，不写“讲了第几题”。全班举手，通过了。苏老师在第一页背面写上：“四月十五日，唐悦提议：只写学会的做法，不写‘讲了一道题’。理由：讲了题不一定学会。”

月底，小敏又提了一条：被写的人能不能在旁边回一句？她说，唐悦写了她教的抄句子办法，她其实想告诉唐悦，那办法是她原来学校的英语老师教的，她自己也只用了一半。大家讨论了一阵，加了个条件，“可以回一句，不许改别人写的”，通过了。背面添了第二行。

还有一条没通过。一个班委提议，每月评一次“最佳小老师”，“给大家一点动力”。讨论的时候，有个平时不太说话的女生说：“评了，就会有人为了被

评去给人讲题。”表决时没过半。苏老师也把它写在了背面，写的是“未通过”，后面跟着那个女生的那句话。

到四月底，七班的本子一共四十多条，还不到九班第二周的三分之一。可是被写到的名字散在二十多个人身上，阿杰的名字出现了五次，没有一次和讲题有关。

全书的交互预言就在这里。把九班和七班并起来，再加上没有咬合账的班，就能排出四格：

	账法不可改（写法由上面定）	账法可改（写法全班共修）
无咬合账	照旧：善良提名跟着名次走	班规改得动，学生敢提议，但善仍无页可显，提名脱钩有限
有咬合账	九班的样子：一学期内账页本身被名次化，比谁写得多、谁被写得多	七班的样子：善良提名从前几名转向账上被记下的人，互助持续

这就是导论押下的可错预言第 1 条，账页　×　账法。它的要害不在任何一格，而在四格之间怎样相互牵动。如果只是“竞争压掉了互助，补一页记互助的账就好”，那么加了页就够了，左下格应该和右下格一样好；如果只是“制度要让学生参与”，那么账法可改就够了，右上格应该和右下格差不多。本书预言的是一个交互：账页只有在账法可改时才起作用；账法不可改时，加的那一页会被名次吞回去，甚至可能比不加更糟，因为它给名次又多开了一个比的地方。

这条预言怎样算错，不必等精细的统计，看大局面就够。有两种局面一出现，它就错了。一种是像九班那样账法由上面定的班，一学期下来咬合账没有被名次化，被写到的名字照样散开，提名也照样从前几名身上移开，那就说明账法归谁写无关紧要。另一种是四格只显出两个主效应，加页有一份好处、可改有一份好处、两份相加，看不出“缺了可改，加页就白加”这个交互，那么“德在账上”就只是两篇旧论文的加法，不是一个新说法。第 23 章会写明怎样观察。

还要老实说一句：九班和七班只是两个班，不是检验。两个班主任不同，学生不同，班风也不同，九班滑下去也许另有原因。这里讲两个班，是为了让读者看清预言长什么样子，不是拿它当证据。

和近邻的分界。九班的事，很多人会说：“这不就是坎贝尔定律吗？”第 3 章介绍过坎贝尔和古德哈特的说法，大意是一个量化指标越被拿来做决定、当目标，就越容易被迎合、被扭曲。九班的条数一上年级群，确实就被迎合了。这一层本书照收。但坎贝尔定律对七班也有同样的预言：七班也在记，记的东西也被大家看见，为什么七班没有滑？差别不在记不记，而在账法归谁写。九班的“统计条数、上报年级”本身就是账法的一部分，是从上面定好的，九班的孩子无从改起；七班的孩子能在背面写上“不写讲了一道题”“不评最佳小老师”，等于亲手把迎合的口子堵上了。

德西与瑞安的认知评价理论也说得通一半：奖励、记录和评价一旦被人体验为控制，会削弱人自己想做的那份动机。可九班的孩子并没有写得更少，反而写得更多；变的不是“想不想帮人”，而是“谁算会帮人”。到第三周，九班孩子心里的“最会帮人的人”，就是前三名。本书预言的变化落在命名上，不只落在动机上。

第 3 章还提过会计研究里的“对话式会计”与“反向账目”，主张让被记录的各方参与写账，或者另写一份账与官方账目对着看。七班的本子和它们是一路的，本书也不冒领“让被记者参与”这个想法。本书多出来的，是把它落到孩子对“谁是好人”的命名上，并且押下一个交互：参与写账，要参与到账法这一层才算数，只参与写条目、不能改写法，九班就是那个样子。

防滑四条。把九班的三周拆开，咬合账被名次化走了三步：写法由上面定好，条数被数、被报、被比，被写得最多的名字又上了墙。每一步都把一道往返折回成一颗粒子，一号位就这样回来了；而九班的孩子看见了滑，却没有一处能改写法。所以，一本咬合账要不滑成名次榜，至少要守住四条：不打分，不排名，本人写，账法全班共修。前三条堵住名次回来的路，第四条让堵漏了的地方有人修。

不打分，是因为一有分数，条目就会被拿去换别的东西：换评优、换表扬、换家长的笑脸。九班的表格没有打分，可“统计条数”就是一种隐形的分数。

不排名，是因为一有排名，一号位就回来了。“互助之星”的小黑板本意是鼓励，它做的事却是把一本记往返的账，重新折成一列粒子。

本人写，是因为咬合只有学会的那个人自己知道。旁人代写，写下的就是旁人看见的“帮助”，而不是本人身上真的留下了什么。

账法全班共修，是四条里的那根轴。前三条护的是账页，第四条护的是账法。前三条如果只是印在表上的规定，那它们也是从上面来的，上面一改，它们就没了。九班的表格其实也没要求排名，后墙的小黑板是后来加上的，没有人能站出来说“这个不对，我们改一下”。只有当写法握在被记的人手里，前三条才会自我修补：哪里开始滑了，班里会有人发现，会有人提议，会在背面写上一行。七班的“不评最佳小老师”，就是这样一次修补。

四条也要读准，免得读成另一种死板。不打分，不等于没人看；七班的本子人人能翻，班会上也念。不排名，不等于不许数；苏老师自己会数一数被写到的名字散在多少人身上，只是这个数不往外报，也不跟别的班比。本人写，不等于老师不能帮；有孩子不会写，老师可以问“你具体学会了哪一步”，但不能替他写。账法共修，也不等于什么都要表决；不打分、不排名这两条，七班就没有拿去表决过，它们是这本账的底，不是这本账的条款。

怎样看出一本咬合账开始滑了？有三个早早就能看见的记号。一是条目越来越像，同一句“某某给我讲了题”反复出现；二是被写到的名字往少数几个人身上收，而且正好是名次靠前的那几个；三是有人开始问“一周写几条才够”。三个记号出一个，就该在班会上把账法拿出来修一修。九班到第二周，三个记号都出来了，只是没有一个地方可以把它们说出来。

第 38 号《内卷与突围》在讲“把发生窗口制度化”时有一句话：窗口不竞赛，要共生。年级群里那条“各班互助记录条数”的通报，正好是把一个窗口办成了一场竞赛。窗口一旦拿来比，大家学会的就是怎样把旧东西换个名字写得像新的。咬合账也是一个窗口，它不怕被看见，怕的是被拿去比。

五月的一天，九班班主任又来七班翻了一回本子，在第一页背面那几行字前站了好一会儿。后来九班后墙的“互助之星”擦掉了。后面怎样，不在本书的陪读线里。

◆ 三、咬合账三个月之后

五月苏老师出差培训的那一周，喝水班规一天没破（见第 16 章），窗台上的蓝皮本也没有停：代管的数学老师不知道有这个本子，没人提醒，也没人念，一周里本子上多了九条。账不靠老师在场才有人写，这是它开始退成场的样子。

到六月底，本子写到了一百二十多条，换了第二本。第一页背面的规矩，前后改了四次，又否掉了两次，每一次都留着日期、提议的人和理由。

周远写下的那一条。

五月物理讲到浮力，又要画受力图，周远又卡住了。第 1 章里林可有空，却没给周远讲题；第 8 章里那本错题本借出去一次就再没借过；十一月的卡片之后，到一月，林可给阿杰讲了一晚上题，周远却只在互助记录上写了一句“想问林可一道受力图，没问”（第 10 章）。这一回，是周远自己去问的。他后来说，是因为翻本子时看见有人写“林可教会我错题右页写‘下回先看什么’”，他想起来，自己也是这样学的，只是从来没写在这本子上。

林可答应了，说“就讲一次”。

那个周末，本子里多了一条，是周远的字：“林可教会我画受力图。先把要研究的那个东西单独圈出来，画成一个点；再一个力一个力往外画箭头，每画一个，说出它是谁施的。说不出是谁施的，就是多画的。”

星期一早上，林可在窗台边翻到了这一条。按照小敏四月提议改的规矩，被写的人可以在旁边回一句。林可在旁边写了一行小字：“你也教过我：考试前一晚十点睡。”

这一行字，回的是半年前那张夹在抽屉里的卡片。周远这才知道，自己早睡这件事，曾被林可当作一样学来的东西写下来过。两人都没多说什么。第二周的月考，林可第 11 名，周远第 12 名，跟去年十月一模一样，那半分还在。

名次没变，这是要说清楚的。七班的名次账一直都在：周榜排名在十二月撤了，月考的排名还照常发到每个人手里。本书从来没有说过，给善留一页，名次就会消失，或者孩子就不在乎名次了。第 10 章的“加页不减榜”（可错预言第 4 条）押的正是这一点：名次一张不撤，只加一页不计分、可共修的账。变的是名次不再是两个人之间唯一的说法。第 11 名和第 12 名之间，现在除了那半分，还有一张受力图和一句“十点睡”。前者是一号位的显露，后者是二号位的显露，两样记在两本账上，同时都是真的。

用第 368 号的话说，这是双写：林可的做法进了周远的手，周远的做法进了林可的晚上。比起十一月那张卡片，它多了两样东西：被写的人读到了，而且回了一句。一次性的卡片只能证明往来发生过；常设的本子加上“可以回一句”这条改出来的规矩，让往来有了回程。

七月的提名。期末考完那几天，苏老师照一月的做法，又发了一次不记名的提名条，问的还是那一句：“班里你觉得最善良的三个同学是谁？”时点和一月一样，为的是前后好比。只多了半句：可以写一句为什么。

一月那一次，第 10 章写过，周榜排名已经撤了一个月，班里互助的事明显多了，可得票最多的五个人里，有四个是期中的前五名，阿杰一票也没有。七月这一次，前五名里仍有人得票，班长唐悦的票也不少，可是票散开了，得到票的名字比一月多了一倍。写了理由的条子里，常见的是这样的句子：“她教会我抄句子”“他告诉我饮水机的水嘴是怎么修的”。

提名条里第一次出现了阿杰，四张。其中一张写的是：“投影仪没信号，他教我先查线、再换口、最后才重启。”

第 5 章的一页账里，阿杰修好了投影仪，没人看见。第 6 章里，阿杰妈妈在家长会上不好意思提投影仪的事，因为“好学生”这三个字早已被前十名借走了。到了七月，同一件事从别人的笔下回来，变成了一个善良的理由。投影仪还是那台投影仪，阿杰还是第 40 名左右，变的是班上有了一页账，能把“他教会了我”记成一种好。

换本子那天，有一件小事。第二本的第一页，苏老师没有自己抄规矩，而是让唐悦把第一本背面的那些行，连同日期、提议人、理由，一条条照抄过去，否掉的两条也抄上，后面写着“未通过”。唐悦问为什么连没通过的也要抄。苏老师说，明年新来的人翻开，要能看见这本子是怎么一步步改成这样的，也要看见有些想法提过、没过，为什么没过。第 13 章讲过，改过的痕迹会告诉后来的人“你也可以改”。账页可以换新，痕迹要跟着走。

这一班的读数说明了什么，没说明什么。一月到七月，七班的“最善良”提名从前几名身上散开，并且第一次落到一个名次靠后、却在咬合账上被多人记下的孩子身上。这和可错预言第 1 条右下那一格的说法一致，也和名义滞后（可错预言第 3 条）的说法一致：撤榜之后，行为一个月就回来了，命名却要再走一个学期，而且是在有了一页能记“之间”的账之后才动。

但这只是一个班。它分不开几样东西：提名的变化，是咬合账的作用，还是单纯时间久了，名次的影子自己淡了？是账法可改起了作用，还是苏老师这个人起了作用？要分开它们，需要第 23 章讲的四格对照，需要像九班那样的班作参照，也需要在更多学校、更长的时间里看。七班的故事只是让预言长出一张脸。

还有一处次序，值得点一下。七班先建了这本账，并没有先去重新排座位、重新分学习小组；同学之间的往来，是被这本账一点点牵出来的。这正好是本书主路 D→E→S 的走法：先有账法，再动同伴之场，善最后显露出来。反过来先排小组、再建账，会是什么样子，这是可错预言第 2 条押的事，第 19 章会给一个班主任一学期就能做的次序实验。

三号位的样子。回头看这本蓝皮本，它最好的时候，恰恰是最不像一个“制度”的时候。没人检查，没人统计，老师出差一周也照样有人写；有人翻它，是想知道谁写了自己，也是想知道最近谁学会了什么。三号位说的美就是吸引：一个好的制度不靠推，靠拉，让人自己走过去。读数也不在条数上，而在撤师保持率上（第 16 章）：苏老师不在的那一周里，本子是不是还有人写。七班那一周是九条，和平常差不多。九班那张表格的条数比七班多得多，可它一离开周五的统计，就没人碰了。

判　词

给善留一页还不够，被记的人得改得动账法；否则记善的账也会长成新榜。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——记在窗台上那本咬合账里。是谁拿的笔？——学会的那个人。被记的人能不能改账法？——能，第一页背面那几行字就是证据；三问到这里，第一次都答上了。

一页账

这一章，阿杰的善第一次被记下了，而且是被许多人记下的。他自己在蓝皮本上一个字也没写过，他的好全在别人的笔迹里：自行车链条先挂后轮，拆圆珠笔的弹簧，饮水机的水嘴，投影仪先查线。七月的提名条把这些笔迹收拢成一个名字，第一次和“善良”两个字放在了一起。周远和林可的善，也在同一本账里碰上了面，一个写，一个回，那半分还在，但不再是他们之间的全部。

没被记下的，也有。九班那个帮同学补篮球气的男生，那一条被退了回来，因为表格上要注明学科。还有一个人，在这本账里一次也没出现：苏老师自己。本子第一条规矩写的是“从班里某个人身上学会的”，学生们没想到写她，她也没想到要写进去。到七月提名为止，她这一学期的好，仍然只记在另一本账上，那本账记的是升学率、评优和年级通报。老师的那一页，要等放假前最后一次改规时才翻开（第 19 章）。

◆



第　六　编

三方落地：老师、家长、校长的三本账

导　语

前面五编一直在讲账：账怎样把善折成名次，账法归谁写，什么样的账能给“之间”留出一页。讲到这里，读者手里应该已经有了一把尺子——随身三问：这里的好，记在哪本账上？是谁拿的笔？被记的人能不能改账法？

这一编把尺子交到三个人手里。班主任每天都在记账，家长每天都在晒账，校长每年都在被记账。三个人站的位置不同，能动的那一页也不同。这一编不开大处方，只问一件事：在你够得着的地方，哪一页现在就能改。

19

第 19 章

班主任的账本

这一章的问题

班主任手里握着全班的账，自己又被学校的账记着；夹在两本账中间，她本周能改哪几页，又怎样知道改的次序对不对？

◆ 一、好老师为什么做不动

期中考试后的第一个周四，年级开质量分析会。郑主任把一张表投到幕布上：十二个班，按平均分从高到低排，七班排第 5。表格底下还有一行小字，写着各班与上次相比“进退几名”。七班后面是一个绿色的向下箭头，退了一名。

坐在第三排的苏老师算了算：差的是零点三分。她心里清楚这零点三分从哪儿来。十一月小敏插班进来，前半个学期的课一节都没上过，期中只考了七十几分，全班平均分就这么被拉下去一点。那两周，苏老师有两个晚上没回家吃饭，留在办公室给小敏把前四篇课文从头讲了一遍，又打电话给小敏原来学校的老师，问这个孩子以前喜欢什么、怕什么。

这些事，幕布上没有。幕布上只有一个向下的箭头。

会开完，她回到办公室，打开学期末要交的“教师考核自评表”看了一眼：教学成绩、获奖、公开课、出勤、家长满意度，五栏。她把给小敏补课那两个晚上往哪一栏里填都觉得不对。填进“工作量”？没有这一栏。填进“家长满意度”？小敏的家长还不认识几个人。最后她什么也没填。

第二天早读，苏老师宣布：下周起每周三加一次语文小测。年级的周测本来就在周五，这下七班一周要考两回。她说完自己都愣了一下——这不是她原来打

算做的事。她原本想下周的班会讲讲“小敏刚来，大家怎么帮她”，结果这一节时间被小测挤掉了。全班没人吭声，林可低头在本子上记了一笔。

这件小事里，没有谁是坏人。郑主任只是在做他该做的统计，苏老师也只是一个认真、有点急的老师，被一个箭头催着往前赶。可是就在一个下午里，一位老师刚刚做出来的一份好，没有地方落脚；而她第二天交给学生的，正是她自己刚刚挨的那一下。

两种老说法

说到老师，最常听到的两种说法正好对着。一种说：好老师靠师德，师德靠奉献，爱岗敬业、甘为人梯，老师做不动了，是师德出了问题，要培训、要学习先进。另一种说：老师太累了，表格太多、考核太细，师德被负担挤掉了，要减负。

前一种说法把德放在老师心上，是导论讲过的品格典范；后一种说法把德放在时间里，是第 1 章讲过的挤占论。两种说法都有一半对。确实有老师心不在这里，也确实有老师被表格压得喘不过气。可两种说法都解释不了苏老师那个下午：她心在，时间也挤得出来——她挤出了两个晚上。问题不在她做不做，而在她做了之后，这份好被记到哪儿去了。

“好老师为什么做不动”，是姊妹篇、站上第 436 号《好老师为什么做不动——师德的精益求精》（刘华杰著）的书名，也是它从老师这一端立下的题。那本书讲老师，本书讲学生，两本书在同一本账上交汇。本书不替那本书作答，只从自己这一头借一个入口：一份好被不被认可，首先是一个记账问题——先要看它有没有一页账可以写上去。老师那一端的其余道理，留给那本书去讲。

老师自己也在被名次化

用本书的话说，苏老师那个下午经历的，是第 6 章讲过的“善的名次化”，只不过这一回被折叠的是老师自己。

先看显露位。苏老师给小敏补课，这份好发生在她与小敏之间，是一段二号位的往返：她讲，小敏听懂了，小敏下一次敢举手，她再接着讲。可学校给老师

记的账，最显眼的一页是名次账——平均分排名、升学率、评优名额。这一页只能记对比，记不下往返。于是“好老师”这个词，在质量分析会上悄悄换了所指：好老师＝平均分靠前的老师。这跟家长会上“好学生＝前十名”（见第 6 章）是同一回事，只是挪到了教师办公室。

办公室里有一句话，很多老师都听过，也说过：“某某老师人是真好，就是成绩带不上去。”这句话听起来是在夸，其实是在分账：成绩那一栏归名次，“人好”那一栏是安慰奖。安慰奖没有名额，不进评优，也不进任何一张表；它只在饭桌上和走廊里流通。久而久之，老师们自己也会默认：人好是私事，成绩才是公事。第 6 章讲过学生身上的“领域冲垮”——名次公布越细，孩子越分不开“考得好”与“人好”。到了老师这里，冲垮的方向稍有不同：两样并没有混成一样，“人好”被挤出了公共的账，只留在私下里说。挤出去的那一样，偏偏是老师与学生之间最实在的那一段往返。

还要说一句公道话。学校给老师记名次账，并不全是错的。平均分和升学率让家长看得清，让校长知道哪里出了问题，第 5 章说过名次也是一种真。毛病不在有这一页，而在只有这一页，而且这一页的记法，老师自己一个字也改不了。老师在学校的账上，正处在 R0 的位置：她被记，被排，被通报，但从没有人问她“这一栏该不该这样记”。一个自己从没改过账法的人，很难想到去给学生留一支改账法的笔。这不是老师的过失，是账的惯性。

再看那一下催促。第三编讲过名次化的三拍：张力积累、形状改变、回写。苏老师一个下午就走完了三拍：幕布上向下的箭头是张力；她第二天把班会换成小测，是行为路径改了形；而这次小测，又在七班加了一页名次账，把她自己挨的那一下回写给了学生。名次化就是这样一级一级往下传的：区里给学校记，学校给年级记，年级给老师记，老师再给学生记。每一级的人都不坏，每一级都只是把上一级的账法照抄下去。

第 14 章借过站上第 50 号《师德发生学导论》的“合格的不在”：一位老师在一切可评价的格子里都合格，成师这件事却没有发生，评价越完善越看不见这种缺席。这里只补它的反面：苏老师那两个晚上，恰恰是“在”——成师在发生

——而账上偏偏没有它的位置。合格的不在被记成优秀，真正的在却被记成一个绿色箭头。

夹层里的那支笔

讲到这里，容易得出一个灰心的结论：老师自己的账都改不了，还谈什么给学生改账？

但班主任的位置有一点特别。她是夹层里的人：在学校的账上，她是被记的；在七班的账上，她是拿笔的。她改不了郑主任的那张幕布，可七班的班级日志由谁记、座位怎么排、班会讲什么、作业本上写什么评语，这几页笔都在她手里。本书说“德在账上”，落到班主任身上，并不是叫她“等学校先改”。她够得着的那几页，现在就可以给“之间”留出来。

