柴翾讲 SDE方法论

语文教学中的方程、路径、动力





柴 翾 著

德麦国际出版社

德麦国际专著 · 第 510 号

柴翱讲SDE方法论

语文教学中的方程、路径、动力

柴翱　著

德麦国际出版社
Demai International Press · Singapore

出　版　信　息

书名	《柴翱讲SDE方法论》
副题	语文教学中的方程、路径、动力
英文书名	Chai Ao on SDE Methodology: Equations, Paths and Drives in Chinese Language Teaching
著者	柴翱
母本	王德生《SDE思想体系入门》（德麦国际专著第 395 号）
工序	王德生《子本打造法》（德麦国际专著第 527 号）
出版	德麦国际出版社（Demai International Press）· 新加坡
编号	德麦国际专著第 510 号
ISBN	979-8-90690-510-9
定价	US$20.00
开本	170 mm × 240 mm
字数	约 26 万字
版次	2026 年 10 月第 1 版

AI 协作声明：本书以柴翱的子本九问 v3.0 为总纲，以母本第 395 号为总原则。全书大纲、执笔与统稿由 AI（Claude）协作完成：Claude 拟写作总则与完整大纲，十路分章执笔，九章各补“高一、高二、高三”一节，前人对话按九问的全球决斗名单逐一落实；一审、二审各十一路，三审由 Claude 统稿。书中所引前人理论，原话只用经核对的短句，其余一律转述，拿不准的标〔待核〕。

书中的学校、许清与周平两位老师、所有学生与课堂场景都是构想的，不是柴翱本人的亲历，也不是真实学生；高三的考题均为构想的模拟题。课文只写学段，所在册次以所用教材为准。书中的判别局面都是设计，没有做过，不是研究结果。

全书结构：前言；导言；三编九章（第一编 方程，第二编 路径，第三编 动力）；结语；附录二件。

版权所有　侵权必究

语文课交出来的东西天然是符号。

语文的方法，是让符号晚一步封顶，而不是不封顶。

随身三问

这一课交出去的符号，背后缺了哪一维？该从符号的哪一侧下手？它什么时候才许封顶？

作者介绍

柴翱

柴翱，高中语文教师。著有德麦国际专著第 428 号《这把不算——玩的发生学》、第 506 号《土·石·煤——作文的发生学》，与刘华杰合著第 512 号《班级之美——同一性谱系发生学》。

本书是以王德生《SDE思想体系入门》（德麦国际专著第 395 号）为母本、按第 527 号《子本打造法》的工序写成的子本。王德生（母本作者、指导），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、这本书从一部母本、三部旧作和一间教室里长出来

这本书的起点是一部母本，王德生的《SDE思想体系入门》，德麦国际专著第395号；本书也是在王德生指导下写成的。母本给出的是判断，不是教案：它说，看懂一个结果，不如追问这个结果是怎样形成的；它说，形成要从显露、差异序列、特征纠缠三个方向一起看；它还说，同一个判断可以用三件工具去查，这三件工具是三大方程、六路径和123原理。我是一名高中语文教师，读到母本第九章《E：特征纠缠维度》里那一节“符号态封顶：一个需要限定范围的诊断假说”，又读到第二十六章《符号怎样发生》的时候，停了很久，因为那里讲的事，我几乎每天都在课堂上见到。

一句话被写下来，被记了分，被当作结论递给下一个人，写出这句话的那场发生，常常就停在了这一步。语文课尤其如此。学生交上来的东西，一句主题句，一篇作文，一份笔记，一条抄在课本边上的板书，无一不是字，字一落纸就能被转手、被背诵、被打分，于是我们很容易把“字到手了”当成“事情发生了”。母本把这个现象叫作符号态封顶，并且标明它是一个需要限定范围的诊断假说，不是处处成立的定律。把它限定到语文课上，看它在哪里成立、在哪里不成立，就是这本书要做的事。“符号态封顶”这个说法听上去严厉，其实只是一个观察：我们天天都在批改，批的是到手的东西，到手之前的那一段，批改本上没有地方记。

母本是写给“我们”的，它没有替某一个学生、某一首诗、某一次作业写过一个字。王德生为这种缺口设计过一条路，叫子本：母本给出判断，读者自己的差异序列和特征纠缠，决定这些判断在他那里怎样重新长一遍。这本书是我沿着这条路走出来的一本。我取母本里九个核心判断，一条一条放回语文课，每放一条，就追问它在我的课堂里是由哪些差异走过来的、缠着哪些东西。所以书里每一章的核心判断，都是母本某一句话在语文课里的落点，而不是母本的转述；书中凡写“母本说”，只写章名与大意，不引原句，免得把我的理解当成王德生的话。

脚下的土不是新的。我此前写过三部书：《这把不算——玩的发生学》讲孩子怎样“不算”一次失败，《土·石·煤——作文的发生学》讲一块经历怎样被压成套话、又怎样回到土里，《班级之美——同一性谱系发生学》是与刘华杰合著，讲一枝知识怎样在别人那里变了形、原主还认得出来。三部书各自从一个具体的现象出发，一个孩子拍扁的泥碗，一句人人会写的“妈妈的爱像大海”，一堂吵出五种证法的几何课，走到的却

是同一块地方：一件事在还没有发生够的时候，被过早压成了可以转手的东西。这本书是把三部书里分头用过的办法合在一起，问它们各管哪一环。

土里还有一层，是教研组和批改桌。九章里的课堂场景都是构想的，没有一个是我哪一天的实录，构想的场景取的是语文课上常见的一类情形：同一类句子在作文本上一再出现，同一种评课在教研组里一再听到，同一种沉默在不少教室里都有。它们不取自哪一节课的实录，读者不必对号入座。读者若在某一章里觉得“这个班我见过”，那很可能是因为这一类班级确实不少。只是书里写下的每一个名字、每一句话，都是为了说明一个判断而设的。书里的名字不是为了好看，而是为了让读者能站在某个具体的学生旁边，看一个判断怎样落地。

王德生的指导，写在前言里，不放在封面上。这本书守着母本给自己立下的两条约束，也拿它们来约束自己。第一条，发生视角只改变问法，不代替证据，每一个判断都要带着自己的失败条件走，一个说不出“在什么观察下算错”的判断，不该进书，所以九章每章末都有一节专写边界与可错，结语又立了四条全书级的。第二条，显露、差异序列、特征纠缠是同一场发生的三个分析维度，要追踪具体的联系，不能把三个名字贴到课堂上的某个物件上就算解释完：要说清谁的哪一句话，沿着什么差异，缠着什么，才成了现在这个样子。这两条都写在母本的母题卡和精要里，读者可以去核。

另有一句，是王德生在《土·石·煤》写作时给的一刀：“土、石头、煤，在发生学里面，都可以成为作文的黄金材料”。这句话把我的问题从“为什么坏了”推到了“坏了以后怎样重新好起来”。这本书沿用这个推法：对一个已经交出的符号，先不追究它错在哪里，要看它缺了哪一维，再看从哪一侧能把它接回去。因此书里的批评，对准的始终是一条流程的结构，不是流程上辛苦干活的人。许清和周平两位构想的老师，一个肯琢磨，一个讲稳妥，两个人都在认真上课，谁也没有偷懒，书里没有一处打算让他们当反面教员。这是整本书最基本的态度。

◆ 二、之所以叫方法论，是因为三编恰好就是三件工具

副题里的“方程、路径、动力”，不是三个好听的词，是三件工具的名字，也是全书三编的名字。第一编讲三大方程，用来认出一个符号背后缺了哪一维，这是认缺；第二编讲六路径，用来选从符号的哪一侧下手，这是选路；第三编讲123原理，用来定符号什么时候才许封顶，这是定时。三件工具都来自母本，各管一件事，谁也不替谁，也不是三个依次走完的步骤，课堂上常常是一句追问里三件同时在用。每一章因此都留有一

节，专门把三件工具合起来走一遍，并说明它们在这一章里怎样互相扣住。这样分，读者可以按需要取用。

称它方法论，而不称教学法，是因为这本书不给一套固定的课堂步骤。语文课上有释词、翻译、范文、板书、标准答案，这些做法各有来历，各有功劳，本书一条也不取消；它要给的，是用这些做法之前的三次判断：这个符号背后缺什么，我从哪一侧下手，什么时候才在这上面盖章。步骤可以因班而异、因课而异，三次判断却是同一副。许多老师手里并不缺办法，缺的是在两个办法之间犹豫的那一刻，有一个讲得清理由的依据，这本书想提供的就是这个依据。这个依据不是权威，是一个可以被课堂推翻的说法。

三件工具分成三编，也有一层用意：一次只让一件工具站在前面，读者才看得清它到底能做什么、做不了什么。三大方程只表示显露、差异序列、特征纠缠三者互相规定，不是可以代入数字的公式，它能做的是帮人认出缺口，不能替人填缺口；六路径是三样东西的六种起手次序，用来选入口，不是六种学生，也不穷尽现实里的方法；123原理追问矛盾怎样点火、怎样推动改变、改变怎样回写，它管的是时机。每一件都被限定了权限，书里不让任何一件越界。读者读第一编的时候，不必急着问怎样选路、何时封顶，那些问题第二编、第三编会接着处理。

方法论的话容易说满，所以我给自己立了两条约束。其一，凡有收敛必要的地方，字义、证据、考试要求、全班必须一样的最薄底座，照样要封，而且要早封，本书反对的只是在差异和纠缠还没走过的时候，就把符号交出去结了账。其二，每一章都写明本章的说法在什么观察下算错，这些判别局面设计得尽量简单，一位老师带两个平行班就能做。说法错了，要改的是书，不是课堂；课堂里发生的事，比书里的任何一句话都更有资格说话。这样排下来，书的底气不来自说得全，而来自哪里错了说得清。请读者监督我。

◆ 三、这本书可以按章序读，也可以从第四章的套话读起

全书约二十五万字，由导言、三编九章和结语组成，另有附录。按章序读最顺：导言交代总判断和三件工具，第一编从理解、意义、作者三个说不通的现象入手，第二编讲套话、读不懂、共同知识，第三编讲沉默、开口、留下，结语把三部旧作和这本书合在一起。每章都从一个构想的课堂场景进门，再走过通行的解释、核心命题、三件工具、前人的理论、站内专著、三界、课堂做法、三个学段三种文体的课堂和边界，骨架

相同，读熟一章，后面的章节会读得很快。导言之前的这篇前言，不属于九章中的任何一章，却是全书的一个入口，请当作一位同行在开课之前的几句交代来读。

如果你是教作文的老师，也可以先读第四章。那句“那一刻，我终于长大了”，大概是每位语文老师批过最多遍的话，从它起手，三件工具怎样一件件用上，读者会看得最清楚。第四章里的三个办法，都是批改作文时就能用上的，不必等到课堂改革，从套话读起，也不会漏掉什么。想先看工具的人，读导言第四节；想先看这本书可能错在哪里的人，读结语第七节。读到哪一章觉得被说中了，甚至有点不舒服，请记住，这本书批评的是结构，不是人，也请把这点不舒服当成一个信号：那里也许正有一个符号，值得晚一步再盖章。

书里的许清老师、周平老师和所有学生，所有课堂，都是构想的，不指向任何实际存在的人和学校，每章第一次出现时都写明了。书中的课堂动作都是十分钟上下的小事，读数只给老师自己看，不进考核，不进排名，一进排名，它就变成下一块石头。涉及学生心理困扰、家庭变故、人身安全的地方，书里一律写明交给学校相关人员与专业支持，这本书不替代他们。课堂观察与本书矛盾时，请相信你的课堂，再回头看看是书错了，还是这间教室落在了书的边界之外。这些约定不是客套，是这本书对读者的一份承诺。最后说明这本书是怎样写成的：全书以母本第395号为总原则，以《子本九问》v3.0 的九条核心判断为总纲，以我此前的三部书为土；大纲、执笔与统稿由 Claude 完成，九章与导言、结语分头写成后统一校订。这是第一版。书里哪一句不像一位语文老师会说的话，哪一个课堂动作在真实的教室里走不通，都请读者指出来，再版时照着改。

目　录

作者介绍 v

前言 vi

导言　语文课交出来的，都是符号 1

第一编　方程：认出符号背后缺了哪一维 **23**

第一章　答对不等于懂：理解怎样显露 24

第二章　一首诗，两个世界：意义怎样在三界里纠缠 53

第三章　署名之外：作者是一个位置 81

第二编　路径：从符号的哪一侧下手 **109**

第四章　活话怎样变成套话：差异序列的断裂与接续 110

第五章　读不懂的第一步：任务DNA与起手 138

第六章　一条板书之外：共同知识的轮换 166

第三编　动力：符号什么时候才许封顶 **195**

第七章　标准答案亮得太早：张力怎样被提前熄火 196

第八章　那一刻的开口：问题成了自己的 223

第九章　一周以后还在：回写怎样改写下一次的条件 251

结语　石、账、化石：一件事的三副面孔 280

附录 295

导言

语文课交出来的，都是符号

◆ 一、许清的那节课交出了三样成品，三样都对，一周以后却都不在了

下面是一个构想的场景。湘中某县城一所普通高中，高一（5）班的语文课，许清老师讲朱自清的《荷塘月色》。这一届学生她从高一带起，书里的课，有的发生在高一，有的发生在高二，高三的几节放在周平老师的班上；周平这些年在高二、高三之间轮着带，书里他带高三的那几节，与许清这一届不在同一个学年。许清四十一岁，教龄十七年，这一课是区里教研活动安排的一堂公开课，她前后备了两个星期，前一晚又把课文读了三遍，在备课本上把“这几天心里颇不宁静”之后的情绪起伏画成一条线，又翻出几篇教参和优秀教案来对照，想好了哪一句让学生读、哪一句自己讲。四十分钟下来，课堂秩序很好，学生的笔记记得满满当当，下课铃响的时候她心里是踏实的：该交代的，都交代了。讲到月光泻在叶子和花上的那一段，她特意放慢了速度，学生也跟得认真，抬头的人多，低头记的人也多，是一节看上去很顺的课。

这节课留下的第一样东西，是黑板右上角框起来的一句话：“借景抒情，表达了作者在现实苦闷中既想超脱又无法超脱的矛盾心情。”这句话是许清一边讲、一边带着全班概括出来的，几个学生抢着补了词，最后由她定稿。学生把它抄在课本空白处，有的还用红笔描了一圈。它没有错，手边的参考资料上也是这样说的，月考若考到这一篇，这句话几乎可以原样搬进答案里去。它是一个很标准的主题句，标准到谁拿到都能用。许清当时还顺口补了一句：这句话要背下来，考试用得着。这样的句子，教参里每一篇课文后面都有。

第二样是一篇作文。课后许清布置了一篇《月下》，要求学以致用。第二天交上来的作文里，段辰那一篇写得最工整：开头点题，中间用了三个比喻和一组排比写自家楼下的小花园，结尾一句“月光不仅照亮了花园，也照亮了我的内心”。许清在旁边批了“结构完整，语言流畅，立意有升华”，打了高分，又把它抄在班级的学习园地上。作为一篇作文，它挑不出什么毛病，该有的东西都有了，该用的手法也都用上了，段辰是把课上学到的老老实实做了一遍。学习园地前面那几天总有人驻足，有同学说，写得像课本上的文章。段辰在作文本的最后一页还夹了一张便条，写着“请老师指正”。作文本右上角，还留着许清用红笔圈出的两处好句。

第三样是板书。黑板正中是一条从上到下的箭头，“写景—抒情—悟理”，旁边列着五种写景手法：比喻、通感、拟人、虚实结合、动静结合。同教研组的周平老师听过这节课，评了一句：这样的板书稳妥，学生拿回去能用。许清也有点得意，因为这条箭头她修改过两遍，才压成这么干净的样子。下课时全班照抄，黑板上的每一个字，在学生的本子上都有了一个副本。三样成品摆在一起，是一节课最体面的收成：一句话，一篇文，一张图，哪一样都对。这几样东西加起来，是一位认真备课的老师四十分钟里能够交出的最像样的东西，没有一样是敷衍的。

可是一周以后，许清想看看这一课留下了什么，随口问了一句：“上周我们说作者心里矛盾，课文第四段写月光的那几句，他的心是静了些，还是更乱了？”教室里沉默了一阵，然后是几个声音齐整地回答：“矛盾。”她再追问，这个判断是从哪一句读出来的，后排的学生低头翻书，没有人指得出。同一周，段辰写另一篇作文，开头仍点题，结尾仍升华，只是花园换成了操场；那条箭头板书早被值日生擦掉了。三样东西在本子上都还在，在学生身上，一样也不在。这个场面许清并不陌生，她当年读书的时候，大概也是这样把一篇篇课文读成了几行标准话，只是那时没有人这样追问过她。

这个场景里没有谁做错了什么。许清没有偷懒，周平的“稳妥”也确实稳妥，段辰也不是在应付，他是把课上学到的东西用了出来。值得停下来的，是这三样成品的共同点：它们都是字，都能被抄、被背、被打分、被递给下一个人。它们到手的时候，课上本应发生的那一场事，也就是学生在文字里走过一遍、缠上自己的某件事、改过一次判断，是不是发生了，没有人查过。这篇导言要讲的就是这个共同点，以及全书怎样顺着它一路往下问。换一句话说，三样东西都已经“到手”，而“发生”这件事，没有任何一样成品可以替它作证。

◆ 二、语文课的成果天然是符号，所以最容易被当成已经发生

别的学科不是没有符号。数学课交出一个解法，物理课交出一个公式，化学课交出一个方程式，都是符号。区别在于，这些学科的符号旁边，常常还摆着一件可以对证的东西：实验台上的那一团沉淀，球场上的那个动作，一道换了数字还能再解一遍的题，符号与它背后的东西，隔着一段可以检查的距离。语文课不同，学生手里交出来的往往只有字：一句话，一段话，一篇文章。字与字之间互相对证，主题句对着标准答案，作文对着范文，我们很难再找到字之外的东西，去看一眼这句话背后到底有没有人走过。

不妨用做饭来想这件事，这个比方本节一直用下去。一个孩子照着菜谱做红烧肉，菜谱上写着“冰糖炒糖色，下肉翻炒，加水小火炖四十分钟”，他一步不差地背了下

来，抄进了小本子，家长看了连说“会做了”。可是下一次，肉换了一块，火换了一口锅，糖色炒过了头，他站在灶前愣住了：菜谱只告诉他每一步该做什么，没有告诉他糖色怎样才算“到了”，也没有告诉他火大了肉会怎样。菜谱是符号，一份好菜谱，把别人做成过的事压得又短又清楚；会做，却是那个孩子在灶前自己走过几回，手上、鼻子上有了判断。这个孩子拿到的是一份摘要，摘要里没有的，恰好是灶前那一段。

再看学车。科目二里有一套流传很广的倒车入库口诀，哪里压线、哪里打方向，都编成了顺口的句子。学员把口诀背得滚瓜烂熟，考场上过了关，拿到证。拿到证的头一个月，他把车开到一条陌生的窄巷口，要倒车，口诀一句也用不上：巷子没有线，库没有角，教练也不在旁边。口诀是一个很好的符号，能转手，能背诵，能在考场上换成一张合格单；可是“会倒车”是另一件事，是方向盘转多少、车尾往哪边走、眼睛看后视镜里的哪一处，这些细小的不同在手上走过一遍又一遍之后留下的东西。口诀背得再熟，也只是把别人的手感压成了几个字。

语文课的符号还多一重特别。数学里写下一个等号，人人知道后面要有一步推导；语文里写下一句“表达了对亡妻的深切怀念”，它看上去已经是思考本身了。句子越流畅、越像样，老师和学生就越容易同时相信，背后一定有过一段阅读。符号有三样便利：能转手，抄一下就到了别人手里；能储存，背一下就在脑子里；能计量，打一个分就进了成绩册。三样便利合在一起，使它成了课堂上最方便的“成果”，方便到我们很少再想起，成果的旁边还应该摆着什么。这也是为什么语文老师批阅时，常常是读着读着就信了。

基底进入作业以后，这一点更要紧。一句像样的主题句，一篇结构完整的作文，现在可以在几秒钟里生成，符号的成本几乎降到了零，“字到手了”能够说明的东西也就更少了。所以符号本身没有错，没有符号，课就上不下去，字义要有字义，证据要有证据；错的是一个很小的等号，把“符号到手”写成了“发生完成”。本书从这里开始，不是为了怀疑符号，而是为了在符号交出去之前，多看一眼：它背后有没有一个学生走过的路，缠着他自己的什么。这是语文老师今天比任何时候都更需要在符号后面再问一步的原因。

◆ 三、总判断：语文的方法是让符号晚一步封顶，不是不封顶

先说“封顶”两个字。一个符号被封顶，是指它在课堂上被当作终点处理了，有三种常见的样子：被写定，就是板书上框起来、本子上描粗、作文里落下了最后一笔；被记分，就是进了评分细则、进了成绩册；被当作结论转手，就是下一个学生抄走、下一

届学生沿用。三种情况常常同时发生，也可以只发生其中一种。封顶的符号不是坏东西，它只是不再动了，后面再有什么差异进来，也很难改写它，因为它已经被许多人、许多本子、许多评价同时依赖着。一句“请大家记下来”，加上一支红笔，往往就是封顶的全部仪式。

全书的总判断只有一句：语文的方法，是让符号晚一步封顶，而不是不封顶。这句话接的是母本第九章里那一节“符号态封顶”和第二十六章《符号怎样发生》。母本说得很谨慎，它标明这只是一个需要限定范围的诊断假说；本书把它限定在语文课的范围里，看它在哪里成立，在哪里不成立。“晚一步”的意思是：在差异还没有走过、纠缠还没有接上的时候，先不封；等学生自己走过几处不一样，缠上过自己的某件事，再封，这个符号才是他的，不再只是教室里的一个公共物件。这样限定之后，总判断才有机会被一间间具体的教室证实或推翻。

用蒸馒头来比，这个比方本节一直用下去。面团要发，发到手指按下去慢慢弹回来，才能上锅蒸；蒸熟了，它就是馒头，不能再回到面团。封顶就是上锅。面没发好就上锅，蒸出来的是一个又硬又瘪的疙瘩，看上去是馒头，咬下去不是；可是反过来，一直发下去、永远不上锅，谁也吃不到馒头，面还会发过头、发酸。所以问题从来不是“蒸不蒸”，而是“什么时候蒸”。语文课最常见的错，是发得不够就进了锅，而另有一些东西，本来就该一上来就是熟的。许清那节《荷塘月色》，主题句在第三十分钟就上了锅，面还没来得及发。

有些东西一上来就该是熟的，字义是一个：这个字在这个句子里读什么、是什么意思，字典和语法都有答案，让学生“各自保留”，只会保留下错字。文本证据是一个：你说作者矛盾，就得指出是哪一句，指不出，这个判断就没有立足的地方。考试要求是一个：高考怎样给分，学生有权利提前知道，瞒着他们并不是在保护探索。最后是全班必须一样的最薄底座：这篇课文写的是什么人、什么事，题目问的是什么，安全与诚信的规矩，这些若不一样，别的发生就没有站立的地方。这几处要早封，而且要封牢。这些东西在课堂上不需要“发生”，需要的是准确，准确本身也是对学生的一种尊重。

早封与晚封怎样分，我给老师备课时用的看法有两条。一条是看它是不是别的发生要站在上面的东西：站在上面的，早封；是要从中走出来的，晚封。另一条是看封了以后，还留不留一个能报修订的口子：该早封的东西，也得留着“发现封错了就改”的路，早封不等于不能改，而是改的时候有地方报到。把两条合起来用，“晚一步”才不会滑成“一拖再拖”，也不会滑成“什么都等一等”。这两条不是定理，是备课时可以用来互相核对的两把尺子，用得不顺手，随时可以换。这两条也可以用在评分细则上：

细则里写进去的，哪些是学生要站着的，哪些是学生要走出来的，分开写，比混在一起好改。

这个总判断可能在三处出错。其一，如果同样的课文、同样的课时、同样的必须早封的内容，一班按晚封的办法上，一班按当堂亮出标准的办法上，一个学期之后，用双方都没读过的文章去测，晚封班并不比早封班更多地指得出改变判断的那处文字，那么“晚一步封顶对理解有益”这一句就作废。其二，如果晚封班在字义、史实、基本规范这些该早封的地方明显更差，说明“晚”的范围画大了，总判断要收窄。其三，对纯记忆性的内容，比如字音字形、默写篇目，这个判断本来就不适用，不应被拿去支持“什么都不要早讲”。这三处写在这里，是为了让读者从第一章起就带着它们读，每章的判别局面，都是它们在课堂上的具体化。

最后要把一个容易产生的误会说开。晚一步封顶，听上去很像时下常说的“多讨论、少讲授”，其实不是一回事。讲授和讨论都可以早封，也都可以晚封：一堂满是讨论的课，如果老师心里早有一个标准答案，只等学生“讨论”到那个答案上，那是早封；一堂老师讲得很多的课，如果每讲一处都留着让学生去对一对原文，那是晚封。判别的不是谁在说话、说得多少，而是符号被盖章的那一刻，学生手里有没有自己走过的东西。讲授与讨论只是形式，封顶的时点才是内容。一堂课是不是晚封，要看盖章那一刻学生手里有什么，不要看课堂的热闹程度。

◆四、三件工具各管一环：认缺、选路、定时

全书用到的三件工具，每一件的意思都不复杂，难在分清它们各管什么。这一节换一个贯穿的比方：一位家长教孩子做番茄炒蛋。盘子端上桌，蛋炒老了，番茄出了一汪水，味道偏淡，家长要处理的，正是语文课上我们天天处理的事：一个“成品”摆在这里，接下来怎么办。三件工具，就是在这个时刻要做的三次判断。先弄清楚每一次判断到底在判什么，后面的九章才不会变成九次术语堆叠，读者也可以随时回到这盘菜上来核对。读者不妨在读九章的时候，把这盘菜当作一个随身的参照，遇到哪个术语觉得悬，就问一句：放到这盘菜上，它指的是哪一处。

先是三大方程。这盘番茄炒蛋端上来是什么样子，是它的“显露”；它之所以是这个样子，由两样东西共同规定。一样是做的时候走过的一串不一样，先炒蛋还是先炒番茄，火大了一档还是小了一档，盐是哪个时候下的，这叫差异序列。另一样是锅里的东西彼此缠着的关系，番茄的水怎样牵动蛋的嫩老，盐怎样牵动番茄的酸，灶火和锅底怎样牵动两者，这叫特征纠缠。三大方程说的是，显露、差异序列、特征纠缠三者互相规

定，转着圈地互相改写，它是一个关系的说法，不是能代入数字去算的公式。三者没有谁先谁后，也没有谁是原因谁是结果。

方程的用处，是认缺。盘子里出了水，家长不急着骂孩子“不会炒”，而是看这盘菜缺的是哪一维：是做的路出了问题，比如番茄下得太早，那是差异序列里缺了一步；是锅里的关系没有接上，比如番茄没有沥水，灶火又太小，那是纠缠没理顺；还是孩子压根不知道“出水”算一回事，连这盘菜哪里不对都显露不出来。语文课上一样，学生交上来一句“表达了对亡妻的深切怀念”，方程要看的是它背后缺了哪一维：缺他走过哪处不同，缺他缠着什么，还是缺他自己对这句话立在哪里的认出。认缺是诊断，不是批评。认缺以后，也不必急着补，先把缺的那一维写在观察本上，等选路时再用。

缺什么认出来了，接着要选路。六路径是显露、差异序列、特征纠缠三样各出现一次的六种起手次序，一共六种：从显露起手，再走差异，再走纠缠，其余类推。落到番茄炒蛋上，家长可以先让孩子尝一口成品，再回头讲火候，最后讲食材怎样搭；也可以先把番茄和蛋摆出来，讲它们怎样互相牵制，再让孩子一次次试火候，最后才端出成品；还可以先让孩子自己乱炒一回，出了水、炒老了，再来拆为什么。六种次序不是六种孩子，也不穷尽所有教法，它是选入口用的：同一个缺口，从哪一侧下手，有的孩子一点就通，有的孩子越讲越糊涂。

语文课有一条惯路，就是从符号起手：先释词，先给范文，先板书，先亮标准句型。这条路并不坏，对基础薄、需要先有个抓手的学生，它往往最稳；周平老师几十年用它，教出过不少考得好的学生，这一点本书不否认。问题在于它一旦成了唯一的路，那些原本该从一个“不一样”或一段关系起手的学生，就被统统折算成“没跟上”。选路要做的，是在认出缺口之后，看这个学生此刻从哪一侧进去最省力，而不是量他离标准答案还有多远。惯路可以是常用路，不可以是唯一路。这几句话，将在第五章里专门展开。

最后是定时，由123原理管。这个原理讲三件事：张力，也就是矛盾，是引擎，不是故障；张力要点着了火，改变才会发生；改变发生之后，结果要回过头改写下一次的条件，这叫回写。做番茄炒蛋，孩子饿了，又做不好，这个“想吃又做不好”的张力，就是他愿意一遍遍站在灶前的原因。这一回出了水，他自己想到“下次先把番茄切好沥一沥”，这个想法就是回写，它改写了他下一次的起点。回写不是把这次的做法抄进菜谱存档，而是下一次一上灶，手先动了另一个动作。123这几个数字在母本里有各自的展开，本书只取这一层用法，不另作发挥。

定时管的是封顶的时点。如果家长在孩子还没来得及发现出水的时候，就递过去一条“番茄要先沥水”的规定，张力被提前熄了火，他得到一条正确的话，却错过了那场发现。反过来，如果孩子已经发现了出水，也自己试出了沥水的办法，家长却一直不肯说一句“这在厨房里叫‘控水’，是个通行的做法”，他就永远只有自己的土办法，没有一个可以和别人交换的名字。时点早了熄火，晚了耽误交流，定时就是在这两头之间找一个合适的落点，不是越晚越好。所以第三编的三章，写的都是时点：什么时候亮，什么时候让开口，什么时候许它留下。

把三件合起来，就是本书所说的三重关系。方程给出要解释的显露，也就是这一句话、这一盘菜，到底显露成了什么；路径说明它是怎样一步步形成的，或者在哪一步被切断；原理说明它为什么启动、为什么停住、又为什么留下或没有留下。母本里另有一句入门的简语，“在E中，经D，成S”，是把三个方向排成一个便于记住的次序，与三大方程不是一回事，本书不把两者混写。三件工具各管封顶的一环：认缺管“封的是什么，背后缺了什么”，选路管“从哪一侧去补”，定时管“什么时候才许封”，这一层意思，结语还要再收一次。

◆ 五、九章依次走过三编，每章押一句可能说错的话

九章分在三编里，顺序不是随意排的。第一编用三大方程，从三个说不通的现象入手，查一个符号背后缺了哪一维；第二编用六路径，查从符号的哪一侧下手；第三编用123原理，查符号什么时候才许封顶。每一章押一句核心判断，这句判断都写成一句可以被课堂观察推翻的话，章末再写明什么观察出现，它就作废。下面逐章交代，读者可以先看一遍，挑自己最有感觉的一章读起；若是想先知道这本书的“手感”，不妨先读第一章，它离许清那节《荷塘月色》最近。三编的编前语都很短，各由本编第一章的执笔人写在章前。

第一章《答对不等于懂：理解怎样显露》，读的是归有光《项脊轩志》里“庭有枇杷树”那一句。三个学生交上来的各不相同：一个答对了主题却指不出依据，一个答得零碎，被追问时指着“亭亭如盖”改了自己的话，一个跟着老师的脸色改来改去。本章的判断是：一个答案只是理解显露出来的一个截面，理解本身显露在三件事上，能指出改变判断的那处文字，能把一个名称展开成关系，能说出“这里我还不能下结论”。同样答对的两组学生，换到同篇另一处、换一个问法时若表现没有差别，这个判断就站不住。本章与刘勰的“知音”、佛经里指月的比方、Richards、Rosenblatt以及Chi与Wylie的投入层级说对话。

第二章《一首诗，两个世界：意义怎样在三界里纠缠》，读杜牧的《泊秦淮》。同一首诗，有人读出对商女的讥讽，有人读出对听曲者和自己的自伤，还有一个学生把“后庭花”读成了后院里开的花，说得同样理直气壮。本章的判断是：意义是同一个形式回写进不同读者的理念界、现实界、自我界，显露出的不同样子；字义、语法、典故这一层，要由文本里人人看得见的证据收敛，回写到自我界的那一层，才可以各自保留。把两层分开处理的班，一学期后的误读率和讨论质量若与混合处理的班一样，这个判断就要收回。本章与《孟子》的以意逆志、Iser的“空白”、Hirsch对意义与意味的区分对话。

第三章《署名之外：作者是一个位置》，三篇署着同样分量的写外公的作文，一篇经基底大量润色，一篇主要靠范文句式，一篇由学生自己一字一句写出，而最后这位同学被问起为什么这样写，只答“作文都这么写”。本章的判断是：作者身份不看文本像不像学生写的，也不看用了多少工具，看写完以后谁能解释、谁能改写、谁愿意负责；作者是一个位置，不是一个署名。能解释、能改写的学生与只能署名的学生，换一个题再写时若没有差别，这个判断也要作废。本章与陆机的“意不称物”、巴赫金的他人话语、Flower与Hayes的写作过程模型对话，也回头与《土·石·煤》里的“煤”与停驻相接。

第四章《活话怎样变成套话：差异序列的断裂与接续》，从“那一刻，我终于长大了”一句活话如何进了评分细则、变成人人会写的套话讲起，同时让另一位学生被多问一句，翻出只有他写得出的那一天。本章的判断是：成功的历史会变成自我豁免，一句话被表扬、被模仿、进了细则，就没有人再去检查它；套话的病不在规范化本身，而在缺了异常检查和修订记录。有修订记录的班和没有的班，同一句被表扬的话一年后若是一个样子，这个判断便没有立足之处。本章与李贽的童心说、什克洛夫斯基的陌生化、Sommers的修改研究对话。

第五章《读不懂的第一步：任务DNA与起手》，四个学生读《烛之武退秦师》，卡点各不相同，有的卡在实词，有的卡在语势，有的卡在章法转折，有的认不全实词，却最先抓住了烛之武的语气。本章的判断是：起点由要害所在的那一维决定，统一的“释词—翻译—概括”对一部分学生是对的，对另一部分学生，起点错了，越用功错得越牢。两位老师各自独立读同一批学生，起手判断若对不上，本章的诊断部分就不成立。本章与《礼记·学记》讲的“四失”、Gough与Tunmer的阅读简单观、Kintsch的建构—整合模型对话。本章还处理一个老问题：先补最薄的一环，还是先接读得动的那一环，书里选了一边，也写明另一边说中了什么。

第六章《一条板书之外：共同知识的轮换》，读鲁迅《祝福》里“我”对祥林嫂那句“说不清”，十个学生有十种读法，黑板上却只有一条板书，第二天有人说不出它从哪来，也有一个当堂被否掉的说法，几周后成了全班都在用的说法。本章的判断是：共同知识不会自动长出，共同与独立都要有理由地轮换，哪些必须全班一样，哪些必须允许不同，要分开写。两栏板书的班与统一板书的班，一个月后学生说法的来路与独立读法若看不出差别，这个判断就要退下来。本章与《荀子·正名》的约定俗成、Dewey的共同体、Scardamalia与Bereiter的知识建构对话，也与《班级之美》里的双向认出相接。

第七章《标准答案亮得太早：张力怎样被提前熄火》，许清亮出评分标准以后，夏宁从说自己看到的转为猜老师想听什么，邵阳干脆不说了；周平的班上规则讲得再清楚，讨论却照样活跃，可见事情不只出在标准严不严。本章的判断是：张力是引擎，标准本身没有错，错在亮出的时点和它与奖励绑定的方式，它把还在攒的张力提前结了账。标准亮在张力展开之前与之后的两种课，若发言数量和“自己看到的”所占比例没有差别，这个判断就不成立。本章与Freire的储蓄式教育、Mehan的“发起—回应—评价”、Nystrand的开放讨论研究对话，也回头与《这把不算》里“账一进场”相接。

第八章《那一刻的开口：问题成了自己的》，一个听了十次“大胆说”也不举手的学生，某一天因为同学的解释与自己的观察对不上，忽然开了口；另一个被同学一句话激得开口，第二天又不出声了。本章的判断是：新的开口出现，是因为问题不再完全由外面提供，张力在他心里攒到了某个点；介生不是折中，而是承接正在建立。问题由学生自己提出的开口与由老师提出的开口，两周之后再开口的比例若相同，这个判断就是错的。本章与《论语》的“不愤不启”、维果茨基、Loewenstein的信息缺口说对话，也与《这把不算》里的回执相接。

第九章《一周以后还在：回写怎样改写下一次的条件》，一堂公开课讨论热闹、答案漂亮，一周以后换一篇文章学生不知从何下笔；一堂普通课平淡，学生后来自己改作文时还在用那时学的办法。本章的判断是：入库不算发生，回写才算，留下来的不是一套练熟的做法，而是下一次一开头就走上了另一条路。当堂表现高与低的两类课，若在一周后的陌生文本上顺序不倒转，这个判断也就失去了依靠。本章与《成唯识论》里因果同时的讲法、Bjork一脉对学习与表现的区分、Roediger与Karpicke的提取实验对话，也与《班级之美》里化石复活后写回底座的讲法相接。

九章不是各讲各的。第一章与第九章对着，理解显露出来以后，留下的是什么；第三章与第八章对着，作者的位置与开口的那一刻是同一件事的两面；第六章与第七章对着，共同知识与沉默互相牵着；第四章的套话与第六章的板书，又是同一种自我豁免在

不同尺度上的样子。这些牵连，是三重关系在全书层面的样子，结语第二节会逐一收拢，读者读到第三编时，不妨回头翻一翻第一编，看看那些早先留下的伏笔。它们也是全书的接缝，哪一处缝开得大，就说明那一处最需要再读一遍。读完九章，再回头读这一段，会读出不同的味道。

◆六、本书站在母本、三部旧作和站内语文专著的肩上，多走一步

母本承重的有六处。第五章《在E中，经D，成S》给了入门的主线简语；第九章《E：特征纠缠维度》里那一节“符号态封顶”给了本书的总判断；第十二章《三大方程与123原理》给了第一编和第三编用的底盘；第十七章《任务DNA与六路径：起点的功夫》给了第二编；第十九章《发生＝底盘＋回写：最锋利的诊断刀》给了回写的用法；第二十六章《符号怎样发生》给了符号的来龙去脉。教育这一路，还对读了第三十一章、第五十九章和第六十三章。书里所有“母本说”，都只写章名与大意，不引原句。母本是五十余万字的书，本书取的只是其中与语文课贴得最紧的这几处，其余的章节本书没有用到，不等于它们不重要。

柴翱此前的三部书，是本书最厚的一块土：《土·石·煤》里，作文被出题和选材拔出来，被总分总烧成统一的形状，再被上一届的高分作文埋回新学生身上，丢了方向的土叫石；《这把不算》里，一笔账只要进了场，孩子的“不算”就失效；《班级之美》里，上一轮发生压实成公共知识，来路被磨掉，成了化石。石、账、化石，三个名字，我在写这本书的前半段一直当成三件事，写到第七章与第九章才发现是一件事的三副面孔：一次发生被过早压成了可以转手的符号。这件事放在结语里说透，导言先记一笔，让读者读九章的时候心里有数。

站内的语文与语言专著，已经有几本走到了“账”与“结算”的门口。第57号《课堂的智慧》看见课堂常在后果显露之前就把学习事件结清；第90号《文心探幽·卷三》说作文不结算，凡本轮能结清的都不是它做的事；第93号《文心探幽·卷二》把作文的发生读成下一步由谁决定，指出每一次被判为成功的结算，都在无声处收回决定权；第62号《语言的智慧》说最危险的形态是不可修订的成功；第77号《记到谁的账上》说一次成功不能只记成“1”，要记到不同的户头上。这些书各有自己的读数，各有自己的对手，本书不重复它们的论证。

另有几本从教育与方法一侧靠近。第409号《教育的产品是结晶》把看懂、背住、刷熟看成三种假会，说答案可以转手、纠缠不能代建；第443号《惯》说旧方程、旧路径、旧原理替新发生做了主；第435号《一间教室，六扇门》说一间教室不止一扇门，要先认

清孩子从哪扇门进，再决定老师从哪里下刀。这些书各自说中了一块，本书在各章“与站内专著的关系”一节里会逐本写到，写它说中了什么，本章又多出了哪一层，那一层必须写实，不能一句带过。这三本书与前面几本合在一起，构成本书在站内最贴近的几本书，这几本书之间的分歧，本书也不回避，会写在对应章节里，由读者自己判断哪一边站得更稳。

把这些放在一起看，一个共同的位置浮出来：它们都看见了“结清得太早”这件事，各自给了名字或读数，却还没有回答一个很朴素的课堂问题：同一个符号摆在面前，手里有三件方法的时候，哪一件管哪一环？石的办法、账的办法、化石的办法都有了，老师仍可能在备课时不知道先用哪一个。本书多走的这一步，就是把三件方法放到封顶这件事的链条上：认缺管符号背后缺哪一维，选路管从哪一侧去补，定时管何时才许盖章。这一步不取代站内任何一本书，也不取代柴翱的任何一部旧作，它只是替它们的读数排一个先后。这个问题听上去小，却是老师每天要面对的。

一条说明：我对站内专著和三部旧作的写法，都是据这些书公开的母题与章节目录，写它们说了什么，不另外编造书里的细节，也不拿它们里面的数据当本书的证据。本书自己的证据，是各章末尾那些设计得尽量简单的判别局面，它们都还没有人在大范围里做过，读者若有机会在自己的班上试一试，哪怕试出来对本书不利，也请记下来，那才是这本书最想要的东西。这样写，既对这些书负责，也对读者负责，书中凡与它们相接的地方，都请读者自己再去翻翻原书，不要只信我的转述。请别把我的转述当成它们的原话。

◆ 七、诗歌、小说、散文各有起手：主体、互动、客体的侧重

回到导言开头的那堂公开课。前面几节一直在问：许清交出的三样成品，背后缺了什么，该从哪一侧补，什么时候才许盖章。可是课堂上还有一件事，在这三次判断之前就已经起作用了，就是手里这篇课文是什么文体。同样一句“请大家读一读”，读的是一首诗、一篇小说还是一篇散文，学生的眼睛和老师的手伸向的地方并不一样，有的先伸向一件东西，有的先伸向一个人，有的先伸向一种气氛。这一节要说的，就是三种文体各有各的起手。母本把显露分成几组刻度，本书借来给备课提一个醒，下面用走进一户人家串门的比方，把这层意思一直讲下去。

先交代刻度，免得后面的词悬在半空。母本第六章《显露维度及其内部层级》和第十五章《对比、变化、分布怎样发生》，把辨认显露多样性的工作分成三组词：第一组是对比、变化、分布，第二组是粒子、波、场，第三组是真、善、美。每一组的三个

词，依次落在客体、互动、主体三种属性上。这些词听上去有点远，放到串门上就近了：你第一次去朋友的新家，进门以后，眼睛、耳朵和身子的感觉可以分三路去用，每一路用的，恰好是三组词里的一列。本书取这套刻度，不是添一个新理论，只是借它回答备课时一个朴素的问题：这一课，先从哪里下手，最先拿出来的是哪一种判断。

先看客体一列：对比、粒子、真。你进门先看见的，是墙上一张旧照片、窗台上一盆长得很旺的枇杷、门边摆得整整齐齐的拖鞋，这些是一个个可以指认、可以单独拿出来说的东西，叫粒子；你又看见枇杷旁边是一盆蔫了的吊兰，今天的阳台和照片里十年前的阳台放在一起，物的特征一下子显出来，叫对比；然后你对朋友说一句“你家很爱惜东西”，朋友可以带你去核对，拖鞋摆没摆齐，枇杷长没长旺。所写之物立得住，特征稳定地显露，读者能对着文字核实，这就是这里说的真。真在这里不是对作者人品的夸奖，是对一件东西有没有立住的检查。

再看互动一列：变化、波、善。同一次串门，另一路的感觉落在人与人之间。你刚坐下，朋友的母亲端来茶，孩子躲在门后探头，朋友一句“这是我同事”，屋里的人都转过身来，气氛先松了一档又紧了一档，人与人的处境和关系就这样一步步在变。一句话落在这个人身上，又牵动旁边另一个人，像水波一圈圈传开，叫波。临走时你还会掂量，这一屋子的往来，谁因为你的拜访好过了些，谁受了委屈：往来顺不顺畅、伦理上的分量落在谁身上，这是善。善在这里指运行顺畅，带着往来的伦理分量，不是给人打品行分。

最后是主体一列：分布、场、美。第三路的感觉，既不落在哪一样东西上，也不落在哪一次往来上，而是你在堂屋中间站了一会儿，觉得这屋子暖。这份暖是整个屋子的，一进去才感得到，要是把它拆成沙发、灯、窗帘一件件去问，暖就不见了，这叫场。同一份暖，在不同的角落、不同的来客身上并不一样，门口的人觉得清爽，沙发上的人觉得有点挤，感受在各件陈设之间、在不同的人身上怎样铺开，叫分布，每个来客各有各的感受，都算数。一间屋子好不好，最后落在整齐而不死板、安静里透着生气上，也就是和谐里有活力，这是美。

把三路感觉对到三种文体上，就是本书采用的一个口径，也是备课时可以随手用的一个提示：诗歌偏向主体属性，小说偏向互动属性，散文偏向客体属性。散文课的起手，多半先抓物，抓那些可以指认的细节，借对比让它显形，判断落在真：这样写，物立住了没有。小说课的起手，多半先追人物之间的往来，看关系怎样变、一句话怎样波及旁人，判断落在善：这样的往来，让谁怎样了。诗歌课的起手，多半先让学生入场，整体地感受，再看情与意怎样分布在意象之间，判断落在美：这首诗的和谐里有没有

活。三种起手，用力的地方不同，最先拿出来的判断也不同，这就是“侧重”两个字的全部内容，其余的都要交给具体的课文去决定。

要紧的是，这是侧重，不是机械对应。散文里也有场，《荷塘月色》的月色就是一个要整体感受的场；诗里也有对比，“枯藤老树昏鸦”这样的句子，靠的就是物与物的并置；小说里也有真，一个细节立不住，往来也就不可信。母本第六章和精要3、精要4都提醒过，名称不能一一贴死，图表帮助提问，不代替证据，SIO与SDE也不可跨层级机械配对。精要4还特别说，这里的“变化”取的是显露多样性的意思，看同一件事能呈现哪些可区分的样式，时间上的先后推进要放到差异序列里另查。所以本书说小说的变化，两层都留着：关系有哪几种样子，情节怎样一步步走，后一层照旧回到差异序列去核。

起手错位，在平常的课堂上并不少见，只是我们很少把它叫作错位。教一首诗，从逐词释义开始，一个意象一个意象地讲完，学生记住了每样东西，却没有进到场里，诗被拆成了一张词语表；教一篇小说，一上来就归纳“这篇小说的主题是什么”，人物之间的往来还没有看，一句结论就把往来结了账；教一篇散文，开头就让学生“体会作者的情感”，那些可以指认的物和细节还没有一样被指出来，情感就悬在了半空。这三种做法各有来历，各有功劳，毛病不在做法，而在起手的地方放错了位置，让每一种文体最需要先看的东西，排到了最后。

现在做一个构想的重上。《荷塘月色》是一篇散文，按侧重起手，许清会先让学生各指出课文里一样可以指认的东西，叶子、花、薄薄的青雾、树缝里漏下的路灯光，再借对比让它们显形：白天的荷塘与月下的荷塘，江南采莲的热闹与“热闹是它们的，我什么也没有”的冷清，并排看。判断落在真，就是问学生，“月光如流水一般，静静地泻在这一片叶子和花上”这一句，光是怎样被写得立起来的，读者能不能对着叶子与花去核。这样起手，“矛盾的心情”那句主题句要晚一点才有人去拿，而拿的时候，手里有物，有可以报出处的细节，不再只是一句借来的话。

若把它当诗来读呢？起手就变成让学生闭上眼睛听一遍，整体地感受月色、青雾、蝉声和蛙声怎样合成一片，再问情与意分布在哪几处意象之间。这样读有收获，写采莲的那几段，字句的节奏与声音确实近乎诗，学生入了场，常常说得比平时多。可也有落空：这篇文章里叶子站在哪里、小径怎样曲折、月光怎样被树影切碎，都是能指认的物，一旦全融进一团气氛，学生说得出美，指不出物，回到自己的作文里，就成了抒情有余而物不立。侧重不是禁令，只是提前告诉老师，在这篇文章上，诗的读法有得有失，得在入场，失在物被气氛吞掉。

当小说来读呢？起手是追人物之间的往来，可是这篇文章里的往来很少：出门前妻在屋里拍着孩子，结尾推门回家，屋里没有声息，妻已睡熟；中间想起的采莲人，只是遥远的影子。按小说的路去追，大半篇课文没有往来可追，学生只好去追“我”心里的起伏，又回到抽象的“矛盾”，等于绕了一圈回到板书上。但这条路也并非全无用处，有反而更好的一处：结尾那一笔，往来的缺席本身就是一个信息，“我”从热闹的想象里回到一个无人应答的屋子，学生一旦注意到这里，对“孤独”的判断才有了落脚的人和事，善的问题，也就是这样的往来让谁怎样了，才第一次有地方放。

侧重对认缺、选路、定时都有影响，各自的分寸要说清。认缺：同一句答对了的主题句，在散文课上先看它缺不缺可指认的物，在小说课上先看缺不缺往来里的那一次转折，在诗歌课上先看学生有没有进到场里去。选路：文体给出的是备课时“先从哪一类东西入手”的提示，先物、先往来、先入场，这些提示落到六路径的哪一条，仍由此刻要害落在哪一维来定，由任务DNA去读，文体不替它做主。定时：散文里的物和细节可以较早核对，晚封的是由物生出的感悟；小说里往来的伦理分量最容易被一句结论提前结账；诗里的场被术语拆得最快，字义典故早封，美的判断晚封。

这个侧重之说，本身也是一个可以输掉的判断。每章新增的那一节，把它放进具体的课堂：三篇课文，三个学段，三种文体，每个例子都写了一句，若这一课按别的侧重起手，会在哪里落空，或者在哪里反而更好。结语又立了一条检验：同一篇文本分别按侧重起手和不按侧重起手，一周以后看学生读写的起点有没有差别，没有差别，侧重之说就作废。所以请读者把这一节当成备课时一个有依据的偏向，不要当成一张文体对照表：表可以背，偏向要在课堂上试，试出来不灵的地方，正是这个说法该被改的地方。

◆八、文体各有起手，前人早有几种说法，本书多出的是起手的次序与封顶的时点

上一节的说法并不新鲜。文体不同，读法和教法跟着不同，这在中国的文论里有一千七百多年的来历，在今天的语文课程论和外国的语言学、心理学里也各有一套成熟的讲法。一个说法若只是把前人的意思换几个词再说一遍，就没有理由在导言里占一节篇幅，所以下面请五位前人来对话：西晋的陆机，当代的孙绍振和王荣生，俄裔美国语言学家雅各布森，以及加拿大约克大学 Mar 等人的一项元分析。写法与各章相同，先公允地说他说了什么、说中了什么，再写本书在哪一处与他分开、多出了哪一层，最后给一个他推不出而本书推得出的课堂局面。五位里离本书最近的是孙绍振，他也用真、善、美来讲文体，所以放在第二位，写得最充分。

先是陆机。《文赋》里有两句后来被反复引用的话：“诗缘情而绮靡，赋体物而浏亮。”诗从情感生出，要写得细密华美；赋以描摹事物为本，要写得清朗明白。下面他还一连说了碑、诔、铭、箴、颂、论、奏、说八种文体各自该有的样子。陆机说中的是一件今天仍然成立的事：文体不是外加的标签，它决定了一篇文字从哪里生出来、往哪里用力。用本书的话说，“缘情”落在主体一侧，“体物”落在客体一侧，一千七百多年前，这条线就已经画出来了。本书的诗歌偏主体、散文偏客体，可以说是在他画的线上接着走。

本书与他分开的地方有两处。第一，他说的是写，作者该怎样写一种文体才算得体，本书说的是读和教，课堂上先从哪里下手，先拿出哪一种判断。第二，他的划分是两分的，情与物，叙事的一侧在他那里没有位置，那时也还没有今天意义上的小说；本书多出的是第三列，人与人之间的往来，以及这一列上的判断，往来让谁怎样了。他推不出的局面，正好出在一篇缘情很重的散文上。《荷塘月色》通篇是情，按“缘情”去推，起手应当先抓情，先体会作者的心绪；本书预测，即使在这样的散文里，先抓情的课，学生回到自己的作文里会抒情有余而物不立，先抓物的课，学生写出的情才指得出落在哪一样东西上。两种起手的后果，一个月后的作文本上看得见。

再看孙绍振。他是当代把文本细读带进语文课堂用力最多的学者之一，《名作细读》一类的书，许多语文老师案头都有。他的美学理论有一个核心的主张，据叶勤、吴励生等人的评述，可以概括为真、善、美的三维错位：科学的真、实用的善与审美的美并不统一，审美价值恰恰生在三者错开的地方，错得越有分寸，美越强。他把这个主张一路贯到文体上。据同一篇评述的转述，在他看来，诗歌的情感是概括的，对象也往往是普遍的，一首写柳的诗不必交代是哪一棵柳；散文的对象具体而特殊，朱自清的背影只属于那一天、那个车站、那一对父子；小说的情感多层多线，人物之间的情感必须彼此错位，关系越亲，错位越大，审美价值越高。〔孙绍振原著的出处与页码待核〕

这套说法与本书离得极近，近到需要先把它说中的地方说足。第一，它看出了三种文体各有各的重心，诗在概括的情，散文在具体的物，小说在人物之间，几乎就是本书主体、客体、互动三列的另一种说法。第二，它用的也是真、善、美三个词，而且不把它们说成一回事，三者的张力正是它的发动机，这与本书说张力是引擎而不是故障，是同一个方向。第三，它是可以拿进课堂的：他常用的还原和比较的办法，把作品里的样子同生活里本来的样子并排，让学生看出作者改动了哪里，这本身就是一种对比的读法，许多老师用它把一堂讲不动的课讲活了。一个说法能在课堂上被这么多人用，说明它确实碰到了文体的要害。

本书与它分开，在真、善、美的位置上。在三维错位里，美是实的，真与善是被美错开的那两维，评述者把它概括为二虚一实；真指的是科学意义上、生活里本来的样子。在本书里，三个词是显露的三种刻度，地位相当，每一种文体的判断各落在其中一个上：散文的判断落在真，问的不是作品与生活差了多少，而是所写之物在文本里有没有立住，特征稳定不稳定，读者能不能对着文字核实。这一处差别会给出相反的课堂预测。设想讲《荷塘月色》，一个学生说，清华园的荷塘其实没有那么大，作者写夸张了。按错位说，这正是入口，生活之真与审美之美错开了，顺着这里讲下去，美就出来了；按本书，这句话暂时与这篇散文的真无关，要先问的是，文中的叶子、花、青雾、树缝里的灯光，一样一样立住了没有，立住了，才轮到问它们同生活差在哪里。

第二处分开，是错位说回答作品为什么美，本书回答课堂上先做什么、什么时候盖章。错位说是一套文本解读的理论，它对一篇作品的分析可以很深，却不处理分析的结论何时交给学生、以什么样子交。本书的文体侧重恰恰连着定时：小说里往来的伦理分量最容易被一句结论提前结账，诗里的场最容易被术语拆散。由此有一个错位说推不出的局面。两个班讲《林教头风雪山神庙》，用的是同一份细读，同样讲林冲的隐忍与爆发怎样彼此错位，内容一字不差；甲班在课的前半就把“错位”的结论写上黑板，乙班先让学生一步一步追林冲与陆谦、与差拨、与草料场老军之间的往来，结论放在最后。错位说预测两班所得相当，因为分析的内容相同；本书预测一周后读一篇陌生小说，乙班学生的头一步先找人物之间的往来，甲班学生的头一步先找“错位”这个词能贴在哪里。

第三位是王荣生。他的《阅读教学设计的要诀》（2014）第一章有一节题为“阅读方法受制于文本体式”，第三章有“依据文本体式确定教学内容”与“根据学生学情选择教学内容”两节并列，第四章再按散文、小说、诗歌、实用文章、文言文逐类讲阅读教学设计。他说中的是一件语文课长期没有说清的事：教学内容不能凭老师的兴趣或教参的条目来定，要依据这一篇文本的体式，同一篇课文当散文读和当小说读，该教的东西不一样；他又把学情放在体式旁边，提醒老师教的应当是学生读不出、读不好的那一部分。这两条，本书都接受，第五章的任务DNA和他的学情，是向着同一个方向用力。

本书与他分开在一个层次上。体式决定的是教什么，本书的侧重说的是从哪一侧起手，以及哪一种判断最先拿出来、哪一种最后封顶。内容定了，次序仍然可以不同：同样确定《荷塘月色》要教的是作者独特的感受和独特的表达，可以先从情起手再落到物，也可以先从物起手再生出情。按依据体式的思路，两种次序教的是同一份内容，结果应当相近；本书预测，两种次序在学生身上留下的头一步不一样，先物后情的班，下

一次读散文时先去找可以指认的东西。还有一处是学情与任务DNA的分别：学情多是课前对学生已有水平的了解，任务DNA读的是此刻这一个学生的要害落在哪一维，同一个学生在同一节课里，要害可以从客体挪到互动。体式和学情回答了该教什么、教给谁，本书补的是从哪一侧走进去、什么时候停下来盖章。

第四位是雅各布森。他在1960年那篇著名的会议总结《语言学与诗学》里，把一次言语交流拆成六个因素，说话人、受话人、语境、接触、代码、信息，每个因素对应语言的一种功能：朝向说话人的是情绪功能，朝向受话人的是意动功能，朝向语境的是指称功能，朝向信息本身的叫诗的功能，即把注意力放在信息本身上，为信息而信息（focus on the message for its own sake）。一种文体由哪一种功能主导，读法就不一样。他说中的是，文体的差别可以落到交流的结构上去讲，而不只是风格的印象；诗的功能让人把注意力留在话语本身的形式上，这也说明了诗为什么经不起换一种说法复述，复述了，场就散了。

本书与他分开，在诗归到哪一侧。在他的框架里，诗的主导是朝向信息本身，是形式；本书说诗偏向主体，入场、分布、和谐里的活，最先要的是读者进到场里。这一处会给出不同的课堂预测。按诗的功能起手，讲一首律诗，先看对仗、声律、词与词的对等，形式看清楚了，诗就读懂了；本书预测，对还没有进到场里的学生，先拆形式，诗会被拆成一张词语表，对已经在场里的学生，先看形式反而更好，因为形式正是让场立起来的骨头。这句后半，是本书给自己的侧重留的口子：同一种起手对不同的学生效果相反，雅各布森的功能分析看信息不看读者，推不出这一层；本书若在课堂上看到入场与否不影响形式起手的效果，诗歌偏主体的说法就要改。

第五位是 Mar 等人2021年发表在《心理学通报与评论》（Psychonomic Bulletin & Review）第28卷第3期上的一项元分析。他们汇总了75个以上的独立样本、3.3万多名被试，结论是，同样的内容，读故事比读说明性的文章更容易理解，也记得更牢，合并效应量为中等，记忆一项约为0.72，理解一项约为0.48，成人和十六岁以下的读者都是如此。他们给的解释有几条：故事围绕有目标、有因果、有人际关系的事件展开，读者对这种结构熟；读故事时读者能调动更多已有的知识去推断；故事更容易引起情绪，情绪帮助记忆。作者也如实写明，记忆一类的研究里有发表偏倚，真实的效应可能小一些。

这项研究说中的，是本书互动一列的分量：人与人之间的往来与因果，是读者最熟悉、最容易进入的结构，小说的优势正出在这里。本书与它分开，有两层。一是它的对照组是说明文，不是文学散文，散文的客体侧重与说明文的信息结构不是一回事，不能

把它的结论直接搬到《我与地坛》上。二是它把文体当作难易的变量，本书把文体当作起手的提示：它预测小说比散文好懂，本书不预测哪一种文体更容易，只预测每一种文体里，起手放错了位置，后果会是什么。它推不出的局面是：同一篇小说，一个班从物起手，先讲林冲的花枪、酒葫芦和草料场的雪，另一个班从往来起手，按它的说法，两班读的是同一个故事，叙事的优势一样大，结果应当相近；本书预测，一周后读一篇陌生小说，两班的头一步不同，从往来起手的那一班先去追人与人之间发生了什么。

五位放在一起，对“文体不同，课该怎么上”会各给一句话：诗缘情、赋体物，文各有宜；真善美错开的方式在三种文体里各不相同；依据文本体式确定教学内容；文体由不同的语言功能主导；故事比说明文好懂好记。五句话都对，而且都在说文体决定了文本是什么样子、该教什么、读起来难不难。它们共同留在视野边上的，是课堂上的次序与时点：同一篇文本，先从哪一侧下手，最先拿出来的是哪一种判断，哪一种判断要放到最后才许封顶。本书的文体侧重只说这一件事，而且押在一个可以输掉的读数上：一周以后，学生读一篇同文体的陌生文本，头一步先伸向物、伸向往来，还是先进到场里。五位前人的说法，都推不出这个读数会随起手的次序而变；若课堂上看到它不变，本书就该收回侧重之说，只把它当作一个备课的提醒。

◆九、高一、高二、高三：同一个判断在三个学段里的样子

总判断不随学段变，变的是封顶的分寸。这一节换一个比方：一个孩子在家里学做饭，学三年。头一年他刚进厨房，什么都新鲜，大人让他自己摸一摸、尝一尝；第二年他会做几道拿手菜了，大人开始让他比较，同样的菜为什么这一次比上一次好；第三年要去参加一场限时的厨艺赛，规则、时间、评分都定死了，大人这时的主要工作是把规则讲清楚。三年里大人没有换过想法，一直希望孩子自己尝出火候，只是三个阶段里，哪些要先讲死、哪些可以晚一点，分寸一年一年在挪。语文课的三个学段，也是这样。

高一是入门与打底子，也是初中与高中的衔接。许清从高一带起这一届学生，课文多是经典篇目的第一次相遇，这是最值钱的时候，学生手里还没有一套现成的答案，判断还软着，晚封的余地最大。所以高一的课堂，晚封多、早封少，许清一堂课里愿意让出来的，是结论出现的时间，不是对基本功的要求。可是“少”不是“没有”：字义、文体常识、读文章要指出处的规矩，从高一第一周就要说准、封牢，因为后面两年的发生都站在上面。高一晚封多，是因为被封的东西少，不是因为老师放手，这一点许清自己心里很清楚，所以她在高一最先抓牢的，反倒是指出处这条线。

高二是专题深化与经典研读，任务群和专题课多起来。课文不再一篇一篇孤立地读，而是放进一个专题里比较、整合，学生手里有了第一年攒下的读法，课堂上的难处也变了：不是没有说法，而是说法很多，哪些要收敛成全班共同的，哪些要允许各自保留，要一次次分开写，写在板书上，也写在学生自己的笔记里。这时晚封和早封并行得最紧，同一堂课里，史实、字义、典故的出处早封，对专题的判断和读法晚封，并且要留来路，说清谁在哪一步改了什么。高二像做饭的第二年，会做的菜多了，大人开始问同一道菜为什么这次更好。

三个学段里，“符号”的样子也不一样。高一的符号，多半是教参上那一句对整篇课文的解读，学生抄下来，当作这篇课文的意思；高二的符号，多半是专题里通行的分析术语，“借景抒情”“人物形象”“情景交融”，一个词顶一大段阅读；高三的符号，则是答题模板和评分细则，学生背下来，是为了在四十分钟里换成分数。三种符号形状不同，毛病却是同一个，到手太快，来路太短。所以同一句“晚一步封顶”，到了高一是少抢先讲一句结论，到了高二是把术语暂时放一放，到了高三是把模板放在读法的后面，而不是前面。

高三是备考，课堂上的主角换成复习课、模拟考讲评、限时写作，以及诗歌鉴赏、文言文阅读、现代文阅读、作文这几类高考题型。这个学段的例子，书里放在周平老师的高三班上，他五十岁，是高三把关老师。周平替“稳妥”说话，也护着学生的分数，这两样在高三都是正当的，本书从头到尾没有把他写成反面人物。道理很朴素：高三的考试要求，评分标准、答题规矩、时间分配、题型步骤，属于“必须早封”的一类，学生有权利提前知道，瞒着他们不是保护探索。周平在这一点上，常常比许清守得更严，也守得有道理，因为一个学生在考场上因为不知道规矩而丢分，丢的是他自己的分，不是老师的。

周平的“稳妥”，值得单独说一句理由，因为它不是胆小。稳妥至少有三层意思：对学生一次性的考试负责，高考不会为谁补考；对有限的时间负责，复习课四十分钟就是四十分钟；对全班负责，一个班五十多人，不能只照顾最会说的几个。这三层在高三都站得住，本书没有一处要推翻它们。本书要做的，只是替“稳妥”划清边界，稳妥管的是考试的规矩和课堂的秩序，不管学生读一首陌生的诗时头一眼落在哪里。边界划清了，周平的稳妥与许清的晚封，就不再是两种立场，而是同一间教研室里的两种分工。

于是高三的问题不是早封该不该，而是早封的东西和晚封的东西分别放在哪里。早封的是“怎么答的规矩”：一道诗歌鉴赏题答几层，一段文言翻译怎样踩得分点，作文怎样分配四十分钟，这些越早讲清越好。晚封的是读的第一步：拿到一首陌生的诗，头

一眼落在哪里；订正一道错题，先写下“下一次我的头一步”，再抄标准答案。前者是考试的规矩，后者是读法的起点，两者摆在不同的位置上，互不挤占，周平的复习课上，这两样常常就排在同一节课的前后两段。高三晚封少了很多，但还留着一处，这一处守住了，规矩才不会变成只会套的模板。

三件工具在三个学段里的用法，也各有一个惯常的重心，这里只说倾向，不说定则。高一，认缺多半先认出处：学生的判断有没有一处文字撑着；选路多从让学生先说起手，老师后补；定时上，最要紧的是不要在第三十分钟就把主题句亮出来。高二，认缺多半认的是专题里的说法缺不缺来路；选路常要在几种读法之间换入口，不让一个术语独占；定时上，术语放在读法之后。高三，认缺认的是学生在限时里卡在哪一步；选路受题型约束，余地小，要把有限的余地用在头一步上；定时上，规矩早封，头一步晚封。

九章每章新增的一节，就是这些分寸的具体样子：每章三篇课文，高一、高二、高三各一，分别配诗歌、小说、散文三种文体，合计二十七例。这二十七例的排法有意把学段和文体交叉：每个学段九例，每种文体九例，一种文体不只属于一个学段，一个学段也不只讲一种文体。这样排，是要让读者看得出，起作用的到底是学段还是文体。学段决定早封与晚封的比例，文体决定从哪里起手，两个变量交叉着摆，才分得清哪一层分寸该记在哪一个名下，免得把本该记在考试头上的账，算到了诗歌头上，也免得把本该记在文体头上的账，算到了学段头上。

有两条口径要交代。其一，书里只写学段，不写课文在哪一册、第几单元，各地教材与进度不同，所在册次以所用教材为准。其二，高三用到的考试材料，一律是构想的模拟题，不是某年某省的真实考题，书中不引考题原文；课文原句也只短引有十足把握的名句，拿不准的一律转述。学生的名字照旧是构想的，每章第一次出现时写明，许清和周平的课堂，也都不是某一天的实录，没有哪一例是我自己哪一天的课。读者若在某一例里觉得“这个班我见过”，那是因为这一类班级确实不少。

还要补一句，免得误读：学段不是对学生的分类。高一的学生不是“只配晚封”，高三的学生也不是“只能早封”；一个高三学生在复习课上，一样会遇到一个问题成了自己的那一刻，一个高一学生也一样需要字义说准。学段给出的，是整个班在这一年里大致面对的压力，和老师手里时间的多少。许清与周平也不是一个管前、一个管后：教研组里，许清带来高一高二晚封的经验，周平带来高三早封的经验，合在一起才是三年。结语第六节会把二十七例并起来，看三年走下来，晚一步封顶在三个学段里各自留下了多大的地方。

读者怎样用这二十七例，也说一句。教哪个学段，就先翻哪个学段的九例，再看另外两个学段里同一种文体的例子，因为一位高二老师的难处，常常在高一那里已经埋下了头，在高三那里又会换个样子出现。教哪种文体，就把九章里同一文体的九例连起来读，看起手的偏向在不同章里站不站得住。例子都是构想的，读者的班才是检验的地方，读到哪一例觉得“我的班不是这样”，请记下来，哪一章、哪一学段、哪一种文体，写得越具体越好，那一条正是本书要的材料。也请别急着改自己的课去迎合它：先看自己的班在这一例上到底发生了什么，再决定书和课堂谁该让一步。

◆ 十、每章用同一副骨架，教学设计不进考核排名

九章的骨架相同，读熟一章，后面的会读得快些。每章先用一个构想的课堂场景进门，立住一个说不通的现象；接着看通行的解释各对在哪里、漏在哪里；然后给出本章的核心命题，讲清本章里的“符号”是什么、为什么它容易被当成发生已经完成；再用本编的主导工具展开，并把三件工具合着走一遍；之后与前人的理论对话，与站内专著对读，落到理念界、现实界、自我界里学生与老师的生活；再是课堂上可以怎样做；在边界一节之前，每章另有一节，写这个说法在高一、高二、高三三个学段、诗歌小说散文三种文体里的样子，九章合计二十七例；最后是这个说法在什么观察下算错。每一节的标题都是一句判断，读者翻目录，大概就能看出这一章的走向。许清那堂《荷塘月色》公开课，后面的九章里还会回来两次：第八章写公开课之后同一篇课文的一节常规课，第九章写这堂公开课一周以后的样子。

前人的理论，每章都会专门写一节，写法也大致相同：先公允地说清他说了什么、说中了什么，这一步不能省，否则后面的“多出一层”就成了拿稻草人开刀；再写本书在哪一处与他分开、多出了哪一层，这一层必须是课堂里看得见的东西；最后给出一个他推不出、而本书推得出的课堂局面，让读者自己去判断这一层到底值不值得多出来。每章离本题最近的一位，写得最充分，其余的写得短一些，但一位不漏。读者若觉得某位前人被写得太客气，那是有意的：对手越强，被推翻时的分量才越大。这是对前人的基本礼貌。

三件事要先交代。其一，书里的许清、周平，所有学生，所有课堂，都是构想的，每章第一次出现时我会写明，没有哪个场景是某一天的实录，也没有哪个名字指向实际存在的学生。其二，每章的教学设计，不论是一个十分钟的动作，一份几周的安排，还是一张老师自己的观察记录，读数只给老师自己看，不进考核，不进排名；一旦拿去给学生或老师排名，它们就变成又一块石头。其三，涉及学生心理困扰、家庭变故、人身

安全的地方，书里一律写明交给学校相关人员与专业支持，这是一本讲课堂的书，不是讲辅导的书。接下来，请从第一编开始。

导言参考文献

陆机：《文赋》，收入萧统编《文选》卷十七。引文仅“诗缘情而绮靡，赋体物而浏亮”一句，据通行本，版本〔待核〕。

孙绍振：《文学创作论》《名作细读》《文学文本解读学》等。本导言对其真善美三维错位与文体之别的转述，据叶勤、吴励生：《错位范式探究与学术共同体的可能性——试论孙绍振重建逻辑传统的方法与可操作性》（爱思想网刊载）。孙绍振原著出处与页码〔待核〕。

王荣生：《阅读教学设计的要诀》，北京：中国轻工业出版社，2014年。所引节题据该书目录。

Jakobson, Roman. 1960. Closing Statement: Linguistics and Poetics. In Thomas A. Sebeok (ed.), Style in Language. Cambridge, MA: MIT Press.〔页码待核〕

Mar, Raymond A., Jingyuan Li, Anh T. P. Nguyen & Cindy P. Ta. 2021. Memory and Comprehension of Narrative versus Expository Texts: A Meta-analysis. Psychonomic Bulletin & Review 28(3): 732–749.

朱自清：《荷塘月色》。引文据通行本，版本〔待核〕。



第　一　编

方程：
认出符号背后缺了哪一维

编　序

这一编叫“方程”，管的是一件很朴素的事：学生交上来一样东西，怎样认出它背后缺了哪一维。三大方程出自母本《SDE思想体系入门》（德麦国际专著第395号）的第12章，写成S＝F(D,E)、D＝G(S,E)、E＝H(S,D)，说的是同一场发生的三个方向：一样东西显露成什么样（S，显露），由它走过的差异（D，差异序列）和它缠着的东西（E，特征纠缠）共同规定，而差异与纠缠也各自受另外两维改写。要先说清楚，这三个式子在本书里只表示三维相互规定的关系主张，不是可以代入数字的公式，没有谁要在教室里算出一个理解分数。母本入门另有一句主线简语“在E中，经D，成S”，用来组织发生问题，本书不与三个等式混着写。

语文课里学生交上来的，几乎总是一样可以写下来的东西：一句主题句，一个手法的名称，一篇署了名的作文。这类东西有个共同点，写下来就能被转手，被抄走，被打分，所以特别容易被看成一件已经做完的事。三大方程在这里派的用场是一个检查：这句话是不是由一串差异和一些缠着的东西生出来的？是的话，那两维各是什么样子；不是的话，缺的是哪一维。打个家常的比方，这个比方本编一直用下去：一碗端上桌的面，咸淡是尝得出的，可它是怎么来的，水开了没有，盐是什么时候下的，掌勺的人对这口锅有多熟，桌上的那碗不会自己交代。老师改作业、听回答，常常只尝到那一口，方程要做的是回头去看灶台上发生了什么。

本编三章各取语文课上的一种符号，让方程各查一次。第一章看答对的主题句，查理解是以什么样子显露的；第二章看贴在一首诗上的解释标签，查同一句诗为什么在不同的读者那里露出不同的世界，哪一部分必须收敛，哪一部分可以各自保留；第三章看一篇署了名的作文，查“作者”这个位置由什么撑着。三章都只管认，也就是认出缺了哪一维；从符号的哪一侧下手，留给第二编，符号什么时候才许封顶，留给第三编。不过每章都会有一节，把三件工具合着走一遍，因为认出缺了什么之后，总得有人接着说一句往下怎么办，而这句话只有三件工具互相扣上了才说得稳。

01

第一章

答对不等于懂

理解怎样显露

本章押的判断 **判一个学生懂没懂，看他能否指出改变判断的那一处，比看答案对不对更准。答案只是显露的一个截面。**

◆一、同一道题上，三个学生交出了三样东西

下面是一个构想的场景。湘中某县城一所普通高中，高二（5）班，周四下午第二节课，语文老师许清在讲归有光的《项脊轩志》。前两节课已经把字词和翻译走完，这一节她只拿末段的两句话做阅读：“然自后余多在外，不常居。庭有枇杷树，吾妻死之年所手植也，今已亭亭如盖矣。”她把这两句抄在黑板右侧，让全班在本子上写两行，第一行写这一句表达了什么，第二行写作者为什么这样写。写了五分钟，她拿着笔下去巡行，一本一本地看，不急着说话。

巡行是许清的老习惯。十七年下来，她摸索出一个办法：不在讲台上问全班“懂了没有”，因为全班会齐声说懂了；她下到座位之间，看本子，蹲下来问一两句。这个办法有个缺点，一节课只问得到七八个人，所以她给自己定了规矩，专挑三类本子停下来：写得最标准的，写得最零碎的，还有涂改痕迹最多的。这一节课她停下来的三个本子，恰好就是三个这样的学生，沈一禾、唐小满、郑凯。她对自己的做法也不是没有疑虑，三类本子都是她事先划好的框，挑进来的人必然像她预想中的样子，所以每次下去，她都提醒自己，框外面的人也要多看一眼，只是一节课的时间有限，这个提醒常常落空。

沈一禾的本子上，第一行是“借物抒情，表达了作者对亡妻的深切怀念”，第二行是“通过写枇杷树，寄托哀思”，字迹工整，句式几乎就是教辅参考答案的模子。许清心里先说了一声“对”，蹲下来问他是从哪一处文字看出来的。沈一禾看了看黑板，说：“枇杷树是物，怀念是情，这就是借物抒情。”她又问，要是树换成桂花树，判断

会变吗？他想了一下说不会。再问，要是把“吾妻死之年所手植也”这半句拿掉呢？他翻了翻书，说，应该也还是这样吧。她又问这两句和前面写母亲、祖母的几段比，哪一处更让他想到怀念，沈一禾答：“整篇都是怀念，老师上节课讲过。”他没有错，答案放进任何一份评分细则里都是满分，只是许清发现，他说的每一句话都停在题型的名字上，没有伸到那两句话里的任何一个字。

唐小满的本子上写得零碎，第一行划掉了两次，留下来的是“树长大了……他妻子不在很久了？他很难过吧”，第二行空着。许清在她旁边站了一会儿，没有评价，只问：“你说‘很久’，是从哪里看出来的？”唐小满先说“就是感觉”，许清不接话，只等着。过了十几秒，唐小满的手指落到黑板上“亭亭如盖”四个字下面，说：“这里。它都长成伞了。”她停了停，又说：“我先头以为这句是夸树长得好，可是它是她死的那一年种的，长到现在这样，那就是过了好多年了。”

她接着往前读，读到前面那一句，说：“前面还说他多在外面，不常住。那树是他不在家的时候长大的。”然后她把第一行整个划去，重写了一句：“时间都长在树上了，他没有看着它长。”许清问她，这样是不是说明他很怀念，她摇了摇头，说这两句里看得出来的只有两样，一样是过去了很久，一样是他不常在家，至于他现在是不是还那么难过，“这一句没有说，我不敢写”。放在评分细则里，这一行字大概只能拿到一半的分，许清却在心里停了一下。

郑凯的本子上写的是“表达了作者对家人的思念”。许清念了一遍，问：“家人？”声音不重，眉毛却轻轻动了一下。郑凯看了她一眼，把“家人”划去，改成“亡妻”。许清点点头，又问是哪里看出来的，郑凯说“吾妻”，许清的脸没有任何表示，他等了两秒，补了一句：“还有……对过去生活的怀念。”这一回许清不由得露出一点笑意，郑凯立刻接着说：“对，是对过去的时光的怀念，‘今已’就是说时间过去了。”她还没来得及问“今已”和“时光”是怎样连起来的，他已经又看了她一眼，说：“或者不是？”

许清事后回想这一幕，有一个细节让她不舒服：郑凯第二次改口之前，她的脸上确实有那么一下。她并没有打算暗示什么，那只是十七年语文课养成的习惯，听到一个对的词，眉毛会松，听到一个不对的词，嘴角会收。平时学生答得对，这个习惯帮了忙，学生看她的脸，就知道往哪边走；可是追问到这里，它成了一个出口，郑凯不必回到黑板上那两句话，只要看着她，就能一步一步走到她想要的地方。这一点她以前从没有当作一个问题，因为脸是她自己的，不是学生的，直到今天它出现在了学生的修改里。

下课铃响了，许清抱着本子回办公室，一路都在想这三个人。按教辅给的评分点，沈一禾五分，郑凯的最后一版勉强三分，唐小满顶多两分；可要说谁读进去了，她没有把握这个排序是对的。更麻烦的是，郑凯在十分钟里改了四回，唐小满只改了一回，如果拿“改过判断”当作理解的信号，郑凯比唐小满强得多，而许清心里很清楚事情不是这样。一个答对而指不出处，一个答得零碎却指得出处，一个改个不停却是跟着她的脸改，这三样东西放在一张成绩单上，被压成了三个数字。

办公室里周平老师正在改周测卷，听她说完，头也没抬：“答对了就是懂了，不然你还要怎么样？一个班五十几个人，你一个个去问哪一处？沈一禾这样的学生，最让人放心。”许清没有反驳，她也知道考场上沈一禾那一行字不会吃亏。可她放不下的是另一件事：同一节课上，她平时用来判断“懂”的几样东西，答案对不对，话说得顺不顺，听得专不专心，放在这三个学生身上各自失灵了一次。这一章要弄清的，就是在这样一节课上，理解以什么样子露出来，一个当场的正确答案怎样才能和有来路的理解分开，又不至于把任何顺畅的表达、任何一次修改都算作理解。

◆ 二、看答案、看表达、看投入，各看到了一半

许清在办公室里的那一阵为难，并不是因为她缺少判断的办法。语文老师判断一个学生懂没懂，手边向来有三样东西可用：答案对不对，话说得顺不顺，上课投入不投入。这三样都是多年课堂里磨出来的经验，各自站得住，各自也在沈一禾、唐小满、郑凯身上漏了一次。它们之所以通行，还有一个很实际的原因：三样都能在一节课之内看完，能同时对着五十几个人用，也能写进评分细则、点名册和家长会的发言稿里。把它们说得公平一些，是为了知道哪一部分应当留下来，哪一部分需要补上别的东西，不是为了把它们推倒重来。

先说看答案。答案对不对，是最老也最硬的一把尺子，它的好处在于可以核对，两个老师拿着同一份评分细则，对同一个答案大致会给出同样的分数。一篇古文里，“亭亭如盖”是形容树高大还是形容人端庄，“死之年”是死的那一年还是死后一年，这些地方必须有一个大家都认的说法，学生答错了，多半就是没有读明白，老师是不能放过的。本书后面会反复说到，这一类地方要早封：字义、语法、有证据可查的事实，都不宜拖到学生各自去“发生”。看答案的这一半，是对的。

它漏掉的一半，在于同一个答案可以从很不一样的路抵达。学过车的人大概都记得倒车入库。教练说，后视镜里看到线压住库角，就把方向打死，学员照着做，多数时候入得进去，教练也满意；可是考场换了一块场地，库位宽了一些，同样的口诀就把车送

到了线外，学员站在车边不知道哪里出了问题，因为他记住的是“线压住库角”，不是车尾与库角之间那段距离在怎样变化。沈一禾的“借物抒情”就像这句口诀，放在这篇文章里入得进去，把树换成桂花树它也入得进去，这恰好说明它没有和这篇文章里的任何东西咬住。

再说看表达。一个学生能不能把想法说清、写通，本身就是语文要教的能力，说得磕磕绊绊的人，往往也确实想得还不清楚，老师不能装作听不出这个区别。流畅是一种可以训练的本事，它需要把几层意思排成先后有序的话，这一步做得好的学生，比做不到的学生多完成了一件事。看表达的这一半是对的，在写作课上还应该看得更重一些，因为表达不清的想法，别人没有办法接过去，也就没有办法替他核对。一个学生满脑子想法，写出来前言不搭后语，评语里常写“表达欠清晰”，这个评语多数时候是公道的，老师不必为了显得宽容而收回它。

漏掉的一半是，流畅可以借来。到售楼处走一圈就明白：置业顾问讲户型、讲采光、讲学区，一气呵成，没有磕绊；你问他这个户型为什么把厨房放在北边，他会回到讲稿里的另一段继续往下讲。话说得顺，只说明这一段话他背熟了，没有说明他知道这段话里的每一样东西是怎么连着的。教辅上的参考答案本身就是顺的，学生背下来写出来，当然也是顺的。反过来，唐小满的话零碎，还夹着“就是感觉”，可是她每说一句都在往文本里走。表达的顺畅与否，分不开“背来的”和“走出来的”。

第三样是看课堂投入。眼睛跟着老师，笔不停，该举手时举手，这样的学生多半是在听，老师如果连这个信号都不看，一个班很快就散了。课堂投入是理解的必要条件，一个整节课趴着的学生，我们几乎没有办法谈他读懂了什么。看投入的这一半，也是对的，周平老师说“放心”，其中就有这一层。听课记录表上要是设有“学生专注度”一栏，设这一栏的人想到的，大概也是这一层，一节课四十五分钟，评课的人坐在后排，能一眼看出来的就是谁在抬头。况且一个班里总有些学生，因为害羞、因为反应慢、因为不愿当众说话，看上去不投入，老师至少得先把这样的人和确实走神的人分开。

漏掉的一半是，投入的对象是谁。开会时点头最勤的同事，未必是被你的方案说服了，他有可能是在看你的脸色，也可能是在看领导的。郑凯在这节课上是最“投入”的一个，眼睛一直在许清身上，听得极其专注，答案也改得极其勤快，只不过他专注的对象是许清，而不是黑板上那两句话。把课堂投入当作理解的信号，会把郑凯排在唐小满前面，而且排得理直气壮，因为他的每一项外在表现都比她好。投入还有一种相反的样子：唐小满盯着本子的那十几秒，从外面看就是发呆，手没有动，眼睛也没有看谁，

在“投入”的任何一项标准里，这十几秒几乎是零，而恰恰是在这十几秒里，她从“感觉”走到了“亭亭如盖”。

三种判法有一个共同的地方：它们都在看一个已经停下来的东西。答案是写定的，表达是说完的，投入是此刻的样子，没有一样去问这个答案是怎样变成这样的，被追问时它还会不会动、朝哪里动。许清在课上做的追问，恰好是这三种判法之外的第四件事，只是她当时并没有把这件事想清楚，手边也没有一个说法，可以用来告诉周平，这件事为什么值得在五十几个人的班里多花那几分钟。要把它说清楚，需要先换一个看理解的角度：不把答案当成理解本身，而把它看成理解露出来的一个面。

◆ 三、答案只是显露的一个截面

先把“显露”这个词说得家常一些。一个人心里懂没懂，别人看不见，老师也看不见，能看见的只是他说出来的话、写下来的字、指出来的地方，这些东西从他身上露了出来，被别人认得出来，这就叫显露。母本《SDE思想体系入门》第5章讲“成S”，说的是显露而后可传：一样东西露出来了，才谈得上传给别人，被别人核对。可是露出来的总是一个面。好比一个孩子学骑车，今天在小区的平地上从这头骑到那头，没有摔，看上去已经会了，这是他的一个截面；他会不会骑，要看他遇到上坡、遇到碎石、遇到前面忽然窜出一只猫的时候怎么办，那些截面今天都还没有露出来。这个比方本节一直用下去。

据此，本章把第一个判断写成这样：一个答案被说出来，只是显露的一个截面。显露要走过三步才算站稳，第一步是可识别，别人，也包括他自己，认得出他说的是什么；第二步是可维持，换一个说法、换一个问法，它还在；第三步是可表达，他能把这个东西讲给别人，别人听得懂。孩子在平地上骑过去，别人认得出他在骑车，这是第一步；他拐弯、刹车、再起步，仍然骑得住，这是第二步；他能告诉弟弟“你眼睛看远一点，别盯着轮子”，这是第三步。课堂上看到的，常常只是第一步，而我们习惯把第一步当作全部。

这个判断里还有一句要紧的话：“会背”稳住的，常常是比教师设想更窄的单位。一个学生把“借物抒情，表达了作者对亡妻的深切怀念”背得滚瓜烂熟，教师设想的是他稳住了一个关于这篇文章的理解，其实他稳住的可能只是一个整块：看到悼亡一类的题，就取出这个整块，句式、用词、语气一并取出。整块里面没有“枇杷树”和“怀念”之间的任何一条线，所以树换成桂花树，整块照样取得出来。稳住的单位比教师设想的窄，窄到只剩下一个“题型加句式”的挂钩，这就是沈一禾的状态。说得更具体

些，这是本章的具体判断：写得出“托物言志”“借物抒情”一类标准答案的学生里，多半有相当一部分稳住的只是认出这类题、调出这类句式。

这个整块，就是本章要查的符号。本书里的“符号”不只是文字或记号，而是任何一旦写定就能转手的东西：一句主题句，一个手法的名称，一条标准答案。它们的共同点是可以脱离产生它们的那个人和那个过程，被抄，被背，被打分，被交给下一个人。沈一禾交出来的“借物抒情，表达了作者对亡妻的深切怀念”就是这样一个符号，它是对的，对得无可挑剔，它的毛病不在对错，在于它自己不带来路：从这句话里，看不出写它的人读过哪一处文字，在哪一处停过，改过什么，又为什么改。

符号为什么容易被当成发生已经完成，有三个原因，都出在课堂的日常运转里。第一，它能转手：沈一禾的主题句可以誊到黑板上，抄进同桌的笔记，印进下一届的讲义。第二，它能核对：对着参考答案一看，对不对一清二楚，不像“读进去了没有”那样要追问半天。第三，它能记分：一句话五分，两句话十分，分数一记，这件事就在账上结了，成了学生档案里的一个数字。可转手，可核对，可记分，三样加在一起，使一句话看上去有了“结论”的样子。课堂的运转需要结论，所以符号一旦出现，整个班级的运转会倾向于认下它，而不是倒回去问它是怎么来的。

这并不是说符号不该写下，也不是说答案不该记分。本书把一个符号被写定、被记分、被当作结论转手叫做封顶，语文的方法是让符号晚一步封顶，不是不封顶。有些符号要早封：“亭亭如盖”形容树的样子，“死之年”指妻子去世的那一年，这是字义和语法，是文本里人人看得见的证据，学生答错了就该立刻改，不必等什么来路。要晚一步的，是“这一句表达了什么感情、用了什么手法”这样的概括：在学生有没有走过那一串差异之前就把它封了顶，封进去的可能只是一个挂钩。孩子在平地上骑过一趟，家长当然可以鼓掌，只是别急着宣布他已经会骑车了。

那么，理解到底显露在哪里？本章给出三个可以在课堂上看见的地方，三个不必同时出现，出现得越多越站得住。第一个是能指出改变判断的那处差异。注意是“改变判断”的那一处，不是随便指一处。唐小满的手指落在“亭亭如盖”上，她说“我先头以为这句是夸树长得好”，后来变了，变的缘由是“它是她死的那一年种的”，这个缘由落在文本里一个具体的位置。有了这个位置，别人可以走到那里去看，看她指得对不对，看那里是不是确实有这个差异，这就把理解从“我觉得”拉到了可以共同检查的地方。

第二个是能把名称展开成关系。“借物抒情”是一个名称，名称本身是一团压紧了的东西，展开以后才看得见里面有哪几样、怎样连着。唐小满没有用这个名称，可是她

说出来的话，把枇杷树和妻子、树龄和年数、树的生长和人的不在场连了起来：树是妻子死的那年种的，所以树长了几年，人就走了几年；树是在他不常在家时长大的，所以他没有看着它长。把“借物抒情”拆开，里面至少有这样几条线。能拆的人，可以随时把名称合上，也可以随时把名称打开；只会合着的人，名称一旦遇到不吻合的材料，就无处下手了。

第三个常被忽略，是能说出“这里还不能下结论”。唐小满说，这两句里看得出时间过去了很久、他不常在家，至于他现在是不是还那么难过，“这一句没有说，我不敢写”。这句话在评分细则里不得分，在理解里却是很重的一笔：它说明她知道这两句话能承受多重的结论，哪一层是文本给的，哪一层是自己补的。能划出这条线的人，比不划线的人更靠近文本，因为他知道自己手里的证据到哪里为止。沈一禾的答案里没有这样一条线，“深切怀念”四个字压在两句话上，压多重都可以，它没有承重的位置，也就无从说起哪里还不能压。

到这里需要选一次边。一种看法是，学生答对的那一刻，理解已经在场了，追问只是把它引出来；另一种看法是，理解要到被证据推动、修正之后才显露出来。本章选后一种，也就是说，当场的正确答案只是一个线索，显露要看它经不经得起上面那三件事。另一边说中了一件实在的事：有的学生读得很细，答得又准，也许根本不需要先错后改，他心里的东西本来就在，只是没有人问，也就没有露出来。这样的学生是存在的。所以本章并不要求“先错再改”，对一开始就答得准的学生，办法是换一处、换一个条件问他：如果这一句换成别的，你的判断会不会变？他答得出，那就是显露。

还要划清一条界。本章只看同一篇文本上、当堂的显露，也就是判断被证据修正的那一刻；隔了一段时间之后，这点东西还留不留得住，会不会改写学生下一次读的起点，是第九章的事，这里不谈。这样划界不是回避，而是为了让一章只带一个判据：当堂的显露若连三件事里的一件都说不出，谈留存就没有对象；当堂显露得再漂亮，也不能代替一周之后的检验。母本第26章《符号怎样发生》里有一节，专讲一堂课怎样检验学生是否越过了词语表面，本章可以看作是把那一节落到一篇具体的课文上，走了一遍。下一节开始，换一副工具，用三个等式把这三个学生各自缺了什么认出来。

◆四、三个等式合起来，才看得出缺的是哪一维

现在可以换工具了。三大方程用在这里，只做一件事：对着一个已经显露出来的答案，分别去看它走过的差异序列到了哪里，它缠着的是什么，缺了哪一头，就在哪一头补问。这个用法要先和一个常见的误会分开：三个等式不是计算公式，没有人能把沈一

禾的答案代进S＝F(D,E)算出一个数来，它们只是三个相互规定的关系主张，说的是一样东西显露成什么样、它走过哪些差异、它缠着哪些东西，三件事不能各管各的。这一节借编前语里那个家常的比方，改成炒一盘青菜：菜端上桌，咸淡是它显露出来的样子；火怎么起，什么时候下的盐，中途尝了没有，是它走过的一串差异；锅灶、油盐、掌勺人手上的熟悉程度，是它缠着的东西。

先看第一个等式，S＝F(D,E)：一个答案是什么样子，由学生走过的差异和他缠着的东西共同规定。炒青菜的人把一盘菜炒咸了，要问的不是这盘菜“本来应该多咸”，而是盐是什么时候下的，下了几次，锅是不是烧得太热，他平时是不是口重。同样，沈一禾写下“借物抒情，表达了作者对亡妻的深切怀念”，也要问两头：他读这两句话的时候走过了哪些“不一样”？他缠着的东西是什么？这里说的差异，不是“学生答得不一样”的差异，而是他在读的过程中，每一步怎样与前一步不同：先以为是什么，后来发现不是，是哪一个字带出了这个发现。

拿这个眼光看沈一禾，他的差异序列几乎是平的。他拿到这两句话，看到“枇杷树”“吾妻”“死”，立刻识别出这是一类题，调出答案，整个过程没有一步是“和我原先想的不一样”。他缠着的东西倒是很厚，只是厚在题型的一侧：教辅上的参考答案，许清上节课板书的“整篇表达怀念”，同学之间传的“悼亡的题就写深切怀念”，还有他对自己“一向答得对”的熟悉。这些都是他的特征纠缠，缠得越紧，答案越稳，稳在一个固定的位置上，不朝文本里的任何一处伸。所以沈一禾的符号，不缺显露，缺的是中间那一维，差异序列几乎没有走。

唐小满则相反。她的差异序列虽然短，却是一步一步走出来的：从“感觉”到“亭亭如盖”，从“夸树好看”到“它是她死的那一年种的”，再从树退回前一句，找到“多在外，不常居”，每一步都有一个“原来不是我想的那样”。她缠着的东西也不薄。假设她家老屋门前有一棵橘子树，是她出生那年父亲种的，每年过年回去，她站在树下，爷爷会说“这树和你一样大”，那么“手植”“亭亭如盖”这样的字眼，对她来说就不是术语，而是一件她站在底下量过的事。这一点是假设，用来说明：E不是教室外面的背景，而是一个人身上已经缠在一起的经验、字眼和说法，它决定一个字落到他那里有多大分量。

这里还要顺手纠正一个说法上的偏差：显露不等于答案。答案是显露里最容易被拿走的那一块，一个学生露出来的东西要宽得多，包括他划掉的字，停顿的十几秒，手指落下的地方，说到一半的话，说“就是感觉”时的语气。唐小满本子上划掉两次的第一行，在评分细则里没有位置，在方程里却是她显露的一部分，因为它记下了她从哪里出

发。老师只收答案，等于只收了显露的最后一格，把前面几格当作草稿扔掉；而差异序列恰恰就在那几格里。所以本章说“答案是显露的一个截面”，是说它被切在最后，切得最干净，也丢得最多。

第二个等式D＝G(S,E)，说的是方向反过来：已经显露的东西和所缠的东西，要改写接下来的差异怎样走。炒青菜时，尝了一口觉得淡，这是显露出来的味道；下一步加盐，加多少，却受锅里还剩多少汤、这盘菜要配几碗饭的限制，尝到的味道改写了下一步。放到阅读上，唐小满说出“时间都长在树上了”之后，她的下一步就被这个说法改了：她回头去读“多在外，不常居”，这个本来会一眼滑过去的短句，因为她刚说的话，忽然有了分量。她说出口的东西，没有结束她的读，反而打开了她的读。

沈一禾那里发生的是相反的事。他的答案一旦写定，就像一盘菜已经端上了桌，剩下的动作是放下锅铲去洗手，不会再回灶台。“借物抒情，深切怀念”写在本子上，后面的两句、前面的几段，对他来说都成了已经解决的问题，没有理由再读一遍。一个符号写定得越早，它对后面的读所起的作用，越倾向于“关门”，而不是“开门”。这也是本书一直要提醒的：答案对，不等于它对接下来的读没有影响，一个太顺畅的答案，可以把之后本来会发生的差异提前堵住。

郑凯那里，这个等式表现为另一种改写。他每说出一个答案，许清脸上有一点变化，他的下一步就跟着脸走：说出“家人”，脸上有微动，他改成“亡妻”；说出“亡妻”，脸上没动，他补一个“过去的生活”；脸上有了笑意，他就把“时光”和“今已”接在一起。他的每一步，都是由上一步答案引来的老师的反应推动的。这也是一串差异，每一步都和前一步不同，可是这些差异的来源在黑板之外。方程不关心差异的多少，它关心差异是在哪里发生的，是被什么推动的。

郑凯的例子还提示了另一点：特征纠缠不能缩成“外部条件”。许清的脸、评分细则、座位的远近、全班安静下来等一个人开口的那几秒，都缠在郑凯的答案里，而且缠得很紧。如果把这些统统归为教室这个“环境”，再说“学生的理解与环境无关”或者“要排除环境干扰”，就把郑凯那一串修改说成了无关的噪声，而事实上它们是这个答案的一部分来历。E是这个人此刻缠着的一切，包括文本、经验、说法，也包括正在看着他的那张脸；认出缺了哪一维，必须先承认老师自己也在这一维里。

第三个等式E＝H(S,D)，说的是显露和差异走过之后，学生所缠的东西本身也变了。炒过几十次青菜的人，对盐、对火、对这口锅的感觉，已经不是第一次下厨时的样子，他的手上有了“数”。这一点在课堂上最容易被忽略，因为学生的特征纠缠是看不见的，只能从他以后怎样读、怎样写里推出一点端倪。唐小满经过这十分钟，也许以后读

到一件旧物，会先看它是哪一年的，读到一棵树，会先问是谁种的，这些都是她所缠着的东西发生了一点变化。当然，这只是一种可能，要靠以后的观察来看，本章不替她断言。

但缠着的东西的变化，并不总是朝好的方向。沈一禾每答对一次，他与“这类题加这类句式”的缠绕就紧一层，下次再遇到悼亡的题，调出整块的动作会更快、更稳，他与文本之间的距离也就更远一点。郑凯每跟着脸色改对一次，他与“看着老师再决定”的缠绕也紧一层。母本第19章讲回写时说得清楚，回写不挑好坏，结果改变了后续条件，就是回写，不管改变得是好是坏。所以“学生学会了”这句话，在方程里要先追问一句：他学会的是什么，缠紧的是哪一头？

把三个等式合起来看三个学生，可以得到一张很具体的诊断，不需要任何打分。沈一禾的显露是完整的、漂亮的，差异序列几乎是空的，缠着的东西偏在题型一侧；唐小满的显露不完整，但差异序列是实的，缠着的东西里有文本，也有她自己的经验；郑凯有一串修改，也就有一串差异，缺的不是差异的数量，而是差异的来路，他缠得最紧的是老师的脸，文本被挤到了后面。同样都是“答案”，三份答案背后缺的是三样不同的东西，如果还用同一把尺子量，量出来的不过是答对的程度。

需要立刻补一句限制：这样的诊断是对着一次课堂上的一个答案做的，不是给三个学生各贴一个标签。沈一禾换一个他自己喜欢的话题，差异序列可能走得很长；唐小满在另一堂课上，也可能只会背；郑凯在不必看谁的脸的作业本上，也许写得十分扎实。方程认出来的是“这一回这一个符号缺了哪一维”，不是“这个学生是哪一种学生”。把它用成了分类表，就违背了方程的本意，因为三个等式的主张恰恰是：任何一维都不是学生身上固定的属性，而是在一次发生里与另外两维相互规定的。

