好老师为什么

做不动

师德的精益求精

刘华杰　著

德麦国际出版社
DEMAI INTERNATIONAL PRESS

出 版 信 息

书名	《好老师为什么做不动——师德的精益求精》
著者	刘华杰
执笔	复合主体：刘华杰提出问题，王德生以 SDE 提升母题与框架，Claude 协作执笔与统稿
出版	德麦国际出版社（Demai International Press）· 新加坡
编号	德麦国际专著第 436 号
ISBN	979-8-90690-021-0
定价	US$20
开本	170 mm × 240 mm
字数	约 20 万字
版次	2026 年 10 月第 1 版

AI 协作声明：本书的问题由刘华杰博士提出；母题与分析框架（认可 S3、代价 E3、路径 D3 及三方程、三原理）由王德生以 SDE 提升；文字在其指令下由 AI（Claude）协作成稿，并经统稿与三道审读。

书中凡标“综合改写”的教育情境，均为依常见情形综合改写的设想，不是真人真事，待作者以真实案例替换。书中引述的经典与研究，出处核对情况见参考书目与附录。

全书结构：出版信息、作者介绍、前言、导读、目录；七编二十一章；结语、参考书目、附录。

作 者 介 绍

刘华杰，北京师范大学教育学博士，华南师范大学教师教育学部硕士生导师。在《教育学报》等刊物发表论文多篇；参与编写《做有道主要德情操的好教师》、《学校德育诊断案例研究》《班级管理理论与实践》等著作。研究领域：教师伦理与师德建设、班主任专业成长、学校德育与班级管理、家庭教育。

前 言

一个困惑

某个秋天的下午，一所中学的礼堂里，师德报告会刚刚结束。台上讲的是一位全国闻名的老教师，讲稿写得很好，讲的人也很动情：她几十年如一日，下雨天背学生过河，深夜陪学生补课，自己的孩子发烧，她还在批改作业。讲到最后，台上的人声音哽咽，台下有人拿纸巾按眼睛。掌声持续了很久，是真诚的掌声，没有一个人在应付。（综合改写）

散场的时候，人流从礼堂的侧门涌出来。几位年轻老师走在一起，一个说：“讲得真好，我听得都哭了。”另一个沉默了几步，说：“是啊。可是明天早上还是六点起床，还是四十多个学生的班。”第三个笑了一下，没有接话。礼堂里的灯一排一排熄下去，后排有人弯腰，捡起了落在座位底下的一包纸巾。再往前，两位教龄长一些的老师并排走着，其中一位低声说：“这样的人，我们学不来的。”另一位点点头：“学不来，也不敢学。”

这几句话说得很轻，却比台上的两个小时更诚实。

留意一下这几句话里没有什么。没有人说“她讲的不对”，没有人说“师德不重要”，也没有人说“我不想做个好老师”。认可都在，而且很足。刚刚还在擦眼泪的人，几分钟之后说的是“学不来”“不敢学”。认可没有变，行为也没有动。哭是真的，动不了也是真的。

这样的场面并不少见。一场报告会下来，台上越动情，台下越沉默；表彰越隆重，普通老师越觉得那是另一个世界的事。更微妙的是，沉默的老师并不冷漠。他们中的许多人，恰恰是班里最操心孩子的那几位，只是心里有一本没有人替他们翻开的师德账本：哪一件善要多少时间，哪一次耐心要用掉多少心力，哪一份额外的付出要从家里的哪个角落挤出来。这本账，报告会上从来不讲。

人们应对这种局面，常常要走过三个阶段。

第一个阶段，以为是讲得不够好。于是换更感人的故事，换更会讲的人，换更精美的课件。哭的人确实更多了，可是第二个星期，一切照旧：办公室墙上的海报换了新的，批作业到深夜的，还是原来那几个人。

第二个阶段，以为是老师们觉悟不够。于是加强学习，加强考核，让大家写心得，写体会，写“今后努力方向”。心得写得一篇比一篇漂亮，漂亮得让人不安：它们和行为之间，隔着一层谁也不愿意戳破的纸。

第三个阶段，开始怀疑问题出在别处。回头去看那些公认的好老师，会发现他们并不都是“感天动地”的人。有一些人做得很轻松，轻松得让人以为他们天赋异禀；可是再仔细看，他们的力气未必更大，走的路却更巧。同一件事，他们花的力气只是别人的一半，效果却不差。到这里才隐约明白，我们一直在谈“要不要做”，而真正卡住老师的，常常是“怎么做得起”。

还有一件事，让人放不下。那些“学不来”的老师，回到办公室，并不会因此心安理得。他们会在某个深夜想起自己没有做的那件事：没有去的那次家访，没有耐心听完的那个孩子，没有改完的那摞周记，在书包里躺了一个星期，边角已经压出了折痕。愧疚像一层薄灰，一点一点落下来。再过几年，有人把愧疚磨成了麻木，有人把麻木说成了“看开”，还有人干脆不再参加这类报告会。我们很容易把这些人写进“师德滑坡”的名单，却很少问一句：他们是怎样一步一步走到这里的？是谁，在他们每一次想做又做不动的时候，递给过他们一条更好走的路？

多半没有。报告会上递给他们的，通常是又一次感动，和一句无声的“你也应该这样”。

这本书就是从这个困惑里长出来的。书的主张，用一句话说是这样的：

道德的实施，不只是意志够不够的问题，更是能不能找到一条最优的路径，以可承受的力气，去实现自己真心认可的善。

好老师做不动，往往不是不想，也不全是没力气，而是路太笨。

这句话听上去简单，要讲透却不容易，因为它要求换一种方式看师德：不再只问“认可不认可”，而是同时问三件事——认可什么，付出什么，怎么做。这三件

事在过去的师德话语里缠成了一团，缠得太紧，以至于我们习惯把一切不顺都归因于其中的第一件。

读到这里，有人会担心：把路径、力气摆上台面，会不会给偷懒留下借口？这个担心可以理解。可是借口总是有的，没有这本书，“太忙了”“学校不支持”也早就在办公室里流传。区别在于，那些话说完就散了，什么也没有留下；而把力气一笔一笔写出来，写的人自己先看清，哪些是真的付不起，哪些其实是还没找到办法。看清之后，借口就站不住了，因为办法就摆在旁边。

我无意把这本书写成一本“反对奉献”的书。台上那位老教师，值得敬重；台下那些“学不来”的老师，同样值得敬重。这里要做的，是把那本被隐去的账摊开来，看看账上到底发生了什么，然后问一个更朴素的问题：能不能让同样的善，花更少的力气。

如果能，师德就不再是少数人的苦修，而会变成多数人够得着的手艺。

这是一本写给一线老师和校长的书。书中尽量不用晦涩的词，也不堆公式；凡是用到专门的说法，都会先用日常的话讲一遍。如果读到某一页，你心里冒出一句“这说的就是我”，那就够了。

至于那句“明天早上还是六点起床”，我们想认真地听一听。

导 读

这本书怎么读

◆ 导读一　三样东西缠在一起

《孟子》里有一段大家熟悉的话：现在有人忽然看见一个小孩子要掉进井里，任何人都会心头一惊，生出不忍和怜悯之心。这并不是为了跟孩子的父母攀交情，不是为了在乡里博个好名声，也不是厌恶孩子的哭声。孟子由此说，没有恻隐之心的，就不是人。

这个例子之所以有力，是因为它把一件事讲得毫无争议：认可，人人都有。看见孩子要掉进井里，谁都认为应该去救。

可是请把镜头往下推一寸。你站在井边，井很深，井沿湿滑，你不会水，周围没有绳子，孩子离你还有五步，井口边落着一只湿透的小鞋。这时候你心里涌上来的，除了恻隐，还有别的东西：我救得了吗？救的时候我会不会也掉下去？我要搭上多少力气，冒多大险？有没有更稳妥的办法，比如先喊人、先找绳子？你的手已经伸出去一半，脚还停在原地。

孟子讲的是恻隐之心，是善的发端，是“认可”这一端。至于“救”要付出什么，该怎么救才救得成，这些在他的比喻里并不出场。这不算孟子的疏漏，他的目的是论证人性本善。但后世的师德话语，常常顺着这条路只走了一半：只要证明“你心里有善”，就默认“你应当做到”。

再看一个离我们更近的例子。2006年南京发生彭宇案，之后很长一段时间，“老人摔倒了扶不扶”成了社会议题。关于案件的事实，各方说法不一，这里不作评判。值得看的是后来人们的反应：很少有人公开说“不该扶”，多数人都认为扶是对的；可是不少人说，我不敢扶。认可在，行为却停住了。他们停住，是因为在心里算了一笔账：万一被讹，要花多少时间、金钱、名声去自证清白？这笔账

算的是代价。而当一个社会拿不出让人放心的办法，比如旁人作证、监控取证、规则明晰，路径又缺席了。

于是同一个场景里，有了三样东西。

第一，认可。这件事是好的，我愿意它发生。这叫价值，本书里称作认可（S3），指真、善、美三种价值，后面会细说。

第二，代价。做这件事我要付出什么，是体力、情绪，还是时间、名誉。本书把它叫作能量的付出，记作E3。

第三，可能性。有没有一条路，能把这件事做成，并且做得稳、做得省。本书把它叫作最优化的路径，记作D3。

过去讲师德，这三样东西是缠在一起的。一个老师说“我做不到”，听的人往往不去分辨：他是不认可，是付不起，还是不知道怎么做？三者的补救方法完全不同，却被统统归入“觉悟不高”四个字。

换到讲台上，也是一样。一位老师说：“我知道应该多找后进生谈心，可是我真的没有时间。”（综合改写）这句话里有认可（应该谈），有代价（没有时间）。另一位老师说：“我找他谈了，谈了好几次，他还是老样子。”这句话里有认可，有付出，缺的是一条能起作用的路。第三位老师说：“谈心嘛，学校要求的，每月记录交一份。”这一句里，认可已经悄悄空了，剩下的是路径熟练的表演。三句话都可以归入“师德问题”，药方却是三张不同的方子。同一个下午，三个人说着同一个“做不到”，各自回到座位，谁也不知道对方的难处和自己的不一样。

把它们混成一团，是过去师德工作里的一处含糊。

所以第一件要做的事，是把三样东西各归其位。

认可管的是“为什么值得”。代价管的是“要花多少”。路径管的是“怎样做成”。它们彼此牵连，却不是同一件事。就像一个人想登山：想不想上去是一回事，背包有多重是一回事，走哪一条道又是一回事。你不能因为一个人没登顶，就断定他不爱山。

SDE这套思想工具的好处，在于它把这三样东西拆开，又重新放回它们相互作用的关系里。拆开，为的是不再混谈；放回，为的是看清一个事实：它们从来不是各自独立的。认可会随着代价与路径变化，代价会随着认可与路径变化，路径也要在认可与代价之间权衡。下一节，就讲它们怎样互相牵动。

在此之前，先记住一条：当有人说“我做不到”，请先问是哪一样做不到。

◆ 导读二　一个方程

三样东西各归其位之后，接下来的问题是：它们之间是什么关系？

最古老的回答之一，出自亚里士多德。他在《尼各马可伦理学》里提出，德性是一种“中道”：勇敢，是在鲁莽和怯懦之间；慷慨，是在挥霍和吝啬之间。他还特意说明，这个“中”不是算术上的正中，而是相对于我们自己的，要在适当的时间、对适当的对象、出于适当的目的、以适当的方式去做。同样是给予，一个富人和一个穷人，“适当”的量并不一样。

这个说法里藏着一样东西。它没有说“越多越好”，没有说“尽力而为”，也没有说“牺牲越大德性越高”。它说的是：德性要在过与不及之间求一个最合适的点。这已经是一个最优化的想法了，只是两千多年来，它被读成一句关于“适度”的格言，很少有人把它当作一道可以认真求解的题。

本书要做的，就是把这道题认真地做出来。

方程的样子，用大白话说，只有一句：

用最合适的力气，实现事先认可的那一份善。

写得稍微专门一点，就是：价值（S3）等于以路径（D3）和能量（E3）求得的最优解。路径要“最小”：误差最小，不好心办坏事；冗余最小，不把力气花在不增加善的地方；亏损最小，不透支自己，也不把账转给别人。能量要“可承受”：内能（身心情感）、动能（时间行动）、势能（位置、制度、信任），三类力气都不能超出一个人撑得住的范围。价值要“被认可”：真，是不偏离教育本身；善，是真的对学生有益；美，是让人愿意靠近、愿意效仿。

这个方程有一个朴素的含义：师德和精益求精，其实是同一回事。想一想一位老木匠刨一块板，刨到平，刨到不多刨一刀，也不让木料白白损耗；刨花一片片落在脚边，薄而匀，没有一片是白削的。工匠把器物做到误差小、浪费少、耗损低，同时让器物实现它应有的好；老师把一件善行做到不偏、不虚、不耗尽，同时让学生真正受益。两者都在回答同一个问题：怎样用最省的力气，做成值得做的事。

方程里的三样东西，没有哪一样是起点。本书把这层关系拆成三个式子，请不要被“式子”吓到，它们说的都是常识。

认可由付出和路径共同决定。一件善，长期付不起、又没有好办法，认可就会被慢慢磨薄；做成过几次，认可反而扎实。

代价由认可和路径决定。同样一件事，真心认可的人，付出时是投入；不认可的人，付出时是损失。笨办法还要多收一份“附加费”。

路径，是在认可的价值与可付出的能量之间求最优。要求太高，路径会消失；能量太少，路径也会变窄。

三句话合起来，是一张相互牵动的网：动其中任何一处，另外两处都跟着变。

由此又可以推出三条“原理”，每条都是一对矛盾推动第三者改变。认可与代价撞在一起，推着路径改变，这叫道德创新，是把高代价的善做成低代价的善。代价与路径撞在一起，推着认可改变，这叫道德滑坡；要紧的是，滑坡里没有谁变坏，只有认可被笨路径和透支一点一点改写。认可与路径撞在一起，推着能量改变，要么加能量硬撑，这叫燃烧；要么能量撤离，这叫倦怠。

读到这里，你也许已经隐约察觉：日常所说的师德问题，大多落在这三条原理上。

接下来有一句不太顺耳的话，本书后面要专门论证，这里先摆出来：以牺牲衡量道德，会降低道德。

道理可以先从一个假设里看。如果牺牲越大，道德越高，那么最高的道德就是最笨的路径、最大的耗损、最不可复制的悲壮。这样的“高”，后来人只能仰望，不能效仿，到头来连仰望的人也会觉得：我配不上，我不敢学。真正的高师德，应

当是误差小、冗余少、不亏损的善，是让后来者觉得“我也做得到，我愿意做”的善。

这就是中道的意思，也是精益求精的意思。

◆ 导读三　怎样读这本书

全书分七编，二十一章，外加一篇结语。先给一张地图。

第一编“问题的提出”，三章。讲认而不行为什么是最普遍的现象，三种流行的解释为什么都不够，然后请出陶行知的“四块糖”，作为全书的样板：一件低代价的善，是什么样子。

第二编“师德的三维”，三章。把认可、代价、路径各讲一遍，分别对应真善美、内能动能势能、最小误差最小冗余最小亏损。

第三编“三方程”，三章。讲三者怎样互相牵动，是这本书里最偏“道理”的部分。

第四编“三原理”，三章。讲道德创新、道德滑坡、燃烧与倦怠是怎样发生的，其中讲滑坡“没有人变坏”的一章，是本书最想讲清的部分之一。

第五编“师德病型诊断”，三章。四种病型和一种隐蔽形态，后面附有一份可以自己动手做的账本。

第六编“师德的精益求精”，四章。这是全书的落脚处：定价值、算账、找路、回写，四步走完一圈。

第七编“学校与制度”，两章。写给校长和管理者：制度怎样让善变便宜，培训怎样从报告会改成工作坊。

全书最后是一篇结语，把前面的话收拢，并报一次账：哪些判断站住了，哪些还要接受检验。

不同的读者，可以走不同的路。

如果你是一线老师，请先读第一编，把“这说的就是我”的那种认出感找回来；然后直接跳到第五编，对照账本，看自己属于哪一种病型；再读第六编，那里有可以明天就试的做法。读完这三编，你已经带走了这本书的大半用处。其余各编，可以在有余力的时候回头补读。哪怕只读完这三编，下个周一早上，你也许已经能对自己的一周多问一句：这件事，非得这样做吗？

如果你是校长或学校管理者，请在以上三编之外加读第七编。你手里握着的是整座学校的势能：检查、评比、留痕，是让善变贵，还是让善变便宜，常常取决于你。一张通知贴出去只要一分钟，它在每一位老师身上停留的时间，要长得多。第七编还会请你把自己也算进账里，因为校长同样有认可、有代价、有路径。

如果你是研究者，或者想弄明白这套说法凭什么立得住，请加读第三编和第四编。三方程与三原理在那里展开，也有与经典伦理学的对话。全书的前提，是一个可以被检验的判断：最优路径的技艺训练，对师德实施率的提升，应当明显大于单纯的价值宣讲。如果事实相反，两者不相上下，或者认可竟能长期脱离付出与路径独立保持，那么这本书的母题就错了。这个判断摆在明处，等待读者检验。

还有几点阅读上的提醒。

第一，每一节都尽量先放一个具体的情境，再讲道理，最后落一句话。如果某一段推演读得吃力，不妨先看开头的情境和结尾的那句话，再回头读中间。

第二，书里有两类案例。一类来自伦理思想的传统，孟子、亚里士多德、王阳明、康德等，本书用上面的框架去读它们，找出它们讲得好的地方，也指出它们留下的缝隙。另一类来自教育现场：有据可查的教育实践，和综合改写的情境。凡是综合改写的，文中都会标明，请不要把它们当作某个真人的真事。凡是流传而真实性存疑的故事，也会说明“这是流传的版本”。

第三，书里没有公式，也不需要演算。所谓“算账”，指的是拿笔把一周里最耗力气的几件善事写下来，写清楚花在哪里。一张纸、一支笔，足够了；书页边上随手画个圈也行，读到哪一句像自己的“但是”，就圈一下，圈多了，自己的账也

就有了轮廓。比如，把周三那天从早读到晚自习的事列出来，在最累的三件旁边各画一个星号，再问自己：这三件，哪一件可以换一种做法？

最后，请带着一个问题读这本书：在你每天做的善事里，哪一件最贵？贵在哪里？有没有一条更便宜的路？

读完全书，你会得到一个回答。也许是一个办法，也许是一份释然。

目 录

作者介绍 · · · · · iii
前言　一个困惑 · · · · · iv
导读　这本书怎么读 · · · · · vii

第一编　问题的提出 · · · · · 1
第 1 章　认而不行：师德领域最普遍的现象 · · · · · 2
第 2 章　三种流行的解释为什么不够 · · · · · 15
第 3 章　陶行知的四块糖：一个低代价的善 · · · · · 28

第二编　师德的三维：认可、代价、路径 · · · · · 41
第 4 章　认可：师德的真善美（S3） · · · · · 42
第 5 章　代价：师德是能量的付出（E3） · · · · · 56
第 6 章　可能性：师德是一个最优化问题（D3） · · · · · 69

第三编　三方程：三者如何纠缠 · · · · · 83
第 7 章　认可由付出和路径决定：S3＝F(D3, E3) · · · · · 84
第 8 章　代价由认可和路径决定：E3＝H(S3, D3) · · · · · 98
第 9 章　可能性在认可与代价之间求最优：D3＝G(S3, E3) · · · · · 112

第四编　三原理：道德创新、道德滑坡、燃烧与倦怠 · · · · · 126
第 10 章　认可与代价的矛盾推动路径改变：道德创新 · · · · · 127
第 11 章　代价与路径的矛盾推动认可改变：道德滑坡 · · · · · 141
第 12 章　认可与路径的矛盾推动能量改变：燃烧与倦怠 · · · · · 156

第五编　师德病型诊断 · · · · · 170
第 13 章　四种病型 · · · · · 171
第 14 章　隐蔽形态：代价转嫁 · · · · · 185
第 15 章　师德账本自测 · · · · · 194

第六编　师德的精益求精：从讲认可到找最优路径 · · · · · 205
第 16 章　第一步 定价值：把真善美说具体（S3） · · · · · 206
第 17 章　第二步 算账：让代价看得见（E3） · · · · · 216
第 18 章　第三步 找路：师德技艺的六步法（D3） · · · · · 225
第 19 章　第四步 回写：做成的善怎样加深认可 · · · · · 240

第七编　学校与制度：降低师德代价的管理学 · · · · · **250**
第 20 章　校长的师德账本 · · · · · 251
第 21 章　新型师德培训的设计 · · · · · 264

结语　好老师可以做得动 · · · · · **277**

参考书目 · · · · · **285**

附录 · · · · · **288**
附录一　本书核心术语与方程速查 · · · · · 288
附录二　综合改写情境一览 · · · · · 290

第 一 编

问题的提出

编 序

这一编三章，问的是同一个问题：认可这么高，好老师为什么还是做不动。

第1章“认而不行”，先把现象摆平：师德规范几乎无人反对，认可与行为之间却有一道稳定的落差，而且在不同年龄、不同学校的老师身上反复出现。它不是某个人的缺点，是共同的处境。“我也想，但是……”后面接的，不是账，就是路。

第2章“三种流行的解释”，逐一看初心丢了、素质不够、环境太差。三种说法各有道理，也各抓了一维：意志对应认可，能力碰到路径，环境多半说的是代价。单拎任何一维下药，另外两维都会把问题拉回原位。

第3章“陶行知的四块糖”，用一个流传的故事做样板：目标深，力气小，路走得巧。他并不比别人多一份初心，多的是一条路。故事讲完，全书的问题也就提出来了：为什么多数老师走不出这样一条路。

读完这一编，你带走的不是答案，而是一个改过的问法。下次听见自己或同事说“做不到”，先不问认不认，先问卡在了哪一样：是认可、代价，还是路径。

第 1 章

认而不行：师德领域最普遍的现象

导读的最后，留给读者一个问题：在你每天做的善事里，哪一件最贵？贵在哪里？这个问题听上去有点怪。谈师德，我们习惯问“好不好”“该不该”，很少问“贵不贵”。这一章不急着回答它，先退后一步，看一件更基本的事：我们到底是在哪个环节卡住的。