还有一层更细的。班主任自己的善，最容易显露的地方在她与学生之间，不在学校的考核表上。小敏后来记得的，大概不会是七班平均分排第几；她会记得那两个晚上，苏老师讲到《背影》时停下来问她“你爸爸送你来的时候说了什么”。这份好能不能被看见，同样取决于七班有没有一页记“之间”的账。

七班后来真有了这一页——三月窗台上那本蓝皮本。可第 18 章的一页账记过：整整一个学期，本子里一次也没有出现苏老师——规矩写的是“从班里某个人身上学会的”，学生没想到写她，她也没想到把自己写进去。给学生开了一页账的人，自己仍站在账外。只有当这一页也允许写“苏老师教会了我什么”、也允许她写“我从谁那里学会了什么”，她自己的那份好，才第一次有了落脚的地方。

换句话说，老师给学生留账页，不只是在做一件“为学生好”的事，也是在给自己的善找一个显露位。在学校那本只记名次的大账改过来之前，这是她唯一不必请示就能开的一页。下一节讲这几页具体怎么开。

◆ 二、一个班主任本周就能改的四处账

先说清楚这一节不做什么：不撤名次，不改考试，不动学校的评价办法，也不要谁批准。第 10 章讲过“加页不减榜”——名次照旧，只在旁边加一页不计

分的账，互助就可能回来（可错预言第 4 条）。这一节的四处账都照这个办法来：每一处都只是在已有的账旁边加一页，或者把笔递出去一半。

一个班主任一周里真正在记账的地方，比她自己以为的多得多。最少有四处：班级日志、座位表、班会、作业评语。前两样是写在纸上的账，后两样是说出来、批出来的账。

第一处：班级日志——加一栏，留一次更正

七班的班级日志，第 12 章已经讲过它先后由班长、苏老师、轮值学生记的三种结果，这里不重复。要说的是日志的格式。大多数班级日志的栏目和七班那本差不多：出勤、课堂、卫生、其他。前三栏都是行为账——迟到几人、讲话几次、扣了几分。按第 11 章的说法，行为账只记了善的反面：它记得住谁犯了规，记不住谁帮了谁。

本周能改的是：在这几栏后面加一栏，栏头就写“今天谁和谁之间”。不写“好人好事”——“好人好事”四个字一出来，就成了表扬栏，表扬栏很快会变成争先栏。只写一件事：今天谁从谁那里弄懂了什么，或者谁和谁一起把什么事做成了。写一句就行，没有就空着。

再加一条规矩：被写到的人，第二天可以在这一行旁边补一句或者改一句。比如日志里写“阿杰帮唐悦修好了讲台的插座”，阿杰可以在旁边改成“是唐悦先发现插座松了，我只是拧了螺丝”。这一条看起来不起眼，它做的事情却是第 12 章“三把锁”里的第三把：更正不必绕过记账的人，被记的人自己就能动笔。

第二处：座位表——座位是写在地板上的账

很少有老师把座位当成账。可座位表偏偏是全班最直观的一张账：谁坐前排，谁坐后排，谁跟谁同桌，每个学生每天都看得见。不少班级排座位按成绩——前几名先挑，或者“一帮一”，前十名配后十名。前一种直接把名次写在了地板上；后一种看起来是在鼓励互助，其实是把帮助变成了任务：前十名帮后十

名，帮好了算老师安排得好，帮不好算前十名不负责。帮助被摊派成了指标，就很难再是一段往返。

本周能改的是：下次换座位之前，让每个人在小纸条上写一句“我想坐在谁旁边，想跟他学什么”，或者“我能教别人什么”。老师拿这些纸条排座位，不必全照着排，但要把排的理由写在座位表的背面，贴出来。理由可以很短：“林可想学阿杰怎么修东西，阿杰想学林可怎么列方程。”

这一改有两层用处。一层是座位开始按“之间”排，而不是按名次排；另一层是座位表背面有了来历——第 13 章讲过，来历写在明处，后来的人才知道这张表是可以商量的。

第三处：班会——留十分钟给“改规”

很多班会的前半截是通报：上周扣了几分、哪几个人被点名、流动红旗还在不在。这是把行为账当众念一遍。后半截是主题教育：诚信、感恩、安全。第 8 章已经写过，苏老师讲诚信的那节班会“没人抗议，也没人动”——讲的是课上的德，账却还是原来那本。

本周能改的是：每次班会留出十分钟，固定叫“改规时间”。这十分钟里，任何人都可以提一条：哪条班规不合理，哪条可以试着改，改成什么样。提了不一定改，但要当场记下来，写明谁提的、为什么提、下次班会怎么答复。这十分钟踩的，是第 13 章 R0 到 R3 那把梯子的第一级台阶：先让提议有记录（R1），再争取有一条真被改了执行（R2），最后有一条真被改了规则（R3）。九月唐悦提议改“上课不准喝水”，靠的是她胆子大；有了这十分钟，就不必每次都靠胆子大的人。

第四处：作业评语——在分数旁边问一句“从谁那里”

作业本上的评语，是老师和学生之间最私密的一本账。可大多数评语只有两类：一类是分数和等级，一类是“有进步”“太粗心”“再认真些”。前一类是名次账，后一类是给这个孩子贴一个品质标签。两类都只记一个人，不记之间。

本周能改的是：每周挑一次作业，在评语里加一个问题——“这一步的思路，你是从谁那里学来的？”或者“这道题，你能给谁讲明白？”让学生在评语下面回一句。周远的物理作业上，老师可以写：“受力图这次画对了一半，是谁帮你看出来的？”周远会在下面写一个名字。这一句不打分，不进作业成绩。它做的事情是让评语这本账第一次出现第二个人的名字。

语文老师还可以走得更远一点。苏老师批作文时，可以在评语后面加一句：“这一段你写得比我好，我从这里学到了……”老师把自己从学生那里学到的东西写在学生的本子上，这在本书的说法里，就是立规者当众承认自己也在被教——第 15 章讲过它的分量。

账	原来记什么	本周加的一页	三问里动了哪一问
班级日志	出勤、课堂、卫生、其他（前三栏是行为账）	“今天谁和谁之间”一栏；被写者次日可更正	被记的人能不能改
座位表	名次或“一帮一”摊派	学生写“想跟谁学什么”，背面贴排法理由	记在哪本账上
班会	通报扣分、主题宣讲	固定十分钟“改规时间”，提议当场记下	被记的人能不能改账法
作业评语	分数、品质标签	“这一步从谁那里学来”，学生回一句	是谁拿的笔

四处账的三条防滑

四处都改，最容易出的毛病是改着改着又成了一张榜。第 18 章九班的教训就在眼前：咬合账照搬过去，由年级统一写法，三周以后大家开始比谁写得多。这里给班主任三条最省事的防滑：

第一，**不数**。“今天谁和谁之间”写了几条，座位纸条写得多认真，评语回了几句，一律不统计，不在班里念“本周谁被写到最多”。只要开始数，一号位的名次就会从后门进来。

第二，**不挂钩**。这四处账不进操行分，不进评优，不交给年级，也不发进家长群。家长群里只发通知，不发“本周之间之星”。

第三，**让学生改账法**。每个月拿出一次改规时间，专门问一句：这几页账，记法要不要改？比如日志那一栏，有人会提“别写名字，只写事”，有人会提“每人一周至少被写一次”——后一条听起来很温暖，实际上是在定指标，可以拿到班会上讨论它会让这一栏变成什么样。账法让大家一起改，账才不会变成老师一个人的表扬簿。

这四处账，每一处都花不了一节课。它们也不保证什么——善会不会显露出来，最后还要看同伴之场（E）接不接得住。但它们至少做到了一件事：七班的账上，第一次有了“之间”可以落笔的地方。至于先改账还是先改小组、哪个次序更经得起老师离开，那是下一节要做的一个实验。

◆ 三、先改账还是先改组：次序实验

上一节的四处账，一个老师做下来，常常会碰到一个分岔：是先把账页开出来，等学生在账上写出“想跟谁学什么”，再照着重新分小组？还是先把小组按老师的眼光重新搭好，让大家先热闹起来，再慢慢加一页账？

很多老师会选第二条。理由很朴素：小组一换，教室里立刻有了动静，前后桌开始说话，作业互相看，家长也觉得班上“有活力”了；账页开出来，第一个月可能只写了七条（第 18 章三月的七班就是这样），看起来冷冷清清。

本书在导论里押过一个可错预言，就押在这个分岔上——可错预言第 2 条，次序预言。它是从六路径推出来的：先建咬合账（D，改账法）、再重组小组（E，改同伴之场），善才显露（S），走的是本书的主路 D→E→S；反过来先重组小组、再补账，走的是 E→D→S。预言说：前一种次序的班，善行在老师离开以后维持得更久；后一种次序的班，初期热闹，后期回落。要是两种次序做下来没有差别，“D→E→S 是主路”这个说法就作废。

这一节把这条预言改写成一份班主任可以照着做的学期实验。先申明三件事：这是设计，不是结果，本书没有任何一个班真做过；实验里的所有读数只给

参与的老师和学生看，不进任何考核、不进年级排名、不进评优材料；名次照旧，考试照旧，两个班除了“次序”这一处，其他尽量一样。

为什么次序会有差别

在讲步骤之前，先把道理用大白话讲一遍，否则老师做的时候会不知道自己在看什么。

先改组的班，小组是老师搭的。老师按成绩高低、性格动静、男女比例搭配，搭得很用心。可这些小组诞生的时候，班里的账还是原来那本：名次账照旧推送，行为账照旧扣分。于是新小组很快会被旧账重新记一遍——最常见的是“小组积分”：哪组作业交得齐、哪组纪律好、哪组平均分高。小组之间开始比，一个大名次被切成了几个小名次。组内的人当然会互相帮，但帮的理由慢慢变成“别拖我们组的分”。第 8 章讲过的那种“班级平均分不能拖”，在小组里会再演一遍。等过了两个月老师再补一页咬合账，学生已经习惯了按组记分，咬合账很容易被写成“我们组谁帮了谁”，甚至变成小组之间比谁写得多。热闹是真的，可托着这份热闹的是老师的安排和组与组之间的比，不是学生之间留下来的痕迹。老师一离开，安排没人维持，比也就停了，热闹自然回落。

先改账的班，第一个月看起来慢。账页开出来，全班一起定记法：不打分、不排名、本人写、账法全班共修（第 18 章的防滑四条）。学生在账上写下“周远教会我用错题本”“我想跟唐悦学主持班会”。一个月后，老师照着账上写出的这些线重新分组——按“谁想跟谁学什么、谁能教谁什么”来分，成绩搭配放到一边。这样搭出来的小组，每一组诞生的时候就带着来历：它是从账上长出来的，账上写着组里每个人之间的那条线。老师离开时，托着这个组的，是账上那几行字和学生之间已经走过的几个来回。用第 16 章的话说，规则开始从条文退成场。

所以次序之争，争的不是“哪种办法更热闹”，而是“等老师不在的时候，是什么在托着”。

一学期十八周的安排

需要两个平行班，最好是同一个年级、班主任教龄相近、名次推送办法一样的两个班。下面叫甲班和乙班。如果年级里能找到四个班两两配对，更好，后面会讲为什么。

第 1—2 周，前测。两个班做同样三件事：

一是互助记录。连续一周，每天放学前每个人在一张小卡片上写：“今天我帮了谁，在什么事上；谁帮了我，在什么事上。”不写也可以，写了不署名也可以。卡片由两位班主任以外的一位老师收走统计，只数“出现了多少次帮助”“帮助发生在名次相邻的同学之间有几次”——后一项专门看第 8 章讲的“邻位冷漠”。

二是善良提名。每人写下“班里你觉得最善良的三个同学”。统计时只看一件事：被提名最多的人里，有几个是本学期名次前十的。这是第 10 章名义滞后要看的那根线——善的名字还挂在名次上多少。

三是撤师观察。挑一节自习课，班主任事先告诉学生这节课自己不来，由一位不认识学生的老师在后门外记录：自习课上有几次主动的互相讲题、借东西、帮忙。这是基线。

第 3—8 周，甲班先改账。全班开一页咬合账，记法用前面讲的防滑四条，第 4 周和第 8 周各开一次改规时间，专门修这本账的记法。小组不动，座位照常轮换。同一时间，乙班先改组：班主任按自己的判断重新搭建学习小组，每组四到六人，组内讲题、互查作业；账不加，原有的名次推送照旧。

第 9—14 周，两个班补上另一半。甲班照着六周来账上写出的线重组小组，排法理由贴在座位表背面；乙班开咬合账，记法同样用防滑四条，同样开两次改规时间。到第 14 周，两个班手里的东西一样了：都有咬合账，都有新小组。差别只剩先后。

第 15 周，班主任撤出一周。这是全实验最要紧的一周。两位班主任这一周都不进班——可以安排外出学习，也可以只是不进教室、不看群、不过问——日常由科任老师照常上课。这一周里，重复第 1—2 周的三件事：互助卡片、自习

课后门观察，周末再做一次善良提名。这一周的读数，就是本书第 16 章说的“撤师保持率”：老师不在的时候，善行还剩下多少。

第 16—18 周，后测与回访。班主任回来，第 16 周再做一次三件事，看撤师之后有没有反弹；第 18 周期末前最后做一次善良提名。

看什么，怎样算错

要看的读数只有四个，每个都能用一张纸记完：

一是互助次数的曲线：前测、第 8 周、第 14 周、撤师周、第 16 周，五个点。预言说乙班在第 3—8 周会涨得更快（先热闹），甲班这一段涨得慢；到撤师周，甲班掉得少，乙班掉得多。

二是撤师保持率：撤师周的互助次数除以第 14 周的互助次数。预言说甲班高于乙班。

三是邻位之间的帮助：预言说甲班名次相邻者之间的帮助回来得更多，因为咬合账让“我从他那里学到了什么”有了地方写，邻位不再只是对手。

四是善良提名与名次前十的重合：两个班都会下降，但下降得慢（名义滞后）。这一项是附带看的，次序预言本身不押它，它也不作判错的依据。

怎样算错，要先写在这里，免得做完以后找理由：如果撤师周两个班的保持率差不多，或者乙班反而更高，次序预言就错了，本书“D→E→S 是主路”的说法就作废，第 23 章会照这一条写明。不能事后改口说“次序要更长才看得出来”，也不能拿善良提名或别的读数去补。另有一种情形要防：如果甲班从头到尾都比乙班高，连第 3—8 周也是，那说明差别可能出在班主任或班级本身，不在次序，这一轮读数就既不算对、也不算错，只能算没测准。所以最好有两对班，并且让一对里的两位老师交换次序。

三个容易做歪的地方

第一，别让实验本身变成一张榜。两个班的读数不要互相公布，更不要在年级会上比“哪个班保持率高”。一旦读数进了比较，两位老师就成了名次相邻的人，第 8 章的那一套会在教师办公室里再演一遍。

第二，别替学生写账。先改账的班第一个月写得少，老师会忍不住“示范几条”，示范着示范着就成了老师在记。宁可只写七条，也要是学生写的七条。

第三，别把这个实验讲成“德育创新项目”去申报。一申报，就要有成果，有成果就要有数字，数字就会被拿去排。这个实验唯一的用处，是让一位班主任自己知道：在她班上，先改账还是先改组，哪一种经得起她离开。

做完这一学期，不管结果是什么，两位老师都会多知道一件事。就算预言错了，她们也会看清自己班上的善是靠什么托着的——是靠老师在场，靠组与组之间的比，还是靠学生之间留下来的那几行字。

判　词

班主任改不了学校记她的那本账，却改得了自己手里那支笔记什么、递给谁。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——苏老师那两个晚上的好，眼下哪一本也没有。是谁拿的笔？——学校那本在郑主任手里，七班这几本在她自己手里。被记的人能不能改账法？——学校那本她改不了；七班这几本，她可以先把笔递出去一半。

一 页 账

到七月提名为止，苏老师一次也没进过那本蓝皮本（第 18 章）。她的那份好终于有了一处落脚的地方，只是来得很晚。七月期末提名之后、放假前的最后一次改规时间，小敏举手问：“本子上说‘班里某个人’，苏老师算不算班里的人？”全班讨论了几分钟，第二本第一页背面多了一行：“老师也算班里的人。七月，因小敏提议。”当天本子里就多了一条，是小敏的字：“苏老师教会我把《背影》里的‘我’和‘父亲’分开读。”那两个晚上她一句没提，日子也许早记混了，学会的那一招却还在。这一行写在了七班的账上，苏老师读到了。同一页上，苏老师自己写了一条：“阿杰教会我投影仪黑屏时先拔信号线再开机。”这是七班的账上第一次出现老师，也是第一次出现老师从学生那里学会的东西。

没有被记下的，是学校那一边。期末的教师考核自评表还是五栏，苏老师那两个晚上依旧无处可填；七班期中退了一名的那个绿色箭头，倒是一直留在年级的汇总表里。周三那次语文小测也没有撤，林可一周照旧交两回卷，周日晚上照样睡得不好。账页多开了一页，旧的那几页一页也没少。

◆

20

第 20 章

家长群的账本

这一章的问题

孩子在学校被记的账，家长回到家里会不会再记一遍？家长群和家里的冰箱，能不能给“之间”留出一页，又不变成另一张榜？

◆ 一、四十个大拇指之后

导论开头讲过七班家长群里的那一幕：“恭喜某某考了年级第一”，底下四十个大拇指；同一天下午，有个女生把书包里多带的折叠伞递给了没带伞的同桌，同桌的妈妈打了几个字想发到群里，又删掉了，群里没有一个字。导论问的是：哪一种好，有被说出来的格式？这一章接着问：要是给另一种好也造一个格式，会怎样？

一月寒假前的家长会散场时，唐悦的爸爸留下来跟苏老师说了一句：“咱们群里一年到头只恭喜考得好的，能不能也说点别的？”苏老师想了一个寒假，开学前在群里发了一条约定，大意是：从开学第一周起，每位家长每周可以在群里说一件孩子“在人和人之间”做的事——帮了谁，跟谁一起做成了什么，从谁那里学会了什么。不比，不评，不点赞，看到了回一句“看见了”就行。发之前先问孩子愿不愿意。

第一周，四十多位家长，群里只出现了三条。

一条是唐悦爸爸发的：唐悦周末陪楼下的小妹妹练了一下午跳绳。一条是阿杰妈妈发的，写得很短：阿杰周末把姥姥的收音机拆开修好了，姥姥高兴得给他

煮了两个荷包蛋。第三条是一位家长发的，说孩子周三放学帮同学把自行车推回了家——发完不到一分钟，她又补了一句“不好意思，好像不算什么大事”。

三条底下，有人习惯性地点了大拇指，有人回了“看见了”，也有人回了“真懂事”。到了第二周，条数没有涨，反而有一位家长私下问苏老师：这样发会不会让别人觉得在炫耀？

这个问题值得停一下。“炫耀”这个词，本身就是从名次账里借来的：炫耀，是把自己摆到别人前面，让人比一比。考第一的喜报从来没人担心是炫耀——它本来就是用来比的，比是它的格式，大家默认了，也就不觉得是炫耀。反倒是一件不拿来比的小事，一说出来就让人担心“像在炫耀”。这说明在这个群里，任何一句关于孩子的话，都会先被放到名次的秤上称一称。那位家长担心的，与其说是自己虚荣，不如说是这杆秤。

两种常见的劝法

说到家长群，人们常给两种劝告。一种说，家长群本来就是通知工具，发作业、发缴费、发放假，别的都是多余的，最好禁止“晒娃”。另一种说，晒成绩是家长的虚荣心和焦虑在作怪，家长要修养自己，别把孩子当成面子。

前一种把问题推给“群该不该存在”，后一种把问题推到家长心上。可第一周只有三条，既不是因为群不该存在，也不是因为四十多位家长都虚荣。唐悦爸爸并不虚荣，那位补了一句“不算什么大事”的妈妈更不虚荣，他们只是不知道这种事该怎么说出口，说出来又算什么。

这个群原来是一本什么账

用本书的眼光看，家长群首先是一本账。

先看它的账法（D）。群里默认的格式只有一种：一个名字、一个分数或名次、一串大拇指。大拇指本身就在记账——谁家孩子的消息底下大拇指多，谁家就排得靠前。这是一页标准的名次账，只不过记账的不是老师，是四十多位家长

一起。没有人规定过这个格式，它是一次次照着上一条写出来的。第 9 章讲过：十五年后的家长群里，第一个点赞的往往是当年的年级第一，被名次写过的人，自己去立下一张榜。家长群的格式就是这样代代传下来的。

再看它的场（E）。家长群里四十多户人家，平时并不熟，彼此最主要的往来就是群里那几行字。在这样一个场里，什么话安全、什么话尴尬，是大家一起默默定下来的。恭喜考第一是安全的——它有现成的格式，说了谁也挑不出错；说“我家孩子帮同学推了自行车”是尴尬的——它没有格式，说了不知道别人会怎么接，弄不好就成了“晒”。