认出缺了哪一维，只是工作的前一半。许清当天回到办公室，最想知道的是第二件事：她那几句追问，为什么对唐小满有用，对沈一禾几乎没有用，对郑凯反而起了反作用？这需要把另外两件工具请出来，看追问是从哪一侧下的手，它点燃的是一把什么样的火，那把火又是被什么扑灭的，或者被什么换成了另一把火。三个等式帮她看见了每个答案背后的样子，却没有说明那些追问为什么有时管用、有时不管用，这是路径和原理要接的话。下一节就把三件工具放在一起，从许清蹲下来的那一刻再走一遍。

◆ 五、追问从符号这一侧起手，张力推动修正，跟着脸色改的不算

先说路径。六路径是S、D、E三样东西各出现一次的六种起手次序，用来选入口，它不是六种学生，也不穷尽现实里的全部教法。许清手里拿着的是学生已经写下的答

案，也就是显露这一端，她追问的头一句是“你是从哪一处看出来的”，把学生推到差异上去；接着要他把名称展开成几条关系，是把他推向所缠的东西。这条路按字母排是S→D→E。换一条路就是另一种上法：先问唐小满家里有没有一棵人家种下的树，让她把自己缠着的东西摆出来，再带她回到文本，那是E→D→S。两条路都能走，哪一条合适，取决于此刻要害落在哪一维，那是第二编的事，本章只借S→D→E这一条做个示范。

路径只说从哪里进，不说进去之后为什么会动。这要靠123原理，它追问的是张力怎样点火、怎样推动改变、改变怎样回写。张力在这里不是学生的紧张，而是两样东西对不上：唐小满原先觉得“亭亭如盖”是夸树长得好，后来读到“吾妻死之年所手植”，两者对不上了，这个对不上，就是引擎。许清的追问没有告诉她哪一个对，只是让她把手指落到那一处去，对不上的东西自己露了头。有了这个张力，她才修正，修正完才有“时间都长在树上了”。按123原理的口径，张力是引擎，不是故障，课堂里常见的做法却是把它当作故障：学生一露出犹豫，老师赶紧递一个台阶，张力泄掉了，火没有点着。

于是三件工具各管一环，扣在这一次追问上。方程给出要解释的显露，这里是唐小满改过之后的那句“时间都长在树上了，他没有看着它长”，以及它背后的差异序列和所缠的东西；路径说明这个显露是怎样一步步形成的，是从答案出发，经“哪一处”，到“前一句还说了什么”，又到“不敢写的那一层”；原理说明它为什么启动、停住、改变了后面的读，启动在对不上，停住在她划出“还不能下结论”的那条线上，改变的是她接着往下读的方式。三样缺了任何一样，说法就立不稳：只有方程，知道她缺什么，不知道怎么补；只有路径，知道从哪里问，不知道问到什么算数；只有原理，知道要有张力，不知道张力落在哪一处文字上。

同样的三件工具，对沈一禾要换一种用法。他的差异序列是平的，许清的追问落到他身上，没有一处对不上的东西可抓，换来的只会是又一个整块。这时更合适的起手不是问“哪一处”，而是由老师把一处差异递到他手里：把原文里“吾妻死之年所手植也”换成“邻居所赠也”，请他读一读，看“深切怀念”还立不立得住。整块遇到这样一句改过的话，会第一次与文本对不上，对不上就有了张力，他不得不回到那半句话上去，说出“手植”和“死之年”各担着什么。这是从差异起手，不是从答案起手，两条路并存，选哪一条，要看学生此刻缺的是哪一维。

这样看，郑凯的四次修改为什么不算，就有了一个不依赖印象的说法。他也被追问，也有张力，也改了，外表上与唐小满几乎一样。区别在差异的来路：唐小满每一次

改，都对着文本里的一个位置，是“它是她死的那一年种的”把她原来的想法推翻了；郑凯每一次改，对着的是许清脸上的一点变化，是眉毛动了，笑意出来了。他的张力两端，一头是自己的答案，另一头是老师的反应，文本不在张力里面。所以他的修改，在方程里是差异缺了正当的来路，在原理里是张力被一个替身接走了。改得再勤，也是在回答“老师想听什么”，不是在回答“这两句话说了什么”。

追问也不是一把可以放心交出去的钥匙。一旦学生知道许清爱问“哪一处”，指一处就成了一个新的标准动作：沈一禾下次会说“是从‘亭亭如盖’看出来的”，他指得出，语气也笃定，可是他的判断并没有因为这一处而动过一分，指出来的位置只是给原来的答案贴了一个出处。这是符号的又一次得手，连“我从哪里看出来”都可以背下来。所以判断追问有没有起作用，不能只看学生有没有指出一处，要看这一处与他判断的改变之间有没有关系，看换一处、换一个问法之后，他还指不指得出。

区分有一个粗朴而可用的办法：把脸拿走，把处换掉。把脸拿走，是许清追问时不表态，不点头，也不皱眉，让学生面对的只有本子和黑板；郑凯在这样的追问下，大概会先停下来，或者开始往文本里找，那时他才第一次有机会露出自己的读。把处换掉，是问完这一处之后，再问另一处：同一篇文章前面写母亲、祖母的那几段，有没有哪一句也能改变你的判断？指得出的，说明他走过了；只是背下了“要指一处”的，换了处就只能重复同样的话。这两件事不需要任何测量工具，只需要老师愿意多等几秒，也愿意把自己的脸收一收。

最后要说一下封顶。前面说过，语文的方法是让符号晚一步封顶。放在这一节课上，就是沈一禾那一行“借物抒情，表达了作者对亡妻的深切怀念”可以记分，但记分的时点放在追问之后；在追问之前把它封了顶，等于在不知道它有没有来路的时候就替它结了账，账一结，沈一禾、郑凯和唐小满都会读到同一个信号：对了就是对了，不必再往下问。原理管的就是这个时点：张力还在，就不要急着熄火；张力走完了，再封。对字义、语法这类必须全班一样的地方，封得早一点没有关系，这也是原理的一部分：该封的地方要封，该等的地方才等得起。

这一节可以收成一句话：认出缺了哪一维，是方程的事；从符号这一侧追问下去，是路径的事；让对不上的东西自己露头，并且不在它露头之前结账，是原理的事。三件事合起来，才是许清那几句追问背后的完整一环。而这一环里最脆弱的位置，不在学生那里，在老师自己的脸上：只要她的脸替学生回答了，三件工具就都白用了。这也是为什么本章后面给出的教学动作，第一条不是对学生的要求，而是对老师的要求：先学会

在追问的那几十秒里，让自己的脸保持平静，把判断“对不对”的权力暂时留在文本里，留在学生指着的那一处上。

◆六、五位前人各看见了理解的一面，本章多出的是差异的来路

和前人对话，不是为了说他们不对。下面五位，来自不同的世纪、不同的语言、不同的学科，都在回答同一件事：读的人怎样才算读到了东西。本节先公允地说他们各自说了什么、说中了什么，再写本章在哪一处与他们分开、多出了哪一层，最后各给一个他们推不出而本章推得出的课堂局面。这最后一步是对话里最要紧的一步，因为一个说法如果只能把别人说过的话换一套词再说一遍，就没有理由占一节篇幅。五位里离本章题目最近的是Chi与Wylie，放在最后，写得也最充分。

先是刘勰。《文心雕龙·知音》里有两句常被引用的话：“凡操千曲而后晓声，观千剑而后识器。故圆照之象，务先博观。”又说“夫缀文者情动而辞发，观文者披文以入情，沿波讨源，虽幽必显”。前一句说的是鉴赏要靠阅历，弹过千支曲子的人才懂音，看过千把剑的人才识器，所以要想看得周全，先得读得广；后一句说的是读文章的路径，披开文辞走进作者的情，顺着水波追到水源，再幽微的地方也能看明白。他还立了“六观”，位体、置辞、通变、奇正、事义、宫商，是检查一篇作品的次序。刘勰说中了两件事：一是理解不会凭空来，读得多，比较得多，看出来的东西不一样；二是理解的方向是从文辞往情走，“沿波讨源”四个字，几乎就是唐小满那十几秒里做的事。

本章与刘勰分开的地方有两处。第一，“博观”是理解的前提，不是理解的判据。设想两个学生读过同样多的悼亡文字，一个被追问时能指着“亭亭如盖”说这一句改了他的判断，另一个只会说“这类文章都这么写”，刘勰的框架里没有一个观察点把他们分开，六观查的是作品，不查读者。本章补上的就是这个观察点：能不能指出改变判断的那处差异。第二，“沿波讨源”在刘勰那里是读者的功夫，本章问的是这功夫有没有留下可以检查的痕迹：水波追到了哪一处，是谁看见的，别人能不能走到那里去看。刘勰推不出的局面是：一个读得多的学生，当场答得又快又准，却在这三件事里一件也露不出来，而一个读得少的学生反而露出两件。博观论会预测前者理解更好，本章预测二者要看追问下的表现才分得开。

再看《楞严经》卷二的指月之喻：“如人以手指月示人，彼人因指，当应看月。若复观指以为月体，此人岂唯亡失月轮，亦亡其指。”有人用手指着月亮给人看，看的人应当顺着手指去看月亮；如果反过来盯着手指，把手指当成月亮，他不只丢了月亮，连手指也丢了。这个喻放在语文课上几乎是现成的：老师的主题句是手指，文本和它所说

的情是月亮，背得出主题句的学生，多半把手指认成了月亮，答案越标准，越可能只认得手指。这一喻说中的是一件被反复验证的课堂事实：把老师的话当成最终的东西，是理解的一种常见的失败。沈一禾那一行“借物抒情”，就是这样一根手指，漂亮，准确，也只是一根手指。

本章与它分开，在于“月”的位置。指月喻原是劝人不要执着于言教，月被预设为言教之外现成的意思，等在那里，只要不盯着手指就看得到。语文课上的情形要复杂一些：《项脊轩志》末段的“月”，并不是一个等在文字外面、人人都看得到的东西，唐小满看到的是时间长在树上，另一个学生读到的可能是别的合理的层次，哪一个都不是现成的。喻能说出认指为月的错，说不出学生怎样从指走到月，课堂上也无从据它判定谁已经看见了月。本章给出的是一条可以检查的走法：走到了哪一处，改了什么，哪里还看不清。它推不出的局面是：两个学生都复述了同一个标准的“月”，一个能说出删去哪一句判断会变，一个不能；按指月喻两人都已见月，按本章两人要分开看。

理查兹（I. A. Richards）在《实用批评》（Practical Criticism，1929）里做过一件今天读来仍然有意思的事：他把十三首诗隐去作者的名字，每次印发四首，交给自己在剑桥等地的听众，多数是本科生，让他们自由写下读后的记录，再从这些记录里归出阅读的十种困难，其中一种叫“现成反应”（stock responses）。他又把诗的意义分成四种，意思、情感、语气、意图（sense，feeling，tone，intention）。他说中的有两处：一个“对”的答案也可能只是现成反应碰巧对上了题，这是对沈一禾最直接的提醒；他的方法本身，让学生写下读的过程再拿来分析，也是后来许多“看学生怎样读”的工作的先声。

本章与他分开的地方是，理查兹回答的是为什么没读懂，他把误读分成可以命名的类，却不回答读懂是怎样形成的。纠正了一个偏差，不等于理解已经发生：把沈一禾的“深切怀念”换成教辅上另一条参考答案，那是用一个现成反应换了另一个现成反应，困难的名字没有变，来路仍是空的。本章把问法从“哪一种困难挡住了他”换成“他走过了什么、缠着什么”，这样就有了一个理查兹的框架里没有的局面：一个答对了的学生，反而比一个答错了的学生更需要追问，因为他的答案里最可能藏着现成反应，而这一点没有被任何一次批改看到。

罗森布拉特（Louise Rosenblatt）在《读者、文本、诗》（The Reader, the Text, the Poem，1978）里说，作品不在纸面上，是读者与文本在一段时间里“交互”（transaction）出来的事件。她把读者的姿态放在一条连续的谱上，一端是输出式（efferent），读完要带走信息；一端是审美式（aesthetic），关注的是阅读当下经历

着的东西。她说中的是语文考试的一处软肋：用归纳中心思想的考法去考文学作品，会把学生推向输出式的一端，答案写对了，作品却没有在他那里发生。沈一禾读那两句话，就是为了带走一个可以写进答案的东西，他做得很好，只是他做的事情不叫读诗。

本章与她分开的，是观察的办法。交互的理论说明了读法的差异，却没有给出判定一个学生此刻处在谱上哪一点的可观察标准，它也分不开流利的表达与有来路的理解。两个学生都说“读得很有感觉”，同处审美式一端，其中一个说得出是哪一处让他有这个感觉，另一个只能重复“感觉”，罗森布拉特的谱上看不出他们的差别。本章给了一个可以到课堂里去用的办法，不问姿态，只问：改变你判断的是哪一处，没有改变的话，为什么没有改变。这并不推翻交互，而是给交互一个可以检查的出口。

交互说推不出的局面，可以摆成两个学生来看。许清请全班先别答题，先说读到末段时心里经历了什么，这正是把学生往审美式一端推的做法。一个学生说得很满，说心里空了一下，像有人在身后关了一扇门，可被问到是哪一句让心里空了，他说不上来，换到文章前面写“三五之夜”的那一段，他又说出一段差不多的感受；另一个学生几乎没有感受可说，他是带着找答案的心思读的，标准的输出式，可他指得出“今已亭亭如盖矣”里的“今”，说正是这个字让他把前面的“手植”重新读了一遍。按交互说的谱，前者在审美端，后者在输出端，前者读得更像在读诗；按本章，后者的理解有来路，前者的感受还没有地址。两种说法对这两个学生的排序正好相反，换一篇陌生的散文，看谁先指出改变判断的那一处，就分得出高下。

最后是Chi与Wylie。他们在2014年发表于《教育心理学家》（Educational Psychologist）第49卷第4期的文章里提出了ICAP框架：按学生外显的行为，把学习投入分为被动、主动、建构、互动四种方式，并预测学习效果依次递增，互动高于建构，建构高于主动，主动高于被动。被动是听着、看着；主动是做笔记、划线这类操纵材料的动作；建构是产出材料里没有的东西，比如自我解释；互动是两个人轮流在对方的建构上再建构。这个框架离本章最近，因为它同样不满意“学生坐得端正就是学了”，同样主张要看学生究竟做了什么。

它说中了许多事。首先，它给课堂观察一把可以直接拿去用的粗尺：沈一禾抄下主题句，是主动层的动作；唐小满改写自己的解释，是建构层的动作；许清的追问把学生从主动推向建构，这与框架的预测一致。其次，它让老师不再把“划了很多线、记了很多笔记”当作理解的证据，这一点对语文课尤其要紧，因为语文课的笔记本向来是最厚的东西。再次，它的“互动”一层提醒我们，两个学生互相指着文本说“你看这里”，

往往比老师一个人讲更接近显露，这在讨论课上尤其值得用。本章不否认这些，也愿意借用它的粗尺。

本章与它的分叉有三处，第一处最要紧。框架是以外显行为来判定投入的，外显行为只是认知投入的代理。郑凯被追问时一遍遍改自己的说法，外显上与唐小满没有两样，都是在产出新的说法，都可以被记作“建构”；只看行为的外观，无从把他们分开。本章分开他们，靠的是差异的来路：一个对着文本里的一处，一个对着老师脸上的变化。这样的区分，行为的外观里没有，因为来路不在行为的外观里，要到文本里去核对。以行为为准有它的好处，两个观察者容易达成一致；代价是凡行为相同而来路不同的情形，它都无从分开，郑凯这样的学生正好落在这条缝里。

第二处，框架比较的是活动类型的效果，不说明一次理解由什么构成。本章的回答是：由走过的差异和缠着的东西共同构成，缺了哪一头，就是哪一种看上去完整的残缺。第三处，框架里的“建构”指产出材料里没有的东西，而本章关心的修正，常常是朝材料里本来就有的东西回头：唐小满找到的“手植”“多在外，不常居”，都是原文里有的，她没有产出任何新材料，只是第一次看见了。至于“这里还不能下结论”，外显上是产出变少的一步，按行为来判，它不容易被排在建构的位置上；而在本章看来，这恰恰是显露最诚实的样子。

于是得到一个ICAP推不出的局面。设两个学生同在建构的模式里，各写了一段自我解释，字数相当，按框架应当得到相近的效果；本章预测不同：其中一人的每一步修改都能指到文本里的一处，另一人的每一步修改都出现在老师表情变化之后，换到同篇的另一处时，前者仍能站住，后者站不住。再设一个学生，外显行为极少，只说了一句“这里我不敢下结论，只看得出树很大、他不常在家”，按框架他的投入很低；按本章，他的显露是充分的。这两个局面里，行为的外观和显露的充分程度朝着相反的方向走，这是本章可以说、框架说不出的话。

把五位放在一起看，会发现他们各自守着理解的一个面：刘勰守着阅历与沿波讨源，《楞严经》守着不认指为月，理查兹守着对现成反应的识别，罗森布拉特守着读法的姿态，Chi与Wylie守着学习投入的方式。这五个面，用本章的话说，都是在显露这一端上做文章，有的看它是否来自广博的读，有的看它是否停在手指上，有的看它是否现成，有的看它是否输出式，有的看它外显的行为。本章多出的一层，是回头去问显露这一端是怎样走出来的：走过了哪些差异，缠着哪些东西，那些差异又是从文本里来的，还是从别处来的。这一层不替代前人的任何一面，只是把五个面接到同一条来路上去，

而这条来路在课堂上是可以看见的，后面的三句追问和一张改判记录，就是为了看见它。

◆ 七、站内几本书已经走到门口，本章多走了一步

站内有几本书，在“学了却没学会”“整齐不等于想过”“账本看不见课堂”这一带已经用过力，其中三本是王德生的，第409号、第23号和第55号；还有一本是柴翱自己的第506号《土·石·煤》，要和它划一道界，因为二者最容易被误认成一件事。这几本书不是对手，倒像是已经铺好的路基，本章不重述它们的论证，只写它们各自在哪里与本章接上，说中了什么，又在哪里分开，本章在它的基础上多出了哪一层；每一本都只据它自己的判断来写，书里没有写到的地方，本章不替它补。

第409号《教育的产品是结晶》（副题“AI时代，为什么学了却没学会”）从初二学生沈知远的作业讲起：二十道因式分解全对，第二天小测几乎空白，他说“我昨晚都看懂了”。书的判断是，教育的产品不是答案而是结晶，答案可以转手，纠缠不能代建，所以答案越免费，学了越容易没学会。它把“会”拆成一条纠缠的五段账，〇在场、一建立、二维持、三粒子化、四熔开再结晶，并指出三种假会各停在不同的段上：看懂型停在第〇段，背住型只到维持，刷熟型已经结成粒子却熔不开。它说中了一件事：看懂和学会不是程度之差，而是有无之别，看懂的时候，几样特征被一条别人的线串着、挨在一起，没有在学的人身上拆开、重接。沈一禾那句主题句，与这个描述很接近。

本章比它多出的一层，是尺度和位置。第409号盯的是整条五段账里学生停在了哪一段，设计上用一节课的五拍；本章盯着其中一个很小的时刻，就是一个答案刚刚被说出的当场，在同一篇文本上，判断被证据修正的那种显露，并且把“拆开、重接”落到语文阅读里三个看得见的动作：指出改变判断的那处差异，把名称展开成关系，说出还不能下结论。本章还多出一个对象，就是郑凯。据书的构念，三种假会是看懂、背住、刷熟，没有专门写这一种：看上去在拆、在重接，实际上是老师的表情在替他接。它出现在追问之后，是语文课上才容易看到的情形。至于第409号后面的维持与粒子化，本章不处理，留存的部分归第九章。

第23号《GPT时代的SDE批判性思维》的母题是：批判不是给结论挑错，而是先揭示一个思考怎样发生，再做真善美的条件化判断；整齐不等于有人想过。它的起点是一个“虚”：基底几十秒就能交出分点、分层、过渡顺滑的长文，找不到可画线的错，心里却不踏实，因为文字的样子和写它的功夫分开了，一个谁都能批量复制的动作，证明不了思考发生过。所以书主张先揭示，后判断，要看一个思考的形状、路和土三面。它

说中的是：整齐的句子证明不了有人想过。这与沈一禾的主题句正好对得上，主题句工整、完整、无懈可击，工整恰是它最没有说服力的地方，基底也能在几秒里写出一模一样的一句。

本章多出的一层有两点。其一，第23号的对象是一份已经成文的思考，要从文本里读出它的形状、路和土；本章的对象是一个正站在面前的学生，可以追问，于是多出一个动作：请他自己指。读成文，只能由读者去重构路径，读学生，却可以让路径由他本人说出来，不必由老师替他重构。其二，追问带来成文所没有的风险：学生的回答可以同样整齐，“指一处”也能背，所以本章加上了“换一处、换一个问法”的检验。第23号自己的边界里写着，它依赖的前提是思考的形状、路、土可以被另一个人从文本中读出，而不是读者自己的重构。放到课堂上，就是老师读出来的“路”可能只是老师自己的重构，这正是本章坚持让学生自己指的缘故。

第55号《课堂学习发生学》的母题是：课堂里决定后果的东西多半是课堂自己造的，而账本只为外来物设字段，所以账本越完备，越看不见它。书用三间教室作例：数学课正确率接近满分，改一个常量、去掉提示，就没人知道该把什么当作问题；工程课流程齐备，换了校园与评分量表，学生只会打听“老师要哪个答案”；艺术课的讲评让人受触动，两周后面对新作品仍在等权威开口。三间教室在事情发生的那一刻，账本都是满分，出问题的不是记账诚实与否，而是账本上没有那一栏。它说中的是：结构性的失明，常被写成态度问题，说学生不认真、不动脑，其实是账本上没有地方放这件事。

放到语文阅读课上，账本的栏目是现成的：答案对不对，主题句准不准，参与度高不高，笔记全不全；“改变判断的那处差异”没有字段，唐小满那一行字，在账本上几乎是空的。本章多出的一层，是给出了一个具体的、不入账的读数，叫“改判记录”，由学生写，教师看，同桌互相核对，后面会讲怎样做。它还要守住第55号提出的反噬：书里说，度量一旦被采用为考核，读数与其所测之物就会脱钩。改判记录若进了成绩册，学生立刻学会写出漂亮的“我从哪一处改了”，所以本章规定它不进考核。这条规定不是一个善意的附加，而是这个读数能够存活的条件。

最后是柴翱自己的第506号《土·石·煤》。那本书里有一个单位叫“停驻”：学生写某一句时心里停了一下，只有作者自己能报，是读数的单位，也是不进考核排名的约定。它的方向是写，对象是学生自己写下的那一句，凭据是作者本人的说法，别人没有办法替他核对，有没有停，只有他知道。这是它的长处，因为它保护了写作者说“这一句是我的”的权利；也是它的限度，因为凭据全在一个人那里。柴翱在那本书里面对的

是学生交上来的作文，本章面对的是学生交上来的阅读答案，两本书用的是同一套口径，对象却是同一条路的两个方向，一个朝外写，一个朝里读。

本章说的“改判”，方向是读，对象是别人写下的文本，凭据在文本里。唐小满说“是这一处改了我”，同桌和老师都能翻到那一处，去看那里是不是有她说的那个差异，核对的权力不独属于她本人。所以二者是同一个约定的两头：作者对自己句子的指认，读者对文本证据的指认；一头只能自报，一头可以互验。两头有一条共同的纪律，读数不进考核排名，因为一旦进了，停驻会变成凑出来的停驻，改判也会变成演出来的改判。至于作者一边，在范文和基底进来之后，“认出”凭什么还算数，那是第三章要接的话。

◆ 八、理念界、现实界和自我界各自撑着一个答案

三界是母本用来说一样东西沉淀在哪里的三个地方：理念界是术语、说法、道理和规则，人们靠它们互相说话；现实界是看得见摸得着的东西，文本上的字，教室里的桌椅和这一节课的时间；自我界是“我”的那一层，我的经验，我的判断，我愿不愿意担下这句话。一个答案要站稳，三界都得有它的位置，缺了一界，就像一条凳子少了一条腿，还能勉强放着，一坐就晃。这一节不是把三个学生各贴到一界上，而是用三界做一次检查：每个答案在哪一界很厚，在哪一界很薄。

沈一禾的答案，理念界极厚：“借物抒情”“表达了怀念”都是现成的术语和说法，来自教辅，来自老师，是整个语文教学共用的话语；现实界很薄，文本上那两句话里没有一个字被他碰过，他的手指没有落在任何一处；自我界也薄，他没有说“这是我读出来的”，他说的是“这就是借物抒情”。三界里只有一界在场，所以树换成桂花树，拿掉半句话，它都不动。这样的答案不是错，只是靠理念界的一条腿站着，而一条腿站着的东西，最怕有人轻轻碰一下。

唐小满的情形反过来。她的理念界很薄，没有一个术语，连“借物抒情”也没提到；现实界却有了：手指落在“亭亭如盖”上，眼睛回到前一句“不常居”，有两处文字被她抓在手里；自我界也有了：“我不敢写”四个字，是她对自己判断的边界的承担。她缺的是理念界的那一条，也就是把自己看到的东西接上通用说法的路。这并不难补，许清只要在她说完之后告诉她，这样的写法，教辅里归在借物抒情的名下，名字就接上了。一个名字接到一份已有的读上，比一份读追着一个名字跑，要容易得多；反过来，要给沈一禾补另外两条腿，难得多。

三界不是三间互不相通的房间，一个答案站得稳，靠的是三界之间有线连着。沈一禾的“借物抒情”要有来路，需要往下接两根线：一根从名字接到文本里的一处，比如“手植”“死之年”，让名字有了落脚的字；一根再从那一处接回他自己，说出“我是从这里觉得他一直记着的”，让落脚的字有了人来担。唐小满则要往上接一根，把她看到的接到通用的名字上。同一个符号，缺的界不同，接线的方向也不同。方程认出缺了什么，三界告诉我们，线应当往哪个方向去接。

郑凯的答案里，现实界最厚的不是文本，而是许清的脸。这也是现实界的东西，看得见，摸得着，就在他面前一米远的地方，比黑板上的两句话更近。他的理念界不薄，“亡妻”“怀念”“时光”都是现成的词，只是用哪一个，由那张脸决定；自我界最薄，“这是我的判断”无从说起，他自己也不知道该把哪一个当作自己的。这一类学生在课堂上常被误认为“灵活”，因为他们总能很快找到老师想要的方向，而三界的检查会提醒我们，他的灵活有一个固定的支点，在别人的脸上。

三界检查还有一个容易被忘掉的对象，就是老师自己。许清的自我界里，有一条十七年养成的规则：学生答对了，要让他知道；答错了，也要让他知道。这条规则本身是善意的，是教学的基本功，只是在追问的场合，它成了郑凯的支点。她也是被考试赶着走的人：下个月有统考，评分点就印在教辅上，她对“对不对”的敏感，一半来自她自己的理念界，一半来自教研组共同的压力。说清这一点，不是要给许清开脱，而是要说明：让脸保持平静，不是一个态度问题，而是需要刻意练习的一项技术，也需要教研组给她一点不必每次都急着对答案的余地。

还要说明一点：三界的检查针对的是答案，不是学生的内心。如果一个学生在被追问时表现出明显的紧张、回避，或者出现了与课堂以外的事情有关的情绪，这就已经不是阅读课上的三界问题了，应当交给班主任和学校的心理老师等相关人员去了解，由专业的人来判断。老师在课堂上的观察不能替代这样的判断，也不应写进任何公开的记录里。本章的三界检查只回答一件事：这个答案，在文本、在说法、在“我”这三个地方，各自有多少来路，它不替任何一个学生下关于性格或心理的结论。

◆ 九、课堂上可以先做三句追问和十分钟改判记录

做法先说原则：不增加新的课时，也不换一套教材，只在原有的阅读课里切出十分钟，把追问的方式换一换，再给自己的观察多备一个本子。所有的动作都有一个共同的前提，就是读数不进考核，不进成绩册，不用来给学生或老师排名。这一点不是客套，是前面第55号提醒过的反噬在起作用：一旦进了账，学生学会的就是写出漂亮的“我从

哪一处改了”，而这个读数原本是要避开漂亮的。它只给学生自己和老师自己看，目的是让下一次的课好办一点。

追问只用三句，每一句各有各的用处。头一句是“请你指给我看，你是从哪一处文字得出这个判断的”，要的是一处具体的字，不是一个概括，学生说“整篇”“全文”，就请他缩到一个句子里。第二句是“如果不用这个名字，你会怎样把这一处和别的地方连起来说”，要的是把名称展开成关系：树和人，年数和不在场，是怎样连着的。第三句是“这一段里，有哪些话是你现在还不能下结论的”，要的是学生划一条线，线以内是文本给的，线以外是自己补的。三句问完，学生手里有一处文字，几条关系，一条线，这就是一份可以被别人核对的理解。

问法比问句更重要。追问之前，许清先要做的是把自己的脸放平，这听起来可笑，做起来却需要练习。可以用几个笨办法：追问时不点头，不皱眉，不说“对”“嗯”这一类的词，而是把学生的原话原样复述一遍，“你说是从‘亭亭如盖’看出来的”；给学生三十秒，让他低头看文本，不要接话；有条件的话，让学生先写再说，因为当面说，总有一双眼睛在看着他。把脸放平并不是冷淡，而是把判断“对不对”的权力暂时放回文本里，放回学生指着的那一处。

十分钟“改判记录”可以这样排。头三分钟，学生在自己的纸上写下对一两句话的初步判断，一句话就够。接着三分钟，老师划定一处，一般是学生最容易滑过去的那一处，比如“多在外，不常居”，请大家默读两遍，圈出其中一个字。再用两分钟，学生写下三样东西：判断改了还是没改；改了的话，是哪一处改的；没改的话，为什么这一处没有改变它。最后两分钟，同桌交换纸条，回到文本里核对对方指的那一处，看那里是不是确实有他说的那个差异，在纸条背面写一句“我找到了”或者“我没找到”。老师只收几张样本来看，不打分。

纸上的格式越简单越好，只要四行：我先想的，我后想的，让我改的那一处，我现在还不能下结论的。第二行可以和第一行一样，那就在第三行写“这一处没有改变我，因为……”，没有改变也是一次有来路的判断，不必为了交差去编一个改动。允许写“没改”，是这个动作能不能存活的关键，否则学生很快就会明白，纸上总得有一处改动才算数，改判记录就变成了每次都要演一出的小戏。纸条交上来之后，老师不必逐张批改，挑几张读一读，看有没有出现“没改”也说得出理由的，那样的纸条往往比改了的更让人放心。

教师自己的观察本更简单，一页纸，每周记一个班里三五个学生就够。每个学生只记五项：日期和篇目，学生的初判，追问之后的判断，他指出的那一处是否确实在文本

里，以及这一次我的脸有没有说话。最后一项是留给老师自己看的，它的作用是让老师慢慢看出自己的习惯：对哪一类答案容易露出笑意，对哪一类答案容易皱眉。几周之后翻回去看的，不是学生之间谁高谁低，而是同一个学生前后的变化：有来路的改判是多了，还是少了；指出的处，是越来越具体，还是越来越像套话。这些记录只给老师自己看。

如果要排成几周，可以这样走。第一周只练追问，不记录，不收纸条，让学生习惯有人这样问，老师重点练自己的脸。第二周做第一次十分钟改判记录，选一篇学生已经读熟的短文。第三周换成学生没有见过的短文，用同样的十分钟再做一次，这是“换处”的检验。第四周老师翻自己的观察本，挑出两三个让自己意外的学生，下一轮的追问就围着他们设计。四周下来，不会出现什么令人惊喜的数据，但许清会对自己班上谁的理解有来路、谁的理解靠脸，多出一份心中有数的判断。

柴翱在《这把不算》里把回执和账分开：回执是有人接住你，不是夸奖，而是问一句他做了什么决定；账是有人把这次记下、作数、存档、拿去比。追问如果要成为回执而不是账，办法很简单：老师追问之后，只复述一遍学生做出的决定，“你把第一行划掉了，换成了树替他数年头”，不评对错，不给分。学生指出的处是不是确实在文本里，由同桌和学生自己回到文本里去核；只有字义、语法一类必须全班一样的地方，老师才当场说“对”或者“不对”。这样，三句追问不会变成又一个考试环节，学生也能分清，哪些地方问的是文本，哪些地方问的是老师手里的答案。

最后提醒两点。第一，十分钟动作用过几次之后，学生会学会它的样子，所以问法要轮换：有时问“你原先没看到、后来看到的是什么”，有时问“如果删掉这一句，你的判断会变到哪里去”，有时干脆请学生出一个题，问同桌“你说这里是怎么回事”。第二，知识性题目、记忆性题目不用这一套：实词的意思，需要背诵的篇目，直接核对就是，不必追问来路，那是要早封的部分。把十分钟用在最值得慢一点的地方，其余的地方，该快就快，这样周平老师那句“一个班五十几个人，你一个个去问哪一处”，才有一个可以认真回答的办法。

◆十、高一、高二、高三的课堂里，要指的那一处各有各的样子：散文是物，小说是往来，诗是一个场

前面几节用的都是高二（5）班的一个下午，一篇《项脊轩志》，许清蹲在三个本子旁边。同一个判断放到别的学段、别的文体里，要指的那一处不会长成同一个样子，先说学段。高一是经典篇目的第一次相遇，学生从初中带来的习惯是读完就要有一句话交

上去，主题句在这里最容易被当成读完的凭据；高二有专题和任务群，一篇课文可以读得久一点，追问有地方放；高三是备考，复习课、模拟讲评、限时作答占去大半，答题规范和评分要求是必须早封的，晚封的余地被压到一条很窄的缝里。三个学段，早封与晚封的分寸各不相同，下面三个例子一个学段一个。

再说文体。本书采用的口径是，诗歌、小说、散文的教学方法各有属性侧重。散文偏向客体属性：起手多半先抓物，抓那些可以指认、可以单独拿出来的细节，靠此时与彼时、此处与彼处的对比让它显形，判断落在“真”，也就是所写之物立住了没有，读者能不能对着文字去核实。小说偏向互动属性：起手多半先追人物之间的往来，看处境怎样一步步变，一句话、一个动作怎样传开去牵动一串人，判断落在“善”，也就是这样的往来让谁好过、让谁受损。诗歌偏向主体属性：起手多半先让人入场，整体地感受，再看情与意怎样分布在意象之间，判断落在“美”，也就是和谐里有没有活力。

这是侧重，不是对应。散文里也有场，诗歌里也有对比，小说里也有真，侧重说的只是起手与用力的地方，以及哪一种判断最先拿出来。母本第6章《显露维度及其内部层级》和十六条精要里的第3、第4两条都提醒过，不能把这些名称一一贴死，它们帮助提问，不代替证据。落到本章，意思就是：“改变判断的那一处差异”，在三种文体里指的是不同的东西，散文里多半是一件物，小说里多半是一次往来，诗里多半是两样东西之间的一个位置。下面每个例子，都要看这个“多半”在哪里成立，又在哪里落空，每个例子里都留了一个可以被推翻的口子。

先看高一的一篇散文。下面三个例子和三位学生的名字都是构想的。许清把这一届学生从高一带起，开学后的第二个月，班上读史铁生的《我与地坛》。这个年纪的学生刚从初中上来，读完一篇文章总要交一句概括，而这篇文章偏偏有一句人人都会写的话：这是一篇关于生命的感悟，也写出了母爱的伟大。构想学生秦果在本子上写的就是这一句，写得通顺，也没有错。许清不想让她改掉这句话，想看的是它的来路，于是照第九节的办法，请她从文章里指一处出来，指到哪一处，她的判断就是在哪一处动过的。

放在这一篇里，本章说的那个符号，就是“生命的感悟”这几个字。它和《项脊轩志》里的“借物抒情”一样，对得无可挑剔，也一样不带来路。不同的是它更大，大到没有一个具体的位置可以钉住它：悟的是什么，在哪里悟的，园子里的哪一样东西让作者想了又想，文章里没有一句话说“所以我悟到了”，学生却可以把这几个字安到任何一处。史铁生写的园子，用他的话说是“荒芜但并不衰败”，古殿、高墙、老柏树、草

木和虫子，都是能一样一样指给别人看的东西。主题句越大，它越不挑物，学生手里也就越容易只剩一个词。

散文偏向客体属性，所以许清选的是先物后理的路：不问“悟到了什么”，先问“园子里有哪一样东西，你读的时候停了一下”。下面是一个构想的片段。秦果想了一会儿，说她停在母亲来园子里找“我”的那一段，“我”看见母亲四下张望，没有出声。许清问这和“母爱的伟大”有什么关系，秦果说：“我原来以为是他看着母亲好，所以感动，可是他当时是躲着的，在看她找。那份伟大是他后来才看出来的，不是那一天。”这是一次对比，此时和彼时被放到了一起，她的判断因此动了一下，而且动在一处别人可以回去核对的文字上，判断落在“真”上，也就是物立住了，别人走得到。

高一的分寸是这样的。园子在哪里、“我”遇到了什么、母亲找他的经过，这些事实层面的东西要早封，读错了当场改，这是初高中衔接时要打下的底；“生命的感悟”这一类概括晚一步封，等学生手里有了一处物、一组对比再封顶，封的时候允许每个人封得略有不同。若这一课改按小说的侧重起手，只追母子之间的往来，倒也能很快抓住那一幕，一个找，一个躲；可是园子里的古柏、蜂儿、雨燕这些不在往来里的东西会被当成背景，而这篇文章的力气有很大一部分恰恰用在这些东西上。所以在这一篇上，按物起手要稳当些，换一篇以人为主的散文，结论可能是反的。

再看高二的一篇小说。高二的专题课和经典研读，让追问有了更多地方，许清带着（6）班读海明威的《老人与海》节选。构想学生庞川是班上背书最牢的一个，“人不能被打败”这句话，他不但背得出，还能接着往下说“体现了硬汉精神”。整篇小说的情节是，老人一连八十四天没有打到鱼，终于钓上一条大马林鱼，归途中被鲨鱼一口一口吃掉，带回岸边的只剩一副骨架。庞川的主题句和这个结局，在他嘴里是并排放着的，中间没有一条线。许清没有急着去讲，她想先看这句话在他手里是怎样来的，又能不能被小说里的某一处推动。

在这一篇里，本章说的符号是“人不能被打败”这句话的大意。它可以背，可以抄，可以套在任何一个吃了苦头的人身上，套在老人身上没有错，套在一个考试失利的中学生身上也没有错，恰恰是这个“套在谁身上都行”，说明它还没有同这篇小说里的任何一次往来咬住。小说里可以指认的东西不在这句话里，在老人和大鱼、鲨鱼、孩子之间那几次来来往往里：对大鱼说话的口气，面对鲨鱼的态度，回到岸上孩子的反应。这些才是要从符号背后找回来的差异，它们不是物，是发生在两个以上的人或生灵之间的事。

小说偏向互动属性，所以起手是追往来，判断落在“善”：这样的往来，让谁怎样了。下面是一个构想的片段。许清问庞川，老人与大鱼、与鲨鱼、与孩子这三处往来，哪一次改变了他对“打败”的判断。庞川翻了一会儿书，指着老人对大鱼说话的几处：“一开始他是要杀它的，后来叫它兄弟，说敬重它。”再往下，他说：“所以鲨鱼来的时候，他心疼的不是输赢，是鱼被吃了。”许清问，这么说“没被打败”是赢了吗？庞川停了很久，说不是赢，可能是孩子来的时候，他回来了，孩子哭了，还说要再跟他一起出海。他的判断从“硬汉赢了”挪到了“有人愿意跟他出海”，这一挪动发生在人与人的往来里，是一句话、一个动作的波传到了孩子身上。

高二的分寸是：情节的事实要早封，谁在什么时候做了什么，一共几天，几次，这是大家都认的底座；“敬重”“硬汉”“善”这一类对往来的评语晚一步，专题课的时间正好允许它晚。若这一课改按散文的侧重起手，去核对鱼有多长、线怎么放、一路上吃了什么，这些物是可以核实的，对读懂情节有用，可老人对大鱼说的那些话容易被当成修辞带过去，而庞川的判断恰恰是在那几句话里动的，所以这一篇上按往来起手更对路。反过来，若有学生对钓鱼的细节着了迷，先从物进去，也应当让他走，因为读进去了就是读进去了，侧重不是拦路的栏杆。

最后是高三的一首诗，例子放在周平的班上。周平五十岁，是高三的把关老师，他护着学生的分数，也相信稳妥的做法；在他的复习课上，诗歌鉴赏有一套规范，先概括景象特点，再点手法，最后落到情感。下面是一道构想的模拟题，不是某一年的实际考题：给出杜甫《旅夜书怀》全诗，问颔联“星垂平野阔，月涌大江流”的景象有什么特点，并问全诗抒发了怎样的情感。构想学生梁朵答得很稳，“景象壮阔；借景抒情，表达了诗人漂泊孤独之感”，周平给了满分，他给得没有错。全班的作业本上，这一联的答案大同小异，整齐得叫人放心。

梁朵这一行答案里，本章说的符号是“漂泊孤独”四个字。它在考场上是对的，也应当是对的，但放在这首诗上，有一个同前两个例子都不一样的问题：它不挑句子。全诗八句，首联“细草微风岸，危樯独夜舟”，尾联“飘飘何所似，天地一沙鸥”，拿掉颔联，这四个字照样立得住，拿掉首联，也立得住。符号和诗之间没有一个具体的位置钉着，同《项脊轩志》里换成桂花树也照样成立的“借物抒情”是一回事，只是诗里的位置不是一个词，要找也不好找。这并不是说梁朵没读，只是答案看不出她读到了哪里，考场上看不出，讲评课上就要靠追问把它找出来。

诗歌偏向主体属性，所以起手是入场，判断落在“美”：这首诗的和谐里有没有活力。周平不愿意为此多占一节课，他同意在讲评里取两联，只花三分钟。下面是一个构

想的片段。周平先让全班把首联和颔联连起来读一遍，只读，不分析，再问梁朵：“细草微风岸”的小和“星垂平野阔”的大，拿掉哪一个，另一个会变？梁朵想了想说，拿掉大的，细草和小舟只是小；拿掉小的，平野和大江只是景。“有了那条船，大才是冲着一个人来的；有了那么大，船才显得只有一个人。”她指的不是一个词，是两联之间的一个位置，两样东西在一个场里互相照着，比“漂泊孤独”多出来的，正是这个来路。

高三的分寸要写得格外清楚。答题的规范必须早封：景象特点怎样概括，手法怎样点，情感怎样落，分点作答的格式怎样，这些是评分要求，是全班必须一样的底座，周平在这一点上不让步是对的，学生也应当先把它练熟。晚封的只是读法本身，而且晚得很有限：先让梁朵把“漂泊孤独”写下来拿到分，再用一句话补上“哪两样东西互相照着”，这三分钟不进成绩，也不另出题。若这一课改按小说的侧重起手，去追人物的往来，诗里只有一个人和一只沙鸥，没有往来可追，会落空；若只抓物，细草、危樯、星、月都抓得住，可大与小怎样成为一个场，物的清单交不出来。不过考场上的时间只剩一小截时，先把能指认的找出来，往往也是救急的第一步，这个口子要留着。

把三个例子并起来看，有一件事是共通的：沈一禾、秦果、庞川、梁朵交出来的符号都是对的，缺的都是那一处，只是那一处在三种文体里长得不一样。在散文里，那一处是一件物和一组对比，指得出，别人就能走到那里去核对；在小说里，那一处是一次往来，指得出，就能追问它让谁怎样了；在诗里，那一处不是一个词，而是两样东西互相照着的位置，进了场才指得出。所以文体的侧重没有改动本章的核心判断，判一个学生懂没懂，仍然是看追问下他能不能指出改变判断的那一处差异；它改的是老师先问什么：先问物，先问往来，还是先让人入场。这是侧重有用的地方，它替老师省去起手时的一部分试探。

侧重在哪些地方会失效，也要说清楚。第一，同一篇课文可以有不同的起手：《老人与海》里的大海、小船、鱼骨是可以指认的物，《我与地坛》里母亲的一找一躲是往来，换一个学生，换一个要害，起手就该跟着换。第二，侧重一旦成了口诀，“散文找物，小说找人，诗歌找情”，它自己就成了下一个符号，学生背得下来，用得又快又对，却同那篇课文的任何一处无关，这和第五节说的“指一处”也能背下来是同一件事。第三，若一个班按侧重起手的课，与随意起手的课，在换处检验里并无差别，这一节讲的侧重就该收回。侧重是一个可以被推翻的建议，不是分类表。

◆ 十一、这个说法在什么观察下算错

一章的说法如果只能解释已经发生的事，不能被任何观察推翻，它就只是一个好听的讲法。本章的核心判断是：判一个学生懂没懂，看他被追问时能否指出改变判断的那处差异、能否把名称展开成关系、能否说出“这里还不能下结论”，比看答案对不对准得多。这个判断要接受检验。下面写它在什么观察下算错，写的都是设计，不是已经做过的研究，章里没有任何样本数字，也不替将来的观察预先报告结果。能被推翻，是这个说法有资格被拿到课堂里去用的一个条件，也是它对许清这样的老师的一份交代。

取一批在《项脊轩志》末段这两句上都答对了主题句的学生，答案相同，分数相同。追问之后，把他们分成两组，甲组能指出改变判断的那处差异，并能说出一处还不能下结论的地方，乙组做不到，或者指出的处一换问法就站不住。追问之后紧接着，在同一篇文章的另一处，比如前面写“百年老屋，尘泥渗漉，雨泽下注”的那一段，给两组出一个新问法，不问手法，问：如果删去这一句，你对这一段的感情的判断会怎样变化，为什么？这是一个同条件、不同预测的局面：两组在旧处的答案一样，差别只在追问下的表现。

两种说法在这个局面里给出不同的预测。看答案对不对的说法，预测两组在新处的表现差不多，因为他们在旧处的答案一样；本章预测，甲组能在新处指得出、说得出，乙组会掉下来，要么复述一个新的整块，要么顺着新问法里的暗示往一个方向滑。这里的“掉下来”要说清楚，不是指乙组答错，而是指他们在新处给不出一处具体的文字，也说不出任何一件自己还不能判断的事。如果观察到的是两组没有差别，或者差别反过来，乙组反而更好，那么本章最主要的具体判断就错了：追问下的表现，并不比答案更能预测新处的表现，本书对这三件事的优先排序就要收回。

第二个观察针对“指一处”这个动作本身。设一个班连续几周做改判记录，学生都学会了“从某某处看出来”的说法，另一个班没有做。如果在换处检验里，两个班的学生没有差别，说明“指一处”只是又一个被背下来的动作，一个新的符号，本章把它当作理解显露的凭据的做法就站不住了，剩下可以信的只有换处检验本身。这一条之所以要单独立出来，是因为训练过的动作最容易变成表演，而表演恰是符号的老办法，三件工具里没有一件能保证学生不去表演，只有换处检验能在事后把表演拆开。这一条是本章对自己的追问：我们教给学生的新动作，会不会又成了新的套话。

第三个观察针对郑凯这一类判断。如果把脸拿走，也就是追问时老师不表态，原来改得最勤的学生仍然改得同样勤、同样朝向同一个方向，那就说明他的修改并不是跟着

脸走的，本章关于“来路”的区分在这个学生身上不成立，他的改动要另找解释。反过来，把脸拿走之后他停了下来，开始往文本里找，这个区分才算站住了一次。当然一次不算数，要在几个学生、几篇文章里反复出现，才能说这个区分有用；若始终分不出来，三句追问里的“指处”一项就该放弃，只留“还不能下结论”一项。

本章的说法也有明确的不适用之处。知识性题目、记忆性题目不适用：实词的意思，句子的翻译，需要背下来的篇目，对就是对，错就是错，不需要追问来路，那是要早封的部分。文本里没有足够证据的题目也不适用，比如必须靠课外背景才能回答的问题，学生说“还不能下结论”，不是理解不足，而是证据不足。学生因为性格、语言习惯不愿当面开口时，书面的改判记录比当面追问更合适，不能把沉默当作没读。班额很大的班级也要打折，三五个学生的观察，只能当作老师的参考，不能当作全班的诊断。

最后一条边界与第九章相接：本章只谈当堂的显露，不谈一周以后。一个学生当堂露得很充分，一周之后在陌生文本上是否还在，要由第九章去查，当堂显露得再好，也不能代替那一次检验。把话说回许清的办公室，周平老师那句“答对了就是懂了”里有一半是对的，答对是懂的必要条件，只是不够。两章合起来，才是完整的一条线，单独看本章，就只是理解在一个课堂上的一个切面。下一章换一个对象，从一首诗看起，那里要问的是：当几个学生都指得出文字、都说得出来路，却读出了不一样的东西，哪些分歧必须收敛，哪些可以各自保留。

本章参考文献

归有光：《项脊轩志》，载《震川先生集》。〔版本待核〕

刘勰：《文心雕龙·知音》，据维基文库本（“观文者”一句他本作“见文者”）。

《大佛顶首楞严经》卷二，《大正藏》第19册，No.945，第111页a栏（据CBETA）。

I. A. Richards (1929). Practical Criticism: A Study of Literary Judgment. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

Louise M. Rosenblatt (1978). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Michelene T. H. Chi & Ruth Wylie (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219–243.

王德生：《SDE思想体系入门》（德麦国际专著第395号），本章引第5、6、12、19、26章。

王德生：《教育的产品是结晶——AI时代，为什么学了却没学会》（德麦国际专著第409号）。

王德生：《GPT时代的SDE批判性思维》（德麦国际专著第23号）。

王德生：《课堂学习发生学》（德麦国际专著第55号）。

柴翱：《土·石·煤——作文的发生学》（德麦国际专著第506号）；《这把不算——玩的发生学》（德麦国际专著第428号）。

史铁生：《我与地坛》。〔版本待核〕

海明威：《老人与海》。〔译本待核〕

杜甫：《旅夜书怀》。〔版本待核〕

02

第二章

一首诗，两个世界

意义怎样在三界里纠缠

本章押的判断 **字义与典故一层由证据收敛，回写到自我界的一层可以各自保留；两层分开处理，比混在一起好。**

◆一、同一首《泊秦淮》，读出了三个说得出理由的意思

下面是一个构想的场景。湘中某县城，一所普通高中，高二（5）班的诗歌鉴赏专题课，许清选了一首学生初中就背过的诗来重读，在黑板上抄下杜牧的《泊秦淮》：“烟笼寒水月笼沙，夜泊秦淮近酒家。商女不知亡国恨，隔江犹唱后庭花。”她没有急着讲，先让学生默读两遍，然后只问了一句：读完以后，你的眼睛先停在了哪个字上。这是她教了十七年书养成的习惯，一首诗要讲什么可以放一放，先看学生的手指落在哪里，因为手指落下的地方，比学生嘴里说的“我觉得”要诚实得多。教室里静了一小会儿，苏言第一个站起来，说她停在“不知”两个字上。

苏言说得很干脆。她说这首诗是在讽刺商女，国家都快亡了，这些卖唱的女子还在河对岸唱《后庭花》，一点不知道什么叫亡国的痛，所以诗人心里是带着气的。她一边说一边用笔尖点课本，“不知”点了一下，“犹唱”又点了一下，两处都点在字上，点得很准。许清点点头，在黑板上“不知”两个字底下划了一道线，说：“你是顺着这两个词读下来的，好，先放在这儿。”苏言坐下以前又补了一句：“我就是觉得，明明有人在讲国家的事，她们还在唱，换了我会生气。”这一句不在课本里，也不在笔记里，是她自己带进来的。

黄柏举手的时候有点犹豫，站起来以后声音倒很稳。他说他读到的不是骂商女，商女只是唱歌的人，唱什么多半是客人点的，要紧的是听的人，也是写诗的人自己。他的理由同样落在字上：“夜泊”“近酒家”，船是停下来的，人是靠在酒家旁边的，诗人并没有走开，他也在听，听了还把它写成了诗。所以这四句读到最后，在他那里是一个

明白的人听着一支他明白的曲子，心里发紧，又没有办法。许清又在“近酒家”底下划了一道线，这一回，教室里有几个人转过头去看苏言，像是在等她怎么接，也像是在看这两种读法能不能放在同一块黑板上。

轮到韦宁，他读出来的几乎是另一首诗。他说，“后庭花”就是后院里开的花，河上起着烟，月光落在沙上，对岸有人家在唱后院的花，景色很凄凉，商女却不知道国家要亡了，还在唱花，所以整首诗是一幅有点冷的画。他说得流畅，也很有把握，因为他同样指得出字：“后庭”是后院，“花”是花，“唱”是唱。许清问他课本下面的注释看过没有，他说看了一眼，没细看，然后补了一句让全班都笑了的话：“注释也只是别人的读法，凭什么我就要听它的。”笑声里有一点起哄，也有一点佩服，因为这句话听上去很有道理。

许清当时的处理，事后她自己回想，有点前后不齐。对苏言，她说“有道理，你抓住了‘不知’和‘犹唱’”；对黄柏，她说“也有道理，你注意到了诗人自己的位置”；轮到韦宁，她说的却是“你再回去看看注释”。话一出口，韦宁就抬起头：“他们两个意思都不一样，你都说有道理，我就要回去看？”这句话她当堂没有接住，只好说“课后你再看看”，铃声就响了。可她心里明白，韦宁问的是一个好问题：同样是读出了不同的意思，同样指得出字，凭什么两个留下，一个要改。她站在讲台上收拾教案的时候，这句话一直在耳朵里转。

下课以后，在教研组的办公室里，周平老师听完她的叙述，把保温杯放下。他的意见很清楚：杜牧写这首诗，矛头对着的是听曲子的人和当时的朝廷，教学参考书上是这么写的，考试也是照这个出的；苏言的读法偏了，黄柏的读法对了一半，韦宁的读法是错，三个都该纠正，只是力度不同。“你让他们个个都‘有道理’，到了考场上，一个都不加分。”他说得不重，可是很实在。许清没有反驳，因为她知道他说的那部分是对的，考场确实在那里，教参也确实那样写，一个班的学生不能只带着“有道理”三个字走进考场。

那天晚上，许清把三个学生的读法抄在备课本的空白页上，没有写“对”或“错”，只写了每个人的手指最先落在哪里：苏言落在“不知”，黄柏落在“近酒家”，韦宁落在第一句的“烟笼寒水月笼沙”。她盯着这三个位置看了一会儿，忽然觉得，三个人像是从三扇不同的门走进了同一间屋子，门不同，走到的地方自然不同。可是再往下想，又有一处对不上：苏言和黄柏面前摆着的是同一支曲子，只是各自听出了不同的东西，韦宁面前摆着的也是这支曲子，他看见的却是一丛花。这一处

的不同，不像是门的不同。这个发现让她既轻松又不安，轻松的是三个人的差别有了可以描述的来路，不安的是她还不知道，怎样当着全班把它说出来。

可她也没有被说服。如果周平的办法成立，那苏言、黄柏、韦宁就该在同一个标准下排出高低，而她在课堂上看到的，却是前两个人读出来的东西彼此不同、各自站得住，第三个人则在另一个地方出了问题。她手里有两把现成的尺子：一把叫“作者本意”，用它量，三个人都要被压到同一个答案上，苏言和黄柏的差别就没有了；另一把叫“言之成理”，用它量，韦宁也成理，也就不必改了。两把尺子她都不愿意用，用了哪一把，都有一个学生要吃亏，可她又说不出第三把尺子是什么，最后什么也没有说定，只在备课本上写了一行小字：下次先分清，再讲。

这一章要做的事，就是把这第三把尺子找出来。它的起点是一个很小的观察：三个学生读了同一首诗，都指得出字，都说得出理由，读出来的东西却落在了三个不同的地方。有的差别，只要拿出一本注释、一本字典，当事人自己就会改口；有的差别，拿什么出来，当事人也不会改口，也不该改口。许清缺的不是更多的耐心，而是一个办法，能让她在课堂上当场分清，眼前这一个差别，属于哪一种。能分清，她就知道哪一句话该说得硬，哪一句话该说得软，哪一句话干脆不说。这样，下一次再面对三个手指落在不同位置的学生，她就知道自己该先问什么。

◆ 二、“以作者为准”与“言之成理”各管住了一半

周平的办法和许清心里的另一个声音，在语文教研组里几乎每年都要碰一次。先说周平那一边，它有个朴素的名字，叫“以作者的本意为准”：一首诗是一个具体的人，在一个具体的时候，用当时人都看得懂的字词写下的，读诗就是尽力读懂他写了什么。这条原则说中了不少东西。它给阅读一个落脚的地方，学生读岔了，老师有话可说；它给考试一个可以复核的依据，不同班、不同老师批出来的分数才不至于差得太远；它还保护了底子薄的学生，因为一个班里总有人没有机会读过很多书，有一条公开的规矩，他们至少知道往哪里使劲。

可是用到《泊秦淮》上，这条原则很快就露出两处吃力的地方。第一处，杜牧写这首诗的时候心里到底想责备谁，没有一封信、一本日记能让我们当堂核对，教学参考书上写的“本意”，多半是前人读出来的一种读法，经过一代一代的讲授，渐渐成了标准。这就像家里传了几代的一道菜，大家都说“祖上就是这么做的”，其实谁也没有见过最初的那一锅。第二处更要紧，它把两种不同的差别按成了同一种：苏言和黄柏的分

歧，同韦宁的错，在红笔底下都是一个叉，学生从里面能学到的，只有“要猜老师手里的那个答案”，而不是怎样回到诗里去查。

再看另一边，许清心里的那个声音，叫“言之成理即可”。它也不是随口说说，往往是一位老师被标准答案伤过以后选的路：学生说的话只要有一点字句上的依据，就让他说下去，不急着判对错。这条路说中的东西同样不少。它保护了学生的第一人称，一个孩子肯站起来说“换了我会生气”，这句话本身就是阅读发生了的证据；它承认了诗歌读法的多样，一首流传千年的诗，本来就不是靠一种读法撑到现在的；它还让讨论课有了气氛，学生不再只是等着看老师的脸色，敢把没有想完的话先说出来。

然而同样用到韦宁身上，这条原则的漏洞也很清楚。韦宁的读法是成理的，而且成得相当漂亮：烟、水、月、沙，一幅冷色的画，后院的花在对岸被唱着，国家要亡了，人却不知道，整首诗浑然一体。问题恰恰出在这里，“成理”是读者拿自己手里的东西检查自己，一个读岔了的人，检查出来的往往只是“通顺”。后庭花是后院里的花，还是一支有来历的曲子，不是通不通顺能判出来的，要拿到诗以外的、人人都可以去翻的材料上才判得出。只靠“成理”，韦宁没有改的理由，别人也没有办法让他知道，他漏掉了什么，漏掉的东西也就一直漏下去。

数学老师有一件事做得很轻松，语文老师却常常做得吃力，就是分辨“算错了”和“解法不一样”。一道题，有人用方程，有人用算术，只要步子对得上，老师在旁边批一句“另一种解法”；有人把七乘八写成五十四，老师只要说一句“乘法表再对一遍”，当事人自己就会改。数学课上这两种差别有现成的名字，学生也习惯了。语文课上缺的正是这个。苏言和黄柏的差别，接近“解法不一样”，韦宁的差别，接近“乘法表对错了”，可是在“作者本意”和“言之成理”这两把尺子之下，没有一种说法能把它们当场分开，老师只好凭当天的心情，一会儿紧一会儿松。

这两种做法在学生身上各留下一点东西，值得老师留意。长期在“作者本意”下读诗的学生，慢慢学会的是猜：苏言这样的学生，会在开口以前先估一估老师手里的答案，估不出来就不说，估出来了，也不一定是自己读到的；长期在“言之成理”下读诗的学生，慢慢学会的是辩：韦宁那句“注释也只是别人的读法”就带着这种味道，注释和工具书在他眼里成了一家之言，可以听，也可以不听。猜和辩都不是坏事，问题是两种学生都没有学到最需要的一样东西：知道自己手里的哪一句，是可以拿出来给别人核查的，哪一句只能是自己的。这一样东西，读任何一篇文章都用得上。

两条通行的办法其实共享着一个没有说出口的前提：一首诗里的分歧是同一种东西。要么这种东西归作者管，所以一律以作者为准；要么这种东西归读者管，所以一律

放手。许清在课堂上感到的别扭，正是这个前提在她手下失灵了：同一节课里的三个分歧，并不是同一种东西。当然，这不等于说语文课可以像数学课那样干净利落，诗里的字义和态度常常缠在一个词里，“犹”字既有“仍然”的意思，也带着说话人的口气。下面几节要做的，是换一个看意义的办法，让“两层”不再是老师的直觉，而是看意义的方式自己带出来的。

◆ 三、意义是形式对纠缠的回写，解释标签只是它的一个截面

先说这一章里的“符号”是什么。在《泊秦淮》的课堂上，最常交出来的符号，是贴在诗上的那张解释标签：“讽刺商女”“借古讽今”“表达忧国忧民的情怀”“咏史怀古”。它们都很短，都能抄在黑板上，写进笔记本，背下来，放进答题的框子里，换一首诗、换一个人，还能再用一遍。语文课交出来的东西天然是符号，这张标签是其中最方便的一种。一堂课四十五分钟，学生把诗读了一遍又一遍，可是到了下课，能带走的往往只有黑板右下角那一行小字，读的过程留在了教室里，没有人带它回家。

标签容易被当成“发生已经完成”，有两个缘故。一个是它出现的时候，正好是课堂最松的时候：讨论到最后，老师总要收一句，学生总想有一句可以放心写下的话，标签恰好在这里补了位。另一个缘故更隐蔽，标签不带出处。“讽刺商女”这四个字，可以是苏言顺着“不知”和“犹唱”一路读出来的，也可以是一个没有仔细读过这首诗的学生从邻座的本子上抄来的，黑板上看，二者没有区别，记分的时候也没有区别。符号一旦写定，它背后走过的路、缠着的东西就看不见了，这是语文课里一个很日常的现象，谁也不必为此责怪谁。

为了把意义是怎么回事讲清楚，这一节借一个比方，而且一直用下去。设想两个人，都在同一座县城里长大，现在各拿一张这座县城的地图。地图上有一些东西是人人可以核对的：河在城东，老桥在河上，汽车站在桥西。有人说汽车站在桥东，那是说错了，不必争，走过去一看便知，改口是迟早的事。可是对这座县城，一个人说“热闹”，因为他每天从菜市场穿过去上学；另一个人说“冷清”，因为他只在夜里下了晚班车才走到这里。两个说法都站得住，谁也不必改口，因为地图管的是前一类东西，后一类东西，管它的是每个人和这座城缠在一起的方式。

把这个比方搬到诗上，诗是那座县城，读诗的人是在里面走动、生活的人。本书对意义的看法，可以用课堂上的话这样说：意义不是从诗里取出来的一张标签，诗里没有一张现成的标签等着读者去捡；它也不是读者随手往诗上贴的一种感受，想贴什么就贴什么；它是诗这个形式，沿着读者一步一步读下去的那条路，落进读者手里已经缠着的

各种东西里，再显露出来的东西。这里的“形式”，指字词、次序、声音这些摆在纸面上的东西；“那条路”，指读的先后，先停在哪个字，再绕回哪个字；“缠着的东西”，指读者读这首诗之前，已经同这些字缠在一起的一切。

母本第81章里有一个短语，叫“Form-D-Meaning”，意思是差异序列是形式与意义之间的发生通道。放到课堂上，这句话说的是一件很平常的事：印在课本上的四句诗，在全班四十几本书里一模一样，可是没有一本书自己会“有意思”，意思只在有人沿着一条路读下去的时候才出现。同一页纸，苏言从“不知”读起，黄柏从“夜泊”读起，韦宁从“烟笼寒水”读起，出现的就是三样东西。所以老师在课堂上看到的，从来不是诗的意义本身，而是诗在一个读者那里的显露，这个显露可以追问它的来路，却不能拿去同“诗本身的意思”直接比较。

读者手里缠着的东西，在本书的说法里分成三个地方，叫三界。理念界里是读者头脑中的词和说法，比如“亡国”“商女”“后庭花”这些名称背后的知识，以及“咏史诗”“借古讽今”这类现成的概念；现实界里是摆在眼前、人人可以去看可以去查的东西，比如课本上印着的字，注释写的内容，秦淮河是一条什么样的河，教室和考试这些现场；自我界里是读者自己，他放不下的事，他平常怎样对待自己，他对什么格外敏感。母本第81章用“从纠缠，到显露，到符号”这个次序谈意义，这里的三界，说的就是“纠缠”那一步里的三个落脚处。

同一句“隔江犹唱后庭花”进到三个学生里面，落脚的地方不一样。韦宁的理念界里，“后庭花”只是一个字面上的词，没有挂着一支曲子，句子便落在现实界里眼前的景物上，成了一幅画的一部分。苏言的自我界里，有一条她平时就很清楚的线，对那些明明知道却装作不知道的人，她容易生气，于是“不知”被她读重了，句子落在了这条线上。黄柏的自我界里有另一条线，一个人心里明白，手上却没有停下来，于是“夜泊”“近酒家”这几个交代诗人自己位置的词，被他看见了。这些都是构想中的学生，他们的自我界是为了讲清楚而设想出来的样子，不是对任何人的判断。

说意义是回写，不是说读者想读成什么就读成什么。形式在这里并不被动，它会顶回来。设想有学生说，这首诗写的是秦淮河边一家酒家开张的热闹，全班大概没有人会接受，不是因为老师说了不行，而是“寒水”“亡国恨”这些词摆在那里，同这种读法对不上。诗的字词和次序，像县城里的街道一样，只允许人从某些地方走进去，走到某些地方去。苏言、黄柏、韦宁三个人的读法虽然不同，却都没有越出这些街道，苏言走的是“不知”那一条，黄柏走的是“夜泊”那一条，韦宁走的是写景那一条。读者的三界决定走哪一条，形式决定有哪些条可走。

“回写”这个词，在这里要说清楚。读出来的东西不是读完就放进抽屉的一份文件，它又回过头来改动读者缠着的东西，也改动他下一次读的路。苏言说出“换了我会生气”以后，这句话成了她自己的东西，下一次读到类似的句子，她会先去找谁“不知”；黄柏说出“诗人自己也在听”以后，下回碰到写景的诗，他会先找说话的人站在哪里。回写不分好坏，一个读岔的读法同样会回写，所以课堂上分辨读法，不是为了给学生分高低，而是为了知道，哪些东西正在被写回去，写回去以后会不会变成下一次读的起点。

有了这几步，具体的判断就可以说清楚了。同一句诗读出两种意思，多半不是一方读错了，而是诗句落进了两个人缠着的东西里不同的地方。但落脚的地方并不都一样“软”：落在字义、语法、典故这一层的差别，用的是人人可以去看的材料，当事人和旁人手里的是同一份，所以必须由证据收敛；落在自我界的那一层，材料是各人自己的，既用不着、也无法收敛。教师把这两层混成一层，往一边偏，是压平，往另一边偏，是放任。许清的别扭，就出在两层混着的地方。这并不是说苏言和黄柏的读法没有标准，而是它们的标准不在注释里。

放到“符号晚一步封顶”这句总判断上，就是这样一个安排：第一层的标签要早封，后庭花是一支曲子，这件事一旦查明，就应该干脆写上黑板，不必拖；第二层的标签要晚封，“讽刺商女”或者“自伤”，学生要先说清楚是哪几个字让他这样读，缠着他自己的什么东西，然后才许写在黑板上，而且写的时候带上出处。晚一步封顶，不是永不封顶。在这首诗里，封的方式有两种，早封的是证据，晚封的是读者对证据的取舍，两种封法放在同一块黑板上，只要写在不同的地方，就互不妨碍。黑板上的两种标签看上去也许一样，写下的时机和写下的方式却不一样。

◆四、三大方程让同一句诗落进不同的读路与纠缠

三大方程是前面那段话更细的写法，先交代它的分量。S＝F(D,E)、D＝G(S,E)、E＝H(S,D)，这三个式子不是可以代入数字的公式，只是在说一件事：显露（S）、差异序列（D）、特征纠缠（E）这三样东西互相规定，哪一样都不是另外两样的“背景”，也不是另外两样的“结果”。用在课堂上，它们的价值是三种问法：眼前这个读法是走过怎样的一串差异读出来的，它缠着哪些东西，读完以后又改了什么。下面就拿《泊秦淮》的三个读法，一个式子一个式子地走一遍，每个式子配一件课堂上发生过的小事。这些小事都是构想的，只用来说明式子在课堂上大概长什么样。

先看第一个式子，它说的是一个读法（S）由读的路（D）和缠着的东西（E）共同规定。把三个学生读诗的路摆出来，差别立刻看得见。苏言是先停在“不知”上的，停下以后回头去找是谁不知，找到“商女”，再往后看“犹唱”，这一串走下来，“不知”成了一条指控，后面的字都顺着指控去读。黄柏是从“夜泊”“近酒家”走进来的，先看见船和酒家，再看见隔江的歌声，“不知”在他眼里就变成了对岸的事，与他无关，又不是全无关系。韦宁是被第一句“烟笼寒水月笼沙”拉住的，一幅画从第一句铺到最后一句，后面的字都被安放进这幅画里。

差异序列这个词，要从“差异”两个字上去理解：读诗读的是一串“这个字和那个字不一样”“这一处和上一处不一样”的发现，哪些差异被读者接住了，接住的先后如何，决定了读出来的样子。韦宁的序列里，缺的是一个人人看得见的差异：“后庭花”作为一支曲子的名称，同“后庭里的花”之间的差异。这个差异摆在公共的材料里，注释里写着，工具书里有，但它没有进入他的序列，所以他后面的每一步，都建立在没有这个差异的地方。苏言和黄柏的序列里，这个差异都在，设想他们都仔细读过注释，他们的不同发生在别处。

再看这个式子里的E。特征纠缠常常被听成“环境”或者“背景”，这里要特别纠正：它不是围在读者身外的条件，而是读者和诗之间互相牵着的那些特征。“后庭花”这个词，一头牵着字面上的后院和花，另一头牵着一支曲子，曲子又牵着一个国家的结局，这些牵连是词自己带着的；读者这一头呢，牵着他认识多少典故、习惯怎样读诗、平时对什么敏感。E就是这两头牵起来的网，诗的特征和读者的特征都在网里。韦宁的网里，从“后庭花”到曲子的那根线没有被拉过，不是因为他笨，是因为他还没有碰到过需要拉它的时候。

诗自己的特征也在这张网里，而且不是可有可无的。第一句“烟笼寒水月笼沙”，先给了一个冷的、夜里的、水边的底色，“夜泊”“近酒家”又把一个停下来的人放了进去，这些都是三个学生共同面对的东西，它们把可能的读法收窄了：没有人把这首诗读成一首欢快的歌，也没有人读成写给朋友的信。读者各自缠着的东西不同，所以读出来的不同，可是他们面对的这一半网，是同一张。这也提醒老师，在问“你为什么这样读”的时候，别忘了同时问一问“诗里有什么在推你这样读”，后一问往往能把学生带回字上来。

第二个式子说，读出来的东西又改写读的路。这在课堂上最容易看到。黄柏说出“诗人自己也在酒家旁边”以后，苏言接着说了一句：“我刚才没注意到他也在酒家旁边。”这一句话，就是黄柏的读法（S）进入了苏言的读路（D）。她回头把“近酒

家”看了一遍，把这四句重新走了一遍，“不知”还在，可是排在了不同的位置上。要是黄柏没有说，她这条路上的这一处，很可能一直不会被停下来。一堂课上，同学说出的读法，是改写别的同学读路最直接的力量，比老师的任何一句提示都更有分量。这也解释了为什么同一个班的学生，读了一学期诗以后，读法会越来越相近，又不会完全一样。

第三个式子说，读和读出来的东西，又改写读者同诗缠在一起的方式。韦宁课后翻开注释，看到“后庭花”相传是陈后主所作的曲子，后世常把它当作亡国之音的代名词，这一步以后，他再读这四句，“亡国恨”和“唱”有了可以挂的东西，一条原来不存在的线接上了。他今后读到别的诗里提到宫廷里的歌，这根线还在。对黄柏来说，当他说出“我也在听”，这一句让他同这首诗的关系换了样，往后他在夜里听见远处的歌声，会不会想起这首诗，不是老师能决定的，但纠缠确实被改动了。这个例子里的注释内容是构想的课本注释，不代表某一版教材。

三个式子在课堂上不必写出来，它们的用处是变成三个小问题，可以在学生说出读法以后问：你先停在哪个字上，这是在问差异序列；这个字让你想起什么，这是在问纠缠；你读这一句的时候，把哪个字放到了一边，这是在同时问两者。这三个小问题不是审问，更像是请学生把自己读的路重走一遍，走给大家看。苏言、黄柏、韦宁各回答一遍，老师得到的信息，比问“你为什么这样理解”要多得多，因为学生说不清“为什么这样理解”，却说得清“我先看了哪里”，而说得清的那部分，才是可以拿来讨论的东西。

用这三个问法再看前面那个别扭，可以把它说得更细。韦宁的差别落在一处差异和一根线上，这一处的材料是公共的：丢掉的那个差异，没有拉过的那根线，都在人人能翻到的东西里，所以别人可以指给他看，他看到以后自己也会改。苏言和黄柏的差别，落在“权重”上：同样的字，他们都看见了，不同的是哪个字被放重，而放重的缘由在各人的自我界里，不在注释里，也不在字典里，所以指给对方看也没有用，对方看了，还是会把自己那个字放重。方程本身没有给出这条边界，它给出的是一个办法，让老师能问：这个差别的来路，是公共的材料，还是各人自己的东西。

在县城的那个比方里，这相当于两个人问路。有人问“汽车站怎么走”，回答的人要看他从哪里出发，每一步经过哪些路口，漏掉一个路口，人就会走到别处，这是路径，也是公共的：路口在不在，人人看得见。可如果有人问“这座城好不好”，回答的人只能说他自己和这座城缠在一起的样子，路口再多也答不出来。语文课上的问题常常

两样混着出：“后庭花是什么”和“你读出了什么”，在同一堂课里排在相邻的两分钟里，如果老师不留意，就会拿回答第一个问题的办法去回答第二个，或者倒过来。

最后要防一个容易发生的误会。方程里的S是显露，是此刻在读者那里显出来的东西，它不等于诗的文字，也不等于“诗里的意思”。诗的文字是形式，摆在那里不动；显露是这个形式沿着读者的路落进读者缠着的东西以后出现的。课堂上常见的一种说法“这句诗的意思是……”，把显露说成了诗里现成的东西，这样一说，苏言的、黄柏的、韦宁的读法就只能拿来同一个想象中的“标准意思”比较，比出高低。把“意思”换成“显露”，老师问的就变了：这个读法是怎样出来的。这个换法并不替代证据，证据照旧要查，下一节会讲它怎样和证据放在一起。

◆ 五、文本划定第一层的外沿，读者的三界接手外沿之外

现在可以正面说清边界由谁划定，本书在这里要选一边站。本书的选择是：边界由文本划定，更确切地说，由文本和人人可以去查的、与文本同时代的公共材料划定。凡是能指给另一个人看、对方看了就得改口的地方，是第一层；这条线以内，读者的三界没有裁量的余地。这条线以外，文本不再有话要说，轮到读者各自的三界接手：同一个字，在不同人那里落进不同的位置，彼此不能互换，也不必收敛。这样选，并不是说读者不重要，而是说读者的三界在两个地方起的作用不同，一处是被检查的，另一处是做决定的。

这条边界在课堂上有一个很朴素的判别办法，叫“指给对方看”。拿后庭花来说，许清可以把注释和工具书的条目摆出来，请韦宁把“后庭花”放回“亡国恨”和“唱”之间重读一遍，问他：如果它只是后院里的花，“亡国恨”挂在哪里；如果它是一支曲子，是不是就挂住了。韦宁在这里是可以被指到的，他可以坚持自己的读法，但要付出一笔代价：那句“亡国恨”在他的诗里成了没有着落的空话。可是对苏言和黄柏，同样的指法就不灵，“不知”两个字摆在那里，两个人都看见了，谁也没有被指出什么自己不曾看见的东西。

不妨设想许清第二天是怎样同韦宁说这件事的。她没有说“你错了”，只是把注释摆在他面前，说：“你昨天说注释是别人的读法，这个我同意。现在不听它，听这首诗自己：‘亡国恨’三个字，你的读法里挂在什么上？”韦宁想了一会儿，说挂在“不知”上，商女不知道国家要亡。许清又问：“那她们唱的东西，同国家要亡有什么关系？是随便唱的花，还是……”韦宁没有往下接，低头把注释又读了一遍。过了一会儿

他抬起头说：“如果后庭花是一支曲子，那她们唱的就是同亡国有关的东西，她们在唱，可是不知道。”这一段里没有人宣布他错了，是他自己发现了“挂不住”。

被这条线放在外面的“读者派”，说中的东西同“文本派”一样多，两边都应该写清楚。先说文本一派说中的：一首诗的文字，是所有读者唯一共有的东西，没有这一层共有的东西，“读岔了”就无从谈起，每个人都是在读自己的诗。课堂上要想让一个读岔的学生有机会知道自己读岔了，必须有一块公共的地面可以站，这块地面只能由文本和与它同在的公共材料搭起来。所以“言之成理”的人们尽管出于好意，但如果他们把这块地面拆了，受伤最重的是韦宁这样的学生，没有人能让他知道，他漏掉了什么。

再说读者一派说中的。第一，文本到哪里止、读者从哪里起，这条线不是事先画好的，要在读的时候才找得到。“犹”这个字，“仍然”的意思是第一层的，说话人口气里那一点惊讶或叹息是第二层的，两层之间怎样过渡，老师在备课时没法画出来，要到苏言和黄柏争起来的时候，才看得见它在哪里。这也是对文本一派的一个提醒：哪里确定、哪里不定，这条界线本身要靠解释才划得出来，后文会看到，这是后来的批评者对文本空白理论提过的一条异议，说得有道理。第二，线以外的地方，只有读者的三界能裁量，文本再多说一个字，都是越界。

这样看，选边选在了文本一侧，但选得有限度：文本划定的是第一层的外沿，这条外沿要靠读者在读的时候去找，找到以后，它由人人看得见的东西认定。读者的三界管不了第一层，也不能越过它；第一层以外，文本管不了读者的三界，也不该硬管。老师在课堂上的工作因此变成两件事，一是帮学生把外沿找出来，找的办法是让两种读法碰一碰，碰出来的地方，往往就是那条线；二是在外沿之外，不用任何一个标准答案去替学生裁量，只要求他们把读的理由说清楚，并且带上字。这两件事，不需要老师比学生更懂这首诗，只需要老师比学生更清楚，证据放在哪里。

有一处特别难办，值得单独说一说，就是苏言那句“讽刺商女”里的“商女”。商女是靠卖唱谋生的女子，这是字义，在第一层；“她们不知道”，是诗里明写的，也在第一层。可是这个“不知”是不是一种该责备的“不知”，诗里没有写，这一步在第二层。许清的办法可以是这样：不去改苏言，只把一个公共的事实放到她面前，问她，如果商女唱什么多半是客人点的，你那句“换了我会生气”还成立吗，生气的对象有没有变。苏言可以仍然留在原处，也可以把矛头挪向点曲的人，也可以两样都留着，三种都是她自己的，老师要做的是把她的选择如实记下，不替她选，这是证据对第二层施加压力、却不下判决的样子。

边界划出来以后，把三件工具合起来在这堂课上走一遍，看它们各管哪一环。方程先给出要解释的东西：三个读法，三个显露，各问一遍它们的差异序列和纠缠，得到的初步印象是，韦宁缺了一个公共的差异，苏言和黄柏则是权重不同。路径接着说明从哪一侧下手。六路径是显露、差异、纠缠这三样东西的六种起手次序，用来选入口，这里只举两条。对韦宁，适合从他的读路下手，先让他说一遍自己先看见什么，再顺着路问他“后庭花”牵着什么，最后回到他读出来的画面，看它有没有变，这是差异、纠缠、显露的次序。

对苏言和黄柏，更适合从他们说出来的读法下手，先把读法如实放在黑板右栏，再问各自缠着什么，最后才问读的路径，这是显露、纠缠、差异的次序。这样安排的缘故是，他们的差别不在漏了什么，从路径下手只会让人觉得是在找错；先接住读法，再问它是从哪里长出来的，他们才愿意把自己的东西拿出来看。要说明的是，这两条路不是本章规定的正路，而是在这个班上、对这几个学生选的入口；换了学生、换了一首诗，入口可以换，起手的次序也要跟着资料改，这一点是六路径的本意。

原理这一环说明这一切为什么会启动，又为什么会停下来，留下什么。123原理里，张力是引擎，不是故障。这节课里有两处张力：一处在苏言和黄柏之间，他们对“谁该被责备”各有看法，又都舍不得对方指出的那个字，这一处是老师不该调和的，一调和，引擎就熄了；一处在韦宁的读法和他还没翻开的注释之间，要等他自己发现“亡国恨”挂不住，才会点着。点着以后，读法改了，也就留下东西，这就是回写：苏言以后读诗会先找“谁在说话、他站在哪里”，韦宁以后看到诗里提到歌曲，会先想一想它有没有来历。这些留下来的东西，只有在下一首诗里才看得见，一堂课当场看不全。

三者合起来的关系可以这样说：方程给出要解释的显露，也就是三个读法各自落在了哪里；路径说明这些读法是怎样一步步形成的，又在哪一处被切断，韦宁的路在“后庭花”那里被切断了；原理说明这一切为什么开始、停在何处、留下什么，两处张力和两处回写就是它的回答。三件工具缺了哪一件，老师手里的活都会变形：缺了方程，看到的只是一堆标签；缺了路径，即使知道缺了哪一维，也不知道从哪里伸手；缺了原理，就算分清了两层，课堂也是平的，没有人有动力去改，也没有人愿意把改过的东西留下来。

还可以把这一节收成一句教师用得上的话：文本划定第一层，读者的三界划定第二层。老师在课堂上的任务不是替学生决定哪个读法更好，也不是把所有读法都说成好，而是让黑板上两种东西各归其位。左边的话，任何人拿着注释和字典都可以复核；右边的话，署着说话人的名字，写着他靠的字。这样一来，许清心里那个说不出口的别扭，

就有了一句可以对韦宁说的话：你的读法留在黑板上，但它要放在右边，左边那一行，我们一起查，查完了你再决定右边的那句还写不写。这句话不长，老师可以在课堂上原样说出口。

◆六、前人替这条边界各守了一段，没有谁同时守住两层

下面和五位前人对话。他们都想过同一首诗为什么会读出不同的东西，也都想过读法该不该有个限度。写法大体由古到今，从《孟子》写到当代的课堂研究；每一位都先说他说了什么、说中了什么，再说本书在哪一处与他分开、多出了哪一层，最后各给一个他推不出而本书推得出的课堂局面。其中赫施（E. D. Hirsch）一位离本章的问题最近，因为他明明白白地把读诗的分歧分成了两种，所以写得最充分，其余几位各写一个相对短的篇幅。这样写，是为了让读者分得清，哪一句是前人的，哪一句是本书加上的。

《孟子·万章上》里有一段话，是后来说诗的人绕不开的。咸丘蒙拿《诗》里“普天之下，莫非王土”一句来发问，孟子先答“是诗也，非是之谓也”，意思是这首诗说的不是你理解的那个意思，接着又说：“故说诗者，不以文害辞，不以辞害志；以意逆志，是为得之。”通常的理解是，不要为了一个字拘住一句话，也不要为了一句话拘住全诗的用意，要用自己的体会去迎取诗人的志向，这样才算读到了。这段话说中的东西很多：它把“读到用意”同“不被字面拘住”放在一起，并且承认，读诗是读者拿自己的“意”去迎的，不是机械地抠字。

这条原则用到《泊秦淮》上，有一半非常顺手。韦宁正是“以文害辞”的例子，他被“后庭”“花”这几个字拘住了，没有去想这首诗整体的用意是亡国之恨；孟子的办法会让许清对他说：别只盯着“花”，先想想这首诗要说的是什么。这比一句“你再看看注释”要好，因为它给了韦宁一个可以自己走的方向，他可以从“亡国恨”回头去问“唱的到底是什么”。这是《孟子》说中的地方，本书也接过来：第一层的收敛，常常可以从全诗的用意借到力气，让学生自己走回公共材料去，而不是被老师推回去。这一点，许清在当天的课堂上没有用上，事后想起来，是个可惜。

本书分开的地方在另一半。“以意逆志”里的“意”，是读者的还是古人的，历代注家说法不一；不论取哪一种，终点都是一个“志”，也就是诗人的那一个用意。这样一来，苏言和黄柏两个人都自认为迎到了诗人的志，却迎到了两个不同的志，孟子的框架只能说，其中有一个人没有迎对。本书关心的则是另一件事：读到之后，读出来的东西落在了谁的什么地方。由此可以推出一个孟子推不出的课堂局面：苏言和黄柏两个人

都没有以文害辞，也都老老实实地用自己的意去迎了，却迎出了两种彼此不能互换、而且谁也不必认错的读法。

婆罗多诃利（Bhartṛhari）在《句词论》（Vākyapadīya）第二卷第143至152颂里，把句子看作不可分割的整体。他认为句义不是字义的相加，而是听者把握了字义以后，把各义整体地、未经分析地粘合起来的一种领会，叫 pratibhā，学界多译作“直观”或“直接的领会”。这种领会存在于各人自身，无法向别人言说，由本性、习练等六种成因促成，所以因人而异。这一位说中了一件很要紧的事：两个学生指着同一组字，得到不同的整体意思，并不是反常，而是常态。他还特意把“习练”放在成因里，意味着一个人读诗的领会是可以练出来的，这对语文老师是一个有用的提醒。

本书和他的分歧在“整体”能不能拆。既然句义是一团不可分的领会，又难以向别人说明，那么当两个领会不同的时候，就很难拿什么去裁判，这是他的框架留下的一个难处。可是韦宁的那团领会，是可以拆出一个公共的零件来检查的：“后庭花”是不是一支曲子。拆出这个零件，并不是说整体闪现的那一下不重要，它的作用只是让韦宁有机会知道，这一团东西里有一块是借来的、不牢的。他把领会放在“各人自身”，这个说法对苏言和黄柏恰好适用，本书所做的，是把适用范围划小：它管第二层，到了第一层，就要听公共材料的。至于 pratibhā 究竟应作语言学的理解还是行动论的理解，学界至今有争议，本书只取“因人而异”这一点，不取他的全部体系。

他推不出的课堂局面是这样的：一个学生的整体领会里，有一块可以拆出来核查，核查之后，这块换了，整体的味道却大半还在。韦宁看了注释以后，把“后庭花”改成了曲子，可是他仍然说，这首诗给他的感觉是一幅冷色的画，只是画里多了一个坐在船上的听曲的人。按“整体不可分”的说法，换了一块，整体就该整个换掉；按本书的说法，拆下来的是第一层的零件，换上新零件以后，原来落在他自我界里的那种“冷”还在，所以整体并没有换掉，而是改了一部分，继续留着。这类局面在课堂上并不少见，它说明两层确实可以分别处理。

伊瑟尔（Wolfgang Iser）在《阅读行为》（The Act of Reading，英译1978）里说，文本留有“空白”与不定的地方，作品要靠读者去填补才得以实现。但填补不是随意的，它受文本自己的“剧目”（repertoire）和策略引导，读者的视点在句与句之间不断移动，不断修正自己的预期。把这个理论放到《泊秦淮》上，苏言和黄柏对“不知”后面该责备谁，是在填同一处空白，两人填得不同；而韦宁的问题，是没有接住文本剧目里已经有的典故。伊瑟尔说中了两件事：阅读是读者与文本共同完成的行为，以及合理的填补要能回到文本的结构里找到依据。这同本书的两层划分非常接近。

本书与他分开的地方有两处。第一，伊瑟尔的框架没有说，空白被填补以后，这次填补会不会回过头来改变这个读者往后填补空白的习惯；本书用“回写”来说这一点。第二，哪里是确定的、哪里是空白，这个界线本身要靠解释来划，这是斯坦利·费什（Stanley Fish）1981年在书评里批评伊瑟尔的要点；本书接受这一点，同时给了一个办法，让课堂可以当场操作，就是前面讲的“指给对方看”：能指到、对方不得不改口的地方，就按第一层处理。这样做不能解决所有的疑难，却把“哪里是空白”这个问题交到了全班手里，由两种读法互相碰出来。

由此可以推出一个伊瑟尔未必推得出的课堂局面。黄柏在这首诗里习得了先问“说话的人站在哪里”，三周以后，他读另一首写宴席的诗，没有任何提示，也先问了这一句。伊瑟尔的框架会预测，新诗的空白由新诗自己的策略引导，读者的预期是在新诗里重新修正的；本书则预测，旧读法在黄柏的读路上留下了入口的习惯，这种习惯可以在新诗里观察到，观察的办法是看他读新诗时，第一个停下来的位置。这个局面在课堂上可以记录，也可以出错：如果他读新诗时并没有先问这一句，这一条回写的说法，在他身上就没有得到支持。

赫施的《解释的有效性》（Validity in Interpretation，1967）是离本章问题最近的一部。他区分“意义”和“意味”：意义是作者借这一串字词所意指的东西，确定，可以复现；意味是这个意义同某个读者、某个情境之间的关系，随人而变。关于意义的争论，要按证据去比较各种解释假说哪一个更可能；意味因人而异，不必统一。赫施这一刀，同许清要的那把尺子几乎重合。苏言和黄柏的分歧，他会说是同一个意义的两种意味，两者都可以保留；韦宁的分歧，他会说是关于意义的两种假说，证据会让其中一种更可信。他还有一层要紧的道理：要说一个读法错了，必须先有一个不随读者变的标准，否则“对错”无处落脚。本书同意这一层。

本书与他分开的第一处，是这个标准锚在哪里。赫施把它锚在作者的意图上，而古诗作者的意图常常无从复原，维姆萨特与比尔兹利早在1946年的《意图谬误》里就反对把作者意图当作标准。本章的第一层并不需要走进杜牧的心里：“商女”是什么人、“后庭花”是什么，这些是当时人人懂得的公共约定，查工具书、翻史料就可以核，用不着知道杜牧想骂谁。本书因此保留了赫施要的那个“不随读者变的标准”，却把它从作者的意图搬到了文本和同时代公共材料能够到达的范围里。这样一搬，赫施的软肋就避开了，但也要认下代价：这个标准比“作者意图”窄，它裁定不了杜牧到底责备了谁。

第二处分歧在“意味”这一边。赫施的意味，是已经确定的意义和读者之间的一种关系，是后来才有的、下游的东西，它不回头参与意义本身。可是看苏言和黄柏，他们的差别并不是先读出同一个意思、再各自觉得它同自己有什么关系；让他们各自把这四句话用自己的话复述一遍，复述就已经不同了：一个的复述里“不知”是控诉，另一个的复述里“夜泊”是自白。也就是说，自我界的那一层，参与了显露本身，不是显露之后的附加。赫施的框架碰到这种情形，要么把它们判成两个意义假说，交给证据去裁，可是证据裁不了；要么把它们判成意味，可是它们又明明读出了不同的东西。

由此可以给出一个赫施推不出的课堂局面。苏言和黄柏争了起来，苏言说：“你把矛头从商女身上挪走，这首诗就软了。”黄柏说：“你把我的话改成骂商女，这首诗就浅了。”两个人都认为对方的读法不是自己读法的补充，而是对它的损害，彼此不服，而且老师拿出任何公共的材料，两个人都没有动。这个局面里，分歧不是意义假说之争，因为证据动不了他们；也不是互不相干的意味之别，因为他们确实在互相冲突。按赫施的二分，老师无处安放这个局面。按本书的说法，这是两个读法占住了同一个位置，也就是“谁该被责备”，而各自的自我界在这个位置上的分量不同。老师的做法是不裁，把两人的理由各自写在右栏，请他们各说出对方的读法让自己放不下的那个字。

还有一点，赫施的二分是分给“分歧”的，而课堂上的一句话，常常把两层缠在一个句子里。苏言那句“讽刺商女”，前半是“商女是唱的人”，属于第一层；后半是“这个不知是该责备的不知”，属于第二层。本书的两栏板书，拆的是句子，不是学生；一个学生的话，可以一半写在左栏，一半写在右栏。这比给分歧贴“意义”或“意味”的标签更适合课堂，因为课堂上的人说话，不会按理论的分类来说，老师手里需要的是一把能当场对着一句话使的小刀，而不是一张事后归类的表。拆句子的做法，在后面的教学设计里还会用到。

艾米·伊娃-伍德（Amy L. Eva-Wood，2004，《话语过程》Discourse Processes 38卷第2期）的研究，离课堂最近。在美国一个十一年级的诗歌单元里，为期四周，实验班接受“边读边说想法和感受”的示范教学，对照班照常上课；结果是实验班学生对诗的态度更积极，书面回应更长，讨论参与更多，提出的基于文本的问题也更精细。她同年另一项十名大学新生的小样本研究，也发现边读边说感受的一组识别出更多的诗歌手法。她的解释是，读者带进来的认知与情感回应路径不同，把情感过程示范出来，解读的质量会提高。这对语文老师有直接的用处：让学生把读的过程说出声，本身就是一种教法。

本书沿用她的做法，也看见她没有处理的地方。她的研究衡量的是投入程度和解读质量的提升，样本小，限于美国的诗歌课，没有碰到“两种都合格的读法之间的边界”这个问题，更没有碰到读岔了的读法。设想韦宁在边读边说里讲得很投入，“我看到烟，看到月光，心里很冷，花在对岸被唱着”，这一段回应既长又有感情，在她的指标上会得高分，可是“后庭花”是曲子这一点，仍然没有进来。本书的补充是，边读边说恰恰是发现“哪一个差异没有进入序列”的有效办法：学生说出声来，老师才听得见他有没有说“曲”。这个办法的价值在于看见读路，它替代不了第一层的核查，也不能把美国十一年级的结果直接搬到我们的课堂上。

五位前人放在一起，可以看出各自守住了这条边界的哪一段。《孟子》守住的是第一层里借全诗用意收敛的办法，却把第二层收进了同一个“志”里；婆罗多诃利守住的是第二层里各人自身的领会，却不让第一层的零件被拆出来检查；伊瑟尔两层都碰到了，把它们叫作确定与空白，却没有说空白的填补会回写；赫施把两层分开得最干净，却把标准锚在作者的意图上，又把第二层放在了意义的下游；伊娃-伍德守住了读路的可见，却没有问读出来的东西哪一部分该受证据约束。没有谁同时守住两层，本章也不敢说自己守住了，只是尽量把这五段接起来，接缝处放上了可以检验的东西。

◆ 七、站内三部书各走到了这条边界的一侧

站内专著里，第283号《风雅颂发生学》（秦莉、王德生著）同本章离得最近。它的做法是不去找《诗经》每首诗“本来的意思”，转而问三件事：谁在唱，对谁唱，在哪儿唱。书里用《祝你生日快乐》作比，同一首歌，饭桌上、会议室、追悼会，曲调词句都没变，夸的东西却变了三回，场合一变，歌做的事就变。它还指出，三千年前的人为何唱、对谁唱，多半没有当场的记录，拿后来人的话充当当初的意思，容易把一次判断当成全部。这与本章对教参里“作者本意”的警惕是一路的，本章也借它的话，把“本意”看成一种后来的读法逐渐固化而成的东西，教学参考书里写的“本意”，可以看作固化得比较彻底的一种。

本章比它多出的一层是：场合固定了，读法仍然分叉。《风雅颂发生学》用场合的不同来解释意义的不同；而许清的课堂是同一间教室、同一个钟点、同一首诗，场合一模一样，苏言、黄柏、韦宁读出来的仍然是三样。场合解释不了这个，能解释它的，是读者各自的三界。第二处多出的一层，是三个问题不止可以问读诗的场合，也可以问诗里的场合：《泊秦淮》里有谁在唱（商女），对谁唱（大约是酒家里的客人），在哪儿唱（秦淮河对岸的酒家）；而诗人是一个听的人，他在那个场合里把一首普通的曲子听

成了亡国之音。同一支曲子，在唱的人的世界和在听的人的世界里，是两样东西。需要说明的是，这本书谈的是《诗经》，本章借用的是它的问法，不借它的结论。

第380号《SDE语义多元发生学导论》（王德生、胡志英著）说中的是另一件事：意义的多元不必等到换了情境才出现。它的贯穿案例是课堂上学生说“这道题太难了”，老师画一条辅助线以后，学生重新进入题目，题目没变，变的是进入方式，“难”不只是题目的一项性质，还规定了学生此刻能做什么。它把意义拆成客体属性、主体属性、互动属性三种意义，并且明说多元内发于存在，不来自歧义或语境之差，同时强调多元不是容纳一切的姿态，要保留排除与修正的能力。《泊秦淮》的三个读法恰好是这一判断的又一个课堂例子：同一个情境里，多元已经发生，用不着换一个场合。

本章多出的一层，是给“保留排除与修正的能力”指一个落点，并给出操作办法。380号立的是构成，它说多元不等于一切解释都成立，却没有展开到一堂具体的诗歌课里，说排除发生在哪一层、怎样当场做。本章的回答是：排除发生在字义、语法、典故这一层，办法是“指给对方看”；第二层没有排除，只有取舍的理由要被说出来。还有一点需要守住：380号的三种属性意义，书里明确说不对应S、D、E，本章也没有把它们同三界或其他的“三”一一对上，两处的“三”不是同一个三，把它们配成三对，是读这类书时容易读歪的地方。

第108号《语言符号的智慧》（胡志英著）提供了一个很有用的词：资格。它的母题是，符号取得的不是共享的意义，而是在某个共同体、某项任务、某个时刻上，可被公开确认、否认或撤回的资格。书里用一次电话对文件来说明：一个说“那个红的”，另一个答“第二页那个”，事办成了，事后一个指标题的颜色，一个指表格的底纹，两人从未共享同一个意义，却完成了同一件事。把这个词借到课堂上，第一层的读法就是一种可以被撤回资格的读法：在这间教室里，在读诗这项任务上，“后庭花是后院里的花”这一说，资格可以被公开否认，可以撤回；而苏言和黄柏的读法都保有资格，彼此不必重合。

本章比它多出的是：两个都有资格的读法，为什么不能互换。108号告诉我们资格不是意义重合，却没有说，同样保有资格的两种读法，彼此之间是什么关系。本章的回答是，它们落进了读者自我界里不同的位置，所以不能互换，也因此在老师手里不能被折算成高低。还要如实说明的是，第108号自己写明，书中十章都是预先登记的研究方案，没有跑过确认性数据，所以本章使用它的“资格”一词，只是借一个词汇，并不是引它的数据为证。把这个界线说在前面，是对读者的诚实，也是本章使用站内著作时应当守的规矩。

三部书放在一起看，可以看出各自站在这条边界的哪一侧。283号站在场合的一侧，它让我们看见意义随着谁唱、对谁唱、在哪儿唱而变，却没有回答场合不变时的分叉；380号站在构成的一侧，它让我们看见多元内发于同一次发生，却没有指出排除发生在哪里；108号站在资格的一侧，它让我们看见公共状态可以被确认也可以被撤回，却没有讲两个同样有资格的读法之间的关系。本章所做的，是在这三处各接上一小段：场合固定以后的分叉，由三界承接；排除的落点，是第一层；两个读法的关系，是回写进自我界不同的位置。接上的这三小段，是否站得住，要看后面的课堂检验。

◆ 八、三界里的《泊秦淮》各有各的位置

前面讲三界，是在方程和边界里顺带讲的，这一节专门回到三界，看这首诗在三个地方各有什么，学生和老师又各自站在哪里。比如“后庭花”这个词，既是理念界里一支曲子的名字，又是现实界里注释上的两行字，还可能是自我界里某个人听过的某首歌。需要先说一句，三界不是三间互不相通的屋子。母本第26章谈符号怎样发生，其中有一节的题目就是“三个世界中的符号，不是三本互不相通的词典”；同一个词，在三界里是同一件事的三个方向，不是三件事。下面分开来写，是为了看清楚，并不是说它们各自独立，落在一界里的东西，常常马上牵动另外两界。