◆ 1.1 人人都说对

把教育部门历年发布的教师职业行为规范摊在桌上，从头读一遍。爱学生，不体罚，不歧视，不收受家长的礼，不把课堂当作牟利的地方，尊重家长，终身学习。一条一条读下去，你很难找出哪一条会让一线老师觉得“这条不对”。

这样的问卷不必真的发。走进任何一间办公室，问一句“这些要求，你认不认”，多半会得到同一个回答：认。年轻教师认，老教师也认；重点校的老师认，薄弱校的老师也认。对规范有一肚子牢骚的人，牢骚的内容也往往不是“这条要求不该有”，而是“这条要求我做不到的时候，你们不要骂我”。前言里那场报告会，掌声很长，眼泪也是真的，认可在那间礼堂里一点也不缺。

培训结束后的心得体会表，是另一个旁证。纸上写得满满当当：深受教育，深受启发，要把这份感动带回课堂。字迹都很认真，没有谁在敷衍。有的人写满一页还嫌不够，在页脚又添一行：今后一定努力。这类表格填得越真诚，越说明认可这一头已经走到了头，再往前，没有多少路可走了。

有人会说，报告会本来就不是教技术的，它的任务是唤起情怀。这话没错。可是情怀这一头，早已经满了。对一杯满的水再倒水，水只会溢出来，溢到老师们的内疚里去。

很少有哪个领域，认可能集中到这个程度。在“该怎样对待学生”这个问题上，全社会的答案几乎只有一个。

认可率这么高，本来应当是好消息。如果认可就是行动的前提，师德问题早该解决了。可是我们都知道，没有。于是这个高得反常的认可率，成了一个需要追问的信号：卡住我们的地方，很可能不在认可这一头。

要看清这一点，得先弄明白今天做师德培训时默认的那个假设。这个假设很古老，可以追到两千多年前的雅典。

苏格拉底有一个著名的主张，常被概括为“知识即美德”，简称“知即德”。意思大致是：一个人如果真正知道什么是善，他就不会做恶；人们作恶，是因为不知道。在柏拉图的《普罗泰戈拉》里，苏格拉底花了很大的力气论证，没有人会明知什么更好，却偏去做更坏的；所谓“被欲望战胜”，在他看来只是对善恶的估量出了错。换成我们的话：德行是可以教的，因为德行是一种知识；只要把知识教到位，行为自然跟上。

这个想法有一种令人安心的简洁。它给了教育者一个明确的任务，把善讲清楚，让人真正懂；也给了一个明确的期待，懂了，就会做。

今天大多数师德培训，遵循的正是这个逻辑，只是很少有人意识到自己在遵循苏格拉底。报告会，事迹宣讲，专题学习，征文，演讲比赛，开学第一周会议桌上那一沓承诺书，每个人把名字端端正正地签上去，形式各异，内在的假设却是同一个：让老师更深地认识到师德的重要，更饱满地感受到教师的崇高，行为的改善就会随之而来。认识是因，行为是果。

本书无意嘲笑这个假设。它里面有真的东西：一个完全不认可“不能体罚学生”的人，指望他不体罚，确实困难；认识的改变，常常是行为改变的开端。苏格拉底看到的，是人类道德生活里一个真实的维度：认可是行动的一个条件。

麻烦在于，它被说成了唯一的条件，甚至是充分条件。而报告会上发生的事，就是对这个说法最朴素的反驳：认可在，掌声在，眼泪也在，第二天的行为，并没有因此不同。

再换个角度想。如果师德真的是一个“不知道”的问题，那么最需要培训的，应该是那些不知道的人。可是在培训现场，坐在台下的，大多是已经知道、已经认可、并且多年来一直在认真做的人。他们不是不懂爱学生，他们每天都在爱学生；也不是不懂什么叫尽责，他们常常是办公室里最后一个关灯的人：晚上八点，教学楼只剩一两扇窗还亮着，那几扇窗后面，多半坐着的就是这些听过无数场报告会的人。对这样一群人，再讲一遍“要爱学生”，信息量接近于零。他们真正需要的是另外一些东西：怎样在三十分钟里处理完两个学生的冲突，同时不耽误下一节课；怎样和一位不讲理的家长说话，而不把自己气病。这些问题，报告会上没有人讲，因为它们不属于“认识”的范围。

一个结论如果被所有人接受，却没有改变任何人，就该怀疑：我们接受的，究竟是不是那个起作用的东西。

高度的认可，本身已经是一个信号，它在告诉我们：问题不在这里。就像一颗早已拧到底的螺丝，再用力，只会滑牙。

◆ 1.2　人人都做不到

一位小学班主任，教了十一年书。她在年终总结里写过这样一句话：我要做到不对任何一个孩子发火。（综合改写）写的时候她是真诚的，九月的第一个星期，她也确实做到了。到了十月中旬，一个孩子第四次忘带作业，她听见自己的声音在教室里抬高了，高到连她自己都觉得陌生。孩子低下头，全班安静下来。她站在讲台上，心里先是一阵火，随后是一阵冷：我明明知道不该这样。

放学后，她把这件事记在反思本上。她写的是：今天又没有控制好情绪，要加强学习，提高师德修养。写完，她合上本子，窗外正好响起下一节的预备铃。那一页，和上个月的、上上个月的几乎一模一样。学校对这类事的处方也一样：下一次师德学习，交一篇心得。

第二天早读，她把那个孩子的座位调到离讲台近一点的地方，对他笑了笑。孩子也笑了笑，作业还是没带。座位换了，问题没动，她心里那句“我明明知道”，

又添了一层。第三天，她在讲台抽屉里备了一叠小便签，想给孩子写点什么，拿起笔，又不知道写什么，便放了回去。

有人会说，偶尔发一次火，谁没有过，算什么落差？问题就在“偶尔”二字。如果只是偶尔，她不会把这句话写进总结，也不会一个月又一个月地在反思本上写同一句。真正值得注意的，是这件事每个月都会按时回来。

这位老师不缺认可。她比台下大多数人都更认可“不对孩子发火”这件事，所以才会事后那样难受。她缺的也不是知识，什么叫尊重学生，她可以讲得头头是道。她遇到的是一个更让人困惑的情形：知道，认可，想做，但做不到。

这是第二个事实：在认可与行为之间，有一道稳定的落差。

注意“稳定”两个字。偶尔的失误不足为奇，人人都有。可是这道落差并不偶然，它有固定的形状，会在相似的地方出现。老师们心里都有一份各自的清单：我知道应该每周家访一个学生，但是做不到；我知道应该耐心听完这个孩子的话，但是总在中途打断；我知道应该给每份作业写个性化的评语，但是到了期末，没批的本子堆成了山。三位老师的清单，写出来也许各不相同，一位卡在家访，一位卡在评语，一位卡在耐心，可是三张纸上的位置有一个共同点：都是写的人心里最清楚“应该怎样”的地方。落差出现的位置，往往也就是一个人最清楚自己该做什么的位置。

这个现象并不新鲜。早在亚里士多德那里，它就有了一个名字：akrasia，通常译作“不能自制”或“意志软弱”。在《尼各马可伦理学》第七卷里，亚里士多德专门讨论了这种状态：一个人知道什么是好的，也相信应当去做，却在行动的时刻做了相反的事。他指出，苏格拉底的主张与明显的事实相违。我们每个人的经验都证明，人确实会明知故犯。

后来的诗人把这种经验写得更直白。古罗马诗人奥维德让笔下的美狄亚说出这样一句话，大意是：我看见更好的，也赞同它，却跟着更坏的走。这句拉丁文流传了两千年，被一再引用，因为每一代人都在里面认出了自己。

亚里士多德描述了这个现象，却没有真正解决它。后世的哲学家们，对“不能自制”如何可能，争论了两千多年：是激情压倒了理性？是那一刻的认识其实暂时模糊了？还是一个人心里同时有两种相互冲突的认可？每一种解释都有人接受，也都有人反驳。到今天，它仍然是伦理学和心理学里一个没有定论的老问题。

一个难题在严肃的思想里悬置了两千年，我们就该小心，别用一句轻松的话把它打发掉。可是在师德领域，最常用的偏偏就是这样的轻松话：“意志力不够”“责任心不强”“觉悟还不高”。

这些话的结构，和亚里士多德之前的处理方式差不多：认可了而没做到，就把账记在“人”身上，记在意志软弱这个黑箱里。但黑箱不是解释。说一个老师没有控制好情绪，是因为意志力不足，听起来没错，却什么也没有告诉我们：这件事有多重，要花多少时间，她手里有些什么办法，有没有人告诉过她，哪里可以省些力气。

这种落差在老师身上还有一个特别的样子：它几乎从不表现为“不想做”，而表现为“想做而没做成”，并伴随着一种持续的内疚。老师们常这样说：不是我不愿意，是我每天回到家，觉得对不起这个孩子，对不起那个孩子，也对不起自己的孩子。内疚是认可还在的证据，一个真正不认可的人，不会内疚。所以这道落差越深，往往说明这个老师的认可越深；而我们的培训，却常常对着这样的人，再加一层内疚。

这有点像对一个已经喘不过气的人，再说一句“你要多呼吸”。

回到那位班主任。如果不满足于“她需要提高师德修养”这个结论，而是真去问：十月中旬的那个下午，她已经连续上了几节课？前一晚睡了几个小时？第四次忘带作业的那个孩子，她之前用过哪些办法，各自起了什么作用？班里一共有几个这样的孩子？有没有哪一个办法，花很少的力气就能让孩子记住带作业？假如这四次都发生在周一，而周一的前一晚，孩子正好住在外婆家，那么要改的就不是她的嗓门，而是一张贴在书包里、写着“明天要带什么”的小卡片。

这样一问，景象就不同了。那一声抬高的嗓音，不再只是一个人的失败，更像一个信号，告诉我们：在认可的另一边，有什么东西没有到位。

落差是真实的，稳定的，几乎人人都有，但它本身不是答案，只是提问的入口。那么，这道落差究竟属于谁？

◆ 1.3　落差不是个人问题

两位老师，教龄相隔十九年，却说过几乎同一句话。（综合改写）

第一位入职第二年，在一所城区小学教语文，学校安排他带一个四十多人的班。他备课认真，批改认真，对学生的好奇心有真诚的热情。午休时间，他常常趴在办公桌上批作文，笔尖一行一行划过去。有一次他对隔壁桌的同事说：我真想每个孩子的作文都当面批，一个一个讲，但是……他没有说完，因为后面的话大家都知道：一节课只有四十分钟，一个班那么多人，还有教研活动和各种表格。

第二位是教龄二十一年的老教师，在另一所学校，如今已是学科组长。他当年也是那种肯为学生多想一步的人。有一回，一个新来的年轻老师请他看教案，他看完，说了几句好话，没有再往下提意见。事后有人问他，为什么不多讲几句，他说：我也想把每个孩子都看到，但是，现在的情况你也看到了。同样的一个“但是”，同样的没有说完。两个人的目光，都落在桌上那摞没批完的本子上。

一个二十三岁，一个四十四岁；一个刚入行，一个已是学科组长；一个在城区，一个在县里；一个满怀憧憬，一个已被磨得平静。他们在不同的学校，说着几乎同一句话。

这不是巧合，这是本章要说的第三个事实：这道落差，不是某个人的缺点，而是反复出现的共同处境。

当同一种现象在不同的人身上、不同的环境里、不同的年龄段，以相似的形状重复出现，我们就不该再用个人的品质去解释它。这是一条很朴素的常识。如果一所学校里只有一位老师做不到，那也许是他的问题；如果一所学校里大多数认真的老师都做不到同一件事，那问题多半在做这件事的方式上；如果各地学校里、各个

年龄段的老师都在同一个地方卡住，几乎就可以断定，卡住他们的是某种共同的原因。

教师职业倦怠的研究，提供了一个旁证。

从二十世纪七十年代开始，心理学家开始系统研究“职业倦怠”这一现象。美国心理学家弗洛伊登伯格在一九七四年的论文里最早使用“倦怠”一词，稍后马斯拉赫等人在医护、社会工作这类需要大量与人打交道、情感投入又很深的职业中作了系统研究：一些起初热情很高、真心想帮助他人的人，工作若干年后，出现情绪上的枯竭，对服务对象变得疏远冷淡，同时觉得自己做的事没有价值。后来，教师成了这类研究中最常被关注的人群之一。此后几十年里，不同国家、不同文化背景下的研究者，用各种方法反复观察教师群体中的倦怠现象，其中有一个常被观察到的共同点：倦怠并不总发生在最不负责任的老师身上，反而常见于起初最投入、最认真的那一批人。

这里不引用具体的比例和数字，因为不同研究的样本、年代和量表各不相同，数字不能随便搬用。但这个大致的发现，是被反复讨论过的：教师是倦怠的高风险职业，而倦怠与“不负责任”并不是一回事。

这个发现提醒我们，落差和倦怠一样，并不是“人坏了”的证据。一个肯在深夜批作业的老师，和一个终于不再批作业的老师，很可能是同一个人在不同的阶段。他没有变成另一种人，只是处境把他推到了另一个位置上。设想三年前，他每晚批到十一点，每本作业后面都写着两三行评语；三年后，发下去的本子上只剩一个红色的“阅”字。看到后一种本子的人，很容易说他变懒了。可是只要翻一翻中间那三年，多半会看到班额、考核和家里的事一样一样压上来。

我们还可以问得更具体些：这种共同的原因，会不会只是某一类学校的特产？不妨想象几种常见的处境。条件好的学校，老师有较好的设备和较稳定的待遇，可是考核更密，家长期待更高，一个小失误可能被放大；条件弱的学校，老师面对的是班额大、生源基础参差，可以商量事情的同事也更少；在农村，一个人往往要同时顾几门课、几个年级，家和校之间的路又远。这些学校，处境各不相同，各有各

的难，但有一点惊人地一致：认真的老师都有一份“想做而做不成”的清单，并且在不同的地方谈起它，用的是同一种语气：苦笑，摆手，然后说一句“也没办法”，说完顺手把椅子推回桌下，像是把这件事也一并收好。

不同的处境，生出同一种语气，说明里面有一条贯穿它们的线。

更麻烦的是，这份清单大多不示人。每位老师都把它锁在自己心里，在公开场合说的是“要爱岗敬业”，回到座位上才会叹一口气。于是每个人都以为只有自己做不到，各自内疚，各自沉默。教研组开会，大家低头翻着各自的本子，没有人说一句“其实我也一样”。一道人人都有的落差，就这样被一间间办公室分隔开，变成了一个个人的秘密。

再看那两位老师的“但是”。年轻教师的“但是”，是新手的困境：他有认可，有热情，缺的是在有限条件下把事做成的办法，每一件善都用最费力的方式在做，所以很快就力不从心。老教师的“但是”，是经验者的疲惫：他有办法，有资历，却发现办法不够用，资源不够多，那份曾经的认可，在年复一年的消耗里变得有些沉默。

表面看，两个“但是”不同；往深处看，它们指向同一种情形：我想做，因为我认可；我做不到，因为有什么东西挡在中间。

这个挡在中间的东西，在不同的人那里有不同的名字。有人叫它时间，有人叫它精力，有人叫它制度，有人叫它家长，有人叫它考核，有人叫它“现实”。把这些名字都撤去，只问它们的共同作用，会发现它们都在做同一件事：让这件善变得更贵，或者让这件善变得更难走。

我们习惯用“客观条件”四个字来概括它们，仿佛那是一团与师德无关的、外在的雾。但如果它在所有老师身上都起作用，决定着认可能不能变成行为，那它就是师德问题本身的一部分，而不是师德问题之外的背景。

当然会有人反驳：同样的处境，也有老师做到了，你怎么解释？确实有。可是看一看这些老师，多半是手里的办法比别人多，或者身后有人托着，或者恰好分到了负担轻一些的班。他们能做到，恰好说明做不做得到，要看条件，而不单看人。

把少数人的做到，当成对多数人的要求，再把没做到的人记作品质不足，这个推理走不通。

所以，“落差不是个人问题”这句话，有两层意思。

第一层是去污名化：做不到，不等于不爱，更不等于不配做老师。一个老师的落差，不能记成他的人品账。

第二层是改问题：既然是共同的处境，解法就不能只落在个人身上。一所学校里，要是有一半老师卡在同一件事上，该修的是那件事，而不是那一半老师。一个老师已经在办公室加班到天黑，再对他讲一遍“要有责任心”，责任心他早就有了。这道落差，说的多半是处境，而不是人品。

◆ 1.4 “但是”后面藏着什么

“我也想，但是……”

“但是什么？”

要是有人在办公室里这样追问一句，对方多半愣一下，然后一口气把后半句说完。

几乎所有的“我也想，但是……”，后面接的只有两类话。

第一类，是账。“但是我真的没有时间。”“但是我一个人带四十多个孩子，精力不够。”“但是我家里也有老人孩子要照顾。”“但是为这件事我得罪了领导。”比如明知有一个孩子需要谈一谈，可是这一周，晚自习、教研、迎检，三样叠在一起，连午休都被占满。这些话说的是同一件事：这件善，对我来说太贵了。它要我付出的东西，我付不起，或者付了就要从别处扣。

第二类，是路。“但是我不知道怎么跟那个家长说。”“但是我试过了，没有用。”“但是这个孩子，我真的没办法。”“但是这些表格根本没法一边填一边顾上学生。”比如给家长发了三次消息，对方每次只回一个“好的”，之后一切照旧；比如为一个孩子换了五种办法，五种都落了空。这些话说的是另一件事：我想

做这件善，却找不到一条走得通的路。方法不对，或者方法不够，或者根本没有人教过我。

账和路，就是这本书后面要慢慢展开的两样东西。先给它们各起一个大白话的名字，术语到后面再陆续介绍。

账，指做一件善所要付出的力气。力气分三种：身心和情感上的消耗，叫内能；时间和行动上的付出，叫动能；位置、制度和信任给你的底气或带来的压力，叫势能。合起来，本书称为代价（E3）。比如“没有时间”，是动能不够；“回家还要照顾老人孩子”，是内能已经见底；“得罪了领导”，是势能压了过来。

路，指把这件善做成的办法。一条路可以走得偏，偏了就是误差；可以绕，可以多余，多余就是冗余；也可以走一步亏一步，亏的是自己或别人，那是亏损。这三个“最小”，也就是最小误差、最小冗余、最小亏损，决定了一条路好不好走。两类话也常常缠在一起：“我不知道怎么跟那个家长说”，听上去是路的问题，可是每试一次，就要赔上一个晚上的心情，再加上一次得罪人的风险，路不通的背后，常常还连着一笔代价。本书称为路径（D3）。

而那个“认可”，也就是前两节说的那个高得反常的认可，是价值，是真、善、美，本书称为认可（S3）。

三样东西，一直缠在一起。过去我们说“师德”，一口气把它们当成了一件事，于是遇到做不到，就只能说：认可不够，或者意志不够。可是在老师们自己的“但是”里，这三样东西其实早就分得清清楚楚：认可是“我也想”，代价是“但是我付不起”，路径是“但是我不会走”。

老师们不是没有说出来，是我们一直没有认真听。这些话在培训的茶歇里说得最多，到了总结表上，却一句也没有留下。设想把一间办公室里所有的“但是”都收上来，一条一条抄在黑板上，不出半小时，黑板就写满了。再用两种颜色的粉笔圈一圈：圈“贵”的用一种，圈“走不通”的用另一种。黑板上几乎没有哪一条，需要用第三种颜色去写“我不认可”。偶尔有一条，字写得很小，写的人自己也说不清是不是真的那样想。

读到这里，有人会提出疑问。认可率这么高，是不是说明老师们人品都很高？人品高的人，为什么还做不到？如果做不到，是不是说明那份“认可”只是嘴上说说，并不真？

这两个疑问，其实出自同一个误读，把认可当成了人品的分数。认可，是一个人对“什么是好”的看法：我觉得这件事是对的，是值得做的。人品是另一回事，是一个人长年累月做出来的样子，要靠一件一件事去攒。把认可率直接读成人品，等于说所有点头的人都是好人，这既夸大了点头的分量，也太轻易地替人下了结论。反过来，说做不到的人是“口是心非”，也同样草率。前面已经看到，那位班主任的内疚来自哪里：来自认可太真。一个人的认可可以是满分，而他手里的代价和路径，一样都不够用。本书谈认可，只为说明一件事：认可是真的，但它只是三样东西里的一样，不能替另外两样说话。

在中国思想史上，有一句话与这个问题贴得很近，就是王阳明的“知而不行，只是未知”。

这句话出自《传习录》。王阳明的意思是：真正的“知”，本来就包含着“行”，知和行是一回事的两面；如果一个人说自己知道，却没有行动，那他其实并没有真知，只是停留在表面的、口头的知道。他还有一句更为人熟知的话：“知是行之始，行是知之成。”

这个主张在中国教育界影响深远。我们也常常听到这样的评论：做不到，说明还没有真正认识到；真正认识到了，自然就会去做。这实际上是苏格拉底“知即德”在东方的回声。如果按这个意思去读，它为“认而不行”的指责提供了一个最严厉的版本：你没有做到，是因为你根本没有真知。

本书想换一种读法。

这并不是推翻阳明。他看到的一件事是对的：知和行不该是两截，真正的认识必定要在行动里完成。但他说的“未知”，未知的究竟是什么？

照常识的理解，未知的是“善”：这个老师还不够真诚地相信爱学生是好的。可是前面已经看到，这些老师相信，而且相信得很深。善，他们是知道的。

那么他们没有“真知”的，会不会是别的东西？

设想一个周五的晚上，一位老师在灯下把下周要做的事列在纸上：耐心听完班里最慢的那个孩子说话，要花多少时间？一个月里给四十多个孩子各谈一次，要排到哪几个午休？有没有一个办法，能让他在不多占一个晚自习的前提下，把这些话谈完？列到第三行，他停下笔，数了数日历上还剩几个午休。他知道应该耐心。但他是否真知道，在一个有四十多个孩子的教室里，耐心要付出多大的代价？以他的体力、他的家庭状态、他所处的位置，这个代价他能付多久？这是账的知。他是否真知道，有哪些具体的办法，能让耐心变得便宜一点、有效一点？这是路的知。