于是第一周只有三条，就一点也不奇怪了。约定给了一页新账，可这页账没有格式可以照抄，场也还没学会怎样接它。那位妈妈补的那句“不算什么大事”，正是这页账还没长出格式时的样子：她在替这件事向场道歉。

还有一层，是家长手里根本没有这种事可说。孩子回到家，家长问得最多的是“今天考了多少”“作业写完没有”，很少有人问“今天谁帮了你，你帮了谁”。家长知道孩子的名次，因为学校每周都推送；家长不知道孩子在之间做了什么，因为没有哪本账会把它送到家长手里。约定让家长每周说一件，可家长要先知道一件。这一页账的源头，不在群里，在饭桌上——20.3 节会回到这里。

三条之后，怎么不变成另一张榜

第一周三条，也有好处：它还小，还来得及定规矩。第 18 章九班的咬合账三周以后开始比谁写得多，这个群也一样有这个危险。只要有人开始数“谁家每周都发”“谁家孩子被提到的次数多”，这页账就会被名次化，变成一张“懂事榜”。那时候比的就换成了谁家孩子更会做好事——晒善和晒分，在账法上没有两样。

苏老师在第三周补了三条规矩，都是从全书讲过的防滑办法里搬来的：

一是不点赞。只回“看见了”，或者什么都不回。大拇指一多，就又成了名次。

二是写“谁和谁”，不写“谁真懂事”。说的是一件发生在两个人之间的事，不是给孩子贴一个品质标签。“真懂事”三个字，是把二号位的善又装回一个人身上（见第 4 章）。

三是孩子本人说了算。发之前问孩子，孩子不愿意就不发；发了以后孩子觉得不对，可以让家长改，或者删。被记的人能读、能改，这页账才是孩子的，不是家长的。

这三条里，第三条最要紧，也最容易被忽略。家长在群里说孩子的好事，本意是为孩子好；可要是孩子不知道、不同意，这件好事就被家长拿去记在了家长自己的账上——用来证明“我家孩子好”“我教得好”。那仍然是一页名次账，只是比的东西换了。

到了第四周，群里每周大概有七八条。不算多，四十多户人家，还是大多数人没有说。可是有一个变化：回“看见了”的人多了，说“真懂事”的人少了；那位上次补了“不算什么大事”的妈妈，这次没有再补那一句。这页账还没有写满，但它开始有格式了。

格式为什么这么要紧？因为善是二号位的往返，一件好事要被看见，不只要有人说出来，还要有人接住。“看见了”这三个字，就是一种接法。它不评价，不比较，只是把这件事从一个家庭递到四十多个家庭面前，再轻轻放下。有了这种接法，说的人就不必替这件事道歉。名次账有大拇指作接法，“之间”这页账也得有自己的接法；没有接法的话，说出来的好事就落在半空，下一次谁也不敢再说。

第五周，这页账的写法被家长自己改了一次。阿杰妈妈在群里提了一句：能不能也说别人家孩子帮了自家孩子的事？她说，阿杰回家讲过，体育课上是唐悦先发现他鞋带散了、拉了他一把，她一直想道个谢，又不知道往哪儿说。这一条

提议，正好解开了第二周那个“像不像炫耀”的结：说自家孩子做了什么好事，总有点像把孩子往前摆；说别人家孩子帮了我家孩子，是在道谢，谁也不会觉得是炫耀。更要紧的是，它让这页账第一次有了来回——同一件事，可以由做的那一家说，也可以由被帮的那一家说。善是二号位的往返，记善的那一行，也从单程变成了双程。苏老师把这一条加进了群公告，后面写着“第五周，因阿杰妈妈提议”。约定是苏老师发的，第一次改它的却是一位家长；这页账从这一天起，不再只是班主任的一张通知，而是四十多户人家一起在写、也一起能改的账。

◆ 二、家里的三本账

学校有三本账，家里也有。只是家里的账不印成表格，大多写在冰箱门上、钱包里和饭桌上的那几句话里。

第一本写在冰箱门上。前言里那一家的家务积分榜，读者还记得：洗碗三分，拖地五分，倒垃圾一分，晾衣服两分，每周日晚上算总账，积分第一的可以决定周末全家去哪儿玩。第一周效果很好；到了第三周，姐弟三个都盯着拖把，弟弟把一袋垃圾分成三小袋跑了三趟；那个周四傍晚，奶奶在阳台扭了腰，喊了一声“谁来扶我一把”，三个孩子都在客厅，抬头看了一眼，又低下了头。

第二本写在钱包里。很多家庭用零花钱管家务和规矩：洗一次碗给两块，考试进步给二十；顶嘴扣五块，玩手机超时扣十块。

第三本写在饭桌上。“你看你姐姐，从来不用人催。”“你哥像你这么大的时候，早就会自己洗袜子了。”这本账没有纸，可每个孩子都记得比谁都清楚。

三本账各记了什么

冰箱上的积分榜是一页地道的名次账。它把每一件家务换成分数，再把三个孩子的分数排出先后。它记得清谁做得多，记不下谁和谁之间发生了什么。老大抢拖地，不是因为她不懂事，是因为拖地五分；弟弟分三袋倒垃圾，也不是因为

他狡猾，是因为一袋一分。第 8 章说过，学生没有变坏，他只是算对了一笔账。家里的孩子也一样。

钱包里的零花钱，一半是价钱账，一半是行为账。给钱的那一半，把家务从“家里的事”变成了“按件计酬的活”——做了有钱，没钱就不做。这一半最常见的后果，是孩子开始问价。前言里弟弟那句“扶奶奶又不加分”，换到一个按件给钱的家里，就会变成“扶奶奶算几块”。这一句话把一件发生在孩子和奶奶之间的事，问成了一笔交易。扣钱的那一半，则和学校的扣分表一个样：它只记犯了什么规，正好只记了善的反面（第 11 章）。孩子从这一半学到的，多半是“怎样别被扣”，很少是“怎样对人好”。

饭桌上的比较，是一本说出来的名次账。它的格式是“某某比你强”，比的有时是成绩，有时是勤快，有时是懂事。这本账最伤人的地方，不在于比，而在于被比的那个孩子什么也改不了：他既不能说“这件事不该这样比”，也不能说“你没看见我做的那件”。他被记，被比，却连一支笔也没有。用第 13 章的话说，饭桌上的比较是一本 R0 的账。

家里的账	写在哪里	记什么	记不下什么
家务积分榜	冰箱门	谁做得多（名次）	谁帮了谁
零花钱	钱包	做一件给多少，犯一次扣多少	不为钱做的那一件
兄弟姐妹比较	饭桌上的话	谁比谁强	被比的孩子想说的话

三本账加起来，家里同样缺了一页咬合账：谁从谁那里学会了什么，谁和谁一起把一件事做成了。奶奶腰疼那天，三个孩子没有一个动。并没有哪一本账教他们别动；只是三本账里，没有一本给这件事留了地方。

那天晚上，妈妈想过的三条路

再回到冰箱前面。那天傍晚，妈妈下班进门把奶奶扶到沙发上；到了晚上，她坐在餐桌边看着冰箱门发呆。她后来跟朋友说起，那天晚上她想过三条路。

第一条：把榜撕了。这是最痛快的办法。可撕了以后怎么办？洗碗、拖地、倒垃圾总得有人做。贴榜之前，家里就是因为没人做才贴的。撕榜等于回到原地，而原地本来就有问题。第 10 章讲过一种“加页不减榜”的办法：名次不撤，只在旁边加一页。妈妈那天晚上还没有想到这一层，但她已经隐约觉得，撕榜不是答案。

第二条：给“扶奶奶”也加分。这是最顺手的办法：榜上缺什么，就补什么，扶奶奶记十分，比拖地还高。前言里写过，她刚拿起笔就犹豫了：要是扶奶奶十分，三个孩子下周就会抢着扶，扶完了还要争谁先碰到的，奶奶不喊人的时候也会有人凑过去问“要不要扶”。扶奶奶这件事被记进了名次账，奶奶就从一个要人扶的人，变成了一个能挣分的地方。这是第 6 章讲的“善的名次化”：善的显露位从“之间”被折进了“名次”。在名次账上给善加一栏，不是给善留了一页，而是把善也一起排了名。第 18 章九班那本咬合账也被名次化，缘故相同：只加账页、不改账法，连记善的账也会被名次化。

第三条：开个家庭会，好好讲一讲孝顺。这是最“正确”的办法。可她自己都觉得讲出来会很空——三个孩子都知道应该孝顺，老大还在作文里写过奶奶。讲道理是传递典范的老办法：德在课上，讲清楚就能传下去。可那天晚上的毛病出在别处：孩子们都知道该孝顺，家里的账上却没有这件事。讲一次孝顺，第二天冰箱上的榜还是那张榜，账没变，孩子们的算法也不会变。

三条路，一条退回原地，一条把善也排了名，一条只动了嘴。妈妈那天晚上没有选出答案。她只是第一次意识到，自己贴上冰箱的那张纸，不只是一张家务表，而是一本账——而这本账是她一个人写的，从头到尾没有问过孩子们一句，更没有问过奶奶。

家里的账，为什么比学校的更难改

家里的账有一个学校没有的难处：它太近了，近得看不见。学校的榜是贴出来的，大家都知道它是一项制度；家里的比较和零花钱却混在日常里，像空气一样，很少有家长会觉得“这是我立的账法”。

另一个难处，是家里的记账人和被记的人之间，有一层很厚的爱。妈妈立积分榜，是为了孩子们学会做家务；奶奶说“你看你姐姐”，是想让小的跟着大的学；爸爸扣零花钱，是怕孩子玩手机玩坏了眼睛。每一本账背后都是好心。可正因为是好心，被记的孩子就更难说“这账记得不对”——一开口，就像是在拒绝大人的好心。

这也是为什么，改家里的账，不能只换一张表。冰箱上那张纸可以一个晚上换掉，可饭桌上那句“你看你姐姐”、钱包里那两块钱，是长在一家人的往来里的。要动它们，先得让家里的每一个人——包括那个最小的、才七岁的弟弟，包括腰不好的奶奶——都知道：这几本账，是可以一起商量着改的。

家长自己也在被记账

还有一本账，家长自己很少意识到：家长也在被记。家长会上，老师念到谁家孩子的名次，那位家长的脸色就跟着变；过年走亲戚，饭桌上头一句常常是“你家孩子考第几”；单位同事聊起孩子，也是先报学校，再报名次。孩子的名次，在大人的世界里被折算成了家长的名次——谁家教得好，谁家没教好。

这和第 19 章讲的老师处境一样，是一个夹层：在亲戚和同事那本账上，家长是被记的；在家里那几本账上，家长是拿笔的。一个整天被问“你家孩子考第几”的家长，回到家很难不问孩子“你考第几”。上一级的账法，就这样被照抄到下一级。这不是家长的过错，可要改家里的账，得先看清这一层：你在饭桌上问出口的那句话，有一半是替别人问的。

那位妈妈后来怎么改的那张榜，本书留到结语再讲。这里只留下她那天晚上想到的一个问题，读者可以拿回自己家的冰箱前问一问：这张纸上，扶奶奶该写在哪儿，又该由谁来写？

◆ 三、家长能做的三件事

家长改不了学校的账。周榜推不推、班规怎么定、评优看什么，都不在家长手里；本书也不劝家长去学校“提要求”——那是另一种账，不在这一章。这一章只讲家长自己手里那几页：群里的一行字，饭桌上的一句问话，家里的一条规矩。三件事都很小，小到一个周末就能开始，难的是一直做下去。

第一件：不晒名次

不晒名次，不是说名次见不得人，也不是说晒分的家长虚荣。第 5 章说过，名次也是一种真：孩子考得怎么样，家长知道是应该的，孩子自己知道也是应该的。要改的不是“知道”，而是“晒”——把名次拿到一个四十多户人家的场里，让大家用大拇指再记一遍。

晒一次，账就多记了一层。学校记了一遍名次，家长在群里再记一遍，亲戚在家族群里转发，又记一遍。每多记一层，“考得好”和“人好”就贴得更紧一点。第 9 章讲过回写：被名次写过的人，去立下一张榜。家长在群里晒名次，就是在给下一张榜打底——那张榜也许十五年后才会出现，由今天点大拇指的孩子去立。

不晒，也包括不去当那第四十一个大拇指。别人晒分，你可以不点；你要是真心替那个孩子高兴，可以私下跟那位家长说一句。这不是冷淡，是不给那一页名次账再添一笔。一个人改不了群的格式，可每个人都管得住自己那一行。四十个人里有十个人不点，大拇指的长队就短了四分之一；短下来的那一截，就是给别的格式让出来的地方。

成绩可以跟孩子说，不必跟群说。孩子考得好，回家当面说一句“这次你下了功夫”；考得不好，当面问一句“哪道题卡住了”。这些话都在家里两个人之间，是往返的。一拿到群里，就成了四十个人对一个名字的打量。朋友圈和家族群也是一样：同一个分数，发在家里是一句话，发出去就是一张榜。

第二件：问“今天谁帮了你，你帮了谁”

20.1 节说过，家长群里那一页“之间”的账写不满，源头在饭桌上：家长根本不知道孩子在之间做了什么，因为从来没问过。

大多数家长放学后的问话都差不多：“今天考了多少？”“作业多不多？”“老师有没有点你名？”这些问话本身就是一本账，记的是名次和行为。孩子每天被这样问，就知道家里在意的是哪几栏。

换一个问法：“今天谁帮了你？你帮了谁？”两句要一起问。只问“你帮了谁”，孩子听到的是“你今天做好事了没有”，那是在查行为账；只问“谁帮了你”，又少了往回的那一下。善是二号位的往返（第 4 章），问话也要有来有回。

刚开始问，孩子多半会说“没有”或者“不知道”。这很正常：他从来没把这些事当成“事”，自然也就没记住。问上一两个星期，他会开始想起来：“周远问了我一道物理题。”“阿杰帮我把车链子挂上了。”家长这时候最容易犯的错，是马上接一句教育：“那你以后要多帮同学。”一接，问话又变回了课——德在课上，传递典范又来了。更好的接法是顺着往下问一句事：“那道题最后弄懂了吗？”“他怎么挂的？”让这件事在饭桌上多停一会儿。停得越久，它越像一件真事，而不是一道品德题。

家里有几个孩子的，这一问还要多一层小心：别让它变成兄弟姐妹之间的比赛。今天姐姐说帮了三个人，弟弟说一个也没有，家长要是脱口而出“你看姐姐”，饭桌上的问话就又成了一张榜。可以换个方向问：“今天家里谁帮了你？”让孩子们彼此说一说。哥哥帮弟弟找到了橡皮，弟弟帮奶奶递了一次拖鞋，这些事说出来，家里那一页账就开始有了字。

还有一种回答，家长听了会心里一紧。孩子说：“我不想给周远讲，他会超过我。”这时候别骂，也别讲大道理——他只是把账算对了（见第 8 章）。家长可以问的是另一句：“你们班有没有什么地方，是给你讲题这件事记一笔

的？”孩子多半会说没有。那这一晚的饭桌，就已经替他记了一笔——这一次，是家里先给“之间”留了一页。

第三件：和孩子一起改一条家规，写明为什么改

前两件是不添账、换问法，第三件是动账法。

周远家有一条规矩：期中考进前十，周末才能去打球。规矩是爸爸定的，定的时候很简单，“有奖有罚，才有动力”。周远在日记里写过“我要做个好人，下次考进前十”（第 6 章），这两件事在他心里早就缠成了一件：考进前十，才配打球，也才算好人。期中他又是第 12 名，那个周末没去成球场。

假如周远的爸爸想改这条规矩，最常见的做法是改口气：不再说“考不进前十别想打球”，改说“爸爸是为你好，球可以打，但你要先把成绩搞上去”。口气软了，规矩没变。站上第 228 号《论语的缝隙与补缺——我、你、他之间的意义之礼》拆过“为了你好”这句话：它由态度、安排、理由三样互相撑着，只改口气而不改程序，只改程序而不改背后的前提，都不够；那本书还说，一次被倾听，不等于机制已经改变。放到周远家，三样分别是：

态度——爸爸说话的语气，是罚还是商量；

安排——“进前十才能打球”这条规矩本身；

理由——规矩背后那个没说出来的前提：打球是奖赏，只有考好了的人才配得上。

只软化态度，安排还在；改了安排（比如降到前十五），理由还在，打球照样是一张奖状。要动，就得三样一起摆上桌，而且让周远也坐在桌边。

一种改法是这样的：周日晚饭后，父子俩把这条规矩写在一张纸上，周远先说他觉得哪里不对，爸爸再说他当初为什么这样定。也许周远会说，打球那天他反而睡得好，第二天做题更顺；也许爸爸会说，他真正担心的是周远一打球就停不下来，名次倒在其次。说到这一步，理由就从“考好了才配玩”换成了“玩和

学都要有个数”。规矩可以改成“周末打球两小时，回来自己定一个复习时段”，试行一个月，月底父子俩再看一次。

最要紧的是最后一步：把改过的规矩写下来，旁边写上“某月某日，因周远提议而改；原来是……，改的理由是……；下次再看是……”。这就是第 13 章讲的改写痕迹，搬进了家里。痕迹的用处，不在这一次改得多好，而在它告诉家里的每一个人——包括以后会长大的弟弟妹妹——这个家的规矩是可以商量的，商量过的样子就写在这里。第 16 章讲过的试行期与复审日，也是同一个意思：规矩不是一锤子定死的，到了日子要再看一遍。

三件事里，这一件最难，因为它要家长把笔递出去一半。可也只有这一件，能让孩子在家里第一次站到 R2、R3 的位置上：不只是被记的人，也是改账法的人。

三件事碰到阻力的时候

真做起来，阻力多半不来自孩子，而来自家里的其他大人。妈妈不晒了，爷爷还在家族群里转发孙子的奖状；爸爸开始问“今天谁帮了你”，奶奶在旁边接一句“别光顾着帮别人，自己的作业写完没有”。这时候最容易吵起来，也最没必要吵。家里的账不是一个人的账，也不能由一个人改。办法还是那一条：把要改的那条规矩摆上桌，大人孩子一起说，说完写下来，写明为什么改、谁提的、什么时候再看。奶奶那一句“自己的作业写完没有”也有她的道理——她心疼孙子吃亏。把她的道理也写进那张纸，她就不再是挡路的人，而是一起改账的人。

还有一层要说清：这三件事有先后。先不晒，再换问法，最后才改家规。不晒，是先停下多记的那一笔；换问法，是在饭桌上先开出一页“之间”的账；家里有了这页账，孩子心里有了这些事，改家规时他才有话可说。倒过来，一上来就开家庭会改规矩，孩子往往只会说“随便”——他手里还没有可以拿来商量的东西。七班家长群第一周只有三条，缘由也在这里：群里的约定先到了，离孩子最近的那页账——饭桌上的问话——还没开，家长手里没有这些事，约定就只能

空着。这跟第 19 章那个次序实验押的是同一类事：同样几步，次序一换，长出来的东西就不一样。

判　词

孩子在家里学到的善，是家里那几本账教的，不是饭桌上那几句道理教的。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——孩子在之间做的事，家长群那一页、饭桌上那一问，刚刚开张。是谁拿的笔？——群里是家长，饭桌上该有孩子一份。被记的人能不能改账法？——群里的写法，第五周阿杰妈妈改过一次；家里的规矩，要等孩子也坐到桌边。

一 页 账

这一章里，林可的一份好第一次出现在家长群里。那是一月期末前，她在晚自习给阿杰讲了一晚上题的那件事（第 10 章），当时只记在阿杰的一张提名条上。开学后林可妈妈问过林可，林可说“可以发，但别写我讲得好，就写我们俩把那几道二次根式弄完了”。妈妈就照着写了。底下阿杰妈妈回了一句：“看见了，阿杰回家也说了。”没有大拇指。

周远家的那张纸，贴在了他家冰箱侧面，上面有一道划线，划掉的是“进前十”三个字，旁边是周远自己的字。这一页不在任何群里，只有他们一家看得见。

没有被记下的，也还有。导论里那位打了几个字又删掉的妈妈，到期末也没把借伞那件事发出来——不是不愿意，是觉得“那么久以前的事了”。期末成绩出来那天，群里照旧有一条喜报，底下的大拇指比四十个少了一些，但还是排成了一长串。

◆

21

第 21 章

校长与教育局的账本

这一章的问题

学校给学生记账，自己也被上面记账。校长能不能给“之间”留出一个制度位置，又不让它变成又一张考核表？

◆ 一、升学率是谁的名次

每年九月，区里开一次教学质量分析会。会上有一页幻灯片，所有校长都等着看：全区初中按上一届中考的升学率和平均分排序。七班所在的这所学校，去年排第 7。

范校长在会上没说什么。到了期中考试以后，他给郑主任打了个电话，让他把初二各班这学期的成绩分布拉一份给他。第二天，郑主任把表放在校长桌上，十二个班，按平均分排好。范校长看了一眼，问：“七班怎么掉了？”郑主任说，十一月进了个插班生，底子薄。范校长点点头，没再问。

这一问一答，校长和年级主任都没有错。可这张表的来路值得倒着看一遍：区里给学校排了名，学校就给年级排名，年级给班级排名，班主任给学生排名。第 19 章苏老师在质量分析会上看到的那个绿色箭头，源头就在这张区里的幻灯片上。每一级都在照抄上一级的账法，每一级拿到的都只有一页名次账。

