

作文的发生学

土·石·煤

为什么学生每一铲都挖到土和石头，以及怎样让它们重新发热

柴翱 著 王德生 指导

德麦国际出版社

DEMAI INTERNATIONAL PRESS

出版信息

书名	《土·石·煤——作文的发生学》（副题：为什么学生每一铲都挖到土和石头，以及怎样让它们重新发热）
著者	柴翎 著；王德生 指导
执笔	复合主体：柴翎著，王德生指导立题、裁定母题与文风；十位 AI（Claude）写手分编执笔，经逐编独立质检与跨编统稿成书
出版	德麦国际出版社（Demai International Press）· 新加坡
编号	德麦国际专著第 506 号
ISBN	979-8-90690-506-2
定价	US\$20
开本	170 mm × 240 mm
字数	约 21 万字
版次	2026 年 10 月第 1 版

AI 协作声明：本书的母题与承重命题由王德生在一场关于作文教学的 ChatSDE 对话中立定（“土、石头、煤，在发生学里面，都可以成为作文的黄金材料”），柴翎著；文字在其指令下由十位 AI（Claude）写手分编协作成稿，经逐编独立质检与跨编统稿。书中对 Elbow、Murray、Graves、Atwell 与叶圣陶等人的观点只作大意概括，未引原文页码，凡标〔待核〕处处处尚未逐字核对，汇总于参考书目。书中林老师、周小满、陈默、许阳、李朵、赵一鸣等陪读人物，以及各章课堂场景与学生习作，均为构想或改写样例，不是真人真事，也不引用真实考生答卷。书中的读数（停驻、修改指向、事后言说）只用于教学观察，不进学生考核与排名；本书不作心理诊断，不做教育政策表态。

全书结构：出版信息、作者介绍、前言、导读、目录；八编三十三章；结语、参考书目、附录三件（十分钟课堂动作三十条、停驻本模板与读数表、术语对照表）。

作者介绍

柴翱，本书作者。本书由柴翱执笔，在王德生老师的指导下写成。

王德生（指导老师），SDE（显露·差异序列·特征纠缠）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、董事长，中国科学院计算数学博士。

前言

一位老师说：学生像挖煤的

◆ 一、那句"挖到的都是土和石头"

先交代一句：本书里贯穿始终的林老师（林晓岚）是一位构想人物。她四十三岁，在湘中一个县城高中教高二两个班的语文，教龄十九年。她身上的处境，是许多县城高中语文老师共有的处境综合起来的样子，不是某一个真人，也不是我的亲身经历。之所以要构想她，是因为作文教学的难处很少落在一个抽象的"教师群体"身上，它总是落在一个具体的人身上：落在她周日晚上的那一摞作文本上，落在她改到第三十篇时揉眼睛的那一下，落在她第二天站上讲台、明知道讲完范文学生还是会照旧写的那份无力感上。书里所有关于她的场景，都是构想的场景，读者可以把她当作自己身边某一位同事，也可以当作自己。

下面是一个构想的场景。某个周四下午，教研组开完会，几位老师留在办公室里喝茶。有人说起这次月考作文平均分又往下掉了一分多，有人说现在的孩子见识太少，有人说手机把孩子的脑子刷空了。林老师一直没开口，后来她把手边那摞作文本往桌上一放，说了一句话："学生写作文，像挖煤的。一铲一铲往下挖，挖上来的都是土和石头。"办公室里静了一会儿，没人接得上，因为每个人都觉得她说中了。这句话就是本书的起点。它不是一句牢骚，而是一个十九年的老师对自己处境最准确的一次描述。她不懒，她什么办法都试过：让学生建素材本，每周印范文，教开头结尾的写法，带着列提纲。可学生交上来的东西，越来越像作文，越来越不像他们自己。

我想认真对待林老师这个比喻，因为一个好的比喻里，往往藏着一整套没有说出口的想法。在她的比喻里，学生手里的笔是铲子，学生的经历是矿层，好作文是煤，套话和平淡是土和石头。这套对应背后有一个默认：煤是稀缺的，埋在很深的地方，大部分地层里只有废土和碎石；作文写不好，是因为挖得不够深、挖的位置

不对、或者这块地本来就没什么煤。于是教学的方向很自然地变成两条：一是教学生挖得更深更准，二是干脆从别处运煤进来，比如给他们素材大全、给他们名人事例、给他们背好句子。这两条路，林老师都走过，她身边的老师也都走过。走得越认真，她越觉得那句话是对的。

这里有一个让人不安的现象，值得先摆出来。林老师发现，她教得越用力，学生写得越整齐，而整齐的代价是一个一个面目模糊。下面仍是构想的情形：开学第一个月，她让全班每人建一本素材本，每周摘十条名人事例。到了第二个月，一个男生写自己的爷爷，开头三行写爷爷在田埂上抽旱烟，写得有点意思，第四行起笔锋一转，司马迁、居里夫人、袁隆平依次出场，最后一段"让我们学习爷爷那种坚韧不拔的精神"。他把素材本里的东西用上了，用得一点没错，可是那个抽旱烟的爷爷被三位名人挤到了角落。又比如她花两节课讲了"细节描写"，下一周交上来的作文里，几乎每篇都有一处"她的眼角有几道深深的皱纹"。学生学会了，学会的是一个可以盖在任何人脸上的皱纹。这就像一个人越用力地按照菜谱做菜，做出来的菜越像菜谱上的照片，却越不像他家厨房里的味道。教的东西没有错，错在它们落下去的位置。

可是如果换一个角度看，这个比喻里有一处可疑的地方。挖煤的人挖出土和石头，是因为地底下本来就是土和石头。那学生呢？一个十六七岁的人，十几年里吃过的每一顿饭、淋过的每一场雨、跟家里人吵过的每一次架，难道真的都是废土吗？林老师自己批作文时也有过这样的时刻：一篇满纸套话的作文里，忽然冒出半句不像作文的话，比如某个孩子写到家那口锅的把手是用铁丝缠起来的，她的红笔在那里停了一下，又不知道该给它打勾还是打叉。那半句话从哪里来？它为什么只活了半句，后面又被"我深深地感受到了"盖住了？这个停顿，就是本书真正想追问的东西。

所以这本书不是要反驳林老师，而是要接住她这句话，然后把它翻过来看。她说挖到的都是土和石头，这是对的，她看得很准；本书要问的是：这些土和石头是怎么来的？它们是一开始就是土石，还是在某个环节被弄成了土石？如果是后者，那么它们能不能再回去？我在写这本书的整个过程里，脑子里一直放着林老师那张

放下作文本的脸。她需要的不是又一套"高分作文秘籍"，也不是一顿"你们教错了"的批评，她需要有人告诉她：你手里那一摞看上去全是土石的作文，其实还有救，而且救的办法，就在你明天的课堂里。

◆ 二、这本书从一场对话里长出来

这本书有一个不太常见的来历：它是从一场对话里长出来的。起初是一场关于作文教学的 ChatSDE 对话。ChatSDE 是王德生先生主持的 SDE 平台上的对话智能体，专门用 SDE 发生学的眼光帮人追问一个问题。那场对话从一个很普通的困惑开始，大意和林老师那句话相近：学生的作文为什么越教越像作文、越来越没有自己的东西。对话没有沿着"怎样找到好材料"去回答，而是反过来问：学生的经历本来是活的，它是在哪一步、被谁、用什么方式变成套话的？一路追问下来，作文课上几个最平常的环节，出题、选材、列总分总、范文讲评，被一个一个拆开看，拆出了一条生产线的样子。对话里具体是谁问、谁答、每一句怎么说的，这里不必复述，要紧的是它把问题的方向扭过来了。

为什么一场对话能做到一篇教学经验总结不容易做到的事？我想原因在于对话的形状。经验总结通常是从结果往回找办法：这次作文写得不好，下次补上什么。对话则是一句一句往下追，每一句回答都会被问一句"那它又是怎么来的"。这有点像修车。一个新手修车，听见发动机有异响，第一反应是换零件，换了火花塞不行再换皮带，零件换了一堆，声音还在。一个老师傅会先让车子发动起来，耳朵贴近了听，一个缸一个缸地断开试，看声音是在哪一步出来的。作文课上的"换零件"，就是换素材本、换范文、换开头结尾的模板；而那场对话做的，是让作文课这台机器转起来，一个环节一个环节地断开试，看学生的真话是在哪一步消失的。结果发现，声音不是出在某个零件坏了，而是几个都没坏的零件，装配的次序出了问题：题目被装到了经历前面。

那场对话之后，ChatSDE 依据对话内容生成了一篇约两万字的论文稿（未刊），题目是《乡土地层的写作学：作文教学中的"拔—烧—埋"与差异序列的断裂》。论文做的事情很集中：它只回答"土是怎样变成石的"。它的结论是，作文课

在不知不觉中搭起了一条拔—烧—埋的生产线：出题和选材把学生的经历从它原本生长的地方拔出来，列总分总和范文讲评把它烧成统一的样子，然后再把烧好的东西当作"好作文的标准"埋回学生身上，下一次学生就从这些烧过的东西里往外挖。论文开出的药方也很简单，就六个字："土先动，题后到"。让学生先把自己的那块经历写出来，再从写出来的东西里找题目，而不是先拿着题目去自己身上找能对得上的料。

论文写完，问题并没有结束。王德生先生在对话里砍下过一刀："土、石头、煤，在发生学里面，都可以成为作文的黄金材料。"论文没有接住这一刀，所以只诊断了一半：它说清了土怎样变成石，却默认石头就是废料、只能靠下一次"土先动"去避免。这就好比一块地被种板结了，论文查出了板结的原因，开了"以后先翻地再播种"的方子，可是眼下这块已经板结的地怎么办？地里烧过的秸秆灰怎么办？新长出来的庄稼，会不会又被收割成同一个样子？这三个问题，正好对应本书后半部分的三门手艺：板结的地要重新松开，是回土；秸秆灰要重新还田，是复燃；新庄稼不再被割成一个样子，是保鲜。论文管的是"为什么坏了"，本书要接着管"坏了以后怎样重新好起来，好了以后怎样不再坏"。

本书在王德生先生的SDE发生学指导下写成。SDE是结构、差异、纠缠三个词的缩写，在本书里，为了让老师和家长读起来顺，统一读作显露、差异、纠缠：一篇作文最后长成什么样子是它的显露，它一路经过了哪些不一样是它的差异，它还和哪些人、哪些事缠在一起是它的纠缠。从这个眼光看，土、石、煤就不再是三种好坏不同的材料，而是同一块经历走了不同的路、缠着不同的东西之后，显露出来的三种样子。这一点想通了，"土石煤皆可为金"这句话就不是一句漂亮的口号，而是一个可以落到课堂上的判断：既然石是土走丢了方向，那么把方向接回去，它就能重新是土；既然灰是别人结算过的感受，那么让它重新经过学生自己一遍，它就能重新发热。这一刀，是本书和那篇论文最大的不同，也是全书的核心增量。

还要说明本书和几条已有思路的关系。国内语文教育里早有"先写后拟题"的做法，叶圣陶先生一脉的语文教育论述也一再强调作文要写自己的生活、说自己的话〔待核〕；国外有Elbow、Murray、Graves、Atwell等人倡导的过程写作，主张

先让学生自由地写，把评判推迟到后面〔待核〕。这些思路本书都很敬重，也从中受益。不同之处在于：先写后拟题是一种教学排序，过程写作是把评判往后推；本书想说的是背后的机制，作文的材料不是被找到的，而是被重新接上方向的；评判也不只是推迟，而是要改换它的时间位置和它看的对象，从看"像不像好作文"改为看"这里发生了什么"。

◆ 三、怎样读这本书

这本书有八编三十三章，加上导读、结语和附录，篇幅不算小。但它不必从头读到尾。打个比方，它像一条公交线路，起点站是导读，终点站是第八编，中间有很多站，不同的乘客可以在不同的站上车，只要知道这条线是往哪个方向开的就行。导读就是贴在站牌上的那张线路图，它用一张流转图把土、石、灰、煤之间的来往画出来，再用饭桌上的例子把显露、差异、纠缠讲成大白话，最后把八编的走向交代清楚。无论从哪一站上车，我都建议先花半小时读导读，这样中途下车再上车，也不会迷路。

如果你是语文老师，尤其是像林老师那样，手里正压着一摞作文本、明天还要上课的老师，可以先读第四编和第七编。第四编讲回土术，是全书的核心，讲一句套话怎样接回它原本的方向：追问它是哪一天、站在哪里冒出来的，从形容词退回到动作，从结论退回到场景，找回那一点"不一样"，接回那件事还缠着的人。第七编讲一个学期能做什么，把前面的办法排进十八周的课里，也讲评分表上可以留出的一条边界和考场上能动的那一寸。读完这两编，再回头读第二编和第三编的诊断，你会更清楚自己每天在用的那些环节，哪一处是帮手，哪一处不知不觉当了窑。

如果你是家长，可以先读第一编和第三十一章。第一编讲"挖煤的错觉"：为什么买三本素材大全、背一百个名人事例，孩子的作文反而更不像他自己；为什么土、石、煤其实是同一块经历的三种位置。这一编能帮你换一种眼光看孩子交上来的作文，也看他每天回家随口说的那些话，那些话里很可能就压着他的土。第三十一章讲不同的学生要用不同的药：有的孩子是"埋住了"，一问就有，只是平时不敢

写；有的孩子是"挖空了"，怎么问都说没什么感觉，这时候急着教作文反而会更糟；还有的孩子已经很会写，要防的是他开始复制自己。看清孩子是哪一种，比他报哪一个作文班重要。高中生读者，可以直接翻到第四编第十五章和第五编第二十二章，那里有你自己就能动手的办法。

不管从哪里读起，都可以留意一下每一章的样子。每章开头有一段"这一章的问题"，用一个日常场景把这一章要回答的事情提出来；中间三四节，每节先讲SDE怎样看这件事，再把机制一步一步拆开，最后举几个身边的例子，并且用一个贯穿全节的生活类比，做饭、记账、骑车、腌菜，把道理落到手上；章末有一段"课堂可做"，是一个老师第二天就能在课上试的十分钟动作，写了步骤，也写了学生可能有什么反应、老师怎么接；最后一句"带走的话"。忙的老师，完全可以先把各章的"课堂可做"挑几条试起来，附录一还把它们集中成了三十条。试过之后再回来读前面的道理，常常会比先读道理更容易懂，因为你手上已经有了一次学生的反应。

我还有一个小小的建议：读这本书的时候，手边放一篇你自己学生的作文，最好是那种你批的时候觉得"又是这样"的作文。读到土、石、煤怎样区分，就在那篇作文上找一找哪一句是土、哪一句是石；读到回土的追问，就想一想如果你去问那个学生"这一句是哪一天冒出来的"，他会怎么回答。家长可以放一篇孩子的作文，或者干脆放一段孩子昨天晚饭时随口讲的事。这本书的道理是从一摞作文本里长出来的，最好也回到一篇具体的作文里去验。一篇作文看下来，如果你发现那些看上去全是土石的地方，其实有一两处还连着那个孩子自己，那么这本书最想做，就已经在你手上开始了。

最后交代几条读这本书时的约定。第一，书中的林老师、周小满、陈默、许阳、李朵、赵一鸣都是构想人物，书中的课堂场景和学生习作都是构想或改写的样例，第一次出现时都会写明；不引用任何真实考生的答卷。第二，凡是转述真实人物观点的地方，我都只作概括，不编原话和页码，并在后面标上〔待核〕，提醒读者以原著为准。第三，书里会讲到几种"读数"，比如学生写哪一句时心里停了一下、他修改时改的是哪一句；这些读数只用来帮老师和学生看清作文走到了哪一

步，不进任何考核和排名，一旦拿来排名，它们自己就会变成新的石头。第四，第八编专门写本书可能错在哪里，如果读者在自己的课堂上看到了那几种局面，请相信你的课堂，而不是这本书。

柴翱

2026年10月

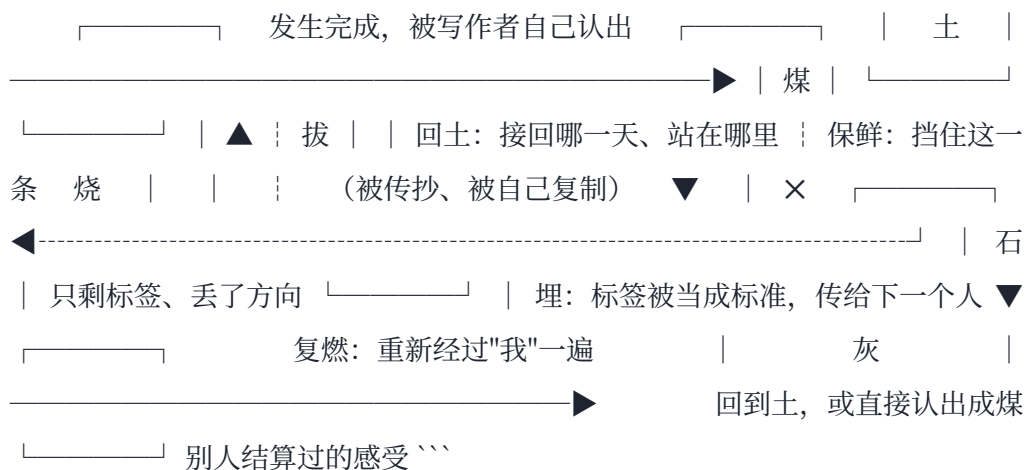
导 读

一张图读懂土、石、煤

◆ 一、土石煤的流转图

先看一张图。它很简陋，只用几个字和几根箭头，但全书要讲的事情，差不多都在上面。读这张图之前要记住一句话：土、石、煤不是三种好坏不同的材料，而是同一块经历在差异序列上的三种位置。图上还多画了一个灰，它稍有不同：灰是别人那块土结算之后留下的感受，被学生拿来直接用，所以它挨着石，却不是从学生自己的土里烧出来的。这就像同一个人，在家里是儿子，在单位是科长，在公交车上是乘客，人还是那个人，位置变了，别人看他的样子也就变了；而灰更像他穿上了别人的制服，样子像，身份却不是他的。图上的箭头，画的就是一块经历怎样从一个位置走到另一个位置，以及别人的东西怎样混进来。

`` 结算方向（往下走） 回流方向（往回走）



图的左边一列，是自上而下的结算方向。最上面是土：它是还连着写作者自己发生场的经历和句子，有方向，说得是哪个人、哪一年、哪一次。往下一步是石：土被拔出来、烧过以后，丢了方向，只剩一个标签，比如"那一刻我长大了"，

问不出是哪一刻。再往下是灰：它比石更远一步，是别人结算过的感受，背过的名句、范文里的情感、听来的道理，写作者拿来就用，从头到尾没经过他自己。这一列为什么叫"结算方向"？因为每往下走一步，作文就更好被评分、更好被比较、更快被写完；对评分这本账来说，每一步都是结算成功。本书第二编和第三编讲的，就是这一列：出题、选材、列总分总、范文讲评怎样一步步把土推下去，评分和标签又怎样把这条路修得越来越顺。

左边一列旁边标着的三个动词，拔、烧、埋，可以用田里的事来想。一棵菜长在地里，根扎在土里，连着那一畦地的水分和肥力；把它拔出来，它就离开了原处，这是拔。拔出来的菜扎成一捆，过秤、贴价签，送进统一的锅里煮成统一的味道，这是烧。到了第二年，人们把去年那锅菜的样子当成"菜就该这样"，照着它去种、去收，这是埋。作文课上，出题和选材让学生先问"我有什么能对得上这个题"，经历就被拔出了它自己的地方；列总分总和与范文比对，把各不相同的经历烧成同一个形状；上一届的高分作文被当作下一届的起点，烧过的东西又被埋回新学生身上。这条线不是哪个老师故意造的，它是一个个合理的环节接起来的结果，所以才转得这么顺，也才这么难察觉。

图上往回走的线，是全书真正想多讲的一条回流。第一条是回土，从石回到土。一块石头之所以是石头，是因为它丢了方向；那就把方向接回去，问它是哪一天、站在哪里、当时谁在旁边、你迈的是哪只脚。方向一接上，那句话就重新指向一个不可替代的位置，它又成了土。就像第十四章要讲的陈默那句"妈妈的爱像大海"，问下去其实压着一个下雨天。第二条是复燃，从灰回到土甚至回到煤。灰不是没用，只是还没经过"我"；让一句别人的话、一份范文里的感受，经由学生自己的一次"不一样"重新走一遍，它就不再是别人的了。第三条是保鲜，它不是一条往回走的箭头，而是一个挡板：挡住煤滑回石。一句好句子一旦被全班传抄，或者作者自己得了表扬之后篇篇照着写，它就开始被兑换成标签。

这三条回流各有一个容易误会的地方，先说在前面。回土不是"换一句更好的话"。把"妈妈的爱像大海"改成"母爱如春雨般细腻"，是从一块石头换到另一块石头，方向还是没接上；回土要做的是往回问，问到那句话底下压着的那一天。复燃

不是"不许用名句"。一句"谁言寸草心"本身没有错，错在它被拿来顶替了学生自己的那一次；复燃是让学生先接住自己的一件事，再让那句诗来陪它，诗就从灰变成了火引子。保鲜也不是"把好句子藏起来不给人看"。好句子当然要拿出来读，只是读的时候问"作者在哪里停了一下"，而不是问"这句我能不能拿去用"。三条回流有一个共同点：它们都不往作文里加任何新材料，只是让已有的东西重新经过一遍写作者自己。这就是第四、五、六编分别要讲的回土术、复燃术和保鲜术。

为了让图活起来，下面用一个构想的例子把整个圈走一遍。一个叫宋乔的学生（一次性构想人物），初三那年冬天家里停过一次电。那天晚上她妈妈翻出半截红蜡烛，立在一只倒扣的碗底上，她就着烛光写数学作业，蜡油滴在练习册上，凝成一个小圆点，她拿指甲去抠，抠不干净。这是土：有那一晚，有那只碗，有那个抠不掉的圆点。到了高二，作文题是"温暖"，她想起了那一晚，写下的却是"那一夜，摇曳的烛光让我感受到了家的温暖"。碗不见了，圆点也不见了，只剩"摇曳""温暖"两个标签，土成了石。写到结尾，她又搬来一句"家是永远温暖的港湾"，那是她在素材本上抄来的，从没经过她自己，这是灰。老师打了四十二分，评语"感情真挚"。在评分这本账上，这篇作文结算得很顺利。

现在让它往回走。如果有人问宋乔"那一晚你最记得的是什么"，她多半要想一会儿，然后说出那个抠不掉的蜡油点。这一问，就把石头的方向接回去了，是回土。接下来她写："那个蜡油点到现在还在练习册第三十七页上，我一直没舍得扔那本练习册。"写到这一句，她自己愣了一下，原来她一直留着它。这一下愣，就是停驻，这一句就是她认出来的煤。再往后，她可以重新去看那句"家是温暖的港湾"，问自己：我的家哪里像港湾？也许她会写出"港湾我没见过，我只见过那只倒扣的碗"，别人的那句话经过了她一遍，灰就复燃了。最后，假如老师把"第三十七页"那一句在班上读了，下一周全班都冒出"第几页"，那就是煤在滑向石；保鲜要做的，是让同学们学她怎样想起那个点，而不是学那个页码。一块经历在圈上转了一整圈，没有一样东西是从外面运进来的。

图最上面那条横着的箭头值得多看一眼：从土到煤，写的是"发生完成，被写作者自己认出"。这说明煤不是另一种矿藏，它就是土走完了自己的路之后，被写

的人自己认出来的那一句。认出的标志，本书叫“停驻”：写到某一句时，心里停了一下。这个读数只有作者自己能报，老师和家长只能问，不能替他判。所以在这张图上，没有哪一条箭头是“从外面运煤进来”的。煤只能从土里长出来，土可以从石和灰里接回来，而煤又可能滑回石。整张图是一个会转的圈，不是一口挖到底的井。林老师那句“挖到的都是土和石头”，放在这张图上看，就有了新的读法：土和石头不是终点，它们都在圈上，都还能往回走。这就是本书说“土石煤皆可为金”的意思。

读者也许会问：既然圈是会转的，为什么课堂上看到的几乎全是往下走的？因为两个方向的“坡度”不一样。往下走是下坡：一句标签不需要回忆任何一天，写起来快，评起来也快，老师一眼能给分，学生一次能拿分，每个人都省力。往回走是上坡：回土要停下来想，复燃要先找到自己的一件事，保鲜要忍住不去复制刚刚被表扬过的那一句，每一步都要多花一点力气，而且这点力气在分数上未必马上看得见。这就像家里收拾东西，东西随手一扔就乱了，乱是不用花力气的；要让它回到原处，得有人每天弯一次腰。所以本书不指望圈会自己往回转，它要做的是在课堂上安几个弯腰的动作，让往回走的路不再那么陡。第四至第七编里的那些“课堂可做”，说到底都是这样的小动作。

还有一处图上画不出来、但要说清的：同一篇作文里，往往几种位置同时都有。一篇八百字的作文，前三句可能还是土，中间一段被总分总拍成了石，结尾又搬来一句灰；而某个不起眼的角落里，也许正躺着一句作者自己都没留意的煤。所以这张图看的是句子，不是整篇。就像一锅杂烩里，有的菜还脆，有的已经炖烂，有的是别人家送来的熟菜，你不能说这一锅“是生的”或“是熟的”，只能一样一样夹起来看。本书后面说一篇作文“在石的位置”，都是一种简便说法，意思是它的大多数句子停在那里，不是说它整篇没救。

最后提醒一点，这张图是一张示意图，不是一张分类表。拿它去给学生的作文贴“这是土”“这是石”的标签，反而会造出一种新的石头：学生很快会学会说“老师，我这句是土”，就像学会说“立意深刻”一样，名称一熟，方向又丢了。它的用处是让老师在批作文的时候，多问一句“这一句现在在圈上的哪个位置，它还能往哪里

走”，而不是问“这一句是好是坏”。好比看天气预报上的云图，云图告诉你云从哪里来、往哪里去，出门的人据此决定带不带伞，没有人会拿云图去给每一朵云打分。老师看这张图也一样，看完是为了决定下一句怎么问，不是为了给这一句定级。

◆ 二、SDE 三维的大白话

本书背后的理论是王德生先生的 SDE 发生学。名字听上去有点硬，其实它说的是一件很平常的事：任何一样东西最后长成什么样子，都不是一开始就定好的，而是它一路走过的路、和它一路缠着的东西，共同把它“发生”出来的。S、D、E 三个字母，本书统一读作显露、差异、纠缠。显露是一样东西最后摆在你面前的样子；差异是它一路经过的那些“不一样”，一个接一个排起来，叫差异序列；纠缠是它还和哪些人、哪些事、哪些念头缠在一起，叫特征纠缠。下面三段，各用一个饭桌上的例子把它们讲清楚。之所以都用饭桌，是因为饭桌是每个学生、每个家长、每个老师天天都在的地方，也是作文里最常被写、又最常被写成套话的地方。

先说显露。设想一个构想的晚饭场景：桌上有一盘番茄炒蛋。你看到的是这一盘：蛋炒得有点老，番茄出了很多汁，汤汁漫到盘子边上，上面撒了一小撮葱花，有几粒葱花是焦的。这盘菜摆在那里的样子，就是它的显露。显露有一个特点，它是你直接看得见、尝得到的，但它说不清自己是怎么来的。光看这盘菜，你说不出蛋为什么老了，汁为什么多了，葱花为什么焦了几粒。一篇作文交到老师手上，老师看到的也是它的显露：几段话，几个句子，哪里通顺，哪里别扭。评分看的，几乎全是显露。这本身没有错，就像吃饭的人当然要尝菜的味道。问题在于，如果只看显露，就很容易以为一盘菜好不好吃，取决于用了什么食材；一篇作文好不好，取决于用了什么材料。于是大家都去找更好的食材，找更好的材料。

可是同样两个番茄、三个鸡蛋，在不同的人手里会炒出完全不同的一盘菜。这就要说到差异。还是那盘番茄炒蛋，假如你问做菜的人：蛋怎么老了？她说，蛋刚下锅，门铃响了，是送快递的，她去开门签字，回来蛋已经在锅里多待了半分钟。汁怎么多了？那天的番茄是楼下菜摊收摊前便宜卖的，熟过了头。葱花怎么焦了？最后撒葱的时候火没关，她在回孩子的话。你看，这盘菜的样子，是由一连串“跟

平时不一样"的小事决定的：门铃响了、番茄熟过头、一边炒菜一边说话。这一串不一样，排成一个序列，就是这盘菜的差异序列。差异不是"错误"，它就是这一次之所以是这一次、而不是任何别的一次的的原因。作文也一样：一个学生写到某一句写不下去了、换了一个词、想起了另一件事，这些不一样的地方，才是这篇作文自己走过的路。

再说纠缠。同一张饭桌上，角落里放着一小瓶剁辣椒，玻璃瓶，盖子上贴着一块已经发黄的胶布，胶布上用圆珠笔写着日期。这瓶辣椒是外婆做的，每年秋天做一大坛，分装成小瓶，让坐班车的人捎过来。这个家里，爸爸吃饭离不了它，妈妈嫌它太咸，孩子小时候被辣哭过一次，后来却最爱拿它拌饭。外婆去年腿脚不好，今年的辣椒是舅妈做的，味道差了一点，可谁也没说出来。你看，这一小瓶辣椒摆在桌上，它缠着外婆、舅妈、一辆班车、爸爸的口味、妈妈的抱怨、孩子小时候的一次哭，还缠着一句谁都没说出口的"味道不一样了"。这就是纠缠。纠缠越多、越深的东西，写起来越有分量；可也正因为缠得深，写的时候常常会卡住，不知道从哪一根线头说起。

现在可以把三样东西放在一起看了。SDE 的第一个方程写成 $S=F(D, E)$ ，翻成大白话就是：一样东西最后显露成什么样子，是由它走过的那串不一样和它缠着的那些人与事共同决定的。放回饭桌上，就是一盘菜的样子，由这一次做菜的过程和这道菜牵连的人与事共同决定，不由食材的种类决定。放回作文里，就是一篇作文的样子，由写作者这一次写的时候走过的路，和这件事还缠着谁，共同决定，不由材料是"好材料"还是"坏材料"决定。这一句是全书的理论底座。它推出一个很直接的结论：同一件经历，如果写的人走过的路不同、缠着的东西不同，就会显露成完全不同的样子，有的是土，有的是石，有的是煤。土、石、煤之间的差别，不在事情本身，而在差异和纠缠这两样上。

用一个构想的小例子把这句方程放到一个句子上试试。还是那瓶外婆的剁辣椒，假如一个学生要写它，可能写出三种句子。第一种："外婆做的剁辣椒，是我童年最美好的味道。"这句话有显露，没有差异，也没有纠缠，哪个外婆、哪一瓶、哪一年都对得上，它是一块石头。第二种："今年的辣椒是舅妈做的，爸爸吃

了一口，没说话，又夹了一筷子。"这一句有差异（今年跟往年不一样了），有纠缠（舅妈、爸爸、没说出口的外婆），它还连着这个家，是土。第三种是写的人顺着第二种往下走，写着写着停住了："我忽然明白爸爸多夹的那一筷子，是夹给外婆看的。"写到这里，他自己心里停了一下，这是他认出来的煤。三句话写的是同一瓶辣椒，食材一样，差在第二句和第三句经过了"今年不一样"这道差异，缠上了爸爸和外婆，而第一句什么都没经过。这正是方程说的：决定显露的，是差异和纠缠，不是材料。

还要防一个误会。 $S=F(D, E)$ 写成了方程的样子，但它不是一个能把数字代进去算出分数的公式，本书也从不打算拿它给作文打分。它更像一句看东西的口诀：看到一个结果，别急着评它好坏，先问它走过什么路、缠着什么人。老中医看病，讲究望闻问切，不会只看一眼脸色就开方子；有经验的修车师傅，听到一种声音，会先问这车最近跑过什么路、拉过什么货。SDE 三维在本书里的用处也是这样，它让老师在面对一篇作文的时候，多出两个可以问的问题：这一句是怎么一步步走到这里的？它还缠着谁？有了这两个问题，一篇看上去平平无奇的作文，就不再只能打一个分数了事，它的每一句都有了可以往回追的线头。至于那些线头追不追得出来，追出来以后怎样重新写，那是第四编以后的事。

拿这个眼光回头看那张流转图，就能看出土和石到底差在哪里。土，是差异和纠缠都还在的经历：说得出是哪一次，那一次跟平时哪里不一样，它还缠着谁。石，是差异被抹掉、纠缠被剪断以后剩下的显露：只剩一个"温暖""感动""长大"的壳。打个比方，石头就像一盘菜被拍成照片印在菜单上，照片也是那盘菜的样子，但门铃、熟过头的番茄、外婆的辣椒，统统不在照片里了。灰，则是连照片都不是自己家的，是别人家那盘菜的照片，拿来贴在自己的菜单上。煤呢，是写的人走完了那一串差异、碰到了缠得最深的那根线以后，自己认出来的那一句，就像做菜的人尝了一口，忽然说"这个味道，有点像外婆那年做的"。这一句，别人替不了。

差异还有一层要多说几句，因为本书会反复用到它的一个细分，叫 D2 六步：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代。这六步是任何一件事"做出来"的基本节奏。还是拿做菜说：你猜想今天少放点盐（猜想），照这样炒了（执行），夹一筷

子尝尝（评估），发现淡了（反馈），再撒一点（修正），下次做就知道放多少（迭代）。这六步里，评估是唯一一步从世界那边回来、带着真后果的：只有真的尝了一口，才知道咸淡。作文课上最大的问题，是评估这一步被“跟范文比一比”顶替了。学生写完，不是去问“我想说的那件事说出来了没有”，而是去问“像不像范文”。这就好比做菜不尝味道，只看颜色跟菜单照片像不像。评估一被换掉，后面的反馈、修正、迭代就全空了：改来改去，都是往照片的样子改。

纠缠也有一个本书常用的分法，叫三界：理念界、现实界、自我界。理念界是想法和标签，比如“亲情可贵”“要孝顺”；现实界是身边具体的人、物和制度，比如那瓶辣椒、那趟班车、学校的作息表；自我界是我自己，我那天的心情、我身上的某个习惯、我一直没说出口的话。还是那张饭桌：一个孩子觉得“应该夸妈妈做的菜好吃”，这是理念界；妈妈今天下班晚了，菜是匆匆做的，这是现实界；孩子自己其实那天在学校受了委屈，没胃口，又不想让妈妈看出来，这是自我界。一顿饭的分量，来自三个界同时在场。作文里的土之所以厚，也是因为三界都缠着；石之所以薄，是因为只剩了理念界那一层，现实和自我都被剪掉了。第十七章讲“接回纠缠”时，会专门讲怎样让三个界重新一起缠上。

最后，显露、差异、纠缠这三样，可以从任何一样起手。从显露起手，就是先拿一句已经写出来的话，往回问它的路和它的牵连；从差异起手，就是先记下今天一件跟平时不一样的小事，再慢慢写成句子；从纠缠起手，就是先想想这件事里都有谁，再落笔。三样东西排成不同的先后次序，一共有六种，本书叫六路径。就像同一桌饭，有人习惯先喝汤，有人先吃菜，有人先扒两口饭，吃法不同，吃饱是一样的。第十八章会讲，满纸套话的学生适合从一句石头起手，总说“没东西可写”的学生适合从一个“不一样”起手，感情很多却写不出来的学生适合从一段关系起手。路随学生的位置定，不随题目定。这一点，也是SDE给作文教学带来的一个很实用的提醒：没有一种适合所有学生的写作入口。

◆ 三、全书路线

全书八编，走的是一条看病的路：先诊断，再开药，再说怎样按疗程吃药，最后老老实实地写明这服药在什么情况下可能无效。打个比方，就像一个人总是腰疼，好医生不会一上来就开止疼片。他先问疼了多久、什么时候最疼、平时怎么坐怎么睡，找出疼是怎么来的；然后开方子，告诉你哪几个动作能让腰慢慢回到原位；接着给你排一个疗程，第一周做什么、第二周做什么、上班时能做什么；最后还会叮嘱一句，如果做了一个月还是这样，那就不是这个毛病，得换个方向查。本书的八编，正好对应这四步：第一至第三编是诊断，第四至第六编是药方，第七编是落地，第八编是可错。下面一段一段说。

第一编“挖煤的错觉”，是诊断的第一步，先把问题本身的问法换掉。它从林老师深夜批作文的难处说起：教得越多，学生写得越像作文。积累论、天赋论、多元评价论各自说对了一半，却都解释不了“越教越灰”这件怪事。于是第一编提出换一个问法：不问“怎样挖到煤”，改问“土石是怎么堆起来的”。接着它用同一次“奶奶在门口等我”被三个学生写成土、石、煤三种样子，讲清土石煤是同一块土的三种位置；用“采矿脑”和“发生学脑”的对比，讲清把煤当稀缺品、把土石当废料，本身就是一种预设；最后给出一个全书都会用到的读数：你写哪一句时，心里停了一下？这一编像是体检前先换掉一个错误的量法，量法不对，后面查得再细也是白查。

第二编“土怎样变成石”，是诊断的第二步，把作文课最平常的四个环节一一拆开。出题，让评判跑到了起跑线前面，学生拿到“亲情”题先翻素材本，不翻自己家；选材，让一件件经历被问“像不像作文题材”，而不是问“这件事还缠着我吗”；列总分总，承认它能让基础弱的学生写得出、写得完，也看清它会把一次滑倒原本的节奏拍进砖模；范文讲评，把“评估”这一步换成了“跟范文比一比”，学生下一次就照着别人的坑位挖。四个环节接起来，就是拔—烧—埋的生产线，而且它年年迭代，下一届会更硬，硬得很安静。最深的病，是学生把灰认成了土本来的颜色，就像喝惯速溶咖啡的人，第一次喝现磨反倒觉得不对味。

第三编“谁在给作文记账”，是诊断的第三步，往环节背后看，看是什么在撑着这条生产线。它看了三样东西。一是标签体系：“立意深刻”“细节生动”“真情实感”这一整套词，最大的本钱不是假，而是便宜，可以盖在任何一篇作文上。二是评分制度：评分是教室的地基，必须先承认它的必要；可是可比较，就要求所有人交出同一种土，方言里活生生的家事，一写成作文就变了腔调。三是学生的自我防御：写真话要付代价，标签不用，于是学生把“我”整体撤走，“作文就是作文，又不是写我自己”。最后一章借会计里的权责发生制，把三样东西串成一本账：作文评分按“应收”记账，写了“我感动了”就当感动过了，从不验实收，土石就是这本账上的坏账。坏账不是学生能力的失败，而是这本账结算的成功。

诊断讲完，第四编开始开药，这一编是全书的核心，叫“回土术”。它先回答一个前提：石头为什么还能回土？因为每块石头都借过一次真经历，“妈妈的爱像大海”的作者陈默，其实记得一个下雨天，记得那把伞全偏向了自己这一边。石不是死，只是丢了方向；回土就是把方向接回去，不是换一句更漂亮的话。接着它讲三种回土：追问位置，问这句话是哪一天、站在哪里冒出来的，从形容词退回到动作，从结论退回到场景；找回差异，不给句型，只问“哪里跟你想的不一样”，小差异比大苦难值钱；接回纠缠，问这件事还缠着谁，三个界一起缠，句子卡住的地方往往就是缠得最深的地方。然后是回土的六条路，学生从哪一维起手都行。最后落到课堂上：评判与生成拆场，十分钟只写不评，题后到，红笔从“记应收”改为“验实收”，以及回土失败时，怎样分清学生是“埋住了”还是“挖空了”。

第五编“复燃术”，处理比石更远一步的灰。灰是被别人结算过的感受，“谁言寸草心，报得三春晖”背得滚瓜烂熟，写母爱就搬出来。这一编先讲清灰不是没用，是没经过“我”：同一句诗，一个学生拿去凑字数，另一个拿去接住自己的一件事，判断的标准只有一条，有没有经过写的人。然后讲怎样让别人的感受重新经过“我”：读朱自清《背影》，不急着问“作者表达了怎样的感情”，先问“你想起了谁的背影”；读后感里的评判句换成连接句；借来的上半句，接一句只有自己写得出的下半句。接着改造素材本，把好词好句本改成只记“今天我哪里停了一下”的停

驻本，每条都带上哪一天、在哪里，让素材成为种子而不是罐头。最后啃最硬的骨头：议论文。论点接回一个真疑问，身边事替换司马迁、爱迪生、苏轼三件套。

第六编“煤的保鲜”，讲最容易被忽略的一件事：煤也会变石。一句“她没回头”被全班传抄，一个月后到处都有人“没回头”；许阳因为一篇写外婆的作文得了奖，之后篇篇写外婆，作者自己也会把自己的煤变成石。没有永久的煤，只有持续的再发生。所以这一编讲保鲜的几种办法：范文不当地图当邻居，不照着人家的坑位挖，而是看人家怎么挖自己的；读范文时找作者在哪里停了；把旁边“立意深刻”的批注遮住再读，先读到人再谈好坏。再往前一步，讲写作者的连续性：一学期的停驻句档案，九月的一句和十二月的一句放在一起碰一碰，同一块土写出三篇不同的作文。最后一章把镜头转向老师自己：林老师和学生同题写下水作文，也写出了套话；她批改时也会读到让手发痒却不敢碰的句子。老师先会发热，学生才知道“原来可以这样写”。

第七编“课堂与考场”，是落地，把前面的药排成一个学期的疗程。第一至四周修感受器，每天十分钟只写“今天哪里不一样”，不交不评，先让学生重新会停；第五至十二周回土与复燃交替练；第十三至十八周保鲜，并把课堂里的土转接到考场题上。这一编也直面最现实的两个问题。一是评分表：平时作文可以另设一项“这块土是不是只属于你”，学生在作文末尾写“这篇我没找到自己的东西”也算诚实；家长会上被问“不练套路，考试怎么办”时，老师可以怎样回答。二是考场：考场必然偏向土石，四十分钟、命题、阅卷时间很短，这是制度一时挪不动的；但题先到的考场里，仍可以让土先动三分钟，在草稿纸上先写一句只属于自己的话再扣题。一句真土，就能把一篇作文从灰里拉出来。最后一章讲不同学生用不同的药：埋住了的、挖空了的、已经会写的。

第八编“本书可错之处与边界”，是一本书对读者的诚实。它先说出三个大局面，只要其中一个在课堂上普遍出现，本书相应的命题就错了：如果大多数学生被追问之后，写出来的仍然只是更多的标签，“石可以回土”作废；如果“题先到”和“土先动”两种写法写出来毫无差别，“出题是第一刀”作废；如果课堂上回过土的学生，到了考场上和没回过的完全一样，全书的实践价值就要重新估量。然后讲边界和反

噬：请假条、通知、倡议书这类以代拟为使命的应用文，题先到本来就是正当的；"不评分"做过头，会变成只写给自己的私密日记，句子没人读，也就不再停，所以土先动不等于土独存，评价是推迟到停驻之后，不是取消；还有一个本书解释不了的现象，一个写了十年套话的人，成年后忽然能写了，这是怎么发生的，留给后来的人。

这八编之间有一层关系值得点明：诊断三编和药方三编不是一一对应的，它们是一前一后两种不同的工作。诊断讲的是一块经历怎样从无到有地被弄成石头，第一次看清这条生产线，属于从零到一的认识；药方讲的是石头回土、灰复燃、煤保鲜之后，同一块土怎样一次又一次地重新发热，属于从一到很多的展开。打个比方，诊断像弄明白一块田为什么板结，这件事查清一次就够了；药方像学会怎样松土、还田、轮作，这些手艺要年年做、季季做。所以老师读诊断，可以读一遍就放下，读药方，则最好放在手边，碰到具体的学生、具体的一句话，再翻回来查。第二、三编里很多环节，老师读的时候可能会觉得被说中了，甚至有点不舒服；请记住，本书批评的始终是那条生产线的结构，不是在线上辛苦干活的人。

全书之后，还有一篇结语、一份参考书目和三个附录。结语叫"下课之前"，说三件事：可教的不是煤，而是评估之前那一次停驻；红笔记的到底是"发生了什么"还是"应当发生什么"；以及一个朴素的愿望，下课之前，至少有一个学生知道自己写的那句话是从哪儿来的。附录一把各章的"课堂可做"集中成三十条十分钟课堂动作，附录二给出停驻本样页和几张读数记录表，附录三是术语对照表，最后是参考书目。整条路线可以这样记：前三编告诉你土是怎样变成石的，中间三编告诉你石怎样回土、灰怎样复燃、煤怎样保鲜，第七编告诉你一个学期能做多少，第八编告诉你哪些情况出现了，就别再信这本书。

最后回到林老师那句话。导读开头那张图上，林老师说的"挖到的都是土和石头"，只占了左边一小块：结算方向的那一列。全书三十三章，前十三章是在解释那一列是怎样形成的，后面的章节大多是在把图上往回走的线一条一条画实，最后两章再交代这些线在哪里会断。读到最后，希望读者手里多出的不是一套新的"作文方法"，而是一种新的眼光：看到一句套话，不再只想着把它删掉，而是想知道

它底下压着哪一天；看到一句背来的诗，不急着说"不要用名句"，而是问"它让你想起了谁"；看到一句写得真好的句子，也记得提醒自己，别让它变成下一块石头。土、石、煤，都在同一个圈上，都还能重新发热。

目 录

作者介绍	iii
前言 一位老师说：学生像挖煤的	iv
导读 一张图读懂土、石、煤	xi
第一编 挖煤的错觉	1
第1章 老师的那一铲：作文课为什么越教越灰	2
第2章 土、石、煤是同一块土的三种位置	9
第3章 采矿人的脑子与发生学的脑子	16
第4章 读数：怎样看出一篇作文在哪个位置	23
第二编 土怎样变成石	30
第5章 出题：评判被请到了起跑线前	31
第6章 选材：土被问“像不像作文题材”	38
第7章 列总分总：把土拍进砖模	45
第8章 范文讲评：把断掉的东西焊死	52
第9章 拔—烧—埋：一条年年迭代的生产线	59
第三编 谁在给作文记账	66
第10章 标签体系：理念界长出来的便宜货	67
第11章 评分制度：可比较，就要求同一种土	74
第12章 自我防御：学生把“我”撤走了	81
第13章 权责发生制：作文的应收坏账	88
第四编 回土术：石头怎样接回它的方向	96
第14章 石头为什么还能回土	97
第15章 第一种回土：追问位置	104
第16章 第二种回土：找回差异	111
第17章 第三种回土：接回纠缠	118
第18章 回土的六条路	126
第19章 回土的课堂：评判与生成拆场	134
第五编 复燃术：灰怎样重新经过“我”	142
第20章 灰是什么	143
第21章 让别人的感受重新经过“我”	151

第 22 章	素材本的改造：从料库到火种	159
第 23 章	议论文：最难复燃的灰	167
第六编	煤的保鲜：好句子怎样不再被兑换	175
第 24 章	煤也会变石	176
第 25 章	范文的另一种用法	183
第 26 章	写作者的连续性：从一篇到一个人	189
第 27 章	老师自己的煤	196
第七编	课堂与考场：一个学期能做什么	203
第 28 章	一学期的教学设计	204
第 29 章	评分表上的一条真边界	211
第 30 章	考场能动的那一寸	218
第 31 章	不同学生，不同的药	225
第八编	本书可错之处与边界	232
第 32 章	三个大局面一出现，本书就错了	233
第 33 章	边界与反噬	240
结语	下课之前	247
参考书目		255
附录		257
附录一	十分钟课堂动作三十条	257
附录二	停驻本模板与读数表	262
附录三	术语对照表	265

第 一 编

挖煤的错觉

编 序

这一编是全书的地基。后面七编要谈土怎样变成石、谁在给作文记账、石头怎样回土、灰怎样复燃、好句子怎样保鲜、一个学期能做什么、本书在哪里可能错，所有这些话都要用到这一编立下的几个词：土、石、灰、煤、停驻，还有那条把它们串在一起的看法——一篇作文最后长成什么样子，看的是写的人走过了什么路、这件事还缠着谁，不看材料是哪一种。所以这一编的任务很朴素：先把病看清楚，再把词说清楚。第一章从一位老师深夜批作文的难处说起，提出一个反常的现象：作文教得越多，学生写得越像作文，越像作文就越灰。第二章拿同一件事的三篇作文摆在一起，说明土、石、煤不是三种材料，而是同一块土在三个位置上。第三章比较两种脑子：一种把好材料当成藏在地下的稀缺矿，一种把每一块经历都当成还能重新发热的土。第四章给老师三种读数，教人不看分数也能大致看出一篇作文停在哪个位置，并且老老实实说出这些读数的毛病。读完这一编，老师未必马上知道明天怎么上课，但应该能换一个问法看自己手里那一摞作文本：不再问“煤在哪儿”，而问“这些土和石头是怎么堆起来的”。这一编的书名叫“挖煤的错觉”，错觉不在老师不够努力，恰恰在于努力的方向一开始就被一种看法定住了。

第 1 章

老师的那一铲：作文课为什么越教越灰

这一章的问题：下面是一个构想的场景。夜里十一点，县城一所高中的教师宿舍里，台灯照着一摞作文本。林老师批到第四十篇，红笔停在半空，她发现自己已经是第十几次读到"妈妈的爱像大海"。这些学生她教了一年半，作文课一节没落，范文讲了几十篇，素材本也查过好几回。她想不通的是：为什么教得越多，学生交上来的东西越整齐、越"像作文"，也越没有一点自己的温度？这一章要回答的，就是这个"越教越灰"到底是怎么回事。

◆ 1.1 一位高中老师的难处

先介绍本书贯穿始终的一位构想人物：林晓岚，四十三岁，湘中某县城高中的语文老师，教高二两个班，教龄十九年。她不是不负责的老师，恰恰相反，她是那种周末还在网上找范文、晚自习前还在办公室给学生面批的老师。有一次教研组闲聊，她叹了口气说："我们班的学生像挖煤的，一铲一铲往下挖，挖上来的都是土和石头。"这句话后来成了这本书的起点。她说的"土和石头"，是那些没有光彩、读起来跟别人一模一样的句子；她说的"煤"，是那种读到就让人心里一热、知道是这个孩子自己写出来的句子。她的难处在于，她一年比一年用力，煤却一年比一年少。

这里有一个很反常的现象，值得先把它立住。按常理，一样本事教得越多，学的人应该越会。教游泳，教得多的人游得更好；教做菜，练得多的人炒得更香。可作文课上的情形常常是反过来的：高一刚进校时，学生的作文虽然毛糙，倒常有几句冒冒失失的真话；到了高二，结构齐了，开头点题了，结尾升华了，排比句也会用了，那几句真话却不见了。林老师那一夜批的六十篇作文里，有二十篇写"妈妈的爱像大海"，另有不少写"父爱如山"，写"那一刻我长大了"。这些句子没有错，语

法通顺，立意也正，可它们像是从同一台机器里出来的。学生越学越“像作文”，而“像作文”本身，就是灰的开始。

不妨用复印机来想这件事，这个比方本节一直用下去。拿一张手写的原稿去复印，第一份复印件还算清楚；再拿复印件去复印，字的边缘开始发毛；复印到第五代、第十代，纸面一片灰，笔画连成一团，谁写的已经认不出来。作文课上发生的事很像这样：学生自己的一次经历是原稿，范文是别人原稿的复印件，学生照着范文写，就是拿复印件去复印；下一届学生再照着上一届的高分作文写，又复印了一代。每复印一代，丢掉的都是最细的那部分——哪一天、站在哪里、谁说了哪句话——剩下的是粗的轮廓：“母爱”“伟大”“感动”。所以“越教越灰”的“灰”，不是比喻学生偷懒，而是比喻一种层层转手之后必然出现的褪色。这个“灰”字本书后面还要当术语用：照着范文写出来的那份感动，本来是别人结算过的感受，没有经过写的人自己，第二章就把它叫作灰。

再举两个日常里看得见的例子。第一个，还是下面这个构想的场景：林老师课间在走廊上听见一个男生跟同学讲食堂排队，“打饭阿姨手一抖，三块肉抖掉两块，剩一块还是肥的，我端着盘子站那儿不知道该不该说”，几个人笑成一团。可这个男生交上来的周记，开头是“时光荏苒，岁月如梭”。同一个人，嘴里的话是活的，笔下的话是灰的。第二个例子在很多家庭里都见过：孩子小学三年级写“我家的狗吃饭时会把碗推到墙角”，大人觉得幼稚，让他“写得像样一点”；到了初中，他写“小狗是我忠实的朋友，给我带来了无尽的快乐”。句子是更像样了，那只把碗推到墙角的狗却没了。两个例子说的是一件事：教给学生的东西，往往恰好是让句子离开原稿的那一套。

为什么复印出来的东西反而受欢迎？这一点要说清楚，否则会误以为学生是故意写灰。复印件有一个原稿没有的好处：它整齐、清楚地落在格子里，谁拿到都能认。“妈妈的爱像大海”这句话，老师一眼就知道它在说母爱，评分时可以放心给“切题”；而一句“她把我那碗面里的葱一根根挑出来，自己碗里的面都坨了”，老师要停下来读，要想一想它跟题目的关系，还要担心它算不算“细节过多”。学生很快就学会了：整齐的复印件更安全。就像单位里交材料，照着去年的模板改几个数字，总

比自己重新写一份更不容易挨批。再比如过年给长辈发祝福短信，很多人宁愿转发一条现成的“福寿安康”，也不自己写一句“奶奶，今年您腌的剁辣椒我带了两瓶到学校”，因为现成的那条不会出错。安全，是灰最大的吸引力。

所以林老师的难处，并不是她教得不够，而是她越用力，越是在加快这台复印机的转速。这么说并不是怪她。她手里的范文、评分标准、考场要求，都是这台机器的零件，她只是一个尽职的操作员。本书后面会把这台机器一件一件拆开来看。也正因为如此，满纸套话不该被读成学生能力的失败。它更像一本账算对了的结果：作文课的账本只记“应当有的真情实感”，学生交上一份“应当有”，账就平了，至于那份感受真的发生过没有，没人去验。第三编会细讲这本账。这里先立住一个反常：作文教学里有一种用力，会让学生写得越来越像作文、越来越不像自己。要解开这个反常，光换几篇更好的范文是不够的。

◆ 1.2 三种解释各对一半

对“学生写不出好作文”这件事，学校里流行的解释大体有三种。每一种都有道理，每一种都说中了一部分。我们先用修车来打个比方，这个比方贯穿本节。一辆车开起来总是“突突”地响，找了三个师傅。第一个说缺机油，加满就好；第二个说这款车天生就这毛病，换不了；第三个说你别老盯着那个响声，仪表盘上别的指标都正常，换个角度看车况挺好。加了机油，响声小了一点；承认了车型，心里好受了一点；换了看法，焦虑少了一点。可车还在响，因为三个师傅都没打开引擎盖，看声音是从哪一段管路里发出来的。

第一种是积累论。下面是一个构想的做法：谭老师要求学生每周摘抄二十个好句子，每月背熟十个人物事例，考前还发一份“万能素材”。他的理由很实在：肚子里没货，怎么写得出来？积累论说中的那一半是：一个人读得多、记得多，语言确实会变得丰富，写议论文时手边也有东西可用。它说不中的那一半是：谭老师的学生积累越多，作文越像同一个人写的，因为大家背的是同一批句子。就像车加满了机油，响声变小，却把油渍溅到了别处。学生的笔记本越来越厚，自己的生活却越

来越少进入作文，原因是积累论默认好东西在外面，要搬进来，学生自然就不再往自己家里看。

第二种是天赋论。构想中的贺老师常说："作文这东西，三分靠教，七分靠天生。"他看见班上总有一两个孩子不怎么学也写得动人，就认为写作主要看悟性。天赋论说中的那一半是：人和人确实不同，有人对细节敏感，有人对声音敏感，这种差别真实存在。它说不中的那一半是：同一个有天赋的孩子，初一的作文鲜活，高二的作文也灰了。天赋没有消失，是什么东西把它压住了？这正像修车师傅说"这款车天生如此"，可同一辆车刚买来时并不响。天赋论能解释人之间的差别，却解释不了同一个人身上随时间发生的褪色，而"越教越灰"恰恰是后一种。

第三种是多元评价论。构想中的邓老师在班里推行互评，作文不打分只给等级，还鼓励学生写自己喜欢的题目。这是很用心的改革。它说中的那一半是：分数压力小了，学生的确敢写一点不一样的东西。它说不中的那一半是：评价的人多了，评价读的东西没变。同学互评时间的仍然是"开头点题了吗""有没有升华"，等级制下最好的那一档仍然留给最像范文的作文。就像换个角度看仪表盘，响声还在。几个人一起读，读的仍是"像不像"，而不是"这里发生了什么"。生活里也有同样的事：一家饭馆把顾客意见卡从一张改成三张，问题却还是"菜量够不够""上菜快不快"，厨房里那锅油换没换，三张卡都问不到。换了评价的人数和形式，没换评价读的东西，读出来的结果就差不多。

把三种解释放在一起看，会发现它们有一个共同的前提：好作文需要好材料，好材料要么从外面搬进来（积累），要么天生就有（天赋），要么换一把尺子去认它（多元评价）。三位老师都在想怎样让学生找到煤、拥有煤、被认出有煤。没有一种解释去问：学生原来有的那些东西，是在哪一段路上变成土和石头的？所以它们都能解释局部，都解释不了"越教越灰"。这不是三位老师不聪明，而是三种解释都站在同一个问法里。下一节要做的，就是换掉这个问法，像修车师傅终于打开引擎盖一样。

◆ 1.3 换一个问法

问法决定了你会去哪里找答案。打个日常的比方，本节就用它：一个人总是早上出门找不到钥匙。他可以换一个更大的钥匙扣，可以在门口装一盏灯，可以每天提前五分钟起床专门找钥匙，这些都是在回答"怎样更快地找到钥匙"。另一种问法是："钥匙是怎么一天天跑到沙发缝里、外套口袋里、冰箱顶上的？"这个问法不急着想找，它去追看钥匙每天回家后走的路：进门顺手一丢，换衣服时又挪一下，第二天就不知道在哪。一旦看清这条路，答案往往很简单：在门边钉一个钩子。前一种问法让人更忙，后一种问法让人看见。

作文课里，"怎样挖到煤"就是那个找钥匙的问法。它让老师去找更好的范文、更全的素材、更巧的开头，让学生去书里、网上、别人的作文里翻。这么问下去，所有的力气都花在"找"上，而"找"本身默认煤已经埋在某处，只是没被挖到。本书想换的问法是："土和石头是怎么堆起来的？"这个问法不先去找好东西，而是去追看一块经历从发生到落在纸上，中间走了哪几步、在哪一步丢了方向、被什么东西压硬。用本书后面统一的说法，前一种是发现学的问法，好东西先在那里，等人去发现；后一种是发生学的问法，一样东西长成什么样，要看它经过了怎样一串不一样的变化。

换了问法，看见的东西就不同了。举两个例子。第一个，一个人发胖了，问"吃什么能瘦"，会去买代餐、找偏方；问"这几斤肉是怎么一天天长上来的"，就会发现是每晚十点以后那包饼干，是搬家后不再走路上班。前一种问法找药，后一种问法找路。第二个，回到林老师。下面仍是构想的场景：她第二天没有再讲范文，而是把一个学生叫到办公室，指着"妈妈的爱像大海"问："这句话，你是怎么写出来的？"学生愣了一下，说："题目是写亲情，我就想到这句，以前作文里用过，老师给过好评。"这一问一答，什么好句子也没找到，却第一次看见了一条路：题目先到，旧句子顺手搬来，自己的家根本没被翻开。本书把这种次序叫作"先题后土"：土还没动身，题目就先到了，一块经历还没来得及在心里走一遍，就先被问"合不合这个题"。

这个新问法落到一篇具体的作文上，可以拆成三个小问题，每一个都对应一段路。第一问，这句话最早是从哪里冒出来的：是从一件事里，还是从题目、范文、素材本里？第二问，它在哪一步丢了方向：原来有“那个下雨天、校门口、伞往我这边歪”，后来只剩“送伞”，再后来只剩“母爱”，是在哪一步把哪一天、哪个人、哪一次删掉的？第三问，是什么把它压硬了：是一句“要点题”的要求，是一个三段式的框，还是一篇投影在屏幕上的范文？这三问就像追查钥匙：钥匙最早放在哪儿，在哪一步被挪走，是什么习惯让它每天都被挪走。再举一个家里的例子：冰箱里总有剩菜放坏，问“怎样不浪费”，会想到少买；追问“剩菜是怎么一盒盒堆到最里面去的”，就会发现每次新买的菜都往外放，旧的被顶到最里头再也看不见。看清了路，才知道该在哪一步动手。

这条路，正是后面几章要细看的东西。第二章会说明，土、石、煤不是三种材料，而是同一块土走了不同的路之后停下的三个位置；第三章会说明，采矿式的脑子为什么天然看不见这条路；第四章会给老师几种简单的读数，帮助判断一篇作文停在了哪个位置。换一个问法，不会让老师明天就收到六十篇好作文，但它把老师的力气从“找”挪到了“看”：看学生手里的土是怎么被拔出来、怎么被烧硬、又怎么埋回去的。出题、选材、列总分总、范文讲评，正好是这条路上的几道工序，第二编把它们连起来叫作“拔—烧—埋”，这里先记住这个名字。就像那个找钥匙的人，钉上钩子之前，先要看清钥匙每天的去处。

课堂可做

下面是一个十分钟的动作，第二天就能用。把最近一次作文发回去，请学生翻到最后一页的背面，用铅笔写两行字：第一行，“写这篇时，我是先想到题目，还是先想到一件事”；第二行，“我第一个冒出来的念头是什么”，照实写，哪怕是“先翻了素材本”。告诉学生这两行不打分、不进成绩，老师只看不评。写完，老师请愿意的学生念一念第一行。多数学生会说先想到题目，有人会不好意思地说“先想到范文里那句”，也会有学生说“我先想到我爸，但觉得不好写就换了”。

老师怎么接：不追问谁对谁错，也不表扬那个"先想到一件事"的学生，只把听到的几种路在黑板上写下来，比如"题目→素材本→句子""题目→一件事→觉得不好写→换掉"。然后说一句："这些路不是你们的错，是我们平时的作文课一起走出来的。这学期我们换个问法，不先问好句子在哪，先看看我们的句子是怎么来的。"如果有学生追问"那先想到题目是不是不对"，老师只答"没有对不对，我们先看清楚是怎么走的"，不要当场给出新的标准答案。这个动作的用处，是让学生和老师第一次一起看见那条路，而不是又一次去找煤。

带走的话

不问煤在哪儿，先问土石是怎么堆起来的。

第2章

土、石、煤是同一块土的三种位置

这一章的问题：同一个周末，三个孩子都去外婆家吃了一顿饭，回来各写一篇作文。一篇写"外婆做的饭菜香喷喷的，我感受到了浓浓的亲情"；一篇写"外婆在灶台前忙碌的身影，让我想起了一句诗"；还有一篇写"外婆又多炒了一碗辣椒炒肉，说是给我爸留的，可我爸今年过年没回来"。事是同一类事，饭是同一顿饭，为什么三篇读起来像三种东西？是第三个孩子的"材料"更好吗？这一章要说明：差别不在材料，而在写的人走过的路。

◆ 2.1 一件事，三篇作文

下面是一个构想的课堂场景，以下三段习作都是为本书改写的样例。林老师布置了一次自由写作，不给题目，只说"写一件最近让你停了一下的事"。交上来的作文里，有三篇碰巧写了同一个画面：奶奶在门口等自己放学。第一篇写的是："每天放学，奶奶总是在门口等我。她的身影是那么慈祥，她的目光是那么温暖。奶奶的爱就像冬日的阳光，照亮了我前行的路。"第二篇写的是："奶奶每天站在门口等我，风雨无阻。我想起'谁言寸草心，报得三春晖'，奶奶的恩情我一辈子也报答不完。"第三篇的作者是周小满，构想人物，高二女生，父母在外打工，跟奶奶住，奶奶每天在巷口等她放学。她写的是："那天我数学考砸了，故意从后门绕路回家。拐进巷子才看见奶奶还站在巷口，往校门那边望，手里攥着一个塑料袋，里面是给我买的烤红薯，已经不热了。她看见我从另一头过来，愣了一下，没问我为什么绕路，只说：'红薯凉了，回去热一下。'"

三篇作文写的是同一件事，读起来却分成了三个位置。第一篇是石：它有"身影""目光""冬日的阳光"，可这些词可以放在任何一位奶奶、任何一个门口、任何一个下午，抽掉"奶奶"换成"妈妈""老师"，句子照样成立。它失去了方向，只剩标签。第二篇是灰：它借来一句古诗表达感恩，那句诗是孟郊替自己的母亲结算过的

感受，经过了千年的转手，到了这个学生笔下，并没有经过他自己。第三篇是煤：它有那一天（考砸的那天）、那个位置（巷口，从另一头过来）、那一次（绕路、凉了的红薯、没问的那句话），读的人心里会停一下，而且这些细节只能属于周小满和她的奶奶，换不了人。

要紧的是看清：这三个学生的经历未必有多大差别。第一篇和第二篇的作者，奶奶很可能也在门口等过他们，也有过那么一个凉了的红薯，或者别的什么。差别不在“有没有这件事”，而在“写的时候走了哪条路”。第一个学生从“要写奶奶的爱”出发，去找能装下这个意思的漂亮词；第二个学生从“要写感恩”出发，去找一句现成的名句；周小满则从“那天有点不一样”出发——她绕了路，奶奶的位置跟平时不一样，红薯的温度跟平时不一样，奶奶该问却没问。她顺着这几个“不一样”往下写，写出来的东西自然带着方向。本书把土、石、灰、煤这几个词就定在这里：土，是还连着写作者自己发生场的经历和句子，有方向——哪个人、哪一年、哪一次；石，是丢了方向、只剩标签的土；灰，是被别人结算过的感受，没经过“我”；煤，是一次发生走完之后，被写作者自己认出来的那个句子。周小满的那句“红薯凉了，回去热一下”，就是她写完之后自己说“这句我写的时候心里停了一下”的煤。

用一个生活里的比方把这件事贯穿下来：同一块地里长出的红薯。第一篇作文像是把红薯洗干净、去了皮、切成标准的方块装进超市的盒子里，贴上“优质红薯”的标签，它确实是红薯，但已经看不出是哪块地、哪一年、谁家种的；第二篇像是没拿自己家的红薯，而是从别人那里买来一袋红薯粉，冲一冲也能喝出红薯味；第三篇是刚从自家地里挖出来、还带着泥的那一个，你一看泥的颜色就知道是哪块地。三样东西都和红薯有关，区别在于离开那块地有多远、经过了几道手。土石煤也是这样，它们不是三种原料，而是同一块地里的东西被处理到了不同的位置。

再拿两个日常例子对照。一个是照片：同一次全家吃年夜饭，一张是摆好姿势、人人举杯的合影，一张是你偶然拍到的爷爷偷偷往小孙子碗里夹鸡腿的瞬间。前一张谁家都能拍，后一张只属于你家，而那一刻其实就藏在同一顿饭里。另一个是转述：朋友问你周末干嘛了，你说“回老家，挺好的”，这是石；你说“回老家，我妈居

然学会了用手机点外卖，非要请我吃她点的炸鸡”，这是土，甚至可能是煤。事情是同一件，说的人走的路不同。所以第一编要先立住这条：差别不在事，在写的人走过的路。

◆ 2.2 $S=F(D, E)$ 的大白话

上一节讲了现象，这一节把它背后的道理讲清楚。本书的理论底座只有一个式子，写出来是 $S=F(D, E)$ 。别被式子吓着，它的意思用一句大白话说就是：一样东西最后显露成什么样子，由它走过的一串变化和它还缠着的那些关系一起决定。 S 读作“显露”，就是我们最后看到的样子，放到作文上，就是纸上那篇作文的模样； D 读作“差异”，更完整地说是“差异序列”，指一样东西一路经过的一串不一样，放到作文上，就是一块经历从发生到写成，中间经过了哪几次“跟原来不一样”； E 读作“纠缠”，也叫“特征纠缠”，指这样东西还和谁、和什么连在一起，放到作文上，就是这件事还缠着哪个人、哪个地方、哪段心事。 F 只是说，显露是这两样东西一起作用出来的。

为了讲清楚，本节用一个厨房里的比方贯穿到底：同一把青菜。早上从菜市场买回一把青菜，这是起点。第一种去向，中午下锅现炒，大火、蒜末、一撮盐，出锅是绿的、脆的、冒着热气的；第二种去向，用盐揉了，压进坛子，腌半个月，变成黄褐色的咸菜，味道浓、能放很久，但谁也看不出它原来是哪一天买的哪一把；第三种去向，扔在冰箱角落忘了，一周后烂成一团，只能倒掉。同一把青菜，三种显露。决定它显露成什么样的，不是青菜本身好不好，而是它后来走了哪条路（ D ），以及它一路还连着什么（ E ）：现炒的青菜连着那个中午、那口锅、那双筷子，腌菜连着坛子和盐，烂菜什么也没连上，被遗忘了。

把这个比方一处一处对到作文上。青菜对应一块经历，比如奶奶在巷口等你；现炒对应周小满那条路：经历还新鲜时，顺着它自己的“不一样”写下去，写出来带着方向，就是土，写到自己心里一停的那句，就是煤；腌成咸菜对应第一篇作文那条路：经历被套话这层盐揉过、压进“作文腔”的坛子，能长期保存、随时取用，谁家的作文都能拿来下饭，可它的方向被腌掉了，这就是石；烂掉对应另一种常见情

况：那件事根本没被写，放着放着就忘了，学生长大后说"我小时候好像没什么可写的"。注意，三种结果之间的差别，没有一样是青菜自带的。同一把菜，换一条路，就换一种显露。这就是那个式子在作文上的全部意思：作文的样子，由路径和纠缠决定，不由材料种类决定。也要记住，腌菜坛子并不是终点：后面第四编会讲，一句被腌过的套话，只要接回它原来那一天、那个地方，还能重新回到土的位置。

把差异序列 D 再拆细一点看。周小满那篇作文的路是这样走的：先是一个"不一样"——考砸了；接着又一个——她没走前门；再一个——奶奶站的位置、望的方向跟平时不同；再一个——红薯凉了；最后一个——奶奶没问。每一个"不一样"都把下一句推出来，句子是被差异一个接一个牵着走的。第一篇作文的路正相反：它一开始就定了"奶奶的爱"这个结论，后面的句子只是在给结论找装饰，"慈祥""温暖""阳光"之间没有一个是从前一个里长出来的，它们是并排摆着的。前一种是差异序列连着，后一种是差异序列断了。这个差别，读者未必说得出来，但一定读得出：前一种往前走，后一种原地转。

再说纠缠 E。周小满的那篇里，至少缠着三样东西：她自己考砸后的心虚，奶奶的等待和沉默，还有一个没写出来的人——在外打工的父母，正因为他们不在，才是奶奶在巷口等。这些关系一根根扯着那几个句子，句子就有了分量。换一个日常例子：一张旧车票，对外人只是一张纸，对你却连着那年寒假、那趟绿皮车、送你上车的人，它的"分量"全在纠缠上。再如一件穿旧的毛衣，商场里同款几十块，可那是妈妈织的、袖口补过一回，你就舍不得扔。东西本身是一样的，纠缠不同，显露出来的分量就不同。一篇作文如果把这些纠缠都剪掉了，只剩"奶奶很爱我"，它就像一张被洗得看不清字的车票，形状还在，分量没了。最后提醒一句，这个式子在本编只出现在这一节。老师们不必记住它的写法，只要记住它的意思：看一篇作文为什么是石，别先怪材料，先去看它走过的路断在哪里，看它原来缠着的东西被剪掉了哪些。青菜不是天生就该腌，经历也不是天生就该写成套话。

◆ 2.3 "材料"这个词本身就是离土的标记

作文课上有一个用得最顺口的词：材料。"你这篇材料不够新""积累一些好材料""选材要典型"。这一节要说一件有点刺耳的事：一样东西被叫作"材料"的那一刻，它已经被从土里拔出来了。这不是咬文嚼字。什么叫材料？木料、布料、建材，都是从原来的地方取下、去掉了来历、等着被用到别处去的东西。一棵树还长在山坡上时，没人叫它木料；砍倒、去枝、锯成板，堆在仓库里，它才成了木料。木料的好处是可以随意拿来用，代价是它跟那面山坡已经没关系了。