这两样，我们的培训里几乎从来不教。我们让老师“知道”善，却不教他们“知道”善的价钱与善的路。照阳明自己的逻辑，一个人对一件事的这两个部分不知道，他也就做不出这件事。这时候的“知而不行”，不是知了善而不愿行，而是知了善，却不知道要付出什么、怎样去付。

换这个读法，“知而不行，只是未知”就多出了一个方向：

未知的不是善，是代价与路径。

培训要问的话也就跟着变了：不再只是“你认不认”，而是“你知不知道这件善要花多少，又有哪几条路可走”。

这样读，不是为不作为开脱，反过来，它对“知”提出了更高的要求。过去我们以为，认可了就算知了；现在要说，只认可善，不认识善的价钱、善的路，还不算真知。真知，是对善、对代价、对路径三者合在一起的知。而这三者合在一起，正是行动本身所需要的全部。

合上这一章之前，请回头看一眼自己的“但是”：它后面接的，是账，还是路？

回头看这一章走过的路。师德规范几乎无人反对；认可与行为之间有一道稳定的落差；这道落差在不同的人身上反复出现，是共同的处境；落差的“但是”后面，藏着代价与路径。由此得到一个初步的推断：师德的问题，不全是认可的问题。认可必要，却只是三样东西里的一样。如果只对着这一样去讲，去培训，去表

彰，去要求，我们就会一再得到同一个结果：掌声很长，行为不动，老师们越来越内疚，也越来越沉默。

这道落差，早有人给过解释。认可，意志，能力，环境，这些我们早就熟悉的说法，都曾被拿来说明为什么好老师做不动。它们各自说清了多少，又漏掉了什么？

> 带走的话
>
> 认可几乎人人都有，落差也几乎人人都有，这不是个人品质问题；“但是”后面接的，不是代价，就是路径。

> **小账** 这周你说过的“我也想，但是……”，后面接的是账，还是路？——接“没时间、没力气”的是代价，接“不会、没用”的是路径。
> 你真的不认可“要爱学生”这类要求吗？——多半认可。认可既然不缺，做不动就不该记成人品账。

第 2 章

三种流行的解释为什么不够

上一章停在一个问题上：认可师德的人很多，做得动的人却少，两者之间有一道稳定的落差。这道落差，人们不是第一次看见。几十年来，围绕它已经有了现成的说法，培训、表彰、考核、改革，也大都是照着这些说法设计的。

把这些说法归拢起来，大致是三种：初心丢了，素质不够，环境太差。它们在会议室里、办公室里、报刊的评论里反复出现，每一种都有人信，也都有些道理。本章不打算驳倒它们，只想认真问一句：每一种看见了什么，又漏掉了什么？漏掉的那一块，正是它的处方一再失灵的地方。

◆ 2.1 “初心丢了”

学期末的师德总结会上，教务主任念完一份材料，请大家谈谈体会。一位教了十五年语文的老师站起来，说得很诚恳：这几年自己确实有些松懈，批作文越来越敷衍，对后进生的耐心也不如刚工作时，根子上是初心淡了，今后要重新找回当初站上讲台的那份热忱。（综合改写）

会场里响起几下点头的声音，有人低头翻了翻自己面前那本空白的记录本。主任记下了，会议在一种熟悉的、略带歉意的气氛里结束，和第1章开头那场报告会没有两样。

没有人追问：批作文敷衍，是因为不想批，还是因为两个班一百多本作文，每周一篇，再加上三节晨读，根本排不出一个完整的下午？她的作文本多半是这样批完的：周五晚上抱回家，周日夜里摊在饭桌上，批到第三十本，评语已经缩成一个“阅”字加一个日期。手和眼睛先撑不住了，心还没有，她自己也未必分得清。也没有人追问：那份热忱找回来之后，放在哪里？三个月后，同样的总结会上，她大概还会说出差不多的话。那份诚恳是真的，只是诚恳没有地方落脚。

这就是第一种流行的解释：意志论。它认为师德做不动，是因为人的内在出了问题：初心丢了，觉悟低了，责任心不够，情怀淡了。处方也就顺理成章：再教育，再学习，再唤醒，再回到那个“最初的自己”。

意志论不是凭空长出来的，它有一个深厚的哲学源头：康德的“善良意志”。《道德形而上学奠基》开篇的大意是：在世界之内乃至世界之外，除了善良意志，再没有什么东西可以被无条件地称为善。才智、勇气、毅力、财富，都可能被用来作恶，唯有善良意志本身，不因它带来了什么结果而有价值。康德还举过一个著名的区分：一个店主不对没经验的顾客抬价，可能是出于诚实，也可能只是为了生意长远，前者出于义务，后者只是合乎义务，只有前者才有道德价值。

这套思想对师德的影响，比我们意识到的要深。今天评价一位老师，我们仍然先问动机：他是真心的吗？是出于爱，还是出于应付检查？动机纯正，则宽容其拙；动机可疑，则做得再好也要打个折扣。这种直觉里，有康德很深的影子。

它说对了什么？认可。认可确实是师德的根基之一，本书把它叫作价值三角里的认可（S3，即真善美的认可：真是不偏离教育本身，善是真的对学生有益，美是让人愿意靠近）。没有这一层，一切都无从谈起。

可意志论的缝隙，就在康德最看重的地方：它只问动机，不计代价，也不问路径。按这个思路，两位同样怀着善良意志的老师，一位用笨办法耗尽了自己，一位用巧办法轻松做成，在道德上没有区别；甚至耗尽的那位，因为“更不容易”，看起来更有道德价值。这个错觉，后面还要反复碰到：第5.4节会专门拆它，第10.4节再从制度一侧回头看，第20.3节讨论评价时还要用到它。它的源头就在这里。

意志论对“做不动”的诊断，在逻辑上也站不稳。后人常把康德的想法概括为“应当蕴含能够”：要求一个人去做某件事，前提是他能做到。可意志论偏偏把“做不到”一概当作“不愿意”来处理，于是一个做不动的老师，在它面前只剩下两种身份：意志坚强的，或者意志薄弱的。至于她面前那条路是否走得通，没有位置。

再看处方。再教育，意味着再开一次会，再写一篇心得，再听一次感人的报告。会议室的椅子还是那些椅子，坐的人也还是那些人。可一个人如果已经认可，再讲一遍认可，只会增加她的内疚，不会增加她的力气。内疚本身又是一笔支出。许多老师在这类场合里越听越累，原因就在这里：她们不缺被说服，缺的是被帮助。

于是有一个很熟悉的循环：讲得越动情，听的人越沉默；沉默被理解为触动不够，下次便讲得更动情。可沉默有两种，一种是被触动之后的沉默，另一种是“我都知道，可我能怎么办”的沉默。从台上看过去，两种长得一模一样，低着头，不说话，偶尔点一点头，只有坐在后排的人自己知道，那点头是礼貌，还是疲惫。分不清它们，是意志论最大的盲区。

更隐蔽的一层伤害是，意志论把一个结构上的落差，翻译成了个人品格的缺陷。那位语文老师以为自己的问题是“初心淡了”，她真正面对的，是一个星期里并不存在的下午。她为一个不存在的原因自责，真正的原因却始终没有被命名。如果那场总结会换一种问法，不问“你的初心还在不在”，而问“你一周里哪一块时间最不够用”，她会说出一个具体的、可以动手去改的东西，会场也就多了一条出路。

意志论之所以长盛不衰，除了有康德这样的哲学靠山，还因为它在管理上极其便利。把问题归于“觉悟”，不需要改动任何一张课表，不需要增加任何一个人手，不需要重写任何一份评价标准，只需要开会、学习、谈话。它的成本几乎全部由老师自己承担：要么她们更努力，要么她们更自责。一种解释如果让提出解释的人什么都不必改变，我们就该对它多留一点警惕。

康德本人倒是清醒的。他举过这样一个人：满怀悲伤，对别人的遭遇全无兴致，却仍然出手相助，只因为那是应当做的。康德说，这时他的行为才有真正的道德价值。这个例子很有力量，可它描述的是一次出手。师德却是三十年、每天、面对四十多个学生的重复。让一个满怀悲伤的人偶尔咬牙帮一次，和让他日复一日咬牙，是两件完全不同的事。前者可以靠意志，后者只能靠路。

意志论的支持者当然有话要说，而且是很有分量的话。他们会这样讲：同一所学校，同样的班额，总有老师做得动。这些人的处境并不更好，只是更肯。路再好，也得有人迈第一步；条件再差，终归是一个下了决心的人把事做成。本书同意这半句：没有决心，什么路都是摆设，意志是启动的力量。但这个最强的说法仍有三处站不住。第一，决心是一笔会用完的存量，靠它撑一个学期容易，撑十年就是透支。第二，肯与不肯，常要等路摆出来才看得出：在没有路的地方，“不肯”和“不能”从外面看一模一样，意志论于是把两者混为一谈。第三，那些做得动的人，细看起来，不少是手里有办法，只是自己也说不清，便把它记作“我比较肯”。

一位当过多年教导主任的校长，如果被问到老师为什么做不动，多半会说一句朴素的话：老师不是不想上好课，是上不起。这话里没有一个词是关于初心的，却比一整场关于初心的报告更接近真相。

意志论抓住的是认可，也只抓住了认可。

◆ 2.2 “素质不够”

一张结业满意度调查表，五天的培训，几乎全是高分。

这是暑假里一所中学为全体班主任组织的“沟通与心理辅导技能”培训。请来的讲师很专业，讲了倾听的技术、非暴力沟通的四个步骤、如何与情绪激动的家长对话、如何识别学生的心理危机信号。老师们认真做笔记，分组演练，没有人觉得这五天白过。结业那天，桌上摆着一排还没来得及带走的资料袋，里面是装订整齐的讲义。

开学第六周，培训负责人回访。一位班主任坦率地说：课是好课，方法是好方法，可我一直没用上。她算了一笔账：一次真正按四个步骤来的谈话，至少要四十分钟，而她中午的二十分钟要看午休，下午放学后要盯值日、接家长电话、填三份表格；晚上改完作业，已经快十点，学生早就回家了。她说，这话并不是推托：“我知道应该那样谈，可那样谈，我的一天就塌了。”（综合改写）

负责人听完，沉默了一会儿，在记录本上写下的是：建议加强后续督导，开展巩固训练。

这就是第二种流行的解释：能力论。它认为师德做不动，是因为方法不会、技能不足、专业素质不够。好心人很多，会做事的人少，所以要补课：补沟通技巧，补心理学知识，补班级管理方法，补教育理论。教师专业发展，是这一解释的制度化形态，在这条路上，我们的培训体系投入了大量真诚的努力。

能力论比意志论进了一步。它至少承认，善不是光有心就够的，还要有“会”。它甚至摸到了本书所谓“路径”（D3）的边，也就是做成一件善有没有路可走。许多老师在培训中真有所获，学到了此前不知道的办法。

但它有两处缝隙。

第一处，它只看个人，不看代价。技能被当成一种存放在人头脑里的东西，学到了就拥有了，拥有了就会用。可技能的使用不是免费的。倾听需要时间，需要心力，需要对方肯开口，需要自己此刻不被别的事拽走。一个技能再好，若使用它的价格超过了老师当天能付出的能量，它就只能放在抽屉里。上面那位班主任的“会”是不缺的，缺的是“用得起”。

本书把这种价格叫作能量的付出，也就是代价（E3），分为内能（身心与情感）、动能（时间与行动）、势能（位置、制度与信任）三种。能力论的盲点，是它只在“会不会”上做文章，对“付不付得起”视而不见。

有人会说：用不起，是因为练得还不熟，练熟了，自然省力。这话有道理，熟练确实能降低使用的价格。可熟练要靠练出来，练又要占时间，而时间正是这位班主任最缺的东西。等她有时间练熟的时候，往往是她已经不需要这个技能的时候。

第二处缝隙更微妙：它把技能当作善的别名，而不是当作一条路。培训教的往往是“标准动作”：四步沟通，五步倾听。这些动作在讲师的示范里很漂亮，因为讲师的情境是干净的：时间充足，对象配合，没有后续的一摞作业。回到班级里，同一套动作要在十分钟的课间、四十多个学生、一个情绪失控的家长电话之间找缝隙放进去。它是一条路，却不是这位老师此刻处境里的最优路径。能力论知道要教

路，却不问路适不适合走路的人。设想那位班主任的四十分钟谈话，可以拆成课间的十分钟和放学路上的十分钟，各谈一半；也可以先只做第一步，把后三步留给第二天。这样的改法，没有一种出现在标准动作里，却可能是她这个星期真正用得上的那一条路。

所以，补了技能，老师依旧没有时间用，这不能怪培训办得不够好，是解释本身缺了一块：技能只是“怎么做”，而一件善到底做不做得成，取决于“怎么做”“付得起多少”和“要做到什么程度”三者之间的配合。

能力论还有一个少被提起的后果。在它的话语里，做不到等于不够格。一次又一次培训之后，老师仍然做不到，她得出的结论很可能不是“这套办法和我的处境不合”，而是“看来是我真的不行”。培训在不知不觉间，成了让老师怀疑自己的地方。

近年来多次出台的教师减负文件，从侧面承认了这一点：老师的时间被大量不属于教学的事务占据。当我们承认时间是被占掉的，也就等于承认，光补技能是补不上这个窟窿的。文件贴在走廊的公告栏里，老师们路过时看一眼，又赶往下一间教室。

设想同一位培训讲师，如果在结业那天不是布置“回去多练习”，而是问每位老师三个问题：这个办法在你的一周里，要占掉哪一块时间？它会挤掉你现在在做的哪一件事？有没有一个做法，只花它三分之一的力气，也能留下一半的效果？这三个问题，比再多十个标准动作都更接近要害。它们问的是“你用得起吗”“你的路在哪里”，而不是“你会不会”。

年轻教师身上，这种落差更常见。他们往往是培训中最认真的人，笔记最满，演练最投入，也最容易在回到班级的头两个月里碰壁。碰壁的原因常常不是技能不熟，而是同一条走廊里，老教师们用另一套省力得多的办法在做同一件事，而那套办法从未出现在任何一场培训里，只存在于办公室的闲谈和下课铃响前的几句嘱咐中。比如一个新老师在走廊里花二十分钟与迟到的学生谈话，隔壁的老教师站在门口，看一眼，说两句，事情就过去了，而那两句话，没有哪本培训手册里教过。真

正的技艺，大半是这种沉在处境里的、带着“怎么省力”的细节。能力论的培训体系，很少有办法把这部分收进来。

能力论碰到了路，却把路当成了一件人人可以随身携带的行李。

可路是长在处境里的。

◆ 2.3 “环境太差”

“这个班四十多个人，你让我怎么个别辅导？”

“绩效跟你做不做没有关系，做多了还要被说出风头。”

“家长一出事就找学校，我们哪敢多管？”

“检查一个接一个，真正教书的时间有多少？”

这样的谈话，每个学校的办公室里都有，饮水机旁、复印机边，几乎不用开头就能接上。说这些话的老师，常常正是那些并不偷懒的人，说话时手上多半还拿着没批完的本子。她们一边抱怨，一边留到很晚；一边说“没办法”，一边还在想办法。这种谈话是不是推卸责任？不见得。它是一种真实的、有分量的观察。其中“做多了还要被说出风头”一句，说的已经不是工作量，而是势能：在一个多做会招来议论的办公室里，每多走一步，除了力气，还要付出同事间的信任。这笔钱，没有哪份课表上列着。

由此就有了第三种流行的解释：环境论。它认为师德做不动，是因为外部条件太差：班额太大，待遇太低，评价体系只看分数，社会舆论苛责教师，家校关系紧张，行政事务缠身。人不是不想，是环境不让；与其要求个人，不如先改环境。

环境论的经典表述，早在两千多年前就有了。《管子·牧民》里有一句人人熟悉的话：“仓廪实则知礼节，衣食足则知荣辱。”粮仓充实了，人才有余力去讲礼节；衣食充足了，人才会在意荣辱。后来《孟子》也说，没有稳定的产业而仍有稳定的善心，只有士人才做得到，普通人没有产业就没有恒心。孔子到了卫国，感叹人口众多，学生问接下来怎么办，他说先使他们富起来，再教育他们。

这些话都在说同一件事：德性不是悬在空中的，它要站在一块地上。一个连午饭都吃不上的人，很难指望他同时有余裕去体察别人。这是环境论看得最准的地方，也是很重要的地方。

本书对它的肯定是明确的。我们说的“势能”，也就是位置、制度与信任，正是环境最重要的一部分。同样的一件善，一位在名校、有同事支持、有家长信任的老师，付得轻；一位在人手不足、孤立无援的老师，付得重。把这一层看见，是对师德话语的一个重要纠正：此前我们太习惯于把所有差异都归于个人。比如同样是组织一次春游，有的学校有专人联系车辆、保险和家长委员会，老师只管带队；有的学校，这些事连同安全责任全落在班主任一个人身上，出发前一晚，他一个人对着清单核对到十一点。两位老师的善心也许一样，两张账单却差得很远。

所以，环境论比意志论和能力论都更接近代价（E3）。它看见的是：做同一件善，有人付得起，有人付不起，而差别在个人之外。

那么，另一半在哪里？

同一所学校，同样的班额，同样的评价体系，同样的待遇，仍然有一些老师做得动，有一些做不动。把全部原因推给环境，就解释不了这种差异。有人会说，那是他们本来就有余力。这当然可能，但也有相当一部分情形是：做得动的那些人，找到了某种让同样的善变得便宜的做法。

《论语》里另有一句话，可以和《管子》对读：君子固穷，小人穷斯滥矣。穷困之中，君子仍然守得住，小人就胡来了。这句话不是说穷不要紧，而是说，在同样的处境里，人与人之间依然有差别。这个差别，不能再用“素质”一词打发，它来自一条别人没有走出的路。

环境论的第二处缝隙，是它免除了路径创新的责任。“环境太差”说到最后，往往变成一个终局的句子：环境不改，一切免谈。可环境的改变极慢，谁来改？改多久？在改之前，老师还要面对明天早上的四十多个学生。环境论如果只剩下等待，就等于把老师放在原地。

这里需要说得格外小心。我们不是说环境不重要，更不是说老师应当在糟糕的环境里自己想办法、不要抱怨。环境是代价里的大头，改善环境是校长和制度制定者不可推卸的事（第七编，也就是第20章、第21章，会专门讲这件事）。我们要说的是：把环境当作唯一原因，会同时造成两个后果。其一，个人不再对自己的路负责；其二，环境的改变也失去了方向，因为没有人说得清，到底改哪里、改多少，才能让善变得做得动。

环境论还有一个最强的反驳，值得正面回答。它会说：你们要老师去找新路，这不过是又加了一副担子。已经被榨干的人，再要求她创新，岂不是雪上加霜？这个反驳击中了一种真实的危险：如果“找路”变成又一项考核指标，它确实会成为新的负担。所以，本书说的路径创新，首先是校长、教研组、制度制定者的责任，其次才是老师个人的；而且好的路径，往往是做减法，把原来要熬到深夜的事缩成半小时，而不是在原来的事上再叠一层。

反过来看，没有路径创新的环境改善，往往是一笔浪费。学校给每位老师多发一些经费，如果老师做家访的办法还是原来那一套，每次耗去整个晚上，那么经费能买到的只是更多晚上。

有些学校在迎检之前，会把老师们留下来补材料，补到深夜。老师们当然怨声载道，怨得有理。但如果我们去看那些材料的补法，会发现同一个学校里，有的老师每次都从头抄写，一直熬到深夜；有的老师早就把日常的教学记录做成了可以直接取用的样式，补起来只要半小时。同样的环境，同样的检查，代价差得很远。（综合改写）这不能说后者“更有觉悟”，只能说，环境给定了价格的下限，路径决定了我们离这个下限有多远。

环境本身也会被老师的做法改写。一位老师若总是用笨办法做事，累了，便在办公室里贡献了一份“环境太差”的证词；这份证词又加重了同事们对环境的绝望，于是更没有人愿意尝试别的办法。环境并不只是从外面压下来的，它也是由每一天的做法一点点堆出来的。办公室里那句“我们这儿就是这样”，一半是对环境的描述，一半已经是对环境的复制。一个新来的老师听上三个月，也就学会了说同一句话。

所以，对环境论，我们的态度是：认它一半，补它一半。认的是它所看见的外部代价；补的是它没有看见的，即在同样的外部之下，路仍然有好走与不好走之分。

◆ 2.4　三种解释各抓一维

设想一所学校，同时请来三位诊断者。

第一位听了老师们的发言，说：这是初心问题，要加强师德教育。第二位翻了老师们的课表，说：这是技能问题，要加强专业培训。第三位数了数班额和检查次数，说：这是条件问题，要先改善环境。三位说得都很认真，校长在本子上一条一条记下，写到第三条，笔停了一下：这三条，先做哪一条？三位的话都不是空话，也都有证据。可一年之后，如果只照其中一位的方子去做，这所学校多半会发现，老师们的状况只是换了一种形式：讲了初心，老师更内疚；培了技能，老师更没时间；改了条件，旧办法却照旧用着，新条件很快被旧办法吃掉。三位诊断者各看对了一块，却没有人去问：这三块是怎样彼此牵连的？

把三种解释放在一起看，它们并不是互相打架的三种意见，而是同一件事的三个侧面。

一位老教师在退休前的座谈会上，被问起这些年最大的体会。她想了想，说：“年轻时我以为是我不够用心，后来我以为是我不够会教，再后来我以为是学校不够好。到了现在才觉得，三样都有一点，可哪一样单独拿出来，都说不通。”（综合改写）

她说完，把保温杯的盖子慢慢拧上。她的话几乎替本章做了总结。让我们把三种解释各放回它在价值三角里的位置。

意志论说的是：你认不认？你的初心还在不在？它抓住的是认可（S3）。环境论说的是：条件够不够？外部给你的支撑有多少？它抓住的是代价（E3），尤其是其中的势能一面。能力论说的是：你会不会？它碰到了路径（D3），却把这条