再看小敏那件事在这张账上是什么样子。十一月小敏转来时，年级里商量过放哪个班，最后放进了七班，郑主任的理由是“苏老师带得动”。学校接收一个插班生，给她安排一位肯花两个晚上补课的老师，这本来是学校这一级的一份

好：一个孩子半路转学，有地方接住了她。可在学校被记的那本账上，小敏只出现在分母里——她让七班的平均分低了零点三分，下一届中考时，她也会让学校的平均分低一点点。接住一个孩子，在账上是一笔亏损。

还要看一眼郑主任那句“苏老师带得动”。这句话本身就是一次记账：它记的是一位老师能不能接住一个半路来的孩子，是一种发生在“之间”的本事。学校分班时用的恰恰是这一笔，可这一笔只在年级办公室里口头流通，从没写进任何一张表。学校靠一本没写下来的账做了决定，再用另一本写下来的账给这个决定记了亏损。下一次再有插班生，郑主任还会不会把孩子往“带得动”的老师那里放？他会，可他心里会多掂量一下那零点三分。

旧说法怎么讲升学率

升学率的争论，大致分成两边。一种说升学率是学校的生命线，家长认它，社会认它，学校不能不认。另一种说升学率把教育搞窄了，应当淡化，学校要回到育人本身。

两种说法吵了很多年，吵的都是“多一点还是少一点”。本书不加入这场争论，也不对任何一项现行的评价办法表态。本书只看一处两种说法都没看的地方：不管升学率被看重还是被淡化，学校的账上都只有这一页；而这一页的记法，校长和老师没有一个人能改。淡化升学率，如果只是把这一页印小一点，旁边没有另一页，学校里的好依旧无处落笔。

学校本身被名次化

这里用得上第 6 章那个词：善的名次化。这一回被折叠的，换成了一所学校。

一所学校的好，有很多是发生在“之间”的：接住一个插班生；老教师带新教师，一带就是三年；和农村学校结对，派老师去上课；一个班的学生帮另一个

班修好了实验器材。这些都是二号位的往返，发生在人与人、班与班、校与校之间。可区里给学校记的那一页，记的是一号位的对比：第几名，升了几个点。于是“好学校”这个词，和家长会上的“好学生”、办公室里的“好老师”一样，被名次借走了——好学校＝升学率靠前的学校。

站上第 38 号《内卷与突围》有一个判断，正好落在这里：“KPI 把稳固区常驻化”。那本书说，KPI 不是一把中性的尺子，而是一台力气很大的“稳固机器”，危险不在它存在，而在它常驻：它把一个组织一直锁在保存已有成绩的那一区，把新东西冒头所需要的差异、牵引和张力一样样削掉。放到学校里看，升学率这一页本身不坏，它能告诉校长哪里出了问题；坏在它一年到头常驻在每一次会上、每一张表上，没有一个时段、一块地方是可以不看它的。学校里那些还没长成成绩的尝试——一门新开的选修课，一个班新试的班规，一位老师新想的作业评语——在这台机器面前，都得先回答一句“对分数有没有用”。答不上来的，就停了。

学校这一级的三拍

第三编讲的三拍，在学校这一级也走得完完整整，只是动作更大，也更不容易被看见。

第一拍是张力。九月那页幻灯片一放，排第 7 的学校和排第 6 的学校之间只差零点几个百分点，这零点几就成了全校一年的压力。张力的细度，和七班周一早上那张精确到小数点后一位的长图是一回事（第 7 章），只是从一个班挪到了一个区。

第二拍是形状改变。压力落下来，学校的做法会悄悄改形：初二下学期的综合实践课被“调整”成了数学，周会时间变成了月考分析会，班主任例会上讲得最多的是“薄弱学科”和“临界生”。最不容易察觉的一种改形，是学校开始掂

量要不要接插班生。没有谁会明说不接，可“底子薄的孩子放哪个班”“这学期还能不能再进人”，会在会上被反复讨论。接住一个孩子本来是一份好，在只有名次账的学校里，它变成了一笔要算计的亏损。这和第 8 章讲的“帮助变资敌”是同一种形状，只是发生在学校之间。

第三拍是回写。今年在幻灯片上排第 7 的这所学校，回去以后给自己的年级、班级排得更细；更细的排法，再推送到家长手机上，成了十几年后另一张榜的底稿（第 9 章）。一级学校被名次写过，就去给下一级立榜。

这三拍里没有一项是违规的，每一步都合情合理，合起来却正好是一本只记名次的账，从区里一路记到一个十四岁孩子的周日晚上。

近邻已经说过的

这种现象并不是本书第一个看见，第 3 章已经把几家近邻请到过台前。坎贝尔定律说，一项量化指标越是被拿来做社会决策，就越容易被扭曲，连它本来要监测的那件事也跟着变形；古德哈特说过意思相近的话，通行的说法是“指标一旦成了目标，就不再是好指标”。埃斯佩兰与索德研究美国法学院排名，看到被排名的学校会回头照排名的口径改造自己，原本各有所长的东西也被压到同一把尺子上。区里那页幻灯片是怎样一路改写学校的，这三家几乎都说到了。

本书照收这些说法。多出来的一点在第 3 章已经讲过：它们说的是指标会被迎合、组织会被改变；本书把结果落到命名上——被改变的不只是学校做什么，还有“好学校”“好老师”“好学生”这几个词指的是什么。而且这一级的命名会往下传，一直传到一个十四岁孩子的日记本上。

校长也在夹层里

讲到这里，校长的位置就和第 19 章的班主任、第 20 章的家长一样清楚了：他也在夹层里。在区里的那张幻灯片上，他是被记的；在学校自己的账上，他是

拿笔的。他改不了区里怎么排，但学校内部记什么、给谁记、哪一页不进考核，笔在他手里。

更要紧的一层是：学校这一级的笔，管得比班主任那支宽。班主任只能在自己班上开一页账，开了也随时可能被年级“统一”掉——第 18 章九班就是这样。校长却能决定：学校里有没有一个地方，是允许这页账存在、又不许任何人拿它去比的。下一节讲这个地方怎么开。

◆ 二、把发生窗口制度化

第 38 号书里有一个小例子：一家公司规定每季度提交两项创新，三十多项变成了四十多项，大家学会了把旧东西换个名字写得像新的。那本书的判断是：缺的不是意愿，是窗口。它不开写首诗号召大家创新那种方子，开的是把“发生窗口”做成制度能力，用四件东西托住——合法性、边界、反馈、护持。那本书还特意提醒：这个窗口不能拿来竞赛。

把这个处方搬进学校，窗口就是一页咬合账：记“谁从谁那里学会了什么”的那一页（第 11、18 章）。一个班主任可以自己在班上开这一页，第 19 章讲过怎样开。但只靠班主任，这页账很脆：班主任换了，它就没了；年级要“推广”，它就被统一写法；检查来了，它就被当成“另搞一套”。校长能做的，是给这页账一个制度位置——让它名正言顺地存在，同时把它跟一切考核隔开。

下面按四件套一件一件说。

合法性：写明允许，而不是写明要求

第一件事，是让开这页账的班主任不必担心。学校可以在校务会上定一条，写进学校的管理办法里：各班可以设一本咬合账，记法由班级师生共同商量、共同修改，学校支持。

注意措辞：是“可以”，不是“应当”。一写成“应当”，它就成了一项任务，任务就要检查，检查就要看完成得怎么样，看完成得怎么样就要比——九班那条路又走了一遍。合法性要给的只是一张护身符：班主任开了这页账，是学校允许的，不是自作主张；没开，也不算落后。

边界：四个“不”写在明处

第二件事，是把这页账跟考核之间的墙砌起来。墙要写在明处，越具体越好：

不打分：这页账上的任何一条，都不折算成分数，不进操行分。

不排名：不统计哪个班写得多、哪个学生被写得多，更不公布。

不进考核：不进班主任考核，不进评优材料，不作为任何检查的项目。

不收走：账本归班级所有，学校不收、不抽查、不拍照上报。学生本人可以读、可以改、可以删自己那几条。

这四个“不”，前三个防的是名次从后门进来，第四个防的是记账权被拿走。第 12 章讲过三把锁：被记的人能不能自己申请记一笔，说法会不会被当真，更正要不要绕过记账的人。学校一旦把账本收上去，三把锁就同时上了——记的人变成写给检查的人看，被记的人再也碰不到这本账。

反馈：交流记法，不交流数量

第三件事，是让这页账有来有回，不至于在各班各自关起门来慢慢干掉。

窗口里也要有反馈，可反馈的对象要选对。学校可以每学期开一次“读账会”，各班自愿派一两个学生，把本班账上一两条记下来的事读给别的班听。读的是事，不是数：不说“我们班这学期写了一百二十条”，只说“周远写了林可

怎样教他画受力图”。班主任之间也可以碰一次头，交流的是记法，不比谁的账写得多：你们班那一栏怎么写，学生改过几次记法，改了以后有什么不一样。

这样的反馈，用第 38 号书的说法，是窗口阶段的评价只看有没有苗头——不问成果，问有没有东西开始冒头。放在咬合账上，苗头就是：有没有学生第一次写下了一个原来没想到的名字，有没有一条记法是学生提议改的。

护持：失败了不算事故

第四件事最容易被忽略：允许这页账失败。

总有班级开了这页账，一个月只写了三条，第二个月就没人写了；也总有班级写着写着变了味，开始比谁写得多。学校对这样的班不追究，也不催。可以做的是：请这个班自己在账本最后一页写几句“我们这一页为什么没写下去”，写完照样留在班里。失败写成痕迹，就成了下一届、下一个班可以读的东西。第 38 号书的意思是，失败要被制度化成学习的资产，而不是污点；放在学校里，资产就是账本最后那一页。

这里要交代一处本书和第 38 号书不一样的地方。那本书讲窗口时还说过一句：奖惩看敢不敢发生。在一家公司里，这句话也许行得通；搬进学校，本书只取它的一半。理由就在九班身上：学校一旦奖励“敢开这页账”的班主任，开没开、开得早不早，马上就成了一张新榜，“敢”也会被迎合成“抢着开”。所以本书只取不罚的那一半——没开不算落后，开坏了不算事故——不取奖的那一半。学校能给的“奖”，只有一样：让开了这页账的人不必为它担心。

站上第 12 号《意义管理学》有一个很合用的说法：控制是粘性治理。那本书的意思是，控制不是监督而是守护，像园丁的耐心、对火候的掌控：维持方向又不僵化，容纳探索又不失序。学校对咬合账的护持，就是这样一种粘性：不去管它写了什么，只管它别断——班主任换了，新班主任接得上；学生毕业了，下

一届读得到上一届写的那几页。第 13 章讲过，学校每三年整体换一遍人，能传下去的只有痕迹。校长手里的护持，护的就是这一条能传下去的线。

最危险的一刻：效果好了以后

这四件套最容易在一个时刻全盘失守：咬合账真的有了效果以后。

某个班的互助多了，家长群里的话变了，期末“谁最善良”的提名里第一次出现了不在前十名里的名字。校长听说了，很高兴，想推广。推广的第一步通常是“总结经验”，第二步是“统一做法”，第三步是“纳入考核，确保落实”。三步走完，这页账就成了九班那一本：年级统一写法，三周以后大家比谁写得多。

所以对校长来说，制度化的意思恰恰是反着的：要制度化的是窗口，不是窗口里的内容。可以固定下来的，是“允许”“四个不”“读账会”“失败不追究”这几件；不能固定下来的，是这页账的格式、栏头、写法和写多少。前一样由学校定，后一样由每个班自己定、自己改。

校长自己也可以开一页

还有一页账，校长不必等任何人，自己就能开：老师之间的咬合账。

学校里老师之间的好，和学生之间的一样无处落笔。一位老教师带了三年新人，新人后来上了一节很好的公开课，公开课的获奖证书上只有新人的名字；一位数学老师替生病的同事代了一个月的课，年终考核里这一个月只是“工作量”一栏里多了几个课时；苏老师从劳技老师那里学会了怎样让阿杰这样的孩子在班会上开口，这件事不在任何一张表上。老师们的教研组本来就是一个同伴之场，可学校给这个场记的账，是公开课等级、论文篇数和获奖名次。

校长可以在教师办公室也放一本“我从哪位同事那里学会了什么”，规矩照搬学生那一本：不打分，不排名，不进考核，本人写，记法由老师们自己商量着

改。这一页对学生那一页有一个额外的用处：老师们自己在这样一页账上写过、被写过，才知道这种账写起来是什么滋味，第一个月为什么只有几条，又为什么一数就坏。一个自己从没被这样记过的校长，很难真正守住学生那一页的四个“不”。第 38 号书叮嘱的“窗口不竞赛”，第 18 章已经讲过；放到校长这一级，再加一句：窗口不推广——只开门，不带路。

这一节讲的是怎样让一页不计分的账在学校里活下去。可学校本身也会被检查，德育也要被评估。评估一来，这页账还守得住吗？下一节讲这件事。

◆ 三、德育评估怎样不变成又一张榜

第 14 章记过一件事：一月期末，郑主任来收七班的德育材料，把后墙的班规拍了照，回去对着检查表看——一共十二条，没有覆盖“礼仪”一项；有两条被横线划过，其中第三条“上课不准喝水”旁边是手写的来历。他把七班的班规评为“不够完整”。检查表上没有一栏能记下那行手写的字。

郑主任不是在为难七班。他手里那张检查表，本身也是一本账，而且是一本被完善过很多次的账：条目一年比一年多，打分一年比一年细。第 14 章讲的“制度完善度悖论”在这里又转了一圈——不只是学校的规矩越完善，学生的回写之缝越少；检查规矩的那张表越完善，留缝的班越会被评为“不够完整”。

这一节只回答一个问题：如果德育一定要被评估，评估能不能换一种记法，让它记下“有没有留缝”，而不是又排出一张榜？

评估本来记什么

常见的德育评估，大致记三类东西。一类是有没有：有没有德育计划，有没有主题班会记录，有没有心理辅导室。一类是多少：开了几次主题活动，评了几个“美德少年”，家长会出勤率多少。一类是好不好：检查组看一看、听一听，给一个等级或分数。

三类加在一起，就成了一张德育的名次账。有没有，逼着学校把每样东西都备齐；多少，逼着学校把数字做大；好不好，最后要排出先后。用第 14 章的话说，这张表记的全是“可对照的条目”。一所学校把条目备得越齐、数字做得越大，越会被评为优秀；而本书前面二十章讲的那些东西——“之间”的那一页、可以改的账法、班规旁边那行小字——没有一样是可对照的条目，于是一样也进不了表。

第 14 章提过的迈克尔·鲍尔，在《审计社会》（1997）里讨论过这种处境：审计与检查在公共部门大规模铺开以后，组织会把越来越多的力气花在让自己“可被审计”上，能留下记录、能被核对的做法被放大，难以记录的做法被挤到边上。德育评估如果只照现在这个样子越做越细，学校的德育就会越来越像一份准备检查的材料。

换一种记法：只记有没有留缝

本书设想的记法很简单：德育评估只记三件事，而且三件都只记“有没有”和“是什么样子”，不记分。

第一件，期限。学校和班级的规矩里，有没有写明试行期和复审日的？哪几条？第 16 章讲过，一条规矩有了复审日，它就从“一锤子定死”变成了“到时候再看”，学生知道它可以被重新放到桌上。

第二件，痕迹。规矩旁边有没有写来历——为什么定、谁提议改过、改了什么、为什么改？第 13 章讲过，学校每三年整体换一遍人，能传给下一届的只有痕迹；插班生小敏能在入班第三周就在班会上提一条，靠的就是喝水班规旁边那一行小字。

第三件，学生提议。这一学期里，学生提议改过哪几条规矩？结果如何——改了、试行中、没改？没改的，理由写给提议的学生了没有？

三件事写下来，可以只是一张纸，每一件后面列出具体的条目和样子，不打勾、不打分、不合计。

拿七班这一学年来试填一下，这张纸大概是这个样子。

期限一栏：喝水那一条，九月先试行两周，看过再定；十二月小敏提议的早饭那一条，也是先试两周；四月那次班会以后，十二条班规里有九条后面写了“复审：期末前一周班会”，另有四处写着“护栏”（走廊那条拆成了两款，所以护栏多算一处），不设复审日（第 16 章）；咬合账的记法，写明全班可以商量着改。这一栏里最有分量的，反倒是那四个“护栏”——它说明这个班的人分得清哪些规矩该留缝、哪些不该，留缝不是把什么都拿来改。

痕迹一栏：后墙班规第三条，划线保留原文，旁边手写改动的来历；窗台那本蓝皮硬面抄的第一页背面，写着这本账的规矩，历次改记法都留着日期、提议人和理由，六月换第二本时连没通过的几条一起照抄了过去（第 18 章）。

学生提议一栏：九月，唐悦提议改喝水的规矩，通过，试行；十二月初，插班生小敏入班第三周在班会上提议，把“教室内不准吃东西”改成早读前十分钟可以在座位上吃早饭，先试两周（第 13 章）；四月，唐悦提议咬合账“只写学会的做法，不写‘讲了一道题’”，通过；同月，小敏提议“被写的人可以回一句，不许改别人写的”，通过；也是四月，一位班委提议每月评一次“最佳小老师”，没有通过——全班讨论后认为一评就成了比赛。三月到六月底，咬合账的记法前后通过四次、否了两次（见第 18 章），这里只举四月的两次，外加没通过的那一次。

最后这一条最值得留在纸上。一条没通过的提议，在名次账上什么也不是；在这张纸上，它说明的东西比通过的那几条还多：这个班的学生不只会提议，还

会替这页账挡住名次。一张只记“通过了几条”的表，会把它漏掉；一张只记有没有、是什么样子的表，才装得下它。

还有一个问题：这张纸由谁来填？最好的办法，是检查的人和被检查的班一起填。学生提议那一栏，可以请班里的学生自己列出来，检查的人只核对后墙和窗台上的痕迹对不对得上。被记的人参与写自己的那一页，这张纸才不会又变成一份迎检材料。

记什么	怎样记	不记什么
期限	列出写有试行期、复审日的规矩	不记“有期限的规矩占几成”
痕迹	抄下两三条规矩旁的来历说明	不记“有痕迹的班级几个”
学生提议	列出提议、结果与给提议人的答复	不记提议条数，不比较各班多少

为什么偏偏不能数

读到这里，熟悉评估的人会问：只记不数，怎么比较？怎么看出哪所学校做得好？

答案正是：不比较。一数，坎贝尔定律就到了。假如评估记的是“学生提议改过几条规矩”，下一学期各班就会出现很多提议——有的班主任会在班会上点名让学生“提一条”，有的会把一条规矩拆成三条让学生分别“提议修改”。前言里那个把一袋垃圾分成三袋倒三次的弟弟，换到这里，就是把一次提议拆成三次。提议条数涨了，留缝没有多一点。

所以这张表的读法只有一种：读的人看见了学校里有哪些缝，缝是什么样子，然后放下。它可以帮校长知道自己学校的规矩是不是全封死了，可以帮教育局知道辖区里有没有学校在试这样的记法；但它不能变成一个分数，不能进学校排名，也不能进校长和班主任的考核。

还要加两条，让这张表自己也留缝。

一条是被记的人能读、能更正。评估组写下的那几行，要给被记的班级看；班主任和学生觉得记得不对，可以在旁边补一句。这是第 12 章三把锁里的第三把，挪到了评估这一级。

另一条是这张表本身也要有复审日。每三年，评估者要和被评估的学校一起坐下来，看这张表该不该改、哪一项开始被迎合了、要不要换一种记法。一张评估别人有没有留缝的表，自己先要留一道缝。

这是一个可以错的预言

第 14 章 14.3 节在讲完制度完善度悖论的边界时，留过一句话：评估一旦开始记录“留缝”，悖论应该减弱。这一节的记法，就是那句话的样子。它也可以是错的，错的样子事先写在这里：

如果评估改记“有没有留缝”之后，学校的规矩条目依旧一年比一年多，学生提议依旧没有人答复，班规旁边的来历说明变成了统一打印的套话——那就说明，换记法没有用，悖论的根子不在评估记什么，而在别处，本书第 14 章的说法要收回一半。如果只是条目数停住了，学生提议的答复率有了，可“谁最善良”的提名照旧落在前十名上，那说明留缝能改变规矩，却改变不了命名——这正好落在第 10 章名义滞后的预言里，要再等一等，也要再看一看。

教育局这一级的那一页

同样的判据，往上再挪一级，也用得上。区里给学校排名的那页幻灯片，本书不评论它该不该放、该怎么放。可是照第 10 章“加页不减榜”的办法，那页名次账旁边，至少可以设想另一页：这一年，各校接住了谁——接收了哪些半路转来的孩子，派了哪些老师去结对学校上课，哪位老教师带出了哪位新人。