先看理念界。《泊秦淮》在理念界里是一堆现成的说法：“亡国之音”“商女”“后庭花”“咏史怀古”“借古讽今”。这些说法有的是诗里的词自己带来的，比如“后庭花”这支曲子的来历；有的是后世读诗的人加上去的，比如“借古讽今”这个标签。在这个界里，学生拥有的概念越多、越清楚，诗可以落下去的地方就越多；韦宁在这一界里缺了一个小格子，只是一个格子，却让整首诗落到了别处。也要看到，标签在这一界里很强，它会反过来替学生决定先看哪里，所以老师要留意，学生是在用标签读诗，还是在用诗检验标签。

现实界里是摆在大家面前、可以去看去查的东西：印在课本上的四句诗，页下的注释，工具书里的条目，秦淮河是一条什么样的河，教室、座位、考试。还有一些不在书上、却在学生身边的东西，比如县城里夜里河边传来的歌声，隔着一条河，听得见调子，听不清词。第一层的证据多半落在这一界，所以它们也是老师最该摆到桌面上的东西。这一界里还有一样容易被忘记的，是教室里的人：苏言说“换了我会生气”的时候，全班都在听，她的话也是现实界里的一件事，会被别人接住，也可能被别人推开，接住与推开，都会改变她下一句话怎么说。

自我界里是每个人自己。苏言平时对“明明知道却装作不知道”的人容易生气，黄柏常常明白自己该做什么，手上却迟迟没有动，韦宁读东西总是先看画面，他自己也爱画画。这些都是为了说明而设想出来的，现实里的学生不会这样整齐地被归类，老师也不应该把学生当作某一种类型。这三个人的读法落在了他们各自的自我界里不同的位置，这一层之所以不必收敛，是因为那些位置是他们各自的：黄柏的“自伤”，如果被老师改成“讽刺听曲者”，他不是读错了一个字，而是被要求把一块属于自己的地方让出去，让给一个他并没有走过的读路。

还有一个层次值得说出来，诗里面本来就有两个世界。可以这样设想：商女的世界里，《后庭花》是一支客人爱听的曲子，唱它是谋生的事；诗人的世界里，同一支曲子是亡国的前车之鉴，听它是一次心里的刺痛。同一串声音，在两个人的三界里落了两个不同的地方，被两个人读成了两样东西，杜牧把这件事写成了二十八个字。课堂上的情形是它的又一层：学生读诗，是在读一个人怎样听一支曲子。所以这一章叫“一首诗，两个世界”，诗里有一对，诗外还有一对。不过诗里的这一对只是读法中的一种，并不是诗里现成的事实，本章借它是为了讲清楚，不当作定论。

老师也有自己的三界，也在读这首诗。许清读《泊秦淮》时，理念界里有十七年的教案和教参，现实界里有考试和下一周的进度，自我界里则是她自己某些夜里的感受，很难说同黄柏的有多大差别。周平老师读它时，也带着他那一界里的东西：他对“稳妥”的看重，不是出于固执，而是出于他见过的考场。两位老师读法的不同，同学生读法的不同，是同一种事。看到这一点，老师在课堂上做裁判的姿态会松一点，更像一个把两栏板书写好、让大家都看得见的人，而不是替每个人的三界作出裁决的人。

◆ 九、课堂上用两栏板书把两层分开，读岔了改证据不改人

下面把前面的说法落成教学设计。总的原则只有一条：不把两层的东西写在同一处。黑板上分两栏，左栏写“都得看得见的”，右栏写“各人看见的”；左栏的话要有出处，人人可以去核，右栏的话要署上说话人的名字，并且带上一个字：他是靠哪个字读出来的。两栏不是等第，左栏不比右栏高，只是两种东西的性质不同，一种由证据说了算，一种由读的人说了算。板书的形式可以很土，一条粉笔线把黑板分成两半就够了，重要的是学生能看见，一句话是从哪一边被写下的。这块黑板不必每天都用，遇到一首诗里有典故、有态度、学生读出了不同的东西，才把它拉出来用。

划栏的规矩也很简单：一句话能不能放进左栏，只看一件事，能不能指给别人看。“商女是唱的人”，诗里写着，放左栏；“《后庭花》是一支曲子”，注释里写

着，放左栏；“商女该被责备”，指不出什么东西让别人非接受不可，放右栏，署上苏言的名字，旁边写着“不知、犹唱”。一个学生的一句话，可以一半放左，一半放右，苏言的“讽刺商女”拆开以后，左边是“商女在唱”，右边是“我把‘不知’读成责备”。拆句子，不拆学生，这是两栏板书最要守住的地方；拆得好，学生看到的是自己的话被郑重对待，而不是被归类。

右栏里两种读法碰到一起的时候，也有一个小办法，叫“互指一个字”。苏言和黄柏争起来，老师不裁，只请每个人指出对方读法里自己最放不下的一个字，再说出自己读法里对方最可能不服的一个字。苏言可能指“近酒家”，说你把诗人也放进去，我觉得有点绕；黄柏可能指“犹唱”，说你把力量都压在这个字上，我觉得太重。两个人说完，老师在右栏里各加一行，写上这两个字。这一步没有让任何人改口，却让两种读法都有了一个被对方看见的位置，下一次再读，他们会知道自己的读法被谁盯着、盯在哪里。

一个十分钟的课堂动作可以这样做，叫“典故核查”。第一和第二分钟，许清把韦宁的读法照他自己的话写在黑板上，并且只写他是借着哪个字读出这个意思的，比如“后庭花是后院里的花”，不评。第三到第四分钟，把注释里关于“后庭花”的两行字发给每个学生，各自把关键词划出来。第五到第七分钟，同桌两人把这个说法放回“亡国恨”“唱”这几个词中间，看哪一种读法让诗里的话更有着落，各自在本子上写一句。第八到第九分钟，全班把左栏补上，把能确定的几条写成句子。最后一分钟，请韦宁用自己的话说，哪一块变了，哪一块还是他自己的，那份冷色的画面感可以搬到右栏，仍然是他的。

读岔了怎样改而不羞辱，有几个细节。第一，把读岔的读法叫作“暂时的读法”，不叫错误，要说明的是它借了哪个字，而不是他哪里不行。第二，改的是证据不是人：“注释里这一行字，我们一起看”，比“你再回去看看注释”少一点命令的味道，多一点邀请。第三，当众核查的时候，让学生看见老师自己也核查，许清可以说，这条典故我昨天备课又翻了一遍。第四，不要强迫当事人说“我错了”，让他说“我现在这样读”，就够了。韦宁那句“注释也只是别人的读法”本来是个好问题，值得好好接：注释确实是别人的读法，所以我们不是照着它改，而是看它指出的东西，放进我们的诗句里，是不是更有着落。

如果有几周的时间，可以这样排。第一周，选一首带典故的诗，用上面的办法做一遍两栏板书，学生只管看，不必急着动手。第二周，换一首新的诗，分小组各自画两栏，老师只检查左栏有没有出处，不评右栏的内容，右栏只看有没有署名、有没有指出

靠哪个字。第三周，两组交换，请每一组去挑对方左栏里没有出处的句子，以及右栏里有出处却被写成了“大家都知道”的句子，把它们移到该去的地方。三周下来，学生手里多了一个习惯：写一句话以前，先想一想，这句话能不能指给别人看。这个习惯一旦有了，换到别的文章里也用得上。

老师自己可以备一本观察记录，不交给学校，不进考核，也不拿来给学生排名次。每遇到一次读法的分歧，记四件事：分歧落在哪个字上；它能不能指给对方看；有没有人改了口，改口时凭的是什么；留下来的几种读法各自带着学生的哪些东西。第一件事让老师熟悉这首诗里容易起分歧的地方，第二件事练习分层，第三件事看证据起没起作用，第四件事看自我界。记满一个学期，老师往往会发现，自己心里最初的那条线，是会被学生挪动的，有些她以为该放左栏的，学生查出了不同的版本，有些她以为只能放右栏的，学生找到了出处。

周平老师担心的考场，也要正面接住。考试里的标准答案，大多是一种有制度分量的读法，里面既有第一层的东西，也有第二层的东西。老师可以带学生把一份标准答案也分成两栏，左边是必须写对的，右边是这道题所要求的那种说法。学生需要会用后一种说法，也需要知道它是右栏的东西，是这类题目通行的一种读法，不是诗里现成的事实。这不是对考试的否定，是让学生知道自己手里拿的是什么。会写“借古讽今”的学生，和知道“借古讽今”属于右栏的学生，区别在于后者走出考场以后，仍然能读诗，也仍然能在别人拿标签来压他的时候，问一句它的出处。

还有一点要提醒。右栏的话有时会碰到学生自己的事，比如黄柏那句“明白却没有停”，也许只是在读诗，也许碰到了他自己的某种处境。老师的位置是读那一行诗，不是读那个学生，不追问，不下判断；如果一个学生反复在右栏里写出让人担心的话，应当交给学校里负责学生心理与安全的老师，以及专业的支持，由他们去了解和帮助，语文课并不承担这件事。同样，右栏的内容不要拿到家长会上去说，不要拿去和别的班比较，也不要在下一次考试里当作线索，一旦它被拿去算账，学生就会开始写老师想要的右栏。

◆ 十、高一、高二、高三的课堂里，两层的宽窄与先后随文体和学段而变

前面几节把一首《泊秦淮》翻来覆去地讲，两层的办法已经交代清楚：第一层是人人可以指给对方看的东西，由证据收敛，要早封；第二层是各人的三界里落下来的读法，署名保留，晚一步封顶。可是许清的课堂不只有一首七言绝句。高中三年，学生要读的有诗，有小说，有散文；高一打底子，高二做专题，高三对着考试。同一副两栏板

书，放进不同的文体和不同的学段，两栏的宽窄不一样，先写哪一栏也不一样。这一节借三个构想的课堂把这件事摊开来看：高一一篇小说，高二一首诗，高三一篇散文。人物与场景都是为讲解设想的，课文情节只作转述，细节以所用课文为准。

先要交代文体的侧重是什么意思。本书的看法是，诗歌、小说、散文的教学各有侧重。小说偏向互动属性，看人物之间的变化，看一个动作、一句话怎样在人与人之间传开，最后把判断落在“善”上，也就是这样的往来让谁好过了、让谁受了损。诗歌偏向主体属性，看情与意怎样分布在意象之间，看整首诗是不是一个走进去才感得到的场，判断落在“美”上，也就是和谐里有没有活力。散文偏向客体属性，看物与物、此时与彼时的对比，看一个个可以指认的细节，判断落在“真”上，也就是所写之物立不立得住，读者能不能对着文字核实。这是侧重，不是对应：散文也有场，诗也有对比，小说也有“真”。侧重说的只是起手和用力的地方。母本第6章提醒过，这些名称不能一一贴死，图表帮助提问，不代替证据。

先看高一。高一是入门与打底子的阶段，也是初高中衔接的阶段，不少经典篇目是学生第一次遇见。构想许清带这一班刚进高一的时候，读茹志鹃的小说《百合花》。课文写战地上一位年轻的通讯员和一位刚过门的新媳妇，两人之间隔着一床被子：被子是新媳妇的陪嫁，被面上是百合花，她起初不肯借，后来还是把被子借了出来；通讯员牺牲以后，她把这床被子盖在他身上，还把他衣服上破了的地方缝补好。这样一篇课文读完，几乎每个学生都能说出一句话来：这篇写的是军民鱼水情。高一的学生刚从初中升上来，习惯把一篇小说读成一个结论，读完就收，这一点下面要用到。

本章的符号，在这篇课文里就是“军民鱼水情”这张标签。它不算错，挂得住，也稳妥，可是同《泊秦淮》里的“讽刺商女”一样不带出处：一个顺着被子一步步读下来的学生，和一个从参考书上抄来的学生，写在黑板上是同一行字。小说偏向互动，起手就不该从标签起，而要从往来起：被子从谁的手到了谁的手，中间谁说了什么，谁红了脸，谁把脸扭向一边。往来是一步一步的变化，一步变了，牵动的是另一个人，所以这里常常缺的，是学生没有看见的某一步，而不是一个结论。标签越方便，越容易让人觉得课文已经读完；批改的时候，老师也很难从一行“鱼水情”里看出，这个学生有没有走过被子的那条路。

下面是一个构想的课堂片段。许清把黑板分成两栏，左栏请学生按次序写被子走的几步：谁的被子，谁先去借，借不到，后来怎样到了包扎所，最后盖在谁的身上，每一条后面都写上课文里的哪一处。左栏写满，她才问右栏：新媳妇最后那个动作，你读出了什么。常乐（构想的学生）说，她读出来的不是“送”，是“还”，新媳妇先前不肯

借，心里一直欠着那个红着脸的通讯员，又补一句：“我妈给邻居借了米，总要还得多一点，就是这种感觉。”许清在右栏署上常乐的名字，旁边写“被子，缝补”。另一个学生读出的是敬重，没有人要求两种读法合并。判断落在“善”上：这次往来让谁怎样了，没有现成的答案，但每个答案都要带着被子或针线。

高一的分寸，在于左栏要先做结实。学段刚起步，不少学生还没有理清谁对谁做了什么，就先去背标签，所以情节的事实、往来的次序、被子的来历，这些必须早封，当堂封，一条一条指给对方看；“鱼水情”这张标签晚一步，等右栏的读法出来之后，再看它挂在其中哪一两种读法上，署名写明。侧重也留一个可以被推翻的口子。假如这一课改成散文的起手，先把被子当一件物来看，看它的百合花被面，看陪嫁的来历，说不定更容易让学生站稳，因为物是最好指认的；可是被子的分量要在往来里才显出来，只看物，会错过新媳妇递出被子的那一下，这就是换了起手会落空的地方。

再看高二。高二是专题深化、经典研读的阶段，课时比高一宽松，一首诗可以留在课堂上停几天。构想许清带这一班到了高二，在一个咏物与抒怀的专题里读李商隐的《锦瑟》。这是一首历来说不清的诗：有人读作悼亡，有人读作自伤身世，有人读作咏瑟，也有人读作写给某个人的情诗，几种说法并存了很久，没有哪一种能让所有读者放下另外几种。诗里的典故也多，庄生梦蝶，望帝化杜鹃，月明珠泪，日暖玉烟，一联一个，学生读起来很容易觉得每一联都另有所指，却又指不出来。学生读到这里，常常先去打听哪一种说法是标准的，打听到了，诗就读完了。

本章的符号，在这里有两张：一张是“悼亡”“自伤身世”这一类标签，一张是“作者本意”四个字。学生问这首诗到底写什么，老师手里往往只剩一句“历来有几种说法”，这句话说多了，自己也成了一张标签，说了等于没说，学生抄下来，也不知道自己究竟读到了什么。诗歌偏向主体属性，起手便不是拆典故，而是入场：先整首读下来，感到有一团整体的东西在那里，再看情与意怎样分布在八句诗里。两层的宽窄在这里是颠倒的，第一层窄，只管典故出处、字义、句法，其中“可待”二字注家的理解并不一致，左栏该标“待议”；第二层宽，几乎是整首诗的分量。

课堂上是这样走的。许清让学生读两遍，不查任何注释，只在书上画出哪一联最先让他们停住。全班的手指落在了四联的不同位置。陶然（构想的学生）停在最后一联：“此情可待成追忆，只是当时已惘然。”她说读到“当时”两个字，觉得是一个人站在后面往回看，事情都在，只是那时没觉得。有人停在“庄生晓梦迷蝴蝶”那一联，有人停在珠泪玉烟那一联，各有各的理由。许清把这些手指的位置按人记在右栏，这就是分布，诗的意思散在不同读者身上。之后才请两人一组去查典故，填左栏：庄生梦蝶

出自《庄子·齐物论》，望帝是传说里化为杜鹃的蜀王。查完，陶然说，原来梦与醒本来就是分不清的，“当时没觉得”反而更站得住了。

高二的分寸比高一宽。典故与字义一层可以早封，一节课里查清，写进左栏；读法一层晚封，可以放上一周，到专题结束时请学生回头看自己的右栏，改，或者不改，只在旁边添一句“现在我读到的是”。判断落在“美”上，不是打分，只问一句：哪一联读下去，你觉得整首诗是活的。侧重在这里也有被推翻的口子。假如这一课改用散文的起手，把瑟、蝴蝶、杜鹃、珠、玉一件件先当物指认，对韦宁那样漏了典故的学生反而更有用，因为典故正是客体一侧最硬的东西；可是代价是场被拆碎，学生手里留下几件物，不是一首诗。起手不同，得到的东西也不同，这里只是给了一个先后，没有给出定论。

最后看高三，地点是周平老师的班。周平五十岁，是年级里的把关老师，说话稳，讲究规范，也实实在在护着学生的分数，他的稳妥在备考的课堂上不是毛病，一个班五十几个学生，总要有人把底线守住。构想一份模拟题，专为这一节设想：一篇现代散文，写作者回到多年没回的老屋，写屋角的一口缸，一架木梯，堂屋门槛上被磨出的一道凹，也写它们在童年里的样子；题目问，文中写了老屋里的哪几样东西，作者的情感是怎样通过它们表现的。需要说明，这份材料是构想的模拟题，不是某年某省的真实考题，文中的物件也是设想的。

这里的符号，是“作者表达了对故乡的眷恋”这一句现成的话。它几乎放进任何一篇写故乡的散文都不错，所以也几乎不证明读过。散文偏向客体属性，起手先抓物，再借对比让物显形，判断落在“真”上：物立住了没有。这一篇里，第一层很宽，文中有哪几样东西，各自有什么特征，今与昔怎样对比，出在哪一段，样样可以对着文字核实，全班必须一样。第二层很窄，只剩最末的一点：同一个“怀念”，有人读出眷恋，有人读出歉疚，这一点没有现成的裁判，也不该由一份答案替人裁，更不必在考场有限的时间里去裁。

四十分钟的讲评课上，周平让学生先把物件一个个圈出来，写在黑板左栏，每一样后面带上段落序号和那个让它显形的词，再把今与昔的对比写成一行。圈完以后他说，答题的要点就在这一栏，全班这一栏必须一样，考场上缺一样就缺一分。葛青（构想的学生）举手说，她读到的不是眷恋，是作者有一点怪自己，因为写木梯松动的那一段，作者交代的是自己很久没有回来。周平没有否定她，只问：“你是靠哪一句读到的？”葛青指出了那一句，周平让她写在右栏，署上名，又说：“考场上你先把左栏的要点写满，这一句放在最后，写成‘也流露出……’，不丢分，也不丢你的读法。”

高三的考试要求属于必须早封的一类，所以这里左栏不只要早封，还要封得快、封得齐：物件、位置、对比、答题要点，在讲评课上不留悬念。晚封只剩下很小的一点，一处在草稿纸上，写一句只属于自己的读法；一处在讲评结束前的一分钟，请几个学生念自己的右栏句，不评。这同高一高二不一样，晚封不再靠时间，而靠位置：放在答案的末尾，放在草稿的边上，放在课后。口子也在这里。假如这一课按诗歌的起手，先入场、整体感受，四十分钟里头十分钟就耗掉了，写出来的又是“眷恋”这类空话，必然落空；可若遇到通篇抒情而少有物件的散文，物圈不出几样，客体起手无处下手，场起手反而更好。

三个例子并起来看，两栏的宽窄是三种样子。小说《百合花》里，左栏是往来的次序，右栏是往来的分量，两栏大致相当，分界在“被子到了谁手里”和“这对谁意味着什么”之间。《锦瑟》里，左栏最窄，只管典故与字义，右栏最宽，分布与场几乎占满全诗。散文这一篇里，左栏最宽，物件、对比、位置都能核实，右栏只剩最末一点。三个学段的早封与晚封是另一个方向上的差别：高一把左栏做结实，高二把右栏的时间放宽，高三把左栏封得快，又把右栏安放得稳妥。所以文体的侧重并不改变本章的核心判断，两层照旧要分，第一层照旧要早封，第二层照旧署名、晚一步封顶；它改变的是从哪里起手，哪一层先拿出来，两层各占多宽。

侧重会在哪里失效，也要说在前头。第一，文体不纯：《琵琶行》是诗，也是叙事，《荷塘月色》是散文，场的味道却很浓，遇到这样的文本，侧重只能算一个提醒，不能当作起手的规定。第二，学段不等于文体：高三也读诗，高一也读散文，不能说高三一律是散文式的快封。第三，三个例子都是构想的，不是对任何真实班级的统计。若同一篇课文，按侧重起手与不按侧重起手，一周以后学生读到新文本时的头一步没有什么两样，那么文体侧重在本章里就只是一个说法，不是一条判断，这一节也应当收回。这样的观察，同别处的读数一样，只给教师自己记着，不进考核，不排名次。

◆ 十一、这套说法在什么观察下算错，又在哪里不适用

先说怎样算错。设想同一位老师带两个班，一个学期，读同样的几首诗。甲班用两栏板书，把第一层和第二层分开处理；乙班不分栏，遇到典故和字义就按标准答案，遇到态度和用意就放开讨论，但事先没有对学生说明这两种做法的区别。学期末，两个班读同一首新诗，诗里放了一处没有讲过的典故，老师不预先提示。本章预测：甲班在典故这一层的误读少于乙班，同时甲班在讨论中能够说出自己依据哪个字的读法，种类不

会比乙班少。如果观察到的是两个班在这两项上都没有差别，那么两层分开处理这件事就没有用处，本章的主张要收回。

这个局面里，不同的看法会有不同的预测，这才是它的检验力。以作者本意为准的看法预测：统一标准的班误读最少，但读法的种类也最少；言之成理的看法预测：读法的种类最多，误读也最多；本章预测的是第三种：误读少，读法的种类也保得住。三种预测落在同一批记录的不同位置上，观察的办法是数：每个班有多少人在新诗里处理错了典故，讨论中有多少个读法是能说出依据哪个字的。这里说的是预测的方向，具体的数目要老师自己记，本书不给没有来历的数字，也不假装已经有了结果。

第二个可错的位置在分层本身。请两位老师各自独立地把同一批课堂分歧分成左栏和右栏，不商量。如果两个人常常对不上，把同一个分歧一个放左、一个放右，说明这条边界在课堂上无法稳定地认出来，第一层与第二层的分法就站不住。这一条检验是最朴素的一条，也是最容易做的一条，教研组里两位老师拿同一份课堂记录，各划一遍，再对一遍，就能知道这套分法是不是只在一位老师的脑子里成立，这样做不需要任何设备，也不给学生增加负担。对得上，不证明本章全对；对不上，本章的诊断部分就应当放下。

第三个可错的位置，在两层是否分得开。如果学生在第一层被纠正之后，右栏的读法也随之变得一样了，也就是纠正典故这件事把他们拖回了标准答案，那么两层是分不开的，本章的主张同样要收回。换一个说法：韦宁查完注释以后，如果他的整个读法都变成了教参上的读法，连那份冷色的画面感也不再出现，那么“第一层的改动不牵动第二层”这一条就没有成立。反过来，如果他改了典故，仍然留着自己的那一份，本章就得到了一次支持，但也只是一次，一个学生的变化不能代替一个班、一个学期的记录。

再说不适用的地方。第一，现代应用文、说明文。通知、说明书、报告，读者几乎只应读出一种东西，读出两样就是第一层的失败，第二层的空间很小，两栏板书用不上。第二，第一层本身有争议的古诗，比如字词有异文，或者学界对某个典故的理解不一致，这时左栏要标“待议”，老师不能装作证据已经定了。第三，学生基本的字词理解还不过关的时候，主要的问题在另一处，那是读不懂的起点问题，由后面第五章去谈。第四，本章只谈同一首诗为什么读出不同的东西；全班怎样从分歧走到共同的知识，是第六章的事，这里不谈。

最后要交代发生视角的分量。把读法的差别说成“落进了三界里不同的地方”，改变的是老师的问法，并没有替代证据：“后庭花是不是一支曲子”，仍然要查工具书、翻史料，不能因为有了三界这个说法就免了。书里的苏言、黄柏、韦宁，以及他们的自

我界，都是为了讲明白而设想的，现实里的学生不会按这样的类型出现，老师在课堂上做出的分层也可能是错的：今天放进左栏的句子，明天可能因为新的材料被撤回；今天放进右栏的，也许学生查着查着，发现它其实有出处。两栏板书留给老师的，是一条随时可以挪动的线，而不是一把固定的尺子。

本章参考文献

《孟子·万章上》。引文据通行本，版本〔待核〕。

杜牧：《泊秦淮》，唐诗。引文据通行本，版本〔待核〕。

李商隐：《锦瑟》，唐诗。引文据通行本，版本〔待核〕。

茹志鹃：《百合花》，小说。本章只转述情节，版本〔待核〕。

《庄子·齐物论》。本章只转述庄生梦蝶一事，版本〔待核〕。

Bhartṛhari. Vākyapadīya（《句词论》），第二卷第143—152颂，据GRETIL所收梵文本；参看 Hugo David, Journal of Indian Philosophy 49(5): 827–869, 2021。

Iser, Wolfgang. 1978. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Fish, Stanley. 1981. Why No One’s Afraid of Wolfgang Iser. Diacritics 11(1): 2–13.

Hirsch, E. D. 1967. Validity in Interpretation. New Haven: Yale University Press.

Wimsatt, W. K. & Beardsley, Monroe C. 1946. The Intentional Fallacy. Sewanee Review 54(3): 468–488.

Eva-Wood, Amy L. 2004. Discourse Processes 38(2): 173–192（篇名〔待核〕）.

王德生：《SDE思想体系入门》，德麦国际专著第395号（第26章、第81章）。

秦莉、王德生：《风雅颂发生学——普通人都能明白的诗经》，德麦国际专著第283号。

王德生、胡志英：《SDE语义多元发生学导论》，德麦国际专著第380号。

胡志英：《语言符号的智慧》，德麦国际专著第108号。

03

第三章

署名之外

作者是一个位置

本章押的判断 **作者身份读在写完以后的判断权、改写权与责任上，不读在署名上；范文句式和基底润色进来以后，三种权可以分开。**

◆一、三篇作文署着同样分量的名字

下面是一个构想的场景。十一月的一个周日晚上，湘中某县城这所普通高中的老师许清，把高二（5）班的作文本摊在饭桌上。题目是一篇写“我的外公”的记叙文，六百字以上，周五收上来，她拖到周日才批。教了十七年书，她批作文有自己的次序：先把全班翻一遍，不动笔，凭手感把本子分成三摞，再回头一篇一篇细读，读到哪里停下来，红笔才落在哪里。那天晚上翻到第十几本，她的手慢了下来，因为接连三本，她都需要多停一会儿。这三本是黎川、何苗和罗一鸣的，名字署在同样的位置，字也都是他们自己一笔一画抄在本子上的，可她读下来，心里同时冒出了三种不同的疑问。

黎川的那篇最好看。开头一句是“外公的烟斗里，总是燃着半个世纪的沉默”，往下写灶台里的柴火，写老式收音机里断断续续的花鼓戏，写年夜饭桌上外公把鱼肚子夹给每一个孩子，结尾落在一个雨夜，一盏一直亮着的门灯。句子长短有致，段与段之间有呼应，连标点的呼吸都是匀的。许清读第二遍的时候发现，文中三处“仿佛”，后面跟着的比喻都落在她在别处见过的位置上。她没有证据。黎川平时交上来的作文是另一副样子，句子常常刹不住车，一个逗号逗到底。这一篇，像是同一个人被洗过一遍澡，又换了一身干净衣服。

何苗的那篇结构最稳。前半篇写外公脾气倔，不许她晚上出门，不许她吃街边的东西，一件事接一件事地往下“抑”，写到第四段忽然一转，说有个雨天，外公撑着伞在校门口站了两个小时，原来那些倔都是爱。“先抑后扬”是许清上个月刚在课堂上讲过的写法，范文是一篇满分作文，何苗那一处转折的句式，和范文里的转折几乎能一个字

一个字地对上，换掉的只是“母亲”和“外公”、“深夜的灯”和“雨天的伞”。每一句都是何苗自己写的，没有谁替她写，可许清读到“原来那些倔都是爱”这一句，心里想的是：这是她想到的，还是她学到的？

罗一鸣的那篇最不好看。句子短，三四个字就是一停，有两处病句，错别字有三个。但是第三段里有一件事，许清读到时把笔放下了：外公补自行车胎，总要把内胎按进一盆水里，找冒泡的地方，找到了，用粉笔在旁边画一个圈，嘴里说一声“老实点”。这一段没有比喻，没有抒情，只有水、气泡、粉笔和那句“老实点”。紧接着第四段，他写“外公是一个勤劳朴实的人，我要向外公学习”，全篇就这样收了。同一篇作文里，一边是只有他写得出的东西，一边是谁都写得出的东西，两样东西并排放着，互相不认识。

许清的难处在于，这样的作文她这一两年读到得越来越多。红笔在这类文字面前变得犹豫：夸，怕夸错了人；不夸，又找不到任何一处可以挑的毛病。她后来想，以前判一篇作文好不好，读一遍就够了，现在要判它是谁的，要读两遍，还得读人。她也知道，不能凭一股不对劲的感觉去给学生下结论，感觉有时候对，有时候错得离谱，她有一年就把一个刚从文言文里读出了语感的男生当成了抄袭，后来看到他的草稿，在办公室里站了很久，没说话。所以她这次想的是，先去听。

第二天课间，许清把三个人分别叫到办公室门口。她事先想好了，这不是审问，只是想听作者自己说几句，因为有几处她读不明白。她先找黎川，指着开头那一句，问这一句是怎么来的。黎川说，他先自己写了一版，觉得不够好，就放进工具里润色了一下，改完他觉得挺好的。她又问，这一版里，哪一句还是你原来写的？黎川翻了一会儿本子，说好像……都改过了。她说，那你把开头这一句换成你自己的话，说给我听。黎川盯着本子沉默了一阵，念出一句：“外公抽烟斗的时候，一般不说话。”念完自己先笑了一下，说：“这个好像太普通了。”许清没有接话。

她再找何苗，指着“原来那些倔都是爱”，问她为什么在这里转。何苗答得很快，几乎没有停顿：先抑后扬要有转折，转折要有一件事，雨天等人是最顺的。这个回答条理分明，许清甚至想给它画一道波浪线。她又问，如果不用等人这件事，换成别的，行不行？何苗想了想，说可以，不过要再找一件。许清说，你现在想一件。何苗说，我得回去想想。办公室的钟走了半分钟。何苗并不是不肯，她是确实不知道，自己有没有一件那样的事，可以放在那里；至于外公到底有没有在雨天站过两个小时，她低头看着本子，没有说。

最后是罗一鸣。许清指着“勤劳朴实”那一句，问他为什么这样结尾。他说：“作文不都是这么写的吗。”许清又指着那个粉笔圈，问，那这个呢？罗一鸣愣了一下，说：“这个……要有细节嘛。”许清说，我是问你为什么写他画圈。他的耳朵红了，说：“老师说作文要有细节。”他并不是顶嘴，他手里只有这一个答案，说得很诚恳，像一个人在认真回答“为什么红灯要停”。粉笔圈是他自己看见的，一字一句是他自己写的，可问到“为什么”，他把这个决定交还给了“作文都这么写”。

三个人走了以后，许清在办公室里坐了一会儿。按纸面的好坏排，黎川第一，何苗第二，罗一鸣垫底；按谁动的手写，三篇都是他们亲手誊在本子上的；按谁用了什么，黎川有基底参与，何苗借了范文，罗一鸣谁也没借。可今天在她面前，三个人里能对这篇作文说出点什么、动一动什么的，并不按这个顺序排。更麻烦的是，三个名字署在同样的位置，都要进成绩册，在红笔面前分量一样重。这个说不通的地方，是本章的起点：一篇作文署了学生的名字，这个名字到底在说什么。

◆ 二、三种通行的判法各对了一半

第二天中午，许清在教研组办公室里，把这件事讲给同组的周平听。周平五十岁，规范、稳妥，批作文从来是一本一本照着细则来的，听完没有多想，说这有什么难判的，办法现成：一是看文章像不像这个学生写的，二是看他的写作过程有没有记录，三是看他声明用了多少工具，三件事做齐了，心里就有数。这确实是眼下教研组里最通行的三种做法，也是许清自己用过的。本节不急着否定它们，也不急着替它们辩护，先把每一种说中了什么讲清楚，再看它漏在哪里，因为一个办法能通行这么久，总有它靠得住的那一半。

先说看文本像不像。老师多年读同一批学生，对每个人的句子都有手感：谁爱用长句，谁标点一逗到底，谁写人总是先写手，谁一写到结尾就忍不住要升华。黎川那篇之所以让许清停下来，恰恰是因为它不像黎川。这个手感不能小看，它是老教师手里最便宜也最灵的一件工具，不用任何设备，不用额外时间，一篇作文忽然换了腔调，往往就值得多看一眼。作者在文字里留下的指纹是长期养成的，腔调的断裂是一个信号，这一点，判法说中了。周平常说，他闭着眼睛听一句话就知道是谁的，这话有点夸张，却不是没有根据。

可是它漏的地方也出在同一处。何苗的文章很像何苗，她平时就爱用范文里学来的句式，所以“像不像”这一关她轻松过去，位置却是空的。其次，像不像拿的是过去的文字作参照，而一个学生一学期里完全可能长了一截，或者那天碰巧写顺了，把长进判

成“不像”，等于罚了进步。再者，只要把学生以往的几篇作文交给基底，让它照着腔调写，“像”这一关也并不难过。归根结底，“像不像”读的是纸面上的显露，是作文的一个截面，截面上看不到它是怎样形成的，更看不到写完之后，作者手里还剩下什么。

再说看写作过程的记录。现在不少学校要求学生用带修改历史的文档，或者把提纲、草稿一并交上来。过程记录说中的是：一篇作文是一连串的选择和修改，谁在敲键，先写了什么，删了什么，换了哪一个词，当然应当进入判断。回到三大方程，这就是差异序列，是一篇文字走到今天这个样子所经过的那一串“不一样”。打个比方，这个比方本节一直用下去：一户人家装修房子，请了监理，监理每天拍照，几月几日砌了哪一面墙，贴了哪一块砖，记得清清楚楚。有这样一份记录，谁在干活，不会弄错。

但是过程记录说的是“当时发生了什么”，不说“现在谁能为它说话”。一份完整的修改历史，可以是学生一字一字敲出来的，也可以是学生把基底给的修改稿一句一句抄进去、逐句“修改”出来的，记录里同样有删有增。即便过程全是亲手做的，也可能全在别人的框子里做：何苗的几稿很干净，每一稿都是她自己写的，只是每一稿都在向那篇范文靠拢。回到装修的比方，监理的照片证明了谁在砌墙，却证明不了业主知不知道那面墙为什么砌在那里，要是想挪一挪，会牵动哪一根管线。

最后说看工具使用的比例。近一两年不少学校要求学生声明是否用了基底、用在哪里。这个办法说中的是：援助越多，自己的份越少，这个直觉大体靠得住，而且声明本身是一种诚实的练习，学校的规定也需要它。可是比例不分地方。用基底查一个词，和让它定整篇的立意，可以是同样的字数占比，意思却差得很远；比例更看不到另一件事：用了以后，学生有没有把它收回到自己手里。装修也一样，一户人家，工程队做了大半的活，业主天天在场，定样式，改尺寸，亲自验收，住进去以后哪里漏水，他知道阀门在哪；另一户人家，工程队只做了小半，业主一次没去过，签了字就算完。房产证上两个名字一样大，哪一家的房子更是自己的？

把三种判法放在一起看，它们有一个共同点：查的都是摆在桌面上的东西，文本、记录、声明，也就是作文交上来之前发生了什么，或者交上来的这张纸是什么样。没有一种去看交上来以后，在作者身上还留下了什么。这不是这些做法的过错。过去很长一段时间里，动手写的人、想出来的人、对成品负责的人，通常是同一个人，没有必要另外去认。范文和基底的普及把这三者拆开了，老办法没有坏，但它们指向的，已经不全是要找的东西。所以本章不把这三种判法扔掉，只请它们退到线索的位置：像不像、有没有记录、用了多少，都是值得看的线索，但线索不能代替裁决。

还要说明一点：三条线索各有用处，本章并不主张每一篇作文都另做谈话。如果一篇作文像这个学生，修改历史自然，声明里用得也少，三条线索一致，那么没有理由再多花五分钟；谈话留给线索互相打架的时候，留给那种“好得有点不对劲”或者“差得有点说不通”的作文，也留给学生自己想谈的时候。大多数作文，大多数时候，用不着这一步，就像大多数的墙，用不着业主蹲在旁边看砖是怎么砌的。线索一致的时候信线索，线索打架的时候才去听人，这是一个够用的分工。

◆三、作者是写完以后才认得出的一个位置

先把本章里的符号说清楚。在这一章里，符号就是那一篇署了名的文本。署名是一个很小的动作，在本子封面写下名字，在作文纸右上角写下班级和学号，可它做的事情很大：它宣布这篇东西已经写定，可以被记分，可以被当作“某某写的”转手，进成绩册，进评优，进家长会上展示的那一摞。换句话说，署名是一次封顶。语文的方法不是不封顶，而是让符号晚一步封顶；这一章要看的，就是署名这一次封顶，晚到什么时候才算不早，又有哪些东西是必须早封的。

署名之所以容易被当成“发生已经完成”，是因为它总是和成品一起到手。纸面上有一篇看着过得去的文字，封面上有名字，红笔下面有分数，三样齐了，好像一件事已经办完。还是用装修的比方：房产证上写了谁的名字，并不等于谁住进了这所房子，可是在办手续的窗口，人们验的只有房产证。作文课的“窗口”也是这样，成绩册上只有姓名栏、分数栏，没有“谁在这篇文字里”的栏。一切都顺着名字往下走，没有任何环节停下来，去看名字后面站着谁。

本章的核心命题可以用课堂上的话直接说出来：作者身份不是署名栏里的一个名字，也不是写的过程中谁敲了键，而是写完以后，一个学生站在这篇文字面前所占的位置。这个位置由三样东西撑着。第一，他能解释它，说得出哪些地方是他定的、当时为什么这样定而不是那样；第二，他能改写它，当面动一处，并且知道这一处动了，别处会跟着怎样变；第三，他肯为它负责，别人指出这里写得不实或不妥时，他站出来说这是我的决定，然后去改，或者去辩。三样都在，位置是被占上的；三样都不在，位置空着，名字还留在封面上。

这个命题接的是母本的判断。母本第22章《发生学写作法》把写作看成一次发生，而不是对已有东西的记录；第80章谈“我的知识”为什么不是信息库存，说它是在自己的关系与后果里继续形成的东西；第63章讲评价要从结果之外再多看一层。三处合起来落在作文上，意思是：一篇作文不是一件放进仓库的物品，作者与它之间的关系还在继

续发生，所以产物不能直接当作能力的证据。母本把这层多出来的看法分成三件事：结果是否满足要求；形成中承担了哪些关键动作；条件变了，还能不能继续运行。换成课堂的话：文章合不合题目，是一层；写的时候哪些关键选择是他做的，是一层；换一处、换一个读者、换一种写法，他能不能接着把它写下去，是第三层。前两层老师平时都在看，第三层很少有人看。

“条件变了还能不能继续运行”，可以拿学车来比。驾校场地里倒库入库，教练坐在旁边，一次没有碰杆，成绩单上写着合格。同一个学员换到菜市场口的窄巷子里倒车，手忙脚乱，后视镜不知道看哪一个。成绩单上的“合格”不是假的，但它回答的是“在场地里满足了要求”，没有回答“条件变了还能不能开”。作文的署名也是这样：它回答“交上来了、合题了”，没有回答“条件变了，他接不接得住”。在作文上，“条件变了”的最小形式不必是换一个题目重写，那是大工程；只需要在这一篇上动一处，比如把某一句拿掉，或者把读者换成外公自己，看他怎样往下走。

再看核心判断落到具体局面里的两半。一半是：一篇被基底润色得很好的作文，作者若说不出哪一处只有自己写得出，也改不动它，它多半已经不是他的。另一半是：一篇粗糙的作文，作者能解释、能改写、肯为里面的判断负责，比署名更能证明他是作者。两句话里有两个限定词，一个是“多半”，一个是“比署名更能证明”。本章没有说润色过的作文一概不是他的，也没有说粗糙的作文一概是他的。位置可以被部分地占住：黎川说得出“外公抽烟斗的时候，一般不说话”是自己的话，这一句他认领了，其余的尚未认领；一篇作文的认领，常常是一块一块完成的。

家里也有现成的例子。孩子给奶奶写生日贺卡，妈妈在旁边帮着改了一句“福如东海，寿比南山”，孩子觉得很好，抄了上去。奶奶看完，笑着问，这一句是你想的吗？孩子说，是妈妈教的。奶奶没有生气，接着又问，那你自己想对我说什么？孩子想了想，说，我想说你给我剥的橘子最甜。这一句贺卡上没有，却是奶奶最想听的。这里没有人作弊，贺卡上的祝福也不是假的，它只是暂时没有作者；作者出现的那一刻，不是孩子抄下它的时候，而是奶奶问了以后，他说出自己那一句的时候。

这里为什么用“位置”这个词，而不说“身份”或者“属性”，需要交代一下。身份、属性听起来像贴在学生身上的标签，贴上去就撕不下来。位置不同，它可以被占上，也可以空着；可以被让出去，也可以被拿回来。母本第82章谈主体的时候，提醒读者要从一个现成的“我”，转向一个正在形成的位置，本章借的就是这个说法。作者不是学生的一种性质，而是他和这篇文字之间的一种关系，这种关系在写的时候开始形成，写完以后能不能维持，可以在一次谈话里看见。所以本章说“黎川的位置此刻空

着”，意思是他与这篇文字之间的那三样关系还没有建起来，不是说黎川是一个不诚实的学生。这一句要请读者记牢，否则整套做法很容易变成新的审问。

要看写完以后，而不是只看写的时候，有三个理由。第一，写的时候发生了什么，老师看不到，能看到的只是记录，而写完以后可以当面观察，几分钟的谈话就能读到东西。第二，母本把主体性理解为包括继续改写自己的条件，这个判断本来就是朝后的：判断一种技术关系是否支持一个人，要看当事人能不能理解自己正在依赖什么，能不能改变使用的方式，能不能提出异议并承担适当的后果。这几样几乎就是解释、改写和负责的原型。第三，写的过程当然重要，它说明这个位置是怎样被占上或被让出的：黎川把“选”让给了工具，何苗把“想”让给了范文，罗一鸣把“为什么”让给了“作文都这么写”。过程是位置得失的历史，但历史不是位置本身。

署名一旦先到，认领就很难补。成绩册上的分数、评语里的“文笔流畅，立意深刻”、家长会上念出来的那一篇，一路都在加固“这是他的”这个说法。到了这一步，再去问“这一句是不是你的”，在学生那里就成了一个得罪人的问题，他的回答也会顺着这股加固的力气往“是我的”那边去。所以晚一步封顶，在这里的具体意思是：在署名之后、评语落笔之前，留一个小小的间隙，让认领有机会发生；不是不署名，也不是署名以后反悔，只是不让名字比认领先走到成绩册。

晚一步封顶并不是什么都晚。考场作文必须独立完成，不借助任何工具，这是考试要求，要早封，不等任何谈话，也不因为哪个学生当天说得好听就松动。学校对基底使用的规定、对抄袭的认定，走学校的程序，不被“位置”这个说法替代；本章也不主张拿几句当面的话去定谁违了规。引文要有出处，事实要能核对，字词要用对，这些同样早封。作文的分数仍旧按题目的要求给，那是“结果是否满足要求”这一层的事。本章要晚一步的，只是“这是他写的”这几个字。

◆四、一篇文本由写与改的序列和它缠着的东西共同规定

三大方程在这里是三个方向的追问，不是可以代入数字的公式。大白话说，一样东西显露成什么样，由它走过的一串“不一样”和它缠着的人与事共同决定，显露出来的东西反过来又改写这两样，三者相互规定。放进作文课，S 是显露出来的东西，在这里就是交上来的这篇文本，D 是它写与改的序列，也就是它一路上在哪里选了这个、没有选那个，E 是它缠着的东西：外公这个人，学生和外公之间实际的关系，读者，范文，工具。三个式子要拿具体的材料去看，空说是没有用的，下面就拿黎川、何苗和罗一鸣的三篇作文，一个式子一个式子地走。

先看第一个方向，S 由 D 和 E 共同规定。把黎川的文本追到 D，序列是这样的：他自己写了一版，觉得不够好，交给工具润色，看了看，觉得挺好，交。这串序列里的“差异”在哪里？差异指的是在某一处选了这个而不是那个，比如这个词而不是那个词，这件事而不是那件事。黎川的序列里，几乎所有的差异都发生在工具那一边，工具给出了许多候选，他只做了一次“接受”。一次接受，构不成他自己的差异序列。罗一鸣正相反，他的序列里差异不多，但每一处都是他的：先写补胎，不写别的，把冒泡的地方写成一个圈。他删掉了什么，我们不知道，这要靠草稿和谈话才能知道。

再看 E。这里要提醒一句，E 是特征纠缠，不是环境，也不是背景清单，它指的是和这篇文字互相制约的那些特征。黎川文章里的烟斗、收音机、花鼓戏，在一个县城里完全可能属于某一位外公，但这几样东西是不是黎川自己外公的，文本自己说不出来。光滑的句子缠着的，更像是工具从许多“外公式描写”里带来的东西，这是工具的纠缠，不是他的。何苗的文章缠着的是那一篇范文，转折的句式、“抑”的几件事的排法，都顺着范文长。罗一鸣的粉笔圈缠着的是一个蹲在旁边看过的下午。同样是 S，缠着的东西不同，它显露出来的样子也就不同。

用一个家常的例子，把 D、E 和 S 的关系说得更透些。孩子在家里炒了一碗蛋炒饭，很香，大人夸了几句。如果问他盐是什么时候放的，为什么先下蛋，他说，菜谱上是这么写的。菜谱没有错，饭也确实好吃，可是这碗饭里没有他自己的 D：他没有在灶前遇到过火大了蛋就焦、火小了饭就黏这些“不一样”，也就没有在这些“不一样”之间做过选择。他的 E 是菜谱，不是灶台。一碗好吃的饭，读数是 S；做饭的人会不会做饭，要看 D 和 E 里有没有他。作文也一样，一篇好看的文章，只是一个截面，截面不会自己说明它是怎么长成的。

第二个方向，D 也被 S 和 E 规定，说出来的东西，会反过来改写后面的路。黎川拿到润色稿以后，那一句“外公的烟斗里，总是燃着半个世纪的沉默”成了一把新的尺子。许清让他换成自己的话，他念出“外公抽烟斗的时候，一般不说话”，随即说“太普通了”。这一声“太普通了”，就是 S 回头改写了 D：他对什么算好句子的判断，已经被那一版润色稿挪动了。回写不挑好坏，它既可能让一个学生更会挑句子，也可能让他从此觉得自己的话不够格。如果许清在评语里再写一句“文笔老练”，这个回写还会更强，下一篇他很可能把“先润色”当成写作的第一步。

罗一鸣那边，回写走的是另一条路。他显然听过“作文要有细节”这条规矩，并且听进去了。可这条规矩在他那里的回写结果，是把“有细节”当成了要交的东西，而不是看见的东西。所以他写粉笔圈，写得对，理由却是“要有细节”。这并不是他有什么

毛病，而是一条被反复讲评的规矩，在他的写作序列里占了“为什么”的位置，他自己看见的东西反倒没有位置说话。这种回写，往往发生在老师没有察觉的地方：我们讲的是方法，学生记下的是“交什么”。同一句话从老师嘴里出来，在不同学生的序列里落在不同的地方。

第三个方向，E 被 S 和 D 改写，写出来的文字，会改变作者和他所缠着的东西之间的关系。何苗写下“原来那些倔都是爱”以后，她以后再回想外公的倔，很可能先想起的就是这一句。写定的版本占了回忆的位置，这是写作作为发生的一面：写作不只是记录一段已经过去的事，它还会改变人与这件事的关系。如果这一句是她自己从某一个雨天里走出来的，那么这次改变是她的；如果这一句是从范文那里借来的转折，改变的方向就可能是“从此外公的倔都被读成爱”，这未必是坏事，但它是不是她自己走到的，是另一回事。罗一鸣则相反，写了粉笔圈以后，他以后看外公的手，很可能多看两眼。

三个方向合起来，问的是同一件事：这篇文字背后缺了哪一维。黎川的 S 光滑，缺的是 D，那串选择里几乎没有他；何苗的 S 稳当，D 在，她写了，也改了，但 E 里的纠缠被范文占着，分不清是想到的还是学到的；罗一鸣的 S 粗糙，D 和 E 里都有他自己的东西，缺的不是材料，而是站在判断者位置上的那个动作。这样的读法有一个明确的限度：它是对这一篇、这一次的读法，不是给学生分类。同一个学生，换一篇，换一个时刻，缺的维度可能完全不同。黎川也许在写奶奶的时候把 D 找回来，何苗也许在写同桌的时候 E 就是她自己的。

母本把三层问法放在这里，正好用来检查：结果是否满足要求，形成中承担了哪些关键动作，条件变了还能不能继续运行。拿黎川的文本过一遍：第一层，满足，而且满足得很好；第二层，他承担的动作很少，选的、删的、定调子的，大部分不是他；第三层，许清让他换一句，他能换，只是换出来的句子和全文的水准差了一大截。这个差本身就是读数，它不是过错，而是教学要接的缝。如果只看第一层，黎川是班上写得最好的；如果三层都看，他是一个有一块地方已经认领、其余还空着的作者。两种说法对同一个学生很不一样，后一种能让人知道下一步做什么。

所以三大方程用在作文上，不是对一篇文章打三次分，而是三次回到具体的材料：哪一处的差异序列是谁的，哪一处的纠缠缠着谁。母本在方法部分反复提醒，使用 SDE 的人要说明分析的是哪件事、哪些区分形成了、什么材料支持这个说法，贴三个名字不等于解释完成。落到课堂上，就是许清不说“黎川缺 D”，而是说“烟斗那一段，我看不出你在两种写法之间选过”；不说“何苗被范文占了 E”，而是说“转折这一处，我想

知道这件事是不是你家里确有”。方程的价值就在这里：它把一句笼统的感觉，换成一个能当面指着文字去谈的问题。

◆ 五、判断权、改写权与责任要分开来看

平时说一个人是某篇文章的作者，常常把三样东西压成一个词，好像有就都有，没有就都没有。可是在教室里，三样是会分开的。判断权指的是，哪些选择是他定的：立意、取舍、用词、怎样收尾，读数是他能不能说出“这里为什么这样而不是那样”，并且这个理由能指回文本或自己的经历，而不是指向“老师说”“作文都这么写”。改写权指的是，他有没有动它的手：当面改一处，并且说得出这一处改了以后，别处会跟着怎样变。责任指的是，别人指出这里不实或者不妥时，他肯不肯站出来，说这是我的决定，然后去改，或者去辩。

拿三个学生在许清那里的表现来读，会看到三种不同的分布，不是三个类型。黎川：判断权暂时不在他手里，润色稿里的取舍是工具的；改写权有一小块，他写得出那句朴素的话；责任倒是有的，他说“改完我觉得挺好的”，没有推给任何人，承认是自己交的。何苗：判断权在一半，她说得出为什么选先抑后扬、为什么放在雨天，这些是文章层面的理由，说得通，但“这件事是不是我家的事”悬空着；改写权受限，她能在范文的格子里换零件，换不了格子；责任落在“我是按要求写的”上。罗一鸣：改写权在手，每一个字都是他的，随时可以动；判断权空着，他把“为什么”交还给了规矩；责任也顺势交了出去。

之所以要把三样分开，是因为缺口不同，教法也不同。判断权缺，要教他说“为什么”，不是教他更多的修辞；改写权缺，要给他练改的机会，一次只改一处；责任缺，则要先看环境，一个学生敢不敢说“这是我定的”，取决于说错了会有什么后果。如果罗一鸣上一次说出“因为我觉得”的时候，被红笔批成“理由不充分”，那么他把“为什么”交给“作文都这么写”，就是一种合理的自保，不能直接读作他不愿负责。这只是一种可能的读法，要靠接下来的谈话去核对，不能当成诊断，更不能写进评语。

当文本的质量、写作过程和署名发生冲突时，本章给的是一个次序，不是一道公式。先把三种线索各记一笔，像不像、有没有记录、声明了多少，只记，不下结论；再做一次当面；再看三权；最后才对“这是他写的”落笔。常见的冲突大致有四种。文本很好、过程不明、署名在：三权在，位置被占上，哪怕用了很多援助；三权不在，位置空着，分数照给，评语里不写“这是你的”。文本粗糙、过程全是亲手、署名在：看三权，罗一鸣就是这样，位置可能空着，也可能很快被占上。文本好、记录完整、声明用

得很少，三权却不在：何苗一类的局面。文本粗糙、声明用了大量援助、三权在：比如一个学生让基底出了一份又长又空的稿子，他自己删掉了大半，能说出为什么删，那么这篇作文的位置是被占着的。

位置空着的时候，老师要做的不是处分，而是补一次认领：请他在这一篇里挑出一两处愿意认领的，改给你看，评语落在这几处上；整篇的分数按题目的要求照给。这里有一条界线必须写明：本章的读法不替代对违规事实的认定。母本反复强调，发生视角改变追问，不代替证据。如果有抄袭的证据，或者违反了考试规则，走学校的程序，几句当面的话既不能证明谁违了规，也不能替学生洗清。位置空着，是教学上的一个信号，不是一份判决书，这一点要和学生说清楚，也要和家长说清楚。

评语也要跟着调整。过去的评语常把两件事写在一句话里，“文笔流畅，立意深刻”，既在说文章合不合要求，又在暗示这是你的。分开以后，说文章的话照旧写，说作者的话要等认领以后再写，而且要指着具体的地方写。对黎川，可以写“开头那句你换成了自己的话，我更想听这一句”，对何苗，可以写“转折这一处，你说它是借来的，这个说法我认”，对罗一鸣，可以写“粉笔圈这一句，是这篇作文里只有你能写的”。这样的评语很短，却是每一个字都有出处的评语，学生拿回去，知道老师认的是哪一处，也知道自己认的是哪一处。

现在把三件工具合起来走一遍。方程给出要解释的显露。面谈开始之前，许清手里是一篇文本和三个读法：烟斗那一段，序列是谁的，缠着什么；转折那一处，缠着范文还是缠着外公；粉笔圈那一句，判断交给了谁。有了这三处追问，她不用说“你写得不错，说说吧”这类话，可以直接指着字问。没有方程，面谈很容易成为闲聊，聊完了，谁也不知道自己在读什么。方程的作用是把“这篇好像不是他的”这个笼统的感觉，换成可以指着具体文字去谈的问题。

路径说明从哪里起手。六路径是 S、D、E 各出现一次的六种起手次序，用来选入口，不是六种学生。许清的惯路是从文本起手，指着一句话问，这是 S 先行的路，对何苗管用，她对文本的反应快，可以从“转折”这一处入手，再问这件事家里有没有，最后才碰到怎样把它改成自己的，大致是 S→E→D。对黎川，此刻的要害在序列，先问“这一句是怎么来的”，再回到文本，最后碰外公，是 D→S→E。对罗一鸣，从“为什么”起手只会得到那句“作文都这么写”，不如先从他看见过的事起手，问当时那个盆放在哪儿，他蹲在什么位置，然后回到他写下的句子，最后才轮到“为什么”，是 E→S→D。这是此刻的读法，换一个时刻，同一个学生需要另一个入口。

不妨把罗一鸣的那一次谈话，在构想里走得再细一点。许清不问“你为什么写粉笔圈”，而是问，补胎的时候你是站着还是蹲着看的？他想了想，说蹲着，外公不让他碰盆，碰了水会溅。她又问，气泡是一串还是一个。他说是一个，很小，要盯很久。谈到这里，许清才回到那一句，问，你把“盯很久”写进去了吗？他翻开本子看了看，说没有。整场谈话里，她没有替他说一个字的理由，只是把他自己的东西一样一样摆回他面前。再问“为什么写圈”，他停了一下，说：“画完圈外公才放心。”这一句算不算认领，要看他能不能再往下说，也要看他下一次怎样写；本章只指出，入口换了，同一个学生的回答就不再是“作文都这么写”。

123原理说明它为什么启动、停住和留下。纸面的流畅和当面的说不出之间，有一个落差，这个落差就是张力，它是引擎，不是故障。老师如果因为文章好就放过它，或者因为说不出就处分，张力都被提前熄了。把它留下来，让学生自己动手去缩小它，改一处，说一句，这时张力才变成推动。改完以后留下了什么，是回写：黎川下一篇的开头，是不是把“先润色”改成了“先写完，再标出哪几句我要留”；何苗下一次用转折的时候，是不是先想一想“这件事是不是我家的事”。回写是结果改变了后续的条件，不是把面谈记录存进文件夹。如果下一次的条件没变，面谈就只是一场谈话。

三者怎样互相扣住，可以一句一句说清。方程给出要解释的显露，也就是这篇文字背后缺的是哪一维；路径说明它是怎样一步步形成、又在哪里被切断的，也就是面谈从哪里起手；原理说明它为什么启动、停住、回写，也就是落差怎样点火，认领怎样封顶，下一次的条件怎样被改。缺了方程，面谈不知道问什么；缺了路径，面谈从错的地方起手，罗一鸣只会重复那句规矩；缺了原理，面谈谈完就散，一周以后一切照旧。而封顶发生在三者走完之后：评语里“这一篇是你的”这几个字，要等认领做过再落笔，这就是署名晚一步封顶的全部含义。

◆六、前人说中了作者的几个侧面，没有说到谁来认领

作者身份这个问题，前人其实已经从几个角度碰过，有的在谈文章，有的在谈话语，有的在谈写作的心理过程，有的在谈旁人怎样给一个作者记功。本节依次谈陆机、巴赫金、Flower 与 Hayes，再谈本书作者自己的旧作《土·石·煤》，最后谈离本章最近的 Formosa 等人的实验研究。每一位，先说他说中了什么，再说本章在哪一处与他分开、多出了哪一层，最后给出一个他推不出、本章推得出的课堂局面。这样写不是为了驳倒谁，而是想看清楚，每一位的话落进许清的办公室里，各自能照亮哪一部分，又在哪里照不到。

陆机在《文赋》的序里写道：“每自属文，尤见其情。恒患意不称物，文不逮意。盖非知之难，能之难也。”这几句话说中了写作最老的一件难事：作者心里的意追不上眼前的物，笔下的文又追不上心里的意，知道该怎样写并不难，写得出来才难。其中还藏着一层对本章有用的东西：这个落差，作者自己最先觉察，读者读到的是成品，成品上看不出“患”，只有写的人知道，那一句本来想说的比写出来的多出多少。认领的雏形，在陆机这里已经有了，作者对自己文字的不满足，是最可靠的作者记号之一。

本章比他多出一层。陆机写的是一个作者内部的落差，默认文章出自一人之手。范文和基底进来以后，落差可能反过来：文辞跑到了意的前面，文逮了意，甚至逮到一个并不是作者自己的意。“文辞漂亮而意不在”，陆机的这条线索能照到黎川；可它照不到何苗，何苗的意与文严丝合缝，“患”一点也没有，因为那个意本来就是范文给的转折。再者，陆机的检验在写作的当下，是作者的自我体察；本章把检验放到写完以后，放进一间办公室里，让第二个人在场。他推不出的局面是：一篇没有任何落差的作文，作者却不在场。

巴赫金在《言语体裁问题》里说，每一句话都是对先前话语的回应，并且朝向某个受话者；我们的话语里充满他人的话，带着程度不同的“他人性”与“自己性”，我们吸收它们，改造它们，再加上自己的语调。他在写于1934至1935年的《长篇小说的话语》里还说，语言里的词有一半是别人的，说话人用自己的意向和语调占据了它，它才成为自己的。这是对“什么叫自己的”最清醒的回答：没有哪一篇作文是纯粹自己的，范文句式和基底润色，不过是他人话语最集中的两种形态，“自己的”是一个程度，看借来的话上有没有加上自己的调子。

本章与他分开在一处，也多出一层。他给出了一条连续的程度，却没有给出在一篇具体作文里测定深浅的办法，而教室里需要的恰是这个。当面改一处，等于请学生在借来的话上当场加一次调子：改得出，调子是他的；改不出，调子还在别人那里；说得出为什么这样改，调子才有了来路。他推不出的局面是这样的：两个学生用了同一句范文的句式，一字不差，“他人性”的程度完全相同，可是被请求把这一句换成说给外公本人听的话时，一个人当场改得有模有样，另一个人只会换几个词。连续的程度在两人身上读不出差别，一次当面的改写读得出。此外，程度说的是“自己性”有多深，没有说谁来为它回答，责任这一项，需要本章单独立出来。

Flower 与 Hayes 在1981年的论文里，把写作描述成一个以目标为导向的思维过程，由计划、转写、审阅组成，计划里有生成想法、组织和设定目标，审阅里有评估和修改；这些过程层层嵌套，不按固定的次序被调用，由一个监控器调度，引导它们的是

写作者自己不断生长的目标网络。这是认知取向的写作研究里影响很大的一个模型，它说中的是：作者身份与“谁在设目标、谁在修改、谁在监控”有关，写作不是把想好的东西抄出来，而是一个人在中途不断调整自己的目标。本章接受这一点，并且把三权里的判断权，看作这个监控器在写完以后的样子。

它有两处留给本章。其一，这个模型出自成人写作者的有声思维记录，后来受到社会建构一派的批评，如 Bizzell 在1982年的批评，认为它忽视了话语共同体对写作的塑造；放到教室里，这个共同体具体就是范文、评分细则和讲评。其二，它不处理外部援助怎样计入作者身份：当基底既能替学生计划，也能替学生审阅，“监控器”由谁来当，就成了问题。本章的回答是，监控由谁做过不是要紧处，要紧的是监控的结果有没有回到学生手里。他们推不出的局面是：两位学生的写作日志里，计划、转写、审阅一样不缺，一位在谈话里能把自己的审阅再做一遍，另一位只能复述当初给基底的提示语。过程层面的描述读不出这个差别，当面的审阅读得出。

最后来到本书作者自己的旧作。柴翱在《土·石·煤》里，把一句话的位置分成土、石、灰、煤：土是连着自己发生场、指得出哪个人哪一年哪一次的经历，石是丢了方向只剩标签的土，灰是别人结算过、没有经过“我”的感受，煤是发生完成后被作者自己认出的那一句。认出靠“停驻”，写某一句时心里停了一下，只有作者自己能报，老师不能替他报，读数也不进考核排名。这一层说中了本章最要紧的一点：作者身份里有一部分只有作者自己握着，老师可以读，不能替他认。本章没有离开这一点，下面几处是与它划界的地方，需要写实地说。

第一，单位不同。旧作的单位是一句话，它看的是这一句从哪一天、哪一个地方来，有没有经过“我”；本章的单位是一篇署了名的文本和三权，看的是这一篇此刻有没有人在认领、认领的是哪几处。一篇作文里可以有一句煤，位置依然空着：罗一鸣的粉笔圈，按旧作的说法是土，甚至可能是煤，可他在老师面前把判断交还了出去，这一篇的作者位置还没有建起来。反过来，一篇里没有一句煤，学生也可以占着位置，他知道这篇是自己写的，也知道哪里写得平，并愿意为它负责。土的有无和位置的有无是两件事，土是位置的一种供给，但不等于位置。

第二，时点和验证方式不同。停驻发生在写的那一刻，是自报，别人只能信或者不信；本章的认领发生在写完以后，当着另一个人，做的是别人看得见的动作：指一处，改一处，答一句愿不愿意。旧作备有停驻本、修改指向、事后言说三张教师用表，可见柴翱早已看到，作者事后的话和改动是可以读的。本章借用的是相邻的口子，用途换

了：不再读一句话停在土石煤的哪一格，而是读这一篇署名文本上的三权。读数的约定依然沿用旧作：不进考核，不排名。

第三，旧作没有展开的新条件：范文句式和基底润色进来以后，“认出”凭什么还算数。一句被润色得很好的句子，读的人读到也会停一下，写的人为了过关，也可以报一个停驻，单凭自报，认出便无处核对。本章加的这一步，是把认出拆成三个当面可见的动作，并且允许它们分开，一个学生可以握着改写权而没有判断权。煤仍然是煤，只是在署名这一件事上，煤的自认需要一个当面的底座。旧作里的灰，也在这里得到了一个新的检验场：基底生成的“得体”的句子，和经过“我”的句子，分界在哪里，可以用改写和负责来试。

旧作推不出的局面，也可以落到许清的作文本上。设想两个学生各自交来一篇“我的外公”，各自在本子边上标出一句“写到这里心里停了一下”，报得一样诚恳。其中一句是学生自己写的，另一句先由基底润色过，学生读到时被它打动，也照实报了停驻。按旧作，停驻只有作者自己能报，两句都报了，就都是煤，老师无从分开，也不该替他分开。本章预测两人会在当面的三个动作上分开：请他们把这一句改成说给外公本人听的话，前一个改得出，而且说得出为什么这样改；后一个多半只会在润色过的句子上换几个词，或者说“机器改得挺好，我不想动”，判断权交出去了，改写权也跟着交了。还有反方向的一种：一篇里一句煤也没有报的学生，却在面谈里指得出哪里写平了、愿意重写哪一段，他占着作者的位置。旧作的读数在这两种情形里都会读错，三权的读数读得出。

离本章最近的一位，是 Formosa 等人2025年发表在《AI & Society》第40卷第5期的研究。他们做了一个情景实验，被试是602名成人，设计是援助程度（高、中、低）乘以援助者身份（人或 AI），请被试评价一位在援助下写完短篇小说的作者。结果有两条：援助程度的高低，改变了人们对作者身份、创造者身份和责任的判断；援助者是人还是 AI，在这几项判断上没有改变。另外，当被试评价的是援助者本人时，人类援助者比提供同等帮助的 AI 获得更多的作者认定。（研究中说的 AI，本书一律称基底。）这项研究对教室有用，说中了三件事。

其一，作者身份不是有或无，而是随援助程度移动的程度，用不用工具不是分界，用多少、用在哪里才是。其二，责任的判断和作者身份的判断一起移动，这与本章把责任放进三权，是同一个方向。其三，援助者是人还是基底，不改变旁人的认定。这项研究测的只是这两类援助者，范文、家长并不在其中，本章据此推想：教室里不必为“是人帮的还是机器帮的”另立两套规矩，同桌替你改了一整段，和基底替你改了一整段，

在位置的判法上是同一类事，都看三权在不在。前两条是研究自己的结果，第三条是本章的推想，三条本章都用。

本章与它分开在三处。第一，被试是成人评价者，不是师生；他们评价的是一篇故事里的一位作者，测的是旁人的归属判断，不是写作者自己的认领。教室里的老师，恰好就是那个旁人，最容易被“援助量”这个读数带着走，看到用得多，就下一个“不是他的”的结论。第二，实验里的援助程度是设计者给定的，教室里的老师几乎不可能知道学生用了多少，能拿到手的往往是一份自报的声明；而认领，是老师在一间办公室里几分钟就能读到的东西。第三，也是最重要的一处，援助程度只是差异序列的一个读数，它回答“外面进来了多少”，没有回答“进来以后他收回了多少”。同样多的援助，收回的可以很不同。

于是本章能推出一个他们推不出的局面。设想两位学生，用的是同一个基底，援助程度一样，最后交上来的文本一样，实验设计里的变量全都相同，照他们的结果，旁人对两人的作者认定应当一致。可是许清当面请两人各改一处：一位能改，说得出这一处动了以后哪一段要跟着动，被追问时愿意说“这是我定的”；另一位改不动，被追问时说“是它写的”。本章预测，两人的位置不同，并且两周以后，在课堂上不带设备、用十分钟重写一段，差异会出现在他们写出来的东西里。反过来，援助很少的学生也未必占着位置，罗一鸣就是一例：援助量低，不等于位置被占。

这里要补一句公平的话：这个局面，本章没有实测，Formosa 等人的研究也不是为检验它而设计的，把它们放在一起比，不是说他们错了。他们回答的是旁人怎样给一位作者记功，本章回答的是这位作者自己手里还剩下什么，两件事问在不同的位置上。它们之所以可以被分出高下，只是因为在某些局面里，两种读法会给出不同的预测，第十一节会把这个差别写成一个可以拿到课堂上去看的判别局面。另外，旁人对“被借用的作者”的归属判断，比如引用与署名的规范，是另一个问题，本章不处理。

把五位放在一起，可以看清各自照亮的一面：陆机照亮意与文的落差，巴赫金照亮话语里他人与自己的程度，Flower 与 Hayes 照亮写作过程由谁监控，柴翱的旧作照亮只有作者自己握着的那一下停驻，Formosa 等人照亮旁人怎样随着援助的多少给作者记功。这五面都是确实存在的侧面，没有一面是错的。它们有一个共同点，都落在作文交上来之前，或者落在旁人的眼睛里；本章多出来的，是交上来之后、在作者本人身上读得到的东西，也就是对一篇署名文本，他此刻能解释什么，能改什么，肯负什么责。五位各自能被一句话装下，这一件事装不下，因为它是三件事，并且会分开。

◆ 七、站内几本书各画出一块地，本章补上教室里能做的一步

站内与本章最近的有三本，第91号《文心探幽·卷一　何谓作文》（付自文著）、第106号《发生差》（王德生著）、第77号《记到谁的账上》（胡志英著）。三本书的题域各不相同，一本问作文是什么，一本问人工智能时代把人分开的是什么，一本问语言习得的一次成功该记到谁的账上，但三本书碰到了同一个缝：产物交上来了，却不能直接用来回答“这是谁的”。下面逐本谈，每一本，先说它说中了什么，再说本章在教室这一层多出了哪一步。

第91号是离本章最近的一本。它针对的默认看法是：一篇作文是什么，可以从摆在纸面上的东西里判定。成品说看字句、结构、文采，过程说看草稿和修改的痕迹，情境说看有没有进入可辨认的写作场合。书里指出，这三种判法共享一个假定，凡要被判定的东西，必先已经成形并且在场；在写字的人、经历写作的人、对成果负责的人三者重叠的年代，这个假定不必检验，生成式工具把三者拆开以后，评分表记成品特征，过程档案记写作动作，诚信条款记工具使用比例，记的全是“在场的东西”，而“这一篇凭什么是这一篇”，从来没有单独立项。读到这里，读者会发现，本章第二节谈的三种通行判法，正是这本书说的三本账。

书里用一个复核支撑这个判断：第五章回头看了 Herbold 等人2023年的公开研究，90道题，270篇文章，111名教师，658次评分，机器写的文本在七项评分维度上的均值全部更高，所以常规的成品质量，不能用来结算学生作文的身份。这和许清的处境吻合：黎川那一篇如果交给一位不认识他的老师去评，分数多半在班上排头几名。书的主张是，作文落在账本没有设的那一格，那一格要靠一个预先写定的扰动才会显形。这一点，本章完全承接：位置这个说法，本来就是要给那一格一个名字。

本章比它多出三步。第一，它的扰动是研究者预先写定的最小扰动，要从远距、异源的地方回判，是一套研究设计；本章把教室里能做的最小扰动落成一个每周都做得起的动作，就是当面改一处，并且附带三条限定：由老师临场指定，不事先排练，不记分。第二，它把“高杠杆处是谁结的账”放在结算的位置上讨论，本章把这件事落成教室里一句答得出的话，“这一句你愿不愿意负责”，并且让它与解释、改写并排，成为三权之一，能与另两权分开。第三，它的读数自己也承认大多没有算出来，篇章定相率目前还算不出，本章的三权读数同样没有经过大样本的检验，只给定性的观察口，这一点要写明白，不能装作有了尺子。

第106号《发生差》，从另一头走到了同一个地方。它的母命题是，产物不再是证据之后，把人分开的是发生差，而发生差只在五类可读条件之内有定义：跨配组、事件处、相对世界样本、他择时刻、未入账段。书里有一个构念叫脱稿步，意思是署名必须在自己产物的延长线上当场续签；作者对两份学习记录标准做了字段审计，共84个类，没有一个设有“延长线即时应答”的字段。这几乎就是本章三权在教室里的形状：作文交上来，名字写在上面，可是能不能当场在这篇文字的延长线上，再写一句、改一处、回答一句，学习记录里没有这一栏。

本章多出的，是用法的不同。第106号读的是人与人之间的差，用在选拔的场合；本章读的是一个学生与一篇文字之间的关系，不比较人，也不排序，所以本章允许重复，允许学生准备以后再谈，只是第二次以后就不再是“当场”，要在观察本上记明。书里的“他择时刻”提醒本章，被改的那一句应当由老师临场指定，不能由学生挑自己最拿手的一句；本章吸收这一条，同时另加一条，请学生自己再挑一句愿意认领的，因为认领里本来就有自择。还有两条边界两书一致：读数一旦成为考核的目标，它所读的那件事就开始被制造；读数为零，不等于价值为零，位置空着，不等于这个学生没有价值。

第77号《记到谁的账上》谈的是语言习得，看上去离作文最远，借来的却是一个最实用的想法。书的母题是，一次成功不能只记作一，它要记到九个互不蕴含的户头上，现有的测量只记金额，不记户头，九种记错还都会让传统的指标上升；九个读数的分母，没有一个是人，都是事件。把这个想法借到作文上：一篇作文的“好”，不能只记一个分数，至少要记到判断权、改写权、责任三个户头。黎川的高分，记在“结果合要求”的户头上，其余几个户头此刻是空的；而位置空着的时候，分数照样很高，所以单看分数，不会报警，这与书中说的记错让指标上升，是同一类现象。

本章多出的一层，是把“户头”从语言习得的事件层，移到署名文本的认领层，并且在教室里可以当面读。同时，本章沿用了它的两条约束：分母是事件，不是人，一次面谈对应一篇作文，不给学生定人格上的标签；读数未经信效度验证，不得用于人员评价。第91号所在的同一套丛书里，第93号《文心探幽·卷二　作文如何发生？》和第90号《文心探幽·卷三　作文的意义是什么？》分别推进到决定权和结算，本章不展开，只在需要的地方指一指路。三本书各画出了一块地，本章补的是教室里最小的一步：怎样让这块地上的人，在一个下课后的五分钟里，被看见。

有一种担心，站内这几本书的读者大概也会有：位置会不会又成为一本新账，老师拿着三栏去给学生记，记成了新的“在场的东西”。这个担心是对的，而且本章没有办法从制度上堵死它，只能从用法上设防。三权的读数只写在老师自己的本子里，写的是

短语，不是分数；它不进成绩册，不进评优，不向家长出示，也不用来比较两个学生。第106号早有提醒，读数一旦拿去考核，它所读的那件事就会被人造出来。位置若被造出来，就和署名一样，成了一个新的符号，这一章也就白写了。

◆ 八、三界里的作者落在不同的地方

三界是理念界、现实界和自我界。一篇作文的位置，要在三界里都有东西撑着才稳，缺了哪一界，缺的东西也不同。把三篇“我的外公”放进三界里看，不是为了再给三个学生各贴一个界，而是想弄清楚，许清下一步该从哪里补，补的又是什么。三界在这里也不是三个地方，三篇作文也不是三个界的样本，而是同一次写作里同时在场的三种东西：关于“作文该是什么样”的共同想象，一位具体的外公和一间具体的教室，以及一个学生对自己写下的字的那一份“是我的”的感觉。

先看理念界。这里站着的是“作文体”：总分总，先抑后扬，结尾升华，“勤劳朴实”“深刻难忘”这类词，是理念界里关于一篇作文应当是什么样子的集体想象。学生写作文，首先进入的是它。何苗和罗一鸣都在这个位置上，一个用先抑后扬，一个用点题收尾。基底给出的，则是理念界的平均，而且极其顺滑，所以黎川那篇看起来哪里都对。在理念界里占住位置，并不是要拒绝这些形式，而是能说出这个形式为什么在这里用，先抑后扬放在这篇作文里合不合适。形式是工具，工具可以拿来用，只是用的人要知道它是工具。

再看现实界。这里站着那位具体的外公：补胎的盆，年夜饭的桌子，烟斗，雨天的校门口，也站着许清的红笔、成绩册、学校的规定和家长。现实界给作者位置提供的是可核对的东西。烟斗到底有没有，雨天到底有没有站过两个小时，学生可以回去问一问，外公自己也可以说一说。这里有一个细节要留意：记叙文在考试里常常允许虚构，许清不会因为烟斗是不是确有其物而扣分，但学生自己应当知道，哪些是确有的，哪些是编的。知道自己在编，本身就是位置被占着；不知道哪些是自己编的，因为细节是工具给的，位置就是空着的。如果外公已经去世，或者家里有变故，谈话就不要往细处追，交给班主任和学校的心理老师。

最后看自我界。这里发生的是“这一句是我的”这个体验。黎川念出自己的那句朴素的话，随即说“太普通了”，这一声里有他的自我界对自己语言的评价，这个评价是被润色稿抬高的标准压低的。一个学生的自我界如果总被“更好的句子”覆盖，久了，他连自己的普通句子也不敢认，这是认领的隐患，不论有没有基底，一位总是被范文比下去的学生，也可能走到这一步。位置是在自我界里被撑住的：他敢说，这一句是我

的，虽然普通；这一处是我定的，虽然你们不喜欢。反过来，若学生的自我界里没有任何安全的位置可以说出“我不愿意负责”，他的“愿意”也就不值钱。

三界里还有一个常被忽略的人，就是老师自己。许清被考试赶着走，有时只看“像不像”，有时会因为文章写得好就放过。评阅者也是一个位置，也需要被占住：她这样判，是她定的，她能说出为什么，愿意在别人追问时改。周平的稳妥做法，在他自己的自我界里，同样是一种负责。本书不把任何一位老师写成坏人，批评的始终是那条没人停下来看看的流水线。三界合起来，给了许清一张检查的单子：缺理念界的，教这个形式的来龙去脉；缺现实界的，让他回去问一问外公，或者看一眼那个盆；缺自我界的，先给他一个说错也不会被红笔圈住的认领空间。

◆九、课堂上可以先听三句，再改一处，再登记一笔

许清把这件事和自己的观察讲给周平听以后，周平提出了一个最稳的办法：所有作文一律课内手写，收走手机，当堂交。他说得没有错，课内手写把“谁在敲键”这条路堵住了，也是一种合理的早封，考场本来就是这样。许清的回答也很简单，何苗和罗一鸣的作文，本来就是手写的。手写解决的是谁在敲键，没有解决署名之后谁在这里。两位老师商量下来的做法，是保留课内手写，同时加上下面几样很小的事，它们都不需要额外的设备，也不需要额外的课时，最长的一件只占十分钟。

第一样是面谈三句。三句话是同一场谈话里的三个动作：请学生在自己的文章里指出一处只有他写得出的地方，说说它为什么在这里；请他在老师指定的一句上当面改一次，并说说这一改以后，前后哪里要跟着动；最后问他，这一句是不是他定的，如果有人指出这里写得不实或不妥，他愿不愿意站出来说“这是我定的”。三句话不是一份问卷，不要拿着表格一项一项打勾，三到五分钟，一次一个人，在办公室门口或者教室后排，不在全班面前。开场之前，许清会对学生说清楚：这几句话是为了让你的名字站稳，不是为了抓人。

面谈有几条规矩，每一条都是为了不让它变成审问。第一，老师不替学生想理由。学生说“我也不知道”，就记“不知道”，不要接着说“是不是因为……”去等他点头，那样一来，理由就成了老师的。第二，允许回答“不愿意”。答“不愿意负责”是一个有效的结果，记下来就行，不必劝，也不必追。第三，每次作文谈五六个人，一学期里让每个人至少轮到一次；挑人要随机，不要专挑看着可疑的，否则谈话本身就成了标签。第四，谈完以后评语才落笔，落在学生认领的那几处，“这一篇是你的”这几个字，等认领做过再写。

第二样是十分钟的改写测，整个班一起做，放在作文课的最后。第一分钟，请每个人在自己的作文里圈出一句最想保留的话。随后合上本子，不带任何设备，在草稿纸上凭记忆写这一句的两个新版本，一个是写给外公自己看的，一个是把原句里最亮的那个词去掉，用五分钟。接着翻回去对照，圈出连带变化的地方，两分钟。最后同桌互读，只说一句话，哪一个版本更像你，不打分，两分钟。草稿纸留在学生手里，老师只巡视。这个小测验读的是条件变了以后，他还能不能把自己的句子接着往下写。能不能凭记忆默出原句，也是个小小的读数，但默不出不等于位置空着，不要当成判决。

第三样是教师自己的观察本，不上交，不排名，不进成绩册。每次作文一页，每个被谈到的学生一行，三栏：判断，分说得出、说了一半、说不出；改写，分改得出并说得出连带变化、改得出但说不出连带变化、改不动；责任，分愿意、有条件地愿意、不愿意、没谈到。填的是短语，不是分数，也不是等级，再留一栏记他的原话。每周看一次，看的不是哪个学生空着，而是哪一次作文空着的位置集中在同一处。如果空着的位置总集中在结尾，往往是题目或者讲评的问题，不是学生的问题，该改的是老师。把这三栏记成分数，等于账进了场，位置就会被凑出来。

第四样是基底参与的登记办法。登记写在作文后半页，由学生自己写：有没有用基底；用在了哪一步，是找词、改病句、理提纲、起头，还是整段润色；哪几句基本是原样留下的，哪几句是自己改过的，为什么改。登记是痕，面谈是回执，登记不记分，也不扣分，否则学生只会隐瞒。这和柴翱在《这把不算》里的说法在精神上相通：痕要留，回执要有，账不能记。学校如果规定某类作业不得使用基底，就按学校的规定办，登记照样写，但是否违规，走学校的程序认定，不由这半页纸决定。登记不诚实怎么办，也不靠追查，靠面谈里自然露出来，露出来以后，补一次认领。

位置空着的时候，补一次认领，具体怎么做，因人而异。对黎川，许清请他把润色稿和自己原来的一版并排放在桌上，标出三处他愿意保留的、一处他想换回自己话的，并说说为什么；这一步没有任何惩罚的意思，只是让他的选择第一次出现在这篇文字里。对何苗，请她找一件家里确实有过的事，来替换那个雨天，找不到也不勉强，写明“这一处是借来的转折”，借来的东西写明了是借来的，也是一种认领。对罗一鸣，请他把“勤劳朴实”那一句，换成像粉笔圈那样只有他看得见的一句，哪怕很短。三种做法各不相同，共同点是，都从学生自己手里已有的东西出发。

把这些排成四周，是一个很小的起步。第一周只做登记和一次十分钟改写测，了解全班大概的分布，不谈话。第二周开始面谈，一次五六个人，观察本从这一周起记。第三周换一个题目，比如写“我的外婆”，课内手写，写完做一次改写测，看这一次与上

一次有什么变化。第四周老师翻观察本，看空着的位置集中在哪里，调整题目和范文的用法，下一轮再来。每一轮以后，让学生在下一篇作文交上去之前，先圈出三句“我愿意认领的话”，这一步就是回写，认领从事后的一场谈话，变成了写之前就在心里的一个动作。

四周以后，许清翻开观察本，在构想的这一幕里，她发现空着的位置集中在结尾那一栏，全班几十篇里，能说出结尾为什么这样收的很少。她想了一会儿，平时自己讲“结尾要升华”讲得太多了。下一次作文，她把要求改成：结尾写一句你愿意认领的话，哪怕很短。黎川在登记里写：“这次我先写完，才让它给我提了三个词，两个我没用。”这是构想里一个比较顺利的结果，课堂上更常见的是进展很慢，一些学生四周以后仍然答不出，这没有关系，观察本记下的，是下一步该从哪里补，不是谁合格。

◆十、高一、高二、高三的课堂里，作者位置先落在诗的场、人物的往来和可指认的物上

前九节拿一篇“我的外公”走了一遍，这一节把镜头拉开，看同一套做法在三个学段、三种文体里是什么样子。署名晚一步封顶，判断权、改写权、责任三样东西，在高一、高二、高三都要看，变的有三处：学段不同，晚多少、早多少，分寸不同；文体不同，“当面改一处”的那一处是什么，也不同；同样是位置空着，空的地方在诗里、小说里、散文里，长相也不一样。下面各取一个学段、一种文体，每个例子都是构想的，人物与课堂片段都不是实录，也不是柴翱本人的亲历。高一刚学着当作者，高二练改写，高三要在考场的规矩里给位置留出时间。

先交代一个口径，本节用得到。诗歌、小说、散文的教学各有一点属性上的侧重：诗歌偏向主体属性，先看情与意怎样分布在意象之间，整首诗是不是进去了才感得到的场，判断落在美，也就是和谐里有没有活力；小说偏向互动属性，先看人物之间的变化与波及，一句话怎样牵动一串人，判断落在善，也就是这样的往来让谁好过、让谁受损；散文偏向客体属性，先抓可指认的物与细节，借对比让它显形，判断落在真，也就是所写之物立得住，读者能对着文字核实。这是侧重，不是一一对应：散文也有场，诗歌也有对比，小说也有真，侧重说的只是起手与用力的地方。母本第6章与精要里都提醒过，这类图帮助提问，不代替证据。

第一个例子在高一，文体是诗歌。设想许清带着这一届学生刚进高一，读完几首现代诗以后，布置了一个写作任务：写一首自己的诗，十行以内，题材自选，写完署名交上来。构想的学生伍小溪，交来两个版本。第一稿只有四行，其中两行是“晚自习的灯

一盏一盏熄掉，我数着书包带勒出的红印走回去”；第二稿长了一倍，开头换成了“夜色温柔地合拢，青春在脚下沙沙作响”。她在旁边注明，同桌看了第一稿说太平淡，她又让基底帮着改过一遍，挑了几句留下。她把两稿一起贴在作业本上，署名写在题目下面，像是两稿都算数。

这一课里的符号，是一首署了名的诗。诗短，署名占的分量就格外大，十行字下面一个名字，看上去完整得不需要再问什么。可是诗的作者位置，不像记叙文那样落在一处细节上，它落在分布里：情和意怎样分在意象之间，哪个意象承重，哪个只是陪着。第二稿里的“夜色”“青春”“沙沙作响”都是常见的诗意，摆得很匀，匀到换掉哪一个，整首诗照样成立，这样的诗，署名下面很难指出谁在里面。第一稿的红印，是那天晚上她自己的肩膀留下的，拿掉它，后面一句马上就空了。署名在这里证明不了什么，它只说这十行字交到了她的手上。

侧重在这里决定了怎样认缺、怎样起手、什么时候定。诗偏向主体属性，缺的多半是场，所以许清不从某一句起手，先请伍小溪把两稿各读一遍，再问读完以后各自留下了什么，这是先入场，再拆。然后当面改一处：请她把第二稿里的“夜色”拿掉，换成这个晚上她自己看见的东西。她想了一阵，写下“楼梯拐角那盏坏灯”，再往下读，“沙沙作响”忽然显得多余，她自己说：“这句好像不是我的。”判断落在美上，她用的也是自己的话，说第一稿“有点瘪，可是它是活的”。一处改动牵动了别处，说明改写权在她手里，位置也在被占上。这一改花了不到五分钟，却比一段评语更清楚地把她的位置指了出来。

高一的分寸，是多等一等，同时把必须早封的先封住。早封的有几样：用了别人的诗句要标出来，借用的名句要对照原文核对，行数与交稿时间不因谁说得动人而松动。晚封的是“这首诗是她的”这几个字：评语不急着写“意境优美”，先写她认领的那一行；同桌和基底给的建议，登记在作业后面，哪几处留了、为什么留，不扣分。高一是第一次学着当作者，伍小溪留下同桌的一句，本身没有问题，只要她说得出为什么留。若这一课按小说的侧重起手，先追人物往来，十行小诗里没有几个人，起手就会落空；但如果她写的是一首叙事诗，小说的起手反而更合适。

第二个例子在高二，文体是小说。设想许清带的这一届到了高二，专题课读完孙犁的《荷花淀》，布置了一个改写任务：站在水生嫂的位置，把夫妻在夜里说话的那一段重写一遍，可以加神态，可以加心理，但不改事情的走向。构想的学生钟毅，在高二（6）班，交来的稿子里水生嫂说了很长一段话，有道理，有分寸，一句接一句，比原文清楚得多。他也让基底看过，调了调语气，登记里写着“语气”两个字。原文里的水生

嫂话说得很少，编席的手被苇眉子划了一下，她没有拦，也没有多说。钟毅自己很得意，说这一版把水生嫂的心思写透了。

这一课里的符号，是一篇署了“改写”的文本，它的署名比平常多了一层：框子是孙犁的，往里填的是钟毅的，认领也就多了一层：哪一部分是他填的，要问清楚。改写最容易被当成发生已经完成，因为它写得清楚，把原文没有说出口的话都说全了，读起来像是“更完整”。从互动属性看，毛病恰在这里：原文里话少，没说出的那一部分，靠一个小动作和对方的一句回应传开；钟毅的稿子里水生嫂把话说尽，水生只剩一句“好，我记着”，波停在第一个人身上，没有传到第二个人。作者位置在小说里不落在某一句，落在往来之间，落在谁的话让谁怎样了。

许清的起手因此是追往来，而不是评句子。她问：你这一版里，水生听完这一大段，下一句会说什么？钟毅想了想，说他会说谢谢。她又问，那他走出门的时候，心里是什么感觉？钟毅说，轻松一些吧。判断落在善上：这样的往来让谁怎样了？水生嫂把话说得明明白白，水生走得很轻松，这一场的重量，被她一个人扛完了，没有人接。然后当面改一处，请他把水生嫂最长的那句拿掉，换成一个动作，让水生接一下。钟毅写了水生嫂低头去拿苇眉子，水生不知道说什么，伸手把灯芯挑了一下。他说：“这样他们都没把话说完，可是好像都听懂了。”这个判断是他自己做出来的，他也肯为它负责。

高二是专题深化，改写任务练的就是改写权，所以可以放手让他改；但改写权有边界，要早封。原文里的人物、情节走向、水生嫂不拦他这件事，在改写里要核对，不能因为“我觉得这样更好”就改掉；署名处写明“据孙犁《荷花淀》改写”；引到原文的地方要和课本一致。晚封的是改得好不好、是不是他的，先看他对哪一处负责，再写评语。这样写下的评语，学生一看就知道老师认的是哪一处。这一课若按散文的侧重起手，先抓物，苇眉子划手这个小动作，是一个可指认的物，一个不说话的往来，从它进去，反而比追对话更省力。侧重给了起手一个习惯，没有禁止换一个口进去。

第三个例子在高三，文体是散文，放在周平老师的高三班上。周平五十岁，高三把关老师，替稳妥说话，也诚心护着学生的分数。班上的作文是每月一次的限时训练，批完当天就要发下去。一次月考，作文是一道构想的模拟题：以“一件旧物”为题，写一篇记叙性散文，不少于八百字，限时四十分钟。它不是任何一年实际用过的考题。构想的学生杜晓棠，写的是外婆的竹篮。前三段是一套背熟了的开头与抒情，“岁月如梭”“时光流转”，中间只有一小段写到竹篮提手上缠着的布条，结尾升华到“那是爱的重量”。周平批下来，结构完整，字数够，分数不低。

这一课里的符号，是一篇署了名的限时作文，再加一个分数。分数一旦落笔，“这是她写的、她写得不错”就被两样东西同时加固了。散文偏向客体属性，位置要落在可指认的物上：杜晓棠的三段开头里，没有一个物是她能指给阅卷老师看的，“岁月”“时光”不是物，“爱的重量”也不是。所以署名之后落下的分数，不能当作位置被占住的证明。倒是中间那一小段，布条是什么颜色，缠了几圈，她写得出。背来的素材之所以让位置空掉，是因为那些物是别人指认过的，她自己没有再指认一遍，读者想对着文字核实，核实不到，真就立不住。

讲评课上，周平习惯先讲结构。讲完以后，他把杜晓棠留了三分钟，这三分钟里他没有问整篇，只问：这篇里有哪一个物，你现在闭上眼睛还能看见？她说，竹篮的提手。他又问，你看见它什么？她说，布条原来是红的，现在灰了，缠了三圈，外婆说是旧围裙剪的。这就是散文的对比：红与灰、当年与今天，放在一起，物才显出形来。周平说，这几句放到开头去，前面三行不要了。他没有许诺分数，只说了一句：“这一处，你能指给阅卷老师看。”他还说，四十分钟里没有工夫现想，所以要在考前备，备的不是现成的故事，是看物的办法。他还提醒，卷面上的物不必多，一个立得住的，比三个泛泛的强。

高三的分寸，早封的东西最多，也最不能松。考场作文必须独立完成，不带设备；审题、文体、字数、卷面、时间，全部早封，不为位置让路，周平的稳妥在这里是对的。备考期积累素材也不必反对，只是积累的单位要改：备五个自己家里指得出来的物，比背五个现成的故事更有用。位置的补课，放在讲评之后、下一次模考之前，每人三五分钟，不占复习的课时；三栏记录留在周平自己的本子里，不进排名，不与分数挂钩。若这一课按诗歌的侧重，先让学生入场整体感受，限时四十分钟里来不及；但如果她写的是一篇偏抒情的散文，先入场，未必不好。

把三个例子并起来看，“当面改一处”是同一个动作，改的那一处却不同。在诗里改一个意象，牵动的是场，看这首诗还立不立得住，判断落在美；在小说里改一句话或一个动作，牵动的是往来里的波，看谁因此好过、谁因此受损，判断落在善；在散文里改一个物，牵动的是读者能不能核实，判断落在真。三个孩子的位置都是写完以后读出来的，这一点没有因文体而变，文体的侧重只决定先去哪里认领，省去许多乱问。问诗该问场，问小说该问往来，问散文该问物，问错了地方，学生的回答多半是一句“老师说要这样”，老师读到的也只是一个背熟的答案。

侧重也有失效的时候。混合文体最明显：小说式的散文，散文诗，进去的口要由这篇文章自己说了算。学生个人也各不相同，一个擅长画面的学生写小说，位置可能先落

在物上。还有一种危险来自老师：把侧重当成筛子，见到散文只问物，见到诗只问感觉，侧重就成了新的标签。美、善、真三个字，也不能拿来给学生排等第。本节没有做过实测，若在同一批学生里，按侧重起手与不按侧重起手，当面读出来的东西没有差别，这一节关于侧重的说法就算错，应当收回，三权的读法照旧。这些是能预见的失效，课堂上还会遇到没有预见的，到时候以学生手里的东西为准，不以这一节的说法为准。

◆ 十一、这一章在什么观察下算错

本章的主张可以压成一句：作者身份读在写完以后，看一个学生对这篇文字有没有判断权、改写权和责任。这句话可能错，而且最直接的错法是，这样读出来的东西，对这个学生接下来能写出什么，没有任何预测力。如果是那样，这套三权的说法只是一套新的话语，换了名字的“像不像”，应当放弃。所以下面不是在列免责条款，而是在写，什么样的观察出现，这一章就算错了；也写这一章在哪些地方根本不该拿来用，免得一套本来用来看人的办法，被拿去做它不该做的事。

先写一个同条件、不同预测的判别局面。取同一个年级的学生，请三位老师在不知道面谈结果的情况下，独立评读他们交上来的“我的外公”，挑出被评为质量相近的两组：一组在面谈里三权多数在，能指出只有自己写得出的一处，当面改得动并说出连带变化，愿意为其中的判断负责；另一组三权多数不在，只能说“署名是我”。两周以后，不预告，课堂上不带设备，用十分钟写一段“我的外婆”。事先写定编码标准：这一段里有没有只属于他的具体细节，有没有做出取舍的痕迹，比如删去了什么，有没有直接回到模板句式。由两位老师各自独立编码。

本章的预测是：前一组写出自己细节与取舍的更多，后一组回到模板句式的更多。如果两组的援助量记录相同，只看援助量的读法，预测两组没有差别。观察到两组没有差别，或者差别反向，本章关于“位置可以在写完以后读出”的说法就算错。同一条里还有另一种情形：两组有差别，但同样的差别在援助量那条线上也出现，并且在援助量之外，当面三权没有提供任何增量，那么三权这一套是多余的，只看援助量就够了，本章也应当收回。这两种观察，哪一种出现，都应当被如实记下来，不应当被“学生的状态不好”之类的话解释过去。

第二种错法是读数跟着老师走。换一位老师，用同样的三句话，谈同一批学生，两位老师的记录对不上，那么这三个动作读到的就是老师的脸色，而不是学生与文字的关系，判断的部分就不成立。最小的检查办法是，两位老师各自谈同一组六个学生，记录

之后对照，对不上的地方先找问法的差别，找不出，就承认这套读法在这间教室里还不够稳。第三种错法是可排练。如果学生背熟一句话的改写，背熟一套“我愿意负责”的措辞，就能过关，而老师分辨不出，那么三句话读到的只是排练。对策是临场指定，指定之后仍然读不出区别，第三句“愿意”不过是顺口的话，那么责任这一项应当撤去，只保留解释和改写。

这一章不适用的地方也要写明白。应用文，如请假条、通知，以代拟为使命，署名并不意味着作者位置，不适用。小组合写的作品，位置本来是共有的，三权不应该对个人拆开去读。考场作文要求独立完成，那是早封的事，不靠谈话，也不靠位置。低年级刚学写字的孩子，表达还在形成，三权无从说起。口头表达紧张、有语言障碍、性格内向的学生，“说不出”不等于位置空着，应当改为书面作答，或者延后再谈。刚经历丧亲或家庭变故的学生，不谈，交给班主任和学校的心理老师和专业支持，作文的事让位。

最后是一条伦理上的边界。位置空着，不是品质上的判断，也不是处分的依据，更不是给学生的一个标签；读数一旦进了考核，学生就会去凑：背熟一句话，编一个动人的理由，位置就变成了新的石头，这是旧作里说过的，读数拿去排名就会变质，放在这里同样成立。三栏记成分数，就等于账进了场。这一章能守住的，只是一个很小的东西：署名是一次封顶，位置是封顶之前要走的那一小步。许清合上观察本，办公室里的钟又走了半分钟，她想的是，下一篇作文交上来之前，至少让每个名字背后，有一句话可以被指出来说：这是我的。

本章参考文献

陆机：《文赋》序，收入萧统编《文选》〔版本与页码待核〕。

Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), V. W. McGee (Trans.), Speech Genres and Other Late Essays. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the Novel（写于1934—1935年）. In M. Holquist (Ed.), The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas Press, pp. 293–294.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387.

Bizzell, P. (1982). Cognition, convention, and certainty: What we need to know about writing. PRE/TEXT, 3, 213–243.

Formosa, P., Bankins, S., et al. (2025). Can ChatGPT be an author? Generative AI creative writing assistance and perceptions of authorship, creatorship, responsibility, and disclosure. AI & Society, 40(5), 3405–3417.