把这个看法放到学生手里最常见的那个本子上：好词好句本。很多学生有这样一本，抄着"岁月是一首无言的歌""母爱是一把伞，为我遮风挡雨""那一刻，我的心中涌起一股暖流"。这些句子是从哪里来的？是从别人的作文、杂志、网上摘下来的，每一句原本都长在某个人的某一次经历里，被摘下来时，那个人、那一次就被剪掉了。这本子就是一个木料仓库：一堆去了来历、等着被安到别人作文里去的句子。学生写作文时翻它，就像木匠去仓库挑板子，挑的是"尺寸合适"的，不是"从哪儿来"的。而学生自己的经历一旦也被这样对待——"我奶奶等我这件事，可以当亲情类材料"——它也就被锯成了板，进了仓库。

这一节贯穿用的比方是衣柜和成衣店的区别。你衣柜里的每一件衣服都有来历：这件是第一次领工资买的，那件是毕业时同学送的，那件袖口有个洞是去年骑车摔的。它们挂在那儿，不只是衣服，还是你过去的日子。成衣店的衣架上挂的是同款不同码的衣服，没有来历，只有尺码和价钱，适合任何人。好词好句本就是一家成衣店，学生的经历本来是他自己的衣柜。当老师说"把你的经历当材料"时，等于说"把你衣柜里的衣服拿去店里挂起来，按尺码分好"，这一挂，来历就没了，只剩下"亲情类，中号"。学生下次写作文，会去店里挑一件合身的，而不是打开自己的衣柜。

再看两个日常例子。一个是做菜的人常说的"食材"和"家里的菜"。在饭馆后厨，土豆就是食材，几十斤一筐，谁种的不重要；可在乡下自家，那几个土豆是你爷爷在屋后那块坡地上种的，个头不齐，有一个还被锄头碰破了皮，你炒的时候会

想起来。另一个是搬家时的纸箱子：装进纸箱、贴上"书籍""杂物"标签的东西，暂时就失去了它们在原来房间里的位置，你要找某一本书，得把整箱翻开。一样东西被归了类、贴了签，就离开了它原来的地方。"材料"这个词做的就是归类和贴签。

"材料"这个词还有一个更隐蔽的作用：它让学生在经历发生的当下，就提前把经历当成了将来的存货。下面是一个构想的小场景：一个学生在医院陪外公输液，看见外公把护士给的一颗糖偷偷塞进他口袋，他心里一动，紧接着冒出的念头是"这个可以写进作文"。这一念之下，他从这个病房里退出来半步，站到了旁边，开始像仓库管理员一样给这件事估价：够不够感人，算哪一类。这就好比你正在吃一顿好饭，忽然想着"这个可以拍下来发朋友圈"，举起手机的那一刻，你已经从饭桌上抽身了一点。一件事刚发生就被当成材料，它还没来得及在人心心里走完自己的路，就被提前收进了仓库。后面第四章说的"停驻"，恰恰需要人留在那一刻里面，而不是站到旁边去估价。

那么是不是从此不许说"材料"？倒也不必。词本身只是个标记，要紧的是它提醒我们看清一件事：作文课很多时候在做的，恰恰是把学生的土变成材料，先拔出来、去掉来历、分好类，再拿去用。本书后面的第二编会细看这道工序是怎样一步一步完成的。这里先立住一个判断：当学生开始把自己的生活叫作"素材""材料"的时候，他已经站到了土的外面，在看一堆可以搬运的东西。要回到土里去，先要让那件事重新回到它自己的位置——哪一天、哪个巷口、哪个凉了的红薯——而不是先问它"能当什么类的材料"。

课堂可做

十分钟的动作，叫"一件事，三种写"。老师在黑板上写一个所有学生都经历过的小场面，比如"放学路上下了雨"。请学生用三分钟写一句"最像作文"的句子，再用三分钟写一句"只有你自己写得出来"的句子，要带上哪一天、在哪里、谁。最后两分钟，同桌交换，看对方的两句话，在第二句下面画线。学生的反应往往是：第一句写得飞快，"雨滴敲打着窗户，仿佛在诉说什么"；第二句卡住，有人说"想不起

来哪一次”，也有人写出“上周四我在小卖部门口躲雨，老板娘塞给我一个塑料袋套头上”。

老师怎么接：不评哪句写得好，只让学生自己比较两句话写的时候心里有什么不同。常听到的说法是“第一句不用想”“第二句要回去找”。老师顺着这句话说：“对，第一句是从仓库里拿的，第二句是回到那场雨里去取的。两句写的是同一场雨，差别不在雨，在你走的路。”对于那些写不出第二句的学生，不要逼，告诉他“今天放学留意一下，哪里跟你想的不一样，明天再补”。

带走的话

同一块土，路不同，显露就不同。

第3章

采矿人的脑子与发生学的脑子

这一章的问题：下面是一个构想的场景。期中考试后的家长会上，一位父亲拉住林老师，从包里掏出三本厚厚的《高考作文素材大全》，说："老师，我都给他买了，名人事例、经典语段、热点评论，全在这儿。他就是不背。您帮我说说他。"林老师接过书翻了翻，不知道该怎么回答。这位父亲的心意一点问题都没有，可他相信的那件事——好作文是靠把好材料运进脑子里写出来的——到底对不对？这一章要比较两种脑子：一种像采矿人，一种像做饭的外婆。

◆ 3.1 采矿脑

先说那位父亲。他不是个例，很多家长和老师都是这么想的，我们自己读书时大概也被这么教过。这种想法有一个清楚的图景：好作文需要好材料，好材料像煤一样稀少，埋在书里、名人身上、热点新闻里，要花力气去挖、去运、去囤；而孩子自己的日常生活——吃饭、上学、和奶奶拌嘴——是挖煤时翻出来的土和石头，没什么价值，最好别往作文里放。本书把这种图景叫作"采矿脑"。它背后是一种发现学的预设：好东西先就在那里，一块一块现成地存在着，写作的本事就是找到它、取出来、搬过来。

采矿脑的几个动作，一步步拆开看都很合理。第一步，分出贵贱：煤是有用的，土石是废料。于是"司马迁忍辱著史记"是煤，"我爸每天早上五点起来去菜市场批菜"是土。第二步，向外开采：既然煤在外面，就去书里找、去网上找、去别人的作文里找，三本素材大全就是这样买回来的。第三步，囤积备用：挖到的煤要存起来，背熟、分类、编号，考场上按题取用。第四步，丢弃废料：自己的生活琐事既然是土石，写作时就要主动绕开，免得"立意不高"。这四步连起来，就是很多学生的作文准备方法。它的问题不在某一步，而在第一步：贵贱是在动笔之前就定好的。

本节用一个贯穿的比方来看清它：淘金客和筛子。淘金客蹲在河边，一筛一筛地淘，筛子里的泥沙哗哗倒回河里，眼睛只盯着那几粒闪光的。他的整个工作方式由一个判断决定：金子是稀有的，泥沙是没用的。这个判断在河边或许没错，可是放到写作上就出了问题，因为作文里的"金子"并不是一种和泥沙不同的物质。被倒回河里的那些泥沙——孩子早上没吃完的半个包子、爸爸开车时哼的歌——恰恰是可以长出好句子的东西，而筛子里留下来的"金粒"——背熟的名人事例——却是千万人淘过的同一粒，闪是闪的，已经不属于任何人。采矿脑最大的代价，就是让孩子每天亲手把自己的泥沙倒掉。

再看两个日常例子，帮助认出采矿脑。一个是旅游拍照：很多人到了景点，只拍那块写着地名的石头和公认的最佳角度，回来一看，和网上的照片一模一样；倒是路上随手拍的那张——小吃摊老板找零时少找了五毛又追出来补上——多年后最想翻。前一种是采矿，景点是煤，路上是土。另一个是装修：有人把网上的样板间照片存了几百张，照着买一模一样的沙发、灯和地毯，装完却觉得不像家；倒是那面贴满孩子从小到大奖状的墙，谁来都要多看两眼。两种都在说同一件事：把好东西当成外面现成的稀缺品，人就不再看自己手边的东西。

采矿脑为什么这样牢固？因为它在短期内确实"见效"。一个学生背熟了二十个名人事例，下一次议论文考试，他至少不会交白卷，论据栏一格格都填得满，阅卷老师也挑不出硬伤。这种见效会反过来证明采矿脑是对的，于是下一次背得更多。就像有的人减肥只靠节食，头两周体重确实往下掉，他就更相信节食，直到某一天反弹。采矿脑的反弹出现在更晚的地方：等学生被要求写一点只有自己写得出的东西时，他发现自己手里只有别人的煤，自己的地早就荒了。还有一层原因是它好检查。老师查素材本，一眼能看出抄了多少页；家长看孩子背书，能听出背得熟不熟。而"你昨天在巷口有没有停一下"这种事，既查不了，也背不出。好检查的东西，总是容易被当成主要的东西。

要公道地说，采矿脑并非一无是处。知道几个历史人物，读过一些好文章，对写作当然有用；那位父亲买书的心意也值得尊重。问题出在它把"外面的好东西"和"自己的土"排成了高低，并且让前者替代了后者。就像一个人家里存了一柜子

菜谱，却从不打开自家冰箱看看还剩什么，菜谱再好也做不出今晚这顿饭。后面第五编会专门讲，怎样让别人的感受重新经过“我”，那时读过的书才会变成火种而不是灰。这里只要先认出：采矿脑是一种预设，它不是唯一的看法；它的毛病不在爱读书，而在动笔之前就替孩子判定了自家的土不值钱。

◆ 3.2 发生学眼里土石煤无高下

换一种脑子来看同一件事。本节的主例是一个家常画面：外婆用菜市场的边角料炖出一锅好汤。下面是一个构想的场景。傍晚菜市场快收摊时，外婆去肉摊，买回人家剔剩的一副筒骨、几块碎肉，又去菜摊捡了两根人家嫌弯的萝卜、一把剥下来的芹菜叶。这些在摊主眼里都是“边角料”，卖不上价。回家后，筒骨冷水下锅焯一遍，再加姜，小火炖两个钟头，萝卜切滚刀块后下，芹菜叶出锅前撒。一锅汤端上桌，全家喝得精光。外婆没有更好的材料，她只是让这些边角料走完了一条完整的路，而且每一样都在锅里和别的东西缠上了：骨头的油进了萝卜，萝卜的甜进了汤，芹菜的香盖住了腥。

用发生学的眼光看，这锅汤说明了一个道理：东西本身没有固定的贵贱，贵贱是走出来的。同一副筒骨，在肉摊上是边角料，在外婆锅里是汤的魂；同一根弯萝卜，在菜摊上是次品，在汤里是甜味的来源。差别只在一处：这样东西有没有被放回一个能让它发生的场子里，并且在那个场子里和别的东西缠在一起。本书说的“发生场”，就是这个意思：一块经历最初发生的那个场子——那个人、那个地方、那段时间、那些关系——它还扎在里头，就是土；被连根拔出来，丢了来历，就成了石。所以发生学的脑子不先问“这是煤还是土”，而问“它还扎不扎在自己的发生场里”。

把这个比方和作文一处一处对上。菜市场的边角料，对应学生生活里那些“不值一写”的小事：一顿凉了的晚饭、一把歪了的伞、奶奶没问的一句话。外婆的锅，对应写作的过程，一个让经历重新走路的地方。小火慢炖两个钟头，对应差异序列：经历一个“不一样”接一个“不一样”地往下走，不是一下子跳到“母爱伟大”。骨头、萝卜、芹菜互相串味，对应纠缠：一件事里的人、地方、心事彼此牵着，句

子就有了味道。最后那锅汤，就是作文的显露。注意，外婆从头到尾没有去找"更好的料"，她做的事全在锅里。这正是发生学和采矿学的分野：一个在锅里用力，一个在市场上用力。

再看两个日常例子。一个是种地：有经验的老农不会嫌自家地薄就去别处买"好土"，他会翻地、沤肥、轮作，让同一块地年年长庄稼，地的好坏一大半是种出来的。另一个是旧衣改造：一件领口磨坏的衬衫，有人直接扔了，有人把袖子剪下来缝成孩子的围裙，上面还留着那颗原来的纽扣，孩子穿着它特别高兴。同一件东西，扔掉还是变宝，看的是它有没有被重新放进一段生活里。土石煤也是这样，在发生学眼里，三者不分高下，只分位置：土还扎着，石被拔出来了，煤是这一次发生走完后被认出的那一句；而位置是可以变的。

有人会问：既然土石煤无高下，是不是说写什么都一样，套话也行？不是。"无高下"说的是起点平等，不是终点平等。外婆的边角料和饭店的上等排骨，起点上没有贵贱，可是一锅汤炖没炖好，喝的人是尝得出来的；炖糊了就是糊了，不能说"反正边角料也平等"。作文也一样：一句套话和一句真话，作为起点都还有救，可一篇停在套话里没往前走的作文，确实就停在了石的位置。发生学不取消好坏，它把好坏从"材料的种类"挪到了"走过的路"上。再拿腌菜打个比方：外婆的剁辣椒和超市的罐装辣椒酱，原料都是辣椒，差别在一个经过了亲手剁、晒、拌盐、封坛的那十几天，一个经过的是流水线。说辣椒没有贵贱，不等于说两瓶一样好吃，只是说好吃的那一瓶不靠辣椒的出身。

这个看法会改变老师看学生作文的眼光。采矿脑看到满纸套话，会说"这孩子没积累"；发生学的脑子看到同样的作文，会问"他手里原本那块土，在哪一步被拔出来了"。前者让人去补货，后者让人去找路。落到批改上，差别也很具体：前者在页边写"素材陈旧，多积累"，学生就再去抄一页；后者在那句套话旁边问一句"这是哪一天"，学生就得回自己家里去翻一翻。下一节就沿着这条路，走到全书的起点。

◆ 3.3 土石煤皆可为金

如果土石煤只分位置、不分高下，那么一个直接的推论就是：每一层都还能重新发热。土当然可以写成煤；石头接回它的方向，可以重新成为土；灰重新经过“我”，可以复燃；就连煤，也可能被传抄成石，需要再发生。本书把这一句当作全书的起点：土石煤皆可为金。它不是一句鼓励的口号，而是从上面那个看法推出来的一个判断：既然作文的样子由走过的路和缠着的关系决定，那么只要能把路重新接上、把关系重新缠回去，原本的石头就不必扔掉。

下面是一个构想的课堂片段，用来说明这个起点怎样落到一句话上。高二男生宋知远（构想人物）的作文里有一句“那一刻，我的心像被针扎了一下”，这是典型的石：千篇一律，谁的心都可以被扎。林老师没有划掉它，也没有说“太俗了”，下课后问他：“你还记得那一刻是什么时候吗？”宋知远想了想说：“就是我妈说‘你考成这样，我在单位都不好意思跟人说’的时候。”老师又问：“她是在哪儿说的？”他说：“在厨房，她背对着我洗碗。”老师再问：“她说完以后呢？”他说：“她把水龙头开大了。”这时候他自己愣住了，然后说：“其实扎我的不是她那句话，是她把水龙头开大了，好像不想再听我说话。”三问下来，那根针找到了它扎下去的地方：妈妈在厨房背对着他洗碗，把水龙头开大了。这里只是起个头，第十五章会把这样的追问展开成一堂完整的课。

本节贯穿的比方是：一盏落满灰的旧台灯。从储物间翻出来时，它灰扑扑的，插上电也不亮，看上去就是一件该扔的废品。可是擦掉灰，会发现灯罩上有你小时候贴的贴纸；查一查，原来只是插头的线松了，接上就亮。那句“我的心像被针扎了一下”就是这盏台灯：它看上去是废品，其实里头还压着一件真事，只是线断了——它和那个厨房、那个背影、那声开大的水龙头之间的连线断了。老师的几次追问，就是在查线、接线。线一接上，灯就亮了，而且亮的还是原来那盏灯，不是新买的。这一点很要紧：回土不是把套话换成一句漂亮话，而是让这句话重新连回它原来的地方。

再看两个日常例子。一个是老照片：一张泛黄、看不出拍的是哪里的集体照，只要家里老人指着其中一个说"这是你外公，那年他刚当上生产队会计"，照片立刻就活了，它重新有了方向。另一个是一句被用滥了的口头禅：很多人说"我太难了"，听的人毫无感觉；可要是朋友接着说"我太难了，昨天加班到十一点，回家发现钥匙锁屋里了，在楼道里坐到开锁师傅来"，这四个字就重新发了热。两例都在说：一样看上去已经没用的东西，只要被接回它的来历，就能重新发热。土石煤皆可为金，说的就是这个。

这个起点还要说清一个边界，免得被读成"万事都能化腐朽为神奇"。"皆可为金"说的是可能，不是保证。台灯的线有的接得上，有的接不上；有些套话背后确实压着一件真事，有些套话是从范文里原样搬来的，学生自己根本没经历过，追问到底，后面空空如也。对后一种，硬追下去，学生就会为了应付老师现编一件事，这比套话更糟。所以起点的意思是：老师在看见一句石头时，先别急着判它死刑，先查一查线；查不到，就换一块土，而不是逼它亮。就像旧台灯，插头松了接上就行，灯泡里的钨丝断了，那就换一盏，也不必怪灯。第八编会把"石头回不了土"列为本书可能出错的地方之一，老实说，这里先预告一声。

立住这个起点，全书后面的路线也就清楚了。第二编和第三编看土是怎样一步步变成石、变成灰的，看清结算的方向；第四编讲回土，把石头的方向接回去；第五编讲复燃，让灰重新经过"我"；第六编讲保鲜，防止煤再变成石。所有这些，都建立在这一节的判断上：没有哪一层是该扔的废料。对于那位抱着三本素材大全的父亲，林老师后来或许可以这样回答他："书可以留着，但先别急着让孩子背。您儿子作文里那句'我的心像被针扎了一下'，您问问他是哪一天、哪个地方，说不定比书里的事例都好写。"

课堂可做

十分钟的动作，叫"查线"。请每个学生从自己最近一篇作文里找出一句最像套话的句子，抄在一张小纸条上，比如"那一刻我长大了""她的笑容像阳光"。同桌交换纸条，每人只准向对方问三个问题，而且只能问"什么时候""在哪里""然后呢"这

三类，不许问"你为什么这么写"。被问的人照实回答，答不上来就说"想不起来"。最后一两分钟，请愿意的学生说说，三问之后，自己那句话后面有没有冒出一件事。

学生常见的反应有两种。一种是很快想起来，说"其实是我外公住院那天"，自己都有点吃惊；另一种是三问都答"想不起来"，有点尴尬。老师怎么接：对前者，只说一句"把你刚才说的那件事记在纸条背面，别急着改作文"；对后者，告诉他这很正常，有的句子是从范文里搬来的，本来就没线可查，下次换一句试试。这个动作不改作文、不评分，只让学生体会一次：一句看上去该扔的话，后面可能还压着一件真事。

带走的话

土石煤皆可为金，每一层都能重新发热。

第4章

读数：怎样看出一篇作文在哪个位置

这一章的问题：体温计一夹，就知道发不发烧；电表一看，就知道这个月用了多少度。可一篇作文停在土、石还是煤的位置，有没有办法读出来？分数显然不行，一篇满纸套话的作文可以拿高分，一篇磕磕绊绊的真话可以拿低分。林老师想要的是另一种读数：不问写得好不好，只问这篇作文里有没有发生过什么。这一章给出三种简单的读数——停驻、修改指向、事后言说——并老老实实说出它们会在哪里失灵。

◆ 4.1 "你写哪一句时，心里停了一下"

先给本书最核心的一个读数起个名字：停驻。写作者写某一句时，心里停了一下——手慢下来，或者鼻子一酸，或者愣了一秒，或者觉得"就是这个"——这一下就叫停驻。它有一个特别的性质：只有写的人自己才认得出来。老师可以看出一句话写得漂亮，却没法从字面上断定写的人那一刻有没有停；反过来，一句看上去朴素的话，写的人可能停得很久。所以停驻不是一个评分标准，而是一个作者自己的读数，就像只有自己知道哪颗牙在疼。

下面是一个构想的课堂场景。林老师收齐一次自由写作之前，请大家先别交，拿出铅笔，回头把自己整篇读一遍，在"写的时候心里停了一下"的那一句下面画个圈，没有就不圈。一个叫余静的女生（构想人物）写的是她妈妈送她去县城读寄宿，她圈出的是全文最短的一句："她没回头。"前后文是这样的：车开了，她隔着车窗看妈妈往回走，一直看到拐弯，妈妈始终没回头。老师下课后问她为什么圈这句，她想了很久说："我一直以为她会回头的。写到这里我才想明白，她可能是不敢回头。"这句话在老师眼里不算"好句子"，没有修辞，也没有升华；可在余静那里，它是整篇里唯一让她停下来、并且在停下来之后想明白了一些什么的地方。这就是煤：一次发生走完之后，被写的人自己认出来的那一句。

本节贯穿用一个比方：试鞋。买鞋时店员可以告诉你这双鞋做工好、款式新、码数标准，可这双鞋夹不夹脚，只有你穿上走几步才知道。店员说的是鞋的"品质"，你脚上的感觉是鞋和你之间"发生了什么"。停驻就像脚上那一下感觉：它不替鞋打分，只报告一件事——这里碰到了。老师读作文，相当于店员看鞋，能看出做工；学生圈停驻句，相当于自己穿上走了几步，报告哪里贴脚、哪里硌了一下。这两种读数都有用，但不能互相替代。作文课长期只有店员的读数，没有穿鞋人的读数，结果大家买回来的都是做工标准、穿着不贴脚的鞋。

再看两个日常例子，帮助认出停驻。一个是唱歌：同一首老歌，唱到某一句时你嗓子忽然一紧，因为那是你爸以前骑车载你时常哼的那句，别人听不出来，你自己知道。另一个是收拾旧物：翻一抽屉旧东西，大部分随手就扔了，翻到一张小学时的请假条，是你妈的字，你会停一下，盯着看半天。两个例子里的"停一下"都很小，外人看不见，却准确地标出了一件东西还连着你的地方。作文里的停驻也是这样，它标出的是这一句还扎在写作者自己发生场里的位置。

为什么心里会停那一下？用前面第二章的话说，停驻往往出现在差异序列走到某个"不一样"、并且这个"不一样"碰到了一根还缠着的线的时候。余静写到"她没回头"时，碰到的是一个跟她预想不一样的地方——她以为妈妈会回头；而这个不一样又扯动了她和妈妈之间那根线——离家、寄宿、妈妈的舍不得。差异和纠缠在那一句上碰了头，她就停了。所以停驻不是神秘的灵感，它是一次发生在写作者身上留下的痕迹。反过来，一句套话之所以很少让人停，是因为它既没有"不一样"（谁写都一样），也不扯任何一根线（谁的妈妈都适用）。就像走一条天天走的路不会停步，走到一处平时没有的水坑才会停；而若那个水坑恰好是你小时候摔过跤的地方，你会停得更久。

停驻读数的用法要说清楚。它不是要求每篇作文都必须有一句停驻，也不是让老师拿着停驻句去打分。它只是一面小镜子：如果一个学生写完整篇，一句也圈不出来，说明这篇大概停在石或灰的位置；如果他圈得出，哪怕只有一句、哪怕那句在老师看来写得很笨，说明土还连着，这一块值得往下挖。这有点像试鞋时只问一句"哪里硌脚"：答"没有"，不等于鞋好；答出一处，你就知道该在哪里多走几步。

附带说一句，像"她没回头"这样的句子，后来在班上可能被别人传抄，从煤又变回石，那是第二十四章要讲的事；这里只记住它第一次出现的样子。

◆ 4.2 修改意愿往哪里指

第二种读数，看学生想改哪里。一篇作文发回来，上面有老师的红笔圈，也有学生自己在4.1节那种练习里用铅笔圈的停驻句。这时给学生一段自由修改的时间，不规定改什么，只说"你想改哪里就改哪里"。然后看他的笔往哪里去：是去改红笔圈出来的那几处——"语言不够生动""此处应点题"——还是回到自己圈的那一句，在它前后添几笔、换个说法、补一个细节？这个方向，本书叫"修改指向"。它读的不是改得好不好，而是改的力气从哪里来：从外面的评判来，还是从自己认的那一处来。

为什么这个方向能当读数？道理在于，一个人愿意回头去碰的地方，往往就是他还在乎的地方。改红笔圈的句子，动力来自"老师说这里不好"，是一种结算后的补账；改自己圈的句子，动力来自"这里我还没说完""这里不是这样的"，说明那块土还在他手里发热，他还想跟它待一会儿。用SDE的话说，前者是评估从别人那里来，后者是评估从写作者自己和那件事之间回来。这个区别对后面的诊断很要紧：一个学生只改红笔圈的地方，并不说明他懒，而说明在他的作文里，"我"已经不怎么在场了，剩下的是对评判的应对。

本节贯穿的比方是修自己的自行车。下面是一个大家都熟悉的情形：一辆骑了几年的车，修车师傅检查一遍，说链条该上油、车铃不响了、后座有点松。你回家可能照着单子一样样处理，也可能先去调那个车把——师傅没提，可你每天骑都觉得它往左偏一点点，只有你知道。照单子修，是红笔指向；先调车把，是自己指向。照单子修的人，车会越来越"合格"；先调车把的人，车会越来越"合手"。作文也是这样：顺着红笔改，作文越来越像标准答案；顺着自己的停驻改，作文越来越像自己。两者都可能让作文变好，但变好的方向不一样。

再举两个例子。一个是下面这个构想的场景：两个学生拿到同一篇发回的作文，一个叫邹琳，她把老师圈的三个"语言平淡"都换成了成语，交上去，十分钟就

完；另一个叫段晨，红笔圈的地方一处没动，却在自己圈过的那一句"爷爷把收音机调得很响"后面，补了一句"后来我才知道，是他耳朵已经不行了"，然后盯着这句看了很久，又划掉了"后来我才知道"。邹琳的修改指向外面，段晨的修改指向里面。另一个日常例子：给人写贺卡，有人反复改的是开头那句客套话，生怕不得体；有人反复改的是中间那句"去年你借我的那把伞我还没还"，因为那句才是他真想说的。改哪里，暴露的是心在哪里。

怎样在课堂上看到修改指向，而不变成一场额外的检查？最省事的办法是让学生用两种颜色的笔：改红笔圈出的地方用蓝笔，改自己想改的地方用黑笔，或者反过来，只要两种分得开就行。老师收回来时不必细读改了什么，只扫一眼两种颜色哪一种先出现、哪一种多。这就像菜市场的老摊主看顾客：有的人进门先问"今天什么最便宜"，有的人进门直奔自己常买的那一筐，摊主不用问，看脚往哪走就知道这人是来比价的还是来买菜的。修改指向也是看"脚往哪走"。有的班第一次做，几乎全是改红笔处的颜色，这不奇怪，学生多年来被训练的就是这个。老师不必失望，也不必去提醒"多改改自己圈的"，一提醒，读数就被暗示弄脏了。

使用这个读数时要避免一个误会：不是说改红笔圈的地方就错了。语病要改，错字要改，结构乱了也要理。修改指向读的是"自由修改时第一笔落在哪里"，而不是"只许改哪里"。一个班里如果大多数学生的第一笔都落在红笔处，老师得到的信息是：这个班的作文主要在跟评判对话；如果渐渐有学生第一笔落在自己圈的地方，说明土开始连上了。这是一个看趋势的读数，不是给某个学生定性的读数。就像看一块菜地，看的是这个月比上个月绿了多少，而不是揪住某一棵菜问它为什么还没长高。

◆ 4.3 事后谈什么

第三种读数，看事后怎么说。一篇作文交上去三天以后，随口问学生一句："那篇作文你是怎么写的？"不提分数，不提好坏，就像聊天。学生的回答大体分两类。下面是一个构想的场景：一个学生叫方磊，他说："结构还行，开头点了题，中间三件事，结尾我升了一下华。"另一个叫唐悦，她说："写到伞那里卡住

了。那天其实是我把伞忘在教室，我妈来接我，我们俩挤一把小伞，我不知道该写她湿了还是写我自己湿了。”方磊谈的是作文的品质，唐悦谈的是作文里发生了什么。本书把这个区别当作第三种读数：事后谈品质，大多是石；事后谈发生，说明土还连着，甚至有煤。

这个读数的道理是：一件事如果真在人心里走过一遍路，过了几天，人记得的是那条路上的坑和弯——卡在哪、犹豫在哪、哪一句改了三次；如果没走过，人记得的只有外壳——字数、段落、结尾有没有升华。就像让两个人说说昨天那顿饭：一个说“四菜一汤，挺丰盛”，这是菜单；一个说“我爸夹了块鱼，挑了半天刺才放我碗里，我没好意思说我早就会自己挑了”，这是饭桌上发生的事。前者谁都能说，后者只有在饭桌上的人能说。唐悦的“卡住了”恰恰是好信号：卡住的地方，正是那件事缠得最深的地方。本节贯穿的比方就是这顿饭：问“昨天那顿饭怎么样”，得到的若是菜单，说明人没真在饭桌上；得到的若是一件小事，说明人在。

再举一个例子。问刚看完一场电影的两个人，一个说“特效不错，节奏有点拖”，另一个说“女主角在车站等那段，我想起我上大学第一次离家”。前一句是影评，后一句是电影在这个人身上发生了什么。两种说法都正当，但作为读数，后者告诉你电影碰到了他。作文也一样。老师不必每篇都问，一学期偶尔问几次，听学生说的是“结构”“开头”“升华”，还是“卡住”“想起”“不知道怎么写”，就能大致知道班上的作文停在哪一层。问的时候有一个小讲究：要在三天左右以后随口问，不要刚交完就问，也不要再在讲评课上当众问。刚交完，学生记得的多是自己刚应付过的要求；当众问，学生会先想“怎么说才对”。隔几天、一对一、像聊天一样问，听到的才更接近那篇作文在他心里留下的样子。

这里要老实说出这三种读数共同的局限，而且是很重要的局限：它们都靠学生自己报告，自报最容易受老师暗示。学生非常聪明，一旦察觉老师喜欢听“我写到这里心里停了一下”，喜欢看他们改自己圈的句子，喜欢听“卡住了”，他们很快就会学着这样说、这样圈、这样改。停驻句可以是真停，也可以是照着老师的期待随手圈一句看起来像的；修改指向可以是真想改，也可以是知道老师爱看才去改；“卡住了”可以是真卡，也可以是一句新学会的正确答案。到那时，读数本身就变成了

一种新的标签，第十章讲的那套“便宜货”又会长出来。这就像体检前一天特意不吃油腻、早早睡觉，第二天指标好看了，身体并没有变。

暗示之外，还有两处局限也要说明。一处是漏报：有的学生真的停了，却不肯圈、不肯说，因为那一句碰到的是家里的事，他不想让老师知道；也有的学生不习惯用嘴说感受，问他“怎么写的”，他只会说“就那样写的”。这时读数是“没有”，土却未必没有。另一处是读不出深浅：一个学生圈出一句，可能是停了很深的一下，也可能只是轻轻一顿，铅笔圈看上去一模一样。这有点像问路边乘凉的老人“今天热不热”，一个说“热”，一个说“还好”，你并不知道他们各自身上到底多热。所以这些读数只能告诉老师“可能有”“可能没有”，不能告诉老师“有多少”。看到一个“没有”，不要急着认定这个学生挖空了；第十九章和第三十一章会讲怎样分清“埋住了”和“挖空了”，那需要更长时间的观察，而不是一次读数。

所以使用这些读数要守几条朴素的规矩。第一，读数不进分数，不进排名，不在班上公开比较谁圈得多。读数一旦和奖惩挂钩，学生就会为了奖惩去报读数。第二，老师不示范“标准的”停驻句“长什么样”，不说“这才是好的停驻”，免得学生照着样子圈。第三，允许、并且明说允许“这篇没有停”，一个诚实的“没有”比一个配合的“有”更有用。第四，看趋势不看单次，看一学期里学生自己的变化，不拿一次读数给学生定性。第五，也是最要紧的，老师要知道这些读数只是镜子，不是体温计：它们照出一个大概，不能给出精确的刻度。本书后面各编会反复用到停驻和修改指向，读者每次看到，都请记住这一节的提醒。

课堂可做

十分钟的动作，叫“铅笔圈一句”。作文收上来之前，留出五分钟，请学生用铅笔把自己的作文从头读一遍，在写的时候心里停了一下的那一句下面画个圈，最多圈一句，没有就在文末写“没有”。老师事先只说一句话：“这个圈不打分，我也不会念出来，没有就写没有，跟有一样好。”不举例子，不说什么样的句子算停驻。剩下五分钟，请学生在那句旁边用几个字写下“为什么停”，写不出来可以空着。

学生的反应会很分散。有人很快圈出来，有人犹豫很久才圈，有人写"没有"，也会有人问"老师，圈哪种算对"。老师怎么接：被问到"哪种算对"时，只说"没有对不对，是你自己的事"，不要多解释；看见写"没有"的，不追问；收上来后自己默默看一遍，留意那些被圈的句子是不是常常不是老师会画波浪线的那句。头几次的读数不必当真，等学生确信这个圈真的不进分数、老师也不评，读数才会慢慢变得可信。

带走的话

停驻只有作者认得出，读数是镜子，不是体温计。

第 二 编

土怎样变成石

编 序

第一编把"学生挖不到煤"这个老说法放下，换了一个问法：土和石头是怎么堆起来的。土、石、煤不是三种好坏不同的材料，而是同一块经历走到的三个位置；写的人在哪一句"心里停了一下"，大致能读出一篇作文在哪个位置。可问题只解了一半：土本来是活的，它是在哪一步、被什么办法变成石头的？这一编专门回答这个问题。认清变石的那几步，后面讲回土、复燃时，才知道该往哪一步去接。

我们逐道拆开作文课最平常的四道工序：第五章讲出题怎样把评判请到起跑线前面；第六章讲选材怎样把每一块经历拿来问"像不像作文题材"；第七章讲总分总怎样把有形状的土拍进砖模；第八章讲范文讲评怎样把学生的评估换成"与范文比对"；第九章把四道工序合起来，看这条本书叫作"拔—烧—埋"的生产线怎样年年迭代，最后让学生连真东西都认不出来。

先说清楚：这一编批评的是结构，不是老师。每道工序都带着好意，出题给方向，选材防跑题，模具让基础弱的孩子写得完，范文让大家看见好作文的样子。好意串成一条线，结果却和好意相反，就像一家人炖汤，各自往锅里加了一勺自己觉得好的东西，合起来却难以下口。请老师站在流水线旁边读，而不是坐在被告席上读。

第 5 章

出题：评判被请到了起跑线前

这一章的问题：周一早上第二节语文课，林老师（构想人物，全书贯穿，下同）在黑板上写下两个字："亲情"。底下四十多个学生几乎同时做了一个动作：低头，翻开抽屉里的素材本，或者在脑子里翻一遍背过的那几篇。没有一个人抬头看窗外，也没有一个人想起今天早上出门时家里发生了什么。题目刚落到黑板上，学生的第一反应是去找"合适的东西"，而不是去想"我有什么"。这一章要问的就是：一道题目，凭什么能让学生先翻素材本、不翻自己家？出题这个最平常的动作，到底改变了什么？

◆ 5.1 先题后土的时间倒置

先从 SDE 的眼光看一件事是怎样被写出来的。一块土（一段还连着写作者自己的经历）本来是这样发生的：某一天，某件事在一个人身上留下了一点不一样（差异，D），这点不一样还缠着身边的人、物和他自己（纠缠，E），于是心里停了一下，后来某个时候，这一下被写成了句子（显露，S）。在这个次序里，事在先，写在后，题目如果有，也是最后才来的，是从写出来的东西里捡起来的一个名字。土先动，题后到，这是写作本来的时间。出题这个动作，把时间整个倒了过来：先给一个名字，再去找能配得上这个名字的东西。这就是本书说的"先题后土"。

这个倒置看起来只是先后顺序的调换，细拆开来，它改变了写作者头脑里的第一个问题。土先动的时候，第一个问题是"我那天怎么了"，这个问题只有写的人自己能答，答案藏在他自己的经历里。题先到的时候，第一个问题变成"什么东西符合亲情"，这个问题的答案不在他身上，而在一张公共清单上：母爱、父爱、隔代亲、生病陪护、深夜送饭。学生翻素材本不是因为懒，而是因为题目把问题问到了

素材本的方向。问题问向哪里，手就伸向哪里。所以那个"低头翻本子"的动作，不是学生的毛病，是题目问法的自然结果。

拿做饭来比，这一层就看得清楚。一种做法是先打开冰箱：今天冰箱里有半把韭菜、两个鸡蛋、昨天剩的一碗米饭，那就做韭菜炒蛋、蛋炒饭。菜是从冰箱里长出来的，名字是做好了才起的。另一种做法是先定菜名：今天必须做"糖醋排骨"。定了菜名之后，冰箱里的韭菜和鸡蛋立刻失去了意义，人第一件事是下楼去买排骨，买不到就买一盒速冻的。先开冰箱，对应的是土先动；先定菜名，对应的是先题后土。冰箱里的东西对应学生自己的经历，楼下超市的排骨对应素材本里的现成故事。菜名一定，冰箱就被关上了，这不是因为冰箱空，而是因为菜名不需要冰箱。

再看两个日常里的例子。一个是写贺卡。很多人给朋友写生日贺卡，提笔就是"祝你生日快乐，天天开心"，可如果是在朋友过生日那天，两人刚吃完一顿闹哄哄的火锅，回家路上随手在手机上发一句，往往是"今天你抢我最后一块毛肚，我记住了"。前者是先有了"生日贺卡"这个题目，再去找配得上它的话；后者是事先动了，话自己冒出来。另一个例子是旅游打卡。有人到一个景点，先想的是"这里该怎么拍才像攻略上那张"，结果拍回来的照片和攻略一模一样；有人只是走着走着，看见台阶边一只打盹的猫，按了一下快门，回家后这张照片最常被翻出来。前者是先题后土，后者是土先动。差别不在景点，也不在相机，而在先后。

回到周一早上那间教室。假如林老师不写"亲情"，而是先问一句"今天早上出门前，家里有谁跟你说过话"，教室里会出现另一番景象：有人想起爸爸在阳台上喊"钥匙带了没"，有人想起妈妈把校服领子翻了一下又没说话，有人想起家里根本没人，桌上压着一张字条和十块钱。这些东西几分钟前刚刚发生，比素材本上任何一个故事都新鲜，也都和"亲情"连得上。可一旦题目先写上黑板，它们就够不着了，因为它们太近、太小、太像"没什么好写的"。先题后土最隐蔽的地方正在这里：它不是让学生没有土，而是让学生觉得自己的土不够格，于是宁可去借一块别人的。被冷落的从来不是远方的大事，而是今天早上的门口那一句话。

需要补一句：说出题倒置了时间，并不是说老师不该出题。考场必须有题，课堂也常常需要一个共同的话头让大家有话可说。这里要看清的只是一个机制：题目一旦站在土前面，学生的第一眼就从自己身上移开了，移到了一张公共清单上。后面几章讲的选材、模具、范文，都是在这一眼移开之后才开工的。可以说，出题不是第一个出错的动作，而是第一个改变方向的动作，后面所有的偏差，都顺着这个方向走。还拿做饭来说：菜名本身不是坏东西，一桌客人来之前总得心里有个数；坏在菜名定得太早，冰箱还没打开就定了，后面切菜、配料、开火，就全顺着那个菜名走，冰箱里的东西再也排不上号。

◆ 5.2 评估器被换掉

上一节说的是先后，这一节说的是评判。SDE 讲一件事怎样一步一步发生，有一个“六步”的说法：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代（第八章会用骑自行车把这六步讲透，这里只用到其中一步）。在这六步里，评估是很特别的一步：它是唯一一次从外面世界回来、带着真后果的一步。前面的猜想和执行都是写的人自己往外推，到了评估，世界才回话，告诉你这一下做得对不对、到没到、合不合。写作里的评估本来读的是什么呢？读的是“这句话有没有把我那天的那一下带出来”，读的是写的人回头一看，心里有没有被碰一下。这个读数，只有对着真事才读得出来。

出题之后，评估器被悄悄换掉了。学生写下一句“妈妈每天深夜给我热牛奶”，他心里的那台秤不再问“这是不是我家的事，我写出来心里有没有动”，而是问“这不符合亲情这个题，够不够感人，老师会不会觉得扣题”。秤还在，秤的东西换了：原来称的是这块土和写的人之间还连没连着，现在称的是这块土和题目之间配不配。前一种秤只有写的人自己能看懂刻度，后一种秤谁都能看懂，因为题目是公共的。评估一旦读的是匹配度，它就不再带回真后果，而是带回一个分数的预估。

最贴切的类比是买衣服。正常买衣服的人，看一眼尺码标签，然后拿进试衣间穿上：肩宽不宽，抬手时腋下勒不勒，转过身镜子里的自己像不像自己。试衣间就是评估那一步，它让衣服和这个具体的身体真碰一次，带回真后果。另一种买法是

只看尺码标签：我平时穿 M，这件是 M，拿走。标签对应的是题目，"M 码"对应的是"符合亲情"；试衣间对应的是写的人回到那件事里，看句子和经历贴不贴。只看标签的人，回家十有八九会发现袖子长了、领口紧了，可那时候已经付了钱。学生只看匹配度写完一篇作文，交上去拿了个还不错的分，可那件衣服从来没在他身上穿过。

再举两个例子。一个是体检报告。很多人拿到体检单，只看每项数值后面有没有向上或向下的箭头，没有箭头就放心了，却从来不问自己最近爬三楼喘不喘、夜里睡得好不好。箭头是对着"正常范围"这张公共表格的匹配，喘不喘是从自己身上回来的真读数。另一个是点外卖看评分。有人只按评分排序下单，四点八分以上就点，吃起来咸了淡了，第二天还是按评分点，因为评分是一张大家都看得懂的公共标签，而"我吃着咸"这个读数，被他自己放弃了。作文里也是这样：学生写完不问"我写着有没有被碰一下"，只问"这篇有几分像亲情作文"。读数从自己身上搬到了一张公共表格上，评估就还在形式上，不在实质上。

这一步被换掉，后果很远。评估是六步里的枢纽，评估读错了，后面的反馈、修正、迭代都跟着读错。学生下一次修改，改的是"更扣题"，而不是"更贴那件事"；下一次迭代，是往题目那边再挪一步，而不是往自己那边再挖一铲。一个学期下来，他的写作越来越会对题，越来越不会对己。这也就解释了第一编里那个反常的现象：教得越多，写得越像作文。教的每一招，都在训练那台换过的秤。可以设想这样一个学生：高一刚入学时，他的作文开头还会冒出一句"我不知道这算不算亲情，可我想写楼下那个修车的"；到了高二期末，这类犹豫的话一句都没有了，每篇开头都稳稳扣着题。犹豫没了，不是他更懂自己了，而是他不再问自己了。

老师在课堂上其实天天听得见这台换过的秤在响，只要留心学生举手时间的是问的是什么。最常听到的是："老师，我这样写算不算跑题？""写奶奶可以吗，会不会太偏？""结尾要不要再点一下题？"几乎听不到有学生问："我这一段写得像不像那天？"前面几个问题都是对着题目问的，问的是匹配；后面那个问题是对着自己的经历问的，问的是真后果。这就像在商场里拿着一件衣服问店员"这件是不是今年

的流行款",却不进试衣间转个身照照镜子。店员答得了流行不流行,答不了穿在你身上合不合。学生把"合不合"的问题交给了老师,是因为题目已经让他相信,合不合不由他自己说了算。老师下一次听到"算不算跑题",不妨先反问一句"你写到这里时,自己心里动没动",把那台秤往学生身上挪回一点点。

◆ 5.3 出题是宣判,选材是执行

把前两节合起来,就能说出本章最重的一句话:土变石的第一刀,落在出题。下面用一个构想的例子把这一刀看清楚(以下学生与习作均为构想的改写样例)。高二有个学生叫唐小舟,林老师让全班做过一次"自由写",不给题目,只说"写一件你这周想起来过的事"。唐小舟写的是外婆:外婆用一把缺了口的剪刀给他剪脚指甲,剪完会用手掌把他的脚心搓热,嘴里念"脚热了,人就不冷了"。这一篇写得磕磕绊绊,语病也有好几处,可读的人能看见那把剪刀,能摸到那只手掌。一个月后月考,作文题是"那一刻,我被爱包围"。唐小舟又写了外婆,写外婆"总是无微不至地关心我", "她的爱如春风化雨", "那一刻,我感到自己被深深的爱包围了"。同一个人,同一个外婆,前一篇是土,后一篇是石。

为什么同一块土,换了一种开头的方式就变成石?因为题目在学生动笔之前就宣布了判决:这篇作文要证明"被爱包围"。宣判之后,学生的任务不再是回到外婆身上去看那天发生了什么,而是执行判决,去找能证明"被爱包围"的东西。那把缺了口的剪刀不好用了:它太小、太土、太不像"包围",写进去怕显得不够深刻。外婆搓脚心那句话也不好用了:它是方言,不是"爱"字开头的句子。于是剪刀和手掌被拿掉,换上一套公共的词,"无微不至""春风化雨",这些词对外婆不对外婆无所谓,对题目一定对。选材只是在执行出题时已经下好的判决。

可以用法庭来理解这件事,但要换成一个日常的样子:家里丢了一百块钱。一种做法是先查:这几天谁动过抽屉,钱是哪天放进去的,有没有可能是自己记错了。另一种做法是先认定:"肯定是孩子拿的。"认定之后,再去找证据:孩子这两天买了零食,孩子说话有点躲闪。先认定后找证据的人,看到的每一样东西都会被读成证据,那些和"孩子拿的"对不上的线索——比如钱其实夹在上个月的电费单里

——根本不会被看见。题目就是那个先下的认定，选材就是之后的找证据。唐小舟的剪刀，就是那张夹在电费单里的一百块：不是不存在，是先下的判决让它看不见。

再看两个例子，说明"先宣判"在别处也是一样。一个是相亲。有人去相亲之前，家里已经定了标准：要有编制，要有房，身高一米七五以上。见面那一个钟头里，对方说起自己周末会去河边钓鱼、能叫出十几种鸟的名字，这些在标准里没有格子，就被听过即忘。另一个是单位评先进。年初就定好了"先进事迹要体现奉献精神"，年底写材料的人只能去找加班、带病上班、放弃休假这类事，同事平时怎么一句一句教新人用软件，这种真事因为"不够奉献"而进不了材料。相亲的标准、先进的口径，和作文的题目做的是同一件事：在事情被看见之前，先规定了什么样的事才算数。

最后要把这一刀和后面几刀的关系说清楚。出题本身没有拔土，没有烧土，它只是宣布了一个方向。真正动手的是后面的工序：选材把土一块块拿来问"像不像"，模具把选中的土拍成砖，范文告诉学生别人的砖长什么样。但它们都是在出题宣判之后开工的，都在执行同一个判决。所以要改，第一处要改的就是时间：不必取消题目，只把题目从起跑线前挪到终点后，让土先动，题后到。这件事第十九章会专门讲怎样在课堂上做到，这里先把病根认下。就像丢了一百块钱，该做的不是不许怀疑，而是先查后认定；作文也一样，不是不要题目，而是先让土动起来，再让题目来认它。

课堂可做

下一次作文课，老师先别写题目。上课先给十分钟，只说一句话："写一件这个星期里，你脑子里自己冒出来过两次以上的事，不管大小，不交，不打分。"学生多半会愣一下，有人会问"写什么题材"，老师就答"没有题材，只写你冒出来过的那件"。十分钟到了，再把当天的题目写上黑板，请学生对着自己刚写的东西做一个小判断：这件事能不能接上今天的题？能接上的，就从这块土往题目走；接不上的，也不要硬接，在本子上写一句"这件事今天没地方放"，留着。

学生的反应通常分三种：一种写得很快，写完发现跟题目正好对上，很兴奋；一种写的是很小的事，比如“楼下修车铺的狗换了个窝”，觉得跟题目没关系，有点失落；还有一种十分钟里只写了两行，说想不起来。老师对第二种要特别接一句：“你那条狗先别扔，它是你这个星期真动过的东西，题目不配它，不是它的错。”对第三种不用追问，只说“下周再来一次”。这个动作的目的不是马上写出好作文，而是让学生亲身对比一次：先翻自己和先翻素材本，手伸出去的方向有什么不同。

带走的话

题目一站到土前面，学生的第一眼就离开了自己。

第 6 章

选材：土被问"像不像作文题材"

这一章的问题：题目写上黑板之后，教室里安静了几分钟。这几分钟里，每个学生的脑子里其实很热闹：外婆的脸闪过去了，上个月那次下雨有人送伞闪过去了，期中考砸了那天晚上闪过去了，还有楼道里那盏一直不亮的灯。几分钟后，大多数人选定了一件，开始动笔。可是，被留下的那件是凭什么留下的？被放走的那些又是凭什么放走的？老师常说"选材要典型"，这一章要问的是：这一句话在学生的脑子里，到底变成了一道什么样的筛子？

◆ 6.1 逐个拷问

先说 SDE 怎么看"选材"这一步。一块土要成为一篇作文，本来要经过一次检验：这件事是不是还缠着我（纠缠，E），在我身上有没有留下一点不一样（差异，D）。这道检验是向里看的，问的是事和人之间的关系还在不在。还缠着的，就是活的，哪怕它很小；不缠了的，就是过去了，哪怕它很大。选材这道工序却换了一道检验，它向外看，问的是这件事和"作文题材"这个公共类别像不像。前一道检验，答案在写的人身上；后一道检验，答案在一张大家心照不宣的名单上。

细拆开来，学生脑子里的那几分钟，是一场一个接一个的拷问。外婆闪过来了，被问："写外婆，会不会太常见？"送伞闪过来了，被问："送伞够不够感人？"考砸那晚闪过来了，被问："写考砸，会不会显得我很消极？"楼道里不亮的灯闪过来了，连问都没问，直接放走，因为灯"不是亲情"。注意这些问题都有一个共同的样子：它们问的是这件事在别人眼里会是什么样，而不是这件事在我身上是什么样。一件事被这样问过一轮，能留下来的就只剩"在别人眼里像题材"的那几件。那盏灯可能恰恰是缠得最深的：它不亮了三个星期，没人来修，每天晚自习回来，学生都是摸着墙上楼，想起爸爸在外地，想起家里没人去物业说一声。可它从第一轮就被放走了。

这道筛子很像菜市场挑菜。会过日子的人挑菜，看的是今天这把菜新不新鲜、根上的泥是不是还湿、叶子掐一下出不出水，也就是看菜和它的地还连着没有。另一种挑法是照着菜谱挑：菜谱上写着“西兰花一颗”，那就只找西兰花，旁边刚从地里拔来、还带着露水的红菜薹看都不看。照着菜谱挑，对应的就是“像不像题材”；掐叶子看出不出水，对应的就是“还缠不缠着我”。菜谱挑菜的人买回来的东西永远是对的，可永远不一定是最好的；而那把红菜薹，就是学生放走的楼道里那盏灯。

再举两个例子。一个是年终总结。很多人写年终总结时，脑子里也会闪过一年里的事：帮同事改了三个晚上的方案，有一次客户在电话里骂了半小时自己忍住了，有一天下班路上想通了一个困扰很久的问题。可最后写进总结的，多半是“完成了某某指标”“参加了某某培训”，因为这些“像总结”。另一个是家里拍全家福后选照片。一卷拍了几十张，大家挑的往往是每个人都在笑、都看镜头的那张，而那张小侄子把脸埋进奶奶怀里、奶奶低头笑的，因为“不整齐”被删掉了。可是过几年再翻，最让人心里一动的，常常是被删掉的那张。年终总结、全家福、作文选材，用的是同一道筛子：像不像那一类东西。

还可以把这场拷问放慢来看，看它有多快。一个学生从看到题目到选定一件事，通常只要一两分钟，这一两分钟里闪过的事情可能有七八件，每一件被拷问的时间只有几秒钟。几秒钟里，人来不及回到那件事里面去，只来得及看一眼它的外壳：它叫什么，属于哪一类，常不常见。也就是说，这场拷问在速度上就决定了它只能看外壳。一件事要被认出“还缠着我”，需要人在它旁边停一会儿，让那天的光线、声音、身边人的脸慢慢回来；可选材的节奏不给这一会儿。这像在超市门口急着赶公交，只能抓起离手最近、包装最眼熟的那盒牛奶，至于保质期、产地，根本来不及翻过来看。考场上的选材尤其如此，平时的课堂其实给得起这一会儿，只是常常没给。

这里要替学生说一句公道话。他们这样筛，不是因为心里没有真事，而是因为他们早就从一次次的分数里学到：像题材的，安全；不像题材的，有风险。筛子不是他们自己造的，是被一道道题目、一次次讲评慢慢装进去的。第三编会专门讲这台筛子背后的评分账本，这里只先看清楚，选材这一步做的事情是把向里看的检

验，换成了向外看的检验。回到菜市场：一个人照着菜谱挑了十年菜，不是他不会掐叶子，而是每回做出菜谱上的菜都有人夸，没人夸过那把红菜薹，他自然就不再往那个摊位看了。

◆ 6.2 选了“材”那一刻

上一节讲筛，这一节讲筛完以后。很多老师会觉得：学生最后选了“妈妈送伞”，这不挺好吗，这是真事，至少没编。可是奇怪的地方就在这里：选的是真事，写出来却是所有人都写过的那个“送伞”。下雨，没带伞，放学时看见妈妈站在校门口，妈妈的头发湿了，伞全给了我，我心里一暖，从此懂得了母爱。教过几年书的老师大概都熟悉这样的作文，句子不同，骨架一样，读完都记不住是谁家的妈妈。真事进了作文，怎么就变得谁家都一样了？问题不在事假，而在选中它的那个动作本身。

SDE 的看法是：一块土之所以是这一块，不是因为它的“题材”，而是因为它的方向，哪个人、哪一年、哪一次、站在哪里（第四编会把这叫作“索引性”）。“送伞”是一个类别，“那天她站在校门对面的水果摊边上、脚边还搁着没卖完的半筐橘子、伞是跟摊主借的那把印着银行字样的”才是一块土。选材这个动作，选中的恰恰是类别，不是方向。学生说“我写送伞”的那一刻，他脑子里装进去的已经是“送伞”这个词，而不是那天的那一把伞。词一旦先进来，后面写的每一句都去配词：配“感人”，就写头发湿了；配“母爱”，就写伞全给了我；配“升华”，就写从此懂得。原来那天的半筐橘子、印着银行字样的伞、水果摊边上被雨打湿的纸板，因为跟这个词无关，一样一样被落下了。所以说，选了“材”的那一刻，土就已经被从它的方向上拔下来了，剩下的写作，是在给一块拔下来的土化妆。

化妆这个类比要讲细一点。给一个活人化妆，是让他本来的样子更好看，化完了你还认得出他是谁，他也照样会笑会皱眉。给一张照片上的人修图，修到最后，每张脸都是一样的大眼睛、尖下巴、没有皱纹，谁都认不出谁。前者的底子是真的，妆是跟着脸走的；后者的底子已经离开了人，修图是跟着一个标准走的。作文里的“选材之后”，做的更像修图：土已经被拔成了“送伞”这个类别，后面加的形容

词、比喻、排比，都是照着"感人的送伞作文"这个标准修上去的。修得越精，越像别人家的作文。湿头发对应大眼睛，伞全给我对应尖下巴，从此懂得对应去皱纹，都是标准件。

再看两个日常里的对应。一个是写求职简历。很多人写"本人性格开朗、善于沟通、有团队精神"，这几个词选中的是"好员工"这个类别；可是面试官真正记住的，常常是简历里偶然漏出的一句"大学时在食堂打饭窗口做了两年兼职，认得出三百多个同学的口味"。前面那几个词，人人都能写；后面那一句，只能是这一个人。另一个是逢年过节发祝福短信。转发来的"祝您新春快乐，万事如意，阖家幸福"，收到的人看一眼就划走了；可是有人发来"今年还是你家那盘腊肉最香，明年我再去"，人会回，还会笑。前者是选了"新年祝福"这个材，后者是从一顿真吃过的饭里长出来的话。简历、短信、作文，道理一样：选中了类别，方向就丢了。

老师在批改时其实能摸到这个分界。读一篇"化过妆"的送伞作文，眼睛是滑过去的，每一句都在预料之中，读到"头发湿了"就知道下一句是"伞全给了我"，读到"伞全给了我"就知道结尾要"懂得"。读一块土，眼睛会被绊一下：怎么冒出来半筐橘子？这把伞为什么是借的？绊的那一下，就是这块土的方向在起作用，它把读的人也拉到了那个校门对面。所以一篇作文是不是还连着土，有一个很朴素的检验：读的人能不能预料到下一句。能一路预料下去的，多半是选了类别以后照标准修出来的；时不时被绊一下的，多半还连着那个具体的门口。这个检验不精确，但老师批六十篇作文时，手里正需要这样一个不费力的读数。

这一节要带出一个重要的区分：真事和土不是一回事。真事可以是石头。只要一件真事被当作某个类别的样品写出来，它就失去了方向，变成了只剩标签的东西。反过来，一件很小、很不像题材的事，只要还接着方向，它就是土。所以对付"千篇一律的送伞"，办法不是让学生换一件不常见的事去写，那只是换一个类别；办法是让学生回到那一把伞，回到那个门口。用化妆的话说，不是换一张更少见的照片去修，而是放下修图软件，去看镜子前那张活人的脸：同一个人，同一件事，只要还看得见那半筐橘子，就不会和别人家的作文撞脸。

◆ 6.3 安全的苦难

选材这道筛子还会推出一种更让人难受的现象。林老师批作文时常遇到：一个班里，好几个学生写了"爷爷生病住院""奶奶去世前拉着我的手"，写得声泪俱下。她后来在课间随口问过其中一个学生，那个学生不好意思地笑了一下："我爷爷身体挺好的，就是觉得写这个好写。"（这是一个构想的场景，用来说明一种常见现象。）这不是个别学生撒谎的问题，林老师心里清楚，这是一种结构推出来的选择：在所有能选的材质里，苦难是最安全的。安全的意思是，写它几乎不会被扣"立意"分。

为什么苦难安全？SDE的看法是：选材这道工序问的是"像不像题材"，而在所有"像"里面，最像、最保险的，是那些情感已经被别人结算好了的故事。生病、离别、去世，这些事在公共的叙事里早有一套现成的情感：悲伤、怀念、懂得珍惜。写的人不需要自己去经过一遍，只要把这套情感摆出来，评分的人一眼就认得出"这里有真情实感"。这就是第五编要讲的"灰"：被别人结算过的感受。苦难题材之所以"好写"，恰恰因为它的情感是现成的、可被评分的。一个学生如果写"上周我跟爸爸为了看不看球赛吵了一架，后来他把遥控器递给我，我没接"，这里面的情感是乱的，既不是纯粹的爱也不是纯粹的委屈，评分的人不一定读得出来，学生自己也说不清。乱，就有风险。于是选材这道筛子，把学生一步步推向那种情感清楚、方向统一、一看就能打分的故事，哪怕要编一个出来。

这有点像拍证件照。照相馆的师傅会说："下巴收一点，别笑，眼睛看这里。"证件照要的是一张标准的、谁都能核对的脸，你平时那个歪着头、眯着眼大笑的样子，在证件照上是不合格的。苦难作文就是作文里的证件照：表情是规定好的（悲伤又坚强），角度是规定好的（从病床写到懂得），背景是规定好的（医院的白墙、消毒水的味道）。学生写它，就像去照证件照，不会出错，也不会被认出来。证件照的标准表情对应苦难题材的现成情感，照相师傅的口令对应评分时那几条"真情实感""立意积极"。日常那张大笑的脸，对应的就是那场乱糟糟的球赛争吵。

再举两个日常的例子。一个是小区业主群里的发言。很多人在群里提意见，会不自觉地先说“我家老人身体不好”“孩子要中考了”，因为这些理由在公共场合最容易被反驳；真正的原因可能只是“楼下装修太吵我烦”，可这个说出来就显得不够格。另一个是孩子跟父母要东西。小孩子很早就学会了，说“我想要”往往不灵，说“同学都有，就我没有，他们笑我”就灵得多。业主群的老人和孩子、小孩子的“他们笑我”，跟作文里的“爷爷生病”是同一种东西：在一个会被评判的场合，人会选那种最容易被认可的理由，哪怕它不是真正推动自己的那一个。

安全的苦难还有一个不容易看见的代价：它会教坏学生对自己真苦处的写法。一个学生如果真的经历过家里老人住院，他写的时候也会不自觉地去套那张证件照，写白墙、写消毒水、写病床前的承诺，因为他见过太多这样的范本，以为苦难就该这么写。可他记得的也许是别的：病房走廊的开水房总排长队，他每天替妈妈去打水；爷爷清醒时只关心他月考考了第几名；出院那天爷爷非要自己拎塑料袋。这些才是那块土的样子，杂、碎、不够庄重。安全的苦难把公共的写法压在真经历上面，结果连经历过的人也写不出自己经历过的东西。这就像一个本来会唱山歌的人，进了合唱团，久了只会照谱子唱，回到山上张口，出来的也是合唱团的腔。

这一节最后要说清楚：这里没有在说学生“不诚实”，更不是要对写苦难的学生做什么心理上的判断。有的学生写病痛和离别，写的就是自己真经历过的事，那块土是真的，也值得认真对待。这里说的是一种推力：当选材只问“像不像”时，它会把所有学生，包括那些家里平平安安的学生，一起推向可被评分的情感。被推走的，是他们自己那份说不清、不像题材、却真正缠着他们的东西。证件照有证件照的用处，办身份证、报名考试都离不开它；可如果一个人相册里只剩证件照，翻遍了也找不到一张自己真笑的样子，那就不是照相馆的问题，而是只给他留了这一种拍法。

课堂可做

找一节课，花十分钟做一个“放走清单”。老师给一个常见题目，比如“一次难忘的经历”，然后请学生先别写作文，只在纸上列出三十秒内脑子里闪过的所有事，

不管像不像，越多越好，每件只写几个字。三十秒后，再请他们把自己最终“打算写”的那件打个勾，然后在被放走的事情里，挑一件写一句话：我为什么放走它？学生写出来的理由，多半是“太小了”“不够感人”“跟题目不搭”“写出来怕老师觉得我奇怪”。这一步要提醒全班，清单只给自己看，老师不收，免得有人又开始挑“像样”的事往上写。

老师不用评这些理由对不对，只请几个学生念出来，念完问全班：“这些理由，是这件事本身的问题，还是我们心里那道筛子的问题？”有的学生会笑，因为他们第一次听见自己的筛子说话。有个别学生会不服气，说“小事确实写不出东西”，老师可以接一句：“那我们下周就专门写一件被你放走的小事，写完再看，写不出东西也算一次实验。”这个动作只做一件事：让学生看见，自己的选材不是在选事，而是在过筛。下课前可以请学生把那张清单夹进作文本，留着下一次用。

带走的话

选中“题材”的那一刻，土就离开了它的门口。

第7章

列总分总：把土拍进砖模

这一章的问题：晚自习前，林老师在黑板上画了三个方框，用箭头连起来："开头点题——中间三件事——结尾升华。"她对班上几个总写不完作文的学生说："照着这个来，至少能写满八百字。"一个月后，这几个学生真的都写满了，有个孩子还第一次拿了及格分，交本子时笑得很开心。可也是在这一个月里，林老师发现，全班的作文越来越像同一个人写的。一个本来写得乱七八糟却很有意思的学生，也规规矩矩地变成了三个方框。这一章要问：这三个方框到底帮了谁，又拿走了什么？

◆ 7.1 模具的来历与好处

先把公道话说在前头，而且要真心说。总分总、三段式、"开头点题结尾升华"，这些骨架到底是谁、在哪一年最先提出来的，本书不去考证，也不需要考证；值得说的是它们为什么能一直留在课堂上：因为它们管用。道理不难想：一个办法如果帮不了学生，老师们用几回就会自己放下，能在课堂上一直被用着的，总是解了某种真难处的。一个基础弱的学生面对一张空白的作文纸，最难受的不是没话说，而是不知道从哪里开始、写到哪里算完。一张白纸没有边，人在没有边的地方最容易慌。模具给了这张纸三道边：先写什么，再写什么，最后写什么。有了边，慌就少了一半，笔就动得起来。从SDE的眼光看，模具是一套被许多人反复验证过的显露方式（S），它把一个不知道该怎么落地的写作过程，先稳稳地接住。

细说它的好处，至少有三层。第一层是"写得出"：学生知道第一段要点题，就会去看题目，开头至少不会离题万里。第二层是"写得完"：中间三件事，给了篇幅一个大致的分配，学生不会在第一件事上写到六百字才发现没时间了。第三层是"读得懂"：阅卷的人或者老师在很短的时间里能找到文章的主意和层次。这三层

好处对一个刚起步、或者被作文吓怕了的学生，是实打实的。林老师画方框时对那几个孩子说的"至少能写满"，就是这份好处，那个第一次及格的孩子的笑，也是真的。

还有一层好处常被忽略：模具给了学生一点尊严。一个每次作文都只写两百字、被红笔批"内容单薄"的孩子，在班上抬不起头的，久而久之，他会认定自己"不是写作文的料"，连试都不想试了。模具让他第一次交出一篇完整的八百字，第一次在作文本上看见及格分，这一次的感受，比任何道理都更能让他愿意下一次再拿起笔。从SDE的眼光看，这一点很要紧：一个人对写作还肯不肯缠下去（纠缠，E），本身就是土能不能长出来的前提。一个已经放弃作文的学生，心里有再多真事也写不出来，因为他根本不会再往纸上看。模具先把这个学生留在了写作里，这是一份实打实的功劳。打个比方，一个总是做砸菜、被家里人笑的人，照着菜谱成功做出一盘可乐鸡翅，全家都说好吃，他从此愿意隔三岔五下厨，这份愿意，是后来一切手艺的起点。

拿学游泳时那块泡沫浮板来比，就很合适。孩子刚下水，最怕的是脚够不着底、身子往下沉，一怕就乱扑腾，越扑腾越沉。教练递过来一块浮板，让他双手扶着，只练蹬腿。浮板不会教他换气，也不会教他划水，但它让他敢在水里待着，先尝到"我在往前走"的滋味。浮板对应的就是模具：它不教你那件事本来的节奏，但它让你在白纸这片水面上先浮起来。没有浮板，有的孩子呛两口水就再也不肯下池了；有了浮板，他至少知道游泳是怎么回事。作文里那个第一次写满八百字的学生，就像第一次扶着浮板从池子这头蹬到那头的孩子，爬上岸时也是这样笑的。模具的价值就在这里，谁也不该因为后面要讲的问题，把这份价值一笔抹掉。

再看两个日常的例子。一个是新手学做菜照菜谱。菜谱写着"油热放葱姜，下肉炒至变色，加生抽两勺"，新手一步一步照着来，第一次就能端出一盘像样的菜，这比自己瞎琢磨强得多。另一个是新员工入职拿到的工作手册，第一天不知道该干什么，手册上写着"九点打卡，九点半看邮件，十点参加例会"，照着做，一周就不会出大错。菜谱和手册都是模具，它们把别人摸索过的经验压成一个形状，交给后来的人，让后来的人省掉最慌的那一段。作文的总分总也是这样一份交接。

但浮板有一件事要注意：它是为了有一天被放下而递过去的。菜谱也是，做到第十次，人会开始自己调咸淡；手册也是，干到第三个月，人会开始自己安排一天。模具的好处是真的，它的毛病不在它自己，而在它被装上之后很少有人记得要拆，甚至被装到了不需要它的人身上。浮板递给一个已经会游的孩子，他非但游不快，还会被浮板挡住手臂；菜谱塞给一个做了二十年饭的人，他反倒要停下来一格一格去对。后面两节，讲的就是这件事：模具拍掉了土的什么，又在哪个位置上从帮手变成了锁。

◆ 7.2 砖模烧掉的是土的形状

先从SDE看"形状"这件事。一块土，不只有内容，它还有自己的形状。一件事是怎么发生的，它的快慢、它的转折、它在哪里停顿、在哪里突然加速，这些就是它在差异序列（D）上走出来的样子。一件事的形状和它的内容是长在一起的：同样是"摔了一跤"，有的是一下子就倒了，有的是滑了好几步才倒，有的是倒之前先看见了地上那片青苔。这个形状本身就在说话，写的人如果顺着它写，读的人就能跟着走一遍那件事的节奏。模具的问题在于，它有一个现成的形状：开头点题、中间三件事、结尾升华。它不问这件事本来是什么形状，一律按自己的形状拍。

下面用一个构想的学生习作来看这一拍（以下习作为改写样例）。一个学生叫彭思远，冬天早上在自家院子里滑倒过一次。他第一次在草稿上随手写的时候，是这样的：院子里结了一层薄冰，他看不出来；他端着一盆洗脸水往外走，第一步就滑了，盆先飞出去，他整个人往后坐，手撑在地上，冰碴子扎进掌心；他坐在地上没起来，先听见盆在水泥地上转了好几圈才停，然后听见屋里奶奶问"么子响"。他说他当时没觉得疼，就觉得那个盆转得特别久。这段草稿的形状是：一下子滑倒，然后一切都慢下来，慢到一个盆转圈的声音占满了整个早上。快和慢的对比，就是这块土的形状，"盆转得特别久"是这块土最热的地方。

后来这件事被写进一篇题为"成长路上的跌倒"的作文。按照模具，开头要点题："人生路上，难免会跌倒，重要的是跌倒后能重新站起来。"中间要三件事：院子里滑倒算一件，再加上考试失利一件、比赛落选一件，三件并排，每件两百字。

结尾要升华："正是这些跌倒，让我懂得了坚强。"院子里那一跤被压缩成两百字，变成了"冬天的早上，我在院子里不小心滑倒了，手被划破了，但我咬咬牙站了起来"。盆没有了，转圈的声音没有了，奶奶那句"么子响"也没有了，因为它们不能证明"坚强"，而且两百字也放不下它们。那个"一下子快、然后很慢"的形状，被拍成了"跌倒—站起"这个所有人都一样的形状。模具没有删掉事，它删掉的是事的节奏。

这就是砖模的意思。乡下烧砖，要先把湿泥拍进木头做的砖模里，一拍一刮，出来就是一块四四方方的砖坯。泥本来是什么样子的？田埂上的泥有自己的形状，有被牛蹄踩出的窝，有雨水冲出的沟，有一根草根穿过去留下的洞。这些形状说明了这块泥从哪里来、经过了什么。拍进砖模之后，这些全没了，每块砖坯都一样方。泥对应的是学生的那块土，牛蹄窝和草根洞对应的是土的节奏和转折，砖模对应的是总分总，一拍一刮对应的是"开头点题、中间三件、结尾升华"的那几道工序。砖是有用的，能砌墙；可砌在墙里的砖，谁也认不出它当初是哪块田里的泥。

再看两个生活里的例子。一个是旅行社的团队游。一座古城本来有自己的走法：老街的巷子七拐八绕，哪个巷口飘出米粉的味道，哪个转角突然看见江。团队游把它拍成了"上午三个景点、中午指定餐厅、下午购物店、四点集合"，每座古城都是这个形状，游客回来说得出去了哪几个点，说不出那座城是什么样子的。另一个是婚礼司仪的固定流程。很多婚礼都是"开场白—新人入场—交换戒指—父母致辞—感谢来宾"，流程一样，连司仪的台词都一样，可是每对新人本来的故事，有的是在加班的夜里认识的，有的是从小学同桌起吵了二十年，这些故事有自己的起伏，被流程一套，就都成了一样的感人。团队游、婚礼流程，做的都是砖模的事：用一个现成的形状，替掉每件事本来的形状。

模具还顺手烧掉了土的另一样东西：它的长短比例。一件事里，哪一部分该长、哪一部分该短，本来是由这件事在写的人身上缠得多深决定的。彭思远的那一跤，滑倒本身只有一瞬，可"盆转圈"那几秒在他心里占了整个早上，按他自己的比例，滑倒应该一句带过，转圈应该写满一大段。模具不认这个比例，它有自己的比例：开头一段，中间三段大致均分，结尾一段。均分这件事看上去公平，其实是把

每块土心里那个不均匀的重量抹平了。一个人讲自己的事，从来不是均分的，说到要紧处会停下来、会重复、会绕回去，说到不要紧处一句就过。这就像量体裁衣和买均码：量体裁衣的师傅会发现你左肩比右肩低一点、手臂比一般人长一点，均码衣服不管这些，给所有人同一个比例。穿均码衣服不至于出丑，但它永远不会像是你自己的衣服。