这一页同样要守住那几条：只列事，不打分；只看有没有，不比多少；被记的学校能读、能补、能更正；这一页自己也有复审日。它不替代名次那一页，也

不跟名次那一页加总。它做的只是一件事：让小敏这样的孩子，在区里的账上不只是一个分母，也是一所学校这一年接住的一个人。

本书不对任何一份现行的评估文件表态。这一节给的只是一个判据，校长和教育局拿它去看自己手里的表，问一问：这张表上，有没有一栏是留给“缝”的？

判　词

学校被怎样记账，就会怎样给学生记账；德育评估该记的是留没留缝，不是又一个分数。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——一所学校接住一个孩子的好，眼下只在分母里。是谁拿的笔？——区里记学校，学校记年级，一级照抄一级。被记的人能不能改账法？——评估那张纸若让被检查的班一起填、能更正，才算开了一个口。

一页账

学校这一级的好，到期末大多还是没有被记下。小敏在学校的账上，依旧只是分母里的一个人；范校长桌上那张按平均分排好的表，到七月期末又更新了一次，七班的位置没怎么动。

被记下的有一处，而且是在一张原本没有这一栏的表上。七月期末检查，郑主任又到了七班。他照旧在“班规条目是否齐全”那一栏写了“不够完整”，可在检查表最下面的空白处，他用笔加了一行字：“喝水一条有改写记录，本学期行为记录中未见因此扣分。”这一行没有分数，没有人要求他写，交上去以后也不知道会不会有人读。但它是这张检查表上第一次出现“留缝”的痕迹——写下它的，正是这张表的记账人自己。

◆



第　七　编

AI 时代与本书的可错

导　语

最后一编看两件事。一件在前面：当智能手环和课堂行为分析把每一次举手都记下来，名次的账会细到极限，咬合的账也第一次有了被大规模记下的可能，关键仍在记账权与回写权在谁手里。另一件在本书自己身上：一本书说了这么多，它会怎样错。

第 22 章写 AI 记账时代的三条底线，第 23 章把近邻与增量逐家对账，把六条可错预言的检验方案一条条写清楚——看到什么，本书就算错。

22

第 22 章

当每一次举手都被记下：AI 记账时代

> **这一章的问题**
>
> 机器能把教室里的每一个动作都记下来以后，这本越记越全的账给“之间”留没留页、笔在谁手里、被记的人能不能改账法——善是更容易显露了，还是被折得更彻底了？

◆ 一、全量记录的教室

六月，期中早已过去，期末还没到，郑主任在年级会上放了一份厂家送来的样张。样张叫“每日课堂表现报告”，演示用的是七班某天上午的四节课，学生的名字都换成了编号，可苏老师一眼就认得出谁是谁。

编号十一：举手两次，抬头率百分之八十一，“专注度”曲线在第三节数学课上一直贴着顶。编号十二：举手一次，第二节物理课“低头书写时间偏长”，系统给了一个黄色的小三角。编号四十：抬头率百分之六十三，“离座”四次，四个红点排成一行。报告最后一栏叫“同伴互动”，统计的是课间两个人以上面对面说话超过三十秒的次数，编号十一是三次，编号四十是九次。

郑主任说，这东西好在客观，不用老师凭印象打分；家长每天下午五点就能在手机上收到，比周榜快多了，也细多了。会上有人点头，有人问价钱。

苏老师盯着那四个红点。她知道那天上午阿杰离座去干什么了：值日生一个人提不动饮水机的空桶，阿杰去搭了把手；后来前排一把椅子的螺丝松了，他蹲下去拧了两分钟。这四次离座，在报告上是四个红点；在教室里，是两次往返。

她又看“同伴互动”那一栏。阿杰九次，林可三次，这一回阿杰“赢”了。可她想到的是第 18 章说过的九班——一本记善的账，只要被统一了写法、被拿

去比，三周就比成了谁写得多。这一栏要是推送给家长，下个月会不会有孩子课间专门找人说满三十秒？

这一幕不是科幻。前些年，国内就有中学在教室里试装课堂行为识别系统、给学生戴“专注力”头环的新闻，引起过不少争议，有的后来停用了。本书不评论具体哪家产品，只问一件事：这样的东西进了教室，学校的三本账会变成什么样。

旧说法有两种。一种说技术中立，数据越全越公平，老师的偏心、印象分、只看成绩，都能被客观数据纠正。另一种说这是隐私问题，孩子的一举一动不该被盯着，应当立法限制。两种说法都有道理，第二种尤其要紧。可两种说法都没有问到本书关心的那件事：这本越来越全的账，记的是哪一号位的显露？账法归谁写？

先用第 7 章的话说。七班当初的周榜精确到小数点后一位，林可和周远之间那半分，绷了一整周（见第 5 章、第 7 章）。张力来自显露的细度：显得越细，相邻的人越绷。周榜是一周一次，小数点后一位；表现报告是一天一次，每一秒一个点。从周到秒，从分数到“专注度”，第一拍张力积累被推到了一个从前做不到的极限。从前，一个孩子只在考试那两个小时里被显成粒子；现在，他在每一节课的每一秒里都被显成粒子。名次账从考场漫进了课堂，又从课堂漫进了课间。

再看行为账。第 11 章说，扣分表、操行分只记了善的反面：记你有没有违反，不记你有没有成全谁。全量记录把这一点放大了，而且是自动放大。“离座”“低头”“说话”都很好识别，机器能可靠地数出来；“帮人提桶”“给同桌讲一道题”“把伞递过去”却要知道前因后果，识别起来难得多。于是在机器的账上，最容易被记下的恰恰是那些可以扣分的动作。阿杰的两次往返，被折成了四个红点。这不是机器坏，是机器只会记它被教会记的东西，而教它记什么的那份清单，本来就是照着行为账开的。

最要紧的是第三处变化：账法看不见了。七班的周榜，再不讲道理，至少规则贴在墙上，“总分加权、小数点后一位、每周一推送”，谁都读得懂，唐悦要

提议也知道对着哪一条提。表现报告的账法藏在算法里：什么叫“专注”，什么算“互动”，阈值是多少，权重怎样定，连郑主任也说不清，得去问厂家。用第 13 章的四级来说，周榜是 R0，被记的人改不了，但看得见；全量记录的账往往连“看得见”也做不到。被记的人不只是不能拿笔，连笔在哪里都不知道。

机器还有一样和人不同：它记下的东西不会忘。人记的账有自然的磨损，期中的排名到期末就淡了，老师也记不清上学期谁哭过。数据不磨损，编号四十在初二六月的四个红点，可以一直跟到初三、高一。第 9 章说回写有快有慢；全量记录让一号位的显露几乎不再褪色，名义滞后（见第 10 章）可能会被拉得更长，因为“他是个爱离座的孩子”这个说法，每天下午五点都会被重新推送一次。

张力推到极限以后往哪里去？第 7 章说张力有三种去处：逼升、掐断、麻木，去处由账法决定。全量记录的账法几乎只给后两条留路。逼升要有一个看得见的门槛、一个能对着学的做法；“专注度八十一”没有做法可学，只有一个数要追。于是有的孩子学会对着镜头抬头，眼睛朝黑板，心思在别处——古德哈特说的指标被迎合，在这里迎合的是一个摄像头。有的孩子干脆不再追，红点多了也不在乎，这是麻木。还有一种更隐蔽的掐断：编号十一会不会觉得课间去给编号十二讲题，是在“拉低自己的专注曲线”“抬高他的互动次数”？这笔账第 8 章已经算过一遍，帮助变“资敌”；如今它每天都在被算。

命名也会跟着走。第 6 章说“好学生”这个词被名次借走了。表现报告里没有“好学生”三个字，可它造出了一批新词：“专注型”“互动活跃”“离座偏多”。词一造出来，就会被家长、老师、孩子自己拿去说人。苏老师想象得到那个场面：家长会上有人说“我们家是专注型的”，阿杰妈妈又一次不好意思开口。新词换了，借走的方式没换——一个人的“好”仍然只能用一个可以比的数字说出来。

报告里也有善意的设计。“同伴互动”那一栏，说明书上写的是“鼓励合作学习”。可这一栏恰好演示了第 18 章的交互预言：有账页，账法不可改，账页本身就会被名次化。它记的是次数，次数能排序；它由厂家统一定义，七班没人

能说“讲题十分钟和聊天三十秒不该算一样”。这正是“有账页、账法不可改”那一格，只是从一个班的本子换成了一套系统，规模从四十四人变成了全校。

还有一个常被忽略的人：被记的老师。表现报告按班汇总，七班的“平均专注度”会和九班放在同一张表上。苏老师自己也被显成了一颗粒子。第 19 章说过，老师的善也被学校的账记成名次；全量记录让这一笔也从一学期一次，变成了一天一次。

用三个号位再看一遍，还会看见一件更不显眼的事。好的制度会退成三号位，读数是撤师保持率：老师不在场时，大家还愿不愿意守这条规矩（见第 16 章）。五月苏老师出差一周，喝水班规一天没破，这才是那条班规的美。可在全量记录的教室里，“老师”从来不撤：摄像头每一秒都在。规矩被守住了，你却永远说不清它是被认同而守住，还是被盯着而守住。撤师保持率这个读数，在这样的教室里连测都没法测。一条只能在监视下成立的规矩，没有机会长成三号位的场，它一直停在一号位，当一条被执行的条文。

这样拆开看，全量记录的教室并没有给善添一页账，只是把名次账和行为账记得更细、更快、更不褪色，又把账法从墙上收进了看不见的地方。善被名次化的三个条件——只有一页账，账法在别人手里，被记的人改不了——它一样不少，样样都更重。

◆ 二、另一种可能：AI 记咬合账

散会以后，唐悦在走廊上拦住苏老师。她是班长，样张她在讲台边瞄到了。她问：“那机器能不能记我们那个本子上的东西？”

她说的是三月起七班的那本“我从谁那里学会了什么”（见第 18 章）。本子是那个蓝皮的硬面抄，放在讲台右边的窗台上，写满一页翻一页。三个多月下来，已经有人抱怨找不到自己上个月写的那一条；周远想翻回去看林可那天是怎么教他画受力图的，翻了半天。唐悦的意思很实在：要是有个东西能帮着存、帮着找，本子会好用很多。

这个问题问到了本章的转折处。上一节的结论容易被读成“机器记账就是坏事”，本书不这么看。机器不认识哪一号位，它记什么、怎么记、谁能读、谁能改，全看账法。同一种技术，既可以把名次账记到每一秒，也可以替咬合账做那些纸本子做不好的事。问题不在 AI 记不记，在于它记的是哪一本账。

先说 AI 能替咬合账做什么。

第一，保存与检索。纸本子会丢、会被翻烂、会被水泼；一届学生毕业，本子多半跟着进了废纸堆。第 13 章说，学校的人每三年整体换一遍，能跨届传下去的只有写进场里的痕迹。小敏读到班规旁那行“九月因唐悦提议而改”，才知道这里的规矩可以动。咬合账也一样：要是下一届初二的学生能读到“上一届有人写过：林可教会我画受力图”，他们就知道这个班里的好，是可以被写下来的。机器在这里是一个不会忘的抽屉。

第二，提醒。咬合账最常见的死法不是被禁止，是被忘了。第一个月只写了七条，第二个月没人提就又少了。机器可以在每周班会前轻轻问一句“这周有没有谁教会了你什么”，不催、不计数、不排名，只是把那一页翻开放在那里。

第三，回指痕迹。账法每改一次，机器可以把“哪一天、谁提议、为什么改、改成了什么”留下来，像第 219 号书里说的那样，错了不删，划一道线写为什么。纸上的划线会越划越乱，机器可以把每一次改动都摆得清清楚楚，让后来的人一眼看见“这本账被我们改过三次”。这是最便宜也最有用的可改性信号。

再说 AI 不能替咬合账做什么。这里借第 409 号《教育的产品是结晶》简介里的一句话：答案可以转手，结晶不能代付。那本书讲的是学习：老师可以把答案递给你，机器可以把解法讲给你，可“学会”是一件在你身上发生的事，没有人能替你学会。咬合账记的正是这样一件事——不是“谁讲了题”，而是“谁从谁那里学会了”。讲题这个动作，摄像头也许认得出来；“学会了”只有被教的那个人自己知道，也只有他自己说出来才算数。

所以机器替咬合账做事，有一条清楚的界线：它可以替人存、替人找、替人提醒，不能替人写。一旦让摄像头自动识别“讲题行为”并记一笔，咬合账就变了性质。它不再是周远自己写下“林可教会了我”，而是系统判定“编号十一向

编号十二提供了一次学业帮助”。前者是周远的说法，后者是机器对他们两个的观察。前者记在两人之间，后者又把两个人各显成了一颗粒子：一个人“帮助次数”加一，一个人“被帮助次数”加一。次数能排序，排序就能比。这正是上一节“同伴互动”那一栏的老路，换了个名字而已。

我们不妨把两种做法并排放一放。设想同一周里，周远又卡在一道斜面受力题上，林可在课间给他画了两遍。

第一种做法：教室里的识别系统看见两人头挨着头、林可手里拿着笔、周远在点头，判定为一次“同伴学业帮助”，自动记入林可的“互助积分”。当天下午五点，林可妈妈收到推送：“您的孩子今日帮助同学一次，班级排名第三。”妈妈在家长群里转发，收到一串大拇指。第二天，有几个孩子课间开始拿着练习册凑到别人桌边。

第二种做法：周五班会前，班级平板上弹出一句“这周有没有谁教会了你什么”。周远自己点开，写了一行：“林可又画了一遍斜面，这回我知道摩擦力为什么朝上了。”这一行存进七班的咬合账，林可能读到，全班能读到，家长端收不到，系统不给任何人加分。

两种做法用的可能是同一家厂的同一套设备，差别全在账法：第一种是机器替人写、写进分数、推给家长、能排序；第二种是本人写、只记一句话、留在班里、不计数。第一种在一个月内大概率把“帮人”变成又一场比赛，第二种至少给了“之间”一页。

谁能读，也要多看一眼。第 12 章说过三种读法：只给老师看、全班公开、只给本人看，长出三种不同的东西。机器让第四种读法变得极其便宜：推给家长。推送看起来只是“让家长知情”，可它把咬合账一下子接进了家长群那本更大的名次账。导论里那四十个大拇指，从前只能点在“考了年级第一”下面，现在也能点在“互助排名第三”下面。被点赞的格式一旦出现，比赛就跟着来了。所以 AI 记咬合账，读的范围宁可窄一点：本人与被提到的人一定能读，班级可以读，班外的人默认读不到，要读须经本人同意。

第 409 号书讲作业与 AI 时，给过三档用法：先写预测，再问；先做，再对答案；AI 当场，不当答案——让它提问、扮反方、找弱处，不替学生写。借到这里，可以说 AI 记咬合账也有三档：先由本人写，再让机器存；先在班里读，再决定要不要往外传；把机器当公共账本的看守，不当记账的人。

这里能看出本书三方程在 AI 时代的样子。善的显露 S＝F(D,E)：机器改变的首先是 D，也就是账法。它让记账更细、更快、更持久，这既可以喂名次账，也可以托咬合账。D＝G(S,E)：被记的人显露出来的样子，能不能回头改写账法——回写权——这一条在大多数系统里是空的，账法由厂家写死，学校买来就用。E＝H(S,D)：被改过的账法能不能重组同伴之场，这要看账法是谁改的：如果是全班在班会上一起改的，改的过程本身就在重组场；如果是厂家一次升级推送下来的，场里没有任何人经历过这次改动，痕迹就是空的。

用六路径说，厂家的做法是典型的传递典范 S→D→E：先定好什么算“好的课堂表现”，写进算法，推给学校，期待风气随之改变。本书的主路是 D→E→S：先改账法，让同伴之场随之重组，善才显露；回路 S→E→D，学生显露出来的样子改写同伴之场，再推动账法修订。机器放在前一条路上，是一台更高效的传递机器；放在后一条路上，是一本更好用的公共账本。

第 268 号书讲人和 AI 一起精益求精时，专门讲过双向回写：人变了，AI 也变了。借过来看教室，这个意思正好说出了 AI 记咬合账的理想样子：机器手里留下的，应当是这一个班的账——这个班自己改过的账法和改过的理由，而不是一套从别处统一推送下来的打分规则。同一个系统装进七班和九班，应当长成两本不一样的账；要是长得一模一样，那就说明账法不在班里。

机器存得久，又引出一个纸本子从来不用回答的问题：这本账最后归谁。七班毕业那天，蓝皮本可以交给下一届，也可以由写过的人各自把自己那几条抄走；存进系统的账，却默认留在厂家的服务器上，跟着孩子的编号升学。按本书的说法，留下来教后来者的应当是账法和改过的痕迹——“这本账被改过三次，每次为什么改”；每个孩子写过的每一条，用不着跟着走。交接因此可以分开

办：账法与痕迹交给下一届，具体的条目归写的人和被写的人；本人不同意，它就不跟着他进初三，更不跟着他进下一所学校。

唐悦的问题，苏老师当时没答上来。她回办公室想了一晚上，第二天在自己的备课本最后一页写了三行字，后来成了七班讨论这件事的底稿。那三行字，就是下一节的三条底线。

◆ 三、人与 AI 共同记账的三条底线

苏老师写在备课本最后一页的三行字是：

本人可读。本人可改。不进排名。

一周后的班会，她把这三行抄在黑板上，问全班：要是学校真装了那套东西，你们能接受的条件是什么？讨论了一节课，最后七班没有加第四条，只在每一条后面补了一句“怎么才算做到”。下面就按这三条说，每一条都说清它守的是什么，没守住会是什么样子。

第一条：本人可读。被记的人必须读得到关于自己的每一笔，而且读得懂这一笔是怎么来的。

这一条守的是第 12 章三把锁里的头一把之前的那扇门：你连自己被记了什么都不知道，就谈不上申请记一笔、更正一笔。全量记录最大的问题不是记得多，是被记的人看不见。编号四十的四个红点，阿杰本人从来没见过；家长收到了，班主任收到了，年级收到了，偏偏被记的那个人没有收到。这是记账权最极端的一种分配：所有人都能读一个孩子，只有这个孩子不能读自己。

“读得懂”比“读得到”更难。一个“专注度六十三”摆在阿杰面前，他读到了，也不知道它是怎么算出来的，不知道哪一分钟被扣了，不知道什么动作算“不专注”。七班补的那句话是：每一个数字旁边都要写明它由哪些动作算出、阈值是多少；说不清的数字，不许出现在报告上。这句话对厂家来说很苛刻，可它只是把墙上贴着的周榜规则那一点透明，还给了机器的账。

第二条：本人可改。这里的“改”有两层，第一层改记录，第二层改账法。

改记录，是阿杰能对那四个红点说“第二个是我去帮值日生提水桶”，而且这句话会被当真，会留在记录旁边，不需要绕过记账的人去找更大的官。这是第 12 章的后两把锁：说法会不会被当真，更正要不要绕过记账的人。机器的账尤其需要这样的更正，因为机器看见的是动作，看不见来由；只有被记的人知道来由。不给他说来由的位置，行为账就永远只记善的反面。

改账法，是全班能对“离座算不算扣分”“互动该不该计数”提议，在班会上讨论，试行一段，复审，再决定。这对应第 13 章的 R3：被记的人改的是规则，不只是某一次执行。没有这一层，第一层也会慢慢失效：每一次更正都在对着一条改不动的规则打补丁，补丁打多了，大家就懒得打了。

两层都要留痕。阿杰改过的那条记录、七班改过的那条账法，都要以“划线写为什么”的样子留着，让后来的人看见：这本账是可以动的。机器在这里反倒有优势，人记的账往往改了就覆盖，机器可以把每一个版本都留下。

第三条：不进排名。凡是记在咬合账上的东西，凡是关于“之间”的记录，不汇总成个人的分数，不排序，不进评优，不进任何考核。

这一条最容易被说成“太理想”。可本书前面十几章的论证几乎都押在这一条上。第 18 章九班的故事，第 10 章的加页不减榜，可错预言第 1 条的四格，都在说同一件事：一页记善的账，只要能被排序，就会被名次化。机器让排序变得一点成本都没有——任何一列数，点一下就能从大到小排好。所以这一条不能靠“不鼓励排名”，要靠“不提供排名”：系统里压根不设汇总与排序的功能，咬合账导不出个人得分。

“不进排名”还管着班外。家长端收不到咬合账的推送，年级报表里没有“互助指数”，学校评估只记“有没有这本账、账法改过几次”，不记“写了多少条”（见第 21 章）。这和本书一贯的那条规矩是一回事：本书设计的所有读数，一律不进考核。

三条底线放在一起看，正好对着本书的三个关键词。本人可读，对着记账权；本人可改，对着回写权；不进排名，对着账页不被名次化。也可以反过来说：一套记账系统，三条做到了，它就是在给善留页；三条一条都没做到，它记

得再全，也只是把名次账记到了每一秒。做到一两条的，最常见的是“可读不可改”——孩子能看见自己被扣了分，却没有地方说为什么。这一格大概是最折磨人的，本书没有为它单独立一条预言，但它和可错预言第 1 条的第三格（有账页、账法不可改）是同一类。