Herbold 等人 2023 年的公开研究，转引自付自文《文心探幽·卷一 何谓作文》第五章。〔篇名与出处待核〕

王德生：《SDE思想体系入门》（德麦国际专著第395号），第22、63、80、82章及精要条目。

柴翱：《土·石·煤——作文的发生学》（德麦国际专著第506号）。

柴翱：《这把不算——玩的发生学》（德麦国际专著第428号）。

付自文：《文心探幽·卷一 何谓作文》（德麦国际专著第91号）；同丛书卷二（第93号）、卷三（第90号）。

王德生：《发生差》（德麦国际专著第106号）。

胡志英：《记到谁的账上》（德麦国际专著第77号）。

第　二　编

路径：
从符号的哪一侧下手

编　序

第一编讲的是三大方程，用意是在符号交上来的时候认出它背后缺了哪一维：一个答案、一句解释、一篇署名的作文，都是显露出来的东西，它由走过的差异和缠着的人与事共同规定，缺了哪一维，就要从哪里补。认出了缺什么，接着要决定从哪里下手，这是第二编要讲的事。六路径讲的就是下手的次序：显露、差异序列、特征纠缠三样东西各出现一次，先抓哪一样，再抓哪一样，最后抓哪一样，排起来一共六种。方程告诉老师缺了什么，路径告诉老师伸手的方向。伸手的方向选对了，同样的一句追问可以让学生开口；选错了，同一句追问只会让他把原来的话再说一遍。

先要把六路径的权限说清楚。它是选入口用的，不是六种学生的分类，也不能把现实里的教学方法一网打尽；一节课里常常几条路叠在一起走，同一个学生在不同的课上也会换路。母本在“任务DNA与六路径：起点的功夫”那一章里讲它，同时划了界：任务DNA只是读出此刻的要害落在哪一维，不能变成禁止修正起点的命令，资料变了，入口也要重新看。本编照这个口径用它，凡说“这个学生适合哪条路”，说的都是此刻、此事，不是这个人，更不是给谁贴一个固定的标签。路径更像一副暂时戴上的眼镜，戴它是为了看清此刻往哪一侧迈步，不是为了给人下判决。

语文课有一条用得最熟的惯路：从符号起手。讲课文先释词，写作文先读范文，讲到观点先上板书，练到答题先给标准句型；符号摆在最前面，差异和纠缠留到后面再说，有时干脆不说。这条路并没有错，字义、证据、考试要求，还有全班必须一样的那一层最薄的底座，本来就该从符号起手，也该早早封住。本编追问的是另外的事：什么时候该换一侧下手，改从差异起手，或者改从纠缠起手；以及从符号起手，在什么地方用过了头，把一个本该慢慢长出来的东西提前交了出去。这是本编对语文课惯路的态度：不推翻它，只问它的边界。

本编三章，各挑一个语文老师天天碰到的局面。第四章看一句话：一句活话怎样在讲评、模仿、评分细则之间一步一步变成套话，差异序列在哪里断，又能在哪里接上。第五章看一个学生：读不懂的时候，卡点落在哪一维，起手的次序为什么要跟着变。第六章看一群人：一条板书之外，十种读法怎样轮换着共同和独立。三章的次序，是从一句话到一个人，再到一个班；每一章都要把前一编的方程拿来认缺口，把这一编的路径拿来选入口，也都要留一个口子给下一编，说明这个入口走到哪里，符号才许封顶。

04

第四章

活话怎样变成套话

差异序列的断裂与接续

本章押的判断 **套话的毛病出在规范化缺了异常检查与修订记录，不在规范化本身；成功本身会替一句话开出免检证明。**

◆一、一句活话经过三次讲评，变成了人人会写的句子

下面是一个构想的场景。高一上学期，期中考试过后的第二个星期二，作文讲评课。教室在县城中学教学楼的三楼，窗外的樟树还没有落叶。讲台上的老师是高一时教这个班的语文老师，构想中不是许清。她把一篇作文投到了屏幕上，题目是《替弟弟开家长会》，作者何田。作文写的是父母在广东打工，那个周五下午，何田请了半天假，去小学里替读五年级的弟弟参加家长会。通篇写得很朴素：椅子矮，膝盖顶着桌板；班主任翻着名册；旁边坐的都是中年人，只有她一个人穿着校服，不知道手该放在哪里。

作文的最后一段是这样的：“老师念到‘何山家长’，我站了起来。嗓子里出来的声音，是妈妈在电话里应人的那一种，比我平时的低了半个调。那一刻，我终于长大了。”老师把这一段念了一遍，念到最后一句停了停，说这个结尾收得住，不拖，“终于”两个字有分量，里头有一段时间。她在黑板上写下“点题升华句”几个字，又把最后一句抄在下面，对全班说，大家的结尾也可以学一学，一句话，收住。她说话的语气是肯定的，也是亲切的。底下的人低头把这句话记了下来，有人抄在素材本上，有人抄在作文本的扉页，抄得很认真。

此后一个多月，同一句话在这个班的作文里陆续出现了。写考砸了以后一个人走回宿舍的，结尾是“那一刻，我终于长大了”；写帮奶奶从井边提水的，结尾是这一句；写第一次住校自己洗被子的，也是这一句。老师批到这些结尾，并没有觉得不对：学生肯学范文，肯把讲评课上的东西用起来，这是好事。她在这些作文的末尾画上波浪线，旁边写“结尾有升华”。这些事在各人那里都确实发生过，水是从井里提上来的，被子

也确实洗了，可是落在最后一行的那句话，每一篇都一模一样，像是同一枚印章盖出来的。

又过了一个学期，年级组修订作文评分细则。评分细则本来就有“结尾”一项，这回在结尾档的说明里添了一条“结尾点明成长感悟，收束有力”，后面附了几个示例句，其中一句就是它。修订的老师没有恶意，也谈不上偷懒：阅卷的时候一篇作文只有很短的时间，阅卷人需要在一眼之内认出的东西，写进细则的当然是认得出的形式。何田自己到了高二，月考的题目是“成长的足迹”，她写的是另外一件事，结尾她没有多想，用的就是这一句，因为这一句“稳”，写上去不会错，也不会有人来问她为什么。于是她自己的句子，成了她自己借用的东西。

再过半年，场景换到许清的班上。构想中的许清四十一岁，教龄十七年，那一周批高二（5）班的一摞《成长》。批到江禾的那一篇，红笔在最后一行上停住了：这个结尾，她这一周已经读到第六回。江禾的作文写得不差，段落清楚，前面写了一件事，写的是什么，她一时竟说不上来，只记得最后那句“那一刻，我终于长大了”。许清不知道这句话最初长在一个叫何田的女孩身上，也不知道它是托在“妈妈在电话里应人的那一种”声音上长出来的。句子的来历没有记在任何地方，不在范文旁边，不在细则的示例里，也不在哪一位老师的备课本里。

她没有在这一句下面画线，也没有写“套话”两个字，只在页边写了一行小字：“你第一次想写这句话，是哪一天？”第二天课间，江禾拿着作文本站到办公桌旁，声音很低，像是怕办公室里的别人听见，先说了一句“我不知道算不算”，然后说，是初三，中考前一天晚上，他半夜起来上厕所，看见爸爸蹲在楼梯口，借着楼道的灯，给他擦那双第二天要穿去考场的球鞋，用牙签一点一点挑鞋跟缝里的泥。他站在房门后面，没有出去。许清问：那一刻你觉得自己长大了吗？江禾想了一会儿，说，好像也不是，是我不敢出去。

许清没有再说什么，只让他回去，把这一段写出来，别用那句话，也不必解释。第二天江禾交来三行：“他用牙签挑鞋跟缝里的泥，一下，一下。我站在门后面，数到第九下，退回床上，把灯关了。”许清读完，在这三行旁边什么也没有批，她知道有些话批上去，反而会把它压回原来的形状。她把本子合上的时候想到，同样是这个班的作文，同样是“成长”，前面那个结尾读了六回，什么也没有留下，这三行只读了一回，她大概会记很久。她也想到，这三行里没有一个字提到长大，可是这个孩子大概就是在这一夜里变了一点。

这个场景里有一件事不容易说通。何田那句话原本是活的：拿掉前面的嗓音，它就站不住；江禾那句话是套的，底下压着一个完全不同的故事，故事里没有“长大”，只有“不敢出去”。两句话字字相同。更不容易说通的是，一路上没有人做错什么：老师的表扬说中了结尾的作用，学生模仿是在学，细则的修订人只是把认得出的形式写了下来，许清的那一问也不过是一句寻常的追问。每一步都挑不出毛病，几步合起来，一句活话就成了人人会写的句子。本章要弄清的，是这几步里究竟什么东西断掉了，又是什么让它在许清的一问之后重新接上。

◆ 二、没素材、偷懒、求新求奇，各解释了一半

对这类现象，教语文的人手里有几套现成的解释，读者大概都听过，也大概都用过。它们各有来由，在许多课堂上也确实说得通，所以先把它们各看一遍，看清各对在哪里，漏在哪里，再往下走。同教研组的周平老师，构想中五十岁，讲究规范，凡事爱说“稳妥”，他常把这几种解释混在一起讲，一句话里能带出三个原因。他的话正好拿来做引子，下面三种解释，几乎都是他在教研组的会上说过的。他批作文批了几十年，对套话的脾气很熟，只是熟到了一个地步：见到套话，先想到是谁的毛病，很少想到是哪一步的毛病。

第一种解释是学生没有素材。县城高中的学生，生活是宿舍、教室、食堂三点一线，周末补课，寒暑假也少有值得写的事，写到“成长”“感动”这类题目，手里没有东西，只好拿现成的话顶上。这个说法有对的一面：确实有些学生手里的东西薄，一提笔就发愁，对这样的学生，急着教作文的章法反而更糟，先让他手里有东西，是合情合理的第一步。补素材的办法也常见，办一本素材本，抄几个名人事例，让学生手里宽裕一点，写的时候有东西可调用，这在许多班上是一套成熟的做法。这一条解释，听上去最体恤学生，所以也最容易被接受。

可是把这套解释放回上面的场景，它说不通。何田有素材，江禾有素材，提水的、洗被子的也都有素材，每个人手里都握着一件确实发生过的事，他们用的却是同一句话。没素材解释得了谁写得少，解释不了有素材的人为什么把同一句话盖在不同的事情上。再说，补来的素材同样会被盖上这一句：司马迁、爱迪生、苏轼三个名字抄进素材本以后，作文的结尾仍旧是“那一刻，我终于长大了”。材料多了一些，句子没有变，可见毛病不在手里有什么，而在手里的东西最后经过了什么。素材是原料，原料多了，不等于做出来的东西就有了来路。

第二种解释是学生偷懒。照着范文抄一句结尾，不过五秒钟的事，省去了想的力气；老师批到千篇一律的结尾，心里一烦，难免叹一句“这届学生懒”。这个说法同样有对的一面：套话确实省力，省力是它能流行的条件之一，晚自习赶作业的晚上，套话是最顺手的东西。可是看上面的场景，那班学生并不懒：他们把句子抄进素材本，是认真听了课的结果，是在照老师教的办法做。偷懒还有一个说不过去的地方，也是最明显的一个，懒散的人写出来的东西应当各式各样地粗糙，不应当整齐划一地集中在一句话上。

整齐划一需要有一只手在挑，挑的是什么，是表扬，是范文，是评分细则，也就是成功的历史在挑。这只手并不躲着人，它就在每一次讲评、每一份细则里。再者，把原因归到“懒”上，等于把问题装进了学生的性格里，老师无从下手，这套解释也就不会被任何一间课堂的观察推翻。一个不能被推翻的解释，用起来舒服，却帮不上忙：批改到第六遍同一个结尾，老师得到的只是一个“这届学生懒”的结论，下一步该做什么，它一个字也没有说，学生那边得到的，是一句关于自己的评语，评语里没有可以动手改的地方。

第三种解释是要求新求奇。老师常对学生说，别写这种老掉牙的话，写点别人没写过的。这背后有一个朴素的道理：语言用旧了，读的人就没有感觉，换一种新鲜的说法，人就醒过来看一眼。这个道理本章要认真对待，后面还要专门同什克洛夫斯基对话。但就当下的场景而言，它救不了。设想许清告诉全班，“长大了”三个字不许再出现，大家去找新的说法。一个星期以后，作文里会出现“童年在身后轻轻合上了门”“我的影子先我一步走出了家”，字面的确新了，这些句子却可以盖在任何一件事上，仍然是一块石头，只是换了个形状。过一两个学期，这些新说法会被抄进下一批学生的素材本，走完同样的一段路。

周平老师听了这几条，通常会补一句：套话也是规矩，考场上稳妥的东西就是好东西，学生写得稳，老师才好评。他的顾虑不是外行话，是批了几十年作文的人的经验。这句话里有一样不该丢掉的东西：稳定本身是有价值的，没有人愿意把全班的作文评分交给每个人各自的灵感。三种常见的解释各对一半，周平的话也对一半，稳的那一半，本章会一直保住；它们共同漏掉的，是一句话在传手之间的经过：这句话是怎样从一个人手里走到所有人手里的，沿路少了什么，又是谁应当把少掉的东西带上。下一节先用日常的话把这个意思说清楚。

◆ 三、成功的历史会变成自我豁免

先用一个日常的比方，这个比方本节一直用下去。设想一个家里传着一张红烧肉的老方子，外婆的写法是“酱油三勺”。外婆做了几十年，每一回都好吃，方子传给妈妈，妈妈照着做，也好吃，传到你手里，你照着做，仍然好吃。三代人的成功把“酱油三勺”擦得发亮，谁也不会想到去质疑它。直到有一年，家里换了另一个牌子的酱油，同样三勺，做出来的肉齁咸。全家人吃了一口，说是火开大了，或者说这回的肉不好。没有人说是方子的问题，因为方子已经成功了三代，它在这个家里有一份没有人动得了的信用。

这就是“成功的历史变成自我豁免”的意思。母本第26章讲符号怎样发生，其中有一节的标题就是“符号为什么会僵化：成功的历史如何变成自我豁免”。本书把这个标题里的意思放进作文课来讲，具体怎样讲是本章自己的事，不是母本的原话。放在方子上说，是这样：一个说法管用了很多回，就攒下一笔信用，这笔信用使它不再被检查；它出了毛病，毛病被记到别的地方去，记到火候上，记到肉上，记到使用它的人身上，唯独不记到它自己头上。信用越厚，它越不必接受检验，越不接受检验，就越没有机会发现自己已经不合用了。

作文课上的那张“方子”，就是“那一刻，我终于长大了”。它在何田手里管用，在讲评课上管用，在月考作文里管用，在评分细则里管用，一回一回地给它记功。于是它的每一次成功，都在替下一次的不检查预先做了担保。这样一路下来，后来的使用者不会再拿它去对一对自己的那一天，因为用它的人不会因它吃亏，老师也不会因它扣分。偶尔有一篇作文，前面写的事同这句话对不上，批改的人第一反应是“这篇前面写得弱”，不是“这句话放在这里不合适”。出了错，错总是别人的，这就是句子的自我豁免，它不是哪个人故意给的，是成功的次数替它给的。

本章里的“符号”，就是这样一句话：套话。要先把它说清楚，因为它容易同“常见的话”混在一起。一句话常见，并不就是套话，“谢谢”“对不起”说一万遍也不是，成语用在对的地方依旧是活的；套话的特点在于，它离开了自己的场合还照样能用，也就是说，把它从这篇作文搬到另一篇作文，周围的段落一个字不用改，意思照样“通”。这个办法可以叫“搬家测试”：何田那篇里的结尾，拿掉前面那句嗓音，它就站不住；搬进江禾的作文，前后一个字不动，它照样站着，只是没有人再追问它究竟站在什么上。能搬家的话，多半已经成了套话。

日常里有一个现成的例子，是过年时的群发短信。“新春快乐，万事如意”这八个字，发给一百个人，每个人收到的都一样，没有人当它是话，只当它是一个礼数。可要是同样的八个字前面多了一句“上回在你家吃的那碗腊肉，我到现在还记得”，它就活了，这时候八个字没有变，变的是它同一次具体的相处之间的线接上了。反过来，一句再新鲜的祝词，如果是从网上抄来、群发给所有人的，也是套的。这个例子说明，套话不是语言本身的毛病，是线的毛病，而线有两头，一头是话，另一头是一个具体的人和一件具体的事。

套话最容易被当成“已经发生完成”，原因在于它具备了一个符号被当作完成品的全部特征：写得下来，传得出去，背得住，打得了分。这些特征都是看得见的，而它同原来那一天之间的联系断没断，在任何一栏里都没有位置。成功是有账的，作文得了几分，范文被点了几回，都记得清清楚楚；失去联系是没有账的，没有哪份评分表设一栏，写“这句话的来路是否还认得”。看得见的一端越亮，看不见的一端越没有人去看。老师看见全班都会写这句结尾，心里想的是“教会了”，这一点并不虚，学生确实学会了，只是学会的东西，同当初那句话里活着的东西，已经不是同一样。

一个说法要不僵化，需要三种工作同时在场。按母本这一节的判断，会成长的符号系统，需要稳定、异常检查与修订记录三种工作同时存在。仍用老方子来讲。第一种是稳定：把方子写下来，让不同的人做出大致同一个味道，没有这一步，一个家里就没有一道能传下去的菜。第二种是异常检查：每回做的时候尝一口，尤其是换了酱油、换了锅、换了人的时候，这一口尝的，就是方子同眼前这一锅合不合。第三种是修订记录：发现咸了，改成两勺，同时在方子旁边写一行，哪一年、换了什么、为什么改，使后来的人知道这两勺是怎么来的，不会再改回三勺，也不会不知所以地照做。

三种工作缺一不可，单独存在时各有各的毛病。只有稳定，是祖传不可改的规矩，这就是套话的状态；只有异常检查而没有稳定，是每个人尝了各做各的，没有一道菜能传下来；只有修订记录而没有前两样，是一本改来改去的账，既没有可改的东西，也没有改的理由。放回语文课，评分细则、范文、句型卡、教材里的定义，做的是稳定；学生说出“这句话放在我这里对不上”并且被人听见，做的是异常检查；改了什么、为什么改、哪一天改的、谁改的，记在一个看得见的地方，做的是修订记录。多数语文课的稳定做得很好，另外两样做得很少，甚至没有地方做。

把话收到一个具体的判断上，是这样：套话多半不是学生没有材料，而是一句曾经活过的话，被评分和范文一次次证明“管用”，于是不再接受检验；让它复活，靠的是把它接回那一次具体的经历，换一句更新奇的话上去，十有八九只是换了一块新石头。

这个判断说的是句子的经过，不是对学生的评价。这里的“石头”借柴翱前书的说法，指丢了方向、只剩标签的东西。母本第20章讲知识的三种死亡时提醒过，命题成为常识和能力失去用处不是同一回事，一句话人人都说，并不等于它死了，要看的是它同一次具体的使用之间的线还连不连着。

这个判断同全书的总判断是一回事的一个侧面。语文课交出来的东西天然是符号，符号一旦被写定、被记分、被当作结论转手，就算封了顶。套话的故事，是一句话封得太早的故事：何田的句子在第二步被表扬，在第四步被写进细则，那时它还没有经过几次别人的使用，就已经被当成结论转了手。可是晚一步封顶不是不封顶。结尾的话要有前文托着，字要写对，这样的要求是稳定，该封就得封，封得越清楚，老师越好教，学生越好学。本章反对的只是封的时候没有留口，封了以后再没有人回头尝一口。母本第9章里有一节，标题就叫“符号态封顶：一个需要限定范围的诊断假说”，本章对套话的说法也只当作这样一个有限定范围的诊断来用，它说的是作文课里一类常见的情形，不是所有符号的命运。

有三点要先讲明白。其一，复活不等于一字不改地留住原句。江禾接回那一夜以后，原句没有再用，他写下的三行里一个“长大”也没有，这也是复活：活的标准是句子重新经得起核对，不是字面必须保留。其二，“十有八九”是一个可以被课堂的观察推翻的判断，不是一个自然律。哪一种观察会让它退步，第十一节专门写。其三，这里说的“经历”，指的是写的人确实经过的事，很小的事也算，江禾的一双球鞋、何田的一张小椅子，都不是大事，它们的分量不在事大，在事具体，指得出哪一天、哪一个人。在那之前，先沿着这个判断，把何田那句话的经过按次序排出来，看每一步究竟丢了什么。

◆四、一句话的履历里，每一步都抑制了一种差异

现在把何田那句话的经过，按次序排成一份履历。这里用到差异序列的意思，用大白话说就是：一件东西是沿着一串“不一样”长出来的，每一步，有的不一样被接着往下带，有的被抹平了。读一份履历，每一步都要问同一个问题：这一步带走了什么，丢下了什么。先说明一点，丢下的东西多半不是谁故意丢的，是在传递的当口自然滑落的，就像搬家，最容易落下的是没有装箱的东西。母本讲三大方程时说显露与差异序列互相规定；放到这里，就是一句话一旦被表扬，它就反过来改变后面的差异怎样展开，下面几步里会不断看到这一点。

第一步，活。何田写下这句话的时候，句子是由一个差异撑着的：她原以为自己只是替弟弟去签个到，去坐在那把矮椅子上，没想到老师念到名字，她站了起来，听见自己的嗓子里出来了妈妈的声音。“我”同“被叫作家长的我”之间有一段距离，这段距离由前一句写了出来，最后那句话是这段距离的结算。检验它活不活，有一个办法：动前面一个字，看它受不受影响，受影响的，就是活的。前面若改成“我心里很紧张”，最后那句“终于长大了”就悬了空。活的句子对自己的上下文负责，上下文一动，它就要重新交代。

第二步，被表扬。老师的表扬是准确的，这个结尾确实收得住，她做的是每一位老师都会做的事：把好的东西指给大家看。问题在于，表扬指着的是这句话的位置和样子，也就是它作为结尾的形式上的好处：它被叫作“点题升华句”，被抄在黑板上，同它前面那句嗓音隔开了。老师念的时候，念了整个末段，可黑板上留下来的只有一句。被抑制的差异，正是撑住这句话的那一个，“我”与“妈妈的声音”之间的距离，没有人说一句，这句话好，是因为前面有那个声音。表扬的手指一点，句子就被摘了出来，往后传的是句子，不是句子加上它的来路。

第三步，被模仿。模仿是学语文的正路，仿写、背诵，自古如此，这一步本身没有毛病。毛病出在模仿时省掉的那个动作：学生拿到手的是一个形式，结尾，一句话，“那一刻，我终于……了”，各人拿去套自己的事，没有人比一比，我的那一刻同何田的那一刻哪里不一样；这一步省掉，不是谁的疏忽，是整个流程里没有给它留位置。这种比较，本来是用一个形式去接自己经历的必经一步，没有它，形式就不是接上了，只是盖上去了。提水的那个学生，“终于”两个字背后其实没有什么“终”，他一直在提水，这一次不过是第一次提满。形式不检验他的“终于”，他也没有想起去检验。

第四步，进细则。表扬是一位老师的事，细则是整个年级的事，阅卷的是几位甚至十几位老师，每人面前一摞，时间很短。细则要在短时间里被许多人用得一致，只能写进看得见、数得出的东西：“结尾点明成长感悟”可以数，“这句感悟是否指回前文某一处”要读才知道。于是这句话从一位老师的偏爱，变成了分数的条件。被抑制的差异，是有来路的结尾和没有来路的结尾之间的差异，在细则的眼里，这两种结尾都是“有”。细则本身没有错，它做的是稳定的工作，错在它把稳定做成了唯一的工作。阅卷的人也没有错，他们只能按眼前看得见的东西给分。

第五步，自我豁免。到了这一步，句子不需要谁再去推它了，它自己攒下了信用：用它的作文，分数大体稳妥，学生看出来了，老师也看出来了。这时发生了一件细小而

要紧的事，反馈开始失灵。一篇作文前面的事同这句话对不上，批改的人看到的是“前面写得弱”，不是“这句话不合适”；一个学生干脆不写这句话，他的结尾平实，得分反倒低一些，老师觉得是“收得不够有力”。检查的方向全部朝着使用者，没有一条朝着句子。被抑制的差异，是“这句话在那一篇里管用”同“这句话本身管用”之间的差异，把前者当成后者，句子就被豁免了。

第六步，变套。句子彻底离开了场合，可以先于事件存在。有的学生开始在草稿上先把结尾写好，再回头去找一件配得上它的事；有的把已经写过的事重新剪裁，好让它通向“长大”。这时决定的方向调了头：当初是那一天生出了这句话，如今是这句话在挑选和剪裁那一天。这个形状，柴翱在前书里用“先题后土”描述过，那里是题目先到，评判先于生成；这里可以叫“先句后土”，差别在于，这一回并没有谁出题，句子凭着自己的战绩坐到了题目的位置上。这一步最不容易被人看见，因为从外面看，作文仍然通顺、整齐、得分。履历到这里收尾，它的最后一行是：来路无人认得。

六步排在一起看，有两件事是明显的。第一，没有哪一步是错的动作：表扬、模仿、细则，都是语文课里该有的东西，每一步丢掉的，都只是同一样东西，即这句话同它来路之间的那根线。没有人剪它，是传手的时候没有人替它带着。第二，每一步都留着接上的口子：第二步，老师在黑板上写下句子的同时，可以多问一句“它前面靠的是什么”；第三步，仿写之后可以多做一个比较；第四步，细则可以多写一行；第五步，反馈可以朝句子也问一问；第六步，先句后土可以倒回来。六步里没有一步是恶意的，也没有一步是不可挽回的。

江禾那里发生的，是在第六步之后，许清用一句问话把整份履历倒着读了一遍：“你第一次想写这句话，是哪一天？”她自己未必知道她在做一件有名目的事，只是觉得这个孩子的这一句话后面应该有东西。这一问把句子重新放回了它的位置，让“这一夜”重新出场，也让“不一样”重新有了地方安放：那天晚上，他原本是想出去的，结果没有出去。有了这个不一样，句子才有东西可以说。至于从哪一侧伸手，是问句子，问那个不一样，还是问那个擦鞋的人，可以有好几种选择，下一节就来讲这六种选择，以及它们同《土·石·煤》里回土的六条路是什么关系。

◆ 五、六种接续各从句子的一侧伸手

接续的意思，是在履历断开的地方，重新把这句话同它的来路连起来。从哪一侧伸手去连，六路径给出了选择。回忆一下六路径的口径：显露、差异序列、特征纠缠各出现一次，共六种起手次序，用来选入口，不是六种学生，也不是穷尽现实的做法。这里

把它们放在一句套话身上，分成三组，每组两种：从句子本身起手，从一个“不一样”起手，从一段关系起手。每组里后面的两个字母，是起手之后先后的不同。用到的都是许清手边就有的东西，一支红笔，一行页边的小字，一次课间的谈话。这些接续都发生在平常的批改和谈话里，不需要另开一节课。

先说从句子起手，也就是显露先行。许清写在页边的那句“你第一次想写这句话，是哪一天”，严格说就是从句子起手的：她面前摆着的是那句话，她先问它，再顺着它找到那一天。S→D→E　的走法，是先看句子，再问它走过了什么不一样（第一次想写是哪一天，写之前发生了什么），最后问它缠着谁（那一夜是谁在擦鞋）。S→E→D　则是看了句子以后，先问它同谁连着（“这句话你想让谁读到”），再问连着的人和事里发生过什么变化。这条路最省事，不要求学生当场想起一件事，只要回答关于一句话的问题，所以适合时间紧、学生一时想不起来的时候，也适合批改时页边的那一行小字。它的风险是问得不好，问法本身就成了又一个固定句式。

再说从一个“不一样”起手，差异先行。许清也可以不碰那句话，只问江禾：“这一年里，有没有哪一次，你同平时不一样？”他想起的也许是别的事，不是擦鞋那一夜。D→S→E　的走法，是先抓住这个不一样，再请他写一句只说这个不一样的话，然后问这句话缠着谁。D→E→S，是抓住不一样以后，先问这件事牵着谁、牵着什么，最后才让句子出来，句子也许是“长大”，也许一个字也没提长大。这条路对手里有事、却被那句话盖住了的学生最好用，因为它不经过套话，绕开了套话的惯性。风险在于，学生若确实想不起任何一个“不一样”，这条路就会空转，反而让他觉得自己没有东西可写。

第三种是从一段关系起手，纠缠先行。许清可以问：“擦鞋这件事，你爸知道你看见了吗？”这一问同长大无关，问的是江禾同他父亲之间的一段关系。E→S→D，是先问关系，再请他说一句关于这段关系的话，最后问这段关系里发生过什么变化；E→D→S，是先问关系，再顺着关系追变化，最后才有句子。这条路适合手里没有现成事件、或者事件被压得很深的学生，它不要求学生把“一件事”拎出来，只要求他说一个人。风险是它走得慢，也最容易碰到学生不愿意说的东西；碰到这种情形，要停，写不写由学生自己决定，这一点第九节再讲。

六条路里选哪一条，母本的办法是读任务DNA，也就是读此刻的要害落在哪一维。放到套话上，要害不在“学生不会写”，而是句子与来路之间差异的那根线断了，所以三组路径的选择，主要看这根线的另一端还在不在学生手里。学生手里还握着那一天，只是被句子盖住了，从差异起手最省力；学生记得人、记不清事，从关系起手；学生一

时什么都想不起来，但手里有一句话要批改，从句子起手先把问题缩小。还要提醒一句，这是此刻此事的判断，不是给江禾定性：许清今天用从句子起手，下周他写别的，她可能改从差异起手。资料变了，入口就要重新看。

接续并不是问一句话就灵。以江禾为例，那一问之所以起作用，有几个条件同时在场。问的人手里没有分数：许清写在页边，批语旁边没有分数的加减，江禾答与不答，都不影响这篇作文的得分，所以他可以先说一句“我不知道算不算”。问的问题没有现成的标准答案：“哪一天”不是从范文里学来的，他得自己去翻。答不出也被接住：许清事先没有打算他一定答得出。三个条件缺了任何一个，这一问都会变味。设想许清把这一问印进全班的作文批语，每篇都写一行“你第一次想写这句话是哪一天”，一个星期以后，就会有学生备好一个“初三那年冬天”的标准答案，问话本身又成了一个固定句式，被惯掉了。

上面说的是对一个学生的接续，接续还可以发生在履历的前几步。老师在第二步表扬一句话的时候，可以从差异起手：先问全班“这句话好，是因为它前面有什么”，让大家把那句嗓音找出来，然后再写“点题升华句”，这时候被摘出来的，是句子带着它的来路。在第四步，细则的修订人可以从关系起手：把示例句换成三种来路不同的结尾，每一条后面各附一句“它指回了文中哪一处”。这样的接续不是补救，是预防，在句子还没有僵化的时候就把线带着，比等它僵化以后再回头去找，要省力得多，也不容易伤到谁。

这里需要同柴翱《土·石·煤》里“回土的六条路”划一条界，因为两处用的是同一副六路径的骨架，容易被当成一回事。《土·石·煤》里的六条路，对象是写作者自己的材料：一块丢了方向的经历，一句只剩标签的话，办法是按学生站在哪一维替他选路，把哪一天、站在哪里这样的方向接回去，使这块东西重新经过写的人。它是面对一个学生、一份作文的回土。本章的六种接续，对象是另一种东西：一句话在许多人手里流转的履历。同一个句子被老师表扬过，被全班模仿过，被写进细则，它的毛病并不出在哪一个学生的材料上，而是出在传递的几个当口。所以操作的位置不同，要问的是“这一步丢了哪根线”，不是“这个学生站在哪一维”。

两处的区别还有三层，写实地说出来。其一，时间的方向不同：回土是事后的，作文已经成了石头，再接回去；接续既可以在事后，也可以在事前，履历的每一步都留着接口，前置的接续比事后的省力。其二，留下的东西不同：回土以后，留下的是那个学生的一句话重新有了方向；接续以后，除此之外还要留下一页记录，记着这句话经过了哪几步，在哪里被问过，改过什么，使下一个遇到这句话的人不必从头问起。其三，也

是最要紧的一点：一个学生的句子被回土了，传递这句话的那条线并没有停，细则里的示例还在，范文还在，黑板上的那一行还在，下一批学生仍然会把它抄走。回土治好一个人的句子，接续要处理的是这条线本身。

◆六、规范化走错的是一步，不是整个方向

到这里，一个绕不开的选择摆在面前：套话是规范化必须付出的代价，还是规范化在某一步走错了。本章选后者。规范化走错了一步，缺的是异常检查和修订记录，这一步错了，套话就不是一个必然，而是一个可以避开、也可以补救的结果。选边之前，必须先把“代价说”说中了什么讲明白，不然这个选择只是一句口号。把选择写出来，也是给读者一个反驳的靶子：读到后面，若觉得代价说才对，可以拿着第十一节里的观察去检验它。一个说法如果不能承认对手说中的部分，它说出来的“不同意”就没有分量，读的人也无从判断，分歧究竟在哪一处。

代价说有三处说中了。一是规范化确实要舍掉东西：一个形式要给许多人用，就得把只属于某一次的细节压掉，何田的那把矮椅子、那低了半个调的嗓音，放进“点题升华句”这个形式里是装不下的。二是这个损失在考场上无法完全避开：时间有限，阅卷人多，形式必须是认得出的形式，从这个角度说，一定量的“套”是考试制度的成本。三是即使三种工作都在场，别人用何田的那句话时，也不可能带着她的全部来历，来历总会稀释一些。所以本章并不主张套话可以清零，它主张的是：损失的多少不是固定的，决定它落在哪里、落到多重的，是那一步。

之所以选“走错一步”，是因为同样的规范化，在三种工作都在场的地方，并没有造成同样的损失。词典规范字义，一版一版地修订，有了新的用法会有人记下来，字义不因此成为死的；设想一家有标准菜谱的饭店，菜谱规定了每道菜的用料，却每个月有人坐下来试味，把偏差记在菜谱的背面；老方子旁边若有一行“某年起减为两勺，因酱油换了牌子”，三代人传下来的就是一张活的方子。这些规范都没有取消，也都在牺牲个别的细节，可是它们的使用者始终知道这条规矩从哪里来，出了偏差往哪里报，改了以后记在哪里。损失是同样的损失，后果却不是同样的后果。

具体到何田这句话上，走错的那一步出在哪里，需要说准。不是表扬，表扬是在做稳定的工作，没有表扬，老师无从让全班知道结尾可以怎么收；不是模仿，也不是细则，它们做的都是稳定。走错的是这几个动作各自完成的方式：每一个都只做了稳定，没有顺手做另外两样。表扬把句子摘了出来，没带来路；模仿套上去，没有比较；细则写进去，没有留位置让人报告“这句和前文对不上”，也没有留一页写“为什么示例要

这样换”。这些缺口在第二步已经出现，第五步把它们锁死了，因为锁死的东西正是自我豁免，从那以后，缺口无处可报。所以“走错一步”不是说只有一个时刻出错，而是说一路上错在同一个方向，缺的是同一种东西。

规范化在什么情形下反而托住了新的表达，也值得举一个例子。设想高一班里有个叫彭雨的女生，平时很少动笔，写什么都怕写不好。老师给她一个句型：“那一刻，我终于_____了”，要求横线上填一个动词，只能是她自己那件事里的动词。她想了一会儿，填的是“把伞举到她头上”。老师接着问一句：“是哪一天？”她说，是下大雨，在车站，那个人是同桌，她们前一天刚吵过架。同一个句型，在这里托住了一个愿意开口、却不知道怎么开头的学生，因为它带着两样东西：横线，横线留给她自己；问话，问话把句子同那一天扣在了一起。

由此可以给“必要的规范化”同“遮断了来路的规范化”之间划一条可以操作的线，三个问法就够了。一，这个形式带着来路吗，用它的人能不能被追问到某一个具体的地方；二，出了偏差有地方报吗，有人说“这句话放在我这里对不上”的时候，有没有人听，有没有地方记；三，改动的时候有记录吗，谁在哪一天因为什么改了，后来的人看不看得到。三问都能答“有”，这个规范化就是托住的；有一问答“没有”，它就开始遮断；三问都答“没有”，句子走到第五步，只是时间问题。这三问不是量表，不能打分，它们只是让老师和教研组在一个形式被推广之前，先停下来看一眼。

现在把三件工具合在一起走一遍，看何田这句话。先用三大方程认它缺了哪一维：这句话作为显露，由它走过的差异序列和它缠着的人与事共同规定；套话状态下，它的差异序列被抹成了“被表扬、被模仿、被计分”的一条平线，它缠着的人与事被缩成了“结尾要升华”一条规矩，显露出来的东西字字清楚，却没有谁能接住。反过来，差异序列又被显露改写：这句话被表扬之后，后来的人写作，是从这句话出发去找事件，而不是从事件出发去找这句话；纠缠也被改写，学生同这句话的关系成了“这是稳妥的结尾”，老师同全班作文的关系成了“我教会了”。三个方向互相规定，不是一个原因加一个结果，这是方程要给出的东西。

六路径在这里管入口：这条断掉的线，是从句子、从不一样，还是从一段关系去接，要看线的另一端在不在学生手里，上一节已经讲过。123原理则说明这个过程为什么启动、为什么停下、留下了什么。启动，是因为“写成这样好用”与“我那一次其实不是这样”之间有张力，何田的句子在那一刻是活的，正因为这股张力在，她才把“终于”写出了分量。停下，是被表扬和细则提早结了账：张力一被“管用”两个字收走，句子就不必再同任何一次经历较量。留下的是回写：每一次使用的结果，改写着下一次

使用的条件。回写不挑好坏，成功的战绩和修订的记录一样是回写，不同的是，前者写下去的是“不必再检查”，后者写下去的是“这一回为什么改”。

三者的关系是这样的：方程给出要解释的显露，也就是眼前这句字字相同、来历各异的话；路径说明它怎样一步步形成，又在哪一步被切断，以及从哪一侧接上；原理说明这个过程为什么启动，在哪里停住，留下了什么。缺一件，解释就漏一块。只有方程，知道缺了哪根线，不知道从哪里伸手；只有路径，知道从哪里伸手，不知道这一手伸出去会不会又被提前结账；只有原理，知道要留住张力，不知道张力挂在什么上。三件合起来看，修订记录就不是一张可有可无的表格，它是把回写有意识地写成一种好的形状，使下一次使用这句话的人，一开头就站在一条能核对的路上。

◆七、前人说中了遮蔽、流行、陌生与修改，没有说到那份履历

同这一章最近的几位前人，有三位来自很远的地方，说的是文学与诗，两位来自作文教学的近处。他们各自说中了一块，本章依次同他们对话：先公允地说他说了什么、说中了什么，再说本书在哪一处与他分开、多出了哪一层，最后给出一个他推不出、本书推得出的课堂局面。离本章最近的是什克洛夫斯基，所以他一位写得最充分，其余几位都以他为参照来写。每一位下面，只写他同本章直接相关的那一部分，不替他把整套理论讲全，也不把他说成本书的前驱或靶子，他就是他自己所在的那个问题里的一位同行。

李贽《童心说》（见《焚书》卷三）把话的活放在“最初一念”上：“夫童心者，绝假纯真，最初一念之本心也。若失却童心，便失却真心；失却真心，便失却真人。”童心怎样失去的，他说是“有闻见从耳目而入，而以为主于其内”，后来又有道理从闻见而入，人便以假人的身份说假话。他说中的是：一句话的活，同它出于那一念有关，一旦说的人不是从自己那一念出发，说出来的东西就空了。何田在家长会上听见自己嗓音的那一下，大致就是这样一种“最初一念”，她的结尾因此站得住。要恢复，就得回到那一念，这一点同本章“接回那一次具体的经历”是相通的。

分开的地方有两处。第一，李贽把闻见道理一概看作遮蔽，解释不了必要的规范：学生不学范文和章法，同样写不成文章，他也没有说明，回到童心以后怎样才不会被新的闻见重新占满。本章的区分是，闻见进来不成问题，成问题的是进来的时候带不带来路。第二，也是更要紧的：何田写下“那一刻，我终于长大了”的时候，这个形式本身就是她读过的作文里的现成说法，也是闻见。她的句子是活的，不是因为它出自一念的纯净，而是因为它在那一刻经得起核对，前面有那句嗓音托着。于是有一个童心说推不

出的局面：两个学生读过同样的范文，写下字字相同的结尾，一个被问“哪一天”，答得出具体的一夜，一个答不出。按童心说，两人同样受了闻见，该同判；按本章，前者是活的，后者是套的，而且可以当场分出来。

蕉门的“不易流行”是日本俳谐里的一个说法，经门人传述。向井去来在《去来抄·修行教》里记：“蕉門に千歳不易の句、一時流行の句と云ふ有り。是を二つに分て教へ給へる、其元は一つ也。”意思是蕉门有千岁不易之句，有一时流行之句，先生分作两样来教，其根本是一个。服部土芳《三册子》作“万代不易”与“一时变化”，说二者“其の本一つ也。その一つといふは風雅の誠也”。需要说明，芭蕉本人的著述里没有系统的论述，这个说法靠门人转述展开，门人之间的理解也不尽相同，所以不能当作一个定论来用。它说中的是：表达停在已成的旧句式里，只守不易而失了流行，就会死；要变，又不能丢掉不易之本。

本书与它分开的地方，在于蕉门说了“要变”，却没有说表达在哪一步、因为什么而僵化；而且它把不易和流行分给了两类句子，本章却认为，稳定、检查、修订是同一句话身上同时要有的三种工作。由此可以推出一个蕉门推不出的局面：何田那句话如果一字不改地在班里用上三年，每一次都被问“哪一天”，每一次都对得上，它是活的，叫“千岁不易”也不碍；相反，一句每个月都换新说法的口号，若没有检查，也没有记录，换得再勤，仍旧是死的。变不变，看的不是字面，是有没有检查和记录。蕉门只管“要变”，管不到这一层。

什克洛夫斯基《作为手法的艺术》（1917）离本章最近，因为他谈的正是一句话怎样被用旧。他说习惯化使人对事物只剩认出，不再感受，“习惯化吞没作品、衣服、家具、妻子和对战争的恐惧”；艺术之所以存在，是为了让人重新感觉到事物，“使石头成为石头”。他的办法是陌生化：把形式弄难，把感知的过程拉长。他说中的东西，同许清读第六篇“那一刻，我终于长大了”时发生的完全一致：她认出了，没有感受；认出得太快，感受就没有机会开始。套话是习惯化了的语言，这一点本章同意，而且正因为同意，才必须同他正面交锋。

分开的第一处，在治法。陌生化是在句子的形式上动手，让它变难、变怪，可是形式上的陌生本身也可以被重复。前面设想过，“童年在身后轻轻合上了门”字面比“长大了”新得多，过上一两个学期，它也会是全班的结尾。俄国形式主义后来讨论手法的老化与更替，恰恰是为这个缘故；在作文课上，刻意求奇的句子还会成为新的套话，陌生不等于有来路。本章给出的解释在更里面一层：不论新旧，一个形式只要走完履历的

六步，就会成为套话，因为决定它活不活的，不是它的字面离日常有多远，而是它同一次具体经历之间的线还连不连着。

第二处，在谁来习惯化。什克洛夫斯基说的习惯化，主要是感知的自动化，是人对常见之物视而不见。作文课里的习惯化多出一个推手：它不只是读者的惰性，还有一个制度在奖励“认出”。教师一眼认出结尾，给分，细则里写着“结尾点明成长感悟”，认出得越快，得分越稳。所谓“推手”，指的就是这套把认出换成得分、又把得分记进细则的做法。也就是说，习惯化在这里不只是自然的磨损，它是被成功的历史一步步造出来、又被记进细则的。所以对付它，光靠让句子变陌生不够，还得去改那份细则，改那几步传递，把检查和记录放回它们该在的位置上。

由此可以摆出一个他推不出的局面，用四种句子来摆。熟悉而活的：何田原来的那句，字面平常，认出来毫不费力，却对得上一个具体的夜晚。陌生而活的：江禾后来的三行，字面不见“长大”，每个字都落在那双鞋上。熟悉而死的：提水那一篇里的同一句。陌生而死的：“童年在身后轻轻合上了门”，贴在哪一篇都行。陌生化的说法能解释第三类为什么死，却解释不了第四类陌生了为什么还是死，更解释不了第一类：一句字面平常、认出毫不费力的话，凭什么是活的。按他的判准，它从一开始就是自动化的，本章却说它是活的，而且这个判断可以在课堂上检验：追问一句，看答得出，还是答不出。

这样说并不是要把陌生化赶出作文课。它在接续之后有它的用处：江禾那三行没有用一个“长大”，每个字都落在那双鞋上，这也是一种陌生化，只不过它不是从形式上造出来的，是从那一夜里长出来的。也就是说，来路接回去以后，陌生化可以帮写的人把那一夜写得更准；来路没有接回去，陌生化只能造出一块更精致的石头。次序要摆对：先接线，再谈手法。这个次序，什克洛夫斯基的论述里没有，因为他谈的是艺术作品同读者的感知，不是一句话在讲评和细则之间的流转，这不是他的缺点，是两个问题站的位置不同。

Nancy Sommers 1980年的研究（发表在《大学作文与交流》31卷4期），比较了二十名大学新生和二十名有经验的成年写作者（记者、编辑、学者）怎样修改文章。学生把修改理解成换词，抱着一种“同义词词典式”的写作观，看得见词的重复，看不见想法的重复；有经验的写作者把修改看作寻找论证的形状，并且想象一位读者来检验。她说中了作文课里很常见的一件事：学生的修改停在词句表面。许清若只对江禾说“换个说法”，他的结尾大概会变成“那一天，我忽然懂事了”，字面换了，句子还是那一

句。这一点，教过作文的人大概都不陌生，红笔下最常圈出来的，就是重复的词和不贴切的词。

本书与她分开的地方有三处。她的样本是大学生和职业写作者，不是高中生，结论不能原样搬过来；她描述的是修改策略的差别，没有追踪同一句话在几次讲评里的时间经过；更要紧的是，她把问题放在写作者的修改习惯里，而本章看到，不会在想法层面重看的不只是学生，还有讲评和细则，它们也是在词句和形式层面做事。由此得出她推不出的局面：设想一个学生，修改时已经很会在想法层面重组论证，段落调换得漂亮，唯独结尾那一句不动，因为它在他的账上从来没出过错。照她的说法，这样的人不该留下套话；本章预测他会留，而且只留这一句。

最后是柴翱自己的《土·石·煤》。它的主线读者已经熟悉：出题与选材把经历从原处拔出来，列总分总与范文讲评把它烧成统一形状，上一届的高分作文再埋回新学生身上，这是一条“拔—烧—埋”的生产线，根源在先题后土；药方是三门手艺，回土、复燃、保鲜。书里对煤也会变回石有清楚的认识：煤是发生完成后被作者自己认出的那一句，这一句也可能滑回标签，保鲜这门手艺，要挡住的正是这样的滑坡。这些本章不重述，也不改个名字再讲一遍。它是本章最直接的上游，所以下面写本章多出的部分，要写得具体。

本章比它多出来的有三层，都落在它没有展开的地方。第一，断裂的位置：《土·石·煤》的主要机制是题目先到，经历被拔离，而何田写下那句话的时候，并没有谁把她的经历从原处拔走；设想它写在一本自由的周记里，只要遇到一位肯表扬的老师，一样会走完六步；这说明在“先题后土”之外，还有一条路是成功本身，信用的累积使句子豁免于检查。第二，规范化的两面：前书更多把总分总、范文看作烧的一环，本章分出它在哪一步托住了新的表达，在哪一步遮断了来路，并给出三个问法。第三，被修订的对象：三门手艺修订的是学生的材料，本章加上修订标准本身，评分细则也要有修订记录。

《土·石·煤》也有它推不出的局面，可以摆成一个班来看。设想一个班从来没有出过题，作文本就是一本自由的周记，想写什么写什么，没有范文，没有总分总，题先到的那一刀根本没有落下。只有一位老师，每周挑出全班最好的一句话，在周一的晨读上念一遍。按“先题后土”去推，这个班不会出现统一形状，因为拔和烧都没有发生；按本章去推，一个学期以后，这本周记里会出现一批句式相近的“最好的一句”，因为表扬已经在做摘句的事，成功的历史已经在攒信用。两种预测不同，课堂上可以数出来。这是一个在任何一间有周记本的教室里都数得出的局面。

把五位放在一起看，他们对“那一刻，我终于长大了”会各给一个诊断：童心被闻见遮住了，只守不易而丢了流行，语言被习惯磨钝了要陌生化，修改停在了词句的表面，经历被拔、烧、埋成了石。五个诊断都对着句子的来源或句子本身，有的怪心，有的怪语言，有的怪修改不深，有的怪生产线。本章多出的一层在句子的履历上：同一句话从周记走到讲评、走到范文、走到评分细则，每一步都有人经手，毛病出在其中一步缺了异常检查和修订记录，于是成功本身替句子开了免检的证明。这一层有两个前人都推不出的推论。一是套话可以在没有出题、没有生产线、作者童心俱在的地方长出来，只要表扬在做摘句的事；二是套话底下的差异序列并没有死，只是断开了，所以学生被追问一句，又能从底下翻出只有他写得出的细节。前一个推论决定了救法要落在讲评和细则上，后一个推论决定了救法是接续，不是推倒重来。

◆ 八、站内几本书各自守着履历的一段

柴翱自己的《土·石·煤》已经在上一节对过，这里写另外三本。离本章最近的是付自文的第93号《文心探幽·卷二　作文如何发生？》。它把作文的发生看成“下一步由谁决定”的换手，每一次被判为成功的结算，都在无声处收回决定权。它提出“先析”：这一次最先成形的合格文字用掉了原料，并写回环境，成为下一次的现成形态，判据是“这句在此之前有没有以成句形态出现过”。这正是本章第二步到第五步所写的过程，只是它用读数去追：三万九千余篇中学生作文的实跑里，先析率与评分几乎不相关；5.2%的篇目，每个八字串在别处可见，逐字相同者仅0.22%。

本章对它多出的有两层。一是判据：它看字串是否先出现过，而套话常常不是逐字相同，是同一个套子里换了几个字，逐字相同者只占0.22%，恰好说明按字串去认套话会漏掉大部分；本章按来路认，看一句话是否还连着一个可指认的场合。二是时间的长度：它抓的是第一次成功的那一刻，本章补上成功以后怎样被豁免。由此有一个它推不出的局面：一句从未在别处出现过的结尾，是几个常见的词新拼成的，先析率为零，按它的判据不成问题，可本章问一句“哪一天”，写的人答不出，它就是套话；反过来，一句同何田字字相同的结尾，先析率很高，若写的人答得出，它是活的。

胡志英的第62号《语言的智慧》（副题“一句话关上之后”）把语言最危险的形态看作不可修订的成功：一句话准确、统一、高效，所有人当场听懂照做，之后什么问题也不出现，不是问题解决了，而是提出问题的通道随那次成功一起关上了。它说中的正是本章的核心处：成功比错误更难被发现，因为凡是只看当轮的指标，都分不出“关上而未留路”同健康。本章接过来的，正是这一层，并且把它放到作文课的一句话上去检

验。它也划了界：安全指令、急救语言必须高度闭合，书不主张保持开放本身就是智慧，这同本章“字义、证据要早封”的口径一致。

本章多出的，是把它的一般句法落到一句话在讲评里的流转上，并追问它没有具体化的两件事：在作文课里，修订权握在谁手里，是写的学生，是讲评的老师，还是编写细则的人；修订记录放在哪里。这本书里有一种“语言返权体”，要求把修改意义、评价标准与下一轮规则的权利交还给承担后果的人。本章的回答是，在作文课里承担后果的首先是学生，所以“这句话同我的那一次对不上”必须有地方报，有人读；同时，细则的编写者也承担后果，他们自己的修改同样需要留痕，不然返回去的权利只到学生为止，细则那一头仍旧是单向的。

王德生的第443号《惯》把惯同熟分开：惯不是重复得多，而是旧方程、旧路径、旧原理三个旧替新发生做了主，好的惯给这一回留着口。放到作文课上，本章把这个区分读成：熟是每一回都在校，惯是每一回都不校。套话正是句子身上的惯。这个区分对作文课很要紧：学生把一个句式用得很熟，是好事，要紧的是每回用的时候，还有没有人对一对。何田的那句话，如果每回使用都被对过一次，用上一百回也只是熟；一旦不再校，哪怕只用了三回，已经是惯。三个旧在这里各有落点：江禾代进方程里的，是何田那一回的值，不是他自己那一回的值；他起手的次序是先拿句子、再找事，这是旧路径；上一回的成功吞掉了这一回本该有的张力，这是旧原理。

《惯》里还有一个词，叫“报到处”：每一回的小差异有地方报到，惯变坏的起点，是第一回的小差没有地方报到。这个词放在作文课上，几乎可以直接拿来用。提水的那个学生，“终于”两个字底下其实没有什么“终”，这是一个小小的差，可是在他的班上，这个差没有地方报到：黑板上的句子是对的，素材本上的句子是对的，批语里写的是“结尾有升华”，他若想说一句“我这里不是终于”，不知道该对谁说，说了也没有地方记。本章三本记录里，“异常的”那一栏，就是给这种差预备的报到处。没有这个地方，小差只能自己消化，消化的办法，通常是从此不再计较。

它给的药方是留口：在名上叫出来历，在链头装触发式的停点并写下判错的条款，在账上记下这一回并留修复预算，还特别提醒停点本身也会被惯掉，要轮换。本章可以看作它在作文课上的一个具体化：三种工作与它的留口大致呼应，来历、检查、记录；多出的是这三样落在不同的手里，来历在写的学生手里，检查在听讲评的全班和读细则的阅卷人手里，记录在教研组手里。而且“哪一天”这个问法自己也会被惯掉：若每次作文课后都问这一句，学生很快就会备好一个“哪一天”的标准答案，所以问法要轮换，这一点在第九节里落实。

◆ 九、讲评时多备三本记录，评分细则也留一页修订记录

本节给三件可以明天就试的事：一份讲评时用的三本记录，一个十分钟的课堂动作，一页评分细则的修订记录，最后给一个几周的安排。三件事的分量不一样：第一件是日常的，每次讲评都做；第二件是偶尔的，一个月做几次；第三件是学期里的，一个教研组做一两回。三件互相扣着，单做哪一件都可以起头，但单靠哪一件都不够。先说一个总的约定：这些记录是老师自己的、班里自己的，读数不进考核，不进年级排名。一旦拿来比较班级，它们就会变成新的细则，被学生和老师一起学会，成为下一块石头。柴翱在前书里立过同样的约定，这里照旧。

第一件是讲评时的三本记录。不必另备三本本子，一张纸分三栏、一个本子翻三页都行。“稳定的”一栏，记这回讲评中确认为全班都该会的东西，比如“结尾的话要有前一句托着”“议论文的论点要在第一段说出”，这是早封的部分，写得越清楚越好。“异常的”一栏，记这回有人报上来的、同已确认的东西对不上的地方，写明谁报的，哪一句，对不上在哪里，比如“江禾说‘终于长大了’对不上他那一夜”。“修订的”一栏，记这回改了哪一条、为什么、哪一天，比如“把‘结尾点明感悟’改成‘结尾的感悟能指回文中某一处’”。每次讲评后留三分钟，三栏各写一两行。

第二件是十分钟的“一句话的履历”。先说一个原则：句子必须是学生自愿拿出来的，不点名，不用别人的作文，更不当众说“这是套话”。前三分钟，写句子的人在旁边写四行，只写事实：第一次写它是哪一天，写之前读过或听过什么，谁表扬过它，用过它几回。接着三分钟，同桌两人换看，互相问一句：“把这句话删了，你前面写的那一段，还能让我知道吗？”问的是删掉以后的样子，不问好坏。最后四分钟，写句子的人自己选一条路：留下，补一句前文去托它；改写；删去。各写一行理由，抄进第三本记录。这个动作里没有人给句子打分，读数只有一个，就是写的人写没写得出第一行。

下面是一个构想的片段，看这十分钟怎样走。许清班上的一个女生，叫尹桐，拿出的句子是“风雨之后总会见到彩虹”。她在旁边写下：第一次写它是初二，之前在一本杂志上读到过，老师表扬过，用过四回。同桌问：“把这句话删了，你前面写的那一段，还能让我知道吗？”她看了一会儿，说前面写的是转学，转到县城以后的第一个月，没有人同她说话，删掉以后，前面那一段反而更站得住，彩虹倒像是后来贴上去的。她选了删去，理由那一行写的是：“前面已经够了。”这个片段里没有人宣布那句话是套话，是写的人自己在删去之后，发现前文立得住。

第三件是评分细则的修订记录，这件事属于教研组，不属于某一位老师。细则后面添一页，每次阅卷或讲评时发现“细则奖励的形式同它要奖励的东西脱了钩”，就记一笔：日期、发现了什么、改了哪句话、谁同意。比如记一笔：结尾档“点明成长感悟”之下出现大批无来路的同一句话，因而把说明改成“感悟能指回文中某处”，示例句改为三种来路不同的结尾，不再给单句。周平老师的顾虑是现成的：阅卷时间短，一眼看不出哪句有来路。这个顾虑成立，所以修订不能要求阅卷人去核对来路，只能奖励一个一眼能看见的来路的痕迹，比如“结尾那句话之前，有没有一处具体的细节被它指回”。这样做只解决一部分，好过什么也不记。

这页修订记录在教研组里并不容易通过，不妨设想一下那次会。周平老师说，细则一改，全年级的阅卷口径就要重新对，今年对好了的东西，明年又要从头来。许清说，口径不必全改，只改结尾档里的一句说明，别的都不动，另外把改动写在细则后面的那一页上，写清是哪天、因为什么。周平想了想，说，那样我能接受，不过要加一条：改动只能在学期末的统一时间提，平时发现了先记下，不当场改。这是一个很好的补充：它把异常检查同修订隔开了，发现可以随时，改动要有节奏，细则因此既不是铁板一块，也不会天天变。稳妥的人在这里不是障碍，是修订记录的第一位守门人。

几周的安排可以这样排。第一、二周只做第一件，三本记录开起来，不做别的，只收集，看看班里到底有几句反复出现的话。第三周做第一次十分钟动作，由老师先拿自己评语里的一句话来示范，因为教师评语里的“语言流畅，内容充实”也走过同样的六步，老师先拿自己的开刀，学生才敢拿出自己的。第四到六周，每周一次，句子轮着来，问法轮着换：有时问“哪一天”，有时问“当时在旁边的是谁”，有时问“拿掉这句，剩下什么”，使问题本身不被惯掉。第六周末，教研组把累积的异常栏拿到一起看，决定要不要在学期末提请改细则里的一句话。

老师自己还可以备一张私人的观察记录：每次作文，数一数全班结尾句里同一个句式出现了几回，其中“能指回前文某处”的有几篇，只记数目与方向，不记学生姓名。这张记录只给自己看，用来看一个学期下来，同一个句式是增多还是减少。它不是证明什么的材料，是帮老师判断“这一阵我的讲评是不是又在制造一张新的方子”。如果有一天这张纸被拿去比较班级，就把它烧掉。数字本身也不要太看重：一个班的作文只有那么几十篇，多一篇少一篇的起伏，不足以说明什么，要看的是几个月下来的走向。

最后两条提醒。追问“哪一天”，会碰到学生不愿意说的东西：家里的变故，身体上的伤，一段不想再提的事。碰到这种情形，追问到此为止，写不写由学生自己决定，不要求补，也不作任何猜测或判断；涉及安全或心理困扰的，交给学校的相关人员和专

业的支持，语文老师不要自己去当咨询者。另一条是，学生答“我不记得是哪一天了”也是一个有效的结果，如实记下，它可能说明那句话确实没有来路，也可能说明来路埋得深。这时候先走从关系起手的路，问一个人，不要硬追一个日子。这两条看起来是边角，却是整套做法里最不能省的。

◆十、高一、高二、高三的课堂里，套话在散文、诗歌、小说中各有各的断法，接续也各有各的起手

本章讲的是一句活话怎样变成套话，放进高中三年，这件事不是同一个样子。高一的学生刚进校，仿写、背诵、抄范文是日常功课，一句话最容易在“被表扬”和“被模仿”这两步上流转开去；高二读经典、做专题，讲评里的术语一年比一年多，句子最容易在被术语收走的时候僵住；高三备考，答题模板和评分细则本来就是考试的一部分，必须早封，问题于是换成了另一个：封了以后，还给不给异常检查和修订记录留一个位置。这三处不是随便排的，是顺着一句话被用开的次序排的，所以同一条判断，三年里要换三种用法，不能拿一份讲稿从高一讲到高三。三个学段卡在履历的不同地方，老师的分寸也就不同。

文体同样带来差别。本书的口径是：散文偏客体一侧，起手多半先抓可以指认的物，借对比让它显形，判断落在“真”，也就是物立住了没有；诗歌偏主体一侧，先让学生入场，再看情与意怎样分布，判断落在“美”，也就是和谐里有没有活；小说偏互动一侧，先追人物之间的往来，看变化与波及，判断落在“善”，也就是这样的往来让谁怎样了。这是侧重，不是对应：散文里也有场，诗歌里也有对比，小说里也有物。母本第6章《显露维度及其内部层级》提醒过，名称不能一一贴死，图表帮助提问，不代替证据。下面三个例子都是构想的，九种搭配里只取三个，其余的格子读者可以照样子去填，每个例子的末尾，都留一个可以被推翻的口子。

第一例在高一，课文是郁达夫的《故都的秋》，作业是仿写，题目是“我们学校的秋”。这是一篇偏客体一侧的文章：北平的秋是由一样样可以指认的东西摆出来的，院子里槐树落下的细蕊，扫帚扫过留下的丝纹，墙根的牵牛花，还有秋蝉的残声，文中还拿南国的秋作了对比。本例里的“符号”，是仿写中流转的那个三连句式，课文里的原句是“北国的秋，却特别地来得清，来得静，来得悲凉”。仿写是高一语文课上最平常的作业，写得像课文，常常就是对的，所以句子流转开去，没有人觉得需要停一停。不妨把这个句式想成一件借来的外套，物是穿外套的人，这个比方本节一直用下去。句式

本身是好东西，可它一旦离开那些物，就能搬到任何一处秋天上去，拿搬家测试一试便知。

构想的学生严露交上来的仿写，第一稿并不是这一句。她写宿舍楼下那排桂花：花落在水泥台阶上，早起的阿姨拿大竹扫帚一扫，扫出一道一道的纹，空气里甜得发腻；总括句是“学校的秋，来得香，来得稠，来得不声不响”。这句话和前面的物连着，拿掉台阶和扫帚，它就站不住。外套是合身的，因为里面站着一个人。高一的语文老师在讲评里表扬了它，说三个“来得”学得像，在黑板上写下“三连总括句”。表扬没有错，这样的句式本来就该教，只是黑板上留下的，是句式，不是句式背后的台阶和扫帚。严露自己也觉得夸得对，从此记住的是三个“来得”，没有记住台阶。

一个月后，班里的仿写出现了一批相似的总括句：“操场的秋，来得清，来得静，来得悲凉”，“食堂门口的秋，来得清，来得静，来得悲凉”。句式学的是严露，词却是整段从课文里搬来的，周围的桂花、操场、食堂一个字不用改，句子照样通。外套换到了十几个人身上，袖子长了一截，没有人去量。高一的老师没有评这些句子，她让每个人先把自己写下的物列出来，再把课文里的物放在旁边比，对比由此显形。严露比到一半，说：“他的秋是清的，我们这儿的桂花是香的，我写悲凉，是怕写香不像秋。”这一句进了“异常的”一栏。判断落在“真”：不是悲凉好不好，是这一处秋，物立住了没有。

这一例里的早封与晚封，高一的分寸偏向晚封多一些。三连句式、先写物后点情的次序、字词写准，这些是打底子的东西，高一的学生刚学会怎样写一篇像样的文章，该讲得清清楚楚，要求人人会，早早封住。该晚一步的，是“清、静、悲凉”这几个情调词，不能在学生看过自己的秋之前就交到全班手里。修订页上只记一行：仿写练习单后面添一栏，“我这里和课文不一样的一处物”，每次讲评都收。若这一课改按小说一侧起手，去追人物往来，这篇文章里几乎没有人，起手落空；若按诗歌一侧起手，先让全班整体感受“秋味”，情调词容易作为整体氛围一把交出去，套话反而流转得更快。

第二例在高二，许清的班上，课文是杜甫的《蜀相》，题目是诗歌鉴赏里最常见的一问：颔联写景有什么作用。本例里的“符号”，是答题中流转的那五个字，“借景抒情”，加上它的搭档“情景交融”。这两个词没有错，也该会，可它们在讲评里有一个拆诗的办法：景一块，情一块，景是手段，情是目的。于是“映阶碧草自春色，隔叶黄鹂空好音”被分成“碧草”“黄鹂”两个意象，各配一句释义，一联诗里本来连成一片的东西，就这样被术语切开，场不见了。高二的鉴赏题讲究要点，答案越规整越好拿

分，所以这两个词在高二的答卷上出现得最勤，几乎成了开头的语气词；而那一片连成整体的东西，恰是这首诗最值得读的地方。

构想的学生吕安答的是：“颔联借碧草黄鹂之景，抒发对诸葛亮的敬仰之情，情景交融。”许清在讲评里表扬了这个答案，因为要点齐全，术语用得准，这一表扬是对的，答题就该这样答。可上黑板的只有“借景抒情，情景交融”和一个“敬仰”，之后几次练习，这个格式被用到别的诗上，换进去的只是景物的名词。三个星期里，同一个格式写进了别的几首诗的答案，许清批了三十多份，大多没有扣分，扣分也没有理由，它本来就没有错。有一次吕安自己在订正栏写了一句：“春色是‘自’在好，好音是‘空’响，两个字都是冷的，‘交融’究竟融在哪里，我说不上来。”这一句，许清记进了“异常的”一栏，没有急着答。

诗歌偏主体一侧，认缺的办法与散文不同：不先查意象，先问场进没进去。许清第二天用十分钟，请全班不看注释，把整首诗读两遍，不讲，只请每人在纸上写一个词：读到“柏森森”“春色”“好音”时，屋子里是热闹的还是静的，读到“长使英雄泪满襟”又是什么。收上来，写“静”“冷清”“空”的占了多数。这时才回到“自”和“空”两个字：春色与好音都在，却没有人接着它们，这份没人接，就是情在景里的分布，一直分布到尾联的泪。判断落在“美”：春光好与人不在，摆在一处，和谐里反倒有劲。许清没有给这个读法起名字，换成“以乐景写哀情”，又是一个可以搬家的标签。

高二是专题深化的阶段，早封与晚封的分寸在这里最细。“借景抒情”“情景交融”作为名称要早封，学生得会用，答案里要落到诗里的具体字词，这也早封；晚封的是读法，什么算好读，要等场进过之后再说。三本记录用得很具体：稳定的一栏记“答案要引到诗句的哪一个字”，异常的一栏记吕安那一句，修订的一栏记“板书不单抄术语，同时抄一个诗中的字”。若这一课改按客体一侧起手，把意象逐个拆开释义，恰好是术语拆场的老路，会落空；但字义与典故的一层，比如“三顾”“两朝开济”，从可指认的字词起手反而更稳，入场不可以把它跳过去。

第三例在高三，周平老师的班上，材料是一篇构想的模拟题，不是任何一年的考试原题：一篇六百字上下的短篇，写修鞋的老吴。有个小男孩拿来一只开了胶的鞋，没带钱，老吴说“下回给”，男孩再没来；补好的鞋一直挂在摊子最显眼的地方，老吴每天早上擦一遍，邻摊的婶子劝他收起来，他不接话，只把鞋头转向路口。题目是“概括老吴的形象，并结合情节分析”。出这样的题，是为了让学生在限时里练识别人物的本

事，这一点周平讲得很清楚。本例里的“符号”，是练习中流转的两张模板，“人物形象分析三步”与“情节作用四点”，学生背得滚瓜烂熟，填空似的往里放。

构想的学生孟川按三步答：先概括“善良、热心、乐于助人”，再引“让男孩赊鞋”，最后写“表现了小人物的美好品质”。这个答案拿满分，周平在讲评里表扬了它。这个答案放进任何一本辅导书都不显得突兀，这正是它让人放心的地方，也是它可以搬家的地方。需要先说清楚，模板在这里不是毛病：考场上时间有限，阅卷要的就是一眼认得出的步骤。缺的是另外两样。孟川订正时在旁边写了一行：“鞋头转向路口，我的三步里放不进去。”那是老吴与婶子之间一次没有说出口的往来，婶子劝，他不接，只动了动鞋。“善良”装得下赊鞋，装不下这个动作，这个动作更像是在等一个人。

小说偏互动一侧，认缺要看往来：模板里的形容词是对一个人的概括，可小说里的人是在往来中变的。周平的班没有时间另开一节课，他用的只是订正栏里的一分钟，高三的订正本来排得很满，再多半分钟，他就不肯了：答案照模板写满，该拿的分一分不少，订正时再多写一行，找出文中一处对不上模板的往来，说这次往来让谁怎样了，判断落在“善”。孟川写的是：男孩没来，鞋就一直欠在那里，欠的不是钱，是一句“下回”；老吴天天擦鞋，是在替这句话守着。周平在页边写了“可以”，没有给分。他说，分数是考场的事，这一行是给下一篇小说留的。

高三的早封与晚封，这一例里早封是主体，而且要封得彻底：三步的格式、要点的齐全、引文的位置、字数的分寸，都是考试要求，周平一个学期要练到人人熟，他的稳妥有道理，也诚心护着学生的分数。晚封只留一处，就是订正栏那一行，再加三本记录里的修订页：每个学期末由教研组看一次，把攒下的“对不上”放在一起，决定要不要在“情节作用”一项后添一句“并指出该情节引起了谁与谁之间怎样的变化”。若这一课改按散文一侧起手，先抓鞋、摊子、擦的动作，起手并不落空，只是容易停在“鞋是线索”这个标签上，往来反被物挡住了。

三个例子并起来看，文体的侧重与本章的核心判断是这样扣着的。核心判断没有变：毛病出在规范化缺了异常检查和修订记录，不在规范化本身；侧重改变的，是异常发生在哪一处，该到哪里去找。三个例子里，每一次接续都发生在平常的讲评和订正里，没有一次需要另开一节课。散文里套话丢的是物，异常是你的物与课文的物不一样的那一处；诗歌里套话拆的是场，异常是术语说融了、读起来却没融的那一处；小说里模板压平的是往来，异常是放不进三步的那一次往来。学段决定封得多早：高一封句式，晚封情调；高二封名称，晚封读法；高三封得最多，晚封只剩订正栏的一行。

侧重也有失效的地方，要写在这里。其一，套话的位置不一定落在侧重所在的那一维：散文里有“以小见大”这类落在主旨上的套话，查物未必找得到缺口；小说里有“环境描写烘托气氛”这类要害在物上的套话，起手偏要先追人物往来，就会绕远。其二，侧重是对多数课文的倾向，不是对每一篇的预告。若同一篇课文，按侧重起手与按非侧重起手，一周以后学生读新文章的头一步没有差别，写进订正栏的“对不上的一处”也没有差别，那么文体侧重之说，在本章的问题上就应当作废，留下来的只是第九节的三本记录与修订页。本章整个说法的边界，放在第十一节去写。

◆十一、本章的说法在什么观察下算错

本章最容易被检验的局面，是这样设计的。取同一个年级、同一类生源、都用同一份细则的两个班，两位老师在某次讲评中表扬了同一句结尾。其中一个班按第九节的办法开三本记录，另一个班照旧。一个学期之后，两班各出一个同类的新题目，由两位不知道哪班是哪班的读者，各自独立地读结尾句，记两个读数：这个班的结尾里，同一个句式出现的比例；其中能指回前文某处的比例。再请学生自己写下“这句话最初是哪一天”，数一数答得出具体一天的人。本章预测：两班里同一个句式出现的比例可能相差不大，但有记录的班里，能指回前文的比例更高，答得出具体一天的人也更多。

这个预测是同别的解释分开的。代价说预测两班的损失差不多，因为损失来自规范化本身；求新求奇的说法预测，禁用旧句式的班会更好，记录不起作用。如果观察到的是：两个班在能指回前文的比例上没有差别，答得出具体一天的人数也没有差别，那么本章关于“三种工作缺了两种”的说法在这里就错了，套话另有成因。还有一种容易混淆的结果：有记录的班指回前文的比例更高，可同时老师讲评的口气也变了，那就分不清是记录起了作用，还是口气起了作用，要再设一个只改口气、不开记录的班，才能把两者拆开。

另有两种观察会让本章的说法退步。其一，若在问了“哪一天”之后，多数学生答不出，或者答出的也只是“有一天我……”这样同样泛的话，那么“套话底下压着一个具体的经历，接回去就能复活”这个判断，对这个班就不成立，没素材一说在这里说中了。其二，本章说“十有八九”，意思是多数，若一个班里追问下来，答得出具体一天的不到一半，这个“十有八九”就要收回，改成“有时”。这两个观察都不难做，一位老师用一个星期的作文就能得到一个粗略的读数。这两个观察若出现，本章的说法就要相应收缩，不要硬撑。

还有一个更小的检验，直接针对第四节的第二步。取同一个年级的两个班，同一篇作文，同一句结尾。一位老师讲评时把整个末段念完，指出这句话好在前面有哪一句托着，再写板书；另一位老师只把那一句抄在黑板上。接下来两周，两个班各布置一篇新作文，由不知道分组的读者数一数，结尾句前面有一处具体细节被它指回的作文各有多少篇。本章预测前一个班更多；若两班没有差别，那么摘句这一步对僵化的作用，就没有本章说得那么大，第四节里的相应说法要收缩。这个检验花的力气很小，却能把“表扬的方式”这一条单独拿出来看。

本章说法不适用的地方，也要写明。请假条、通知、倡议书、公文这一类以代拟为使命的应用文，格式和套语本身就是它的内容，套是对的，稳是对的，不在本章的范围；古诗文默写、字词释义、概念定义，这些必须全班一样的东西，也不在本章要松动的范围，它们要早封。考场上四十分钟、阅卷时间短，是制度一时挪不动的约束，本章讨论的是平时的讲评与细则的修订，不承诺考场里的套话可以消失。还有一条：一句话是套话，同写这句话的学生有没有感情，是两回事，不要把前者当作后者来评价，更不要把读数拿去给学生分等。

还要划清本章同邻章的分工。江禾那篇作文究竟算不算他自己的，是第三章的问题，本章不判这个，只追一句话在许多只手之间的经过，许清那一问也不是在审问作者身份。另一边，评分标准为什么亮得太早、怎样提前熄了学生的张力，是第七章的事，本章只取其中同一句话有关的一面，即细则怎样给成功的句子记功。两处的材料有重叠，问法不同，读的人若觉得某个地方说得不够，多半是留给邻章去说了。划清分工，也是为了让每一章的判断可以各自被检验，不至于一章错了，拖着邻章一起说不清。

最后补一段，三界里的套话是什么样子。在理念界，“那一刻，我终于长大了”背后是一个关于成长的想法：成长是一次顿悟式的担起责任。这个想法被范文和细则反复确认，成了人们讲述成长的唯一方式，而江禾的那一夜里，成长（如果还要用这个词）是“不敢出去”，那个想法容不下它。在现实界，是那双鞋，那把矮椅子，那场家长会，以及一个把阅卷时间切得很短的考试制度，这些东西都在，句子的僵化是它们共同造成的，不单是哪位老师的责任。在自我界，是学生一年下来渐渐不知道哪些话是自己的，写什么都“对”，却没有一句是“我的”；老师也一样，许清的批语里也有自己的套话，那一周她写了很多遍“结构完整，语言流畅”，也该拿到十分钟的履历里过一遍。

一句活话变成套话，经过的是六步，每一步都有人在认真做事，缺的只是三种工作里的两种。把这根线接回去，一个学生的句子能活，一个班的细则能修订，一位老师的

评语能被自己读出毛病。这是本章的全部主张，说得不大，也只愿意说到这么大。说得不大，是因为它依赖的是一些很小的动作：多问一句，多记一行，多留一页。这些动作做起来不费力，难的是想起要做；而想起来，往往要等到某一天读到第六遍同一个结尾，红笔停在半空。下一章换一个角度，不看一句话的时间经过，看一个学生此刻读不懂的时候，该从哪一侧下手。

本章参考文献

李贽：《童心说》，《焚书》卷三，据维基文库本。

向井去来：《去来抄》“修行教”，据《日本国語大辞典》所引。

服部土芳：《三册子》“赤册子”，据《日本国語大辞典》所引；出版前对影印本〔待核〕。

Shklovsky, V. (1917/1965). Art as Technique. In L. T. Lemon & M. J. Reis (Eds. & Trans.), Russian Formalist Criticism: Four Essays. Lincoln: University of Nebraska Press.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. College Composition and Communication, 31(4), 378–388.

王德生：《SDE思想体系入门》（德麦国际专著第395号），第6、9、17、20、26章。

柴翱：《土·石·煤——作文的发生学》（德麦国际专著第506号）。

付自文：《文心探幽·卷二　作文如何发生？》（德麦国际专著第93号）。

胡志英：《语言的智慧：一句话关上之后》（德麦国际专著第62号）。

王德生：《惯：三个旧，替新发生做了主》（德麦国际专著第443号）。

05

第五章

读不懂的第一步

任务DNA与起手

本章押的判断 **读不懂时的起点，由此刻要害所在的那一维来定；同一个缺口可以有不同的起手次序，统一步骤是一种固定次序。**

◆一、同一节课上，四个学生卡在四个地方

下面是一个构想的场景。湘中某县城一所普通高中，高一（5）班，周三上午第三节，许清老师讲《烛之武退秦师》。这是她教书的第十七个年头，这篇课文讲过许多遍，步骤熟到不用看教案：先让学生对着注释圈出实词，再分小组逐句翻译，翻完了请各组推一个人说说全文大意，最后在黑板右侧写下“概括中心”四个字，带着全班把烛之武的那番话归成一句，以利害说服秦伯，退了秦师，保住郑国。同教研组的周平老师常说，文言文课就该这样，一步一步来，走稳了，学生心里才有底，这话许清听了很多年，也照着做了很多年。

小组翻译的时候，许清照例在过道里慢慢走，听到哪一组，就在哪一组旁边站一会儿。第三组的罗石把课本摊得很平，手指压在“夜缒而出”那一行，嘴里念了两遍，抬头说：“老师，‘缒’是什么意思，注释里没有。”这一页的注释确实没有，许清替他说了，是用绳子拴着人从城墙上放下去。罗石点点头，把这个意思抄在字旁边，又往下读，到“越国以鄙远”卡住了，越、国、鄙、远，每个字他都认得，连在一起却不成话。再往下，“行李之往来，共其乏困”，他把“行李”译成了出门带的箱子。他并不偷懒，笔记本上红蓝两色整整齐齐，只是每读一句，要查的字就多出一串，越读越慢，越慢越没有底。

隔着一条过道的顾晴，是班上翻译做得最稳的学生之一。她把“臣之壮也，犹不如人；今老矣，无能为也已”译成“我壮年的时候，尚且比不上别人；现在老了，什么也做不成了”，每个字都落了地，语法也挑不出毛病，许清看了很满意。可是请她把这句

话读一遍，她用同一种平平的调子念完，念到“也已”时声音往下沉了一沉，像在交代一件无可奈何的事。许清问，烛之武这是在推辞吗，顾晴想了想说，是推辞。再问，他是不是诚心要推辞，顾晴就不吭声了。译文是对的，这句话里软中带硬的那个劲，她一点也没有读出来，而她自己并不知道少了什么。

前排的方远是另一种情形。小组汇报时他站起来，把全文大意复述得清清楚楚：晋国和秦国围了郑国，郑伯派烛之武夜里出城去见秦伯，烛之武说灭掉郑国对秦国没有好处，只会让晋国变强，秦伯听了很高兴，就和郑国订了盟，留下几个人驻守，自己撤兵了。许清顺口追了一句：烛之武为什么不一上来就求秦伯放过郑国，偏要先说“郑既知亡矣”？方远站着，想了很久，说：“因为……他要说服秦伯。”这话没有错，可是等于没说。故事他全记住了，那番话是怎样一层一层摆出来的，他没有看见，所以说不出烛之武为什么只能这样说。

最后是坐在后排靠窗的戴乐。他的成绩在班上处于中下，文言文是他最怕的一门，这一课里的“绱”“执事”“东道主”“阙”，他几乎一个也不认识，小组翻译时基本是听同组的人说。可是轮到讨论烛之武那句话，他忽然举了手，说：“他说‘犹不如人’，听着是谦虚，其实是在顶。你年轻力壮的时候不用我，现在老了才想起来找我。”教室里静了一下，有人笑，有人回头看他。许清愣住了，她备课时把这一句归在“推辞，含自谦”里，戴乐这一句比她备的更贴近文章，而他连“绱”是什么都是别人告诉的。

下课以后，许清在办公室里把这件事讲给周平听。周平听完说，戴乐那是蒙对了，感觉好不等于读懂，他连实词都没过关，基础没打牢，还是得先让他把字一个一个落实。许清没有反驳，因为她心里也有这个念头，可她又隐约觉得哪里不对：四个学生，一套步骤，按步骤走得最规矩的顾晴和方远，在最要紧的那一句上恰恰没有读出东西，步骤里最靠后、最薄的那一环，在戴乐那里反倒是最先亮起来的。她把记录本翻到空白页，写下一行字：同一套办法，为什么对不上其中任何一个人？

当天晚上，许清把四个人的本子并排摆在台灯底下。罗石的笔记最完整，红蓝两色，每个生字都有释义；顾晴的译文几乎可以直接拿去当参考答案；方远的大意概括准确，连“与郑人盟”这样的小处都没有漏；戴乐的本子上则几乎是空的，只有几个被划掉又改回来的字。如果按本子打分，戴乐是最低的一个，如果按今天课堂上哪一句话最贴近文章来排，他排第一。许清盯着这两种次序看了很久，隐约觉得自己手里的尺子量的是本子，不是读，本子上交出来的是符号，读得动读不动，符号替不了它说话。

这一行字，是本章要顺着走下去的线头。“读不懂”三个字，在老师的口里是一个说法，在这四个学生那里却是四种不同的事：罗石的字没有连成词，顾晴的话没有读出劲，方远的故事没有看出转折，戴乐的感觉没有字词接住。四种事摆在同一间教室里，老师手里只有一套步骤，它从第一步“释词”开始，对罗石正好，对其余三个人，第一步就已经站错了位置。本章要问的是第一步，是学生读不懂的时候，老师先动哪里；读到后来会发现，这个先后的讲究，比后面每一步的细致更要紧。

◆ 二、统一推进有它的来历，也有它的功劳

先替“释词—翻译—概括中心”说几句公道话。这套办法在文言文课上流传很久，几乎每个老师手里都有一份，用不着谁来规定，因为它自有它的道理。字义是文言文最先挡路的东西，不认字就读不下去；字认了以后，要证明自己读懂，最直接的办法就是让他用今天的话说一遍，说得出就是通了；译完之后还得往上收，一篇文章总要有个说头，于是概括中心。三步由低到高，一步压着一步，像盖房子，先地基，再墙，后封顶。本节用学校食堂的大锅饭来比这套办法，这个比方本节一直用下去：一个班四五十人，食堂照一份菜谱做一大锅，多数人吃得饱，也吃得下。

大锅饭的功劳首先是它有一条底线。文言文里有一部分东西是必须全班一样的：“缒”是用绳子把人从城墙上放下去，“阙秦”的“阙”是削减、损害，“东道主”原来是郑国在秦国东面的路上做东道的意思，这些不能各人各有各的读法，考试也只认一个答案。要把这一层压实，没有比统一推进更可靠的办法：每个人都过一遍，哪一步没过关，老师一眼看得出。四五十个人的班，老师只有一双眼睛，一把共同的尺子比什么都省力，也比什么都公平，谁也不会因为老师没留意而被落下。

这套步骤的来历，大致可以看见两头。一头是文言文教学自己的老传统，逐句讲解，字字落实，先把字面弄清，再说大意，几代教书的人都在这条路上走过；另一头是现代班级授课对统一进度的需要，一个班几十个人，一节课四十分钟，只有把步骤固定下来，才谈得上在固定的时间里走完固定的内容。考试又从另一侧把它加固：翻译题要求字字有着落，概括题要求说出中心，评价只认译文和中心句，教学自然就围着这两样转。三股力量叠在一起，统一推进成了一种几乎不需要论证的常识，用得久了，连它是一个选择这件事本身也被忘记了。

第二层功劳是对教师本人的。统一步骤让一位新手教师有路可走，不至于站在讲台上不知从哪里开口；让一位忙碌的老教师有一份可以稳住的节奏，不至于被一个突然提出的怪问题带偏。周平老师替“稳妥”说话，说的就是这一层，它不是保守，是一种对

课堂风险的合理估计：步骤不动，课就不会垮。这一点本书不否认，第九章谈到留下什么的时候还会回到它。统一推进还有一个常被忽略的好处，是它给了学生一份可以预期的东西，学生知道这节课大致要经过哪几站，不至于每节课都像进一座陌生的迷宫。

但大锅饭有它一直没有说出口的假定：全班吃的是同一种饿。它假定四五十个人都卡在同一个地方，而且卡点恰好按三步的顺序排好，先卡字词，字词过了才轮到卡翻译，翻译过了才轮到卡中心。这个假定多数时候近似成立，所以步骤好用；可是一旦班上有人偏离这个顺序，比如译文已经落地、毛病出在语势上的顾晴，或者故事已经记全、毛病出在转折上的方远，步骤就没有为他们留出一个位置。他们不缺这一餐，缺的是另一道菜，而大锅里没有这道菜。

更隐蔽的是这套步骤自带的解释。凡是走不下去的，它的说法都是前面哪一步没有落实，基础没有打牢。罗石字没认全，这个说法对；戴乐字没认全却读到了点子上，这个说法就说他是蒙的；顾晴译文落实了而读不出语势，这个说法换成了“理解还不够深”。无论结果怎样都装得进去的解释，听上去总是对的，可是它不能指路：明天第一节课先动哪里，它没有说，只说“再落实一遍”。本章第八节谈站内专著时还要回到这一点：一个套得住所有结果的诊断，没有办法被任何一个学生的结果检验，这里先记下这个毛病。

另一类通行的说法是学生阅读量不够、文言语感要靠多读多背。这话对在长远：语感确实要靠长时间的接触积累，没有哪一个学生能靠一节课的巧劲读通文言文，家里的老人说“书读百遍，其义自见”，说的也是这个意思，不是胡说。它漏在近处：它没有告诉老师，今天这节课里，对着眼前这四个人，先做什么。“多读多背”可以是罗石的药，也可以是顾晴的药，但是对方远，多背一遍大意，只会让故事更熟，转折依旧看不见；对戴乐，让他背“绱”的释义，又恰好是他最不缺动力的地方。长远对，近处空，所谓“读不懂时老师先动哪一步”，要问的恰恰是近处。

于是这一节留下一个很具体的缺口：统一推进有功劳，也有来历，错不在它本身，错在它悄悄从“一条路”变成了“唯一的起点”。当起点被固定成唯一，读不懂的学生就被折算成同一个量，离起点多远、落在哪一步，所有的不同只剩下一个“落后多少”。大锅饭的毛病从来不在锅大，而在于只有这一口锅，端到每个人面前的是同一勺，吃不下的人被记成胃口不好，不是勺子的事。周平老师说的“稳妥”，本来是在守住底线，可是守底线与独占起点是两件事，前一件应当保留，后一件值得松一松。下一节要把这个缺口补上：起点应当由什么来定，才不会越用功越错得牢。

◆ 三、起点由要害所在的那一维来定

本章的核心判断可以用语文课的话说成这样：动手之前，先读出这个任务对这个学生此刻的要害落在哪里，再决定从哪一头下手；起点选错了，后面每一步越用功，错得越牢；而路径只管起点，不管全程。这里有两层限定。其一，说的是“此刻”，不是“这个人”，同一个学生换一个任务、换一个时候，要害会换位置。其二，说的是“起点”，不是“全程”，起点定对了，字词、句读、翻译、概括照样都要走到，只是先后不同。本章把这个判断落在一个具体的说法上：统一按“释词—翻译—概括中心”推进，对于卡在章法转折、或者卡在“形成自己的判断”的学生，第一步就对不上，而教师多半在错的那一维上越教越用力，还把没有起色记在学生基础差的账上。

用家里的事做个比方，这个比方本节一直用下去。厨房的水管漏了，地上一摊水。有人拿起拖把就拖，拖得很勤快，一遍又一遍，地面始终是湿的，水还在漏，拖的人累得满头是汗，邻居路过还夸他勤快；内行的人进门先找总阀，关上，再拖地。拖地没有错，拖地也必须做，错的是先后：水管还开着的时候，越勤快，越是把时间花在没有用处的地方，而且因为一直在做事，谁也不觉得自己有什么不对。读不懂的学生脚下也有一摊水，老师手里也有拖把，课堂上的勤快与否从来不缺，问题在于水是从哪一处漏出来的。

“哪一处”需要说清楚。本书借的是三个朴素的词。显露，指一个理解到了什么程度才被看见、被听见，比如一个译句、一次朗读、一句判断；差异，指文章里一步一步的变化，从哪一句到哪一句发生了什么，学生能不能看见这些变化的先后；纠缠，指一个字、一句话、一个人物，怎样被上下文、被史实、被读者自己的经验同时拉住。三者不是三个格子，而是一个理解同时具备的三个方向，要害落在哪一个，就是水从哪一个口子漏。罗石的水漏在纠缠：字没有被上下文拉住；顾晴的水漏在差异：“壮”与“老”两个时间点之间的落差，译文把它抹平了；方远的水漏在差异的另一个尺度上，整篇说辞一层一层推进的先后，他没有看见。

这三种“漏法”，已经足以说明为什么同一套步骤对不上任何一个人。步骤的第一步在纠缠这头下手，所以只对纠缠有缺口的学生是对的。顾晴和方远早已走过这一步，再让他们回到词义上重做，是在水管还开着的时候拖那块已经不湿的地。而他们得到的又总是正面的反馈：译文越来越流畅，大意越来越熟，老师点头，同学佩服，每一份反馈都在告诉他们“你读懂了”，回头重想的理由越来越少。起点错了越用功越牢，这

个“牢”字的来路就在这里：用功会不断生产新的、更漂亮的符号，而符号一旦到手，就是一个让人安心的理由。

本章里的符号，正是这两样东西：统一步骤，和它交出来的逐字译文。译文是一段可以抄、可以背、可以打分、可以转手给下一个同学的文字；步骤是一条可以写在黑板上、印在教案里、一年传给下一年的流程。两样都是语文课最容易交出去的东西，也就最容易被当成“发生已经完成”：译文通顺，等于读懂了；三步走完，等于教过了。顾晴的译文就是一件完整的符号，歌词一字不差地抄了下来，调子却没有跟着来。这当中有一个分寸要记住：译文本身不是错的，字义那一层应当早早封顶，说“缒”就是用绳子放下去，毫不含糊；该晚一步封顶的是语势，不能让一个翻得很稳的译句，替她把“这句话读出了什么”提前结了账。

老师为什么会在错的那一维上越教越用力，原因并不复杂。用力的方向是有反馈的：给顾晴多布置两篇译文，她的译文就更快更漂亮，老师看到的是进步；让方远把大意背熟，他在下一次提问时回答得更流畅，老师看到的也是进步。这些进步都是看得见的、符号层面的进步，唯独看不见的，是那一处要害一点也没有动。而当要害迟迟不动时，步骤自带的那个解释就出场了：基础差，悟性不够，再练练。于是勤勉的老师反倒最容易把自己的方向问题，记成学生的能力问题，越勤，越牢。

既然总判断是让符号晚一步封顶，不是不封顶，就要在这里把哪些该早、哪些该晚说清楚。《烛之武退秦师》里，该早封的有这些：“缒”是用绳子放下去，“阙秦”的“阙”是削减，“东道主”的来历，晋、秦围郑这一局面里三方的位置，句子在哪里断开。这些是文本里人人看得见的证据，也是考试只认一个答案的地方，拖着不定，反而让学生无所依凭。该晚封的有这些：“臣之壮也，犹不如人”读出的是怨、是激还是自谦，烛之武为什么选择去见秦伯，这番话怎样一层一层把秦伯带到另一边。这些不是没有边界，而是在学生自己能指出字词、说出转折之前，不宜由一个现成的译句替他定下。

还有一点要预先说清楚。读出要害落在哪一维，不是给学生贴一个类型的标签，也不是一旦读出便不许再改。读错了没关系，起手只是一次带着判断的试探，试探的结果自己会说话：这一步走出去，学生有没有往前松动一点，有没有出现新的东西，说话的内容有没有变得比刚才具体。资料一变，入口也要跟着重新检查，同一个罗石，读到“越国以鄙远”那一段时卡在纠缠上，读到后半篇晋文公那几句话时，也许卡点已经挪到了别处。后面几节要讲怎样读，怎样走，怎样看出需要换路。眼下先记住一句话：读不懂的第一步，不是把学生放进一个现成的队列，而是先看水漏在哪里。

◆四、任务DNA要靠“尝一口”读出来

任务DNA这个词听上去玄，做起来却很朴素，说到底是老师在动手之前先尝一口。比方一锅汤不好喝，可能是盐淡了，可能是火大煮老了，也可能是料放错了，有经验的人不会一上来就往里加盐，总要先舀一勺尝尝，再决定下手。任务DNA就是这一口：把“这个任务”和“这个学生此刻的卡点”放在一起读，读出要害落在显露、差异、纠缠哪一个方向，再选从哪头起手。母本讲任务DNA的那一章（《任务DNA与六路径：起点的功夫》）特意提醒过，它用来询问当下的要害，不是一道禁止修改起点的命令，这句提醒放在语文课上尤其要紧。

尝这一口，大致有三个动作：听，试，看。先听学生卡住时用的原话，不要只听“我不会”，而要听他在哪个地方、用什么口气说“不会”。罗石说“‘缒’是什么意思”，指向一个具体的字；顾晴说“是推辞”，拿出来的是一个现成的标签；方远说“因为他要说服秦伯”，是一句放在哪篇文章里都成立的大话；戴乐说“他是在顶”，是一个没有字词托底的感觉。四句话听上去都是“不会”，落脚处各不相同，这就是第一手的材料。听的时候老师最容易犯的毛病，是急着把这些话统统翻译成“基础差”三个字，翻译一次，信息就丢掉一大半。

第二个动作是试：给一个很小的、三十秒能做完的动作，看他往哪里动。让罗石把“夜缒而出”四个字演给同桌看，让顾晴把“臣之壮也”这一句读两遍，两遍的语气要不一样，让方远说一说秦伯听到哪一句时第一次改变了主意，让戴乐指一指是哪个字让他听出了“顶”。这些动作不是考他，是让他的卡点自己露出来，露出来以后才谈得上读。第三个动作是看：看他在哪一步松动。罗石演了以后，“缒”字不再问了，他开始自己猜后面的“夜”字意味着什么；这一步松动，就是下手处的信号，水从哪边变细了，总阀大概就在哪边。

这里要补一句，为什么不干脆让学生自己说卡在哪里。因为学生对自己卡点的说法，往往是他能想到的最近的一个词：罗石说“字不认识”，这是他能说出的最顺口的一句，可是他字不认识的背后，究竟是词义没有被句子拉住，还是整句的断句出了问题，他自己并不清楚；顾晴说“我觉得是推辞”，是她手里唯一现成的标签；戴乐说“我也不知道，就是觉得”，是因为他没有可用来表达的词。学生的自述是线索，不是诊断，老师要用小动作去验它。验的办法很简单，让学生做一件具体的小事，看他的手往哪里去，比听他说出一个类型更可靠。

下面按语文课上最常见的四类卡点，各说一说尝出来的东西。第一类是字词。罗石的卡点就在这里，但字词类卡点至少有三种落法。一种是字义没有被上下文拉住，字认得，放进句子就散；一种是同一个字在前后文里换了用法，学生没有察觉，比如“鄙”在“越国以鄙远”里是当作边邑的意思，在别处就不是；还有一种是意思懂了，说出来不成话，字义是通的，话是断的。三种落法，要害分别落在纠缠、差异和显露上，所以“卡在字词”四个字本身还没有告诉老师从哪里起手，要再问一句：这个字在这一句里是干什么的。他指得出来，说明纠缠没有缺；指不出来，才是字义没有缠上去。

第二类是句读与语势，顾晴的卡点属于这一类。一句话的语势，本质上是句内的一串差异：“壮”与“老”是两个时间点，“犹不如人”与“无能为也已”是两种口气，前半句留着一点不服，后半句落到一点无奈，两半之间的落差，才是这句话的劲。译文把两个时间点的意思都带过去了，却把落差抹平了。试法很简单：请学生把同一句话换两种语气各读一遍，再问哪一种更像对着国君说的；如果她读出了差别，却说不出为什么，要害多半在纠缠，那几个虚词的分量还没有被她掂量；如果她两遍读得一模一样，要害就在差异本身，她还没有意识到句子里有两个相对的点。

第三类是章法转折，方远的卡点属于这一类。篇章尺度上的差异，是从“辞”到“见”到“说”到“盟”到“还”，每一步里人的盘算发生了什么变化。卡在这里的学生常有一个特点：事件记得住，转折看不见。他知道烛之武先说了什么、后说了什么，但不知道每一句话在秦伯那里造成了什么变化，所以只好用“他要说服秦伯”这样的大话把中间的路程盖过去。试法是请他把秦伯听这番话的过程分成三小步，每一步写一句“秦伯这时心里在想什么”；如果他写得出，要害多半在显露，已有的理解还没有说出口；如果他写不出，要害就在差异，转折的先后还没有被他看见。

第四类是人物选择与作者判断，也就是学生“形成自己的判断”这一步，戴乐和方远都在这一类的边上。烛之武为什么选择去见秦伯，而不是去求晋国？晋文公为什么说“不可”并且把自己的理由一条一条摆出来？这类问题没有标准答案可抄，需要学生把手里的材料和自己的立场放到一处。卡在这里的学生，有时是材料缺，也有时材料齐全，只是没有人邀请他表态，要害落在纠缠，他的经验没有被文本拉进来。试法是换一个位置问：如果你是秦伯，听到哪一句时会犹豫？回答的口气会告诉老师，他是在复述课堂上听来的话，还是在用自己的判断说话。

必须强调的是，这四类卡点不是四个固定的格子，也不是一张可以对号入座的表。同一类卡点，落在不同学生身上，要害可以落在不同的方向；同一个学生，同一刻往往

有两处缺口，需要判断哪一处先挡路；任务一变，要害又会换位置，如果把任务改成“把烛之武的说法改写成一段现代的劝说”，罗石的字词卡点就退到了后面，显露这头反而成了他的路口。所以任务DNA读出来的是“这个任务、这个学生、此刻”三者的交汇点，不是学生身上一个长期不变的标签，更不是进入学生档案的类型。

最后说一句读错的代价。尝一口不准，没有关系，因为起手只是一次试探，试探会留下痕迹，走错了就在痕迹里看出来，下一节课换一头便是。要小心的是反过来的做法：把一次试探当成定论，在教案里写上“某某属于某某型”，往后一律照此处理。那就从尝一口变成了贴标签，同样的错又换了一个名字回来。读数只在老师自己的观察本里用，不进学生档案，不进考核排名；涉及学生学业之外的困扰，比如长期焦虑、家庭变故，则不属于任务DNA能处理的范围，应当交给学校相关的老师和专业支持，不是在语文课上由老师自行判断。

◆ 五、六条路落进文言文课：同一篇课文，六种起手

读出要害以后，才轮到选路。六路径讲的是三样东西的六种起手次序：显露、差异、纠缠各出现一次，先哪一个、再哪一个、最后哪一个，一共排出六种。它们不是六种学生，也不穷尽现实里所有的教法，只是替老师在选入口时多备几个入口；一节课常常是几条路叠在一起走的。本节用“学做一道新菜”的比方，一直用到本节末尾：有人先备好料再照着步骤做，有人先尝一口成菜再问里面放了什么，入口不同，终点都是一盘端得出来的菜。《一间教室，六扇门》（第435号）给六条路起过名字，叫沉淀、锚定、倒逼、原型、进入、再创，下面一条一条对上，但把课搬进文言文，仍以《烛之武退秦师》为例。

先要点破一件事：我们每天在用的统一推进，其实就是这六条路里的第一条。释词是先把字义、句读垒起来，也就是从纠缠起手；翻译是顺着句子一句一句往下走，差异在逐句的推进里展开；概括中心是最后交出一个可以抄走的结论，也就是显露。纠缠、差异、显露，是六种排列里的一种，叫沉淀型。这条路并没有错，对肯垒、垒得起来的学生很好用；错在它从六条里的一条，悄悄变成了唯一的一条。把它还原成六分之一，其余五条的位置才空得出来，这一节后面写的，就是那五条路在文言文课上的样子。

先看从纠缠起手，再走差异，最后到显露，也就是先备料，再按步骤，最后出菜。这条路在课堂上最熟悉，就是先垒字词、句读、背景，再顺着句子一步一步往下读，最后译出来、概括出来。在这篇课文上，课前三分钟可以先在黑板上画三个圈，郑在中间，晋、秦各在一边，标上谁围谁、谁与谁各怀着什么心思，再逐段往下读。罗石在字

词上有缺口，又肯一层一层垒，这条路对他是顺的。它的风险是垒得太久，迟迟不见一个成品，劲头先熄；所以判据是，每垒完一层，要能马上在下一句里用上，如果刚学的“鄙”字到了下一句又认不出来，说明这一层垒得还没有缠上去。

第二条路是纠缠、显露、差异：备好料以后，不急着排步骤，先立刻下锅炒出一盘看看，再回头想火候的先后。落在文言文上，是先用一个锚点把纠缠钉住，马上让显露出来，再回头排差异。罗石卡在“缒”字，可以用“夜缒而出”作锚：请他想象一位老人，在黑夜里被人用绳子从城墙上放下去，站在城外，然后画出来、演出来或者说出来；这个字从画面里长出来，比查词典稳得多，也比反复抄写牢。画面立住以后，再回头问这之前发生了什么，之后又要见谁。它适合靠情境抓东西、肯动手的学生，风险是锚选歪了，画面热闹却离了文意；判据是，他用自己的话读出这一句，这读法回到原句里检验得过去。