还有一点要补上。有人会说，彭思远可以把院子那一跤写得长一点、细一点，照样放在总分总里。是的，可以。但模具的力量不在它禁止什么，而在它让人先看见什么。学生心里先有三个方框，再回想那件事，他会自然地去找“能放进中间那一格的部分”，而那个转了很久的盆，从一开始就没被当成可以放进格子里的东西。模具先占了眼睛，然后才占了纸。就像拍砖的人手里一直握着砖模，下田挖泥时挑的就是好拍的那一块，牛蹄窝、草根洞那几块，铲子还没下去就被绕开了。

◆ 7.3 在考场是护具，在课堂是锁

上面两节好像在说两件相反的事：模具有好处，模具也会把土拍成砖。其实它们不矛盾，关键在模具放在什么位置。SDE 看一个东西是好是坏，不看它本身，而看它在什么场合、和什么缠在一起（纠缠，E）。同样一副模具，放在考场里，它和四十分钟、陌生的题目、紧张的心跳缠在一起，它的作用是兜底：保证一个学生在最慌的时候也能交出一篇完整的作文。放在平时的课堂里，它和充裕的时间、熟悉的同学、可以反复修改的本子缠在一起，这时它的作用就变了：它把学生本来有机会自己摸出来的形状，提前封死了。

细说这两种位置的差别。在考场，学生面对的是一个不知道会出什么的题目，时间紧，没有机会回头大改，这时候能写完、能扣题、能让阅卷人很快读懂，是第一位的。模具在这里像一张保险网，它不会让你飞得很高，但能让你不至于摔得很惨（第七编第三十章会专门讲，即使在考场里，仍然可以留出三分钟让土先动）。在课堂，情况完全不同：没有分数的压力，有时间慢慢回想，有机会写坏了重写。这正是学生最有可能碰到自己那块土、摸出那块土本来形状的时候。可是如果课堂上每一次写作都要求“先列提纲、总分总”，学生就永远没有机会体验，一件事不按

方框写会长成什么样子。模具从保险网变成了一个笼子，而且学生在里面待久了，会以为作文本来就是笼子的形状。

拿滑轮滑戴的护具来比。小孩穿着轮滑鞋上广场、下缓坡，戴头盔、护膝、护肘，是对的，这些护具对应的就是考场里的模具：在危险的地方保你不出大事。可如果一个孩子在家里铺着垫子的阳台上练站稳，也要全身裹满护具，连膝盖都绑得弯不下去，他就永远学不会怎样屈膝、怎样把重心压低、怎样用身体去感受脚下往哪边滑。护具在广场上保护，在阳台垫子上是束缚。前面说的浮板也是一样：在刚下水的头几天，它是帮手；到了该学换气划水的时候还死死抱着，它就是不让你学会游泳的那个东西。广场对应考场，阳台垫子对应平时课堂，护具和浮板对应模具，"学会用身体感受往哪边滑"对应学生摸出自己那块土的形状。

再举两个例子。一个是打石膏。骨折了要打石膏，石膏固定住骨头，让它长好，这时候石膏是在救你。可骨头长好了还不拆，肌肉就会萎缩，关节就会僵硬，拆晚了反而要花几个月去做康复。另一个是驾校教练车的副刹。新手上路，教练脚下有一个副刹车，新手一慌，教练一脚踩下去，保住了安全；可如果拿到驾照之后，副驾驶上还永远坐着一个随时踩刹车的人，这个司机永远不会学会自己判断什么时候该慢下来。石膏和副刹，都是放对了位置是帮手，放错了位置是锁。

那么，老师怎样判断一个学生的模具该拆了？可以看一个很朴素的信号：他在模具里写出来的东西，有没有哪一处"装不下"。一个还需要模具的学生，模具对他还是宽的，他填满三个格子都吃力；一个已经可以拆模具的学生，会时不时出现装不下的地方，某件事他写着写着超出了两百字，某个结尾他不想升华，某段话他想挪到开头去。这些"装不下"，往往被当作不守规矩，被红笔圈回格子里。其实它们正是土开始按自己的形状往外长的迹象。就像给孩子买鞋，鞋头开始顶脚了，不是孩子的脚长错了，是该换鞋了。老师读到这种越出格子的地方，先别急着把它推回去，问一句"你为什么想在这里多写"，学生的回答往往就是那块土本来的形状。

所以这一章的结论不是"取消模具"，而是"给模具找对位置"。对一个基础很弱、面对作文纸就发慌的学生，模具可以先用，但要有拆的时候。对平时课堂的大多数写作，可以先让土按自己的形状长出来，长完再看：这块土要是放进考场，需

不需要借模具的边来稳一下。顺序变了，模具从先占眼睛的东西，变成了最后才拿来兜底的东西。土已经长出了自己的形状，再借模具的边，借来的只是边，不会把形状拍掉。土先动，模具后到，这和“土先动，题后到”是同一个道理。护具没有被扔掉，只是从阳台挪回了广场。

课堂可做

找一节课，做一次“先写形状，再看模具”。老师请每个学生回想一件这个月里经历时间感觉“变了速度”的小事，要么是突然快了，要么是突然慢了，比如等公交时车一直不来，比如考试最后五分钟。先不许列提纲，只用五分钟在纸上画一条线：哪里快、哪里慢、哪里停住了，用几个字标在线上。然后再用十分钟，照着这条线的形状写一段话，长短不限。老师可以提醒一句：线上哪里画得最密、停得最久，那里就多写几句，哪里一闪而过，那里一句带过也行。

写完后，请两三个学生念，念完问大家：“如果把这段话塞进‘开头点题—三件事—结尾升华’，哪些地方会被挤掉？”学生通常很快就能指出来：被挤掉的恰恰是那个“慢下来”的地方。有的学生会说“可是考试还是要用总分总啊”，老师就接：“对，考试可以用。今天我们只是先看一眼，这件事本来长什么样。”这个动作让学生第一次亲眼看到，一块土是有形状的，而模具是在形状之后才来的。对那几个还离不开方框的学生，老师不必勉强，让他们先照常写，只在旁边多画一条线就够了。

带走的话

模具在考场是护具，在课堂上别让它变成锁。

第 8 章

范文讲评：把断掉的东西焊死

这一章的问题：月考作文发下来后的那节讲评课，林老师打开投影，屏幕上是一篇四十八分的高分范文，旁边用红字标着"开头新颖""细节生动""结尾升华有力"。她带着全班一句一句读，读完说："大家对照一下自己的，看看差在哪里。"四十多个学生低头看自己的本子，又抬头看屏幕，看一眼，叹一口气。下课后，好几个学生把范文抄进了本子，有人在旁边写"下次这样开头"。这节课很认真，也很常见。这一章要问：一篇范文投上屏幕，学生到底从中学到了什么？那一声叹气里，又装着什么？

◆ 8.1 "你这里不如范文"

先从 SDE 看讲评这件事。一个学生写完一篇作文，这件事在他身上本来还没结束：他写的时候在哪里停过，在哪里卡住了，在哪里写着写着发现自己原来是这么想的，这些都还热着。讲评本来是一个机会，让这些还热着的东西被看见、被接住，让他知道"你那一下是对的，再往那边走一步"。可是投影上那篇范文一出现，讲评的问题就变了：不再问"你写的时候发生了什么"，而是问"你和这篇差在哪里"。学生的作文从一段还在发生的过程，变成了一件和样品比对的成品。

细看那一声叹气。学生看自己的本子，看到的是自己那句磕磕绊绊的话；看屏幕，看到的是一篇已经被打磨好、被标上了"新颖""生动""有力"的文章。两相对照，他能得出的结论几乎只有一个：我的不行。可是"不行"在哪里？范文写的是另一个人的另一件事，他自己那件事里的东西，范文里一样都没有。所以这场对照没法告诉他"你那件事怎样写得更贴"，只能告诉他"你的铲子没挖到东西"。他本来挖到了一块土，也许是一块很小、形状还很乱的土，可讲评课的那张投影一放，这块土被宣布为"没挖到"。叹气，就是在承认这个宣布。

拿钓鱼来比。一个孩子跟着大人去水库，蹲了一下午，钓上来三条手指长的小鲫鱼，他高兴得不得了，用塑料袋装着，一路提回家。到家门口，邻居家的叔叔刚从外面回来，手里提着一条三斤重的草鱼。孩子的爸爸看了一眼，说："你看人家钓的。"这一句话，孩子手里那三条小鲫鱼就不香了。其实那三条小鱼是他自己一下午换了三次饵、看浮漂看得眼睛发酸才钓上来的，里面装着他整个下午；那条草鱼是什么来路，他根本不知道，也许是菜市场买的。邻居的草鱼对应的是范文，孩子的小鲫鱼对应学生自己的作文，"你看人家钓的"对应的就是"你这里不如范文"。这句话不教孩子怎样钓得更好，它只教孩子：你那一下午不算数。

再举两个日常的例子。一个是家长在家长群里看到别人家孩子的奖状。孩子考了班上第十五名，回家本来挺高兴，家长刚好在群里看见同事的孩子考了年级前十，脱口而出："你看看人家。"孩子从十五名里本来能看到的東西，比如数学最后一道大题第一次做出来了，这时就全被盖住了。另一个是厨房里的比较。一个刚学做饭的年轻人第一次给家里人炒了一盘回锅肉，家里老人尝了一口说"没有你外公炒的好"。外公炒了几十年，这句话也没错，可年轻人以后很久都不太愿意再进厨房。家长群的奖状、外公的回锅肉、讲评课的范文，都在做同一件事：用一个别人的成品，把这个人自己刚刚发生的那一段过程，判成零。

再说一个容易被忽略的细节：讲评课的时间点。一篇作文从写完到发回来，往往隔了一个星期，这一个星期里，学生写作时那点还热着的东西已经凉了大半。他拿到本子时，已经不太记得自己当初在哪里停过、为什么那样写。这时候屏幕上恰好出现一篇范文，它是完整的、清楚的、被标注过的，而他自己的那段过程是模糊的、凉掉的、想不起来的。一边是清楚的成品，一边是模糊的记忆，人的眼睛自然会被清楚的那边吸过去。所以讲评课上学生盯着范文，不全是因为老师让他看，也因为他自己的那段发生已经不在手边了。这就像隔了一周再去看自己写的购物清单，上面那句"买那个"，自己都想不起"那个"是什么，只好去看别人的清单照着买。

这里要替老师说一句话。林老师投影范文，是真心想让学生看到"好作文是什么样子"，这份心是对的，学生也确实需要见过好东西。问题不出在"看见好作

文"上，而出在"拿它来对照你的"上。看见是打开眼界，对照是宣布差距；前者让学生多了一个邻居，后者让学生的铲子作废。那位爸爸说"你看人家钓的"，心里其实是想鼓励孩子钓条大的，话一出口，孩子听到的却是"你这一下午白蹲了"；话是好意，落点错了。第六编会专门讲范文怎样换一个位置用，这一章先把它现在的位置看清楚。

◆ 8.2 地图就是土石的来源

上一节说范文让学生觉得自己没挖到东西。这一节说下一步：觉得没挖到东西的人，会怎么做？最省事的做法，是照着挖到了东西的人的坑位去挖。范文在讲评之后，就从一篇文章变成了一张地图：开头在这里，用一个场景引入；第二段在这里，放一个细节；第三段在这里，来一句议论；结尾在这里，升华到人生。学生下一次写作，不用再回到自己身上去找土，只要拿着这张地图，在相应的位置上挖一下就行。挖出来的东西是什么，已经不重要了，重要的是坑的位置对不对。

从SDE看，这张地图做了一件很要紧的事：它把显露（S）和它背后的差异序列（D）、纠缠（E）拆开了。范文里那个"开头的场景"，在原作者那里是有来路的：他为什么从这个场景开始，是因为那个场景在他心里停过，是那件事里最先缠住他的一处。可地图只记下了"开头放一个场景"这个位置，没有记下原作者为什么在那里停。学生照着地图挖，就是在一个别人停过的位置上，放一个自己没停过的东西。这个东西不来自他的土，只来自地图上的坑位，所以它天然就是石头：有形状，没方向。地图越精确，学生越不需要真挖；不需要真挖，写出来的就全是照坑位填进去的石头。所以说，地图本身就是土石的来源。

拿寻宝游戏来比，会很清楚。公园里有人组织寻宝，第一批孩子是真找的：翻石头、扒草丛、爬到滑梯底下，有的找到了，有的没找到，找到的孩子能告诉你他是怎么想到去那里看的。第二年，有家长把第一年的藏宝点都记下来，画成一张图发在群里。第二年的孩子拿着图，直接走到第三棵树下，伸手一摸，宝贝就在那里（组织者偷懒，藏在了老地方）。他们找到了，可他们什么都没找过。第一年的孩子对应的是真挖的写作者，家长画的图对应的是范文，第二年的孩子对应的是照着

范文写作文的学生。"直接走到第三棵树下"对应的是"开头放一个场景"，伸手摸到的那个宝贝，看上去和第一年的一样，可那不是他们找出来的。

再举两个例子。一个是用导航开车。天天开导航上下班的人，开了三年，离开导航还是不认路，因为他从来没有自己在路口判断过该往哪边拐，每一个拐弯都是地图替他做的。而他那个从来不开导航的老同事，在城里任何一个地方都能凭着江在哪边、太阳在哪边找回家。另一个是抄作业。数学作业照着答案抄，每道题的步骤都对，可考试时题目稍微换一个数，就不会了，因为他抄的是步骤的位置，没有经过步骤背后的想法。导航、答案、范文，都是同一种地图：它让人到达，却不让人经过；不经过的人，换一个地方就到达不了。

这一节最后要补一句：照着地图写的学生，分数往往不低，甚至会提高。地图上的坑位，本来就是从高分作文里总结出来的，照着挖，总能挖到一点阅卷人认得出的东西。这正是这张地图难以被放下的原因：它在短期里真的管用。可是它管用的地方，恰恰是它最伤人的地方，学生一次次得到奖励的，是"不用真挖"。就像那群拿着图的孩子，第二年都找到了宝贝，比第一年找到的人还多；可到了第三年换了地方藏，他们站在公园门口，一个都不知道该往哪里走。

◆ 8.3 评估在差异序列里被换掉

前两节讲的是现象，这一节要把机制讲透。第五章提过，SDE把一件事的发生看成六步：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代。这六步不是写作独有的，人学会任何一件事都在走这六步，而骑自行车是最好的例子，几乎每个人都学过，每个人身上都留着这六步的记忆。下面就用学骑车，把这六步一步一步讲清楚，再看范文讲评把其中哪一步换掉了。学骑车这个画面本书只在这一节展开，因为它把"评估从哪里回来"这件事放在了每个人自己的膝盖上，谁都赖不掉，也谁都替不了。

第一步，猜想。孩子第一次跨上没有辅助轮的自行车，心里有一个模模糊糊的想法："我只要用力蹬，车就会往前走，我就不会倒。"这个想法不一定对，但它是他自己的，是他看过别人骑车、自己扶着车走过几步之后冒出来的。第二步，执行。他用力一蹬，车往前冲了一米多。第三步，评估。车开始往左边歪，他感觉到

身体往左斜，左边的地面越来越近，然后，摔了。左膝盖蹭破了皮，有点疼。这就是评估：世界回话了，回的是一个真后果，膝盖上的那点疼，左边的那片地面。注意这个评估有两个特点：它是从外面的世界回来的，不是谁告诉他的；它带着方向，不只是"摔了"，而是"往左边摔了"。

第四步，反馈。他坐在地上，心里把刚才的事过了一遍："车往左歪的时候，我好像身子也跟着往左倒，手也没动。"第五步，修正。他得出一个新的想法："下次车往左歪，我把车把往左拐一点试试。"第六步，迭代。他重新跨上车，再蹬，车又往左歪，他把车把往左一拐，车居然正过来了，又往前冲了三米，这次是往右边歪着摔的。于是又是一轮：评估（往右摔了），反馈（拐过头了），修正（拐小一点），迭代。几个下午过去，几十轮下来，他会骑了，而且他身体里记住的不是一句"要保持平衡"，而是一整套"往哪边歪就往哪边轻轻拐"的感觉。

这六步里最关键的是评估，前面说过，它是唯一从世界回来、带着真后果的一步。后面的反馈、修正、迭代，全部靠评估带回来的东西开工：评估说"往左摔了"，反馈才能找原因，修正才知道往哪边改，迭代才有新的起点。如果评估带回来的是假东西，后面三步就跟着全错，或者说全空。现在设想一种奇怪的学车方式：孩子每骑一次，不看自己往哪边摔，而是由大人拿出一张照片，照片上是一位骑车骑得很好看的选手，大人说："你看，你的姿势跟他比，差远了。"孩子的评估被换成了"和照片比对"。他从中能知道什么？他只能知道"我不像照片"，却完全不知道"我往哪边歪了"。于是反馈那一步没有材料了，他不知道是哪里出了问题；修正那一步没有方向了，他不知道该往哪边改；迭代那一步也就只剩一件事可做：下一次努力把姿势摆得更像照片。他可能会在车上摆出很像照片的姿势，可是一蹬，照样倒，而且照样不知道往哪边倒。

这就是范文讲评在写作的差异序列（D）里做的事。学生写作文，本来也在走这六步：他猜想"从那天早上的雨写起也许能把那件事带出来"，执行，写了；然后本该有一个评估：写出来以后自己读一遍，觉得"雨那一段写着写着心里停了一下，可是后面写妈妈那段很空，我其实不记得她那天穿什么"。这个评估带着方向，它告诉他哪里还连着土、哪里断了。可讲评课上，评估被换成了"和范文比

对"：你的开头不如范文新颖，你的细节不如范文生动。这种评估不告诉他哪里还连着土，只告诉他"你不像那张照片"。于是反馈空了，他不知道自己的问题是"妈妈那段我其实不记得"；修正空了，他不知道应该回到那天去找妈妈的样子；迭代只剩下一件事：下一次写得更像范文。后三步全空，这就是本书说的"把断掉的东西焊死"：本来评估一断，学生还有机会自己发现、自己接上；现在讲评用范文把这个断口焊了起来，焊得严严实实，学生连断在哪里都看不见了。

再看两个日常的对应，让这个机制更清楚。一个是学唱歌。跟着录音学唱的人，如果每唱一遍都只问"我像不像原唱"，就永远听不见自己哪个音高了、哪口气没换上来；而一个老派的声乐老师会让学生唱完先说"你自己觉得哪里唱着别扭"，学生说"高音那里嗓子发紧"，老师才接着教。前者把评估换成了"和原唱比对"，后者让评估从学生自己身上回来。另一个是学炒菜放盐。照着菜谱"盐三克"放的人，菜咸了淡了，他第一反应是去看菜谱是不是写错了；自己尝着放的人，咸了下次少放一点，淡了下次多放一点，几次下来手上就有了数。菜谱的"三克"、原唱的录音、讲评课的范文，都是那张照片；尝一口、嗓子发紧、心里停了一下，才是从世界回来的评估。

所以，范文讲评的问题不在"讲评"，而在评估被放错了对象。真正的讲评，应该问的是第一种评估：你写的时候在哪里停了，哪里卡住了，哪里你觉得写着写着就空了。这些问题只有学生自己能答，但老师可以帮他问出来，就像那位声乐老师。第四编的"红笔的新用法"和第六编的"范文的另一种用法"，都是从这里接着往下走的。回到学车的那个孩子：照片不是不能看，等他会骑了，看看人家怎么压弯、怎么起身蹬，会学得更快；要紧的只是，照片别在他摔倒的那一刻递过去，把膝盖上那点疼替掉。

课堂可做

下一次讲评课，先不放范文。发回作文后，请每个学生拿铅笔做两件事：在自己的作文里画一条波浪线，标出"写着写着觉得空了"的地方；再画一个圈，标出"写的时候心里停了一下"的地方。只标，不改，五分钟。然后请几个愿意的学生说一

说：波浪线那里，是你记不清了，还是你不知道怎么写，还是你根本没在乎？这三种回答指向三种不同的断口：记不清，是那件事的细处没留住；不知道怎么写，是土还在、句子没找到；根本没在乎，是这一段本来就是为了凑题硬放进去的。老师听的时候不必评判，心里分一分类就行，这就是一次学生自己带回来的评估。

学生一开始会有点不习惯，有的会把整篇都画上波浪线，说"全都空"。老师不要急，挑他画了圈的地方问："这里你为什么停了一下？"他多半能说出一点东西，哪怕只是"这里想起我妈那天的鞋湿了"。有的学生会问"那范文还看不看"，老师可以说："看，但下周看，看的时候我们找作者自己在哪里停了。"这十分钟只做一件事：把评估的对象，从"像不像范文"挪回到"我写的时候发生了什么"。标过的作文可以留在学生手里，老师不收、不看分数，下一次修改就从这个圈开始。

带走的话

和范文比，只知道自己不像；和自己比，才知道往哪边歪。

第9章

拔一烧一埋：一条年年迭代的生产线

这一章的问题：期末整理档案时，林老师翻到一个学生转学时带来的小学作文本，是他四年级写的《我家的猫》。字歪歪扭扭，写猫"睡觉的时候肚子一鼓一鼓，像有人在里面吹气球"，写猫"偷吃了鱼，被我妈追，跑到床底下，只露出一截尾巴还在摇"。林老师看笑了。再翻这个学生高二的作文，写什么都是一个腔调："在人生的长河中""那一刻，我仿佛明白了什么"。同一个人，九岁时能看见一截还在摇的尾巴，十七岁时只看得见"人生的长河"。这一章要问：这中间的八年发生了什么？前面四章拆开的四道工序，合起来到底是一条什么样的线？

◆ 9.1 土石从里面长出来

先说一个常见的误解。很多人以为，学生作文里的套话是从外面"学来"的：看多了作文选，背多了好词好句，就满嘴套话了。这当然有一部分道理，但它没说到根上。如果套话只是外来的东西，那么学生心里那块土应该还在，只是被套话盖住了，掀开就行。可是林老师在不少学生身上遇到的情况是：掀开套话，下面空空的，学生自己也说不出他本来想写什么。SDE的看法是：土石不是从外面贴上去的，而是从学生里面长出来的。他自己的土，被反复拔出来、烧过、再埋回他身上，埋得久了，就和他长在了一起，变成了他看事情的方式本身。

拆开来看这条线的三个动作。"拔"，是出题和选材：先让题目站到土前面（第五章），再把每一块经历拿来问"像不像题材"（第六章），一块土从它的门口、它的那一天被拔起来，只剩一个类别的名字。"烧"，是列总分总：把拔起来的土拍进砖模（第七章），它本来的节奏、长短、转折被烧掉，出来的是一块方方正正、可以砌墙的砖。"埋"，是范文讲评：告诉学生"你这里不如范文"，再给他一张照着挖的地图（第八章），把这些砖重新埋回学生身上，让他以为这就是作文本来的样子，也以为这就是他自己的样子。三个动作一轮下来，一块土变成了一块石头；关

键是，这一轮不是做一次，而是每一次作文都做一次。小学四年级到高二隔了八年，这里粗略估一下：假设一学期写八篇正式作文，一年两个学期，八年就是八乘二再乘八，大约一百二十多轮。这个数不是统计，各地各校写得多写得少都不一样，只是借它看个数量级：不是三五次，而是上百次。

这像一块地被反复种同一种庄稼。一块刚开出来的地，土是松的、杂的，里面有虫、有草根、有去年落下的叶子烂成的肥，种什么都能长。可如果年年只种一种东西，年年用同一种化肥，年年把地翻成一样的垄，几年以后，这块地的土就板结了：下雨渗不下去，太阳一晒就裂，翻开来是硬邦邦的一层，什么别的都长不了。板结的土不是从外面运来的，它就是原来那块地，只是被同一种方式反复种过。出题、选材、模具、范文，对应的就是同一种庄稼、同一种化肥、同一种垄；上百轮作文对应的是年复一年；那个九岁时能看见猫尾巴的孩子，对应的就是那块刚开出来的松土；十七岁时的“人生的长河”，就是板结以后的那一层硬壳。

再举两个日常的例子。一个是说话的口头禅。一个人刚参加工作时说话还是自己的样子，在单位里开了几年会，听领导讲话、写材料、汇报，说话越来越像“总的来说”“从某种意义上讲”“下一步我们要”，回到家跟老婆说今晚吃什么，也会冒出一句“这个问题我们要统筹考虑”。这些话不是他特意去学的，是一次次开会、一次次被要求“说规范一点”磨出来的，磨久了，就从他嘴里自己长出来了。另一个是写字。很多人小学时字写得歪歪扭扭但各有各的样子，后来练了几年统一的字帖，又写了几年考试卷，到成年后，一个班的同学字写得几乎一样。字的那种“一样”，也是从里面长出来的，不是贴上去的。口头禅、字迹、作文腔，都是被同一种方式反复做过以后，留在人身上的形状。

这一节要带出的意思是：土石化不是一次失败，是一次次的结算。每一次作文，学生交出一篇像作文的作文，拿到一个还过得去的分数，这一轮账就算结清了；一百多轮结算下来，学生身上就积了一百多块石头，它们叠在一起，成了他写作的全部经验。他不是没有能力写出那截猫尾巴，他只是被训练成了不再往那个方向看。这也就是第三编要说的“坏账”：账面上每一轮都结清了，实际上每一轮都没发生。板结的地也是这样，每一季都收了庄稼，账面上从来没有歉收过，可是哪一

年想改种点别的，才发现锄头已经下不去了。好在板结的土并没有死，深翻、晒垡、掺进新的草木灰，几季之后还能松回来，这正是第四编要做的事。

◆ 9.2 下一届会更硬，而且硬得安静

如果这条生产线只在一个学生身上转，那还只是一个人的事。可它在一届一届的学生之间也在转。一届学生考完试，留下一批高分作文；只要这些作文被当作范本往下传，不管是复印给学弟学妹、投到下一届的讲评课，还是被抄进下一届学生的素材本，它们就成了下一届的起点。这里说的不是哪一所学校、哪一本书的具体做法，而是一个机制：凡是拿上一届的高分作文当下一届的样子，这条线就会接上。下一届学生从一开始拿到手的，就不是土，而是上一届已经烧好的砖。他们站在上一届的砖上，再拔一次、烧一次、埋一次。从SDE看，这就是一条会自己迭代的生产线：不只是每个学生身上在迭代，生产线本身也在迭代，每一届的产出都成了下一届的原料。

细说这种迭代为什么会让东西“更硬”。上一届学生写作文时，至少还有一部分人是从自己的土开始的，被拔、被烧，但土的痕迹还在，所以他们的高分作文里，多少还留着一两处真东西，一个具体的门口，一句方言。下一届学生拿到这篇高分作文，他们学的是什么？学的是它的坑位、它的句式、它被批注为“生动”的那一处。他们照着这个坑位填进去的，是第二手的東西：上一届那一两处真东西，到了他们手里，就只剩下“这里要放一个具体细节”的格式。到了第三届，连“具体细节”都变成了几个固定的样子：“妈妈鬓角的白发”“爸爸粗糙的手”“奶奶佝偻的背影”。每传一届，离土就又远一层，砖就又硬一层。而且这个过程很安静：没有哪一届是突然变坏的，每一届看上去都和上一届差不多，甚至分数更高，因为越来越懂得怎样填坑。没有一声警报，没有一次事故，只是一层层地硬下去。

这像腌老卤。很多人家有一坛老卤水，用来卤肉卤蛋，越用越香，这是老卤的好处。可是有一种不好的老卤：每次只往里加盐和酱油，从来不加新的香料、不换掉沉在底下的渣，也不再放新鲜的肉进去吊味，只是一遍遍地拿它去泡已经卤过的东西。这样的卤水一年比一年咸，一年比一年稠，颜色越来越黑，泡什么出来都是

同一个味道，而且因为变化是一点点的，天天用的人自己尝不出来。被一届届传用的高分作文对应的就是这坛卤，下一届的学生对应的是一遍遍被放进去泡的东西，每一届只加盐不加料，对应的是只学坑位不回土。尝不出来，对应的就是“硬得安静”。

再举两个例子。一个是传话游戏。一排人站着，第一个人悄悄说一句话传给第二个，一路传下去，到最后一个人说出来，常常跟原话完全不一样。不过传话游戏里的走样是乱的、好笑的；作文生产线里的走样有一个固定的方向，每传一次，个人的、具体的东西就掉一点，公共的、标准的东西就多一点，传到最后，不是变得好笑，而是变得谁都一样。另一个是配钥匙。拿原配的钥匙去配一把，还好用；拿配出来的那把再去配，齿口就有点钝；一把照一把配到第五把，细小的齿纹全磨圆了，只剩下一把钥匙的大样子，乍一看还是那把钥匙，插进锁里却拧不动了。高分作文如果被一届一届当范本传下去，就是拿配出来的钥匙再去配：细的东西，那截猫尾巴、那半筐橘子，先没了；剩下的大轮廓，开头点题、中间细节、结尾升华，一直都在，所以谁也不觉得出了问题。

这条线还有一个不容易被看见的环节：它也在老师身上迭代。一位年轻老师刚入职时，批作文往往还会被学生某一句真话打动，在旁边写一句“这里我读着也想起了我奶奶”。可是教了几年，经历了几轮月考、几次阅卷培训、几回教研组统一评分标准，批语慢慢变成了“细节较生动”“立意有待提高”。这不是老师变冷了，而是她也在同一条生产线上：她的评估被一次次校准到评分细则上，她认作文的那台秤也被换过了。第六编第二十七章会专门讲老师自己的煤，这里只先指出，生产线的迭代不是单向地从老师流向学生，而是师生一起在里面转。就像一家人天天吃同一家馆子，不只是孩子吃惯了那个味，做饭的大人自己也渐渐只会做那个味了。

这一节要说清楚的是：后面一届的学生更硬，不是因为他们更差，而是因为他们的起点不同。他们一开始拿到手的就是砖，从来没见过泥。这件事不能怪任何一届学生，也不能怪任何一位把高分作文印给学生的老师，每个人都只是在做上一个人做过的事。这正是结构的意思。拿那坛老卤来说，问题从来不在哪一天加的那一勺盐，而在这坛卤一直只被这样用；想让它重新香起来，也不必把坛子砸了，往里

放一块新鲜的肉、换一把新的香料就行。对作文生产线来说，那块新鲜的肉，就是每一届学生自己身上那块还没被拔过的土：今天早上门口的那句话，楼道里那盏没修的灯。只要每一届都有人从自己的土开始写一次，这坛卤就不会一路咸下去。

◆ 9.3 灰被认成了土的颜色

这条生产线走到最后，会出现一种最深的病，它比写不出来更难治：学生认不出真东西了。林老师有过一次这样的体验（以下是一个构想的课堂场景）。她在课上念了一段写得很真的学生习作，写的是作者冬天早上骑电动车送弟弟上学，弟弟坐在后面一直用手捂着她的耳朵，捂到校门口，手冻得通红，她骂他“你自己的手不冷啊”，弟弟说“我的手在你后面，不吹风”。林老师念完，以为大家会安静一下，结果一个平时作文分数很高的学生举手说：“老师，这篇是不是没写完？它没有升华。”另一个学生说：“这个结尾太突然了，不像作文。”他们不是在挑刺，他们是真的觉得不对：一篇作文没有升华，在他们看来就像一道菜没放盐。

从SDE看，这就是本书说的“灰被认成了土的颜色”。灰，是被别人结算过的感受：背过的名句里的情感，范文里的感动，听来的道理。一个学生如果从小到大读的、写的、被表扬的，都是灰，他心里那台用来判断“真不真”的秤，就是用灰校准的。在这台秤上，“那一刻我懂得了爱”读起来是对的、是完整的；“我的手在你后面，不吹风”读起来是缺的、是没完的。他不是没有感受，而是他用来认感受的那套标准，已经被换成了灰的标准。这是比前面几章更深的一层：出题换掉的是写作的起点，模具换掉的是土的形状，范文换掉的是评估的对象，而到了这一步，连读的人自己“认”的能力都被换掉了。他不仅写不出土，看见了土，也认不出来。

本书在这里用速溶咖啡和现磨咖啡来比，这个画面专属这一节。一个人喝了好几年速溶咖啡，一包粉，冲开，甜的、香的、带着奶精的味道，每一杯都一样，他觉得咖啡就是这个味道。有一天朋友请他喝一杯现磨的，豆子是刚磨的，没加糖没加奶，入口有点酸、有点苦，后面才慢慢出来一点像坚果、像焦糖的香。他喝了一口，皱起眉头：“这个不对味，是不是放坏了？”其实是他舌头上的那把尺子，被几年的速溶咖啡校准过了：甜和奶精是“咖啡味”，酸和苦是“坏了”。速溶咖啡对应的

就是灰，那些现成的、每次一样的、被别人调好的感受；现磨咖啡对应的是土，那块有酸有苦、有自己层次的真经历；"这个不对味"，对应的就是那个举手说"它没有升华"的学生。速溶咖啡没有错，它方便，赶时间时也能提神；错的是喝久了，就以为咖啡只有这一种味道。

再举两个日常的例子。一个是城里孩子第一次吃土鸡蛋。很多从小吃饲料鸡蛋长大的孩子，第一次吃到乡下亲戚带来的土鸡蛋，会说"这个蛋有股怪味"，蛋黄颜色太深，蛋白太紧，跟平时吃的不一样。他们的嘴是被饲料鸡蛋校准的，真东西一来，反而成了"怪味"。另一个是听惯了修音的歌。现在很多歌在录音棚里把每一个音都修得很准，听惯了的人，去听一场没有修音的现场演唱，听到歌手某一句有点抖、某个高音没上去，会觉得"唱得不好"。其实那一点抖，恰恰是那一刻那个人真在唱。土鸡蛋的"怪味"、现场演唱的"抖"，和作文里的"没有升华"，是同一种情形：标准被校准歪了，真东西反倒被认成了瑕疵。

这一节要把第二编收住。土变成石，是一条四道工序的生产线做出来的：出题把评判请到起跑线前，选材把土拿去比对题材，模具把土拍成砖，范文把评估换成比对。这条线在每个学生身上一轮轮迭代，又在一届届学生之间迭代，最后走到"认不出真东西"这一步。可是正因为看清了这条线，药才有了着手的地方：既然灰是被校准出来的，它就可以被重新校准；既然石头是一块被拔了方向的土，方向就可以被接回去。下一编先看清这条生产线背后是谁在记账，第四编起，就开始讲怎样回土、怎样复燃。那个九岁时看见猫尾巴的孩子，并没有走远。

课堂可做

找一节课，做一次"盲读"。老师事先准备两段文字，一段是常见的套路化描写，比如"妈妈的手粗糙而温暖，那一刻我感受到了深深的母爱"；另一段是一段很具体、没有结论的小场景（可以用本节那段捂耳朵的改写样例，或者老师自己写一段）。不告诉学生哪段是哪段写的、得了几分，只请他们各写一句话：读这一段时，你脑子里看见了什么？注意问的是"看见了什么"，不是"哪段写得好"，一问好

坏，学生立刻会搬出那台被校准过的秤；问看见了什么，他只能老老实实回到自己脑子里去找画面。

收上来以后，老师会发现，很多学生读第一段时写的是"母爱""温暖"这种词，读第二段时写的是"冻红的手""电动车""校门口"这种画面。老师不点名，只把两组回答各念几条，把这个差别念给全班听，然后问："哪一段让你看见了东西？"有的学生仍然会说"第二段不像作文"，老师不要和他争，只说："对，它不像作文。我们这学期就来看看，不像作文的东西里，是不是有我们一直没认出来的东西。"这个动作的目的，是让学生第一次察觉，自己那台用来认"好作文"的秤，可能被校准过。

带走的话

最深的病不是写不出，是看见了也认不出来。

第 三 编

谁在给作文记账

编 序

前两编做的是一件事：把"土怎样变成石"一步一步拆开。第一编说明土、石、煤不是三种材料，而是同一块经历的三种位置；第二编沿着出题、选材、列总分总、范文讲评这条生产线，看土怎样被拔出来、烧成石、再埋回学生身上。读到这里，一个认真的读者会问：这条生产线为什么停不下来？很多老师心里也知道套话不好，可线年年在转。本编回答的就是这个"停不下来"：生产线背后有一本账，账的记法决定了生产线的方向。这本账不是哪一个人记的，它从三个地方同时长出来。理念界长出一套标签，像"立意深刻""真情实感"，它们是记账用的科目名；现实界长出一套评分，它让六十篇作文可以排成一列，是记账的规则；自我界长出一套防御，学生把"我"从作文里撤走，免得真话被拿去结算，这是记账人自己的退场。第十章讲标签，第十一章讲评分，第十二章讲防御，第十三章借会计学里的"权责发生制"，把三样东西收进同一本账里看：作文评分在"应当感动"的那一刻就记了账，从不去验"真的感动过没有"，土和石头就是这本账上越堆越厚的坏账。本编仍是诊断，但不把账看清楚，后面的回土、复燃、保鲜都会被这本账重新吃掉。下文出现的林老师（林晓岚），是本书贯穿始终的构想人物，一位湘中县城高中的语文老师。

第 10 章

标签体系：理念界长出来的便宜货

这一章的问题：林老师有一本用了好几年的评语本，封皮已经起毛。翻开来，一页一页都是她亲手写下的评语："立意深刻""细节生动""语言流畅""真情实感""结构清晰"。她自己也有点吃惊：六十篇作文，六十个不同的孩子，写的是六十个不同的家，可评语翻来覆去就是这十几个词。她不是偷懒，她每篇都认真读了。那么问题来了：为什么认真读出来的东西，最后都落在同一套词上？这套词是从哪里来的，它为什么这样好用，又为什么好用到学生也学会了用它来写作文？

◆ 10.1 那一整套词

先从理论上说清这套词是什么。用本书的三界来看，作文课里同时有三样东西在场：理念界里的想法和说法，现实界里的人、物、制度，自我界里写作者自己。一篇作文本来是三界缠在一起的产物，一件事、一个人、一个"我"同时在里面。可评语要说话，就得从这团纠缠里提出一个可以写下来、可以传给别人的词。"细节生动"就是这样一个词：它把"那一句里，奶奶把剥好的橘子瓣在手心里排成一排"这种只属于某一家、某一天的东西，提炼成一个任何老师都看得懂、任何作文都能用的评价。这个提炼动作，在理念界里就叫"贴标签"。标签本身不坏，人类离开概念没法交流。问题在于，标签一旦形成一整套，就会自己长成一个体系，开始反过来管事。

再看细节。这套词为什么会聚成一个体系，而不是零零散散的几句好话？因为它们彼此支撑。"立意深刻"管的是想法，"细节生动"管的是材料，"结构清晰"管的是形状，"语言流畅"管的是句子，"真情实感"管的是态度。五个词一排开，正好覆盖一篇作文的五个面，像一张检查表。老师拿着这张表，可以在三分钟里给一篇作文做完体检；教研组拿着这张表，可以让二十个老师的评语彼此对得上；学生拿着这张表，也终于知道"好作文"长什么样。一套能让三方都省力的词，自然会越用越

牢。林老师评语本上那十几个词，不是她发明的，是她从师范课本、从教研会、从当年自己老师的评语里一点点接过来的。

这里有一个最要紧的判断：标签最大的本钱不是假，是便宜。很多人批评套话和标签，第一句就说它“假”。其实“细节生动”写在一篇细节确实生动的作文旁边，一点也不假。它的问题是成本太低。写下“细节生动”四个字，老师不必说出是哪一处细节、生动在哪里、跟这个孩子家里的什么事连着；学生读到这四个字，也不必回想自己当时写那一句时心里怎么动了一下。双方都只付了极小的代价，就完成了“评价”。便宜的东西会被大量使用，被大量使用的东西就会挤掉贵的东西。贵的评语是这样的：“你写奶奶把橘子瓣在手心排成一排，我想起我外婆分东西时也这样，一瓣一瓣数给我们，你是在哪天注意到的？”这句话要读者真碰到那一处、真想起自己的一件事，才写得出来。

用一个日常类比把这件事讲透：印好的贺卡和手写的信。过年时，文具店里有一整排印好字的贺卡，“恭祝新春愉快，万事如意，阖家幸福”，买一张，签个名，寄出去，对方也挑不出错。手写一封信就麻烦得多：你得想起去年跟这个人一起做过什么，想起他家那条狗的名字，想起他说过的一句玩笑。这里的对应关系是：贺卡上印好的那几句，就是评语本上那十几个标签；签名，就是在作文末尾打上的分数和日期；手写的信，就是贴着某一篇作文、某一处句子写出的具体评语。印好的贺卡不假，它的祝福也是真心的，可它对任何一个收信人都成立。一个人如果一年收到的全是印好的贺卡，他会慢慢觉得“过年就是这样”，忘了信还可以那样写。

举几个日常例子。第一个，单位年终的个人总结，很多人会写“工作认真负责，积极配合团队”，这句话对谁都对，写的人省事，看的人也不会停下来。第二个，医院门口卖的果篮上贴着“祝早日康复”，是真心，也是便宜，探病的人往往就把真正想说的那句话省掉了。第三个，家长群里老师发一张优秀作业照片，底下几十个家长齐刷刷回“老师辛苦了”，没有人说自己孩子那天回家讲了什么。三个例子里，标签都不假，都在完成一次真实的社交动作，但它们都替人省掉了“碰到具体那一处”的那一步。作文评语本上的标签，就是这样一种省掉了碰触的评价。它在理念界里长出来，不需要谁故意制造，只要大家都想省力，它就会自己长。

◆ 10.2 标签不必碰到真土

先讲理论。上一节说标签便宜，这一节要说它为什么便宜：因为它不必碰到真土。用本书的说法，土是还连着写作者自己发生场的经历和句子，它有方向，指向哪一个人、哪一年、哪一次。标签恰恰是去掉了方向之后剩下的东西。"真情实感"这个词，并不指向任何一个具体的真情，它只指向"真情"这个类别。一个只指向类别、不指向位置的词，可以盖在任何一篇作文上，就像一枚章可以盖在任何一张纸上。章不需要读纸上写了什么。这就是标签体系第二个要命的性质：它的适用范围太广，广到可以完全绕开土。

把机制拆开来看。一篇作文要拿到"细节生动"这个评价，本来的路是：学生回到自己的经历里，找到一个只有自己看见过的画面，把它写下来，读的人碰到这个画面，被它触了一下，于是说"生动"。这条路有三个环节，每一环都要付代价。可是一旦"细节生动"成了一个稳定的标签，就出现了一条近路：学生不必回到经历里，只要学会"生动的细节长什么样"，比如写上颜色、写上声音、写一个特写动作、加一个比喻，读的人照着检查表一对，"有颜色、有声音、有动作、有比喻"，也给出"生动"。第二条路完全不碰土，却拿到了同一个红勾。这时候，标签就从"对土的评价"变成了"对标签的匹配"。

学生是很聪明的，他们很快会发现第二条路更划算。下面是一个构想的课堂场景。林老师班上有个男生，平时作文分数中等。有一次月考前，他翻遍了前几次被打高分的同学作文，把老师评语里的词一个个抄下来，再在每个评语旁边写上"这里用了什么"：用了"夕阳的余晖洒在"，得了"环境描写细腻"；用了"我的眼眶湿润了"，得了"真情实感"；结尾用了"我终于明白"，得了"立意深刻"。月考那篇，他照着这张对照表把每一项都安上，分数一下子高了五分。他后来跟同桌说，"写真事要想半天，还不一定有分；这样写，十五分钟就能凑齐，红勾还多。"这不是偷奸耍滑，这是在一套规则里找到了最省力的解。

用一个类比讲清楚：超市水果上的"精选"贴纸。水果到了超市，工人会给它们贴上小圆贴纸，"精选""甜""产地直供"。贴纸的工人一天要贴几千个，他不可能把

每个苹果切开尝一口；验收的人看的也是贴纸齐不齐、位置正不正。对应过来：种果子的果农就是写作文的学生，贴纸就是作文里那些“像作文”的句子和老师的标签，切开尝一口就是读者真正碰到那块土，验收员就是阅卷和评分。时间一长，果农会发现，超市只看贴纸，不切果子，那么与其花一年时间把果子种甜，不如花一下午学会把贴纸贴正。贴纸可以贴在甜苹果上，也可以贴在酸苹果上，甚至可以贴在一个蜡做的苹果上。标签体系最终奖励的，就是会贴纸的人。

再举两个日常例子。第一个是简历。招聘的人每天看几百份简历，“沟通能力强”“抗压能力强”“有团队精神”，几乎每份都有。应届生很快就学会，与其去做一件真能证明沟通能力的事，不如把这几个词写上，因为筛简历的软件和人都只认这几个词。第二个是外卖店的评价。很多店主发现，与其把菜做好，不如请顾客写“分量足、味道好、送餐快”的好评，因为平台的排序看的是这些字眼和星数。这两个例子跟作文是同一个结构：评价体系用标签说话，标签不必碰到真东西，于是生产者把力气从“做出真东西”挪到“匹配标签”上。责任不在哪个应届生、哪个店主、哪个学生，而在那套只认标签的记法。

这里要补一句，免得读者误会。说标签“不必碰到真土”，不是说老师写标签时没读作文。林老师每篇都读，读到真土时她心里也会一动。问题在于，她心里那一动没有地方写下来。评语本的格子很小，评分标准的栏目只有那几项，她的那一动最后还是被翻译成了“细节生动”四个字。于是，她碰到了土，她写下的东西却没碰到土。学生拿回作文，只看见那四个字，看不见老师心里那一动。真土和标签之间的这道缝，就是这样一次次被评语本的格子撑开的。第十九章会讲红笔怎样换一个写法，这里只先把缝指出来。

◆ 10.3 越教感受，他越觉得你在耽误他

先说理论。前两节讲的是标签怎样在理念界里长出来、怎样绕开土。这一节要说一件让很多老师伤心的事：当老师想把学生从标签里拉出来，要求他“写真话”“写自己的感受”时，最抵触的往往不是写得差的学生，而是靠标签拿到了分数的学生。从SDE的角度看，这种抵触一点也不奇怪。一个学生在一套记账规则里学会

了最省力的解，他的每一次高分都在证明这个解是对的。现在老师要他换一条路，等于要他放弃一份稳定的收益，去换一份不确定的收益。他的抵触，是在一套规则里做出的理性判断，不是懒，也不是坏。

把这个判断拆细一点。靠标签拿分的学生，手里其实攒着一笔“资产”：一套用熟了的开头、几个百搭的比喻、一种稳妥的结尾、一份背熟的素材清单。这笔资产的好处是可预期，换什么题都能用，考场上也不慌。而“写真话”对他来说意味着三重风险。第一重，真事不一定像作文，写出来可能被扣“选材平淡”。第二重，真话要花时间找，考场的四十分钟里，找不到就完了。第三重，真话一旦写出来，就把自己交出去了，写得不好，丢的不只是分数，还有面子。三重风险压在一边，一份稳定的分数压在另一边，他选后者，是算过账的。

下面是一个构想的课堂场景。林老师班上有个叫唐亦舟的男生，作文常年五十分左右，在班上算稳定的好分。有一节课，林老师说：“这次不按考试写，你们写一件最近真让你心里动了一下的事，写短一点也行。”大部分学生愣了一下就开始写，唐亦舟却举手问：“这次算分吗？”林老师说不算。他又问：“那练这个对考试有什么用？”课后，他私下跟林老师说：“老师，我知道您是好意，可我们高二了，时间很紧。我那套写法考试很稳，您让我写这些，我反而不会写了，下次月考掉分怎么办？”林老师那天回家想了很久。她发现唐亦舟说的每一句都在理，他不是在顶撞，他是在保护自己好不容易攒下的那点东西。

用一个类比讲清楚：一个把钱存定期的人。设想一位中年人，把攒下的钱存成三年定期，利息不高，但每年稳稳到手，他心里踏实。有个朋友来劝他：“你存定期太保守了，拿出来做点小生意，说不定能翻一番。”他听了会怎样？多半会觉得这个朋友在耽误他。这里的对应关系是：定期存款就是那套用熟了的标签写法，每年稳稳到手的利息就是月考里那五十分；朋友劝他去做的小生意，就是“写真话”，回报可能很大，也可能血本无归；劝人的朋友，就是想把学生拉出标签的老师。你要一个存定期的人去冒险，光说“做生意能翻一番”是没有用的，他要先看到一个风险不那么大的入口，比如先拿一点点钱试一试，赔了也不伤筋动骨。学生也是这样。

再看几个日常例子。第一个，一个用惯了老式记账本的小店老板娘，儿子劝她用手机收款记账软件，她嘴上说"太复杂了"，心里怕的是一旦用错，账就乱了，而那本旧账本她闭着眼都能翻。第二个，一个学车多年、开惯手动挡的司机，换开自动挡反而手脚不知道往哪里放，头几天总觉得别扭，宁可开回老车。第三个，一个做了二十年家常菜的人，孩子让她按网上的视频学一道新菜，她做了一次失败了，就说"还是我的老做法好吃"。三个人都不是固执，他们手里都有一份用熟了的、可预期的东西，新东西要求他们先承受一段"不会"的日子。靠标签拿分的学生面对"写真话"，就站在同一个位置上。

所以，老师听到"您在耽误我"这样的话，不必觉得被冒犯。这句话恰恰说明标签体系已经在这个学生身上记了很厚的一本账：他把分数当作唯一的收益，把真话当作纯粹的成本。要改变他，靠的不是说服他"真话更高尚"，而是两件事。一件是把"写真话"的风险降下来，比如先在不评分的十分钟里写，写了不交，不算分，后面第四编会细讲这种拆场。另一件是让他亲眼看到，一块真土写出来，读的人会怎样停下来，这份回报不在分数栏里，却实实在在。唐亦舟后来有没有被说动，本书不替他编结局。我们只想指出：他的抵触是这本账的产物，要动的是账，不是他。

课堂可做

十分钟的"标签对账"。上课先在黑板上写一个评语标签，比如"细节生动"。请每个学生翻出自己最近一篇被打过这个评语、或者自认为细节写得好的作文，用铅笔在自己认为"生动"的那一句下面画线。然后只问每个人一个问题，写在画线句旁边就行：这一句换到同桌的作文里，还成立吗？成立的，旁边写"可换"；不成立、只能是你家、你那天的，旁边写"不可换"。时间大致这样分：老师讲规则两分钟，学生画线和标注五分钟，最后三分钟留给愿意开口的人说一句自己的发现，不愿意的不点。整个过程不交，不评，不比较。

学生的反应往往有两种。一种是很多人发现自己画线的句子"可换"，比如"金黄的落叶铺满了小路"，有点尴尬，甚至笑起来。老师这时不要说"你看你写的都是套话"，只说一句："这不是你写得不好，是'细节生动'这个词本来就允许这样的句子拿

分。"另一种是少数学生找到一句"不可换"的，比如"我爸修车时总把螺丝含在嘴里"。老师也不必当众表扬，只轻声问一句："这一句，评语里那四个字说清楚它了吗？"让学生自己感到标签和土之间那道缝，就够了。偶尔会有一个班几乎全是"可换"，老师也不必着急补救，这恰好说明这套词在这个班记账记得很顺，后面的回土有的是起点。这个读数只给学生自己看，不进任何记录。

带走的话

标签不假，只是太便宜，便宜到可以不碰真土。

第 11 章

评分制度：可比较，就要求同一种土

这一章的问题：月考成绩出来那天，林老师班级后墙上贴出一张表，六十个名字按作文分数从高到低排下来，最高五十四，最低三十一。课间，学生挤在墙前找自己的名字，有人松一口气，有人低着头走开。林老师站在讲台边看着他们，心里很清楚：这张表不贴，家长会问，学校会问，学生自己也会问“我到底写得怎么样”。可她也隐约觉得，正是这张表，让她的学生写得越来越像。评分到底是在帮作文，还是在压作文？它压出来的，又是什么？

◆ 11.1 评分是教室的地基

这一节要先做一件公道事：真心承认评分的必要。从 SDE 的角度看，一个教室不只是师生两个人的事，它是现实界里的一套制度，几十个学生、几个老师、一群家长、一所学校缠在一起。在这样一团纠缠里，大家需要一种公共的读数，让彼此知道“现在在哪里”。分数就是这样一个读数。它粗糙，但它让不在场的人也能大致看懂：家长不读作文，也能从四十二分和五十分里看出差别；学校不进每间教室，也能知道哪个班需要帮助；学生自己也能知道这次比上次进了还是退了。没有这个读数，教室这个现实界的制度就失去了地基。

再把它的好处一条条拆开。第一，分数给学生一个可以追的目标。一个十六七岁的孩子，面对“把作文写好”这样一个大而虚的要求，往往不知道从哪里下手；而“下次争取到四十五分”是一个摸得着的台阶。第二，分数让老师的劳动能被看见。林老师一个月批两百多篇作文，如果没有分数，她的辛苦在学校的账上几乎是空白。第三，分数在一定程度上保护公平。没有统一的打分标准，作文的好坏就可能落到“老师喜不喜欢这个学生”上，那对不讨老师喜欢的孩子更不公平。第四，高考作文要打分，平时打分是让学生提前适应规则，这是对学生负责。这四条都是真的，本书不打算推翻其中任何一条。

用一个类比讲：盖房子打地基。一栋楼要住人，先得打地基，地基要平、要统一、要经得起压，不然楼会歪。打地基的时候，施工队会把原来地面上高低不平的土推平，把树根挖掉，把软土换成碎石，再浇上一层混凝土。对应过来：教室就是这栋楼，评分制度就是地基，各个学生原本不同的经历和写法，就是那片高低不平、长着草木的原始土地；推平、换土、浇混凝土，就是统一的评分标准把各种不同的作文放到同一个平面上比较。没有地基，楼盖不起来；可地基一打，原来地面上长的那些草、那棵树、那条小水沟，也就没了。这不是施工队心狠，是地基本来就要求平。

举几个日常例子，说明"公共读数"在普通生活里有多必要。第一个是体检报告。一个人去体检，医生不可能把他整个人的感受都写下来，只能给出血压、血糖、心率这些数字。数字很粗，但没有这些数字，医生之间没法交接，病人也不知道自己哪里该注意。第二个是驾照考试。考官不了解你平时开车有多小心，只能按一张评分表扣分，压线扣多少，熄火扣多少。这张表很机械，但正是它让全国的驾照有了同一个意义。第三个是菜市场的秤。卖菜的阿姨和买菜的大爷彼此不认识，全靠一杆秤说话，秤让陌生人之间也能做成买卖。评分在教室里的作用，就跟体检数字、驾考表、菜市场的秤一样：它让一群并不完全了解彼此的人，能在同一张桌子上说话。

所以，本章后面两节要说的话，不是"评分有害，应当取消"。本书不做教育政策表态；第八编还会讲到，连"不评分"本身也有反噬。我们要看的是另一件事：地基在把地推平的时候，推掉了什么。打地基必然推平地面，评分必然把作文放到同一个平面上。问题不在于有没有地基，而在于我们是不是忘了，那片地上原来长过东西；是不是把楼里的每一个房间、每一块地板，也都按地基的要求推平了。评分该待在地基的位置上，而不该一路爬上来，管到楼里的每一个角落。

◆ 11.2 翻译成公共语言

先讲理论。可比较，就要求同一种土。要把六十篇作文排成一列，就必须让它们说同一种话，用同一套尺子量。在SDE的眼里，这一步是一次翻译：把每个学

生从自己发生场里带出来的东西，翻译成一种所有人都看得懂、都能比较的公共语言。这种公共语言就是书面的、规范的、“像作文”的语言。翻译本身是必要的，没有它，评分没法进行。可是翻译不是零成本的。一块土之所以是土，正因为它连着某一个人、某一个地方、某一种说话的方式；把它翻译成公共语言，就等于把这些连着的线剪掉了一大半。

把机制拆开看。一块土从学生的经历里出来，原本带着三样东西：一是这件事本身，二是这件事在他家里、在他那个镇上被说起时的那种腔调，三是他说起这件事时身体的反应，比如突然笑出来、声音低下去。这三样东西缠在一起，才是土。翻译成作文的公共语言时，第一样大体能保住，第二样几乎全丢，第三样只能用“我的眼眶湿润了”这类公共词去顶替。也就是说，翻译保住了“事”，丢掉了“腔”和“体温”。而对一篇作文来说，“腔”和“体温”恰恰是最不可替换的部分。两个学生都写“奶奶给我做饭”，事是一样的，不一样的是一个奶奶说“快吃，莫冷了”，另一个奶奶什么都不说，只把碗往前推。

下面是一个构想的课堂场景。林老师班上有个女生叫彭语桐，家在县城边上的一个村子里。有一次课前闲聊，她用方言讲她爷爷怎样跟邻居为一棵柚子树吵架，“那棵树一半枝桠伸到人家屋顶上，我爷爷每年摘柚子都要搬梯子站到人家瓦上，一边摘一边喊‘借你家屋顶一下咯’”，全班笑成一片，林老师也笑了，觉得这孩子讲得太好了。她说：“你就把这个写下来。”两周后作文交上来，题目叫《邻里之间》，开头是“在我的家乡，有一棵见证了邻里情谊的柚子树”，中间写“爷爷总是热情地与邻居分享果实”，结尾写“这棵树让我懂得了远亲不如近邻的道理”。那句“借你家屋顶一下咯”没有了，爷爷站在别人瓦上那个画面也没有了。林老师问她为什么，她说：“那样写太土了，不像作文。”

用一个类比讲清楚：把方言翻成新闻联播。设想一位老人用家乡话讲他年轻时修水库的事，讲得活灵活现，“那时候冇得机器，一担土挑上去，脚板都是血泡”。一位记者把这段话整理进新闻稿，写成“老一辈建设者以艰苦奋斗的精神，克服重重困难，完成了水库建设”。对应过来：老人的家乡话是学生口头讲家里事时那种生动，新闻稿的标准语是作文的公共语言，记者的整理是学生自己把经历写成作文

的那一步，新闻稿发出去被审读、被比较，就是作文被评分。新闻稿没有说错一个字，而且全国人都看得懂；可是“脚板都是血泡”那种只属于这个东西，在翻译里消失了。记者不是故意的，标准语本来就装不下血泡。

再举两个日常例子。第一个，一位外地打工的父亲，在电话里跟孩子讲他工地上的事，有说有笑；可孩子学校要家长写一份《致孩子的一封信》，他写出来的却是“希望你努力学习，将来考上好大学”，跟别的家长写的几乎一样。不是他没话说，是“致孩子的一封信”这个格式自带一种公共语言，他一进去，就只剩下公共语言能装的东西。第二个，一位老人去医院看病，跟医生说“我这个腰啊，一到落雨天就像有根筋在里面扯”，医生在病历上写“腰痛，阴雨天加重”。病历写得准确，方便下一位医生看懂，可是“有根筋在里面扯”那种只有他自己才懂的感受，进不了病历。作文被翻译成公共语言，丢掉的就是这根“筋”。

这里还要分清两件容易混在一起的事。一件是“用普通话和书面语写作”，这是学校该教的本事，一个学生将来要写报告、写申请、写给陌生人看的东西，不会书面语寸步难行，本书不反对教它。另一件是“只有翻译成公共腔调的东西才算数”，这才是评分在土上压出的那道印子。前一件是多学会一种语言，后一件是用一种语言把另一种语言里的东西判了出局。二者的分界，可以用一个很朴素的问题来试：彭语桐那句“借你家屋顶一下咯”，能不能原样留在作文里，作为她爷爷说的一句话被引出来？如果能，书面语就是在给土搭一个架子；如果一留下来就被扣“语言不规范”，书面语就成了筛子。很多时候，土并不需要被翻译，它只需要被允许以原来的样子出场，旁边再由学生用书面语交代一句来龙去脉。

需要强调：学生自己主动去做这次翻译，是最值得注意的地方。彭语桐没有被谁逼着删掉那句方言，她是自己觉得“太土了”。这说明翻译已经从外面的评分规则，变成了学生心里的一把尺。评分要求同一种土，学生就提前把自己的土翻译成同一种土，翻译得越熟练，交上来的作文越像，分数也越稳。可比较的代价，就这样被学生自己替制度付掉了。本书的书名里那个“土”字，跟方言里说的“土气”恰好同一个字，这不是巧合：在作文的公共语言里，真正的土，第一眼看上去往往就是“土气”的。

◆ 11.3 最后一道窑

先讲理论。第二编把"拔—烧—埋"比作一条生产线，出题、选材、列总分总、范文讲评，一道一道把土烧成石。本节要说的是：评分是这条线上的最后一道窑。前面几道工序还可能漏掉一些没烧透的土，比如学生在作文里偷偷留了一句真话；到了评分这一关，那句真话要么被翻译进"细节生动"，被算作一点加分，要么因为不合"立意"的要求被扣分。无论哪一种，它都被结算了，结算完的东西就跟写的人没有关系了。在SDE的眼里，这一步的要害在于评分只读显露(S)，只看作文最后长成什么样，不问它走过了什么差异(D)，扎在什么纠缠(E)里。用第二章那个式子 $S=F(D, E)$ 说，一篇作文长成什么样，是它走过的路和它还缠着的人一起决定的；评分只收式子左边那个结果，右边那两样它看不见，也不必看。

把这道窑怎样烧拆细。评分标准通常分几档，"立意"是其中权重很高的一项，而立意要的是"高"，要的是从个人的事上升到一个公共的道理，比如亲情、责任、成长、家国。这个要求本身有道理，好文章确实常常从小处见大处。可是在评分的操作里，"高"往往被读成"有没有写出那个公共道理"。一篇作文如果老老实实停在一件小事上，不升华，不点题，就算写得再真，立意一项也拿不到高分。于是，一块土要想过这道窑，就得在结尾被加上一个道理；而这个道理越是公共，越是跟这块土没关系。窑火越旺，烧出来的东西越硬，越像别人的。

以下习作为改写样例，人物和情节都是构想的，我们看它的命运。林老师班上一个男生叫龚子越，一次以"成长"为题的月考，他写他爸爸教他换自行车链条：爸爸手上全是黑油，不让他碰，只让他在旁边递扳手；他递错了三次，爸爸没骂他，只是每次把错的扳手放回工具箱，再指一下对的那把；最后链条装好了，爸爸在他的车座上擦了擦手，说"骑一圈试试"。全文就停在他骑出去那一圈，没有写"我懂得了父爱"，也没有写"我长大了"。阅卷组给了三十八分，评语是"选材真实，细节生动，但立意不高，未能深化主题"。林老师读的时候，心里停在"在他的车座上擦了擦手"那一句很久。可她是阅卷组的一员，她也打了三十八分，因为标准就是这样写的。

用一个类比讲清楚：烧陶的最后一道窑。一个手工陶匠，前面拉坯、修坯、上釉，坯子上还留着他手指按过的印子，釉色也有一点没刷匀的地方。进最后一道窑，窑温一千两百度，烧完拿出来，坯子硬了，颜色定了，成了一件可以摆上货架、可以跟别的陶器并排比价的商品。对应过来：拉坯修坯是学生写作，坯子上的手指印是作文里那句“在车座上擦了擦手”这样的真土，窑就是评分，烧出来的成品就是那个三十八分和那行评语，货架上并排比价，就是分数排名贴到墙上。烧之前，坯子还软，还能改，手指印还是热的；烧之后，它就定型了，再也改不了。而且，在市场上，手指印往往被当作“做工不精”，一件没有手指印的陶器反而卖得更好。

再看两个日常例子。第一个，一个做手工点心的小铺子，老板娘每批点心捏出来都有一点点不一样，熟客就爱这个；后来她想进超市，超市要求每块点心重量、尺寸、颜色一致，要过质检。她改了机器压模，点心进了超市，熟客却说“不是那个味了”。超市质检就是最后一道窑，它让点心可以跟别家比价，也让点心跟老板娘的手没了关系。第二个，一个人写了一封很真的求职信，讲自己为什么喜欢这一行，结果人力资源的筛选系统按关键词打分，他的信因为缺少“结果导向”“数据驱动”这些词，被排在后面。系统没有说他写得假，只是说他“不符合要求”。龚子越的三十八分，跟这两个例子是同一回事。

最后要指出这道窑最深的一层后果：翻译完、结算完的东西，跟“我”已经没有关系了。龚子越拿到三十八分以后，他记住的不是“我写了爸爸擦手那一下”，而是“我立意不高”。下一次写作文，他会在结尾加上一句“我懂得了父爱如山”。那句话会让他多拿几分，而且它对每一个爸爸都成立，跟他爸爸、跟那把扳手、跟那个车座已经毫无关系。评分这道窑烧硬的不只是这一篇作文，还有这个学生对“怎样写会得分”的判断。土在窑里烧成了石，学生在窑外学会了以后先把土烧好再交。第十三章会把这件事放进一本账里，看它为什么是一笔坏账，而且为什么这笔坏账在账面上看起来像赚了。

课堂可做

十分钟的"两份成绩单"。挑一篇班上已经评过分的作文，征得作者同意后匿名投影，或者用老师自己构想的一篇样例。先把原来的分数和评语遮住。请全班每人在小纸条上写两样东西：第一行，按考场标准估一个分数；第二行，写出这篇作文里让你停了一下的那一句，没有就写"没有"。收上来，老师当场念几张，不点名。纸条不写名字，估分也不必准，这一步要的只是让全班同时做两件性质不同的事：一件是比较，一件是认出自己。前一件人人都会，后一件常常写不出来，这个落差本身就是本节课要给学生看的东西。

学生会出现的反应通常是：第一行的分数大家估得很接近，差不过五分；第二行却五花八门，有人停在开头，有人停在一个动作，也有不少人写"没有"。老师这时不要评论哪一句停得对，只把两行并排写在黑板上，说一句："第一行是可比较的，所以大家很接近；第二行不可比较，所以各不相同。我们的评分只收第一行。"如果有学生问"那第二行有什么用"，老师可以答："它是这篇作文还连着人的地方。今天先看见它，以后我们学着不让它被烧掉。"纸条当场还给学生或销毁，不留存，不计分。

带走的话

评分是地基，但别让地基一路推平到每个房间。

第 12 章

自我防御：学生把"我"撤走了

这一章的问题：晚自习的灯下，林老师随手翻一个学生的周记本。前半本还写着"今天和我妈又因为手机的事闹了一场，她把我充电器藏到米缸里"，后半本却变成了"今天的天空很蓝，我要珍惜时光，努力学习"。字迹一样，人好像换了一个。她想问问发生了什么，又不知道从哪里问起。一个学生为什么会在某一天起，不再把自己写进作文？他撤走的是什么，又是在防什么？这一章不责怪任何一方，只想看清楚：在标签和评分之外，第三个源头是怎样从学生自己身上长出来的。

◆ 12.1 写真话要付代价

先讲理论。前两章讲的源头，一个在理念界（标签），一个在现实界（评分）。这一章讲第三个，它长在自我界，也就是写作者自己身上。SDE 看一个人写作文，看的不只是他写了什么，还看他把什么交了出去。一句真话写进作文，就把一段还缠着自己、缠着家人的经历，交到了一个公共的场合里：老师会读，可能会被拿到课上讲，可能会被家长看到。这就是说，真话有代价，而标签没有。"妈妈的爱像大海"不会给任何人带来麻烦；"我妈把我的充电器藏到米缸里"，却可能引出一连串的追问。学生在自我界里做的那个决定，是在"交出去"和"留下来"之间称了一称。

把这个代价拆开来说。真话的代价至少有三层。第一层是被看见。作文不是日记，它注定要被别人读，家里的事一旦写出来，就不再只属于这个家。第二层是被解读。读的人会从一句话里读出他自己以为的意思，一句"爸爸妈妈又吵架了"，有人读出的是一个普通家庭的小摩擦，有人读出的是"这个家有问题"。第三层是被处理。在学校这个现实界的制度里，一些内容会触发关心，关心又会变成谈话、联系家长、记录在案。每一层都是出于好意，可对一个十六岁的学生来说，三层叠在一起，就成了一种他承担不起的后果。

下面是一个构想的场景，我们尽量写得温和。林老师隔壁班有个女生叫温以宁。一次周记，她写了家里一个周末的事：爸爸妈妈为了给爷爷看病的钱争了几句，声音很大，她躲在房间里，把耳机音量调到最大，还是听得见；后来妈妈进来给她送了一碗面，什么也没说，面上卧了一个荷包蛋。周记交上去，班主任读了，很关心，第二天课间把她叫到办公室，问她家里是不是出了什么事，要不要跟爸爸妈妈沟通一下。班主任是真心的，语气也很和缓。温以宁说没事，就是普通吵了几句。回到教室，她跟同桌说了一句：“早知道不写了。”从那以后，她的周记里再也没有出现过家里的人。

这里我们要说得非常小心。班主任的关心没有错，学校留意学生家里的情况，本来就是一份责任。本书不评判这位班主任，更不对温以宁做任何心理上的判断，她很可能就是一个普通的、在一个普通周末不太开心的孩子。我们关心的只是一件事：她从这次经历里学到的那一课。她学到的不是“写真话会被人理解”，而是“写真话会引来一场谈话”。对她来说，那碗卧着荷包蛋的面，是这篇周记里最热的一块土，可它在读者那里没有被看见，被看见的是“争吵”。下一次她再写，就会自然地绕开所有可能被追问的地方，而那些地方，常常也是土最厚的地方。

用一个类比讲清楚：在小区群里说一句真话。设想一个人在业主群里说：“我家楼上每天半夜拖椅子，我都两个月没睡好了。”本来只是想吐一口气。结果物业私信他要门牌号，楼上邻居在群里回了一句不太客气的话，还有几个人跑来劝“大家都是邻居，互相体谅”。每个人都不坏，可他下次就不会在群里说真话了，最多发一句“大家晚安”。对应过来：业主群就是作文所在的公共场合，那句“两个月没睡好”就是作文里写家里事的真话，物业私信、邻居回话、众人劝和，就是真话被看见、被解读、被处理的三层；那句“大家晚安”，就是学生后来写的“今天的天空很蓝”。他撤走的不是话，是“我”。

再举两个日常例子。第一个，单位开会征求意见，领导说“大家畅所欲言”。有一次一个年轻人真说了部门流程的问题，会后被好几个人私下找去“了解情况”，从此会上他只说“我同意”。第二个，一个小学生在家长会前的“我的家”小作文里写了“爸爸喝了酒会大声说话”，老师在家长会上委婉地提了一句，回家后爸爸问

她："这种事你怎么也往作文里写？"下一次再写"我的家"，她写的是"我的家很温暖"。这两个例子跟温以宁一样：说真话的那个人没有错，听的人多半也没有恶意，可是真话带来的后果，由说话的人一个人承担了。人在这种结构里，会很自然地学会，把最真的东西留在家里。

把真话和标签放在一杆秤上比，就更清楚了。一边是"我妈把我的充电器藏到米缸里"：它要付三层代价，换来的回报却不确定，评分里未必加分，标签里也没有一格专门收它。另一边是"妈妈的爱像大海"：一层代价也不用付，不会引来谈话，不会被家长看见后追问，还能稳稳拿到"情感真挚"的评语。一个学生只要称过一两次，就再也不必费心去称了，手会自己伸向后一边。这就是自我防御的机制：它不是学生故意说谎，而是学生把真话的成本算进了写作里。老师要读懂这一点，也就读懂了为什么"你们要写真话"这句号召常常落空：号召只讲了真话的好处，没有替学生把那三层代价拿掉。

◆ 12.2 被期待者替代了写作者

先讲理论。上一节说的是一次具体的代价怎样让学生收回一句话。这一节要说一个更整体的变化：学生不只是收回某一句，而是把"我"整体撤出了作文。很多学生会说一句话："作文就是作文，又不是写我自己。"这句话值得认真听。它的意思是，在他心里，写作文的那个人和过日子的那个人已经分开了。SDE把写作看成一个"我"在三界之间走一遍差异、显露出一个句子的过程；而这句话说明，走这一遍的已经不是"我"了，而是一个专门用来写作文的角色，像一个专门登录来写作文的用户。本书把这个角色叫作"被期待者"：那个写作文的用户，也就是被期待者，替代了写作者。

把这个替代怎样发生拆开来看。最初，一个小学生写作文，写的就是他自己，他的猫、他的同桌、他摔的那一跤。慢慢地，他发现写自己的东西有风险，上一节讲过；又发现写标签的东西有收益，第十章讲过；还发现评分只认翻译过的东西，第十一章讲过。三股力量同时推，他就会在心里造出一个"写作文专用"的身份：这个身份会写开头点题，会写三件事，会在结尾升华，会在需要感动的地方感动。它

很好用，像一个熟练的操作员。等这个身份成熟了，真正的“我”就可以退到后面去，不必再出场。到了高二，很多学生已经可以完全由这个操作员来完成一篇作文，而真正的自己在旁边看着，甚至有点无聊。