三条底线还可以落成三个动作，班主任、家长都能当场试，不必懂技术。第一，请学校当着孩子的面，让他自己打开本人这一周的记录，看他能不能打开，能不能说出每个数是怎么来的；打不开或者说不出，第一条没做到。第二，让孩子在一条记录旁边写一句来由，第二天再看这句话还在不在，老师和家长打开时看不看得见；写不进去，或者写了只有后台看得见，第二条的第一层没做到。再问一句“离座算不算扣分，班里能不能改”，回答若是“要等厂家升级”，第二层也没做到。第三，在任何一个关于同伴往来的页面上，找“排序”“导出得分”“生成排行”这类按钮；找得到，第三条就没做到，哪怕旁边写着“仅供参考”。三个动作加起来花不了十分钟，比读一份几十页的产品说明，更能看清这本账落在哪一格。

题目说的是“人与 AI 共同记账”，共同在哪里？七班讨论到后半节，周远问了一个很具体的问题：那到底哪些事机器做，哪些事我们做？全班七嘴八舌，最后苏老师在黑板上画了一张表，大意如下。

账上的活	机器可以做	必须由人做
记一笔“谁从谁那里学会了什么”	提醒、存档、检索	由被教会的本人写
读账	按本人设定的范围显示	本人决定给谁看
更正一笔	保留原记录与更正理由	由被记的人提出
改账法	整理全班提议、列出历次改动	班会讨论、试行、复审
汇总与排序	不做	不做

最后一行两边都写“不做”，是周远坚持加上的。他说：“不然过两个月又有人去求机器排一下。”

这张表里，机器的活都在“托”这一边：存、找、提醒、整理、留痕；人的活都在“写”和“改”这一边：写下自己学会了什么，决定谁能读，提出更正，讨论改法。用三号位的话说，机器在这里帮着把场托住，第 15 章说的“场在托”，从此多了一只不会累的手；可显露为善的那一步，仍然要在人与人之间走完。

有家长会问：本人可改，孩子改记录撒谎怎么办？阿杰要是把一次真的乱跑也说成“去帮人”呢？回答分两点。第一，“可改”不是“可删”。原记录留着，更正理由写在旁边，被提到的那个人——比如值日生——也读得到这条更正，说法是不是实话，在同伴之间自然会被掂量。这比一个看不见的算法替所有人判定，更接近事情本来的样子。第二，三条底线有边界。第 16 章区分过护栏与枷锁：回得来的事和回不来的事。实验室里没戴护目镜、在走廊上追跑撞到了人，这一类安全记录属于护栏，它不靠被记者同意，也不该让本人随手改掉。三条底线管的是“回得来的事”，也就是绝大多数关于课堂表现、同伴往来、谁帮了谁的记录。把护栏类的记录也交给本人改，是另一种糊涂；把所有记录都当护栏，正是全量记录的教室。

还有一个顾虑，在老师自己身上。苏老师坦白说，她最担心的不是机器，是自己：要是系统真的给出全班“专注度”排行，她会不会忍不住在班会上念一念？会不会在给家长打电话时先看一眼那个数？第 14 章的制度完善度悖论在这里有一个新样子：工具越完善，老师越省事，越容易把判断交给那张表。三条底线也是写给老师的：表上不排名，她就没有排名可念。

最后要说清这三条底线不是什么。它们不是对 AI 的态度表态，本书不说学校该不该装这些东西，那是政策的事，也不是一本书能定的。它们也不是隐私规范的替代品，隐私保护另有法规，比这三条更硬。它们只回答一个窄问题：如果账已经记了，怎样让这本账也能给善留一页。

判　词

机器记得越全，越要问笔在谁手里。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——阿杰帮人提桶、拧螺丝，在样张上记成了四个红点。是谁拿的笔？——厂家的算法，连郑主任也说不清它怎么算。被记的人能不能改账法？——眼下不能；七班只能先写下三条底线：本人可读，本人可改，不进排名。

一页账

阿杰那天上午的两次往返，在样张上是四个红点；在苏老师那里，记住了，但没有地方写。后来班会讨论三条底线时，唐悦拿他举例：“要是本人可改，阿杰就能在红点旁边写一句他是去帮人提水桶的。”全班第一次当面听见这件事，阿杰红着脸低头，没说话。这一笔，算是在班会上口头记下了。

唐悦在走廊上问的那句“机器能不能记我们那个本子”，是这一章的起点；三条底线是从她的问题里长出来的。可七班的账上，哪一本都没有写着“这三条源于唐悦的提问”。只有苏老师在备课本那三行字的下面，补了一行小字：六月，因唐悦一问而写。

林可的“专注度八十一”记得清清楚楚。她在第三节数学课上偷偷给周远递过一张写着受力分析步骤的纸条，这一件，没有任何系统记下，只有周远自己知道。他后来有没有写进咬合账，本章不知道。

◆

23

第 23 章

这本书会怎样错

这一章的问题

一本书说了二十二章“德在账上”，它自己的账记在哪里？哪些话是别人早就说过的，哪些是它多出来的，又在什么情况下，它多出来的那部分要认错？

◆ 一、近邻与增量

七月期末，“谁最善良”的提名统计出来，阿杰的名字第一次出现在里面（见第 18 章）。苏老师很高兴，第二天去找郑主任，想说咬合账有用。话到嘴边，她自己先停住了：一个班、一个学年、一次提名，能说明什么？阿杰这一年也长高了一截，也许大家本来就要慢慢看见他；也许是她自己这一年对阿杰说话的口气变了，孩子们跟着学。她发现自己拿不出一样东西，能把“咬合账有用”和“别的什么也有用”分开。

这种为难，天气预报员天天都有。一个说“明天下午有雨”的预报员，第二天可能被晒得灰头土脸；一个说“明天可能下雨，也可能不下”的预报员，永远不会错，也永远没用。一个说法有没有用，要看它敢不敢说出“什么情况下我就错了”。前面二十二章，本书说了很多话；这一章要把它押下的注一笔笔摊开，先说哪些不是本书的，再说哪些是，最后说它在哪里最站不稳。

照老规矩，一本理论书讲到前人，常常是先把前人写成“不足”，再把自己写成“补足”。本书不打算这么做。下面按本书事先列定的近邻名单逐家说，每家先说它已经说过什么——说得往往比本书早、比本书细——再说本书多出的那一点。凡是多不出来的，就不说多。

第一家，隐性课程。美国教育学者杰克逊（Philip W. Jackson）在描写课堂生活时提出“隐性课程”的说法，德里本（Robert Dreeben）写过学校怎样在正式课程之外教会孩子独立、成就、普遍主义这类规范；社会学家帕森斯（Talcott Parsons）1959 年论学校班级的文章指出，小学低年级的评价把学业上的表现与品行上的表现混在一起，还没有分开。他们已经说过：学校在暗中教规范，评价里学业和道德是缠在一起的。本书多出的只是一点：这种缠在一起是账法的产物，它有剂量——名次公布越细，缠得越紧；而且可以逆转——账法改了，它会松开。

第二家，福柯（Michel Foucault）的检查与档案，加上会计社会学。福柯写过考试怎样把每个学生做成一份可比较的“个案”；霍普伍德（Anthony Hopwood）、米勒（Peter Miller）与奥利里（Ted O'Leary）写过会计怎样把人建构成可治理、可评判的对象；迈克尔·鲍尔（Michael Power）的《审计社会》写过机构怎样为了“可被审计”而改造自己。他们早已说过最根本的那句话：记录塑造被记的人。“账”不是本书的发明，本书是站在他们肩上说话。本书往前挪的一步，是把“账法归谁写”从一个常数变成一个变量。在这几家那里，账法始终握在治理者手里，被记者只是对象；本书问的是，被记者也能改账法时会怎样，并且预言答案会不一样。

第三家，对话式会计与反向账目。批判会计学里，布朗（Judy Brown）等人主张让被记的群体参与写账，形成多方对话的账；也有民间组织和社会运动自己编写、与官方账目对着看的“反向账目”。他们已经说过：被记者可以参与写账。本书多出的是两样：把这件事落到儿童的道德命名上——谁被叫作“好孩子”；并给出交互与次序两条预言，说清参与写账在什么条件下有效、按什么次序有效。

第四家，竞争心理学与目标结构理论。科恩（Alfie Kohn）在《No Contest》（1986）里系统地论证过竞争压掉合作；特塞（Abraham Tesser）的自我评价维持研究发现，在自己看重的事上，人不大愿意帮亲近的人超过自

己；加西亚（Stephen Garcia）、托尔（Avishalom Tor）与冈萨雷斯（Richard Gonzalez）关于名次与对手的研究发现，名次挨得近、又都靠前的两个人，更不愿意彼此合作；多伊奇（Morton Deutsch）与约翰逊兄弟（David W. Johnson 与 Roger T. Johnson）的目标结构理论，讲清了合作、竞争、个人三种目标结构的不同后果。本书第 8 章的“邻位冷漠”，就是从他们那里照收的症状，不算本书的东西。本书要添的，是病根的位置：病不在竞争本身，在于学校只有一页账。所以本书的药不是取消竞争，也不是改任务结构，而是在名次旁边加一页——加页不减榜。

第五家，指标与动机。社会心理学家坎贝尔（Donald T. Campbell）与经济学家古德哈特（Charles Goodhart）的两条定律（见第 3 章）说的是一回事：一个指标一旦被当成目标、被拿来做决定，就会被迎合，也会扭曲它本来要量的东西；德西的研究与弗雷的“动机挤出”、德西与瑞安的认知评价理论都说，外在奖励与带控制意味的记录会削弱内在动机。这些已经把“记录会坏事”说得很透。本书补上的，是结果落在哪里：不只落在动机层——孩子还想不想帮人——还落在命名层——帮人的孩子还叫不叫“好孩子”。名义滞后正是命名层与行为层分开走的签名。

第六家，成功的道德化与排名的通约。桑德尔（Michael Sandel）批评过把成功当成德性的“优绩”观念；埃斯佩兰（Wendy Espeland）与索德（Michael Sauder）研究法学院排名，写过排名怎样把不同的好通约成一个数，又怎样反过来改变被排的机构。他们已经说过：成功被道德化，排名会通约一切。本书多出的是尺度和方向：落到一个班、一个孩子身上，并且说这件事是可以逆转的。

第七家，参与改规则。奥斯特罗姆（Elinor Ostrom）总结公共资源自治的原则时，有一条是受规则影响的人参与修改规则；科尔伯格（Lawrence Kohlberg）后来走的是“正义社区”的制度路线，克拉克·鲍尔（F. Clark Power）、希金斯（Ann Higgins）与科尔伯格 1989 年的书写过这一路的学校

实践；皮亚杰（Jean Piaget）1932 年的儿童道德判断研究发现，儿童会从“规则不可动”走向“规则可以经同意修改”；哈特（Roger Hart）的参与阶梯、阿吉里斯（Chris Argyris）的双环学习，也都在讲改规则本身。这是本书最该低头的一家：可回写的想法，他们都有。本书多出的只是：教育价值在痕迹，不在参与。学校每三年整体换一遍人，参与过的人走了，能留下来教后来者的，只有写在规矩旁边的那行改写痕迹。插班生小敏的故事，就是为这一点设的。

第八家，程序正义与给理由。泰勒（Tom R. Tyler）的研究说，人们觉得程序公平时更愿意守规则；德西等人的研究说，讲明了理由的要求更容易被人接过去、当成自己的。本书的可改性信号很容易被看成它们的翻版。本书能拿出来的，是一个鉴别：只写“曾被学生提议改过”的班规，和只写“经公平程序制定”、只写理由的班规，效果是不是不同。可错预言第 6 条专门为这一点设：甲不高于丁，并入程序正义；甲不高于乙，并入“给理由”。

第九家，社会领域理论。图里尔（Elliot Turiel）与努奇（Larry Nucci）的研究说，儿童分得清道德与习俗，学生也会拒绝学校去管属于个人领域的事。本书接受这个发现，并在第 16 章借它划护栏与枷锁的界。本书多出的是：这种区分并不牢靠，记账的格式能把它冲垮——名次公布越细，孩子越分不开“考得好”和“人好”。

第十家，关怀伦理。诺丁斯（Nel Noddings）说道德是关系性的，关怀发生在关怀者与被关怀者之间。“善在之间”这一层，她早说过了。本书添的只是号位说法里的一句：在之间的善，可以被折叠，被折进一号位的名次里去。

名单之外还有一位要补上：哲学家哈金（Ian Hacking）说过的“循环效应”——给人分类、命名，被命名的人会因此改变，改变了的人又反过来改变这个类别。本书说“好学生”这个词被名次借走、被记的人回头改写账法，走的正是这一圈。本书在这里没有任何增量，只是把这一圈放进了一个班的账本里。

还有一笔家里的账也要摊开。本书用的 SDE 说法，不少是从站上已出的专著里借来的：善是善果、行善结缘，借自第 354 号《心的发生学导论》；咬合面

与余异，借自第 368 号《关系发生学导论》；回写的等级，借自第 353 号《教育学学派解构入门》；“错了不删，划线写为什么”，借自第 219 号《哈特与富勒》；“价值越成功入口越紧”“把发生窗口制度化”，借自第 38 号《内卷与突围》。第 372 号《社会学学派解构入门》提出“回写债”以后，专门立了一节“诚实账”，老实写明它和哈金的循环效应、和坎贝尔与古德哈特的定律同形，多出来的只有几样，站不住就降格。本书第 3 章学过这一手，这里再学一次。这些借来的东西，本书不能算成自己的增量；本书多出的，只是把它们接到学校记账这件具体的事上，并为这种接法配上了能输的预言。借来的部分如果在原书里被修正了，本书相应的地方也要跟着改。全部取用之处列在附录 E。

十家摆完，本书自己的东西其实不多：剂量与可逆、账法归谁写这个变量、命名层、只有一页账、痕迹而非参与、可改性信号的鉴别、领域区分可被冲垮、善可被折叠。这几样，就是下一节要押上去检验的。

◆ 二、六个可错预言的检验方案

导论里先把六个预言写在了前面，各章涉及时引过编号。这里把每一条都写成能交给别人去做的样子：怎样设计，读什么数，看到什么就算本书错了。有三条总规矩先说在前头。第一，所有读数一律不进考核，不进评优，不给任何班、任何老师、任何孩子排名；一旦进了考核，被测的东西本身就会被名次化，测出来的就不是本书要测的东西了。第二，判错的标准事先写下，不许事后挪动；尤其不许在结果不利时说“那是账法改得还不够”——什么叫“可改”，在下面第一条里先定死。第三，本书只写设计，不编结果；七班的故事是构造情境，不算数据。具体的表格见附录 B。

可错预言第 1 条：账页 × 账法。这是全书独有、也最承重的一条。

设计是四格：有没有咬合账，乘以账法能不能改。为了不和可错预言第 6 条的甲、乙、丙、丁四张牌混在一起，这里叫第一至第四格。第一格，没有咬合账，账法不可改（R0）；第二格，没有咬合账，但班规与评价办法可由学生提

议修改（R3）；第三格，有咬合账，但写法由年级统一定死，学生不能改（第 18 章九班那一格）；第四格，有咬合账，且账法由全班共修，每月可以提议、试行、复审。“可改”的判据事先定为 R3：一学期内至少有一条账法因学生提议而被改动，并且改动留痕。达不到这条的班，不能算进第二格或第四格。四格的班要在同一个年级、同样的名次公布方式下，开学前先做一次提名前测，起点差得太远的班不进来。

读数两组。一组在一学期末看咬合账本身有没有被名次化，事先定四个看得见的标志：有人数条数、比谁写得多；有人比谁被写得多；条目被拿去评先进或给家长看；条目越来越集中在名次前几名身上。四个里出现两个，就记作“被名次化”。学生访谈里有没有人说“我得多写几条”，作旁证。另一组看“最善良者”提名（附录 B2）：提名落在名次前十的比例，和落在咬合账里被记下的人身上的比例，学期初一次，学期末一次，算两次之间的变化。

本书的预言是交互：第三格的咬合账在一学期内被名次化；只有第四格的提名明显从名次前几名转向咬合账里被记下的人。说得再具体一点：第四格比第三格多出来的那一截转向，要明显大于第二格比第一格多出来的那一截。看到什么就算错：如果四格只出现两个主效应——有咬合账的班都好一些，账法可改的班也都好一些，好处简单相加，第三格并没有特别地坏，第四格也没有特别地好——那么“德在账上”就只是第一篇论文提升后说的“加一页账就有效”，加上第二篇论文提升后说的“让学生能改规矩就有效”，不是一个新理论。到那时，全书退回两篇论文的加法：两篇各自的处方照旧有用，书名里的那个“账”字，只是一个比喻。

可错预言第 2 条：次序。它由六路径推出：本书的主路是 D→E→S，先改账法，场随之重组，善才显露。

设计是两个起点相近的班，一学期里做同样的两件事，只是次序相反。甲班先建咬合账（改 D），一个月后再按咬合账里的往来重组学习小组（改 E）；乙班先重组小组，热热闹闹地搞合作，一个月后再建咬合账。两个班要同年级、名

次公布方式相同，前测的互助总量与提名分布相近；做到第 10 周，两班做过的事完全一样，只有先后不同。前测、后测都记同一组东西；期末前安排老师不在场的一周，测撤师保持率（见第 16 章、第 19 章），两班的撤师周放在同一周。

读数有三个。一是撤师保持率，这里用算善行的读法：撤师那一周的互助次数，除以前一周老师在场时的互助次数（附录 B1、B6；第 19 章）。二是撤师后一个月，咬合账每周的写入条数还剩多少。三是第 3—6 周的互助总量，用来看“初期热闹”。本书预言：先 D 后 E 的班，善行在撤师后维持得更久；先 E 后 D 的班，第 3—6 周更热闹，后期回落。看到什么就算错：如果两种次序在撤师保持率上没有差异，或者先 E 后 D 的班反而更持久，那么“D→E→S 主路”之说作废，本书关于路径的那部分论证——导论说传递典范走 S→D→E、品格典范只认 E→S、本书走 D→E→S——要整体收回，只保留“要改账”这一层，不再说先改哪一样。如果只是先 E 后 D 的班初期并不更热闹，而保持率的差别照样出现，那么“初期热闹”这半句作废，主路之说还留着。

可错预言第 3 条：名义滞后。

设计是撤榜前后的追踪。在决定撤去周榜的班里，撤榜前测一次，撤榜后每月测一次，持续一学期以上。两条线分开记：行为线，记互助行为的次数（同伴互报与观察）；命名线，记“班里谁最善良”“谁是好学生”的提名，与名次的相关。

本书预言：行为线先回来，命名线慢回来——提名与名次的相关，衰减得比互助行为的恢复慢。“慢”事先这样量：行为线看互助次数回升到撤榜后最终水平的一半用了几个月，命名线看提名与名次的相关降掉一半用了几个月，两个月数相比。看到什么就算错：如果两条线同步变化，撤榜一个月后提名就和名次脱钩了，那么“善的名字被名次借走”这一说法不成立，第 6 章与第 10 章要改写；如果命名线比行为线还快，那就说明名次化主要发生在嘴上，而不在行为上，本书对“利息”的说法也要跟着改。

可错预言第 4 条：加页不减榜。

设计是名次照旧公布、作业负荷不减，只在旁边加一页不计分、不排名、可由全班共修的咬合账，与只保留名次的对照班比较一学期。两班的周榜推送、考试次数、作业量都要记下来，证明“榜没减”；加页的班也不许顺手改小组、改座位，否则改的就不只是账页。

本书预言：加页的班互助上升，提名开始与名次松开。读数是一学期里两班互助总量的变化之差，以及学期末提名落在名次前十的比例之差。看到什么就算错：如果加页之后，互助的上升不比对照班多，提名照旧，那么病根就在竞争结构本身，不在“只有一页账”，第四家近邻（科恩与目标结构理论）是对的，本书关于病根位置的说法作废，药方要换成改竞争结构。

可错预言第 5 条：领域冲垮。

设计是比较名次公布细度不同的班：只公布等级的，公布分数不公布排名的，按小数点后一位每周推送排名的（见第 7 章）。用领域访谈问同一组问题，如“考第一的同学是不是更好的人”“一个成绩差的同学帮了很多人，他算不算好学生”。再在一部分班里把公布方式从细改粗，一学期后重测。

本书预言：公布越细，把学业之好当成道德之好的比例越高；改粗之后，这个比例回落。看到什么就算错：如果各班之间没有差别，说明领域区分不受记账格式影响，图里尔与努奇的结论站得住，本书“领域冲垮”一说不成立；如果有差别但改粗后不回落，说明它不可逆，本书“可逆”的那一半作废。

可错预言第 6 条：信号鉴别。

设计是甲、乙、丙、丁四张牌（四种班规贴法），随机分到不同的班：甲，只在班规旁写“曾被学生提议改过”及改动痕迹；乙，只写每条的理由；丙，什么都不写；丁，只写“经全班公平程序制定”。四种贴法的字数、位置、字号尽量一样，免得甲只是因为字多、显眼而被读到。追踪学期中途插进来的插班生（附录 B4），记他们从插班到第一次在班会上提议隔了几天、一学期内提议的条数，以及守规情况；入班第二周问一句“你觉得这里的规矩能不能改”。插班

生一个班一学期往往只有一两个，所以这一条要跨多个学校、多个学期攒人数，攒够了再比，不许中途看结果。

本书预言：甲在插班生“敢提议”上高于乙与丁。看到什么就算错：如果甲不高于丁，可改性信号就不是一个独立的东西，它应当并入泰勒的程序正义；如果甲不高于乙，它应当并入“给理由”。无论并入哪一家，第 13 章的“痕迹不是参与”都要降一级，从“本书的增量”改成“对前人的一个应用”。