路当成了一件“会或不会”的东西，没有把它看作一个要在认可与代价之间反复求解的最优化问题。

于是三种解释各有各的处方：意志论开口说，再教育；能力论开口说，再培训；环境论开口说，再改善条件。每一个处方都有用，每一个处方也都在某个地方失灵。失灵的原因是相同的：每一种解释都把一维当作起点，把另外两维当作它的背景。

而本书的基本判断是，没有哪一维是起点。认可由代价和路径共同决定；代价由认可和路径决定；路径则是在认可的价值与可付出的能量之间求最优。三者互为函数，彼此牵动。这三句话，就是后面几编要展开的三方程。眼下只需要记住一点：如果有哪一种解释宣称自己找到了唯一的根源，它一定把某一维当成了不会动的东西。

这个判断并非本书的独创，西方伦理学史上的三大学派，其实早已各抓一角。

德性论从亚里士多德起，关心的是“成为什么样的人”。它看重品格，看重习惯与养成，把善看作一个人长期塑造起来的状态。它和意志论近亲，抓的是认可与品格这一端。不过必须公平地说，亚里士多德的“中道”已经包含了对“适度”和“具体情境”的要求，这一点我们会在第4章与第16章回头来用。

义务论以康德为代表，关心的是“什么是应当做的”。它看重规则、义务与动机，本章第一节已经谈过它的得与失。它给师德带来的是一套清楚的“应当”，却没有一套关于“怎样才做得到”的说法。

功利主义由边沁、密尔发展而来，关心的是“做了会带来什么”。这一派是三者里最接近代价的：它要把好处和坏处都算出来，苦与乐都要入账。边沁甚至设想过一种把苦乐加以计算的办法。就这一点说，它比另外两派更愿意面对账本。

但功利主义也有它的缝隙。它算的是结果的账，而不是路径的账。一个结果同样好的两种做法，一种要耗尽老师，一种轻松自如，在它的计算里很容易被看成是等价的。它也往往不把行动者本人算在代价里，老师自己的透支，在“学生受益”的总账上，常常只是一个不起眼的小数。第8章会再回头细说。

所以，三大学派各抓一角：德性论重品格，义务论重规则，功利主义算代价却只算结果、不算路径。它们都不是错的，每一种都在某个角度看见了真东西；缺的，是把这几个角度放进同一个方程的那只手。

这也解释了，师德培训里为什么反复出现“认而不行”。当三种解释各自为政，培训者就只能在三个方向里选一个使劲：或是讲认可，或是讲技能，或是呼吁改善条件。选哪一个，其余两个就被留在了暗处。老师在这三个暗处里累积的疲惫，没有任何一个地方可以说。

回到那位批作文的语文老师，把三张处方各开一遍。讲初心，她多半会在周日夜里多添一层歉意，作文本还是那一摞。补技能，比如学一套更快的批改办法，确有帮助，但学的时间要从周末里挤，批改的新办法又需要学生配合改变习惯，头两个月反而更慢。改条件，比如减掉一个班，当然最管用，可它要等排课、等编制、等下一个学年。三张处方都对，都慢，也都只动了一处；而她这个星期六的下午，仍旧是空的。

问题的难处，从来不在于某一块有多严重，而在于这三块是同一个系统。动其一，必动其二；每次只动一处，另外两处就会借力，把它拉回原位。

所以我们需要的，是找到它们之间的关系，而不是在三种解释之中选一种，或是把它们机械地加在一起。

认可、代价、路径，三者各自重要，缺一不可，更重要的是它们之间的相互制约。认可很高而路径很笨，能量就会被一点点烧掉；代价高企而路径又笨，认可就会被悄悄改写，人并没有变坏；认可与代价都压在身上，又逼着人去找一条新路，善才有可能以更小的力气做成。这三种牵动，对应着本书后面要讲的三条原理，将在第四编里一层一层展开。

一件善做不动，往往不是因为缺了其中某一样，而是因为三样之间的比例错了。比例是什么样子才算对？第3章要做的，就是先看一个干净的例子：当三者配合得恰到好处时，一件善是什么样子的。

带走的话

意志、能力、环境三种解释各抓一维，单拎一维下药都会失灵；要看认可、代价、路径三者的关系。

小账　一场师德报告会之后，你们办公室更缺的是情怀、办法，还是条件？——三样缠在一起，只补一样，另外两样会把它拉回原位。
上次没做成一件事，你归给了“不够用心”，还是查过路和账？——意志只管认可一维，还要看路径与代价。

第 3 章

陶行知的四块糖：一个低代价的善

◆ 3.1　他要的是什么

上一章末尾说，一件善做不动，往往是因为认可、代价、路径三样的比例错了。比例这个词太抽象，不如找一件具体的事来量一量。这件事许多老师都听过，在师范课堂上读过，在培训班上听过，在朋友圈里转发过，几乎可以背下来：陶行知的四块糖。

故事是这样讲的。陶行知做校长的时候，有一天在校园里看见一个男生拿砖头砸同学，当场喝止，让他放学后到校长室去。放学后，校长回到办公室，发现那个男生已经站在门口等着了，书包还背在肩上，两只手不知道放在哪里。校长掏出一块糖递给他，说这块糖奖给你，因为你比我按时到，我迟到了。男生愣住，接过糖。校长又拿出第二块，说这块也奖给你，我叫你不要再打人，你立刻就住手了，这说明你尊重我。男生更惊讶了。校长再拿出第三块，说我已经调查过了，你砸他，是因为他欺负女同学，这说明你有正义感，这块也奖给你。男生哭了，说校长，我错了，同学再不对，我也不该用砖头砸他。校长于是拿出第四块：你已经认错了，再奖你一块。我的糖发完了，我们的谈话也结束了。

在往下讲之前，得先把一件事说清楚：以上是流传的版本，不是一份经过考订的史料。有的讲法说那个孩子叫王友，有的不点名；有的说地点在育才学校，有的说在别处；有的把四块糖的措辞讲得几乎一字不差，仿佛当场有人做了记录。就我们所查到的材料，这则故事的最早出处、当事学生的身份、事发的时间与地点，都没有找到可靠的原始记载，各种版本的细节也不一致（有的说泥块，有的说砖头）。所以本章不把它当作已经证实的史实，只把它当作一个在教师群体里长期流传、一直被当作“陶行知式教育”来讲述的典型情境。我们要分析的，是这个情境所展示的结构。至于是否一字不差地发生过，请读者带着这一点保留往下读。本书也只称他“那个男孩”，不替他安一个名字。

有读者会问：既然来历存疑，为什么还拿它做全书的第一个例子？因为这里要用的，不是它的考据价值，而是它的可分析性。一个情境只要足够典型，不同的人都能在里面认出自己熟悉的东西，就可以拿来拆。而且后面我们还会看到，真实的课堂里，每天都在发生与它同型的事，只是没有人替它们编上糖的数目。

有据可查的，是陶行知这个人。他生于1891年，卒于1946年，早年留学美国，受杜威一系教育思想的影响，回国后倡导“生活教育”，1927年创办晓庄试验乡村师范，后来又办育才学校，提出“教学做合一”“生活即教育”，推行“小先生制”。这些主张里有一条线贯穿始终：教育要在真实的生活里发生，要让学生自己成为做事的主体。四块糖能附着在他身上流传这么久，是因为故事的气质和他的主张合拍。故事可以存疑，这个气质不必存疑。

现在回到故事本身，问第一个问题：在那间校长室里，陶行知要的是什么？

多数老师听这个故事，注意力会被糖吸走。糖像一个机关，一个让人会心一笑的翻转：该罚的地方发了奖。于是人们把它总结成技巧，叫赏识教育，叫正面管教，叫先肯定后批评。这些总结都不算错，但它们是从“怎么做”倒推出来的，漏掉了更前面的一问：他到底想要一个什么结果？

设想同一个场景交给一位忠于职守的老师，他要的会是什么。一个学生拿砖头砸同学，性质相当严重，万一砸中头部，后果不堪设想。老师心里会有一连串合情合理的要求：这件事必须制止；孩子必须知道这样做是错的；类似的事不能再发生；被砸的同学要有交代；其他孩子要看到学校的态度。每一条都站得住，合起来是一份相当厚重的清单，厚到一个人拿在手里，已经腾不出手去接那个孩子。

陶行知把清单压成了一句话：让这个孩子自己认错。

这里面有一个很精细的取舍。他要的不是孩子受罚，也不是孩子向校长低头，甚至不只是孩子以后不再打人。他要的是认错这件事从孩子自己心里长出来。只有从心里长出来的认错，才会带到下一次：下一次孩子再看见不平的事，手里再攥着砖头，拦住他的是他自己，而不是校长的目光。

这就是本书所说的认可（S3），价值三角里的第一角。名字有点拗口，意思很朴素：一位老师心里认定“这件事值得做”的那个价值。它由三层构成：真，善，美。

放到这间校长室里，三层各有所指。真，是不偏离教育本身：这个场合里的教育，是让孩子明白自己错在哪里，不是让校长出一口气，也不是让孩子害怕。善，是真的对孩子有益：他带着一颗没有被羞辱的心走出去，下次还肯听，这才算有益。美，是让人愿意靠近：多年以后回想起这件事，他想到的是一位肯给自己发糖的校长，而不是一场让人发抖的训话。

这样拆开，一个容易被忽略的事实就出来了：陶行知的认可并不比别的老师低，甚至更高，更苛刻。让一个十几岁的孩子当场低头，是最容易的事。声色俱厉，叫家长，罚站，写检讨，孩子几乎一定会低头。可是低头不等于认错，认错也不等于改正。陶行知把目标线画在了比低头高得多的地方。

所以四块糖首先是一个关于目标的故事，其次才是关于温柔的故事。一位老师对自己要什么想得越清楚，选择就越少，路径就越直。

每位老师都可以在自己的讲台上对照一下。我们每天都在处理类似的时刻：学生上课讲话，作业抄袭，同学之间起了冲突。那一刻心里往往同时拽着好几个目标：要维持课堂秩序，要让这个学生知错，要给别的学生做样子，要显示自己的权威，还要赶紧把这节课上完。这几个目标彼此并不兼容。糖之所以能发出去，是因为陶行知在那一刻放下了别的，守住了其中最深的一个。

要放下的东西并不容易放。“给别人做样子”“维护自己的权威”这些念头，也是认可，也有它们的道理。所以说认可不是一个单数，它是一束，需要老师在具体的时刻替自己决定哪一束是主线。陶行知的主线很清楚。可以想见，如果那天他同时惦记着“全校都在看我怎么处理”，惦记着“被砸的家长待会儿会不会来”，第二块、第三块糖多半就发不出去了：一个心里装着五件事的人，没有余地去留意孩子站在门口时那副手足无措的样子，更想不起要先去了解他为什么动手。清单越长，眼睛越不容易落在孩子身上。认可压得越深，反而越看得清眼前这一个人。

认清了这个，才有资格问下一个问题：为了这个目标，他付出了什么？

◆ 3.2 他花了多少力气

几分钱的糖，几分钟的谈话，这是整个故事里最先被人记住的两个数字。如果只数这两样，四块糖几乎不花钱。但一件善事的价格，不能只数看得见的东西。我们习惯只看一件善事的结果，不看它的价格，可是要弄明白为什么有的老师做得动、有的做不动，就必须把价格看清。本书把这个价格叫作代价，也叫能量的付出，简称E3。它分三种：内能，是身心与情感的消耗；动能，是时间与行动的消耗；势能，是位置、制度与信任的消耗，也就是为了做这件事动用或损耗了多少“本钱”。

先按流传的版本，给陶行知的这次处理记一笔账。

内能。故事里的陶行知没有发火。他对一个拿砖头砸人的孩子，口气里没有愤怒，没有失望的叹息，也没有压着火气的克制。压着火气是要花力气的，而且花得不少。一位老师一边满肚子怒火，一边努力保持教育者的风度，那一刻的内能消耗，可能比板起脸大骂一顿还要大。流传的版本里，陶行知的内能花在另一件事上：事先去了解情况。“我调查过了”，是第三块糖的前提。这笔内能花在哪里，为什么花得值，要到下一节才看得出来。

动能。时间上的花费小得惊人：放学后的一次谈话，从孩子在门口站定，到他走出校长室，几分钟。走廊里的值日生还没扫完，事情已经了结。行动上的花费，是四块糖。没有叫家长，没有开会，没有写材料，没有后续反复盯人。谈话结束，事情了结。

势能。这一项最容易被忽略。陶行知是校长，位置给了他一笔现成的势能：学生被叫到校长室，本来就会紧张，会认真对待；他说的话分量重，孩子听得进去。换成一位刚入职的年轻老师，也许连这个孩子的名字都还叫不准，同样站在办公室里，同样递出糖，那个孩子心里想的可能是：这位老师有没有权力处分我？他的话，分量未必一样。这是诚实的账，一分也不能少算。不过也不能因此把一切推给位置。糖这个小动作的意思在于，它把势能转成了善意，没有转成压力。手握势能

的人，如果只会拿它压人，那么每压一次，信任就损耗一次；如果用它来给出尊重，信任反而添了一分。同样是动用位置，一个是花掉，一个是生息。

三笔合起来，这次处理的代价是低的，而且极低：几分钟，几块糖，一场没有情绪消耗的谈话，一点被善用的势能。

要看清这个“低”，得有个参照。下面这个情境是综合改写的（综合改写），它不属于任何一所具体的学校，但多数老师读到它，大概能认出其中的某些片段。

一位班主任发现班里一个男生用文具盒砸了同桌，同桌的额角起了一个包。他的常规处理是这样的：当场制止，把两个孩子叫到办公室；先问经过，两个孩子各说各话，要来回核对；批评动手的那个，要他道歉；然后觉得事情不能就这么算了，打电话给家长；家长在上班，要等到晚上才能通话；晚上通话半小时，对方情绪激动，既要为自己的孩子辩护，也要替受伤的孩子“讨个说法”，班主任一边安抚一边解释；第二天，让动手的孩子写一份检讨，班主任看过、改过，让他在班上念；被砸孩子的家长又来电话，问学校打算怎么处理；教导处过问，要材料；班主任补写一份事件记录，存档。

我们把这条路线上的账一笔一笔记下来。

内能：当场的怒气要压；两个孩子各说各话时的耐心要撑；家长激动时的情绪要接住；孩子写检讨、念检讨时的抵触要承受；被家长质问时的委屈要咽下。这是整整一天加半个夜晚的情绪劳动。

动能：办公室里问话，一小时；家长电话，半小时到一小时；检讨的修改与监督，半小时；事件记录，半小时；教导处与第二位家长的沟通，又是一小时。保守地估，三到四个小时，而且是从备课、批改、上课的缝隙里挤出来的。

势能：这里的支出最隐蔽，也最重。家长对班主任的信任，在反复拉扯里被磨掉一层；动手的孩子在全班面前念检讨，对这位老师的信任也磨掉一层；向教导处交材料，本来就紧张的“被看到”的位置，又多了一笔“出了事”的记录。

两条路线并排放着，差距就清楚了：一边是几分钟、几块糖，另一边是几个小时、几场电话、一份检讨、一份材料，外加两层信任的损耗。三个小时，本来足够把明天的一节课备得很好。

要留意的是，这位班主任并没有做错任何一步。问清经过，通知家长，让孩子道歉，向学校说明，每一步单看都站得住，换成别的认真的老师，多半也是这个走法。账之所以这样长，是因为这条路上的每一步都有人要求，没有人问过这一整条路该不该这样长。

账里还有一处更值得看。常规路线付出了这么多，目标达到了吗？孩子低头了，检讨念了，家长摆平了，这些都是外部可见的结果。可是“孩子自己认错”那个最深的目标，在检讨的流程里常常缺席。一份被要求写下来的检讨，是服从的证明，不是认错的证明；写的人多半在想，怎样写才算过关。教过书的人都知道，检讨书里那句“我再也不敢了”是怎么来的。

所以有一句话要说得直白一点：代价高，不等于目标深。有时高代价买来的，是一个浅目标；陶行知的几分钟，买到的反倒是那个最深的目标。

同一个善，可以有不同的价格。价格的高低，不取决于善有多大，而取决于走的是哪一条路。同一个孩子，同一块砖头，同一间办公室，几分钟和大半天之间的差距，要到路上去找。同桌额角的那个包，到晚自习前已经泛出了青色。下一节就看这条路。

◆ 3.3　他走了哪条路

深目标和低代价，通常是矛盾的。想要深，就得多花力气；想要省力，就得放低要求。凡人的日常经验大抵如此。陶行知的谈话让人惊奇，就在于两头都做到了。能同时做到两头的，只有一样东西，那就是路径。

本书把路径叫作可能性，用D3表示。它的意思不是“能不能”，而是“有没有一条好走的路”。它由三个“最小”构成：最小误差，最小冗余，最小亏损。这三个词听上去像工程术语，我们借四块糖，把它们各自说成大白话。

先说误差。误差，是做的事偏离了想要的目标有多远。那个动手的孩子被叫到校长室，心里最先升起的是什么？多半是紧张和防备：盘算怎么说才不挨骂，怎么把责任推给对方。一旦孩子进了防备状态，教育的信号就开始失真，你说的话，他听进去的是威胁。训斥这条路有一个与生俱来的误差：想传的是“你错了”，到达孩子那里的却是“我要躲”。

四块糖的第一步，就是把这个误差压到最小。校长没有一进门就谈砸人的事，先说的是你比我准时。这一句话，把孩子心里的防备打掉了。后面几块糖都在做同一件事：不断确认这个孩子是被看见的，没有被定成“坏孩子”。第三块糖尤其关键。校长说他欺负女同学，所以你才动手，这是把孩子行为里那一点点善的根找了出来。而这一步之所以走得出，靠的是前面说过的那笔内能：事先去调查。没有那次调查，第三块糖就发不出去，换成一句猜测，孩子一听便知道是猜的。孩子的心理从“我要躲”变成“他懂我”，接收信号的通道才打开，后面的每一句话才能不失真地到达。

换一位老师会怎样？同样的开场，一上来就问：“你为什么拿砖头砸人？”这句话本身没有错，甚至是应该问的。可是问在孩子心里的防备还没有放下的时候，得到的多半是一句“他先惹我”，或者一阵沉默。接下来的几分钟，老师要在沉默里等，在辩解里拆，越谈越费力，谈完孩子的话是挤出来的，不是想出来的。同一个问题，问在第一句和问在第三句，价格差得很远。

再说冗余。冗余，是能量花了，却没有增加善的那一部分。叫家长，写检讨，念检讨，补材料，这些步骤里有的必要，有的是流程性的，有的只是为了让自己心安。把它们一一拎出来问一句“这一步到底让孩子多认了一分错吗”，答案常常是否定的。想想那个站在讲台前念检讨的孩子：他盯着纸，声音越念越小，全班的目光落在他后脑勺上。这一幕花了老师一节课的前五分钟，花了孩子一份面子，却很难说让他多认了一分错。陶行知的路径之所以短，是因为他一步一步地这样问过，把不增加善的部分都去掉了。四块糖的谈话里，没有一句话是多余的。

最后说亏损。亏损，是事情做完之后，自己或别人被留下的那一笔账。训斥一场，老师精疲力尽，孩子心怀怨气，同桌看了心惊，这是三方都亏的账。四块糖做

完之后呢？孩子带着被理解的感受走出去，校长没有被掏空，第二天照常上课、开会，被砸的孩子那边，可以接着平和地处理。没有人被透支，也没有哪笔账被转到别人身上。设想第二天早读，两个孩子在走廊里碰上，点了点头，各自进了教室。

三个“最小”，四块糖里一个都没有缺。

有人会提出异议：这不过是碰上了一个吃这一套的孩子。换一个嘴硬的、油滑的、心里压着事的孩子，第一块糖递过去，人家把脸一偏，怎么办？这个异议有道理，应当承认：路径不是保证。再好的走法，也不能替孩子做决定。但路径管的是两件事，一是把误差压低，让好结果出现的机会变大；二是把亏损压低，让失败的时候输得起。四块糖没有奏效，损失不过是几分钟和几块糖，校长还可以明天再谈，换个办法谈，或者回到常规的程序。而常规路线一旦走下去，几个小时、几场电话、一份材料都已经花出去了，回头的余地反而更小。

在许多师德教育里，讲得最多的是应当怎样，较少有人把第一句话拆开来讲：孩子进门之后，先说什么，再说什么，说到哪一句可以停。目标说得很清楚，走法没有人拆：孩子进门以后，是站着谈还是坐着谈，是隔着桌子还是并排，这些细处，没有哪本手册写过，老师只好自己摸。摸得出来的，成了“有本事的人”；摸不出来的，就把那条路看成别人的天赋。久而久之，“天赋”成了一个方便的说法，让人不必追问路到底是怎么铺的。

读到这里，可能有读者觉得，这不过是把一个好故事拆成了三个标签。拆开是为了看见一件容易看漏的事：陶行知的本事，不在于他有一颗比别人更善的心，而在于他有一条比别人更好走的路。他心很善，这一点不必否认，但善心在这个故事里是前提，不是差异。多数老师的心并不比他差，差别在路。

老子有一句话，说得很准。《道德经》第二十七章开头是“善行无辙迹”，意思是善于行路的人，不留车辙。放到师德上读，就是最好的善，不留费力的痕迹。

这句话常被读偏。有人以为“无辙迹”是做了好事不留名。那是一层意思，但不是这里最要紧的一层。这里要说的是另一层：好的行路是顺着地势走的，所以脚

底不吃力，地上也不留深沟。反过来，一个人走得满头大汗，泥泞狼狈，车辙很深，说明他走的不是那条顺势的路。

由这句话看四块糖，就更清楚了。陶行知这次处理几乎没有用力的痕迹：没有发火的痕迹，没有压制的痕迹，没有后续追查的痕迹。事情发生了，事情过去了，孩子改了，校长没累，第二天走在校园里，连孩子见了他的神情都是轻松的。这就是无辙迹。