下面是一个构想的课堂场景。林老师有一次在课上问：“你们写作文的时候，写的是你自己吗？”一个叫覃嘉树的男生很坦率地举手说：“老师，作文就是作文，又不是写我自己。我平时跟朋友聊天不是那样说话的，可考试就得那样写。”一个叫庞书语的女生补了一句：“我写的那个‘我’，是一个特别懂事、特别会感恩的人，跟我不太一样。”全班都笑了，笑得很轻松，好像说出了一件大家心照不宣的事。林老师没有笑。她意识到，学生们并没有失去感受，他们只是把感受跟作文分开存放了，就像把私人物品跟工作服分开挂在两个柜子里。

用一个类比讲清楚：客服的工作腔。一个在电话客服中心上班的年轻人，上班时戴着耳机，说“您好，很高兴为您服务，请问有什么可以帮您”，语气永远甜美，遇到再难缠的客户也说“非常理解您的心情”。下了班，她跟朋友吃火锅，说话完全是另一个样子，会抱怨、会大笑、会骂一句今天那个客户。对应过来：上班时那个甜美的声音，就是“被期待者”；下班吃火锅时那个人，就是真正的写作者；客服话术手册，就是作文里那套开头、过渡、结尾的格式；电话录音被抽查打分，就是作文被评分。这位客服不虚伪，她只是知道，在那个场合里，真正的自己没有用处，甚至会惹麻烦。时间久了，有些人下了班也会不自觉地用工作腔说话，这正是我们最担心的。

再举两个日常例子。第一个，很多人拍证件照时会摆出一个“标准笑容”，跟平时真的笑完全不同；证件照需要的不是你，是一张可以被辨认、被比对的脸。第二个，一些人在相亲时会准备好一套“自我介绍”，工作稳定、性格随和、爱好看书旅游，说得很顺，可这套介绍说的几乎是一个人人都可以是的人，真正的他喜欢在阳台上种辣椒，反而没说。这两个例子和覃嘉树的话是一回事：当一个场合只需要“标准件”，人就会派一个标准件去应付，自己留在后面。作文成了这样的场合，学生派去的就是“被期待者”。

这里要说明一点，免得把学生想得太灰。"我"撤退了，不等于"我"消失了。覃嘉树跟朋友聊天时，照样能讲得活灵活现；温以宁心里也照样记得那碗面上的荷包蛋。土还在，只是被留在了作文之外。这一点非常重要，它决定了后面第四编"回土"为什么有希望：回土不需要凭空造出一个"我"，只需要让那个一直在场外的"我"，愿意重新走进场来。第十九章讲的"评判与生成拆场"，正是为这个"我"在作文里重新搭一个不会被结算的入口。当然，也有少数学生的"我"撤得太久，回来很难，第十九章最后一节会单独讲。

◆ 12.3 "感动"不带体温

先讲理论。前两节讲"我"怎样撤走，这一节讲撤走以后剩下的那些词。最典型的是"感动"。几乎每篇写亲情的作文里都有"我感动了""我被深深地感动了"。可是，如果去问写这句话的学生：你写"感动"的时候，想到了什么？很多人答不上来。在SDE的眼里，这说明"感动"这个词已经跟它原来连着的那一次身体反应断开了，它不再是一个读数，而是一个被训练出来的正确反应，像考试时看到某一类题就写某一个公式。词还在，体温没了。这时候的问题不在学生不会感动，而在"感动"这个词替他完成了一件本该由身体完成的事。

把这个断开的过程拆细。一个人真被感动的时候，身上会发生一些具体的事：鼻子一酸，喉咙一紧，手里的东西放下了，或者突然转过脸去。这些具体的事，才是"感动"这个词原本指着的地方。可是在作文训练里，学生学到的是另一种对应：写到妈妈深夜送药，就该"感动"；写到老师带病上课，就该"感动"；写到环卫工人清晨扫街，也该"感动"。词跟一类题材挂上了钩，而跟身体的反应脱了钩。挂钩挂得越熟练，这个词出现得越准时，学生就越不必真的感动。最后，"感动"成了一个按钮，到了某个位置就按一下。

下面是一个构想的课堂场景。林老师批到一篇作文，写妈妈在他发烧的夜里守了一整夜，结尾是"那一刻，我被深深地感动了"。课后，她把这个叫钟一帆的男生叫到走廊上，不是批评，只是好奇地问："你写'感动'那里，当时你身上是什么感觉？"钟一帆想了一会儿，说："就……感动啊。"林老师又问："那天晚上你醒过来

的时候，看见妈妈在干什么？”他愣了一下，说：“她靠在椅子上睡着了，手里还拿着那个体温计。”林老师说：“这句比‘感动’好。”钟一帆有点不好意思地笑了，说：“这个也能写？我以为要写感动。”这一问一答怎样做到问而不审，第十五章会细讲。这个场景里，“感动”是撤走了“我”之后剩下的那个空壳，而“手里还拿着体温计”，是“我”还在场时看见的东西。

用一个类比讲清楚：商场里的假盆栽。很多商场、银行大厅里摆着绿萝、发财树，远看跟真的一样，叶子油亮，一年四季不黄。走近摸一下，是塑料的。对应过来：真盆栽就是一个人真被感动时身上发生的那些具体反应，它会长、会枯、会因为某一天没浇水而垂下叶子；假盆栽就是作文里那个准时出现的“感动”，它永远在那里，永远好看，可不会长；摆放假盆栽的人，就是熟练掌握了“在这个位置写感动”的学生。假盆栽不需要浇水，不需要晒太阳，省了所有的照顾，这正是它的好处，也正是它不带体温的原因。一个人如果从小只见过假盆栽，他会以为盆栽本来就不会枯。

再举两个日常例子。第一个，很多人发朋友圈晒聚餐，配一句“好开心”，可如果问他那天哪一刻最开心，他可能也说不上来，“好开心”是聚餐照片的标准配文。第二个，婚礼上主持人说“让我们用热烈的掌声祝福新人”，全场就鼓掌，掌声很响，可鼓掌的手跟心里有没有动，往往没什么关系。这两个例子跟作文里的“感动”一样：一个情感词被一个场合训练成了标准反应，到点就出现，不需要真的经过身体。这不是谁虚伪，而是一个场合如果年年都要求在同一个位置出现同一种反应，反应就会自己长成一个习惯。

最后要把本章收一收。自我界里长出来的这个源头，跟前两个不同，它不是从外面压下来的，而是学生自己为了保护自己长出来的。写真话有代价，就撤走一句话；撤得多了，就造出一个“被期待者”；被期待者替学生写，就只剩下不带体温的词。三步连起来，“我”就整体退出了作文。这跟标签、评分同时在场：标签给出不需付代价的词，评分奖励这些词，防御让学生乐意只用这些词。三个源头一起，构成了一本账的三个面。下一章就用会计学的“权责发生制”把这本账真正摊开。

课堂可做

十分钟的"情感词退回去"。请学生翻出最近一篇作文，找出里面所有的情感词，"感动""温暖""难过""心酸"之类，用铅笔各画一个圈。然后只挑其中一个圈，在旁边空白处回答一个问题：写这个词的那一刻，你身体上有没有什么具体的事？如果想不起来，就写"想不起来"；如果想得起来，写一个动作或一个画面就行，比如"我把被子往上拉了一下"。时间上，画圈三分钟，挑一个词回答五分钟，留两分钟安静地看一眼自己写下的东西。不交，不评，写完合上本子。

学生最常见的反应是大半人写"想不起来"，有人会小声说"本来就是随便写的"。老师这时一定不要失望或者批评，只说一句："想不起来很正常，这个词本来就允许你不用想起来。"少数学生会写出一个动作，老师可以走过去看一眼，轻轻点头，不当众念。如果有学生问"那以后不能写感动了吗"，老师可以答："能写，只是试试先写那个动作，看看还需不需要那个词。"这个练习尤其要注意，学生写下的东西可能涉及家里的私事，一律只属于学生自己，老师不收、不追问、不转告。

带走的话

学生没有失去感受，只是不再把它交给作文。

第 13 章

权责发生制：作文的应收坏账

这一章的问题：林老师的丈夫在县里一家公司做会计。有天晚饭，她随口抱怨："学生作文分数一次比一次稳，可我越读越觉得空，好像分数在涨，东西在少。"丈夫放下筷子说："你这个，在我们那儿叫账面利润好看，现金流是空的。"林老师愣了一下。这一句话把她心里那团说不清的东西点亮了。前三章讲了标签、评分、防御三个源头，这一章要问：它们为什么能合在一起，年复一年地让作文"账面好看"？如果作文真有一本账，它是按什么规矩记的？

◆ 13.1 会计学一课

先把会计学里这一课讲清楚，不讲清楚，后面的对应就只是借一个词。会计记账有两种基本办法。一种叫收付实现制，钱真进了口袋才记收入，钱真掏出去才记支出，大多数家庭记账用的就是这种：今天买菜花了三十八块，就记三十八块。另一种叫权责发生制，它不看钱哪天进出，而看收入和费用归属于哪一段时间：这个月把货卖出去了、把服务提供了，收钱的权利就产生了，就算钱下个月才到，也记在这个月；这个月用了房东的店面，付租金的义务就产生了，就算租金年底才交，也记在这个月。企业会计通常以权责发生制为记账基础，我国《企业会计准则——基本准则》对此有明文规定。它的好处很实在：能把一笔生意的收入和为它花掉的成本放在同一个时期里看，账面更能反映这段时间"做成了多少事"，而不只是"进出了多少钱"。本书把这一条压成一句大白话：在权利义务产生时记账，不在钱实际进出时记账。后面借它说作文时，"实际发生"要再往前推一步，指事情本身有没有真的发生。

再把几个关键的格子摆出来。第一格叫"应收账款"：货已经卖给你，你说下个月付，这时卖家的账上同时记两笔，一笔是收入，表示这单生意做成了，一笔是应收账款，表示你欠他这么多钱，它算作卖家的资产。第二步是收款：下个月你真把

钱打过来，应收账款就换成了银行里的存款，会计上叫"收回"，本书为了跟"应收"对照，管它叫"实收"。第三格叫"坏账"：如果你一直不付，最后确认收不回来了，这笔应收就要作为坏账冲掉，资产随之减少。执行企业会计准则的企业，还不能等坏账真出现了才处理，要定期估计应收里有多少可能收不回，提前计提一笔"坏账准备"，免得账面上的应收虚高；规模小、执行小企业会计准则的企业，通常是坏账真发生时再直接冲掉。两种做法都说明一件事：会计并不让应收一直挂在账上没人管，它允许先记，但同时配了对账、催收、计提和核销这一整套纠偏的程序，收不回的就老老实实冲掉。这一点后面会很要紧。

用健身卡把记账的时点讲成大白话。设想一位上班族，元旦那天下了决心，在小区门口的健身房办了一张三年卡，一次付清三千六百块。站在健身房的角度看它的账：钱一次收进来了，可服务还没提供，所以这三千六百块先记成一笔预收款（现行准则里叫"合同负债"），意思是收了钱、还欠着顾客三年的服务；然后每过一个月，健身房就把其中一百块从"欠顾客的"挪到"已经挣到的收入"里，因为这个月的场地、器械、教练都已经为他备好，这个月的义务已经履行。至于他这个月到底去没去，账上不问。三年过去，健身房的账上记得清清楚楚：三千六百块，全部确认为收入，服务全部提供完毕。而他本人，办卡那天去了一次，之后一次没去。账上那一行写的是"三年服务已全部提供"，要是有人把它当成顾客的记录来读，就成了"已锻炼三年"。

这个例子里，健身房的会计一点也没有做假账，它完全合规。它记的本来就是"义务"而不是"锻炼"：健身房的义务是开门、备好器械、让他随时能来，这个义务确实一个月一个月履行了，收入也就一个月一个月确认。账上那一行之所以让人觉得荒诞，是因为我们把"该提供的提供了"误读成了"事情发生了"。卡一办，三年的约定就立下了，此后每个月按约定记账；而"他真的锻炼"这件事，从来不在这本账的任何一个格子里。要补一句：如果健身房改用收付实现制，三千六百块会在办卡那天一次记完，同样不问他来没来。两种记法都只管钱和约定，不管锻炼。本书借权责发生制，是因为它记的正是"约定该发生什么"，这跟作文评分最像。还要提醒一句，这张卡在健身房账上并没有应收，钱早就收齐了，它只用来说明记账的时

点；坏账要用下面的例子讲。只要看账的时候记得账记的是约定，它就是一种很好的工具；一旦把账面当成了事实，它就会让你以为一个人练了三年。

再举几个日常例子，让这个结构更牢。第一个是理发店的预付卡，拿来跟健身卡对照。一位阿姨在楼下理发店充了一千块，店家收钱时先记成欠她的，她每来剪一次，才把那一次的钱确认为收入。这同样是权责发生制，只是这里的"服务提供了"恰好要她本人坐到椅子上，记账和事情落在同一刻；健身卡是按月份确认，人来不来都记。两张卡放在一起，正好看出记账的时点可以和事情贴着，也可以和事情脱开。作文评分属于后一种：分数在写下"感动"的那一刻就记了，用不着那个人真的来。

第二个例子讲坏账，是家里借出去的钱。一个家庭的账本上写着"借给表弟五千，年底还"，过年时一家人在心里已经把这五千算进了家底，这就是一笔应收。可表弟年底没还，第二年也没还，这五千在账本上还写着，在口袋里却没有。它在账上是应收，在现实里早就是坏账，只是没人愿意去对一次账，把它划掉。第三个例子更普通：很多人新年给自己立一张"年度计划"，写着"每月读两本书""每周给父母打一次电话"，写下的那一刻，心里就像已经做了一半，这一份满足感，相当于提前确认的收入；年底翻出来，一项也没对上，却很少有人把它一项项冲成坏账，第二年照样再写一张。健身卡讲的是记账的时点，借出的钱和年度计划讲的是挂着不冲的坏账，作文这本账，正好两样都占了。

◆ 13.2 只记应收，不验实收

现在把这套结构一一对到作文评分上。先说理论上的对应：作文评分，就是一本按权责发生制记的账。一个学生在作文里写下"我被深深地感动了"，这一句话在评分的账上，就相当于卖家开出了一张发票，同时记下两笔：收入那一边，"情感真挚"这一项的分数记进了总分，等于承认这单生意做成了；应收那一边，账本默认这个学生手里有过一次真感动，那是这几分背后的"欠款"，迟早会到账。可是，评分从来不去收这笔账，也就是不去问：他真的感动过吗？那一刻他身上发生了什么？用第四章的话说，评分不读停驻。于是，这本账就像健身房按月确认收入一

样，在"应当感动"的那一刻就记了账，而"真的感动"这件事从不进账；又像那笔借给表弟的五千，挂着不催，也不冲。

把对应关系逐格摆清楚。为了看得明白，本章只用这一张表：

会计里的格子	在会计里是什么	在作文评分里是什么
确认的时点	按权利义务归属的时间记，不等钱到手（健身卡按月确认）	题目要求"写出真情实感"，学生写下"我感动了"，当场给分
收入	这单生意做成了，记进利润	"情感真挚"那一档分数，记进总分
应收账款	对方欠的钱，算资产，等着收回	那几分背后"应当有"的一次真感受，评分默认它存在
收回（本书称实收）	钱真到了账上	写的人真的停驻过，那句话连着一真实经历
对账与催收	定期核对、催款、看欠了多久	问一句"你写这句时心里停了一下吗"
坏账	确认收不回，冲掉	分数记了、感受没发生，即土石
坏账准备	预先估计收不回的部分，免得应收虚高	评分体系里没有这一格

这张表里最后两行最关键。企业的账有坏账准备，也有对账、催收和核销，它承认应收里有一部分收不回来，并且定期把它冲掉。作文这本账两样都没有。它只记应收，从不估坏账，也从不冲销。一个学生连续三年写"我被深深地感动了"，每一次都被确认为"情感真挚"，每一次都记进分数，账面越来越好看；而这三年里，他可能一次也没有真的停下来过。用承重命题的话说：土石化是结算，不是失败。从账本的角度看，每一篇套话作文都是一次结算成功，分数一笔一笔记上去了；只有站在"实收"那一边看，它们才是一笔一笔的坏账。

下面用一个构想的场景，把这笔账在一个学生身上走一遍。第十二章那个说自己作文里的"我""特别懂事、特别会感恩"的庞书语，从初中起写亲情题，每篇都有一段"我忽然看见妈妈鬓角的白发，那一刻我的眼眶湿润了"。按评分细则，这一段让她每次在"情感"一项都拿到较高的档次。如果把她的作文分数当作一本账，这几年下来，"情感真挚"这一栏是满的。有一天林老师在课后问她："你是哪天看见妈妈

的白发的？"庞书语想了想，笑着说："好像没有哪天……我妈其实一直染头发。"林老师又问："那你写'眼眶湿润'的时候呢？"她说："那是写作文嘛。"这不是说谎，她只是在一套只记应收的规则里，诚实地交了应收。

为什么评分会只记应收、不验实收？机制上有三条原因，正好对着前三章的三个源头。第一条，科目名是标签。账本上能记的只有"立意深刻""真情实感"这些科目，"那天晚上我妈手里还拿着体温计"没有一个科目可以收，于是只能被折算进"细节生动"这类标签，第十章讲的就是这个。第二条，记账规则是评分。评分需要可比较，可比较就只能读显露出来的句子，而"实收"藏在写的人身上，读不出来、比不了，第十一章讲的就是这个。第三条，记账人退场了。真正知道"实收"的只有学生自己，可他已经把"我"撤走了，他不会主动去报一笔"其实我没感动"，第十二章讲的就是这个。三条凑在一起，这本账就只剩下了应收。

再看两个日常例子，体会"只记应收"在别处的样子。第一个，单位里的培训签到表：每次培训，大家都签了名，年底统计"全年培训覆盖率百分之百"。签名就是应收，培训内容有没有进脑子是实收，签到表从不验实收。第二个，孩子的暑假打卡：家长群里每天要上传"阅读打卡"照片，孩子捧着书拍一张，任务就算完成了，打卡记录满满一个月；可孩子到底读进去了哪一页，没人问，打卡软件里也没有这一格。这两个例子跟作文评分的结构一样：一本只记"应当发生"的账，在形式上无懈可击，在实质上可以完全是空的。账没有错，错在把账当成了事。

这个对应也有它的边界，说清楚了，才算借词。第一，会计里的应收是可以用钱验的，打没打款一查银行流水就知道；作文里的实收却没有流水可查，只有写的人自己知道那一句心里停没停过，所以验实收不能靠老师单方面去查，只能靠学生自己申报，这就是第四章说读数"易受暗示"的原因，也是本书反复强调读数不进考核排名的原因，一旦进了考核，学生又会去开"停驻"的应收。第二，企业做坏账准备，是为了让账更真；作文要补上"坏账准备"这一格，目的也只是让账更真，而不是把套话作文统统判零分，那样只会把坏账从一个格子挪到另一个格子。第三，权责发生制在企业里是好制度，本书不拿它当反面教材，企业的账出问题，多半出在有人不对账、不计提，而不在这个记法本身；，本书借它只是为了看清一件事：

记账的时点一旦早于事情发生的时点，账本就有可能跟事情脱开，而且脱开得合规、安静、年年平账。

◆ 13.3 一个不再经手自己的写作者

先讲理论。坏账堆在企业里，严重时会把企业拖垮；坏账堆在一个学生身上，后果更安静，也更深：他不再经手自己的写作。前两节讲的是这本账怎样记，这一节讲这本账记久了，人会变成什么样。SDE的看法是，写作本来是“我”在三界之间走一遍差异、显露出一个句子；当账本只认应收、不认实收，学生就会发现，这一遍其实不必由“我”来走。只要交出合格的应收，账就平了。于是，他会把写作这件事“出租”出去，租给第十二章说过的那个“被期待者”，一个专门负责满足期待的角色。只不过到了这里，它已经不是偶尔上场，而是全权代理。

把“出租”的样子说细一点。出租写作的学生，有三个可辨认的特征。第一，他对自己的作文没有作者感。分数高，他不骄傲；分数低，他不羞愧，就像房东不会因为房客把房间收拾得好就觉得自己有功。第二，他说不出作文是怎么写出来的，只能说出它是按什么写的，“按总分总”“按三件事”“按老师讲的升华”。第三，他的作文之间没有连续性，每一篇都是一次新的交付，不连着他上一次停在哪里。这三条，正好是第四章讲的三种读数的反面：没有停驻，修改不指向自己认的句子，事后谈的只有品质不谈发生。

下面是一个构想的场景，它是本章、也是本编的落点。月考后的讲评课，林老师请第十二章那个说“作文就是作文”的覃嘉树上台，念他这篇拿了五十四分、全班最高的作文。他念得很流畅，开头点题，中间三件事，结尾升华，一个字没卡。全班鼓掌。他走下讲台的时候，表情很平静，既不骄傲，也不羞愧，好像刚刚替别人念了一份通知。下课后林老师问他：“念自己的作文是什么感觉？”他想了想说：“没什么感觉，就是一篇作文。”又补了一句：“其实里面那件事是我编的，但老师说可以合理想象。”林老师没有批评他。她想起丈夫那句话：账面利润好看，现金流是空的。这五十四分是覃嘉树应收记得最满的一次，也是他离自己最远的一次。

用一个类比讲清楚：把房子交给中介托管。一个人在外地工作，把老家的房子交给中介全权托管，中介出租、收租、修水管、换锁，每个月把租金打到他卡上。他有时会看一眼账单，数字很稳，很省心。可是有一年他回老家，站在自己的房子门口，发现钥匙打不开，门锁换了，屋里摆的是陌生人的家具，墙上贴着他不认识的照片。对应过来：房子就是写作，房主就是“我”，中介就是“被期待者”，每月打过来的租金就是一次次分数，账单上稳定的数字就是一本只记应收的账；钥匙打不开，就是学生想写一句只属于自己的话时，发现自己已经进不去了。中介没有坑他，账也没有错，只是他不再经手自己的房子，房子就慢慢不是他的了。

最后，把三界收成一本账。这本账之所以改不动，是因为三界同时在给它记：理念界提供科目，也就是标签，它决定什么东西有资格入账；现实界提供规则，也就是评分，它决定在什么时点、按什么标准确认；自我界提供记账人的退场，也就是防御，它让唯一知道实收的人不再申报。三者互相咬合，单动一处都不够。只换评语，不改评分，新的评语会很快变成新的标签；只改评分，不顾防御，学生仍然不敢交真话；只劝学生“写真话”，不改标签和评分，真话交上去还是会被折算成应收。所以本书后面的药方，都要同时动三处：第四编让学生把石头的方向接回去，是在自我界里请记账人回来；第十九章让红笔“从记应收改为验实收”，是在现实界里改确认规则；第二十九章给“这块土是不是只属于你”留一个打分名额，是在理念界里增设一个新科目。三界同时改账，坏账才有可能被核销，而核销之后，石还可以回土。

课堂可做

十分钟的“对一次账”。请学生拿出最近一篇作文，在页边画一条竖线，把纸分成左右两栏。左栏标“应收”，右栏标“实收”。从作文里挑出三句自己觉得“最能拿分”的句子，抄在左栏；然后对每一句，在右栏写一行：这句话背后，有没有一件真发生过、你记得是哪一天、在哪里的事？有，就写下那个时间和地点；没有，就写“无”。挑句子三分钟，对账五分钟，剩下两分钟让学生自己看一眼两栏的长短。

右栏写的时间地点越具体越好，"小时候"不算，"初二那年冬天，外婆家灶屋门口"才算，这条标准老师可以在开始前举一个例子说明。不交，不评，老师不收。

学生最常见的反应是右栏出现好几个"无"，有人会笑着说"全是坏账"。老师接一句就好："坏账不是你的错，是这本账本来只收左栏。"也会有学生发现，某一句左栏的漂亮话，右栏其实写得出一件真事，比如"我的心里暖暖的"背后是"上周四我感冒，同桌把她的保温杯推给我"。老师可以轻声说："右栏这一行，比左栏那一句更像你。"对完账，请学生自己决定要不要把右栏那一行改写进作文，这一步留给第四编的回土去做。整个过程中，"无"的数量只给学生自己看，不比较，不记录。

带走的话

作文这本账只记应当感动，从不验真的感动过没有。

第 四 编

回土术：石头怎样接回它的方向

编 序

前三编一直在做诊断：第一编说土、石、煤是同一块经历的三种位置，第二编说出题、选材、列总分总、范文讲评怎样一道道把土拔出来、烧成石、再埋回学生身上，第三编说标签、评分和学生的自我防御怎样给这条生产线记账。诊断做完，读者手里会剩下一个很重的问题：既然石头已经烧成了，学生的作文本里已经堆满了"妈妈的爱像大海"，那还能怎么办？难道只能等下一届从头不烧？本编要回答的就是"土石煤皆可为金"到底怎样做到。回答的起点只有一句话：石头不是死掉的土，而是失去了方向的土。一块石头当初也是从某个人、某一年、某一次里挖出来的，只是在一道道工序里，那根连着出处的线被剪断了，剩下一个谁都能用的标签。既然只是线断了，回土就不必去找新材料，只要把方向接回去。全编六章按这条思路往下走：第十四章先讲为什么石头还能回土，回土到底是什么意思；第十五、十六、十七章讲三种回土，分别是追问位置、找回差异、接回纠缠；第十八章把三维的六种次序摊开，变成学生可以起手的六条路；第十九章把这些落到课堂上，讲评判与生成怎样拆场。读这一编，老师可以一边读一边翻开自己手里那摞作文，书里的每一问，都可以第二天就拿去问一个学生。

第 14 章

石头为什么还能回土

这一章的问题：林老师（构想人物，见前言）手里有一篇作文，作者是高二的陈默（构想人物）。开头一句是“妈妈的爱像大海，宽广而深沉”，后面每一段都是这样的句子，换个名字，放进全班任何一个人的本子里都能用。按前三编的说法，这是一篇标准的石头作文。可林老师批到一半，忽然想起来，陈默的妈妈在镇上开早餐店，天不亮就要起来和面、烧水、炸油条。一个每天天不亮就起床的母亲，和“宽广而深沉”这几个字之间，隔着些什么？一篇满纸套话的作文，底下还压着真东西吗？如果压着，怎样把它取出来？这一章要回答的就是：石头为什么还能回土，回土又到底是什么意思。

◆ 14.1 每块石头都借过一次真经历

先从理论上说清楚一件事。套话不是凭空长出来的，它最早一定是从某个人的某一次真经历里结算出来的。第一个说“母爱像大海”的人，心里一定有过一次被包住、被托住的感觉，他找不到更贴切的话，借了大海。这句话之所以能流传，是因为它确实接住过一次真东西。后来它被写进范文、抄进好词好句本、背进考场，每传一次，就离那次真经历远一步，最后只剩下一个标签。用本书的话说，这句话从土变成了石。但这里有个常被忽略的事实：一个学生在自己作文里用上这句套话，他本人也往往是“借着”一件真事才用上的。他写“妈妈的爱”的时候，脑子里不可能是空白，总会闪过点什么，只是那点东西太小、太乱、太不像作文，他没有把握，就伸手抓了一句现成的话盖在上面。所以套话背后几乎总压着一件真事，这不是乐观的猜测，而是套话的生成方式决定的。

拆开来看，一句套话在学生手里大致是这样成形的：先有一件事轻轻碰了他一下，这是土；然后题目来了，他要写“母爱”，心里那一下被叫醒了；接着他发现那一下说不清楚，也不知道够不够格；于是他从记忆里调出一句“安全”的话顶上，这

就是石；最后，石头写上纸，那件事就被压在下面，连他自己都慢慢忘了。这个过程像什么？像小区门口的失物招领箱。箱子里有一把钥匙、一个保温杯、一只手套，现在它们都只有一个名字："钥匙一把""水杯一个"。可每一件东西当初都被某一只手握过，有它自己的主人、它自己丢掉的那个下午。失物招领箱里的东西不是垃圾，只是暂时找不到主人。套话也一样，它不是没有来历，是来历被撕掉了标签。回土的第一个信念就从这里来：既然每块石头都借过一次真经历，那就值得去问一问，它借的是哪一次。

再看两个日常例子。陈默写"妈妈的爱像大海"，林老师课后没有批评这句话，只问了他一句："你写这句的时候，脑子里闪过的是哪一回？"陈默愣了一会儿，说："也没什么，就是有一次下雨，她来送伞。"这件事他根本没打算写，因为"太小了，不像母爱"。另一个学生写"考试前我紧张得心都要跳出来了"，被问到写这句时想到哪一次，她说想到的是中考数学那场，笔在手里一直打滑，她在裤子上擦了三次手。这两个例子里，套话都不是空的，它像一块盖板，盖着一件学生自己觉得"不够格"的小事。所以回土的老师面对一句石头，第一反应不该是"这句是套话，删掉"，而是"这句盖住了什么"。删掉一句套话，换来的常常是另一句套话；掀开一块盖板，下面才可能是土。

这个判断对老师还有一层安慰。批作文的人最泄气的，是觉得学生"没东西"，三十个人写母爱，三十个人都是大海、港湾、蜡烛，好像这一代孩子的生活真的空了。可如果套话是盖板，那么三十块盖板底下，就压着三十件不一样的小事：有的是一碗面，有的是一次骂，有的是一个没接的电话。东西一直都在，只是没人去掀。这就像秋天一片落满叶子的院子，远远看去黄成一片，好像只有落叶；拿扫帚扫开一角，下面是青砖、是蚂蚁窝、是去年埋下的一颗桃核发的芽。老师的工作从"往学生的空脑子里填东西"变成"帮学生扫开一角落叶"，这份工作不轻松，但它不再是对着空地使劲。

◆ 14.2 索引性：哪个人、哪一年、哪一次

土为什么值钱？前面几编反复说“真”，但“真”这个字太宽，老师拿着它很难操作。本节换一个更准的说法：土的价值在它的索引性，也就是它指向一个不可替代的位置。所谓索引，就是一句话后面连着一个坐标：哪个人、哪一年、哪一次。“妈妈的爱像大海”没有坐标，它可以指任何一个妈妈、任何一年、任何一次，所以它谁也不指。“那天下雨，她把伞全偏向我这边”有坐标，它只能是陈默的妈妈，只能是那一个下雨天，只能是陈默站在伞下的那一回。换一个学生，这句话就不成立了，因为别人的妈妈没在那天、那个校门口举过那把伞。不可替代，就是土的身份证。

把这件事拆细，会发现索引性有三个层次。第一层是人：这句话里的人是一个具体的人，不是“母亲”这个类别。第二层是时间：是哪一年、哪个季节、哪个钟点，至少能说出“那天”指的是哪一天。第三层是那一次独有的样子：同样是送伞，陈默记得的不是“妈妈来送伞”这个事件，而是伞的角度，伞面全偏到他这一边，妈妈的左边肩膀湿了一大片，早餐店的围裙还没解。这个细节是别人的送伞里没有的。打个比方，土像一个写全了地址的快递。快递盒子本身都长得差不多，纸箱、胶带、一层泡沫，真正让一个快递成为“这一个”的，是面单上那一行：某省某县某街某号，收件人某某。面单撕掉，盒子还在，可它不知道该送到哪家门口，只能在仓库里堆着。石头就是撕掉面单的快递，土就是面单完整的快递。三个层次对应面单上的三栏：收件人是“哪个人”，日期是“哪一年哪一天”，详细门牌号就是“那一次独有的样子”，门牌号越细，越不可能送错。

日常里这样的例子很多。家里抽屉翻出一张老照片，背面写着“一九九八年春，外公在院子里”，这张照片就是土；另一张背面什么都没写，大家传着看半天，谁也说谁是谁、在哪儿，它慢慢就成了一张“老照片”，一块石头。再比如一道菜，菜谱上写的“红烧肉做法”是石，谁家都能照做；可一个学生说“我外婆的红烧肉要放两颗冰糖，最后用锅铲背压一压”，这就是土，它连着一个人、一口锅、一个厨房。写作文也是这个道理。同样写送伞，“下雨天妈妈给我送伞，我很感动”是

撕了面单的快递，"伞全偏向我这边"是写全了地址的快递。老师判断一句话是土还是石，不必先判断它美不美、深不深，只要问一句：这句话能不能原封不动地搬进同桌的作文里？能搬，它就没有坐标；搬不动，它就扎在写作者自己的那块地里。

这个"搬不搬得动"的检验，用的时候有一个常见的误会，值得单独说一说。有的学生一听"要具体"，就在套话里加上名字和日期："二〇二四年三月五日，我的妈妈王秀英用她大海一样的爱包围了我。"名字有了，日期有了，可这句话照样搬得动：把名字和日期换成同桌家的，一个字都不用改，句子照样成立。原因是索引性要的不是几个专有名词，而是那一次独有的样子。名字和日期只是面单上的前两栏，第三栏门牌号空着，快递还是送不到。所以老师用这个检验时，最好盯住第三层问："那一次有什么，是别的时候没有的？"陈默的伞偏到哪一边、妈妈哪边肩膀湿了，这才是门牌号。反过来，有的句子一个专有名词都没有，比如"她把伞全偏向我这边"，没写名字也没写日期，却谁也搬不走，因为那个角度只在那一回出现过。索引性看的是这句话还连不连着那一次，不看它挂了多少个名字。

◆ 14.3 石不是死，是失去方向

这一节要纠正一个很自然的误解：既然石头没用，那它就是死的，死了的东西只能扔掉。本书的看法相反。石头不是死，是失去了方向。死，意味着里面什么都没了，再怎么问也问不出东西；失去方向，意味着东西还在，只是不知道自己从哪儿来、该往哪儿去。这两种判断会让老师走向完全不同的教法。如果认为石头是死的，药就是"换材料"，让学生去读更多的书、背更多的素材，去别处找煤；如果认为石头只是失去方向，药就是"问路"，帮这句话找回它的出处。前三编讲的拔一烧一埋，伤的正是方向：出题让学生先看题、后看自己，选材让学生问"像不像"而不问"缠不缠我"，范文讲评让学生照着别人的坑位挖。一道道下来，句子还在，路标被拔光了。所以本书给石头的定义很简单：石头=失去方向、只剩标签的土。它不是另一种材料，就是那块土本身，只是不再指向哪个人、哪一年、哪一次，手里只攥着一个谁都能用的名字。

拿一句最常见的石头来拆："那一刻，我长大了。"这句话几乎每个高中生都写过。老师如果去问："是哪一刻？"多数学生答不上来，或者答出一个很大的东西："就是那次……经历了很多事以后。"问不出是哪一刻，这就是失去方向的典型症状：句子说的是"那一刻"，可它指不出任何一刻。这里有一个细节值得老师留意：学生答不上来，并不等于他没有过这样的时刻。他很可能有过，比如第一次一个人坐车去县城医院给奶奶送饭，比如第一次替爸爸接了一个催款电话。只是这些时刻在被写进作文之前，已经被"那一刻我长大了"这句现成的话认领了。认领之后，句子就不再需要那个时刻，时刻也就退回到记忆的角落里。这就像走丢的孩子。一个孩子在车站跟大人走散了，他不是不见了，他活生生地站在那里，只是不知道家在哪个方向。民警走过去，不会说"这孩子没救了"，而是蹲下来问："你叫什么？你妈妈叫什么？你家门口有什么？"孩子还是那个孩子，问对了，就能送回家。

再看另一句："时间像流水一样过去了。"这是一句石头，但写这句的学生，有时其实是在一个很具体的时刻感觉到时间的：比如收拾抽屉时翻到小学的红领巾，发现它短得系不上了。那一下才是土，"时间像流水"只是他给那一下贴的标签。所以老师面对满纸石头的作文，最该提醒自己的是：这些句子没有死。它们像车站里那个走丢的孩子，站在作文纸上，等人蹲下来问它从哪儿来。本编后面的所有方法，追问位置、找回差异、接回纠缠，说到底都是民警那三句问话的不同问法。

◆ 14.4 回土的定义

到这里可以给回土下一个定义了。上一节说，石头=失去方向、只剩标签的土；那么回土=把方向接回去，不是换一句漂亮话。展开说，就是让一句只剩标签的话重新指向写作者自己的那个人、那一年、那一次。注意，这个定义里没有"写得更好"，也没有"换一句漂亮话"。很多老师改作文时会做一件看起来很像回土的事：把"妈妈的爱像大海"改成"妈妈的爱像冬日的暖阳，像春夜的细雨"。这不是回土，这是给石头换了一层更亮的釉。新比喻再漂亮，它还是谁都能用，还是没有坐标。真正的回土，是让陈默从"像大海"走回到"那天下雨，她把伞全偏向我这边"。

这两句话放在一起，后一句不一定更华丽，甚至有点笨，但它指向了一个只属于陈默的位置。

用本书的第一方程来说，就是 $S=F(D, E)$ ：一句话最后露出来的样子（显露，S），取决于它一路上经过了哪些不一样（差异，D），以及它还缠着哪些人和事（纠缠，E）。大白话讲，一句话好不好，不取决于它用的是什么词，而取决于它是从哪条路上走过来的、身上还连着谁。石头的问题，是D和E都被剪断了：它没有走过写作者自己的路，也不缠着任何具体的人。回土，就是把D和E重新接上。打个比方，回土像放风筝时线断了。风筝飘下来，挂在别人家院子的树杈上，看上去只是一块花布和几根竹条。这时候最笨的做法是去买一只更好看的新风筝，可新风筝不拴线，照样飞不起来；正确的做法是把风筝取下来，把线重新系回自己手里的线轴上。风筝还是那只风筝，线一接上，风一来，它就又往上走了。“像大海”就是那只断了线的风筝，换成“像暖阳”是买了一只新风筝，问出“伞全偏向我这边”才是把线系了回去。风筝对应句子，线对应方向，手里的线轴就是学生自己的那个发生场。

再看一个例子，好让定义更清楚。一个学生写“爸爸很辛苦，每天起早贪黑”，这是石。老师问：“你哪一次觉得他辛苦？”学生说：“有一次半夜起来上厕所，看见他坐在门口换鞋，换了很久，一只脚抬起来又放下。”这就是回土后的句子：它不是更会形容了，而是有了方向。还有一个检验办法很简单，回土之后的句子，写作者自己能回答“这句从哪儿来”，而且答得出来的东西比句子本身多。陈默能接着说出妈妈的围裙、湿掉的肩膀、那天早餐店提早关门；那个学生能说出门口的灯是坏的、爸爸换的是一双工地发的胶鞋。句子背后拖着一长串东西，这就是土的样子。石头背后什么都拖不出来，土背后拖出来的总比写出来的多。

定义还要守住两条边，免得回土被用歪。第一条边：回土不是“禁用套话”。一句套话问出了它的出处，学生完全可以决定留下它，比如陈默最后的作文里，仍然可以出现“大海”两个字，只是它不再孤零零地顶在开头，而是落在那把伞之后，像是他自己替那个下雨天找的一个名字。同一个词，前面有没有接上那一次，分量完全不同。这就像一张旧车票，夹在书里是一张废纸，可要是你记得它是哪一年去看

病的爷爷时买的，它就成了你舍不得扔的东西，票还是那张票。第二条边：不是每块石头都能当场回土。有的句子是从别人那里整句借来的，学生自己从没经过，这叫灰，要用第五编的复燃来处理；有的学生不是土被埋住了，而是感受本身好久没有动过，怎么问都问不出东西，这要等第十九章讲怎样先修感受器。分清这三种情况，老师就不会把问不出东西的学生当成不配合，也不会把回土当成一种逼供。回土只对“线断了”的石头有效，它的前提永远是：那件事真的发生过，只是被盖住了。

课堂可做

十分钟动作：“给一句石头补面单”。上课先让学生翻开最近一篇作文，自己找出一句“放进同桌的作文里也成立”的句子，用铅笔划出来。然后在句子旁边只写三个词的答案：谁（具体到名字或称呼）、哪年哪天（说不准就写“大概”）、那一次有什么别人没有的样子。不交、不改、不打分，写完就合上。学生会出现三种反应：有人很快写出来，说“原来我写的是那次”；有人写了“谁”和“哪天”，第三栏空着；还有人一栏都填不出，说“我就是随便写的”。老师怎么接：对第一种，点头就够了，不要当场表扬“写得好”，免得这三个词马上变成新的得分点；对第二种，告诉他第三栏可以先空着，回家吃饭时留意一下；对第三种，不要追问“怎么会想不起来”，只说“那它可能是从别人那儿借来的，没关系，下周我们专门讲这种”。第三种学生，后面第十九章会专门处理。

带走的话

石头是丢了方向的土；回土是接回方向，不是换漂亮话。

第 15 章

第一种回土：追问位置

这一章的问题：上一章说，石头是撕掉了面单的快递，回土就是把面单补回来。可面单怎么补？林老师拿着陈默的作文去问"这句盖住了什么"，陈默很快说出了下雨天；可换了别的学生，同样一问，对方只是低头笑，说"不知道，就是这么写的"。问话本身也有好坏。有的问法一出口，学生就往回缩；有的问法像一把钥匙，一拧就开。这一章讲第一种回土：追问位置。它是三种回土里最快、最好上手的一种，问的都是很朴素的事：哪一天，站在哪里，手在干什么，那时候还没得出什么结论。章末用一整节写一个构想的课堂，看全班怎样围着一句套话追问五次。

◆ 15.1 "这句话是哪一天、站在哪里冒出来的"

先讲理论。一句石头之所以是石头，是它丢了坐标；那么最直接的回土，就是把坐标问回来。坐标里最容易问、学生最容易答的，是时间和地点。为什么先问这两样？因为时间和地点是记忆的门牌号。人记事，很少按"意义"来存，更多是按"那天在哪儿"来存。你问一个人"你什么时候觉得孤独"，他要想半天；你问他"你记得哪一次一个人在什么地方待着"，他往往脱口而出。前一种问法要求他先做一次结算，把经历归进"孤独"这个类别里再取出来；后一种问法让他直接回到那个现场，结算以后再说。追问位置，就是绕开结算，直接敲现场的门。

具体怎么问？最好用的一句话是："这句话是哪一天、站在哪里冒出来的？"注意三个细节。第一，问的是"这句话"，不是"这件事"。很多学生写的句子并没有一件明确的事，直接问"是哪件事"，他会觉得被审，只好编一件。问"这句话冒出来时你在哪儿"，就给了他一个台阶：你写它的时候，总得想到点什么吧。第二，"哪一天"不要求精确，"初三冬天""上学期快期末的时候""去年过年前"都算数，答得模糊没关系，有个大概的季节就已经从石头里迈出一步了。第三，"站在哪里"比"在哪里"更好，"站"字让人回到身体的位置：是在校门口，在楼梯拐角，在家里厨房门

边。身体一回去，后面的东西会跟着回来。打个比方，这像找一张旧照片里的人。你对着照片问“这是谁”，可能想不起来；可你要是先认出背景，“哦，这是老房子门口那棵枣树”，人就跟着想起来了：“那是我小舅，那年他刚当兵回来。”时间和地点就是照片的背景，背景一对上，人和事自己会浮出来。

举两个例子。一个学生写“在那段灰暗的日子里，是友情照亮了我”。老师问：“这句话是哪一天、站在哪里冒出来的？”他想了想，说：“初三冬天，校门口。”再问一句“校门口怎么了”，他说那天他考砸了，不想回家，在门口站着，一个同学推着自行车过来，没问他怎么了，只说“走，我带你一段”。“灰暗的日子”“照亮了我”一下子有了地方可落。另一个女生写“我的家乡很美”，问她站在哪里觉得美，她说是有一年暑假傍晚，站在外婆家后面的田埂上，田里的水把天上的云照得一清二楚，她低头看见自己的影子也在水里。两个例子都说明，时间和地点是最快的回土入口：问一问，石头上就开出一道缝。

当然也会碰到问不出时间地点的情况，这时老师要分辨两种沉默。一种是“想不起来”：学生皱着眉在找，嘴里念叨“好像是……”，这说明线还在，只是埋得深，老师可以给他一点辅助，比如换一个更窄的问法，“是在学校还是在家里”“是热的时候还是冷的时候”，像修收音机时一格一格拧旋钮，总有一格会出声。另一种是“根本没有”：学生很快、很平地答“没有，就是写着写着写出来的”，这往往说明这句话是整句借来的，下面没压着他自己的事，这时不要硬问，硬问只会逼出一件编的事。这句话就先放着，它属于第五编要处理的灰。分辨的办法很朴素：看学生回答时是在往里找，还是在往外推。往里找的，多给一点时间；往外推的，换一句他自己更在乎的句子再问。这样一来，追问位置就不会变成一场考试，答不上来也不丢人，它只是告诉老师，这块石头该用哪一种办法回土。

◆ 15.2 从形容词退回到动作

时间和地点打开了门，进门之后往哪儿走？本节的回答是：从形容词退回到动作。理论上这样看：形容词是结算，动作是土。“她很爱我”“他很辛苦”“那天很冷”，这里的“爱”“辛苦”“冷”，都是写作者已经替读者算好的结论，把一长串经历压

缩成一个评价。压缩本身没有错，人说话离不开压缩；问题是作文里只剩压缩结果，没有被压缩的东西。读者拿到"她很爱我"，什么都看不见，只能点头。动作不一样，动作是还没被算过的原始账目："她把最后一块排骨夹给我"，读者看见了一双筷子、一个盘子、一块排骨、一个让出来的动作，爱不爱，读者自己会算，而且算出来的比"很爱"多。

拆开来看，从形容词退回到动作，有一个很实用的问法："她做了什么，让你觉得她很爱你？"这个问法要学生把结论倒推回证据。倒推时会出现三种情况。一是学生说出一个动作，比如夹排骨，这就回到了土。二是学生说出另一个形容词，比如"她对我很好，很关心我"，这是从一个结论跳到另一个结论，老师就再问一次"她怎么关心你，哪一次"，直到落到一个手上的动作、一句具体的话、一个看得见的物件为止。三是学生说出一个"类动作"，比如"她总是给我做饭"，"总是"是一种把很多次合成一次的写法，还半带结算。这时可以问："你记得最清楚的是哪一顿？"把"总是"拆回"那一次"。类比一下，这像去菜市场买菜对账。小票上只写着"合计四十七元"，你看不出钱花哪儿了；摊开来是"青菜三元、排骨三十五元、豆腐两元、葱姜七元"，每一项都看得见。形容词就是那个"合计"，动作是一行一行的明细。好作文不是不能写合计，而是要先把明细摊在桌上，合计放在后面，或者干脆让读者自己加。

再看两个例子。一个学生写"奶奶很节俭"，追问"她做了什么"，他说奶奶把用剩的肥皂头收在一个铁盒里，攒多了用热水泡软，捏成一块新肥皂。"节俭"两个字就此退场，铁盒和捏肥皂的手站了出来。另一个学生写"我的同桌很热心"，追问后变成"我感冒那周，她每天把各科作业抄一份夹在我的书里，用的是不同颜色的笔，数学是蓝的，英语是黑的"。动作里还带出了一个别人编不出来的细节：不同颜色的笔。这正是土的标志。老师可以注意到，退回动作之后，句子往往会变长、变笨，学生会担心"不够简练"。这时要告诉他：先笨，再简。一开始写全明细，等到自己知道哪一笔最重，再删掉别的，留下最重的那一笔。这跟直接写"很节俭"是两回事，前者是从土里挑，后者是根本没下地。

◆ 15.3 从结论退回到场景

形容词是小结算，结论是大结算。高中作文最常见的大结算，是结尾那句“升华”：“我明白了坚持的意义”“这件事让我懂得了珍惜”“我终于理解了父母的苦心”。这些句子在评分上很安全，在发生上却是最硬的石头。理论上说，结论是一段经历走完之后，写作者回头看时得出的总结；可在作文里，它常常不是走完之后得出的，而是动笔之前就已经定好的。学生写“坚持”，还没写第一个字，就知道最后一句是“我明白了坚持的意义”，中间的事只是为了走到这句话而垫的台阶。结论先到，场景就只能当证据，证据往往就是编的、借的、凑的。本节说的“从结论退回到场景”，就是把这个次序倒回来：先回到那个现场，把场景写满，结论放到最后，或者干脆不写。

怎么退？问法是：“你说你明白了，明白之前，你在哪儿，在干什么？”这一问要学生回到“还没明白”的那一刻。这一点很关键：结论之前的那段时间，才是土最厚的地方。人在“明白”之前，往往是糊涂的、难受的、卡住的，这些状态写出来，比“明白了”三个字有分量得多。细节上要提醒学生三件事。第一，场景要有时间刻度，最好能说出几点钟、那时候窗外是什么。第二，场景里要有自己的身体：手在干什么，坐着还是站着，有没有想放弃的动作。第三，场景写到哪里停，由写作者自己决定，不必非走到“明白”那一步。有时最好的结尾，就是停在还没明白的地方。用一个类比：这像炖汤。很多人做作文，像直接从超市买一罐浓汤宝，往水里一扔，几分钟就“有味道了”，那味道是工厂定好的，就是那句结论；真正炖汤，是骨头、萝卜、姜片在锅里咕嘟两个小时，味道是一点点熬出来的，熬到什么味算什么味。结论就是浓汤宝，场景就是锅里那两个小时。

看一个完整的例子。一个学生的作文结尾是“我明白了坚持的意义”。老师问她明白之前在哪儿，她说是高一期中前的一个晚上，一道物理题做了一个多小时没做出来，十一点多了，台灯烫手，草稿纸写满了两张，她把笔扔在桌上，去厨房倒水，回来时看见草稿纸上有一个受力方向画反了。改过来之后，那道题十分钟做完了。她说那一刻没觉得“明白了坚持的意义”，只觉得“气死了，早看见就好了”。这

个"气死了"比"坚持的意义"真得多，也有意思得多。另一个例子，一个男生写"我懂得了珍惜时间"，退回场景，是他初三寒假把作业拖到最后一晚，跟妹妹抢台灯，妹妹哭了，妈妈把台灯给了妹妹，他只好趴在饭桌上写到两点。这个场景本身已经说了一切，结尾那句"懂得了珍惜时间"写上去反而多余。所以回土之后的作文，结论常常会自己变小，或者自己消失。

◆ 15.4 课堂示范：一句套话的五次追问

下面是一个构想的课堂场景。第3.3节那个片段里，林老师只问了三句，就让"我的心像被针扎了一下"找到了它扎下去的地方：妈妈在厨房背对着他洗碗，说了一句"你考成这样，我在单位都不好意思跟人说"，然后把水龙头开大了。那是下课后私下的几句话。这一节把它展开成一节完整的课，看全班怎样一起问，又怎样问而不审。作者是第3.3节里那个男生宋知远（构想人物），妈妈在单位上班。地点是高二教室，周四下午第二节。林老师事先问过他：愿不愿意把这句话拿到全班来问？他说可以，但不要写名字。林老师先立两条规矩：第一，今天只问，不评，谁都不许说"这句好"或"这句不好"；第二，作者可以随时说"这个我不想讲"，大家就换下一问。然后她把句子写上黑板："我们一起帮这句话找一找，它是从哪儿来的。"

第一问，问时间地点。林老师问："这句话是哪一天、在哪里冒出来的？"宋知远说："期中考完那天晚上，家里。"林老师没有追着要更具体，只在句子下面写了"期中后，晚上，家里"，转身问全班："家里很大，你们猜是哪儿？"有人说客厅，有人说房间。宋知远自己接了一句："厨房门口。"这是"问而不审"的第一个动作：老师不逼作者交代，而是让全班一起猜，作者在猜的空气里，比在被盯着的空气里更容易开口。第二问，问动作。林老师问："那时候，谁在做什么？"宋知远说："我妈在洗碗，我站在门口。"一个学生插嘴："她说了什么？"林老师看了那个学生一眼："先不问说什么，问在干什么。"转头再问宋知远："你站在门口，手在干什么？"他想了一下："拿着成绩单，折过来又折过去。"她在黑板上写下"厨房门

口，折成绩单”。学生问“说了什么”，是想直接拿到戏剧性；老师把问题拉回动作，是在护着作者，也在护着土，最重的那一块，要等作者自己愿意时再出来。

第三问，问那一刻和平常哪里不一样。林老师问：“平时你妈洗碗，是什么样子？”宋知远说：“平时水开得很小，她一边洗一边跟我说单位里的事，谁调了岗，食堂哪天的菜咸了。”有学生“哦”了一声。“那天呢？”“那天她说完那句话，就把水龙头开大了，哗哗的，后面一句话都没有。”全班静了。这一问其实已经碰到下一章要讲的差异：平时水小、话多，那天水大、没话，正是“哪里跟平常不一样”。第四问，问结论之前。林老师没有问“后来怎么了”，而是问：“你还没想明白的时候，做了什么？”宋知远说：“我把成绩单放在冰箱上，回房间了。”停了一会儿，他又说：“半夜起来喝水，看见成绩单不在冰箱上了，在她记水电费的那个小本子里夹着，压得平平的。”林老师没有说“原来是这样”，也没有说“很感人”，只在黑板上写下“成绩单，夹进小本子”，然后停了一会儿。

第五问，回到原句。林老师指着最上面那句“我的心像被针扎了一下”，问：“现在再看，它说的是哪一下？”宋知远想了想：“上回跟林老师说，我说是水龙头开大的时候。现在觉得不全是。扎的是水龙头那一下，可是夹进小本子那一下，我当时没写，因为不知道该算扎还是不算。”林老师说：“谢谢你。今天就问到这里。”她没有让他当场改作文，也没有总结这节课学到了什么，只把黑板上的五行字留着，下课才擦。回头看，“问而不审”落在五处：每一问都是开放的位置问题，没有一句“你是不是很难过”；好奇的追问被拦住，最重的部分由作者决定何时说；老师从不评价回答，因为一旦评价，全班马上会学会怎样答得“感人”，追问就又成了新的出题；作者随时有退路；这堂课的成果不是一篇改好的作文，而是作者自己发现，那根针底下还压着第二件他没敢写的事。

这五处可以用一个家常场景来对照：教家里老人用手机打视频电话。会教的人站在旁边，只说“先找那个绿色的图标”“现在点一下右下角”，手指放在老人自己手里，按错了再说一遍；不会教的人一把把手机拿过来，三下两下替她拨通了，再递回去。电话是通了，可下一次孩子不在身边，老人还是不会打。追问像前一种：每一问是一句提示，按键的始终是作者自己的手，所以他记住的是自己怎样一步步

走向厨房门口的；审问像后一种：老师替他拨通了"真相"，作文也许当场就改得更好，可下回再碰到一句石头，他还是不知道从哪儿下手。所以这堂课宁可慢，宁可停在半截，也不替作者按那个键。还要提醒一句：这五问是一次示范，不是一套模板。第二十四章会说到，一个好动作被传抄成"五问模板"，同样会变石；换一句话、换一个学生，问的次序和数目都可以变，不变的只是那两条规矩。

课堂可做

十分钟动作："三问回土"。老师从本周作文里挑一句常见的石头，最好是全班多人写过的那种，例如"那一刻我长大了"，写在黑板上。让每个学生在自己的本子上，用自己的经历回答三问：一，哪一天、站在哪里；二，那时候手在干什么，或者身边的人在干什么；三，那一刻之前，你还没想明白的时候，在想什么。只写答案，不写成段，不交。学生的反应通常分两种：一种是第一问就卡住，说"我没长大过"；另一种是写着写着停不下来。老师怎么接：对卡住的学生，告诉他可以换一句自己写过的石头来问，不必用黑板上这句；对停不下来的学生，不要拿来当众念，下课后单独说一句"这个可以留着"。全程老师只做一件事：不评价任何人的答案。十分钟一到，合本子，换下一个教学环节。

带走的话

先问在哪里，再问做了什么，结论最后，也可以不要。

第 16 章

第二种回土：找回差异

这一章的问题：上一章的课堂里，宋知远说出“平时水开得很小，那天她把水龙头开大了”，全班一下子安静了。安静的原因不是事情多大，而是那里有一个“不一样”。很多老师看到这种时刻，会很自然地想把它变成方法：下节课在黑板上写一个句型“我以为……没想到……”，让学生照着造句。几周之后，作文本里满是“我以为妈妈会骂我，没想到她笑了”，反转一个接一个，可读起来比原来的套话还假。差异明明是回土的好入口，为什么一教就变成了新石头？这一章讲第二种回土：找回差异。它要回答两件事：差异从哪里来，以及怎样教差异而不把它教成新标签。这一章也是本书对自己早先版本“三句法”教学的一次自我批评。

◆ 16.1 差异是追问，不是句型

先说理论。SDE 讲的差异（D），不是一种修辞效果，而是经历本身的结构：一件事之所以被人记住，是因为它和别的时刻不一样，这个“不一样”在心里划了一道痕。没有差异，就没有事；每天都一样的早晨，人是记不住的，只有哪天的早晨不一样了，它才从一长串日子里站出来。所以差异是土的骨头。回土时去找差异，就是去找那道痕。但这里要分清两件事：痕是在经历里的，句型是在纸上的。痕要靠回头去找，句型只要照着填。一旦把“找痕”变成“填句型”，差异就从经历里搬到了纸上，从被发现的东西变成被制造的东西，这正是它重新变成石头的那一步。

这一点本书有切身的教训。在酝酿本书的那场讨论里，最早给出的一个办法就是“三句法”：让学生按“我以为……没想到……原来……”三句写下一件事。初衷是好的，想给找不到差异的学生一个抓手：“我以为”逼他说出预想，“没想到”逼他说出实际，“原来”逼他说出这一下让他看见了什么。可只要把这三句写上黑板，事情就会照第二编讲过的路线走一遍：句型成了题目，学生先看句型，再去翻自己的经历找能填进去的东西，填不进去就编；老师批改时看三句齐不齐，就是在验匹配

度；全班传阅几篇"三句法"写得好的，就成了新范文。拔一烧一埋的生产线一个零件都不缺，只是把"总分总"换成了"三句法"。尤其是第三句"原来……"，它正是第十五章要学生往后放、甚至不写的那个结论，三句法却把它钉成了必答题。

所以本书在这里明确收回这个做法：不给句型，只问一句"哪里跟你想的不一样"。问句和句型的区别在于，问句的答案在学生的经历里，每个人答出来的形状都不同；句型的答案在黑板上，每个人填出来的形状都一样。打个比方，句型像发给每个人同一个饼干模具，面团不管是什么，压出来都是小熊；问句像问每个人"你家的饼是什么样的"，有人说烙得两面焦，有人说里面夹了葱，有人说奶奶总把边捏成花。模具对应句型，面团对应学生各自的经历，压出来的小熊就是满本子一个样的反转；问"你家的饼"，对应的是让经历自己长出形状。模具省事，可吃到嘴里都是工厂味。本书把自己的旧句型拿出来示众，不是谦虚，而是要让老师看清：哪怕出发点是找差异，只要变成可以照填的格子，它就会被烧成石头，谁提出的都一样。

看两个例子。一个班学了"我以为……没想到……"之后，一个学生写："我以为这次考试会考砸，没想到考了全班第三。"老师追问："哪里跟你想的不一样？"他想了想说："其实也没什么不一样，我就是觉得这样写有转折。"这句话是句型逼出来的，差异是安排的。另一个学生没被教过句型，只被问了"那天哪里跟你想的不一样"，她说："我以为外公会在村口等，结果车到了，村口没人，我走到家门口，才看见他坐在堂屋里，站起来的时候扶了一下桌子。"这里也有"以为"和"结果"，可它们不是填进去的，是说话时自然长出来的，后面还拖着一个"扶了一下桌子"的细节。两个句子形式相近，来路相反：一个从黑板走向经历，一个从经历走向纸面。老师要护住的是后一种。

◆ 16.2 三种比较

差异从哪里来？如果只说"去找不一样"，学生仍然会茫然，因为"不一样"总得和什么比。本节给老师一个朴素的地图：差异有三个来源，都在学生身边，就是和昨天比、和别人比、和自己预想比。理论上说，这三种比较对应三个参照物：昨天

的自己是时间上的参照，别人是空间上的参照，预想是心里的参照。一件事和其中任何一个参照对不上，就会出现一道痕。这三种参照不是方法，不需要背，它们是人本来就在用的感觉方式，只是在作文课上被"题材"挤掉了。把它们说出来，只是帮学生重新留意自己本来就有的眼光。

拆开来说。和昨天比，是最容易上手的。问学生"今天和昨天哪里不一样"，答案常常很小：校门口的早餐摊换了老板，教室后门的锁坏了，同桌换了一双鞋。小没关系，小正好，后面一节会讲小差异为什么值钱。和别人比，要小心不变成攀比。它问的不是"谁比谁好"，而是"同一件事，在别人身上和在我身上哪里不一样"，比如同样是周末回家，室友的爸爸开车来接，自己是坐两个小时的班车，班车上有一股柴油味。和自己预想比，是最深的一种。人做一件事之前，心里总会先有一个样子，事情一来，跟那个样子对不上，那一下最容易被记住。可惜这一种也最容易被句型化，因为"我以为……没想到……"正是它的外形。所以问的时候，要问"你本来想会怎样"，让学生先把预想说清楚，再说实际，而不是先给他一个转折的壳子。

用一个家里常见的小麻烦把三种比较串起来：夜里屋里总有一种"嗒、嗒"的轻响，怎么找出是哪儿来的。第一种办法是跟昨天比，"昨晚还没有这声，今晚有了"，那就去看今天家里新添了什么，这对应"和昨天比"，参照物是时间。第二种办法是跟别人家比，"楼上也是这个户型，怎么就听不见"，一比才想起楼上把阳台封了，自家的窗还敞着一道缝，这对应"和别人比"，参照物是身边的另一个人。第三种办法是跟自己的预想比，"我以为是空调外机在滴水，跑到阳台一看，外机干干的；最后在窗帘后面找到孩子用易拉罐拉环串的一串风铃，风一吹就碰窗框"，这对应"和预想比"，参照物在自己心里，而且往往最能找到真东西，因为它推翻的是自己原先的判断。三种办法找的都是"不对劲"的那一处，找声音的人不需要句型，只需要竖起耳朵留意。学生找差异也一样：那串碰窗框的拉环不会自己写进作文，可一旦被找出来，它比"晚上有点吵"这句结算具体得多，也只属于那一扇窗。

例子。一个学生写周末，原本只有一句"周末过得很充实"。用和昨天比来问，他想起周日早上醒来，窗外没有闹钟一样的广播声，原来是学校的大喇叭只在工作

日晌，他躺了五分钟不知道该干什么。用和别人比来问，另一个学生想起班里同学都在说暑假去了哪里，她暑假一直在帮小姨看水果摊，她记得西瓜要在下午最热的时候洒水，不然皮会发白。用和预想比来问，一个男生想起初中第一次去参加表哥的婚礼，以为会很热闹，结果大部分时间是坐在门口帮着发烟，烟盒的塑料膜一层层撕下来，手指都是黏的。三个来源，三块土，每一块都比“充实”“热闹”那样的结算词具体。

这张地图也有它的风险，老师心里要先有数。三种比较一旦被做成表格，“一、与昨天比；二、与别人比；三、与预想比”，发下去让学生逐项填，它马上就会变成又一个模具，学生会为了填满三栏而去凑三个不一样。所以三种比较只在老师的口袋里，不在学生的作文纸上。它的用法是：学生说“没有不一样”的时候，老师从口袋里掏出来问；学生已经说出了一个不一样，就不必再掏。这像一个老司机带新手认路，他心里知道三种认法，看路牌、看门面、看太阳方位，可他不会把三种认法写在纸上让新手背，只在新手迷糊时随口提一句“你看那个加油站”。还有一点：三种比较不分高低，和预想比虽然最深，也不必硬往那里引。李朵下一节说的凉豆浆，就是最朴素的和昨天比，它照样一路接回了一个家。地图的用处是让人不迷路，而不是规定每个人都得走到最远的那个地方去。

◆ 16.3 小差异比大苦难值钱

本节的主讲人物是李朵（构想人物），高一女生，作文课上最常说的一句话是“没东西可写”。她的爸爸是公交司机，开早班车，有时前一晚跑了末班车，第二天早上就起不来。理论上要先立一个判断：在回土这件事上，小差异比大苦难值钱。这句话听上去有点冷，好像在说苦难不重要。不是。苦难当然重要，只是在作文课的结构里，大苦难很容易被拔一烧一埋利用：第二编讲过“安全的苦难”，学生编出爷爷生病，因为它好写、好评分。大事件本身自带一个现成的标签，“生病”“离别”“车祸”，每一个都有一整套写法等着套。小差异没有现成写法，它太小，没人给它准备过句子，学生只能用自己的话去接，这就逼着他回到土里。所以细小的不一样，最能接回真土。

说李朵。林老师问她"这周哪个早上跟平时不一样",她想了很久,说:"周三的豆浆是凉的。"再问为什么,她说平时爸爸五点起来打豆浆,装在保温壶里,她六点多起床喝正好温;那天爸爸没起来,前一晚跑了末班车,回来太晚,豆浆是妈妈前一晚提前打好放在桌上的,早上喝到嘴里是凉的。她说完又补了一句:"我喝了两口就没喝了,倒掉的时候爸爸的房门还关着。"这里面没有大事,可东西全在:一个开早班车的爸爸,一个提前打好的豆浆,一扇关着的门,一个倒豆浆的动作。差异的那道痕,就是"温的"变成"凉的"。

拆开来看,小差异有三个好处:一是它不会被怀疑是编的,谁也不会为了得分去编一杯凉豆浆;二是它天然带着索引,第十四章讲的人、时间、那一次独有的样子全都齐了;三是它往往连着一个更大的东西,凉豆浆后面是一个家的作息,是爸爸的夜班,是女儿对这件事说不出口的在意。这个"连着更大的东西",正是下一章要讲的纠缠。打个比方,小差异像中医号脉时手指下那一点不一样的跳动,大苦难像一张已经写好诊断的病历。病历当然重要,可学写作的人如果只会抄病历,就永远学不会自己号脉。凉豆浆就是那一下脉,从它摸进去,摸到的是一整个身体。

再举一个例子,防止读者以为只有家里的事才算。一个男生说他没东西写,被问到这周哪里不一样,他说晚自习下课时,走廊尽头那盏灯不亮了,平时他走到那里会看一眼窗外的操场,那天一黑,他忽然发现自己每天都在那里停一下。另一个女生说的是,班里一直坐她后面的同学转学了,第二天她往后传卷子,手伸过去,没有人接。这些差异都小到不配当"题材",但都比"转学""离别"这两个词更能把人带回现场。老师在课上可以直白地对学生说:不要去找大事,去找不一样的小事;大事有很多现成的句子等着你,小事只能靠你自己。

◆ 16.4 防止差异变成新标签

最后一节回到本章开头的担忧,而且要写透:差异教多了,一样会变成新标签。这不是假设,只要课堂上反复强调"差异",几周之内就会看到一种现象:学生开始故意制造"反转结尾"。作文前面写得平平,最后一段突然来一个"可是那天,我才发现……";写妈妈严厉,结尾一定揭示她其实偷偷哭过;写朋友疏远,结尾一

定发现对方是为了自己好。反转一多，读起来就像同一个模子扣出来的。理论上，这是因为差异被学生识别成了一个“得分特征”，一旦被识别为得分特征，它就脱离了经历，变成可以安排的东西。第三编讲过，标签最大的本钱是便宜，“反转”恰好便宜：不用回到任何现场，只要在结尾拧一下。这就是差异的石化。

那怎么防？本书给的检验只有一句：差异是被发现的，还是被安排的？被发现的差异有几个标志：一是它出现的位置不固定，可能在开头，可能在中间，也可能根本不构成转折，只是一个细节里藏着的不一樣；二是写作者在它面前常常有点笨，说不清楚，像李朵只会说“豆浆是凉的”，不会说“那一刻我才懂得了父亲的辛劳”；三是它后面拖着别的东西，凉豆浆后面有关着的门，外公扶桌子后面有他这几年的腿脚。被安排的差异则相反：总在结尾，句子很顺，后面什么都拖不出来，追问“你什么时候发现的”，学生说“写的时候想到这样比较好”。老师可以用这三条去看，不必去禁止反转，只要分辨来路。类比一下，这像试衣服。被发现的差异像你在试衣间里对着镜子忽然发现，这件衣服的袖口刚好盖住了手腕上那道小时候的疤，这个“刚好”是你穿上之后才看到的；被安排的差异像商家在吊牌上印好的“显瘦”“百搭”，你还没穿，结论已经写在那儿了。前者只有你穿上才知道，后者谁买都一样。

防的办法，除了检验，还有三个课堂上的习惯。第一，不表扬“反转”本身。老师读到一个精彩的反转，不要说“这个转折好”，而是问“你是什么时候发现的”。表扬什么，学生就会生产什么。第二，不把好的差异拿来当范文讲结构。可以请作者讲那件事，但不分析“前面铺垫、后面转折”，一分析，结构就成了新模具。第三，允许“没有差异”的作文存在。有的学生某一周就是找不到不一样，他老老实实写了一段平常的早晨，这也比一个安排出来的反转值钱。这是第二十九章要讲的“这场没有土也算诚实”的同一种精神。

再看两个例子。一个学生连续三篇作文都在结尾写“我这才明白”，林老师没有批评，只在第三篇旁边写了一句：“这三个‘明白’，哪一个是你真的在那一刻明白的？”学生回来说，只有第一篇是。另一个学生写奶奶，全篇没有一个转折，只是写奶奶每天晚上把第二天要穿的衣服搭在椅背上，冬天会提前塞进被子里焐着，她

写到第五个冬天时，奶奶不再焐了，因为她已经住校。这里的差异藏在"第五个冬天"里，没有反转，没有升华，可它是被她自己发现的。老师要护住的就是这种差异：它不吵，但它是真的。

课堂可做

十分钟动作："今天哪里不一样"。上课开头，请学生在一张小纸条上只写一句话：今天从起床到现在，有哪一个地方跟平时不一样。不准写大事，不准写"今天很开心"之类的结论，只写那个不一样的东西本身。不署名，不交，写完折起来夹进课本。学生的反应通常是：有人很快写出"楼下的狗今天没叫"，有人盯着纸条说"今天跟平时一样"。老师怎么接：对说"一样"的学生，不要催，只换一个问法，"和昨天比、和同桌比、和你早上出门前想的比，挑一个"，三选一往往就能找到；如果仍然没有，就让他写"今天找不到"，这也算。这个动作的关键在于老师自己忍住，不收、不读、不挑好的念给全班听。一旦挑出"写得好的不一样"，下一次全班就会开始制造"不一样"。连续做一周之后，可以问一句"这周有没有哪一张纸条你自己还想往下写"，愿意的就写下去，不愿意的就算了。

带走的话

差异要靠找，不能靠填；一旦能填，它就又成了石头。

第 17 章

第三种回土：接回纠缠

这一章的问题：前两章给了两把铲子。追问位置，句子有了哪一天、站在哪里；找回差异，句子有了"哪里跟我想的不一样"。可林老师很快发现，有些作文做完这两步，还是薄。一个学生写"那天晚上，爸爸在阳台上抽烟，比平时多抽了两根"，时间有了，差异也有了，读下去却像一张没有背面的纸。少的是什么？少的是这件事还缠着谁：爸爸为什么多抽两根，阳台门里还有谁，写的人自己那晚在干什么。这一章要回答：怎样把一件事背后那张关系网接回来，让土厚起来。

◆ 17.1 这件事还缠着谁

先说 SDE 怎样看。一篇作文的显露（S），不只由它走过的差异（D）决定，也由它扎着的那张关系网决定，这张网就是纠缠（E）。纠缠的大白话是：一件事还缠着谁。追问位置是给土找回坐标，找回差异是给土找回动静，接回纠缠是给土找回根。没有根的土，坐标再准、动静再真，也只是一捧放在桌上的土，风一吹就散。真土从来不是一个人的事，它总连着不止一个人，连着那个人背后的另一个人，连着写的人自己当时的处境。所以这一章的铲子不往深处挖，往旁边摸：摸到一个人，再摸他身后的那个人。

打个比方，像拔红薯。你看中的是地面上那一根藤，伸手一拔，带出来的是一串：这个红薯连着那个，那个底下还压着一个小的。拔藤的人如果只要地面上那一截，一使劲把藤扯断，手里就只剩一根光秃秃的藤。作文里，你选中要写的那个人就是那根藤，跟着带出来的其他人和事就是那一串红薯，而"只写一个人、写得干干净净"的作文，就是把藤扯断了。扯断的藤看起来整齐，可它已经不连着地了，这正是第十四章说的石头：失去方向，只剩标签。老师要做的，是提醒学生慢一点拔，别急着把多带出来的那几个甩掉。