检验做出来以后，最容易发生的不是“错了认错”，而是“错了找退路”。本书事先堵上三条。

第一条退路是“测得不准”。提名表、互助记录、访谈都有误差，结果不利时说一句“工具太粗”最省事。所以测量工具要在动手之前定好、试用过，并且同一套工具同时用在支持本书和不支持本书的那几格上；工具若粗，它对四格一样粗，不能只在不利的那一格里粗。

第二条退路是“执行走样”。老师没按设计做，咬合账写得马虎，班会改账法流于形式。这确实会发生，所以要事先定下执行的最低线：咬合账每周至少翻开一次，账法至少改过一条且留痕，撤师那一周老师确实不在场。达到最低线的班才算数；达到了还没有效果，就不许再拿“走样”来解释。

第三条退路是“班太少”。一两个班什么也说明不了，七班的故事就是例子。每一格至少要有若干个班，班数在动手前定下，不许做完了再说“样本不够，还要再看”。具体多少，交给做研究的人按统计的规矩算，本书不替他们定数。

还有几种结果，不算本书错，也不算本书对，要事先说明怎样读。比如可错预言第 1 条里交互出现了，但第三格并没有被名次化，反而比第一格还好。这说明咬合账即使写法定死也有用，本书关于“账法不可改时咬合账会被名次化”的那一半要改，“德在账上”的整体说法还能保留。又比如可错预言第 2 条里先 D 后 E 的班更持久，但差得很小，那就只能说次序有一点影响，“主路”这个词太重，应当降为“略优的一条路”。

六条摆在一起，有轻有重。第一条错了，全书的骨架要拆；第二条错了，路径那一层要收回；第三到第六条错了，各自拆掉一两章的承重概念。本书愿意把这份清单写得这样清楚，是因为一个说法如果在任何结果下都“其实也说得通”，它就和那个说“明天可能下雨也可能不下”的预报员一样，什么也没有说。

◆ 三、本书最弱的地方

预言是本书主动押的注；还有几处，说不上押错押对，是本书自己的地基不够实。下面先说四处地基上的弱，按从轻到重排；再说两处方法上的弱，和一条适用范围的界限。

第一处：三本账的边界不清。本书把学校的账分成名次账、行为账、咬合账三本，讲起来很顺，落到实处常常分不开。苏老师在林可作业本上写的一句评语“思路清楚，能不能讲给同桌听”，算哪本账？它跟着分数，像名次账；它在提醒一种往来，又像咬合账。班级日志里记“阿杰修好了投影仪”，是行为账里难得的一条正面记录，还是一条咬合账？本书的处理是看两件事：这一笔记的是对比还是往返，记下之后会不会被拿去比。可这只是判据，不是边界。一笔记录在这个班是咬合账，换一个会把它拿去评先进的班，就成了名次账。也就是说，三本账不是三样东西，是同一笔记录的三种去处。这一点本书在第 11 章没有说透，读者用自查表（附录 A）时会碰到大量两可的条目。本书的建议是：两可的，按“会不会被拿去比”归类；这个建议本身也可能不够用。有一个简单的办法能看出它够不够用：如果老师们用附录 A 自查时，三成以上的条目都只能填“说不清”，那就不是老师们分得不细，是“三本账”这个分法本身要改，也许该从三本改成一本账的三种用法。

第二处：名次化与家庭文化缠在一起。本书把“好学生等于前几名”归到学校的账上。可一个孩子把考得好当成人好，未必是学校教的。家里的饭桌上怎样夸孩子，爷爷奶奶怎样说“出息”，亲戚聚会怎样问“考了第几”，都在记同一本账。第 9 章说过，当年的年级第一成了家长，在群里第一个点赞，名次的账法

会跨代回写。这恰恰让检验变难了：七班的林可周日晚上失眠，有多少来自周一的推送，有多少来自家里的期待，本书分不清。可错预言第 5 条比较各班公布细度时，如果家庭文化在班与班之间分布不均——比如某个班的家长恰好更爱晒分——结果就会被混进去。第 9 章提过一个可以追踪的中间变量：家长当年在学校里的名次是怎样被公布的，和他们今天在群里晒分的习惯。检验时应当把它一并记下，可它只能减轻混杂，不能消除。还有一个办法能分开一部分：在同一个班里，把家里常晒分、常拿兄弟姐妹作比较的孩子，和家里不这样做的孩子分成两组，看撤榜之后两组的命名线各自怎么走。如果只有后一组的提名和名次松开了，前一组纹丝不动，那就说明拉住命名的主要是家里那本账，学校的账法只管得了一半。到那时，本书“德在账上”的“账”，要明说是学校与家里两本账合起来的那一本。

第三处：短期观察与慢回写的时差。本书自己说过，回写有快有慢：行为快，命名慢，观念要一代人（见第 9 章）。可本书设计的检验几乎都是一学期到一学年。这就留下一个两难：如果一学期后提名没有变化，是本书错了，还是时间不够？名义滞后这个概念本身让这个两难更尖锐——本书预言命名会慢回来，于是“还没回来”既可以读成证伪，也可以读成证实。为了不让自己躲进这个缝里，本书在可错预言第 3 条里把话说死：要的是两条线的速度差，不是命名线的绝对位置；两条线同步就算错，命名线完全不动、行为线也不动同样算错。可一代人尺度上的慢回写——比如今天的咬合账会不会让十五年后的家长群换一种点赞的格式——本书没有给出任何能在一本书的寿命内检验的办法。这一部分，只能算猜想。

第四处，也是最重的一处：案例全是构造情境。七班、苏老师、林可、周远、阿杰、唐悦、小敏、郑主任，冰箱上的家务榜，都是为了把道理讲清楚而搭起来的。导论已经声明过，这里要再说一遍它意味着什么：本书没有一个数据。阿杰的名字出现在期末提名里，是故事这样安排，不是哪个班真的测出来了。构造情境有它的用处：它让一个陌生的说法在读者的生活里落地，让老师、家长能

对着自己的班、自己的家想一想。可它也有一个危险：故事总是顺着作者的意思走，越讲越像真的，读者容易把“讲得通”当成“测过了”。本书前二十二章读起来如果让人觉得事情就是这样，那正是本书最该警惕的地方。所以本书对读者有一个请求：哪怕只有一个班、一个学期，照附录 B 记下来的真实读数，只要判错条件是动手前写好的，它的分量就比本书全部的故事加起来还重；尤其是它和本书说的不一样的时候。

方法上的第一处弱，是检验工具本身。本书好几条预言都要问孩子“班里谁最善良”。可这个问题一问，就是一份提名名单；名单一汇总，就能排出谁被提得最多。本书反复说记善的账会被名次化，它自己用来测善的工具，也逃不过这一条。一个班一学期问四次，孩子们可能会开始猜“老师想听谁的名字”，被提名多的孩子可能会被同学打趣成“善良第一名”。为了少惹这个麻烦，附录 B 的提名表规定只由研究者收、只看汇总比例、不公布任何名字、不告诉孩子结果，次数也压到最少。可测量会改变被测的东西，这一点只能减轻，不能消除。本书说别人的账会生利息，自己的账也一样。

方法上的第二处弱，在推理链上。次序预言是由六路径推出来的：本书先说善的发生有六条路，再挑出 D→E→S 当主路，再由此预言先改账后改组更持久。可六路径是 SDE 体系的一般框架，不是本书在学校里测出来的，它放进学校是否成立，本书没有独立的证据；如果可错预言第 2 条被证伪，读者无法分辨是“主路”挑错了，还是六路径这套框架在这里本来就不适用。本书只能说：可错预言第 2 条输了，本书关于路径的论证全部收回，至于框架本身对不对，留给框架的原书去回答。

再说那条界限，它不算弱点：本书讲的是学校里同伴之间的善，主要在初中这一段。小学低年级的孩子，命名可能更容易被老师的一句话改掉；高中的孩子，名次的分量又被升学推得更重。本书的说法能不能往两头延伸，没有检验过。另外，老师那一端的善为什么做不动，是姊妹篇《好老师为什么做不动》的题目，这里只碰了边。

把这几处摊开来，本书的样子就清楚了：它是一份押注，不是一份报告。它给出了一套新的看法，配上了能让它输的条件；它还没有赢过一次。要让它赢或者输，需要有人真去做附录 B 里的那几张表。

判　词

一本讲账的书，先给自己记一页可以被改的账。

随身三问

这里的好，记在哪本账上？——记在本书给自己开的这一页上：十家近邻各记其功，六条预言各写明怎样算错。是谁拿的笔？——本书自己，判错条件动手前写死，不许事后挪。被记的人能不能改账法？——能；一个班一学期照附录 B 记下的真实读数，就能改这本账。

一 页 账

七月，咬合账写到第五个月。小敏提议“老师也算班里的人”之后，苏老师把第 22 章那三条底线从备课本上抄到了窗台上那本蓝皮本——六月换过的第二本——的最后一页，下面又写了一段话：这本账只记了一个班、一个学期，不能证明什么；下一届如果要接着用，可以改它的记法，改了请写明为什么。她没有把这句话贴到墙上，只是留在了本子里。

这一章记下的，是苏老师自己的一次犹豫。她想去找郑主任说咬合账有效，到门口又折回来了；这次折回，七班没有任何一本账记下，只有她自己知道。后来她跟郑主任说的是另一句话：“明年能不能找两个班，一个先建本子再分组，一个先分组再建本子，看看有什么不一样？”郑主任说考虑考虑。

没被记下的，是唐悦、小敏、周远这一年在班会上提过、没被采纳的那些改班规的提议。七班改过的班规留了痕，可那些被否掉的提议，一条也没有记。下一届的学生读得到“九月因唐悦提议而改”，读不到“有人提议过什么，为什么没改”。这一笔缺的账，本书也没有补上。

◆

结语

德在账上

这本书从一台冰箱开始，也回到这台冰箱。

前言里那张家务积分榜，贴到第三周就出了事：老大抢着拖地，老二说她“刷分”，弟弟把一袋垃圾分成三袋倒了三趟；那个周四傍晚，奶奶在阳台扭了腰，喊人扶一把，三个孩子都听见了，谁也没动。那天晚上妈妈看着冰箱门，第一次觉得这张榜不是在帮她，是在跟她作对。

她没有把榜撕掉。撕掉一张榜容易，换一张新榜也容易，难的是在旧榜旁边留出一块空白。孩子们确实比以前多干了活，碗有人洗，地有人拖，这一页账是有用的。她做的事很小：拿一支笔，在榜的右边画了一道竖线，把一张纸分成两栏。左栏照旧，洗碗三分，拖地五分，倒垃圾一分，周末谁积分第一谁选去哪儿玩。右栏的栏头，她写的是：“这周我帮了谁，谁帮了我。”下面又加了一行小字：右栏不打分，不排名，谁都可以写，每月最后一个星期天，全家一起改一次记法。

第一个月，右栏很空。老大写了一条“帮弟弟找到了鞋”，老二写了一条“姐姐借我橡皮”，弟弟画了一个歪歪扭扭的笑脸，说是“我帮奶奶拿遥控器”。四个星期加起来，不到十行。左栏照旧挤得满满的，数字一格一格往上加。

有一件小事，妈妈后来常提。第二周的某天晚上，弟弟站在冰箱前，一条一条地数右栏，数完大声宣布：“我写了三条，比哥哥多！”老二当场不干了，说

右栏不是比这个的。两个人吵到妈妈出来。她没判谁对，只说：月底开家庭会，你们俩谁有意见，那天提。

月底的家庭会上，老二真的提了。他说右栏应该加一条规矩：不许数谁写了几条。老大补了一句：也不能只写自己帮了别人，别人帮了你也要写。妈妈把这两条写在了右栏的最上面，旁边用小字注明：“第一个月家庭会，老二、老大提议加。”弟弟有点委屈，可他也提了一条：奶奶也要能写。全家都愣了一下——那张榜从贴上去那天起，就没有奶奶的位置。妈妈把这一条也写上了，注明“弟弟提议”。

第二个月，右栏写满了。

写满的不是因为大家突然变好了。左栏还在，周末去哪儿玩还是积分第一的人说了算，老大还是常常抢着拖地。变的是右栏里写的东西。老二写：“姐姐教我做那道分数应用题，讲了两遍。”老大写：“弟弟晚上帮我把校服叠了，虽然叠得不好。”弟弟写：“哥哥陪我走到小区门口，因为那只狗在。”有一条是老大和老二一起写的：“周三扶奶奶下楼去菜市场，一人扶一边。”

最下面一行，字迹和孩子们的都不一样，写得很慢，一笔一画。那是奶奶写的：

“老二扶我下楼。我教老大擀了饺子皮。”

妈妈后来说，她看到这一行时站在冰箱前好一会儿。这张榜贴了两个多月，奶奶头一回在上面出现，不是作为一件没人做的家务，而是作为一个写账的人。她被扶了一次，也教会了别人一样东西；她写下的没有分数，只有一来一回。第一个月那个没人扶的奶奶，在第二个月的账上，成了这个家里的一个“之间”。

第二个月的家庭会，也不是一团和气。老大提了一个很精明的主意：右栏写得多的人，能不能换一点左栏的分？她算得很清楚，扶奶奶一次，抵得上拖一回

地。妈妈险些答应——这听起来是在“奖励善良”。可她想起两个月前那个晚上，自己拿起笔差一点就写下的那一格“扶奶奶，十分”，又想起第一个月弟弟数条数的那一晚，摇了摇头。老大的提议，正是她自己当初放下的那个念头，换了一个更精明的说法。她说：右栏一换成分，大家就会去抢着扶奶奶，奶奶不疼的时候也要被扶；那样右栏就成了第二个左栏。老大不太服气，但这条提议没有写上去，妈妈在家庭会的小本子上记了一句“老大提议右栏换分，没通过，因为一换就又比了”。没通过的提议，也留了一行。

第二个月里还有三天，妈妈出差去了外地。她走之前有点担心，回来一看，右栏多了五行，其中一行是弟弟写的：“奶奶说腰疼，我去叫了哥哥。”没有人盯着，那一栏照样有人写。本书说一条制度的美，就是没人看着的时候大家还愿意守它；这个家里的美，那三天露了一下脸。

左栏为什么不撤？妈妈想过。撤了左栏，碗可能就真没人洗了；而且孩子们比积分时那股劲头，也不全是坏事，老二为了拿第一学会了把灶台擦干净。名次是一种真，它让人看清楚谁干了多少，这一页账不必撕掉。毛病从来不在左栏，在于冰箱门上原来只有左栏，而且只有妈妈一个人能决定左栏怎么记。

这就是本书花了二十三章想讲的事。

换成本书的话，这台冰箱是这样的。左栏是一号位的账，记对比，把每个孩子显成一颗粒子，谁多谁少一目了然。右栏是给二号位留的一页，记的是一来一回，扶一下、教一下、陪一段路，只有在两个人之间走完才看得见。每月那次家庭会，和右栏顶上那几行写着“谁提议加”的小字，是这个家慢慢长出来的三号位：一个大家愿意守、也知道能改的场。次序也是本书说的那一条：妈妈先改了记法，家里人之间的往来跟着变了，奶奶那一行字才显露出来。她没有先开一次“我们要互相关心”的家庭会，也没有先给三个孩子讲孝顺的道理。

那几行小字还有一个用处。暑假里表哥要来住一个月，他头一天站在冰箱前看了半天，指着“老二、老大提议加”那一行问：“这个是你们自己定的？”老二说是，表哥就问，那我能不能也提一条。这个家里的规矩可以改，不用谁去讲，写在纸边上的那一行字已经告诉了后来的人。

那三个孩子，在第三周和第二个月之间，并没有被上过一堂思想品德课，也没有人对他们说“你们要孝顺奶奶”。他们心里的那点好，在第三周就有，在第二个月也还是那么多。变的只是冰箱上那张纸：它多了一页给“之间”的账，这一页不打分、不排名；而且记法不只握在妈妈手里，老二能提议，弟弟能提议，连奶奶也能拿起笔。善没有被挤掉，也没有被压住，它在第三周只是没有地方显露；等账上给它留了一页，又允许被记的人改账法，它就显露出来了。

把冰箱换成教室，把妈妈换成苏老师，把家务榜换成周一早上推送的那张周榜，故事是同一个。林可有空却没给周远讲题，阿杰修好了投影仪没人看见，小敏读到班规旁那一行小字才敢举手。七班这一学年改的，也不过是几页账：撤掉了周榜排名，加了一个本子，在班规旁边写上它的来历和改过的痕迹，让学生在班会上能改一条记法。

所以本书最后，把开头那句话再说一遍：

学校的道德不发生在课上，也不发生在心里，而发生在账上。善只在人与人之间显露；只有当学校的记账制度给“之间”留出账页，并且允许被记的人改写账法时，善才显露为善。否则善被折成名次，冷漠与作弊就是这本账的利息。

这句话有可能是错的。第 23 章把它会怎样错，写得清清楚楚：账页与账法之间如果没有交互，它就退回两篇旧论文的加法；先改账与先改组如果没有分别，它说的那条路就不成立。一本讲账的书，该把自己的账也摊开来，让人能改。

在被证明错之前，它至少给读这本书的老师、家长、校长留了三个随身带着的问题：这里的好，记在哪本账上？是谁拿的笔？被记的人能不能改账法？

问一问自己家冰箱门上贴着什么，问一问班级群里每天推送的是什么，问一问学校的评估表上，有没有一栏是留给“之间”的。不同的读者，带走的可能是不同的一页。做班主任的，也许只需要在班级日志里留出一栏，让学生自己写“这周谁教会了我什么”，并且在下一次班会上，问问大家这一栏该怎么记。做家长的，也许只需要在晚饭桌上，把“今天考了多少”换成“今天谁帮了你，你帮了谁”，再找一条家规，和孩子一起改一次，把为什么改写在旁边。做校长的，也许只需要在评估表上，把“德育活动开展了几次”换成“学生提议改过几条规矩、改动有没有留痕”，而且不给这一栏打分。

也会有一天，冰箱门上的那张纸变成手机里的一个应用，教室后墙的班规变成屏幕上的一行字。那时候，第 22 章的三条底线就是这三个问题的另一种问法：本人读不读得到？本人改不改得了？会不会被拿去排名？记账的工具会变，问法不变。机器记得再快，也替不了奶奶写下那一行字。

问完了，也许会发现，我们一直以为孩子不够好，其实是我们的账不够宽。

善不缺，缺的是一页账，和一支被记的人也能拿起来的笔。

◆

参考书目

一、本书底稿

1. 刘华杰. 竞争性学习观的道德后果及矫正[J]. 全球教育展望, 2010(1).

2. 刘华杰. 学校制度的教育性机制及其影响因素[Z]. 北京师范大学教育学部, 未刊稿.

二、中外文献

1. Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, MA: Addison-Wesley.

2. Beccaria, C. (1764). Dei delitti e delle pene. 中译本：贝卡里亚. 论犯罪与刑罚[M]. 黄风, 译. 北京: 中国大百科全书出版社, 1993.

3. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, NY: Doubleday.

4. Brown, J. (2009). Democracy, sustainability and dialogic accounting technologies: Taking pluralism seriously. Critical Perspectives on Accounting, 20(3), 313–342.

5. Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. Evaluation and Program Planning, 2(1), 67–90.

6. Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 18(1), 105–115.

7. Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. Journal of Personality, 62(1), 119–142.

8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.

9. Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. Human Relations, 2(2), 129–152.

10. Dreeben, R. (1968). On What Is Learned in School. Reading, MA: Addison-Wesley.

11. Espeland, W. N., & Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds. American Journal of Sociology, 113(1), 1–40.

12. Espeland, W. N., & Sauder, M. (2016). Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability. New York: Russell Sage Foundation.

13. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7(2), 117–140.

14. Foucault, M. (1975). Surveiller et punir: Naissance de la prison. Paris: Gallimard. 中译本：福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2007.

15. Frey, B. S. (1997). Not Just for the Money: An Economic Theory of Personal Motivation. Cheltenham: Edward Elgar.

16. Garcia, S. M., Tor, A., & Gonzalez, R. (2006). Ranks and rivals: A theory of competition. Personality and Social Psychology Bulletin, 32(7), 970–982.

17. Goodhart, C. A. E. (1975). Problems of monetary management: The U.K. experience. In Papers in Monetary Economics, Vol. 1. Sydney: Reserve Bank of Australia.

18. Hacking, I. (1995). The looping effects of human kinds. In D. Sperber, D. Premack, & A. J. Premack (Eds.), Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate. Oxford: Clarendon Press.

19. Han, B.-C. (2010). Müdigkeitsgesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz. 中译本：韩炳哲. 倦怠社会[M]. 王一力, 译. 北京: 中信出版社, 2019.

20. Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship (Innocenti Essays No. 4). Florence: UNICEF International Child Development Centre.

21. Hopwood, A. G. (1983). On trying to study accounting in the contexts in which it operates. Accounting, Organizations and Society, 8(2–3), 287–305.

22. Jackson, P. W. (1968). Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

23. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina, MN: Interaction Book Company.