不过老子这句话也有缝隙，缝隙正好落在本书要问的问题上。他告诉我们善行应当无辙迹，却没有交代一个人怎样才能走到那里。“无辙迹”描述的是结果，不是方法。读者听完，心向往之，回到教室里面对一个攥着砖头的孩子，依旧不知道第一句话该说什么。只讲境界、不讲走法的话，大抵都落在这个缝里。

陶行知的价值，在于他把这个境界还原成了一段可以一步步走的路：先接住孩子，让他知道自己没被当成坏孩子；再看见他，认出他行为里那一点善；最后让他自己开口认错。三步，各有各的作用，各有各的次序。把境界还原成路径，这是教育者的功夫。

同样的善，力气可以减到最少，这件事是做得到的。

◆ 3.4　从四块糖到全书问题

把四块糖从头到尾再读一遍，这次换一种读法。

他有一个深而具体的认可：让孩子自己认错。这是S3，价值，是“好心”。

他走的路让账自然地变得很小：几分钟，几块糖，没有情绪的消耗。这是E3，代价，是“力气”。

他有一条把误差、冗余、亏损都压到最小的路：先接住，再看见，最后让孩子自己开口。这是D3，路径，是“走法”。

好心、力气、路径，缺了哪一样，都出问题。缺了好心，糖就成了收买；只有路径而没有认可，那是话术，是一场漂亮的表演，孩子迟早会嗅出味道。缺了力气，好心再诚也坚持不下去：一个每天被掏空的老师，手里连糖都未必摸得出来。

缺了路径，好心和力气都会白费：一位满腔热忱、通宵达旦的老师，如果走的是绕远的路，很可能做出一堆流程，孩子心里一点没动。

设想一位老师听完故事，第二天口袋里揣了四块糖。他没有错，他是认真的。孩子犯了错，他把人叫来，一块一块地发，嘴里念着类似的话。孩子看看糖，看看他，脸上是一种说不清的表情，下意识把手背到了身后。糖是一样的糖，话是差不多的话，缺的是前面那次调查和那份认定：这个孩子的行为里，真有一点值得奖的东西。没有这个，糖就是糖纸包着的训话。学得到的是形式，学不到的是路，形式搬到别处，往往比不搬更糟，因为孩子从此学会了防着糖。

这三者的关系，不是前后相继的三步，而是互相牵动的三面。认可定得高，就要付更多的力气，或者找更好的路；力气只有这么多，就要把认可定得可行，或者把路找得更省；路径找到了，反过来又能让认可站得更稳，让力气用得更久。三方互相牵动，没有哪一方是起点。这层意思，本书会在第三编里用整整三章来讲。现在先记住最简单的样子：

用最省的力气，做成预先认可的善。

这就是师德的精益求精。

说到“最省的力气”，难免有人担心：把省力当作目标，会不会滑向偷懒，滑向降低要求？区别在于认可是预先定好的。四块糖里，陶行知省下的是流程、情绪和绕路，没有省下“让孩子自己认错”这个目标；要是图省事，他大可以一句“下次不许了”打发。省力和降低要求，方向正好相反：前者守住目标，后者放掉目标。守住目标而少花力气，需要的是功夫，不是偷懒。

故事讲到这里，可以回到前两章留下的困惑了。几乎所有老师都认可师德，几乎所有老师都觉得自己做得不够。我们也看过三种流行的解释：初心丢了，素质不够，环境太差。它们各有道理，也各有缺口。有了四块糖这面镜子，缺口看得更明白：陶行知没有比别人多一份初心，没有多一份时间，也未必拥有更好的环境，他多的是一条路。

那么问题来了。如果四块糖这么好，这么省力，这么人人称道，为什么我们没有都变成陶行知？

如果在师德培训里把四块糖复述一遍，再问大家觉得怎么样，不难设想接下来的场面。下面是一个综合改写的情境（综合改写）：

教室里很安静，随后有人笑了，有人点头。一位看上去干了十多年的班主任，半是玩笑地说：“陶行知，那是陶行知嘛，我哪有那个本事。”旁边几位老师笑着附和，有人低头看了看手机。有人补了一句：“再说了，我们班四十多个学生，一天出十个这样的事，哪有工夫摸着糖去等他。”笑声在教室里停了一会儿，又落下去。

这个回应值得放大了看，因为它几乎是所有师德培训最典型的结局。老师们认可这个故事，被它打动，甚至被它的巧思折服，同时把它放到了“别人的事”那个架子上。“我哪有那个本事”说得很真诚，并不是推脱。它的意思是：我认可这样的善，可我走不到那条路上去。

把这句话拆开听，里面有两层。一层是对路径的陌生：不知道第一句话怎么说，不知道怎样找到孩子行为里“善的根”，不知道怎样在几分钟里做完这些。另一层是对代价的担忧：没有那么多时间和精神，给每个孩子都做这样的功课。

这两层，正是本书要拆开的两样东西：路径，代价。

再看“一天出十个这样的事”。这句话听上去像借口，其实是一笔算得很清楚的账：如果每件事都要走一遍陶行知的全程，四十多个学生的班级，谁也走不完。可见这里要学的不是把四块糖发十遍，而是弄明白，省下来的力气到底省在了哪里，哪些步骤可以事先备好，哪些必须当场做，哪些根本不必做。这是路径问题，不是勤奋问题，更不是爱心够不够的问题。

散场之后，那位半开玩笑的班主任回到办公室，桌上摞着没改完的作业，手机里躺着三个家长群的未读消息。他未必不想做陶行知，只是眼下连坐下来想一想那第一句话的工夫都没有。这样的人，把那页写着四块糖的讲义折了两折，塞进口

袋，听到“要有爱心”，只会多添一层愧意；听到“有一条路”，才可能抬起头来问：那条路在哪里？

以往对这句话的处理，往往是再讲一遍陶行知，再讲一遍“要有爱心”，再讲一遍“教育是一门艺术”。于是认可更高了，故事更熟了，行为依旧没变。原因是我们一直在认可那一格上加码，而老师们的难处在另外两格。

因此本书要问的问题，可以正式提出了：

为什么多数老师走不出陶行知式的这样一条路？

不是问他们为什么不愿意，也不是问他们为什么不应该，问的是为什么走不出。是路径无人教？是代价无人算？是认可被抬得太高，高到脱离了人的力气？还是三者纠缠在一起，一处松动，处处牵动？

回答会在接下来的章节里一步一步展开。先把认可、代价、路径各自请出来，看清它们的样子，这是第二编；再看三者怎样互相牵动，这是第三编的三方程；牵动起来之后，怎样生出创新、滑坡、燃烧与倦怠，这是第四编的三原理；再看老师们究竟病在哪一型，这是第五编；然后看怎样从讲认可走向找最优路径，这是第六编；最后一编写给校长，看学校和制度怎样让善变得便宜。

在这条路的终点，我们期望的不是让每个老师都成为陶行知。没有人需要成为陶行知。我们期望的是，让每一位肯认这份善的老师，都能在自己的教室里，找到一条自己走得动的路。

这条路，也许不止四块糖。

> **带走的话**
>
> 四块糖说明同样的善可以只花很少的力气；陶行知不是多一份初心，而是多了一条路。

小账 处理学生冲突时，你心里同时拽着几个目标？哪个是主线？——认可是一束，先放下次要的，守住最深的那一个。
听到别人的好做法，你说过“那是人家的本事”吗？——不如问：它省力省在哪、路在哪里。只学形式，糖就成了训话。

第 二 编

师德的三维：认可、代价、路径

编 序

第一编留下的问题是：认可、代价、路径缠在一起，该怎么分开看。这一编三章，各请出一样。

第4章讲认可（S3），即“我认为什么值得做”。它有三层：真是在轨，方向没有偏离教育；善是有效，学生那边真的有变化；美是吸引，别人看了愿意效仿。这一章还要求把抽象的认可拆成几件看得见的事，否则它落不到明天早上。

第5章讲代价（E3），即做这件善要花的力气，分内能、动能、势能三种。代价在师德话语里长期被藏起来，只许歌颂，不许计算；本章据此提出，以牺牲衡量道德，会降低道德。

第6章讲路径（D3），即这件善有没有一条走得通、走得起的路。它不是“能”与“不能”的开关，而是三道关口：误差、冗余、亏损。亏损又分透支与转嫁，是最需要警惕的一道。

这一编解决的是“看清”：把过去混成一团的“师德”分成值得、付得起、走得通三件事。读完你带走的是一套提问的次序。面对任何一件善，先问它落在了什么具体的事上，再问要花多少、花在哪一种力气上，最后问有没有一条更省的路。

第 4 章

认可：师德的真善美（S3）

上一章末尾说过，要把认可、代价、路径三样东西各自请出来，看清它们的样子。先请出来的是认可。前三章里这个词出现了许多次，我们却一直没有停下来问：老师们认可的，究竟是什么？

说“认可师德”，听上去像是认可一团温暖的光。可是光无法被实施。一位老师周一早晨走进教室，手里要做的是一件一件具体的事：这个孩子今天为什么没交作业，这堂课最后十分钟怎么收，那位家长的电话回不回。认可若落不到这些事上，就只是挂在墙上的字。所以这一章要做的，是把“认可”这一维拆开，看里面有什么。

本书把道德价值的认可记作S3，大白话讲，就是“我认为什么是值得做的好”。它有三层：真，是不偏离教育本身；善，是真的对学生有益；美，是让人愿意靠近、愿意效仿。三层合起来，才是一个老师心里完整的“好”。缺了哪一层，认可都会走样，走样的认可会在后面各章里变成各种各样的病。

◆ 4.1　师德之真：在轨

周六上午七点五十，初三（2）班的灯已经亮了。数学老师站在讲台上，面前是第三周的周末补课，桌上摞着近五年的区模拟卷。她从不收费，也从不迟到，这个学期的周末几乎都交给了这间教室。（综合改写）

期中成绩出来，班级均分在年级里上去了一截。校长在会上点了她的名，说这才是师德。

同一个学期，班里有个男孩在周记里写了一句话：我现在看见数学卷子，胃就会缩一下。她读到了，批了个“加油”。她看见了，只是那句话被一大摞分数盖住

了。到初三下学期，男孩的成绩没有掉，可他不再翻开任何一本数学课外书。他从前是会翻的。

这位老师做的每一件事，从动机到辛苦，都无可挑剔。她缺的是第一层认可：真。

所谓师德之真，比“说真话”宽一些。本书取一个朴素的说法：做的事，在教育这条轨道上。教育是什么，不必去查定义，每个老师心里都有个朴素的底：让孩子长成一个更完整、更有力量、更能自己走路的人。分数、升学、纪律、安全，都是这件事的一部分，也都可能在某个时刻背叛这件事。在轨，就是手里的事没有离开这个底；脱轨，是事还在做，方向却悄悄偏到了别处。

偏轨最麻烦的地方，在于从里面看不见。补课的老师不觉得自己偏了，她觉得自己比别人更用力，力气越大，越觉得自己在轨。每个周六早晨，她推开教室门，看见满满一排低着头的后脑勺，心里踏实：他们在学。所以“真”要作为认可的第一层单独拿出来：它是方向问题，和力度无关。一支箭射得再有力，出手时偏了一寸，到靶前就是一尺；力气越足，飞得越远，偏得也越远。

柏拉图在《理想国》第七卷里讲过一个著名的比喻：洞穴。囚徒从小被锁在洞里，面对洞壁，只看得见火光投下的影子，便以为影子就是世界。有人挣脱锁链走出洞外，看见真实的事物和太阳，回来对同伴说起，反倒没人信他。在同一段里，柏拉图还说了一句对教育者分量极重的话，大意是：教育不是把知识灌进灵魂，像把视力装进盲人的眼睛；教育是让灵魂整个儿转过来，从影子转向光，转向真实的事物。后世把他用的那个词译作“转向”。

这个比喻给师德的提醒是：教育是一种转向，不是一种累积。我们很容易把“多教一点、多练一点、多盯一点”当作教育，那是在累积影子。数学老师那几个周末里累积的，是卷子、题型、分数，它们真实存在，也确实有用，可只是洞壁上的投影。孩子真正该被转向的东西，是数学本身的魅力，是“我能想明白一件难事”的那种感觉。胃缩一下，就是转向被拧反了的生理信号。

说到这里要防一个误解：分数不必从教育里赶出去。分数在轨道上也有位置，一个学生要升学，要有选择的余地，分数就是他选择权的一部分。真的意思，是分数服务于孩子，孩子不该去服务分数。补课补出了分数，同时补掉了兴趣，就是拿孩子长远的东西，换了眼前的东西，而且这笔交易，孩子自己并没有被问过。

于是有了检验师德之真的一个很具体的问题：做完这件事之后，孩子与学习的关系，是更近了，还是更远了？

这个问题不要求老师有崇高的觉悟，只要求在做事的间隙抬一下头，看一眼孩子的脸。很多时候，孩子的脸比任何评价表都准。他眼睛里的光亮了还是暗了，他愿意主动问还是只会等答案，他把你布置的事当作自己的事还是当作你的事，这些都是在轨与否的读数。

还有一种更隐蔽的脱轨，来自“为了不出事”。教室里的安全、家长的投诉、考核的指标，这些压力本身并不坏，也是现实的一部分。可是当一位老师做每件事的第一念头都成了“这样做会不会被追责”，她手里的事，就从“为学生”悄悄换成了“为自己”。动作一模一样，布置同样的作业，开同样的家长会，写同样的记录，轨道却已经换了。这种脱轨最像在轨，也最难自查。比如给学生的评语，一笔一划写得工整，开头是“该生”，结尾是“望继续努力”，中间每一句换个名字也能发给别的孩子。写的人尽了责，被写的人什么也没收到。第13章讲“会做不认型”时，我们还会回到这里。

再有一种，是把手段当目的。一位语文老师要求学生每天写日记，本意是让孩子学会看自己、看世界。三个月后，日记变成了任务：每天五百字，要有开头结尾，要有点题的升华，老师每周检查，打钩，评优。孩子们很快学会了编，编得越来越像样，老师也越来越满意。日记这个手段还在，它想通向的目的早已不在场，而每个人，包括老师自己，都还以为日记在替教育工作。（综合改写）

这样的事，每个老师都能在自己的教室里找到几件。它们谈不上谁的过错，而是教育的天然难处：目的深远而缓慢，手段当下而可见，人的注意力总落在看得见

的东西上。所以在轨靠的是一个反复回到起点的动作，一次性的觉悟是不够的：我做这件事，是为了什么？它离那个“为了什么”，近了还是远了？

这个动作很小，一个学期里做上几次，就足以让很多脱轨在刚发生时被发现。它几乎不花能量，省下的却是后面大量的返工。第6章讲最小误差时，我们会看到它的分量。

回到那位数学老师。她是可以救回来的，也不必放弃补课。只要三周补课里每周留出十分钟，请学生讲一道自己最喜欢的题，讲讲为什么喜欢，那个“胃缩一下”的孩子就多了一个回到数学的入口。轨道一旦被看见，修正往往只要很小的动作，因为偏得还不远。偏得越久，要拧回来的力气越大，所以“真”这一层对师德管理最实际的启示，是趁早发现。

也许有人要问：她加课是为了学生考好，这样用力，怎么能算脱轨？答案要分两层。加课本身未必脱轨，若孩子一路被带着往前，补课就是在轨的。问题出在她一直没有回头看那个孩子的脸，轨道上的人只管往前赶，不看同行的人是否还在。用力的人最容易漏掉这一眼，这并不是责怪，是用力本身的惯性。

在轨，是认可的第一层。它不保证事情一定做成，但保证即便做不成，也没有朝反方向走。方向对了，才轮到下一层的问题：走得对，是不是真的有用。

◆ 4.2　师德之善：有效

老师，你别老看着我，我同桌会笑我。

说这句话的是个二年级的孩子，说给陪了他一整个学期的班主任听。她愣在那里，半天没接上话。（综合改写）

这个学期里，她为他做了一整套事。每天早上提前到校，在门口等他，因为他常常迟到；中午把他留下来，单独陪着补作业，因为他作业总交不齐；放学后送他到路口，叮嘱一遍明天要带什么；周末还给他妈妈发一长段微信，写这孩子一周的进步与不足。她心疼这个孩子，家里的情况她是知道的。一个学期下来，她瘦了，嗓子也哑了，孩子的迟到少了一点，作业依旧交不齐。

她所有的付出都有一种沉甸甸的感觉，那种感觉是真的，心疼是真的，辛苦也是真的。可是这份善落到孩子身上，有多少算数呢？

这就是第二层认可：善。本书取的意思朴素得近乎苛刻：善，是真的对学生有益。要紧的是“真的”二字。善要用对方的处境来量，不能只用自己的心意来量。

我们习惯用动机和付出给善打分：你出于好心，你很辛苦，你牺牲了休息，所以你是个好老师。这套打分办法，在师德评价里几乎是默认的。它有个盲区：动机和付出，都在老师这一头。老师这头满满当当，学生那头可能是空的，甚至是负的。

功利主义是西方伦理学里最敢直面这个问题的一派。边沁提出，一个行为的好坏，要看它带来的幸福总量；密尔后来补充，幸福有质的高低，不只是量的多少。他们共同的态度，是把眼光从行为者的心意挪到行为的后果上：一件事好不好，不看你怎么想，要看它实际造成了什么。放到师德里，这个态度极有用，它逼着老师追问：我做的这件事，让这个孩子的处境实际上变好了多少？

照这个态度，班主任的付出，在“后果”一栏里要打很大的折扣。她陪伴的时间，一部分换来了孩子的进步，另一部分换来的，是孩子在同伴面前的难堪。这份难堪是付出的副产品，她事先没想到，事后也没处记账。

不过功利主义也有自己的缝隙，对师德尤其要紧：它盯着后果，却很少看后果之外那一大片“为了后果而花掉的东西”。

这片东西可以分成两种漏法，值得分开说。一种是方式偏了。班主任的陪伴方向是对的，可当着同桌的面、用全班都看得见的方式，把善送成了难堪，这是误差。另一种是力气花了，学生并没有多得到什么。每天早晨在门口等，孩子若本来就会来，这份等待就只是老师自己的安心；一长段微信，家长真正读进去的只有一两句，其余的字就是白花的力气。后一种在本书的口径里叫冗余，其中有一部分，是老师自己的感觉：我很负责，我很用心，我对得起良心。这种感觉并不虚假，是真实的心理满足，甚至是支撑老师做下去的燃料。但它的本质是自我感动，常常混在善的账里，让人分不清花出去的力气，哪些给了学生，哪些只给了自己。误差和

冗余的区别，第6章分别细讲，这里先记住一点：善要强调“有效”，是为了把这两样都从善里分出来。没有这一层，一位老师可以一辈子沉浸在“我做了很多好事”的感觉里，她的学生，却只收到其中一小部分。

有人会担心：把“有效”这样强调，会不会变成只看结果、只看分数的功利？有这个风险，所以要补上两句。其一，“有效”看的是学生那头的变化，分数只是其中一种，也不是最先到来的一种：孩子是不是更愿意开口，是不是敢把错题拿出来，是不是在你不盯着的时候也做同一件事，这些才是善落了地的样子。其二，“有效”不要求每一次都有效。教育里的善，有相当一部分是迟到的，今天种下的，几年后才有回声。有效的真正含义是：你愿意去看，也愿意在看见偏差时改。一位看不见偏差的老师，用力再猛，善也只能碰运气；一位肯看偏差的老师，起步再笨拙，善也会一点点变准。

这对老师其实是公平的，也并不意味着真心被否定。有效是让真心去校准自己，就像想给朋友送礼，最诚恳的做法，是先弄明白朋友需要什么，再去挑。

那位班主任后来做了一件很小的事：不再每天在门口等，改为每周找孩子单独聊一次，问他在学校里哪件事最难；又把长长的微信缩成一句话，只讲这一周一件具体的好事。她付出的时间少了大半。孩子起初没有什么变化，一个月后，他自己开始把作业本放在她桌角。当然，有些孩子确实需要有人每天等在门口，比如家里没有人叫他起床的那一类。要分的是：这份等待是孩子需要的，还是老师自己放心的。

这个转变的起点，是她先承认了“我以为的善”和“孩子收到的善”之间有一道缝。承认这道缝，本身就是善的一部分。

老师怎么知道孩子收到了什么？最直接的办法是问，可“你喜不喜欢老师”这样的问法不行。孩子对这样的问题，常常是在回答“我该怎么说才让老师高兴”。低年级的孩子话更少，就看别的：作业本是自己递过来的，还是被催着交的。有用的问法具体而小：这周哪件事帮到你了？哪件事让你有点不舒服？下次我换个什么做法，你会更自在？问题小到不威胁他，孩子多半是肯说实话的。有的老师在周五

最后五分钟，发给每人一张便签，只写一句：这周我希望老师少做的一件事，多做的一件事。收上来未必都有用，有那么两三张，就够下周调整了。

于是检验善的问题，与检验真的问题刚好互补。检验真，问的是这件事朝着教育去了没有；检验善，问的是这件事到了学生那里，变成了什么。从老师的心里到学生的心里，要穿过一段很长的路：穿过方式，穿过时机，穿过学生的自尊，穿过同伴的目光。路上漏掉的部分，不会写在任何评价表里，却决定了这件事最后是善，还是一次善意的打扰。

平常，我们先问老师付出了多少；这里要先问学生那边变了什么，再回头问付出得值不值。顺序一倒过来，很多被称赞的“感动”就要重新掂量，很多不显眼的做法，比如一句恰到好处的提问，一次恰如其分的放手，反而显出分量。

善，不是你给出了什么，而是他收到了什么。

◆ 4.3　师德之美：吸引

回想你读书时的老师。不必想教过你最多的，也不必想最严厉的，只想：哪一位老师，让你至今想起来，心里还有一点暖意，甚至让你不由自主想学一点他的样子？

多数人会想到一两个名字。再往下追问：他为什么留在你心里？答案往往出人意料地琐碎。他讲课时偶尔走神，望着窗外说一句“这个问题我年轻时也想不通”；他批评人时从不拔高声调，只是停一下，看着你；他对最差的学生说话，和对最好的学生，用的是同一种语气。很少有人说，是因为他付出最多。