下面是一个构想的课堂场景。周小满（构想人物，跟奶奶住，父母在外打工）交了一篇写奶奶的作文，题目是她自己定的。可林老师读下来发现，她每写两段奶奶，就绕回一次爸爸：奶奶接爸爸电话时把声音压得很低；奶奶腌菜时说“你爸小时候最爱吃这个”；奶奶数着日历说“还有四十几天”。周小满自己很懊恼，说“我又跑题了”。林老师说：“你没跑题，你拔出来的是一串。”奶奶这根藤底下压着的是爸爸，再底下是周小满自己：她也在数那四十几天。这篇作文厚，就厚在它没把藤扯断。

再举两个日常的例子，都是改写样例。一个男生写邻居家的狗，写着写着写到了妈妈：那条狗每天傍晚趴在楼道口，是因为妈妈下班路过会喂它半个馒头，而妈妈喂狗的那几分钟，是她一天里唯一不说话、不催他写作业的时候。另一个女生写同桌借她橡皮，写到后来才露出来，那块橡皮是她转学前的好朋友送的，她借出去时犹豫了一下。两篇作文的“题材”都很小，可它们的根都扎到了别人身上，读的人能感到底下是有分量的。老师读作文时可以问自己一句：这篇作文里只有一个人吗？只有一个人的作文，多半是藤被扯断了。

那么怎样顺着藤把这一串拔出来？机制上可以拆成三步，每一步只问一个问题。第一步问“当时还有谁在场”，哪怕那人一句话没说，只是在旁边择菜、看电视、打电话，把他写进来，画面就从一个人变成了一个屋子。第二步问“这件事落到了谁身上”，事情是写作者经历的，可它的后果常常落在别人那里：你考砸了，睡不好的也许是妈妈；你搬走了，空出一个座位的是同桌。第三步问“这篇作文你最不想让谁读到”，这一问最灵，学生脑子里跳出来的那个名字，几乎就是这件事缠得最紧的人。三步不是一张必须填满的表，问到哪一步学生眼睛一亮，就在那里停下来。拔红薯也是这样，不必每一根须都扯出来，摸到最沉的那一个就够了。还有一个改写样例：有个学生写自己学会了做蛋炒饭，问到第三步，他说“不想让我奶奶读到”，因为他是趁奶奶住院那一周学会的，那盘饭是做给自己一个人吃的。一盘蛋炒饭底下压着的，是一个空了一周的厨房。

◆ 17.2 三个界一起缠

纠缠不只缠着人。SDE 讲三界：理念界是想法和标签，现实界是身边的人、物、制度，自我界是我自己。一件真事发生的时候，这三个界是同时在场的，它们像三股线绞在一起。土之所以厚，是因为三界同时在场；土之所以变薄、变硬，往往是因为只剩下一界。第十三章讲过，坏账堆厚了，三界会同时改账；回土要做的，是把三界的账一笔一笔重新接回来，让它们重新绞在一起。这里说的"界"不是三个话题，而是同一件事的三个侧面：同一次考砸，脑子里有一个念头，桌上有一张成绩单，身上有一夜没睡着，它们是同时发生的，写的时候却最容易只留下一个。

打个比方，像搓麻绳。一股麻是线，一扯就断；三股麻绞起来才是绳，能吊住一桶水。理念界那一股，是"我不行""我得努力"这类想法；现实界那一股，是妈妈、成绩单、饭桌、那盏台灯；自我界那一股，是写的人自己身上的反应，睡没睡着，吃没吃下，手在干什么。只有理念界那一股，写出来就是"通过这次考试，我认识到了努力的重要"，是石；只有现实界那一股，写出来是流水账，"考完试，回家，吃饭，睡觉"；只有自我界那一股，写出来是一串"我好难过，我好难过"。三股都在，才吊得起读者的心。

看一个具体的例子，下面是改写样例。一个学生写一次考砸。第一稿只有一句结论："这次失败让我明白，人不能骄傲。"老师没有改他的结论，只问了三个问题：那天你脑子里冒出的第一个念头是什么？身边的人做了什么？你自己身上发生了什么？他想了一会儿，写出了三句。想法：我是不是根本就不行。身边：妈妈看成绩单，没说话，把它压在了电饭锅底下。自己：那晚我没睡着，听见妈妈在厨房里把碗洗了两遍。三句放在一起，"人不能骄傲"那句结论自己就显得多余了，因为读的人已经站进了那个厨房。

这个办法在别的事上也一样好用，下面两个也是改写样例。一个女生写第一次骑电动车上路。理念界：我早就会骑了，有什么好怕。现实界：路口那个交警朝她看了一眼，后面一辆三轮车按了两声喇叭。自我界：她发现自己的右手一直攥着刹

车，攥得发白。另一个学生写球赛输了，理念界是“我们班本来就不行”，现实界是体育老师在场边默默把水壶一个个捡起来，自我界是他下场以后一直在系鞋带，系了解，解了系。老师读这样的稿子会发现，三界一缠，学生用不着任何形容词，句子自己就有了重量。

这个框架还能反过来当一面镜子，帮老师读出一篇作文缺的是哪一股。拿到一篇薄的作文，老师不必说“不够生动”，只需在心里数一数三股线各有几句。满篇“我懂得了”“我体会到”，是理念界那一股太粗、另外两股没了，这就是石头的样子；满篇“然后”“接着”，人和事都在，写的人自己却从不出现，是现实界孤零零一股；满篇“我好伤心”“我好紧张”，却看不见一个旁人、一件东西，是自我界自己在打转。三种薄的病根不同，追问也就不同：理念界太粗的，问“当时身边有什么”；现实界孤立的，问“你自己那时候在干什么”；自我界打转的，问“谁在旁边，他做了什么”。缺哪股补哪股，就像搓绳时哪一股细了，就往哪一股里续一把麻。老师省下的是那句谁听了都没办法改的“不够生动”，学生拿到的是一个能动手的问题。还要说明一点，三股不必等长。有的作文现实界写得多，自我界只有一句“我的手一直攥着刹车”，也足够把绳子绞紧。要的是三股都在，不是三股平均。

◆ 17.3 没写出来的那一半

接回纠缠还有一个难处：纠缠最深的那一处，学生往往没写。不是没有，是没敢写，或者写了又划掉。第十二章讲过，真话要付代价，标签不要。学生绕开的那一句，常常就是这件事缠得最紧的地方，因为它牵着最亲的人，牵着写的人自己最不愿意承认的那一点。所以一篇作文里，被省掉的往往不是枝叶，恰恰是根。这也是接回纠缠最需要分寸的地方。前两节问“还有谁”“三股线在不在”，学生大多愿意答；可一问到最紧的那一处，问的人稍一用力，就成了逼供。所以这一节先讲怎样认出被省掉的那一半，再讲认出之后，老师可以做到哪一步、不该做到哪一步。

打个比方，像拍照时的取景框。框里的画面看着完整，可它为什么这样取，是由框外决定的：拍全家福时，把镜头往左挪了一点，是为了不拍进那张空着的椅子。作文里，写出来的部分是框里的画面，没写出来的那句话是框外那张空椅子，

而那个挪镜头的人，就是写作者自己的防御。读者看不见框外，却能感到画面有一点歪，有一点刻意。好的追问，不是逼人把镜头挪回来，而是让写的人自己知道：框外那张椅子是在的。取景框这个比方还提醒老师一件事：框是拍照的人自己端的，别人只能请他放下来看看，不能替他按快门。

以下是两个改写样例。一个男生写爸爸回家过年，写了年夜饭，写了放鞭炮，写了爸爸给他买的新鞋，结尾是“我们一家人其乐融融”。老师私下问他：有没有一句你想写但没写的？他沉默了很久，说：“我想写，我希望他初八别走。”另一个女生写和好朋友吵架又和好，写得很周全，可她在草稿边上用铅笔写过一句又擦掉了，擦痕还在：“其实是我先说了难听的话。”这两句都没进正文，可这两篇作文真正的分量就压在这两句上：一个是一家人之间那条拉不近的路，一个是自己在一段友谊里的那点不光彩。

为什么被省掉的偏偏是根？把机制拆开看。一个学生动笔前，脑子里会对每一句话做一次很快的估算：这句写出来，会不会被老师找去谈话，会不会被同学传，会不会伤到家里人，会不会让自己显得不好。估算的结果，凡是牵涉最亲的人、最真的处境的句子，风险都最高，于是最先被划掉。剩下来能安全上纸的，往往是离根最远的部分：年夜饭的菜名，鞭炮的响声，新鞋的颜色。所以一篇作文越是“周全”，越要留心它周全在什么地方。这和家里来客人前收拾屋子一样：堆在客厅的东西都塞进了卧室，客厅干净得发亮，可一家人真正过日子的痕迹，都在那扇关着的门后面。老师读到一篇特别干净、特别圆满的家庭作文，不必怀疑它是假的，只需知道，那扇门后多半还有一间屋子。

那老师怎么办？不是要学生把每一句都写出来。写不写，是学生的事情，作文课没有权力要求一个人把最疼的地方摊在纸上。办法是给一个折中的位置：允许学生在草稿边上用一个词做标记，写“这里有”三个字就行，不必写出内容。这个标记不交、不看、不评。它的作用只是让学生自己承认框外有东西，下一次再写这件事，镜头就可能挪回来一点。还要说一句边界：如果学生没写出来的那一半涉及他自己的安全，那已经不是作文课能处理的事，老师应当交给学校里负责这件事的人，作文课不替任何人做判断。

◆ 17.4 纠缠深的地方，句子会卡住

最后一节讲一个常被误会的现象：卡住。学生写着写着停下来，说“老师，这里我不知道怎么写”。很多老师的第一反应是帮他顺过去：给一个句子，给一个过渡词，或者干脆说“那就跳过去，写后面”。SDE 看这一刻的读数正好相反。句子卡住，说明这里有东西，而且是三界缠得最紧、一根线扯着另一根线的地方。纠缠越深，现成的句子越用不上，因为现成的句子都是为别人的事准备的。卡住是好信号。反过来，一篇从头到尾没有卡过一次的作文，倒要多看一眼：它可能是写的人真的很熟这件事，也可能是他一路踩着现成的句子走过去，根本没碰到底下缠着的东西。

打个比方，像钓鱼。浮漂在水面上漂着的时候，写得很顺，可下面多半没鱼；浮漂猛地一沉，不动了，那才是下面有东西。浮漂就是句子的表面，那一沉就是卡住，水下的鱼就是纠缠深处的那件事。新手钓鱼最容易犯的错，是浮漂一沉就猛地收线，鱼还没咬实，一扯就跑了。老师替学生把卡住的句子顺过去，就是收线太急：句子是顺了，鱼没了，学生手里拿到的又是一句别人的话。会钓的人浮漂一沉，先不动，等它再沉一下、稳住了，才提竿；老师对卡住的学生也该先等一等，等他自己把那句话咬实。

下面是一个构想的课堂场景。一个女生写外婆和妈妈的一次争吵，写到“外婆把门关上了”，后面停了十分钟，一个字也没写。她举手说不知道怎么写。林老师没有给句子，只问了一句：“你卡在她们两个人中间，还是卡在你自己身上？”女生想了想说：“我当时站在门外，不知道该敲哪扇门。”这句话一说出来，她自己愣了一下，然后把它原样写了下来。另一个男生写搬家那天，卡在“我回头看了一眼”后面。老师问他看见了什么，他说“什么也没看见，我就是想再看一眼”，这句“什么也没看见”后来成了全篇最重的一句。

要把卡住和写不出分开。卡住是有东西出不来，学生说“我知道是什么，但不知道怎么说”；写不出是下面没东西，学生说“没什么可写的”。前者是浮漂沉了，后者是根本没下钩，药不一样，第十九章 19.4 节会专门讲后一种。分辨的时候还可

以看学生的手：卡住的学生笔停在纸上，常常写了半个字又停下；写不出的学生笔早就放下了，眼睛在看窗外。对卡住，老师能做的只有三件事：不替他写；问他卡在两样东西之间；允许他把“我不知道怎么写”这句话本身写进去。很多时候，“我不知道该怎么写她”这一句，比任何一句漂亮的描写都更接近那块土。

卡住之后如果没有被顺过去，常常会发生一件很有意思的事：句子的节奏变了。前面写得流畅的段落，句子长、连接词多，“于是”“因为”“所以”一个接一个；卡住之后挤出来的那几句，往往短，断断续续，没有连接词，甚至有点不通。很多老师会想把这几句改通顺，其实这几句恰恰是土的形状，第七章说过，土有自己的形状，模具会抹掉它。就像修自行车，链条一直转得很顺的时候，你听不出哪里有毛病；它咔哒一下卡住，你才找到那一节锈死的链节。修车的人不会因为那一下咔哒难听就把它跳过去，他会停下来，蹲下去，看清是哪一节。老师读学生的稿子也可以这样：先把那几句不通的句子找出来，用铅笔在旁边点一个点，告诉学生“这里你停过”，不改一个字。下一稿怎么写，让学生自己决定。很多学生第二稿会把那几句保留下来，前面那些流畅的段落反而删掉了一半。

课堂可做

“卡住记号”十分钟。老师先说清楚规则：今天写一件最近的小事，写的时候如果哪里卡住了，不许跳过，也不许硬编一句顺下去，就在那里画一个小方框，方框里可以空着，也可以写“卡住了”三个字，然后接着往下写。老师自己也和学生一起写，也画方框，分享时第一个说自己卡在哪里，学生看见老师也卡，才敢承认自己卡。十分钟后，老师不收全文，只请愿意的学生说一说：你的方框画在哪一句后面，卡在哪两样东西之间（两个人之间，一个人和自己之间，想的和看到的之间）。

学生的第一反应通常有两种。一种是一个方框也没画，说“我写得很顺”，老师不必追究，只轻轻说一句：顺的地方，下次也可以留意一下底下有没有鱼。另一种是画了方框却很不好意思，觉得是自己写得差。老师这时要把话说在前面：今天谁的方框多，谁就挖到了东西。有学生说出“我卡在想帮妈妈和不想帮妈妈之间”这样

的话时，老师只需复述一遍，不评价，不追问细节，这一课就成了。下课时不收本子，方框留在学生自己手里，下一次写同一件事时再翻出来看。

带走的话

卡住的地方，往往是纠缠最深的地方。

第 18 章

回土的六条路

这一章的问题：第十五到十七章，每章给了一把铲子：追问位置，找回差异，接回纠缠。林老师试了一个月，问题来了：三把铲子该先用哪一把？她给全班统一从"追问位置"开始，陈默很顺，李朵却一句也接不上，因为她手里压根没有一句可以追问的套话；有的学生情感很满，一问"哪一天"反而把话堵回去了。看来铲子没错，错在让所有人从同一处下铲。这一章要回答：回土有几条路，每条路从哪里起手，老师怎样替一个学生选他的那一条。

章首先把底子交代清楚。SDE 把一篇作文的发生看成三维：显露（S），就是已经写在纸上的句子；差异（D），就是哪里跟想的不一样；纠缠（E），就是这件事还缠着谁。三维排成次序，一共有六种： $S \rightarrow D \rightarrow E$ 、 $S \rightarrow E \rightarrow D$ 、 $D \rightarrow S \rightarrow E$ 、 $D \rightarrow E \rightarrow S$ 、 $E \rightarrow S \rightarrow D$ 、 $E \rightarrow D \rightarrow S$ 。这六种次序，就是回土的六条路。它们不分高下，终点也一样，都是一块重新接上方向的土；区别只在起手的那一维。从 S 起手，手里先有一句话；从 D 起手，手里先有一个"不一样"；从 E 起手，手里先有一段关系。学生站在哪一维，就从哪一维起手。所以这一章不是又添了三把铲子，而是给前三章的三把铲子排先后。

◆ 18.1 从一句石头起手（ $S \rightarrow D \rightarrow E$ 、 $S \rightarrow E \rightarrow D$ ）

第一组两条路，起点都是一句已经写出来的石头。SDE 看来，石头也是显露，只是丢了方向的显露。满纸套话的学生，最不缺的就是这种句子，与其逼他另起炉灶，不如就从他手里那块石头下手：先敲开它，再顺着裂缝往里走。两条路的分别在第二步： $S \rightarrow D \rightarrow E$ 先问"哪里不一样"，再问"还缠着谁"； $S \rightarrow E \rightarrow D$ 先问"还缠着谁"，再问"哪里不一样"。前者适合套话背后压着一件具体事的学生，后者适合套话背后压着一个具体人的学生。老师分辨的办法很简单：问一句"写这句的时候你想到了什么"，学生先说出一件事，就走 $S \rightarrow D \rightarrow E$ ；先说出一个人，就走 $S \rightarrow E \rightarrow D$ 。

打个比方，像旧衣服改小。一件不合身的旧外套，不必扔，也不必去买新的。裁缝的办法有两种：一种先找出哪里不合身，肩宽了还是袖长了，量出差别，再照着穿的人改，这是先D后E；一种先请穿的人试上身，看它要贴着谁的身子，再在穿的人身上找出差别，这是先E后D。两种办法改出来的都是一件合身的衣服，旧衣服就是那句石头，量差别是找差异，试上身是接纠缠，合身就是回土。也有人两样都不做，只把旧外套熨一熨、换个领子，看着新了，穿上照样不合身，这就是只在句子上打转，下面要专门说的那个坑。

先看S→D→E，下面是改写样例。一个男生写“时间就像流水，一去不复返”。老师问：这句话跟你哪一回想的不一樣？他想了想说，暑假前以为两个月很长，开学那天才发现，计划里的二十本书一本没看，倒是把楼下修车铺老板教的补胎学会了。差异出来了，老师再问：这件事里还有谁？他说修车铺老板，那人一边补胎一边跟他讲自己当年没考上高中。于是他写出来：“暑假我没看完一本书，学会了补胎。教我的人说，他十六岁那年就是这样学会的。”一句流水的套话，经过一个差异，落到了一个人身上。

再看S→E→D，也是改写样例。一个女生写“老师是辛勤的园丁”。老师先问：你写这句的时候，想到了哪一个老师？ she说是初中的数学老师。再问：那个老师跟你原来以为的哪里不一样？她说，一直以为她很凶，直到有一次晚自习停电，那个老师打着手机手电筒一桌一桌给人讲题，讲到她这桌时，手机快没电了，老师把屏幕亮度调到最暗，凑得很近。这一路先接上了人，再从人身上找出差异，“园丁”那个词自己就站不住了。这两条路都是陈默这类学生的路，第十四章那句“像大海”就是从这里起手的。

这组路有一个容易踩的坑，要单独说一说：从石头起手，不等于在石头上修修补补。老师一看到“时间就像流水”，最顺手的动作是帮他换个比喻，“时间像沙漏”“时间像指缝里的水”，句子是新的，方向还是没有。S起手的第一步不是改这句话，是把这句话当成一把钥匙，问它是从哪扇门里拿出来的。所以第二步问的必须是D或E，而不能又回到S，问“能不能写得更好一点”。那就成了原地打转：S→S→S，石头越磨越光，越磨越像作文。判断有没有走对，看学生第二步说出来

的东西：说出一件事、一个人，就走出去了；说出另一句漂亮话，就还在原地。就像那件旧外套，换几颗新扣子不叫改衣服，量了肩宽、试了上身才叫。

◆ 18.2 从一个"不一样"起手 ($D \rightarrow S \rightarrow E$ 、 $D \rightarrow E \rightarrow S$)

第二组两条路，起点是一个"不一样"。这组路适合说"没东西可写"的学生。他们手里没有可以追问的套话，你让他从一句石头起手，他连石头都拿不出来。可只要他今天还在过日子，就一定碰见过某个跟平时不同的小地方：路线、天气、饭菜、谁的一句话。SDE 看来，差异是发生的发动机，一个"不一样"就是一粒火星。 $D \rightarrow S \rightarrow E$ 是先把这个"不一样"写成一句话，再看这句话缠着谁； $D \rightarrow E \rightarrow S$ 是先看这个"不一样"缠着谁，再落笔。这里的"不一样"不必是大事，第十六章那杯凉豆浆就是它的样子，D 起手的学生最需要知道的，就是小到这种程度也算数。

打个比方，像种菜时发现一株苗跟别的不一样。一排白菜里有一棵叶子发黄。你可以先把它拍下来、记下来，再去查它是缺水还是根被虫咬了，这是先写下来，再找原因，即先 S 后 E；你也可以先蹲下去扒开土看看根，弄清楚它跟哪条水沟、哪只虫子有关，再记下来，这是先 E 后 S。那棵发黄的苗就是"不一样"，记下来就是写成句子，扒开土看根就是接纠缠。不管先做哪一步，你都比那个只看见"一排白菜"的人多看见了一点。这个比方里最要紧的是那一排白菜：没东西可写的学生，眼里常常只有一排白菜，老师先帮他在一排里认出一棵来，后面的事他自己会做。

先看 $D \rightarrow S \rightarrow E$ ，下面是改写样例。一个高一男生每天写"今天没什么特别的"。老师只要他记一件今天跟昨天不一样的小事，多小都行。他记下：今天公交车上，坐在我前面的人一直在看同一张照片。老师说，那就把这件事写成一句话。他写："前排的阿姨把手机里的一张照片放大，又缩小，放大，又缩小，到站了也没关。"写成句子之后再问：这件事让你想起谁？他说想起妈妈，她手机里存着外公的照片，也是这样看。一件公交车上的小事，接上了他自己家里的一段关系。

再看 $D \rightarrow E \rightarrow S$ ，也是改写样例。一个女生说今天唯一不一样的是，食堂打饭的阿姨没给她多舀一勺菜。老师没让她马上写，先问：这件事跟谁有关？她想了

想，说那个阿姨平时会多舀，因为阿姨的女儿跟她同岁，有一次还问过她在几班。今天没多舀，是因为旁边站着一个人检查的人。关系理清了，她才落笔："今天阿姨的勺子在空中停了一下，又收回去了。她没看我，看了一眼旁边的人。"这条路先把关系搭好再写，写出来的句子少，却句句有着落。李朵后来走的就是这一组里的一条，第18.4节会讲。

两条路怎么分？看那个"不一样"本身清不清楚。如果学生一说就能说出画面，"前排的人一直在看同一张照片"，那就先写成句子，趁画面还新鲜，把它钉在纸上，这是 $D \rightarrow S \rightarrow E$ 。如果学生只能说出一个模糊的感觉，"今天食堂好像哪里不对"，那就别急着写，先问跟谁有关，关系一理清，模糊的感觉才会凝成画面，这是 $D \rightarrow E \rightarrow S$ 。这和第十六章讲的"差异是被发现的，不是被安排的"是一回事： D 起手的学生最怕老师替他"不一样"说出来。老师说"是不是因为阿姨心情不好"，学生点点头，那就成了老师的差异，学生写出来又是一块别人结算过的石头。老师只管问"跟谁有关"，答案留给學生。种菜的人看见黄叶，最忌讳的就是隔着田埂下结论"肯定是缺肥"，蹲下去扒开土，才知道是根上爬着一窝蚂蚁。

◆ 18.3 从一段关系起手 ($E \rightarrow S \rightarrow D$ 、 $E \rightarrow D \rightarrow S$)

第三组两条路，起点是一段关系。这组路适合情感丰富却写不出来的学生。这类学生心里很满，一提到某个人眼圈就红，可一落笔就只剩"我很想她""她对我很好"。他们缺的不是感受，是把感受放下来的一个支点。SDE看来，纠缠先在场、句子和差异还没出来，这种状态最怕急着写，越急越写成标签。所以这组路先不写句子，先把关系画出来：这件事里有谁，谁和谁连着。 $E \rightarrow S \rightarrow D$ 是画完关系先写成句子，再从句子里找差异； $E \rightarrow D \rightarrow S$ 是画完关系先找差异，再写成句子。这和前两组正好倒过来：前两组是从纸上的东西往人身上找，这一组是先把人安顿好，再往纸上落。

打个比方，像拼一张全家福。照片上的人还没站好，你先把要来的人排一排：谁站中间，谁挨着谁，谁跟谁中间隔着一个空位。人排好了，有两种拍法。一种先按下快门，拍完再看照片里哪里跟平时不一样，比如爸爸今天居然笑了，这是先 S

后D；一种先发现今天哪里不一样，比如奶奶今天特意换了一件新衣服，再对着这一处按快门，这是先D后S。排人就是画关系，快门就是写成句子，"不一样"就是差异。人没排好就按快门，拍出来是一团模糊的人影；人排好了，怎么拍都有个中心。

先看E→S→D，下面是改写样例。一个女生想写她的小姨，一说就哭，写出来只有"小姨对我像亲妈一样"。老师让她先在纸上画：中间写自己，旁边写小姨，再写还有谁。她画出了妈妈、小姨父、小姨的儿子，还在妈妈和小姨中间画了一条虚线。然后老师让她就写画上的一条线。她选了自己和小姨那条，写："每次开家长会，来的都是小姨，她坐在我的座位上，把我的书包整理了一遍。"写完再问：这里跟你想的哪里不一样？她说，有一次她发现小姨把自己儿子的家长会推了。差异一出来，那条虚线也有了分量。

再看E→D→S，也是改写样例。一个男生写爷爷，心里有很多话，就是写不成段。他先画关系：爷爷、自己、爸爸，三个人围着一块菜地。画完，老师不让他写，先问：这三个人里，最近谁跟以前不一样了？他说是爷爷，以前每天早上五时下地，现在要他扶着才走得到地头。差异找到了，他才落笔："今年爷爷第一次让我替他挑水。他站在地头指，哪一垄先浇，哪一垄后浇，跟爸爸小时候听到的一模一样。"关系先排好，差异是从关系里浮出来的，句子最后才到，到得很稳。

为什么情感满的学生要先画、后写？拆开看是这样：一个人情感越满，脑子里同时涌上来的东西越多，人、事、话、画面挤在一个门口，谁也出不来。这时候最先挤出门的，往往是最现成的那句标签，因为标签最短、最熟、不费力。"她对我很好"就是这样挤出来的。画关系图，等于在门口先排个队：人一个个写下来，线一条条连上去，挤成一团的东西就有了先后。画图还有一个好处，它不是写作，没有对错，也不打分，学生下笔时不必提防，常常会画出自己没想到的线，比如那条妈妈和小姨中间的虚线。图画出来以后，老师只让学生挑一条线写，不挑一个人写。挑人，又会落回"她对我很好"；挑线，写的就是两个人之间的一件事。这是这组路的诀窍：写线，不写点。

◆ 18.4 怎样替学生选路

六条路摆出来，老师最常问的是：我怎么知道这个学生该走哪一条？SDE 的回答很简单：看学生此刻手里有什么。手里有一句套话，从 S 起手；手里什么都没有，只有今天的日子，从 D 起手；手里满是情感却没有句子，从 E 起手。路随学生的位置定，不随题目定。题目是“亲情”还是“成长”，跟走哪条路没有关系，同一个题目，三个学生可以走三条路。第二步走哪一维，则看第一步做完之后哪一维露得多：先冒出人来就走 E，先冒出“不一样”就走 D。这里说的“手里有什么”，指的是学生此刻最容易拿出来的那样东西，不是他最好的那样东西。

打个比方，像骑车去同一个地方。三个人都要去城西的菜市场，一个住在城北，一个住在城南，一个就住在菜市场边上的巷子里。你不能让三个人都从城北出发，那住城南的人要先绕到城北，住巷子里的人更冤，要先走远再走回来。回土的终点相同，都是一块接回方向的土，可每个学生出发的位置不同。出发点就是起手的那一维，路线就是六种次序中的一种，菜市场就是回土。老师替学生选路，不是挑一条最好的路，是看清他站在哪里。要是有人偏说“城北那条路最宽最好走”，非让人人都从城北出发，路是好路，人却白白多骑了半个城。

下面是一个构想的场景，三个学生都是本书的构想人物，也不在同一个年级，只是放在一起看。陈默手里有的是套话，“妈妈的爱像大海”之后，他又写出了“母亲的唠叨是最温暖的声音”。林老师让他从 S 起手，走 S→D→E：先问哪一回的唠叨跟平时不一样，他说是有一次妈妈一句话也没唠叨，只把雨衣塞进他的车筐；再问这件事还缠着谁，他说缠着店里那口蒸锅和门口排队的街坊：那天早上蒸锅烧干了底，头一屉包子全粘在笼布上，门口站着七八个等早点的人，妈妈一边刮笼布一边赔不是，雨衣是她趁换屉的空当跑出来塞的。第十四章那把伞之后，他第二次自己把一句石头接回了地上。

李朵手里什么都没有，她一开口仍是“没东西可写”。林老师让她从 D 起手，走 D→E→S：今天哪里跟平时不一样？她说爸爸今天出车前在门口站了一会儿。老师问，这件事跟谁有关？她说跟她自己有关，因为她昨晚说了一句“别人的爸爸都会

开车送",爸爸当时没吭声。关系理清,她写下:"他在门口站的那一会儿,我在被子里没动。"她这一路先找的是自己和爸爸之间那根线,句子是最后才落下来的,所以只有一句,却一个字也挪不动。这和第十六章那杯凉豆浆是同一块土的另一面。

周小满情感最满,一写奶奶就是"奶奶是世界上最疼我的人"。林老师让她从E起手,走E→S→D:先画关系,她画了奶奶、自己、在外打工的爸妈,还在奶奶和手机之间画了一条线。再挑一条线写成句子,她挑的正是那条:"奶奶的手机只存了两个号码,一个是我爸,一个是我。"写完问哪里不一样,她说上个月奶奶让她教怎么发语音,学了三个晚上。三个人,三条路,起点不同,走到的都是只属于自己的一块土。林老师那天在备课本上记了一句话:我以前总在找一条最好的路,原来要找的是每个人脚下的那一步。

还要补一句:路不是一选定终身。学生的位置会动,路也跟着换。陈默回过几次土之后,手里的套话越来越少,再让他从S起手,他会拿不出石头来,这时他就该换到D或E了。李朵记了一个月的"不一样",开始一写就带出爸爸,她其实已经站到了E的门口。老师判断换路的办法很朴素:一条路走起来,学生第一步越来越省力,第二步越来越自然,说明这条路他已经走熟了,可以试试另一条;一条路走起来,学生第一步就卡死,说明起点选错了,当天就换,不必坚持。就像骑车的人搬了家,去菜市场的路自然要重新认,没人会为了"原来那条路走惯了"先骑回旧家再出发。这也提醒老师别给学生贴标签,"你是S型""你是E型",一贴上,路就成了新的模具。

课堂可做

"三张起手卡"十分钟。老师准备三种颜色的小纸条,写上三个起手问题:黄色写"抄下你最近写过的一句像作文的话",绿色写"写下今天一件跟平时不一样的小事",蓝色写"画出最近一件事里有哪几个人"。先请学生用十秒钟判断自己手里最有的是哪一样,自己挑一张卡,老师不替学生挑,最多说一句"先挑你最快能写出一个字的那张"。第一个四分钟只做卡上那一步;第二个四分钟,老师只说一句"接下

来问问另外两维里，哪一维先冒出来”，学生自己往下走一步；最后两分钟，谁愿意，就说说自己走的是哪一条路。

学生会出现的情况大致有三种。一是挑卡犹豫，说“我好像都有，又好像都没有”，老师就让他抽绿卡，因为每个人今天都过了一天，D是最不会落空的起点。二是挑了黄卡却抄不出套话，说明他其实没那么多石头，可以换卡，换卡不算失败。三是挑了蓝卡画完人就哭了，写不下去，老师不追问，只说“今天画到这里就很好”。下课前老师可以说一句：你今天挑的卡，就是你这一阵子站的位置，下个月可能就换了。整个过程不收、不评，卡片留给学生夹在本子里。

带走的话

路随学生的位置定，不随题目定。

第 19 章

回土的课堂：评判与生成拆场

这一章的问题：前面五章讲的是怎样回土，可林老师把它们搬进课堂时，发现一个老习惯在拖后腿：学生刚写下一句“那天爸爸在门口站了一会儿”，同桌就探头来说“这句不行，没修辞”；学生自己也是，写一句、看一句、划一句，十分钟写不满五行。老师更难，手里的红笔一碰到作文本，就想圈“好词”、打等第。生成刚冒头，评判就到了。这一章要回答：回土的课堂怎样把评判和生成拆开，让它们各在各自的时间、各看各的东西。

◆ 19.1 十分钟不评分

先说 SDE 怎样看这件事。第八章讲过 D2 六步：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代。评估是唯一从世界回来、带着真后果的一步，它应当排在执行之后。可在作文课上，评估常常跑到了执行前面，甚至和执行挤在同一秒：学生每写一个字，脑子里就有一个声音在打分，“这句像不像作文”“这句老师会不会圈”。生成和评判同场，生成就会被掐死在半句上，因为刚冒头的土总是粗糙的、不像样的，而评判最擅长的正是挑出“不像样”。所以回土课堂的第一条规矩是：评判不许与生成同场。最简单的落地，是一节课的前十分钟只写，不交、不改、不打分。

打个比方，像和面。面粉加水，刚揉的时候是一盆疙瘩，黏手，坑坑洼洼，怎么看都不像样。如果这时候有人站在旁边，每揉一下就说“不光滑”“不圆”，揉面的人就会停下来去抠疙瘩，越抠越碎。会做面食的人都知道，面要先揉到一起，再盖上布醒一醒，醒好了才去看它光不光、匀不匀。揉面就是生成，醒面是生成和评判之间那段空档，看面就是评判。十分钟不评分，就是先让学生把面揉到一起，盖上布，评判等面醒了再来。醒面那段空档最容易被省掉，可面筋就是在那段时间里自己连起来的，生成和评判之间的那一段，也是这样。

这个主张并不是本书第一个提出的。美国写作教师 Elbow 倡导的"自由写作",大意是让写作者在一段时间里不停笔地写,写的时候不许停下来评判、修改,把"写"和"挑"分到两个时段里去〔待核〕。本书和它的分别在于:自由写作把评判推迟,本书不只推迟,还要改写评判的对象,评判回来的时候,看的不再是"像不像作文",而是"这里发生了什么"。所以十分钟不评分只是拆场的第一步,它清出了一块空地,后面三节讲评判回来时站在哪里、看什么。老师不必把两者对立起来:自由写作清出的那块空地,本书照样要用,只是要在空地边上立一块新牌子。

具体怎么做?下面是一个构想的课堂场景。林老师在高二一个班试了三周。第一周,很多学生十分钟只写了两三行,因为他们停不下脑子里那个打分的声音,写一句就停下来看。林老师只说了一句话:"今天你写得越难看,越说明你没在给自己打分。"第二周,有学生开始写满一页,错字连篇,段落混乱,可里面冒出了像"我爸的手机壳是我初中用过的那个"这样的句子。第三周,一个平时只写套话的男生在十分钟里写了他家楼下那个总在下象棋的老头,写完他自己都很惊讶:"我不知道我还记得这个。"

还有两个日常的例子可以帮老师理解这条规矩。一个是学画画的孩子,老师要求先用十分钟画速写,只画不擦,橡皮收起来。很多孩子最初很难受,因为平时画一笔擦一笔,可十分钟下来,纸上有了一大片线条,里面总有几根是活的。另一个是家里人一起包饺子,有的人包得难看,馅露出来,褶子歪了,如果一开始就有人在旁边挑,他就不敢包了,干脆去擀皮。等一锅煮出来,难看的饺子也是熟的、也是香的。生成要的是先有,评判要的是挑好,先有才有得挑。

◆ 19.2 题后到

拆场的第二步,是把出题从起跑线前挪回终点后。第五章讲过,先题后土是一个时间倒置:本来是先有一块土,后来才有它的名字;出题把次序倒了过来,学生拿到"亲情"二字,先去翻素材本,不翻自己家。题后到,就是把次序倒回去:先写那块土,写完再从写出的东西里捡一个题目。SDE 看来,题目本来就是显露的一部

分，是一块土长出来以后，写的人回头给它取的名字，而不是土还没动身就先套上的一个框。名字是后起的，所以它可以很小、很怪，只要是从这块土上长出来的。

打个比方，像给孩子起名字。父母给孩子起名，常见的有两种。一种是孩子还没生，名字早就定好了，叫"浩然"，希望他有浩然之气，结果孩子生下来是个文文静静、说话细声细气的姑娘，名字和人不对上。另一种是孩子生下来，抱在手里看了几天，看他哭起来声音特别亮，看他一笑眼睛眯成一条缝，才定下一个名字。前一种是先题后土，名字先到，人得往名字里长；后一种是题后到，人先到，名字是从人身上看出来的。作文的题目也是这样，从写出的东西里看出来的题目，和那块土才是一体的。

具体的做法分两步。第一步，学生先写，写什么都行，只要是自己的一块土，可以用前几章任何一把铲子，可以走第十八章任何一条路。第二步，写完以后，老师请学生回头读一遍，用铅笔圈出自己停过的那一句，再根据这一句起一个题目。以下是改写样例。一个女生写了半页，内容是妈妈每晚给她削苹果，削完总把皮连成一条。她圈出的句子是"有一次皮断了，她把断的那截捡起来，又削了一个"。她起的题目是《又削了一个》。如果先给她"母爱"这个题，她多半写不出这一句，因为"母爱"把她引向的是熬夜、送伞、生病背去医院，那些所有人都写过的东西。

再举两个日常的例子。一个是做菜。有经验的家庭主妇常常不是先想好"今天做一道鱼香肉丝"，而是先打开冰箱看看有什么：半个茄子，两根青椒，一小块肉，炒出来以后，菜名才有了，叫"茄子炒肉"也好，叫"冰箱清仓"也好，菜名是跟着菜走的。另一个是拍照。很多人旅行时先想好要拍什么，"夕阳下的剪影"，于是到处找夕阳；会拍照的人是走着走着，看见一个卖菜的老太太在收摊，把一把没卖完的葱递给隔壁摊的人，按下快门，回家整理照片时才给它取名。题后到的作文，就是先打开冰箱、先按下快门。

有老师会问：考试是先给题的，平时练题后到，到了考场怎么办？这个问题本书不回避，第三十章会专门讲考场能动的那一寸。这里只说一点：题后到练的不是"不要题"，而是"土先动"。一个学生平时练惯了先找自己的土、再给它起名，到了考场，哪怕题先到了，他也会先在草稿纸上写一句只属于自己的土，再回头看它

和题目怎么接。题后到不是取消出题，是把出题的时间位置挪到它该在的地方。就像天天先打开冰箱再想菜名的人，哪天客人点了菜，他照样先去看那块肉新不新鲜，再决定怎么做。

◆ 19.3 红笔的新用法

拆场的第三步，是红笔。红笔是老师手里最重的工具，评判回来的时候，就是握在它上面回来的。传统的红笔做的事情是：圈好词好句，画波浪线，写“生动”“细腻”“立意深刻”，最后打一个分数。这些动作有一个共同点，它们问的都是“这里写得好不好”，也就是第十三章讲的权责发生制：作文写了“我感动了”，红笔就当 he 感动过了，记一笔应收，不验实收。回土的课堂要换一种用法：老师只圈“这里发生了什么”，不圈“这里写得好”。红笔从记应收，改为验实收。红笔还是那支红笔，变的是它对着什么落下去。

打个比方，像去菜市场买菜时的两种看法。一种人看包装：标签上写着“有机”“新鲜”“当天采摘”，就放进篮子里。另一种人看菜本身：掐一掐茄子的蒂，看是不是刚断的；翻一翻青菜的叶子，看底下有没有黄；拿起一个西红柿闻一闻，有没有那股青气。看包装就是记应收，标签上写了什么就信什么；看菜本身就是验实收，不管标签，只看这东西真的是什么样子。“生动”“细腻”就是贴在作文上的标签，而“这里发生了什么”就是去掐一掐那个茄子蒂。会买菜的人也不是不看标签，只是先掐、先翻、先闻，掐过了再看标签对不对得上。

具体怎么圈？下面是改写样例。一篇作文里有两句：一句是“夕阳的余晖洒在大地上，像一层金色的纱”，一句是“爸爸把车停在楼下，没有马上上来，在车里坐了很久”。传统的红笔多半会在第一句下面画波浪线，写“比喻生动”。新的红笔不碰第一句，它在第二句旁边写一个问题：“那天他在车里坐着的时候，你在哪里？”这不是批评，也不是表扬，是验货：这里有没有发生过什么。学生如果答得出“我在阳台上看着他，不敢下去叫”，这块土就是实收；答不出，就说明这一句可能也是借来的，那也没关系，下一稿再找。

还有两个日常的例子。一个是体检。医生看体检报告，不看你填的"自觉身体健康"那一栏，他看的是血压、心跳、血常规这些实打实的读数，自我评价是应收，化验单是实收。另一个是装修验收。装修公司的单子上写着"墙面平整""防水达标"，有经验的业主不看单子，拿一盏灯贴着墙照过去，看有没有阴影；往卫生间地上泼一盆水，等一晚上，看楼下有没有渗。红笔的新用法，就是把老师从看单子的人变成泼水的人。这样做还有一个附带的好处：学生慢慢发现，老师的红笔不再是在给自己打分，而是在跟自己说话，他就不再那么怕红笔了。

把这个新用法拆成老师手上的动作，大致是三条。第一，先通读，不落笔。传统批改是边读边圈，读到哪圈到哪，红笔和眼睛同时动，评判又和阅读挤进了同一秒。新用法要求老师先把整篇读完，读的时候只留意自己在哪里停了一下，读完再回去落笔。第二，一篇只问一两处。验货不是逐件拆箱，老师挑一两处最像"这里有东西"的地方提问就够了，满篇都是问号，学生会觉得是在被审。第三，问号写在句子旁边，不写在文末。文末的总评天然是结算口气，"本文情感真挚"，一写就成了账单；句子旁边的问号是对着一个具体位置说话，学生一眼就知道老师碰到的是哪一块土。分数还打不打？平时作文可以照打，只是分数和问号分开写，分数写在封面，问号写在正文。分数记的是一次考核，问号验的是一次发生，两本账各记各的，不混在一个地方。这也守住了本书的一条禁令：圈出来的停驻句，只是老师和学生之间的一次对话，不进任何考核和排名。

◆ 19.4 回土失败时

前三节讲的都是回土成功的样子，这一节要讲失败。林老师在一次课上让全班用铅笔圈出自己的停驻句，就是写的时候心里停了一下的那一句。结果全班四十多人，没有一个人圈得出来，有人圈了一句"漂亮的"，有人随手圈了第一句，更多的人说"没有停过"。这时候最容易出现两种错误反应：一种是老师怀疑方法不灵，干脆放弃；另一种是老师替学生圈，"我觉得你这句就是停驻"。两种都不对。回土失败时，先要分清学生是"埋住了"还是"挖空了"，这两种病看起来一样，药完全不同。

打个比方，像找一把放丢的钥匙。一种情况是钥匙还在屋里，只是被一堆衣服盖住了，你翻一翻沙发垫，挪一挪那堆脏衣服，它就出来了，这是埋住了。另一种情况是钥匙根本不在屋里，它早就掉在了外面，你在屋里翻得再仔细也找不到，这是挖空了。前一种要的是翻，后一种要的是先承认屋里没有，再去配一把新的。分不清这两种情况，后果就是要么在一个空屋子里无休止地翻，要么把一堆衣服底下明明有的钥匙当成了丢了。埋住了的学生，老师多问几句就有回音；挖空了的学生，问得越多越空，这个区别本身就是最好的读数。

先说埋住了。埋住了的学生，心里其实有停过的地方，只是平时不敢写，或者写了又划掉了，第十七章讲的"没写出来的那一半"就是这种。判断的办法是换一种问法：不问"你写的哪一句停过"，问"这件事里，有没有哪一刻你现在还记得"。埋住了的学生常常一下子就答出来了，"有，我记得她那天穿的是那件旧棉袄"，只是这句话不在作文里。埋住了的药是前面三节：拆场，题后到，红笔验实收，给那句被埋住的话一个安全的、不被评判的地方，它自己就会冒出来。

再说挖空了。下面是一个构想的场景，赵一鸣是本书的构想人物。他是高二男生，作文不差，结构完整，字也工整，可不管老师怎么问，他都说"没有停过"。问他哪一刻还记得，他想了很久，说"都差不多"；问他最近有没有哪里不一样，他说"每天都一样"；问这件事里还有谁，他说"就是那些人"。他不是不配合，他是真的想不出来。林老师后来明白，赵一鸣不是钥匙被埋住了，是那个会停一下的东西本身变钝了，就像第九章说的，喝惯了速溶咖啡的人，第一次喝现磨会觉得不对味，最深的病是认不出真东西。

挖空了的药，是先修感受器，暂时不谈作文。感受器就是那个会"心里停一下"的东西。修它不靠写作文，靠的是重新练习注意。林老师给赵一鸣的办法很小：每天放学路上，只记一样东西，不用写成句子，记一个词就行，比如"水坑""红伞""狗"，记在一个小本子上，想不出就写一个"无"字，一周给老师看一次，老师不评，只问一句"这个词是在哪里看见的"。头几周，赵一鸣的本子上不是"无"，就是"车""树""人"这种谁都能写的词，林老师不催，也不加码。他的本子上后来怎样第一次出现一个"多看了一眼"的词，第三十一章会接着讲。这里只说一个道理：感

受器像久不用的舌头。一个顿顿吃重油重辣的人，忽然喝一碗清汤，会说"没味道"；让他清淡吃上一阵，某天他会尝出汤里那一点葱的甜。修感受器也是这样，不是往学生嘴里塞更浓的东西，而是把浓的撤下来，等他自己尝出淡的。

最后要说两条边界。第一，"挖空了"说的是写作里感受器的钝化，不是任何心理或医学上的判断，老师不要把这个词用在学生身上当标签，更不要据此去评价一个学生的身心状况；如果老师觉得一个学生的状态已经超出了作文课的范围，应该交给学校里专门负责的人。第二，修感受器需要时间，可能是几周，可能是一学期。老师在这段时间里最要忍住的，是让赵一鸣交一篇"像样的作文"来证明有进步，那等于又把评判请回了生成的现场。

课堂可做

"红笔换问号"十分钟。老师从上次的作文里挑三篇（事先征得作者同意，隐去名字），投影出来。规则是：这十分钟里，全班不许说"好"或"不好"，只许提问，问题只能是"这里发生了什么"一类，比如"这时候你在哪里""谁在旁边""那之后呢"。老师先示范一个，然后请学生对着投影上的句子提问，老师把问题用红笔写在句子旁边。十分钟后，把三篇作文还给作者，作者自己决定回答哪个问题，下次写进修改稿。提问的同学不必站起来，可以写在纸条上递给老师代写；作者当堂不必回答，只听。

学生最初的反应会很不习惯，常有人脱口而出"这句比喻用得好"，老师不批评，只说"那换成问题怎么问"，学生想一想，会改成"你为什么会想到用这个比喻"。也有学生提出带刺的问题，"这件事是不是编的"，老师要接住，说"我们不问真假，问发生了什么"，把问题改写成"那天之后你还想过这件事吗"。被投影的作者往往很紧张，下课前老师要单独说一句：今天大家问的每一个问题，都说明你的句子让人想往里走。这样的课一学期上三四次就够，上多了，提问本身也会变成新套路。

带走的话

先让面揉到一起，再看它光不光。

第五编

复燃术：灰怎样重新经过"我"

编序

第四编讲回土，处理的是学生自己的石头。"妈妈的爱像大海"再空，也是陈默自己写下的，底下压着他自己记得的那个下雨天；回土要做的，是顺着这句话往回摸，把"哪一天、站在哪里、迈了哪只脚"接回去。这一编要处理的是另一种东西：灰。灰不是学生自己的土烧成的，它是别人的感受，别人已经替他结算好了。背过的名句、范文里的情感、班会上听来的道理，都是灰。它们本来也是土，长在别人的发生场里：孟郊写"寸草心"时心里有一个具体的母亲，朱自清写背影时眼前有一个具体的父亲。可这些感受传到学生手里时，方向早已在别人那里用完了，只剩一个可以拿来就用的结论。所以回土和复燃的区别很清楚：回土是找回自己丢掉的方向，复燃是给别人的东西接上一个自己的方向。前者往回摸，后者往里接。这一编分四章走：第二十章说清灰是什么，为什么它不是没用，而是没经过"我"；第二十一章讲读别人的文章时，怎样让别人的感受重新经过学生自己；第二十二章把好词好句本改成停驻本，让素材从料库变成火种；第二十三章啃最硬的一块，议论文，它几乎从头到尾都是灰。承重命题二的后半句就落在这里：一份被别人结算过的感受，经由学生自己的一次差异重新走一遍，就不再是别人的。

第 20 章

灰是什么

这一章的问题：下面是一个构想的场景。母亲节前后，林老师（林晓岚，构想人物，湘中某县城高中语文老师）布置了一篇写母亲的随笔。周日晚上批到第三十篇，她数了一下，有二十一篇引了"谁言寸草心，报得三春晖"，有的放在开头，有的放在结尾，有一篇开头结尾各放一次。句子是好句子，引得也不算错，可读完二十一篇，她一个母亲也没记住。她在备课本上写了一个问题：这句诗到底做错了什么？这一章要回答的就是这个问题：学生作文里那些背来的、听来的、抄来的感受，到底是什么东西，它跟第二编讲的石头有什么不同，它为什么用不活。

◆ 20.1 被别人结算过的感受

先说 SDE 怎样看。前面几编反复用到一个说法：一篇作文的显露（S），由它走过的差异序列（D）和扎着的特征纠缠（E）共同决定，写成式子就是 $S=F(D, E)$ 。大白话是：一句话最后长成什么样，看它是从哪条路上走来的、还连着哪些人和事。石头是学生自己的土丢了方向，路还在他身上，只是被埋住了。灰不一样，灰的那条路根本不在学生身上。"谁言寸草心"这句诗走过的路，是孟郊那一辈子、那一次离家、那一针一线；它扎着的纠缠，是唐朝一个具体的母亲和一个具体的儿子。这条路和这张网，一千多年前就走完了、结过账了。学生背下来的，是那次结算的结果，不是那次发生本身。所以灰的定义是：失去方向、只剩标签的土，而且是别人的土。

把这件事拆开看，灰的形成有三步。第一步，别人那里真发生过一次：有人真的被母亲送出门，真的看见衣服上细密的针脚，心里真的停了一下，写下了句子。第二步，这个句子被拿出来，脱离了那个人、那一年、那一次，进入课本、选本、作文素材书，配上注释和标签："表达了母爱的伟大""抒发了游子对母亲的感激"。第三步，学生把句子连同标签一起背下来，等到题目一来，照标签找到对应的句

子，搬进作文。走完这三步，句子还是那个句子，可它已经不指向任何具体的人了。它指向的是"母爱"这个类别。学生引它，不是因为想起了谁，而是因为题目落在了这个类别里。

打个比方，灰像一把别人家的钥匙。钥匙之所以是钥匙，是因为它的齿形对应着一把具体的锁，齿的高低就是它的方向。孟郊那句诗当年的齿形，是对着他自己家那扇门磨出来的。现在这把钥匙被复制了千千万万份，挂在每个学生的钥匙串上，形状完整，铜光锃亮，看上去比学生自己那把歪歪扭扭的钥匙体面得多。可你拿它去开自家的门，插得进去，拧不动。学生在作文里引名句，就是把别人的钥匙插进自家门锁里，然后在作文里写"门开了"。老师读到的是"门开了"三个字，可谁都没看见门后面的屋子。

下面是一个构想的课堂场景。陈默（构想人物，高二男生，妈妈在镇上开早餐店）这篇写母亲的随笔，开头就是"谁言寸草心，报得三春晖"，接着一句"母爱是世界上最伟大的爱"，再接着写妈妈每天凌晨四点起来和面。林老师在"凌晨四点"下面画了一道线，问他："你妈妈起来和面的时候，你醒着吗？"陈默想了想说："有时候醒。听得见她把盆放在案板上的声音，咚的一下。"林老师说："那这一声咚，跟孟郊有关系吗？"陈默笑了，说没关系。这就是灰的样子：开头那句诗是别人的钥匙，那一声"咚"才是他自己家的门。前者不需要他醒着就能写，后者只有醒着的人听得见。

日常生活里，这种别人结算过的感受到处都是。婚礼上司仪说"执子之手，与子偕老"，全场鼓掌，可这句话跟台上这一对新人怎么认识的、吵过什么架，一点关系都没有；它是一句可以套在任何一场婚礼上的祝词。追悼会上的悼词写"他的一生是光辉的一生"，换一个名字照样能念。又比如过年家族群里转发的祝福图片，"阖家欢乐，万事如意"，字是金色的，背景有烟花，可没有一张是写给你的。这些句子都不坏，都曾经在某处真发生过，只是传到我们手里时，已经是灰了。它们的共同点是：谁都可以用，所以跟谁都没关系。

灰也不只是名句。范文里的情感、班会上听来的道理，是同一种东西。班会课上讲感恩，常有一句"父母把你养这么大不容易"，学生听了几十遍，写母亲时就照

着写"父母含辛茹苦把我养大"。这句话本身是真的，可它是讲台上结算好递下来的，学生写它时，不需要想起自己家里任何一个具体的不容易。范文的情感也是这样：一篇高分范文写"那一刻，泪水模糊了我的双眼"，下一届就有几十个学生在不同的地方"泪水模糊"。判断是不是灰，不看它的出处是诗、是范文还是一句道理，只看一条：写的人用它的时候，有没有一件只属于自己的事在后面托着。没有，它就是灰，哪怕说得再对。

灰为什么比石头更招学生喜欢？因为它比石头还便宜，而且自带体面。第十章说过，标签最大的本钱不是假，是便宜。自己写一句"妈妈的爱像大海"，好歹还要自己造一个比喻；搬一句"谁言寸草心"，连比喻都不用造，而且它是古人写的、课本里有的，老师很难说它不好。就像去别人家吃饭，空手去不好意思，在楼下水果店买一个现成的果篮最省事：不用想对方爱吃什么，包装好看，谁也挑不出错。可主人收到十个果篮，一个也记不住是谁送的；倒是那位拎了一袋自家树上摘的橘子的客人，橘子小，还带着叶子，主人到年底都记得。名句就是那个果篮，省事、体面、挑不出错，也因此记不住。

还要说清楚灰和石头的区别，因为下一节和后面几章都要用到。石头是学生自己的土烧坏了，比如陈默写"妈妈的爱像大海"，这句话再空，底下压着的那个下雨天是他自己的；所以回土只要往回摸，就能摸到东西。灰是别人的土烧完的，陈默顺着"谁言寸草心"往回摸，摸到的是孟郊，不是他妈妈。往回摸没有用，这就是为什么第四编那几把铲子对灰不灵。对付灰，不能往回找，要往里接：在别人那句话的后面，接上一个只有自己的方向。这就是复燃。反过来，一句灰一旦在学生心里真碰到了一件他自己的事，再往回摸，摸到的就不只是孟郊，而是那件事；这时它已经开始复燃，第四编那几把回土的铲子又可以接着用了。

◆ 20.2 灰不是没用，是没经过我

先把一个误会挡在前面。读到这里，有的老师可能会想：那干脆不许学生引名句好了，素材书都收了。这样做就错了。SDE看一样东西，不看它是什么材料，看它走没走过发生的路。灰本身没有问题，问题在它没经过写的人。同一句诗，可以

是一把插不动的钥匙，也可以是一根引火柴。区别不在诗，在学生拿它干了什么：是让它替自己说话，还是让它引出自己的话。所以判断一句引用是死是活，标准只有一条：它有没有经过写的人。经过了，就是复燃的开头；没经过，就是灰。

拆开看，“经过我”具体指什么？指的是引用的那一刻，学生心里发生了一次差异：这句话跟我自己的某件事碰了一下，碰出了一点不一样。比如读到“报得三春晖”，有个学生心里冒出来的是：“报？我好像从来没想过要报什么，我只想过别让她再那么早起。”这一下就是差异：诗里说的是报答，他心里有的是心疼，两样东西对不上。对不上的那个缝，正是他自己的方向冒出来的地方。没经过我的引用，就没有这一下碰撞。题目说写母亲，素材本上母亲那一栏第一条是寸草心，抄上，完事。句子从素材本走到作文纸上，中间没有经过任何一个人的心。

打个比方，像剩饭。同一碗昨天的米饭，一种吃法是直接从冰箱里端出来，凉的，硬的，倒进碗里凑一顿饭的分量；另一种吃法是回锅，锅烧热，打一个鸡蛋，加点葱花，翻炒几下，出来是一盘蛋炒饭。米还是那碗米，可后一种它重新经过了火。名句就是那碗剩饭，别人家昨天煮的，本身没有坏。凑字数的引用是冷饭直接端上桌；复燃的引用是回锅：火是学生自己的那一次差异，鸡蛋是他自己的那件事。没有火，鸡蛋放进去也是生的；没有鸡蛋，光有火，炒出来的也只是热了的剩饭。两样都要有，饭才是今天的饭。

下面是一个构想的课堂场景，两篇随笔放在一起读。陈默那篇，“谁言寸草心”放在开头，第二段起再也没有回来过，删掉它，作文一个字都不用改。另一个女生何静怡（构想人物，高二）也引了这句，但放在中间。她先写外婆住院那半个月，妈妈白天上班、晚上去医院陪床，回家时总在楼下站一会儿才上楼。接着她写：“我以前背‘谁言寸草心’，以为说的是我和妈妈。那天我看见妈妈在楼下站着，才想到，她也是别人的那根草。”这句诗在她的作文里拿不掉，拿掉了，后面那句“她也是别人的那根草”就没有来处。这就是区别：一个是贴上去的，一个是长进去的。

生活里也是一样。同一句“早点睡”，从手机里一个群发的健康公众号推给你，你划过去就忘了；你妈妈在你房门口说“早点睡”，你可能嫌她烦，可这句话里有她

半夜起来上厕所看见你门缝里还透着光。句子一样，前者没经过谁，后者经过了一个人的一夜。再比如一首老歌，商场里放的时候是背景声，可要是这首歌恰好是你爸开车时总放的那首，它在商场里一响，你会停下来。歌没有变，变的是它这一次经过了你。灰之所以能复燃，就是因为每一句灰当初都是这么来的：有人让它经过了自己。

所以这一节要立住的不是"少引名句"，而是换一种问法。老师批到引用时，不问"引得恰当吗"，这个问题只查匹配度，是第五章说的那种把评估器换成标签的问法；而是问"这句话在你这里碰到了什么"。学生答得上来，就顺着他的回答往下写，这句诗就开始回锅了。答不上来，也不必罚，可以让他把这句诗先划掉，看看作文少了什么。要是什么都没少，这句诗在他这里就还是灰，暂时放回素材本，等哪天它碰上了他自己的什么事，再拿出来。这一划不是惩罚，是给学生一个亲眼看得见的读数：一句引用在他的作文里到底承不承重。

◆ 20.3 读书笔记为什么也是灰

先讲理论。灰不只在素材书里，学生自己亲手抄的摘抄本里也有，而且更隐蔽，因为那是他自己一笔一画抄的，看上去像是他的东西。SDE的看法是：抄这个动作本身不保证经过了"我"。摘抄要是只摘别人的结论，不记自己读到那一句时的反应，摘下来的就只是别人结算好的感受；抄得再多，也只是把灰从别人的书里搬到了自己的本子上。灰换了个地方放，还是灰。真正能留住温度的，不是那句话本身，而是读到那句话时，自己心里那一下停驻。这跟第二章说的"材料"是同一个道理：一句话被抄进"好句"那一栏的那一刻，它就被当成了材料，跟读的人自己的土断开了。

拆开说，一条摘抄有两半。一半是别人的句子，一半是自己读到它时发生了什么：在哪一页、哪一天读到的，读到时想起了谁，为什么偏偏抄这一句而不是旁边那一句。前半是别人的土烧成的灰，后半才是自己的土。大多数摘抄本只有前半。学生打开本子，左边一栏写"好词"，右边一栏写"好句"，底下再加一栏"名人名言"，抄得工工整整，有的还用彩笔描边。可没有一条写着"我抄这句是因为那

天……"。这样的本子到了写作文的时候，就是一个料库：按题目分类，按需要取用，取出来的每一样东西，都跟写的人没有关系。所以林老师常听学生抱怨："摘抄本抄了三本，作文里一句也用不活。"用不活是对的，因为本子里本来就没有活的东西。

打个比方，像抄菜谱。有的人爱抄菜谱，从电视上、手机上、别人家里，抄了满满一本，红烧肉要几勺酱油，糖醋排骨先炸后溜，写得清清楚楚。可这个人一年到头没下过几次厨，偶尔照着做一回，总觉得不是那个味。另一种人不怎么抄菜谱，可他每做一道菜，会在本子上记一笔：这次酱油多了，下次少半勺；孩子说太甜；用的是楼下那家的五花肉，比超市的好。前一种本子记的是别人的结论，后一种记的是自己尝过的那一口。学生的摘抄本就是前一种：抄满了别人做好的菜，自己一口也没尝过。真正能用到作文里的，是后一种本子里那句"孩子说太甜"。

下面是一个以改写样例呈现的对照。一个学生摘抄本上有一条，原样是："人生如逆旅，我亦是行人。——苏轼"。这条摘抄在他作文里出现过三次，写离别、写成长、写人生感悟，三次都是放在结尾升华，三次都跟前文没有关系。后来林老师让他把这一条重新补写，补上"哪一天抄的，抄的时候想到了什么"。他想了很久，写下："高一寒假，坐大巴回老家，手机没电了，车上只有一本语文选修，翻到这句。当时想的是，我回老家也像住旅馆，住几天就走。"补完这一句，这条摘抄就变了。前半半还是苏轼的，后半半是他自己的大巴、他自己没电的手机、他自己"像住旅馆"的老家。下一次写离别，他能用的就不再是苏轼，而是那趟大巴。

再举两个日常的例子。一个家长爱在手机里收藏养生文章，收藏夹里几百篇，可真到孩子发烧那天，她想起来的不是任何一篇文章，而是孩子三岁那次发烧，她半夜抱着孩子在走廊里走了两个小时。收藏夹是料库，那一夜才是她自己的土。又比如很多人旅游时拍几百张风景照，回来以后几乎不看；真正会反复翻出来的，往往是那张拍糊了的照片，因为拍的时候爸爸正在喊"快点，车要开了"。照片清不清楚不要紧，要紧的是它背后还连着一声喊。摘抄本也是这样，抄得工不工整不要紧，要紧的是每一条后面，还连没连着自己的一声。

这里有一个容易漏掉的细节：学生抄下这一句、不抄旁边那一句，这个挑选本身就是一次停驻的痕迹。一页书上几十句话，他偏偏抄了这一句，说明读到这里时心里确实动了一下，只是他没把这一下记下来，动过的那一下就随着翻页散掉了。就像在路上看见一个熟悉的背影，回头看了一眼，没追上，也没记下是在哪条街上，过几天连自己回过头这件事都忘了。所以改造摘抄本，不必从零开始，也不必把旧本子扔掉。旧本子里每一条都是一个“回过头”的位置，只是缺了街名。让学生挑几条，试着补上“那天我为什么停在这里”，补得上的，灰底下其实还埋着一点自己的火星；实在补不上的，说明当时只是照着“有用”去抄的，那就让它安安静静地留在料库里。

这一节最后要说的是：读书笔记变成灰，不能怪学生不认真，恰恰是太认真了。他们被教过，摘抄要摘“有用的”，有用就是作文里用得上，用得上就是匹配得上题目。这一套标准本身就是第二编那条拔—烧—埋生产线的一段：别人的土先被拔出来，烧成名句，再一条条埋进学生的本子。下一章和第二十二章要做的，就是把这条线倒过来：不先问“有没有用”，先问“我读到这里时发生了什么”。问题一换，同一本摘抄本，就有了从料库变成火种的可能。老师要先放下“抄得认不认真”这把尺子，换上“每一条后面有没有自己”这把尺子。

课堂可做

下面是一个十分钟的动作，叫“划掉一句看看”。第一步，请每个学生翻出最近一篇作文，找出里面所有引用的名句、名言和从素材书里搬来的句子，用铅笔轻轻划掉（不是涂黑，划掉还看得见）。第二步，从头读一遍划掉之后的作文，在每一处划掉的旁边写一个字：“缺”或者“不缺”。缺，是说划掉以后前后接不上，后面的话没了来处；不缺，是说划掉了作文一个字不用改。第三步，挑一处写了“缺”的，在旁边补一句：这句话当时在你这里碰到了什么。学生最常出现的反应是惊讶：大多数引用都是“不缺”，有的学生一篇作文五处引用，五处都不缺。有的学生会不服气，说“划掉了字数就不够了”。老师不用驳他，可以接一句：“那这几十个字，原来是在替谁写？”

老师接的时候要守住一条：这个动作只给学生自己看，不收、不评、不打分，也不当众比谁的"不缺"多。它要学生自己看见的是：名句本身没有错，错的是它在我这里没碰到东西。要是全班有一两个学生找到了"缺"的那一处，可以请他们自愿念一念补上的那一句，那一句就是复燃的第一粒火星。要是全班一处"缺"都没有，也不必着急，这恰好说明灰在这个班里堆得厚，下一章的练习正好从这里接着做。划掉的那道铅笔线不要擦，留在纸上；等哪天学生自己给这句诗接上了一件事，再让他亲手把线擦去，这一擦就是一次看得见的复燃。下一章就从这粒火星往下讲。

带走的话

灰不是坏东西，是别人烧过的火；要它再热，得过一次自己的手。

第 21 章

让别人的感受重新经过"我"

这一章的问题：下面是一个构想的场景。高二上学期讲《背影》，林老师照例布置一篇读后感。交上来的五十多篇，几乎都是一个走向：先概括课文，再分析"父亲爬月台的细节描写了深沉的父爱"，最后一段写"我们也要体谅父母的辛苦"。写得都对，有几篇还把教参上的话说得很漂亮。可林老师读着读着觉得不对劲：朱自清写的是他自己的父亲，五十多个学生写的也都是朱自清的父亲，没有一个人写到自己的。一篇好文章读完，学生手里多了一份标准的感受，那份感受却是别人的。这一章要回答：读别人的文章时，怎样让别人的感受重新经过学生自己，而不是被原样背下来。

◆ 21.1 你想起了谁的背影

先说 SDE 怎样看阅读。一篇好文章是作者自己的一块土烧成的煤：朱自清走过他那条差异序列（家道中落、祖母去世、父子之间的隔膜、车站那一次送别），扎在他那张纠缠里（他和父亲的那段关系），最后显露成"背影"这个画面。学生读的时候，这块煤到他手里已经是灰了，因为那条路、那张网都不是他的。传统读后感问的是"作者写得好在哪里"，这个问题是在灰的层面上打转：分析灰的成分，评价灰的品相。复燃要换一个问法："你想起了什么？"这一问，是让别人的显露去碰学生自己的纠缠。碰上了，学生自己的那条路就开始动了。

拆开看这一问为什么管用。"你想起了什么"有三个好处。第一，它不预设答案。"作者表达了什么感情"有标准答案，学生只要往标准上靠；"你想起了什么"没有标准，学生只能往自己身上找。第二，它把阅读的终点从课文挪到了学生自己。读完不是停在"父爱深沉"这个结论上，而是停在学生自己某一个具体的画面上。第三，它给了学生一个合法的"跑题"许可。很多学生读《背影》时其实想起过自己的

爸爸，可他们知道读后感要“紧扣原文”，就把那一下想起来的東西咽回去了。一句“你想起了什麼”，等于告诉他：咽回去的那个，才是要写的。

打个比方，像听别人讲老家。你坐在一桌人中间，有人讲他小时候在老家河里摸鱼，讲得很生动。你可以只当个好听众，夸一句“讲得真有意思”，这是在评价别人的故事；也可以在他讲到某一处时，心里一动，想起自己老家门前那条水沟，想起有一年夏天你在沟里被蚂蟥咬了腿，你爷爷用鞋底拍了三下才拍下来。等别人讲完，你说的不是“讲得真好”，而是“我想起我爷爷”。这时候，别人的故事就成了引子，引出了你自己的。读后感也该是这样：朱自清是那个讲老家的人，学生不必只当听众，他可以接着讲自己的。

下面是一个构想的课堂场景。林老师没有直接布置读后感，而是讲完课文后发下一张小纸条，上面只有一行字：“读这篇课文时，你想起了谁的背影？写下那个画面，不用写朱自清。”陈默在纸条上写的是：初三那年去市里参加竞赛，爸爸送他到火车站，在进站口停住了，说“我就不进去了，站台票还要两块钱”，然后站在门口看他进去。陈默写：“我进了安检回头看，他还站在玻璃门外面，手插在裤兜里。我当时觉得他抠门，两块钱都舍不得。”林老师在这句后面画了一个小圈，什么也没写。第二天陈默来找她，说那天回去想了一晚上，那两块钱可能不是钱的事。

这个场景里有一个细节值得注意：陈默想起的那个画面，跟朱自清的不一样。朱自清的父亲是爬上月台去买橘子，陈默的爸爸是站在门口不进来；一个是走近，一个是停住。正是这个“不一样”让陈默的东西是他自己的。要是他想起的画面跟课文一模一样，那多半不是想起，是照着课文编的。复燃要的不是学生复制一个背影，而是让朱自清的背影碰出学生自己的那一个。朱自清那篇文章开头说的“我最不能忘记的是他的背影”，到了陈默这里，变成了一个站在玻璃门外、手插在裤兜里的人。这句话的骨架还在，里面的人换成了他自己的。

再举两个日常的例子。看电影的时候，有人看到片中母亲在厨房里一边切菜一边偷偷抹眼泪，回家路上想起的是自己妈妈有一年在灶台边接了一个电话，挂了以后菜切得特别慢。看完电影说“演得真好”的人很多，可只有想起了自己妈妈的人，

这部电影才算真正经过了他。又比如听一首写外婆的歌，有人想起外婆做的米豆腐，有人想起外婆家那只总追着人咬的大鹅。歌是同一首，每个人想起的外婆都不一样，而那一下想起来的东西，才是这首歌留在他身上的那一点热。阅读本来就该这样发生，只是作文课常常把这一步跳过了。

还要提醒一句：问“你想起了什么”，学生有时会说“什么都没想起来”。这很正常，不是每篇文章都能碰到每个人。老师不要追，更不要暗示“你应该想起你爸爸”，那样学生会编一个出来给你，编出来的就又是灰。可以退一步问：“读到哪一句时，你的眼睛多停了一下？”有的学生说不出想起了谁，但说得在哪一句停了，比如父亲攀着月台往上爬的那一段，或者作者看着看着流下泪来的那一处。停在哪一句，就是从哪里开始碰的；碰到什么，可以慢慢再找。这一节立的只是一个入口：读别人，先问自己想起了什么。

◆ 21.2 从“他写得好”到“我也有过”

先讲理论。读后感里最常见的句子有两类：一类是评判句，“作者通过细节描写，生动地表现了……”；一类是连接句，“我也有过这样一次……”。评判句是站在文章外面给它打分，SDE说这是在理念界里结算：把别人的文章翻译成“细节描写”“深沉父爱”这些标签。连接句是走进文章里面，把别人的那一刻和自己的某一刻接上，这时候现实界（自己身边的那个人）和自我界（自己当时的感受）同时进来了。读后感要复燃，关键就是把评判句换成连接句：从“他写得好”转到“我也有过”。

拆开看这个换法。第一步，让学生找出自己读后感里所有的评判句，通常一篇有五六句，“生动形象”“感人至深”“表现了”“体现了”一类。第二步，挑出其中一句，问自己：我觉得这里写得好，是因为它让我想起了什么？比如学生写“父亲爬月台的细节描写非常感人”，追问下去，他觉得感人，可能是因为他想起外公腿不好，上楼梯时总是一手扶栏杆、一手撑着膝盖。第三步，把评判句删掉，换成“我也有过”开头的一段，写那个让他觉得感人的自己的画面。这一换，读后感就从给朱自清打分，变成了写自己的外公。原文没有丢，它变成了那个引子。

打个比方，像给朋友的新衣服提意见。朋友穿了一件新外套问你好不好看，你可以说“颜色挺正，版型也好”，这是评判，说的是衣服；也可以说“这颜色让我想起我高中时那件校服外套，也是这个藏青色，我穿了三年，袖口都磨白了”。前一句说完就完了，朋友点个头；后一句说完，两个人可能会聊半个钟头，聊到你高中、聊到他的校服。读后感的评判句就是“颜色挺正”，对，但到此为止；连接句是“让我想起那件校服”，它把别人的衣服接到了你自己的身上，话才有了往下走的路。