24. Kohn, A. (1986). No Contest: The Case Against Competition. Boston: Houghton Mifflin.

25. Kohn, A. (1993). Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes. Boston: Houghton Mifflin.

26. Miller, P., & O'Leary, T. (1987). Accounting and the construction of the governable person. Accounting, Organizations and Society, 12(3), 235–265.

27. Noddings, N. (1984). Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley: University of California Press.

28. Nucci, L. P. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. Child Development, 52(1), 114–121.

29. Ostrom, E. (1990). Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge: Cambridge University Press. 中译本：埃莉诺·奥斯特罗姆. 公共事物的治理之道：集体行动制度的演进[M]. 余逊达, 陈旭东, 译. 上海: 上海三联书店, 2000.

30. Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. Harvard Educational Review, 29(4), 297–318.

31. Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Félix Alcan.

32. Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. New York: Columbia University Press.

33. Power, M. (1997). The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press.

34. Sandel, M. J. (2020). The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good? New York: Farrar, Straus and Giroux.

35. Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. American Sociological Review, 22(6), 664–670.

36. Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. Advances in Experimental Social Psychology, 21, 181–227.

37. Tesser, A., & Smith, J. (1980). Some effects of task relevance and friendship on helping: You don't always help the one you like. Journal of Experimental Social Psychology, 16(6), 582–590.

38. Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. Journal of Applied Psychology, 4(1), 25–29.

39. Turiel, E. (1983). The Development of Social Knowledge: Morality and Convention. Cambridge: Cambridge University Press.

40. Tyler, T. R. (1990). Why People Obey the Law. New Haven: Yale University Press.

41. 荀子. 荀子集解[M]. 王先谦, 撰. 沈啸寰, 王星贤, 点校. 北京: 中华书局, 1988.

三、德麦国际站上专著

1. 第 12 号. 意义管理学. 王德生, 王雅丽.

2. 第 13 号. 三元法学. 王德生, 邹军令.

3. 第 38 号. 内卷与突围. 王德生.

4. 第 50 号. 师德发生学导论. 王德生.

5. 第 159 号. 普通人都能明白的韩炳哲. 王德生.

6. 第 176 号. 普通人都能明白的苏霍姆林斯基. 王德生.

7. 第 210 号. 高鹏讲贝卡利亚：普通人都能懂. 高鹏.

8. 第 219 号. 哈特与富勒：普通人都能明白的一场法律论战. 王德生.

9. 第 223 号. 礼之前：荀子与文明秩序的诞生. 王帅.

10. 第 228 号. 论语的缝隙与补缺：我、你、他之间的意义之礼. 王德生.

11. 第 247 号. 张琼讲卢梭的自由与枷锁：普通人都能读懂. 张琼.

12. 第 268 号. 人-AI 如何走向复合体的精益求精？. 王德生.

13. 第 269 号. 我要努力：虚妄的呼喊. 王德生.
14. 第 270 号. 敌人发生学：三界之中，敌人是怎样发生的. 王德生.
15. 第 271 号. 耶稣之善：从固有属性论到SDE三律丰满运行的价值发生学. 王德生.
16. 第 282 号. 情商的本体论革命：从情绪管理到SDE幸福律的发生能力. 王德生.
17. 第 304 号. 接纳就能解决问题吗？——SDE 揭开接纳主义隐藏的雷. 王德生.
18. 第 320 号. 法学学派解构入门. 王德生.
19. 第 324 号. SDE教育发生学导论：教育学一直在给教育找一个对象，而教育恰恰发生在对象尚未固定的地方. 王德生.
20. 第 352 号. 学习兴趣发生学导论：兴趣不是点燃的，是自己结的账. 阳涌, 胡敏.
21. 第 353 号. 教育学学派解构入门：每个学派都把“长”收回成了“装”或“挖”. 阳涌.
22. 第 354 号. 心的发生学导论：中华之心、西方之心、印度之心，与新心的发生. 王德生.
23. 第 368 号. 关系发生学导论. 王德生.
24. 第 372 号. 社会学学派解构入门. 王德生.
25. 第 381 号. SDE秩序发生学导论：秩序的诞生、稳定运行、发展与再生. 王德生.
26. 第 409 号. 教育的产品是结晶：AI 时代，为什么学了却没学会. 王德生.
27. 第 436 号. 好老师为什么做不动. 刘华杰.
28. 第 440 号. 家国不分：《春秋决狱》与道德的直接国家化. 高鹏.

附录

附录 A

三本账自查表

用法：每一行只答“有／没有／说不清”，不打分，不汇总，不和别的班、别的家、别的学校比。“说不清”的条目，按“这一笔会不会被拿去比”归类（见第 23 章）。

班主任版

账	自查问题	有／没有／说不清
名次账	成绩公布细到哪一级（等级、分数、名次、小数点）？多久一次？推给谁？	
名次账	评优、“好学生”的提名，近一学期有几成落在前十名？	
行为账	扣分表、操行分里，有没有一栏记“成全了谁”，而不只是“违反了什么”？	
行为账	被扣分的学生，能不能在记录旁写一句来由？	
咬合账	班里有没有一处地方，记“谁从谁那里学会了什么”？由谁写？	
咬合账	这本账有没有被数条数、评先进、推给家长？	
记账权	学生读得到关于自己的每一笔吗？	
回写权	近一学期，有几条班规或记法因学生提议而改？改动旁有没有写来历？	

家长版

账	自查问题	有／没有／说不清
名次账	我在家长群或亲友面前说孩子，最常说的是分数还是名次？	
名次账	兄弟姐妹之间，有没有被拿来比？	

账	自查问题	有／没有／说不清
行为账	家规里，有没有一条是记“做对了什么”的?	
咬合账	饭桌上，我问过“今天谁帮了你，你帮了谁”吗?	
咬合账	家里的老人、弟弟妹妹，在这本账上有位置吗?	
回写权	孩子提议改过家规吗？改了以后，有没有写下为什么改?	

校长版

账	自查问题	有／没有／说不清
名次账	学校向外公布的，除了升学率，还有什么?	
名次账	班与班、老师与老师之间，有哪些数字被排序?	
行为账	德育检查表里，正面记录与扣分记录各占几成?	
咬合账	学校给咬合账留了制度位置吗？它进不进考核?	
回写权	评估表有没有记“留缝”：规矩有无试行期与复审日、改动有无留痕、学生提议改过几条?	
记账权	课堂记录系统若已引进，是否做到本人可读、本人可改、不进排名?	

读法：三张表都不求“全有”。先看咬合账那几行：一行“有”都没有，说明这里的善没有地方显露，从加一页做起（第 10、18 章）；有咬合账但“被数条数、评先进”的，先改账法，不急着加页（第 18 章）；回写权一行是“没有”的，先找一条回得来的规矩，走一遍附录 C。自查结果只给自己看，不交，不评。

附录 B

六个可错预言的观测方案

总规矩：读数只由研究者收集，只看汇总比例；不公布名字，不告诉孩子结果，不进任何考核。判错条件在动手前写定，见第 23 章。

B1 互助记录表（用于可错预言第 1、2、4 条）

日期	帮的人	被帮的人	什么事	谁报告的（本人／对方／旁人／观察）

读法：每周统计互助次数，分开统计“本人报告”与“对方报告”；只看班级总量随时间的走势，不看个人。

B2 善良提名表（用于可错预言第 1、3 条）

题目只有一道：“如果要你说出班里三个你觉得最善良的同学，你会写谁？可以不写满。”每学期最多施测四次。读法：算提名落在名次前五、前十的比例，以及落在咬合账里被记下者身上的比例；看这两个比例随时间的变化。

B3 领域访谈提纲（用于可错预言第 5 条）

一、考第一的同学，是不是更好的人？为什么？二、一个成绩不好、但常帮别人的同学，算不算好学生？三、如果有人考试作弊是“为了不拖班级平均分”，他算不算做了一件好事？四、老师说“好学生”的时候，你想到的是谁？读法：把“学业之好当成道德之好”的回答占比，按班级公布细度分组比较；改细为粗后一学期重访。

B4 插班生追踪表（用于可错预言第 6 条）

插班日期	所在班的班规贴法（甲、乙、丙、丁四张牌之一）	第一次在班会提议的日期	一学期提议条数	一学期违规记录	访谈：你觉得这里的规矩能不能改？

读法：比较四种贴法下，从插班到第一次提议的天数、提议条数。

B5 次序实验安排（用于可错预言第 2 条）

周次	甲班（先 D 后 E）	乙班（先 E 后 D）
第 1–2 周	前测：B1、B2、撤师保持率基线	同左
第 3–6 周	建咬合账，账法全班共修	按老师安排重组学习小组
第 7–10 周	按咬合账里的往来重组小组	建咬合账，账法全班共修
第 11–16 周	照常运行	照常运行
第 17 周	老师不在场一周，记撤师保持率	同左
第 18 周	后测：B1、B2、访谈	同左

B6 撤师保持率记录（用于可错预言第 2 条，也可单独用）

在老师计划不在场的一周里，由值日生或研究者每天记三件事：某一条回得来的班规（如喝水、午休、借东西）当天有没有被破；咬合账当天有没有人写；有没有人主动提醒别人守规。读法有两种：算规矩时，该条被遵守的天数÷老师离开的总天数（第 16 章）；算善行时，撤师那周的互助次数÷前一周的互助次数（第 19 章、B1）。“主动提醒”一项作旁证。只记班级，不记是谁破了规。

各表与判错条件对照：B1 看互助总量——加页班不升，可错预言第 4 条算错。B2 看提名比例——只有主效应、第四格没有多出来的转向，第 1 条算错；提名与互助两线同步，第 3 条算错。B3 看占比——各班无差别，或改粗后不回落，第 5 条算错。B4 看提议天数与条数——甲不高于丁（并入程序正义）或不高于乙（并入“给理由”），第 6 条算错。B5 与 B6 看撤师保持率——两种次序无差异，第 2 条算错。

附录 C

班规回写协议样本

以下是一份可以直接抄到班级公约里的样本，各班可改；改了请照第四步留痕。

第一步，提议。任何学生都可以对任何一条班规提议修改，写明三件事：想改哪一条，改成什么，为什么。提议交给班会主持人，不需要先经班主任同意。插班生入班第一天起即有提议权。

第二步，讨论。下一次班会讨论该提议。班主任可以说明这条班规当初为什么立，但不单独决定去留。属于安全类的规矩（实验室、用电、上下楼梯、交通）不在此列，只能由学校按程序修改，班会可以提意见。

第三步，试行。通过的提议先试行一段（短的两周即可），写明试行起止日期；改定时最好同时写下复审日。试行期内旧规不删，在旁边标“试行中”。

第四步，复审与留痕。复审日由班会决定：保留、改回或再改。无论结果如何，原条文不删，划一道线，在旁边写明“某月某日，因某某提议而改，理由是……”；改回的也写明为什么改回。未通过的提议，记在班会记录里，写一句为什么没通过。

第五步，交接。学年末，班规连同全部改动痕迹交给下一届；下一届第一次班会，先读一遍这些痕迹，再决定要不要接着用。

填写样例（照七班班规第三条“喝水”写，与第 2、13、16 章一致；七班班规共 12 条）：

第三条　~~上课不准喝水。~~（原条文用蓝色圆珠笔划线，不涂掉）

旁边手写来历（九月最后一周改定时只划了线，十月第二周班会后由苏老师补写）：九月因唐悦提议，试行两周后改为：小口、无声、避开讲题。

班会记录里的理由：原规定让大家学会的是“别被老师看见”，不是“别打扰讲课”。先试行两周，讲题时没有人因喝水分心，改定。

现条文：上课可以喝水，小口、无声、避开讲题。

复审：改定时没有定复审日。次年四月全班把 12 条班规逐条过一遍时补上，写“复审：期末前一周班会”。

这条样例也留着一个当初的缺口：改完没有写复审日，一条刚改好的规矩就又成了“再也没有日子”的规矩。照本协议走，第三步改定时就该写下复审日，不必等到逐条复审。

附录 D

术语表与 SDE 坐标对照

术语	一句话	SDE 坐标	主讲章
善的名次化	善的显露位从“之间”被折进名次	S 由二号位折进一号位	6
名义滞后	撤榜后互助先回来，“好孩子”的所指长期停在名次上	行为快回写，命名慢回写	10
领域冲垮	名次公布越细，越分不开“考得好”与“人好”，且可逆	D 的细度改写 S 的命名	6
三本账	名次账、行为账、咬合账	三种 D	11
记账权	谁记、记什么、谁能读、谁能更正	D 归谁写	12
回写权与 R0–R3	无痕、有记录不改、改执行、改规则	D＝G(S,E)	13
改写痕迹与可改性信号	改过的痕迹告诉后来的人“你也可以改”	E＝H(S,D) 的跨届载体	13
制度完善度悖论	账法越完善，回写之缝越少，越被评为优秀	D 封口，G 失效	14
逼升竞争	比完能说出“我从他那里学到了什么”	S 与 E 的矛盾推动 D 向上	17
账页 × 账法	只加账页不让改账法，记善的账也会被名次化	D 里页数与写法的交互	18
三号位	名次一号位、善二号位、好制度退成三号位	粒子、波、场；真、善、美	导论
主路与回路	主路 D→E→S，回路 S→E→D	六路径中的两条	导论、19

术语	一句话	SDE 坐标	主讲章
撤师保持率	老师不在场时规矩守住的比例。有两种读法：算规矩时＝老师离开期间该条被遵守的天数÷离开总天数（第 16 章）；算善行时＝撤师那周互助次数÷前一周互助次数（第 19 章、附录 B）	三号位“美”的读数	16、19
咬合账	记“谁从谁那里学会了什么”，不打分、不排名、本人写	给二号位留的那一页 D	11、18
加页不减榜	名次不撤，只加一页不计分、可共修的咬合账	改 D 的页数而不动竞争结构	10
账的利息	冷漠、作弊、表演式善行	名次化之后 S 的副产品	8
护栏与枷锁	拦回不来的事是护栏，拦回得来的事而不留期限是枷锁	D 何时在场、何时退隐	16
三条底线	本人可读、本人可改、不进排名	人与 AI 共同记账时的 D	22
随身三问	这里的好，记在哪本账上？是谁拿的笔？被记的人能不能改账法？	一问 S 的显露位，二问 D 归谁，三问 G 是否开着	每章末

附录 E

站上专著对照表

说明：编号为德麦国际专著编号，书名照站上书目。本书只从这些书里借用说法，各书的完整论证、本书转述与原书的出入之处，都以原书为准。下表“取用之处”按本书章次列出，便于读者回到原书去核。

编号	书名	本书取用之处
324	SDE教育发生学导论	第 2 章三方程体检的对照
38	内卷与突围	第 1 章“内卷：0—1 缺席”；第 5 章“价值越成功入口越紧”；第 14、18、21 章；第 23 章近邻交代
372	社会学学派解构入门	第 3 章、第 23 章“回写债”与“诚实账”的自我交代
354	心的发生学导论	第 4 章“善是善果”“行善结缘”；第 23 章近邻交代
271	耶稣之善	第 4 章善的显露
159	普通人都能明白的韩炳哲	第 7 章“自己当老板，也当奴隶”
440	家国不分	第 8 章“读心权”；第 12 章三把锁
269	我要努力：虚妄的呼喊	第 8 章“硬拧有结果，但不长我”；第 15 章“自律是场在托”
223	礼之前	第 9 章四步循环与“起源压缩”；第 13 章
247	张琼讲卢梭的自由与枷锁：普通人都能读懂	第 9 章慢回写；第 16 章回得来与回不来
368	关系发生学导论	第 11 章咬合面、余异、第三方律；第 17、18 章门槛与咬合；第 23 章近邻交代
352	学习兴趣发生学导论	第 12 章“收尾权”
353	教育学学派解构入门	第 13 章回写等级；第 23 章近邻交代
219	哈特与富勒：普通人都能明白的一场法律论战	第 13 章、第 22 章“错了不删，划线写为什么”；第 23 章近邻交代
50	师德发生学导论	第 14 章师德评价完善度悖论；第 19 章

编号	书名	本书取用之处
12	意义管理学	第 14 章“控制是粘性治理”；第 21 章
176	普通人都能明白的苏霍姆林斯基	第 15 章“不借家长的手打孩子”；第 16 章“美只剩一个动作”
210	高鹏讲贝卡利亚：普通人都能懂	第 15 章“禁止越多，犯罪越多”
304	接纳就能解决问题吗？——SDE 揭开接纳主义隐藏的雷	第 16 章保持档“备、候、施”
270	敌人发生学	第 7 章；第 17 章“逼升型敌人”
268	人-AI 如何走向复合体的精益求精?	第 17 章“停、跳、平”；第 22 章双向回写
436	好老师为什么做不动——师德的精益求精	第 19 章姊妹篇衔接：老师自己的好也要先有一页账（刘华杰著，已出版）
409	教育的产品是结晶	第 22 章“答案可以转手，结晶不能代付”与 AI 三档用法
381	SDE秩序发生学导论	第 4 章讲号位有侧重、不排他；第 5 章一号位的真与客体意识；全书秩序与制度线的总背景
320	法学学派解构入门	第 14 章制度依赖
13	三元法学	第 4 章旁证，那本书讲道德是幸福律的社会化
228	论语的缝隙与补缺	第 20 章“为了你好”由三界共同维持
282	情商的本体论革命	第 4 章“情不属于一个人”

按三条线归拢，便于读者顺着读：

- 教育线：第 324、409、353、352、176、247、50、436 号。本书从这条线借来“结晶不能代付”“收尾权”“回写等级”、师德评价的完善度悖论与姊妹篇从老师一端立下的题，用来讲学生之间的善怎样在账上显露。
- 秩序与制度线：第 381、223、228、320、219、210、440、13、12、372 号。本书从这条线借来“起源压缩”“划线写为什么”“禁止越多，犯罪越多”“读心权”“控制是粘性治理”与“回写债”，用来讲学校的账法怎样被立起来、又怎样能被改。

· 善与往来线：第 354、271、368、270、269、268、38、159、282、304 号。本书从这条线借来“善是善果”“咬合面”“逼升型敌人”“场在托”“停、跳、平”“价值越成功入口越紧”，用来讲善为什么只在之间显露、又怎样被折进名次。

三条线在本书里交在同一个地方：一本记在人与人之间、被记的人也能改的账。

后记

这本书是从两篇旧论文里长出来的。

2010 年前后，刘华杰在北京师范大学读博，写过两篇不算长的文章。一篇说，竞争性学习观会带来不易察觉的道德后果：学生忙着在考试里胜出，冷漠成了学校道德生活的常态，作弊也被悄悄“道德化”了。另一篇说，学校制度是无形的教育力量，它通过宣讲、惩罚、陶冶、示范影响学生，影响的好坏又取决于实施的意图、作用的范围和表达的方式。两篇文章各自站得住，也各自停在一个地方：前一篇看见了道德后果，没有把排名本身当成一项制度；后一篇看见了制度在教人，没有看见最会教人的那项制度——评价与排名——正在反着教道德。

十几年后，王德生把这两篇文章放到同一张桌子上，用 SDE 的眼光各自提升，再让它们相撞。撞出来的不是“竞争＋制度”的加法，而是两篇都没有说出的第三样东西：善只在人与人之间显露，学校给不给“之间”留账页、让不让被记的人改账法，决定了善显不显得出来。这就是“德在账上”。

成书的方式也是新的。全书的大纲细化到节，写作任务书定下判词、术语、人物、时间线和撞车清单，十位写作智能体分份并行成稿；每一份交给没有参与写作的审读者质检，再由独立编辑统稿，最后经初审、复审、终审三道审读定稿。写作途中，审读者多次指出本书对两篇原论文的转述不够公允——原论文其实已经写到了学生参与定规、制度的“退隐”和作弊的“道德化”。这些地方都已照原文改正。对前人公允，是一本书能不能站住的第一步。

本书仍有它最弱的地方，第 23 章已经一一写明：三本账的边界还不够清楚，名次化与家庭文化混在一起不易分开，一学期的观察与一代人的慢回写之间

隔着时差，书中的班级与家庭都是构造的情境。六条可错预言都写了“看到什么就算错”。我们宁愿被检验推翻，也不愿被当成一句漂亮话收藏起来。

最后要说的，还是冰箱上的那张家务榜。善从来不缺。缺的，是一页账，和一支被记的人也能拿起来的笔。

刘华杰　王德生2026 年 10 月

判　词

德在账上。

——本书判词

家长群里，“考了年级第一”收到四十个大拇指；没有人说“他把伞借给了同桌”。冰箱上的家务积分榜贴了三周，奶奶腰疼想让人扶一下，三个孩子都没动——“扶奶奶”不在榜上。

本书说：善只在人与人之间显露。学校只给名次留账页、又不许被记的人改账法，善就被折成名次，冷漠与作弊就是这本账的利息。病不在竞争太狠，也不在德育课太少，而在只有一页账，笔又只在一个人手里。

从“善的名次化”“名义滞后”，到三本账、记账权、可回写的班规与咬合账，再到老师、家长、校长各自能改的账页；第 23 章写明本书在什么情况下算错。

善不缺，缺的是一页账，和一支被记的人也能拿起来的笔。

ISBN 979-8-90690-108-8

9 798906 901088

德麦国际出版社 · Demai International Press

德麦国际专著 第 452 号 · 七编二十三章 · 约 20 万字

定价 US$15.00