第三条路是差异、纠缠、显露，也就是先盯着“为什么这盘比我做的香”这个落差，再去找原料，最后做出来。这是顾晴最合适的一条。她的译文已经稳了，缺的是一个让她必须回到字上去的理由，所以老师不再催她译，而是把两句话并排放在一起：“臣之壮也，犹不如人”是对郑伯说的，“秦、晋围郑，郑既知亡矣”是对秦伯说的，同一个人，两种口气，请她各读一遍，说说哪里不一样。落差一出现，她自然会回到“犹”“也已”“既”“矣”这些小字上去找原因，最后读出两种语气。这条路的风险是落差设得太大，学生无从下手，变成猜老师想要什么；判据是她回到字上去找时，找的是支撑读法的字，不是老师刚给的词。

第四条路是差异、显露、纠缠，先照着一个现成的做法动手做一盘，做出来了再问差在哪些原料上。语文课上，这是一条先给原型、先用起来的路。比如把烛之武的说法拆成三个动作：先认账，再算账，最后给出路，请学生用这三步去劝一个想退出社团的同学留下来，说完了，再回头对原文，看“郑既知亡矣”这一句是怎样认账的，又在哪几个字上用了力。它适合愿意动手、先用后懂的学生，字词不是他的路口。它的风险是把课文读成模板，把烛之武读成一个“劝人三步法”；判据是把原型对回原文时，学生能指出原型与原文不合的地方，比如原文在算账之后还有一段晋国背信、晋国无厌的话，是三步里没有的，能看出这个落差，说明原型只是梯子，没有变成墙。

第五条路是显露、纠缠、差异，先尝一口成菜，再问里面放了什么，最后问做出这个味道的先后。落在文言文上，是先让学生把一句话读出来、演出来，再追问它靠哪些字撑着，最后才看句子之间的变化。这是戴乐的路。请他把“臣之壮也，犹不如人”读给大家听，他读得带着一股顶撞的劲；接着请他说出是哪个字让他这样读，他会指

到“犹”，指到句末的“也已”；再把这几个字在全句里的用法一点点钉牢，并与后文“吾不能早用子”那一句放在一处看。它适合语感先于字词、判断先于依据的学生；风险是停在感觉上，说得很好听却无字可凭；判据只有一条，就是“哪一个字让你这样读”能不能回答。

第六条路是显露、差异、纠缠，先拿自己的版本说一遍，让差异在自己的版本里走起来，再回头去钉住背景的纠缠。方远的故事已经记全，所以不必再让他背一遍，而是请他把烛之武的话讲给一个没有读过课文的人听。他讲着讲着，会发现自己的次序与原文的次序有出入，原文先说“郑既知亡矣”，他的版本却先讲了晋国的坏处，这一处出入就是差异，老师再问：原文为什么把这一句放在最前面？他回头去看秦、晋、郑三方各想要什么，纠缠才一点点补上来。它适合已有成品、缺转折的学生，风险是复述只是重复；判据是他的次序与原文有出入时，能说出原文这样排的理由。

每位老师手里都有一条自己偏爱的路，叫惯路。许清的惯路是从字词起手，周平也是，教研组里大多数人都是，因为这条路最稳，出了错最容易说得清。《一间教室，六扇门》里把惯路看作偏爱，不是偏差，这个看法值得保留：偏爱本身没有错，只是一个人偏爱久了，往往看不见别的入口。与惯路相对的是排路，办法很朴素，拿自己最没走过的那一头做新路的第一步，一次只走一条。许清若想试，可以从显露起手，让学生先读出来，下一周再试差异，不要一次三条都换，也不要为了换而换。换的时候看的只有一件事：学生在第一个三十秒里，有没有出现一点此前没有的东西。

落到老师的嘴上，六条路不过是几句不同的开场白。从纠缠起手的老师说：我们先看看这几个字在这一句里是干什么的；从显露起手的说：你先读给我听听；从差异起手的说：这两句话有什么不一样；从原型起手的说：先照这个样子试着说一遍。这些话都很平常，区别只在老师把第一句话放在哪里。同一个学生，在不同的第一句话面前，会摆出不同的样子，有人一听“你先读给我听听”就把头低下去，有人听了却松一口气。学生的反应是尝这一口的第一手材料，老师最好别急着把它归入某种类型，先看一看，再决定下一句。

六条路摆在一起，要防止的是把它读成六种学生的分类。罗石走锚定，不意味着罗石就是“锚定型学生”；他读后半篇晋文公那几句话时，换成原型或者再创，也完全可能。同一个任务可以同时开三扇门，由学生自己挑，挑的那一扇就是一次读数，第九节会讲怎样做。还有一点，起手次序不是说另外两维可以不管：锚定里有排差异的一步，进入里有钉字词的一步，六条路走到最后，每一维都要走过，所不同的只是先走哪一头，让学生在哪一头得到第一次“读得动”的感觉。

◆六、先接上读得动的那一环，再回头补最薄的一环

学生读不懂时，老师可以先补他最薄的那一环，也可以先接上他已经读得动的那一环，本书选后一边，并且给这个选择加上一个条件：对多数卡点，先接上读得动的那一环，在那里把火点着，再回头补最薄的；只有当最薄的一环薄到挡住所有别的环时，才先补，而且补到够用为止，当场补完，立刻回到读得动的那一环上去。罗石字词薄，可他读得动“夜缒而出”那个画面；戴乐实词薄，可他读得动语气。把火先点在这些地方，薄的那一环才有了被补的理由。反过来，在水管还漏着的时候不断强调“先把地基打牢”，说得再对，学生也只是在一块没有任何亮处的地方干活。

先补最薄这一边说中了很重要的东西，不能一笔带过。它说中的第一件事是短板的分量：阅读理解如果是几个成分相乘，某一项为零，整个结果就是零，罗石若是连这一段的句子都断不开，那么再灵的语感也无处安放，读得动的那一环根本接不上。第二件事是底线：文言文里有一层东西全班必须一样，字义、句读、可考的语法，这一层不能等学生“愿意”了再补。第三件，是它自己在条件合适的时候本来就是一条正当的路，上一节里的沉淀型，先垒再走，对肯垒、垒得起来的学生正好管用，没有谁要取消它。

分叉在于“补最薄”隐含着的一个前提：最薄的一环补好之后，学生自然就读得动了。这个前提并不总是成立，而且补的过程本身有代价。设想罗石被安排先把整篇的实词表过一遍，四周以后默写也许能到七八成，可是这四周里，他没有一次体验过“这句话我读得动”，想往下读的那点劲在默写里烧掉了。《一间教室，六扇门》把这种损失叫作燃料损失：路径错配烧掉的不是效率，是启动所需的那桶油，学生还会把它内化成“我不是读文言文的料”。这个损失在统一推进的课堂里不容易看见，因为默写成绩是好看的，而好看的成绩恰好把损失盖住了。

这里需要补一个相反的对照，让“先接”的意思不至于被读偏。设想罗石在第一周的课上，被邀请先把“夜缒而出”读出画面，他读出来了，老师当时就告诉他，这一步你已经走在了前面；到了第二周，同一位老师换了做法，要他把全文的实词先整理成表，他整理得很规矩，却再也没有主动举过手。两周里罗石的字词储备都在增加，变的是他与这篇课文的关系：第一周，他是一个读得动的人，正在补字；第二周，他是一个字还没有补完的人，正在等待被允许去读。起手的差别，最后落在了他怎样看待自己与文本的关系上，这一层不会出现在默写成绩里。

至于什么时候该先补，有一个简单的办法判断最薄的一环是不是挡住了全部：给他一小段几乎没有生字的句子，看他能不能读出意思。读得出，说明缺口只在局部，可以

先接着走，缺什么当场补什么；读不出，连断句、虚词都立不住，才需要先补最小的一段。补的时候也守着“最小”二字：罗石读到“越国以鄙远”卡住，老师只告诉他“鄙”在这里是当作边邑的意思，其余让他自己读；补的是挡路的那一个字，不是整个单元的词表。补完立刻回到画面上去读，这样补进去的东西马上有了用处。

起手次序什么时候需要改，课堂上有几个可以观察的迹象。头一个是同一个入口连走两三轮，学生的回答变得更熟，却不再出现新的东西，顾晴的译文一遍比一遍流畅，读法却一直没有变，这是水管还开着的样子。第二个是学生开始说老师的话，回答里出现的词是课堂上刚听过的词，追问一句就断。第三个是同一类错误换一个句子又出现，卡点原地打转。第四个是材料变了：课文读到下一段，任务从“译”变成“改写”，要害很可能换了位置，起手也该跟着换。这些迹象都不是学生的缺点，是起手次序在向老师发信号。

现在把三件工具合起来，走一遍戴乐这一句“他是在顶”。先看方程，它只表示三个方向互相规定，不是可以代入数字的公式。戴乐读出的“顶”是一次显露；这次显露不是凭空来的，它由他走过的差异和他缠着的东西共同规定：差异，是他听出前半句“犹不如人”与后半句“无能为也已”之间口气的落差；纠缠，是他自己对“年轻时不被用、老了才被想起”这类事的感受，与文本里的这句话缠到了一起。而他说出口以后，这个判断又反过来改写他接下来怎么读、读到哪个字时停一下。这三个方向缺了哪一个，“顶”都出不来。

再看路径。戴乐的入口是显露，先读出，再回头钉纠缠，最后看差异，这是上一节的第五条路。路径要说的是，这个显露是怎样一步一步形成的，也可能是怎样被切断的：如果这节课的第一步是“释词”，戴乐连第一步都过不了，他那一句“顶”还没有开口，就被一连串不认识的字挡在了后面。不是他的感觉不够好，是入口把他的感觉拦在了门外。这就是起点错了越用功越牢的另一面：一直在做的事，恰好是阻断显露的事，学生被越来越多的“不会”覆盖，最后连他自己也不相信那句“顶”是有用的。

最后看原理。123原理追问的是张力怎样点火、怎样推动改变、改变怎样回写；张力在这里是引擎，不是故障。戴乐的张力在于他觉得“顶”，却说不出是哪个字让他这样觉得，这个落差成了他回头去查“犹”和“也已”的理由，查的动作是他自己要的，不是老师布置的。查完以后，他再读“吾不能早用子”那一句，条件变了：他开始等这类小字，这就是回写。罗石的情形正相反：他手里没有任何一个已经读得动的东西，与卡点之间形成落差，查字便成了一项外加的任务，张力点不起火，越查越没有劲。

三件工具各管一环：方程给出要解释的显露，路径说明它怎样形成或被切断，原理说明它为什么启动、停住，又留下了什么。还有一点属于封顶的时点：戴乐的“顶”此刻是一个有字可指的判断，却还不能被老师当作标准答案立刻写上黑板，要等全班都能在文本里找到支撑它的字之后，才许收口。这样走下来，戴乐那一句“顶”从一个零碎的感觉，变成了一个有字可指、有落差可说、能够改写后续阅读的判断，三件工具缺了哪一件，它都站不稳。可见三重关系是一个互相扣住的整体，不是三张并排的检查表。

◆ 七、与前人对话：谁说中了什么，本章多出哪一层

学生读不懂时老师先动哪一步，这个问题前人不是没有碰过。有人从中国最早的教育专论里讲诊断，有人从十九世纪的教学阶段说起，有人从阅读成分的乘法里分类，有人从理解的几层表征里切开。下面依次说四位：《礼记·学记》，赫尔巴特，Gough与Tunmer，Kintsch。写法是一致的：先公允地说他说了什么、说中了什么，再写本章在哪一处与他分开，最后给出一个他推不出、本章推得出的课堂局面。离本章最近的是Kintsch，放在最后，写得最充分。

《学记》先讲诊断。它说：“学者有四失，教者必知之。人之学也，或失则多，或失则寡，或失则易，或失则止。此四者，心之莫同也。知其心，然后能救其失也。”意思是学的人有四种毛病，教的人一定要知道；毛病各不相同，是因为人心不同；知道了他的心，才救得了他的失。它还讲次序，说“善问者如攻坚木，先其易者，后其节目”，又说“不陵节而施之谓孙”，也就是提问的人像砍硬木头，先砍容易的，后砍节疤，不越过次序去教，叫作顺。它说中了两件事，一是起手之前要先诊断，不能一人一方；二是次序里有讲究，先易后难。本章与它是同一个方向的朋友。

分叉有两处。其一，“四失”讲的是学习的分量与态度，贪多、太少、看轻、止步，不是阅读的成分，也就是它没有说，一个人读不懂《烛之武退秦师》，究竟缺的是字、是语势还是转折。其二，“先其易者”并没有判别，对这个学生而言什么才算易。老师读到这句话，往往把“易”理解为文章里最简单的地方，字词浅的先讲，难的留到后面，这就又回到了统一推进。本章补上的一层是：易不是文章的属性，是学生此刻已经读得动的那一环。它的那句“知其心”，在这里拆成了尝一口的三个动作，听、试、看；换成课堂上的话，就是没有尝过那一口，便不知其心，也救不了他的失，不知道水从哪里漏。

一个《学记》推不出的局面：把顾晴和戴乐放在一起。按文章的难易排，字词是易，语势是难，那么对两个人都该先字词后语势；可是顾晴的字词早已落地，戴乐的语

势早已抓住，对顾晴，语势才是“节目”，也恰恰是她读不动的那一节，对戴乐，字词才是他的“节目”，语势是他的“易”。同一篇文章，同一个“先其易者”，落到两个人身上是相反的两个起点，而按文章难易排好的次序，对两个人都是错的。本章的预测是，这样排的课，两人都会觉得老师讲的“正好是我不缺的”，一学期以后差距不但不缩小，反而因为用功而拉大。

赫尔巴特的教学阶段，只能转述，不加引号，下面据的是对他《普通教育学》（1806）的二手介绍〔待核〕。他把教学分成明了、联想、系统、方法四个阶段，先让学生把材料看清楚，再把新旧联系起来，再整理成系统，最后应用；他的学派后来把它扩成五段教学法，在许多国家的课堂教案里流行开来。他说中的是次序和准备：不先把材料弄清楚就谈联想，联想是空的；教学不可以乱，得有阶段。他会把读不懂归在第一阶段没有做足，起手永远是先把材料讲清楚。“释词—翻译—概括”式的统一推进，读起来很像这一传统在语文课上的样子，先弄清字面，再理顺大意，再归结要旨。

本章与他分开的地方，是他的次序为所有学生、所有材料预先设好，不问这个学生此刻的卡点落在哪里。如果读不懂永远是第一阶段没做足，那么顾晴的对策，就是回去再明了一遍，再译一遍，让字面更清楚。可是顾晴的字面已经清楚到无以复加，她缺的是另一种东西，落差，而这在他的预测里没有位置。他推不出的局面是：明了已经做足、联想却依然不起来的学生。他会让她去补联想、补系统，本章预测，补任何一阶都不如先让她看见句子里那两个相对的点，一旦她看见了，译文自己会变。他的框架可以容纳这样的学生，只是不能在课前指路，要等她走完前几个阶段仍然不通，才会知道。

Gough与Tunmer的阅读简单观（1986）说，阅读理解等于解码乘以语言理解，两者是乘积，任何一项为零，整个结果就是零。据此可以把读不懂的学生分成三类，解码差的，语言理解差的，两项都差的，各需要不同的干预。他们说中的是，读不懂不是一个整体，不同的学生缺的成分不同，干预不该一样；乘积的说法也提醒我们，一项薄到零，另一项再强也补不过来，这正是上一节里“先补最薄”的依据。对文言文来说，罗石大概属于解码一边，顾晴大概属于语言理解一边，诊断之后，起手自然不同。本章接受这一点，并且承认它比统一推进细得多。

分叉也在两处。一处是模型针对的是拼音文字的字词解码，文言文的解码包括字义、句读、虚词，与之并不对等，批评者也认为“语言理解”一项太粗，装下了太多不同的能力。另一处更要紧：知道缺哪个成分，不等于知道从哪里下手。他们给的是缺口的位置，没有给起手的次序。一个只有“解码差”三个字的诊断，既可以让老师从词表起手，也可以让老师从画面起手，两条路下去结果大不相同。本章推得出而他们推不出

的局面是：两个同样“解码差”的学生，一个像罗石，从词表起手会熄火，从画面起手能读下去，另一个习惯先垒后走，恰好相反。同样的诊断，相反的起手，模型无法分开这两个人。

Kintsch（1988）的建构—整合模型离本章最近。他把理解分成三层：表层编码，文本基础，情境模型。读一句话，读者先宽松地建构出一批命题，连不恰当的义项也一并激活，再经过约束满足式的整合，留下彼此相容的部分；这一路研究反复发现，文本基础与情境模型可以分离，复述得好，不等于推理得好。他说中的东西，在这一章里几乎处处对得上。方远复述得清清楚楚，却解释不了烛之武为什么那样选，是有文本基础而缺情境模型；罗石读“鄙”“远”“越国”时，多个义项一并冒出来，要靠前后文把不相容的压下去，这正是上面所说的“字义被上下文拉住”，是同一幕的两种讲法。本章对他的承认是实打实的：没有他的分层，方远的“复述得出却说不出为什么”几乎无法被说得这样干净。

第一处分叉是用途。他的模型描述理解形成以后的表征是什么，并不回答老师此刻先动哪一步；而且整合失败的原因可能在知识，可能在语言，也可能在阅读目标，三种原因需要三种不同的手。任务DNA正是在这里多做一步：不先问“表征缺哪一层”，而是先问“要害此刻落在显露、差异还是纠缠”，再把他的三种原因放到这把尺子上去分。这一步不是替换他的分层，而是让他的分层有了一个可以动手的入口。日常里也有类似的事：医生告诉你血压偏高，这是对状态的描述，可是先少吃盐、先多走路还是先用药，还要再看你是哪一种高、此刻什么最要紧。

第二处分叉是层与次序。三层容易被读成教学的先后，先文本基础，后情境模型，这样一读，就又成了一条为所有人预设的次序，与赫尔巴特同归。戴乐的情形说明，情境模型的一角可以先立起来：他读出了“顶”，字词却没跟上，然后才回头补文本基础。他的框架可以描述这件事，却不会据此建议教师让戴乐先读。三层是理解成形之后的结构，不是老师进门的台阶，把结构当成台阶用，就像拿一张房子的剖面图当上楼的路线，图画得再准，也没有告诉人先迈哪只脚。

第三处，是回写。在Kintsch那里，表征是读完一句话时留下的东西；在本章，戴乐读出的“顶”会改变他接下来读字的方式，下一句的整合是在这个新条件下进行的，每一次显露都在改写后面的差异与纠缠。起手之所以重要，正因为第一次显露会成为后面所有整合的背景，一个起点错位，不只是慢了一步，而是把后面每一次整合放在了一个错的背景上，这一层是Kintsch的模型不讨论的，也是本章把理解叫作“发生”而不叫“表征”的原因。

再给一个只有本章推得出的局面：两个学生，都能流畅复述，都说不出烛之武为什么只能那样说，在他的眼里是同一种缺口，文本基础有而情境模型缺。可是其中一个缺在不知道秦、晋、郑三方各要什么，另一个缺在没有看出那番话一层一层是怎样推进的，前者的要害在纠缠，后者的要害在差异。同一个诊断，两种起手，本章预测起手错位的那个会越讲越会复述，因为每多讲一遍，复述就更熟一分，而他缺的东西一点也没有补进来。这个预测可以在两位老师互读之后，用两个学生各自的下一周来检验。

四位前人对同一种读不懂会各给一个说法：没有知其心，所救之失不对；明了那一步没做足；解码或语言理解有缺口；情境模型没有建立起来。四种说法都是诊断，而且都默认诊断一出，起手也就定了，缺哪一块补哪一块，或者按阶段从头走一遍。本章多出的一层，是把“要害落在哪一维”和“从哪一侧下手”分开来看。同一个缺口可以有不止一种起手次序，次序不同，补的过程里能不能把另外两维一起带起来也就不同；统一的释词翻译步骤，本身就是一种固定的起手次序，它对卡在实词上的学生是对的，对卡在语势或人物选择上的学生，就会越补越会复述、越补越读不懂。四位前人都推不出的，是上面那一对学生：诊断相同，起手错位的那一个反而退步。另一个推不出的地方在诊断本身，本章要求两位老师各自读同一批学生的起手判断，一致不了，任务DNA的诊断部分就不算数，这是给自己留的输法。

◆ 八、与站内专著的关系：同向的邻居，本章各多出一层

站内有三部专著与本章靠得很近，另有柴翱自己的《土·石·煤》。它们大体与本章同向，所以不必争输赢，要说清楚的是：它们说中了什么，本章在哪里往前多走了一层，而这一层必须写实，不能一句话带过。先说《一间教室，六扇门》（第435号）。这部书写一间乡镇中学的英语早读课，同一页课文，六个孩子读出六种东西，它的判断是：一间教室不止一扇门，先认清孩子此刻从哪扇门进，再决定老师从哪里下刀；只留“先打基础”一扇门，是把各不相同折算成了离起点多远。它还指出，“基础不牢”这句话驳不倒，学成了的是正面例证，没学成的也被判为基础不牢，同样成了例证，一个套得住所有结果的说法，没有任何孩子的结果可以检验它。本章第二节里说的“自带的解释”，就是这一点在文言文课上的样子。

本章把它搬进文言文，并处理它自己说没有做过的事。那本书承认，三个变量的归类能不能在不同的人之间收敛，母本和那本书都没有做过；它还给自己立了一条失败条件：换一个老师读同一批孩子，如果总是对不上，诊断部分便不成立。本章把这件事落成了一项具体的教研组动作和一个读数（见第九、十一两节）：两位老师各自独立读同

一批学生的起手判断，一致率有多高。需要如实说明的是，这是一个设计，不是已完成的结果，本章没有一份做完了的数据，只给出做法和怎样算错。这一层比搬进去更要紧，因为只有它做完了，“任务DNA”才从一种好听的说法，变成一个有人能核对的判断。

那本书里还有一个概念，对读文言文的老师尤其有用，叫成熟态投射：站在已经读通的地方往回看，把熟成的自然当成天然的自然。许清读“缁”“鄙”“阙”这些字，早已不觉得是字，一眼就是意思，所以她很难体会，一个学生面对这一页注释以外的生字时，是怎样的一片空白。这种“这么简单怎么读不懂”的感觉，是老师对学生最常见的误读，也是“基础不牢”这个说法最方便的来源：老师不是在看学生，而是在拿自己已经沉到水底的东西去量学生。那本书为此设了“四个座位”的说法，动用路径之前先说一句，我此刻坐在哪个座位上；尝一口之前先提醒自己一句，是在读学生，还是在拿自己已经读通的位置往回量学生。

搬进文言文还多出两层。其一，文言文课里有一块必须全班一样的东西：字义、句读、可考的语法，考试只认一个答案；起手的选择必须在这块底线上做，哪些先封顶，哪些晚一步，本章的总判断要求老师在动手前先分清这两类。那本书的场景是英语早读，主线是先打基础与先用起来之间的路径之争，字义这一层在文言文里要单独交代。其二，文言文的符号是译文：一段可以抄的话，可以替学生宣布“读懂”，所以本章要特别提防译文这一类符号在起手之前就被交出来。这两层不是对那本书的批评，是路径搬进另一门课时必然多出来的东西。

《一句话是怎么活起来的》（第420号）是一部英语语法的书，母题是先有句子、后有词性，规则从卡住的地方长出来。它的做法是每一节走同一条路：要办的事，试着说，卡住，灯亮；规则是灯，照亮已经走过的路，没有走过的路，灯再亮也照着空地。这与本章同向，说中了一件很实在的事：规则的讲解不要先于卡住。放到文言文上，“也已”表什么语气，“犹”是什么用法，等到学生在读“臣之壮也，犹不如人”时已经卡过了，再把灯亮起来，学生记得牢，也知道这盏灯为什么亮在这里。戴乐正是这样：他先觉得“顶”，再去查“犹”，这时讲“犹”，是在回答他自己的卡点。

本章多出的一层是，卡住不是一个点，它有不同的落点。那本书把卡住当作规则的来处，每个卡点都是一次灯亮的机会；本章追问的是，同一个“卡住”，落在字词、语势还是转折上，灯该照的方向不同：罗石卡在“鄙”，灯要照的是词义怎样随句子改变；顾晴卡在读不出劲，灯要照的是句内的落差；方远卡在说不出为什么，灯要照的是整段话的推进。灯亮之前，先认清卡在哪一维，不然灯照在了已经走过的路上。此外，

那本书依赖的前提是学习者有机会碰到现实的使用场合；文言文课堂里，“要办的事”很难自然出现，常常需要老师造出来，比如把烛之武的话改写成一段现代劝说，这正是第四条路的用处。

《学习如何发生》（第489号，阳涌子本）是一部初中数学课堂的书，它的母题是学习动力不是一箱油，而是被接住的落差；系统思考是三句追问；两者落在回写上，入库不算发生。书里把六路径讲成六种起手次序，入口地位平等，这一次任务最吃紧的是哪一维，就从哪一维起手；“不适合”指入口与此刻处境不配，不指学生是哪种人。本章的起手判断直接承用了这条纪律，也承用了“被接住的落差”这个说法：顾晴那一道并排放着的两句话，就是一道落差，被老师接住了，她才回到字上去找。这一点上，本章与它没有分歧，是同一条路上的另一段。

差别在落点与读数。那本书的课堂在数学，三句追问是它的最小单位，它还在最后一部给出了预注册式的研究卡和停止规则，是一套完整的验证设计。本章远没有走到这一步，只给出教研组自己可做的观察：起手卡和互读。另外，语文课的显露以符号最容易转手，一份译文、一句中心思想几乎不需要学生自己的参与就可以抄走，所以本章除了“从哪里起手”，还要多问一句“符号什么时候才许封顶”，这一问把起手和第三编的封顶时点连了起来，那是数学课堂里不那么突出的一层。

最后是与《土·石·煤》的划界。柴翱在那本书的回土术一编里讲过回土的六条路，也是S、D、E的六种起手次序，按学生站在哪一维替他选路，说的是作文：学生自己的经历丢了方向，怎样一条一条接回去。本章是阅读版，多出三层，每一层都是搬进阅读以后才有的。第一层，作文的材料是学生自己的土，起手可以全由学生这一侧决定；阅读面对的是别人写成的文本，文本自己有一层必须收敛的东西，字义与证据，起手之前先要分清哪些该早封，哪些可以让学生先走。

第二层，阅读课上老师手里的统一步骤本身就是最强的惯路，起点被默认为唯一，得先拆这个默认，作文课上被默认的是“题先到”，两者不同，一个是在作文课里把评判往后推，一个是在阅读课里把现成的步骤请到不是唯一的位置上。第三层，读数的主人不同：《土·石·煤》的停驻由作者自己报，只有他知道自己心里停了一下；本章的起手判断是老师读出来的，别人可以另读一次，核对一致与否，这使它多了一种可以被检验的方式，也多了一种读错的风险。

◆九、课堂上可以怎样做：一个任务三扇门，一张起手卡，两位老师互读

这一节给出三个动作和一份几周的安排，都是教师自己用的观察办法，读数不进考核，不排名，不贴学生名单。第一个动作是一个任务三扇门的文言文版。以《烛之武退秦师》为例，任务只有一个：找出烛之武劝退秦伯的话里最要紧的一句，并说明你为什么这样认为。任务写在黑板上，下面开三扇门，学生自己挑。甲门是先读出来：选一句读给同桌听，再说是哪个字让你这样读。乙门是先比较：找出秦伯的态度第一次松动的地方，再回头看之前哪些话为它铺了路。丙门是先搭背景：先画出秦、晋、郑三方各想要什么，再从说辞里找哪一句同时碰到了三方。三扇门分别是从显露、差异、纠缠起手，其余两维学生走到后面也要碰到，只是先后不同。

学生挑的那一扇门，就是一次读数。老师用不着评价哪扇门好，只在巡视时记下谁挑了哪一扇，挑完以后走到了哪一步，卡在了哪里。这样的读数是线索，不是定论：挑门可能受同桌的影响，也可能只是因为某一扇离自己近，所以一次不能说明什么，要看连续几次。比较有用的是下一周让同一个学生换一扇门，对比两次：挑甲门能读出，却在乙门上说不出秦伯何时松动，说明他的差异这头还没有立起来；三扇门摆在面前，次次都挑丙门，一步不肯往别处走，也许是这个学生靠垒来得安心，也许是另两头让他害怕，需要再看。读数的价值在于给老师下一次的起手一个依据，不在于给学生一个类型。

第二个动作是十分钟的起手卡。前三分钟，学生做三扇门的任务；后七分钟，老师在过道里走，每个学生只听大约三十秒，听他读，听他说，再在卡上写一行：座位号，卡点的原话，我读到的要害落在哪一维，我选的入口，下一次看什么。只要这五项，一个学生一行字，一页纸记得下十二个人。卡片留在老师自己的本子里，不交，不排名，也不贴到任何名单上。一周以后翻回来，看哪几行的“下一次看什么”变了，哪几个学生的卡点换了位置：罗石的卡点从“鄙”挪到了“共其乏困”，是在往前走；顾晴三周以后还是“语势”，说明起手需要换一条路了。这张卡一旦变成打勾表，进了年级排名，就成了新的账，学生挑门是去凑老师喜欢的那扇，读数立刻失灵。

第三个动作是教研组两位老师互读同一个学生。许清和周平取同一批十二位学生在同一次三扇门任务里留下的东西，可以是练习本，可以是巡视时的记录，各自独立写一张起手卡，然后坐下来对。一致的就略过，不一致的一行一行地问：你看到了什么？常见的情形是，周平看到字词没有过关，写下“先垒”，许清看到语势还没有出来，写下“先读”。这样的不一致不是谁对谁错，而是两个人站在不同的座位上：周平站

在“哪些必须全班一样”这个座位上，许清站在“这个学生此刻的要害”这个座位上，对不上的地方正好暴露各自没看见的一块。周平的稳妥在这里是资源，他对字义底线的敏感，补上许清容易漏看的那一层该早封的东西。一致率两位老师自己看，不上报。

几周的安排可以排成一个月。第一周只尝不动，课照旧上，每节课记三个人的卡点，三个人以外不管。第二周每节课开三扇门，学生挑，老师照旧记。第三周对那些连续两次停在同一扇门、又没有新东西出现的学生，试着换一条路，一次只换一条，换的办法是拿他最没走过的那一维做第一步，比如一直从纠缠起手的罗石，试一次先把“夜缒而出”读成画面，也就是从显露起手。第四周两位老师互读一次，并翻回第一周的卡，看起手判断有没有变。一个月以后看三件事：谁的“下一次看什么”变了，谁的卡点换了位置，两位老师的判断对得上多少。整个安排每节课多出来的时间，大约就是十分钟，其余时间照旧走完字词、翻译和概括，因为路径只管起点，不管全程。

下面是一个构想的片段，发生在第二周。许清在黑板上写下任务，又写下三扇门的名字，没有指定谁走哪一扇。罗石几乎没有犹豫，拿起笔，在本子上画了三个圈，写下“郑”“晋”“秦”，这是丙门，他最熟悉也最安心的一扇。顾晴选了乙门，找秦伯态度第一次松动的地方，她的手指停在“邻之厚，君之薄也”那一句，抬头对许清说，是这一句，前面都是在讲道理，这一句是在算账。戴乐选了甲门，把“越国以鄙远，君知其难也”读给同桌听，同桌笑他读得像在说评书，他自己也笑，却没有停，接着读下去，读到“焉用亡郑以陪邻”时放慢了半拍。

许清按着起手卡走了一圈。听到罗石的圈，她听了三十秒，他说晋国想要郑国听话，秦国想要……想不出来了，她在卡上写：要害在纠缠，三方各要什么没有立起来；他走丙门走得安心，却一直没有离开过那三个圈，下次试画面，用“夜缒而出”。轮到顾晴，她写：差异已经看见，缺的是把那一句读出来，下次让她把“邻之厚”与“臣之壮也”各读一遍。轮到戴乐，她写：读得出，字词没跟上，下次问他是哪几个字让他放慢的。十分钟下来，一页纸上有十一行字，每一行末尾都是同一个问题：下一次看什么。她没有给任何人打分，下课时也没有宣布谁对谁错。

◆ 十、三个学段、三种文体：起手随文体的侧重而换，封顶的分寸随学段而移

读不懂的第一步，放到高中三年里，并不是同一件事。高一是第一次和经典相遇，许多课文是学生人生里头一回读到的文言议论、古典诗歌，老师要在初高中衔接的地方帮他们打底子，卡点多半还在字与物上。高二进了专题和经典研读，一篇文章可以用几

节课慢慢读，学生手里已有些底子，卡点往往挪到了整体的读法上。高三被考试裹着，复习课、模拟考讲评、限时阅读，一道题几分钟，起手若要换，只能换在最前面的那几十秒里。同一个“先尝一口”，三个学段的火候和空间都不一样，差别不在课文难不难，而在老师手里还剩多少可以晚一步的余地，这是本节要先说的一层。

另一层是文体。诗歌、小说、散文的教学方法各有属性上的侧重：散文偏向客体，先抓一个个可以指认的物与细节，借对比让它们显形，判断落在“真”，即所写之物立得住，读者可以核实；小说偏向互动，先追人物之间的往来，看处境怎样变、一句话牵动了谁，判断落在“善”，即这样的往来让谁好过、让谁受损；诗歌偏向主体，先让人进入整体的场，再看情与意怎样分布在意象之间，判断落在“美”，即和谐里有没有活力。这好比进三家陌生的店，进第一家先看摆的东西，进第二家先看人怎样来往，进第三家先感受屋里的气氛。这只是侧重，不是对应：散文也有场，诗歌也有对比，小说也有真，母本第6章《显露维度及其内部层级》提醒过，不能把名称一一贴死。下面三个例子，学生与场景都是构想的。

先看高一的散文。构想的高一（5）班，许清老师讲荀子《劝学》，本章前面出现过的罗石、顾晴、方远、戴乐也在这个班里。班上还有一位构想的学生骆青，她把“青，取之于蓝，而青于蓝；冰，水为之，而寒于水”译得一字不差，书一合上，却只能说出“这一篇用了很多比喻”。本章的符号在这里是三样东西：统一步骤交出的逐句译文，一个现成的标签“比喻论证”，以及一句中心论点“学不可以已”。她并不偷懒，每一步都做得规矩，三样都是她随时拿得出手的，也都是别人替她备好的，木、金、骐骥、驽马这些摆在文章里的物，倒没有一样在她脑子里立起来过。

属性的侧重在这里起了提醒的作用。《劝学》的比喻一个接一个，木、金、冰、水、骐骥、驽马，都是指得出来、画得出来的物，偏客体，卡点多半在物没有立住。许清尝一口：请骆青说说“輮以为轮”前后的木头各是什么样，她答不上来。要害落在纠缠这一头，对比的两端还没有立起来，统一步骤把比喻一句一句逐个译完，可对比恰恰在句与句、物与物之间，译下来反被拆散了。所以起手选先纠缠、再显露、最后差异的一条路，即E→S→D。先抓一件物，把木怎样被改变画出来，物落了地；马上让她用自己的话说这木头说明了什么，她第一次读得动；最后才回头排差异，看冰与水、骐骥与驽马这些比喻，怎样一个接一个往同一个方向推。物没有立住时，理只是一枚标签，所以先物后理。

课堂上是这样走的。许清让骆青上黑板画两根木头，一根直的，一根烘弯了做成轮子，再问她这说明什么，她想了想说：“人经过学习会变，直的木头烘弯了，就能做轮

子，人学了也是这样，变出了用处。”同桌接着指出，“青出于蓝”和“輮以为轮”不一样，青是从蓝里长出来的，木是被外力弯过来的，同样是变，来路不同。对比就是这样从物里冒出来的。若这一课换一种侧重，比如当诗来读，只让学生感受整篇的气势，比喻与比喻之间的区别会糊成一团，骆青这样的学生更抓不住；反过来，班上若多数人本来就看得清这些物，从对比起手，纠缠退到后面，倒可能更快，这个口子留着，由学生的反应来推翻或印证。

高一的早封与晚封，分寸在于底子要打实，初高中衔接的这个学段，规矩要立在前头。“輮”是使木料弯曲，“就砺”是靠近磨刀石，句读，通假，“学不可以已”是文中明说的论点，这些是全班必须一样、考试只认一个答案的地方，早封，当堂过关，不留悬念。晚封的是比喻为什么这样排、骆青自己读出的那层意思，要等全班都能在文中指出物来，才许写上黑板。高一的好处是时间从容，晚封可以晚到一两节课，坏处是习惯正在形成：第一个月若一直先译后概括，“比喻论证”这类标签就会成为他们读议论文的第一反应，所以这一学段的晚封不能省。

再看高二的诗歌。同一届学生到了高二，专题课读楚辞，许清带他们读屈原《离骚》的节选。字句比此前任何一篇都难，满页注释，兮字句一行接一行。构想的学生符远是班上抄注释最勤的一个，从不漏抄一条，本子也交得最整齐，他把“扈江离与辟芷兮，纫秋兰以为佩”译成“披着江离和辟芷，把秋兰连起来做佩饰”，译文挑不出错，然后在旁边写下“香草比喻高洁的品质”。本章的符号在这里仍是逐句译文，再加上一个来自教参式说法的标签“香草美人”。这两件东西让符远觉得这一节已经读完了，而这首诗的场，他连门都没进。

诗歌偏主体，分布、场、美。字句难，老师很容易断定卡点在字义，但符远的字义已过关，卡的是进不了场，不知道情与意怎样分布在这些意象之间。这和前面顾晴的情形有些相像，答案都对，缺的是一样自己说不出的东西。读出来的要害落在显露这一头，他还没有一个整体的读法，同时意象也没有互相缠上。起手选先显露，再纠缠，最后差异，即S→E→D，也就是本章第五节里的第五条路。先入场：听读，说出像站在哪里；再问哪些物件缠在一起，香草三样同“长太息以掩涕兮，哀民生之多艰”放在一处看；最后看情绪怎样在意象之间移动。不从释词起手，因为场拆成词就不见了，字义是撑场的柱子，不是进门的台阶。

课堂片段这样走。许清请全班先闭上眼睛听一遍朗读，不翻注释，再请符远说说像站在什么地方，他说：“像一个人站在一间很空的屋子里，身上却挂满了东西。”许清问挂满的是些什么，他一口报出江离、辟芷、秋兰；再问这三样和“哀民生之多艰”之

间隔了什么，他停了好一会儿才说，前面是自己在收拾自己，后面忽然看见别人了，情从自己身上移到了别人身上。这就是分布。若这一课按散文的侧重起手，把香草一样一样查证品类，会查出一张植物名单，场仍进不去；反过来，读熟了楚辞的学生，直接从意象分布起手也许更快，这个口子同样留着。

高二的早封与晚封，空间比高一大，专题课可以拿几节课慢慢读。该早封的是字义、通假、句式里的兮字结构、香草各是什么植物这类可查的东西，一旦查清，当堂用。该晚封的是“香草比喻品德”这样的现成说法，以及“美”的判断：符远得先说出自己的场，再拿教参的说法去对，对得上就是印证，对不上就是追问的起点。晚封的期限也有一个可观察的记号，全班都能指出自己的读法在哪几个字上，才许把标签收进笔记。高二的学生已有读经典的底子，对标签也用得熟练了，经典研读最容易变成对标签的熟读，高二的这一点，要比高一更警惕。

最后看高三的小说，场景在周平老师的高三班。周平五十岁，是高三把关的老教师，护着学生的分数，也一心想让他们把文章读进去。他的班上有一位构想的学生龚一帆，限时做一道课外文言小说阅读的模拟题，这道题是构想的，不是任何一年的实际考题。材料是一段构想的、仿笔记小说体的叙事，大意是：一位老吏奉命催缴积欠的赋税，到了山村，见一户人家断了炊，不催，反替他们垫了钱粮，回县里却说已缴；上司起疑，同僚里一人替他遮掩，另一人去告发；结果上司没有追究，反把老吏调去管仓。题目要求概括老吏处境的变化，并说明两位同僚的做法有何不同。

龚一帆的实词不弱，他不是不用功，是步骤把他留在了第一环上。按“划实词、逐句译、再作答”的统一步骤，他译到第三段时间已过半，题目问的往来还一半没读到。小说偏互动，变化、波、善，限时阅读里读懂的第一步往往是人物往来：谁对谁做了什么，处境怎样变，一句话牵动了谁，这样的往来让谁好过、让谁受损。要害落在差异，往来的先后还没有排出来。起手选差异、纠缠、显露，即D→E→S：先划往来，再只钉挡路的词和题目所问处的词，最后落笔作答。词不是不钉，是钉到够用为止，和本章第六节说的补到够用，是同一个分寸；而且考试的时间只够这样用。

周平自己的做法，是尝一口只花三十秒。这三十秒里他不评价对错，只看学生的手往哪里去。他请龚一帆合上译文，只用“谁，对谁，做了什么，这以后谁怎样了”填成几行，龚一帆填了四行，第三行空着：告发之后，上司对谁怎样了。他回到最后一段，只译了那一句，空格补上，题目问的两个人的区别也跟着清楚了。周平事后对许清说，他并不是不让学生读，只是时间摆在那里。若这道题按散文的侧重起手，去抓物件和细

节，这篇叙事里几乎没有可指认的物，劲会用错地方；反过来，题目若问的是某件器物在文中的作用，从物起手就更合适，这时起手该换。

高三的考试要求属于必须早封的一类，周平的稳妥在这一节里不是障碍，是支架，正好用在这里。答题的格式、分点的写法、时间的分配、题干所问词的字义，都应当在考前封顶，并且训练到熟，这些不能晚，也没有商量的余地。可以晚的只有一小段：读文的头几分钟里，对人物往来的判断，不要被“人物形象三步”这样的模板抢先定下来。这个晚是在分钟里算的，不是在周里算的。早封给晚封划出了护栏，晚封才不会掉出考试，这样的分寸，高三的老师往往比谁都清楚。需要说明，这一例同前两例一样，是设计，不是做完了的结果。

把三个例子并起来看，起手的次序有三种：E→S→D，S→E→D，D→E→S，没有一种是从译文开始的，三种都要求第一个三十秒里出现一点此前没有的东西。一个班里既有读得快的，也有读得慢的，三种侧重也可以在一节课里叠着用。侧重在这里的用处，是替老师把“先试哪一维”排出一个先后：散文先试物，诗歌先试场，小说先试往来；三个例子里，起手也恰好落在这三处。可是侧重只是先验，任务DNA才是当下的读数。先验用来排队，读数用来定；若老师拿“这是小说，所以从往来起手”当定论，就又回到了统一推进，只是把一套步骤换成了三套。侧重与本章核心判断的关系就在这里：它缩小尝一口的范围，不替代那一口。

侧重在几处会失效。其一是文本跨体，叙事性很强的散文，以对话成篇的诗，按文体排队就排错了。其二是学生的卡点与文体的常态相反，散文课上物看得很清而对比看不见，小说课上往来看得清而关键词不认识，这时听到的原话要压过文体。其三是高三的题型把文体拆成了题型，同一篇文章，这一问问物，下一问问往来，要按题目所问来读，不是按文体。还有一条可以输掉的判断：同一篇文本，按侧重起手和不按侧重起手，一周以后学生读同类文本的第一步若看不出差别，侧重之说作废。这同样是一个设计，还没有人做过。

◆十一、边界与可错：什么观察会推翻本章，什么地方它不适用

本章的说法在什么观察下算错，可以写成一个同条件、不同预测的判别局面。取同一年级的两个班，同一位老师教，学生大体相当，学一篇两个班都没有讲过的说辞类文言文。一个班按任务DNA读出的起手分头进入，一个班按“释词—翻译—概括中心”统一推进。本章的预测是：对要害落在差异或“形成自己的判断”的学生，起手班第一次独立读这篇文章时，更早出现自己的解释，并且指得出字词支撑；对要害落在字词的学

生，两个班差别不大。如果在前一类学生身上，统一推进班和起手班看不出差别，或者统一推进班反而更早，则统一推进对这类学生第一步就对不上的判断不成立，本章的核心判断要收回。

第二个局面更直接，也是诊断部分能否成立的关键。两位老师各自独立读同一批学生，写出起手判断，比较一致率。要害落在显露、差异、纠缠哪一维，三选一，凭运气一致的可能是三分之一；具体到六条路，六选一，是六分之一。如果多次互读下来，一致率始终没有高于凭运气能得到的程度，那么任务DNA就只是一种事后解释，课后怎么说都有道理，课前什么也定不下来，本章的诊断部分不成立，起手卡也该撤掉。这个局面还没有被做过，本章自己也没有做，写在这里，是为了让别人有办法证明本章错了。

还有第三种观察，会把“基础差”这个解释从本章的批评里请回来。对一个反复“没起色”的学生，起手换过三次，三个入口都试过，每一次三十秒里都没有出现任何松动，连最读得动的那一环也接不上，这时候，原来的“先补最薄”就重新站得住了，因为问题已经不再是入口，而是确实有一块地基需要先立起来。本章并不否认这种学生的存在，只是主张，在没有换过入口之前，“基础差”这个结论下得太早，也太容易下。换句话说，它应当是尝过几口、都没尝出路之后才落下的诊断，不是尝之前就写在评语里的判词。

还要写清它不适用的地方。第一，全班普遍陌生的入门阶段，比如第一次系统接触文言虚词，统一推进在这里是对的，因为没有人读得动任何一环，先垒是全班共同的起点。第二，字义、句读、可考语法这一层，以及考前要求统一默写与翻译的训练，必须早封，不适用晚一步的说法。第三，大班额，四五十人以上，老师一节课尝不完所有人，所以只能轮换着尝几个人，靠三扇门让学生自己选来分担。第四，一节课常常是几条路叠在一起走的，本章把它们拆开讲，是为了看清楚，课堂上不必机械地一次只走一条。此外，本章不研究学过以后过一阵还在不在，那是第九章的事。

需要补一句本章的证据状态。本章里的学生、课堂和片段都是构想的，没有哪一个来自实际的课堂记录，起手卡与互读也只是设计出来的观察办法，还没有一个做完的结果。这意味着，本章能提供的是一个判断、一套做法、以及一个让别人可以推翻它的局面，不能提供“已经证明”的东西。一旦有老师做了互读，结果与本章相反，应当以课堂为准，本章的诊断部分就要改写。语文老师比谁都清楚，一张写得再漂亮的分析，也抵不过一堂课上学生脸上的那一下松动。

下面把本章放回理念界、现实界、自我界里看一遍。理念界里是学生共同使用的名字：译文的规范、“以利害说服”这样的概括、教参上的中心思想，这些名字是一代一

代的人用得久了才稳下来的，有它们的用处。这些名字一旦写上黑板，就成了可以转手的符号，起手要问的是，这个名字在这个学生那里指着什么，他是知道它指着一段具体的话，还是只拿到了一个标签。顾晴的“推辞”二字，正是理念界里一个没有被追问的名字；一旦追问它指着哪个字、哪种口气，她的读法才开始往下走。

现实界里是文本里人人看得见的字，是四十分钟一节课，是五十几个人一个班，是期中期末的题型。现实界划出了统一推进的功劳，也划出了本章的限度：一节课不可能尝四十口，所以只能轮换着尝，靠三扇门让学生自己选。现实界还有一件常被忘记的事，学生读不读得下去，也和他背后一整个学期的经验有关：连续几次，每次字都不认识，他就会觉得“又是这样”。这些不在任务DNA管辖之内，但它们决定了一个起手有没有机会被学生接住，起手再对，也得在这些约束之内才走得出去。

自我界里是学生对自己的感觉：“我读得动”，或者“我不是读文言文的料”。罗石如果在一个学期里每一节都从自己不会的字开始，他很可能把这件事记成对自己的判断，起点错位烧掉的燃料，最后落进自我界，变成一种稳定的看法。老师也有自己的自我界：许清觉得“我对这个班有办法”，周平觉得“我这样稳”，各自守着一个自己熟悉的起手。这里的讨论只是课堂观察，不是心理诊断；如果学生表现出远超学业的困扰，比如长期的焦虑、情绪低落或家庭上的变故，应当交给学校里相关的老师和专业支持，不在语文课的起手里处理。

本章参考文献

《礼记·学记》，据维基文库本。

赫尔巴特（J. F. Herbart），《普通教育学》（Allgemeine Pädagogik），1806。本章据二手介绍转述其教学阶段说，未核原著，转述处均不加引号〔待核〕。

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7(1), 6–10.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. Psychological Review, 95(2), 163–182.

《烛之武退秦师》，选自《左传》，据通行高中语文教材所录文本，正文仅作短引。

荀子《劝学》，据通行高中语文教材所录文本，正文仅作短引。

屈原《离骚》（节选），据通行高中语文教材所录文本，正文仅作短引。

王德生，《SDE思想体系入门——从基本概念到跨领域的发生问题》，德麦国际专著第395号，第6章、第12章、第17章。

王德生，《一间教室，六扇门——Mary老师的六路径子本》，德麦国际专著第435号。

麦子著，王德生指导，《一句话是怎么活起来的——普通人都能懂的英语语法》，德麦国际专著第420号。

王德生，《学习如何发生：SDE三方程的教育思考与实践（阳涌子本）》，德麦国际专著第489号。

柴翱，《土·石·煤——作文的发生学》，德麦国际专著第506号。

06

第六章

一条板书之外

共同知识的轮换

本章押的判断 **共同知识是讨论里留下、还能接着改的那一串说法；必须全班一样的只有最薄的一层。**

◆一、十种读法收成一条板书，第二天没有人认得它

下面是一个构想的场景。湘中某县城高中，高一（5）班，许清老师讲完鲁迅的《祝福》，留出整整一节课让学生讨论一件事：祥林嫂在祝福的夜里死去，而她临死前最后一次向“我”发问，“我”只回答了一句“说不清”，那么“我”对她的死，有没有责任。许清把题目写在黑板左上角，没有给任何提示，只叮嘱了一条规矩：说一个判断，就要指出课文里的哪一处。她站在讲台侧面，手里没有拿粉笔，打算这一次让学生自己把话接起来。这个班她带了大半年，平时的课堂偏安静，肯开口的总是那几个人，今天她想看看，当一道没有标准答案的题摆在面前，话到底会怎样在学生之间传来传去。

先开口的是魏然。他说“说不清”这三个字是“我”给自己留的退路，叙述者后来自己也承认，这是一句“极有用的话”，有了它，无论祥林嫂后来怎样，说话的人都能把自己摘出来，所以责任恰恰在这句话的用处上。程露立刻不同意，她指着祥林嫂问的那三个问题，说魂灵有没有、地狱有没有、死去的一家人能不能见面，这样的问题没有人答得了，“我”是个回乡的过客，老实说“说不清”已经是最诚实的回答，该负责的是鲁四老爷和柳妈，是那一整个镇子。魏然说，正因为答不了，才更不该用一句话把门关上。程露说，不关门，难道骗她一句有或者没有吗。两个人你一句我一句，声音越来越高，旁边几组也停下自己的话头，转过头来听。

接下来十几分钟里，课堂像一锅慢慢滚起来的水。岳川说“我”有责任，但很小，因为“我”明明看出她要的是一句安慰，却没给。俞晴说责任不在“我”，在于祥林嫂偏偏把这个问题问给了一个无力回答的人，这里暴露的是读书人被一个躲不开的问题问

到时的空。秦朗抓住“我”当晚就打算第二天离开的那一处，说比起答错，更重的是逃。钟意觉得用“责任”这个词来审“我”本身就有点问题，叙述者只是一个视角，不是被告。郝帆说“说不清”是“我”从小在鲁镇那套话里学来的，他连自己为什么那样说都未必看得清。

谭溪的说法最冒险：祥林嫂自己信魂灵，才会问，她的信和她的苦是连着的，怪“我”有点不公平。戚晓做了一个反设：如果“我”答“有”，她更怕；答“没有”，她连最后一点指望也没了；所以“说不清”也许是几种答法里最不坏的一种。柯岩则把眼光放到最后一段，说她死在祝福的鞭炮声里，“我”坐在屋里听着那团热闹，责任不是答了什么，而是听着热闹而心里安稳。这些话说得并不都周全，有的甚至互相顶着，可每一句都指着课文里的一个地方，教室里的空气也因此显得很实在：大家是在认真地跟课文较劲，而不是在猜老师想要什么。

十个人各有各的证据，许清把这些听在耳朵里，心里有一种久违的踏实，她甚至在本子上随手记下了几个名字，打算课后再想想怎样把这些声音收拢起来。下课前五分钟，她拿起粉笔，在黑板右侧写下一条板书：“‘我’的‘说不清’，反映了知识分子的软弱与冷漠，揭示了封建礼教吃人的本质。”写完，她转身说，同学们记下来，这是今天讨论的结论。教室里响起一片翻本子的声音，每个人都抄得很认真，因为这样的句子，期末的试卷上是会出现的。那一刻的课堂确实显得收束而完整：吵过了，听过了，最后有一条谁都能抄走的话。

第二天早读后，许清随口问俞晴，昨天黑板上那一条是怎么来的。俞晴愣了一下，说是老师总结的。许清又问，那它和你昨天说的有什么关系。俞晴想了一会儿，诚实地说，好像没有太大关系，她昨天说的是“被问到的人太空”，板书上写的是“软弱与冷漠”，也许是一个意思，她不确定。再问岳川、郝帆，答案各有各的含糊：有人能把那句话背下来，却说不出它在哪一步从哪一位同学的话里长出来；有人觉得它大概“把大家的意思合在一起了”，至于合了谁的、舍了谁的，一无所知。昨天的十种读法全在课堂里响过，今天它们都不在了，剩下的是一条挂在黑板上、也抄在十几个本子上的句子。

这件事在教研组里被许清提起过，周平老师听完，觉得没有什么好担心的：板书本来就是让学生记的，记得住就行，至于来历，学生不必知道那么多，把结论背下来，考试上去照写，这堂课就算完成了任务。他的话不是没有道理，许清一时也答不上来。但她回到办公室，把自己那一页听课记录翻出来，看着十个人的名字和他们各自指到的段

落，忽然觉得，这十个人的话并没有全部被“记住”，被记住的只有一句，其余九句连同它们之间的往返，都随着下课铃一起没了。

还有一件事，是许清在后来很久才想明白的。魏然那句“责任在这句话的用处上”，当堂就被否掉了：程露驳了它，钟意觉得“责任”一词用得不对，许清自己在总结时也没有把它写进板书，因为它不容易放进一条平稳的结论里。魏然当时没有再争，低头在本子上画了两道。可是几周之后，全班读另一篇写旁观者的小说，讨论刚开了个头，就有三四个学生不约而同地说起：这个人也是在用一句“极有用的话”把自己摘出来。那个说法已经走了样，从“我”换到了别的人物，从一句话换到了一种姿态，说的人谁也没有提魏然的名字，可魏然在座位上抬起了头，认出了它。

这三件事放在一起，构成了本章要停下来看的现象。一条被写下来的结论，十种读法的代表，全班人人抄了，第二天却没有人说得出它的来历，也就谈不上拿它去继续想；一个当堂被否掉的说法，没有写进任何地方，几周后却在好几个学生嘴里活了过来，只是路上换了衣服。如果共同知识就是讨论收束出来的那条结论，那么第一件事里的板书应该是共同知识，第二件事里的说法应该早已死去；事实却正好反过来。许清手里那条板书，到底共同在哪里，魏然那句话，又到底是怎样变成全班的，这是下面要弄清的。

◆ 二、统一板书收得住场面，意见并排留得住人，各自只对一半

语文老师面对十种读法时，通常有两种做法，几乎每个教研组里都能找到各自的拥护者。第一种是许清那一天的做法：讨论之后由老师收束，写出一条统一的板书。它的理由很实在。课堂时间有限，十种读法不能一直悬着；考试要求在那里，试卷上的答案不会是十种并列；学生离开教室时，手里需要有一件能带走的东西，否则就觉得这节课白听了。周平老师在教研组里替这种做法说过话：讨论是热闹，热闹完了总得有个说法，不然学生回去不知道该记什么，家长问起来也说不清这节课讲了什么。这话不能当成保守。

统一板书说中的是：共同需要一个可以拿来说话的公共起点。全班如果对“说不清”是哪一句、祥林嫂问了什么、“我”随后打算做什么，都没有一致的认识，那么讨论一开始就会鸡同鸭讲。更进一步，有些东西本来就必须收：字词的本义、情节上谁在何时说了什么、考试要求的基本答题规范。这些地方没有“各自保留”的余地，收得越早越好。统一板书的好处，还在于它给了每个学生一个可以对照的靶子：我的想法和它

差在哪里，我可以说得出来。对于一个四五十人的班来说，这样一个靶子，常常是课堂能够继续往下走的支点。

它漏掉的，是收束的方式。一条板书写出来的那一刻，十种读法被压成了一句，压的过程不在黑板上，也不在学生的本子上，只在老师的脑子里。学生看到的是结果，看不到哪一句读法被并进去了、哪一句被舍掉了、舍的理由是什么。于是这条句子对全班来说只是一条“老师说的结论”，可以背，可以考，却无法拿来接着想：想反驳它的人不知道从哪里下手，想补充它的人不知道补在哪一处。第二天说不出它的来历，并不是学生记性差，而是这条句子从一开始就没有把自己的来历带出来，学生拿到手的只有结果，过程留在了老师的脑子里。

第二种做法正好相反：所有意见并排保留，老师不下结论，让十种读法各自站着。它的理由同样有分量。许清自己在这些年的教书里，见过太多被一条标准句子压平的课堂，学生最后都学会了去猜老师想要的那一条；并排保留至少让每个人的读法都没有被抹掉，尤其让像魏然这样当场被反驳的学生，知道自己的想法并不是错得没有价值。这一做法说中了一件要紧的事：共同不等于一样，把差异当场抹平，常常是以牺牲各人真实的读法为代价换来的整齐，而这种整齐一旦成了习惯，学生就不再愿意把没有把握的想法说出口。

可是并排保留也有它漏掉的东西。十种读法并排放在那里，彼此之间是什么关系，谁接着谁、谁反驳了谁、谁借用了谁的证据，全都看不出来。每个学生手里仍然只有自己的那一条，听完别人的，大致是“哦，原来还可以这样想”，然后各回各家。这种“意见多”的状态，常常被误当成讨论有成果，其实彼此之间并没有发生任何接续：程露的反驳没有改变魏然后来怎么说，魏然的话也没有被谁带着继续走。意见多，与答案同一样，都不是共同知识。前者只是并排，后者只是并拢，中间那一步，一个人的说法怎样变成别人可以用的说法，两种做法都没有碰到。

细看这两种做法，会发现它们其实站在同一个前提上：都把共同知识当成一个“状态”，一个下课时黑板上的样子。统一板书认为，黑板上有了一条句子，就是有了共同知识；意见并排认为，黑板上留着十条句子，每个人都没有被抹掉，就是保住了各自的东西。两边争的是黑板上该有一条还是十条，却都没有问黑板上的每一条是怎么来的、下课以后还能不能接着用。共同知识如果是一个过程，是一句话怎样从一个人手里走到另一个人手里、中间变了什么，那么一条和十条，都只是这个过程在某一刻的截面。

用一个比方，可以把这件事说得更直白，这个比方本节和后面几节一直用下去。想一想一个家里的菜谱。统一板书像是家里贴在厨房墙上的那张菜谱：材料、火候、先后

次序一目了然，谁来做都能做出一个大致相同的菜；可是这张菜谱从哪来、哪一步是外婆改过的、哪一步是母亲加了辣椒，墙上没写，下一个人想在这个基础上再改一次，就不知道哪一处能动、哪一处是别人的心血。意见并排则像是每个人各有一本自己的笔记，没有谁看过谁的，家里餐桌上永远是各做各的。活着的菜谱，是在一顿饭一顿饭之间被传下来的那一串“我是怎么改的、你是从哪学去的”。这样的东西，既不是墙上的一张纸，也不是各人抽屉里的一本册子。

◆三、共同不会自动长出来，它要有人接、有人改、有人认

先把本章的核心判断说出来。一群人坐在同一间教室里，读同一篇课文，面对同一块黑板，朝着同一个考试目标使劲，这些条件加在一起，也不会自动长出共同知识。母本《SDE思想体系入门》在讲“共同生活怎样发生”的那一章里，说过一句分量很重的话，大意是共同的空间和共同的目标，并不会自动形成共同生活。搬到语文课上，就是：同一个班、同一篇《祝福》、同一块黑板，只是给共同知识准备了地方，它自己不会长出来。它是靠一句话被另一个人接过去、在那里被改了样子、又被认出来，一步一步长成的。

把这一层再压成一句课堂上的具体话：十种读法被收成一条板书，第二天学生说不出它从哪来，这条板书多半只是被记住的结论，还不是班级的知识。那么班级的知识长什么样？标志有三个，缺一不可。第一，一句被借用的说法，在借用者手里改了形；第二，原来说这句话的人，看到改了形的版本，认得出它是从自己那里来的，也认得出改在了哪里；第三，借用的人自己说得出这句话的出处。三条齐了，而且每个人在自己的读法上仍然允许不同，这时才可以说，这个班有了一件共同的东西。魏然那句话几周后在好几个学生嘴里活过来，就是这三条一样样齐了的样子；而许清的板书，三条一条也没有。

这里要先说清楚本章里的“符号”是什么。它是黑板上那条板书，以及一切和它同类的东西：老师总结的主题句、全班统一的答案、抄在本子上的“今日结论”。这类东西有一个共同的特点，就是显眼、整齐、全班一样。显眼，所以一眼看得见；整齐，所以像是收束；全班一样，所以看上去就是“共同”。正因为这三点，它最容易被当成“共同知识已经发生”的证明。老师写完板书，台下一片抄写声，那一刻的感觉是成了。可是抄写声证明的只是符号到了手，不证明符号背后的那一串来路也到了手。母本在讲符号怎样发生的那一章里，说过一个名字要能被大家共同使用，并不要求每个人心

里想的完全一样；换句话说，共同使用靠的是来路清楚、可以接着改，不靠内容齐一。板书在这一点上帮不了忙，它把齐一给了全班，却把来路留在了讲台上。

这里有个朴素的区分，值得先放下一个比方。母亲教女儿包粽子，女儿学会了一个动作：把粽叶折成漏斗形。这个动作是“共同”的，母女俩都会，邻居也都会。但如果女儿只记得“折成漏斗形”这一个结论，不知道母亲当初为什么要先把粽叶泡软、折的时候为什么要留出一指宽的口，那么遇到换了一种叶子，她就不知道哪里能改、哪里不能动。可如果她知道每一步的来历，她就既能照做，也能在换叶子的时候改出自己的样子，而母亲回头一看，认得出那是自己教的手法变过来的。前一种是会了一个动作，后一种是接过了一条路，两者在同一个灶台边看起来一模一样。

共同的程度，在不同的地方并不一样。母本把人的世界分成三界：理念界，是概念、术语和说法所在的地方；现实界，是文本、证据和课堂里实际发生的事情所在的地方；自我界，是每个人自己的经历、判断和心里的那一点想法所在的地方。三界里，共同的程度本来就不同。理念界里的词，比如“责任”“看客”“礼教”，需要在讨论中尽量说成同一个意思，否则吵到最后才发现两个人说的根本不是一件事；现实界里的文本，人人看得见，谁指到哪一句，大家都能核对，这一层最容易也最应该共同；自我界里，“我读到这里为什么心里一沉”，别人替不了，也不必替。

由此引出本章要守住的一条界线：共同不应无限扩张。老师和教材都有一种自然的倾向，就是把共同的范围越划越大，从字词本义一直推到“对这个人物的正确评价”，最后连学生心里的那一点沉重也要写成一句全班统一的话。这样的共同是撑破的。反过来，独立也不是拒绝承担共同后果。一个学生说“我的读法就是不同”，同时又不肯把自己的读法指到课文的某一处、不肯被别人检验、不肯认下别人借用后的样子，这不叫独立，只是躲在自我界里不出来。称得上独立的读法，是愿意把自己的说法放到现实界里接受核对，核对之后仍然不同。

这里并不是要把板书赶出课堂。板书是一种符号，符号在语文课里本来就不可少，它让一堂课的成果有处安放，也让没有来得及发言的学生有一个可以对照的东西。本书全书的总判断是符号要晚一步封顶，不是不封顶；板书什么时候写、写在哪里、写什么，是本章后面要处理的事。眼下只需要记住：板书可以写，但它写出来的那一刻，必须带得出它的来路，否则它封的不是一次讨论，只是老师的一次总结，学生拿去用的时候，也就只能当作老师的话来用。

于是共同与独立之间，需要的是有理由的轮换，而不是一边倒。拿《祝福》这一节课来说，开头需要共同：祥林嫂问了什么、“我”答了什么、“责任”这个词在这堂课

里指什么，这些要先对齐。接着需要独立：每个人先自己写下判断，指出课文里的哪一处。然后又需要共同：把各人的说法摆出来，看谁接了谁的、谁反驳了谁的、谁改了谁的。最后再回到独立：每个人带着改过的自己的读法离开。共同和独立不是两个阵营，而是同一节课里一前一后、一轮一轮转起来的两种工作。母本把这种来回叫作共事与独立的轮换，本章要做的，是把它落到一条板书的前后。

最后要防一个误解。一句说法在全班被共同使用了，只说明它被共同使用了，并不说明它站得住。母本讲“价值形成与规范正当性不是同一问题”时，提醒过这样一层：一种东西能在共同生活里形成并延续，不自动证明它就是对的。放到课堂里，全班都爱用的一个说法，仍然要回到文本去核对；它可能是个漂亮的套话，大家用得顺口，却经不起一句“你说的是课文哪一处”。所以本章讲的是共同知识怎样“发生”，也就是怎样形成、怎样可被追溯和修订；它的对错，还要靠证据另行检验。发生视角改变的是追问的方向，代替不了证据。

本章还要先划一条边。同一首诗或同一篇小说，为什么在不同读者那里读出不同的世界，那是第二章的题目，这里不去回答。本章假定这种分化已经摆在那里了：十个学生就是读出了十种东西，每一种都有自己的证据。本章要处理的只有一件事，这十种读法之间，怎样才能不是各管各的，也不是被压成一句，而是有来路、有改动、有人认地接续起来，成为全班可以共同使用、还能继续修订的东西。至于这样接续起来的东西，是否同时让每个人的读法变得更好，要到后面几节再看，它是本章说法可以被检验的地方。

◆四、把一场讨论写成差异序列，看谁接过了谁的说法，又在哪一步改了形

要看清共同知识是怎样长出来的，得换一种方式记录一场讨论。通常的记录是按时间排的发言清单，谁先说、谁后说、说了什么。差异序列不是这种清单。它记的是一件更窄的事：一个“不一样”出现以后，被谁接住了，接住的时候有没有变样，变成了什么样。比如魏然说“说不清是退路”，程露说“说不清是诚实”，这两句话之间有一处不一样：同一个“说不清”，一个读成躲，一个读成实。这个不一样一旦被对方接过去、拿来继续说，就进入了序列；如果只是各自说完，没有谁拿它做下一步，那么它虽然被说出了口，却没有留在序列里。

用这个办法回头写许清那一节课的前半段，大致是这样一条线。起点是魏然：他把“说不清”读成给自己留的退路，凭据是叙述者自己说过它是“极有用的话”。第二步是程露：她接过了“说不清”这三个字，没有接过魏然的读法，把“退路”换成“诚

实”，同时把责任从“我”的话挪到鲁镇的礼教那一头。第三步有两个方向：钟意拿走了“责任”这个词，说它放在叙述者身上不合适，这是在词上改；戚晓拿走了程露的“不骗她”，往前推了一步，设想“有”和“没有”两种答法的后果，说“说不清”也许是最不坏的一种，这是在论证上改。可以看到，在不到十分钟里，一句说法被拆成了三股，每一股都有了自己的去向。

序列里的每一步，都有一种差异被保留，也有一种差异被压下。程露那一步保留了“说不清到底是躲还是实”这个差异，却压下了魏然最重的那层意思：用处。魏然说的是这句话有用，有用于谁，用来做什么，而程露回应的是这句话对不对。两个人说着同一句话，却站在两个位置上。这类被压下去的差异，往往就是后来被人“认出来”的东西。几周以后，魏然在另一篇课文里认出自己的话，认的恰好是这个被压下去的“用处”：别人用它读另一个人物，说那个人也是在用一句极有用的话把自己摘出来。这一层，当堂没有人接，所以也没有被单独驳倒，它只是沉在序列里，等了几周。

再看许清的板书是怎样出现在这条线上的。板书写出的那一刻，序列被一刀截断：魏然、程露、钟意、戚晓之间的往返，全部被收进“软弱与冷漠”和“礼教吃人”两个词里。从序列的角度看，这条板书只留下了终点，没有留下路。后来的学生想要拿它再往前走，面对的是一个没有入口的句子：软弱的是谁，哪一步看出来的，和程露的“诚实”是什么关系，全都无从找起。所以第二天俞晴说“好像没有太大关系”，不是敷衍，而是实情：她昨天参与的那条序列，在板书那里被抹平了，她想接也接不上。

序列里的接法，大致有三种，值得分开说。第一种是原样接，也就是复述：岳川说“我同意魏然”，然后把魏然的话再说一遍。这种接法在课堂上很常见，听上去热闹，其实什么也没有改，原主也不会觉得自己的话在别人那里活了。第二种是改形接，如戚晓：接过程露的立场，换了论证的路，或者像后来那几个学生，把魏然的话从“我”换到别的人物身上。第三种是反着接，如程露对魏然：把对方的说法当作对象，拿来反对。反对也是一种接，它承认对方的话值得拿来用，只是用的方向相反。三种接法里，改形接和反着接留下的东西，比原样接要多得多。

几周后的那一段，也可以接在这条线上看。三四个学生在新课文里用上了“极有用的话”，这是序列的又一步：说法从“我”被移到了另一个人物身上，这是换了所指；从一句话变成了一种姿态，这是换了层级。被保留下来的，是“用一句话把自己摘出来”这一层意思，也就是魏然当初最看重、当堂又恰好被压下去的那个“用处”。这一步没有谁在课堂上宣布，也没有写进任何板书，然而它是序列里最关键的一步，因为从

这里开始，一个人的说法第一次离开了说它的人和它出生的那篇课文，开始在别处做事。

有了这条线，再回头用三大方程去查，就能看清那条板书缺了哪一维。三大方程不是计算公式，说的是显露、差异序列、特征纠缠三者相互规定。放在这里：一条说法（S）是什么样，由它被接续的序列（D）和说它的人缠着的东西（E）共同决定。魏然的说法为什么是魏然的，因为他对“一句话有什么用处”特别敏感，那是他自己读书和生活里缠出来的；它之所以一路走到几周后，是因为它在序列里被程露、钟意、戚晓以不同方式碰过，改过，每碰一次就多一层。而许清的板书，只剩下S，一条平整的句子，D被截掉了，E也被摘掉了，没有人能从上面看出它缠着谁的什么。

方程的另外两个方向，同样落得到这堂课里。D＝G(S,E)：说法一旦说出，又改写了序列接下来怎么走。魏然被驳以后虽然没有再争原来那一句，在后面的发言里却把“有用”收窄了，不再说“责任在这句话上”，改说“这句话替谁省了事”，这个新的说法是在程露的反驳上长出来的。E＝H(S,D)：讨论反过来改变了各人缠着的东西。程露驳了魏然，课后却主动去翻了课文里“极有用的话”的那一段，并且在自己的本子上承认，那里她之前读漏了。这种改变不会写在板书上，却是共同知识在每个人身上留下的真实痕迹，是别的任何记录都替代不了的。

把这些放在一起，就看得出“差异序列”在这一章里是干什么用的：它是让一条说法有来路的东西，也是让共同知识能被检验的东西。能够检验，是因为序列上的每一步都可以回到课文去核对：这一步到底接的是哪一句，改的是哪一处。没有序列，板书只能被相信或不被相信；有了序列，说法才可以被追问、被反驳、被改，也才谈得上“认出”。因此后面凡是说到“原主认得出”“借用者说得出出处”，说的都是序列上的这两种位置，而不是一种玄妙的默契。

◆ 五、从哪一侧起手，决定了共同知识带不带得出处

一场讨论总要从某个地方开头。六路径说的就是这件事：显露、差异序列、特征纠缠三样东西，各出现一次，排出六种起手的次序，用来选入口。要先声明两点。六路径不是六种学生，不能说某个学生是“S型”、某个学生是“E型”；它也不穷尽课堂上所有的办法，只是帮老师在开头那一刻，问自己一句：这节课此刻要害落在哪一维，我从哪一侧下手，后面的东西才接得上。语文课的惯路，是从符号这一侧起手：先给词义，先给范文，先给板书，先给一个标准句型。这条路并不坏，坏的是它成了唯一的路。

先看从一条现成结论起手，也就是从S这一侧进。许清完全可以这样上这节课：开头就把“‘我’的‘说不清’反映了知识分子的软弱与冷漠”写在黑板上，请学生找课文里的证据来支持或反对。这是S→D→E一路：先有符号，再去走差异，最后落到各人缠着的东西上。这条路里，学生的发言几乎都围着那条结论转，说支持它的第几段，说反对它的第几段，序列是有的，但全是朝着一个靶子射出去的。它的好处是快，也稳；它的毛病是，学生手里的“说法”大多是靶子的变体，彼此之间很少直接接续，魏然那样绕开靶子、另起一层的话，反而无处安放。

再看从一个分歧起手，也就是从D这一侧进。同样的课，许清开头什么结论也不写，只把前一天预习时已经出现的两种读法摆出来，一种说“说不清”是退路，一种说它是诚实，请大家先站到一边，说说为什么。这是D→S→E，或者D→E→S：先有一个“不一样”，再让说法在接续中成形，最后才回到每个人各自的缠连。这条路的力量在于序列从一开始就有了：谁接谁的话，一目了然。它的代价是慢，而且容易变成两三个人对吵、其余旁观，如果不再设法把旁观的人拉进序列，共同的只是几个人。

还有一条路是从一段关系起手，也就是从E这一侧进。许清这样开头：请大家各自回想，自己在被人认真问到一件答不了的事时，有没有说过类似“说不清”“看情况”“再说吧”的话，当时是怎么想的。这是E→D→S或E→S→D：先把每个人和课文之间那根线接出来，再让大家的说法相互碰，最后收成可以共同使用的话。这条路最适合那些读课文隔着一层的学生，也最容易让自我界里的东西提前冒出来，所以须有一条边界：愿意说才说，不愿意说的人可以只听，不能为了“入口”逼出人家不想交的经历。

三种入口各有各的好处，没有哪一种是正路。周平老师喜欢从S进，他的理由是学生的字词和情节必须先扎实，这句话在文言实词、情节事实这些必须共同的地方完全成立；许清近来试着从D进，是因为她发现板书越写越顺，学生越来越说不出来历。这里并不是谁对谁错，而是各自把守着不同的层。要换起手，有几个可以观察的迹象：如果学生的发言几乎都在复述板书里的词，说明从S进得太久，该换到D；如果从D进的讨论总是只有几个人对吵，说明该退一步，先用S对齐事实，或者用E把更多人拉进来。

现在把三件工具合起来，把许清那节课再走一遍。先用三大方程查：那条板书（S）背后缺了哪一维？前面已经查出，缺的是D，也就是它的接续序列，同时E也被摘掉了，没人知道它缠着谁的什么。再用六路径选入口：要害既然落在序列上，就应当从D这一侧起手，把魏然与程露的分歧拿来当开头，而不是把结论先挂出来。最后用123原理看它为什么会动：魏然与程露的分歧，是一处实在的张力，一个说躲，一个说实，谁也说服不

了谁，正是这股力把别人拉进来、把说法拆成了三股；当堂分歧被点燃，说法在接续中被改动，改动之后的说法又回写到几周后另一篇课文的讨论里。

三者的关系可以用一句话讲清：方程给出要解释的显露，路径说明它怎样一步步形成或被切断，原理说明它为什么启动、为什么停住、为什么留下。这条板书如果只用方程看，会发现缺了D；只用路径看，会发现起手选在了终点；只用原理看，会发现张力在最重的地方被收走了。三样放在一起，才能说清“第二天没人认得它”这件事：不是学生不用功，而是这条句子在形成的时候就切断了序列，起手的次序又把序列放在了终点之后，而那股本来可以让说法留下的张力，被一条结论提前结了账。

还有一点要补充：起手次序在一节课里并不是定下就不变的，它本身也在轮换。一节好的讨论课，常常是几条路叠在一起走的。开头先从S这一侧把底座对齐，让大家就祥林嫂问了什么、“我”答了什么取得一致；然后换到D这一侧，让分歧带着说法往前走；中间插入一小段E，请大家想一想自己什么时候也说过“说不清”；到末尾，再回到S，把已经被借用的说法写成带出处的几行。同一个人、同一块黑板，在不同的时刻坐在不同的位置上，这与前面讲的共同和独立的轮换是同一件事的两面。

还要补一句诚实的话，免得读成一个过于干净的故事：回写不挑好坏。魏然那个“极有用的话”的说法回写进了几周后的讨论，是一次好的回写，它让一个读法被延长到了另一个人物身上；但同样的机制也会让一个顺口的套话回写进去。假如全班从此把“极有用的话”当成万能钥匙，读到哪个人物都用它去套，不再回到课文看这个人物到底说了什么，那也是回写，而且是坏的回写。这就是为什么后面要强调出处必须可核、改形必须指到课文某一处：留下来的东西本身，也得接受检验，不能因为全班都在用就当它成立。

◆六、共同知识是讨论里留下来、还能接着改的那串说法，必须全班一样的只有最薄的一层

到这里，可以把本章的选择说出来了。共同知识有两种可能的所指：一种是讨论收束出来的那条结论，另一种是讨论里一句接一句留下来、而且还能接着改的那串说法。本章选后一种。也就是说，一个班共有的，不是黑板上那一行字，而是那一行字背后的一条路：谁说了什么，谁接过去改成了什么，最后留在全班手里的说法带着怎样的出处。结论只是这条路上被暂时停下来的一个点。停下来可以，停下来的时候要让人看得见路，否则它就变成一枚拔了根的钉子，只能钉在那里，不能再往别处用。

另一边，也就是主张共同知识就是收束出的结论的那一边，说中了不少东西，应当认真写明。第一，讨论需要终点。没有哪一节语文课可以无限开放下去，学生离开教室时手里要有一件能带走的东西，考试也不会等到每个人的读法都成熟了再来。第二，有些东西确实必须收，而且收得越早越好，后面马上就会谈到。第三，也是最容易被忽略的：一条好的结论，本来就是一串说法的压缩，它省去了中间的曲折，让别人一句话就能拿来用。这是它的功劳。本章并不反对结论，反对的只是把结论当成共同知识的全部，以为只要结论到了手，路就不必留。

“留下一条路”听上去容易被误解成要把一堂课的每一句话都记下来，其实完全不是。能进入这条路的，只是那些被别人用过的说法，也就是在序列里被接过去、被改过、被反驳过的说法。魏然的“极有用的话”被程露、钟意、戚晓以不同方式碰了一遍，它就进了路；岳川的“同意魏然”只是把话再说一遍，没有改，就算不得路上的一步。所以这条路是疏的，节点不多，每个节点都有一个可以指认的动作：接了哪一句，改了哪一处，改完能回到课文的哪一句。能够检验的路，才是本章要保留的路。

怎样判断一条路是不是“还能接着改”，也有一个很朴素的办法：让一个没有参加讨论的人来试。假设下一学期，另一个班的学生拿到魏然这条说法的来路，他能不能知道从哪里动手？他可以问魏然当初凭哪一句、程露改在哪一处、钟意拿走了哪个词，然后自己决定要不要接、接哪一股。如果他拿到的只是“软弱与冷漠，礼教吃人”，他除了背下来、或者不信，没有别的办法。能接着改，指的就是后来人有手可以伸进去。前面的比方在这里还能用：一张写在墙上的菜谱，后来人只能照做；一份带着“这一步是外婆改的”的菜谱，后来人才能在上面再改。

然而不是所有东西都要靠这条路来长。有一层东西，必须全班一样，不能各自读，也不能慢慢长，这一层本章称为最薄的底座。以《祝福》为例，底座上至少有三样。第一样是文本事实：祥林嫂最后问了什么，“我”是怎样回答的，“我”随后打算第二天离开，她死在祝福的夜里。这些都可以翻回课文，用原话一句一句核对，核对的结果只有一个。第二样是引证的规矩：说一个判断，必须指到课文的某一处；引的原话不改字；改了就要讲明是转述。第三样是词的用法：“责任”在这节课里指哪一种，“看客”指谁，先说定，否则两个人明明在吵同一件事，嘴里的词却各指一件。

底座要强调“薄”，理由是底座一旦长厚，就会悄悄把读法当成事实，把本来可以并存的解释当成“错的”。“‘我’是逃走”看着像事实，其实是读法；“‘我’打算第二天离开”才是事实。把前者放进底座，秦朗和别的学生的读法之间就没有了商量的余地；而把后者放进底座，则每个人都可以站在同一个起点上，各自走出不同的判断。

一个简便的检验是：这一条能不能凭课文原文一次裁定？能的，就属于底座，应当早收；不能的，就属于说法，应当留在路上。这条检验也不是绝对的，遇到边界上的东西，需要老师与学生一起议一议，议的结果本身也进入记录。

底座薄，并不等于底座可有可无。看起来好像“允许不同”的课堂，最容易在这一层出问题：有的学生把“祥林嫂问了三个问题”记成了两个，有的把“我”的离开记在了第二天夜里，后来所有的讨论就建立在一个没有人核过的地基上，吵到最后才发现是最开始就错了。底座要薄，也要牢。许清在这件事上，可以学周平：这一层用不着商量，就要稳稳当当地统一，而且尽量在讨论开始之前或之初完成，不要拖到末尾。统一得早，后面的不同才不会是糊涂的不同。

路也会被踩实，这是要留心的另一个方向，和前面讲的板书截断序列正好相反。一条说法在班里被借用得多了，大家用得顺手，顺手到不再回头看它的来路，它就慢慢变成新的板书：人人会说，没有人能讲出它怎样来。魏然的“极有用的话”如果在这个班里连续用上一年，也会走到这一步。所以说法谱不能只记一次，每隔一段时间，要请学生回头问一遍：这条说法现在还能指到课文哪一处，还有人认得它最初的样子吗。路要保持可以接着改，就得不断有人回去走一走。

于是板书在这套安排里的位置，也能说得清楚了，这里先把它收一收。它既不是整个共同知识，也不是应当废掉的东西。它的一部分，写下的是底座，这一部分可以早写、写得牢；它的另一部分，写下的是路上的说法，这一部分要晚一步，带着出处写。写在黑板上的，永远只是路的一个侧影。共同知识本身，在学生与学生之间的接续里，在每个人带走的、改过的读法里，也在一份班里留得住的记录里。下一节要看的，是前人从各个方向看见了这件事的哪一块。

◆ 七、五位前人各看见共同知识的一块，本章在每一处都多走了一步

共同知识这个题目，前人从很不一样的方向看过。下面依次写五位：两千多年前的荀子，百年前的杜威，近二十年研究课堂谈话的Mercer与Littleton，做知识建构的Scardamalia与Bereiter，最后是柴翱与刘华杰合写的《班级之美》。对每一位，都先说他看见了什么，再说本章在哪一处与他分开，最后落到一个只有本章推得出、他推不出或会推出相反结果的课堂局面。其中最后两位离这个题目最近，写得也最细。引文只用原话，凡不是原话的，都是转述。

荀子在《正名》篇里说：“名无固宜，约之以命，约定俗成谓之宜，异于约则谓之不宜。名无固实，约之以命实，约定俗成谓之实名。”同一篇里他又主张“王者之制

名，名定而实辨”，也就是由居上位的人来制定名称、统一称谓。他看见的是：名字没有天生合适的，合适不合适，要看大家是否约成；一个社会要能一起说话，称谓必须稳定。用到课堂上，这是一句很扎实的话。“责任”“看客”“礼教”这些词，在一节课里如果各指各的，讨论就无法进行，约成一个共同的用法是第一件事；而由老师或教材来“制名”，在字义、术语这一层也是必要的，本章讲的底座，有很大一部分就是荀子这条线上的东西。

本章与荀子分开的地方，在于他关心名能不能稳定，不大关心名是怎样来的、能不能继续修订。“约定俗成”与“王者制名”两条路，他都认下了，却没有说明什么时候该由众人慢慢约成，什么时候该由上面一次定下。本章补的就是这个分层：底座那一层，名与事实可以由老师一次说定，因为课文原文可以一次裁决；说法那一层，名不能由上面制定，必须在接续里约成，因为一个解释的名字，一旦被抢先“定”下来，路就被截断了。荀子推不出的局面是魏然那句“极有用的话”：它当堂被否，没有谁“制”过它，也没有谁宣布“约”过它，几周之后却成了好几个人都在用的一个说法，而且仍然追得回魏然。这在“约定俗成”之外，还多了一条有来路的路。

杜威在《民主主义与教育》第一章写道：“人们因为拥有共同的东西而生活在共同体里；沟通是他们得以共同拥有这些东西的途径。”他接着强调，目的、信念、知识这类东西，不能像砖块那样从一个人手里递到另一个人手里，只能经由参与共同的活动形成。这一条说中了许清那条板书的病根：板书像是一块砖，老师递出去，学生接过来，可是第二天没人知道它怎么来的，因为学生没有参与形成它的活动。杜威看到的是共同知识不能搬运，只能共同经历。这句话也是本章的前提之一，没有它，本章讲的整条序列都无从谈起。

本章在这一处与杜威分开：他讲的是一般的共同经验，没有给出一个判据，说明共同经验在什么条件下成为可以追溯、可以修订的“知识”。参与是必要的，却还不够。课堂上有一种很常见的情形：全班都参与了同一场热闹的讨论，每个人都说了话，也都听了话，下课后却没有一个说法被谁借去用过，一周以后全班各自的读法和讨论前几乎没有分别。杜威式的“共同参与”在这里预测共同体已经形成；本章看到的是，参与有了，说法没有被接续，出处没有留下，所以共同知识没有长出来。共同经验要变成共同知识，还要经过一道：被借用、被改形、被认出。

Mercer与Littleton在《对话与儿童思维的发展》里，把小组谈话分成三种：争执式，各执一词，短促对抗，各自决定；累积式，不加批判地彼此附和，简单叠加；探索式，批判而建设性地回应彼此的想法，提出主张要给理由，推理在谈话里变得公开可

问。他们的“共同思考”项目专门教学生探索式谈话的基本规则，Wegerif、Mercer与Dawes（1999）发现，受训学生在瑞文推理测验上的小组成绩与个人成绩，提高幅度都大于对照组。他们说中的是：意见并排保留，很容易滑成累积式的“各说各的，互相点头”，不产生新知识；魏然与程露那几个回合，给了理由、可被追问，更接近探索式。本章承认，没有这种谈话，就没有序列。

但他们的分析单位是一次谈话，追踪的是推理能力，并不追踪某一条知识在第二天、几周后还被不被共同使用，出处还能不能追溯。本章的区别由此而来。设想两个班，同一位老师、同一篇《祝福》、同样质量的探索式谈话，一个班讨论后留下了一份记着“谁借了谁、改在哪里”的记录，另一个班没有。按他们的框架，两个班的共同思考水平相同，预测之后的表现也相近；本章预测的却不同：几周后换一篇课文，前一个班里的说法会被借用，且借用者说得出出处，后一个班里即便有好说法，也留不下可借的东西，因为谈话里的东西散在每个人的脑子里，没有人能指着说“这是从哪里接来的”。谈话的好，不会自动变成知识的留下。

离这个题目最近的，是Scardamalia与Bereiter的知识建构。他们把教室当作一个以推进“共同体知识”为目标的知识创造组织。Scardamalia（2002）列出十二条原则，其中有“想法可改进”“认识主体性”“共同体知识与集体责任”，还有“超越”，意思是在更高的层次上综合已有的想法。配套的平台Knowledge Forum，把每条想法存成一则公共笔记，并且记下是谁在谁的笔记上接着建构，想法的出处因此可以追。他们认为，共同知识就是可以公开改进、留有接续记录的认识作品，而教师一条统一的板书，恰好中止了改进。这个判断与本章几乎同向，本章讲的“路”，与他们的“接续记录”，在结构上相近，许清那条板书的病，他们一眼就能看出来。

必须承认，本章从他们那里借了很多。想法要被当作可改进的对象而不是待背的结论，学生对想法的出处负有责任，这些都是本章后半的基本姿态。分开的地方有几处，需要说得具体。第一处是尺度：知识建构需要专门的平台和较长的周期，证据主要来自加拿大等地的中小学课堂，在一节语文课的时间里是否成立、怎样与考试评价共存，它没有现成的答案。本章面对的就是一节课、一篇课文、一块黑板，不指望有平台，只要求一本班里的说法谱，几张纸条，一块分成两栏的板书；而且面对考试，本章的底座是要早封的，不会等到所有想法都改进到位。

第二处分开更深一些。知识建构的总方向是想法可改进，改进、超越、综合，这些词的方向都是向上的。可是语文里的解释，并不总是在同一级台阶上。魏然的“极有用的话”被别人从“我”换到另一个人物身上，这不是一次更高层次的综合，而是换了位

置，换了所指，说法依然是它，只是落到了新的地方。把所有的改形都读成“超越”，会让课堂去追逐一个看不见的更高点，反而忘了去看这一次改形到底改在了课文的哪一处。再有，并不是一切都可改进：最薄的底座，字词和情节，不应当被“改进”，只应当被核对。本章比他们多出的，就是这一道分层：哪里该改进，哪里该核对，哪里该各自保留。

第三处在“认得出”。平台能记录是谁在谁的笔记上接着建构，这足以证明谁接着谁，却不能代替原主在场时说一句：改在这里，对，这是从我这里来的；也不能代替借用者说一句：我接的是这一句。本章把这两句话看作判据的一部分，是因为在语文的解释里，接续的记录很容易与真实的接续脱节：有人在笔记下面接了一句，其实并没有读懂原主的意思。原主认得出，借用者说得出，两端都有人，记录才算数。这一层要求，是从《班级之美》那里带来的，放在知识建构的旁边看，它补的是记录和认出之间那一小段距离。

由此可以给出一个只有本章推得出、知识建构会推出相反结果的局面。设想某位学生在笔记平台上写下一条关于“说不清”的想法，之后经过五六个人接续修订，每一次都留着接续记录，版本越改越长、越改越“高”。最后，原主一看，说这已经不是我当初的意思了，我认不出它变在哪里；后面接续的人被问到“你接的是哪一句”，也答不上来，只说是大家一起改的。知识建构的标准会说：想法被持续改进，接续记录俱在，共同体知识已经形成。本章的判断是：记录是有的，闭环没有；这样一条说法，是被一串人轮流写长了的文字，还不是班级的知识。反过来，魏然那句话没有任何平台记录，也没有人宣布改进它，原主认得，借用者也说得出，本章算它已经长成；知识建构的框架，对它最多算“有一个想法被用了”。

最后是柴翱与刘华杰合著的《班级之美——同一性谱系发生学》，这是本书的自家邻书，本章的核心判断直接站在它的肩膀上。据它的母题，班级之美是一个双向认出的谱系闭环：一枝知识在别人那里变了形，原主认得出变在哪里，借用者说得出它从哪里来，变了形的东西回流进全班；知识原样被接过去，等于没有收下，变了形而来路仍认得出，才算收下。书里用一个构想的几何课班级做例子：杜可的一条辅助线，被邱田借去，延长到了图外，邱田说，这条线是从杜可那里学的，可我把它延长到外面去了。本章第三节给出的三条标志，就是这一母题落到一场讨论上的样子，所以不再重述它的论证。要说清的是：本章比它多出了什么，这一层不能一句带过。

多出的第一层，是语文的解释怎样判定“变了形而出处仍认得出”。几何里的变形可以在图上看见，辅助线延长到了哪里，谁都指得出来。语文的解释没有这样一张

图，“软弱”换成“用处”，是不是变形，要靠别的办法来认。本章给出三个落点。一是换证据，同一个判断，指到课文另一处；二是换推断，同一处证据，推向另一个判断；三是换所指，同一个说法，用到另一个人物或另一篇课文。魏然的说法被移到别的人物身上，属第三种。出处是否认得出，也要落到课文：原主指得出借用句里哪一部分是自己的，借用者指得出自己接的是哪一句，两人的指认如果不一致，就回到课文，看双方指的是不是同一处。这里还有一层要分清：“极有用的话”是课文里的话，不是魏然的发明，魏然的是对这句话的读法，说法的出处和课文的出处，是两层。

多出的第二层，是哪里必须共同、哪里必须不同，在语文里长得不一样。《班级之美》里最薄的底座是定义、符号、安全、诚信、不欺凌，几何课里这样划是顺的。语文课的底座更具体：文本事实、引证规矩、词的用法，这是上一节划出的三样。而“必须不同”的位置也不同：回写到自我界的那一层，比如“我读到这里心里为什么一沉”，不必收，也不应收。变了形的东西回流到哪里，两处也有区别：几何课里的新枝，可以写进班里的定理册，成为班级以后可以直接用的东西；语文的解释不能成为定理，它回流进去的是一份有出处的读法，下一次是被借用，而不是被引用为真。第三层是当堂被否的说法：闭环的单位是被接过去的那一枝，一枝被当堂否掉、几周后才被接过去的情形，要靠一份记录才不会丢，这个记录办法，留到第九节。

《班级之美》推不出的局面，可以设在两个班之间。两个班读《祝福》，讨论都走成了完整的闭环：原主认得出自己的说法变到了哪里，借用者说得出接的是谁的哪一句，变了形的读法也都回流进了全班。按旧作的读数，两个班同样美，图上的连通度可以一样高。差别在一处旧作的读数不查的地方：甲班讨论之前先把文本事实封了，祥林嫂几次到鲁镇、第一回做工是怎样结束的，对着课文核清楚；乙班没有封，一个同学把两次到鲁镇的先后记反了，他的读法很有意思，被三个人接了过去，都变了形，出处也都认得出。本章预测，一个月后乙班的说法谱上，这处错的事实还原样躺在三条读法底下，越传越像共识，甲班没有。闭环本身托不住语文的底座，底座要先封，这是旧作在几何课上不必面对、语文课上绕不开的一层。

五位放在一起，对同一间教室会说出五种缺失：共同命名的约定没有形成，缺少参与式的共同经验，缺少探索式的谈话，共同体的知识没有被持续改进，双向认出的谱系闭环没有形成。五种说法都在回答共同知识怎样形成，回答得都有道理，却都把“共同”当成一件整体的事，没有把它分层。本章多出的一层正在这里：共同知识是讨论里留下、还能接着改的那一串说法，带着来路；必须全班一样的，只有最薄的一层，在语文课里是文本事实、引证的规矩和词的用法，这一层要早封；读法那一层不但不必一

样，还应当保持不同。照这一层看，统一板书错在把读法也封进了底座，又擦掉了来路；所有意见并排保留，错在连底座也没有封。对这两种课堂，本章的预测都与前人相反，判别的办法就是一个月后翻出说法谱，看来路还在不在、底座有没有错。

◆ 八、站内三部邻书各占一角，本章补的是语文课里的出处与轮换

德麦国际的专著栏目里，有三本书离这个题目很近，各占共同知识的一角。第496号《化冲突》讲冲突怎样化，第337号《知识的谱系发生》讲知识住在哪一层，第105号《下一步才算数》讲一句话什么时候才算数。三本书都是同向的，本章是在它们旁边落脚，并不想重讲它们的论证。下面逐一写它们说中了什么，本章在语文课这个具体地方多出了什么，凡是只据各书母题能说的，就只说到母题为止，不替它们补写书里没有的细节，也不把本章的用法算在它们的头上。

王德生的《化冲突》，副题是谱系社会的新知识发生器。它把和谐从“没人吵”改成一个可以检验的东西：对方的东西在我这里也出现，做法不同，而原主认得；检验有三问，在场、有差、认得。它还立了一条无指挥律：起音可以有，但起音者要轮换并受外部校对，坏事的是那个常设、独占、不可被校对的指挥位。它说中了许清那条板书的一个侧面：如果每节课的结论都由她一个人写，学生既不能校对，也没有轮到自己起音的机会，板书就在悄悄变成这样一个答案位。它也说中了“折中不是和谐”：把十种读法揉成一条中间值的板书，常常是一锅谁都不满意的东西。

本章比它多出的，是语文课里有一个餐桌上没有的东西：课文。《化冲突》里的分歧是辣与淡、泡椒与腌菜，是口味和做法，要靠原主在纸条上写“认”“认一半”或“不认”才能校对；语文课里的分歧，却总有一个第三方摆在那里，谁说了什么，翻回课文就能核对一次。这使得校对不必只靠原主的一句话，也可以靠“回到哪一句”。还有一点：该书讲的是怎样把冲突化解，本章里的许多分歧却不需要化。魏然与程露下课时仍然各持己见，这是正常的结局，要紧的是分歧本身被记下了，被全班知道了，而不是被消除。语文课的共同，并不总是和解，也包括共同知道哪里不同。

《知识的谱系发生》的母题是：知识不是人人同一的认识，而是在某个社区里对效的认识，“我”是最小的那个社区。它给出三层谱系，公共知识是根，类我知识由相似的人组成，我的知识最小；谱系是双向的，往下从大家的长到自己的，往回把检验过的东西流回大家的知识。这与本章的三界相互照应：理念界和现实界里共同的那一层，接近公共知识；说法在序列里被借用、被改形，接近类我知识；每个人带走的读法，则是

我的知识。它说中了一件要紧的事：不要用“全人类的尺子”去量一个只在小社区里成立的东西，也不要以为各自成立就不必回流。

本章多出的，是一节课之内的移动。该书讲三层各有各的检验，本章问的是：一条说法在一节课里，是怎样从“某个人的读法”变成“几个人在用的说法”，又怎样回到每个人手里；这段路上，什么时候该往共同走，什么时候该退回独立。这就是轮换的意思。同时，语文解释的“对效”也要重新落脚：它不由事情的灵不灵来判，课文就是这里的事情，一个说法对不对效，看它回到课文的某一处是否仍然站得住，以及它被借用以后，是不是帮人读到了原来读不到的地方。这一个落脚点，在该书的药方、手艺这类对象里是没有的。

《知识的谱系发生》里还有一个办法，值得借来用：据它的母题，一条类我的知识要靠迁移检验来画出自己的边，也就是把做法交给近处和远处的人去试，失败的地方恰好替这条知识画出边界。放到说法谱上，就是把魏然的说法交给另一个班、或交给读另一篇课文的同一个班，让它在新的地方碰壁。有的地方碰得上，说法得到延长；有的地方套不进去，比如把“极有用的话”硬用到一个并没有想摘自己的人物身上，套不进的那一处，就是这条说法的边。边画出来，说法才不会被当成万能钥匙。

胡志英的《下一步才算数》，副题是语言的十个判据，母题是：话说完不算数，下一步被接住才算数；语言事件的公共身份，不在说者身上，而在说者之外的行动者的下一步上。它的十个读数没有一个以说者为分母。这与魏然那件事几乎是一个镜头：他的话当堂说完了，没有算数，几周后别人拿它做了下一步，才算数。按该书的说法，这是落在原互动之外的人身上的下一步，属于它所说的跨手一型。本章因此可以放心引用它的一句总判断：一个说法的身份，要看它在别人那里的下一步，不看它在说者嘴里的完成。

然而据该书母题，它的读数问的是下一步接没接住，没有单独去分辨接住的方式。原样复述也是一个下一步，岳川那句“我同意魏然”就是；但它不能算作共同知识长出了一步，因为什么也没有变。本章在这里加上两道：接住须是改形地接，或者反着接，原样的不算；接住以后，借用者要说得出出处，原主要认得出变在哪里。没有这两道，下一步再多，也可能只是复印机在转。三本书放在一起看，可以说《化冲突》管“化”，《知识的谱系发生》管“层”，《下一步才算数》管“接”，本章管的是这三者在一节语文课里怎样落到一条有出处的路上，并且按着一轮一轮的节拍，让共同与独立轮着来。