下面是一组以改写样例呈现的对照。一个女生的读后感原句：“文章通过描写父亲买橘子时艰难爬月台的背影，表现了父亲对儿子深沉的爱，读来令人动容。”林老师让她试着换成“我也有过”。她改成：“我也有过看着一个背影说不出话的时候。去年冬天我妈来学校送棉被，学校不让家长进宿舍楼， she就把被子塞给我，在楼下站了一会儿，转身走了。她穿的是那件洗得发白的红羽绒服，我在三楼窗口一直看到她拐过食堂。”改完以后，朱自清不见了，可《背影》还在：那个“看着一个背影说不出话”的结构，是从课文里借来的。借来的是结构，填进去的是她自己的棉被、她自己的红羽绒服、她自己的三楼窗口。

再举两个日常的例子。朋友圈里有人转发一篇写父亲的文章，底下的评论大多是“写得太好了”“泪目”，这些都是评判句；偶尔有一条写“看完给我爸打了个电话，他问我是不是钱不够了”，这一条才是连接句，文章在这个人身上真的发生了一次。又比如家长会上，老师讲到“孩子需要被看见”，大多数家长点头说“有道理”；有一位爸爸会后跟老师说：“我想起我女儿上回考了第三，回家跟我说的时侯，我在看手机，只说了一句‘嗯’。”有道理是评判，想起那一句“嗯”是连接。连接句之所以有分量，是因为它付出了代价：它要把自己的一些什么交出来。

换的时候学生最常卡在哪里？卡在“我也有过”之后不知道写多大的事。很多学生以为，要配得上朱自清，自己那件事也得够分量，于是又去编一场离别、一次病重。这就又回到了第六章说的“安全的苦难”。林老师的做法是告诉学生：配得上的不是事的大小，是看得多细。朱自清写的也不过是一次送站、几个橘子。就像去菜市场买菜，有经验的人不挑最大的那棵白菜，挑的是根上还带着泥、叶子还挺着的

那棵。学生的"我也有过"，可以只是妈妈每天早上把鸡蛋剥好、搁在碗沿上等他起床，可以只是爷爷每次打电话都要问三遍"吃了没有"。小，但带着泥，就是真的。

还要说一个分寸。把评判句换成连接句，不是说读后感里永远不许出现评判。评判可以有，但要放在连接之后。先写"我也有过"，写出自己那个画面，再回头看朱自清的那个背影，这时候学生对"细节描写为什么动人"会有自己的理解：因为他自己写过一个背影，知道一件红羽绒服比一句"妈妈很辛苦"更能让人停下来。这样得出来的评判，是经过了他自己的评判，不是从教参上搬来的。这就是第八章说的评估被换掉的反面：评估重新从学生自己的经验里回来，带着真后果。次序一换，评判也就不再是灰了。

◆ 21.3 借来的句子长出自己的下半句

先讲理论。前两节是从整篇文章出发，这一节缩小到一个句子。一句名句是别人结算好的上半句，它有完整的形状，却没有学生自己的方向。复燃最简单、最好练的形式，就是让学生先借这个上半句，再接一句只有自己能写的下半句。借来的上半句加上自己的下半句，就是复燃。在SDE看来，上半句提供了一个现成的显露（S），下半句逼着学生拿出自己的差异（D）和纠缠（E）去接住它。接得住，这句话就从别人的变成了两个人的，而后半截的那个人是学生自己。

拆开看下半句该怎么接。下半句有三个要求。第一，它必须带索引：哪个人、哪一天、哪一次，第十四章讲的那三样至少要有的一样。第二，它必须跟上半句有一点不一样，不是顺着上半句再说一遍，而是在上半句的地方拐一下：上半句说报答，下半句可以说"我没想过报答"；上半句说思念，下半句可以说"其实我那天一点也不想他"。第三，它最好别人写不出来，同桌换上来接，接出来的必须是另一句。这三条，第一条保证有方向，第二条保证有差异，第三条保证是"我"。三条都满足，上半句再旧，整句话也是新的。

打个比方，像接力跑。上半句是前一棒，前一棒跑得再好，也只是把棒子递到你手里，接下来这一段路得你自己跑，路线、步子、喘气的节奏都是你的。很多学生引名句，是把棒子接过来以后站在原地，举着棒子给观众看："看，这是一根好

棒子。"复燃要学生接过棒子就跑起来，跑出自己那一段。观众记住的不是那根棒子，是接棒以后谁跑出了什么样子。名句递过来的只是一个起点，下半句才是学生自己的那一程。还有一处对得上：接棒得在接力区里接，接了还得跑出接力区。落到句子上，下半句要紧贴着上半句接，不能隔开三段再说自己的事；接上了也得跑出去，不能只多说一句"我也是"。

下面是一个构想的课堂场景。林老师在黑板上写了三句公共的句子："谁言寸草心，报得三春晖""每逢佳节倍思亲""少年不识愁滋味"，请每个学生任选一句抄下来，然后在下面接一句"只有你能写的话"，限时五分钟。周小满（构想人物，跟奶奶住，父母在外打工）选了"每逢佳节倍思亲"，接的是："可我们家的佳节是腊月二十八。我爸妈二十七才到家，二十九一早就要赶车回厂里，过年那几天厂里加班工钱高。奶奶每年都把团年饭提前到二十八，三十那天，桌上就剩我们两个。"林老师读到这句，问全班："每逢佳节倍思亲'换到这里，还是王维那个意思吗？"有学生说不是了，王维是佳节那天想家里人，周小满家是佳节那天家里人刚走，"佳节"被奶奶往前挪到了爸妈在家的那一天。就是这一挪，让一句唐诗在周小满家里重新烧了起来。

同一节课里还有一个学生选了"少年不识愁滋味"，接的是"我现在就很愁"。林老师没有说不好，只是问："愁什么？哪一天开始愁的？"学生说是因为月考数学没及格，那天晚上他爸在客厅看球赛，声音开得很大，他在房间里一道题也做不进去。林老师让他把这些补进下半句。补完是："少年不识愁滋味，可上周五晚上，隔着门听我爸看球赛喊'好球'，我盯着那张六十一分的卷子，第一次觉得愁是有声音的。"第一次的下半句"我现在就很愁"，只是给上半句唱了个反调，没有索引，也没有自己的东西，还是灰；补上周五晚上、补上那一声"好球"，才是自己的下半句。这一步提醒老师：下半句也会变灰，要用前面那三条去检验它。

再举两个日常的例子。过年写春联，很多人家贴的是买来的现成对子，"春回大地千山秀，福满人间万户新"。有一户人家，老人自己写，上联照抄老对子，下联改成"孙子考上了大学，老头戒了烟"，不合平仄，可全村人路过都要念一念、笑一笑。上联是借的，下联是自己的，所以这副对子只属于这一家。又比如婚礼致

辞，新郎的父亲先说了一句"执子之手，与子偕老"，接着说："我跟她妈结婚那年，她妈手上全是冻疮，我说以后不让你的手再冻着。三十年了，这句话我做到了一半。"前一句全场都会说，后一句只有他能说，台下的人记住的是后一句。

最后说这个练习为什么值得常练。它门槛低：上半句是现成的，学生不会面对一张白纸发呆，第十八章说过，从一句石头起手是一条回土的路，这里是从一句灰起手，道理相通。它见效快：五分钟就能看出一个学生能不能接上自己的方向。它还能反过来改变学生和名句的关系：练过几次之后，学生再背到一句好诗，会下意识地想"这一句我能接什么"，背诵就不再是往料库里存货，而是在给自己找引火柴。名句本身没有变，变的是学生拿它的手法：从举着给人看，变成接过来往前跑。

课堂可做

下面是一个十分钟的动作，叫"借半句"。课前选三句学生熟悉的公共句子写在黑板上，诗句、俗语、课文名句都行，避开过于宏大的口号。第一步，学生任选一句抄下来（一分钟）。第二步，在下面接一句只有自己能写的话，必须出现一个具体的人、一个具体的日子或一个具体的地点（四分钟）。第三步，同桌交换，读对方的下半句，用铅笔在里面圈出一个"我写不出来的词"，圈不出来就在旁边打个问号（两分钟）。第四步，拿回自己的纸，看同桌圈了什么或者打了问号，打了问号的，自己再补一个细节（三分钟）。学生最常出现的反应是两头：一头是接得很快，但接出来的是"我也很爱我妈妈"这种顺着上半句再说一遍的话；另一头是半天写不出，说"想不到"。

老师怎么接：对前一种，不批评，只问一个问题："你妈妈哪一天让你觉得这句诗说的是她？"让学生从泛泛的"爱"退回到某一天、某个动作。对写不出的学生，允许换一句上半句，或者干脆把上半句换成他自己最近说过的一句话，比如"我饿了"，再接下半句；先让他尝到"下半句是我自己的"那种感觉，再回到名句上。还有一种学生会故意接得很怪，图全班一笑，老师也不必拦，只问他这个怪是哪一天、在哪里来的；说得出来，怪的也是真的。这个动作的成果不收、不评分，可以请两

三个学生自愿念自己的上下两句，念完不点评好坏，只请全班说一说："下半句把上半句带到了哪里？"

带走的话

上半句可以借，下半句必须是你自己家的。

第 22 章

素材本的改造：从料库到火种

这一章的问题：下面是一个构想的场景。开学第一周，林老师照例检查学生的素材本。几乎每个人都有一本，有的是自己抄的，有的是家长买来的现成本子，封面印着“高考满分作文素材精选”。翻开来，分门别类：亲情、成长、坚持、家国；每一类下面是名言、事例、好词好句，还有“万能开头”和“升华结尾”。本子越厚，学生越安心，好像考场上缺什么都能从里面拿。可林老师心里清楚，这些本子她批了十九年作文，一年比一年厚，学生的作文一年比一年像。这一章要回答：素材本还要不要？要的话，怎样把它从一个存货的料库，改成本能引火的本子。

◆ 22.1 好词好句本改成停驻本

先说 SDE 怎样看素材本。传统素材本的记录对象，是别人的好句子；它默认的想法是第三章说的采矿脑：好东西是稀缺的，散落在别人的书里，要靠勤快去收集，收得越多越保险。可从发生学看，素材本里每一条都是灰：别人结算过的感受，没经过“我”。灰收得再多，也不会自己热起来。所以改造的第一刀，是换记录对象：不再记别人的好句子，而是记自己的停驻。停驻是第四章讲的那个读数，写作者自己心里停了一下那一刻。停驻本，就是一本只记“今天我哪里停了一下”的小本子。

拆开看停驻本跟好词好句本有什么不同。第一，来源不同。好词好句本的东西来自书、来自老师、来自素材集；停驻本的东西只来自学生自己的一天：放学路上、饭桌边、晚自习的灯下。第二，标准不同。好词好句本问的是“这句好不好”；停驻本问的是“我刚才停了没有”。好不好有标准，可以比；停没停没有标准，只有自己知道。第三，形态不同。好词好句本上的每一条都是写好了的句子，工工整整；停驻本上的每一条可以很粗糙，三五个字，一个画面，甚至是一个没想明白的问号。它不追求好看，追求的是把那一下停顿当场按住，不让她跑掉。

打个比方，像种地的人留种子。买来的商品粮颗颗饱满，装在袋子里，吃起来方便，可撒到地里不一定出苗，就算出了，长得也跟自家地不对付。老农民每年秋收时，会从自家田里挑一些穗子单独晾着，不吃，留着明年下种。这些穗子不一定最大，但它们是在这块地里、这年的雨水里长出来的，跟这块地对得上。好词好句本是一袋商品粮，停驻本是那一把自留的种子。前者能让你应付一顿饭，后者才能让你明年还有收成。还有一层对应：留种要趁收割时当场挑，过了季就混进粮堆里分不出来了；停驻也要当天记，隔几天它就混进一天天的日子里，找不回来了。

下面是一个构想的课堂场景。林老师给每个学生发了一个巴掌大的小本子，封面上只印了一行字："今天我在哪里停了一下"。规则只有三条：每天至少记一条，不限字数；只记自己的，不抄任何书；这本子老师不收、不看、不打分，除非学生自己愿意给。一个星期后，她问谁愿意念一条，有个叫彭思远的男生（构想人物，高二）举手念了："周四，食堂打饭的阿姨给我多舀了一勺土豆丝，没说话。"全班笑了，有人说"这算什么"。林老师说："这算你停了一下。为什么停？"彭思远想了想说："因为她平时手很紧，那天可能是看我脸色不好。"一勺土豆丝，背后连着一个阿姨的眼神和他自己那天的脸色，这就是一粒种子。

再举两个日常的例子。有的人记账，只记花了多少钱；有的人记账，会在旁边顺手写一句"今天给我妈买了降压药，药店的人说这个牌子涨价了"。几年后翻账本，前一种只是一列数字，后一种是一部家史。又比如手机相册，有人拍的都是网上找来的风景同款角度，跟所有人的一样；有人会拍下菜市场门口那个卖了二十年豆腐的老头收摊时的样子，因为那天他第一次没把剩下的豆腐送人。前者是别人的好看，后者是自己的停驻。停驻本要学生练的，就是后一种眼睛。

还要说清楚，停驻本跟日记不是一回事。日记要求成篇，有头有尾，写一天发生了什么；停驻本不要成篇，只要按住一下。日记常常写成"今天上午上了数学课，下午考了英语，晚上写作业"，是一本流水账，账上每一项都是事，却没有一项是停驻。停驻本恰恰相反，它一天可能只有一行，那一行却是这一天里唯一让人停了一下的地方。就像钓鱼，日记是把一整天的河水都舀回家，停驻本是只把咬了钩的那一条拎回来。舀回家的水看着多，倒出来什么也没有；拎回来的那条虽然

小，却是真咬过钩的。学生起初会觉得一天只记一行太少，老师可以告诉他：一行就够了，一年下来是三百多行，三百多条咬过钩的鱼，比哪一本素材书都多。

最后要提醒老师，停驻本最容易在第一周就死掉。原因有两个。一是学生会把它当成新的作业，开始写"今天天气晴朗，我心情很好"这类凑数的话；二是学生会开始写"像停驻本"的东西，挑些看上去有深意的事来记，这又变成了第十六章说的差异被安排。应对的办法是一样的：老师自己也记一本，课上偶尔念一条自己的，而且要念最不起眼的那种，比如"周二早上，电动车钥匙找了十分钟，最后在冰箱上"。老师念得越平常，学生越敢记平常的东西；平常的东西里，才藏着他们自己的土。

◆ 22.2 每条记录都带上"哪一天、哪里"

先讲理论。停驻本有了，还不够。第十四章说过，土的价值在于索引性：它指向一个不可替代的位置，哪个人、哪一年、哪一次。一条记录要是没有这个位置，过不了几天就会变成石头：剩下一个形容词，忘了它从哪里来。所以停驻本的第二条规矩是：每条记录都要带上"哪一天、哪里"。时间和地点是最便宜的索引，记的时候只多花几秒钟，可它让这条记录在三个月后还能被认出来是自己的。没有索引的记录会变凉，有索引的记录才保得住温度。这一条跟第十五章"追问位置"是同一把铲子，只是那里是事后往回问，这里是记的当下就先问好。

拆开看为什么时间地点这么管用。人对一件事的记忆，不是孤零零存着的，它挂在一个具体的时空上。你记得"周三放学，操场东边"，就会顺带想起那天穿的什么衣服、身边有谁、刚考完哪门课、风往哪边吹。时间地点像一根线头，一扯，一串东西都跟着出来。反过来，要是只记"夕阳很美"四个字，这四个字没有线头，三个月后你翻到它，脑子里什么都扯不出来，它跟素材书上那句"落霞与孤鹜齐飞"一样，都是别人的了，虽然这个"别人"其实是三个月前的自己。所以索引不是格式要求，它是让记录跟写的人保持连着的那根线。

打个比方，像冰箱里的剩菜贴标签。很多家里冰箱冷冻层塞满了保鲜盒，有的贴了"3月12日，红烧排骨，奶奶做的"，有的什么都没贴。过一个月拉开冷冻层，

贴了标签的你知道它是什么、多久了、该怎么热；没贴的那几盒冻成一块一块的，看不出是肉还是菜，最后多半整盒倒掉。停驻本上的每条记录就是一盒剩菜，“哪一天、哪里”就是那张标签。不贴标签不是菜坏了，是你认不出它了；认不出来，它就只能被当成不知来历的东西扔掉。标签上写的也不只是日期，“奶奶做的”这四个字最要紧，它让一盒排骨在一个月后还连着一个人。停驻本的索引也是这样，日期地点之外，能顺手记下身边有谁，就更保得住。

下面是一组以改写样例呈现的对照。同一个学生，前后两条记录。第一条：“夕阳很美。”第二条：“周三放学，操场东边，夕阳很美。体育老师在收跳高垫子，一个人拖不动，我和顾川过去帮了一把，他说谢谢，声音有点哑。”两条都有“夕阳很美”，可前一条只是一个形容，后一条有了时间、地点，地点又带出了体育老师、跳高垫子、顾川和那一声沙哑的谢谢。三个月后要写一篇关于“温暖”或者“细节”的作文，前一条用不上，因为写出来就是所有人都会写的夕阳；后一条能用，因为它带着一个只属于他的傍晚。这就是索引的力量：同样四个字，带上位置，就有了方向。

再举两个日常的例子。老人家讲往事，总是先讲“那年发大水，我在你外公家门口”，再讲后面的事。年轻人听着嫌啰嗦，可正是这句开头让老人后面的话有了来处，也让听的人信得过。又比如医生问病，第一句常常是“什么时候开始的，在哪里不舒服”，时间和部位一定位，后面的判断才有根据；一个病人只说“我难受”，医生没法下手。作文也是这样，一条记录只说“我感动了”，就像病人只说“我难受”，谁都帮不上忙；说出“哪一天、哪里”，这份感动才有了可以被追问的地方。

索引还有一个不容易看出的好处：它能防灰。一条记录要是带着“周三放学，操场东边”，它就很难被别人拿走。同桌抄了你的“夕阳很美”，可以原样写进他的作文；他抄了你的“体育老师拖跳高垫子”，写进去就露馅了，因为他那天不在操场东边，问他两句就答不上来。这跟快递单一个道理：一个没贴面单的包裹，谁捡到的都可以说是自己的；贴了面单，上面有收件人、地址、电话，别人拿走了也用不上。素材本上那些没有索引的好句子之所以在全班传来传去，就是因为它们没贴面单；

停驻本上带了索引的记录，天生就贴着写作者自己的名字。第二十四章会讲煤被传抄就变石，索引是最早的一道防线。

还要说一个实际的细节：学生记索引，常常会记得很粗，比如"上周""学校里"。这不算错，但太粗的索引线头太短，扯不出东西。老师可以给一个小要求：地点要具体到"站在哪里能看见什么"，时间要具体到"那天之前刚发生了什么"。比如"学校里"可以改成"三楼走廊尽头的饮水机旁边"，"上周"可以改成"月考成绩出来那天的晚自习"。这样记下来，一条记录就不只是一个日期加一个地名，而是一个能重新站进去的位置。三个月后再翻到它，学生能重新站到那台饮水机旁边，那一下停驻的温度也就跟着回来了。

◆ 22.3 素材怎样在用之前保持温度

先讲理论。素材本最终是要用的，考场上要用，平时作文要用。问题是：一条记录从记下来到被用上，中间隔着几周甚至几个月，它怎样不在这段时间里变凉？SDE 的回答是：素材是种子，不是罐头。罐头是把东西加工完、封死，保质期内拿出来就能吃，吃的时候跟它原来长在哪里已经没关系了；种子是把东西原样留着，用的时候要重新下地、重新发芽，它能长出什么，取决于这一次的土和水。停驻本上的记录要当种子用：不是把它原样搬进作文，而是让它在新的题目、新的时刻里重新长一次。

拆开看"重新长一次"是怎么发生的。一条记录用的时候，要走三步。第一步，读它，把自己重新放回那个位置，想起那天的周围：有谁、有什么声音、自己穿着什么。这一步靠的就是 22.2 讲的索引。第二步，问它：这件事今天看，跟当时有什么不一样？三个月前觉得是一件小事，现在可能看出了别的东西；当时没注意的一个人，现在可能成了这件事的中心。这一步是一次新的差异。第三步，再往外接：这件事今天还缠着谁？这一步是重新接回纠缠。三步走完，写出来的东西就不是三个月前那条记录的复印件，而是从那条记录里新长出来的。罐头是开盖即食，种子是每次都要重新种。

打个比方，像腌菜坛子。罐头是工厂里一次做好的，开出来什么味就是什么味。乡下人的腌菜坛子不一样，它是活的：今天放进去的萝卜，靠的是坛子里去年留下的老卤，老卤又要隔一阵添盐、添新菜、翻一翻，坛子才不坏。每一次捞出来的菜，味道都跟坛子这阵子的状态有关。停驻本就是那个坛子：里面的记录是老卤，每次写作文是放进去一棵新萝卜，捞出来的东西既有老卤的底子，又有这一次的新味。要是坛子从来不翻、不添，老卤也会臭；停驻本要是只记不翻，也会变成另一个料库。

下面是一个构想的课堂场景。高二下学期一次月考，作文题是"那一刻，我懂得了"。考前一周，林老师让学生翻自己的停驻本，挑出三条"现在想起来还会停一下"的。第二十章出现过的何静怡（构想人物）翻出三个月前的一条："十一月八号，外婆病房，走廊尽头，妈妈蹲着打电话，背对着我。"当时只记了这么一句，因为她觉得妈妈打电话时的样子跟平时不一样，具体哪里不一样，没想明白。考场上看到题目，她想起这一条，重新站回那条走廊，才想明白不一样在哪里：妈妈打电话一直在点头，可电话那头的人看不见。她写的"那一刻"，就是看见妈妈对着一个看不见的人点头。这篇作文的种子是三个月前埋下的，可芽是考场上才发的。

再举两个日常的例子。有经验的厨师说，高汤不能一次熬完用完，要留一点底，下一锅接着熬，所以老店的汤总有一个"老底"；可老底也不能原样端上桌，它是拿来引新汤的。又比如一个人写日记写了很多年，有一天翻到十年前的一页，上面只写了"爸爸今天把烟戒了"，那时只觉得是件事，现在才看出来，那一年爸爸刚查出血压高，戒烟是他第一次承认自己老了。那一页记录十年没变，变的是翻它的人；它之所以还能长出新东西，是因为当年只记了事，没急着下结论。这一点很要紧：停驻本的记录宁可粗、宁可不懂，也不要急着在后面写"这件事让我明白了……"。一写结论，种子就成了罐头。

那么旧的素材本是不是该扔掉？不必。它可以留着，但换一个位置：从"写作文时去取货的仓库"，变成"偶尔去逛一逛的邻居家"。偶尔翻一翻，读到哪一句心里一动，就把这一动记进停驻本，带上日期和"在素材本第几页"，再写一句它碰到了自己的什么事。这样，素材本里的灰就有机会被一次一次地引着，烧出一点自己的

火。就像家里那台老收音机，已经不靠它听新闻了，可偶尔打开，正好放到一首爷爷常哼的老歌，你会停下来。收音机还是那台收音机，它从工具变成了一个能让你想起谁的东西。素材本也可以这样退位，从料库退成一本偶尔翻翻的书，真正的火种交给停驻本。

最后说清楚这一节跟考场的关系，免得老师担心。有人会问：考场四十分钟，哪来时间重新种一次？答案是：种子平时就在长。一个学生一学期记了上百条停驻，考前挑几条反复翻、反复问“今天看有什么不一样”，到了考场，他不是从零开始找材料，而是从一把已经泡过水、快要发芽的种子挑一颗。这跟背素材书完全不同：背素材书是带着一堆罐头进考场，开哪个都是一样的味；带着停驻本进考场（是带在脑子里），开出来的每一个都是他自己的。第三十章会专门讲考场上那三分钟怎样让土先动，这一节只先把种子备好。

课堂可做

下面是一个十分钟的动作，叫“给旧记录补标签”。适合停驻本记了两三周以后做。第一步，学生翻开自己的停驻本，找出三条没写时间地点、或者写得很粗的记录（两分钟）。第二步，逐条补上“哪一天、站在哪里、身边有谁”，补不出来的就在旁边写“想不起来”（四分钟）。第三步，挑一条补得最完整的，在下面写一句“今天看，它跟当时有什么不一样”（三分钟）。最后一分钟，请学生自己数一数：三条里有几条想不起来了。学生最常出现的反应是吃惊：才过了两三周，就有一两条想不起来是哪天、在哪里，只剩下几个字。有的学生会懊恼，说“早知道当时多写几个字”。

老师怎么接：不要安慰，也不要批评，可以顺着他的懊恼说一句：“这就是土变石的速度，两三周就够了。”然后请学生把“想不起来”的那几条留着别删，它们是一面镜子，提醒自己下次记的时候多花五秒钟带上位置。对补得很完整的学生，可以问一句：“补完以后，你有没有又想起点别的？”往往有。那个“又想起来的”，就是种子在这一次重新发出的一点芽。可以请他把这一点也记下来，记在原条目下

面，标上今天的日期，同一条记录就有了两层：一层是当时的，一层是今天的。这一切只给学生自己看，不收、不评、不比谁记得多。

带走的话

别人的好句子是罐头，自己的停驻才是种子。

第 23 章

议论文：最难复燃的灰

这一章的问题：下面是一个构想的场景，数字只为说明画面，不是统计。高三一模之后，林老师所在的语文组一起看议论文。一位同事把十篇随手抽出来的卷子摊在桌上，说："你们数数。"大家一数，十篇里，写"坚持"的有四篇，四篇都请出了司马迁；写"逆境"的有三篇，三篇都请出了苏轼；还有几篇不管写什么，中间总有一段爱迪生试了很多次灯丝。办公室里有人笑，笑完都不说话了，因为这些学生大多是自己教出来的。记叙文里的灰，好歹还夹着几句学生自己的事；议论文里的灰，从论点到事例到结尾，常常一粒自己的火星都没有。这一章要回答：议论文为什么最灰，它还能不能复燃，怎样复燃。

◆ 23.1 议论文为什么最灰

先说 SDE 怎样看议论文。记叙文的灰，多半是夹在土里的：学生写自己的妈妈，中间搬一句"寸草心"，作文的身子还是他自己的。议论文不一样，它从头到尾都可以不经过"我"：论点是题目里推出来的，常常就是一句现成的道理，"坚持就是胜利""逆境出人才"；分论点是从论点里按格式拆出来的；事例是从素材本里按论点取出来的；结尾是从"升华"模板里套出来的。四样东西，没有一样需要学生自己走一段差异序列，也没有一样扎在学生自己的纠缠里。用 $S=F(D, E)$ 的话说，这样一篇议论文的显露，完全由别人的 D 和别人的 E 决定，学生只是把它们装配起来。所以它是灰得最彻底的一种：不是一处没经过"我"，是整篇没经过"我"。

拆开看这条装配线是怎么运转的，大致四步。第一步，审题，把材料或题目归到一个类别：这是"坚持"类，那是"挫折"类。第二步，立论，从类别里取一句标准的道理当论点。第三步，选例，按类别从素材本里调出几个人物：坚持类调司马迁，挫折类调苏轼，创新类调爱迪生。这几位常被叫作"三件套"，因为不管题目怎么变，总有一位能派上用场。第四步，论证，把每个人物的事迹压缩成三四句话，

后面接一句"由此可见"，把事例和论点焊在一起。走完四步，一篇议论文就出来了，结构完整，论据充分，没有一处出错，也没有一处是学生自己想过的。这跟第二编讲的拔—烧—埋是同一条线，只是在议论文这里，连"拔"的那块土都不是学生自己的。

打个比方，像拼装家具。买回来一个书柜，盒子里有木板、螺丝、图纸，照着图纸一步一步拧，一个下午就装好了，又稳又整齐。装的人不用懂木头，不用懂书柜为什么要这么受力，甚至不用想自己要放什么书。议论文的装配线就是这样一个盒子：论点是木板，三件套是螺丝，"由此可见"是那把六角扳手，格式就是图纸。学生照着拧，拧出来的都是同一个款式的书柜。可一个书柜跟另一个书柜的区别，本来应该在于它为什么而做、放的是谁的书；装配出来的议论文，偏偏把这一点省掉了。

为什么偏偏议论文最容易走上这条线？有三个原因。第一，议论文要讲道理，学生觉得道理不能是自己的，自己一个高中生能有什么道理，必须借大人物的嘴说才算数。第二，议论文的事例被当成"证据"，学生以为证据越有名越有力，名人事例就成了首选；身边事被认为"太小""不够有说服力"。第三，议论文评分更依赖格式：论点是否明确，分论点是否清楚，论据是否充分，这几项都能在不碰到学生本人的情况下打满分。三个原因叠在一起，议论文就成了一种可以完全不经过"我"的文体。这不是学生懒，是这套评法本来就不验"我"在不在场。

再举两个日常的例子来看这种"最灰"的样子。一种是单位里的年终总结，很多人写得像是同一个人写的："一年来，在领导的正确带领下，我认真学习，努力工作，取得了一定成绩，也存在一些不足。"每一句都对，没有一句是他这一年真碰到过的事；领导读完记不住任何一个人。另一种是开会时的表态发言，"我完全赞同刚才的意见，下一步我们将认真落实"，说的人不必想，听的人不必听。议论文写成灰，就是这个样子：一份写给评分表看的年终总结。它的毛病不在于道理错，而在于道理没有从任何一个人的困惑里长出来。

还要说一句公道话：司马迁、苏轼、爱迪生本身没有问题，他们的事迹也都是真实而有分量的。问题出在它们在学生手里的状态。第二十章说过，灰是别人结算

过的感受；名人事例就是别人结算过的经验：别人的一生已经走完，后人替他总结成了一个标签，“忍辱负重”“豁达乐观”“百折不挠”。学生拿来用的，是标签，不是那一生。所以这一章不主张禁用名人，而是要回答两个问题：论点怎样从学生自己身上长出来（23.2），事例能不能换成学生身边的事、换了以后论证还立不立得住（23.3）。

◆ 23.2 把论点接回一个真疑问

先讲理论。议论文的论点，在装配线上是一个答案；在发生学看来，它应该是一个疑问的结果。一个人之所以要论证一件事，是因为他心里对这件事有过不确定：我原来以为是这样，后来发现不全是；我知道应该这样，可我自己做不到。这份不确定就是差异，它让论点有了从哪里来的方向。没有疑问的论点，是从题目里直接取出来的标准答案，就像第十四章说的石头，只剩标签没有方向。把论点接回一个真疑问，就是让学生在写“坚持”之前，先找到自己对“坚持”的那份不确定。

拆开看这一步怎么做。以“坚持”为例，装配线上的做法是：看到题目，写下“坚持是成功的基石”，然后找例子。复燃的做法是：先不写论点，先问自己一个问题：我最近一次放弃了什么？这个问题很具体，学生几乎都答得上来：放弃了每天背单词，放弃了练字，放弃了早上跑步，放弃了一道做了半小时还没做出来的题。答上来以后，再问第二个问题：我为什么放弃？这时候学生的答案就开始不一样了：有的是因为累，有的是因为觉得没用，有的是因为没人看着，有的是因为坚持了也没见效。最后问第三个问题：现在回头看，我放弃得对不对？这个问题没有标准答案，学生的论点就从这里长出来。

打个比方，像看病。装配线上的议论文像是没问诊就开药：病人刚坐下，医生就说“你这是缺乏锻炼，多运动”，这句话放在谁身上都不算错，可谁的病都没治。发生学的做法是先问诊：哪里不舒服，什么时候开始的，平时怎么过的。问完了，开出来的药才对得上这个病人。论点就是那张药方，学生自己最近一次放弃的那件事就是病情。病情不同，药方也就不同：有人的问题是“不知道坚持为了什么”，有

人的问题是"坚持错了方向", 有人的问题是"一个人坚持不下来"。同样一个"坚持"的题目, 问过诊的学生写出来的论点, 会各有各的样子。

下面是一个构想的课堂场景。林老师布置议论文"谈坚持", 先不让动笔, 发下一张纸, 只写三个问题: 你最近一次放弃了什么? 为什么? 现在看, 放弃得对不对? 一个叫宋启航的男生(构想人物, 高二)写: 放弃了每天早上六点起来跑步, 跑了三个星期, 第四个星期下了一周雨, 停了, 后来就再没跑。为什么? 他写"不是因为懒, 是因为下雨那一周我发现, 不跑也没什么不一样"。对不对? 他写"不知道"。林老师说, 这个"不知道"就是你的论点要去的地方。最后他的论点写成了: "坚持最难的不是累, 而是停下来以后发现没什么不一样。"这句话不算漂亮, 可它是从那一周雨里长出来的, 阅卷人一读就知道, 这个人真想过。

再举两个日常的例子, 看论点怎样从疑问里长出来。一位妈妈要劝女儿少玩手机, 她可以说"手机害人, 要自律", 这是装配线上的论点, 女儿听了只会翻白眼; 她也可以先问自己: 我自己最近一次放不下手机是什么时候? 她想起来, 是前天晚上刷短视频刷到一点。这一问以后, 她跟女儿说的话就变了: "我前天也刷到一点, 第二天上班一直犯困。我不是要管你, 我是想跟你一起想个办法。"又比如单位里讨论要不要加班, 有人说"加班是奉献精神", 有人先问自己"我上一次加班做成了什么", 后者说出来的话总是更让人愿意听。论点有了来处, 说的人才有底气, 听的人也才信得过。

还要防一种情况: 学生找到了真疑问, 却不敢把它当论点, 因为它跟"标准答案"不一致。宋启航那句"停下来以后发现没什么不一样", 听上去像是在说坚持没用, 他担心会被判"立意不正"。这里要说清楚: 真疑问不等于唱反调。从疑问长出来的论点, 最后可以回到"坚持有价值", 但它是走过了一段路才回来的: 坚持的价值不在于每一天都看得见变化, 而在于停下来以后, 你才知道它原来托着什么。这样的论点比"坚持是成功的基石"走得远, 因为它绕了一个弯, 弯里有学生自己的那一周雨。论点长在疑问上, 不是为了标新立异, 是为了让道理重新经过一个人。

◆ 23.3 身边事替换名人事例

先讲理论。论点接回了疑问，事例还是三件套，议论文就只复燃了一半。这一节要试的是：把名人事例换成身边事，比如用同桌每天早到十分钟练字，替换爱迪生试灯丝。SDE看这一换，换的是事例的纠缠：爱迪生的事例扎在一百多年前的实验室里，跟学生没有任何连着的线；同桌的事例扎在学生每天看得见的教室里，他知道同桌坐哪个位置、用什么笔、哪天没来。换成身边事，就是把事例从别人的发生场挪回学生自己的发生场。可是换了以后，论证还立得住吗？这个问题必须认真检验，不能因为身边事“更真”，就假定它“更有力”。

先来看一个以改写样例呈现的对照。原文：（论点）坚持是成功的基石。（事例）爱迪生发明电灯时试验了大量材料，失败了无数次，终于成功。（结论）由此可见，只有坚持才能成功。替换后：（论点）坚持的力量，往往藏在没人注意的小事里。（事例）我同桌孟晓冉每天比别人早到十分钟，在草稿纸上练字。高一刚开学时她的字歪歪扭扭，老师在她作文本上批过“注意书写”。我起初觉得十分钟能练出什么，可到了高二上学期，有一天我借她的笔记，发现她的字已经能让人一行一行读下去了。（分析）十分钟不起眼，可一年下来是两百多个十分钟，而这些十分钟大多发生在没人看着的时候。

先说身边事在论证力上的长处。第一，它可以被检验。爱迪生的事迹，学生只能转述，转述得对不对，他自己也说不清；同桌的字，他亲眼见过前后的样子，阅卷人读到“老师批过注意书写”“借笔记发现能读下去了”，就知道这是看见过的，不是编的。第二，它能展示机制。三件套事例通常只给头尾：坚持了，成功了。身边事可以展开中间：每天几点，在哪里，练的是什么，起初怎样，中途有没有停。中间那一段，恰恰是“坚持”这个道理真正起作用的地方。第三，它让论点和事例真正对上。上面那个论点是“藏在没人注意的小事里”，这是写的人从同桌身上看出来的；要是用爱迪生，“没人注意”就对不上，因为爱迪生的事最有名不过。身边事逼着论点更精确。

再说身边事在论证力上的短处，这同样要写清楚。第一，它只是一例，而且很小。一个同桌练好了字，推不出“坚持就能成功”这样一个普遍的结论；换一个同桌，可能练了一年还是那样。第二，它的结果还没定。爱迪生的事已经有了大家公认的结局，同桌的字只是“能读下去了”，说是“成功”太重。第三，它可能被归到别的原因上：她的字变好，也许是因为换了一支好笔，也许是因为老师单独指导过，写的人未必都知道。第四，读的人会怀疑它的代表性：凭什么拿你同桌来证明一个道理？这四条短处都是真实的，它们说明一件事：身边事撑不起一个太大的论点。

那么论证还立得住吗？答案是：在论点收紧的前提下立得住，原封不动地照搬“坚持是成功的基石”就立不住。这一点要说透。用同桌去证“坚持就能成功”，论证是失败的，因为一例证不了全称；可用同桌去证“坚持的力量往往藏在没人注意的小事里”，论证就站得住，因为这个论点本来就不是说“凡坚持必成功”，而是说“坚持起作用的方式是什么样的”。身边事擅长证明“怎样”，不擅长证明“一定”。所以替换事例不只是换一个人名，它会反过来逼着论点改变说法：从一个全称的口号，收成一个对机制的观察。论点收紧了，论证反而更结实。这是替换带来的第二重复燃：不只事例经过了“我”，论点也被“我”看到的東西修正了一次。

打个比方，像修车。修车师傅判断一辆车的毛病，可以背手册：手册上说这个型号容易出某种故障；也可以趴到车底下，看这一辆车的底盘到底哪里漏油。手册覆盖面广，可它说的是“这一类车”；趴车底看到的只是“这一辆车”，可它是亲眼看见的，能说出漏在哪个接口。好师傅两样都要：先趴下去看这一辆，看到了，再对照手册判断这是个别问题还是通病。名人事例就是那本手册，身边事就是趴在车底看见的那一处油渍。只背手册的师傅说得头头是道却修不好车；只看车底不翻手册的师傅，又容易把一处偶然当成规律。议论文也是这样。

所以比较稳妥的写法，是让身边事和名人事例各干各的活，而不是简单地二选一。身边事放在前面，展开机制，给出写的人亲眼看见的那一段过程；名人事例放在后面，只用一两句点到，说明这种机制不只在一個同桌身上出现过。比如写完孟晓冉，可以接一句：司马迁著书、苏轼在贬谪中写作，也都是在没人看着的日子里一天一天做下来的。这样，名人事例就不再是孤零零被调出来的三件套，而是被身

边事引出来的邻居，它们的分量借给了身边事，身边事的温度也借给了它们。这时候的名人事例，也算重新经过了一次“我”。注意这里只是一句概括，不替司马迁、苏轼编任何原话；他们说过什么、在哪本书里，学生要用就得自己去查准。

再举两个日常的例子，说明身边事的长处和短处在生活里同样存在。买东西看评价，网上几千条好评比不上邻居一句“我家用了三年没坏”，因为邻居的话你看得见、问得着；可邻居家的那一台不坏，不代表你买的这一台也不坏，这就是一例的短处。家长教孩子“要守时”，讲名人守时的故事孩子听不进去，讲“你爸上回赶飞机晚了五分钟，改签花了八百块”孩子记得住；可孩子也会顶一句“那是他运气不好”，这就是归因的短处。身边事能让道理落地，但它需要配上一句诚实的限定：我说的是这一种情况，不是所有情况。

课堂可做

下面是一个十分钟的动作，叫“换人试一试”。第一步，老师在黑板上写一个常见论点，比如“坚持是成功的基石”，再写一个三件套事例的常见写法，三四句话就够（一分钟，提前写好）。第二步，学生在纸上写一件身边人坚持做某件小事的事，必须有具体的人、具体的时间、具体的动作，写三四句（四分钟）。第三步，学生自己当“反方”，在下面写一句话：这件事证明不了什么？比如“只是一个人”“还没真正成功”“可能有别的原因”（两分钟）。第四步，根据反方那句话，把黑板上的论点改一改，改成自己这件身边事真正证明得了的说法（三分钟）。学生最常出现的反应是：第二步写得很顺，第三步突然卡住，因为他们从来没被要求替自己的论证找毛病；有的学生找出毛病以后很沮丧，觉得“那身边事就不能用了”。

老师怎么接：告诉学生，找出毛病不是要扔掉这件事，而是要让论点跟它对得上。可以请一两个学生念改过的论点，再念原来的“坚持是成功的基石”，让全班比一比：哪一个更像是这个人自己想出来的？通常改过的那句不如原来响亮，可它说得出来处。这个动作不评分，它要学生带走的是一种习惯：每写一个事例，先问它能证明什么、证明不了什么。也有学生会反过来问：“那考试时还写不写司马

迁？"可以照实答：写，但放在身边事后面，只用一两句；先有自己看见的那一件，名人才是来作证的邻居，而不是替你说话的人。

带走的话

身边事撑不起大口号，却能让一句小道理站得很稳。

第 六 编

煤的保鲜：好句子怎样不再被兑换

编 序

前面两编讲的都是“往回走”：第四编把石头的方向接回去，第五编让别人的灰重新经过“我”。走到这里，一位老师很容易松一口气：学生终于写出了好句子，煤有了，事情办成了。这一编要泼一点冷水，而且这盆冷水首先泼在本书自己身上。全书第三个承重命题说“煤也会变石”：一句好句子一旦被当成范文传阅，就开始被别人兑换成标签。不只是别人兑换，写出它的人自己也会兑换；不只是学生的句子会被兑换，本书教的回土术、复燃术，也完全可能被做成一套新的范文、一张新的标签表，在下一届学生手里重新硬掉。所以这一编不再教新的挖法，而是讲怎样不让挖出来的东西变质。第二十四章先把“煤变石”的过程摊开看，第二十五章给范文换一个位置，不是废掉它，而是让它从“地图”变成“邻居”；第二十六章把目光从一篇作文挪到一个写作者，看一个人前后的句子怎样互相点火；第二十七章回到林老师身上，问一个老师自己有没有煤。这一编的总话只有一句：没有永久的煤，只有持续的再发生。

第 24 章

煤也会变石

这一章的问题：一个周五的讲评课，老师把一句学生写的好句子打在投影上，全班轻轻“哦”了一声。那一声“哦”很珍贵，说明句子真的碰到了人。可是一个月后，老师在一摞作文里又读到了这句话的七八个变体，句式一样，位置一样，连停顿的逗号都一样，只是一句也不再让人“哦”了。这一章要回答的问题是：一句真的煤，为什么会在被看见之后变成石头？是谁在兑换它，兑换走的又是什么？如果连写出它的那个学生自己都在兑换，老师还能怎么办？

◆ 24.1 一句好句被全班传抄

先回到第四章那个用铅笔圈出“她没回头”的余静。那句话之所以是煤，不是因为短、因为它克制、因为它“留白”，而是因为它指向一个只有她知道的位置：哪一天，在哪里，她看着的是谁，她自己又站在什么地方。用 SDE 的话说，一句话的显露（S）是由它走过的差异（D）和它扎着的纠缠（E）共同撑起来的。“她没回头”这四个字本身很普通，撑住它的，是写的人当时心里那一下“我以为她会回头，她没有”的落空，是那个人和她之间还没说完的关系。句子是露出水面的那一点，水下连着的才是它的分量。当这句话被打上投影、被老师夸了“克制得好”，全班看到的只有水面那一点，水下的东西是带不走的。

这里可以用一个很家常的类比。一个女生剪了一个短发，正好合她的脸型，额头宽，发尾往里收，整个人一下子精神了。第二周，班上有三个女生拿着她的照片去理发店，说“就剪这个”。一个月后，半个班都是这个发型，有的人脸圆，有的人脖子短，剪出来并不好看，但大家都觉得“这是好看的发型”。对应关系是这样的：那个女生的脸型，就是“她没回头”背后那个只属于作者的发生场；发型，就是那句话的句式；照片，就是投影上的范句。发型可以照着剪，脸型带不走。剪的人以为自己学到了“好看”，其实只学到了“那个人好看时的样子”。

细看传抄的过程，会发现它是一步一步发生的，并不是谁存心偷懒。第一步，老师夸了，句子被贴上"克制""留白"的评语，从此它在全班心里不再是一个人的一次经历，而是一种"得分的写法"。第二步，学生下一次写作文，脑子里先冒出来的不是自己家的事，而是"上次那种写法怎么用"，于是开始给自己的材料找一个"没回头"的位置。第三步，句子被移植：送别写"他没回头"，吵架写"我没回头"，毕业写"我们都没回头"。第四步，阅卷的眼睛也习惯了，见到"没回头"就知道这是"有留白的结尾"，给一个不坏的分。四步走完，一句煤被兑换成了一张标签，兑换的汇率很稳定，谁拿去都能换到差不多的分。

这里要分清两种"学"，否则老师会以为只要有人模仿就是坏事。第二十一章讲过借上半句、写下半句：借来的东西，只要重新经过学生自己的一次差异，就是复燃，不是兑换。拿"没回头"来说，一个学生读到这句，想起的是自己初一去县城住校那天，爷爷送到村口的石桥头，他走出去很远才敢回头，发现爷爷还蹲在桥头抽烟，于是他写下"我一直没回头，走过第二根电线杆才敢回"。句式是借的，那座石桥、那段很远的路是他自己的，这块灰在他身上重新烧了一遍。另一个学生写送别，只是觉得结尾需要一点"留白"，就放了一句"他没回头"，问他"他"是谁、在哪条路上，他答不出来。两个人写的字差不多，一个是复燃，一个是兑换。检验只有一个问题："你那天站在哪里？"答得出一个地点和一个人，借的东西就接上了方向；答不出来，就只是换到了一张标签。

举两个日常里的例子，会看得更清楚。一个是家里的口头禅。一家人吃饭，外公说了一句"这个菜咸得刚好下饭"，那天确实是他牙口不好、胃口不好，难得吃了两碗，全家都笑了。后来这句话成了全家的口头禅，谁做了菜都有人说"咸得刚好下饭"，说的时候没人再想起外公那天吃了两碗饭，只是一句表示"好吃"的客气话。另一个是网上的流行语。一句话最初是某个人在某个处境里冒出来的，带着他的委屈或者得意，传开以后，每个人都在自己的处境里用它，它就慢慢只剩下"这里该搞笑了"的意思。两个例子里，话都没有变，变的是它不再指向那个说话的人、那一天、那一顿饭。作文里的传抄是同一回事。

所以这一节的结论要说得准：煤被传阅本身不是坏事，坏在传阅的同时它被兑换。兑换就是把一句"指向一个位置"的话，换成一句"指向一种得分"的话。被换走的正是全书反复说的方向，哪个人，哪一年，哪一次。方向一丢，土就成了石，这在第十四章已经讲过；这里要补的只是一点：方向不只会出在出题、选材、列总分总的时候丢，也会在一句好句子被夸奖、被展示、被学习的那一刻丢。前面那条"拔一烧一埋"的生产线，最后一道工序原来也可以由一堂真心诚意的讲评课来完成。这不是谁的错，是一句话被当成"可学的东西"时必然经过的路，所以才需要保鲜。

◆ 24.2 被表扬之后复制自己

第二种兑换更隐蔽，因为兑换的人就是写出煤的那个人自己。许阳是本书的构想人物之一，高二男生，作文常拿高分。高一下学期，他写了一篇外婆的作文，写外婆在灶屋里用火钳夹出一个煨红薯，烫得两只手来回倒，嘴里还说"不烫不烫"。这篇作文在区里得了奖，被印在学校的作文集里。从那以后，许阳的作文里篇篇有外婆：写"坚持"，外婆每天走两里路去井边挑水；写"变化"，外婆的灶屋换成了电磁炉；写"成长"，外婆教他包粽子。老师一开始很高兴，觉得这个学生"有自己的素材"，后来读着读着，觉得每篇都像，又说不出哪里不对。

用一个类比来看许阳。一条老街上有一家小面馆，老板娘有一天从菜市场买到一批特别好的本地辣椒，又想起老家冬天吃的那种油泼辣子，就做了一碗辣椒拌面。那天吃到的客人都说好，有人拍了照片发到网上，第二天门口排了队。从此这家店的辣椒拌面成了招牌，天天做，一天做几百碗。辣椒换成了批发的，油泼的步骤为了快改成了预先熬一大锅，老板娘做的时候也不再想起老家。面还是那碗面，名字还是那个名字，但老客都说"没以前好吃了"。对应关系是：第一碗面背后有那天的辣椒和那一下想家，就像许阳第一篇外婆背后有那个烫手的红薯和他那天的心情；后来几百碗面是照着招牌做的，就像许阳后来的外婆是照着得奖的那篇写的。招牌是真的，可招牌一旦成了生产的理由，做面的人就不再在场了。

把许阳的过程拆开，会发现他并不是"偷懒用旧素材"那么简单。第一篇外婆，是从土里长出来的：先有那个下午，先有红薯烫手、外婆说不烫的那一点差异，他

心里停了一下，才有了作文。得奖以后，次序倒过来了：先有“外婆是我能拿高分的题材”这个判断，再去外婆身上找一个能套进题目的情节。这正是第五章说的“先题后土”，只不过这一回出题的人不是老师，是许阳自己心里那张得奖证书。他在用自己过去的煤，给自己出题。评估也跟着被换掉：他写完一篇，判断好坏的标准不再是“这里有没有让我停一下”，而是“这篇像不像那篇得奖的”。按第八章的说法，D2 六步里那一步评估，被“与自己的范文比对”顶替了。

日常里这种“复制自己”随处可见。一个孩子小时候在亲戚聚会上背了一首诗，大人们鼓掌，此后每次聚会都被叫出来背那一首，背到十岁，脸上已经没有任何表情，只是在完成一个节目。一个上班的人有一次在会上讲了一个笑话，全场笑了，此后他每次开会都想办法讲一个类似的笑话，越讲越用力，别人越笑越客气。两个例子里，第一次都是真的，掌声和笑声也都是真的，坏就坏在第一次被奖励之后，人开始为了那份奖励而重复第一次。重复的是动作，第一次那一下“发生”是重复不出来的，所以越重复越空。许阳的外婆也是这样，第一篇是发生，后面的是节目。

这里要替许阳说一句公道话。他没有做错什么，他只是很聪明地读懂了这套记账方式：外婆能换来分数，那就继续写外婆，这是第十章讲过的那种“理性的抵触”的另一面。而且外婆对他来说确实是真的，不是编的，这让问题更难看见，老师和他自己都会以为“写真人真事就不会是套话”。可是土和石的分别不在人是不是真的，而在这一句话此刻还指不指向一个具体的位置。真的外婆，也可以被写成石头。第三十一章会专门谈许阳这类“已经会写的学生”该用什么药；这一节只先把病说清楚：作者也会把自己的煤变成石，而且往往是在最被肯定的时候。

◆ 24.3 没有永久的煤

说到这里，有一个结论躲不开：世上没有一句话能永久地当煤。湘中县城的冬天，很多人家还烧过蜂窝煤，这个画面正好拿来作这一节的类比。一块蜂窝煤放进炉子，烧红了，屋里暖和，水壶响，这是它最好的时候；烧上几个钟头，它就变成一块灰白的煤渣，形状一点没变，孔还是那十几个孔，拿在手里很轻，再也烧不着了。会过日子的人不会把煤渣供起来，说“这块煤昨晚烧得最好”，而是在它烧尽之

前把新的一块压上去，让火接过去。晚上睡觉前还要"封火"，把炉门关小，让火种留着，第二天一开就能着。对应关系是这样的：一句煤句被写出来、被作者认出来，就是那块煤烧红的时候；它被传阅、被兑换成标签，就是它变成煤渣，形状还在，热没了；新的一块煤，是下一次新的发生；封火，就是保鲜，保的不是那块旧煤，而是让火不断。

为什么煤一定会烧完？用全书的底座来说，一句话的显露（S）不是它自己带着的，是它和它的差异序列（D）、它的纠缠（E）一起撑出来的， $S=F(D, E)$ ，说白了就是：一句话好不好，看它走过了什么路、还缠着什么人，不看它长什么样。"她没回头"在作者那里好，是因为它连着那一天和那个人；到了别人手里，路和人人都没跟过来，它只剩样子。就算在作者自己手里，时间也会把它慢慢从那一天拉远，一个月后再读，心里那一下停顿就比当初轻；读了十遍，就几乎不停了。这不是作者变冷了，是任何一次发生都只发生一次。所以"煤"从来不是一个句子的属性，而是一个句子在某一个时刻、对某一个人的位置。位置会变，煤就会变。

这一点对本书自己同样成立，而且必须说在前头。第十五章教老师围着一句套话追问五次，这个动作一旦被写进教案、被做成"五问模板"，学生很快就会学会怎样回答这五问才像"回了土"，答案里会出现标准化的"初三冬天、校门口"。第十六章已经提醒过，"我以为……没想到……"一上黑板就成套路；第二十二章的停驻本，如果每周检查、按条数打分，很快就会被写成"本周停驻七条"的作业。第十四章那句"伞全偏向我这边"，是陈默的煤，如果哪本教辅把它收进"感人细节一百句"，它就和"妈妈的爱像大海"站在一排了。本书的回土术、复燃术，和它批评的那套范文、素材本，并没有本质的免疫力。任何一种被证明有效的做法，都有可能被拔出来、烧一遍、再埋回去。一本书如果只批评别人的生产线，不防自己变成新的生产线，就太轻松了。

那么保鲜到底保什么？日常里有两个例子可以对照。一个是腌菜。腌菜的人知道，一坛菜不能永远吃下去，坛子里的老盐水却可以留着，每年放进新的萝卜、新的豆角，老盐水把新菜带起来，新菜又养着老盐水。保的是那坛水，不是哪一根萝卜。另一个是带孩子学走路。孩子第一次自己走了三步，全家鼓掌，可没有哪个家

长会让孩子每天表演那三步，大家要的是他明天走五步、后天去追一只狗。保的是"会走"，不是"那三步"。作文的保鲜也是这样：要保的不是某一句好句子，而是写作者"会停、会认、会再停"的那种状态，是一块土随时能重新发热的那条通路。

由此可以说清这一编以后各章的分工。既然煤会烧完，就不能指望用"保存好句子"来保鲜，那等于把煤渣供起来。只能从三个方向下手：一是改变好句子被别人看的方式，让人看到的是它怎么发生的，而不是它长什么样，这是第二十五章；二是把注意力从一篇作文移到一个写作者身上，让他自己前后的发生互相接火，这是第二十六章；三是让老师也站进炉边，自己也添一块煤，这是第二十七章。全书第三个承重命题说"煤也会变石"，这句话听起来有点泄气，其实是一句松绑的话：既然没有永久的煤，学生就不必守着一篇得奖作文过日子，老师也不必守着一套有效的方法过日子，大家要守的只是那个炉子不灭。

课堂可做

下面是一个构想的课堂动作，十分钟。老师从近一个月的作文里，挑出一句已经被全班模仿过的好句子，把原句和它的三四个变体并排抄在黑板上，不写作者名字。先请全班安静读一遍，问一个问题："哪一句读着让你心里停了一下？"多数学生会指向原句，也会有学生说"都差不多"。老师不评对错，接着问第二个问题："如果只看字，这几句差在哪里？"学生会发现字面上几乎不差，有人会说"原句是真的，后面是学的"。这时老师可以请原句的作者（事先征得同意，不愿意就跳过）只说一句话："写这句的时候，你站在哪里？"作者一开口说出那个地点和那个人，全班会明白差别不在句子里，在句子后面。

学生会出现两种反应要接住。一种是被模仿的作者有点得意，或者模仿的同学有点难堪，老师要说清楚：模仿不丢人，句子会被学是因为它好，今天只是想看看好在哪里。另一种是有学生追问"那以后还能不能写'没回头'"，老师可以答：能，只要你写的时候真的站在一个路口，看着一个人没有回头。最后留一分钟，请每个学生在本子上写一句话："我最近模仿过谁的句子，我自己那天站在哪里？"不交，不

评。有的学生会写"我其实没有站在哪里", 这也是一句诚实的话, 说明他已经分得清自己哪一句是借来的、没接上方向。

带走的话

好句子会被兑换成标签, 保鲜保的是那个会停的人。

第 25 章

范文的另一种用法

这一章的问题：读到这里，有的老师会皱眉：前面说范文讲评是“把断掉的东西焊死”，这一编又说好句子一传阅就变石，那是不是以后讲评课干脆不放范文了？可是一个人学写作，怎么可能不读别人写的东西？学做菜要看别人做，学骑车要看别人骑，学说话本来就是从听别人说开始的。这一章要回答的是：范文不废，它应该放在什么位置？读范文的时候，学生的眼睛该落在哪里，才能学到别人的发生，而不是别人的句子？

◆ 25.1 范文当地图，还是当邻居

第八章讲过，范文讲评最大的问题，是把范文当成了一张“地图”：高分作文的开头在哪里点题，第二段放哪件事，结尾在哪里升华，学生下一次就照着这些坑位挖。地图的用处是告诉你东西在哪里，照着走就能到。可是作文里的土不在任何一张地图上，它在每个学生自己家里、自己的路上、自己的晚自习灯下。拿别人的地图去挖自己的地，挖到的只能是别人留下的空坑。这一节要说的是，范文还可以放在另一个位置上：当“邻居”。邻居不告诉你东西埋在哪里，邻居只是在他自己的地里干活，你隔着篱笆看他怎么下锄头、在哪里停下来擦汗、挖到一块硬石头时怎么绕过去。你回到自己的地里，用的是你自己的锄头和你自己的地，学到的是“挖”这件事。

用种菜来把这个类比讲透。乡下种菜，隔壁大娘的辣椒长得好，你有两种学法。一种是问她“你在哪一垄种的、种了几棵、隔多远”，然后在自己地里照样画出一样的垄、一样的株距。这是地图的学法，结果常常不好，因为你的地朝北、土更黏、离水塘远，她的株距放在你这里就是错的。另一种是在她干活的时候站在篱笆边看：她怎么用手捏一捏土看干湿，下雨前一天为什么要把苗扶正，看到叶子卷了先蹲下来翻叶背。你回去以后，不一定照她的株距种，但你学会了捏土、扶苗、翻

叶背，这些在你自己的地里一样用得上。对应关系是：她的垄和株距，是范文的结构和句子；她捏土、翻叶背的动作，是范文作者在写的过程中怎样停、怎样卡、怎样回头去找；你自己的地，就是学生自己的发生场。

从SDE的角度看，地图式读法只读到了范文的显露（S），也就是写出来的那个样子；邻居式读法要读的是它的差异序列（D），也就是作者在写的过程中经过了哪些“不一样”、在哪里改了主意，以及它的纠缠（E），也就是这件事里缠着谁、缠到什么程度。显露是可以照抄的，差异和纠缠抄不走，只能被看见、被认出、被自己的经历接住。所以邻居式读法天然不怕抄：你学到的东西本来就不在句子上，抄句子也没用。这正是保鲜的意思。一篇范文当地图用，读一遍，它就被兑换一遍；当邻居用，读一遍，它还是它，你也还是你，你们只是在篱笆两边各自干活。

再举两个日常例子。一个是看人包饺子。过年时一家人围着桌子包饺子，小孩子学着包，有的大人会说“你看我这个，捏十八个褶”，孩子拼命捏褶，捏得面皮都破了；有的大人什么都不说，只是边包边嘀咕“这个馅太湿了，先放一放”，孩子听着，下次自己也会先看馅的干湿。前者是给地图，后者是做邻居。另一个是学开车。驾校教练如果只让你背“看到第二根杆往右打一圈半”，换一个场地你就不会倒车了；如果你坐在副驾驶看一个老司机开车，看他什么时候看后视镜、什么时候松油门、为什么在路口前多看一眼，你学到的东西换到哪条路都能用。范文也是这样，它的结构是那根杆，它的作者在哪里犹豫过，才是那一眼后视镜。

需要说清楚一点：把范文从地图换成邻居，不是说结构、语言这些东西不重要了。邻居的锄头用得好，你也会想学他的握法；范文的某个句子写得利落，学生当然可以学。区别在先后：先看人家怎么挖到自己的东西，再谈人家的句子为什么写得好。先后一倒，又回到“先题后土”的老路上。所以这一章不提出“不读范文”，只提出一个位置的调整：范文从讲台正中那张“标准答案”的位置，挪到学生身边那个“正在干活的人”的位置。下面两节讲具体怎样读。

换位置之后，老师选范文的眼光也会跟着变。当地图用的范文，要选“最完整、最标准、最像高分”的，因为它要给人照着走；当邻居用的范文，反而不必完

美，最好是那种在某一处明显碰到了东西、别的地方还有点毛糙的文章。一篇处处工整的作文，像一块修剪得一丝不乱的样板田，看不出主人在哪里费过劲；一篇有一两处特别活、其余平平的作文，才看得出作者在哪一垄蹲下来过。所以讲评课上可以有意放一篇“不够满分、但有一句让全班停住”的习作，甚至可以并排放两篇：一篇分数高而没有停驻，一篇分数中等而有一处真停驻。这不是为了贬低高分，而是让学生看见，“好”至少有两种来源，一种来自结算，一种来自发生，邻居要找后一种。还有一点也会跟着变：当地图用的范文越新越好，最好是今年的高分卷；当邻居用的范文不怕旧，十年前一个学生写他家门那条泥巴路的作文，今天读起来照样能看见他怎么挖，因为它学的本来就不是时兴的坑位。

◆ 25.2 读范文时间“作者在哪里停了”

邻居式读法落到课堂上，最简单的动作，是带着学生在范文里找“作者自己卡住的地方”。第四章说过，停驻是写作者写某一句时心里停了一下，是作者自己才能认出的读数。读别人的文章，我们当然看不到作者的心，但能看到一些痕迹：一段本来顺着往下写，突然拐了一下；一个形容词刚要出来，又换成了一个动作；一件事讲到一半，作者跳出来说了句“我到现在也不知道为什么”；句子在某处突然变短、变慢，或者重复了一个词。这些地方往往就是作者在写的时候停了一下、绕了一下的地方。让学生找这些地方，等于让他们看邻居在哪里蹲下来翻叶背。

这里用修车做一个贯穿的类比。一个学修车的徒弟，师傅修好了一辆摩托车，徒弟看到的是一辆能打着火的车，这是结果。真正有用的，是师傅修的过程中在哪里停了一下：他拧开化油器看了很久，又拧回去，转去查电路，查到一根线的时候“嗯”了一声。徒弟如果只记住“车修好了，换了一根线”，下次遇到另一辆车还是不会；如果记住的是“师傅先怀疑化油器，看了以后排除，转去查电，在一根线上停下来”，他学到的是怎样判断、怎样排除、在哪里起疑心。对应关系是：修好的车，是范文的成品；师傅拧开又拧回的化油器，是作者写了又改、绕开的那条路；那一声“嗯”，就是作者的停驻；徒弟学到的判断方法，就是学生从范文里学到的“发生”。

具体怎样带学生找？可以分三步。第一步，请学生先用自己的身体读：通读一遍，不讨论好坏，只在自己读着“慢下来”的地方画一道线。这一步读的是读者的停驻。第二步，再读一遍，这次换一个问题：“你觉得作者写到哪里，自己也停了一下？”学生会去找那些拐弯、换词、变短、跳出来说话的地方。第三步，把两条线放在一起看：读者停下来的地方和作者停下来的地方，常常是重合的。重合说明什么？说明作者在那里真的碰到了东西，读者才会跟着碰到。这一步做完，学生对“好”的理解就变了：好不是某种句式，好是作者在那里停过。

举两个例子。以下是改写样例。一篇写父亲修自行车的学生范文里，有一段本来在写父亲很能干，写到一半，作者忽然写：“他蹲下去的时候，膝盖响了一声，他自己好像没听见。”然后又回到修车。全班几乎都在这一句画了线。问学生“作者为什么在这里拐了一下”，有学生说：“因为他那一刻发现爸爸老了，可 he 不想写‘爸爸老了’。”这就读到了作者的停驻，也读到了一个写作的道理：真正的发现，常常在作者原来要写的东西旁边冒出来。另一个例子是写奶奶做腊肉的一篇，作者写了很多工序，读起来平平，只有一句“那年她没让我帮忙翻，说烟大”让人停住。学生讨论后发现，那一年是奶奶生病后的第一个冬天。这些发现，学生带回自己的作文里，不会带走“膝盖响了一声”这个句子，而会带走一个问题：“我写的时候，有没有在原来要写的东西旁边，碰到另一件事？”

还要补一点局限。第四章已经说过，停驻读数是作者自己才能认出的，别人只能推测。读范文时找“作者在哪里停了”，本质上是一种有根据的猜，猜错是常有的事。老师不必给出标准答案，也不该给出，否则“找作者停驻”又会变成一种新的阅读题型，有固定的得分点，那就是这一编一开头担心的事情又发生了一次。课堂上可以允许学生指出不同的地方，只要他说得出“我为什么觉得作者在这里停了”。说得有理由，就是在练眼睛；练的是看邻居干活的眼睛，不是背邻居的株距。

◆ 25.3 拆掉标签再读

范文传到学生手里，往往不是一篇干净的文章，而是一篇被批注过的文章：开头旁边写着“开门见山，点题”，中间写着“细节生动”，结尾写着“立意深刻，升华主

题",有的还标出了"排比""比喻""首尾呼应"。这些批注是好意,是老师把自己读出的好处告诉学生。但从第十章的角度看,它们正是那一整套理念界的便宜货:每一个批注都在告诉学生"这里好在哪一种标签",学生的眼睛还没碰到文章里的人,先碰到了标签。这一节的动作很简单:把这些批注全部遮住,让学生先读到人,再谈好坏。

类比可以借试衣服。一个人去商场买衣服,如果先看吊牌,看牌子、看价格、看"本季新款",再穿到身上,他对这件衣服的感觉一大半已经被吊牌决定了:贵的就觉得有质感,打折的就觉得版型一般。如果把吊牌全部剪掉,直接穿上身,走两步,抬抬胳膊,看镜子里那个人舒不舒服,他对衣服的判断才是自己的。对应关系是:吊牌,就是范文旁边的"立意深刻""细节生动";穿上身走两步,就是学生不带任何批注、自己去读那篇文章;镜子里那个舒不舒服的人,就是读者自己读到某一处时的反应。先剪吊牌再穿,不是说吊牌上的信息都是假的,而是说它不该替你的身体先做判断。

为什么先读到人这么要紧?因为标签的作用方式,是把一篇文章从"一个人写的一件事"变成"一组可识别的得分点"。学生带着标签读,看到的是"这里用了细节描写,所以好";拆掉标签读,看到的是"这里他妈妈把手往围裙上擦了两下才去接电话",他会想起自己的妈妈有没有类似的动作。前一种读法,读完积累的是一张标签清单,下次照着清单去填自己的作文;后一种读法,读完积累的是一次"我也有过"的连接,这正是第二十一章讲的从"他写得好"到"我也有过"。一个通向石头,一个通向土。读范文时拆掉标签,就是把范文从结算的位置挪回到发生的位置。

日常里也有两个对照。一个是看病历和看人。一个家属去医院陪护,如果他只盯着床头卡上的诊断名,他看到的是一种病;如果他坐下来看病床上那个人怎么翻身、怎么咽一口粥、怎么望着窗外,他看到的是一个。人。诊断当然重要,但人先于诊断。另一个是相亲时的介绍信息。介绍人说"这个人工作稳定、性格好、会顾家",这一串标签听下来,什么人都像;真正见面坐下吃一顿饭,看他给服务员道谢的样子、把鱼刺挑到一边的样子,你才知道这个人是谁。范文的批注就是那张介绍信息,拆掉它,是为了让学生和文章"见一面"。

拆掉标签之后，好坏还谈不谈？当然谈，只是放到后面。课堂上可以这样排：先遮住批注读，请学生说读到了什么人、什么事、在哪里停了；然后揭开批注，让学生对照：老师写的“细节生动”，是不是正好落在你停下来的地方？如果是，说明这个标签在这里是真的，它指着一处真的发生；如果不是，比如老师在开头写了“开门见山”，可是全班没有一个人在开头停下来，那就可以讨论：这个“好”是不是一个结算出来的好？这样一比，标签就从“判决”变成了“一条可以被检验的意见”。这一步做的事情，和第十九章说的“红笔从记应收改为验实收”是同一回事，只是这一次被验收的是范文。范文也要验实收，这才是给范文换位置的完整意思。

课堂可做

下面是一个构想的课堂动作，十分钟。老师选一篇学生范文（事先征得作者同意），打印两份：一份干净的，一份带原来的批注。先发干净的，请学生默读一遍，在自己读着慢下来的地方画一道线，再在自己觉得“作者也停了一下”的地方画一个圈，用时五分钟。然后请三四个学生说说自己圈在哪里、为什么。学生常会出现两种反应：一种是圈得很少，说“都挺好的”，老师可以只问一句“哪一句你读了两遍”；另一种是圈在修辞最华丽的地方，老师不否定，只问“这一句里有没有一个具体的人或者动作”，让学生自己再看一遍。

接下来三分钟，发带批注的那一份，请学生对照：老师的批注和你画的线重合了几处？不重合的地方，你同意批注吗？最后两分钟，老师说明：今天读的不是“这篇好在哪种写法”，而是“这个人在哪里碰到了东西”；下次写作文，可以想一想自己有没有在原来要写的东西旁边，碰到另一件事。不打分，不收。如果有学生发现批注和自己的线一处都不重合，老师不要急着替批注辩护，也不必让学生改口，可以说一句“这说明你读到的地方，跟老师当初结算的地方不一样，两样都可以留着”。这一句话，比讲十条写作方法更能让学生相信自己的眼睛。

带走的话

范文不当地图当邻居，学人家怎么挖，不抄人家的坑。

第 26 章

写作者的连续性：从一篇到一个人

这一章的问题：期末整理教室，老师常会看到这样的画面：学生把一学期的作文本塞进书包，有的直接塞进废纸箱，没有人回头翻一翻。每一篇作文都是单独出生、单独打分、单独死去的，九月那篇和十二月那篇之间，好像什么关系都没有。可是写这些作文的是同一个人，他的奶奶、他的晚自习、他的那条放学路，从九月到十二月一直都在。这一章要回答的是：如果不再一篇一篇地看作文，而是把一个人一学期的句子放在一起看，会看见什么？一个人自己的前后两句话，能不能互相点火？

◆ 26.1 一学期的停驻句档案

前面几编教的所有动作，从圈停驻句到追问位置，从停驻本到借上半句写下半句，都发生在“一篇”的尺度上：这一篇里哪一句停了，这一句怎样回土。这一节把尺度放大到“一学期”，提出一个很朴素的东西：停驻句档案。做法是让学生每写完一篇作文，就把自己圈出的那一两句停驻句抄到一个固定的地方，写上日期和题目，别的什么都不加。一学期下来，一个学生大约能攒下二十句。下面是一个构想的例子：高二学生邓雨桐，一学期攒了二十一句，期末那天第一次从头读到尾。她读完说了一句话：“原来我一直在写我家楼道里那盏灯。”二十一句里，有七句跟那盏声控灯有关：灯坏了没人修，她跺脚，邻居家的狗叫，爸爸夜班回来不开灯摸黑上楼。她写的时候完全不知道，每一次都以为自己在写不同的题目。

类比可以用记账，但是换一种记法。很多家庭主妇有一个记家用的小本子，每天记买了什么、花了多少。一天一天地看，只是一些零碎数字：豆腐两块，酱油八块，药十五块。年底把一整年的本子翻一遍，她会突然发现一些自己没注意过的事情：这一年买药的钱比去年多了一倍，原来是从三月份老人摔了一跤开始的；每到月底都有一笔“给小儿子”的钱，从来没断过。每一天的账都记得很清楚，可是一年

的样子，只有放在一起才看得见。对应关系是：每天那一行账，就是每篇作文里的一句停驻句；年底翻本子，就是期末读档案；"买药多了一倍""月底那笔钱从来没断"，就是邓雨桐发现的"我一直在写那盏灯"。这本账和第十三章那种权责发生制的账不同，它记的不是应收，是实收，是真的发生过的每一笔。

用SDE的话说，一篇作文是一次显露（S），它背后有一段差异序列（D）和一团纠缠（E）。一学期的档案，让学生第一次看见：自己的很多次显露，背后连着的是同一团纠缠。楼道的灯、爸爸的夜班、邻居的狗，是邓雨桐生活里一直缠在一起的东西，她每次只写出了一角，就像每次只从一块大石头上敲下一片。档案的价值不在于"积累素材"，而在于让学生看见自己的发生史：我在哪里反复停，我的土在哪里最厚。这跟素材本完全相反。素材本收的是别人的好句子，越收越不像自己；档案收的是自己的停驻，越收越看得清自己。前者是一个仓库，后者是一面镜子。