这就是师德的第三层：美。本书取的意思是，美是让学生、同事愿意靠近，愿意效仿。

这一层在师德讨论里最容易被忽略，因为听上去像一种装饰，像“做得好看”。其实它有个很硬的功能：决定善能不能传下去。一位老师的真与善，只能作用于他面前的那几十个孩子。可教育是一件靠传递的事，孩子从老师身上学到的，除了知识，还有“一个人可以怎样对待另一个人”的样子。这个样子能不能被孩子

接过去，同事能不能接过去，要看它有没有吸引力。让人望而生畏的善，只会被敬而远之；让人觉得“我也可以这样”的善，才会在办公室里一个传一个。

孔子有一句很有名的话，见于《论语·颜渊》，是对季康子说的：君子之德风，小人之德草，草上之风，必偃。意思是，在上位者的品德像风，在下位者的品德像草，风吹过去，草一定顺着倒下去。这段话常被引来讲以身作则，细读之下，它讲的没有命令，也没有说教，只有风。风不推人，是一种弥漫的、不用力的影响。

把这句话放到讲台上读，意思更清楚：一位老师对学生真正的影响，往往不发生在他“教育”的那一刻，而发生在日常里。他怎样对待一个迟到的人，怎样处理自己的错误，怎样谈论另一位同事，没有一件在教案里，孩子们却都在看，在学。他的德像风，靠的是一种可被感受的气质，用力是用不出来的。

要避开一个误解：美不等于“有魅力”，更不等于“会表演”。有些老师天然亲切，笑声爽朗，学生围着转；也有些老师安静内敛，话不多，身边的学生却总是很稳。吸引力有很多种长相，有的老师爱讲笑话，有的老师只在黑板角落画一只小小的猫，学生却都说那是他们的老师。核心不在外表，在一种让人放松、让人愿意向前走一步的品质。

那么，什么会毁掉这种品质？一样我们最习惯赞美的东西：悲壮。

一位老师若时时处在“我为你们牺牲了很多”的姿态里，哪怕一个字不说，学生也感受得到。这种感受带来的不是靠近，而是亏欠。孩子们会不自觉地想：老师这么辛苦，我不好好学就对不起他。听上去像个积极的动力，其实是债务感，债务感让人想躲，想早点还清，想少见面。同事们看着这样的老师，也会想“我做不到他那样”，于是师德成了一条只有少数人走得了的窄路，大多数人驻足观望，心里泛起一点内疚和抵触。

同样是熬夜批改到十一点，一位老师第二天走进教室，眼底发青，话里带着“昨晚改到那么晚”的意思；另一位老师同样改到十一点，第二天只是把一本写

得特别好的作业举起来，说这一段，我读了两遍。前一位的辛苦成了学生的负担，后一位的辛苦变成了学生想学的样子。

所以美有一个朴素的检验：这样做的老师，让后来者觉得“我也做得到”，还是“我做不到”？前者是吸引，后者是敬而远之。真正高的师德，应当让后来者觉得做得到，愿意做，这一点后面还要反复谈到。

也有人担心，强调“轻”和“吸引”，会不会变成鼓励老师少用力，把认真说成不认真？不会。吸引力讲的是方式，不是用力的多少：同样一个晚上的辅导，一种让孩子觉得“老师在等我”，另一种让孩子觉得“我欠老师的”，付出的时间一样，传下去的东西全然不同。

真管方向，善管实效，美管传染力。缺了美，善就停在个人身上；有了美，善才有机会变成一个教研组、一所学校的空气。

活的例子，可以看于漪。她是上海的语文教师，从教数十年，曾是中国教育界公认的有代表性的教师之一。她有一句广为流传的话：一辈子做教师，一辈子学做教师。这句话的分量不在口气，在结构。“做教师”和“学做教师”并列，意思是教师是一件需要一直学的事，没有哪一天可以说做成了、放下了。她把教师放进了一个永远在途中的位置。

这句话里有一种很动人的美，美在谦逊，也美在轻。她没有说“我为教育献出了一生”，没有说“我燃烧了自己”，她说的是：我一直在学。一个一直在学的人，身边的人是愿意靠近的，因为在他面前不必装作已经完成，可以和他一起在路上。

对比那种“我已经做成了师德典范”的口吻，这句话的方向是反的：前者把师德当终点，让人仰望；后者把师德当过程，让人跟随。仰望产生敬意，跟随产生效仿。教育需要的是后一种。这里无意把于漪的全部人生简化成一句话，她的教学实践与教育思想内容丰富，值得专门去读。借这句话，只为看清一点：美常常长在“在路上”的姿态里，长在一个人对自己的不满足里，长在他愿意让别人看见自己仍在学的坦然里。

美这一层，并不要老师额外去做什么新的事，它要的是对已经在做的事多一份留心：我做这件事的方式，会不会让别人想靠近我？我的辛苦，是不是被我展示成了一种压力？我身边的新老师，看着我，会觉得这条路可以走，还是只能望而却步？

办公室里有过这样一个小场景。新来的年轻老师每天看见隔桌的老教师，下课铃一响，先不回办公室，而是在走廊里站五分钟，随便和路过的学生聊几句，聊球赛，聊食堂的菜，聊昨天谁的头发剪坏了。年轻老师起初以为是闲聊，后来发现，这位老教师班里的孩子有事总是先来找他。她问他秘诀，老教师笑笑说：哪有什么秘诀，就是站一站。（综合改写）

这五分钟几乎没有代价，却有很强的吸引力。年轻老师第二周就开始学着站，头一天站得很不自在，不知道手往哪里放。她没觉得这是在“学习师德”，只觉得：这个我做得到。美的传递，多半是这样发生的，靠的是一个让人觉得可以照着做的小动作。

◆ 4.4　认可要落到具体

开学前师德专题会的通知上，印着三行要求：关爱每一个学生，尊重学生人格，做学生的引路人。校长逐条念了一遍，台下的老师们点头，有人在本子上记。散会的路上，一位教了十二年书的语文老师对同伴说：说得都对。同伴问：那你明天打算怎么关爱？她想了想，笑了：不知道，明天先把作文改完。（综合改写）

这个回答没有任何不敬，倒是非常诚实。“关爱每一个学生”，每个字都对，却没有一个字能直接变成明天早上的一个动作。老师们认可得很，只是认可得太抽象，抽象到无处下手。一个落不到具体的认可，在实施上等于没有。

抽象的认可为什么无法实施？可以从三个方面看。

第一，它没有边界。“关爱学生”，关爱到什么程度？每天谈话算不算？节假日接电话算不算？学生情绪不好，要不要陪到晚上九点？边界不清，善就没有终

点，老师永远处在“还可以多做一点”的亏欠里。这种亏欠不会让人更有劲，只会让人在某个时刻彻底泄气。

第二，它没有对象。同一句“关爱学生”，对内向的孩子，意味着不点名发言；对调皮的孩子，意味着当众给他一个责任；对家里出了变故的孩子，意味着什么也不问，只是把他的座位留在窗边。抽象的关爱面对的是“学生”这个集合名词，老师每天面对的，却是一个一个具体的人。

第三，它没有检验。“尊重人格”，做到了没有，谁来判断？一个无法检验的认可，既不能让老师确认自己做对了，也不能让他发现自己做偏了，只能留下一团模糊的内疚，或者一团模糊的自满。

亚里士多德在《尼各马可伦理学》里对此有精到的论述。他区分了两种东西：一种是“知道德性是什么”的普遍知识，另一种他称作实践智慧，是在具体情境里知道此时此刻该怎么做的能力。他的一个重要看法是，德性不是抽象存在的，只在具体情境里才成其为德性。慷慨不是多给钱，而是对合适的人，在合适的时候，以合适的数量，出于合适的缘由，用合适的方式去给。同一个行为，换了对象和时刻，可能就从德性变成了挥霍或吝啬。

放到师德里，这个思想可以直接用：关爱这个德性，没有一个普遍正确的“量”和“样子”，它只存在于“这个孩子、此刻、这件事”之中。一位老师有没有师德，不能只看他心里认可什么，还要看他在具体情境里，能不能把认可变成一个恰当的动作。

由此得到本章最实际的要求，也是第16章要接着做的第一步：把每一条抽象的认可，拆成几件可观察的事。

拿“关爱学生”做一次试验。关爱什么？大致可以拆成四件。

第一，知道他。能叫出名字，知道他最近在为什么烦恼，这是最基础的一件。

第二，不让他难堪。他犯错时，不在同伴面前羞辱他。

第三，给他一个出口。他做不到时，告诉他下一步可以怎么做。

第四，守住底线。他的安全与基本尊严，在任何时候都不能被牺牲。

这四件事，每一件都看得见：叫不叫得出名字，有没有当众羞辱，有没有给出下一步。它们也各自有边界：知道他，不等于要打探他的全部隐私；给他一个出口，不等于替他把路走完。

想想那位语文老师的第二天早上。点名册还没翻开，她先在心里过一遍：昨天作业没交的那个孩子，今天要不要提；午休时，有没有机会叫出那个转学生的名字。作文照样要改，可“关爱”不再是一团雾，变成了几个今天就能对照的动作。她可以问自己：这四件里，我做到了几件？哪件对这个孩子最要紧？哪件做起来最费力，最值得想办法？

有人会担心，一拆开就僵了，老师会照着条目机械地做。这个担心有道理。条目只是脚手架，用来帮老师在忙乱中想起要看什么；真到了孩子面前，该先做哪一件、做到几分，仍然要靠老师当场的判断，亚里士多德说的实践智慧，正是这一部分。条目替代不了判断，但它让判断有了可以落脚的地方，也让一个新手老师有东西可学。

这样拆，要求没有降低，爱也没有变成清单，只是让爱有了地方站。一份落到具体的认可，至少有三个好处。

它让老师知道自己做到了什么。不再是模糊的“我可能做得不够”，而是明确的“这件我做到了，那件还没有”。这对老师的心理是很大的减压。

它让善可以被传授。抽象的“关爱”教不给新老师；“站五分钟聊球赛”“不在同伴面前点出错误”，却是可以被看、被学、被模仿的。新老师问：叫出名字，算关爱吗？老教师说：算，开学第一周，先把这一件做好。前面讲的美，在这里和具体接上了。

它让代价可以被计算。抽象的善，你不知道要花多少力气；具体的善，你可以估计：叫出每个人的名字，需要开学第一周每天十分钟；每周与一个孩子单独聊聊，需要多少时间。有了这个估计，老师才能在答应一件事之前先问一句：我这周

还有没有这份力气？一个答应之前不问的人，往往要靠事后的疲惫来回答，那时代价已经付了。有了这个估计，才进入下一章要讲的代价。

所以认可这一维，最后落在这样一条要求上：真、善、美，各自要有一个能在讲台上被认出来的样子。真是方向，对照“孩子与学习的关系，近了还是远了”；善是实效，对照“学生那边变了什么”；美是传染力，对照“别人看了，想不想也这样做”。再把每一条抽象的规范，拆成三五件可观察的事。

具体，也是对老师自己的保护。认可停留在“一切为了学生”的高度时，会在不知不觉中变成没有上限的要求，老师越认真，越觉得自己欠得多。一个把“关爱”理解成“随时随地满足学生一切需要”的人，迟早会在某个夜晚，面对手机里第三十条家长消息，感到说不出的疲惫，并为这份疲惫羞愧。其实这份疲惫，说明的是他的善没有被画出边界，和善够不够无关。

给善画边界，并没有背叛善。亚里士多德说的中道，讲的就是这个：德性处在过与不及之间，而那个“之间”，要靠具体的情境去找。一位老师说清楚“我周一到周五晚八点前回复家长，紧急情况除外”，他并没有少爱一个学生，只是让这份爱能够长久。边界说出口，家长头一两周多半不习惯，过了第三周，也就习惯了。

做到这一步，认可才有了可以动手的地方。

可是有地方动手，不等于知道这一趟要付多少。认可再具体，也只告诉老师要去哪里，没有告诉他要花多少力气。许多老师在认可得清清楚楚的地方依旧停了下来，原因在下一章：每一件具体的善，都有一个价格。

> **带走的话**
>
> **认可有真善美三层：方向在轨，学生那边真有变化，别人愿意效仿；还要拆成几件看得见的事，才落得了地。**

> **小账** “关爱每一个学生”，明天早上你能做的具体动作有哪几件？——拆成知道他、不让他难堪、给出口、守底线，几件看得见的事。
> 你最近一次用力最猛的事，回头看过学生的脸吗？——在轨先于用力；先问学生那边变了什么，再问付出了多少。

第 5 章

代价：师德是能量的付出（E3）

“我也想，但是……”这句话，在前面几章里出现过不止一次。“但是”后面的内容五花八门，细听下去，十有八九可以归成一个字：累。

累是什么？是力气花完了。这个说法朴素到不像一个学术概念，可师德领域里许多说不清的事，正栽在这两个字上。前几章谈的是老师认可什么，也就是真、善、美。这一章要谈另一件几乎从不被谈起的事：认可的东西，做起来要花什么。

本书把这笔花销叫作能量的付出，简称代价（E3）。它分三种：内能，是身心与情感的消耗；动能，是时间与行动的消耗；势能，是位置、制度与信任这些“垫在脚下的东西”。三种力气，一位老师每天都在花，却很少有人替他记账。

◆ 5.1　内能：身心与情感

周三下午第三节课，初二（4）班的两个男生在走廊里打了起来，一个嘴角破了，一个衣领被扯掉两颗扣子。班主任林老师赶到的时候，围观的学生已经散了一半。（综合改写）

她把两个孩子分开，先带去医务室，再通知双方家长，然后在办公室里一个一个地谈。第一个孩子一直低着头，什么也不说；第二个孩子哭了，边哭边骂，说是对方先动的手。她听着，点头，问一句，再点头。谈到第二个孩子情绪平复，已是放学以后。

家长来了，其中一位的火气比孩子还大。林老师站着听了二十分钟，没有插一句话，等对方说完，才轻声说：“您先坐，孩子的伤我们都看过了，不严重。”然后才开始讲事情的经过。

晚上七点半，学校里的人几乎走空了。林老师坐在办公室里，面前摊着没批完的作业，却一个字也看不进去。她没有哭，也不觉得委屈，事情处理得很妥当，两

个孩子握了手，两位家长也道了谢。可她就是坐在那里，手心发凉，想不起自己有没有吃午饭。回家的路上，她在公交站台上站了很久，才发觉过站了一个车次。

这一天，她没有走多少路，没有搬任何重物，甚至没有大声说过一句话。可她累得说不出话来。

第二天早晨，同办公室的老师问起，她只说了一句“还好，处理完了”。这种累，在教师的话语里很少有名字，说出口的时候，往往就缩成了这样一句。我们习惯把“累”理解成身体的累：站了几节课，嗓子哑了，腰背酸了。但林老师那天花掉的，主要不是体力，而是另一种东西。她要一直稳住自己的情绪，同时去接别人的情绪。听孩子哭，要让自己不跟着慌；听家长吼，要让自己不跟着恼；心里其实有火，脸上还得是温和的；明明想快一点结束，语气还得是不紧不慢的。

社会学家霍克希尔德在1983年出版的《The Managed Heart》（直译《被管理的心》）里，把这种劳动叫作“情绪劳动”。她研究的是空乘人员和催款员这类职业：工作要求人们在自己的真实感受之外，维持一副规定的神情，让对方感到被善待，或者感到被警告。她指出，情绪是可以被当作工作内容来“做”的，而做这件事要消耗人的内在资源。后来，不少研究者把这个概念带进了教师研究，因为教室是情绪劳动密度最高的地方之一：几十个孩子的情绪此起彼伏，老师既是情绪的接收者，又是情绪的稳定器。

她还区分了“表层扮演”与“深层扮演”：前者是脸上笑、心里不笑，后者是努力让自己真的感到那份情绪。对老师来说，两种扮演都有，而且常常叠在一起。老师不能只是装出耐心，孩子的眼睛很尖，装出来的耐心他们一眼看穿；老师得真的去找到耐心，从自己已经所剩不多的心力里，再挖出一份来。

所以本书把这一类消耗叫作内能：身心与情感的储备。共情要花内能，耐心要花内能，压住怒火要花内能，在一个孩子第五次犯同一个错误时仍然不动声色地开口，也要花内能。

内能有几样性质，不讲清楚，就容易被误读。

它看不见，因此很难被承认，连当事人自己，也常常说不清那一天到底是被什么抽空的。体力的消耗有汗水为证，时间的消耗有钟表为证，内能的消耗几乎没有证据。林老师那天晚上的虚脱，在旁人眼里不过是“今天事情多了一点”。一件事看不见，就很难进入任何一张账目，也很难成为任何人的正当理由。

它的储量有限，补得也慢。内能也不是只出不进，孩子临走时回头说的那句“老师再见”，有时能补回一点，只是补回的，远不如花出去的多。身体的疲劳睡一觉可以缓解，内能的亏空却可能挂上好几天。一个连续处理了三场冲突的老师，到第四场冲突时，会发现自己的耐心不是“不想给”，而是“没有了”。说话的速度会不自觉地变快，不是急，是想早点结束。这时候对她说“你要有爱心”，就像对一只空杯子说“你要倒出水来”。

它还没有统一价格。同样是处理学生冲突，对一位性格外向、经验丰富的老师，可能只花掉三成内能；对一位刚入职的新老师，可能花掉十成还不够。同一位老师，在家里平静的一周和在家里有人生病的一周，面对同一个孩子，要花的内能也完全不是一回事。内能的价格，由事情本身、由人、由那一天共同决定。这一点，到第8章还要细讲。

回头看林老师那一天，会发现一个地方：她的认可没有任何问题。她认可孩子要被公平对待，认可家长要被尊重，认可冲突应当被好好化解。她做出来的每一个动作，都落在了这些认可上。她的“做不动”，不发生在那个下午，而发生在那个下午之后：如果这样的下午每周来两次，她的内能迟早见底。到那时，她可能会被人说成“没有爱心”“缺少耐心”“不如从前”，可她缺的只是被补充的力气。

两位老师同样站在讲台上，同样“没出什么事”，他们一天的内能账可以天差地别。那些看上去轻松的老师，未必是爱得少，有时只是找到了让这些消耗变小的办法。这个话题，第六编要用整整四章来讲。

承认内能有限，不等于降低对老师的要求，倒是把要求放到一个能够持续兑现的地方。一个把内能用到见底的老师，不会成为更好的老师，只会在某一天突然变得冷淡。冷淡不是品质的变化，是库存的耗尽。

所以，对师德的第一条诚实判断是：每一次耐心、每一次共情，都有价格，付的是老师自己的内在储备。

善，是要花本钱的。

◆ 5.2　动能：时间与行动

周日晚上，一位初中班主任对着手机里的日历和便签，一项一项倒着回想上一周。她兼着一个班的语文课。这份时间账是她自己排出来的。（综合改写）

周一到周五，早晨七点十分到校，盯早读，到下午五点十分之前，是课堂、作业、办公室里的事务，中间没有一个完整的一小时。她的语文课每周十二节，每一节课，课前备课按四十分钟算，作业批改按一个班一节课的量算，大约一小时二十分钟。光这两项，一周就是十几个小时。

然后是班主任的事：晨间点名、课间巡视、午休看班、两次班会、一次家长沟通的集中电话、三个学生的个别谈话、一次对某个孩子的家访。再然后是学校的事：一次教研活动、一份期中分析、两份要交的表格、一个要更新的班级台账、一次临时通知的活动方案。最后是回到家以后的事：十一点之前，回复七八条家长的微信，批完剩下的作文，准备第二天的课件。

这样记下来，她自己也吓了一跳。她说，从来没有这样把它们排到一起看过，每一件单独看，都是“应该做的”“不算多的”“花不了多久的”。可是加在一起，一周的清醒时间，几乎没有哪一块是属于她自己的。她在便签最下面补了一行：给自己，0。

这就是动能的账。动能，是时间与行动的消耗。每一件善行，都要有人去做；去做，就要占用时间；而时间，一个人一天只有二十四小时。

近些年，国际上有一些大规模的调查，专门询问各国教师一周的工作时间，其中最有名的是经合组织的教师教学国际调查（TALIS），它把工作时间分成授课、备课等几类。这类调查反复提示的一点是：教师的工作时间，从来不只是站在讲台上的那几节课；课堂之外的备课、批改和各类事务，常常占掉相当大的份量。至于

具体是多少小时、各国相差几何，这里不引数字，因为数字随年份、随国家、随学段而变，读者若要引用，请查最新一轮的原始报告。可以确定的是这个格局：一位老师真正的工作时间，大部分是看不见的。

动能的账，有三处容易被略过。

时间是总量固定的资源，每一件善都有时间的价格。这是一个再朴素不过的常识，可它在师德话语里几乎消失了。我们说“要多关心学困生”“要多与家长沟通”“要多读书”“要多反思”，每一个“多”字，都是在要求老师的二十四小时里，再腾出一块来。如果这一块没有从别处挪走，它就只能从睡眠里、从家庭里、从自己的喘息里挪走。

善与善之间也在抢同一块时间。老师不是只做一件善，而是同时承着许多件。陪一个孩子谈心的四十分钟，就是备另一节课的四十分钟；为一个孩子家访的一个晚上，就是陪自己孩子的一个晚上。所以，“这件事值不值得做”这个问题，在老师那里很少是单独的，它总是“这件事和另外那些事比，值不值得”。这时，我们才看得出师德为什么需要排序，第16章会专门处理。

再有，动能不只是时间的长度，也是行动的密度和切换的成本。一位老师一节课接一节课，课间处理学生的事，再赶着去开会，这样被切成碎片的一天，比一整块的八小时更耗人。设想一个上午：第二节下课铃一响，一个学生拿着没弄懂的题追到走廊，三分钟后，教导处的人来催一份表，转身又是第三节的课。每一段都不长，可备课时好不容易理出的那条思路，早断了。碎片没有恢复的间隙，也没有深想一件事的余地。许多老师“没有时间反思”，是整个日程里根本没有一块完整的时间，可以让反思发生，用不着去怀疑他们愿不愿意。