◆九、课堂上可以这样做：板书分两栏，十分钟画一张说法谱，一个月后翻出来看

前面说了这么多，落到课堂上，其实是三个小动作：把板书分成两栏，用十分钟画一张说法谱，一个月之后回头翻一次。三个动作都不需要新的设备，也不增加批改的负担，许清在一节普通的课里就可以做。下面仍以《祝福》那一节为例，说它们各自怎么做、做的时候要留意什么。这些做法的共同点是：不要求老师多做一轮，只要求老师把本来就要做的事，换一个先后，换一个落点，让每一步留下的东西，都比原来多带一条来路，并且尽量把这条来路交到学生自己手里，而不是留在老师的本子上。

先说板书的两栏。讨论一开始，许清在黑板左边写下一个小标题“全班要一样的”，下面写三类东西：文本事实，也就是祥林嫂最后问了什么、“我”怎样回答、“我”随后打算做什么、她死在什么时候，每条都标上课文的段落；引证规矩，一句，说判断必须指到课文某处，引原话不改字；词的用法，比如这节课里“责任”指什么。这一栏可以请学生一起翻课文核对，核完才写上去。黑板右边留空，标题是“允许不同的”。讨论进行到一半，她把已经被接过去的说法写在右边，一条一行，每条后面用括号注明“接了谁的哪一句，改了什么”：比如“说不清是诚实（接魏然，把退路换成诚实）”。讨论结束时，她不在右栏下面写结论。

这样做会碰到一个很实际的问题：考试怎么办。周平老师多半要提这个，而且这个提法并不错。解决办法很朴素：在黑板最下角再划出一个小小的位置，标题就叫“试卷上通常这样说”，把像“反映了知识分子的软弱与冷漠，揭示了封建礼教吃人的本质”这样的表述写在这里，并且告诉学生，这是试卷常用的一种概括，它是从许多读法里压出来的，压的时候用了哪几条，请大家回到右栏去找。这样结论句并没有被取消，只是被放回了它的位置：它是一个符号，它有来路。考试要求的东西，本来就要早封，早封的时候带着出处封，学生拿到手的是同一句话，不同的是他知道它是怎么来的。

第二个动作是十分钟的说法谱。讨论结束前十分钟，每人领一张小纸条，写三行：我现在的说法；它接过了谁的哪一句，或者课文的哪一处；我改了什么。用三分钟写完。接着是认的环节：纸条交给被接的人看，原主在上面画一笔，“认”“认一半”或“不认”，这个办法借自《化冲突》里周家餐桌上的那张纸条，只是搬到了语文课上。程露的纸条写着：“我的说法：说不清是诚实。接了魏然‘极有用的话’那一句。改的是把退路换成诚实。”魏然看了，画了“认一半”，并在旁边写：我说的重点

是用处，这里丢了。这个“认一半”不是失败，它是下一次的起点，说法谱上最有价值的往往就是这样的半个认。

剩下几分钟，许清把纸条按接续关系摆在一张大纸上，连上线，让学生看一眼：这节课有哪几条路，哪里断了，哪条说法没有人接。这张纸可以贴在教室后墙，每篇课文一页，也可以收进一本班里的说法册。有两条纪律要守。一是只记被别人借用过的说法，不记每一句话，否则变成流水账；当堂被否的说法也要记，因为它可能几周后才被接，这是前面说过的补充。二是署名全凭自愿，学生可以署真名，也可以署代号；谱是用来找路的，不是用来评功过的。魏然的名字出现在上面，是因为他的说法被借了，不是因为他被表扬了。

第三个动作是一个月后的回看，也是整个设计里最要紧的一个。许清隔一个月，选一篇相关的课文，比如另一篇写旁观者的小说，开头十分钟不讲新课，而是请学生翻出《祝福》那一页说法谱，做两件事。一是找：在今天的新课文里，有没有哪个说法是从那一页上带过来的？二是补：如果有，说出处，说是从谁的哪一句来的，改在哪里。同时核一次底座，新课文的事实、引证、词的用法，重新建立一遍，不要以为上一篇的底座可以直接搬过来。这十分钟做完，许清就能看见那条路有没有走远，哪些说法还活着，哪些已经变成套话。

如果想排成几周，可以这样安排。第一周，只做板书两栏，在一节课里把底座和说法分开写，不画谱。第二周，同样的讨论里加上十分钟的纸条，先练“接了谁的哪一句，改了什么”这两行。第三周，加上“认”的环节，让原主画一笔。第四周或第五周，做那一次回看。每一周只加一个动作，学生不会觉得一下子多了一套规矩，老师也有余地把每一步调整成自己班上的样子，做不下去的时候，也容易看出是哪一步出了问题。四周之后，说法谱会有了几页，哪些说法走远、哪些说法停住，大致看得出来。

教师自己也需要一份观察记录，办法很简单：每次这样的讨论后，在自己的本子上记五样东西。这一次讨论里，被借用的说法有几条；其中改了形的有几条；借用者说得出出处的有几条；当堂被否、但保留了的有几条；底座三样有没有核过。数字都是给自己看的，是示意性的，不进学期考核，不排名，也不拿去和别的班比较。理由很实际：一旦这些数字进了考核，学生就会为了让自己的说法“被借用”去相互假借，老师也会为了好看去催出处，说法谱就变成新的账本，共同知识又被压成一个可以转手的分数，这是本书反复提醒的一种退化。

使用这些做法还有几处要小心。自我界里的东西，如果学生不愿意说，就不要用“入口”逼出来；说法谱里出现的也只应是对课文的读法，不应是个人的家事。如果

某个说法背后透露出学生在生活里有困扰，比如家里出了变故、自己情绪低落，或者涉及人身安全，这不是语文课的说法谱能处理的事，应当交给学校里负责的老师和专业人员，由他们去陪伴。署名被同学嘲笑的情况，也要及时处理，宁可暂时全部改用代号。这些细节看起来琐碎，却决定了说法谱是一块让人安心借与被借的地方，还是又一个让人害怕出丑的地方。

◆十、高一、高二、高三的课堂里，说法谱的做法随学段与文体各有侧重，底座却一样要早封

前面各节都拿《祝福》那一节课做例子，那是一篇小说，学生在高一，读的人很容易顺手把本章的做法记成“小说课的做法”或者“高一的做法”。其实板书分两栏、十分钟画一张说法谱、一个月后回头翻看，这三个动作搬到别的学段、别的文体里，用力的地方并不一样。学段变了，早封与晚封的比例跟着变：高一是打底子的时候，底座要一点点立起来，说法可以放得宽一些；高二做专题与经典研读，课堂上说法的往来最多，也最值得记下来；到了高三，考试的要求成倍地压过来，必须早封的东西多了，说法谱只能缩成窄窄的一条，但它仍有自己的位置，缩窄不等于取消。

文体上的差别，按本书一贯的口径，只说侧重，不说对应。诗歌偏向主体属性：一首诗的意境是一个整体的场，进去了才感得到，拆成一个个词就不见了，情与意分布在意象之间，也分布在不同的读者身上，所以诗歌课多半先让学生入场，再看分布，最后问一句和谐里有没有活力，这是“美”。小说偏向互动属性：人物关系一步步变，一句话、一个动作在人物之间传开，牵动一串人，所以小说课多半先追往来，最后问这样的往来让谁怎样了，这是“善”。散文偏向客体属性：一个个可以指认的物与细节，借对比显出特征，所以散文课多半先抓物，最后问所写之物立住了没有，读者能否对着文字核实，这是“真”。侧重只说起手与先拿出哪一种判断，散文里也有场，诗里也有对比，小说里也有可核的物。下面三个例子都是构想的，每一个都扣着本章的老问题：这一课里哪一层必须全班一样，哪一层要留来路。

第一个例子在高一，许清的班，读《红楼梦》整本书，读到宝玉挨打的那一回，已经共读了几周，这天留一节课做讨论。课前她让每人画一张草图，标出这一回里谁和谁有过往来。构想的学生里有齐月和宁照，齐月读书细，爱抠先后次序，宁照爱问一句“凭什么这样算”。这节课里的符号，是许清事先整理好的一张人物关系图：宝玉、王夫人、贾政、贾环、金钏、袭人、宝钗、黛玉，一根根线连着，图下压着一行字，“宝玉挨打，是封建家长制对叛逆者的压迫”。这张图加这一行字，整齐，一眼看

得清，抄下来就能用，所以最容易被当成这一回已经读懂了的证明；而它画出的是关系，没有画出往来。

小说偏向互动，所以认缺时先问：这张图缺什么？缺的是一次次往来怎样传开、传到谁身上又变了样。许清于是不从图起手，从一个往来起手：金钏被撵出去投了井，这件事后来是怎样传到贾政耳朵里的。齐月说，不是直接传的，中间经了贾环的嘴，而且贾环对贾政说的，与金钏那天遭遇的事已经不是一回事。宁照接过去，改了顺序：他翻到前面指出，贾政是先被忠顺王府来人当面要琪官，已经气着了，贾环那一句是在烧起来的火上添柴。齐月认了一半，说顺序他认，可添柴的那一句仍然重，因为它把金钏的死扣到了宝玉头上。这一串往来摆开，判断才落到“善”上：话传了一圈，最先受损的是金钏，偏偏她一次也不在场。

定时的办法，是把最薄的底座先钉死。这一回里，谁先谁后到场，贾环是赵姨娘所生、宝玉是王夫人所生，金钏是王夫人房里的丫鬟，宝钗和黛玉各在什么时候来看他，这些都是回目里的事实，许清用一叠小卡片请学生自己排次序、对原文，对完才许往下讲，全班只能有一个排法。右栏则留给说法：宝钗送药的用意是什么，黛玉哭的分量在哪里，宝玉打发人送去的那两块旧手帕算不算一句话，这些读法可以并存，各自指到原文的某一处。说法谱的节点，在这里就是“某一次往来被谁怎样改述了一遍”，齐月和宁照那一段正是一个节点：顺序改了，轻重没有全改，原主说得出改在哪里。

高一的分寸，在于底座要早封，而且要封得牢。《红楼梦》人物多、关系绕，有人把贾环和贾兰记混，有人说不清金钏是谁房里的人，讨论吵到一半才发现吵的不是同一件事，这样的不同是糊涂的不同。所以底座在开讲时就钉住，说法则晚一步，右栏下角才允许写上那行“封建家长制”的概括，并注明它是从哪几种读法里压出来的。若这一课按散文的侧重起手，先抓药、手帕这样的物，物是立得住的，底座反而核得更快，可一次往来里谁因此好过、谁因此受损，会被推到很后面去；不过那两块手帕又恰好是一个能让往来显形的物，所以整本书的阅读里，两种起手用不着分高下，轮着用就是。

第二个例子在高二，仍是许清的班，读李白的《蜀道难》，构想的学生是车晓。许清预备在黑板上写的，是这类诗常见的一条概括：“极写蜀道的险峻，抒发诗人的豪放与感慨。”这一条是本节课的符号，它没有错，字字站得住，可它有一个和《祝福》那条板书不同的毛病：它说的是读完之后的样子，却把读的过程整个替掉了。诗歌偏向主体，意境是一个场，要先进去才感得到，一上来就把概括挂在黑板上，学生要做的事就变成去找诗里哪一句能对上“险峻”二字，场还没有进，就先在门口被验了票，读诗成了对号入座。

所以许清先不写板书，只读。她把“噫吁嚱，危乎高哉！蜀道之难，难于上青天！”那一声拖足了读，读完请学生往下默读，然后每人写两行：哪一句让我身上有了反应，反应是什么。车晓写的是开头那一嗓子，说他读到那里往后退了半步，那一声不像在说难，倒像在叫人站到山脚下去。后排一位同学接过去，改了位置：他是读到“连峰去天不盈尺”一带才有了反应，不是退，是被拽着仰起头来。车晓看了，在纸条上画了“认一半”，写道：退是在门口，仰是在半山，不矛盾，是同一座山的两个地方。这里的起手，是先让感受显出来，再问它缠着各人的什么，最后才让说法互相碰。

诗的说法谱，记法得跟小说不一样。小说里的节点是一次往来被改述，诗里的节点是“某一句，加上身上的反应，加上一个词”，接续时改的常常是反应落在哪个位置，而不是结论。板书的左栏照旧写全班要一样的：生僻字的音和义按注释统一，“噫吁嚱”是惊叹，诗里写到的山川、传说，也按注释对一遍。至于这首诗究竟为谁而写、寄托了什么，历来有不同的说法，注本各有取舍，这属于右栏的事，不是底座。右栏记的是分布：有人记“退半步”，有人记“仰头”，有人要到“使人听此凋朱颜”那里才觉得怕。老师不把这些合成一句“气势磅礴”，因为合成之后，场就只剩一个形容词了。

高二的分寸是：底座薄，薄得几乎只剩字义与注释，早封；说法厚，晚封，而且晚封之后仍留在右栏。课的末尾，许清在右栏下角划出一小块，写上那条常见的概括，旁边注明：这是许多种感受压出来的，压掉的是谁在哪一句里的反应，请回右栏去找。若这一课按小说的侧重起手，要追人物往来，《蜀道难》里只有“问君西游何时还”一问一听，往来太薄，追不出什么波；若按散文的侧重先抓物，山、松、峰、瀑这些名物都是可以指认的，倒能把底座立得很稳，可那是底座的事，诗的“美”，也就是险里有没有活力，并不在这张名物清单里。

第三个例子在高三，周平老师的班，是一节课外散文阅读的讲评课，材料是一份构想的模拟题。短文题为《补胎的老人》，同样是构想的，不足千字，写县城街口一个补胎摊：开头写老人把换下来的旧气门芯随手扔进一只铁盒，听不见响；第三段有一句画线句，写他把最后一枚新气门芯在掌心里捻了两下，才递给“我”的父亲；结尾写他收钱时不数，找零却一枚一枚摞整齐。题目问：结合全文，分析画线句的作用。构想的学生是裴林。周平的黑板上已经写好参考答案：“承上启下；突出老人对手艺的郑重；为结尾作铺垫，深化主旨。”这一条就是本节课的符号。

周平写这一条，有他的道理，考场上阅卷看的就是这样的语言。可是散文偏向客体，读它的起手是抓物，物与物放在一起，特征才显出来，参考答案里“突出郑重”四个字，恰恰把显出郑重的那两个物的对比略去了。裴林交上来的答案是：旧气门芯随手

丢，新气门芯掌心捻，同一类零件，两种待遇，可见老人并不是对什么都郑重，他只对要交到别人手里的东西郑重；结尾摞得整整齐齐的找零，是同一个对比的延长。周平读了，没有说这个答法偏，他发现它每一步都能指回第一段、第三段和结尾，对着文字就能核实，这正是散文课最先要问的“真”：物立住了，判断才站得住。这条答案落进的得分点，与参考答案一样。

讲评课上，周平仍然先把参考答案写牢，因为那是考场的语言，也是必须早封的一层：答题的结构是“位置加内容加作用”，得分点怎样分，画线句在全文里的位置怎样说，这一层全班一样，一个字不松动。松动的只是随后的一小块地方。他在参考答案旁边留出一条窄栏，标题是“这条答案是从这几种答法里压出来的”，列三种学生的答法，各注明压进了哪个得分点、压掉了什么：裴林那一条，注的是“压进‘突出郑重’，压掉了对比”。裴林在旁边写一个“认”。整件事不超过十分钟，不另开一节课，说法谱在这里缩成一条旁注，它的用处不在记下全班，只在让学生知道，参考答案不是凭空落下来的。

高三的分寸，是早封占大头。答题结构、术语、证据位置、得分点，讲评一开始就封，不等讨论；晚封的只剩一层：同一个得分点，可以从哪几条路走到。周平对此有顾虑，他怕学生在考场上学裴林写成一大段，得分点没写全，时间先用完了。这个顾虑是对的，于是定下一条规矩：限时作答时先写满得分点，有余力才写自己的路；路的练习放在讲评之后，放在不限时的小练里。若这一课按诗歌的侧重先入场，也能读得很动人，可阅卷要的是指认的位置，入场之后还得回到物上来；若按小说的侧重追往来，这篇短文里人只有老人和“我”的父亲，往来太薄，同样落空。

把三个例子并排看，文体的侧重确实决定了许多具体的地方：小说课的说法谱，节点是一次往来被怎样改述；诗歌课的节点，是某一句加上身上的反应；散文课的节点，是某个物和它的对比。认缺的入口、起手的次序、判断先拿哪一种，也随之不同。而本章的核心判断没有变：共同知识是讨论里留下来、还能接着改的那串说法，必须全班一样的只有最薄的一层。变的是这一层有多厚，高一读《红楼梦》，底座是回目次序和人物关系，厚度适中；高二读《蜀道难》，底座薄到只剩字义和注释；高三讲评，因为考试，底座加厚到答题结构和得分点，说法则退成一条旁注。学段管底座的厚薄，文体管说法谱怎么记，两者合起来，才是一节课里早封与晚封的分寸。

侧重也有失灵的时候，要留一个口子。一篇以场取胜的抒情散文，起手先抓物就会碎掉；一首以人物往来为骨的叙事诗，先入场也许反而漏了往来。学生若学会了“诗必入场，小说必追往来，散文必抓物”，这条规矩就成了新的板书，人人会说，没有人说

得出它从哪来。判别的办法也可以写下来：换一个学段或文体，如果说法被借用的比例、出处认得出的比例，与底座的厚薄都不随之变化，那么这一节分出来的区别就可以取消；如果一篇文章按侧重起手，学生的说法反而比按别的起手更少被接续，那么这一篇的侧重就该改。侧重是帮老师选入口的，进了门，文本说了算。

◆十一、三界里共同的程度各不相同，这套说法在哪些观察下算错

先把前面的话放回三界里看一遍，因为共同知识在三界里的样子，正好说明为什么它必须轮换。理念界里，是那些词和句子：“责任”“看客”“礼教吃人”，以及黑板上那条概括。这一界共同的程度最高，也最需要共同，一个词如果在全班嘴里各指一件事，什么讨论都无法进行；但这些词本身也是有来路的，“看客”是谁先这样用的，用到了谁身上，说法谱要能回答。现实界里，是课文和课堂：那几页纸，那一句“说不清”，以及教室里谁坐在谁的后面、谁敢接谁的话。这一界的证据人人可核，所以共同最容易，也最该早做；而课堂里的人际，决定了一个说法能不能被借去，一个刚被当众驳倒的同学，下一次敢不敢再开口。

自我界里，是每个人读到“说不清”时心里的那一点动静。魏然当堂被否掉，低头在本子上画了两道，没有再争，这两道线里有什么，旁人不必也不应去猜；能说的只是，几周之后他抬起头来，认出了自己的说法，那一刻在他的自我界里，发生的是一次“我的话被人用了，用得和我不一样，可那是我的”。这一界是不必共同的，也不应被共同吞掉，它是整个轮换的起点，也是终点：每个人带着改过的读法离开，这一点是班级全部功夫最后落脚的地方。老师在三界里也有她自己的位置：板书是她理念界里的东西，一节课的四十分钟是现实界里的硬约束，而“稳妥”与“想试一试”之间的拉扯，是她自我界里的事。许清和周平的区别，不在对错，在于各自的自我界里给谁留的位置不同。

现在可以说，这套说法在什么观察下算错。设想两个班，同一位老师教，同一篇《祝福》，同样的课时，讨论的质量也同样好，也就是学生都在给理由、彼此追问。甲班用两栏板书，并在讨论末尾画说法谱；乙班用一条统一的板书，没有说法谱。一个月后，换一篇相关的课文，请两位没有参与教学的老师，独立读两个班的课堂记录和学生纸条，各数三样东西：新课文的讨论里，被带过来的旧说法中，借用者能说出出处的占多少；这些说法的原主，认得出改形的占多少；学生在新课文里各自能指到课文的支持、而且彼此不同的读法，有多少种。

对这个局面，几位前人和本章会作出不同的预测。按荀子的“名定而实辨”，统一的板书让称谓稳定，乙班应当更稳，读法更清楚。按Mercer与Littleton，两班谈话质量相同，一个月后的表现应当相近。按知识建构，凡是留有接续记录的班会占优，但如果记录里没有原主的认，这个优势并不能判明。本章的预测是：甲班在前两样上明显高于乙班；第三样，甲班不低于乙班。如果一个月后，乙班在“借用者说得出出处”和“原主认得出改形”两样上与甲班相当，本章关于出处是共同知识的条件的主张就算错了；如果甲班的“不同读法”明显少于乙班，也就是说法谱把大家的读法压向了趋同，那么“在个人读法上仍允许不同”这一半就算错了。

还有一个更小的观察可以单独检验：当堂被否的说法是否留下记录。在同样的两个甲班里，一个班把被否的说法也记进谱里，另一个班只记被接受的，一个月后看被否的说法有没有被重新借用。如果两者没有差别，那么本章关于被否说法要保留的补充就不成立，说法谱可以更简单，老师也少一桩记录的负担。这些判别都需要真实的课堂来做，书里的班级是构想的，这里写下的是条件和预测，不是结果。哪一条被观察推翻，相应的部分就收回，其余部分保留。

这套说法也有它不适用的地方。凡是能凭课文原文一次裁定的东西，字词的本义、文言实词、情节上谁在何时说了什么，不适用，这一层本来就该统一，也该早统一。应用文以代拟为使命，格式和措辞就是要全班一样，不必谈说法谱。只有一节课、后面没有可回看的课文时，前两个动作仍可做，第三个动作做不了，共同知识的“留下”无从检验。班额很大时，纸条的收集和连线要花很多功夫，需要分组来做。学生之间关系紧张或存在欺凌的时候，署名和“认”的环节可能带来伤害，要先处理关系，宁可暂不做。同一篇课文为什么在不同读者那里读出不同的世界，是第二章的事，本章不代为回答。

说到老师这一头，还有一层不能略过。说法谱会让老师暂时失去一样东西：由她一个人写出那条漂亮的结论的位置。对许清这样认真的老师，这并不轻松，她要在学生的纸条面前承认，自己总结的那一句也是路上的一个说法，同样要被追问来路。这需要一点胆量，也需要教研组里有人互相壮胆，在彼此的课上轮流做那个被追问来路的人。周平老师可以继续替稳妥说话，因为底座那一层本来就要稳；两位老师不必分出对错，只需要各自看清，自己在哪一层是该稳的，在哪一层是该放的。

最后要说回这一章的本意。本章不是要废掉板书，而是把它放到合适的时候和位置：底座要早封，且封得牢；说法要晚一步封，带着出处封；封顶之后，说法谱还留着，下一轮还能接着改。语文课交出来的东西天然是符号，一条板书是符号，一句被好

几个人接着用的“极有用的话”也是符号；区别在于，前者到手了就结账，后者带着一串认得出的来路，一个月后还能再用、再改、再不同。许清后来在教研组里说，她以前以为共同知识是把大家的话收到一起，现在觉得，共同知识更像是一条大家都踩过、也都认得的小路，路上哪一段是谁先踩出来的，大家说得出来。

本章参考文献

荀子：《荀子·正名》，原文引自通行本，篇内“名无固宜”“王者之制名，名定而实辨”二处，版本页码〔待核〕。

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan. 第一章。（引文为中译。）

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach. London: Routledge.

Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. Learning and Instruction, 9(6), 493–516.〔卷期页码待核〕

Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), Liberal Education in a Knowledge Society (pp. 67–98). Chicago: Open Court.

柴翱、刘华杰（王德生指导）：《班级之美——同一性谱系发生学》，德麦国际专著第512号。

王德生：《化冲突——谱系社会的新知识发生器》，德麦国际专著第496号。

王德生：《知识的谱系发生——从“我们的知识”到“我的知识”》，德麦国际专著第337号。

胡志英：《下一步才算数——语言的十个判据》，德麦国际专著第105号。

王德生：《SDE思想体系入门——从基本概念到跨领域的发生问题》，德麦国际专著第395号（引用章目：第9章“E：特征纠缠维度”中的符号态封顶，第26章“符号怎样发生”，第69章“共同生活怎样发生：组织、治理与共事独立的轮换”，第63章“教育怎样改变：课堂、评价与大学的共同发生”）。

鲁迅：《祝福》，收入《彷徨》。引文仅“说不清”“极有用的话”二处，版本〔待核〕。

曹雪芹：《红楼梦》。第十节仅转述第三十三、三十四回的人物与情节，不引原文，版本〔待核〕。

李白：《蜀道难》。第十节仅短引“噫吁嚱，危乎高哉！蜀道之难，难于上青天！”“连峰去天不盈尺”“使人听此凋朱颜”“问君西游何时还”数句，版本〔待核〕。

第　三　编

动力：符号什么时候才许封顶

编　序

第一编用三大方程认符号：一个答对的主题句、一个解释的标签、一篇署名的作文，背后缺了哪一维。第二编用六路径选入口：一句套话、一个读不懂的学生、一条板书，该从符号的哪一侧下手。这两编问的大体是静着的问题，缺什么，从哪里走。第三编换一个问法，问时点：一个符号在什么时候才许封顶。封顶的意思，是一句话被写定、被记分、被当作结论转手，从此不再有人回头问它是怎么来的。语文课每天都在封顶：板书写下去是封顶，评分细则发下去是封顶，学生一句回答得了老师一声“对”，也是封顶。封顶本身不是坏事，要问的是封得早还是封得晚，封在什么东西上。

这个问法要用123原理。三大方程像一张照片，给出显露、差异序列、特征纠缠相互规定的关系；123原理追问的是照片里的东西为什么会动：矛盾（张力）怎样点火，怎样推动改变，改变又怎样回写，改写后续的条件。母本《SDE思想体系入门》在第12章里特别写明，这一原理不是万能的三步法，所以本编不把一节课切成三步去套，而是在三个时点上各问一句：张力还在攒的时候，符号被封顶会怎样；问题成了自己的那一拍，靠什么撑住；一周以后，留下来的是什么，又改写了什么。三章依次是沉默、开口、留下，各管一个时点。

先用一个厨房里的比方立住本编的态度。蒸馒头的人都知道，火候没到就揭锅盖，热气一泄，馒头回缩，塌成一个个小饼；可是谁也不会因此永远不揭，一家人总得吃饭。语文的方法，是让符号晚一步封顶，不是不封顶。字义、证据、考试要求、全班必须一样的最薄底座，照样要封，而且要早封；本书反对的，只是在差异与纠缠还没有走过的时候，就把符号交出去、结了账。本编三章里的所有读数，都只给教师和学生自己看，不进考核，也不进排名。

读本编有一件事要先说好。三个时点不是三个阶段，不是先沉默、再开口、后留下的一条直线。一个学生可以在一节课里沉默又开口，一次开口也可能一周后毫无痕迹，又可能在一个月后换了一篇文章忽然被用上。所以三章各自带着自己的判别局面，各自写明在什么观察下算错，章与章之间怎样扣合，留到结语去合。第七章先走第一步：标准答案和评分标准，这两样语文课里最常用的符号，亮得早了会怎样，又为什么偏偏是它们最容易被早早亮出来。

07

第七章

标准答案亮得太早

张力怎样被提前熄火

本章押的判断 **让学生不说的，主要是标准亮出的时点和它同发言的绑定方式，而不是标准本身的松紧。**

◆一、亮出标准以后的五分钟，教室里换了一种声音

下面是一个构想的场景。湘中某县城一所普通高中，高二（5）班，周四下午第二节，语文老师许清在一节拓展阅读课上带学生重读初中学过的鲁迅《孔乙己》。课文学生早就读过，她没有先讲，只在黑板上写了一行字：结尾为什么先说“大约”，又说“的确”？写完退到讲台边。前五分钟，教室里的声音是毛糙的。夏宁举手，说她觉得这两个词放在一起很怪，说话的人好像自己也拿不准，又急着把事情说死，“我说不太清楚，但我觉得那个小伙计不想去证实”。后排的邵阳接了半句，说他注意到掌柜每到年关和端午都要念一遍孔乙己还欠十九个钱，他觉得掌柜记的是账，不是人，话没说完，自己先笑了一下，坐下去了。

男生许多说得最多，也最碎。他说“大约”就是估计，“的确”就是肯定，可是放在一起又不对，因为……他停住了，说“我再想想”。别的同学没有笑，有人在底下小声说其实我也觉得怪。这五分钟里没有一句话是完整的，也没有一句话可以原样抄进笔记本，但每一句都是从课文里某个具体的地方长出来的，一句接着一句，后一个人总是在前一个人留下的缺口上说。许清站在讲台边，心里既高兴又有点慌，高兴的是难得有这样的声音，慌的是时间已经过去五分钟，这些半句话怎么收拢，她还没有想好。

教研组上周刚统一了这类题的评分办法，她按了一下遥控器，投影上出现四行字：点出科举制度对读书人的毒害；点出看客社会的冷漠；结合“大约”“的确”等细节分析；语言通顺。每点两分，满分八分。她说：“我们先对一下评分要点，大家按这个方向再整理整理，你们刚才说的都可以用。”这一步她做得并不过分，考试要求答案有证

据、有边界，教师不可能完全不讲标准，她还特意补了一句鼓励的话。教室里没有人被批评，没有人被禁止说话，投影上的字也没有一个是错的。

接下来的五分钟，声音换了。夏宁再举手，这一回她说得很顺：“孔乙己的死，反映了科举制度对读书人的毒害，同时反映了社会的冷漠，比如‘大约’就说明人们对他的死并不关心。”“大约”还在她的话里，可是被放进了第三行要点的位置，刚才那个“小伙计不想去证实”不见了。她坐下的时候，看了一眼许清的脸。邵阳一个字也没有再说，低头把课本上那一页折了个角。许多的回答更完整，两条要点齐全，还带着一个细节，许清点头说“很好”，在座位表上画了一笔。

那天晚上许清把座位表摊在桌上，回想这十分钟。她发现，声音的变化至少有三处，而且彼此连着。第一，话的来处变了：前五分钟的每一句都指向课文里某个具体的地方，粉板，年关，两个词的并排；后五分钟的话，来处是投影上的那四行。第二，话的形状变了：半句、停顿、“我再想想”都没有了，整句整句地出来，连接词用得很稳。第三，说话的人变得更像了：前五分钟三个人说得各不相同，后五分钟三个人的话，换了名字也读得通。她没有把握说这就是坏事，因为后五分钟的回答放进考场，每一句都能拿分。

这一幕后来被许清讲给周平听。周平在同一个教研组，带同年级的另一个班，五十岁，讲究规范，他听完并不惊讶，只说他班上的规则比这还明确。每次讨论课一开头，他就把三条规矩写在黑板角上：发言先说课文里哪一句，再说你怎么看，别人说完以后只许说同意哪一处、不同意哪一处，不许说“我也一样”。“规矩讲清楚了，学生才知道往哪儿使劲。”他说。许清去他班上听过两次，学生为一个“的”字争到下课铃响，没有人去看黑板角上的规矩，也没有人猜周平想听什么，周平自己抄着手站在后面，只在有人说得太满的时候问一句：你是从哪一句看出来的？

还有第三种局面。同年级的金老师把标准压到下课前才亮，整节课不说对错，只让学生说。可她班上学生说出来的话，还是一句比一句稳妥，开口总是“反映了”“体现了”“揭露了”，后面接的内容几乎可以互换。许清起初以为是那个班的学生没有想法，后来才发现，金老师每节课手边都有一张座位表，听到她认为好的发言就在名字后面画一个符号，学期末折成平时分。标准虽然压到了下课，学生早就知道什么样的话会得到那个符号。这样的课堂，在许清所在的年级并不少见。

许清把这些事记在笔记本上，写了很久，最后只剩一个问题：是什么在五分钟里，把一个愿意半句半句往下说的课堂，换成了一个整句整句往下背的课堂？她不想简单地把原因归给自己。那四行要点是教研组商定的，按遥控器的时机是她临时定的，她若不

亮，期末统考的阅卷组也会亮。这件事比一个老师的临场决定要大，也比一个学生的性格要小，它落在教室里一个很具体的地方：标准答案和评分标准这两样东西，什么时候、以什么方式走进课堂。这个问题，她带进了接下来一周的备课里。

三件事放在一起，没有一种现成的说法能同时安放它们。标准一亮，有人从说自己看到的转为猜老师想听什么，另一些人干脆不说；规则同样明确，讨论却照样活跃；标准压到最后一刻才亮，课堂也不见得活。一种解释若只抓住其中一件，另外两件便成了例外，而例外一多，解释就成了事后的安慰。更要紧的是，许清班上的同一批学生，在同一节课、同一篇文章里，只隔了一个遥控器，声音就换了；这样短的距离，装不下性格、用功这类要几年才变得动的东西。下面先看通行的几种解释，各自对在哪里，又在哪里装不下这个距离。

◆ 二、胆小、不愿思考、标准太严，几种通行的解释各对一半

最先被想到的解释是胆小。这个解释并非没有道理：邵阳平时就是个不太举手的学生，标准一亮他第一个不说了，许清心里也这样记了一笔。课堂上确实有一些学生，对当众说错的代价估得比别人高，风吹草动先停的总是他们。把这一点说中，对教师是有用的，它提醒人不要用同一种鼓励对付所有人。可是回头看前五分钟，邵阳不是不说，他还自己笑了一下，说了半句关于粉板的话；胆小的人不会在一个自己没有把握的问题上主动接话。胆小是一种要几年才形成的底色，解释不了同一个人在五分钟之内的前后两样。

第二种解释是不愿思考，老师们嘴上叫懒，叫浮。男生许多后五分钟的回答常被这样看待：要点齐全，细节一个，可是下课以后许清问他，读到那里的时候自己是不是这么觉得的，他想了想说：“读的时候没觉得，不过这么写分比较稳。”这话很诚实，也说明他并不是没有想。后五分钟里他动的脑子一点不少，只是脑子动在了另一个对象上：怎样让一句话同时装下两条要点和一个细节，又不出错。夏宁也是如此，前五分钟她在课文里找，后五分钟她在标准里找。所以说学生不愿思考，说中的是他们不再对着课文思考，漏掉的是他们思考得相当用力，只是换了方向。

第三种解释是标准太严。有的老师确实这样想：评分要点列得太细，一条一条卡着，学生手脚就放不开。这个解释说中了一件事，标准的内容会决定学生能学到什么样子的外观。要点若只许一种读法，连“大约”究竟是不是冷漠都不容别的说法，那么哪怕放到最后才亮，也成了一道判决；这一层留到后面再说。可是许清的那四行并不严，八分，两分一条，语言通顺也占两分，宽松得几乎谁都能拿到六分。严不严不是熄火的

缘由，一份宽松的标准，在一个不合适的时点亮出，一样让夏宁把“我说不太清楚”删掉。

还有两种说法来自教育心理学的常识和对本土课堂的观察。一种说评价焦虑，学生一想到分数就紧张，紧张就不敢说。另一种说面子，中国的学生怕出头，怕说错了丢脸，所以老师一摆出标准，大家都往稳处靠。两种说法都说中了课堂里确有的心理，也都把读数当成了原因：紧张是按下去以后显出来的样子，面子是说错的代价被标出来以后才有分量。它们回答不了的是，周平班上的面子和焦虑并不比许清班上少，学生却照样争起来。要把这个差别说清楚，就得问是什么把说错变得这样贵。

教研组里还常听到另一句话：这个班风气不好，那个班风气好。风气是个有用的词，它记下了一个班长年累月养成的说话习惯，周平班上的风气确实比金老师班上的更敢争。可是风气是慢变量，它说明的是为什么这个班平时容易开口，说明不了同一个班里，同一批学生，为什么在遥控器按下之前和之后判若两人。更何况风气自己也有来历：金老师班上稳妥的风气，是一张座位表一节课一节课画出来的，每一次标准的亮出，都是风气长成的一个环节。把风气当作原因，就看不见它是被什么养成的。

另有一种来自教师经验、不常被说出口的看法：标准必须早亮，才算公平透明。这个主张有硬道理。学生进考场，评分要点是同一把尺子，课上不让他们知道尺子的样子，考场就成了暗箱；老师也不能为了让学生放开说，就把自己的评价偷偷藏起来。它说中的是标准必须在某个时候亮出，而且要让每个人看见，公平不是靠藏出来的。漏掉的是亮出的时点上两个区别：尺子是用来让人对照自己说过的话，还是让人对着尺子说话；尺子亮在学生已经说出自己所见之后，还是亮在他们开口之前。公平的要求并不回答这两个区别。

有人由此得出相反的做法：既然一亮就坏，那就永远不亮，让学生自由说。这种做法在公开课上偶尔能见到，课堂很漂亮，学生说得头头是道，老师全程不置一词。结果往往是下课以后学生围上来问一句：老师，那到底哪个对？这个问题不是学生没出息，是他们要考试，他们知道课堂之外有一把尺子，而课堂没有告诉他们。永远不亮，是把封顶推给了考场，由考场用最不留情面的方式亮出来。所以这条路也走不通，后面的整章都不是在劝人不亮标准。

几种解释还有一个共同的样子：它们都在一个人或一份文件身上找原因，胆小是学生的，懒是学生的，太严是标准的，焦虑和面子也是学生的。而许清教室里发生的，是一个关系在五分钟里的改变：学生、课文、老师、分数，这几样东西之间的牵连，在遥控器一按之后换了位置。要说清这种改变，就不能只盯着一个人或一份文件。下一节先

把张力这个词说清楚，再回头看那几样东西是怎样被移动的。胆小、懒、太严、焦虑、面子、风气，每一个词都是名词，而课堂里发生的是一个动作。

◆三、张力是引擎，标准答案一亮，引擎先被结了账

先把这一章用到的几个词用课堂上的话说清。差异序列，指学生读课文时碰到的一连串“不一样”：这个词跟我预想的不一样，这两句放在一起不对劲，这个人说的跟我看到的对不上。特征纠缠，指这个学生此刻身上互相牵扯的那些特征：课文给他的印象、自己的经验、邻座的同学、老师的脸色、那个要折进学期成绩的分数，它们不是摆在教室里的外部条件，而是在他身上彼此拉着、彼此掂量。两样之间总有拉扯，他看到的不一样，和他想稳妥、想被认可的愿望，常常不在一个方向上。夏宁前五分钟那句“我说不太清楚，但我觉得”，就是这种拉扯露在话语里的样子：她看见了，还没有句子，又想说出来。

本书一直讲，这种拉扯不是故障，是引擎。这个道理可以拿学车来比，这个比方本节和下一节一直用下去。设想一个学员在科目二的练车场上学倒车入库，教练还没到，他一个人摆弄方向盘，盯着后视镜里那条白线和车身的夹角，倒歪了就再来，每一次歪法都不一样，他一点一点摸出线到了这里、方向要打到那里的感觉。这时他脑子里有一个很具体的拉扯：看到的位置，和想停进去的位置，中间差着一截。这一截差距，就是推他一次一次再来的力。他自己并不觉得这是在受罪，倒觉得越歪越想再来。

张力在课堂上同样如此。许清黑板上那一行问题，把“大约”和“的确”并排放在学生面前，每个学生各有一截差距：我看出这里不对劲，可我还说不出为什么不对劲。这一截差距让夏宁开口，让邵阳想起粉板，让许多说了又停、停了又想。后一个人的话总是落在前一个人留下的缺口上，是因为缺口还开着；缺口开着的时候，教室里的每句话都有人接，都在把问题往前推一小步。所以前五分钟那些毛糙的半句话，不是课堂没有组织好的样子，是引擎在转的时候发出的声音。

这一章里的符号是两样东西：标准答案和评分标准。一句“反映了科举制度对读书人的毒害”，一份“每点两分，满分八分”的要点，都是写得下来、抄得走、背得出、打得了分的东西，正是前两编讲的那种符号。它们本身没有错。恰恰因为好用，才容易被当成这一课的完成：投影上一出现，大家就觉得这个问题有了结论，剩下的只是把结论说得漂亮一些。符号一摆出来，人们看到的是符号，不再看到它背后曾经要走的那一段路，更看不到哪几步其实没有走。

说封顶，指的就是这件事。一个符号被封顶，是它被写定、被记分、被当作结论转手。标准答案一亮，“大约”这个词在这堂课里的意思就被封顶了：它从一个要看、要问、要争的东西，变成了一个要放进第三行要点的东西。如果封顶发生在差异已经走完、纠缠已经说出之后，封的是一次走过的路；如果发生在这之前，封的是一个空壳，符号在，路没有走。学车的比方里，这就是教练在学员摸到感觉之前，先把口诀塞给他：看到线对准某个角就打死方向。口诀本身没错，错在它来得太早。

提前结了账，张力去了哪里，值得细看。夏宁的拉扯并没有消失，她仍然想被认可，仍然怕说错，只是拉扯的两端换了：一端不再是我看到的和我说得出的，而是我说的和标准要的。这是另一种张力，推动的方向也是另一个，不是把话往课文里推，而是把话往标准上靠。前一种张力让人发现，后一种张力让人对齐。引擎还在转，转的是另一个挡位。学员在教练亮出扣分表以后也是这样，他的眼睛离开后视镜，去盯着“压线扣十分”那一行字，他仍然紧张，只是紧张的对象换成了表。

显露与奖励绑定，是这件事的后半截。这里的显露，就是学生说出口的话、写下来的字；奖励，是老师的一声“很好”，座位表上的一笔，期末折算的平时分。两者一旦绑在一起，在场的人就会学习：什么样子的显露得奖。他们学的是外观，因为外观是最容易被辨认、也最容易被复制的那一部分。男生许多不是在作弊，他做的是一件相当理性的事。他说“这么写分比较稳”，意思是他读了许清的座位表，也读了投影上的标准，二者合起来告诉他往哪里去。

外观里最先被磨掉的，是不确定。学生若是知道承认不确定只会失分，就会把不确定藏进流畅的回答里。夏宁那句“我说不太清楚”，放在四行要点里找不到一行可以安放它，听上去倒像是漏了要点；而一个整句、一个要点、一个细节，听上去是一个会答题的人。流畅于是成了一种遮盖，它不说明问题解决了，只说明问题被收起来了。教室里的不确定并没有少，只是从发言里搬回了每个人心里，老师看到的课堂一下子变得清楚、整齐、可以打分。于是老师听到的，是一个几乎无可挑剔的课堂。

由此可以把这一章的两个判断说得明白一些。抽象的判断是：差异与纠缠之间的拉扯是发生的引擎，不是故障；制度若把某种显露与奖励绑在一起，参与者学到的就是它的外观，不确定会被藏进流畅里。落到课堂上，是一个具体的判断：学生在标准答案亮出以后不说，多半不是胆小，而是本该推动表达的那道张力被提前结了账；同样明确的规则，放在讨论之后亮出来，多半不压话。“多半”两个字是认真写的，第十一节会写明它在什么观察下算错。把话说到这里，是因为一个说法若不肯说自己错在哪里，就只是一句口号。

最后要说清楚，这不是劝人不封顶。字义要早封：“大约”的字面意思是估计，“的确”的字面意思是确定，这个辨认不需要全班各凭感受。证据要早封：每句话要指到课文的哪一处。考试要求的体例、全班必须一样的最薄底座，同样要早封。晚一步封的，是这堂课读出什么、怎样解释这一类的东西，也就是夏宁、邵阳、许多手里还没有说完的那一部分。哪些该早封、哪些该晚封，第五节会再分开来看；眼下只需记住，被提前结账的，是后一类。这条界线划在这里，后面的做法才不至于走偏。

◆四、张力要先攒起来才轮得到点火，标准一亮，攒的这一步被跳过了

母本把123原理放在三大方程之后，用一句话说，它是让静止的骨架动起来。骨架是显露、差异序列、特征纠缠三者相互规定；动起来，是问其中的矛盾怎样点火、怎样推动改变、改变怎样回写。母本又特别守了一条边界：这不是万能的三步法，不能把每件事都切成一二三去套。所以这里不把一节课分成三段，只在张力的三个时点上各问一句：点火之前它怎样攒，点火当下它怎样推，点火之后它留下了什么。母本第63章把课堂放在评价里重新看，第六节以失败不是课堂之外的事故为题，第七节以评价从结果之外再多看一层为题，本章是顺着这两个节题往课堂里走了一步，走到评价亮出的时点上。孔乙己这十分钟，正好可以逐一对上。这样问，是为了不让一个原理变成一句口号。

先看点火之前。张力不是老师一声令下就有的，它要攒。夏宁读课文时，对“大约”和“的确”有一点说不出的别扭，这点别扭一开始很小，也许只是一晃而过，直到黑板上那一行问题出现、邻座一句“其实我也觉得怪”响起，才一点点变大。攒的过程需要时间，也需要有人听。许清前五分钟让出来的，正是这个攒的地方：没有人催，没有人评，别扭可以从心里一点点挪到嘴边。这几分钟看上去效率最低，却是后面一切的燃料。学车的人也是一样，练车场上那些歪歪扭扭的第一把，是以后每一次稳稳入库的底子。

再看点火当下。夏宁说出“小伙计不想去证实”，邵阳接上“掌柜记的是账，不是人”，这是两个人的不一样碰在了一起。这一碰就是点火：夏宁那句话本来只是一个模糊的感觉，邵阳把它放到了酒店的柜台上，一个不愿去确认的人，加一个只肯去记账的人，一条可能的路就隐约出现了，整篇的结尾，也许在写一件没有人愿意把它确认下来的事。这条路对不对，不知道，也不该由课堂替读者说死；要紧的是每一步都是被前一步的不一样推出来的，每个人都在改自己刚才的半句话。这就是推动改变的样子。

标准在这里进场，发生的事可以说得很具体：它替这堂课还了账。课堂上的张力本质上是一笔欠账，学生欠自己一个说法，欠课文一个解释，这笔账欠着的时候，每个人都在往下接。四行要点亮出来，等于有人当众替全班把账清了，该怎么说，已经有了。欠账的人松了一口气，这口气是实实在在松的，轻松有它的道理，可是轻松的代价，是推动改变的那股力一下子没了去处。清账的人是老师，持账的也是老师，学生从此是来对账的人，不再是欠账的人。

熄火不等于张力消失，前面说过，是张力换了对象。这里还要补一句：对象换了，被推动的改变也换了。点火之前，被推动的是对课文的理解越改越准；亮出之后，被推动的是自己的话越改越像标准。同样叫修正，前一种修正在改看法，后一种修正在改外观。夏宁的话从“小伙计不想去证实”改成“说明人们对他的死并不关心”，也是一次修正，而且是向标准靠拢的一次顺利的修正；这次修正没有错，只是它修正的方向，已经与课文里那个别扭的地方无关了。

把不确定藏进流畅里，是一个可以一步一步拆开的机制。第一步，不确定在发言里的样子是磕绊：半句、停顿、“我再想想”。第二步，在打分的耳朵里，磕绊等于缺了要点，没有一行可以勾。第三步，学生把磕绊的部分剪掉，换上标准里现成的词句，这些词句永远在手边，永远是流畅的。第四步，老师听到流畅，点头，画一笔。第五步，这一笔写回去：下一次，剪得更早，早到不确定还没来得及说出口，就已经被换掉了。到这时不确定仍在学生心里，老师的耳朵里却再也听不到它。

这个机制里最危险的，是老师的观察被污染。后五分钟的课堂比前五分钟好看得多：整齐，完整，要点齐全，人人都像是读懂了。许清若是拿后五分钟去判断这个班对《孔乙己》的结尾理解到了哪一步，会得出一个乐观而错误的结论。流畅把不确定藏起来，也把“哪里还没懂”这条对教学最有用的信息藏起来了。一个班越会答题，老师越难知道他们不会什么。这是提前结账对教学造成的间接代价，比学生少说了几句话要大得多。许清若是看不出这一点，下一节课还会拿这样的课堂当作起点。

下课后许清问许多的那句话，值得再看一遍。他说读的时候没觉得，不过这么写分比较稳。他对自己的所见并没有失去感觉，只是知道哪一种感觉能上账，哪一种不能。他自己的所见被放到了账外，而账外的东西，在课堂上很快就没有人再提。这说明沉默和流畅其实是同一件事的两面：有的人把不确定咽回去，有的人把不确定换成了标准里的话，两种人心里都有一个没有说出口的“大约”。老师若只数发言，会把后一种人算作懂了的那一边。这样的学生，每个班上都有一两个。

最后看点火之后，也就是回写。一周以后，许清发了一篇新的短文，夏宁拿到手，第一件事是翻到题后面，找有没有给分值。她不是在偷懒，是上一次学来的：读课文之前，先知道尺子的样子。这就是回写，它不挑好坏，结果改变了后续的条件，下一次读文章的入口，从这里哪儿不对劲，变成了这里能得几分。一次早亮的标准，影响的不止是这一节课，它改写的是下一次读课文的起点。第九章会专门谈回写，这里只记住一点：提前熄掉的火，往往连着熄掉后面的几次点火。

学车的比方走到这里可以收一收。早给口诀的学员，很快就能倒进练车场的标准库位，一换场地、一换车型，就不知道怎样自己判断；晚给口诀的学员，起步慢一些，但他拿到口诀的时候，口诀是接在自己摸出来的感觉上的，听了会说一句原来是这个意思。两种学员的区别，不在口诀对不对，也不在谁更用功，在口诀落在什么上面：落在一片空地上，它是一条要背的规矩；落在一点感觉上，它是一个可以对照的名字。这个比方就用到这里，下面回到教室里来。

◆ 五、起作用的是亮出的时点和绑定的方式，标准本身只管其中一半

回头看那三间教室，变量可以分出三样。头一样是亮出的是什么：是怎么说的规矩，还是什么算对的结论。周平黑板角上的三条规矩讲的是怎么说，先指哪一句，再说看法，不许说“我也一样”，没有一个字替学生把结论说了；许清的四行要点讲的是什么算对，科举的毒害、看客的冷漠，读法已经定了两条。第二样是亮在哪个时点：学生走完自己的差异之前，还是之后。第三样是亮出的东西同发言绑不绑：说出来的话是否马上被记、被评、被比。三样合起来，才能同时安放前面那三种局面。

先说标准本身说中了什么，因为这个解释并不是错的。标准的内容规定了学生能学到的外观的样子：一份只容一种读法的要点，哪怕放到下课才亮，也让学生明白下次要往哪一种读法上靠；一份把“大约”只许解成冷漠的标准，对夏宁的“不想去证实”不留位置，不管它亮在何时。标准还是一条重要的信息，写错的标准把错的东西封了顶，越晚亮越像判决。所以标准本身这一边说中了两样：内容窄的标准有后果，写错的标准有后果。这两点本章不否认，也不拿时点去代替它们。

可是只看标准本身，推不出周平的班，也推不出金老师的班。周平那三条规矩其实相当严，严到不许说“我也一样”，学生反倒争得起来，因为它们严在怎么说上，没有替谁把结论说完，反而替每个人留出了位置：只要指得到课文的哪一句，你的看法就算数。金老师的标准压到了下课，内容也并不窄，学生却照样拣稳妥的话说。同一类标

准，放在不同的班上结果相反，说明变量不在标准的松紧，在它怎样同课堂里的奖励连在一起。所以只看标准本身，是看漏了一半。

时点的作用可以这样说：先亮是对表，后亮是对照。把同一份四行要点放在讨论之前，学生做的是对表，拿自己要说的话去合表上的格子；放在讨论之后，学生做的是对照，拿表去检查自己刚才说的话，看漏了什么，多了什么，哪一条自己其实并不同意。两个动作认真的程度一样，看的东西不一样，对表的人看的是表，对照的人看的仍然是自己的话。夏宁如果是在说完“小伙计不想去证实”之后才看到第三行要点，她很可能会皱一下眉，问：为什么标准里没有我说的这一条？这个问题，对表的人是问不出来的。

绑定的作用，要放在时间里看。不绑定的亮出，标准只是信息，学生拿它做对照，也可以拿它做对表，选择权还在学生手里；绑定了的亮出，每一句话立刻有了价格，对表几乎成了唯一的选择。周平的办法是把发言留作痕，不记账，讨论以后让学生写一段文字，再拿标准去评那段文字。账记在了文字上，不在发言上，口头的东西于是可以半句、可以改口、可以说错，被同学改掉也不留印子。金老师的难处不在标准压得晚，而在每一句发言都立刻有了符号，账一直开着。

金老师班上的稳妥还提醒了一件事：时点是放在历史里的。学生对她的口味，上学期、上上节课就已经学到了，今天标准压到下课，只是形式上的晚，实质上的早在很久以前就完成了。一次推迟的亮出，抵不过很多次绑定的回写。这并不推翻时点的作用，只是说明，推迟亮出要配合账的挪动；只推迟而不挪账，推迟是空的。反过来，历史也可以朝好的方向攒：一个班若是几次下来都发现，说错了不会有什么痕留下，那么哪怕偶尔有一次标准亮得早，学生也不会立刻缩回去。

具体到孔乙己这一课，早封和晚封可以分得很清楚。早封的有三样：“大约”是估计，“的确”是确定，这是字义，查得到；结尾这两个词都在全文最后一句里，这是位置，指得到；回答要引到课文里的原词，这是体例，考试要求。这三样不需要讨论，许清一开课就可以讲明白，而且应当讲明白。晚封的是另一类：这两个词并排，说的人到底在躲什么，掌柜的账、酒客的笑、小伙计的“不想证实”，彼此之间是什么关系。这类东西如果在第五分钟被一份标准替学生说完，剩下的时间里就只有抄写了。

到这里可以把三件工具合起来走一遍。从方程看：学生说出口的话是显露，由他走过的差异和他缠着的东西共同决定。标准一亮，学生走过的差异没有变，夏宁仍然看见“大约”和“的确”并排的别扭，变的是缠着的东西：多了四行要点和一张座位表，分量一下子超过了邻座同学和课文。差异没变，纠缠变了，显露跟着变了。变了的显露

又回过头来改写差异：以后读课文，先找能进要点的地方，别扭的地方不再被注意到。方程在这里不是公式，只是说，三样东西互相拉着，动一样，另两样跟着动。

从路径看：许清这节课的次序，本来是从差异起手，先让问题和同学的话把别扭拉出来，再慢慢走向显露，这是一条把标准留在末端的路。投影上的四行字，是把显露提到了前面：先有了符号，再回头安放差异和纠缠。从符号起手并不总是错。字义、证据格式、考试体例这类必须收敛的东西，从符号起手最省力，先把“大约”的字面意思定下来，免得全班各凭感受；而对于结尾到底在写什么这类要生出理解的东西，从符号起手，就是把还没有发生的东西先交了出去。路径给出的是选择：什么东西，从哪一侧下手。

从原理看：为什么启动，为什么停住，为什么留下。启动，因为差异和纠缠之间有一截没走完的距离；停住，因为标准替这一截还了账，推动改变的力换了对象；留下，因为被奖励的外观写回了下一次读课文的入口。三件工具扣在一起是这样：方程给出要解释的东西，也就是后五分钟那些整齐的发言和邵阳折了角的那一页；路径说明这些发言是怎样一步一步形成的，又是在哪一步被改了次序；原理说明课堂为什么会在这一刻停住，又为什么一周以后还带着它。三者缺了任何一件，说出来的都只是半个道理。

◆六、前人各自说中了一块，没有一位推得出这五分钟

与这件事离得近的，有陶行知、弗莱雷、梅汉、奈斯特兰，还有柴翱自己的《这把不算》。这几位的说法，可以分别概括为：孩子的嘴没有被解放；储蓄式教学压过了对话；发起、回应、评价的结构把评价权和发言权绑在了一起；背诵式课堂取代了对话；账进了场，不算失效了。每一句都有道理，也都能装下许清班上的一部分现象。下面逐一承认他们说中了什么，再指出本书在哪一处分开，最后各给出一个他们推不出、或推出相反结果的课堂局面。离这件事最近的是梅汉，写得最充分。

陶行知在《创造的儿童教育》（1944）里主张，把孩子的头脑、双手、嘴、空间、时间都解放出来；讲到解放嘴，他主张孩子心里有了问题，就应当允许他们提出来。他还认为，创造力能不能充分发挥，要看孩子有没有说话的自由，尤其是发问的自由（这里据转载本转述，原刊出处〔待核〕）。他说中了一件根本的事：嘴被约束，孩子就不说，约束解除，说才有可能。许清的课堂在这一点上无可挑剔，没有人被禁止开口，她还说了“你们刚才说的都可以用”。可是嘴既然已经解放，五分钟里学生说话的样子仍然换了，这是他的说法推不出的局面：没有一个人不让谁说，说出来的东西却变了。

他的说法还有一处没有分开：不让说与说了没人接，是两回事；本书再加一层，说了被接住，但接得太快、太满，又是另一回事。夏宁说完“小伙计不想去证实”，若是许清当场接一句“对，这个可以放进细节分析那一条”，这句话被接住了，同时也被结了账，放进了某一行的格子里。接得太满，说话的人就没有机会再改自己的话。解放嘴，要解放到说完以后，那句话还可以被说话的人自己推翻。陶行知所讲的创造，在这一层上与本书同向，只是本书把关口放在了接话的时点上。

还有一个细处，陶行知强调的是发问的自由，而许清课堂上的发问，原本只在教师一侧：黑板上那一行字是她问的，学生是回答的人。可夏宁的“我说不太清楚”，其实是一个压在心里的问题，大约就是“为什么这两个词放在一起让我不舒服”。这样的问题，在标准后亮的课堂里有机会被说成一句话，比如标准亮出以后，她皱着眉问为什么没有我说的那一条；在标准先亮的课堂里，它连成形的机会都没有。解放问的自由，要连问的材料一起保住，材料是在没有被提前结账的别扭里长出来的。

弗莱雷在《被压迫者教育学》（英译1970）里把储蓄式教育与提问式教育对立起来：前者把学生当作存放知识的容器，教师存入，学生收下；后者让师生在对话中共同面对问题。同年他又在《为了自由的文化行动》里，用沉默文化描述被压迫者失去言说自己世界的能力。他说中的是，标准答案若成了存款，学生就成了容器，沉默由此而来；许清的四行要点投下去以后，后五分钟的学生确实在收款。他的分析单位是社会政治结构，证据多来自成人识字教育，这使他看得见压迫，却不容易看见一间普通教室里的一个时点。

本书在两处与他分开。第一，他没有分开作为存款的标准答案和作为公共证据规范的标准，后者未必压制对话：周平的三条规矩，字义的辨认，证据要指到课文某一句，这些是公共的尺子，不替任何人说出结论，学生拿着它们反而更敢说。第二，同一份四行要点，放在讨论之前是存款，放在讨论之后是对照表，他的框架把两者都记在教师存入的名下，推不出前后两种亮法在学生那里是两种动作。一个只有本书推得出的局面是：学生人人在自己提问，提问式的外观俱全，但标准先亮并且绑定，第二轮的提问就成了“这样答能得几分”。

梅汉在《学习功课》（1979）里分析一个小学混龄班的课堂录像，提出教师发起、学生回应、教师评价的三步序列，认为正是第三步评价，使课堂谈话区别于日常对话。他还把教师的发起分成选择、产出、过程、元过程四类。这位最近，因为许清的后五分钟几乎就是他描述的样子：教师握着评价权，问的又是自己心里已有答案的问题，学生

于是学会展示老师要的东西，没把握的人宁可不说。他说对的地方，本书全部承认，许清座位表上的那一笔，就是第三步评价最小的形状。

本书与他分开的第一处，在评价的位置。他的序列里，评价在回应之后，学生是在一轮一轮被评价的试探里，慢慢摸出老师要什么。许清课堂的后五分钟，评价的内容在发言之前就亮了，序列变成评价在先，然后才是发起和回应：学生不用试探，直接对表。这使“猜老师想听什么”有了一个更精确的位置，它不只发生在第三步之后的学习里，也可以发生在第一步之前的一次亮出。评价提前，不是评价权多了一分，而是它从事后的反馈变成了事前的目标，学生要对付的，从老师的反应变成了老师的尺子。

第二处分开，在结构本身。梅汉的序列是描述性的；韦尔斯（Wells，1993）对这一序列的重估，是把第三步改为跟进，对话就能打开，可见结构本身并不决定沉默。梅汉也没有解释，同一个结构下为什么有人照说不误。周平班上的骨架并没有变，仍是老师发问、学生回应、老师接话，只是他的接话是追问“你是从哪一句看出来的”，没有符号，不记分；金老师班上的骨架同样没变，接话却是座位表上的一笔。同一个结构，两种命运，分界在第三步有没有同账绑在一起，以及标准在第一步之前亮了没有。

于是有一个梅汉推不出的局面，可以事先摆出来。两间教室，三步序列完全一样，发起的都是同一个开放的问题，评价都只是一句“好”，唯一的区别是，一间在讨论之前亮标准，一间在讨论之后亮。梅汉的结构相同，预测两间一样；本书预测，同一个时间窗里，后亮的那间，学生说出的话里自己看到的占得更多。反过来，把第三步改成跟进，却仍在讨论之前亮出标准并且绑定，韦尔斯式的对话预测会打开，本书预测仍然窄，学生的跟进，说的也是标准的话。发起的类型是一根轴，亮出的时点是另一根轴，二者可以各自变动。

奈斯特兰等人在《打开对话》（1997）里观察了美国112个八、九年级英语课堂，发现开放讨论在八年级平均每节课约50秒，在九年级不到15秒。真实问题，也就是没有预设答案的问题，和接续，也就是把学生的回答纳入下一个问题，与学生成绩正相关。他们说中的是，很多课堂的沉默，是背诵式的，不是对话式的，许清所在的这类课堂恐怕也不例外。他们的数据来自美国英语课的相关研究，说明了对话少，却没有说明标准出现的时点，怎样改变某一个学生的发言意愿。

这里有一个细处值得指出：真实问题的判据是有没有预设答案。许清黑板上的问题，按这个判据其实有预设答案，答案就在遥控器里，可前五分钟的课堂听上去像一个开放的课堂。变的不是预设答案有没有，而是学生看不看得见它。预设答案一直都在老师心里，每个老师手里都有；他们的变量是教师这一侧的有无，本书的变量是学生这一

侧此刻看得到的预设。两个“真实问题加接续”的课堂，若一个先亮标准、一个后亮，本书预测发言的构成不同，而他们的框架看不出两者有分别。

柴翱在《这把不算》里说，玩是可以不算的那段发生：痕要留，回执要有，账不能记。账是把这一次记下来、作数、存档、拿去比较、日后追究的一切，红叉、拍照发群、积分排名都是，账一进场，“不算”就失效。本章的核心判断几乎可以直接从这里得出：标准答案一亮，账进了场。金老师的座位表，是账最朴素的样子。旧作还有一个意思在这里同样用得上：痕和回执越多越好，唯独账不行；周平那句追问“你是从哪一句看出来的”，是回执，不是账。

这一章比旧作多出的一层，是承认课堂不是玩。孩子拍扁泥碗，谁也不会拿那只碗去换分数；课堂上考试要求的那一部分，必须记成账：字义的辨认对不对，证据有没有指到课文，最后的书面答案合不合体例，这些痕要记，也该记。所以问题不再是账能不能进来，而是哪些痕必须记账，记在哪里，什么时候记。周平的办法是把账挪位置：发言只留痕，不记；讨论以后写下的那一段文字，才用标准去评。账从口头移到文字，从当场移到事后，发言于是可以像草稿，文字才像正本。同一个学生的同一句话，放在草稿的位置和签名的位置，长相不一样。

还有一层，旧作里孩子的“不算”要由孩子亲手宣布，而课堂上“这一轮不算”常常由老师宣布。老师说的“随便说，说错没关系”不值钱，学生会拿第一个说错的人去试这句话：说错了，是被追问，被纠正，还是被一个符号记下来。试的结果，决定后面的人敢不敢。金老师也说过随便说，座位表却出卖了她。所以课堂里的不算，是一份要靠行动一次次兑现的约定，不靠一句宣布。旧作讲账不能记，这一章讲的是：在必须有账的地方，账记在哪里、什么时候记，才能让该有的不算继续有。

旧作推不出的局面，要把“亮”和“记”拆开才看得到。设想一个班，老师在讨论进行到一半时把参考要点亮在屏幕上，并且郑重说明：这节课什么也不记，不打分，不存档，要点只是参考。按旧作，账是记下、作数、存档、比较、追究的一切，这里一样都没有发生，“不算”还在，学生应当照旧半句半句往下说。本章预测不然：结论已经替学生说完，张力在亮出的那一刻被结掉了，话会像许清那节课的后五分钟一样，变得整句、稳妥、彼此可以互换。再设一个班，就是周平的班，账是有的，讨论以后写下的那一段要按标准评分，进平时成绩；按旧作，账一进场，“不算”就失效，讨论应当发紧；本章预测讨论照样活，因为账记在讨论之后，记的是文字，不是嘴。两个班，旧作的预测都与本章相反，在课堂上数一数“自己看到的”发言占多少，就判得出哪一边错了。

五位各说中一块，合起来仍然少一样东西：他们都在说沉默由什么造成，是嘴被约束，是结构，是评价权，是背诵，是账，而没有一位把亮出的时点和它同发言的绑定方式当作变量，放到课堂里去动一动。本章多出来的就是这一样。标准答案和评分标准是课堂里必须有的符号，它们该在什么时候亮，亮的时候同什么连在一起，决定了学生手里那份还没有说完的东西，是被接着往下说，还是被收进抽屉。五位的说法各管一段，这一样管的是那一刻，也正因为如此，它才能同时安放许清、周平、金老师三间教室里的三种声音。

◆ 七、站内专著各看见一块，界线要划在亮出与结清之间

站内与这一章挨得最近的有三本：第57号《课堂的智慧》，第90号《文心探幽·卷三 作文的意义是什么？》，第287号《开口即纠缠》。三本各说中一块，也各自没有走到亮出这个时点上。其中第57号是本章最危险的对手，因为它的第七章讲的就是结算先行，字面上同“张力被提前结了账”几乎重合，处理不好，两本书会被读成同一句话。所以先写它，写得充分一些，把界线一条一条划出来，再写另外两本。这一节写得比别的节长，原因就在这里。

第57号，阳涌著，副题是课堂内生对象、运行条件与失效动力的可证伪理论纲领。它的判断是：课堂里最难缠的失败长得像成功，九种形态都通过形式审查，分界只在撤除支持之后才出现。第三编讲让课堂安静下来的三种失效动力，头一种就是结算先行：在后果显露之前，造出可确认、可计数、可归属、可关闭的学习事件并结清；它给的读数有三个，提前结算率、凭证塑形率、账实分叉持续度；而且做得更好反而强化动力。许清那四行要点，翻成它的话，是一份清楚得无可挑剔的凭证，越清楚，越把后五分钟推向凭证。

本章承认它说中了三件事。头一件，失败长得像成功：后五分钟的课堂放进形式审查里，要点齐全，表达流畅，教师满意，没有一项不合格，所以不会报警，这同本章讲的流畅遮盖不确定是同一个现象。第二件，它不作道德指控，书里讲三条动力各自保护着可问责性、活动连续性或公共稳定，许清和金老师都有她们的理由。第三件，一个位置只要能被当堂结清，就会被当堂结清，这句话放到考试要求面前同样成立，本章也并不指望老师可以不讲标准。

第一处界线，在观察的时点。第57号的靶子是学习事件，它问学习有没有发生，判别的格子都放在撤除支持之后：延迟迁移，无提示发起，陌生材料。它的一条总命题说，凡是只能在当堂观察到的指标，都无法区分失败的形态与健康的对照格。本章的靶

子是一次发言的构成：同一个学生，同一节课里，说出口的话有多少是自己看到的。这是一个当堂就看得见的读数，不必等撤除支持。它并不推翻那条总命题，因为总命题说的是正确率、衔接、作品这类在被评价的维度上合格的指标，发言的构成不在其列，而且本章的比较是同一堂课里亮出前后的对照，不是跨班比绝对高低。

第二处界线，在变量。第57号的变量是结算的时点：事件何时被确认、计数、关闭。本章的变量是标准何时亮出，以及同发言怎样绑定。亮出并不等于结清：许清把四行要点投上屏幕的那一刻，没有一件事被计数或关闭，它的三个读数在那一刻都没有变动，变的是下一句话的目标。反过来，结清也可以不亮出，金老师没有亮标准，座位表却在逐次结清。两个变量可以拆开，本章于是能做第57号的框架里没有位置的一件事：让结算保持不变，学期末的分、考试要求的书面评定都一样，只移动亮出的时点。

第三处界线，在熄火是谁动的手。第57号第九章讲差异泄压：局部纠正、安全收敛与公共编码压缩结构性差异，张力释放而结构不变，这是别人或公共编码对学生的差异动手。本章的熄火，多半是学生对自己动的手：夏宁那句“小伙计不想去证实”没有人纠正过，没有人驳回过，是她在开口之前，自己把它删了。这是一种预期性的自我压缩，没有经过任何一次当堂的纠正。据母题卡概括的读数和泄压的描述，这一段没有位置，本章补的就是这一段：不确定怎样在被听见之前，就被说话的人换成了流畅。

两本书在证据上的处境相同，这一点要如实写下。第57号自陈没有新采集的课堂数据，二十七个指标一个也没有被实际编码过；它给自己立的判错条件是，若随机改变正式结算时点不产生任何差异，第七章为伪，最小试点是两个班三个指标，评分者一致性低于0.6，或无法判定的超过30%，就判失败。本章同样没有数据，场景是构想的，第十一节给出的编码办法也没有用过。两者的冲突不能靠谁说得更顺来裁，只能由实际的课堂来裁：它的实验改变结算时点，本章的实验保持结算时点、改变亮出时点，两个实验可以在同一个学期里并行，互不吞并。

如果第57号读到这里，大概会说：你讲的是结算先行的一个特例。这个回答本章认真对待。若实验结果是，保持结算不变，亮出前后的发言构成没有差别，那么本章的独立主张就应当撤回，并入第57号的结算先行，发言构成只是它的一个读数。若结果是，结算不变，构成仍然随亮出的时点而动，则亮出与结清是两个可以分开的机制，第57号的框架要为亮出另留一个位置。两种结果，本章都愿意接受，这也是它没有急着给自己另立一个名目的原因。母本里说得明白：新的说法在更简单的解释面前没有增加解释力，就应当算错。

第90号，付自文著，母题是作文不结算：凡本轮能结清的都不是它做的事，它把结不清的部分留成下一轮的条件。这句话本章直接用得上：如果课堂讨论的价值在一轮之内就能结清，学生说出标准答案即可，那么一张答案纸就能代办，课堂讨论没有存在的必要；许清的后五分钟，价值恰好被这一点取消了。课堂发言里有一部分结得清，字义，证据；有一部分结不清，“大约”为什么要同“的确”并排。结得清的该早结，结不清的是留给下一轮的条件。

本章比它多出的，是时点，还有一把借来的刀。第90号讲的是作文，写下的文字怎样成为后文的条件，没有讲标准何时亮。它在第三章区分了留孔与含混：没有地址、关系、回访条件的开放，不是留孔，是拒绝承重。这把刀正好用在“说出不确定不扣分”的约定上：我对“大约”这个词没把握，它跟“的确”并排让我不舒服，是带着地址的不确定，是留孔；我不太确定，是含混。本章因此给约定加一个条件，不确定要带地址，指到哪个字、哪一句。第90号也说不主张开放优于完成，本章同样不主张。

第287号，王德生著，讲学了十几年英语还开不了口。它的判断是，开不了口不是技能问题，不是胆小或懒，是英语同学习者的特征纠缠没有发生；焦虑是能量被矛盾按住时显出的读数，不是病因；怕说错与想说出自己，是一对矛盾，也是燃料。邵阳的沉默可以按这个读法来读：不是性格，是按压的读数，读数高说明按得紧，不说明人有毛病。这一点本章全部接过来，所以前面不把胆小当作解释，也不去劝邵阳放松。这个读法让人从找毛病转向找按压，对教师来说是一次难得的松绑。

本章同它分开的，是时间的尺度和按压的来源。第287号的对象是十几年稳定的状态，成因是纠缠没有发生；本章的对象是五分钟内就切换、可以逆转的沉默，同一个学生，同一篇课文。起作用的不是纠缠缺席，而是纠缠里多进来一样东西，标准加奖励，并把张力的靶子扭向了外观。它也给第287号一个可以互相检验的预测：只移动亮出的时点，不做任何安抚，若发言的构成先于焦虑的读数发生变化，则与第287号开口量可先于焦虑下降而上升的命题一致；若必须先安抚才变，则按压不在亮出的时点上，本章要改。

三本书放在一起看，第57号看见了结清，第90号看见了结不清的价值，第287号看见了按压之下的读数。本章补上的，是它们之间的一个空档：被结清的、被留下的、被按住的，这三样东西，是被什么、在什么时点、以什么方式，推到了一个学生的嘴边。答案是一份标准的亮出，加上它同发言之间那根绑线。线松开了，三样东西各回各处；线绑紧了，三样东西一起往同一个方向挤。本章后面的做法，都是围绕这根绑线来的：怎样松，怎样挪，松在什么时候。

◆ 八、沉默在三界里各有各的重量

三界在这里不是三个房间，是同一句话同时落脚的三个地方。理念界是现成的词和句式：标准答案，科举的毒害，看客的冷漠，“反映了”“体现了”。这些词在课堂里一旦被亮出，就成了最方便的东西，因为它们不属于任何一个具体的人，谁用都不会出错。沉默的时候，一个学生留在理念界里的东西越来越多，后五分钟的夏宁与许多，嘴里说的几乎全是理念界的词。理念界的词本身没有罪，问题在于它把另外两个界的东西从发言里挤出去了。这是三界在这一章里的用法，不是三间互不相通的屋子。

现实界是课文里指得到的东西，和教室里实际发生的事。孔乙己的粉板，年关与端午，酒店的柜台，是课文的现实界；邻座的小声嘀咕，投影的光，座位表和老师手里的笔，是教室的现实界。后五分钟里，课文的现实界没有消失，邵阳折角的那一页仍在他手里，他仍然看着那页纸，只是这一页没有地方进到发言里。而教室的现实界里多了一样东西，座位表，它的分量在发言之前就压在每个人的肩上。沉默是现实界里的一次改道：从课文，走到了老师的笔上。

自我界是“这是我看到的”和“我不敢确定”这一层。夏宁的话里，前五分钟有“我觉得”“我说不太清楚”，后五分钟这两句不见了。它们不是被命令取消的，是自我界的这一层没有地方放，只好从话里退出去。退出去不等于不存在，邵阳折角的动作就是它还在的证据，它留在页边上，留在心里，等一个落脚的地方。也有的沉默与标准完全无关，是学生在保护一个还没有成形的想法，不想当众说；这样的沉默不是病，本章也不要求所有人都说。这一层最容易被忽略，因为它不留任何文字。

同一个“大约”，在三界里是三样东西。在理念界，它是标准第三行里的“等细节”，一个可以被引用、被换算成两分的词；在现实界，它是课文最后一句里那两个字，和后面紧跟的“的确”，一个可以被指到的具体位置；在自我界，它是夏宁读到那里时心里一紧的感觉，一个只有她自己能报的读数。标准先亮的课堂里，这个词主要活在第一种身份里，另外两种身份没有地方说话；标准后亮的课堂里，学生先从第三种身份出发，经过第二种，最后才碰到第一种，三种身份依次出场，词才算被读过一遍。

三界的出场次序，因此也是封顶次序的另一种说法。先让现实界和自我界走一段，再让理念界的词来对照，理念界的词落下来的时候，是落在已有的东西上；先让理念界的词到场，另外两界就只能是它的注脚。这并不是说理念界不重要，术语、概念、评分标准的语言，是学生以后要在考场、在公共场合使用的东西，必须学会。只是学会使用

一个词，同学会让它指到自己看见的东西，是两件事，后一件做在前面，前一件才有地基。这样排，并不贬低哪一个界。

三界合起来看，沉默的重量并不一样。理念界的词是现成的，所以流畅；现实界的证据是具体的，所以需要指；自我界的不确定是易碎的，所以要有人接。标准一亮，三界之间的分量被重新配了一遍：理念界的词变重，自我界的话变轻。老师能做的，不是逼自我界的话出来，那只是换一种压；而是让它们有地方落脚，一个带地址的不确定，一个可以被追问而不被纠正的位置。若沉默里牵扯到家庭变故、身心困扰、人身安全这类事，不属于课堂读数的范围，应当交给学校相关人员和专业支持，本章的读法不当作诊断。

老师也有三界。许清的理念界里，是教研组统一的评分办法；现实界里，是八分的细则、统考的阅卷组、四十分钟的课时；自我界里，是她备课时自己也曾对“大约”停过一下，那一下没有写进标准，也没有讲给学生。老师把不确定藏进流畅的讲解里，和学生把不确定藏进流畅的回答里，是同一个机制的两头。若教师自己先在课上说出一次“这个词我备课的时候也没想明白”，就是给学生看一次，不确定可以有地址，可以被说出来。这个示范，比任何一句鼓励都管用。

◆ 九、标准后亮，不确定不扣分，必须记账的痕与不必记账的痕分开放

这一节给出可以执行的做法。总的原则只有一条：标准晚一步亮，但不是不亮；亮之前，让差异先走一段；亮之后，用来对照，不用来对表。一节课于是分成三段。头一段让问题和同学把别扭拉出来，不评，不记。第二段亮出标准，请学生对着标准看自己刚才说的话。第三段再让学生写一小段文字，这时才用标准去评。三段的长短可以按课型调整，要紧的是中间那一步的位置：标准不在第一段之前，账不在第一段之中。许清下一次讲《孔乙己》，可以这样重排她的四十分钟。

一个十分钟的课堂动作，可以叫作先写后亮。第一分钟，把问题写在黑板上，不给要点。第二到四分钟，每个人在一张小纸条上写两样：一句“我看到的”，一处“我没把握的”，没把握的那处必须指到课文的某个词或某一句。第五到七分钟，邻座交换纸条，各说一句对方写了什么。第八分钟，全班请两三个人读自己的纸条。第九分钟，亮出标准，请每个人在纸条上画两种记号：标准里有的，标准里没有的。第十分钟，纸条收回，不评，不记，只把“标准里没有的”抄在黑板右上角，留作下一次的材料。

用孔乙己走一遍。邵阳的纸条上写：我看到的，掌柜每次念“还欠十九个钱”，像在翻账，不像在问人；我没把握的，我不知道这个“账”是不是作者想要的意思。夏宁

写：我看到的，“大约”和“的确”放在一起，像说话的人不愿证实；我没把握的，“不愿证实”这个说法是不是太重。标准亮出来，邵阳画了一个圈：标准里没有。许清没有说这一条不要，她把它抄到右上角，写了三个字“留着的”。邵阳知道这一条今天不进分，也知道它没有被丢掉。一个“没有”的记号，比一声“很好”更有分量。

约定“说出不确定不扣分”，不能靠一句宣布，要靠兑现。头一周里，教师要做三件事。其一，自己先示范，在课上说一次“这个词我也没想明白”，并且指到词上。其二，第一个说出“我没把握”的学生，得到的必须是追问，不是纠正，也不是夸奖：你是从哪一句觉得没把握的？其三，把约定写成三条，对全班说清：不确定要带地址，指到哪个字哪一句；不确定不计分；字义和证据上的硬错要改，改而不羞辱。三条里最后一条是底线，没有它，“不扣分”会被学生读成“怎么说都行”，那样约定就失去了分量。

头一次写纸条，许多在“我没把握的”一栏里写的是：无。他从来没有没把握的东西，因为他在上一年的课堂里学会了，没把握就是丢分。许清没有当场点破，只在纸条旁边写了一行小字：这一栏如果写不出来，请你再看一遍课文，找一个你读的时候慢了一拍的地方。第二天许多交上来的纸条上，那一栏里写着“‘大约’和‘的确’，到底哪个才是小伙计心里想的，我说不清”。这一栏的内容，没有进任何一个分数，却成了许清那一周里最想读的东西。这样的转变不会在一周内发生在所有人身上，有的学生要等很久，有的始终不写，写不写也不应当成为新的考核。

必须记账的痕，和不必记账的痕，要分开放。必须记账的有四类：字义的辨认，文本证据的准确，考试要求的体例，最后写下的书面成品。这四类是最薄的底座，该记，也该早记。不必记账的有四类：初步的看法，没把握的话，被同学改掉的说法，发言的次数。教师手里可以备一张两栏的纸，左栏写“要记账的”，右栏写“只留痕的”，每次备课时对着教案填一遍。账记在哪里，也先定下来：记在文字上，记在讨论之后，不记在发言上。周平的做法可以直接借来，发言是痕，写下的一段话才是账。

给出一份几周的安排。第一、二周，照常上课，不改动，只做观察，每周选一节讨论课，用后面说的记录办法记十分钟。第三到六周，同一类文章，单周先亮标准，双周后亮标准，可以在两个班之间对调，也可以在同一个班里隔周交替；亮出的内容、结算办法、评分的人都不变。第七周，把前六周的记录拿出来，只看一件事：后亮的十分钟里，学生说出口的话里自己看到的占得比先亮的多不多。看完以后，同教研组的老师一起再看一遍，听听他们对这些记录有没有别的读法，周平的意见尤其值得听。

教师观察记录办法，是一张只给自己看的小纸。每次十分钟，记几样东西：日期和文本；标准亮在讨论之前、之中还是之后；这十分钟里学生说话的条数；其中指到课文具体处并带着“我”的看法的条数；套用标准里现成词句的条数；带地址的不确定有几条。条数不是为了评学生，是为了看课堂这十分钟里，话从哪里来。发言多不一定好，许清后五分钟的发言并不少。录音要征得学校和家长同意，不方便录音的，可以请同事进班，用纸笔各记一份，对一对。两个人各自数同一段，一致性低于0.6，或无法判定的超过30%，这个读数就作废，不下结论，这个口径借自第57号的最小试点。

先亮标准的做法，也有它正当的位置，只是要明说，并且放对地方。临近考试的几周，学生需要练习对表：拿着评分要点，把一段话改得合乎体例，把要点一条一条补齐。这是一门独立的手艺，考场上用得着，不必假装它不存在。办法是把它叫它的名字，在课表上单独占一个格子，对学生说清楚，今天是对表课，我们练的是怎样让答案对得上尺子；而讨论课是另一种课，尺子在后面。两种课分开挂牌，学生就不至于把对表的习惯，带进本来要靠差异走出来的课里，也不至于在讨论课上觉得自己吃了亏。

这些读数不进考核，不排名，不用来评老师，也不用来评学生。道理就是这一章的道理：一旦“自己看到的”也被绑上奖励，它也会被学成外观，学生会在发言前面加一句“我觉得”，后面补一句“但我不太确定”，像一个新的口诀。做法也有失灵的地方：纸条变成打勾表，就成了新账；后亮变成吊胃口，学生等的仍然是那份标准；干脆不亮，又会把压力原样推给考场。遇到这些，回到这一节的开头：标准晚一步，账挪一个位置，痕留着，回执在场，其余的事，每个教研组可以自己再试。

◆十、高一、高二、高三的课堂里，标准先亮结掉的账各不相同：小说结往来，散文结细节，诗歌结整体

前面九节讲的是一个关系：标准答案和评分标准亮得早了，会把张力提前结账，起作用的是亮出的时点，以及亮出的东西同奖励绑在一起的方式。这个关系在不同的学段、不同的文体里，样子并不一样。学段不同，变的是哪些东西必须早封：高一刚打底子，必须早封的不多；高二做专题、读经典，早封的是事实和体例；高三备考，评分细则必须早亮，早封的一类分量最重。文体不同，变的是被提前结掉的那一笔账记在哪里：同样是标准先到，小说里最先熄火的是人物之间的往来，散文里是文中可以指认的物与细节，诗歌里是读者进了一首诗以后感到的那个整体。

先把话说清楚：诗歌偏主体属性，看分布、场、美；小说偏互动属性，看变化、波、善；散文偏客体属性，看对比、粒子、真。这是侧重，不是一一对应，散文里有

场，诗里有对比，小说里也有可以核实的物。侧重说的是起手和用力的地方，以及哪一种判断最先拿出来：诗先入场，判断落在“美”，问这首诗的和谐里有没有活；小说先追往来，判断落在“善”，问这样的往来让谁怎样了；散文先抓可指认的细节，判断落在“真”，问写到的东西立住了没有。放到本章，侧重管三件事：标准先亮时缺的是哪一维，从哪一侧下手，哪一块留到后面再封。下面三个例子，课、老师、学生都是构想的，各取一个学段、一种文体。

第一个例子在高一，小说，《林教头风雪山神庙》。设想许清带高一时的一节课，班上有一位构想的学生叫危小冬。这是学生第一次读这个选段，故事不难：林冲看管草料场，大雪压塌了草厅，他躲进山神庙，搬大石头靠住庙门，外面火起，陆谦等三人来到庙前，林冲杀了他们。这一课里的符号，是一句家喻户晓的话，“逼上梁山”，连同它在课堂上的样子：林冲的转变是官府步步紧逼的结果，请概括。这句话没有错，许清一开课就写在黑板上，请大家找依据。依据找得很快，人人都从课文里挑出一两处“被逼”的地方，可危小冬课后嘀咕的那个问题，陆谦为什么要亲自站在庙外，从此再没有人提起。

小说偏互动属性，所以这一课缺的是互动那一维：林冲与陆谦、与差拨、与老军、与风雪之间，一步一步的往来，和这些往来各自不同的样子，在一个“逼”字里被压成了单向的动作。选路由此定下来：从往来的差异下手，先追人物之间一步一步发生了什么，再谈林冲在这些往来里显出的几种不同样子。定时，就是把“逼上梁山”往后放。许清重排后的开头，是请每人在纸上写四行，每行一个动词，写谁对林冲做了什么，林冲怎样回应。危小冬写到第三行停了笔，他写的是：大石头靠门，是林冲先做的，火是后来才起的。他在纸边加了一句：他是不是已经在防什么了？许清没有说对不对，只请他回课文里再找一处。

往来写完以后，许清才把“逼上梁山”写上黑板，请大家对照自己的四行，说这句话盖住了哪些、漏掉了哪些。有人说它盖住了陆谦：他是林冲的旧相识，来的不是陌生的官差，这一层“逼”里有背叛。危小冬举手说，他觉得这句话漏了林冲自己的那几步，雪夜里林冲一直在被动地走，到庙门前才头一次替自己做了决定。话说得不稳，好几个“就是”连在一起，许清没有替他理顺：这段话放在标准里不够整齐，放在往来里，却已经走到了要紧的地方。小说侧重的“善”，在这里落成一个很小的问题：这几步往来，让谁好过了，谁受了损，各自付了什么。这个问题没有现成的标准，但每个回答都得指到一个动作。

高一的分寸，早封的是情节的顺序、人物的称呼和关系、几个词语的意思。这是打底子的东西，初高中衔接的时候尤其要讲明白，不然学生连谁是谁都没弄清，就谈起性格来。晚封的是“逼”里到底有几层。刚从初中升上来的学生带着一个习惯：先问答案，再找依据，所以头几次晚亮，常有人坐不住，追着问到底哪个对。许清可以直说：这类概括题考试时有答案，课上先走完往来再给。这一课若按散文的侧重起手，先抓雪、石头、酒葫芦这些物，物是立住了，往来却多半被放过；不过对读不进人物关系的学生，先抓物反倒是一个好入口，这是侧重留下的口子。

第二个例子在高二，散文，鲁迅《记念刘和珍君》。高二是专题深化、经典研读的阶段，许清的高二（5）班正在读一组悼念类的文章，构想学生司南就在这个班上。这篇文章里最容易被摘出来的，是两处名句：“真的猛士，敢于直面惨淡的人生，敢于正视淋漓的鲜血”，和“不在沉默中爆发，就在沉默中灭亡”。这一课里的符号，就是围着这两句长出来的结论：歌颂死难者，控诉当局，唤醒国民。它们都对，也都写得下来、背得出，课一开始就亮出来，学生很快学会了说：这篇文章表达了作者的悲愤和对死难者的赞颂。说完，文中记下的那一天究竟发生了什么，没有人再去追。

散文偏客体属性，所以缺的是客体这一维：文中可以指认的物与细节，以及把它们放在一起时显出来的对比。结论亮得早，学生手里只剩一个“悲愤”，没有一样能指到课文某处的东西。选路因此是从客体下手：先抓可以指认的细节，再借对比让它们显形，有了东西，才轮到判断，也就是“真”：这样写，所写之物立住了没有，读者能不能对着文字核实。定时，是把结论放到第二段之后。许清的三段课于是排成这样：第一段只摘事实，每人写五样文中指得到的事或物；第二段把其中两样放在一起，写看出了什么；第三段才亮出名句，请大家用前两段的东西去核，这句话在文中哪里立得住。

司南在第一段写的五样里，有一条是：请愿的是没有武器的学生，对着学生开枪的是执政府的卫队；还有一条是：作者在文中几次写到自己说不出话、难以下笔。第二段他把这两样并在一起，写了一句：一个写不出话的人，文章却写得这样长。许清看见了，没有评价，只在旁边批了“这里有东西”。第三段亮出名句以后，司南举手问：“真的猛士”这句话，是写给死去的人，还是写给活着的人？这个问题标准里没有，手边的参考资料里也没有现成的一条，但它是从两样可指认的东西中间长出来的，每个同学都可以回到文中去核。这就是客体侧重的做法：判断压在东西后面。

高二的分寸，早封的是几样可以查的东西：事件的时间、地点和经过，哪几段在叙事、哪几段在议论，几个词的意思，以及答题时引文要指到哪一处。这些许清可以一开课就讲明白，也应当讲明白。晚封的是名句在全文里担了什么，作者的悲愤同他的议论

之间是什么关系，“沉默”那一句是对谁说的。专题课还有一层便利：课后要交一篇专题短文，账可以记在短文上，不记在课堂发言上，三段课的前两段都不记。这一课若按诗歌的侧重起手，先让学生入场，感受那股悲愤的场，也有好处，不爱查事实的学生会愿意进来；落空的地方是，入场之后的感受太像作者自己的话，学生会把作者的议论当成自己的体会，反而没有人去核。

第三个例子在高三，诗歌，一节评分细则的讲评课。这一例放在周平的高三班上，课上用的是一道构想的模拟题：一首编出来的八句小诗，写秋夜里一条船靠岸，题目问“后四句在情感表达上有什么特点”，六分。细则也是构想的：点出以景结情，两分；点出借月色写思乡之意，两分；结合诗句分析，两分。周平五十岁，是年级的把关老师，他护分数，也诚心护着这些学生，这一课里他的立场很清楚：细则要早亮，没有商量，这一点本章同意。构想学生殷朗答得不坏，写的是“以景结情，表达思乡之情”，得了四分，他的难处在别处。这一课里的符号就是这份细则，有两样东西粘在它上面：怎么答的规矩，和什么算对的读法。

诗歌偏主体属性，所以这一课缺的是主体那一维：一首诗是一个整体的场，进去了才感得到，情与意怎样分布在意象之间，又怎样分布到不同的读者身上，被细则切成三个得分点以后，场就不见了。考试要求属于必须早封的一类，细则不能晚亮，这是前提；可以分开的，是粘在细则上的那两样。怎么答的规矩，分点作答，引诗句，用术语，每点对应多少分，周平在做题之前就亮出来，让学生对表。什么算对的读法，也就是三个得分点各自读出了什么，放到学生自己答完、并在答案旁边标出“这一句我是从诗里哪一处读出来的”之后，才拿出来对照。这样排，分点和分值照样对得上，学生也不至于以为一首诗只有三个得分点。

殷朗的答案里，只引了“月色”两个字，没有说月色怎样落在船上、落在人身上。周平把参考读法亮出来，殷朗发现自己缺的两分就在“结合诗句分析”那一条，这是对照给出的信息，有用，周平让他当场补上。殷朗又举手说，他在草稿上写过一句“月色把船和人都照得一样静”，没有分，但他觉得是这首诗里最好的一句。周平没有说这句不要，只说考场上这句不得分，下课以后可以再谈；他在黑板右上角留了一栏，叫“细则之外”，把这句抄了上去。“美”这一层，诗的和谐里有没有活，考试里不打分，但可以有一个地方放着。这一栏不记分，下一次讲评的开头，周平会先问有没有人想把它补成一条自己的读法。

高三的分寸，早封的比前两个学段多得多：作答的规矩，术语的用法，分点和分值的对应，限定的时间，都要在做题之前亮出来，也要练，对表的手艺考场上用得着；周

平的稳妥放在这里是对的，被他护住的，是学生在考场上拿得到的分。晚封的只剩一小块，就是学生自己的读法，在对照之前先走一遍。时间紧，这一步每次不必长，五分钟够了：答完，标依据，再对照，再留一句“细则之外”。临近考试的几周，可以缩到只剩最后一步。这一课若按小说的侧重起手，先追诗里人物之间的往来，对这首写景抒情的小诗多半无处下手，落空；但对叙事性强的诗，往来倒可能是更好的入口。

把三个例子并起来看，规律可以这样说。同样是标准先到，被提前结掉的账，在小说里是往来，学生不再追谁对林冲做了什么；在散文里是细节，学生不再去核文中指得到的东西；在诗里是整体的场，学生不再留意情与意在句子之间怎样分布。文体的侧重回答的是：在这一篇里，哪一笔账最先欠着，该先从哪里还起。它没有改变本章的主要判断，起作用的仍是亮出的时点，和亮出的东西同奖励绑在一起的方式。三个例子里的老师都没有取消标准，都是把账挪了位置：挪到往来之后，挪到事实之后，挪到作答之后。学段改变的，是早封的分量，从高一到高三依次加重，晚封的那一小块依次变窄，却都没有变成零。

侧重也有失效的地方，要事先说出来。其一，一篇作品里几种属性常常缠在一起，《记念刘和珍君》的悲愤是一个很强的场，风雪山神庙的雪也是场，按侧重起手只是先用力的地方，不是唯一的入口。其二，读者的个人习惯有时压过文体，天生爱入场的学生，读散文也要先入场。其三是一个可以输掉的检验：同一篇课文，按侧重起手与按非侧重起手，一周以后学生读新文章的头一步若没有区别，侧重之说作废；带地址的不确定若不集中在该文体的侧重上，同样站不住。这个检验用第九节的记录办法和第十一节的编码规则就能做。本章的核心判断并不依赖它：侧重输了，时点与绑定的判断仍然要接受第十一节的检验。

◆ 十一、边界与可错：同一堂课两种亮法，数一数自己看到的

本章的说法，可以用一个同条件、不同预测的局面来检验。同一位教师，同一类文章，同一个开放的发起问题，同一份四行标准，同一个学期末的结算办法，两间教室，或者同一个班里的两次课，一间在讨论之前亮标准，一间在讨论之后亮，随机分配。胆小说、不愿思考说、标准太严说，都预测两种亮法没有差别，因为学生和标准都没有变；梅汉的结构相同，也预测没有差别；第57号的结算时点相同，同样预测没有差别。本章预测有差别：后亮的十分钟里，自己看到的话，包括带地址的不确定，所占的比例更高。

编码的规则要在观察开始之前写定。一句话要同时满足指到课文的具体处、带着说话人自己的判断或不确定，才算自己看到的；整句套用标准词句的，算对表的；两者都不是的，算其他。两位评分者独立数，一致性低于0.6或无法判定的超过30%，不下结论。发言的条数也要记，但不作判据：本章预测后亮的班发言条数未必更多，甚至可能更少，若只数条数，许清的后五分钟反而漂亮。这一点要事先说出口，免得结果出来以后再去解释。母本在谈教育研究时也提醒过，课堂改革须说明条件、评价与后果，不能只凭学生更热闹，就断定产生了新的能力。这样做，是为了让这个读数能被别人复查。

这个说法在什么观察下算错，可以说成三条。第一，在评分者一致的前提下，后亮与先亮两种亮法下自己看到的比例之差，落在同一教师不同周之间的自然波动之内，波动大小用前两周的基线事先量出，那么本章的具体判断错，亮出的时点不是变量。第二，后亮的班里带地址的不确定并不比先亮的班多，那么“说出不确定”那一节作废，约定没有用。第三，把先亮的班里的即时记录与评语全部取消，只亮不绑，若它与后亮的班没有差别，那么起作用的是绑定而不是时点，本章“时点与绑定方式”里的时点要退到次要位置，只留绑定。

第三条说明一件事：时点和绑定的权重，本章没有分开。从三间教室里只能看出两者合起来起作用，分不出各占几成。这是本章自认的一个弱处，要靠上面那个只亮不绑的对照局面来补。若结果是时点独立起作用，则压话的不是标准本身，而是它同提前相遇；若结果是绑定独立起作用，则周平式的做法，把账挪到文字上，是主要的药，亮出时点倒在其次。两种结果都能教人一些东西，只是教的东西不同。本章先把这个叉口摆在这里，而不是假装已经走过。

最强的一个反对，来自基础薄弱、不敢猜的学生。对他们来说，标准先亮或许是一盏灯：知道往哪里使劲，才敢开口，先亮的班里，这些学生的发言条数反而可能上升。本章承认这种可能，并且不认为它与上面的预测冲突，因为预测的是发言的构成，不是数量。但若是先亮的班里，这些学生的发言既多了，又保留着相当比例的自己看到的话，那就说明他们把标准变成了自己的脚手架，没有被标准牵着走，本章对这一类学生的说法要收窄：标准对他们是梯子，不是盖子。这样的学生有多少，各班不同，要靠记录去看，不能靠推理去定。

本章不适用的地方也要说清。知识性、记忆性、技能性的内容，字词听写，文言实词，格式规范，标准先亮是对的，甚至必须，那是最薄的底座，早封更省力。应用文原本就是依格式代拟的东西，先知道格式再动笔才是本分。考试前的专项训练，学生需要明白尺子的样子，那不是讨论课的对象。对于没有话可说的学生，也就是课文里没有碰

到过任何别扭的学生，问题不在亮出的时点，先要有东西可说。涉及家庭变故、身心困扰、人身安全的沉默，不属于本章读数的范围，交给学校相关人员和专业支持。

最后，这一章没有处理的，也要交代：一个一直沉默的学生，忽然在某一刻开了口，是什么促成的，那是下一章的事；亮出了标准而课堂仍然活跃，是不是因为学生已经把标准变成了自己的话，是第九章要看的留下。本章只讲了一件事：张力还在攒的时候，符号被亮出，并且同奖励绑在一起，会把攒的这一步跳过去，让引擎换一个挡位。这句话是否成立，等一个同条件、不同预测的局面来裁，在它出现之前，本章的说法只是一个可以被判错的主张。在此之前，本章不对更多的事下判断。

本章参考文献

陶行知（1944）：《创造的儿童教育》。据转载本转述，原刊出处与页码〔待核〕。

Freire, P.（1970）：Pedagogy of the Oppressed（M. B. Ramos 英译）. New York: Herder and Herder.

Freire, P.（1970）：Cultural Action for Freedom. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

Mehan, H.（1979）：Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wells, G.（1993）：Reevaluating the IRF sequence. Linguistics and Education, 5(1), 1–37.

Nystrand, M. 等（1997）：Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. New York: Teachers College Press.