再举两个日常例子。一个是孩子身高的那道墙。很多人家门框上用铅笔画过孩子的身高，每年生日画一道，写上日期。每一道单独看都只是一根线，可是站远一点看那一排线，你能看见哪一年长得最快、哪一年几乎没长，那一年也许正是他生病、转学的一年。另一个是手机相册的"那年今日"。人在翻到三年前同一天的照片时，常常会愣一下：原来那时候我也在为同一件事发愁，原来那条小路我走了这么多年。两个例子里，单独的一笔都不起眼，排在一起就出现了一个"人"的形状。停驻句档案要的就是这个形状。

档案也有守则，必须说在前头，否则它很快就会变成又一项被检查的作业。第一，档案只给学生自己看，老师可以在学生同意时读，但不批注、不打分，更不按句数排名，这是全书的一条禁令：读数不进考核。第二，档案只抄原句，不允许事后润色，润色过的句子就不再是那天的读数了。第三，期末读档案时，老师只问一个问题："你读完发现了什么？"不要替学生总结"你的主题是亲情"，那等于给他一张新标签，他下学期就会照着这张标签去写，正是第二十四章许阳那条路。档案要让学生看见自己，而不是让老师把他归类。

◆ 26.2 自己的句子和自己的句子碰撞

档案还有第二个用处，比“看见自己”更进一步：把一个人前后两次的句子放在一起，让它们互相碰一下，常常会长出第三句他之前写不出来的话。本书把这叫作“二阶碰撞”。一阶碰撞是一个人和一件事相遇，心里停了一下，写出一句土；二阶碰撞是这个人自己的两次停驻相遇，两句土碰在一起，长出第三次发生。听上去有点绕，用一个日常例子马上就清楚。下面是一个构想的例子：九月，李朵写过一句：“早上爸爸没起床，我自己把昨晚剩的馒头热了一下就走了，出门的时候听见他在里屋咳嗽。”十二月，她写了另一篇，里面有一句：“那天我五点半起来，第一次给家里煮了一锅面条，爸爸出来的时候愣了一下，说‘今天不用我了’。”两句话写的时候相隔三个月，题目不同，她自己也没想过它们有关系。

期末读档案，老师请她把这两句抄在同一张纸上，上下并排，问她：“你看这两句，有什么想说的？”李朵看了很久，写下第三句：“九月是我等他起床，十二月是他等我做好饭，中间三个月，我不知道是哪一天，我们家早上换了一个人先醒。”这一句，是九月的她写不出来的，因为那时还没有十二月；也是十二月的她写不出来的，因为那天她只顾着煮面，没想起九月。只有两句放在一起，她才看见了一个变化，这个变化不在任何一个早上里，它在两个早上之间。这就是二阶碰撞：两次自己的发生相遇，长出第三次。第三次写的不是一件新事，而是一段她亲身走过、却从没被她看见的路。

用做饭来讲这个类比，会更直观。炒一盘番茄炒蛋，番茄是番茄，鸡蛋是鸡蛋，各自单独吃都只是那个味；一起下锅，番茄的酸和鸡蛋的香碰在一起，出来的是一个两样东西单独都没有的味道。可是这个类比要讲清一处要紧的对应：番茄和鸡蛋必须都是你自己菜篮子里的，是你自己挑的、自己洗的。如果鸡蛋是隔壁送来的一盘现成炒蛋，你把它倒进自己的番茄里，那不叫做菜，那叫拼盘。对应关系是：九月那句是番茄，十二月那句是鸡蛋，并排放置在纸上同时下锅，第三句是那个新味道；“必须都是自己的”，就是二阶碰撞和抄范文的根本区别。拿自己的一句

去碰别人的一句，碰出来的多半是一句模仿；拿自己的一句碰自己的一句，碰出来的才是一次新的发生。

为什么自己的两句一碰就能长出东西？从SDE的角度说，一句土的显露（S）连着它当时的差异（D）和纠缠（E）。九月那句里的差异是"爸爸没起来、我自己走了"，纠缠是她和爸爸、和那个早上的家；十二月那句里的差异是"我先起来了"，纠缠还是她和爸爸、和早上的家。两句的纠缠是同一团，差异却走了两步。把它们并排一放，两步差异连成了一条线，这条线本身就是一个新的差异："谁先醒"这件事在三个月里变了。新的差异落在同一团纠缠上，就显露出第三句。说白了就是：同一个家里的两件小事，隔开一段时间再看，会让人看见这个家在慢慢变。这一点，只有同一个人前后的两句话才做得到，因为只有它们连着同一团纠缠。

再举两个不在作文里的日常例子。一个是老照片对照。一个人翻出小学毕业照，又翻出高中毕业照，单看哪一张都只是"那年的我"；两张并排，他会突然发现小学时站在他旁边的那个同学，高中照片上还站在他旁边，十二年了，这件事他从没想过，于是写下一句"原来有人陪我站了十二年"。另一个是种花的人。春天记了一笔"月季冒了三个芽"，秋天记了一笔"今年月季开得比去年少"，两笔并排一看，他想起春天那三个芽有两个被自己掐掉了，因为嫌它们长得歪，于是明白了一件关于自己性子的事。两个例子都一样：不是哪一笔记录本身有多深，是两笔并在一起，中间那段路才露出来。

最后必须防一件事：二阶碰撞不能被做成一道固定题型。一旦老师规定"期末作文：请把你九月和十二月的停驻句结合，写出你的成长"，学生就会开始安排：九月故意写一句"我不懂事"，十二月故意写一句"我懂事了"，碰出来一篇标准的"成长"作文，这又回到了第十六章担心的"安排出来的差异"。检验办法和那里一样：第三句是被发现的，还是被安排的？李朵的第三句里有一个"我不知道是哪一天"，这就是发现的痕迹，她并不知道答案，她只是看见了。被安排的碰撞，作者事先就知道结论；真的碰撞，作者自己也会愣一下。老师能做的只是把两句并排放好，然后不说话。

◆ 26.3 一块土长出一组文章

二阶碰撞让我们看见，一个人前后的发生可以互相点火。这一节再往前走一步：同一块土，不只能写出一篇作文，还能长出一组不同的文章。这是全书说的 $1 \rightarrow N$ 。前面第十六章讲过李朵的豆浆变凉，那是“爸爸那天没起来”第一次被她写成一句土；本节只回指那一处，不再展开。这里要讲的是，“爸爸没起床”这块土，在一个学期里被李朵写成了三篇方向完全不同的作文，以下三篇的概要都是改写样例。第一篇是九月的随笔，写那个早上自己热馒头出门，重心在“我”，写的是一个高一女生第一次觉得家里的早上不太对劲。第二篇是十一月的一篇命题作文，题目是“看不见的辛苦”，她写的是爸爸开公交车，平时天不亮就起来，有时前一晚跑了末班车，第二天早上就起不来，重心从“我”挪到了“爸爸”。第三篇就是期末那篇由二阶碰撞长出来的，写“我们家早上换了一个人先醒”，重心落在“我们之间”。

类比用种红薯最贴切。湘中乡下种红薯，有一个很特别的地方：红薯不一定要用种子种，剪一截红薯藤插进土里，它就能生根，长出新的一棵，结出新的红薯。一块红薯地，可以剪出一茬又一茬的藤，插到别的垄上。对应关系是：那个“爸爸没起床”的早上，是最初那一棵红薯；每一篇作文，是从它身上剪下的一截藤；藤插进不同的垄，就是这块土被放进不同的题目、不同的重心里；每一截都能生根、长出自己的红薯，就是每一篇都重新发热。要紧的是：藤必须是从那棵活的红薯上剪的。如果拿一截已经晒干的藤去插，是长不出来的，这就像许阳后来写的那些外婆，剪的是得奖证书上的藤，而不是那天下午灶屋里的那棵。

那么，同样是一块土反复写，李朵和第二十四章的许阳差在哪里？差在每一次是不是重新经过了那块土。许阳后来的外婆，每一篇都是从“外婆能拿高分”这个结论出发，去外婆身上找一个情节，土没有动，动的是题；李朵的三篇，每一篇都是从这个早上重新出发，第二篇她问的是“那天爸爸在里屋做什么”，第三篇她问的是“现在早上和那时有什不一样”。每一次她都回到了那块土上，从一个新的方向再挖一铲，所以每一次挖出来的都是新的。用SDE的话说， $1 \rightarrow N$ 不是同一个显露复制N次，而是同一团纠缠被N条不同的差异序列重新经过，显露出N个不同的

样子。复制是 $1 \times N$ ，一模一样；再发生是 $1 \rightarrow N$ ，每一个都不一样，而且都是热的。

日常里也有这样的"一块土长出一组"的例子。一个人家里有一张老木桌，是爷爷打的。他小时候在桌下躲过雨，那是一件事；上中学在桌上写作业，桌面有一道爷爷当年刨歪的印子，他总用尺子比着那道印子画线，那是另一件事；后来搬家，桌子太重带不走，留给了新房主，那又是一件事。一张桌子，三次不同的发生，可以写成三篇完全不同的文章，每一篇都连着那张桌子，又各有各的方向。另一个例子是一首家里常唱的歌，小时候妈妈哄睡时唱，长大后自己在外地听到别人唱，再后来自己给孩子唱，三次听见同一首歌，三次心里停的地方都不一样。土没有换，人在换，所以土能一直热下去。

这一节和第二十四章的"没有永久的煤"正好合成一句话：煤会烧完，土不会挖完。一句好句子是会变成煤渣的，可是长出这句话的那块土，只要还连着写作者自己，就可以被一次次重新经过。所以保鲜的落点，不在保住某一句"爸爸愣了一下"，而在保住李朵和那个早上之间的那根线，让她以后无论遇到什么题目，都还能顺着这根线回去看一眼。第三十一章会讲到，对许阳这样已经会写的学生，药正是这个：不是让他别写外婆，而是让他每次写外婆，都重新回到灶屋里去，而不是回到作文集里去。

课堂可做

下面是一个构想的课堂动作，十分钟，适合放在期中或期末。前提是学生已经有了几周的停驻句档案。老师请学生翻开档案，花三分钟从头读一遍，不写字。然后请每个人挑出两句"看起来没关系、但隐约觉得连着同一件事"的句子，上下并排抄在一张纸上，再用三分钟，在下面写一句"把这两句放在一起，我看见了什么"，写不出来就空着。学生的反应大致有三种：有的很快写出一句很漂亮的总结，比如"我成长了"，老师可以轻轻问一句"是哪一天开始的？"，把他从结论拉回两句之间的那段路；有的说"我的句子都没关系"，老师可以请他换两句再试，或者就让它

空着，告诉他空着也是一次诚实的读数；有的会愣住，写出一句连自己都没想到的话，这正是等的那一下。

最后四分钟，愿意的学生可以念一念自己的第三句，不愿意的不勉强。第一次做，常常只有两三个人愿意念，这很正常，第三句往往比前两句更私密，因为它碰到的是一段变化，变化里常有说不出口的东西。老师不评哪一句好，只说一句："这第三句，不是你九月写得出来的，也不是你十二月写得出来的，是你自己两次碰在一起才长出来的。"不收，不打分，档案仍旧只属于学生自己。

带走的话

一篇作文会凉，一个写作者可以一直热下去。

第 27 章

老师自己的煤

这一章的问题：全书一路讲学生怎样回土、怎样复燃、怎样保鲜，讲台下面的人一直在被要求“停一下”“回到那一天”。可是站在讲台上那个人呢？林老师（本书贯穿全书的构想人物）教了十九年书，批过的作文大概有几万篇，她上一次自己写一篇作文，是哪一年？她批改的时候，有没有哪一句让她自己停下来过？如果老师自己的写作早就硬成了石头，她能不能教学生回土？这一章把镜头转过来，对着老师。这一章里林老师的经历都是构想的，不是作者的亲历。

◆ 27.1 老师上一次写下水作文是什么时候

“下水作文”是语文老师熟悉的说法：老师和学生写同一个题目，自己先下水试一下水温。很多老师刚工作时写过，后来班越带越多、作业越改越多，就不写了。下面是一个构想的场景。有一次月考前，林老师给两个班出了一道题，“那一刻，我听见了”，她突然想起自己很多年没写过下水作文了，就在晚自习的讲台上，跟学生一起写。四十分钟后，她写完了，回头读一遍，脸有点发烫：开头是“生活中有许多声音”，中间写了母亲的唠叨，结尾是“那一刻，我听见了爱的声音，它将伴随我一生”。她批了十九年的那种作文，原来自己闭着眼睛也写得出来，而且写得又快又顺。

这个场景可以用一个类比来看：一个开了二十年车的司机，去考一个新的驾照科目，教练让他按规定动作重新走一遍，他发现自己很多习惯早就不是“开车”，而是“把车开到目的地的一套自动动作”：进弯不看后视镜，变道不打灯，因为路熟，因为从来没出过事。他不是不会开，是太会开了，会到不再有任何一个时刻需要“注意”。对应关系是：林老师写作文的熟练，就是那位老司机的熟练；“生活中有许多声音”这类开头，就是进弯不看后视镜的自动动作；她写完脸发烫，就是老司

机被教练喊停的那一下。老师写出套话，不是因为她不会写，而是十九年的"拔一烧一埋"在她身上也走了一遍，而且走得更久，她是那条生产线上待得最长的人。

从SDE的角度看，这一点一点都不奇怪。一个人每天读几十篇作文，用的是同一套评语，"立意深刻""细节生动""真情实感"；她的眼睛被训练成一台识别标签的机器，手也跟着被训练了。第十二章说学生把"我"撤走了，老师身上发生的是同一件事，只是方向不同：学生撤走"我"是为了得分，老师撤走"我"是为了批得完。批六十篇作文的深夜，没有人能每一篇都真的停下来，只能靠标签快速结算。久而久之，她自己的写作也只剩下结算这一种方式。所以这一节的标题不是一句责问，而是一个诚实的发现：老师自己也需要先回一次土。

那天晚上林老师回家后，用第十五章那套追问问了自己一遍：这篇里哪一句话是"哪一天、站在哪里"冒出来的？问到第三遍，她想起一件事：前年过年回乡下，母亲在堂屋里跟来串门的邻居婶子讲自己小时候的事，讲她七岁那年把家里的鸡放跑了，全家追了一下午，一边讲一边笑。林老师当时在灶屋门口，手里端着一篮刚洗好的菜，本来要进去，听到这里就停住了，没有进去，怕一进去母亲就换了话头，又问她学校忙不忙。母亲讲自己的小时候，是很少很少的事。这才是她"那一刻听见了"的东西。她发现，这件事她从来没写过，十九年来她给学生出了无数道亲情题，自己的这块土一直埋着。第二天，她把下水作文重写了一遍，只写了灶屋门口、那篮菜、堂屋里的笑声，最后一句是"我在门外多站了一会儿"。

再举两个日常例子帮助理解"老师先回一次土"为什么要紧。一个是教游泳。一个多年不下水的游泳教练，站在池边喊"手臂要伸直、换气要慢"，学生学得很吃力；某天他自己下水游了两圈，呛了一口水，上来后他改了一句口令："换气的时候别着急，呛一口也没事。"他自己重新经过了一次水，口令才有了体温。另一个是做饭的家长。一个从来不下厨的家长对孩子说"菜要趁热吃"，孩子不以为然；有一次他自己做了一顿饭，等全家到齐时菜已经凉了，他才真懂这句话，以后说出来的口气都不一样。老师写下水作文，就是自己下一次水、做一次饭。不是为了给学生一篇范文，而是为了让自己重新知道，回土是怎样一种感觉，卡住在哪里，停下来又在哪里。

◆ 27.2 批改时自己有没有停一下

下水作文是老师作为"写作者"回土，这一节讲老师作为"读者"有没有停。第四章说过，停驻是作者自己才能认出的读数；其实读的人也有停驻，读到某一句，眼睛停了，手停了，心里动了一下。下面是一个构想的场景。有一天深夜，林老师批一个学生的周记，读到一句："我爸喝醉了就会给我打电话，说的都是我小时候的事，第二天他就不记得了，我也不提。"她的红笔在这句旁边停了很久，手发痒，想写点什么，又不知道写什么。写"细节真实"？太轻了；写"注意情绪"？又像在审他；画一道波浪线？这句话不需要任何人表扬。最后她什么都没写，翻到下一页。可是那天晚上，她把这一句记住了。

类比可以用医生摸脉。一个老中医摸脉，摸了几十年，绝大多数时候手指一搭就知道是什么，开方子很快；但偶尔有一个病人，手指搭上去，他会多停几秒，换一个指头再摸，眉头皱一下。那几秒的停顿，比任何方子都重要，它说明这个病人身上有他的经验还没有归类的东西。对应关系是：老中医的快速判断，就是老师用标签批改的快速结算；那多停的几秒，就是林老师红笔在那句话旁边的停顿；"经验还没归类的东西"，就是学生作文里一块真的土。好医生珍惜那几秒，不会为了快而把它略过去；好的批改也一样，那支停住的红笔，是批改这件事里最值钱的读数。

为什么说"老师的停驻是学生停驻的镜子"？可以这样拆开看。第一，老师停下来的那一句，几乎总是学生作文里离土最近的一句，因为标签不会让一个读了几万篇作文的人停下来，只有真东西会。所以老师的停驻是一个很好的探测器，比任何评分标准都灵。第二，老师停在哪里，学生会感觉到。不是因为老师说了什么，而是因为红笔的痕迹会说话：一句话旁边写着"生动"，和一句话旁边留了很大一块空白、只画了一个小小的点，学生是看得懂的。第三，老师不停，学生也就慢慢不停了：如果每一篇都被同一套评语结算，学生很快就明白，写真话和写套话在这位读者那里没有区别。镜子是双向的，老师的停驻照出学生的土，学生的停驻也照出老师还在不在场。

那么，手发痒却不敢碰的那一句，到底该怎么处理？这一节不给一个标准动作，只给两个日常例子作参照。一个是朋友说出心里话。一个朋友吃饭时突然说“我其实不太想回家过年”，你最好的反应往往不是马上给建议，也不是夸他“说得好真诚”，而是停一下，说一句“嗯，是哪里不想？”，或者干脆只是给他倒一杯水。另一个是孩子给你看一张画。孩子画了一张全家福，把自己画得很小，站在角落，你不必评“画得好”，也不必追问“你为什么把自己画这么小”，可以只说“我看到你了，你在这儿”。两个例子里，最好的回应都是“让对方知道你停下来了”，而不是“告诉对方你怎么评价”。林老师后来对那一句的做法，就是在旁边写了一个很小的字：“读到了。”学生下一次周记的末尾，多写了一行：“谢谢你没说什么。”

还要守住全书的一条禁令：老师的停驻不能变成一种新的考核。不要在批改中统计“本班有几篇让我停驻”，更不要把“老师停驻句”当成优秀作文的标准公布出来，否则学生很快就会学会“写老师会停的句子”，那又是一张新标签，正是第二十四章说的兑换。老师的停驻只用来做两件事：一是提醒自己，这一篇里有一块土，下次面批可以从这里问起；二是提醒自己，今晚我还在场，没有完全变成一台结算机。也要承认局限：老师的停驻也会受自己经历的影响，林老师对写父母、写老家的句子格外敏感，对她没经历过的东西可能就不停。这不是坏事，但要知道自己这面镜子也有照不到的角落。

◆ 27.3 一个会发热的老师

下水作文让老师回了一次土，批改时的停驻让老师还在场，这一节讲最后一步：老师把自己的一块土，带到课堂上。下面是一个构想的场景。有一节作文课，林老师没有放范文，也没有讲写作方法，她把自己重写的那篇下水作文读给学生听，就是灶屋门口那一篇。读完之后，她讲了这篇是怎么来的：第一稿怎样写成了“爱的声音”，她自己读完怎样脸发烫，后来怎样问自己“是哪一天、站在哪里”，问到第三遍才想起那年过年站在灶屋门口的几分钟。她还讲了一处写的时候卡住的地方：“我在门外多站了一会儿”这一句，她本来想写“我泪流满面”，写了又划掉，

因为那天她其实没有哭，她只是不想让那段笑声停下来。教室里比平时安静，有个学生在本子上写了几个字，又用手遮住。

类比可以借学骑自行车。一个孩子学骑车，大人在后面扶着车座，嘴里说"别怕，往前看"，孩子还是怕；有一天大人自己骑上车，故意骑得歪歪扭扭，差点摔一跤，笑着说"我小时候在晒谷坪摔了不下二十次，膝盖到现在还有疤"，孩子一下子就松了，原来摔是可以的，原来大人也是这样学会的。对应关系是：大人在后面喊口令，就是老师讲写作方法；大人自己骑得歪歪扭扭，就是林老师读出自己的第一稿套话和后来的改稿；那块膝盖上的疤，就是她划掉"泪流满面"的那一道痕迹；孩子松下来，就是学生从老师身上学到的那件事：可以这样写，可以卡住，可以划掉，可以写一件很小的事。

学生从这样一节课里学到的，不是林老师的那篇作文。如果他们学的是那篇作文，下一次全班就会出现很多个"在门外多站了一会儿"，那就又回到了第二十四章的传抄。学生学到的，是一种"许可"。用SDE的话说，老师在课上讲自己的一块土，展示的不是一个显露（S），而是一段完整的差异序列（D）：写成套话、发现不对、追问、想起、卡住、划掉、留下。这段序列是第八章说的D2六步真正走完了一遍的样子：猜想（我写母亲的唠叨）、执行（写出第一稿）、评估（读完脸发烫，这是真后果，不是与范文比对）、反馈（这不是我的东西）、修正（去问是哪一天）、迭代（重写）。学生平时看到的作文都只是终点，这一次他们看到了一个人怎样从石头走回土。

日常里也有两个例子可以说明"会发热的人"比"会讲方法的人"更能教人。一个是家里会做饭的长辈。她教你包粽子，不讲道理，只是边包边说"我第一次包的全散了，你外公吃了一个说像稀饭"，你笑了，手也就不那么僵了，后来你自己包粽子时，脑子里也会冒出外公那句话，你的粽子从此也有了你自己的故事。另一个是一个爱看书的同事。他从不劝你读书，只是有一天午饭时说起昨晚读到一句话，读完在阳台上站了半天，想起了他父亲；你后来也去找那本书来看，不是因为他推荐，而是因为你想知道那一下站半天是什么感觉。两个人都没有教你"怎样做"，他们只是让你看见了"有人这样做过，而且是热的"。

还有一条分寸要守：老师拿出来的土，不必是重的、苦的、能让人掉泪的。林老师那一块，说到底只是过年时在灶屋门口站了几分钟，没有生离死别，也没有大道理。正因为它小，学生才接得住：他们会想，原来这么小的一件事也值得写，我家里也有。如果老师为了让课堂“有效果”，专挑最伤心的家事来讲，学生学到的就会是“越惨越好写”，这正是第六章说的“安全的苦难”换了一个讲述者。老师可以讲第一次骑摩托车上班摔进田埂，可以讲刚教书时被学生问倒，可以讲菜市场里一个卖豆腐的人。挑哪一块，标准和学生一样：它是不是只属于你，你写它的时候有没有停一下。

最后要带一点清醒。老师讲自己的一块土，也会有变成新范文的危险：如果林老师每学期都讲同一篇灶屋门口，讲到第三年，她自己也会讲顺、讲熟，讲到不再停顿，那篇作文也会在她身上变成石头，这正是本编一开始说的“煤也会变石”，老师也不例外。所以“会发热的老师”不是一个已经完成的身份，而是一个要一直重新去做的动作：今年讲灶屋门口，明年也许讲她第一次站上讲台时手心里的汗，后年讲她在县城菜市场遇见一个十年前的学生。每一次都是一块新的土，或者同一块土的一个新方向。这样讲下去，学生看到的就不是一个“写得好的老师”，而是一个“一直在写的人”。本书前面所有的回土术、复燃术，最后都要落到这样一个人身上，才不至于变成又一套被拔出来、烧过、再埋回去的方法。

课堂可做

下面是一个构想的课堂动作，十分钟，需要老师提前一天准备。前一天晚上，老师用学生下周要写的题目，自己写一段不超过三百字的下水片段，写完先别改，把第一稿留着；然后用第十五章的追问问自己一遍，再写一稿。课上，老师把两稿都读给学生听，先读第一稿，再读第二稿，然后用两三分钟讲：第一稿哪里像作文，第二稿是从哪一个问题开始变的，写的时候在哪一句卡住了、划掉了什么。不要讲“我这篇好在哪里”，只讲“我是怎么走过来的”。

学生的反应常有三种。一种是好奇老师的私事，追问细节，老师可以只回答和写作有关的部分，不必交出自己不想交出的东西。一种是笑老师的第一稿“跟我们

一样",老师可以大方承认:"对,我也会写成这样,每个人都会,重要的是发现了之后怎么办。"还有一种是安静,没有人说话,这也很好,安静往往说明有人正在想自己的事,老师不必急着用一个问题把它打破。第一次这样做,老师自己多半也会紧张,读第一稿时声音发虚,这不要紧,学生看到老师也会不好意思,反而更相信"写成套话不丢人"。最后两分钟,请学生在本子上写一句:"听完老师的,我想起了自己的一件事是……"不交,不评。

带走的话

老师先回一次土,学生才知道土是可以回去的。

第七编

课堂与考场：一个学期能做什么

编序

前面六编走了一条长路。第一编到第三编是诊断：土、石、煤不是三种好坏不同的材料，而是同一块经历在差异序列上的三种位置；土变成石，是出题、选材、列总分总、范文讲评这条“拔—烧—埋”的生产线一年一年结算出来的，不是学生能力的失败。第四编到第六编是药方：回土，把石头的方向接回去；复燃，让别人结算过的感受重新经过“我”；保鲜，防止已经发热的句子再被兑换成标签。可是药方写得再清楚，一位老师合上书，第二天早上七点二十走进教室，面对的仍然是一张课表、一本教材、一次月考和一场终究要来的高考。这一编要回答的就是这个最朴素的问题：一个学期，十八周左右，到底能做什么。我们会把前面各编的动作——停驻本、五次追问、借上半句写下半句、十分钟不评分、题后到——排进一张按周走的日程里，写清每个阶段学生会出现什么反应、老师怎么接；会在评分表上画出一条真边界，并替老师写好一页给家长的话；会正面承认考场的限制，再找出四十分钟里还能动的那一寸；最后按学生所处的位置分药。本编里的林老师（林晓岚）、李朵、赵一鸣、许阳都是本书的构想人物，日程也是一份构想的设计，供老师按自己的班情增删，不是标准答案。

第 28 章

一学期的教学设计

这一章的问题：开学第一周的周日晚上，林老师坐在餐桌边翻新学期的教学进度表。表上写得很满：第三周记叙文、第六周月考、第九周议论文、第十二周期中、第十五周材料作文。她在表格边上用铅笔写了一行小字："回土？复燃？放在哪里？"她不缺道理，缺的是一张能塞进这张进度表的日程——不另起炉灶，不多占课时，又能让学生一个学期之后真的不一样。这一章要回答的是：十八周，从哪里开头，中间怎么走，最后怎么接回考场。

◆ 28.1 第 1-4 周：感受器修复

先说为什么第一个月什么"写法"都不教。用 SDE 的眼光看，一篇作文的显露（S），由写的人走过的差异（D）和这件事还缠着谁（纠缠，E）共同决定。可是一个被"拔—烧—埋"训练了十年的学生，最先坏掉的不是写法，而是那个能察觉"不一样"的东西。他一天里其实经过了无数次细小的差异：早饭的包子换了馅，同桌换了发型，公交车晚了三分钟。可这些差异进不来，因为他早就学会了只捡"像作文题材"的东西。差异进不来，后面的回土、复燃都无从谈起。所以第一个月的任务只有一个：让学生重新会停。我们把这件事叫作感受器修复，不是说学生哪里出了毛病，而是说一样长期不用的本事，需要一段不被打扰的时间慢慢回来。

这一段时间像一个吃惯了重盐的人开始减盐。头一个星期，什么菜都觉得没味道，像在嚼纸；第二个星期，开始能分出今天的白菜和昨天的白菜不一样；到第三、第四个星期，忽然尝出青菜里那一点甜。这里一一对应：重盐，就是长年累积的标签和套话，它们味道冲，盖住了一切；减盐后的"没味道"，就是学生头两周交白卷式的空白，"今天没什么不一样"；尝出甜，就是学生第一次在一件小事上心里停了一下。减盐最怕的是旁人在第一周就问"好吃吗"，一问，人就又去拿盐罐。所以这四周的规矩是不交、不评、不打分，老师也不收上来看。

具体做法很简单。每天语文课的头十分钟（接第十九章“十分钟不评分”），学生拿出一个薄本子，只写一行或几行：今天哪里跟平时不一样。不要求成句，不要求好看，可以写“食堂的辣椒酱换了瓶子”，也可以写“我妈今天没打电话”。第二周起，老师加一句提示：写完那一行，在后面补上“哪一天、在哪里”，这就是第二十二章停驻本的雏形。第三周再加一句：如果写某一行时心里停了一下，就在那一行前面点一个小点。整整四周，老师只做两件事：自己也写，以及在学生写的时候安静地坐着，不巡视、不探头。

“自己也写”这一条，老师最容易打折扣，因为讲台上总有备课本要看、作业要登。可是这十分钟里老师在做什么，学生看得一清二楚。老师低头翻教案，学生就明白这十分钟是“老师布置给我们的”；老师低头在自己的本子上写，学生才会慢慢相信这十分钟是“大家一起的”。老师写的内容不必拿给学生看，但可以偶尔说一句很小的真话，比如“我今天写的是早上楼下修车铺没开门”。这句话的作用不是示范怎么写，而是告诉学生：一个大人也会注意到这么小的事，而且不觉得丢人。第二十七章讲过老师自己先回一次土，这里就是它最便宜的用法。头几天常有学生起哄：“老师你写的什么？念一下！”老师可以笑着答：“跟你们一样，不念。”规矩对谁都一样，学生才信这个规矩是真的。

学生的反应大致会分三段，老师心里要有数。第一周最常见的是抵触和敷衍，有人连写五天“今天和昨天一样”，有人问“这个考试考吗”。老师不要辩解，只说一句“不考，这十分钟是你自己的”，然后照常写自己的。第二周会出现“表演”，有的学生开始写得很漂亮，“今天的晚霞像一幅油画”，这是老习惯在找新出口，老师也不点破，因为不评分，表演得不到回报，自己会淡下去。第三、四周，会有一部分学生开始写出很小、很具体、不太好意思给人看的句子，比如“数学课代表收本课时跳过了我”。到这时，感受器就开始回来了。

举两个构想的样例。一个男生头两周每天写“无”，第三周的一个周四，他写了一行“爷爷在电话里问我食堂几块钱一顿，问了两遍”，前面点了一个小点。老师看不到这一行，但下课时他主动拿给同桌看，这本身就是一个信号：一样东西开始想被人读了。另一个女生第一周写得像日记摘抄，第四周写了“地理老师今天没穿那

件灰外套，我才发现我一直在看她的外套”。两条都谈不上作文，可它们都带着方向，都是还连着自己发生场的土。第一个月要收获的就是这些不起眼的土，有了它们，后面每一步才有东西可接。

◆ 28.2 第 5-12 周：回土与复燃

第五周起进入中段，这八周是一个学期的主体，正好和教材里的记叙文、议论文单元重叠。中段的原理是：学生手里已经开始有两种东西，一种是自己停驻本里冒出来的土，另一种是从课文、名句、范文里借来的灰。回土处理的是自己的石头，把套话接回它原本的方向（第四编）；复燃处理的是别人的灰，让别人结算过的感受经由“我”重新走一遍（第五编）。这两件事要交替练，而不是先练完一样再练另一样，因为它们练的是同一块肌肉的两个方向：一个是从标签往回找到自己，一个是从别人往里接到自己。只练回土，学生容易只写身边小事，读得越来越少；只练复燃，学生又容易把借来的句子当成护身符。

这就像种地的轮作。同一块地，这一季种豆子，下一季种玉米，豆子的根会给土留下养分，玉米又把这些养分用掉、把地翻松。对应起来看：回土像种豆子，它往学生自己的地里送回东西，把那些压实了的经历重新松开；复燃像种玉米，它把外面借来的种子种进学生自己的地里，让它们在这块地里长成自己的庄稼。一块地连年只种一样，就会板结、生虫；交替着来，地越种越肥。所以中段的节奏是每周两次固定动作，一次回土、一次复燃，像轮作那样一来一回。

具体地说，每周第一个作文相关的课时，做一次“一句套话的五次追问”（接第十五章 15.4）。老师从学生旧作文里取一句套话——不点名，抄在黑板上，比如“那一刻我长大了”——全班一起追问，次序照第十五章那堂课：哪一天、在哪里？那时手上（或身边的人）在做什么？那一刻和平常哪里不一样？还没想明白的时候，你做了什么？回头再看这句话，它说的是哪一下？五次问完，让每个人在自己的本子上把这句话改写成一句只属于自己的句子。每周第二个课时，做一次“借上半句写下半句”（接第二十一章 21.3）。老师给一句课文里或公认的名句作上半句，学生不准解释它、不准赞美它，只准接一句只有自己能写的下半句，并标上那

件事的时间地点。中段的后四周，可以把这两件事接进正式的单元作文：先让学生从停驻本里写那块土，再从写出的东西里捡题目（接第十九章 19.2“题后到”）。

老师最关心的往往是课时从哪里来。其实中段的两个动作都不另占课时，而是嵌进原有的单元里。教材上的记叙文单元本来就有一节“细节描写”，五次追问正好拿来替它：与其让学生背“细节要生动”这条标签，不如让他们当场把一句套话追问成一个动作。阅读课上本来就要讲名句、讲课文，借上半句写下半句可以放在讲完一篇课文后的最后十分钟，代替“谈谈你的感受”那道题。议论文单元也一样，第二十三章讲过的“先问自己最近一次放弃了什么”，就是论点课的开场。这样算下来，一周两个动作，每次十到十五分钟，一学期中段八周不过多用三四个课时，却把原来散落的细节课、感受题、论点课换成了同一条线上的练习。

这一段学生的反应最丰富，也最容易让老师心急。第五、六周会出现第一波“惊喜”，有学生在追问里突然说出一件谁也想不到的事，全班安静下来，这时老师只要说“记下来”，不要当场表扬，表扬一出口，全班下一周都会去造“惊人的事”。第七、八周常出现第二波“新套路”，有人发现“我以为……没想到……”很好用，句句反转（第十六章 16.4 讲过这个病）。老师的接法是问一句：“这个不一样，是你发现的，还是你安排的？”第六周的月考、第十二周的期中前后，总有学生慌，问“还练这个有用吗”，老师可以照实说：这八周练的是让土先动，考场上怎么扣题，最后六周专门练。

举两个构想的样例。一位学生在追问“我的眼泪夺眶而出”时，第二问“手上在做什么”让他停住了：他当时在给弟弟剥橘子，听见爸妈在隔壁吵架，橘子瓣掐破了，汁流到手背上。他最后写的不是“眼泪夺眶而出”，而是“橘子汁顺着手背往下流，我没擦”。另一位学生拿到上半句“谁知盘中餐，粒粒皆辛苦”，写的下半句是“我妈在县医院做护工，中午给床上的老人一勺一勺喂饭，她自己的饭盒搁在窗台上，等凉了才吃”，后面标了“去年腊月，住院部三楼”。这两句都不长，可一句接回了自己的方向，一句让一份古人结算好的感受重新经过了“我”。中段八周，要攒下的就是这样一句一句的回土与复燃。

中段还有一个细节常被忽略：黑板上那句套话，原作者就坐在教室里。老师虽然不点名，作者自己心里清楚，全班追问的时候，他是最紧张的那个人。所以每次取句子之前，最好课下先问一声原作者“借你这句用用行不行”，他不愿意就换一句；更稳妥的办法是老师自己写一句套话放上去，说“这是我年轻时候常写的”。追问时也要给全班留退路：第十五章那堂课的规矩“可以随时说‘这个我不想讲’”，在中段要一直保留。这像邻居家借锅，借之前打个招呼，用完洗干净还回去，下次人家才肯再借；不打招呼直接端走，锅是用上了，人情却坏了。一个学期里，追问能不能一周一周做下去，靠的就是这一点人情。

◆ 28.3 第13-18周：保鲜与考场转接

最后六周有两个任务，一个是保鲜，一个是转接。先说原理。到第十三周，一个认真走过前两段的学生，停驻本里大约已经有几十条带着时间地点的记录，作文本上也有了几句被自己认出来的句子——我们叫它煤。第六编讲过，煤也会变石：被表扬过的句子会被全班传抄，作者自己也会复制自己。所以这一段先要让学生看见自己的发生史（接第二十六章 26.1“停驻句档案”），把九月的一句和十二月的一句放在一起读，看它们之间还能碰出什么。另一面，学期终究要回到命题作文和考试，课堂里攒下的土如果接不上题目，前面的一切在学生眼里就只是“课外活动”。转接，就是让课堂里的土学会进考场的门。

这就像自家菜园里的菜要拿到集市上去卖。菜是自己种的，一棵一棵都认得哪天下的种、哪场雨后长起来的；可集市有集市的规矩，摊位有大小，菜要捆成把，要过秤，要在早上八点前摆好。对应起来：停驻本里的土就是菜园里的菜，题目就是集市的摊位和秤，考场的时间就是八点前必须摆好。好的转接不是把自家的菜换成批发市场的菜去卖——那就是重新拿起素材大全——而是把自家的菜捆扎得合乎集市的规矩：菜还是自己的，只是学会了上秤。

具体做法分三步。第十三、十四周，学生通读自己的停驻本，挑出三块“心里停得最久”的土，每块用一两句话写清“哪一天、在哪里、还缠着谁”。第十五、十六周，老师拿出三道近年常见类型的命题——一道写人记事的，一道材料作文，一道

带议论色彩的——学生不是为题找料，而是试着让自己挑出的三块土分别去碰三道题，看哪一块能接上哪一道，接上的地方在哪一句。接不上的不硬接，记下“这块土跟这道题没有关系”，这本身也是一种诚实（第二十九章还会讲）。第十七、十八周，各写成一篇完整的命题作文，其中至少一篇在限时条件下写，为第三十章的考场动作做准备。

这一段学生最常见的反应是两种担心。一种是“我挑的土太小了，撑不起一篇作文”。老师可以拿第二十六章 26.3 回指一句：一次“爸爸没起床”就能写出三篇不同的作文，土不怕小，怕的是没方向。另一种是“一扣题，又写回去了”，学生发现一碰到“成长”“坚守”这样的大词，手就自动写出旧腔调。老师不必慌，这正是转接要练的地方：让学生在草稿上先写那块土的第一句，盖住题目再读一遍，确认它还是自己的，然后再去想扣题的那一句。扣题的句子可以借用公共语言，但第一句真土不能让给题目。

举两个构想的样例。李朵的停驻本里有一条“十月九日，早上，公交站，爸爸开的那趟车从我面前开过去，他没看见我”，她用它去碰一道以“擦肩而过”为题意的材料作文，写成的文章第一句就是那辆车，扣题的升华只放在最后两行。另一位学生挑的土是“体育课上捡到一只别人掉的手套，放了三天没人认领”，他发现这块土和“写人记事”那道题接不上，却和那道议论色彩的题接上了：他从这只手套写到“东西丢了没人找，比东西本身更让人在意”。两个人都没有换掉自己的菜，只是学会了上秤。一学期走到这里，学生手上有的不是一套新模板，而是一个能自己找回方向的习惯。

最后说日程本身。它和进度表上的单元、月考、期中并不打架：月考那一周，十分钟照写，只是不另加回土课；期中前一周，中段的两个动作可以停一次，让学生专心复习。这像家里排一周的菜谱，过节那几天要招待客人，日常的青菜豆腐可以少做一顿，却不必把整本菜谱撕掉。这张日程不必每周照搬：班上基础弱一些，第一段可以延长到六周；学生早就会停，第一段压到两周也行。日程上真正不能动的只有次序——先修会停，再练回土与复燃，最后转接考场——次序一倒，就又成了先题后土。

课堂可做

开学第一节课就可以做的十分钟动作：老师在黑板上只写一行字——“今天哪里跟平时不一样”，然后说明三条规矩：不交、不看、不打分；写一行也算，写“没有”也算；写完不用念。接着老师和学生一起写十分钟，自己也真写，不巡视。学生最常见的反应是先笑、东张西望，有人问“写什么都行吗”，老师只答“写你今天见到的、跟昨天不一样的，什么都行”。会有几个人一直不动笔，老师不催。十分钟到，合上本子，直接进入正课，不做任何总结。第二天、第三天照做。第一周结束时，老师只问一句：“这五天，有没有哪一行是你写的时候心里停了一下的？不用说是是什么，有就点点头。”有人点头就够了，没人点头也不要紧，第二周照常写。

带走的话

一个学期先修会停，再学回土，最后才学上秤。

第 29 章

评分表上的一条真边界

这一章的问题：月考后的教研组会上，一位年轻老师听完林老师讲“土先动”，很诚恳地问：“道理我都同意。可我手上的评分表只有四栏：立意、结构、语言、书写。学生一看，回土这件事在哪一栏都不加分，他凭什么去做？”桌上安静了一会儿。这个问题不是抬杠，它问到了根子上：一个理念如果在评分表上找不到落脚的地方，学生就会把它当成老师的个人爱好。这一章要回答的是：评分表上能不能为“土先动”画出一条真边界，画在哪里，画到什么程度为止。

◆ 29.1 给“土先动”留打分名额

先把原理说清楚。第三编讲过，作文评分像一本按“应收”记账的账本：写了“我感动了”，账上就记“已感动”，不去验它是否真的发生过。土石正是这本账上的坏账。要改账，光靠老师在课上讲“要写真话”是不够的，因为学生是理性的，他看的是账本怎么记（第十章 10.3）。所以必须在账本上开一个新科目，专门记“实收”——这块土是不是只属于你，是不是还连着你自己的那一天、那个地方、那个人。这个科目不替代原来的四栏，而是另设一项，放在平时作文里。这里要先说死一条边界：这一项只用于平时作文的反馈，不进月考总分，不进排名，不贴墙。它是一面镜子，不是一把秤。

可以拿家里记账来比。很多家庭有一本流水账，记的是“买菜 38 元、电费 120 元”，可一年下来，谁也说不清这些钱是不是花在了想花的地方。后来有人在流水账旁边另画一栏，只打一个记号：“这笔钱是我们自己想花的，还是被推着花的”。这一栏不改变总账，月底的结余还是那个数；可它让一家人第一次看见了自己的花钱方式。对应起来：原来的四栏评分就是流水账，照样要记；新设的“土先动”一项就是旁边那一栏记号，它不改总分，但让学生第一次看见自己写的东西里，哪一句是自己的，哪一句是被推着写的。

这一项怎么打，要简单到老师批六十篇也不嫌麻烦。建议只分三档，用符号不用分数：一个实心圆，表示这篇里至少有一句只属于你，老师读得出它的方向（哪一天、站在哪里、还缠着谁）；一个空心圆，表示有一处像是土，但方向还没接上，比如写了“那天”，却说不出哪一天；一道横线，表示这篇里老师没读到属于你的东西。老师同时在那一句旁边画一条细线，注明“这句是你的”。打这一项时有三条要守：不和其他四栏的分数挂钩，不在班上公布谁得了几个实心圆，不拿它跟学生的家长比较。它只出现在发回去的作文本上，只给写的人自己看。

这一栏和第十九章 19.3 讲的“红笔的新用法”是一件事的两头，要接得上。19.3 让老师在句子旁边写问号，问“这里发生了什么”；这一栏则是在一篇读完之后，给这次验货留一个记号。次序是先问号、后记号：老师先在读到停了一下的地方写一个问题，学生答得出、方向接上了，下一次再在那句旁画细线、给实心圆；学生还答不出，就先留空心圆。这样记号不是凭老师一眼的印象打出来的，而是从一来一回的对话里长出来的。这像菜市场上老主顾和摊主之间那本赊账的小本子：每一笔都是当面说过、对过才记上去的，所以谁看了都不吵。老师批六十篇时不必每篇都走完这一来一回，一次挑十来篇细读，其余的只打记号，一个学期轮下来，每个学生都会被认真问到几次。

为什么要守得这样严？因为一旦它进了排名，它马上就会变成一个新标签。第二十四章讲过煤也会变石：一句好句子被传阅，就开始被兑换。评分项也一样，“只属于你的一句”如果能换来名次，下个月全班就会出现一模一样的“只属于你”——人人都写一个具体的日期、一个具体的地点，而那个日期和地点是编出来的。这就像超市推出“有机蔬菜”专柜，标签一值钱，就有人往普通菜上贴有机标签。守住“不进排名”，就是不让这个标签值钱，它才保得住验实收的本来用途。

有老师会追问：就算不进排名，学生也可能为了讨老师喜欢，编一个日期、编一个地点，老师怎么分得清？说实话，分不清，也不必去分。这一栏的读数本来就是作者自己才认得出的东西（第四章讲停驻时说过，它是作者的读数，不是老师的），老师画的细线只是一个邀请，不是一张判决书。真正能分辨的是后面几步：一句接上了方向的土，经得起再问一层——那天你手上在做什么、旁边还有谁；编

出来的日期，问到第二层就散了。所以老师不必当侦探，只要在发本子之后偶尔挑一句画过线的，私下问一句“后来呢”。这就像菜市场上买鸡蛋，不必每个都对着灯照，偶尔拿起一个掂一掂，卖的人和买的人心里就都有数了。

举两个构想的样例。一个平时作文总在中等的男生，某次写《一件小事》，通篇平平，只有一句“我爸修了三次自行车链条，最后一次他没骂人”。老师在这一句旁画了线，评分栏给了实心圆，四栏总分还是三十九。男生拿到本子，盯着那个圆看了很久，下一次交作文时，主动在三句话旁边做了记号，问老师“这几句算不算”。另一个女生作文常拿高分，那次的《秋天》辞藻华美，老师在“土先动”一栏画了一道横线，旁边写“这篇很好读，我没读到你”。她下课来问，老师只问她：秋天里哪一天你停了一下？她想了想，说是外公收稻子那天，打谷机卡住了。两个学生，一个第一次知道自己有，一个第一次知道自己缺，这就是这一栏的用处。

◆ 29.2 “这场没有土”也算诚实

接着要处理一个看上去很怪的情况：学生在作文末尾写一句“这篇我没找到自己的东西”。原理是这样的。按应收记账的账本最怕的不是空，而是假：它鼓励每一篇都“有真情实感”，于是没有的时候也要写出有来。这正是坏账的源头。一个开始学会验实收的学生，迟早会遇到一次真没有的时候——题目碰不到他身上的任何一块土，或者那天他就是空的。这时他有两条路，一条是照老办法造一篇，另一条是如实写出“这场没有土”。在SDE的眼光里，后一条路本身就是一次真的显露：它说出一个真实的读数，这一次差异没有发生。一个诚实的零，比一个假装出来的满更值钱，因为它让账本第一次和实际对上了号。

这像在街上问路。一个人被问到一条他其实不认得的路，不好意思说不知道，随手往东一指，问路的人道了谢，照着走，越走越远；另一个人老实说“这一片我也不熟”，问路的人虽然没得到答案，却知道该换个人问，或者自己掏出地图。对应起来：硬造出来的“真情实感”就是那随手一指，它让回答看上去热心又完整，却把老师带到错的地方——老师以为这个学生已经会了，就不再管他；写下“这篇我没

找到自己的东西", 就是那句"这一片我也不熟", 回答难看, 但老师终于知道该在哪里帮他。

老师怎么对待这样一句话, 决定了它会不会再出现。第一, 不扣分, 也不加分。四栏照原样打, "土先动"一栏老实地画一道横线, 但旁边要写一句"谢谢你说实话"。第二, 不把它当成偷懒的借口去追问"为什么没有"。第三, 私下找个时间, 不是课堂上, 问他一个具体的问题: "这道题里, 哪个词你读着最远?" 往往就是那个最远的词, 挡住了他身上的某一块土。第四, 这句话只用在平时作文里; 考场上写它没有意义, 第三十章讲的是另一件事: 题目先到时, 怎样仍在草稿纸上先找出一句自己的土。

当然也要防止它变成一句新的口头禅。如果一个学生连续好几篇都写"没找到", 那就不是诚实, 而是退场。这时老师要分清两种情形, 这正是第三十一章要细讲的: 一种是土其实在, 只是被埋住了, 学生怕写; 另一种是好像真的挖空了, 怎么问都说没有停过。前一种, 老师可以把题目暂时拿掉, 让他先写那块土; 后一种, 先不谈作文。分辨的办法也不难: 看他写"没找到"之前, 正文是怎么写的。埋住了的学生, 正文常常写得很规矩, 末尾那句"没找到"带着一点不甘心; 挖空了的学生, 正文和末尾一样淡, 像在报一个天气。这就像家里的米缸, 一种是米在底下, 上面压着一袋杂物, 伸手一摸就碰到; 另一种是缸真的见底了, 要先去买米。但无论哪种, 第一次写下"这篇我没找到"的那一刻, 都应当被当成一次诚实, 而不是一次失败。

举两个构想的样例。一位学生写《我的榜样》, 写了三段司空见惯的人物事迹, 最后一行写: "写到这里我发现, 这篇里的人我都不认识。"老师在这一行下面画了线, 写"这是这篇里最真的一句"。第二周, 这个学生写了他表哥在工地开塔吊的事。另一位学生写一道关于"远方"的材料作文, 只写了半页, 末尾写"我没去过远方, 也不太想去"。老师没有批他"立意消极", 而是问他: 那你最想留在哪儿? 他写了家门口那棵他每天坐着等校车的樟树。两个"零", 后来都成了一块土的入口。老师在这两次里做的事情其实一样: 不把零当成需要补救的缺口, 而把它当成一张诚实的地图, 地图上标着"此处无路", 人才知道该往哪边绕。

◆ 29.3 家长会上怎样解释

最后是家长。原理上要先承认，家长的担心是完全正当的。家长看到的是一条最直接的因果：考试按评分表打分，评分表奖励规范、立意、结构，那么多练套路就多得分，少练套路就少得分。老师如果只讲“真情实感”，家长会觉得老师在拿孩子的分数做试验。所以跟家长讲，不能讲理念，要讲稳不稳。这里有一个可以诚实讲出的道理：一个只会套路的学生，在考场上的稳定性取决于题目是否落在他背过的那几个坑里；一个会回土的学生，手里有一个找材料的办法，题目怎么变，他都能先从自己身上找到一块土，再去扣题。前者是存货，后者是手艺。本书不能承诺分数，也不引任何统计，只讲这个道理本身。

这就像让孩子学做饭。一种办法是在冰箱里塞满速冻饺子，孩子饿了自己煮，确实又快又稳，只要冰箱里有。另一种办法是教孩子看冰箱里有什么就做什么，剩下两个鸡蛋、半根黄瓜、一把挂面也能做出一碗面。对应起来：套路模板就是速冻饺子，考场题目恰好是饺子能对付的，它最稳；回土就是看冰箱做饭的手艺，它慢一点学，但碰上冰箱里没有饺子的那一天——题目没落进背过的坑——它才是真正稳。家长要的其实是稳，老师要讲清楚的是：哪一种更稳。

下面是一段可以在家长会上照着讲、也可以印成一页纸发下去的话，老师可按本班情况改动：

“各位家长，这个学期作文课有一点变化，我想用几分钟说清楚。孩子们每天上课前十分钟写一个小本子，只记‘今天哪里不一样’，这个本子我不收、不看、不打分，请大家在家里也不要翻。我们在平时作文里多看了一样东西：这篇里有没有一句是只属于孩子自己的话。这一项只写在作文本上给孩子自己看，不算分，不排名。我知道大家最担心的是：不练套路，考试怎么办？我想说两点。第一，考试的规范和结构我们照样教，最后六周专门练命题作文和限时写作，不会让孩子空着手进考场。第二，套路像冰箱里的速冻饺子，题目对上了很快，题目对不上就慌；我们想教的，是看冰箱里有什么就能做一碗面的本事——不管题目怎么变，孩子能先从自己身上找到一件真事，再去扣题。我不能保证分数，没有哪位老师能保证；我

能保证的是，我们不拿考试冒险，只是多给孩子一样东西。大家在家里能帮的忙很小：吃饭时间问一句‘今天有什么事跟平时不一样’，听完就好，不用评，不用说‘这个可以写进作文’。谢谢大家。”

讲完后家长最常见的追问有两个，老师可以提前想好怎么接。一个是“那我能不能看看孩子的小本子吗”，答案是请尽量不要，原因跟上一节说的问路一样：一被看，孩子就会像那个不好意思说不知道的人，开始写给人看的东西，读数就不准了；如果家长特别想知道，可以请孩子自己挑一条念给家里听。另一个是“孩子回家说没东西可写怎么办”，可以回指第四编里李朵的那一碗豆浆——构想的例子，早上的豆浆比平时凉了一点，就是一块土。告诉家长：不用帮孩子找大事，帮他留意小的不一样就够了。

还有一种家长不追问，却在会后私下给孩子报了作文班，一周背三篇范文。老师不必去拦，也拦不住。可以做的是在给家长的话之外，单独跟孩子说清楚两件事：背范文可以，背完之后试着用借上半句写下半句的办法，给每篇范文接一句你自己的话；考场上范文里的句子可以用，但第一句要留给你自己的土。这样，家长的速冻饺子和老师教的那碗面就不必打架，冰箱里两样都有，孩子知道先做哪一样。家长和老师要的是同一件东西——孩子在考场上不慌——只是一个从存货里找，一个从手艺里找，把这一点讲明白，家长会就不会变成一场辩论。

课堂可做

下一次批平时作文时，就可以试一次“土先动”一栏。批完原有四栏后，老师用另一种颜色的笔，在每篇里找一句“读得出方向”的句子，旁边画一条细线，在本子最后写一个实心圆、空心圆或横线；找不到就画横线，旁边写一句“这篇我没读到你”。发本子时只说一句：“本子最后多了一个记号，只给你自己看，不算分。有一条细线的那句，是我读出来属于你的。”学生最常见的反应是互相比圆圈，老师可以笑着说“这个比不了，每个人的线画在不同的地方”。有学生会来问“为什么我是横线”，老师不要解释“你哪里写得不好”，只反问一句“这篇里你写哪一句时心里停了

一下"。他说得出，就请他自己在那句旁边画线；说不出，就告诉他下次可以在末尾写一句"这篇我没找到自己的东西"，那也算。

带走的话

评分表上多一栏验实收，只照镜子，不排名次。

第 30 章

考场能动的那一寸

这一章的问题：期末统考前两周，李朵在晚自习后留下来，把一学期的停驻本放在林老师桌上，问得很直接："老师，平时我们都是先写土、后找题。可考场上题目是先发下来的，四十分钟要写八百字，我哪有时间等土先动？"林老师没有马上回答。她知道这个问题全书绕不过去：前面讲了那么多"题后到"，可考场偏偏是题先到，而且这不是哪位老师能改的。这一章要老实回答：考场为什么必然偏向土石，在这些限制里，还有哪一寸能动。

◆ 30.1 考场为什么必然偏向土石

先承认，不绕弯子。按本书的说法，土变成石的第一刀落在出题：题目先到，评判就被请到了起跑线前，学生拿到题先去翻素材本，而不是翻自己的家（第五章）。考场把这一刀推到了极致。题目是统一的，时间是限定的，大约四十分钟要完成一篇完整的文章；阅卷老师面对的是成堆的试卷，每一篇在他眼前停留的时间很短。从SDE的眼光看，这三样东西同时压在差异序列上：统一命题决定了从哪一维起手由不得学生，限时压缩了猜想、执行之后的评估与修正，阅卷时间短则让最终的评估只能读最容易读的那一层——结构是否清楚、立意是否端正、语言是否规范。在这样的条件下，土石是最安全的结算方式。这不是哪个人的错，而是这种评价制度本身的形状。

这像一场婚宴上的流水席。家里请客，可以慢慢炖一锅汤，客人到了再根据口味加盐；流水席不行，几十桌同时开席，菜要按时上，每道菜在客人面前不过几分钟。对应起来：家里的那锅汤就是平时作文，可以让土先动、慢慢经过；流水席的统一菜单就是统一命题，按时上菜就是限时，客人只尝一口就是阅卷时间很短。流水席的厨师之所以多做红烧、多做卤味，不是因为他不会炖汤，而是因为卤味经得

起放、经得起端、一口就能尝出合不合格。考场作文偏向土石，道理是一样的：标签和套话就是作文里的卤味，经得起放，一口就能判。

这里要说清一件事：本书在这一编不打算主张改变考试制度，那是另一种书的任务，也超出本书能证明的范围。本书只主张一件小得多的事：在评判不能后移的地方，承认它不能后移，然后在里面找还能动的那一寸。第七章讲过，同一个"总分总"的模具，在考场是护具，在课堂是锁。考场上，模具帮学生在很短的时间里写得完、写得稳，这是它的正当用处。所以本章不劝学生扔掉模具，也不劝学生在考场上冒险写一篇"全新的东西"。我们要的不是推翻流水席，而是在流水席的一道菜里，放进一口家里的汤。

举两个构想的样例，看看考场的限制具体怎样起作用。一位学生平时写自己爷爷修鞋，写得很好，考场上碰到一道以"坚守"为题意的材料作文，他其实立刻想到了爷爷，可又担心"修鞋太小，撑不起坚守"，于是写了两位素材本上最常见的时代楷模，字迹工整、结构清楚，得了个稳当的分数，可他自己说"写完一点感觉都没有"。另一位学生在考场上想写自己转学那年的事，开了一个很长的头，写了五百字还没扣题，最后匆匆收尾，分数反而不如平时。两个例子各从一头说明了考场的限制：一个被限时和统一命题推回了料库，一个忽视了限时，土动了却没能接上题。考场能动的那一寸，就在这两头之间。

还要补一句对老师的体谅。很多老师在高三把模具和素材本抓得最紧，并不是不懂土先动，而是要对几十个孩子的分数负责，一个人冒险，可能要几十个孩子替他承担后果。这种谨慎是负责任，不是保守。本书在考场这一章不要求任何老师拿学生去冒险，只要求一件事：在练模具的同时，别把那三分钟也一起省掉。就像开车的人系安全带，不是不信自己的技术，而是知道路上有自己管不了的东西；考场上保底的模具就是安全带，照系不误，而那一寸土是握在自己手里的方向盘，两样都要。

◆ 30.2 四十分钟里的一次回土

先讲原理。考场上题目先到，这改变不了；但“土先动”指的不一定是一整篇文章的次序，它首先是一个写作者内心的次序：在评判开始介入之前，先让一块属于自己的土动一下。平时作文里，这一下可以是十分钟、一整节课；考场上，它可以压缩到三分钟，落在草稿纸上的一句话。用 D2 六步来看，考场上真正被压没的，是从世界回来的那一步评估——学生没有时间去问“这件事在我身上是怎么发生的”。那三分钟、那一句话，就是把这一步评估硬塞回差异序列里：在扣题之前，先让自己的经历回来报一次到。题先到的考场里，仍然可以让土先动三分钟。

这就像出门赶车前系鞋带。时间再紧，人也不会光着脚跑去车站，也不会因为赶车就不系鞋带；可是系鞋带只要十几秒，系好了，后面一路跑起来才不会摔。对应起来：考场的四十分钟就是赶车，扣题、列提纲、写完八百字就是那一路小跑；草稿纸上那一句土，就是出门前那十几秒的鞋带。它不占多少时间，却决定了整篇文章是“跑得稳”还是“跑到一半摔一跤”。没系鞋带的人往往不是跑不动，而是跑着跑着鞋掉了——就像那些写到一半忽然空掉、只能用名言凑字数的考场作文。

具体步骤可以分成五步，平时就按这个次序在限时作文里练熟，考场上才会自动走出来。第一步，审题，用一两分钟读清题目和材料，圈出题眼，这一步照常做，不省。第二步，盖住题目，在草稿纸最上方写一句只属于自己的土：必须带上“哪一天”或“在哪里”中的至少一样，必须是一个动作或一个场景，不能是形容词或结论。比如不写“奶奶很爱我”，而写“奶奶把蒸好的红薯放在电饭锅里保温，等我晚自习回来”。这一步给自己两到三分钟，想不出就从停驻本里最熟的三块土里挑一块（接第二十八章 28.3）。第三步，打开题目，问一句：这块土和题眼之间，隔着哪一步？把那一步写在草稿纸上，通常就是将来文章里扣题的那一句。第四步，列提纲，照考场上熟悉的结构来，但规定那一句土必须出现在正文的前三分之一，不准放在最后当点缀。第五步，成文时，写到那一句土，原样照抄草稿上的句子，不要临场“润色”成形容词。

这五步里最难的是第二步，也最容易出两种偏差，老师平时要专门接。一种偏差是学生写出来的“土”其实还是石，比如“那天我明白了妈妈的辛苦”，有时间、没场景。老师接的办法是平时限时练习时，只看草稿纸第一行，在旁边问一个字：“哪？”——哪一天、哪里、手上在做什么。另一种偏差是学生写出一句很好的土，却发现跟题目怎么也接不上，于是慌了。老师要提前告诉学生：三分钟之内接不上，就换停驻本里的第二块，不要在一块土上耗；三块都接不上，就照常用模具写，但在任何一个事例的位置，放进一个身边人的动作，而不是名人事迹。这也是一种退而求其次的回土，至少让一处地方还连着自己。

这五步要变成考场上的手感，靠的不是讲，是在平时的限时作文里反复走。比较稳的练法是由短到长：头两次只练前三步，发题、盖题、写一句土、找“隔着的那一步”，一共五分钟，写完就收，不写全文；再两次把五步走完，但只写开头两段；最后才放进完整的限时作文。老师在旁边掐时间，到第三分钟轻轻说一声“可以打开题目了”，让学生的身体记住三分钟有多长。学生的反应大多是先嫌慢：“这三分钟够我写一个开头了。”老师可以照实回答：开头写得快，往往是因为开头早就背好了；这三分钟不是用来写开头的，是用来让后面那个开头不再是背的。还是拿鞋带来说：小孩刚学系鞋带，系一次要一分钟，手忙脚乱，大人看着都急；系过几十次，手指自己就会了，几秒钟的事，人根本不觉得花了时间。草稿纸上那一句土也一样，头几次三分钟都嫌不够，练到第四五次，多数学生会自己缩短到一两分钟，余下写作文的时间并不比从前少。

举两个构想的样例。一位学生考场遇到以“脚步”为题意的作文，审完题，盖住题目，在草稿纸上写下“初三冬天，我爸在楼道里跺脚，声控灯亮了，他手里拎着一袋冻硬的饺子”。打开题目一想，隔着的那一步是“我总是先听见他的脚步，才看见他”。他把这一句当作扣题句，文章前三分之一就写那个楼道，后面才往“脚步里的牵挂”上走。另一位学生遇到一道带议论色彩的材料作文，谈“慢”。她草稿上写的土是“外婆腌酸豆角，每天只揭一次坛盖看一眼”。这一块土怎么也写不成整篇记叙，她就照常写议论文的结构，只是把第二个分论点的事例从“古人十年磨一剑”换成了外婆那口坛子。两个学生都没有离开考场的规矩，只是都系好了那根鞋带。

◆ 30.3 考场作文中的"第一句真话"

最后要说的是，为什么一句就够。原理上，阅卷时间很短，阅卷老师读一篇作文，读到的大多是结构和标签——它们是按"应收"记账最省力的地方。可是阅卷老师也是一个读者，也会停驻。第二十七章讲过，老师的停驻是学生停驻的镜子：读到一句真土，他的眼睛会停一下。在SDE的说法里，一篇作文的显露由它走过的差异和它扎着的纠缠共同决定；一句真土的价值，是它把整篇文章从"同一种土"里拉了出来，让它在一堆相似的显露中有了一个只属于自己的位置。不需要通篇都是土，一句扎得深的土，就足以让读者知道：这篇文章后面站着一个真人。

这像在一大桌菜里吃到一口现炒的青菜。宴席上的菜大多是提前做好的，味道都差不多，吃到第七八道，人已经分不出哪道是哪道了；忽然有一盘青菜是刚出锅的，锅气还在，一口下去，整桌菜都被记住了。对应起来：满桌提前做好的菜，就是成堆试卷里结构相似、标签相似的作文；那盘现炒青菜，就是一句带着锅气的真土——锅气就是方向，它从哪一天、哪个人那里来。这里不是说青菜比别的菜高级，第三章说过土石煤无高下；而是说在一桌相似的味道里，有锅气的那一口最容易被尝出来。

这一句真话怎么写，有几条可以在平时练的细节。它最好是具体的、小的、不太"像作文"的：一个温度，一个声音，一个没做完的动作。比如构想中的这一句"那天食堂的汤是凉的"——它没有任何形容词，也没有升华，可它带着一个时间（那天）、一个地点（食堂）、一个差异（汤平时是热的）。它最好出现在读者容易读到的位置：开头一段，或正文第一个事例的第一句。它最好别被后面的句子"解释"掉：写了"汤是凉的"，不必紧跟一句"这让我感受到了生活的冷暖"，让它自己待在那里。还有一条最要紧：它必须是写的人自己的，不能是从范文里背来的"真话"。第二十四章讲过"她没回头"被全班传抄的事，一句好句子一旦被背进考场，它就是灰了。

关于这句话能起多大作用，要诚实。本书不能说"写一句真话就能多得几分"，也不引任何阅卷统计，因为本书没有这样的证据，也不想编一个。可以说的是一个

更朴素的道理：在阅卷时间很短的条件下，一篇文章被读者记住的机会本来就少；一句真土不保证加分，但它让这篇文章不再是“又一篇同样的”。下面是一个构想的场景，用来说明这个道理，而不是证明它：一位阅卷老师一个下午读了六十篇以“温度”为题意的作文，大多数写的是“母爱的温度”“社会的温度”，读到第四十几篇，有一句“那天食堂的汤是凉的，打饭阿姨多给我舀了一勺肉”，他的笔停了一下。晚上回家，他还记得这一句。他记不得那篇文章得了几分，但他记得这个学生。

再举一个构想的样例，看看这一句是怎样从平时练出来的。一位学生平时停驻本里有一条“周五放学，校门口卖烤红薯的大爷提前收摊了，炉子还冒着烟”。学期末的一次限时练习，题目谈“告别”，他按30.2的五步走，草稿第一行就写了这一句，扣题句是“我那时还不知道，有些告别是不打招呼的”。文章其余部分并不出众，结构是熟悉的总分总，可那一句冒着烟的炉子让整篇有了一个落脚点。老师讲评时没有把这句投影出来给全班看——那样下周全班都会出现“冒着烟的炉子”——只是在他卷子上那一句旁边画了一条细线。

这一节最后，还要防一个反面的偏差：有学生听说“一句真话就能被记住”，就在考场上刻意制造一句“奇怪的细节”，比如写“那天窗外的麻雀一共有七只”，硬塞进开头。这样的句子有数字、有场景，看上去像土，可它跟文章后面的任何东西都不缠，只是一枚贴上去的徽章。检验的办法和第十六章检验差异一样：这句话是被发现的，还是被安排的？被发现的那一句，跟写的人有一根线连着，往下写时会自己牵出下一句；被安排的那一句，写完就断了，后面的段落跟它毫无关系。老师平时讲评时可以用一个很简单的问题去试：把这句话删掉，文章少了什么？少了一个人、一段关系，它就是土；什么都没少，它只是一块新的石头。

课堂可做

下一次限时作文，可以只练草稿纸第一行。老师发下题目，说明规则：前三分钟不准写提纲，只准在草稿纸最上面写一句话，盖住题目写，必须带“哪一天”或“在哪里”，必须是动作或场景，不准有“很”“非常”和任何结论。三分钟一到，老师

说"打开题目，在那句下面写一行：它和题目隔着哪一步"。然后照常写作文。收卷时连草稿一起收，老师批改时先看草稿第一行。学生的常见反应：有人三分钟写不出，老师下次发题前提醒"可以从停驻本里挑"；有人写得很好却在正文里丢掉了，老师在卷面上问一句"草稿上那句去哪了"；有人写成"那天我明白了"，老师在旁边只写一个字"哪？"。练三四次，这一行就会变成学生进考场前自动系上的那根鞋带。

带走的话

题先到改不了，三分钟土先动还做得到。

第 31 章

不同学生，不同的药

这一章的问题：学期过半，林老师把两个班的停驻本情况在心里过了一遍，发现学生并没有齐步走。有人一圈就圈得出自己停过的句子，只是作文本上从来不写；有人四周过去了，本子上仍是一行行“无”；还有人本来就写得好，最近却篇篇像同一篇。同一张日程，同一个十分钟，落在三种学生身上，效果完全不同。这一章要回答的是：学生处在差异序列的不同位置上，药该怎样分。这里先说清，本章说的“埋住了”“挖空了”“已经会写”只是写作上的位置，不是对学生的心理判断，更不是给人贴的新标签。

◆ 31.1 埋住了的学生

先讲第一种位置。所谓“埋住了”，是土还在，而且离地面很近，只是上面压着一层东西。这层东西多半就是第三编讲过的那些：写真话要付代价，写标签不付代价；评分只记应收，不验实收。用 SDE 的话说，这样的学生差异是有的，纠缠也是有的，他心里会停，停得还不少；可是从“停”到“写出来”之间，评判抢先站到了门口——题目、分数、谁会看到——于是写出来的东西是另一套。对这样的学生，最对症的药不是教他新写法，而是把挡在门口的评判挪开：评判与生成拆场（第十九章 19.1），题后到（第十九章 19.2）。门一空出来，土自己就会往外走。

这像一盆被压在花架最底层的绿萝。它不是死了，叶子还是绿的，只是上面一层层摆着别的花盆，挡了光，它就只往旁边细细地长，叶子越来越小。对应起来：绿萝本身就是学生心里那块还活着的土；压在上面的花盆就是题目、分数和“会被谁看到”的担心；往旁边细细地长，就是他写出来那些规规矩矩、不出错也不发热的句子。救这盆绿萝不需要施肥、换土，只要把上面的花盆挪开，让它见光。埋住了的学生也一样：不必给他补什么，只要把评判挪开一段时间。

怎样认出这样的学生？最直接的读数是第四章讲过的停驻。请学生在自己的旧作文或停驻本里，用铅笔圈出“写的时候心里停了一下”的句子，埋住了的学生往往一圈就圈得出，而且圈的经常不是正文里的句子，是草稿边上写了又划掉的半句，或者停驻本上不愿给人看的那一行。第二个读数是修改指向：自由修改时，他改的是自己圈的那句，不是红笔圈的那句。第三个读数是事后言说：三天后问他“那篇怎么写的”，他说得出“写到哪儿卡住了”，只是作文本上没有那一处。三个读数都指向同一件事——土在，路堵着。

药分三步。第一步，给他一个只写不交的场：那十分钟，或者一次明确告诉他“这一篇我不打分、不在班上读”的作文。第二步，题后到：不给题目，请他从停驻本里挑那条最不敢写的，写完以后，老师和他一起从写出的东西里找一个题目。第三步，再慢慢把评判放回来，但次序要对：先由他自己指出哪一句是他的，老师再在那一句旁边画线（接第二十九章“土先动”一栏）。这里有一条要守：不追问他为什么平时不写。为什么不写，往往牵连着家里的事、班上的事，那不是作文课该去挖的，更不是老师该去诊断的。门打开就够了，不必去审问门为什么关着。

还要提醒一个容易看错的地方：埋住了的学生，有时在课堂上恰恰显得最“配合”。他作文交得准时，格式规范，评语里常得“语言通顺”“结构完整”，老师很难想到他需要什么。可正因为他太会写作文，他对评判的门口比谁都敏感：他知道哪句话会被圈红，哪句话会被拿去班上读，于是那块土永远只出现在草稿纸的角落。这像一个总把客厅收拾得一尘不染的人家，客人来了只看得到客厅，真正过日子的东西都塞在卧室里。对这样的学生，老师不必去推卧室的门，只要让他知道：这一次，客厅不会有客人来。

举两个构想的样例，人物都是一次性的。一位叫唐舒雨的女生，作文永远是中规中矩的三十八九分，停驻本却记得密密麻麻。林老师请她圈停驻句，她圈的是本子上一句“我妈每天晚上收完阳台的衣服，会抱着衣服站一会儿，看对面楼的灯”。老师告诉她这一篇不打分，她写了一千二百字，全是那一会儿，最后她自己给它起了个题目叫《阳台》。另一位男生平时作文里只写球赛，有一次在草稿纸角落写了