那位班主任的账，还可以再往下看一层。她的一周里，有一部分时间，花得很有价值：与那位总是迟到的孩子谈的二十分钟，她说是整周最值得的二十分钟。可也有相当一部分，花得她自己都说不清楚值不值：一份交给上级、不会有人细看的表格，花掉了她一个晚上；一次形式大于内容的检查，让她在办公室里多留了两小时。这些时间，同样是动能，但它们没有换来孩子的任何成长。

这一点，到第6章谈“冗余”时，会成为主角。现在先记住：动能的账上，既有换来了善的部分，也有白白流走了的部分。把两部分分开，才知道哪里该守，哪里该砍。

最后补一句公道话。承认时间有限，并不是说“老师就该准点下班”。有些善，本来就需要在时间上多给一点，比如一个孩子真的陷入困境的那几天。问题不在于花不花，而在于有没有人承认这是花，有没有一张账可以看见这笔花销，以及这笔花销是不是花在了刀刃上。

二十四小时，不会因为一句“热爱教育”就变成三十六小时。

◆ 5.3 势能：位置、制度、信任

同样一通电话，要打给家长，谈一个连续两周作业不交、上课也常走神的孩子。电话的两头，却可以是两个世界。（综合改写）

设想有两位老师，各自遇到这同一件事。第一位在一所城市名校，姑且叫她孙老师。学校有成熟的家校沟通机制：每个年级有专职的心理老师和德育主任，班级家长群是学校统一管理的，群里的规矩早已立好，什么事走群里，什么事走私聊，家长大多清楚。孙老师给家长打电话，对方接起来，先说一句“孙老师您好，辛苦了”。这个家长多半是有工作、有手机、有时间接电话的人，也大体相信学校和老师是认真的。谈话进行得不算轻松，但有一个共同的前提：双方都默认，这是为孩子好。谈完以后，若发现孩子需要更多帮助，孙老师可以转给心理老师，请德育主任出面协调，需要时还有现成的转介渠道。

第二位在一所偏远的乡村小学，姑且叫她罗老师。孩子的父母在外地打工，家里只有年迈的祖父母，听力不好，也不会用智能手机。要联系家长，她得先通过另一位邻居传话，或者等到周末，自己骑车去村里。路上要一个多小时。到了以后，老人家听不太懂她说的“学习习惯”，只是反复说“他不听话你就打他”。她要花好几倍的力气，才能让对方明白她来是为了什么；而即便明白了，老人能做的事也很有限。回程的路上天已擦黑，自行车的链条掉了两次。她想再找人帮忙，学校没有心理老师，没有专职德育人员，所有的事最后都回到她自己手里。

同一件事：与家长谈孩子的学习。同样的善，同样的认可。可孙老师付出的，大概是一次电话和一点情绪；罗老师付出的，是半天路程、一次次重复解释、一份没有人分担的责任。

两人的差别，与谁更有爱心、谁更有能力关系不大，要看脚下垫着什么。这种“垫在脚下的东西”，本书叫作势能。

势能，指的是一位老师所处的位置、所依托的制度，以及所拥有的信任。它不像内能和动能那样，直接从老师身上消耗出去，而是决定了同样一件善，要消耗多少内能和动能。说它是“垫在脚下的”，并不是说它从天上掉下来：要造出一块势能，也要付内能和动能。只不过这笔钱，常常不由当下这位老师来付，而是由学校、由地区、由许多年里许多人一点一点付下的。

势能可以分三层来看。

第一层是位置。一位老师在学校里是什么角色，学校在一个地区里是什么位置，往往决定了他说话的分量。一位有资历的年级组长，说一句话，同事愿意配合；一位新入职的年轻老师，想改一个做法，却要先花很多力气说服别人。一所被家长看重的学校，老师提出的要求，家长多半愿意照办；一所不被看重的学校，同样的要求，要多费很多口舌。同样一句“下周请家长来一趟”，年级组长说出口是通知，新老师说出口是请求。位置不是品德，位置是一种“别人愿意听你的”的储备。

第二层是制度。制度是一种事先写好的路。有了清楚的规则，许多善不必靠每个老师重新发明。比如，学校有一套处理学生冲突的流程，规定了谁先介入、谁来通知家长、谁来跟进。一张写着“先隔离、再通知、三天内回访”的流程单贴在办公室墙上，新老师也知道下一步是什么，林老师那个周三下午的负担，就会被分担出去一部分。反过来，没有制度，或者制度反而增加负担（第6章和第20章会细讲），老师就只能靠个人的体力、人情和运气，一件一件扛。好制度，让善变便宜；坏制度，让善变昂贵。

第三层是信任。信任，是家长对老师的信任，学生对老师的信任，同事、领导对老师的信任。信任像一笔事先存进去的款：存款多的人，一句话就能办成事；存款少的人，同一件事得拿出大量的解释、证明和姿态。一个被家长信任的老师，一次家访可以聊成朋友；一个不被信任的老师，哪怕说的是同样的话，也可能被理解成指责。信任最难的地方，是它不能一下子借来，只能一点一点积累，而积累它本身，又要花内能和动能。

把这三层放在一起看，结论是：同一件善，有势能的人付得轻，没势能的人付得重。

这个结论有让人不舒服的地方。它意味着，两位同样用心的老师，表面上做着同样的事，实际付出的代价可以相差很大。也意味着，当我们拿同一把尺子去衡量不同处境的老师时，其实是在默默地把他们脚下的差别忽略掉了。表彰会上，最容易被看见的，往往是那些在最薄的势能上做出最多事情的人：骑车走几十里山路去家访，晚上守着留守儿童，自己垫钱买文具。我们为这样的人动容，是应当的；可也该问一问：为什么这件事只能靠一个人的双腿和一份自掏腰包来完成？

问这个问题，是为了不让敬意代替改变，敬意本身一分也不会因此减少。

也许有人会说，这样讲，岂不是在替势能高的老师算便宜账？并非如此。势能高的老师有自己的难处：期待更高，比较更多，出一点差错就被放大。本书要说的只有一层：拿同一把尺子量两个脚下高低不同的人，量出来的差别，有一部分是脚下的差别。把这一部分认出来，两边才都量得公平。

再回头看林老师的那个周三下午。她身上有一样东西，是孙老师和罗老师都未必有的：她所在的学校，校长对她信任，同事愿意在她忙不过来的时候顶一节课。那天晚上，她的虚脱之所以停在“累”，没有变成“撑不下去”，一部分原因就在这里。有人在背后接着，同样的内能亏空，就是一次可以恢复的亏空；没有人接着，它就可能一次接一次地累积下去。

许多老师离开的时候，往往不是因为某一件事压垮了他们，而是因为他们逐渐发现，自己是在一块越来越薄的冰上走路。每一件善都需要自己去撑，每一次出了

问题都只能自己去担，这样的处境里，人不是被某一个重量压倒，而是被“没有人垫着”这件事磨掉的。

势能是可以被造出来的，也可以被消耗掉。一所学校如果能建立起分担机制，就等于给每一位老师脚下垫高了一层；一个地区如果能让乡村教师有稳定的待遇、专业的支持、对口的帮扶，就等于为最缺势能的人，补上了最需要的一块。反过来，一次不公正的处理、一次对老师的当众否定、一场舆论里的无端指责，都会把老师脚下的势能抽走一截，使得以后每一件善都比从前更贵。

所以，当我们问“这位老师为什么做不动”的时候，需要多问一句：他脚下垫着什么？如果答案是“几乎什么也没有”，那么他做不动，就不一定是他的问题。

◆ 5.4　代价被藏起来了

三种力气讲完了。既然代价这样真实，为什么师德的话语里几乎听不到它？

答案要从两句老话里找。

一句出自《论语·卫灵公》：“志士仁人，无求生以害仁，有杀身以成仁。”另一句出自《孟子·告子上》：“生亦我所欲也，义亦我所欲也，二者不可得兼，舍生而取义者也。”这两句话，是中国伦理传统里最有分量的话，也是后世所谓“杀身成仁、舍生取义”的出处。

这两句话说的是极端处境：当生命与仁义不可兼得，人应当选择仁义。这是对道德底线的宣告，是在说，有些东西比活着更重，没有它，活着也失去了意义。这个宣告了不起，它让一个民族在最艰难的时刻，有了可以站住的地方。

在同一个宣告里，却有一层结构：道德的“成色”，与付出的“代价”绑在了一起。代价越大，越能证明所认可的东西是真的；你愿意为它付出生命，说明你真认可它。在极端处境里，这个逻辑成立，因为极端处境没有第二条路，生与义只能选一个。可是，当这个逻辑从极端处境里走出来，进入日常生活，就悄悄变了形。

日常的教育里没有“杀身”的时刻，却到处是小一号的“成仁”：多熬一个夜，多忍一口气，多垫一点钱，多搭一点情。慢慢地，一种心理形成了：付出得越

多，越有道德；付得少，则嫌疑重重。道德的证据，从“做成了什么”，悄悄换成了“付出了什么”。

在这个换算里，代价被推到了台前，当成了勋章。奇怪的是，它被当成勋章，反而不能被当成成本。勋章是用来佩戴的，不是用来核算的；一个人若是开始核算自己的勋章，就显得“斤斤计较”。于是代价被藏了起来：只许被歌颂，不许被计算。师德话语里有一条不成文的规矩，就是只许讲奉献，不许算账。表彰会上有人念“三十年如一日”，没有人问这三十年里每天花了多少，谁替他分担过多少。

教育内部的例子更近。“春蚕到死丝方尽，蜡炬成灰泪始干”，是李商隐《无题》里的两句。读过全诗的人都知道，这首诗写的是爱情与别离：“相见时难别亦难，东风无力百花残。”“丝”与“思”谐音，蜡炬的泪是相思之泪。诗里“到死”“成灰”说的是一个人对所爱之人至死不渝的思念，是一句誓言，原本与教师的工作量毫无关系。

在后来的流传里，这两句渐渐脱离了原诗，成了赞美教师的通用语。蜡烛，燃烧自己，照亮别人；春蚕，耗尽自己，成全他人。同类的还有“园丁”之喻，浇灌了别人，累的是自己。这几个意象，几十年来成了教师形象最常见的比喻。

这些比喻有它的真诚。它们记下了教师劳动里确实有的那一面：长年累月的付出，不张扬，不求回报，把自己的一点点光和热留给了学生。很多老师听到这样的话，心里是热的，是被理解的。本书无意否定这一份真诚。

可是细看这些意象的内在结构：蜡烛的意义，在于烧尽；春蚕的意义，在于吐尽。“耗尽”在这两个比喻里是内在于美的。烛光越亮，烛就越短；丝越多，蚕就越近死。代价与价值成了同一件事，付出与成全不可分割，没有一种“点亮了别人、自己却无恙”的蜡烛。

何况蜡烛和老师还有一处不同。一支蜡烛烧完，换一支就是；一位老师烧完，那些年攒下的东西却换不来：对这一届孩子的了解，课堂上的手感，和同事之间不用说话的默契。这些东西一旦随人一起耗掉，学生失去的比一盏灯多得多。

这个结构一旦成为教师的自我理解，后果是接连着来的。

它让老师无法为自己设限。如果烧尽才是美的，那么留一点力气给自己，就近于不够美。一位老师想下班后好好睡一觉，会隐隐觉得自己不够“蜡烛”；一位老师想拒绝一个不合理的要求，会隐隐觉得自己不够“奉献”。底线，在这套意象里没有位置。

它也让别人（学校、家长、社会）可以不为老师的代价负责。如果老师天然是蜡烛，那么，蜡烛烧得快，是蜡烛的本分，与旁人无关。这个想法一旦被说出来，会显得冷酷；但它常常以不说出来的方式，悄悄存在于许多安排里：任务一件接一件压下来，没有人想过这些任务该由谁、用什么力气来完成。

它还让真正省力的善，拿不到名分。如果一件善做得轻松、做得漂亮，旁人反而会怀疑：这么轻松，是不是没有真用心？一位老师若把班级的许多事交给学生去管，自己从事务里腾出身来，旁人心里难免会掂量一下：这样，算不算偷懒？省力，在牺牲叙事里，是一件需要辩解的事。这一点，第10章会专门展开。

现在可以把前言里预告过的那个判断，正式摆到桌面上：以牺牲衡量道德，会降低道德。

它不是说牺牲没有价值。在没有别的路的时候，牺牲是人能给出的最大的东西，前面那两句老话守住的正是这一点。

它要说的是，当一个共同体拿牺牲当作衡量道德的尺子，会发生三件事。第一，尺子会变成目标：人们照着尺子的刻度行事，于是“付出得多”成了要做的事，“把善做成”退到了后面。这是尺子的老毛病，一旦拿来奖励，被量的东西就开始为尺子服务。第二，这把尺子奖励笨路径。设想两位老师备同一单元的课，一位每晚熬到十一点，自己从头做课件；另一位和同年级的同事分头备课、共用教案，当晚九点就能睡下，课上得一样好。评优那天，两份材料摆在一起：一份写着“连续三个学期，每晚备课到深夜”，另一份只有一行“与组内共同备课，课时质量稳定”。评委的笔，多半落在前一份上。表彰材料里，前者有故事可写，后者无话可说。第三，它奖励透支，惩罚节制，奖励最疲惫的人，而不是做成事情的人。

久而久之，老师们学到的就不是怎样把善做好，而是怎样把“付出”做得看起来更多。这时候，道德没有被抬高，只是被抬贵了。

用本书的话再说一遍。认可（S3）本来是由路径（D3）和代价（E3）共同牵动的，三者互相决定，没有哪一个是起点，第7章会细讲。牺牲叙事做的，是只盯住其中一头：付出越大，认可越高。代价于是被当成了美德本身，路径的位置随之被取消。既然付出越多越好，又何必费心去找更省力的路？

更深的一层代价是：当付出被默认为义务，付出本身也就不再被看见。没有人会为一支蜡烛记账，因为它本来就该烧。账一旦不记，错的地方也就没有人能指出来：哪些付出换来了孩子的成长，哪些只是白白烧掉了。

有人也许会反驳：难道要老师们都精打细算，像商人一样盘点自己的付出吗？这个担心有它背后的直觉：道德一旦算账，就沾上了功利的气味。先把两种算账分开。一种是为了多得而算，算的是我能拿到什么；另一种是为了付得长久而算，算的是我能撑多久、怎样才能撑得更久。前一种与师德背道而驰，后一种却是师德得以延续的条件。长途赶路的人要算水、算脚力，是因为他想走到底，想去的心并不因此减损。第17章讲“算账不是计较”时，我们还要再回来。

再说一个细节。读过孔子的人会记得，他自述“学而不厌，诲人不倦”，把“不倦”当成了一件值得提的事。我们不妨这样读：一件事若是人人都不会倦，也就用不着特别说起，可见在孔子那里，教人是会倦的，倦是教育里本来就有的东西，不倦才需要工夫。后来的人把“不倦”读成了“不许倦”，大概是读偏了。

所以，使代价被藏起来的，主要是一整套语言，用不着去找谁的恶意。这套语言在极端处境里诞生，在日常的比喻里流行，在表彰会和致辞里一次次被强化。办公室里，一位老师说“这周有点撑不住”，接话的人多半是“大家都一样”。话说到这里，也就没有下文了。它让老师们既不好意思说“我累了”，也不好意思问“这笔账该谁来付”。

本书接下来要做的，是一件很朴素的事：把这笔账写出来。写出来，并不是要把师德变成买卖，因为只有看得见的代价，才可能被分担、被减少、被换一条路去付。藏起来的东西，没法被改善。

有了这笔账，开头那句话也有了新的读法。“我也想，但是……”，“但是”后面的，常常不是借口，而是账。一位老师在认可上没有任何缺口，却依旧做不动，那么该问的就不再是“他的心够不够诚”，而是“他的账上还剩什么”。

账目看清了，还不是出路。代价并不是一张固定的价格表：同样一件善，走一条路要付十分，走另一条路也许只要付三分。下一章去看的，就是这条“路”。

在那之前，留一个很小的练习给读到这里的老师。不必写在纸上，只在心里过一遍：上一周里，你做过的最耗内能的一件事是什么？最耗时间的一件呢？在做这两件事的时候，你脚下垫着什么，又缺了什么？这三个问题，若答得出来，你已经开始记这本账了。若答不出来，也不要紧。那只说明，从来没有人教过你记。

> 带走的话
>
> 每件善都要花内能、动能、势能，代价却被牺牲叙事藏了起来；以牺牲衡量道德，会降低道德。

小账 上周最耗你内能、最耗你时间的各是哪件事？脚下垫着什么？——答得出，就开始记账了；答不出，是没人教过记。
下班后想好好睡一觉，你会觉得自己不够“蜡烛”吗？——留力气不减善；算账是为了付得长久，不是为了多得。

第 6 章

可能性：师德是一个最优化问题（D3）

◆ 6.1　可能性不是开关

上一章把代价摊在了桌面上：内能、动能、势能，每件善都要付，而且大多数时候没有人替老师记账。账看清了，还有一个问题悬着：同样一件善，为什么有人付三分，有人要付十分？这取决于走哪条路。本书把这个维度叫作路径（D3），也叫可能性，意思是一件善事到底有没有一条走得通、走得起的路。要讲清它，得先从一段读熟了的话说起。

《孟子·梁惠王上》里，齐宣王问孟子，像他这样的人，能不能去保护百姓、做一个行王道的君主。孟子答“可”。后来他用一个比方，说明“不为”与“不能”的区别：要是有人对你说，我的力气能举起三千斤，却举不起一根羽毛；眼力能看清秋天鸟兽新生的细毛，却看不见一车柴火，你肯信吗？宣王说不信。孟子于是说，如今大王的恩德足以施及禽兽，功效却到不了百姓身上，这是什么缘故呢？一根羽毛举不起，是不肯用力；一车柴火看不见，是不肯用眼；百姓没有受到保护，是不肯施恩。所以大王没有行王道，是不为也，非不能也。

宣王追问：不为和不能，样子怎么分？孟子答得很具体：把泰山夹在胳膊底下，跳过北海，对人说“我做不到”，这是真的不能；给长辈折一根树枝，对人说“我做不到”，这是不肯去做，不是不能。大王没有行王道，不属于夹着泰山跳北海那一类，属于给长辈折枝那一类。

这段话在中国人的道德心里扎得很深。它的力量在于一个清晰的二分：世上的善，要么是不能，要么是不为。不能的，不责备；不为的，就是品质问题。几千年来，这个二分法几乎原封不动地住进了我们对师德的想象里：一位老师没有去家访，没有耐心听完那个孩子的话，没有在那个晚上留下来辅导，我们的第一反应是追问他“是不能，还是不为”。若不是不能，那就是不为；若是不为，那就是师德问题。

这个二分有它的真理。有些事确实只是不肯做。一个老师明明有时间、有方法、有余力，对某个学生却冷眼相向，那就是不为，孟子的批评完全站得住。本书对此没有异议。

但孟子的比方里藏着一个没有说出口的前提：折枝是一件小事，小到人人做得到。在他的讲法里，可能性像一个开关，要么亮，要么灭，而折枝这类事，开关天然是亮着的，灭了便是人自己关掉的。可师德的日常，几乎从来不是折枝。

设想一位班主任，班里有个女孩，一向爱举手，这三周却不再抬头，作业空着，值日也不来。他知道她家里出了事，也认定“要关心这个孩子”，这一点毫无疑问。他不是举不起羽毛，也不是看不见柴火。若是这三周他压根没留意到她，那是另一回事；他留意到了，也想去，卡住的是别处。可是，怎么谈？今天叫她出来，她会不会觉得被盯上了？谈砸了，关系会不会比现在更糟？谈话的时间从哪里来，今天下午他还有两节课、一份要交的材料、一个等着回电话的家长。他可以找一个方法，也可以一次次试错，每一种都有价钱。这时候说他“是不为，非不能”，对吗？不全对。他既不是夹着泰山跳北海，也不是折一根树枝，而是站在两者之间一片很宽的灰地里。

这片灰地，就是本书所说的可能性。

用大白话说：可能性问的是一件善事有没有一条走得通、走得起的路。这条路的好坏不是“能”与“不能”两个格子，而是一条连续的刻度：同一件善，可以有一百种做法，有的误差大，有的冗余多，有的做完人就垮了；也有的做法，既准又省又不伤人。可能性的高低，就看手里的路站在刻度的哪一格。

所以本书对孟子只改一处，却是根本的一处：不把可能性当开关，把它当最优化。问题不再是“你能不能做到”，而是“有没有一条以你承受得起的代价、把这件善做准做成的路，你走上了没有”。

后果是大的。开关的逻辑是责备的逻辑：灭了，就找人问责。最优化的逻辑是找路的逻辑：路不好走，就问怎么把它修好走。前一种逻辑下，做不动的老师只有

两个出口，自责，或者辩解；后一种逻辑下，他多了一个出口，和同事一起，把路改一改。

有人会担心：这样讲，岂不是给不作为的人递了借口？凡是不想做的，都可以说“路不好走”。这个担心有道理，所以要把话说清：本书并没有取消“不为”，只是给它加了一个检验。路已经修得足够好走，时间、方法、同伴都给到了，人还是不肯迈步，这才是孟子说的不为，而且比在开关的逻辑下更清楚地看得出来。反过来，路没修好，人迈不动，就不能一概算作品质问题。开关论的毛病，恰在这里：它分不出这两种情形，只好把后一种也一并记在人的账上。

可能性也不是天生配给每个人的。它是做出来的，是一代代老师的试错、总结、传递，把原来走不通的路一点点铺成了能走的路。第3章讲过的四块糖，按流传的版本，之所以动人，就在于它把一件本来要费很大力气的善，做成了几分钟能完成的事。如果可能性只是开关，四块糖就没有意义：愿意的人早就做得到，不愿意的人再怎么教也做不到。