王德生：《SDE思想体系入门》，德麦国际专著第395号，第12章、第63章。

柴翱：《这把不算——玩的发生学》，德麦国际专著第428号。

阳涌：《课堂的智慧》，德麦国际专著第57号。

付自文：《文心探幽·卷三　作文的意义是什么？》，德麦国际专著第90号。

王德生：《开口即纠缠》，德麦国际专著第287号。

08

第八章

那一刻的开口

问题成了自己的

本章押的判断 **沉默的学生开口，多半是因为一个问题第一次成了他自己的；回执落在问题上，比落在人上更能让开口留下。**

◆一、十次“大胆说”之后，第十一次他开了口

下面是一个构想的场景。湘中某县城一所普通高中，高一（5）班的语文课，许清老师正在讲朱自清的《荷塘月色》，这是区里那堂公开课之后，同一篇课文的又一节常规课。这个学期开学以来，她在这个班上说过大约十次意思差不多的话：“大胆说，说错了不要紧”“没有标准答案，说出你自己的想法”。每一次她都说得很诚恳，说完还停几秒，扫一眼教室，等着有人举手。靠窗第四排的章远一次也没有举过。他作业按时交，默写不出错，被点到名的时候能把答案说完整，只是从来没有在没被点到的时候开过口。许清在自己的备课本边上给他画过一个小小的问号，也只是画了问号，没有往下写什么。本章里所有的人物和课堂都是这样构想出来的，没有一处是柴翱本人的亲历，也不指任何一个现实中的学生。

那天讨论的是写月光和青雾的那一段。前排一个女生站起来，说“薄薄的青雾浮起在荷塘里”这一句里的雾，不是单纯写景，而是作者心里朦胧不安的写照，因为他那几天心里本来就不宁静。这个说法有根据，教参上也有，许清点点头，在黑板上写下“青雾——朦胧、不安”，同学们低头抄下来。抄到一半，章远在课本的空白处写了几个字，又用手腕把它挡住。他的手抬起来一半，放下，过了一会儿又抬起来。许清看见了，没有点名，只是把目光在他那里停了大约两秒钟。

章远站了起来，声音有一点紧，但是一句一句说得清楚。他说，他家门口有一口塘，夏天晚上雾是贴着水面的，他从来没有见过它升到人的膝盖那么高；书上写的是“浮起在荷塘里”，他觉得这个雾可能先是一场雾，是作者站在塘边看见的东西，不

一定一上来就是心里的东西。教室里有两三个人笑了一下，不是恶意的笑，是意外的那种。许清没有评价他说得对不对，也没有急着补一句“很好，大家给他鼓掌”，她只问了一句：“你是什么时候看到的？”章远说，是周日晚上，他爸送他去镇上赶返校的中巴车，要在塘边的路口站一刻钟。许清说：“那我们等一下回到课文里，看看他写雾的那几个字，哪几个和你站在塘边看到的对得上。”然后课继续往下走。整件事不到两分钟。

下课以后，许清在办公室里回想这两分钟，头一个冒出来的念头是：大胆说，终于见效了，第十一次，刚好够了。可是她很快又觉得不踏实。前十次她说的话和第十一次没有什么不同，语气没有更温柔，座位没有换，那一节课上也没有谁特意去鼓励他。更让她想不通的是，章远开口说的东西，同她说了十次的“说出你自己的想法”几乎没有关系。他说的不是“我的想法”，他说的是一口塘，一个周日晚上，一团贴着水面的雾。她所有的鼓励都是朝着“开口”这件事发出的，而他开口，是为了一件别的事。

还是这个学期，换一天，换一篇课文，另一个学生孔禾也开了口。那天讨论到一半，他的同桌笑着当众说：“孔禾，你不是说读这种散文没劲吗？你说啊。”孔禾一下子站起来，大声说：“没劲就是没劲，写个池塘要写那么多！”前后左右有几个人笑了。许清接了一句：“那你觉得，怎样写才有劲？”孔禾愣了几秒，说：“不知道。”然后坐下。第二天的讨论课，他和此前一样，一整节课没有出声，眼睛落在课桌上。后来许清回想，那天的教室里除了同桌那一句，什么条件也没有变：座位是原来的座位，老师是原来的老师，她前一周刚说过那句“大胆说”。孔禾开了口，也确实是在一个有人推他的时刻，只是推完以后，什么也没有留下。

两件事摆在一起，从教室外面看几乎是同一件事：两个平日不出声的学生，在某一个时刻忽然站起来开了口，当时老师在场，同学也在场。许清写学期评语的时候，很可能会给他们写下同一句话——“课堂上有进步，开始主动发言”。可她心里清楚，这两次开口并不一样。章远开口以后，把那口塘带着往后走了好几天，孔禾开口以后，回到了原来的地方。这种差别在评语里写不出来，在“主动发言次数”这一栏里也看不出来，因为两个人在那一栏里各自加了一分。

要把这个现象立住，需要先看清楚它说不通的三处。第一处，十次相同的鼓励没有用，第十一次并不比前十次更强，所以“鼓励的量够了”这个解释，要面对一个事实：说话的人、说话的方式、教室里的气氛，都没有可以指认的变化。第二处，章远开口的内容同鼓励的内容几乎没有关系：鼓励的是“大胆”，他说的是“雾”。第三处，两次

开口的后果不同，如果开口只是被某种东西点着了，那么点着以后的走向应该大致相似，而现在，一个人带着东西往前走，另一个人什么也没有带走。

这三处合在一起，就是本章要处理的现象：一个沉默的学生，在一个并不特别的时刻开口了，我们习惯于去问“是什么让他此刻愿意开口”，可是这个问法把注意力全部放在了那一刻上。本章想换一个入口。先说判断：多半不是第十一次鼓励点着了章远，而是有一个问题，在他那里第一次成了他自己的问题。这个判断如果成立，章远的故事里最值得看的就不是那两分钟，而是两分钟以前很长的一段、两分钟以后很长的一段；孔禾的故事里，也不必急着下“他只是一时冲动”的结论，因为他那句“写个池塘要写那么多”，里面可能压着一个还没有长成的问题。后面几节，一件一件把这些说清。

◆二、兴趣、自信、鼓励，各说中一半

先看看许清的教研组里，大家是怎样解释章远那一刻的。办公室里有三种说法，几乎每个老师都说得出来，而教师往往正是用这几条来决定第二天怎么做：是再鼓励一遍，还是换个题目，还是多给他一点时间。第一种：他对这一段来了兴趣，学生有了兴趣，嘴自然就开了。第二种：他这学期慢慢有了自信，攒到这一天，敢了。第三种：许清一个学期的鼓励没有白费，一次一次累积，终于够了。这三种说法都不是随口说说，各自背后有长年的教学经验，也各自有教育心理学里的大块研究撑着。把它们仔细看一遍，才知道缺的是哪一块。

兴趣说说中的是：没有任何牵挂的文本，的确很难让人开口。一个学生对眼前的东西毫无反应，你再怎么鼓励，他也只是礼貌地坐着。可是兴趣说有一个漏洞：章远对《荷塘月色》并没有在那一天忽然产生什么兴趣。他在这篇课文上与往常一样，抄板书，做笔记，下课收书包；他在乎的是前排同学的那一句解释和他站在塘边看到的东西合不上。这是一种很具体的、带点别扭的在意，同“对这篇课文来了兴趣”不是一回事。孔禾那边正相反，他嘴里喊的恰恰是“没劲”，没有兴趣的人照样开了口，兴趣说要解释这一例，得绕很大一个弯。

自信说说中的是：当众说话需要一点底气，没有底气的人，话到嘴边会咽回去。这一点几乎每个老师都有切身体会。可是自信说也有问题。章远站起来的时候，声音是紧的，说到一半还停下来重新组织了一遍，从课堂上看，他并没有表现出一个“自信到手”的人应有的样子。更要紧的是，自信常常是开口之后才长出来的东西：说了一遍，没有出事，下一遍便容易些。把它放在开口之前当条件，等于要求一个人先有了游泳的自信才下水。本书不对章远或孔禾作任何性格或心理上的归类，“内向”“缺乏自

信”这样的词，在教师的口中是描述，一旦写进学生的档案，便成了一块不容易揭下来的标签。

鼓励累积说说中的最多，也错得最隐蔽。重复的安全信号的确会降低一部分阻力：一个学生听了十次“说错了不要紧”，起码知道说错了不会被当场羞辱，这是实实在在的好处。但这个说法有一个看不见的假设，就是鼓励像存钱，一次一次存进一个账户，存够了数额，便可以取出来用。这个比方往下用就会发现毛病：存进去的每一次，是“你可以开口”的许可；取出来的东西，是章远那口塘。许可存得再多，也取不出一口塘来。许可只管开口有没有被拦着，管不了开口说的东西从哪里来。

再看一条教师经验，周平老师最常说：想让沉默的学生开口，点名最稳。他的班上每个人每周总要被点到几回，规则也讲得明明白白，所以他班上的课堂不冷。这条经验说中的是：开口的门槛有一部分来自“不知道什么时候轮到我”，点名把这一部分拿掉了，每个人都知道自己会开口，事先做了准备。可是点名给出的是一个外面来的问题，被点到的学生回答的是老师的问题；他开了口，但那一刻并没有成为他的一刻。周平老师不会否认这一点，他只是说，教学要稳，先稳住再说别的，这个立场有它自己的道理，后面还要回头去看。

还有第四种解释，听上去最有说服力：是前排那个女生的话触发了他。同学的解释与他的观察对不上，这一下点着了他，于是偏偏是那一刻。孔禾的例子里也有触发：同桌当众激了他一句。触发说对“时机”的解释，几乎无可挑剔，没有那句话，那一刻的确不会发生。这一条本书留到第五节专门处理，先说一点：触发说回答了“哪一刻”，没有回答“是谁的话从他嘴里出来了”。同一个触发，放到班里四十个学生中间，多数人什么也没有发生。它的力量在于总能在事后找到一个看得见的东西，指着它说：就是这个。教研组里最常听到的，也正是这样一句——是他同桌那句话把他激着了。

把这几种解释摆在一起，可以看出它们有一个共同的做法：把开口当成一件早已备好的东西，兴趣、自信、鼓励、触发，说的都是有什么东西把它打开了。开口之前那一段的内容，开口的话从哪里来，都没有进入视野。教师在办公室里解释“他为什么此刻开口”，用的是同一套语言，解释完了，仍然觉得没有解释。这种感觉是有道理的：要说清那一刻，需要把目光从那一刻上挪开，去看那一刻前后的两段。这也是本章把“他为什么此刻开口”改写成“他开口说的是谁的问题”的原因。

◆ 三、问题不再完全由外面提供，是新表达的第一个信号

本章的核心判断出自母本第16章《混沌、介生与秩序：新的主体怎样形成》，那一章里有两节，题目分别是“介生不是折中，而是承接正在建立”和“新主体的第一个信号：问题不再完全由外面提供”。把这两节落到语文课上，可以压成一句可能说错的话：一个沉默的学生突然开口，多半不是第十一次鼓励点着的，而是一个问题，第一次成了他自己的问题；只盯着那一刻的触发去找原因，十有八九会找错。这句话里有两个词需要先说清，一个是“问题”，一个是“自己的”。这两个词，一个关乎开口说的是什么，一个关乎说的东西归谁，教师在办公室里解释开口的时候，往往只说到学生的状态，很少说到内容和内容的主人。

先说问题。本书说的问题，不是一个带问号的句子，而是两样东西对不上，而且他停在了那个对不上的地方。章远的问题是：课文里的雾和他站在塘边看到的雾对不上，前排同学的解释和课文里的这句话也有地方对不上；他停在那里，没有把它咽下去。孔禾那句“写个池塘要写那么多”也含着一个对不上：他预期一篇写景的文章可以短，眼前这一篇偏偏很长。有了对不上，才有问题；没有对不上，哪怕老师在黑板上写了一个“为什么”，对学生来说，也只是一个要完成的任务。

语文课上，问题通常有几条来路。一条来自课文后面的思考题和练习册，一条来自老师的追问，一条来自同学的发言，一条来自考试。这四条都是外面来的，课堂上绝大部分时间用的就是它们，这没有什么不对，字义、证据、结构，这些东西本来就需要一套大家共同的问法才能弄清楚。第五条来路比较少，也比较难看见：问题从学生自己的观察和经历里长出来，比如章远的塘。本书说“不再完全由外面提供”，要紧的是“完全”两个字。它不是说外面的问题没有用，也不是说学生的问题比老师的问题高一等，而是说，当第五条路开始出现的时候，一个人的表达里就多了一样原来没有的东西。

怎样判断一个问题已经“是他自己的”？本书取三个可以看见的特征，不去猜他心里的感受。第一，来路可指：他说得出，这个对不上是在哪里、哪一天、对着什么看到的。章远说得出是周日晚上的塘边路口。第二，先于场合：在被问到、被点到、被激到之前，这个对不上就已经存在，比如写在书边，或者在小组里嘟囔过一句，或者交在作文里的一个岔开的句子。第三，带着走：开口以后，他会回头去核对，会换一个文本再看一遍，会追着同一件事问下去，而不是说完就放下。三条之中，哪一条也不能单独判定，三条合在一起，才大致能把“他自己的问题”同“一个刚好被他说出来的句子”分开。

在家里也看得见同样的区别。孩子跟着妈妈学做饭，妈妈教他“盐放多少”“火开多大”，他一一照做，问的都是妈妈给的问题，做出来的菜也像样。有一天他尝了一口汤，忽然说：“这锅汤怎么比昨天淡？”没有人问过他这个问题，妈妈一时也答不上来，两个人站在灶台前一起想，是水多了，还是昨天的火更久。前一类问题是外面提供的，后一个是他自己的：它来自他舌头上留着的昨天，来路可指，先于场合，说完以后他还会接着尝。同样一口汤，同样一个灶台，第一类问题做完了就放下，第二类问题要一直带到下一顿饭。

然后说这一章里的“符号”是什么。语文课交出来的东西天然是符号，到了开口这件事上，符号有两个：一个是“大胆说”这类口号，一个是一次发言这个成品。口号的好处是简洁，一个老师可以对四十个学生同时说；缺陷是它只管“开口”这个动作，不管开口说的东西。一次发言这个成品则更容易被当成发生完成：它听得见，记得住，数得出，可以记进课堂观察表，写进学期评语，也可以拿去向家长交代。一个学生“主动发言了”，在任何一张表格上都是漂亮的一格。正因为它这么容易转手，就容易被当作“表达能力已经长出来了”的证据。本书的看法是，发言是显露出来的一个截面，它背后有没有一个问题、这个问题是谁的，截面上看不出来。

有一个比方，本节以及后面几节一直用下去：学开车。教练在驾校的空场上对一个学员喊了十次“抬离合，慢一点，再给油”，学员每一次都熄火。第十一次，后面一辆车的喇叭突然响了一声，学员的车一下子走了出去。旁边的人会说，是喇叭把他吓着了；教练可能说，是我喊了十次，这次终于到了。可是只要在场的人再留心一点就会发现，这个学员在前十次熄火的过程里，脚下一直在找一个点，那个点叫半联动，离合抬到一半、车身轻轻一抖的那个地方，他的脚前几次已经碰到过，只是还没有稳住。喇叭决定了是哪一刻，脚下已经攒下的东西，决定了车能不能走出去。

沿着这个比方，就能说“介生不是折中”是什么意思。学员在第八次、第九次熄火的时候，不是“半个会开车的人”，更不是“有一点会，有一点不会”的平均数。他处在另一种状态：脚下有一个东西正在被建立起来，边界还没有闭合，一阵风就可能把它吹散，但它已经不是起初那个什么也没有的学员了。母本讲介生，强调的是承接正在建立，而不是两头的折中。章远开口之前的那些天，也是这样：他既不是“还没有任何想法”，也不是“已经有了成熟的说法”，他手里握着一个还没有能说出口的东西，正在被承接着。

还要给这个判断划两道边界，这也是母本在这一节里交代的。其一，问题不再完全由外面提供，是新主体的“第一个信号”，不是新主体已经形成的证明；母本第16章里

还有第二个信号，叫能够区分结果漂亮与发生有效，第三个信号，叫规则能够接受自己的反例。一次开口，至多是第一个信号亮了一下，后两个要看后续的课。其二，母本也提醒，不能把所有不确定都叫介生，也不能把一次波动当作层级涌现。孔禾那一次站起来，是不是介生，要看他之后有没有东西留下，单凭那一次是下不了结论的。本章只取第一个信号，只用它去回答“为什么偏偏是那一刻”，不借它去宣布哪个学生“成了新的人”。

最后回到那句话的后半句：只盯着那一刻的触发去找原因，十有八九会找错。这不是说触发不重要，是说触发太容易被看见了。有一个日常的例子：夜里在小区里丢了一把钥匙，很多人会在路灯底下找，因为那里亮，不是因为钥匙掉在那里。课堂上的触发就是路灯：同学的话、老师的话、一阵笑声，都是亮的，亮的地方容易被当作原因。章远的钥匙，掉在了更暗的地方，在塘边的路口，在书边的那行小字，在若干个周日晚上。教师当然不能满教室去找钥匙，但至少可以知道，灯下找不到的时候，不等于钥匙不存在。

◆四、张力在开口之前攒，在那一刻点火，在开口之后回写

123原理追问的是三件事：张力怎样点火，点着以后怎样推动改变，改变以后怎样回写。母本第12章《三大方程与123原理》里有一节，题目就叫“123原理：让静止的骨架动起来”，三个方程是骨架，123原理让它动起来。放到一次开口上，意思是不要把开口看成一个点，而要看成一条线上的三段：开口之前，那一刻，开口之后。这里的张力不是情绪，也不是课堂气氛的紧或松，而是两样东西之间的对不上：章远攒下的关于雾的观察，同课堂上流通的那个解释，对不上。这种对不上不舒服，可是它是引擎，不是故障。老师们常常本能地想把这种不舒服抚平，说一句“不要紧张”“没有标准答案”，而本书的看法是，不舒服里面有东西，抚得太平，东西也就没了。

先把三大方程搬进来看一遍，免得只剩一个“张力”的说法飘着。章远的那次开口是一个显露，记作S。S＝F(D,E)的意思是，这个显露由两样东西共同规定：一样是他走过的差异序列D，也就是他在若干个周日晚上、若干次读课文的时候遇到的一串“不一样”；另一样是他缠着的东西E，他和那口塘的关系，他和这位老师、这个班级的关系，他对自己是不是“会在课上说话的人”的看法。反过来，D＝G(S,E)说的是，他说出口的话又改写他接下来怎么读；E＝H(S,D)说的是，这次开口会改变他和课文、和同学、和自己的纠缠。三个式子只表示三样东西互相规定，不是可以算出结果的公式，用它们是为了提醒：不要只盯着S。

开口之前的那一段，本章叫作“攒”。攒不是等，更不是静止。章远在开口之前，做过一些别人没有注意到的小动作：事后许清翻过他的语文书，发现这一课的边上有三处铅笔写的小字，一处是个“？”，一处是“哪有雾往上跑的”，还有一处只写了一个“塘”字；两周前小组讨论的时候，他曾低声嘟囔过一句“雾不是这样的”，同组的人笑了笑，没有人接；他上个月交的一篇作文里，有一句和主题无关的话，写的是塘边的路口。每一条单独看都微不足道，合起来，是一条越来越清晰的线。需要提醒的是，这些迹象都是事后翻出来的，事后翻总是容易把一切都翻成伏笔，所以本章第十一节要专门讲怎样事先登记，才不致自欺。

攒需要E里有东西。章远能攒，是因为他有一口塘，有周日晚上那一刻钟的站立，有一双看过雾的眼睛。一个学生如果在这一段课文上没有任何可以对上的经历，同学的解释再怎么与课文不合，他也攒不出一个对不上，因为他手里没有可对照的东西。这就是为什么“大胆说”对一部分学生永远无效：不是他们不敢，是他们暂时没有从自己那里攒出要说的东西；鼓励打在他们身上，只能让他们学会礼貌地说一些别人想听的话。所以对这一类学生，教师要做的不是再多喊一遍，而是想办法让他们的经历能够进到课文里来，这一点放在第九节再讲。

点火是那一刻发生的事。张力越过某个门槛，被带进了行动，门槛的高低，受很多东西影响：当众开口牵着同学的眼光、老师的评价、自己在班上的位置，所以这是一道实实在在的门槛，不能装作没有。本书的读法是：当一个问题还不是自己的，开口的全部代价都要由“我这个人”来付，说错了就是我说错了；当问题成了自己的，代价就被分到问题身上一部分，这句话说得对不对，是塘的事，是雾的事，是这个对不上的事，不全是我的事。这个读法不是对章远内心的描写，只是对门槛如何被重新计价的一种说明，它有可能错，后面会给出它算错的观察。

如果事情只是这样，剩下的难题就是：同一个触发放到班里四十个人中间，为什么只有一个人动了？回答变得简单了：因为只有他在那一刻带着一个对应的张力。前排女生的解释，对班里其他的学生来说，是一句可以抄下来的话，同他们的任何东西都不发生关系；对章远来说，它碰到了一块已经攒了很久的地方。喇叭对着一整个驾校的学员响，只有那个脚下已经碰到过半联动的人，车才走出去。触发是公共的，张力是私人的，这个区别，比“哪一刻”要紧得多。它还有一个实际的好处：教师不必为“怎样制造触发”而焦虑，制造触发的办法有限，也容易用坏，而辨认和保护那些私人的张力，才是更长久的事。

攒的时间尺度，教师通常看不见。一个对不上，可以攒几天，也可以攒几个月，在这段时间里，它也许只是出现在书边的一个字、课间的一句嘟囔、作文里一个无关主题的句子。大部分时候，这些东西既没有人发现，也没有人需要发现，因为它们并不影响分数。可是对于“偏偏是那一刻”这件事，它们恰恰是最要紧的材料。一个课堂如果没有任何让这些痕迹留在纸面上的出口，攒的过程就只发生在学生那里，教师能看到的，永远只有最后那一下。第九节里的纸条，就是为了开这样一个出口。

开口之后的那一段，本章叫作“回写”。母本第19章《发生＝底盘＋回写：最锋利的诊断刀》说，回写是结果改变后续条件，不是保存一份文件，也不是简单重复。拿章远来说，开口以后他的后续条件有没有变，看三件事：他读下一段课文的时候，是不是带着塘去读，去核对作者写荷叶、写月光的那些细节；他和同学的关系有没有变，比如有没有人课间走过来问他“你说的那个雾是怎么回事”；他对自己的看法有没有变，比如下一次他发现一个对不上，是不是更愿意把它说出来。这三件事在他身上一件一件出现了：第二周他在另一篇课文里提了一个关于细节的问题，没有被点名，也没有人激他。

回写不挑好坏，这是母本的一条重要提醒。开口之后的回写，可能把条件往好的方向改，也可能往坏的方向改。如果许清当时在黑板上写下“章远发现：雾是写实”，然后全班抄一遍，章远的问题就被收走了：它变成了又一条要记的结论，下一次他再发现什么，会先想一想老师黑板上有没有位置。如果同学们把那口塘变成笑料，“章远家门口的塘”成了班里的梗，回写同样发生了，只是方向是：以后他的观察进入课堂之前，要先过一遍筛子。同一次开口，因为后续条件的不同，可以长出不同的东西。所以问“开口有没有回写”，不等于问“开口有没有被表扬”。

再用三态把一次开口看一遍。混沌，是张力还没有边界的时候：章远自己也说不清楚哪里别扭，只觉得前排同学的话有一处硌着。介生，是别扭被承接成一个可以说出的问法的时候：“雾是不是先是雾”，这是一个有边界的问题，他知道要问什么，也知道拿什么去核对。秩序，是这个问题说出口以后，变成了一件可被别人引用、回应、写在黑板上的东西。三态不是三个年龄段，也不是三个等级，同一个学生在同一节课里可以三态都走一遍，同一个句子在不同的时刻可以在不同的态里。需要警惕的是第三态来得太早：话刚说出口，还没有被他自己和同学承接，就被写成了板书，这时候秩序是收走了介生，不是长在介生之后。

学车的比方也可以接着往下用。第十一次起步成功以后，学员的脚下留下了一个东西：下一次抬离合，他会比之前更快地找到那个点。起步这件事，改写的是他下一次起

步的条件，而不是给他发了一张“会起步”的证书。同样，章远开口以后留下的不是“主动发言一次”这个记录，而是他再看到对不上时的起点不同了。这就是回写与存档的区别。存档，是把这一次的发言记进表格；回写，是这一次的发言改变下一次。教师手里的观察表通常只能存档，要看回写，只能靠隔一段时间之后再看一次。

最后回到孔禾，用同样的三段看一遍。他的开口也有张力，只是这张力的来路不同：它来自同桌当众的那一句“你说啊”，是被人推到了一个位置上；点火是有的，他站了起来，声音很大，说得也很干脆。但是点火烧的是一股当下的力，不是一个攒下来的问题。他说的“没劲就是没劲”，是一个结论，不是一个对不上；许清接的那句“那你觉得怎样写才有劲”，又把一个本来可以长成问题的东西，换成了一个要他交出方案的任务，他于是只能说“不知道”。第二天什么条件也没有改变。不过也要说清，这只是一次观察，不是对孔禾的判决：那句“写个池塘要写那么多”里面，可能有一个还没有长成的问题，它还有机会，下面几节会说回来。

把这一节收起来：开口是一条线上的三段，攒在前，点火在中，回写在后。三段里，看得见的是中间那一段，最能解释“偏偏是那一刻”的，却是前面那一段，最能分辨开口价值的，是后面那一段。许清的办公室里，三种常见的解释都只盯着中间那一段，所以三种都说中了一半。这样看，教师在课堂上的位置也就清楚了：她不是那个点火的人，她是那个在火点着以前保护它不被吹灭、在点着以后接住它不被收走的人。点火可以由同学、由一阵笑声、由一场偶然来做，她做的是前后两头的事，这两头做好了，中间那一刻是谁点的，就没有那么要紧。

◆ 五、触发决定的是哪一刻，攒下的决定能不能走下去

到了该选边的地方。同一个现象，有两种说法：一种说，是那一刻外来的触发点着了他；另一种说，是此前看不见的变化到了结算，一个问题成了他自己的。本书选后一边，同时要把前一边说中的东西写明白。触发说说中了三件事。第一，它说中了时机：没有前排女生的那句话，没有那个“对不上”被亮出来的瞬间，章远的变化也许要再攒很久才会被看见，所以“偏偏是那一刻”里，确实有一半是触发给的。第二，它说中了一个朴素的事实：就教师平常的课堂经验说，毫无触发就开口的情形很少见。第三，它说中了教师的可作为之处：触发可以被设计，一个老师可以故意放一个有疑点的说法在课堂上，看谁会动。这三件，本书都收下。

分叉在于触发说想要解释得更多。它由时机，进而推到“是什么让他开口”，又推到“怎样让更多人开口”，于是触发被当成了开口的原因。本书认为触发决定的是哪一

刻，攒下的东西决定是不是他的话、能不能走下去。借学车的比方说：喇叭决定车是在这一秒走出去，还是在下一次练习时走出去；脚下有没有半联动的那个点，决定它走出去以后是不是熄火、能不能继续往前。把喇叭当成会开车的原因，驾校就会雇人到处按喇叭，学员也就会一次次被吓得向前窜，下一次熄火的时候照旧熄火。

为什么选这一边，本书有三个理由，都是可以对着课堂检查的。其一是内容：章远开口说的东西，同鼓励的内容没有关系，同触发的内容也只有一半关系，前排同学说的是“雾是不安”，他说的是“雾是雾”，这句话的材料来自他自己，不来自触发。其二是持续：他开口以后带着走了，这在触发说里是一个多出来的事实，而在攒下说里是一个顺理成章的结果。其三是条件：同一个触发，全班四十个人，只有一个人动，需要解释这一个人身上有什么，触发说只好再引进一个“他此刻刚好准备好了”的补丁，这个补丁其实就是攒下的东西，只是换了个名字。

接着要回答一个教师最关心的实际问题：怎样区分一次临时的发言和一种新的表达可能出现了？本书给四个可以观察的地方，不去猜心里。第一，问题的来路：他说得出这个对不上从哪里来吗，章远说得出，孔禾那一次说不出。第二，开口之后的下一步：他有没有回头去核对，有没有追着问下去，有没有在后面的课上带着同一个问题再出现。第三，换一个文本是否还在：问题只在这一篇课文里有效，还是他在下一篇里也能看见同类的对不上。第四，对台阶的依赖：开口是否每次都需要同学的一句话来激、老师的一次点名来递。四个地方里，任何单独一个都不可靠，四个合起来看，才大致分得出。需要两个时点才看得出，这一点同站内第94号《下一轮由谁开始》的提醒是一致的，后面讲到那本书时再回头说。

孔禾不是被判了死刑的例子。有一点要特别讲清楚：六路径是S、D、E各出现一次的六种起手次序，不是六种学生。章远这次的路径近似于E→D→S：他先有和塘的纠缠，然后遇到一个不一样，最后才有了开口。孔禾这一次更像S→D→E：话先出了口，然后才有依据。S先到的路径不是错路，很多人是先说出一句话，再回头去找这句话的出处，只要开口之后有人把D和E接上，这条路一样走得通。许清当时那一句“怎样写才有劲”，问的是方案；如果她换成“你觉得他多写的是哪几句”，就把孔禾引到了D上，再追一句“你读过的哪一篇写景的文章读着有劲”，就接上了E。孔禾那一次的开口是不是临时的，由开口之后的几个动作决定，不由开口那一刻决定。

现在可以把三件工具合起来，走一遍。方程给出要解释的显露：章远和孔禾的开口，各是一个S，各由自己的D和E规定，所以不能看到两个S长得像，就以为它们的来路相同。路径说明这个显露怎样一步步形成，或者怎样被切断：章远是E起手，一步一步攒

到了S；孔禾是S起手，D和E在开口之后才可能补上，如果没有人补，就在第二天断掉。原理说明它为什么启动、停住、留下：章远这里有一个攒下的张力，点着以后有回写，条件被改了；孔禾这里的张力是借来的，点着以后没有回写，所以停住了。三件工具各回答一件事，缺了任何一件，对“偏偏是那一刻”的解释都是单腿的。

三者互相扣住的地方也值得点出来。方程如果没有路径，只能说“开口由D与E规定”，说不出为什么章远走得通、孔禾走不通；路径如果没有原理，只能说起手次序不同，说不出为什么次序不同的人，在开口之后一个留下了、一个没有；原理如果没有方程，则只能在“有张力”“有回写”这些词上打转，指不出张力到底是哪两样东西之间的对不上。三重关系在这一章里，就落成许清手里可以用的三个动作：认出这次开口的S背后有哪些D与E，判断它是从哪一侧起手的，看开口之后条件有没有被改写。这三个动作，下面第九节还要变成课堂里的做法。

◆六、前人各自抓住了开口的一个侧面，问题由谁提出还留在他们视野的边上

关于一个学生为什么在某一刻开口，前人有过不少说法，本书挑五位来对话：《论语·述而》和朱熹的注，维果茨基，Ryan与Deci的自我决定理论，Loewenstein的信息缺口理论，以及柴翱自己的旧作《这把不算》。他们各自抓住了开口的一个侧面，抓得都不浅。本书的做法是先承认他们说中了什么，再指出本书在哪一处分叉、多出哪一层，最后各给一个课堂局面，在那个局面里，他们推出的和本书推出的并不相同。其中离本题最近的是Loewenstein和柴翱本人，所以这两位写得最长。每一位的材料，本书只用手头有出处的原句，没有出处的一律转述，不加引号。

先说《论语·述而》。孔子说：“不愤不启，不悱不发。举一隅不以三隅反，则不复也。”朱熹在《论语集注》里解释：“愤者，心求通而未得之意。悱者，口欲言而未能之貌。”这几句话说中的，是点拨的时机：学生没有到“心求通而未得”的那一步，老师讲得再多，也只是往空里倒水；到了“口欲言而未能”的地方，轻轻一点便开。章远站起来之前的那两秒，许清的目光停在他那里，没有说话，用的就是这个道理。从教学经验上说，这是中国教师最古老也最可靠的一条，本书完全收下。把它放进课堂，它给教师的是一种耐心，也是一种分寸：不要在学生没到的时候硬讲，也不要在他到了的时候把话替他说完。

本书与它分叉的地方，是愤悱描述的是一个临界状态，没有说是什么把学生推到了这个状态。朱熹说“心求通”，这个“心”是谁的心，“求”又是谁的求，没有往下

问。按愤悱的说法，教师只能等待和辨认，等到悱了再发。本书多出的一层，是把“求”的来路追问到底：同样处在“口欲言而未能”，一个学生的“求”是老师刚刚设下的问题催出来的，一个学生的“求”是自己很久以前攒下来的，在愤悱的框架里，这两个人都是“悱到了”，预测相近；本书预测，前者点拨之后开口很快熄灭，后者续航，因为只有后者的“心”有主。“举一隅不以三隅反”其实已经含着这半句：学生要有自己的“反”，而“反”的材料，只能从他自己那里来。

再说维果茨基。他在《社会中的心智》（1978年英译编本）里提出最近发展区：儿童独立解决问题所达到的实际水平，与在成人指导下或与更有能力的同伴合作时所能达到的潜在水平之间，有一段距离；高级心理机能先出现在人与人之间，再进入个人内部。这一说法说中了开口的一个重要事实：章远的话是在课堂里，在前排同学的话旁边长出来的，不是在书房里一个人想出来的。人与人之间先发生，再进入个人内部，这个次序本书不仅承认，第四节讲的攒与回写，也建立在这个次序上。最近发展区本来是评估和教学的区间概念，不是关于触发时刻的理论，所以他推不出“偏偏那一刻”，这是这个概念的位置问题，不是它的错。

分叉在于，维果茨基的框架预测，那一刻是同伴协作或成人指导把学生支撑进了区间，说出了原来独自说不出的话。可是章远的开口并不是这样的：引出他开口的是前排同学的一个解释，这个解释同他的观察对不上，它不是一个更有能力的人给他的支撑，更像是一块让他碰到的石头。他说出的东西，恰恰是前排的话里没有的。本书多出的一层，是同伴的话在这里的作用是做一个“对象”，供对不上，而不是做一个“支架”，供踩上去。一个他推不出的课堂局面是：前排同学的解释明显比章远的观察弱，甚至是错的，这时候最近发展区的说法不容易说明为什么反而更容易引出开口，而对不上的说法可以说明，因为对不上的幅度更大。

第三位是Ryan与Deci（2000，《美国心理学家》第55卷第1期）的自我决定理论。他们认为人有自主、胜任、关系三种基本心理需要，满足这些需要就促进内在动机，控制性的外部要求则会削弱内在动机，支持自主的环境则增强它。这一说法说中了“大胆说”为什么常常无效：如果学生把这句话体验为一种要求，它是控制性的，哪怕说得再温柔。它同时也提醒课堂设计，应该让学生有选择，有胜任的体验，有被同伴接纳的关系，本书第九节里“把提问权交回”，正是自主支持的一种做法。软肋也是明摆着的：这个理论解释的是动机的持续水平，对某一时刻的转折，只能事后归因，三种需要中是哪一种在那一刻起了作用，从外面很难分辨。

本书和它的分叉在于，需要的满足是开口的条件，不是开口的内容。一个课堂可以做到高度自主、高度支持、同学关系融洽，三种需要都被满足，可是所有的问题都是老师事先设计好的，学生在其中自由地回答别人的问题。自我决定理论预测这样的班级开口多、动机高；本书同意开口多，但预测这些开口里“自己的问题”很少，参与量高，新的表达少。本书多出的一层，是把“自主”从“有选择”往前推了一步：自主不只是在别人给出的选项里选，还包括问题本身由谁提出。这一步，同样一个需要被满足的班级里，有人做到了，有人没有。

第四位是Loewenstein（1994，《心理学公报》第116卷第1期），他是离本题最近的一位，因为他直接回答了“为什么偏偏是那一刻”。他的信息缺口理论说：当注意力聚焦到自己知识里的一个缺口，也就是已知与想知之间的落差时，好奇就产生了，它像一种匮乏感，驱使人去获取缺失的信息；好奇需要一定的已有知识，知道一些，才会意识到缺口。拿他的理论看章远：同学的解释与自己的观察对不上，正是一个被突然照亮的缺口，所以偏偏是那一刻。这个解释非常漂亮，它说中了四件事：对不上是缺口，缺口会驱动人，时机由缺口被照亮决定，缺口的前提是已有的知识。本书对这四件几乎全部收下。

特别要收下的是最后一条，也就是知道一些，才会意识到缺口。这句话几乎就是本书讲的“攒”：如果章远对雾一无所知，前排的话不会成为缺口，只会成为一条抄下来的笔记。不妨把它和学车的比方放在一起看：缺口像是脚下已经碰到过的那个点，没有这个点，喇叭响了也只是一声响。所以对Loewenstein，本书的态度不是反驳，而是从他停下的地方往前多走几步。本书同Loewenstein的共同点比分歧多得多，也正因为如此，分歧要说得更准一些。这里有三处分叉，每一处都落在他的理论没有处理的地方，这些地方本来也不在他的理论要处理的范围之内。

第一处，缺口属于谁。在Loewenstein那里，缺口是注意力聚焦时刻的东西，原则上可以由外来的安排制造：一个老师故意抛出一个与学生已知相冲的说法，缺口就被照亮了。本书认为，缺口被照亮，与缺口是不是他的，是两件事。老师抛出的缺口，即使被照亮、即使引起了好奇，它仍然是外面提供的问题，好奇也往往随着那个场合一起结束；章远的缺口，是从他自己的塘边长出来的，课堂只是恰好碰到了它。第二处，想知道不等于敢说出。Loewenstein的理论解释“想知道”；当众开口还牵涉面子、风险和同伴关系，好奇也可能只引向一个人在心里的沉默思考。本书的补充是，问题成为自己的，会改变门槛的算法，前面第四节讲过，这个读法本身需要被检验，不能当作定论。

第三处，时间。Loewenstein的缺口是当下聚焦的一刻，本书把缺口之前的攒和之后的回写都放进来：同一个缺口被点亮，有没有留下东西、是不是成为下一次的起点，才是区分临时好奇和新的表达的地方。他推不出的局面可以这样设：两个班，同一个对不上被放在两节课里，缺口的大小相当，学生的已有知识相当。一个班里，是许清当场抛出一个有疑点的说法；另一个班里，是前排同学自己说出一个解释，而班里有学生的书边早就有了小字。Loewenstein的理论预测两个班的好奇被点燃的程度相近；本书预测，前一个班开口的人更多，但多半当场结束，后一个班开口的人更少，但开口以后会带着同一个问题再出现，两周之后的差别更明显。

最后一位是柴翱自己的《这把不算——玩的发生学》（德麦国际专著第428号）。这本旧书对本章的影响最深，以至于有必要写得实一些，不能一句话带过。旧书已经讲了三件事：回执是有人接住你，不是夸奖，而是问一句他做了什么决定；孩子推倒沙堡之前那一拍不动，是认领，是亲手宣布这一段可以不算；玩完之后的那五秒外面有没有人，决定了好玩与坏玩的分岔。放到课堂上，旧书会说：章远开口前那一拍是认领，开口之后有没有回执，决定他还会不会再开口。这个说法本书完全接受，也在用，第九节里“回执落在问题上”，就是它的延伸。

旧书不能直接解释的，是一道临界点。旧书里的孩子可以在玩里放心地起动，因为“不算”撑着：塔倒了，可以不算；碗拍扁了，可以不算；账没有进场。课堂上当众开口却是作数的，话一出口，全班都听见了，老师记得，同学也记得，没有哪一个人能替他宣布“刚才不算”。所以撑住玩的起动的那个东西，在课堂上断了一根。旧书把“玩”与“学”分开，说玩是草稿纸，学是正本，分界不在东西本身，在它被拿去做什么；旧书也自己划了界：这些做法一旦变成打勾表，就成了新账；安全和对别人的伤害，从来都算。本章不能把课堂说成玩，更不能说课堂上的话可以不算，字义、证据这些痕，照样必须记账。

那么在没有“不算”保护的地方，开口前那一拍靠什么撑住？本章的回答是：靠问题成了自己的。话是作数的，但作数的方式不同：被记住的是“这个对不上”这一步，不是“这个人的一次表现”。结算的对象从人，移到了问题。旧书里的认领，认领的是手里的沙堡；课堂里要认领的东西必须先存在，这个东西就是自己的问题。回执也随之换了位置：旧书的回执问他做了什么决定，本章的回执问他看到了什么、在哪儿看到的、接下来想看什么，是同一类东西落在了问题上。许清那一句“你是什么时候看到的”，恰好是这样的一句回执。

旧书推不出的局面，也可以摆出来：两个学生开口之后得到了完全相同的回执，同一句“你是在哪儿看到的”，温和、不评价、不夸奖；一个学生的问题是自己的，一个学生的问题是老师设的。旧书预测，回执在场，两人再开口的可能相近；本书预测，前者续，后者断，因为回执接住的是人，问题的主人不同，被接住之后能接着走的路也不同。这个预测，也正是第十一节要押的东西之一。换一种说法，是把“回执在场”这一个条件固定下来，看另一个变量，也就是问题的主人，会不会让结果分开：如果不会，本书就错了；如果会，旧书在回执之外，就需要多添一样东西。

五位放在一起，对那个听了十次“大胆说”仍不举手、却在某一刻突然开口的学生，会各说一句：愤悱之机到了；同伴把他带进了最近发展区；自主、胜任与关系的需要得到了满足；信息缺口点燃了好奇；开口前那一拍是认领，开口后有回执。五句话分别落在时机、支架、需要、缺口和回执上，都是开口的条件，而且都是从学生的状态或外面的支持去找条件。它们共同留在视野边上的，是这个问题是谁的。本章多出的就是这一个变量：同一个对不上，若是老师设好、递到学生手里的，学生可以答，却未必开口；若是从他自己的观察里冒出来的，“大胆说”不必再说，他也会开口。由此推出两件前人推不出的事：一是开口之前，事先登记得到的迹象只会集中在有自己问题的学生身上；二是同样的回执，落在人身上不如落在问题上，问题的主人不同，回执之后的路也不同。两件事都写成了第十一节里可以输掉的局面。

◆ 七、站内的几本专著各讲了开口的一个位置

德麦国际的书架上，与本章最近的有三本。第一本是第287号《开口即纠缠》（王德生著，副题“学了十几年英语，为什么还开不了口”）。它的判断是：开不了口不是技能问题，是学习者与英语之间的特征纠缠没有发生。书里把E拆成三格，英语入不入你的界，有没有你自己的话，有没有开口的劲，并且说，焦虑不是病因，而是开口的劲被矛盾按住时显出的读数；词句再多，没有纠缠也是躺在抽屉里，不会自己站起来说话。这些话同本章是同一个方向：开口的材料不缺，缺的是材料与说话的人之间那一层缠住。章远的声音发紧，本书不把它解释成什么，按这本书的说法，紧只是一个读数，不是一种病，也不是一种性格。

本章比它多出来的有三层。第一层是尺度：第287号讲的是十几年的时间、一个人与一门外语，本章讲的是母语课堂里的一次开口，追问“为什么偏偏那一刻”。母语课上，词汇和语法不缺，技能不足的解释先被排除，这反倒让“问题由谁提供”这件事看得更干净。第二层，第287号的发生链从“一件想用英语做的事”起手，这里面其实已经

藏着问题的主权，只是书里没有单独拿出来讲；本章在语文课上把这个“想做的事”落成了一个对不上，并追问它的来路和回写。第三层，第287号的短板律，说最低的一格比平均更能决定开不开得了口，本章不借用它，因为这里没有三格的测量，借来只会变成一个无法检验的装饰。

第二本是第94号《下一轮由谁开始》（陈晓艳著，副题“青少年空心病的九个位置”）。它的母题是：空心不是缺了什么，而是每一轮都做对了，却有一项权力在轮末没有换手，下一轮仍由上一轮的持有者开始。九项权力里，第七章讲发起权，说低压力、多表达的环境里，开题权仍然可能没有换手，也就是始动席固定在一个人手里。书里还有两个推论，同本章特别近：凡当轮可算的量，都分不开换手与不换手；九条换手标志都要求两个时点，没有一条能在当下的截面上算出来。对一个课堂来说，这就是一句提醒：一堂课上每个人都说得很充分，气氛也很松，题仍然可能是老师出的。

本章与它的关系，是同向而不同位。第94号看的是两轮之间的交接，位置落在关系上，问哪一项权力没换手；本章看的是学生这一侧，问一次首次开口之前有什么隐性变化，使“开题”在他那里第一次出现，以及怎样把这种变化辨认出来。第94号说的“两个时点”，同本章要求的“开口前登记、开口后两周再看”是同一个道理：开口次数是当轮可算的量，分不开临时发言与新的表达。本书借用它的提问方式，不借用“空心”这个词，对章远和孔禾都不作“空”或者“不空”的判断。第94号自己划了界：它不是医学诊断，对象是关系而不是人格，出现即时风险，优先交给专业人员；本章照这个界走。

第三本是第252号《胡敏讲维果茨基：普通人能懂的》（胡敏著）。它的母题是：维果茨基看见孩子的心智长在人与人之间，却只写了一个流向，范本与尺都在大人一方，孩子长出的东西不回头改它。书里因此提出回写五格，问孩子长出来的东西回头改了谁：自己、同伴、老师、课程教材、学校制度，并且说现有的回写多止于关系，学校和课程两格大多空着。书里还对“不愤不启”多问了一句：等不来的孩子怎么办。这一句，同本章第六节里孔子的那几句话直接相接。这本书的位置对本章尤其重要，因为它把“孩子长出的东西能不能回头改变大人”当成一个要追问的问题，而不是一个顺带的好处。

本章与它的关系有两层。其一是接住它的回写：本章第四节讲的回写，指开口之后他自己的下一次读写条件有没有被改，再加上老师的下一步有没有被改。许清在下一节课的开头，回到了“雾”的那几个字，这就是章远的话回头改了老师；如果她没有，回写就只落在章远一个人身上，那五格就空了四格。其二是多出一层：第252号追问的是尺

由谁定，本章追问的是在尺之前，问题由谁提。至于“等不来的孩子怎么办”，本章的回答既不是等，也不是替他提问，而是创造攒的条件，这一点第九节再讲；也要承认，有些学生在这门课上，一个学期都攒不出自己的问题，他的问题也许在别处。

柴翱的另外两本书，在这里只借两样东西，并不重复。《土·石·煤》里的“停驻”，指写某一句时心里停了一下，只有作者自己能报，是读数的单位，也是不进考核排名的约定；本章开口之前那些迹象（书边的小字、嘟囔、岔开的一句话），与它是同一类东西，约定也相同，只是对象不同：停驻是作者对自己句子的指认，这里是对一个问题来路的指认。《班级之美》里说，老师起音而不指挥，分配提问权，不是分配答题权，这一句直接变成了第九节里“把提问权交回”的做法。这两本书都不是本章的论据，只是本章借来的两个提法，它们各自的证据与边界，仍然要回到原书里去看。

◆ 八、理念界、现实界、自我界里的开口

母本把特征纠缠沉淀的地方分成三界：理念界是术语、说法、规范和别人已经说过的东西，现实界是能看见摸到的事物和实际发生的场合，自我界是一个人对自己的位置和来路的感觉与看法。三界同时在场，一次表达才有厚度；缺了哪一界，表达就会显出哪一块的空。放到章远的开口上，三界各自的样子是不同的，也各自说明了一件事。需要说明的是，这里说的自我界，只指可以从言行里看到的痕迹，比如他怎样介绍自己的读法，不是对他内心的推测。

先看理念界。章远走进教室的时候，头脑里并不是空的，他有一套关于“课堂上该说什么话”的看法：说话要有来历，要像教参上的，要有术语，最好能用上“借景抒情”“象征”这些词。前排同学的解释，就是这个界里的东西，它有根据，有说法，被老师认可、被写在黑板上。“大胆说”也在这个界里，它是一个口号，一个关于“好学生应该怎样”的规范，每次许清说起它，这个界就被加固一次。理念界的东西有一个特点：它们可以原样转手。别人说一遍，我再说一遍，意思是一样的，这正是它们的用处，也是它们容易被当作发生完成的缘故。

再看现实界。章远的现实界里有一口塘，有周日晚上中巴车到来之前的一刻钟，有贴着水面的雾，还有教室里的一些实际东西：他坐在靠窗第四排，四十五分钟的课里能留给开口的时间只有几秒，两三个同学笑了一声。孔禾那一次，现实界里有的是同桌当众的那句话和前后左右的笑声。现实界的东西不能原样转手，章远没有办法把那口塘搬进教室，他只能靠一句话，把它指给大家看。所以他的开口里有一种别的发言里少见的

东西：来路可指。一个人说得出“是哪一天、在哪里看到的”，就说明他的话和现实界有一根线连着。

然后是自我界。章远的开口，改写了他对自己的一点看法：他原来是一个“不在课上说话的人”，那一刻，他第一次以“看过那口塘的人”的身份说了话。这两个身份在他身上不矛盾，但不曾同时出现过。开口之后，他在作文和课堂上介绍自己的读法时，开始多说“我看到的是”，这是自我界里可以被看见的一点变化。孔禾那一次，自我界里发生的事则很不同：他被推到一个位置上，要为“我觉得没劲”这句话负责，他站起来捍卫的是他的立场，不是一个对不上的东西。这些只是对言行痕迹的描述，本书不对他们的内心作任何判断。

把三界放在一起看，章远的开口三界都在：理念界里有一个他要回应的说法，现实界里有一口塘，自我界里有“我看到”的那个我。孔禾的开口，理念界里有“散文就是啰嗦”这样一个说法，自我界里有“我没劲”这个立场，现实界里缺一个可以指给大家看的东西：哪几句多余、多在哪里，他说不出。这给了教师一个可以操作的线索：当一个学生开口的时候，看看他的话和哪一界有线，缺的那一界，往往就是下一步该去接的地方。给孔禾的下一步，是把他指到文本里的某几行，接上现实界。

教师的生活里同样有三界。许清的理念界里有“要鼓励学生”“公开课上要有足够的发言人数”这样的说法，她那十次“大胆说”，有一部分是对着这个界说的；她的现实界是考试进度、四十五分钟、四十个学生；她的自我界里，大概有“我是一个让学生敢说话的老师”这样一个位置。第十一次，章远开了口，许清第一个念头是“终于见效了”，这个念头对她自己的自我界来说是安慰，但对理解章远没有帮助。周平老师的立场也不必驳倒：在字义、证据这些最薄的底座上，点名最稳，而且应该稳；两位老师的做法并不冲突，只是管的层不同，周平管的是“每个人都开口”，许清要管的另一层是“有的人的话是自己的”。

◆ 九、课堂上可以把提问权交回来，让回执落在问题上

前面几节说了一个判断，这一节把它变成许清明天就能做的几件小事。先说一个总的意思：这里没有诱导开口的技巧，也没有让沉默的学生变得爱说话的办法。要做的是三个小动作：把提问权一部分交回学生，让开口之后的回执落在问题上，用十分钟的记录看清开口的来路和去向。这三个动作，正好对应第五节里三件工具合走一遍时的三个动作，认出来路，判断起手，看回写。三个动作做下来，读数只给老师自己看，不进考

核，不排名，不写进学生的评语。之所以先把读数的归属说在前面，是因为这类记录一旦被拿去排名，学生学会的就是怎样让记录好看，而不是怎样提问。

第一个动作，把提问权交回。每读完一篇课文，留出三分钟，请每个人在一张小纸条上写下“这一篇里我没对上的一处”，只写一处就够，也可以写“没有”。纸条不收分，不评好坏，署名自愿，写“没有”也是诚实的回答，不需要追问。许清收上来以后，只做一件事：下一节课的开头，征得同意，原样念出一两条，作为这一节课的起音，然后退到旁边。这里借用的正是《班级之美》的一个想法：老师起音而不指挥，分配提问权，而不是只分配答题权。她自己的问题当然还要问，字义、句读、证据这些最薄的底座，仍然要由老师带着大家一起弄清，交回的只是一部分。

提问权交回的时候，要给未成形的问题留空间。母本第16章里有一节专门讲“隐私与未成形思想的空间”，意思是，一个正在形成的想法，如果过早地被公开、被固定，可能就长不出来了。所以纸条上的问题，可以先只留在纸条上，不必念出来；许清不在课上追问“这是谁写的”，也不在班里点评“这个问题好”或“这个问题不对”。章远的那口塘，之所以能在课堂上被说出来，是因为他在书边上先有了几个字，有一段时间，那几个字只属于他自己。纸条的作用，就是给更多的学生准备这样一个“只属于自己”的阶段。

第二个动作，让开口之后的回执落在问题上。章远开口以后，许清那一句“你是什么时候看到的”，是一句落在问题上的回执。它不夸他，也不评价他说得对不对，只是问他看到的东西从哪里来。同类的回执还有几句：“这一处，和课文里的哪一句对不上？”“你接下来想看什么？”“这个问题，你想让谁一起来看？”这几句话的共同点是，问的都是问题，不是人。对照一下常见的另一类回执，“说得好，大家鼓掌”，“很有想法”，它们接住的是这个人，下一次他想的就是怎样再得到这样的接住，而不是怎样往下追问。孔禾那一次，如果许清问的是“你觉得他多写的是哪几句”，也许就是一条不同的路。

回执落在问题上，有一个要小心的地方：不要把这几句变成固定的话术。学生一旦听出来老师每次都是这三句，会知道这是一道程序，反而是又一次表演。《这把不算》里已经提醒过，憋着不评价，就成了表演。落在问题上的回执，有时候是一句话，有时候只是点点头把话题引回课文，有时候是下课以后在走廊上单独问一句。原则只有一条：接住的是那个对不上，而不是那个人的一次表现。有一个对比可以帮助记住这一点：好的回执，学生说完以后，教室里的下一句话是关于雾的；差的回执，下一句话是关于他的。

第三个动作，是十分钟的“问题由谁提出”记录。每周挑一节讨论课，课后花十分钟，在自己的观察本上记下这节课里学生开口的片段：问题从哪里来，是课本、老师、同学还是他自己；如果是他自己，开口之前有没有迹象，比如书边的字、纸条、课后的嘟囔；开口之后的下一步是什么，是回头核对，被同学接过去，还是没有下文。只记事实，不写“积极”“有想法”这样的形容词，用学号或首字母，不给学生看，不交教研组评比，不折成期末的发言分。两周以后翻回来，看这个学生有没有再开口，是不是带着同一个问题。这十分钟的记录，用的就是第五节里的四个观察处。

一个八周的安排可以这样排。第一、二周只观察，不改动，把现在的开口情形记一个底，看看现在的问题多半从哪里来。第三、四周加上纸条，仍然只记录。第五、六周把回执换到问题上，每一次讨论课都试着用一次，观察学生的反应，不求统一。第七、八周回头看：开口的人数有没有变，问题的来路有没有变，开口之后带着问题再出现的人有没有变。八周结束，许清把自己的记录拿到教研组，和周平老师一起看，讨论的不是“哪个班好”，而是“我们各自的班上，问题是从哪里来的”。周平老师的点名并不需要取消，在字义和证据上，它是一个好的底座。

还有两类情形，需要说在前面。一类是暂时攒不出自己问题的学生，比如手里没有可对照的经历。对他们，办法不是再多喊一遍，而是想办法让经历进到课文里来：读写景的课文之前，请大家想一想，课文里写到的东西，自己在什么地方见过，不要求写家里的私事，想不起来也不要紧。这样做是为了在E里放进可以对照的东西，不是逼他提问。另一类情形，是学生的沉默伴随着情绪低落、家庭变故或人身安全的担忧，这已经不属于语文课观察表的范围，要交给班主任、学校的心理老师和专业支持，教师不做诊断，不在课堂上追问。

最后说这套做法的失灵方式，因为它们都是会发生的。纸条变成打勾表，就成了新账；学生为了“有自己的问题”，编造一个问题，这是一种很自然的反应，说明读数已经被拿去评比了；老师给学生贴上“有问题意识”的标签，就成了另一块石头。防备的办法只有一个：记录只写事实，不写评语，不排名，不公开。如果发现读数已经进了某种评比，宁可停下来，也不要继续记。如果某一条记录已经被人拿去给学生分等，或者学生开始互相打听“你今天有没有自己的问题”，这套做法就已经变形了，这时诚实的办法，是停一周，换一个不留记录的方式去看。

◆十、高一、高二、高三的课堂里，问题从哪里长出来，回执问什么，随学段和文体而不同

前面九节讲的是一个判断：沉默的学生开口，多半是因为一个问题第一次成了他自己的，回执要落在问题上。这个判断本身不分学段，也不分文体，可一到具体的课堂，三个学段的老师手里拿的是不同的东西。高一，学生刚从初中上来，经典篇目多是第一次相遇，老师要打的是底子；高二，进入专题和经典研读，有时间把一篇东西读深；高三，复习、模拟、限时，时间被考试切成一小块一小块，每一分钟都有人在数。同样一句“你有什么问题”，放进这三种时间里，分量很不一样。再加上文体：读一篇散文、一篇小说、一首诗，学生的问题很少从同一个地方冒出来。这一节用三个构想的课堂，把这两层摆出来。

先把文体这一层说清楚，这是全书定下的口径，只说侧重，不说对应。散文偏向客体属性，起手多半先抓物，抓那些可以指认、可以单独拿出来的细节，一棵树，一条小径，再借物与物、此时与彼时的对比让它显形，判断落在“真”，也就是所写之物立没立住，读者能不能对着文字核实。小说偏向互动属性，起手多半先追人物之间的往来，看处境怎样一步步变，一个动作怎样传开去牵动别人，判断落在“善”，也就是这样的往来让谁怎样了。诗歌偏向主体属性，起手多半先让学生入场，整体感受，再看情与意怎样分布在意象之间，判断落在“美”，也就是和谐里有没有活力。散文里也有场，诗里也有对比，小说里也有真，所以这里说的是起手与用力的地方；母本第6章《显露维度及其内部层级》提醒过，这样的词组帮助提问，不代替证据。

第一个课堂在高一，文体是散文，课文是苏轼的《赤壁赋》，对多数学生是一篇经典的头一次相遇。下面是一个构想的场景：许清在高一（5）班讲到客与苏子对答的一段，她给全班的问题是“水与月，哪些在变，哪些不变”。这是一个设计得很好的问题，从“逝者如斯，而未尝往也”一句引出去，能带出整篇的思路。班里有一位构想的学生柯一舟，作业工整，课上少言，这个学期没有主动举过手。高一的第一学期，初高中的衔接还没有完全接上，课堂上怎样说话，学生自己也在试，所以许清对“开口”的要求放得很低，只求有人愿意把书边上的东西说出来。

这一课里的符号，是那个已经设好的问题，和它后面等着的一副两面的答案：从变的一面看如何，从不变的一面看如何。学生把这副架子填满，板书有了，笔记也有了，看上去是读懂了。可是它有一个特点，正好是本章前面反复讲的：问题是老师的，学生回答的是别人的对不上。与此同时，课上那句“大胆说”照旧在说，十次，二十次，说

的是开口，没有说开口说什么。这样的课堂不会出错，学生也能答对，只是“变与不变”这个问题，在他们那里没有一个来路。哪怕有人开口答得漂亮，一次漂亮的回答在课堂观察表上记下的一格，也看不出这个问题到底是谁的。

散文偏客体，许清的做法，是不急着谈“变与不变”，先请大家在文里找一处自己觉得对不上的物，写在纸条上。柯一舟在“清风徐来，水波不兴”那一句下面画了线。课后他轻声说，他在家乡的河上划过船，有风的时候水面总会起纹，风是徐徐来的，水却不兴，他没有见过，不知道作者是怎么看到的。这是一个从物的细节里冒出来的问题，来路可指，是他在河上的几个夏天。许清先把它当作一个可以指认的细节写上黑板，再请大家拿它和后文写行船的句子对一对，让它在对比里显出形来，最后才问：这一处立得住吗，合不合你见过的水。她的回执是“你是在哪条河上看到的”，问的是水，不是人。这个疑问在文本上未必站得住，但问题是不是他自己的，和它站不站得住是两件事。后来柯一舟自己把话头接到了老师那一题：水面静着，水却在走，变与不变同时都有，老师的问题，是他从另一头走到的。

高一的分寸，是早封的东西要多一些。文言实词虚词的意思，句子怎样断，通假与古今异义，这些是整个高中都要用的最薄的底座，全班必须一样，所以要早封，要由老师带着一条一条弄清，不能因为讲究“自己的问题”就晾在一边。晚封的是对“变与不变”的论断，它要等字义过了、物的细节指认过了，再由学生各自带着自己的疑处走到它跟前。若这一课按别的侧重起手，比如当诗读，先请大家闭上眼睛，整体感受“月出于东山之上”那份静与阔，落空的地方是文言字义还没有过关，感受容易飘成几个形容词；但也可能反而更好，苏轼这篇有诗的一面，有的学生先被整体的气象带进去，再回头找字，进得更深。侧重在这里是个起手的建议，可以被学生的实际推翻。

第二个课堂在高二，文体是小说，课文是托尔斯泰《复活》的节选。这个学段做专题和经典研读，时间宽一些，许清可以用两三节课读这一篇。这里设想的节选，写的是聂赫留朵夫在法庭上认出被告玛丝洛娃，她是他年轻时辜负过的那个姑娘，如今被判了服苦役，他心里不安，于是一次次去监狱探望她；节选的实际范围，以所用教材为准。老师设好的问题是：他是在赎罪，还是在安慰自己？这是个好问题，也是一个外面来的问题，它问的是聂赫留朵夫一个人心里的事。这一课里的符号，是现成的几个人物标签，“忏悔”“觉醒”“自我拯救”，学生写进笔记，答题时用得上，也像是懂了。

小说偏互动，许清让大家先不评价他，先画往来：他去了几次，每次谁先开口，谁说得多，谁在往后缩。一位构想的学生简宁，在画图时停在了一处，她的纸条上写：他每来一次，玛丝洛娃就得陪他把旧事再想一遍，他心里好过一些，她得到了什么？这个

问题不在老师设的那一题里，它问的是往来的分量，谁因这次往来好过，谁受损。来路也说得出：简宁说，她家里有过一位总爱上门帮忙的亲戚，帮完了他很安心，被帮的人却更难开口。这个来路是构想的，用来说明问题的主人是怎样出现的。许清的回执是：“你说她得到了什么，节选里哪一处让你这样读？”问的是问题和她读到的往来，不是夸简宁有想法。

追下去，简宁的问题把老师的问题接了过来。如果往来的分量要由玛丝洛娃那一头来称，那“赎罪还是安慰自己”就不再是聂赫留朵夫一个人的事，要看他的每一次探望，在她那里波及了什么。这是小说里的波：一个动作传出去，牵动的不止一个人。许清没有收走这个问题，而是把它放进了专题任务里：全班用两周，每人挑一处往来，写下谁因此好过、谁因此受损，并标出是哪一处文字让自己这样读。时间她定得晚一些，不在这一节课下结论，先让问题在纸条和读书笔记里再长几天；这样的安排，在高二的专题课里排得下，换到别的学段未必排得下。

高二的早封，主要落在情节与人物关系的梳理上：事件的先后，谁与谁是什么关系，判决是怎样出的错，这些是全班必须一样的底座，错了，后面的伦理讨论就没有地基，所以先要弄清弄准。晚封的是伦理判断，他的探望到底是赎罪还是自慰，没有必要在专题的头一周就封顶，要留到学生各自带着往来的分量走过一圈之后。若这一课按别的侧重起手，比如像读散文那样先抓物件和细节，会有收获，细节能让往来立得更实，但会在一处落空：往来里的伦理分量不是一个物件，抓不住它，简宁那个问题可能根本不出现。也可能反而更好：当学生的问题恰好长在某个具体的动作或物件上时，按粒子起手更稳，不必硬把它拉回往来。

第三个课堂在高三，文体是诗歌，场景放在周平老师的班上。下面是一个构想的复习课：一轮复习，诗歌鉴赏专题，周平带全班回顾几首学过的诗，其中有王维的《鹿柴》，复习材料里附了一道为本书构想的模拟题，要求赏析“返景入深林，复照青苔上”一句的表达效果，连同参考答案，都不是某年某省的真实考题。周平讲得清楚，要点列在黑板上：意象，手法，情感。全班埋头记，没人开口，这在复习课上并不奇怪，题型是熟的，答案是有套路的，没有一个对不上需要说。这一课里的符号，就是那套答题术语，“以动衬静”“借景抒情”，它们很好用，所以也最容易被当成已经读懂了诗。

周平写完“以动衬静”，一位构想的学生麦芽（构想名，可换）举了手。她说：“老师，我读这首诗，觉得它很安静，可是第二句是‘但闻人语响’，明明有声音，为什么读起来还是安静的？”从诗歌偏主体的角度看，这句话是典型的：她没有拆

开某个意象问它是什么，她是把整首诗读进去之后，觉得声音和安静不在一个地方，这就是场，进入了才感得到，拆成一个个词就不见了；判断落在美，这首诗的和谐里有没有活。更有意思的是，这个问题其实有现成的答案，“以动衬静”就在黑板上，可对麦芽来说，那只是一个词，她的问题是她自己读出来的。

高三时间紧，回执怎样落，是这一课的要点。周平没有说“好问题，大家鼓掌”，也没有把问题搁下不理。他先问了一句：“你是读到哪一句，觉得它静下来的？”这句话落在问题上，用时十几秒。麦芽说是“返景”那一句，光明明在动，她却觉得它是停着的。周平点点头，说这一点留着，下课前留三分钟，请全班各写一句：这首诗的静，你是从哪一句读出来的？纸条他自己看，不排名，不打分。这三分钟是从他原定的讲评时间里挤出来的，不是额外加的；三分钟之后，他补了一句：“以动衬静”这个词，是给你们刚才读到的那个静起的名字，考场上要这样写，写的时候心里要知道它指的是什么。

高三的分寸，是早封的东西最多，也应当最多。术语，答题的格式，一道题要点的分层，这些是阅卷时一定要看的，必须在考前早早封住，学生要写得出，写得准，周平对这一点的坚持有他的道理，也是在护着学生的分数。本书不主张在这些地方晚封，晚封的只有一小处：在术语交出去之前，先让学生把自己的读感说一遍，再给名字，术语就成了给读感命名，而不是顶替读感。这一处的代价是几分钟，每周一次就够。若这一课按别的侧重起手，比如像读散文那样把“人语”“青苔”“深林”一个个指认出来再作对比，这是考试里得分稳的办法，在备考里仍然要用；落空的是，“静”会被拆成几个孤立的意象，麦芽那个问题也就看不见了。

把三个课堂并起来看，本章的核心判断没有变：沉默的学生开口，多半是一个问题成了自己的，回执要落在问题上。变的是三样东西。其一，问题从哪里长出来：散文课里，它多从一处物的细节里冒出来，如柯一舟的水波；小说课里，它多从往来的分量里冒出来，如简宁的那位亲戚；诗歌课里，它多从整首诗读进去之后的一处对不上里冒出来，如麦芽的那份静。其二，回执问什么：落在水上的是“在哪条河上看到”，落在往来上的是“哪一处文字让你这样读”，落在读感上的是“读到哪一句觉得静”，三句问法不同，都落在问题上。其三，早封与晚封的比例：高一字义早封得多，高二情节与关系早封得多，高三术语与格式早封得多，每个学段都留了一处晚封，没有一个学段整体封死，也没有一个学段整体放开。

最后要给文体的侧重留一个口子。三个课堂都是构想的，侧重是提醒老师先看哪里，不是预言学生的问题一定从哪里长。如果在一个班里，小说课上学生的问题多半从

某个物件冒出来，诗歌课上的问题多半从某个人物的处境冒出来，那么按侧重起手反而把这些问题压住了，教师该顺着问题的来路走，不该顺着文体的侧重走。所以本节只押一个较弱的说法：先按侧重起手，往往更容易遇到学生自己的问题；若在同一批文本上，按侧重起手与不按侧重起手，两周之后带着同一问题再出现的学生比例没有差别，这一节关于文体侧重的话，就退回为一句教学上的提醒，不再算作判断。这一条和下一节写的几个判别局面并列，一起接受检验。

◆ 十一、这个说法在什么观察下算错，以及它不管的地方

本章押了两个可以输掉的判断。一个是：沉默的学生突然开口，多半不是外来的触发点着的，而是一个问题第一次成了他自己的；只盯着触发去找原因，十有八九会找错。另一个是：开口之后，回执落在问题上，比落在人上，更容易让这个开口留下东西。这两个判断都有读法上的弹性，所以在这一节里，要把它们在什么观察下算错，写得尽量硬一些。母本说得清楚：发生视角只改变追问，不能代替证据；一个发生解释若给不出可比较的变量或失败条件，就应当算错，而不是被保护起来。

第一个判别局面，针对“攒下”与“触发”。取同一位老师、同一节课，在课上放出同一个与学生观察冲突的说法，不要求全班都有反应。课前，教师事先登记哪些学生已经有了同类的迹象：书边的小字、纸条上的同类问题、小组里的嘟囔、作文里一句岔开的话；另外取一组没有这些迹象的学生。外来触发说预测，两组在这一刻开口的比例大致相当，只取决于触发的强弱；本书预测，有迹象的一组开口比例更高，并且在两周之内，更多地带着同一个问题再次出现。如果实际观察到两组在开口比例和再次出现上都没有差别，本章的第一个判断就算错。

第二个判别局面，针对回执。取两类开口：一类开口的问题是学生自己提出的，一类开口的问题是老师设下的；两类开口之后，教师给予同样温和、不评价的回执，比如同一句“你是在哪里看到的”。旧书的解释倾向于说，回执在场，两类学生再开口的可能相近；本书预测，前一类两周之后再次开口的比例明显更高。条件要写死：老师设下的问题的质量不能更差，两类学生的人数要相当，回执的话要一样，记录的人最好不知道哪一类是哪一类。如果两类的再开口比例不相上下，或者后一类反而更高，第二个判断就算错，本章第六节中同《这把不算》划界的那一层，也要随之收回。

第三个判别局面，针对事后追溯这一类自欺。本章前面讲章远的那些迹象，是事后翻出来的，事后翻总是容易把一切都翻成伏笔。所以必须要求事先登记。如果在相当多的“突然开口”的个案里，事先登记找不到任何先于开口的迹象，那“攒下”就是不可

观察的，本章的第一个判断就退为一个好听的比喻，不再是可检验的说法。反过来，如果登记里有迹象的学生很多，却一直不开口，也要承认，攒下是开口的一个条件，不是充分条件，触发在其中占一半，这时本章第五节的措辞要往触发说那一边挪一些。

第四个判别局面，针对孔禾这一类。第五节说，S先到的路径也走得通，只要开口之后有人把D与E接上。这句话也可以输：取一批开口先到、依据后到的学生，一部分在开口之后得到教师把他们引向文本具体处的回执，一部分没有。如果两部分在后续的课上带着同一问题再出现的比例没有差别，则这句话错；孔禾的开口是不是临时的，就不由开口之后的接续决定，而由另外的东西决定，本书对此没有答案，只能把这半句话撤回，留给后来的观察。这个局面要做起来并不难：一个年级里若有两位老师愿意各接一半学生，一个学期就能看出结果。

接下来说不管的地方。这套说法首先不适用于点名回答、默写、朗读和背诵，这些活动本来就由外面提问，学生的任务是把它完成，不需要问题成为自己的；知识性、记忆性的题目，也一样。其次，对于经历本身很少、暂时找不到可对照东西的学生，急着教他们提问，往往适得其反，《土·石·煤》里对“挖空了”的学生就是这样提醒的。再次，一次开口也可能是求助的信号，这时候要紧的是接住这个人，而不是追问这个问题的来路。最后，因为听力、语言、表达方面的困难而沉默的学生，不是本章的对象，应交给学校相关人员和专业支持，本章不作任何诊断。

还有一条边界要明说：本章并不贬低临时的发言。一次被同学激出来的开口，也有价值，它可能是后来问题的种子，孔禾那句“写个池塘要写那么多”就是一例。本书反对的是把它当作表达能力已经长出来的证据，记在表格上，然后放下。母本关于教育的一条提醒也适用于此：课堂改革不能只凭学生更热闹或师生更兴奋，就断定产生了新的主体能力。开口的人数多了，只是显露多了；显露背后有没有问题的主人，仍然要另外去看。这是本章留给读者自己去核对的一处，也是最容易在热闹里被忽略的一处。

另外要说清本章不管什么。评价规则怎样把话压回去，是上一章的事，本章没有重复；开口之后留下的东西怎样改写学生下一次读和写的条件，下一章会更完整地讲，本章只管到“那一刻之前”和“那一刻之后的第一步”。母本讲三态，不能把所有不确定叫介生，也不能把一次波动叫涌现，本章对章远的描述，亦只限于这一节课这一个问题，不推到他整个人身上，更不推到“问题意识”这样的人格性词汇上。这样划界，不是为了把责任推给邻章，而是因为每一章只有管住自己的题，才说得清自己可以输在哪里。

许清后来又翻了一次章远的语文书。边上那几处铅笔字还在，“？”还在，“塘”还在。她在备课本里，章远名字旁边那个小小的问号下面，终于写了一个字：塘。她写下的不是一条评语，只是一个记号，提醒自己下次读到雾的时候，先去看他站在路口看到的东西。这个记号很小，不进任何表格。她知道，它不能证明章远已经成了会提问的人，一次开口、一个字，什么也证明不了；她只是想起，在这个学期的十次鼓励之外，还有一件事一直是由他自己在做，她所能做的，不过是在他下一次停在某个地方的时候，别把他的话收走。

本章参考文献

《论语·述而》，见朱熹：《论语集注》，年代与版本〔待核〕。

L. S. Vygotsky（维果茨基）：《Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes》，1978年英译编本，Harvard University Press。

Richard M. Ryan & Edward L. Deci（2000）：Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being，American Psychologist, 55(1)，68–78。

George Loewenstein（1994）：The psychology of curiosity: A review and reinterpretation, Psychological Bulletin，116(1)，75–98。

柴翱：《这把不算——玩的发生学》，德麦国际专著第428号，王德生指导。

柴翱：《土·石·煤——作文的发生学》，德麦国际专著第506号，王德生指导。

柴翱、刘华杰：《班级之美——同一性谱系发生学》，德麦国际专著第512号，王德生指导。

王德生：《SDE思想体系入门》，德麦国际专著第395号；本章用到第12章《三大方程与123原理》、第16章《混沌、介生与秩序：新的主体怎样形成》、第19章《发生＝底盘＋回写：最锋利的诊断刀》、第63章《教育怎样改变：课堂、评价与大学的共同发生》及精要12的边界说明。

王德生：《开口即纠缠——学了十几年英语，为什么还开不了口》，德麦国际专著第287号。

陈晓艳：《下一轮由谁开始》，德麦国际专著第94号。

胡敏：《胡敏讲维果茨基：普通人能懂的》，德麦国际专著第252号。

09

第九章

一周以后还在

回写怎样改写下一次的条件

本章押的判断 **一节课留没留下，看它有没有改掉学生下一次读与写的起点条件，也就是头一步。**

◆一、同一个学期里的两堂课，隔了一周以后是两个样子

下面是一个构想的场景。湘中某县城高中，十一月的一个周四，区里的教研活动安排在许清的班上，她要在高一（5）班开一堂公开课，讲朱自清的《荷塘月色》。教室后排坐了十几位听课的老师，周平老师也在其中，手里拿着评课表。这堂课许清备了两个星期，把课文拆成“月下荷塘”“荷塘月色”“采莲的热闹”几组画面，让三个小组分头去找“静中有动”的句子，投影上的板书一层一层往下走，到最后收成一句话。学生谷雨站起来总结的时候，说得又流畅又完整：“文章以淡淡的喜悦和淡淡的哀愁为线索，表达了作者不满现实又无法超脱的复杂心情。”后排有听课老师轻轻点头，许清也松了一口气，这一节课从头到尾没有冷场，没有人答偏。

评课的时候，周平老师第一个发言。他说孩子们答得好，板书清爽，环节紧凑，问题的梯度也有，是一堂扎实的课。评课表上的分数都不低。下课以后还有几个学生围着许清，问下一节课是不是接着讲《故都的秋》，笔记本上整页整页抄满了，有人还拿手机把黑板拍了下来。许清把课件和板书的照片放进了教研组的共享文件夹，心想这一节课算是留住了：学生的本子上有，文件夹里有，评课表上也有。后来回想起来，那天下午她留下了好几份东西，笔记、照片、课件、评语，每一份都是可以拿出来给人看的。

说句公道话，这堂公开课里没有哪一环是坏的。三个小组找“静中有动”的时候，教室里确实是热的，学生的手举得很快，有两个小组还为一个句子争了几句，争的是“缕缕清香”里的“缕缕”算不算动。许清设计的每一个问题，梯度都经过反复推敲，后一问总是踩在前一问的答案上，学生答得顺，也是因为问题铺得顺。这样的课，

换任何一位认真的老师来上，大概都会得到类似的评语。也正因为每一环都没有毛病，一周以后的茫然才显得格外难以解释，没有一处可以指出来说，就是这里出了错。评课的老师们也是这个感觉，所以他们才会给出那样一致的好评。

一周以后的周四，同一个班，许清没有讲新课，只想看看那一堂课到底留下了什么。她把郁达夫的《故都的秋》印出来发给大家，要求很简单：自己读一遍，不要问我，把你读完以后想说的头几句话写下来。教室里安静得有些不对劲。谷雨握着笔，先写了“本文运用了……的手法”，划掉，又写了一行，再划掉。好几个同学在文章旁边写下“清、静、悲凉”三个词，写完就停住了，笔尖悬着。有人侧过头小声问同桌，这篇的中心句在哪里；贺然举手问，老师，上次那个是不是要先找写景的角度，找完角度再分析情感。许清说你们自己先试，没有人试出来，二十分钟过去，交上来的大多是三四行抄得很整齐的概括。

这一周以后的情形，不能说学生什么也没记住。谷雨还能把那句“淡淡的喜悦和淡淡的哀愁”完整地背出来，贺然也记得先找角度再分析情感的顺序。可是郁达夫的这篇文章摆在面前，那些东西没有一样帮他们迈出第一步。更要紧的是，他们迈出的第一步并不是空的：他们都在找中心句，找老师会满意的那个说法，找一个可以先抄下来再往下走的标准句子。一周前那堂漂亮的课，把另一样东西留进了他们读文章的开头：读不懂的时候，先等一个答案出现。许清站在讲台上，想起评课表上的分数，一时说不出话来。

另一堂课没有人来听。同一个学期的一个周二，第三节，高一（6）班，讲评一次作文，许清什么也没有准备，只把叶舟的一段文字投到了屏幕上，那是他写夜里等父亲收工回家的一段，叶舟自己同意放出来。她让全班两人一组，一个人读，另一个人拿铅笔，在听着不顺的地方轻轻划一道小线，读完以后只说一句话：我读到这儿的时候，以为你要说的是什么。教室里乱哄哄的，有的组没有读完，有的组争了起来，叶舟自己被划了四处。其中一处，他的同桌说：我以为你写的是你爸爸在门口站着，读到后面才发现站着的是你自己。叶舟愣了一下，脸有点红，没有说话。下课铃响的时候黑板上什么也没有，许清只留了一句话：下周交一版改过的。

那堂课没有写进任何文件夹，也没有评课表。又过了一个多月，许清批到叶舟订正的作文，发现草稿的页边上有几道铅笔的小线，画在他自己的句子底下，旁边写着一行小字：这里谁会以为是我。那天没有同桌，没有人读给他听，他也没有出声朗读，那堂课教的“两人一组，一人读一人划”的步骤，他一步也没有照着做。许清把他叫来问，是怎么想到这样改的。叶舟想了一会儿，说：也没怎么想，改的时候就觉得这句话别人

读起来不是这个意思。又补了一句：老师，那节课是教这个的吗。许清想了想，说是。她把叶舟的草稿翻了一遍，又翻了一遍，确认这几道线不是她教出来的统一格式，因为全班别的草稿上都没有。

当时的许清并不觉得那堂讲评课有什么好。她收拾东西的时候，黑板上除了投影出来的一段文字什么也没有，学生的本子上大概也没记下几个字，她回到办公室，对周平苦笑了一下，说这节课上乱了，没有收成。周平安慰她，说讲评课嘛，本来就难出彩。两个人都没有想到，被评为乱的那一堂，一个多月以后会以这样一种方式冒出来，而被评为好的那一堂，一周以后什么也冒不出来。这件事让许清后来很长一段时间，对自己手里那张评课表的分数，多了一层说不出口的怀疑。从那以后，她开始习惯在评课表之外，再多问一句：这一堂课，学生后来用上了什么。

把两堂课放在一起看，有一件事很难绕过去：当堂表现越漂亮的那一堂，一周以后越是找不到痕迹；当堂乱哄哄、没有留下任何成品的那一堂，一个多月以后还在学生改稿的开头出现，而且已经变了形，连学生自己也说不清是从哪里来的。如果只看当堂，我们会把两堂课的价值看反。这一章要看的，就是一节语文课的成果怎样才进到学生下一次读和写的起点里，以及为什么这样的进入常常不发生在最漂亮的那一堂课上。至于当堂那一刻的理解由什么构成，是第一章的事，这里不重复。本章中的学校、老师与学生，都是构想的，用来把道理讲清楚，不是哪个班级的实录。

◆ 二、练得不够、记得不牢、复习太少，各对一半

教研组里对这种现象，通常有三种现成的说法：练得不够，记得不牢，复习太少。周平老师是这三种说法最稳妥的代言人，他在评课以后的闲谈里就说过，孩子一周就忘，说到底是巩固没有跟上，这一课本来应该配三篇变式练习，当天就做，第二天再默一遍。这三种说法不是随口的抱怨，背后都有长期的教学经验和一部分研究的支持，而且每一种，都有教了多年书的人亲身经历过的印证。许清自己读书的时候，背过的课文隔了一个暑假就忘，考前突击三天又全想起来，这种经验让她对这三种说法本能地认同。所以不能一句话打发，要一个一个看它们对在哪里，漏在哪里。

先看练得不够。技能要靠练，这是任何一位老师都不会反对的常识，就像学车，倒库入位的手感只能靠一遍一遍地倒，没有谁看一遍教学视频就会。许清班上的学生也不是没练过：开学以来他们做过十几篇散文阅读，“找景物、析手法、概括情感”这套步骤练得相当熟，闭着眼睛都能默出来。可是一周以后摆在《故都的秋》面前，他们默得出步骤，却不知道步骤的第一步落在哪个字上。这就像驾校里练熟了倒库的人，开到自

家小区那条窄巷子里手忙脚乱，因为驾校的库位线是画好的，练熟的是在画好线的地方倒库，没有练过在没画线的地方判断从哪里开始。练得多，练出来的是一套动作，不等于练出了开头。

再换一个家里的例子。有个孩子学做蛋炒饭，母亲教了一遍，他自己练了二十遍，到后来闭着眼也炒得出来，米粒分明，蛋花金黄。可是有一天母亲让他随便做点什么当晚饭，他却站在灶前不动。原来他练的那二十遍，每一遍的第一步都是母亲在旁边说一句“先打蛋”。练的次数没有错，练出来的是一整套从“先打蛋”开始的动作，开始本身，一直是别人替他做的。放回课堂，练习题前面总有一个题型的名称，学生练得再多，那个替他开头的题型提示，也一遍遍被练进去了。学车也是这样，副驾上始终坐着教练的学员，上路练得再熟，换到独自一人的那天，头一个动作是侧过头去看副驾。

再看记得不牢。记忆确实会衰减，笔记、默写、背诵都是对抗衰减的办法，这一点完全成立。可是谷雨一周以后仍然能把那句“淡淡的喜悦和淡淡的哀愁”背得一字不差，这说明他记得很牢；叶舟却连那堂课的名字都说不清，自己也不知道是哪节课教的，他的改稿方式却一直在用。记得牢和用得上是两件不同的事，两个学生恰好站在两端。而且记得牢的东西有时会反过来成为负担：谷雨背得牢的那句话，成了他读下一篇文章时的起点，他要先找到一句差不多的话，才敢往下读。记得越牢，起点被它定得越死。

第三种是复习太少。这一条的研究证据最强，后文谈到提取练习与间隔复习时还要正面讨论。这里先说一句：复习当然有用，但要看复习的是什么。设想许清在公开课以后布置了复习，每天让学生把那一页笔记再看一遍，一周下来看了七遍，笔记上的每个字都熟了。这样做的结果，大概是同一个符号被反复搬进来搬出去，就像把一张旧照片翻看十遍，照片没变，看照片的人也没有因此多长出一双看别的东西的眼睛。复习的次数是够了，可复习的对象如果只是那堂课收成的结论，那么复习只是在加深结论，没有改变读下一篇文章时的开头。

三种说法有一个共同的前提，值得单独拎出来看：它们都把“留下”理解为一件东西的保持程度。课上给了学生一件东西，一个结论、一套步骤、一页笔记，一周以后，这件东西还剩多少，剩得多就是留下了，剩得少就是流失了。在这个前提下，所有的追问都只能是：为什么没保持住，是练得少，是没记牢，还是看得少。可是叶舟的例子不在这个框子里。他那堂课上的步骤一样也没有保持，连同桌互读这个形式都不在了，留下来的是另一件东西：他改稿时的头一个动作，从“看我写得对不对”变成了“看别人

会怎么读”。这个东西不是课上交给他的，是那堂课之后，他下一次改稿的开头条件被改动了。保持程度的说法解释不了它。

周平老师听到这里，很可能会说一句稳妥的话：你拿一个学生说全班，一个叶舟能说明什么。这句话是对的。一个叶舟什么也证明不了，这是构想的人物，本章也不把他当证据用。他的作用只是帮我们换一个看的角度：如果留下的不一定是课上给出的那件东西，而可能是下一次的开头，那么要看留下没有，就不能只数还剩多少，要去看下一次开头时发生了什么。母本《SDE思想体系入门》第19章讲“发生＝底盘＋回写”，把“学了没变”当作一桩要解剖的疑案，本章就沿着这个思路往下走。需要先说明，这样换一个问法，只是改变了追问，不替代证据，后面几节会交代，什么样的证据能把这两种看法分开。

◆三、入库不算发生，回写才算

先把本章的判断放在桌面上。母本《SDE思想体系入门》第19章把它压成七个字：发生等于底盘加回写。落到语文课，这句话有三层意思。第一层，入库不算发生：一个答案被写下来、被存起来、被评课的老师打了高分，这些都只是入库，入库以后这件事有没有发生，还没有定论。第二层，回写才算：一次课的成果，只有在它改变了后来的条件时，才算在这个学生身上发生过。第三层，回写不挑好坏，每天都在写：不是只有好的东西才会写回去，坏的、偏的、顺手的东西也在写，所以问题从来不是回写有没有发生，而是写回去的是什么。把这三层合起来，对一节语文课的判断就是：它有没有留下来，不看当堂多热闹，看它有没有改掉学生下一次读和写的起点条件；没有改，多半一周以后就回到模板，练得再熟，也只是表现。

这一章里的“符号”，指的就是语文课交出来的那几样看得见的东西：一个漂亮的答案，一页整齐的笔记，一套练熟了的步骤。三样东西有一个共同点，都能转手。答案可以被另一个学生背走，笔记可以被借去复印，步骤可以写在黑板上让全班照着做；它们也都能被打分，答案对不对，笔记全不全，步骤熟不熟，评课表上都有地方可以打勾。正因为能转手、能打分，它们最容易被当成发生已经完成的凭证。谷雨说出那句完整的总结，笔记上有，照片里有，评语里有，所有的凭证都在，唯独少了一样：没有任何一份凭证回答，他下一次拿到一篇陌生的文章时，会怎样开始。

为了把“入库”和“回写”分开，这一章借一个做饭的比方，本章以后几节一直用下去。设想一户人家有一口老汤锅，炖了很多年，每顿饭都从这口锅里舀一勺汤做底。某天晚上做了一道新菜，味道很好，家里人拍了照，发到朋友圈，还把做法抄进了菜谱

本。这些都是入库：菜吃完了，照片和菜谱还在。可是第二天早上煮面，面条的味道是由什么决定的，不是照片，也不是菜谱，是锅里那勺汤。昨晚那道菜的火候、咸淡、有没有煳了一点，都已经悄悄进了汤里，今天的第一口味道就从它开始。回写说的就是这件事：一次做饭的成果，不是留在相册和菜谱里的那些东西，而是留在锅里、决定下一顿从哪里开始的那一勺。

母本在这个意思上说得很克制：回写是结果改变后续条件，不是保存一份文件，也不是简单重复。放到语文课里，“后续条件”可以说得具体一些，就是学生下一次读一篇文章、写一段话时的起点条件。起点条件有几样可以分开看：他先看文章的哪里，他先问自己什么，他把什么当作已经定了的，以及在没有现成答案的时候他敢不敢先往下走一步。谷雨读《故都的秋》，先看的是有没有一句中心句，先问的是老师想要什么，已经定了的是答案在课文外面某个地方，没有现成答案时他不敢落笔；叶舟改稿，先看的是这一句别人读起来是什么意思，先问的是谁会误会，已经定了的是这句话并不只属于自己。同一个学期，同一位老师，两个学生带着不同的起点走向下一篇文章，两种起点都不是课堂上哪一页笔记里写着的东西。

王德生的阳涌子本《学习如何发生》（第489号）把这件事讲得更细：记下来，说过了，写回去，是三件事。说过了，是当堂发生的；记下来，是入库；写回去，是新的显露改变了后来可用的信息、判断、工具关系或行动权限。回写要被观察，不能被宣布。把这三件事对到许清的两堂课上，谷雨说过了，笔记也记下来了，写回去的却是“先等一个答案”；叶舟当堂的段落被划了四处，什么也没有记在本子上，但一个月以后他的判断被改动了，改稿的头一个动作换了。这样看，两堂课的差别就不是谁记得多，而是谁的话后来在什么地方起了作用。

“回写不挑好坏”这一句，在语文课上要多说几句，因为它最容易被听成一句安慰。公开课也写回，只是写回去的东西让人不舒服：学生在一次次漂亮的课堂上学到的，除了那些答案，还有一个更深的东西，课堂上被奖励的是流畅，不是看见；读文章要先找到一个可以当作标准的句子；遇到卡住的地方，就等，别人会替你说出来。这些东西不在任何教案里，却比教案里写的东西留得更久，因为每一次公开课、每一次讲评、每一次“很好，请坐”，都在往锅里添同一勺料。老汤馊了也是老汤，下一顿饭照样从它开始。所以许清班上一周以后的那种茫然，不是没有留下什么，是留下的东西不在她以为的地方。

这样一来，“一周以后还在”的意思就要重新理解。它问的不是一堂课的内容还剩百分之几，而是这一堂课改了什么：改了下一次读文章的开头，还是仅仅在笔记里多了

一页。同一堂课写回学生身上的东西，也不会是整齐划一的。叶舟那堂乱哄哄的讲评，对叶舟写回了一个新的改稿开头，对另一个被划了六处的同学，也许写回的是“我写的东西总让人读不懂”，这是一条很不一样的路，需要老师留意，后面讲边界时还要回到这一点。回写总是落在具体的人身上，一个班的课，写回去的是几十种不同的东西。

符号之所以特别容易被当成发生完成，在语文课上还有几层具体的原因。第一，符号当堂就能检验，回写却要等到下一次，课堂有四十分钟的边界，下一次在边界之外。第二，符号能打分，起点条件没有现成的分数可以给，评课表上没有“下一次的第一步”这一栏。第三，符号能转手，公开课、检查、评比都靠它，而起点条件长在学生身上，转不了手。第四，语文的符号尤其容易留存：字一写下来就在那里，一个主题句落在纸上，看上去比数学课上一个口算的结果更像是“已经有了”。四条原因叠在一起，课堂的各种评价就很自然地偏向了符号。

这并不是说符号不重要，更不是说所有东西都要等一周以后才许算数。字音字形、文言实词的意思、标点的用法、这次考试要求的答题格式，这些是必须早早收住的，也要练熟，没有它们，学生连文章都读不下来。本书的总判断是让符号晚一步封顶，不是不封顶；在这一章里，晚一步封顶的意思是：一节课的成果，其中属于理解、判断、读写办法的那一部分，要等到它在下一次的起点上被看到，才许算数。练熟的步骤当然有价值，但把它当作起点已经改变的证据来算账，就算错了账。早封与晚封的分界，不在东西本身，在它被拿去证明什么：拿去证明字音记住了，当堂封顶没有问题；拿去证明读法变了，当堂封顶就太早。

◆四、张力点火之后：底盘怎样被回写改写

本编的主导工具是123原理。母本《SDE思想体系入门》把它放在三大方程之后，说它让静止的骨架动起来：追问张力，也就是两样对不上的东西，怎样点火，怎样推动改变，改变又怎样回写。张力在这里是引擎，不是故障。这三件事在第三编里分着讲：第七章讲张力怎样被标准答案提前熄火，第八章讲一次开口里问题怎样成了自己的，本章只接着最后一件事往下讲，也就是点火以后、改变发生以后，留下来的东西落在了哪里。这样分工，是因为很多课堂的毛病不出在点火上，学生也喊过“不对”，也吵起来过，吵完下课，一周以后什么也没有，说明点火和留下是两件事，要分开看。

回写要改写的那个东西，母本叫做底盘。底盘不是学生的“基础”，也不是知识储备，而是下一次开始的时候已经在那里的一整套东西：他习惯怎么读，他以前被怎样对待过，他对自己有怎样的判断，他手边有什么可用的办法。回到做饭的比方，底盘就是

锅里那勺老汤。每一个学生走进教室，带的都不是一张白纸，而是一口熬了十几年的汤，里面有小学老师教的“先圈生字”，有初中时被表扬过的“好词好句”，有一次考试后留在心里的那个“我读不懂古文”。一节课的作用，不是往一张白纸上写字，而是往这口汤里加了料，或者改了火候。

同一节课，对不同的学生写回的东西不会一样，因为他们走进教室时锅里的汤不同。设想谷雨的汤里，有几年里连续得到的表扬，表扬他答得全、说得顺，他对“答得像样”这件事很有把握，也很依赖。设想叶舟的汤里，有一次作文被批了“语句不通”之后好几个月不敢写长句的记忆，所以那天同桌指出他的句子被读错，他的反应是脸红，却没有躲开。同样一次“被指出问题”，落在两口不同的汤里，滋味完全不同。因此老师不能只问这一堂课的设计好不好，还要大致知道，这个班的学生是带着什么样的底汤走进来的，这也是学期开头先做两次头一步纸条的原因，后面第九节会讲到。

一节课怎样改汤，要分清两种做法。一种是把做好的菜放进汤里，放进去的是成品，比如把漂亮的总结抄进笔记，把板书拍下来存档。这样做，汤本身没有变，只是锅里多了一块不会化的东西，下一顿煮面，面条还是原来的味道，那块东西沉在底下，既不入味，也不出来。另一种做法是在做饭的过程中，让火候和味道留在汤里：这一次煮得久了，汤就浓了一点；这一次放了姜，下一顿的底味就带了姜。前一种是入库，后一种是回写。叶舟那堂课上，他的段落被划了四处，同桌说出“我以为你写的是你爸爸”，这一句话留下的不是一个结论，而是在他的汤里添了一点东西：他知道了自己的句子会被别人读错。

回写改的是起点条件，这几样条件可以分开说。先说他先看哪里。读一篇文章，有人的第一眼落在题目上，有人落在最长的一段上，有人落在自己读不顺的那个词上。许清班上的学生一周以后读《故都的秋》，第一眼落在“有没有中心句”上，这是一节又一节公开课往汤里添的一勺。再说先问什么。读不懂的时候，先问“老师要什么”，还是先问“我哪里不懂”，是两条不同的路，一条把文章推远，一条把文章拉近。这两件事，都不是当堂答对答错可以显出来的，要在下一次碰到新文章的头一两分钟里才看得见。头一两分钟里发生的事很小，小得像一个人翻书时先翻到哪一页，可一个人读书的习惯，大半就藏在这样小的地方。

再说什么算已经定了的。一个学生如果在连续很多节课上经历的都是“答案在老师那里，我的任务是猜出来”，那么“答案在别处”就会渐渐成为他心里一个不再被问的前提，他读任何文章，都先去别处找。反过来，如果他经历过几次“我的判断被课文里的一处细节改掉了，没有人因此扣我的分”，那么“判断是可以改的”就会成为他不再

被问的前提。还有一样是没有现成答案时敢不敢往下走。这一样最不容易看见，也最容易被忽略，一个学生敢在没有答案时落下第一句，往往是因为之前有人让他在没有答案时落过笔，而且那一笔没有被拿去记账。这四样合在一起，就是一个学生读和写的起点条件。

回写不挑好坏，这一点在老汤的比方里最清楚：馊了的汤也是汤，下一顿饭照样从它开始。教师在课堂上的每一个动作，都在往锅里添东西，一句“很好，请坐”，一个皱眉，作业本上的一个红勾、一行“审题不清”，都在写。所以教师面对的问题，从来不是要不要让课堂产生回写，而是看清楚这一堂课正在往锅里放什么。许清那堂公开课，如果从这个角度回看，当时每一个环节都很用心，每一个环节也都在放东西：流畅的发言放进去的是“流畅被奖励”，整齐的板书放进去的是“文章有标准的拆法”，听课老师的点头放进去的是“答得像样就安全”。没有一样是她有意要放的，但每一样都进了锅。

还有一个常见的想法需要说一说：回写是下课以后的第二道工序，课上先学，课后再通过作业、复习把它“写回去”。照这个想法，一堂课没有留下东西，补救的办法就是课后多布置一点。其实回写在课进行的时候就在发生，一边做一边写，不是做完了才写；作业与复习也是新的一次做，同样要看它在往锅里放什么。这一点，《成唯识论》里“因果同时”的说法讲得很早，第六节还要回到它。如果课上写回去的是等标准句的开头，课后的作业多半只是把同一勺料再放一遍，作业越多，那个开头越牢。这也是为什么前面说，练得多，不一定练出新的开头。

有的课能写回，有的课写不回，这和张力有关。回写需要有东西被改变，而被改变的前提，是有两样东西对不上，并且这个对不上被学习的人自己接住了。叶舟的句子和同桌读到的意思对不上，他没有躲，改了一句，那个被改过的句子，才有了后来的去处。一堂课如果从头到尾都是对得上的东西，学生说的与老师想的对上，答案与标准对上，节奏与教案对上，那么这堂课就没有什么要被改变，写回去的只有“顺利”两个字。顺利本身也是一种回写，它告诉学生：课堂是个不需要自己改什么的地方。张力在这里是引擎，对不上是点火，改变是新的显露，回写则是那个新的显露怎样成为下一次的开头。

回写要被观察，不能被宣布，这是母本第24章讲到“回写怎样被观察，而不是被宣布”时特意强调的，用在课堂上尤其要紧。教师在课堂结束时说一句“今天大家学会了从景物找情感”，学生在笔记最后写一行“今日收获”，这些都是宣布。宣布的话可以当堂说出，观察的东西却只能在下一次出现：下一次碰到新文章，他的第一步是什么。

这也是为什么本章把检验放在“一周以后的陌生文本”上。一周这个间隔，并没有什么神秘，它只是一段够长的时间，长到当堂的余热退去；又够短，短到老师还够得着。换成三天或者两周，原则不变。

这里有一个容易产生的误解，以为既然回写决定了留下来的东西，教师就可以直接设计回写，把想要的起点装进学生身上。回写是装不进去的。起点条件是学生自己的，教师能做的，只是把课堂安排得让回写有可能发生：让对不上出现，让学生自己接住它，让这一次的结果成为下一次课的开头，其余的由学生自己的汤去吸收。许清不可能规定叶舟的改稿从哪里开始，她能做的，是那天不把他的段落当作标本来讲，而是让同桌把读错的地方说出来，说完以后不打分。回写的方向，最后由学生自己的底盘和他碰到的东西共同决定，教师的责任是看见，不是包办。

最后要说一说三态里的介生。叶舟的做法在一个多月以后，还没有稳成习惯：有时他会在页边划线，有时忘了，直接交稿。它不是混沌，因为方向已经有了；也不是秩序，因为还没有稳定到可以重复。母本用介生来指这种承接正在建立的状态，它不是折中，也不是一半一半。对这种处在介生里的新起点，教师最容易犯的错，是急着把它封成秩序，比如马上写进评分细则，要求全班改稿必须先划线。这样一封，叶舟的起点就变成了一道工序，一道工序是可以练熟的，也是可以不带任何起点地照做的。晚一步封顶，在这里是给一个正在建立的开头多留一点没有被记账的时间。

◆ 五、留下来的是下一次的第一步，三件工具把它合起来看

讲到这里，需要在两种说法之间选边。一种说法是，一节课留下来的，是练熟了的一套做法；另一种是，留下来的，是下一次一开头就走上了另一条路。本章选后一种。选后一种，不等于否定前一种，前一种说中了三件事，应当先写在前面。第一，做法确实会留下，而且有些课就是要教做法的，文言实词的辨析、标点的用法、病句的几种类型，都要练到不假思索，练不熟就腾不出注意力去想别的事。第二，起点的改变常常要靠一个具体的做法落地，叶舟的页边小线就是一个做法，没有动作，改变只停在心里，谁也看不见，连他自己下次也不一定想得起来。第三，练熟本身有价值，它把一件费力的事变成顺手的事，让人不必每次从头想。这三点都是对的，本章没有一处要推翻它们。

本章与它分开的，只有一点：做法留下来，不等于起点改变了，两者可以分离，而且分离的方式有两种。第一种是做法在，起点没变。谷雨他们开学以来把“找景物、析手法、概括情感”练到了闭着眼睛也能默，这套做法一周以后还在，遇到熟悉的题型，