一行"奶奶把我的球鞋刷了，刷破了一个洞"，又用笔划掉了。老师没有问他为什么划，只说"这一行可以写成一篇，不交也行"。两周后，他交了。

◆ 31.2 挖空了的学生

第二种位置最让老师揪心。第十九章 19.4 讲过的赵一鸣（构想人物），就是这样的学生：怎么问都说"没有停过"，五次追问问到第三次就答"不知道"。第十九章那个放学路上记词的小本子上，他头几周写的不是"无"，就是"车""树""人"；到了这个学期的停驻本上，头四周他仍然天天写"无"。感受器迟迟不动，这在挖空了的学生身上很常见，老师不必因此认定前面白做了，只说明它要的时间比别人长。所谓"挖空了"，是从写作的角度看，土好像不在地面附近了——不是这个学生没有经历，而是能察觉"不一样"的那个感受器长期不用，接收不到差异。原理上， $S = F(D, E)$ ，显露由差异和纠缠决定；如果差异根本进不来，再好的写法也只是在空地上搭架子。所以对挖空了的学生，药的次序要倒过来：先修感受器，暂时不谈作文。这里要再说一遍：本书说的只是写作中的一个位置，不对学生作任何心理或医学判断；如果老师在别的方面担心一个学生，那应当交给学校里专门负责的人，不是作文课的事。

这像一双在雪地里冻麻了的手。手没坏，可捏什么都觉不出轻重，递给他一支笔，他连握没握住都不知道。这时候教他写字的笔画——怎样起笔、怎样收笔——毫无用处；要先把手揣进怀里焐一焐，两只手搓一搓，等指头一根一根重新有了知觉。对应起来：冻麻的手就是长期不用的感受器，差异碰上来，它觉不出；写字的笔画就是作文的写法；焐手搓手，就是那些和作文无关、只练"察觉不一样"的小动作。手一有知觉，拿起笔自己就知道用多大劲，不用再教。

具体怎么修？第一，把要求降到最小。不要求写一句话，只要求写一个名词：今天你看到的、跟昨天不一样的一样东西，一个词就行，比如"雨衣""新椅子"。第二，把感受器从"心里"挪到"手上"和"眼睛"上。挖空了的学生常常说不出"心里停了一下"，那就不问心里，只问外面：今天教室里哪样东西换了位置？食堂的哪道菜换了？这些不需要内省，只需要看。第三，比较而不是感受（接第十六章"三种比

较")：和昨天比，什么不一样。第四，这一段至少四周不碰作文，他交的作文照常按四栏批，但"土先动"那一栏不画横线，什么都不画，免得一道道横线把他推得更远。

接的时候老师最容易犯的错，是急。一个挖空了的学生第三周终于写出一个词，老师一高兴，马上问"那你有没有写成一段"——指头刚有一点知觉，就让他去提一桶水。另一个错是拿别人跟他比，"你看李朵一碗豆浆都能写"。这两种做法都会让他退回"无"。比较稳妥的接法是：他写出一个词，老师什么都不说；他连续几天写出词，老师只问一句"这几个里，哪一个你多看了一眼"。他答得出，就请他在那个词后面补上"哪一天、在哪里"。这时候才算有两三根指头回暖了，可以慢慢往回土的路上走（接第十八章 18.2，从一个"不一样"起手）。

举两个构想的样例。赵一鸣在第五周的一天，本子上第一次不是"无"，写的是"拖把"。老师什么都没说。第二天是"拖把"，第三天还是"拖把"。第四天，林老师问他哪一个多看了一眼，他说就是拖把，"值日表上没有我，可那个拖把每天都在我座位旁边"。又过了一周，他写了一句"周二，教室后门，拖把头换成了蓝的，以前是灰的"。这句话离作文还很远，可它有时间、有地点、有差异。另一个构想的学生，修感受器修了六周还是只写名词，老师没有因此放弃，也没有加码，只是把学期末的要求定为"能写出三条带时间地点的名词"。药的分量要跟着人定，不跟着日程定。

挖空了的学生还提醒老师一件事：修感受器的这几周，老师自己的耐心也是药的一部分。第二十七章讲过，老师的停驻是学生停驻的镜子；一个挖空了的学生，最先读到的往往不是老师的话，而是老师看他本子时的神情。老师每次看到"无"就皱一下眉，他就学会了"无"是错的，下一次干脆编一个出来；老师看到"无"和看到"拖把"一样平静，他才敢让那个"拖把"出现。这像种地时等一场雨后的出苗，地里看上去什么都没有，人不能每天去扒开土看种子发芽没有，一扒，芽就断了。

◆ 31.3 已经会写的学生

第三种位置往往被忽视，因为这样的学生看上去不需要药。许阳（构想人物）作文常拿高分，写外婆的那篇得过奖，之后篇篇写外婆（第二十四章 24.2）。所谓“已经会写”，是他确实挖到过煤：有一次，一块土在他手上完成了发生，被他自己认出来，也被别人认出来。原理上，问题恰恰出在“被认出来”之后。第六编讲过，没有永久的煤，只有持续的再发生；一块煤被表扬、被传阅，就开始被兑换成标签，而最先兑换它的往往是作者自己——他发现“写外婆”能换来高分，于是外婆从一块土变成了一个坑位。对这样的学生，药是煤的保鲜：不是让他写得更好，而是让他别停在已经写好的地方。

这像一家靠一道招牌菜出名的小饭馆。头几年，老板每天去菜市场挑最新鲜的鱼，看当天有什么配什么，招牌菜一天一个样，客人越来越多。后来出名了，老板为了“保持口味”，把配方写死，每天照方抓药，菜还是那道菜，可再也没有那天恰好买到的好姜。对应起来：招牌菜就是那篇得奖的外婆作文；每天去菜市场挑鱼，就是每一次写作时土重新动一下；配方写死，就是许阳把“写外婆”当成了一个必然出高分的模子。小饭馆不必换掉招牌菜，但老板得重新每天去菜市场。

药也分三步。第一步，让他看见自己在重复（接第二十六章 26.1 停驻句档案）。把他一学期的作文排在一起，请他自己找出每篇里停驻的那一句，他多半会发现，得奖那篇的停驻处是外婆两只手倒着煨红薯、嘴里说“不烫不烫”（第二十四章），九月那篇还有一句自己的“外婆剥毛豆时会哼一段听不清的戏”，后面几篇的停驻句越来越像前一篇的回声，最后几篇干脆找不出。第二步，换地，不换人：不禁止他写外婆，那是他的土，禁了等于又一次拔土；但要求他写一次外婆不在场的外婆——比如外婆去镇上赶集那天，他一个人在她家里剥了一下午毛豆。第三步，自己碰自己（接第二十六章 26.2 二阶碰撞）：把九月那句和他最近的一句放在一起，问他两句之间还缺着哪一句，请他写出那第三句。

这样的学生最常见的反应是抵触，而且抵触得很有理由：“我写外婆写得好，为什么不让我写？”老师首先要承认他说的对：他写得好，那是真东西。其次要说

清楚，老师并不是不让他写外婆，而是担心他把外婆写成了一个只为得分而存在的人。还有一种反应是他换了题材之后，作文分数一时下降。老师要提前告诉他，这很正常，就像小饭馆重新去菜市场的头几天，菜不一定都比照方抓药的好吃；可是去菜市场的那几天，才有可能再买到那块好姜。这里要守住第二十九章的边界：老师在“土先动”一栏给他的圆圈，不因为换题材而降，也不因为写外婆而升，只看这一篇里有没有一句是这一次才发生的。

举两个构想的样例。许阳在学期末交了一篇不写外婆的作文，写的是他自己在外婆家门口的井边打水，“水桶碰到井壁的声音，比我记得的要小”。他在本子上自己圈了这一句，旁边写“外婆赶集去了，我才听见”。外婆没有出场，可整篇都是外婆。这一篇的分数比他得奖那篇低了几分，“土先动”一栏却是一个实心圆，林老师在那句旁边画了细线，什么评语也没写。许阳拿到本子，把那条线看了一会儿，没有来问分数。另一位构想的一次性学生叫钱念初，初中时一篇写爷爷养鸽子的作文被印进了校刊，之后她写什么都要放一只鸽子。老师没有批评她，只是请她把校刊上那篇和最近一篇并排放着，问她：“这只鸽子，这次是从哪里飞来的？”她想了很久，说这次是她自己放进去的。下一篇，她写了爷爷卖掉鸽子那天的空笼子。

三种位置放在一起看，还有一点要说明：它们不是三种学生，而是同一个学生在不同时候可能站的三个地方。许阳在复制外婆之前，也许就是一个埋住了的学生，那篇得奖作文是他第一次把门打开；赵一鸣修好感受器之后，会走到埋住了的位置，再往前，也可能走到已经会写、开始复制自己的位置。这和第二章讲土、石、煤是同一块土的三种位置是一个道理：位置会变，药也跟着换。所以老师给学生分药时，最好用铅笔记，不用钢笔记；每过一个月，重新看一次他站在哪里。

课堂可做

学期中可以用一节课的十分钟做一次“三问分路”，帮老师大致看出每个学生站在哪个位置，但不在班上公布。老师请学生拿出停驻本和最近三篇作文，只回答三个问题，写在一张小纸条上，不署名也行：第一，这三篇里，你能圈出一句写的时候心里停了一下的吗？第二，停驻本里，有没有一条你很想写、却没写进作文的？

第三，最近三篇里，有没有两篇的停驻句很像？三问答完，老师收上来只看分布，不追究是谁。常见的反应是：第二问答"有"的人，多半是埋住了，下一周给他们一次不打分的题后到写作；第一问答"没有"、停驻本上多是"无"的人，可能是挖空了，请他们只写名词；第三问答"有"的人，多半已经会写，请他们做一次自己和自己的碰撞。有学生会问"我算哪一种"，老师可以答："哪一种都不是固定的，你下个月可能就换位置了。"

带走的话

同一张日程，按学生在哪里停住来分药。

第 八 编

本书可错之处与边界

编 序

前七编一路往前走：第一至三编诊断土怎样变成石、谁在给作文记账；第四至六编开药，讲回土、复燃和保鲜；第七编把药落到一个学期、一张评分表和一间考场里。走到这里，书该停下来回头看一眼自己了。一本讲“停驻”的书，如果自己从头到尾不停一下，那它就犯了它批评的毛病：先认定自己是对的，再找材料去匹配。所以第八编只做两件事。第三十二章说清楚：出现哪几种大局面，本书的哪个命题就该作废、哪些章节就该重写。这里只按粗的层级说，不设计精确实验，因为一位老师在自己班上能看出来的，本来就是大局面，不是小数点。第三十三章说清楚本书管不到的地方，以及本书的药吃错了会伤到哪里：应用文不归它管；不评分如果走过了头，会变成私密日记的反噬；还有一个本书解释不了的现象，学生的自愈。把这些摆在明处，不是为了显得谦虚，而是为了让读者知道这把尺子的刻度从哪里起、到哪里止。土石煤皆可为金，这句话本身也得经得起回到课堂里去被检验。

第 32 章

三个大局面一出现，本书就错了

这一章的问题：一位老师读完前七编，第二天走进教室试了"五次追问"，试了"十分钟不评分"，试了"题后到"。一个月后，她心里会冒出一个很朴素的问题：这本书说的，到底是不是真的？她不需要论文，也没有时间做对照实验，她只想知道，在她自己的两个班上，看到什么样的情形，就可以放心地说"这本书错了"。这一章就回答这个问题，而且只回答到她看得见的那一层。

◆ 32.1 石头回不了土

先说本书最重的那根柱子。第二个承重命题说：石可以回土。一块石头只要接回它原本的方向，哪一天、站在哪里、迈了哪只脚，就重新成为土。全书的核心增量就压在这句话上，第四编整整六章都在讲怎样接，第五编的复燃也是同一个机制换了对象：灰之所以能复燃，是因为别人的感受可以被学生自己的一次差异重新经过一遍。如果这根柱子是空的，那么前面的诊断也许还站得住，后面的药方就全塌了。用 SDE 的话说，本书认定一句套话的显露（S）之所以发硬，是因为它的差异序列（D）被截断、它还缠着的人和事（纠缠，E）被剪掉了；把 D 和 E 接回去，S 就会变。如果接回去之后 S 根本不变，那就说明套话的硬不是"断了"造成的，而是别的什么东西造成的，本书找错了病根。

这件事可以用自行车掉链子来想。链条掉了，车蹬不动，但链条本身是好的，你把它挂回齿盘上，一蹬就走。本书一直把石头当成"掉了链子"的土：东西还在，只是没挂在原来的齿上。可还有另一种可能：链条不是掉了，是断了，而且断成了一节一节的碎片。断了的链条你怎么挂都挂不回去，只能换一根新的。如果学生的石头属于后一种，那么"追问位置""找回差异""接回纠缠"这些动作，就像拿着一把碎链条往齿盘上挂，挂一次掉一次。老师越问，学生越慌，最后只会写出更多更整齐的标签，因为标签是他手边唯一完整的東西。

那么老师在自己班上怎样粗看出这个局面？本书给的判据只有一条：可替换性。第十四章说过，土的价值在于它指向一个不可替代的位置，陈默那把偏向他这一边的伞，放不进别人的作文里去。所以看追问之后学生新写出的句子，能不能被原封不动地挪进另一个同学的作文里而没人察觉。下面是一个构想的课堂场景：一位老师连着四周、每周一次带全班做五次追问，每次把追问后的句子收上来，自己读一遍，心里问一句“这句话换个人名能不能用”。如果四周下来，大多数句子仍然是“那是一个寒冷的冬天，我感到无比温暖”“那一刻，我终于懂得了爱”这一类，问到“哪一天”答“某一天”，问到“站在哪里”答“在家里”，问到“还有谁”答“家人”，那就是局面出现了。

这里两条线要分清，免得把预料之中的事当成证伪。第一条，个别学生回不了土，不算。第十九章第四节和第三十一章第二节专门讲过赵一鸣这样“挖空了”的学生，怎么问都说没停过，本书对他的解释是感受器先坏了，药是先修感受器。一个班四五十人，有三五个这样的学生，本书本来就预料到了。本书说的大局面是“大多数”，是一个班里多半的人、连续几周、换了几种追问的入口，都只能往外掏标签。第二条，回到了更漂亮的话，也不算回土。一个学生把“妈妈的爱像大海”改成“母爱如春风化雨，润物无声”，句子更好看了，但它照样能挪进任何人的作文。如果老师把这种变化当成回土的成功，本书看上去就永远不会错，这恰恰是最该警惕的。

如果这个局面真的出现了，后果要说清楚。第二个承重命题作废。第十四章到第十八章要重写，因为它们的前提“每块石头都借过一次真经历”不再成立，石头也许真的是凭空烧出来的，没借过什么。第五编的复燃要重新论证，因为它借的是同一个机制。第十九章的“红笔圈发生”会失去意义，因为圈不出发生。附录一里的追问类动作大半要删。剩下能留的，是第一至三编的诊断，以及第六编里关于煤变石的观察，它们不依赖回土是否成功。到那时，这本书就只剩一半：它能说清土怎么变成石，却不能说怎样变回来。这一半还有用，但副题里那句“怎样让它们重新发热”就得划掉。

◆ 32.2 调换顺序无效

第二个大局面落在第五章那一刀上。本书的诊断说，土变石的第一刀落在出题：本来土在先、题在后，学生先有一件事缠着自己，再找一个说法；出题把次序倒了过来，学生拿到“亲情”二字，先翻素材本，不翻自己家。评判被请到了起跑线前，评估读的不再是真后果，而是土对题目的匹配度。从这个诊断里长出了本书最常用的一味药：土先动，题后到。第十九章第二节讲先写那块土、再从写出的东西里捡题目；第二十八章把它排进一学期；第三十章还要在考场上抢出三分钟让土先动。如果顺序本身无关紧要，这一整串都失去了根据。

拿做饭来比。一种做法是先定菜单再去买菜：今天要做红烧肉，于是去市场找五花肉，找不到合意的也只好凑合买一块。另一种做法是先打开冰箱看看有什么：半棵白菜、两个鸡蛋、昨天剩的一点腊肉，再想今天能做什么。本书的判断是，第二种做法做出来的菜，更像这一家、这一天的菜；第一种做法做出来的，更像菜谱上的菜。这个判断有可能是错的。也许一个人不管先定菜单还是先看冰箱，做出来的都是同一锅东西，因为决定菜的味道的根本不是顺序，而是他的手艺、他家的锅、他舍不得放油。如果作文也是这样，那么“题后到”就只是换了个仪式，学生照样用旧手艺做旧菜。

老师怎样粗看出这个局面？她不需要分组对照，只需要在自己班上交替着来。下面是一个构想的做法：单周先给题目再写，双周先写十分钟再从写出的东西里捡题目，连续交替一个多月。每次写完，看三样东西，都是前面各章用过的读数。第一，学生能不能用铅笔圈出一句自己写时心里停了一下的句子（第四章第一节）；第二，写出的句子能不能被挪进别人的作文（上一节的可替换性）；第三，过三天随口问一句“那篇怎么写的”，学生谈的是“结构还行”，还是“写到某处卡住了”（第四章第三节）。分数不当尺子，因为两种写法的分数本来就可能差不多，阅卷标准并没有变。如果一个多月下来，这三样读数在两种周次里没有什么差别，圈不出停驻句的照样圈不出，挪得进别人作文的照样挪得进，事后照样谈结构，那就是局面出现了。

这里同样要分清两件事。第一，读数是学生自报的，第四章第三节已经说过它容易受暗示。如果老师在双周特意说“今天我们换个更好的写法”，学生就会努力圈出点什么来讨老师喜欢，读数就不准了。所以交替时不要告诉学生哪一种是“好的”，只说“这周换个次序试试”。第二，差别不是要求每个学生都变，而是要求整体上看得出偏向。一个班里有人在题先到的周次也写得很真，这不奇怪，第三十一章第一节那种“埋住了”的学生，有时一给题目就想起了真事；有人在土先动的周次也只写得出标签，这也不奇怪。要看的是一个多月攒起来的大样子，是不是像两把同样的铲子挖同一块地，挖出来的东西分不出彼此。

如果这个局面出现了，作废的是“出题是第一刀”这个判断，第五章要重写，第十九章第二节、第二十八章的排课、第三十章第二节的考场三分钟都要重新论证。但要说清楚，这不等于整本书都错了。顺序无效只说明刀不在出题那里，土变石的主刀可能落在别处：也许在第十章说的标签体系，学生不论先写后写，手边只有那一套便宜的词；也许在第十一章说的评分，只要最后还要被比较，学生在动笔第一秒就已经在给阅卷人写。那时候第三编就要从“诊断之一”升为“诊断之首”，全书的药方要改从标签和记账那一端下手。本书现在把出题排在第一刀，是一个判断，不是一个定理。

◆ 32.3 课堂回土到考场失效

第三个大局面不推翻任何一个承重命题，却直接关系到这本书值不值得一位老师花一个学期去试。第七编向老师许过一个诺：第二十九章第三节给家长的那一页话里说，回土的学生考场更稳；第三十章说，题先到的考场里仍可让土先动三分钟，一句真土就能把一篇作文从灰里拉出来。这个许诺的意思是，课堂里练出来的东西，学生能带进考场。如果带不进去，本书讲的就只是一种课堂里的体验，好是好，但老师和家长都有理由问：一学期本来就紧，为什么要把时间花在一件考场上用不上的事情上？

用学车来比最清楚。驾校的练车场里，学员绕桩、倒库、坡起，一项项都练熟了；可上了真马路，车多、人多、喇叭一响，有的人手脚就全乱了，跟没练过一

样。练车场和马路之间隔着一道坎，有的技能跨得过去，有的跨不过去。本书认为回土跨得过去，理由是回土不是一套句型，而是一个习惯：写一句之前先问自己“这是哪一天、站在哪里”，这个问题四十分钟里也问得出来。但这个判断可能是错的。也许回土离不开课堂那种不评分、有人追问、时间宽裕的环境，就像有的人只能在空旷的练车场里开车。一进考场，题目压下来，时间压下来，分数压下来，学生又回到了最熟的那条路上。

老师怎样粗看出这个局面？要拿考场作文说话，而且只看一样东西：一篇考场作文里，有没有至少一句带着方向的句子，就是指得出哪个人、哪一年、哪一次，挪不进别人作文里去的那种。第三十章第三节那句“那天食堂的汤是凉的”就是样子。下面是一个构想的做法：一位老师在期中、期末之后，把自己班上的考场作文借来翻一遍，只数这一样；再拿上一届没有这样教过的学生的考场作文，或者同年级愿意借给她看的另一个班，也照样翻一遍。不比分数，不排名次，只看“有没有至少一句”。如果自己班上回过土的学生，考场作文里这样的句子并不比别人多，一个学期、两次大考都是如此，那就是局面出现了。

这里也有两条线。第一，不能拿这个读数去给学生排队。前言里交代过，停驻和修改指向这些读数不进学生考核排名，考场里的“真句子”也一样，它只用来检验这本书，不用来检验学生。第二，要给转接留出时间。第二十八章把考场转接排在第十三到十八周，前面十二周是修感受器、练回土。如果一位老师只做了两周就拿月考来看，看不出差别并不说明什么，就像刚学了两次车就上路考，没过也不奇怪。本书说的大局面，是按第七编的节奏完整走过一学期之后，考场上仍然看不出任何差别。

还有一种“半出现”的样子，也要先说破，免得到时候替本书找台阶。一位老师翻完考场作文，发现自己班上带方向的句子确实多了，可分数和别的班差不多，没有高出来。这算不算局面出现？按本章的口径，不算推翻，但也不能算本书赢了。不算推翻，是因为本书在考场那一寸只敢说“一句真土让文章不再是又一篇同样的”，从没说过真土能换来多少分；阅卷标准没变，分数不跟着动，本来就在意料之中。不能算赢，是因为第二十九章第三节对家长说过“考场更稳”，家长听

到"稳"字，多半想的是分数。如果真土多了、分数没动，老师在家长会上就该把这句话收准：孩子在考场上多了自己的话，分数暂时看不出变化。把"稳"字收窄，是本书欠读者的一句老实话，不是读者欠本书的一点宽容。

如果这个局面出现了，本书的诸命题未必错，但全书的实践价值要重估。第二十九章第三节给家长的那一页话要收回，因为它许了一个兑现不了的诺；第三十章要重写，承认考场那一寸动不了；第七编的教学设计要改成"课堂里的写作"和"考场里的写作"分开两套，不再假装一条路能通到底。那时候本书也许还可以说，回土对一个人一生的写作有用，但这句话现在没有证据，本书不拿它来替自己辩护。一位老师看到这个局面，最诚实的做法就是照实说：这本书在我班上，课堂里有用，考场上没用。这句话本身就是对本书最有价值的一次评估，它是从世界回来、带着真后果的那一步。

课堂可做

这一章的动作不是教学生写，而是老师给本书做一次粗检，名字叫"十句换桌"，十分钟。做完一次五次追问之后，请每个学生把追问后写出的那一句抄在一张小纸条上，不写名字，收上来打乱。老师随手抽出十张，一张一张念，每念一句就问全班一个问题："这句话，放进我们班任何一个人的作文里，行不行？"学生举手说行或不行，不必讲理由。念完十张，在黑板角上记一个数：十句里有几句大家都说"放不进去"。这个数不记在任何一个学生身上，也不和别的班比，只记在老师自己的本子上，每两周做一次，看它往哪边走。

学生第一次做会笑，因为听到很多一模一样的"那一刻我懂了"；被念到的学生也许会脸红，所以纸条一定不写名字，老师念的时候语气要平，不点评好坏。有的学生会追问"那我这句到底算不算土"，老师可以说："这个只有写的人自己知道，我们今天只看它挪不挪得动。"如果连做三四次，十句里能"放不进去"的始终只有一两句，老师就要回到本章第一节，想一想是不是碰上了那个大局面；如果这个数慢慢涨上去，也不要急着欢喜，先看看涨上去的是真方向，还是更漂亮的话。

带走的话

说得出自己在哪里会错，才配被人拿进教室去试。

第 33 章

边界与反噬

这一章的问题：林老师（全书贯穿的构想人物）在教研组里讲了"土先动、题后到"，一位同事当场问她：那请假条呢？学校让学生写一份运动会倡议书，难道也要先回一次土？另一位同事说得更重：我试过一学期不打分，学生是写得自在了，可写着写着就成了日记，谁也不给看，交上来全是一句"今天心情不好"。还有一位老同事说，他有个学生中学时满纸套话，大学毕业后寄来一封信，写得真好，那又是谁教的？这一章就回答这三个问题：本书的药管不到哪里，吃过了头会伤到哪里，以及有一件事本书至今说不清。

◆ 33.1 应用文不适用

先划一条最清楚的边界。请假条、通知、倡议书、申请书、会议纪要，这一类文体在课本里统称应用文。本书的药方对它们不适用，而且不是"效果差一些"，是根本不该用。理由要从本书自己的理论里找。本书反对"先题后土"，是因为议论文和记叙文的使命是让一个"我"的经历显露出来，题目先到，就等于评判先到，把那个"我"还没动身的土先判了匹配度。可应用文的使命恰好相反：它是代拟的文体。一张请假条写的是一个人要请假这件事，它要的是谁、哪天、为什么、多久，清清楚楚，谁来写都应该差不多；一份倡议书代表的是一个班、一个学生会的意思，不是写的人自己的。在这种文体里，题目先到不是倒置，而是正当的次序：先有一个公共的事由，再有文字去承担它。

用量体裁衣和买校服来比。给自己做一件衣服，要先量自己的身，再定样子，这对应记叙文和议论文：土先动，题后到。可校服不是这样，校服是先定好样式，全校统一，学生按尺码去领，没人会说校服抹掉了自己的身形，因为校服本来就是用来抹掉个人身形、显出"我们是同一所学校"的。应用文就是文体里的校服。它的格式不是"拔—烧—埋"的砖模，而是事务本身需要的形状：称呼、正文、落款、日

期，每一样都对应着一个公共的读者要找的东西。拿回土的办法去写请假条，就像拿量体裁衣的办法去做校服，做得越有个性越不合格。

这条边界有一个细处要讲清楚。应用文不适用回土，不等于写应用文的学生不需要“我”。下面是一个构想的场景：一个学生替班里写一份“节约用水倡议书”，满篇是“水是生命之源，让我们行动起来”。这份倡议书的毛病不在没有回土，而在没有看见读者，它不知道写给谁、要谁做什么、凭什么人家会听。如果他去宿舍楼看了一眼，发现三楼的水龙头一直关不紧，在倡议书里写“三楼东头第二个水龙头，请大家用完拧到底”，这份倡议书就有用多了。但这一步是在找事由，不是在找自己的停驻，它服务的是公共事务的准确，不是“我”的显露。所以老师可以要求应用文写得具体，但不要要求学生在请假条里“写出真情实感”，那是把记叙文的尺子错放到了别处。

再举一个日常的例子。下面是一个构想的场景：班长替班主任写一份运动会通知，贴在教室门口。如果她按回土的路子写，“那天早上的阳光照在跑道上，我想起去年我摔倒的那一刻”，同学们读完还是不知道几点集合、穿什么、带不带水。一份通知要回答的问题是公共的：什么时间、什么地点、谁去、要做什么、找谁问。它写得好不好，只有一个检验，就是读的人照着做了以后有没有出错。这个检验也是一种“从世界回来、带着真后果的评估”，只不过后果落在事务上，不落在“我”身上。所以本书说应用文不适用，并不是说应用文不讲发生，而是说它的发生场在公共事务里，不在写作者的经历里。题目在这里先到，是因为事情先到；把它当成“先题后土”去批，就批错了对象。

再说一层边界：有些文体介于两者之间，比如演讲稿、书信、读后感。本书的判断是看它的使命落在哪一边。一封写给奶奶的信，是“我”写给一个具体的人，土先动是对的；一份代表班级在升旗仪式上的发言，是代拟，题先到是对的。一篇读后感，如果是要写“我”读到哪里想起了什么，就归第五编的复燃；如果是要概括一本书的要点给别人看，那就更像一份说明，不必回土。分清这一层，老师就不会把本书的药方当成万能的方子，什么文体都往里塞。一本讲边界的书，自己先守住边界。

◆ 33.2 不评分变私密日记的反噬

第二条边界比第一条难看出来，因为它长在本书自己的药方里面。第十九章第一节教老师"十分钟不评分"：一节课前十分钟只写，不交、不改、不打分，让评判不和生成同场。第二十八章把它排成每天十分钟的感受器修复。这味药对很多学生有效，但它有一个副作用，吃过了头就会出现。下面是一个构想的场景：一位老师整整一学期都不收学生的十分钟写作，学生的本子越写越私密，起初还写"今天奶奶包了饺子"，后来变成"烦""不想说""今天也一样"。到学期末再请学生圈一句停驻句，很多人圈不出来了，反而比开学时还少。这就是本节要说的反噬：句子没人读，也就不再停。

为什么会这样？要回到停驻本身是什么。本书说停驻是写作者写某一句时心里停了一下，是作者自己才能认出的读数。这句话容易被误读成"停驻只跟作者自己有关"。其实一个人在一句话前面停下来，往往是因为他隐隐觉得这句话是要说给谁听的：说给那个在巷口等的奶奶，说给那个送伞的妈妈，说给一个会读到这句话的人。用SDE的话说，停驻发生在纠缠（E）最紧的地方，而读者本身就是纠缠的一部分。把读者整个撤走，纠缠就少了一股线，句子就松了。写给谁也不看的日记，久了就像对着空房间说话，说着说着人就不说了。

拿腌菜来比。腌菜要先封坛，封坛的这几天不能开盖，一开盖就进了生水，菜会坏；这对应本书说的评价推迟，土刚动身的时候不能让评判进来。可是封坛不等于永远不开。一坛菜封了一年都不开，那不叫腌，叫忘了，最后打开不是酸菜，是一坛子烂。腌菜的要紧处在于什么时候开坛、谁来尝第一口。作文也是这样。第十九章说的"十分钟不评分"，是封坛的那几天，不是封坛一辈子。本书的口径从来不是"土独存"，而是"土先动"：先让土动起来，等学生自己认出了停驻，再请一个读者进来。评价被推迟到停驻之后，没有被取消。

所以本书在这里补一句操作上的规矩，免得药方被吃过头。十分钟的写作可以不交、不评，但每隔一段时间，要请学生从自己的本子里挑出一句停驻句，自愿交出来，给一个读者读。这个读者可以是老师，可以是同桌，也可以是那句话里写到

的那个人。读的人不打分，只回一句“我读到这里也停了一下”，或者问一句“后来呢”。这一步就是开坛尝第一口。下面是一个构想的例子：一个学生在本子里写过“爸爸的手机屏幕裂了一条缝，他一直没换”，私下写了好几回，没给人看。老师请他挑一句交出来，他挑了这一句；老师只在旁边写了“后来他换了吗”。第二周这个学生自己续了一段，写他爸爸说“还能用”的那个口气。读者回来了，句子就又动了。

还要说一处分寸。有的学生确实有不愿给任何人看的东西，家里的事、心里的事。本书不作心理诊断，老师也不必去猜本子里藏着什么，更不该逼他交。对这样的学生，挑出来给人读的那一句可以是最小的、最不要紧的一句，比如“今天食堂的汤是凉的”；他也可以选择这一回不交。反噬要防，但不能用另一种强迫去防。老师要守住的是这个班整体上有读者在场，不是每个学生每一回都必须交出点什么。这和腌菜也对得上：一坛菜可以只舀一小勺出来尝，不必把整坛倒在桌上；尝到的是一小勺，坛子却从此知道有人惦记着它。读者在场，不等于读者把什么都看了去。

老师怎样粗看出反噬已经来了？有三个征兆，都不用打分就看得见。第一，十分钟本上的句子越写越短，越写越像天气预报，“一般”“还行”“跟昨天一样”；第二，请学生圈停驻句时，圈得出的人比上个月少；第三，学生开始说“反正又没人看”，或者干脆不带本子来。这三样里出现两样，就该开坛了。反过来，如果一个班的本子越写越长、学生开始在本子里跟某个人说话（“奶奶你那天为什么不进来”），那说明读者其实已经在他心里，开坛可以晚一点。看征兆，不看日历，这是本节在第十九章之上补的一层分寸。

◆ 33.3 学生自愈之谜

第三件事，本书解释不了，在这里坦白留白。很多老师都见过这样的人，下面用一个构想的例子来说：一个学生中学六年写的全是套话，“妈妈的爱像大海”那一路，老师怎么教都没用；他也没读过这本书，没做过停驻本，没人对他做过五次追问。可十年后，他在地工作，给家里写了一封长长的信，或者在网上写了一篇纪

念父亲的短文，句句都带着方向，哪一年、哪个车站、父亲穿的那件旧夹克。他忽然能写了。没有人教他回土，他自己回了。这件事如果放在本书的账上看，是一笔怎么也对不上的账：按本书的说法，石头要回土，得有人把方向接回去；可这里没有那个接的人，方向却自己接上了。

本书的理论可以对这件事说一点点，但说不全。能说的一点是：十年里他的纠缠（E）变了，他离了家，父亲老了，或者走了，一件事开始真正缠住他，这种缠是课堂给不了的；他的差异（D）也变了，他第一次发现家里的事和他以为的不一样。照 $S=F(D, E)$ 这个方程，D和E变了，S当然会变，显露出来的句子就不再是石头。说到这里本书是站得住的。可是说不全的地方更大：为什么同样离了家、同样父亲老了，有的人能写，有的人一辈子都写不出？为什么那块被“拔—烧—埋”了六年的石头，没有任何人去追问，它自己就接回了方向？本书讲的回土，全靠一个外面的人去问“哪一天、站在哪里”；自愈却没有这个人。

拿伤口来比，但只作一个比方，不作医学上的说法。皮肤划破了，上药、包扎，好得快些，这对应本书在课堂上做的事；可有的伤口没人管，过些日子自己也长好了，留下一道疤。医生能说清药是怎么起作用的，却不一定说得清一个人身上的伤为什么有时自己就好了、有时却好不了。本书对作文的处境就是这样：它能说清课堂上那几味药是怎么接回方向的，却说不清学生身上那股没人教就能自己接回方向的力气从哪里来，更说不清这股力气为什么在有的人身上醒过来、在有的人身上一直睡着。

这个谜对本书有一个要紧的提醒，所以不能只是轻轻放过。如果学生迟早都能自愈，那课堂回土的价值是什么？本书现在的回答是：自愈也许是真的，但它来得太晚、太看运气，而且不一定来。一个学生要等十年、等到失去点什么，才第一次写出一句真话，中间那十年他交的每一篇作文都是石头，他自己也以为自己“不会写”。课堂里做的，是想让这一步早一点来、少一点靠运气。但这只是一个愿望，不是一个证明。本书还有一个更谨慎的猜想留给后续：也许那十年的石头并没有白堆，那些被埋起来的土一直在，等到E变了，它们才终于被认出来；如果这是真的，那么课堂上哪怕一次没成功的追问，也可能在学生心里留下一个“这件事还可

以再问"的口子。这个猜想本书没有证据，记在这里，留给以后真正去问那些成年后自己能写了的人。

这个谜对一位老师还有一层很实在的意思：别把学生后来的好，都算在自己账上，也别把学生眼下的石头，都算在自己账上。第十三章讲过，作文评分按"应收"记账，记的是应当发生的，不是真发生的。老师看待自己的教学，也容易犯同样的毛病：学生考好了，记一笔"我教会了"；学生写不出，记一笔"我没教好"。自愈之谜提醒我们，一个人的写作有一大截发生在课堂之外、毕业之后，是老师看不见、也够不着的。老师能做的，是在自己够得着的这两三年里，少往学生身上埋一层石头，多留一个口子。至于口子什么时候被打开、被谁打开，那是学生自己的事，也是本书还说不清的事。

课堂可做

这一章的十分钟动作叫"开坛尝一口"，专门防第二节说的反噬。在已经做了三四周"十分钟不评分"之后，选一节课，请每个学生翻开自己的十分钟本，从里面挑出一句自己写时停过的句子，抄在一张小纸条上，愿意交的就交，不愿意交的可以不交，也可以挑最不要紧的一句。老师把交上来的纸条随机发给另一个同学，每人只读一张，在纸条背面写一句话，只许写两种：要么写"我读到这里也停了一下"，要么写一个问题，比如"后来呢""那天是星期几"。不许写"写得好""很感人"。写完把纸条还给原作者。

学生头一回做，常见的反应是不好意思交，或者只交"今天下雨了"这种句子，老师不要说破，照样发下去。拿到别人纸条的学生，起初多半想写"写得好"，老师要在开始前把两种句式写在黑板上，提醒只许写这两种。纸条回到作者手里时，有的学生会盯着背面那个问题看很久，有的会忍不住在本子上接着写；老师不必收，也不必评，只说一句："你的句子有人读过了，接下来写不写，由你。"偶尔会有学生拿到的纸条背面写着"写得好"，这是有人没守住规矩，老师不必当众纠正，下次开始前把两种句式再念一遍就行。每三四周做一次，坛子就不会封成一坛烂。

带走的话

土先动，不是土独存；先封坛，到时候要开坛。

结语

下课之前

◆ 一、可教的不是煤

这本书是从一句抱怨开始的。林老师说，学生像挖煤的，一铲下去，挖到的都是土和石头。这句话里有一种很深的疲惫，也有一个很自然的期待：要是能教会学生挖到煤就好了。写到最后，我想把这个期待轻轻放下来，换一个说法。煤是教不会的。不是因为它太难，而是因为煤从来不是一种可以事先指给人看的东西。本书给煤下的定义是：发生过程完成之后，被写作者自己认出来的那个句子。它在"之后"，它要"自己认出来"。一位老师站在讲台上，无论把一句好句子讲得多透，讲台下的学生接过去的都只是这句话的样子，不是它发生的那一下。他拿回去照着写，写出来的就是第六编说的那种石头，是别人的煤被兑换成的标签。

那么能教的是什么呢？是评估之前那一次停驻。本书借 D2 六步说过：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代，评估是唯一从世界回来、带着真后果的一步。学生写下一句话，这是执行；接下来那一刻，他心里有没有停一下，问一句"这是不是我要说的"，这就是评估的起点。拔—烧—埋的生产线把这一步换成了"与范文比对"，于是学生写完一句，不是停下来问自己，而是抬头去看范文、看题目、看评分标准。停驻被跳过去了，后面的反馈、修正、迭代就全落了空。本书前前后后几十个课堂动作，五次追问也好，十分钟不评分也好，题后到也好，停驻本也好，说到底都在做同一件事：把那一次停驻还给学生，让他在被别人评估之前，先有机会自己评估一次。

这有点像教孩子过马路。大人不能替孩子把每一条路都走一遍，也没办法事先告诉他每一辆车什么时候来；大人能教的，只是走到路口时先停一下，左右看一看。那一停，是孩子自己的；看见了什么，也是孩子自己的。停下来以后，他也许会发现车很远，放心走过去；也许会发现车很近，退回一步。煤就是那个"看见了

什么", 停驻就是那一停。我们教不会孩子看见什么, 但能教会他停。一个学会停的学生, 手里挖到的就不再只是土和石头, 因为他会在某一块土前面停下来, 发现它还连着自己; 会在某一块石头前面停下来, 想起它原来是哪一天、站在哪里冒出来的。

为什么偏偏是"评估之前", 而不是写完之后再停? 因为写完之后的停, 往往已经来不及是自己的了。一篇作文交上去, 发回来, 上面有分数, 有评语, 学生这时候再回头看, 看到的是别人已经替他评过的样子; 他想起的不是"我写这句时心里怎样", 而是"老师为什么扣我分"。就像试衣服, 进了试衣间, 自己先在镜子里看一眼, 觉得肩膀紧不紧、袖子长不长, 这是自己的读数; 要是还没照镜子, 导购就在门外喊"这件好看, 显瘦", 你再照镜子, 看到的多半就是"显瘦"了。停驻要在别人开口之前, 才保得住是自己的。本书把评判和生成拆场, 把题目挪到后面, 把红笔推迟到圈过停驻句以后, 都是在给这一照镜子腾出一块空地。

还得防一件事: 停驻本身也可能变成一个新标签。本书第十六章第四节已经提醒过差异会变成新套路, 停驻也一样。如果一位老师每节课都问"你哪里停了一下", 问得太勤、太像一道必答题, 学生很快就会学会表演停驻: 随手圈一句, 编一个"我当时心里一颤"。这时停驻就从读数变成了作业, 又落回了应收账。所以说可教的是停驻, 并不是说要把停驻教成一个动作要领, 而是说老师要守着那块空地, 不催, 不考, 不拿它排名。下面是一个构想的场景: 一个学生交上来的停驻本上写着"今天没停", 老师在旁边只画了一个小勾。第二周, 这个学生写了一句"体育课跑完步, 鞋带断了, 我站在跑道边上不知道怎么办"。没人催他, 他自己停了。可教的停驻, 是这样一种被守护的停, 不是被布置的停。

所以回到母题: 土石煤皆可为金。这句话的意思不是说每一块土都已经是金子, 而是说每一块土、每一块石头、每一捧灰, 都还有机会回到发生场里, 被重新经过一遍。它们之间没有高下, 差别只在有没有那一次停驻。第一个承重命题说, 土石化是结算, 不是失败; 第二个说, 石可以回土, 灰可以复燃; 第三个说, 煤也会变石。三句话放在一起读, 其实是同一个意思: 材料没有固定的身份, 身份是在

一次次停驻和不停驻里被决定的。停了，石头会回土；不停，煤也会变石。可教的，就是这个"停"。

这样说，对老师其实是一种松绑。过去老师背着一个很重的担子：要让学生挖到煤，就得先替学生把煤找好，于是去找素材、找范文、找高分句式，一样一样塞进学生手里，塞得越多越累，学生写得反而越灰。现在担子换了：老师不必替学生找煤，只要替学生守住那一停。守住一停比找到一块煤轻得多，也难得多。轻在不必去外面搬东西，难在要忍住不先开口。一位老师在学生写完一句、抬头张望的时候，忍住不说"你看范文是怎么写的"，而是问一句"你写这句时想到了谁"，这就是在守。这一守不需要新教材，不需要新课时，只需要把原本塞得满满的那十分钟腾出一点空来。

◆ 二、红笔记的是什么

每一位语文老师手里都有一支红笔。这支笔一年要在几千篇作文上落下去，画勾、画圈、画波浪线，在页边写"生动""空洞""立意不高""真情实感"。本书在第十三章里借了会计学的一个词，说作文评分是按权责发生制记账：在义务产生时记账，不在实际发生时记账。一篇作文写了"我感动了"，红笔就在旁边记下一笔"真情实感"，当他感动过了。这是记"应当发生什么"。账面上，这个学生感动过了；可他到底有没有感动，那一天、那个人、那件事在哪里，账上一个字也没有。一学期下来，这样的账记了十几笔，学生手里攒下的是一本漂亮的应收账，实收那一栏几乎是空的。第一个承重命题说，土石化是结算，不是失败，说的正是这本账：土石是账上的坏账，坏账多，说明结算做得太顺手，不说明学生不会写。写到这里，我想替这支红笔说几句话，也想请它换一种记法。

先替它说几句。红笔记应收，不是因为拿笔的人糊涂。一位老师深夜批六十篇作文，每篇能分给它的时间不过两三分钟，她没有办法去验证每一句"我感动了"背后有没有一件真事；她只能照着评分表上的那几行，看这篇作文像不像一篇好作文。这套记法是整个评分制度压在她手上的，第十一章说过，评分是教室的地基，可比较就要求同一种土。本书从头到尾批评的是这套结构，不是这支笔，更不是拿

笔的人。林老师说学生像挖煤的时候，她自己何尝不是在一座煤矿里，每天对着一车一车的土石，按吨计数。

但红笔可以换一种记法，而且不必等制度先变。第十九章第三节讲过红笔的新用法：只圈"这里发生了什么"，不圈"这里写得好"。这就是从记应收改成验实收。差别在哪里，可以拿家里记账来想。一种记账是只记"该收的"：这个月工资该到多少，年终奖该有多少，记下来，心里就踏实了。另一种记账是去看银行卡上实际进了多少。前一种账好看，后一种账真实。红笔圈"立意深刻"，是记该收的；红笔圈出一句"她没回头"，在旁边写"这里你停了吧"，是去看实际进了什么。后一种圈法慢一点，有时候一篇作文里一句也圈不出来；可一旦圈出来，学生拿到本子，就会知道哪一句是真进了账的。

具体落到一页作文纸上，验实收的红笔大概是这个样子。下面是一个构想的批改样例：一篇写"妈妈"的作文，前面三段都是"妈妈的爱无微不至""她总是默默付出"，到第四段有一句"那天下雨，她骑电动车来接我，雨衣的帽子一直往后掉"。老师前三段一个字都不批，不写"空洞"，也不写"套话"，只在第四段这一句下面画一道线，页边写一行小字："帽子往后掉的时候，她腾得出手去扶吗？"这一笔记的是"发生了什么"，而且是用一个问题去记的，它告诉学生：这一句是真的进了账，而且账还没有记完。学生下次改的时候，多半不会去改前三段，而是会顺着这一句往下写。第四章第二节说过，修改意愿往哪里指，本身就是一个读数；红笔指向哪里，学生的修改就会跟到哪里。

如果一篇作文从头到尾一句也圈不出来呢？验实收的红笔也有办法，它可以诚实地记一个零。第二十九章第二节讲过，"这场没有土"也算诚实。老师可以在文末写一句："这一篇我没读到你停过的地方，下回能不能告诉我，你写的时候哪里最想停？"这句话不是批评，而是一张空白的收据，等着学生下回来填。比起写一个"立意不高，38分"，这张空白收据也许更难写，因为它要老师承认自己读了一遍，什么也没读到；可它比假装读到了要真得多。账上记一个诚实的零，比记一笔漂亮的坏账，更能让一个学生知道下一步往哪里走。

这支笔不只在老师手里。家长在家里看孩子的作文，也常常拿着一支看不见的红笔，开口就是“这句不通”“这个词用得不对”“你看人家写得真好”。家长如果愿意，也可以换一种记法：读完孩子的作文，只问一句“你写哪一句的时候想起了什么”。这不需要家长懂作文，只需要家长愿意先听孩子说。孩子说出来的那件事，也许比作文里写的任何一句都真。下面是一个构想的场景：一位妈妈读完儿子写“奶奶”的作文，忍住了没说“开头太平”，只问他写哪一句时想起了什么。儿子想了半天，说想起奶奶织毛衣老是数错针，数错了就拆，拆了又织。这件事作文里一个字都没有。妈妈没有让他马上改，只说了一句“这个你可以写”。家长手里那支看不见的红笔，换成这样一问，记的就是实收了；至于孩子写不写进去，那是他自己的事。

最后，这支红笔也该在老师自己的稿子上落一次。第二十七章讲林老师写下水作文，写出来的也是套话；那一章的意思不是让老师难堪，而是说，老师自己也是被同一套账本记过来的。一位老师如果愿意，拿自己写的一段文字，用验实收的眼光读一遍，只问“这里发生了什么”，她多半会发现，自己最顺手的那几句恰恰是最像作文的，而让自己手停了一下了的那句，常常写得最不顺。这一发现本身就是一次回土。一支先在自己身上换过记法的红笔，落到学生本子上时，才会真正知道它在找什么。

还要说一层。验实收的红笔不是不评好坏，而是把评好坏推到验过之后。第三十三章讲不评分的反噬时说过，评价被推迟到停驻之后，不是取消。红笔也是这样。一篇作文先被问“这里发生了什么”，再被问“写得够不够好”，次序一换，评价就不再是起跑线前的宣判，而是终点后的回声。我常想，如果一个学生在十二年里收到的红笔，有一半是在问“这里发生了什么”，他长大以后写东西，心里大概就会多一个声音，在每一句话前面问一问自己。那个声音，就是红笔留在他身上的东西。红笔记什么，学生就学会看什么。

◆ 三、至少一个学生

最后一节，我想把目标定得小一些。一本书写了二十万字，很容易让人以为它要改造整个作文教学。不是的。本书在第八编里已经老老实实说了自己在哪里会错，说了应用文不归它管，说了学生自愈它解释不了。它能许的诺很小，小到一节课就能检验：下课之前，至少有一个学生知道自己写的那句从哪儿来。这个诺小，却不空。三个承重命题落到一节课里，都要靠这"一个学生"来兑现：他知道那句从哪儿来，说明土没有在结算里死掉；他能把一句套话退回到哪一天、站在哪里，说明石可以回土；他下一回不照着这一句再写一遍，说明煤没有在他手里变成石。三件事里有一件在这节课上真发生了，本书的话就在这间教室里落过一次地。

为什么是"至少一个"？因为发生是一个一个发生的。一个班四十几个人，不会在同一节课里同时停下来；有的学生这节课停了，有的下周才停，有的要到第三十一章说的那样，先修好感受器，过很久才第一次停。老师如果要求一节课全班都回土，就又回到了按应收记账的老路上：全班都该发生，于是记全班都发生了。"至少一个"是验实收的口径。下课铃响之前，老师心里数一数，今天有没有一个学生，指着自己作文里的某一句说"这是初三冬天，校门口"，或者"这是那天早上豆浆凉了"。有一个，这节课就进了账。

这像种地。一块地撒下去一把种子，第二天去看，不会每一颗都冒芽；有一颗顶开了土，露出一点绿，种地的人就知道这块地是活的，种子是好的，下一颗、再下一颗会跟着出来。一个学生知道自己那句话从哪儿来，对全班的意义也是这样。他会在讲评时说出来，同桌会听到；同桌下一次写的时候，也许就会想一想自己那句是从哪儿来的。第二十七章说，学生从老师身上学到的是"可以这样写"；其实学生从同学身上学到的也是这个。会发生传染，只是传得慢，传得安静，不像标签那样一抄就满教室都是。

那么下课前的最后五分钟，老师可以怎样数这"至少一个"？不用发问卷，也不用举手统计。可以在下课前随口请两三个学生说一说："今天你写的那一段里，有没有哪一句你知道它是从哪儿来的？"说得出的，请他说一个时间、一个地方就够

了，不用念全文；说不出的，老师就说一句"没关系，下回再找"，不追问。这几分钟要守住两条：一是不点评说出来的东西好不好，二是不把说不出的学生记在任何本子上。前言里交代过，这些读数不进考核排名；"至少一个"也只是老师给自己记的一笔实收，不是给学生打的分。

有的时候，一节课数下来，一个也没有。这也要坦然。一块地不是每天都冒芽，尤其是开学头几周、尤其是一个被拔一烧一埋了十来年的班级。第三十二章已经说过，如果一个学期下来始终一个也没有，那可能是本书错了，老师应当照实记下来；但一节课、两节课没有，只能说明这块地还在等。一位老师能做的，是第二天照常走进教室，照常留出那十分钟，照常不催。等待本身也是教学的一部分，它让学生知道，这里有一块地方，是给他慢慢停下来的。

再往远处看一眼。一个学生在高二某个下午，第一次知道了自己写的那句话从哪儿来，这件事也许很快就被月考、被高考、被后来的生活冲淡了。可它不会完全消失。很多年以后，他也许要给远方的父母写一条长消息，或者在一个难过的晚上想记下点什么，他会在某一句话前面停一下，心里冒出一个模糊的问题："这是我要说的吗？"他不一定记得这个问题是从哪一节课来的。没有关系。一位老师在一节课上留下的，本来就不是一篇作文，而是一次停驻；它被带出教室，带进一个人往后的日子里，在他需要的时候，帮他的一句话接回它自己的方向。

我想起这本书里那些构想的人物。周小满写下了奶奶在巷口等她；陈默把"妈妈的爱像大海"退回到那把偏向他这一边的伞；李朵记得那天的豆浆比平时凉；许阳从第十篇外婆里走出来，找到了新的土；赵一鸣到最后也许还是说"没有停过"，可他的老师没有放弃，先陪他修感受器。他们是构想的，但他们身上的事，每一位语文老师大概都在自己班上见过一点影子。林老师当初说学生像挖煤的，我想，如果她读到这里，也许会换一句话：学生不是在挖煤，学生是在找回自己的路。土、石、煤都在那条路上，只要有人在路口停一下，它们就都能发热。

这个许诺这么小，是因为本书相信小处才是真处。第三十章第三节说，阅卷老师在六十篇里记住了一句"那天食堂的汤是凉的"，一句真土就能把一篇作文从灰里拉出来。一个班也是这样：一个学生知道了自己那句从哪儿来，就能把一节课从灰

里拉出来。用 $S=F(D, E)$ 的大白话说，一节课显露出什么，不由教案写得多么满决定，而由这节课里有没有人真走过一段自己的差异、有没有一件事真缠住了他决定。教案是材料，那个学生才是发生。老师备课时多想一想"今天谁可能会停"，少想一想"今天要讲完几条"，这节课就离发生近了一步。

下课之前，请再看一眼教室。也许今天没有人回土，也许今天只有一个人。那一个人知道了自己写的那句从哪儿来，这一节作文课就没有白上。土石煤皆可为金，金子不在矿里，在那一次停驻里。

参 考 书 目

本书对以下著作只作概括转述，不引原文页码。出版社、出版年等信息合成前统一核对，目前一律标〔待核〕。所列只限正文明确对话过的几种；正文旁注提到的学术比喻（如地层学、形核）只借其意，不作为文献依据，故不列入。

过程写作一脉

- Elbow, Peter. Writing Without Teachers. 出版信息〔待核〕。本书在前言与第十九章提及。大意是主张先自由写、推迟评判〔待核〕；本书与它的分别在于：它把评判往后推，本书改写评判的对象，从"像不像"改问"发生了什么"。
- Murray, Donald M. "Teach Writing as a Process Not Product"（篇名；原刊及年份〔待核〕，是否为书或文章〔待核〕）。大意是把写作教学的重心从成品移到过程〔待核〕。本书接受过程的视角，但认为只看过程还不够，要看过程里差异序列有没有被"与范文比对"顶替。
- Graves, Donald H. Writing: Teachers and Children at Work. 出版信息〔待核〕。以儿童写作课堂为对象〔待核〕。本书只在谈儿童写作本来鲜活时作背景提及，不引其材料。
- Atwell, Nancie. In the Middle. 出版信息〔待核〕。以初中读写工作坊为对象〔待核〕。本书与它的分别同上：工作坊改的是课堂组织，本书改的是红笔记账的对象。

中文语文教育

- 叶圣陶：语文教育相关论述（具体篇目与所收文集〔待核〕）。本书只概括其"写作要从生活里来"一类主张的大意〔待核〕。与本书的分别：那是教学排序的主张，本书讲的是机制，材料不是被找到的，而是被重新接上方向的。

- 朱自清：《背影》（本书仅引篇名及不超过一句的原文；所据版本〔待核〕）。第 21.1 节的主讲篇目，用来示范"你想起了谁的背影"的复燃问法。

本书来源

- 《乡土地层的写作学：作文教学中的"拔—烧—埋"与差异序列的断裂》，ChatSDE 生成论文稿，未刊〔待核〕。本书的诊断部分（第一至三编）由它发展而来；本书补上的是回土、复燃、保鲜三段。
- 王德生的 SDE 发生学相关著作（德麦国际出版）〔待核〕。

说明：本书正文对 Elbow、Murray、Graves、Atwell 与叶圣陶的观点只作大意概括，凡涉概括处均以原书为准；书目在合成时由统稿人统一核对补全，不另增未经核对的条目。

附录

附录一 十分钟课堂动作三十条

以下三十条从全书各章"课堂可做"提炼，每条注明出处章，第三十二章的"十句换桌"是老师检验本书用的，不列入。每条都按十分钟设计，都不进学生考核排名。使用时不必三十条都做，也不必照编号顺序做。可以先按第二十八章的一学期设计取用：第1至4周以第15、4、1、2条为主，先让学生重新会停；第5至12周轮换第3、12、14、16、17、18、19、20、22条，回土与复燃交替；第13至18周多做第23、24、25、28条，转向保鲜与考场。第4、8、11条兼作老师给自己看的读数，第29条适合学期中做一次，第26条是老师自己的功课。第三十一章说的三类学生，药不同：埋住了的多做第5、15条，挖空了的先只做第15条、只写名词，已经会写的多做第25条，再配合第23条看自己的句子怎样被传抄。任何一条做了三次都没有动静，就换一条，不要硬做下去。

三十条里有几条最容易做走样，先提个醒。第3条的追问，问得太急就成了审问，学生会为了过关编出一个"哪一天"，老师要宁可问两次就停，也不逼出下一问。第15条的"不一样"一旦被写成黑板上的句型，就会变成第16.4节说的新套路，所以只许口头问，不许板书。第18条的红笔问号，头几周老师常会忍不住在旁边补一句"写得好"，这一补，红笔就又回到了记应收。第26条的下水作文，老师若只读自己写得好的那段，就成了另一篇范文；要连第一稿的套话一起读出来，它才是回土的示范。

1. **两行字看来路**（第1章）：发回最近一篇作文，请学生在背面写两行：先想到题目还是先想到一件事；第一个冒出来的念头是什么。不打分，老师只把听到的几种路写上黑板，不评对错。

2. **一件事，两种写**（第2章）：给一个人人经历过的小场面，比如放学路上下雨，先写一句最像作文的，再写一句只有自己写得出、带哪一天和在哪里的。同桌交换，只比较写两句时心里有什么不同。
3. **三问查线**（第3章、第15章）：从作文里挑一句套话问三问。第3章是同桌互问：什么时候、在哪里、然后呢；第15章是自己答：哪一天站在哪里，那时手在干什么，还没想明白时在想什么。只写答案，不交，不评。
4. **铅笔圈一句**（第4章）：交作文前留五分钟，请学生用铅笔圈出写时心里停了一下的那一句，最多一句，没有就写“没有”。老师事先说明不打分、不念，收上来只默默看，头几次的读数不必当真。
5. **先写，后出题**（第5章）：先别写题目，给十分钟写一件这星期在脑子里冒出过两次以上的事，不交不评。再把题目写上黑板，请学生判断这块土接不接得上；接不上的不硬接，记一句“今天没地方放”。
6. **放走清单**（第6章）：给一个常见题目，请学生三十秒内列出脑子里闪过的所有事，再勾出打算写的那件，从被放走的事里挑一件，写一句“我为什么放走它”。清单只给自己看，老师不收。
7. **先画快慢线**（第7章）：回想一件经历时觉得时间变了速度的小事，先不列提纲，用五分钟画一条线，标出哪里快、哪里慢、哪里停住，再照着线的形状写一段，停得最久处多写几句，写完再看要不要套模具。
8. **波浪线与圈**（第8章）：讲评课先不放范文，请学生在自己作文里用波浪线标出写着写着觉得空了的地方，用圈标出心里停了一下的地方，只标不改。再请几人说说空的原因，老师只在心里分类，不评判。
9. **盲读**（第9章）：准备一段套路化描写和一段具体、不下结论的小场景，不说出处和分数，只请学生各写一句：读这一段时，脑子里看见了什么。只问看见了什么，不问哪段写得好。

10. **标签对账**（第10章）：黑板上写一个评语标签，比如“细节生动”。请学生在自己作文里画出觉得生动的一句，在旁边判断：这一句换进同桌的作文还成立吗？成立写“可换”，不成立写“不可换”。不交，不比较。
11. **两份成绩单**（第11章）：匿名投影一篇评过分的作文，遮住原分和评语。每人在纸条上写两行：按考场标准估一个分；写出让自己停了一下的一句，没有就写“没有”。老师念几张，让全班看见两件事的落差。
12. **情感词退回去**（第12章）：请学生把最近一篇作文里的情感词都用铅笔圈出来，只挑一个，在旁边写：写这个词那一刻，身上有没有一件具体的事，一个动作或一个画面就行，想不起就写“想不起来”。不交不评。
13. **对一次账**（第13章）：在页边分出“应收”“实收”两栏，左栏抄三句自己觉得最能拿分的句子，右栏逐句写：背后有没有一件记得哪一天、在哪里的真事，有就写时间地点，没有就写“无”。两栏只给自己看。
14. **给石头补面单**（第14章）：请学生找出一句放进同桌作文也成立的句子，在旁边只写三样：谁、哪年哪天、那一次有什么别人没有的样子，说不准就写“大概”。三栏填不满不追问，不交，不改，不打分。
15. **今天哪里不一样**（第16章、第28章）：课前十分钟，只写一行：今天哪里跟平时不一样，不准写大事和结论，写“没有”也算。不交，不看，不念，老师也一起写。说“一样”的，换问和昨天比、和同桌比、和自己想的比。
16. **卡住画方框**（第17章）：写一件最近的小事，写到卡住的地方不跳过也不硬编，画一个小方框，接着往下写。老师也写，也画方框，先说自己卡在哪里。最后请愿意的人说说，方框卡在哪两样东西之间。
17. **三张起手卡**（第18章）：准备三色起手卡：抄一句像作文的话；写一件今天不一样的小事；画出一件事里有哪几个人。学生自己挑一张做第一步，再看另外两维哪一维先冒出来，往下走一步，说说走的是哪条路。

18. **红笔换问号**（第 19 章）：投影三篇征得作者同意、隐去名字的作文，十分钟里全班不许说好不好，只许问“这里发生了什么”一类问题，老师用红笔把问题写在句子旁边。作者当堂不答，下次自己挑一个写进修改稿。
19. **划掉一句看看**（第 20 章）：把作文里引用的名句、素材书里搬来的句子都用铅笔轻轻划掉，重读一遍，在每处旁边写“缺”或“不缺”。再挑一处“缺”，补一句：这句话当时在你这里碰到了什么。
20. **借半句**（第 21 章）：黑板上写三句熟悉的诗句、俗语或课文名句，学生任选一句抄下，接一句只有自己能写、带具体的人或日子或地点的话。同桌交换，圈出一个“我写不出来的词”，圈不出就打问号，再补一个细节。
21. **给旧记录补标签**（第 22 章）：停驻本记了两三周后，请学生找出三条没写时间地点的记录，逐条补上哪一天、站在哪里、身边有谁，补不出就写“想不起来”。挑补得最全的一条，写一句：今天看，它跟当时有什么不一样。
22. **换人试一试**（第 23 章）：黑板上写一个常见论点和一段三件套事例。学生写一件身边人坚持做小事的真事，再自己当反方写一句“这件事证明不了什么”，最后据此把论点改成这件身边事真正证明得了的说法。
23. **原句与变体并排**（第 24 章）：把一句被全班模仿过的好句和它的三四个变体并排抄上黑板，不写作者。先问哪一句让你停了一下，再问字面上差在哪里；作者愿意的话，只请他说一句：写这句时你站在哪里。
24. **读范文画线画圈**（第 25 章）：发一份去掉批注的学生范文，请学生在自己读着慢下来的地方画线，在觉得作者也停了一下的地方画圈。圈得少的，问哪一句读了两遍；圈在华丽处的，问这一句里有没有一个具体的人或动作。
25. **两句并排**（第 26 章）：有了几周停驻句档案后，请学生挑两句看起来没关系、却隐约连着同一件事的句子上下并排，在下面写一句“放在一起，我看见了什么”，写不出就空着。写出“我成长了”的，问一句：是哪一天开始的？

26. **下水两稿**（第 27 章）：前一晚老师用学生下周的题目写一段三百字以内的下水片段，留住第一稿，再用第十五章的追问问自己一遍，写第二稿。课上两稿都读，只讲第二稿从哪一问开始变、哪里卡住了，不讲哪里好。
27. **"土先动"一栏**（第 29 章）：批平时作文时，在原有四栏之外，用另一色笔找一句读得出方向的句子，旁边画细线，文末画实心圆、空心圆或横线。告诉学生只给自己看、不算分；问"为什么是横线"的，只反问他哪一句停过。
28. **草稿纸第一行**（第 30 章）：限时作文前三分钟不准列提纲，盖住题目，在草稿纸最上面写一句带"哪一天"或"在哪里"的动作或场景，不许有结论。再写一行：它和题目隔着哪一步。收卷连草稿一起收，先看第一行。
29. **三问分路**（第 31 章）：学期中请学生对着停驻本和最近三篇作文答三问：能圈出停过的一句吗；停驻本里有没有想写却没写的；有没有两篇停驻句很像。老师只看分布，大致看出埋住了、挖空了、已经会写三类，不公布。
30. **开坛尝一口**（第 33 章）：做过三四周十分钟不评分之后，请学生从十分钟本里抄一句停过的句子，愿意的交。纸条随机发给另一个同学，背面只许写"我读到这里也停了一下"或一个问题，不许写"写得好"，再还给作者。

附录二 停驻本模板与读数表

停驻本用普通练习本即可，一页记一到三条。它只给写的人自己用，老师只在征得学生同意时看其中一条（参见第 33.2 节“开坛”）。它和好词好句本的区别，可以拿冰箱和超市来比：超市货架上的东西样样齐全，可没有一样是你家的；冰箱里只有半棵白菜、两个鸡蛋，却每一样都记得是哪天、在哪里买的、为谁买的。好词本是货架，停驻本是冰箱。所以样页的五栏里，有两栏专门管“哪一天、在哪里”，有一栏专门管“还缠着谁”，这三栏就是第十四章说的方向；“停的那一句”反倒只占一栏，因为句子本身并不稀罕，稀罕的是它连着什么。

停驻本样页（以下为改写样例，内容为构想）

日期	在哪里	停的那一句	还缠着谁	后来想写吗
10月9日 (周三)	放学路上，校门口小卖部	老板把找的零钱塞回我手里，说“下次再给”	老板，我自己	想，还没想好怎么写
10月10日 (周四)	晚自习，教室后排	灯管闪了两下，谁也没抬头	全班，班长	不确定
10月12日 (周六)	家里阳台	妈妈把收进来的校服又挂了回去，说“领子还潮”	妈妈	想

这张样页可以这样读。第一条有方向、有人、有一句原话，是一块还连着的土，写的人自己也想写，留着就是种子；第二条只有一个画面，“谁也没抬头”里藏着写的人自己抬了头，这种句子常常是纠缠最深的地方，不确定要不要写也没关系，过一个月翻回来再看（第 22.3 节；补时间地点的做法见附录一第 21 条）；第三条一句话里已经有了差异（收进来又挂回去）和纠缠（妈妈那句“领子还潮”，她摸过领子），往下写很容易成篇。三条都没有一个形容词，这不是规定，而是停驻本记久了自然会出现的样子：心里停一下的时候，人记住的多半是动作和原话，不是“温暖”“感动”。

填写只有三条规矩：第一，"日期"和"在哪里"两栏不许空，空了就是石头；第二，"停的那一句"只写一句，写的是当时心里冒出来的原话，不修饰；第三，"后来想写吗"可以填"不想"，不想也是诚实的读数。

修改指向记录表（老师用，不记学生姓名）

用于第 4.2 节的读数。每次自由修改后填一行，只统计人数，不对应到任何一个学生。

日期	作文题或写作方式	交回人数	改红笔圈处人数	改自己停驻句人数	没改人数	老师当时的一句观察
（例）第 6 周	题后到，自由写	42	15	19	8	改停驻句的多是写家里事的
（例）第 7 周	命题"亲情"	43	27	9	7	大多先改红笔处，像在交作业

看法：几周下来，"改自己停驻句"一栏如果稳定地多于"改红笔圈处"，说明班上的土还连着；如果长期少，回到第 19 章与第 31 章看是"埋住了"还是"挖空了"。表中数字为示意，不是数据。

事后言说记录表（老师用，不记学生姓名）

用于第 4.3 节的读数。作文交上去三天后随口问"那篇怎么写的"，按学生回答的类别各记一笔。

日期	问了 几人	谈品质（结构、用词、得分）	谈发生（卡在哪里、想起了谁）	说不出	有没有暗示嫌疑
（例）第 6 周	6	2	3	1	无，课间随口问
（例）第 8 周	5	1	4	0	有，前一天讲过停驻

注意：自报容易受暗示，最后一栏要老老实实填；前一天刚讲过停驻、追问过的，这一周的读数只作参考。停驻本记久了，常见三种走样，翻看时留意。一是越记越像日记，满页心情、没有方向，这时提醒学生先填"在哪里"一栏，方向回来

了，心情自会落到事上；二是越记越像好词本，句子开始修饰、开始押韵，这时请学生把那一条改回当时心里冒出的原话；三是连续多天写“今天没停”，这不是坏事，照实记着，若两三周都如此，参看第 31.2 节，先修感受器，暂不谈作文。三种走样都不批评，只在旁边画一个小记号，请学生自己回看。

三张表和第三十二章的粗检怎样接起来？第 32.1 节看追问之后的句子挪不挪得进别人的作文，可以配合正文那一章的“十句换桌”，把“放不进去”的句数逐次记在修改指向记录表的最后一栏；第 32.2 节交替“题先到”与“土先动”，就在“作文题或写作方式”一栏分别标明，几周后对照两类周次的读数有没有差别；第 32.3 节看考场作文里有没有至少一句带方向的句子，可以另起一张同样格式的表，只记“有”与“没有”的篇数。三处都只看大样子，不算百分比，也不和别的班比高低。

三张表都只用来看本书的药在你班上有没有起作用，也用来做第 32 章的粗检，不进任何考核排名。表格本身也会变石：如果一位老师填着填着，开始盼着“改自己停驻句”那一栏数字好看，在课上暗暗引导学生去改停驻句，表就从读数变成了指标，读到的只是老师自己的期待。防的办法很简单，填表的那一周不在课上提表里的任何一栏，填完合上，过一个月再一起翻。

附录三 术语对照表

表中最容易混淆的是三对。石和灰：石是自己的土丢了方向，灰是别人的土拿来就用，前者要回土，后者要复燃，药不同。停驻和煤：停驻是写的过程中心里那一停，煤是写完之后被自己认出的那句，停驻在前，煤在后，有停驻不一定有煤。不评分和不评价：前者是推迟，后者是取消，本书只主张前者（第 33.2 节）。另有一对看着相反、其实不矛盾：本书批"先题后土"，又在第 33.1 节承认应用文"题先到"是正当的。差别在使命：记叙文、议论文要显露一个"我"，题先到等于评判先到；应用文是代拟，事情先到，题目跟着事情来。查到"题先到"三个字时，先看它落在哪一种文体上。

本书用词	大白话	对应的 SDE 说法	首次展开
土	还连着自己的经历和句子，指得出哪个人、哪一年、哪一次	差异（D）未断、纠缠 （E）在场时的显露 （S）	第 2 章
石	丢了方向、只剩标签的土，套话和"像作文"的句子	D 被截断、E 被剪掉后发硬的 S	第 2 章、第 14 章
灰	被别人结算过的感受：背过的名句、范文的情感、听来的道理	别人的 S，没经过"我"的 D	第 2 章、第 20 章
煤	发生过程完成后，写作者自己认出来的那句话	一次完整走过的 D 在自我界的显露	第 2 章
停驻	写某一句时心里停了一下，只有作者自己认得出	D2 六步中评估的起点；E 最紧之处	第 4 章
拔一烧一埋	出题、选材、列总分总、范文讲评组成的生产线	把 S 先于 D 规定，再反复迭代	第 9 章
先题后土	题目先到，土还没动就先判匹配度	评判先于生成，评估器被换掉	第 5 章
土先动、题后到	先写那块土，再从里面捡题目	先走 D，再结算 S	第 19 章

本书用词	大白话	对应的 SDE 说法	首次展开
评判与生成拆场	写的时候不评，评的时候不写	评估推迟到停驻之后，不是取消	第 19 章、第 33 章
回土	把石头的方向接回去	接回 D 与 E	第四编
复燃	让灰重新经过"我"	别人的 S 经由"我"的一次 D 再显露	第五编
保鲜	防止煤再变成石	持续的再发生，防 S 被兑换成标签	第六编
显露 (S)	一篇作文最后长成的样子	$S=F(D, E)$ 中的 S	导读、第 2 章
差异 (D)	写的人一路走过的"不一样"	差异序列	导读、第 2 章、第 16 章
纠缠 (E)	这件事还缠着谁、缠着什么	特征纠缠	导读、第 2 章、第 17 章
D2 六步	猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代	评估是唯一带真后果回来的一步	第 8 章
六路径	从哪一维起手、按什么次序走	S、D、E 的六种次序	第 18 章
三界	想法与标签、身边的人物与制度、我自己	理念界、现实界、自我界	导读、第 17 章
权责发生制	该发生就记账，不管真发生没有	作文评分按应收记账，土石是坏账	第 13 章
二阶碰撞	自己的两次发生放在一起，长出第三次	两个 S 相遇再生 D	第 26 章