用得又快又稳。可是换到陌生的文章，没有人告诉他这是一篇写景抒情的散文，他就不知道第一步从哪里迈，因为这套做法的第一步，是“已经知道这是哪一类题”，这个前提是由题型提示替他定下的，不是他自己读出来的。这很像一个把食谱背得滚瓜烂熟的人，某天冰箱里没有食谱上写的那几样东西，他站在灶前反而不知道怎么开火，食谱留在了脑子里，可是“看看手边有什么再决定先做哪一步”这个开头，他从来没有练过。

第二种是起点变了，做法不在。叶舟那天独自改稿，没有同桌，没有朗读，那堂课教的步骤一步也没有出现，可是他改稿的开头确实换了：从“我写得对不对”，换成了“这句话别人读起来是什么意思”。做法没有留下，起点留下了。也许还有第三种情形，是做法变了形而起点认得出来，叶舟的独自改稿就是这样，两人一组变成了一个人在心里分出两个位置，来路还在，面貌已经不同。这两种分离说明，把“留下”只理解成做法的保持，会同时看错两边：把谷雨那样做法在而起点不动的情形算成了留下，把叶舟那样做法不在而起点已动的情形算成了流失。

要把这两种留下分开，需要能在课堂上收集的证据，而且这些证据必须是被观察到的，不是被宣布的。大致有五样可以看。第一，要看陌生文本：任务的类型与上课时相同，文章的内容、体裁细节却是学生没有见过的。第二，要看头一步：在老师给出任何提示之前，学生最先落在纸上的是什么，是页边的一个记号，是抄下来的几个词，还是干脆等着。第三，要把有提示和无提示分开记：老师说一句“用上次的三步”以后学生能做，和学生自己一开头就走上那条路，是两件事。第四，把做法的保留与起点的变化分成两栏记，不要揉成一个分数。第五，尽量追到草稿的痕迹，比如涂改的先后，页边的划痕，先写的是哪几行，这些比学生自己说“我是这样想的”更可靠，也不容易被写成给老师看的话。

有了这样的证据，就可以把本章的说法和“多练几次”“记得更牢”区分开来。“多练几次”预测的是，练得多的班一周以后在陌生文本上做得更好，做法保持得更多；“记得更牢”预测的是，默得出做法的学生用得更好。本章预测的不同：做法的保持可以相当，默写做法的正确率可以相当，下一次一开头的头一步却可以很不一样。设想许清的两个班做过同样次数的批注练习，一个班的练习是从学生自己读不顺的地方长出来的，结果被带进了下一节课的设计；另一个班的练习是给定步骤的独立操作。一周以后给两个班同一篇陌生的短文，前一种预测说两班应当差不多，后一种预测说两班的头一步会有差别。哪一边对，要看头一步的记录，这是后面第十一节要认真对待的判别局面。

现在把三件工具合起来走一遍。方程给出要解释的显露：这里要解释的，不是学生的答案，而是他在陌生文本面前的那个头一步，这个头一步由他此前走过的一串差异与他缠着的东西一起规定。母本的三大方程只表示三维相互规定的关系主张，不是可以代入数字的公式，在这里用它来问：谷雨的头一步缺了哪一维。他缺的是差异序列：他在一堂又一堂课上走过的路里，没有自己的判断被文本改过、又没有被扣分的那一段；他缠着的东西里，“答案在别处”的纠缠又很深，两头合起来，头一步就只能是去找标准句。叶舟的头一步由另一串差异规定：他的句子被划了四处，被读错了一处，被他自己改了一句；他缠着的东西里，多了“读者”这个位置。

再看路径。路径说明这个显露怎样一步步形成，或者怎样被切断。六路径是显露、差异序列、特征纠缠三样东西各出现一次的六种起手次序，用来选入口，不是六种学生，也不穷尽现实里的方法。公开课近似从显露起手：先有一个成形的拆法和结论，让学生在其中补充，差异在还没有展开时就被抚平了。许清那堂讲评课近似从差异起手：先有一处读不顺，再看这一处缠着什么，作者的意思和读者的前设怎样错开，最后才改出句子。这样说，并不是说后一条路天生更好；从显露起手也可以留下东西，只要后面有人把“这个结论其实有对不上的地方”重新拎出来。六路径选的是入口，哪一个入口都不保证留下。

最后是原理。点火的是对不上，停住的是改完那一句就下课，留下的是回写，也就是改完那一句以后他怎么开始。三件工具各管一环，合起来的意思是：方程帮助认出一个符号背后缺了哪一维，路径帮助选从哪一侧下手，原理决定它什么时候才许封顶。放到这一章，封顶的时点就是下一次的头一步被看到的时候，而不是当堂笔记写完的时候。需要再提醒一句，这套说法改变的是追问，不代替证据；它是不是对，要看后面几节说的那种观察，而不是看这几页读起来顺不顺。三件工具缺了哪一件，说法都会偏：只有方程，容易变成给学生贴“缺什么”的标签；只有路径，容易变成争论哪个入口最好；只有原理，容易变成一句“要有张力”的口号。

◆六、和五位前人的对话：熏习、反思、准备、延迟与化石

关于一节课上懂了、过后又没有了这件事，前人已经说过很多，有的从佛学的熏习讲起，有的从专业人员的行动讲起，有的从迁移的测量讲起，有的从记忆实验讲起。下面选五位，一位一位地写，各自说中了什么，本章在哪一处与他分开，以及分开之后能推出一个他推不出的课堂局面。其中离本章的题目最近的是Bjork一派的学习研究，也写得最充分。五位前人的材料来路不同，有古籍，有专业实践的研究，有迁移研究的批

评，有记忆实验，也有柴翱自己的旧作，所以每一位都只取他说了什么这一层，不替他补充他没有说过的话。先从最古老的一位说起。

《成唯识论》卷二讲熏习，里面有一句话和本章的老汤很近：“三法展转，因果同时，如炷生焰，焰生焦炷”。意思是，从种子生出来的现行，同时又作为因，把新的习气熏回去，就像灯芯生出火焰，火焰又把灯芯烧焦，两件事不是前后相继，是同时发生的。后世常把这个意思概括成种子生出现行，现行又熏成种子，这是后人的概括，不是原文。它还规定了能熏必须具备四义，其中“有胜用”是说只有势力增盛的活动才能引生习气。这位前人说中了一件很要紧的事：结果不是做完以后才被存起来的，它在发生的当下就已经写回到了发生它的那个根里。这与本章的判断相合，也正是入库不等于回写的道理，笔记是事后的存档，熏习是当下的改变。按“有胜用”的说法，热闹而没有胜用的活动不熏习，公开课的热闹到一周以后什么也剩不下，大概可以这样理解。

本章在三处与它分开。第一，它的问法是“熏习有没有成种”，是在问痕迹存不存在；本章认为，只要有课堂就有写回，热闹的课也熏，只是熏进去的是流畅被奖励、答案在别处这类东西，所以问题不在有没有，而在写回去的是什么，是不是改了下一次的开头。第二，种子不能直接观察，任何留下来的效果都可以事后说成熏成了，“胜用”在课堂上也缺少一个可操作的判定办法；本章把检验放在陌生文本的头一步上，是为了让“留下了”能够被一个教研组里的老师独立地看见，也能够看错。第三，本书取它因果同时的结构，不取它整套的唯识框架。一个它推不出的课堂局面是：两堂课，学生都用了全力，“胜用”可以说是相当的，一堂的用力方向是让自己的判断被课文里的细节改动，另一堂是把标准答案背进去。熏习说只能说两堂课都熏成了种，本章却可以预测，一周后陌生文本上的头一步，两个班的方向相反。

Donald Schön在《反思的实践者》（1983）里，写专业人员遇到意外时的做法：他们在行动之中反思，与情境展开一场“反思性对话”，由此形成可以带进下一个情境的实践判断。建筑师在草图上遇到一条没有想到的斜线，心理治疗师在谈话中遇到一句没有预料的回答，他们不是回去翻规则，而是在当场调整，调整出来的判断就是下一次的本钱。这位前人说中了：留下来的东西与意外有关，没有意外与反思的漂亮答案留不下来。叶舟那堂课上同桌那一句“我以为你写的是你爸爸”，正是一个意外，他当场接住了，改了一句，后来才有了可带走的东西。许清的公开课事先排好了每一环，意外被设计掉了，留下的东西也就不是判断。

本章与他分开的地方有两处。其一，Schön研究的是建筑师、心理治疗师这样成熟的专业人员，不是学生，他描述了反思的样子，却没有给出检验“留下了”的证据标

准；本章补的，正是一种在教研组里就可以做的标准，下一次陌生文本上的头一步。其二，他预测没有意外与反思就留不下东西，本章推出的相反：没有意外、没有反思的顺利，也在写，写下去的是“课堂是个不需要自己改什么的地方”，这一条起点条件，学生从来没有反思过，却在一周以后的陌生文本前表现得清清楚楚，谷雨们等待标准句，是一个没有经过任何反思就成了的起点。叶舟说自己“也没怎么想”，同样说明，起点的改变不一定经过一个自觉的反思。反思性实践能力有没有形成，是一个问题；起点条件有没有被改写，是另一个问题，后者的范围更宽，包括了没有经过反思的那一类。

Bransford与Schwartz（1999，《重新思考迁移》，载Review of Research in Education第24卷）批评了传统迁移研究只看孤立解题式的直接应用，主张把迁移看作“为未来学习作准备”：衡量一次学习留下了什么，要看学生进入新的情境时，能不能学得更快、更好。这位前人说中了一个最该留意的地方：当堂的直接应用测试会低估平淡的普通课。如果许清当时在叶舟那堂课之后，立刻出一道改稿题考他，他未必比别人做得好，因为那堂课还没有成熟，它要在后来的新任务上才显出来。本章在一周以后给学生陌生文本，用的就是这个办法的精神，把评价推到新的学习情境里去做。

本章与他们的分开，也有两处。第一，“准备”究竟是什么，还有待具体化；本章把它具体化为起点条件的改变，先看哪里，先问什么，什么算已定，没有答案时敢不敢往下走，并给出了读法。第二，“为未来学习作准备”听起来总是好的，而回写不挑好坏：公开课也在为未来学习作准备，只是准备的是一种下次还要等标准句的学习。一个他们的说法不容易推出的局面是：两个学生在陌生文章上学得一样快，结果也一样，一个靠的是老师悄悄给的一句提示，一个靠的是自己起的头。只看“学得更快、更好”，两个人没有分别，撤掉提示的第三篇文章，两个人才分开。起点条件的读法，可以在第二篇文章上就把这个差别提前看出来。

现在说离本章最近的一位。Bjork学派的研究者，Soderstrom与Bjork（2015，载Perspectives on Psychological Science第10卷第2期）综述了动作学习与言语学习的研究，区分了“学习”与“表现”：学习是以长期保持与迁移来衡量的、相对持久的变化，表现是习得过程中看得见的暂时水平。他们指出，当堂的表现常常是学习的不可靠指标，当堂出错最多的条件，往往正是学得最多的条件，这就是“合意困难”。Roediger与Karpicke（2006，载Psychological Science第17卷第3期）让大学生学习短文：五分钟以后测，反复阅读的一组回忆得最多，是83%，反复提取的一组是71%；一周以后再测，顺序倒转了，反复阅读的一组是40%，反复提取的一组是61%；而反复阅读那一组，对自己一周以后会记得多少的估计，偏偏是最高的。这几个数字要放在一

起看：当堂领先的，一周以后落后；当堂落后的，一周以后领先；并且领先的一方，对自己的前途最有把握。

这位前人说中的东西，几乎全部可以搬到许清的两堂课上，本章对它的承认也是最多的。公开课正是“表现高而学习低”的典型，而且是可以事先预测的倒转，不需要等到一周以后才知道；评课表给的高分，量的是表现，听课的老师和课上的学生，都和那组反复阅读的学生一样，对这一堂课的前途有十足的把握。叶舟那堂课当堂错处多、乱处多，正对应着“出错最多的条件往往正是学得最多的条件”。本章在设计一周以后的检验时，用的就是他们的办法：把当堂的判断和延迟以后的结果分开记，并事先写下，预测两者会倒转。需要说明，这些数字出自对短文的记忆测验，不是语文课上的阅读与写作，所以本书只把它当作倒转可以事先预测的一个先例，不当作本章命题的证据。

本章与他们的分叉在三处，每一处都能落到课堂上。第一处在量什么。他们量的是保持与迁移，实验里测的是短文的回忆；语文课想留下的，却常常是一种读和写的开头，它不是一个条目。条目可以保持，开头却可以原封不动。谷雨一周以后仍然默得出那三步，按保持来算他保持得很好，可头一步还是找标准句。他们的证据主要来自记忆与动作技能的实验，测的多是保持，阅读与写作的“办法”能否像记忆项目一样看待，还须检验，本章的看法是，至少不能只当作条目看。第二处在热闹的课到底写了什么。在他们的框架里，学习低就是保持得少；本章认为公开课写回了很多，写的是起点上的依赖。

第三处，也是最能分出高下的一处，在于提取练习本身。他们的结论是提取优于反复阅读，对延迟保持有利，本章并不怀疑。但在语文课上，设想两个班用了完全相同的间隔和提取的安排，一个班每次提取的是老师收成的总结句，另一个班每次提取的是自己上一次对这篇文章的判断，以及后来怎样改了它。两个班的间隔、次数、提取的强度，都一样，他们的理论对延迟保持的预测也就一样；本章预测，一周以后陌生文本的头一步，前一个班是找标准句，后一个班是先把自己的判断摆出来，这是一个这一派推不出来、需要靠起点条件的读法才推得出来的局面。

关于“合意困难”，语文课上还有一层需要补充。许清的讲评课当堂确实难：段落被划了四处，同桌读错了意思，几个组没有读完，这样的难，与他们说的当堂出错最多的条件相合。可是不能由此推出，课堂越难越好。有一种难是落在学生自己起点上的，我写的句子被别人读成了另一个意思；另一种难是从外面压下来的，一篇远远超出学生能力的文章，一道谁也看不懂要求的题目。前一种难，学生可以接住它，改变自己的做法；后一种难，学生能学到的往往只有等待，等老师或者好学生把意思说出来。两种难

当堂都表现为出错多，延迟以后的结果却不一样，所以“出错多”本身不是证据，要看那个错有没有落到学生自己的起点上，被他自己接住。

最后一位是柴翱自己。他与刘华杰合著的《班级之美——同一性谱系发生学》（第512号），讲公共知识是上一轮谱系压实以后、来路被磨掉的化石；复活化石，要能说出当初回答的对不上，并且长出至少一枝写回全班底座的新东西；知识原样被接过去，等于没有收下，变了形而来路仍认得出，才算收下。旧作已经把“写回”这个词立住了，它对许清那堂公开课的判语也很清楚：没有复活化石，没有写回底座。叶舟的情形和它的变形收受律是相合的：他没有照着原样做，把两人互读变成了自己心里的两个位置，变了形，被问起来时，他又认得出来路。这一部分，本章是在旧作身上接着走的。

本章比旧作多出的，是写回的落点。旧作的写回落在全班的底座上，一枝新东西回流进班级的公共知识；本章问的是写回到个人下一次读和写的起点条件里，这两处可以分开。叶舟的改稿开头变了，全班的底座上却没有留下任何东西，没有哪一条写进《班级定理册》，他的变化不在任何公共的账上。反过来也成立：许清可以在班级笔记里郑重记下“读散文先找景物角度”，底座上有了新的一条，几十个学生的头一步却一个也没动。按旧作的读数办法，看全班认出图的连通度，前一种变化多半看不到，后一种则可能被记成成功。所以个人起点的回写，是一层需要单独追的东西，追法就是前面说的陌生文本和头一步。

五位放在一起，对那堂热闹的公开课和那堂普通的课，会各下一个判语：熏习有没有成种，反思性的实践能力有没有长出来，有没有为以后的学习作好准备，当堂表现不等于学习、延迟保持要靠提取和合意的困难，化石有没有复活。五个判语各有分量，离本章较近的是Bransford与Schwartz和Bjork一派，他们已经不信当堂的表现。可他们测的，仍是学生在后来做得好不好、记得牢不牢；本章测的，是学生下一次从哪里开始。回写说的是结果改变了后续的条件，在语文课上，最先被改的条件就是读一篇陌生文本、写一篇新作文时的头一步。这一层前人推不出的局面是：两个班一周后的保持成绩、迁移题得分都相当，头一步却一个先找对不上的地方、一个先找中心句；或者反过来，成绩有差别，头一步一样。头一步纸条读的就是这件事，它不替代保持与迁移的测量，只是多看一处它们没有看的地方。

◆ 七、和站内三部邻书的关系：五段账、回写与九本账

本章所说的东西，在德麦国际的几部专著里已经有人走过一段，离得最近的有三部：第409号《教育的产品是结晶》，第489号《学习如何发生》（阳涌子本），第77号

《记到谁的账上》。这三部书和本章的关系，不是引证与被引证，而是同一条路上的三个站，前两部在教育与学习里，第三部在语言习得的测量里。下面逐一写，写它说中了什么，本章在它的基础上多出了哪一层。之所以挑这三部，是因为它们各自碰到了本章问题的一个侧面：一部讲学了为什么没学会，一部讲学会的东西怎样改写后来的起点，一部讲一次成功应当记到哪里去。三部书的材料都不是语文课，这正是本章要补的地方。

第409号是王德生的书，副题是“AI时代，为什么学了却没学会”。它的判断是，教育的产品不是答案，而是结晶；答案可以转手，纠缠不能代建，所以答案越免费，学了越容易没学会。书里把一次学习排成一条纠缠的五段账：〇在场，一建立，二维持，三粒子化，四熔开再结晶，并据此区分了三种假会：看懂停在第〇段，背住只到维持，刷熟已经结成粒子却熔不开。书里的例子主要取自数学和物理，二十道因式分解全对、第二天小测几乎空白的初二学生，刷了两百道均值不等式、碰到条件变了照样写错的学生。这三种假会搬到语文课上，几乎可以一一认领：谷雨背得出的那句总结是背住，他们练熟的三步是刷熟，粒子是结成了的，换一篇陌生的文章就熔不开。可以说，本章讨论的一周以后的那种茫然，在409号里已经有了名字。

本章比它多出的，有两层。第一层是把第四段落到一个可以在教研组里看见的位置上。409号讲到“熔开再结晶”，说一个结成了的粒子，要能在新的材料里重新熔开、再结成新的晶，才不会停在刷熟那一档，可是熔开之后的新结晶往哪里长，书里主要靠检查单去查。本章问的是更小的一件事：就在下一次读和写的头一步上，看熔开是不是发生了，朝着哪个方向。第二层是假会本身也在回写。409号的三种假会，说的是停在哪一段，读起来像是什么也没有留下。本章认为停在第〇段、第二段的学生也在被改写：看懂型的学生留下的，是“看懂了就等于完成”的起点；背住型的，是“要把句子背下来才安全”的起点。假会不是零，写回去的是另一种东西。这一层也让409号里“分数要让它回写，否则成了偶像”那句话更明白：分数若只是入库，就只是一个被追逐的符号；若在回写，写回去的往往是学生下一次拼命想要它的样子。

第489号是阳涌子本，写的是学习动力和系统思考怎样落在一个初中数学课堂上。它说动力不是一箱油，而是被接住的落差，两者都落在回写上，入库不算发生。书里对回写做了很细的分疏：新的显露改变了后来可用的信息、判断、工具关系或行动权限，才算回写；记下来、说过了、写回去是三件事，回写要被观察，不能被宣布，也可以是负向的，对一个学生一连写上九次“粗心”，评语同样在回写，写回去的多半是学生给自己下的一个结论，大意是自己就是个粗心的人。这一点说中了本章最想说的话，也是前

面第三节、第四节反复用到的区分。书中还给自己立了失败条件：若学会三句追问的学生，在条件改变的新问题上不比只学解题步骤的更好，那么系统思考的说法就只是好听的话。这个判别的形状，和本章第十一节要设的相似，只是材料不同。

本章对它多出的，也有两层。其一，语文的材料不同。489号的主场景是初中数学，符号是等号、负号、天平上的针，一个符号用错了，错在哪里往往看得清；语文课交出的符号是主题句、解释的标签，它们不对不错，只是显得完成，更容易被当作已经发生。所以语文课里的回写，落点不在某一个运算步骤，而在读和写的开头，在“先看哪里、先问什么”这样很难指认的东西上。其二，489号提出解释、迁移、反例、延时这几块地方可以敲，本章把“延时”敲得更具体：间隔一周，陌生文本，只看头一步，并且把有提示和无提示分开，把做法的保留和起点的改变分开。敲得具体，是为了让一个教研组的老师可以用几张纸，自己做得出。

第77号是胡志英的《记到谁的账上》，副题是语言习得的九本账。它的母题是，语言习得的一次成功不能只记为1，它应当记到九个互不蕴含的户头上，现有测量只记金额，不记户头；更糟的是，九种记错无一例外都会让传统指标上升。九本账里有两本与本章靠得很近：一本记一次遭遇被写进了哪一层，另一本记它被允许改写的未来情境有多大。把这两本放进许清的公开课，谷雨那一句流畅的总结，在评课表上记作1，记到了“当堂表现”这个户头，评课表于是显得一切正常；可是它是否记到了“下一次读文章的开头”这个户头，没有人问。77号还说，规范化的测量最不容易报警，因为它从来不提供“本该记到别处”的对照，评课表恰恰是这样的东西。

本章从它那里取了两样东西，也和它分开了一处。取的第一样是户头的说法：同一个当堂的成功，记到“表现”和记到“起点”是两本账，不要混着记。取的第二样是分母的说法：77号的读数，分母是事件，不是人，所以本章也不说某个学生是不是“回写型”的人，只记一次陌生文本上的一个头一步，一个学生换一篇文章，记录可以完全不同。它的告诫也被一并接受：读数没有经过信效度验证，不得用于评价人员。分开的一处是，本章只记了一个户头，也就是下一次的头一步，这是有意的简化。77号提醒过，一次成功要记到很多个户头上，本章这个户头只是其中一个，不能当整本账看。若有人拿它去做考核，就是在重复77号说的那种记账错误。

把三部书放在一起，可以看到各自在这条路上站的位置。409号说明了账停在哪里，三种假会各停在五段账的哪一段；489号说明了怎样看，回写要被观察，不能被宣布，并且可以是负向的；77号说明了怎样记，一次成功要记到不同的户头上，读数的分母是事件。本章的位置在这三者的交会处：把语文课上的一堂课，放进五段账里最后一段的位

置，用被观察的办法去看，记在“下一次读和写的头一步”这一个户头上。这个位置不是它们任何一部书直接给出的，是三部书合起来以后留给语文教学的一个缺口，本章只是试着把它填上一块。

◆ 八、理念界、现实界、自我界里的留下

母本把一个人的发生分在三界里看：理念界是概念、术语、说法和应当怎样的规范，现实界是摆在面前的东西，文本、纸笔、教室、作业本，自我界是“这是我的”“我是这样一个人”那一层。一堂课留没留下，要三界一起看，因为只在其中一界里发生的东西，常常是留不住的。许清的两堂课，在三界里的样子很不相同，把它们逐界摆开，可以看到前面说的“起点条件”到底落在学生生活的什么地方。三界不是三间互不相通的房间，同一个头一步，既有理念界里的说法，也有现实界里的动作，还有自我界里的一句话。

先看理念界。谷雨的理念界里，留下了一整套漂亮的说法：“淡淡的喜悦和淡淡的哀愁”，“借景抒情”，“静中有动”，先找角度再分析情感。这些说法是准确的，也是可以转手的，所以它们很容易留下，而且留得很牢。可是这些说法同时也在暗中改写着一个人心里“好的阅读应当是什么样子”的规范：好的阅读，是能说出这类句子的阅读。这个规范一旦立住，学生读一篇陌生的文章时，就会先去找能够说出这类句子的材料，找不到，就觉得自己没有读懂。叶舟的理念界里，没有留下什么新的名词，他连那堂课教的叫什么也说不上来；留下的是一个不显眼的规范：句子是写给别人读的，别人读到的才算数。两个人的理念界都被改写了，改写的方向不同。

再看现实界。现实界里的留下，是最容易被观察到的，也是前面几节反复要用的：手上的动作，纸上的痕迹，摆在面前的东西被怎样对待。一周以后的《故都的秋》，是摆在每一个学生面前的现实，谷雨们面对它，手悬在纸面上，旁边是写了又划掉的半行字；叶舟在自己的草稿页边划小线，旁边写一行字，这行字是留在现实里的痕迹，是回写的一个可以看见的结果。老师的现实界里也有这样的东西：许清翻开下一次的备课本，第一页从哪里写起，是评课表上“环节完整”的那一栏，还是上一周学生纸条上的某一处。教室里的这类小事，往往比任何说法更诚实。

现实界里还有一样东西值得单独说，就是作业本上的红笔。一行“审题不清”，一个红叉，一句“详略不当”，是教师留在学生现实界里最持久的痕迹，学生下一次拿起笔时，这些字就在他的手边。有的学生看见“审题不清”以后，下一次开头先把题干抄一遍，这是一次起点的改变；有的学生看见以后，下一次一开头就不敢落笔，怕再被写

上同一行字，这也是一次起点的改变。同一行红字，写回去的东西可以相反，老师常常只看见前一种。红笔在批改的当时看起来是评价，其实同时是回写，批改的时候多想一步：这一行字，会在他下一次开头的时候，站在他的肩膀上说什么话。

然后是自我界。自我界里的留下，最不容易被看见，也最不应该被轻易地下结论。一个学生在一堂堂公开课里经历的，除了答案，还有“我说的话能不能被接受”，经历久了，会留下一句不大说出口的话：我读文章，要等别人先说。叶舟的自我界里多了一句相反的：我写的话，不完全是我的，别人读起来可能是另一个意思。这两句话都不在课本里，也不在笔记里，却决定着一个人在没有人看着的夜里，面对一页空白，是怎样开头的。这一层写回去的东西，也是最需要谨慎的：如果老师看到某个学生的自我界里留下的是“我就是不行”“我什么都写不好”这类话，并且伴随着情绪上的明显困扰，那已经超出了语文课能够处理的范围，应当交给学校的班主任、心理老师等相关人员，由他们和专业的支持来接手，语文老师在教研组里的观察记录不能当作判断。

三界合起来看，一个起点条件算不算已经被改写，有一个粗略的办法：只在一界里有，不算稳。只在理念界里有，是学生能说，是谷雨的情形；只在现实界里有，是学生会做，却不知道自己为什么这样做，也容易随情境消失；只在自我界里有，是一种感觉，缺了落点。叶舟的改稿开头，三界都在：规范是“别人读到的才算数”，动作是页边的小线，自我界里是“这句话不完全是我的”，三者互相扣着，所以哪怕他自己说不出课的名字，也不容易丢。三界缺一界，起点就不稳，这只是一个粗略的办法，不是量表，更不能凭三个“有”就给学生下结论。

老师自己也在三界里被回写。周平老师是教研组里的稳妥派，他的班级字音字形、文言实词的默写做得极好，这是他长年练出来的功夫，本章没有一处要贬低它。可是他在评课时说的那句“扎实”，也在许清的理念界里写下了：公开课要环节完整、梯度清晰；现实界里，她下一次备课本的格式更工整了；自我界里，她的一个念头是“这样上才安全”。教师的回写同样不挑好坏，也是每天都在写，所以教研组里的评课，值得多问一句：这一堂课，正在往我们下一次备课的开头放什么。这并非责备哪一位老师，评课的人也是在自己的汤里评课的。

◆ 九、课堂上可以怎样做：一张纸条、一页观察本、一个学期

先说一个十分钟的课堂动作，可以叫头一步纸条。某个单元上完一周以后，老师抽出十分钟，发给学生一段没有讲过的短文，体裁与上过的相近，细节却是新的，比如郁达夫的《故都的秋》之于《荷塘月色》。老师不讲，不提示，也不说这是哪一类题，只

说一句：先别回答任何问题，在纸条上写下你现在做的头一件事，然后接着做三分钟。收上来的纸条不要求写名字，学生用自己的座号就可以，纸条和短文的草稿一起收。这个动作的要点在于“先别回答”：它不是考试，没有标准答案，要看的就是学生在没有任何人给方向的时候，最先落在纸面上的东西。动作很轻，一个班一次十分钟，不占用新课的时间。

纸条收上来以后，老师看两样东西，而且分开记。第一样是做法有没有出现：上次课教的办法，学生用了没有，是不是原样用的。第二样是头一步落在哪里：先抄了几个词，先找了一句概括，先停在自己读不顺的地方画了一道线，先写下了自己的判断，或者什么也没有写，在等。把这些头一步按落点大致分一分，只是为了老师自己看清课堂上有哪几种开头，不是给学生分类，更不是给学生贴标签。同一个学生换一篇文章，记录可以完全不同，记下来的是一次事件，不是一个人。这也是前面在第七节里从《记到谁的账上》那里接受的告诫：分母是事件，不是人。

第二件是教师自己的观察记录办法，一页纸就够了，不需要新的软件。表头写四栏：哪一课，当堂的情形，一周以后陌生文本上的头一步，有没有提示。“当堂的情形”不打分，只写看见的事，比如发言多、板书整齐、评课表上的评语；或者乱、争执、没有总结。“头一步”要尽量原样抄下学生纸条上的话，或者描述草稿上的痕迹，不要翻译成教学术语。“有没有提示”一栏必须填，因为有提示以后能做，和无提示一开头就做，是两件不同的事。一个班不必记所有的学生，每次随机留意六七位，一个学期下来，多数人大概被看见一两次，足够老师自己看出，哪一类课后来留下得多，哪一类留下得少。这页纸是老师自己的，不交，不比较，不进评课表。

这样的观察不能代替让回写发生的设计。让回写发生，办法在课与课之间：上一节课留下的东西，要成为下一节课的开头条件。母本第63章“课堂的转折：一个错误暴露了什么”那一节讲的就是这类事，第一次课留下的结果进入第二次课的设计，课堂由此有了跨时段的回写。落到教案上，只要多加一栏：上一次留下了什么，进了这一次的哪个地方。留下的不一定是漂亮的东西，可以是一处没有解决的卡点，一个被改掉的判断，叶舟那段被读错的句子。许清下一堂课的第一件事，不是复习，而是把上一堂课留下的那个读错的句子再放到屏幕上，问：你们上周是怎样读它的，现在要不要改。下课前也可以留一个没封顶的尾巴，故意不把今天的结论收成一句话，让学生带着一处没有对上的地方走出教室。

还要说明一点，在可以早封的地方不要拖。字音字形、文言实词、标点的用法、考试要求的答题格式，这类东西该当堂练熟、当堂检查，周平老师的默写就是正当的做

法，一周以后的陌生文本检验不用来检查它们，也不替代它们。头一步纸条只检验那一部分本该改变起点的成果。两类东西混着检验，会把老师带进新的负担：既要检查默写，又要检查开头，最后哪个也做不好。分开做，默写照常默，头一步纸条一个单元一次，各管各的，也是为了让头一步纸条保持轻；一旦它变成又一份要批改的作业，学生写的就是作业了。

一个学期的安排，可以这样排。开学头两周，不教新的办法，先做两次头一步纸条，用的是互不相同的短文，目的是看清这个班在没有任何新教学的时候，学生的开头本来是什么样。接下来每个单元结束后一周做一次，每个单元里至少安排两节课按“上次留下了什么”的栏目设计；学期中间做一次一个月以后的回看，用的仍是陌生文本，看一个单元的东西一个月以后是什么样子。期中、期末前的复习，照常按考试要求早早收住，这些设计不取代它。整个学期，老师累积下来的，是十来页观察，不是一份报告，也不需要拿给任何人看。

两位老师可以一起试，不必争论谁对。许清和周平都按同样的办法，在各自的班上做三次头一步纸条，周平的班照旧大量默写，许清的班按回写栏设计，学期末把各自的记录摆在桌上，各自读自己班上的那一页，不比较班级，只比较两种课后来留下的东西的形状。可能的结果有几种：默写项保持得好，这是Bjork一派的提取与间隔预测的；头一步有变化，这是本章的预测；两者都没有变化，则要回头看设计哪里出了问题。无论哪种结果，记下来，下学期再看。没有对错之分的比较，才不会让谁觉得自己在被评。

最后是一条约定，也是柴翱前面几部书里都立过的：读数不进考核，不排名。《土·石·煤》说，读数一旦拿来排名就变成新的石头，《这把不算》说，痕要留，回执要有，账不能记。头一步纸条也是这样。纸条一旦被拿去评学生、评班级、评老师，学生马上就学会了怎样写一张好看的纸条，纸条上的头一步就从起点变成了表演，不再说明任何事情。所以纸条用完之后要退还给学生，让他们自己对照上一次的和这一次的，看看自己开头的方式有没有哪里不同。老师只在自己的观察本上留一行字，留给自己，下一次备课的时候翻一翻。

◆ 十、高一、高二、高三的课堂里，回写落在头一步上，落点随文体而不同

前面九节讲的是同一个判断：一节语文课留没留下，看它有没有改掉学生下一次读和写的起点条件。这个判断在教室里不会以同一副面孔出现。高一的学生刚从初中上来，许多经典篇目是第一次相遇，老师要替他们打底子，留下的起点多半是“怎样靠近一篇文章”这样的入门姿势；高二进入专题和经典研读，同一类文章要连着读上好几

篇，起点的改变可以拿几篇之间的往来来对照；高三是备考，复习课、讲评课、限时训练占了大半，起点条件和答题格式挤在同一个四十分钟里，早封与晚封的分寸最难拿。下面只说学段，不涉及教材的具体编排。

再加上文体。诗歌、小说、散文的教法各有侧重：诗歌偏向主体属性，起手多半先让学生入场，整体感受，再看情与意怎样分布，判断落在“美”，也就是和谐里有没有活；小说偏向互动属性，起手多半先追人物之间的往来，看处境怎样变、一句话怎样传开，判断落在“善”，也就是这样的往来让谁怎样了；散文偏向客体属性，起手多半先抓可以指认的物与细节，借对比让它显形，判断落在“真”，也就是所写之物立没立住。这只是侧重，不是对应：散文里有场，诗里有对比，小说里也有真。侧重说的是起手用力的地方，也因此影响一周以后学生的头一步最可能落在哪里。三个例子都是构想的，每个例子末尾都留一个侧重可能落空的口子。

先看高一的诗。下面是一个构想的片段：许清在高一（5）班讲白居易的《琵琶行》，重点是中间那一大段写琵琶声的文字。这一课最容易被带走的，是几样看得见的东西：“大弦嘈嘈如急雨，小弦切切如私语”这样的名句背得出，一页分了门类的笔记，写着比喻、通感、对比各一条，旁边是“以声写情”四个字。本章说的符号，在这一课里就是这页笔记和那两句背得滚瓜烂熟的诗。它们当堂就能检验，也方便转手，所以格外容易被当成“这首诗已经读过了”。可是一首写听乐的诗，留下一份比喻清单，和留下下一次读诗时的起点，是两回事，前者入了库，后者才叫回写。

诗歌偏主体属性，认缺的办法也跟着不同。这一课里学生缺的，不是修辞的名目，而是入场：乐声是一点一点把听的人和弹的人带进同一片静里的，拆成一个个比喻，这个场就散了。所以许清选的路近似从显露起手：先不讲，请学生闭上眼，听她把那一段慢慢读完，读完不问“用了什么手法”，只问一句，乐声在哪里最紧，在哪里忽然松下来。再看这股紧与松怎样分布到弦、水、船、月这些意象上，最后才碰名句。学生汤圆圆（构想的名字）说，最松的地方是整条江静下来的那一刻，她说不清为什么，只觉得耳朵还在听，旁边的同学接了一句，那里是“此时无声胜有声”。许清没有评，只在黑板边上记了一道线。

一周以后，许清发下一首没学过的短诗，写的是夜里听远处传来的笛声，没有注释，没有提示，只说先别答题，把头一件事写在纸边。这就是第九节说的头一步纸条。汤圆圆的纸边是一个小小的声音记号：她把诗轻轻读出了声，在第三行后面划了一道竖线，旁边写“这里断了，后面更响”，没有列一个比喻。同班另一位同学的纸边是三个词，“比喻”“拟人”“借景抒情”，写得工整，也不算错。两个人都记得《琵琶

行》，一个人的老汤里添进去的是一份清单，一个人添进去的是先听哪里松下来的开头。汤圆圆当然说不清这是不是那堂课教的，许清也不去追问，只在观察本上原样抄下那道竖线，另起一栏写：无提示。

高一的分寸是这样拿的。《琵琶行》里的字音、通假，以及几处需要讲清的词义和句式，以及要求默写的名句，是要早封的，当堂练熟，当堂检查，没有它们，学生连诗行都读不顺。要晚封的，是“这段乐声好在哪里”这一层判断，不要在第一节课就收成一句“以声写情”。这里侧重也有落空的地方：如果只让学生入场，只说“好美”，没有一处可以指认的字句落脚，下一次的头一步就会变成一句空的感叹，汤圆圆那道竖线也就无从产生。遇到这种情形，先抓物、抓细节的散文式起手反而更稳，入场给了起点，起点还得有落脚的地方。高一又是初高中衔接的一年，学生习惯了老师替他们收口，晚封要一点一点放开，不能一下子把扶手全撤掉。

再看高二的史论。许清带的这一届升到高二，专题课上读贾谊的《过秦论》，这是一篇靠对比立骨架的文章：秦的强盛与二世而亡，秦与六国的人才和阵容，陈涉的出身与他所对抗的力量，最后收在“仁义不施而攻守之势异也”这一句上。这一课留下的符号，是做过的练习：一张秦与六国的对比表，一道“概括本文论证思路”的题，答案整整齐齐地写着“先扬后抑，对比论证”。练习做得多，最容易让人以为学生已经会读论说文了。可是会填那张表，和读下一篇论说文时先去找什么，是两回事，前一件是做法的保持，后一件才是起点。

散文偏客体属性，认缺的办法是先问：被放在一起比的两样东西，各自立住了没有。学生缺的往往不是“找到对比”，而是不去问这个对比成不成立。许清选的路近似从差异起手：不先给表，只让学生在文里圈出被比的两边，再问一句，这两边是用同一把尺子量的吗。学生卜远（构想的名字）举手说，一边铺开的是人才和阵容，一边只交代出身和手里的家什，这样比，不是反而更显出秦输得不该吗？教室里先静了一下，有人说是啊，有人说这是作者故意的。争到下课也没有定论，许清让大家各自写一段，下周带来。她没有给答案，那一处对不上，就留给学生自己接着。

一周以后换了一篇没读过的论说文，是一篇构想的短文，把两种做法的得失摆在一起写。许清只说先别答题，把头一步写在纸边。卜远在两个被比的做法旁各画了一个圈，圈之间连了一条线，线上写了一个问号：比的是同一件事吗。这个问号是他自己的，表格里并没有这一栏。班上另有几位的头一步是“先找对比，列表”，表列得又快又整齐，问号一个也没有。许清把两种纸边并排抄进观察本，一栏写做法，一栏写头一

步，“有没有提示”那一栏都填了没有。这样记下来，不是要说谁高谁低，只是让她自己看清，一堂课后来分出了哪几种开头，哪一种开头后来在别的课上又出现了。

高二的分寸在于，文言实词、句式和论证结构的名目都是要早封的，月考也照考。晚封的是“这个对比立住了没有”。侧重在这里有一个很具体的反噬：如果“论说文先找对比”被老师讲成口诀，它就会变成又一句标准句，学生一见论说文就列表，表越列越快，问号越来越少，写回去的就成了新的“先等一个答案”。这时散文的客体起手，反而不如从学生自己读不顺的地方起手。侧重只能帮着选入口，一旦入口被封成了步骤，它和谷雨们的“先找中心句”就没有两样了。许清的办法是把口诀留给自己，只在观察本上记下每次纸条里问号出现在哪几篇，不发给学生一张现成的对比模板。

最后看高三的小说。下面是一个构想的片段：周平五十岁，是高三把关老师，他班上的一轮复习，小说阅读一周一练，练完讲评，错题抄进错题本。这一块的符号，是那本越来越厚的错题本，和一页页订正过的答案。周平对它有一份朴素的信任：错的题记下来，考前翻一遍，分数就稳。这份信任不是毫无道理，题型、设问方式、答题格式，的确靠这样练熟。问题只在于，错题本记了多少，说明的是做法保持了多少，它回答不了学生拿到一篇陌生小说时，头一步变没变。周平对此并不反对，只说了一句，别耽误讲评的进度。

小说偏互动属性，认缺的办法是看学生读小说时，是不是先追人物之间的往来。构想的模拟题选了一篇没见过的短篇节选：一位修鞋的老人，把已经补好的鞋说成还没补好，让来取鞋的姑娘再来一趟。学生岳小禾（构想的名字）的习惯是先看题干问什么，再回文中找带关键词的句子，抄下来；她的订正，是对着标准答案把缺的踩点补上。周平同意在一次周练里只做一件小事：做题前三分钟不看题干，在页边写一行，这一段里谁的哪句话，让谁的态度动了。岳小禾写的是：老人那句“还没好”，让姑娘又推了一次门。她写完看了周平一眼，周平说，写你的，时间到了再往下做。

两周以后又一次练习，换了另一篇构想的节选，仍是限时。岳小禾的草稿上，题干还没看，页边已经有一行字：谁让谁变了。再看她的订正，也和从前不同：从前是抄标准答案、补踩点，现在多了一栏，写“我当时的头一步”和“答案的头一步”，两栏之间画一条线。错题本没有变薄，答题格式她一点没丢，周平翻过以后说，格式还是稳的。这时候能说的也只有这些：她的头一步多了一样东西，这样东西要在不给提示的陌生节选上再出现几次，才算数，两次练习还不够下结论。周平把这一页订正留在自己桌上，没有交给年级统一检查，也没有拿它去和别的班比，他说这样学生才不会把它当成又一份要交的作业。

高三的分寸最紧，因为考试要求本身就属于必须早封的一类。答题的格式、设问的类型、各类题的踩点，周平的班一概早封，练到不假思索，这也是在护着学生的分数，本章没有一处要削弱它。晚封的只是头一步那一小块，三分钟，不占讲评的时间，也不进排名。小说的互动起手同样有落空的地方：环境描写的作用、叙述视角、结构安排这类设问，先要抓的是物和位置，只追往来会漏掉，遇到这类题，客体式的起手反而更快。侧重不是对每道题都管用，它只管学生读一篇陌生小说时，头一眼落在哪里。高三的时间不容浪费，所以这三分钟只设在周练里，讲评课仍旧按题型一类一类讲，两件事各管各的。

把三个例子并起来看，有一点相当一致：三个学段里被回写的都是头一步，但头一步落的地方不同。汤圆圆的头一步落在声音的松紧上，是诗的场与分布；卜远的头一步落在两边是否同一把尺子上，是散文的对比与真；岳小禾的头一步落在谁让谁变了上，是小说的变化与善。三种落点与文体的侧重大体相合，各自在纸条上留下了不同的字，这说明侧重不是装饰，它影响老师在认缺、选路、定时上用力的方向，也影响观察本里该留意什么样的字。三个学段的晚封也各有位置：高一落在整体的感受与判断上，高二落在对比成不成立上，高三只留下头一步这一小块。学段越往后，早封的东西越多，晚封的地方越窄，窄到只剩一个三分钟，但这个三分钟不能没有，没有它，备考的一年里起点就全由题型替学生定了。

三个例子也各带着一个相反的提醒。侧重失效，往往不是错在文体，而是被用成了步骤：入场被说成“先读三遍”，对比被说成“先列表”，往来被说成“先画关系图”，起点立刻又回到等标准句的老路上。另一种失效是侧重本身站不住：若同一篇课文，按侧重起手与按别的起手各上一遍，一周以后的头一步没有可以辨认的差别，那么这一节说的文体侧重就该收回。这一节是设计，不是结果，三个人物都是构想的，裁决的是下一节说的那种观察，不是这几页读起来顺不顺。教研组里的老师若想检验，可以各取一篇自己班上的课文，一半学生按侧重起手，一半按别的起手，一周以后各发一张头一步纸条，把两摞纸条混在一起读，看能不能分得出来。

◆ 十一、边界与可错：什么观察会让本章的说法作废

本章的核心判断可以说成一句话：一节语文课有没有留下来，不看当堂多热闹，看它有没有改掉学生下一次读和写的起点条件。这句话是可以说错的，最直接的是一个倒转的局面。取同一个教研组里的几十堂课，按当堂情形分成两类：一类表现高，发言流畅，答案漂亮；一类表现低，发言零碎，有争执，没有收成一句话的结论。一周以后，

用陌生文本和头一步纸条分别看两类课的学生。本章预测，两类课的顺序在不少单元里是倒转的，并且“上一次的结果有没有进入下一次的设计，学生的对不上有没有被自己接住”这两个条件，比当堂的热闹更能说明头一步为什么变了。如果在足够多的班级和单元里，表现高的课一周以后的头一步变化也更多，顺序基本不倒转，同时“结果有没有进入下一次的设计”与头一步的变化毫无关系，那么本章的说法就是错的，起点条件说没有给当堂表现之外增加解释力。

第二个局面是同条件不同预测的，也是前面第五节预告过的。两个班，练习的次数相同，间隔相同，默写步骤的正确率相当，不同之处只在于一个班的练习是从学生自己的卡点里长出来、结果被带进下一次课的设计，另一个班的练习是给定步骤的独立操作。“多练几次”和“记得更牢”的说法预测两班在陌生文本上的表现相当；本章预测，两班默写步骤的正确率相当，头一步却不同。取两位老师独立地读同一批纸条和草稿，若两班的头一步没有可以辨认的差别，或者两位老师对同一批纸条的读法总也对不上，那么起点条件的读法就不成立，本章对“留下”的重新定义也就站不住。

观察本身有几处毛病，需要老老实实地写出来。其一，头一步纸条可能变成表演。学生知道老师在看，就会写一张老师喜欢的纸条，所以必须同时看草稿上的痕迹，纸条与草稿对不上的，以草稿为准。其二，有机会才有证据。如果陌生文本的任务本身没有给起点的改变留下余地，比如题目把第一步已经规定死了，那么头一步没有变化，不能说明回写没有发生，只能说这次没有机会看。其三，一周并不是定律，三天或者两周，原则不变，间隔太短当堂的余热还在，太长又掺进了别的课。其四，还有一个更深的风险：“回写不挑好坏”这句话，如果用得不小心，会变成一句什么结果都能解释的话，学生变了是回写，没变也是回写。防止它的办法是预先写下预测，并规定只有在任务有机会的前提下才算观察；没有事先写下的预测，不算证据。

本章说法不适用的地方也要说清楚。第一，记忆性的内容，字音字形，古诗文默写，文言实词的意思，这些东西的留下，恰好是Bjork一派的提取与间隔说得最好的地方，考前一天背下来的和一周以后还记得的是两回事，间隔复习与自我提取是它们最好的办法，起点条件在这里没有什么可说的。第二，有固定程序的应试技能，标点，病句类型，答题格式，练熟本身就是目的，做法留下来就够了，不必追问头一步。第三，只看当周复述的目标。第409号《教育的产品是结晶》已经写到，它预设学习的目标是迁移与持久的理解，若考核目标只是当周的复述，则这套说法不再占优。本章同样如此：一次只管下周一默写的目标，用不着这一章。

第四，本章把回写限定在下一次读和写的起点条件上，别的回写不在它的范围里，比如学生与老师之间的信任，学生对语文课的感情，家庭里关于读书的看法。这些回写同样在发生，同样不挑好坏，但这一章没有给出观察它们的办法，也不应当拿头一步纸条去推断。第五，遇到某个学生的自我界里留下的是“我就是不行”，并伴随着明显的情绪困扰，或者涉及家庭变故、人身安全，那是学校相关人员和专业支持的事，语文老师能做的是把情况如实交给他们，不是用观察本去下判断。分清哪些事归观察本，哪些事归别人，是这一章用得上的最后一条分寸。

还有一层要在这里讲明白：本章说的“晚一步封顶”，不是不封顶。字义、证据、考试要求，以及全班必须一样的那一层最薄的底座，该早封的照样早封；本章只是说，其中属于理解、判断、读写办法的那一部分，在它改变了下一次的开头之前，不要急着当作已经完成的成果记账。如果这样做以后，教研组里的老师发现，一个学期的头一步纸条上看到的东西，和平时凭感觉判断的几乎没有差别，那说明这一套办法对这个班不增加什么，可以放下，不必坚持。一本书里的判断，应当允许被一个班级的几页纸条推翻。

本章参考文献

王德生：《SDE思想体系入门》，德麦国际专著第395号（本章引用其第19章《发生＝底盘＋回写：最锋利的诊断刀》、第24章《让三方程进入研究：操作定义、比较模型与失败条件》、第63章《教育怎样改变：课堂、评价与大学的共同发生》的章节与节名；未回读正文，据精要与章节目录引述，待核）。

王德生：《教育的产品是结晶——AI时代，为什么学了却没学会》，德麦国际专著第409号。

王德生（思想母本），阳涌子本：《学习如何发生：SDE三方程的教育思考与实践》，德麦国际专著第489号。

胡志英：《记到谁的账上——语言习得的九本账》，德麦国际专著第77号。

柴翱、刘华杰：《班级之美——同一性谱系发生学》，德麦国际专著第512号。

柴翱：《这把不算——玩的发生学》，德麦国际专著第428号。

柴翱：《土·石·煤——作文的发生学》，德麦国际专著第506号。

白居易：《琵琶行》（并序）；本章只短引其中的“大弦嘈嘈如急雨，小弦切切如私语”“此时无声胜有声”两处，据通行本。

贾谊：《过秦论》；本章只短引其结句“仁义不施而攻守之势异也”，据通行本。

《成唯识论》卷二（熏习与“三法展转，因果同时，如炷生焰，焰生焦炷”一段；《大正藏》第31册，No.1585，第10页a栏，据CBETA）。

Schön, D. A. 1983. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. 1999. Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. Review of Research in Education, 24, 61–100.

Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. 2015. Learning versus performance: An integrative review. Perspectives on Psychological Science, 10(2), 176–199.

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. 2006. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. Psychological Science, 17(3), 249–255.（本章只用其实验二的五分钟后测与一周后测回忆百分比。）

结语

石、账、化石　一件事的三副面孔

◆ 一、那节《荷塘月色》的三样成品，各缺着一样东西

回到导言里的那节课。许清的板书、段辰的作文、框起来的那句主题句，三样成品都对，一周以后却都不在学生身上。九章走完，我们可以把它们看得更细一点：它们没有错，毛病不在对不对，而在每一样都缺着一件东西，缺的东西不同，补的办法也就不同。先说那句“借景抒情，表达了作者在现实苦闷中既想超脱又无法超脱的矛盾心情”。它是一个答案的截面，第一章讲过，截面指不出文字上的依据，学生一追问就沉默；它又是一枚贴在课文上的解释标签，第二章讲过，字义这一层与读者各自回写的那一层没有分开，所有读者被收成了同一个“矛盾”；到了第九章还要再补一句：它进了本子，没有进下一次的读法。

第二样，段辰的作文。第三章看的是署名之外，这一篇里哪一句只有段辰写得出，他能不能当面说清“月光照亮了我的内心”是哪一个晚上的月光，又愿不愿意为这句话负责。这个看法并不针对段辰，他把课上教的老老实实用了出来，恰恰说明这堂课教给他的，是怎样写成一篇作文，而不是怎样写出一句只属于他的话。再看第四章，结尾那句升华，既被老师批了“立意有升华”，又被抄上了学习园地，它已经走上了第四章描述的那条路：活话被表扬，被模仿，等到进了评分细则，就是下一届人人会写的套话，而没有谁给它留过一页修订记录。

第三样，那条箭头板书。第六章把一条板书看作一个共同知识的提案：它没有分清哪些必须全班一样，比如“颇不宁静”的字面意思、通感是什么、第四段在全文的位置；哪些必须允许不同，比如一个人读到那几句月光时，心里是静了些还是更乱了。一条箭头把两样东西压成了一样。第七章再追一层：“写景—抒情—悟理”在张力还没攒起来的时候就亮了出来，学生那一点点“我读到的好像不是矛盾”的感觉，没来得及成形，就被一个更顺滑的说法顶了回去，等于提前结了账。板书因此成了全班共同的东西，却不是全班共同走过的东西。

假设许清带着九章的眼光重上这一课，四十分钟，同一篇课文，同样要在月考前讲完。她大概会这样走：先不亮主题句，让学生读到第四段月光那几句，各自指出读后觉得“静了些”还是“更乱了”的那一处文字，写下来，这是第一章的追问；再把几个人的指认并排摆在黑板上，分成两栏，左栏写必须一样的，“颇不宁静”的字面意

思，“弥望”读什么，右栏写可以各自保留的，每个人对静与乱的读法，这是第二章与第六章的做法；“矛盾”这个词，等有人给出依据了，才请出来，放在两栏的交界处。这些做法没有一样需要额外的材料，一块黑板、几张纸条和一点耐心，就够了。

作文换一个题目，《我自己的一个不宁静的晚上》，不要求升华，写完以后与老师面谈三句，这是第三章的做法；评分标准压到学生各自写完以后再亮，这是第七章的做法；课后留一件事，一周后换一篇陌生的写景散文，让学生先写“我在哪一句改了看法”，不先写主题，这是第九章的做法。这一课看上去没有更省事，也不一定更热闹，四十分钟还是四十分钟。变的是盖章的时点，以及每一样成品背后能被指认的东西：学生走过的差异，缠着的事情，还有一个可以报修订的口子。面谈三句也不必一人一次，可以每次课后只谈两三位，一学期轮一遍。

周平老师多半会提出一个朴素的疑虑：这样上，进度怎么办，学生的答案也不整齐，月考时怎么交代。这个疑虑应当被认真对待，因为它说中了一件实在的事：晚封要花时间，花在先让学生指、先让学生改，而这些时间要从别处挤出来。许清能挤出来的，多半是那五分钟的“抄板书”和一部分习题的当堂讲评；挤不出来的，就老老实实地照旧。周平的稳妥也有它的位置，字义、考试要求这些他守得最牢的地方，正是本书要求早封的地方，两个人的分歧并没有看上去那样大，分歧只在“主题句”该何时出现。他若看到许清的黑板上多了两栏，大概也会承认，右栏里那些空着的格子，比一条满满当当的箭头更像一堂课。

这个重上的版本，也是构想的，不是实验的结果，它是否让一周以后的东西留了下来，正是九章押下的那些判别局面要去检验的。我之所以把它写在结语里，是想让读者看到三件工具落在同一节课上的样子：认缺、选路、定时，没有一件是额外的负担，它们占用的，仍是许清原来就要用来备课、讲课、批改的那些时间，只是在盖章之前，多了几次看一眼的机会。三样成品最后还是会有，一句主题句，一篇作文，一条板书，它们只是晚了一步，却多了依据、来路和修订的口子。这也是三重关系在一节课里的样子，三件工具互相扣着，缺了哪一件，另外两件都要走样。

◆ 二、三重关系把九章扣成一个整体，而不是九篇各讲各的

九章分三编，是为了一次只让一件工具站在前面，写的时候容易，读的时候也容易；可课堂上从来没有哪一刻只用一件。把九章放在一起看，它们互相扣着，至少有四处值得单独点出来。前两处是同一个学生在两个时刻的样子，后两处是同一个班在两种尺度上的样子。三重关系在全书层面的意思就在这里：方程给出要解释的显露，路径说

明它怎样一步步形成或被切断，原理说明它为什么启动、停住、留下；九章各占其中一格，合起来才是一节课的全貌，缺了任何一章，其余几章讲的话都会变得有点悬空。三件工具互相缠绕的样子，每一章都留过一节专讲，读者可以随时翻回去对照。

第一章与第九章扣在一起，讲的是理解显露出来以后，留下的是什么。第一章里的沈一禾，当堂可以答对主题，却指不出依据；唐小满说得零碎，却指着“亭亭如盖”改了自己的解释。第一章的方程帮我们认出前者缺一处依据，后者已经有了一次改判。可是这次改判会不会留下，是第九章的事：一周以后，换一篇陌生的文章，唐小满是不是一开头就先去找“哪一处会改变我的判断”。没有第一章，第九章没有东西可检验；没有第九章，第一章只是对一堂好课的描述。当堂指得出而一周后不在，就是第一章的显露没有被第九章的回写接住。

第三章与第八章扣在一起，讲的是同一个人的两个时刻。第三章说，作者是一个位置，看写完以后谁能解释、改写、负责；第八章说，开口是问题成了自己的那一拍。一个学生能当面说“这一句只有我写得出”，往往是因为在更早的某个时候，他经过了一次“这个问题是我的”：他对外公的某件事不服气，想弄清楚，才一字一句地写下去。反过来，一个开了口却不愿为这句话负责的学生，开的还是临时的口。位置要有开口作底，开口要有位置来接住，缺了前者，作者就成了署名，缺了后者，开口就成了一次性的热闹。这两章连起来读，会发现它们问的其实是同一件事：这一句，是谁的。

第六章与第七章扣在一起，讲的是“共同”怎样被提前宣布。统一板书之所以容易让学生沉默，是因为“共同”在全班的说法还没有来路之前，就被写在了黑板上，学生接受的是一个宣布，而不是一串说法；标准答案亮得太早，又恰恰是这种宣布的评分版。两栏板书处理的是第六章的问题，标准后亮处理的是第七章的问题，在许清的课堂上，这两个动作常常叠在一起用：左栏写必须一样的，评分标准里属于左栏的部分可以早亮，属于右栏的部分，压到学生各自说完以后。沉默因此不是学生的毛病，是共同被宣布得太早时留下的回声。

第四章与第六章、第七章又扣一次，是尺度不同。一句套话，是一句话的板书；一条板书，是一堂课的套话。两者都是成功的历史变成了自我豁免：因为被表扬过、被抄过、被考过，它们就不再接受检查。第四章给出的三本记录，稳定的、异常的、修订的，原是为一句话设的，搬到板书上同样可用：板书上哪些是上一届留下来的，这一届有没有人提出过不同的说法，写下的修订是哪一条。套话与板书连起来，还能看出第七章的回声：标准答案一旦成了评分细则，它就是最大的一条板书，所以细则也要有修订

记录。细则、板书和套话在这本书里常常被放进同一个篮子里说，原因就在这里：它们是同一种东西，只是大小不同。

九章合起来，三件工具在一次课上的先后，大致是这样：先认缺，看清这个符号背后缺哪一维；再选路，决定从哪一侧补；最后定时，决定什么时候才许盖章。但这个先后只是便于记忆的次序，不是流程。同一句追问可以三件同时在用：许清问一句“哪一处让你这样想”，既在认缺，因为缺的是依据；又在选路，因为她从显露退回到差异；也在定时，因为这个判断暂时还不盖章。三件工具互相规定，书里把它们分在三编，是为了讲清楚，到了课堂上，它们是缠在一起的。九章的三编，正是把这一团缠在一起的东西，一件一件拆开了讲。

九章里还有一条贯穿的线，是每章都留过一节的三界。理念界里放着术语、标签、标准答案，这是符号最容易住的地方；现实界里放着文本上的证据、课堂的场合、考试的要求，这是符号必须对证的地方；自我界里放着“这是我的判断”“这一句是我写的”，这是符号最容易被留在门外的地方。许清那节《荷塘月色》的三样成品，几乎全部住在理念界里，现实界只被用来对一下答案，自我界则一直没有被请进来。所谓符号封顶，从三界的角度看，就是理念界的东西先到了，而现实界与自我界还在路上。晚一步封顶，要晚的正是这一点：让另外两界先走一段。

◆三、石、账、化石是同一件事在三个时刻的样子

我此前的三部书，有三个名字：石、账、化石。起初我把它们当作三件事，《土·石·煤》谈作文，《这把不算》谈玩，《班级之美》谈班级，题域不同，读者也不同。这本书写到第七章才看清，标准答案的“亮得太早”，同《这把不算》里账一进场就让“不算”失效，是同一个动作；写到第九章又看清，一堂公开课漂亮地结束，同《班级之美》里知识压成化石、来路被磨掉，也是同一个动作。三个名字，说的是同一件事：一次发生被过早压成了可以转手的符号。下面把三部书各自找到的推迟办法逐一写清，再说本书多出的一层；三部旧作的细节，我只取与本书相接的部分，其余请读者翻原书。

先说石。《土·石·煤》里构想的林老师说过一句话：“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。”柴翱那本书的回应，是接住这句话再翻过来：土石确实挖到了，但它们不是一开始就是土石。一块经历被出题和选材从原处拔出来，被总分总烧成统一的形状，再被上一届的高分作文埋回新学生身上，丢了方向的土就成了石。这本书找到的推迟办法，是把评判与生成拆场：十分钟只写不评，红笔记的是发

生了什么，不是应当发生什么，评判推迟到停驻之后。要紧的是后半句，推迟不是取消，做过了头，评判被取消，句子没人读，也就不再停。

再说账。《这把不算》从孩子嘴里的一句“这把不算”起手，把玩里的东西拆成痕、回执和账三样：痕和回执越多越好，唯独账不行，账一进场，“不算”就失效。这本书找到的推迟办法，是承认玩与学是两本账。玩是草稿纸，学是正本，分界不在东西本身，在它被拿去做什么，所以两样都要会。这并不是说只让孩子玩，更不是把玩的东西直接记进学的账；而是两本账都要会记，哪一本在什么时候翻开，心里要有主意。书里同时划了界：安全和对别人的伤害，从来都算。换一个说法，草稿那一本让孩子敢于失败，正本那一本让该留下的留下来，两本的记法不同，缺了哪一本，另一本都会走样。

再说化石。《班级之美》把课本里的每一行看作曾经是谁的“我的知识”，压实成公共知识时来路被磨掉，这就是化石。书里的办法不是重背，也不是引导学生“再创造”，再创造是重走老路到同一个终点，而是重开老路，走到不同的终点，再把新长出来的东西写回底座。办法有一条硬边：最薄的底座，定义、符号、安全、诚信、不欺凌，必须全班一样。统一不是多样的对立面，而是上一轮发生留下的化石，病不在有化石，而在把整块化石都当成了底座。这条边划在“最薄”二字上，越薄越好守，也越不会妨碍别的根长出来。这几个字在班级里的位置，大致等于语文课上的字义、证据和安全。

把三部书放在一起看，三句话的形状是同一个：评判推迟，但不取消；玩与学两本账都要会记；最薄的底座必须全班一样。每一句里都有一个“可以晚”和一个“不能晚”，三个领域各自划了一条线。石、账、化石则是同一件事在三个时刻的样子：石是符号刚被烧成时的样子，丢了方向；账是符号被记进去的那一刻，结了算；化石是符号在时间里压实以后的样子，来路被磨掉。交出之时，记入之时，压实之后，同一个符号，三个时刻，三个名字。读者若翻回导言里那节《荷塘月色》，三样成品其实也是这三个时刻：框起来的主题句正在被记进去，作文是刚烧成的样子，板书则是眼看就要压实的化石。

三部书各自也都留下了最弱的几处，本书继承它们，而不是绕开它们。《土·石·煤》说评判推迟到停驻之后，推迟做过了头，会变成只写给自己的私密日记，句子没人读也就不再停；《这把不算》说做法一变成打勾表就成了新账，憋着不评价则成了表演；《班级之美》说它最弱的三处，是类我固化成小圈子、应试评价不改、六十人以上的大班额。这些弱处放到一个语文老师的班上，很具体：许清的班有五十多人，月考照样排

名，一个小组很容易变成固定的几个人。本书没有为它们另找一条路，只是把三件工具的权限限定得更清楚，免得其中任何一件被用过了头。

本书多出的一层，在三部书都没有回答的地方。三个办法各自有效，可是面对一个具体的符号，先用哪一个，各管哪一环，当时的我并没有答案。许清手里拿着段辰那篇作文，它有石的样子，又快要进评分细则，将被抄上学习园地变成下一届的化石，三部书的办法她都想用。这就要三件工具来分工：认缺，看这个符号背后缺了哪一维，是缺他走过的差异，还是缺他缠着的东西；选路，决定从哪一侧补，是从“哪里跟你想的不一样”起手，还是从“这件事还缠着谁”起手；定时，决定什么时候才许盖章，这篇作文进评分细则之前，留多久的修订。认缺管封的是什么，选路管从哪里去补，定时管何时才封。

三件方法并不与三部书一一对应，而是铺在这件事的整条链子上：发生，显露成符号，交出，压实，回写，一环一环各有人管。拿段辰那句“月光不仅照亮了花园，也照亮了我的内心”来走一遍。认缺，是看这句话缺什么：缺的多半是哪一天、哪个晚上，是差异序列里被抹平的那一处。选路，是在这个缺口上选入口，对这个学生，不给句型，只问“哪里跟你想的不一样”，比问“这件事还缠着谁”更省力。定时，是这句话进评分细则、被抄上学习园地之前，先留三周，看他自己改不改。三个动作做完，句子可能还是那一句，但它已经有了来路，也有了一个修订的口子，那才叫晚一步封顶。

◆四、晚一步封顶不是不封顶，字义、证据、安全、考试要求和最薄的底座都要早封

说到这里，必须把一件事再说一遍，免得读者带着误会合上书：晚一步封顶，不是不封顶。三部旧作都各自守着一条不推迟的线，这本书也守，而且守得更具体。头一类是字义。《荷塘月色》里“弥望”读什么、是什么意思，字典有答案，学生读成“弥漫的希望”，不是在“各自保留”，而是错了；这个字，当堂就该封，封得干净，不必等任何发生。语文老师最怕的一种好心，就是把“让学生自己体会”用在字义上，结果体会出一个谁也没法接话的错字，下一次再见到它，学生还是同一个错法。这样的字，每一篇文言文里都有几个，每一次听写里也有几个，不需要什么发生，需要的是老师当堂说准。

第二类是文本证据。许清让学生说“他的心更乱了”，学生可以说，但必须指得出是哪一句；“指不出”是一个可以在课堂上被坦率承认的状态，第一章叫它“这里我还不能下结论”，它却不是一个可以被收下的判断。证据的要求封得早，不是因为证据高

于一切，而是没有它，后面任何一次改判都没有东西可以对证。晚一步封顶，晚的是结论，不是对证据的要求：结论要等，证据的底线从第一分钟起就立在那里，任何一个学生的任何一句话，都要面对同一条线。一个班里若连这条线都松了，所谓“尊重每个人的读法”，就会滑成谁也说服不了谁。

第三类是安全和对人的伤害。学生写作文写到家里的变故，写到自己很难熬的事，写到对某个同学的怨气，这些不在“晚一步”的范围里。老师要做的，是尽快把这些交给学校里负责的人和专业的支持，不是留着让它慢慢“发生”，也不是自己当场做出判断。本书所有的课堂动作，包括三句追问、面谈三句、改写测，都设在这条线的里面；任何一个动作碰到这条线，都以这条线为准。这一点没有商量的余地，也不需要任何发生学的理由来加持。涉及自伤、人身安全的，更不能等到“张力攒够”，要当天就交给能处理的人。老师能做的是把门敞开、把话接住，再把人交到该交的地方。

第四类是考试要求和最薄的底座。高考和学业水平考试怎样给分，学生有权利提前知道，瞒着他们并不是在保护探索；这篇课文写的是什么人、什么事，题目问的是什么，字数、文体、不得抄袭这些基本要求，必须从第一天就写在黑板上，全班一样。第七章讲的标准后亮，亮在后面的，是评分标准里属于“自己看到的”那一部分，不是全部。早封的东西，也要留一个口子：发现封错了，有地方报，有人改。这也是第四章讲修订记录的意思，早封不等于封死。这四类放在一起，就是书里“必须早封”的清单，清单宁可略宽，不要太窄，因为宽了可以放松，窄了损失的是学生。

举一个考场上的例子。高考作文的评分标准，学生拿到以前，老师往往担心一亮出来，作文就会写成标准的样子。这个担心有它的道理，所以第七章主张把“自己看到的”那一部分压后；但评分的基本要求，比如文体、字数、不得抄袭、书写规范，学生从第一天就该知道，而且要知道得一清二楚。晚一步封顶，晚的是主题句、立意和升华这类需要走过差异才有分量的东西；考试的底线，是学生走进考场之前必须手握的最薄的一层，早封，封牢，不留悬念。这样分开，学生对考试的紧张反而会小一些，因为他知道哪一块是死的、哪一块是活的。

所以早封还是晚封，不是立场，而是备课时的一个判断。导言里给过两条考虑：这个东西是不是别的发生要站在上面的；封了以后留没留一个口子。这里再加第三条：封错了，代价落在谁身上。落在别人身上的，比如安全、比如一个学生被当众认定为“错”，早封，而且要封得稳；落在学生自己的理解上、还有机会改的，比如一个作者矛盾不矛盾的判断，可以晚封。三条合起来用，互相核对，哪一条拿不准，就倾向于

先把口子留大一点。这三条不是公式，是三把互相核对的尺子，用得不顺手，可以换。判断本身，也要留一个口子，这学期的判断，下学期可以改。

◆ 五、一个语文老师的一学期可以排成十八周

把九章排进一个学期，是为了让读者看到这些动作怎样落在日历上。有三点先要声明。其一，这是一份构想的安排，许清的一学期，十八周，不是处方，更不是要求。其二，《土·石·煤》第七编也排过一个学期，那份是作文课的疗程，从修感受器、回土与复燃到保鲜，排的是作文；这一份排的是语文课整体，按认缺、选路、定时的先后，每一周的动作大多是九章各自给出的十分钟小事。其三，没有人能把九章全做完，一次只加一个动作，加不动就停，停下来也是一种好的选择。每一段只写大致的方向，具体到哪一周、哪一课，要由进度和班级来定。

第一、二周，什么也不改，只记。许清给自己备一本教师观察本，每节课后用五分钟记三行：今天哪个学生的话让我停了一下，哪一处我当堂就把话说满了，哪一句板书是上一届留下来的。第二周起在课上做第一章的“改判记录”，让学生各自在本子边上记一次“我本来以为……后来我改成……是因为这一处”。这两周不要求学生有多少改判，目的是让许清自己看见“符号到手”出现得有多频繁。不改教学内容，是为了后面有一个可以对照的起点，对照用的是她自己的记录，不是别人的班。这本观察本是后面所有记录的底。每次只记几行，不必写成日志，写成日志，三周就坚持不下去了。

第三到六周，主要是认缺。许清上课时开始用三句追问：哪一处让你这样想，把这个名称展开成关系，这里有没有还不能下结论的地方；批作文时，对三五篇作文试用第三章的面谈三句；评讲时让第四章的三本记录跟着走，稳定的、异常的、修订的。这一段她只做诊断，不急着补：每个学生交上来的符号，缺的是依据，是经历，还是对这句话立在哪里的认出，记下来就好。作文里涉及基底参与的，按第三章的办法登记，登记的是做了什么，不是给谁定性。这段时间，许清不对学生宣布任何新规矩，只是问得比平时多一点，也更慢一点。

第七到十周，是选路。同一篇文言文，许清用第五章的“起手卡”，给班里读不动的几个学生各写一行：此刻要害落在显露、差异、纠缠哪一维，我准备从哪一侧进去；并请周平老师互读其中两个学生的卡，看起手判断对不对得上。这一阶段正逢期中，她把第二章的两栏板书用在复习课上：左栏是必须一样的，右栏是允许不同的，期中前的紧张时间里，这样反而比一条统一板书省事，因为学生知道哪里只需要背，哪里需要自

己说。选路不是给学生分类，起手卡写的是“此刻”，下个月可以换，换了也不必认为上个月的判断错了。

第十一到十五周，是定时。她把评分标准压到学生各自说完以后才亮，也就是第七章的三段课，约定“说出不确定”不扣分，并分清哪些痕必须记账、哪些不必；再把提问权一点点交回，让一堂课里至少有一个问题是学生提出的，这是第八章的做法。每次动作仍是十分钟，其余时间照旧按进度讲。这几周许清最容易遇到的难处，是班里第一次安静得更久，她要耐得住这一点安静，不去替学生接话，也不去把安静当成冷场。这几周里她也守着前面那条线：字义、证据、考试要求，照旧当堂就封，没有因为“晚”而松。这种安静不是失败，它多半是张力正在攒的声音。

最后三周，是回写与复盘。许清在一篇陌生文本上做一次延迟检验，让学生先写“下一次的第一步”，再读文章；把教师观察本翻回第一周，看“我当堂把话说满了”的记录是不是少了，“学生提出的问题”是不是多了。这些读数只给她自己看，不进考核，不进排名，也不拿去评课。期末统考照常进行，她没有在统考上押任何东西，押的是下学期开课第一周，学生拿到一篇陌生文章时先做什么。如果那时有人先去找“哪一处会改变我的判断”，这个学期就没有白排。这一份安排的目的，是让一个老师能在自己的班上看到变化，而不是交出一份可以被检查的材料。

一个学期里最容易出的岔子有三个，值得提前说在前面。头一个，是读数变成排名：教师观察本是给老师自己看的，一旦被拿去评课、比班，老师就会去凑那几行字。第二个，是动作变成打勾表：三句追问、改判记录一旦被要求“每节课必做”，它就成了新的一本账，学生也学会了装出一次改判。第三个，是憋着不评价，把晚封做成了表演：老师明明心里有标准，却假装没有，学生很快就看得出来，反而更加揣摩。这三个岔子，都不是动作本身的毛病，而是动作被拿去做了别的事。遇到岔子时，退回去一步，只留一本观察本，是最稳的办法。

◆六、三年三种文体走下来，晚一步封顶各有各的分寸

九章每章新增的一节，各写了三篇课文：一篇高一，一篇高二，一篇高三，分别落在诗歌、小说、散文上，合计二十七例。分开读，每一例只回答一个具体的问题：这篇课文，在这个学段，用这种文体的起手，本章那句核心判断落成了什么样的课堂动作。并起来读，有两条线浮出来，一条是文体的线，同一个“晚一步封顶”，在三种文体里晚的东西不一样；一条是学段的线，同一个“晚一步封顶”，在三个学段里晚的份量不一样。这一节先把两条线分开讲，再合起来讲三年走下来的样子，最后交代这套说法在

哪里会失效。二十七例都是构想的，下面说的“大多”“多半”，指的是这些例子里的倾向，不是对全国课堂的统计，读者可以拿自己的班去对。

先说散文。散文偏向客体属性，二十七例里散文课的起手，大多从物与可指认的细节开始。第一章那一节读《我与地坛》，“生命的感悟”人人会写，懂没懂，要看学生能不能指出改变自己判断的那一处物与细节；第二章高三的现代散文阅读，“作者表达了对故乡的眷恋”这样的标签，要放回文中可以核实的物件上去检查。散文课里先封的，是证据的位置，也就是那个物在文章的哪一处；晚封的，是由物生出的感悟。物立得住，感悟才有地方落脚，所以散文课上对真的检查可以做得比较早、比较干净，而主题句和感悟句，要等手里有了物再去拿。

再说小说。小说偏向互动属性，起手是追人物之间的往来，看关系怎样变，一句话怎样波及旁人。读《老人与海》的节选，人不能被打败的那层大意人人背得出，懂没懂，要看学生能不能指出老人与大鱼、与鲨鱼、与孩子之间，哪一次往来改变了自己的判断；读《林教头风雪山神庙》，“逼上梁山”的标准答案一亮，学生对林冲与陆谦、与环境之间一步步变化的观察，就先熄了火。小说课里先封的，是情节事实，谁先做了什么、谁对谁说了什么，这些要准；晚封的是善的判断，也就是这样的往来让谁怎样了。这一层最容易被一句结论提前结账，因为结论里已经没有人了。

然后是诗歌。诗歌偏向主体属性，起手是先入场，再看情与意怎样分布在意象之间。高三诗歌鉴赏的一道构想模拟题里，杜甫《旅夜书怀》的“漂泊孤独”四个字，答对就能拿分，懂没懂，要看学生能不能说出“细草微风岸”的小与“星垂平野阔”的大怎样在一个场里互相照着；高二读李商隐的《锦瑟》，典故的字义一层由证据收敛，读法一层则分布在不同读者身上，各自保留。诗歌课里先封的，是字义、典故这些可以查的东西，晚封的是美的判断，也就是这首诗的和谐里有没有活。场被术语拆得最快，“借景抒情”四个字一出口，场就散了，所以诗歌课最怕术语跑在入场前面。

把三种文体放到三件工具上看，分工大致是这样。认缺的第一眼，散文落在物，小说落在往来，诗歌落在场，也就是同一个答对了的符号，缺的东西先去哪一处找。选路的第一步，散文常先物后理，小说常先往来后结论，诗歌常先入场后拆解，这是备课时的偏向，落到六路径的哪一条，仍要由此刻的要害来定，文体不替任务DNA做主。定时的风险，散文是感悟先于物，小说是结论先于往来，诗歌是术语先于场。三种风险是同一个毛病，符号跑在它背后的东西前面，只是跑出来的样子不同，所以补救的办法也各有各的下手处。

这张分工只是侧重，不是对应表。导言里让《荷塘月色》换着文体读过，当诗读有得有失，当小说读也有得有失，同一位老师读《锦瑟》，照样要先查字面上的对比和物象的并置。二十七例里每一例都留了一句，若这一课按别的侧重起手，会在哪里落空，或者在哪里反而更好，其中有几处写的就是“反而更好”。这样的例子不算侧重的失败，也不必为了让侧重好看而删掉，它们是侧重的边界：起手的偏向帮老师省力，却不能替老师决定这一堂课、这一个班、这一刻的要害落在哪里。母本说图表帮助提问，不代替证据，放在这里，是同一个意思。

再说学段。高一是打底子，晚封多、早封少。《赤壁赋》里水与月这两样可指认的物，《红楼梦》整本书阅读里人物关系的变化与波及，《琵琶行》里音乐描写的场，大多是学生与经典的第一次相遇，课堂愿意把结论出现的时间往后挪，因为学生手里还没有现成的答案，被封住的东西也少。但字义、文体常识、读文章要指出处这几条，从第一周就早封，高一的晚封是靠这几条撑着的。许清在高一最先抓牢的，是指出处的规矩，其次才是各人的读法；这个次序倒过来，晚封就容易滑成一句“你们自己体会”，学生体会出来的，往往是教参上那一句。

高二是专题深化，晚封与早封并行得最紧。《锦瑟》《蜀道难》《离骚》这几首诗，《荷花淀》的改写，《记念刘和珍君》和《过秦论》，课堂上说法一多，就要分开写：哪些由证据收敛成全班共同的，哪些可以各自保留，并且留下来路。高二的难处不是没有说法，而是说法多了以后，容易有一个现成的术语把它们全收走，“借景抒情”“人物形象”都是这样的收纳筐。这一学段里，晚封要晚的，是对专题的判断和各人的读法；早封的，是史实、字义与典故的出处，两样在同一堂课里并排放着，互不替代，也不因为前者放得宽，就把后者放得松。

高三是备考，早封多、晚封少，但仍留一处。周平的高三班上，构想的模拟题占了二十七例里的九例，诗歌鉴赏、文言文阅读、现代文阅读、作文，每一例都先承认考试要求属于必须早封的一类：评分细则、答题规矩、时间分配、题型步骤，学生有权利提前知道，周平护着分数，这没有错。晚封缩到的那一处，是读的第一步：限时作文前，在草稿纸上先写一句自己指认的物；订正以后，先写下一次的头一步，再抄标准答案。这一处很小，却是整个高中三年晚封留下的最后一块地方，守住它，早封的规矩才不会变成只会套的模板。

把三个学段连起来看，不是晚封逐年减到零，也不是三年各讲各的，更像是同一块地方越缩越清楚。高一，晚封铺开在对整篇课文的判断上；高二，缩到一个专题里各人的读法和来路上；高三，缩到头一步，缩到草稿纸上的一句话。三年里不变的，是一个

习惯：先找一处会改变我判断的地方。在散文里它是一处物，在小说里它是一次往来，在诗里它是场里的一处。设想一个学生，从高一读《赤壁赋》起，就习惯先指水与月，到高二读论说文时先找对比，到高三限时作文时先写一个自己指认的物，这便是第九章说的回写：下一次的起点，已经被上一次改过了。

交叉着读，还能看出一层意思。诗歌在高一是《琵琶行》和学写诗歌，入场靠的是读与写；在高二是《锦瑟》《蜀道难》《离骚》，入场之后要把字义典故一层与各人的读法分开；在高三是《旅夜书怀》和诗歌复习、评分细则讲评，入场要在限时里完成，一句话就得说出场里的东西。小说在高一是《百合花》《林教头风雪山神庙》和《红楼梦》，往来第一次被看见；在高二是《老人与海》《荷花淀》《复活》，往来的伦理分量被追问；在高三是答题模板和一轮复习，往来要从模板里救出来。散文同理。同一种起手，一年比一年被考试催着走，起手的位置却没有换。

侧重会在几处失效，需要事先说明。其一，混合体的文本，《荷塘月色》既有物又有场，《赤壁赋》里的水与月，既是可指认的物，又是一个整体的境，一刀切下去，必有一边落空。其二，学生个体的入口，有的学生读诗先看物，有的读小说先听声音，任务DNA读出的要害不在文体所指的那一维时，侧重要让位给任务DNA。其三，高三的限时题型，题目的问法有时已经把起手定死，老师没有选的余地，这时侧重只能退到头一步上。这三处不是侧重的例外，是它的边界，写在这里，是为了让读者在自己的班上遇到它们时，不必以为是书错了，也不必以为是班错了。

备课时可以只带三句话进教室，不必带这一节。第一句，这篇课文偏哪一侧：先抓物、先追往来，还是先入场。第二句，这个学段里，哪些必须早封，高一多半是字义和出处，高二多半是史实与典故的来历，高三还要加上评分细则和答题规矩。第三句，这一课留哪一处晚封，哪怕只留一处：一处物的指认，一次往来的追问，一回入场之后的停顿。三句话问完，起手、早封、晚封就各有了位置，剩下的，是看这个班这一刻的要害落在哪里，再把前两句里的偏向放下一点。这三句话不进备课检查，也不进听课评分，谁问谁答都不必留痕，它们只是帮老师在翻开课文的那一刻，想起自己手里有三样东西可以先摆出来。

既然把侧重讲到这个地步，就必须给它一个可以输的口子，不能让它只靠例子活着。二十七例里那些“若按别的侧重起手”的句子，是读者的第一个检验场；更正式的检验放在下一节的第四条：同一篇文本，按侧重起手和不按侧重起手，一周以后看学生读写的起点有没有差别。没有差别，文体侧重之说作废。作废的只是三种文体各有起手的这个建议，总判断“晚一步封顶”和三件工具的分工不受牵连，那两样押在别处，由

前三条去输赢。三年三种文体走下来，晚一步封顶各有各的分寸，这句话本身，也要晚一步才盖章。

◆ 七、全书可能在四处算错，每一处都写明哪一句判断作废

母本立过一条规矩：发生视角只改变追问，不代替证据；一个解释若给不出可以比较的变量或失败条件，这条解释就算错，而不是被保护起来。九章各自的判别局面，汇在附录二；这里再立四条全书级的，写法统一：什么观察出现，哪一句判断作废。它们都设计得不需要特殊设备，一位老师带两个平行班，用一个学期就能做，但也都还没有人做过，所以现在写下的是押注，不是结果。四条里，前三条各对着一件工具：第一条押的是定时和总判断，第二条押的是认缺与选路，第三条押的是“晚一步不是不封顶”的那条边界；第四条押的是起手，也就是三种文体各有侧重这个说法。这四条，也是读者合上书以后可以带去教研组讨论的四件具体的事。

第一条。同一所学校、同一年级，两个平行班，同样的课文，同样的课时，同样的必须早封的内容。一班按晚封的办法上：三句追问，标准后亮，两栏板书；另一班按当堂给出标准的办法上。学期末，用双方都没读过的两篇文章，请两位不知道分班情况的老师盲评：学生读后写的几行话里，能不能指出改变自己判断的那一处文字，指出的地方对不对。如果晚封班并不比早封班更多地、更准确地指出，或者两位盲评老师彼此的评分一致程度太低、结果无法判读，那么“让符号晚一步封顶，理解更容易留下”这一句就作废，全书的总判断退回为一种教学风格的偏好，第三编的三章随之降级为经验谈。

第二条。取一批学生的作业和发言记录，隐去姓名，请两位老师各自独立地用“缺哪一维”读一遍，写下每份记录缺的是差异、纠缠还是显露，并写下准备从哪一侧起手。若两人判断的一致程度，并不比各自凭经验读时更高，那么“三大方程能用来认缺”这一句作废。再往下走一步：让一组学生按这个判断选入口，另一组由老师凭惯常做法处理，两周之后在一篇陌生文本上比较。若按缺口选入口的一组并不比凭惯路的一组更好，那么“先认缺、再选路”这一句也作废，三件工具分工的说法，就只剩下三个名字，不过是把母本里的几个名词搬到了语文课上，没有给任何一位老师多提供一件可以用的东西。

第三条。仍是两个平行班。晚封班在字义、史实、基本规范这些该早封的地方，一学期下来若错得更多，或者对统一的考试要求更不清楚，就说明“晚”的范围画大了：本书划的“必须早封”的清单要加长，总判断里“晚”的那一部分要收窄，收窄到清单

之外的那一小块地带。反过来，若晚封班在这些地方与早封班没有差别，同时又在第一条的检验里领先，“晚一步，不是不封顶”这半句才算经住了一次。这一条写在这里，是为了给反对者一个同样具体的下手处：他若认为晚封会伤害基本功，就请他来押这一条，用同一批学生、同一场考试。

第四条。押的是文体侧重本身。取同一学段、同一位老师带的两个平行班，选两篇文体不同、篇幅与难度相近的课文，比如一篇散文、一篇小说。甲班读散文按侧重起手，先抓物与可指认的细节，读小说时换用散文的起手，也先抓物；乙班读小说按侧重起手，先追人物的往来，读散文时换用小说的起手，也先追往来。这样交叉，是为了让班级本身的差异互相抵消。一周以后，各给一篇陌生的同文体文本，让学生先写“头一步纸条”，请不知分组的老师只记头一步落在哪里、有没有出处。若按侧重起手的一半并不更多地落在该文体的侧重处，两种起手没有差别，或差别的方向相反，“三种文体各有起手的侧重”这一句就作废。

有几件事不算对本书的反驳，需要说在前面。一个班的学生在晚封课上更热闹或更安静，不算，因为热闹与安静都不是本书的读数；某一次公开课效果不好，不算，因为本书说的是一学期之后在陌生文本上的表现；某个学生在晚封课上仍然只会背标准句，也不算，因为总判断说的是一个班里的趋势，不是每个人；一堂按侧重起手的课当场不如按别的起手顺畅，也不算，因为第四条看的是一周以后的起点，不是当堂的顺畅；把读数拿去给老师排名之后得出的任何数字，既不能证明本书，也不能推翻本书，因为读数一进排名，学生和老师都会去凑线。算数的，只有这四样：陌生文本上的指认，盲评之间的一致程度，该早封处的错误率，一周以后陌生文本上读写的起点。

四条检验之外，还有一类混合的结果需要预先想好。假如晚封班在陌生文本上的指认明显领先，但统一考试的分数低于早封班，这时作废哪一句，要事先说定。按第一条，“晚封让理解更容易留下”这一句暂时站得住；按第三条，要先查低出来的分数，究竟落在该早封的地方，还是落在题型的熟练程度上。前者说明“晚”的范围画大了，清单要加长；后者则说明本书对考试的那一层确实没有尽责，需要在第二编和第三编里补一节如何为题型留出时间，却不必动总判断。把这种情形写在事前，是为了不让任何一个结果，事后都能被说成对本书有利。

若其中一条被推翻，要改的是书，不是课堂：第一条被推翻，总判断作废，第三编退为经验谈；第二条被推翻，三件工具的分工作废，这本书只剩下对符号的一个提醒；第三条被推翻，必须早封的清单加长，“晚”的地带收窄；第四条被推翻，文体侧重之说作废，三种文体各有起手的建议退回为备课时的一点经验，总判断与三件工具的分工

不受牵连。我希望这四条有人去试。哪怕有一天，读者从某一间教室带回来的结果让这本书的几个判断站不住了，那也是这本书最好的下场之一，因为它自己要说的就是：任何符号，包括这本书里的这些判断，都应当晚一步封顶，在差异和纠缠走过之前，不要急着盖章。这也是母本对使用者的要求：用了这套语言，就要允许自己被材料推翻。

◆ 八、下课之前，最后一个符号也可以先留着

许清的那个学期快结束了。最后一周的一堂课，讲完一篇散文，离下课还有五分钟，她没有总结。她说，这一课我没有写主题，你们每人在便利贴上写一句话，写这篇文章里哪一处让你的看法变了，写完贴到黑板上，不署名，不收。下课铃响的时候，黑板上贴了二十几张纸条，有的写得很具体，指到了某一行字，有的只写了半句，后面是一个省略号。她没有读。第二天值日生问要不要擦掉，她说留着，过一周再看。周平老师路过，看了一眼黑板，说：这些不能直接抄进答案里吧。许清说：现在不能，过一周看哪几张还站得住，再说。周平点点头，没有再说什么。

我在《土·石·煤》的结语里写过“下课之前”，说下课之前，至少希望有一个学生知道自己写的那句话是从哪儿来的。这本书的结语停在同一个地方，只是多说了一点：下课之前，老师手里的那个符号，也可以先留着，不盖章。语文课交出来的都是符号，这一点不会变，字总要落纸，纸总要被拿走。老师手里的符号和学生本子里的符号一样，都值得有一个晚一点的盖章日。变的只是落纸的那一刻，有没有人知道它背后走过什么，又有没有人留了一条路，让它下次还能回来。晚一步封顶，不是不封顶；到了该封的时候，封；在这之前，请先看一眼。

附录

术语对照与九章判别局面

◆附录一　术语对照

这本书用的词，有三个来处：母本第395号的SDE方法论，柴翱此前三部书，以及站内几部语文、语言专著。同一件事在三处常有三个名字，读者若读过其中一处，可以借这份对照换算过来。对照只说“指向同一处”，不说“完全相等”，各书的用法都有自己的边界，以原书为准。

先说全书的骨架词。“符号”在本书里指语文课交出来、可以被转手的成品：主题句、解释标签、署名的文本、套话、统一步骤、板书、标准答案、口号、存档的笔记。“封顶”指一个符号被写定、被记分、被当作结论转手；“晚一步封顶”指在差异序列与特征纠缠走过之后再封，不是不封。“认缺”“选路”“定时”是三件工具在封顶这件事上的分工：三大方程认出符号背后缺了哪一维，六路径选从符号的哪一侧下手，123原理决定符号什么时候才许封顶。“必须早封”的五类是字义、证据、安全、考试要求、最薄的底座。母本第9章把这一类现象称作“符号态封顶”，并注明它是一个需要限定范围的诊断假说；本书沿用这一限定。

再说与柴翱三部书的对照。《土·石·煤》的“石”（丢了方向、只剩标签的土）、《这把不算》的“账”（把一次发生记下、作数、存档、比较的一切）、《班级之美》的“化石”（来路被磨掉的公共知识），在本书里是同一件事的三个时刻：符号刚被烧成、符号被记进去、符号在时间里压实。《土·石·煤》的“停驻”，接近本书第一章的“指出改变判断的那一处”，但停驻是作者对自己句子的指认，第一章是读者对文本证据的指认；《土·石·煤》的“先题后土”“评判推迟到停驻之后”，接近本书第七章的“标准后亮”，但第七章处理的是课堂发言，分开了“怎么说的规矩”与“什么算对的结论”；《土·石·煤》回土术一编里的“回土的六条路”是作文材料版的六路径，本书第四章是一句话在讲评流转中的接续，第五章是文言文阅读的起手。《这把不算》的“回执”，在本书第八章落为“落在问题上的回执”；《班级之美》的“双向认出的谱系闭环”与“最薄的底座”，在本书第六章落为语文解释的出处与“必须共同的”那一栏。

最后说与站内专著的对照。第409号《教育的产品是结晶》的“看懂停在第〇段”，对应本书第一章的“答案只是显露的一个截面”；第93号《文心探幽·卷二》的“先

析”，对应第四章履历里“被表扬”那一步；第62号《语言的智慧》的“不可修订的成功”，对应第四章的“自我豁免”；第443号《惯》的“三个旧”，对应第四章三种工作缺了以后的样子；第435号《一间教室，六扇门》的“六扇门”“燃料损失”，对应第五章的起手；第57号《课堂的智慧》的“结算先行”，对应第七章，但第七章把“亮出”与“结清”分开；第287号《开口即纠缠》的“按压读数”，对应第七、八章的沉默与开口；第489号阳涌子本的“回写”，对应第九章。各章正文已写明本书与这些书分开的那一处。

此外还有文体与学段的口径，这是每章新增那一节用到的词。本书采用的口径是：诗歌偏向主体属性，小说偏向互动属性，散文偏向客体属性。母本第6章与第15章的三组刻度，每组三个词依次落在客体、互动、主体上，即对比、粒子、真，变化、波、善，分布、场、美。真，指所写之物特征稳定地显露，读者能对着文字核实；善，指运行顺畅，带着往来的伦理分量；美，指和谐里有活力。这是侧重，不是机械对应，母本精要3、精要4提醒名称不可一一贴死，其中“变化”取显露多样性之义，时间上的先后推进另在差异序列里查。学段只写高一、高二、高三，不写课文在哪一册、第几单元，各地教材与进度不同；高三的考试材料均为构想的模拟题，不引真实考题。

本书各章自己起的操作名，列在这里以免撞名：第一章“三句追问”“改判记录”；第二章“两栏板书”“典故核查”；第三章“面谈三句”“改写测”；第四章“三本记录”“一句话的履历”“评分细则的修订记录”；第五章“起手卡”“两位老师互读”；第六章“说法谱”；第七章“先写后亮”的三段课、“带地址的不确定”；第八章“没对上的一处”纸条、“问题由谁提出”记录；第九章“头一步纸条”“教师观察本”。它们都是观察与教学的办法，不是考核工具，读数不进任何排名。

◆附录二　九章判别局面汇总

本书每一章都押了一个可以输掉的判断，并写下一个同条件、不同预测的判别局面。这里把九个局面并排列出，便于有心的老师选一两个去试。九个局面都还没有人做过，书里的学生与课堂都是构想的，所以下面写的是设计，不是结果。凡要比较两个班或两组学生，都请事先写定编码规则，请不知分组的老师独立评读；评读者之间的一致程度太低时，不下结论。所有读数只给老师自己和教研组看，不进考核、不排名。

第一章押的是：判一个学生懂没懂，看他能否指出改变判断的那一处，比看答案对不对更准。局面是，取在《项脊轩志》末段都答对了主题句的一批学生，按追问时能否

指出那一处分成两组，几天后在同一篇文章的另一处换一种问法再读。看答案的说法预测两组差不多，本章预测指得出的一组在新处站得住，指不出的一组会复述一个新的整块，或顺着问法里的暗示滑走；两组没有差别，本章作废。第二章押的是：字义与典故一层由证据收敛，回写到自我界的一层可以各自保留，分开处理比混在一起好。局面是，同一位老师带两个班读同样几首诗，一班用两栏板书，一班不分栏，学期末读一首含有未讲典故的新诗。以作者本意为准的看法预测统一标准的班误读最少、读法也最少，言之成理的看法预测读法最多、误读也最多，本章预测误读少而读法保得住。

第三章押的是：作者身份读在写完以后的判断权、改写权与责任。局面是，请不知面谈结果的老师评出质量相近的两组“我的外公”，一组三权多在，一组多不在，两周后不带设备，当堂用十分钟另写一段“我的外婆”；本章预测前一组写出自己的细节与取舍更多，只看援助量的读法预测没有差别。第四章押的是：套话的毛病出在规范化缺了异常检查与修订记录，不在规范化本身。局面是，两个班在讲评中表扬了同一句结尾，一班开讲评三本记录，一班照旧，一学期后两班写同类新题，由不知分班的读者记两个读数：结尾能指回前文的比例，答得出具体一天的人数。第五章押的是：起点由要害所在的那一维来定。局面有两个：一是同一位老师教两个班，一班按任务DNA分头起手、一班统一推进，读一篇未讲过的说辞类文言文；二是两位老师独立读同一批学生的起手判断，看一致率是否高于凭运气得到的程度，若始终不高，任务DNA的诊断部分不成立。

第六章押的是：共同知识是讨论里留下、还能接着改的那串说法，必须全班一样的只有最薄的一层。局面是，两个班同样读《祝福》、讨论质量同样好，一班用两栏板书并画说法谱，一班用统一板书，一个月后换一篇相关课文，看学生能否说出说法的来路、能否保持独立的读法；另有一个小局面，看当堂被否的说法记进谱里与不记，一个月后被重新借用的次数有无差别。第七章押的是：让人不说的主要是标准亮出的时点与绑定方式。局面是，同一位老师、同一份标准、同一种结算，随机在讨论之前或之后亮标准，数发言里“自己看到的”比例与带地址的不确定；两种亮法之差落在自然波动之内，本章作废，另需一个只亮不绑的对照，才能把时点与绑定分开。

第八章押的是：沉默的学生开口，多半是因为一个问题第一次成了他自己的，回执落在问题上比落在人上更能让开口留下。局面有两个：一是课前登记哪些学生已有同类迹象（书边小字、纸条、小组里的嘟囔），放出同一个与学生观察冲突的说法，看开口是否集中在有迹象的学生身上；二是比较学生自提问题与老师设问的两类开口，在同样的回执之下，两周后再开口的比例。第九章押的是：一节课留没留下，看它有没有改掉

学生下一次读与写的起点条件。局面有两个：一是把几十堂课按当堂表现高低分两类，一周后在陌生文本上比较，看顺序是否倒转；二是练习次数、间隔、默写正确率都相当的两个班，一个班的练习从学生自己的卡点里长出、结果被带进下一次课，一个班是给定步骤的独立操作，看两班在陌生文本上第一步是否不同。

九个局面之外，二十七例合起来还可以设一个总的局面，专门检验文体侧重本身；它同样是设计，不是结果。办法是在同一学段、同一位老师带的两个平行班里，选两篇文体不同、篇幅与难度相近的课文，比如一篇散文、一篇小说，交叉安排起手：甲班读散文先抓物，读小说也先抓物；乙班读小说先追往来，读散文也先追往来。一周以后，各给一篇陌生的同文体文本，让学生先写“头一步纸条”，请不知分组的老师只记头一步落在哪里、有没有出处。文体侧重之说预测，按侧重起手的一半，头一步更多落在该文体的侧重处，也更靠近文本；两种起手没有差别，或差别的方向相反，这一说法作废。二十七例里同一学段的一篇散文和一篇小说，都可以拿来当其中的两篇课文。

结语另立了四条全书级的证伪条件，分别押“晚一步封顶”的总判断、“先认缺再选路”的分工、“必须早封”的边界，以及三种文体各有起手的侧重；最后一条与上面这个总局面是同一个设计的两种写法，一处写成怎样试，一处写成输了怎么办。这四条各自的设计写在结语第七节，读者若只想选一件事去试，选第一条最能检验全书的总判断，选第四条最贴近日常备课，因为它只要两个平行班、两篇课文和一张纸条。哪一条被推翻，要改的是书，不是课堂，课堂里发生的事，比书里的任何一句话都更有资格说话。

判　词

语文课交出来的东西天然是符号。
语文的方法，是让符号晚一步封顶，
而不是不封顶。

——本书导言

一句答对了的主题句，一条全班抄下的板书，一份先亮出来的标准答案，三样都对。一周以后换一篇文章，学生却不知从何读起。

语文课交出来的东西天然是符号，所以最常把“符号到手”当成“发生完成”。本书借王德生的 SDE 方法论，用三件工具分管三件事：三大方程认出符号背后缺了哪一维，六路径选从符号的哪一侧下手，123 原理决定符号什么时候才许封顶。

九章走过高一、高二、高三的二十七篇课文，诗歌偏主体、小说偏互动、散文偏客体。每一章都写明前人说中了什么，也写明自己在什么观察下算错。

你这一课交出去的符号，什么时候盖章？

德麦国际出版社 · Demai International Press
德麦国际专著第 510 号 · 三编九章 · 约 26 万字
ISBN 979-8-90690-510-9 · 定价 US$20.00

ISBN 979-8-90690-510-9
9 798906 905109