好走的路，本书拆成三个“最小”，也是三个检验的问题。

最小误差：这件善有没有真正落在目标上，还是好心办了坏事？

最小冗余：投入的能量里，有多少对善没有任何增加，只是耗在了形式、重复与表演上？

最小亏损：这件善做完，账有没有平，还是透支了自己，或者悄悄转嫁给了别人？

这三个问题构成本章的骨架。每个“最小”的反面，对应师德领域里一种常见的病：误差对应好心办坏事，冗余对应形式主义，亏损对应透支与转嫁。

还要先防一个误会。最优化不是最省事，更不是投机取巧。“最小”说的是在善的目标不降低的前提下，让这三样东西缩到最小，缩小的是误差、冗余和亏损，善本身不在其中。一位老师为了省力而放弃了对学生的关心，那不是最优，那是目标变了。第9章会专门分辨这一点，这里先记下：最优，是把力气用在刀刃上。

再回头看孟子。我们不必批评他。他面对的是一位有权有势的君主，对君主来说，保护百姓的路径是现成的，政令、赋税、刑罚，都握在手里，开关确实是亮着的，所以他才会说，不为也，非不能也。但一线老师不是君主，手里的路要自己一点点找，力气有限，势能微小。拿君主的开关去量老师的处境，量出来的会是一堆被冤枉的“不为”。

后面三节，分别看误差、冗余、亏损，看师德的三种病根怎样从这三个“最小”的反面长出来。

“能”与“不能”之间，隔着的往往不是人的善恶，而是一条路修没修好。

◆ 6.2　最小误差

“揠苗助长”，几乎人人会用这个成语，却很少有人追问一句：那个农夫是坏人吗？

出处在《孟子·公孙丑上》。宋国有个农夫，担心自己的禾苗长得太慢，就一棵一棵地往上拔高了一点。他疲惫不堪地回到家，对家人说：今天可累坏了，我帮禾苗长高了！他的儿子赶紧跑到田里去看，禾苗已经全都枯死了。孟子接着感叹：天下不去帮禾苗生长的人太少了。以为没有用处就放弃，是连草也不锄的人；硬要帮它长，是拔苗的人，这样做不但没有益处，反而害了它。

多数人只记住了成语，当它是个讽刺急躁的笑话。回到故事本身去看，农夫不是坏人。他勤快、焦急、真心盼着庄稼好。他有认可：禾苗应该长好。他有能量：累得一身疲惫，足见出了大力。他唯独缺一条对的路。他所有的好心和力气，都精确地落在了目标的反面。

这就是误差。

在本书的框架里，误差是可能性的第一个“最小”。善行的目标是确定的：让这个孩子真的变好，让这个班真的安稳下来，让这位家长真的放心。一条路径走出去，落点离目标有多远，这段距离就是误差。误差小，花出去的力气大部分落在目

标上；误差大，力气越多，偏得越远，甚至像那位农夫一样，用力越猛，伤害越深。

教育里的“揠苗”太多了，多到老师们自己往往不觉得。它们的样子不一样，大致有四种。

一种是方向偏了，力气用在了错的地方。一位老师认可“要让学生爱上阅读”，于是要求每个孩子每周交两篇读书笔记，并且打分排名。出发点没有半点问题，付出也实在，他批改笔记，常批到夜里。可一个学期过去，班里孩子对读书的态度反倒从喜欢变成了厌烦，因为读书变成了交笔记。他想要的是兴趣，他的路径生产的却是任务。（综合改写）

一种是力度过了头。有的老师被人称作“负责”，作业每天亲自检查，错一题订正三遍，学生的座位、午睡、课间如厕，都管得妥妥帖帖。他是真的为学生好。时间久了，学生学会的是等指令、避免出错，不是自己判断。盯得最紧的那个班，换了老师之后常常最乱。换人的第一周，不停有学生举手问：老师，这个可以吗？没有人问的是，自己想怎么做。这与学生无关，也无关前一位老师的品行，他付出的力度越过了某个点，善就开始翻面。卢梭在《爱弥儿》里对过度干预的批评，指向的就是这一类，第13章还会再谈。

还有时机。孩子刚刚考砸，眼圈红着，老师走过去拍着肩说“没关系，下次努力”。在老师看来这是安慰，在孩子听来，是当众被看见了自己的狼狈。孩子听见的，常常不是话，而是话说出口时周围站着谁。同样一句话，换到放学后的走廊里，也许正是恰好的温暖。善没有变，时机错了，落点就偏了。

最后是对象。一位老师把大量时间用在最吵闹的几个孩子身上，每天周旋、谈话、安抚，他的善是真实的。可班里那几个安安静静、从不惹事的孩子，一年到头，没有得到过他一次完整的注视。善没有落空，只是落在了最响的地方，最需要的地方反倒安静着。最安静的那几个，往往也最不会开口要。

这几种偏法有一个共同点：当事人往往看不见。揠苗的农夫没有看见禾苗，他只看见自己的汗。这是误差最危险的地方，它藏在好心背后。好心让人心安，好心

让旁人不忍批评，好心还自带一层光环，让当事人觉得，我出于善意，结果不好就不关我的事。

于是，好心办坏事的老师，常处在一种很孤独的处境里：付出最多，却最难得到有效的反馈。同事不好说他，因为他那么辛苦；学生不敢说，因为他是为我好；他自己更不会怀疑，因为他确实是为学生好。一条误差很大的路，就这样被各方的善意共同保护着，一走就是很多年。

这里容易生出一个误读。有人会说，既然好心办坏事，是不是说好心不重要，结果才重要？这就成了“只看结果”的功利主义。本书不这样讲。没有认可，连目标都没有，更谈不上误差。认可只是方程的一边，一个人认可了目标，还要有办法知道自己落点在哪里，并且有办法修正。第18章六步法里“评估、反馈、修正”几步，做的就是这件事。

减小误差的关键，是更早看见落点，用力的多少倒在其次。农夫若每拔一棵就蹲下来看一眼根，大概拔不到第二棵。那位让学生交读书笔记的老师，如果每两周问一次学生“你读这本书的时候，最想跟谁说话”，会很快发现笔记和兴趣之间的距离。落点一旦被看见，误差就开始缩小。时机错了的那位老师也是一样：他若在拍肩之前先看一眼孩子的脸色，或者干脆等到放学后的走廊，那句“没关系”就会落到该落的地方。有的老师在作业本边上留一格，让学生写一句“这条批注我看懂了吗”，一周下来，比开三次座谈会更有用。看，是一件几乎不花力气的事，省下的却是一整条走偏的路。

所以师德领域里最稀缺的资源，常常是反馈，善意倒不稀缺。一位愿意向学生、向家长、向同事问一句“我这样做，对你有没有用”的老师，往往比一位更有热情却从不问的老师走得更准。反馈是校准善行的尺子，可是我们的师德话语里，几乎没有它的位置。我们习惯讲“用心”“尽力”“无私”，很少讲“你怎么知道它有用”。

还有一层，误差也是制度的事。当一所学校只以“是否有付出的痕迹”评价老师，不以“落点是否到位”评价老师，它就在放大误差：老师们会把力气投向看得

见的付出，转而不管看不见的效果。留痕多的，被认为用心；效果好却不留痕的，反倒显得不够努力。下一节会接着谈这一点。

回到孟子，他在这个故事里给出了两条界线：不锄草是一种错，揠苗又是一种错。“舍之”是不为，“助之长”是乱为。孟子自己没有把中间那条路点明，本书的读法是，真正的善要在这两种错之间找到路，比如锄草、浇水、等待，合起来就是耕耘。这条路比不管多一份力，比乱管少一份蛮，落在苗该长的地方。

师德的最小误差，就是教育里的耕耘：知道苗在哪里，知道自己的手该落在哪里，也知道什么时候该把手收回来。

◆ 6.3 最小冗余

周四下午第三节课后，一位班主任回到办公室，桌上有三样东西等着他。

第一样，是上级布置的“安全教育主题班会”，要求有教案、有照片、有学生签到表、有活动总结，当天提交。第二样，是一份“家校沟通记录”，每次与家长的电话、微信沟通，都要记下时间、事由、结果，并由家长签字确认。第三样，是年级组要求的“关爱留守儿童台账”，要逐个学生填写本周谈话内容。他三样都做了。班会上，他用五分钟讲了安全要点，用二十分钟补拍照片、凑齐签到；家校沟通记录，他花了四十分钟补写；台账，他把上周的内容改了几个字，复制到本周。（综合改写）

同一天，班里一个孩子的作业本里夹着一张纸条，上面写着“老师，我今天不想回家”。他没有看到，因为那一晚的作业，是在批完这三样东西之后，带回家批的。

它想说明的，不是老师不尽责。他尽责到了极致，三样东西都完成了，没有一样敷衍。请看他今天的能量去了哪里：班会上二十分钟的补拍，对孩子们的安全意识没有增加一丝一毫；补写的沟通记录，没有让任何一位家长多得到一分理解；复制的台账，没有让任何一个留守孩子多被看见一眼。能量花了，善没有增加。这样的部分，就是冗余。

先把冗余讲准。它不是“多余的东西”这种笼统的批评，而是一个可以检验的问题：拿掉它，善会少一分吗？如果拿掉之后学生所得没有任何减少，那么它消耗的所有能量，在善的账上就是零。冗余是账本上最冤的一笔，能量实实在在花出去了，什么也没有换来。

要分辨的是，并不是所有的记录、表格和检查都是冗余。一位老师给班级建一份学生成长记录，回头看一个孩子一年里的变化，下次谈话就能更准，它减少了误差，不算冗余。一次规范的安全演练，确实可能在关键时刻保住孩子的安全，它有善的产出。所以判断冗余不能看形式，要看功能：这份能量，是在为善服务，还是在为“证明我做过善”服务？

后一种，就是形式主义的核心。

“留痕”本来是个中性的词，有些事确实需要记录。可它后面常被接上“主义”两个字，那就是另一回事了：留痕不再服务于做事，做事反倒服务于留痕。有关部门对此并非没有看见。2019年12月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于减轻中小学教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》。从公开的文件内容看，它针对的是教师身上一类与教育教学无关的负担：各类社会事务涌进校园，督查检查评比考核过多过频，填表报数、材料报送层层加码。文件的方向很明确，给这些东西做减法，把时间还给教师和学生。这是一次正式的公开承认：冗余确实存在，而且压在老师身上。

形式主义这个词，听上去像态度问题，似乎是某些人不踏实、爱做表面文章。换成本书的视角，它首先是能量怎么配置的问题。当“证明做了”比“做成了”更容易被看见、被检查、被奖惩时，所有理性的人都会把一部分能量转向“证明”。这谈不上道德败坏，是对环境信号的合理反应。

于是出现了一个奇怪的局面：老师们不断被要求“更有师德”，同时又不断被要求花更多的力气去证明师德。这两件事互相挤占。证明师德的材料越厚，真正用来做师德的时间和心力越薄。最后，那份最该由内能与动能承担的东西，比如在孩

子红着眼圈的时候多停留三分钟，在作业本上写一句真正读懂了他的话，因为没有“痕迹”，成了最没有人记账的东西。

冗余最深的危害，是挤出。冗余占住的，是原本可以做善的能量。

冗余还有一个更隐蔽的亲戚，叫表演。形式主义的材料，至少还是面向检查的，有一种冗余是面向观众的：公开课上一堂排练了很多遍的“完美课”，评优时一份精雕细琢的“感人事迹”，开家长会时一套固定的“动情演讲”。它们不是完全没有价值，但能量花在了“被人看见”上，没有花在“对学生有用”上。这和前面说的误差也不同：误差是想帮学生却帮偏了，表演的落点本来就不在学生身上，有时连当事人自己也被那份动情感动了，感动完，学生并没有多得到什么。第13章会专门谈这种会做不认型：路径十分熟练，能量完全够用，认可却空了，剩下一整套精致而冗余的动作。

冗余从哪里来？大致有三个来源。

制度是第一个。检查、评比、考核、各类进校园的事项，每一项单独看都有其道理，加在一起就成了压在老师身上的一座山。老师无法决定这些事是否要做，只能决定怎么在最短时间内把它们做完。这部分冗余是外来的，老师个人几乎无力消除，需要校长和管理者去承担，第七编会谈到。

习惯是第二个。一个老师用了很多年的做法，比如每次都全文抄写教案，每份作业都全批全改，每次谈话都从头讲一遍道理，里面有大量早已失效的动作。当初可能有用，后来环境变了、学生变了，它们留了下来。习惯性的冗余最难看见，因为它已经变成了“我就是这样做事的”。

焦虑是第三个。有些冗余来自对出错的恐惧：反复检查，反复确认，反复留下证据，只因为怕万一出事说不清。焦虑越重，留的“保险”越多，而每一份保险，都要用能量去买。

三个来源，三种处理的办法：制度的冗余要靠上面减，习惯的冗余要靠自己看，焦虑的冗余要靠建立信任来化解。共同的起点是先看见：把一天里的能量花销逐项问一句，“拿掉它，学生会少得到什么”。有个粗糙却好用的办法：设想明天

起再没有人检查这件事，你还会不会做它？会，多半是善；不会，多半是冗余。安全上必须留的底，当然另当别论。

这个问题，初听起来有些冷，仿佛把一切都量化成了效率。可是想一想，一位真正爱学生的老师，难道不会为自己的力气被浪费而心疼吗？心疼，是因为知道这些力气本可以换来什么。

清理冗余，并没有减轻责任，是把善从遮挡物后面放出来。2019年那份文件在老师们中间引起的共鸣，也许就在这里：它说的不是“你们可以少做一些”，而是“你们本来该做的事，已经被太多别的事挡住了”。

回到那个周四下午。假如这三样东西里有两样被合并、被减掉，他回到办公室，大约会先把作业本翻开，在那张纸条上看到那一行字。接下来要做的事不会轻松：怎么问，什么时候问，问了之后怎么办，都要花心思。可是这时候花出去的每一分钟，都落在一个具体的孩子身上。减下来的是冗余，省出来的时间，才有地方去接住这一类事。

那么，如果连这些都清理了，老师还会做不动吗？还会的。因为路上还有第三道关口，比误差和冗余更深。

◆ 6.4　最小亏损

每隔一段时间，教育类的新闻里就会出现这样一类报道：一位老师，多年坚持早到晚走，节假日不休息，带病上课，直到在讲台上或办公室里倒下。报道的基调往往是敬佩的，标题里常有“倒在三尺讲台”这样的字眼。这类故事我们不点名，也不去核对其中任何一个具体的细节，因为本书关心的是它们作为一种类型，在我们心里激起的反应。

读到这样的报道，人们心里总有两种声音。一种是敬佩：他把一生都给了学生。另一种更轻，常常被压下去，是一个问句：他的家人呢？他自己的身体呢？他倒下之后，他的学生怎么办？

第二个问句，就是本节要说的事。善行要有最小误差、最小冗余，还要有最小亏损。

亏损是什么？一件善做完，账能不能平。投入的能量，有没有被后续的补充抵回来？睡一觉，恢复了；休息一个周末，缓过来了；做成一件事，心里有所收获，这都是账平的状态。能量有出有进，一个人才能把善做得长久。亏损，就是出得多，进得少，缺口越拉越大，要么靠透支自己来填，要么悄悄让别人来扛。于是亏损有两种形态，一种叫透支，一种叫转嫁。

透支，是自己扛。睡眠被一点点借走，身体的信号被一点点压下，对家人的陪伴被一点点省掉，连自己的兴趣、朋友、安静的时刻，也被善行吞没。偶尔的透支不算亏损：考前一周多熬几个夜，过后补回来，账是平的。要警惕的是补不回来的那一部分，一个月接一个月地累积。透支不是一天形成的，是一个很长的、很安静的过程，所以不容易被察觉。更要紧的是，它常常披着美德的外衣：别人夸你辛苦，你自己也觉得这是应该的，是师德的体现。透支的人几乎得不到任何“停下来”的信号，因为整个环境都在奖励他继续。周日晚上，他在灯下批到十一点，妻子来叫过两回，他说“就剩这几本了”；周一早上，他带着咳嗽走进教室，学生说“老师辛苦了”，他笑一笑，觉得这一切都值得。三个月里，每一晚单独看，都挑不出毛病。到了第四个月，他发现自己上楼梯时要扶一下栏杆。

转嫁，是让别人扛，更隐蔽，也更需要警惕。设想一位中学老师，白天在家长群里被一位家长连发三条语音质问，他一条一条耐心地回复，措辞谨慎，没有流露半分不满。他在学校里始终温和、耐心、体面。晚上回到家，孩子举着一份要家长签字的通知单，叫了他两声，他忽然大声吼了出来。吼完他自己也愣住了。孩子低着头，一句话不说。那一晚他想：我在学校能对别人家的孩子那么有耐心，为什么对自己的孩子却没有？（综合改写）

答案其实很简单。耐心是内能，内能是有限的，白天已经花完了，剩下的亏空，在家里被讨了回来。他对学生的善没有减少一分，可是白天咽下去的东西并没有消失，只是换了一个承受的人。

这就是转嫁。它不是老师的自私，恰恰常发生在最有责任心的老师身上，因为他在工作中把自己榨得最干。转嫁的对象通常有三类：家人，把没有耗尽的情绪与没有给出的时间留给最亲近、最不会离开的人；同事，把自己做不完的任务、不愿承担的麻烦推给身边人；学生本身，把积压的焦虑和疲惫，以不耐烦、严苛、加码的方式，传回到孩子身上。第14章会把这些路径一条条拆开，这里只先指出：转嫁是亏损的第二种形态，而且往往比透支更伤人，因为受影响的人并没有选择承担。

再往深一层想：透支与转嫁，为什么比误差与冗余更值得警惕？误差和冗余只是让善变得低效，亏损会让善的来源本身枯竭。

打个比方，一口井。误差是水桶漏了一点，冗余是打上来的水洒了一些，这些都是损失，但井还在。亏损，是井水本身在下降。井干了，别说水桶漏不漏，连打水的资格都没有了。一位老师的内能、动能、势能，就是他的井，亏损就是持续地、毫无补充地向井里要水。

这样的老师，终有一天会面对两种结局。一种是倒下，前面说的新闻就是这一种。另一种更常见，也更悄无声息：他不倒下，但他变了。他不再有耐心，不再有热情，对学生开始冷淡，对工作只求完成，批作业只打钩，不写一个字。人们说他“不想做了”。这并不是他变坏了，是他的认可被笨路径和透支一点点改写了。需要分清的是，这与认可仍在、只是做不动的“想做做不动”不是一回事，这里认可已经被改写，第11章会细讲这条线，第12章则讲能量撤离的另一条线。在这里先记一句：很多所谓的“师德滑坡”，是笨路径加透支的终点，不是起点。

那么，我们的师德文化对亏损是怎么看的？坦白说，它常常把亏损当作美德的证明。第5章谈过的春蚕与蜡炬，便是这样一类意象，它们把亏损当成了善的价格，没有看出它是善的缺陷。

前面说过，以牺牲衡量道德，会降低道德。放到这里，意思更具体了。如果用“付出了多少、牺牲了多少”来评价一位老师的师德，最高的师德就是牺牲最大的那个人，也就是倒下的那个人。后来者由此得出一个结论：要做好老师，就得准

备好倒下。有些人会向前一步，更多的人会后退一步，因为他们知道自己做不到，也不愿意，于是只好在心里悄悄把“好老师”降格成“差不多就行”。

真正的高师德，应当是另一个模样：误差小，冗余少，不亏损。它让后来者看了觉得“我也做得到”，而且愿意去做。一位老师把一生都交在了讲台上，值得敬意；一位老师做了三十年，依旧精神饱满、家庭和睦、学生信任，他的价值更大，因为他证明了这件事可以长久做下去。

所以防止亏损，并不是对奉献的背叛，它是让奉献活得久的办法。具体怎么防，第18章会讲“能量底线”：给自己的内能、动能、势能各画一条线，线以下的部分，不再向外给。这个做法有时被误解为自私，其实相反，它是对学生最长久的负责：只有留住了自己的井，才能一直有水可给。

把本章三节合起来看，可能性这个东西，不是一个开关，是三道关口：误差关，问善有没有落在目标上；冗余关，问力气有没有用在刀刃上；亏损关，问井水有没有被抽干，抽干的代价又落在了谁身上。三道关口都过，一条路才算好走。任何一道不过，都会在老师身上长出相应的病：好心办坏事，形式主义，透支与转嫁。

也许有读者会问：这三个“最小”，是不是三个互相独立的指标，可以各自去优化？不能。它们彼此牵连，减少冗余省下的力气可以用来减小误差，误差降低又能少走弯路、少受亏损。更重要的是，它们的“最优”不是在真空里求出来的，要放回另外两个角里去：这件善有多具体、多高，定下了目标；一个人手里有多少能量，定下了边界。路径是在这两者之间长出来的。这正是下一编要展开的内容：认可、代价、路径三者，如何互相决定。

那位在家里吼了孩子的老师，如果有一条更好走的路，比如家长群的回复有人分担，也许白天就不必咽下那么多委屈，晚上也不必让孩子来承担。

善不该是一笔赊来的账，欠下的，最后总要有人还。

带走的话

路径不是开关，而是误差、冗余、亏损三道关；亏损里的透支与转嫁，会让善的来源枯竭。

小账 这周哪份表格或台账，做完后学生那边什么也没变？——那是冗余，先清它，省出的时间才接得住真正的事。
你在学校咽下的情绪，最后落在了谁身上？——透支是自己扛，转嫁是家人、同事、学生扛；先守住井水。

第 三 编

三方程：三者如何纠缠

编 序

第三编三章，把前面分开讲的认可、代价、路径合到一起，看它们怎样互相牵动。第7章讲认可由付出和路径决定，S3＝F(D3, E3)：认可不是起点，付不起的善会被降格，有路可走的善会被加深。第8章讲代价由认可和路径决定，E3＝H(S3, D3)：同一件善，不同的人付不同的价，笨路径还会多收一笔附加费，所以要把账写出来。第9章讲路径在认可与代价之间求最优，D3＝G(S3, E3)：目标定了问最少付多少，力气定了问最多做成多少，最优不等于最少。

这一编要回答的是：同一位老师，认可没有变，为什么这个月做得动，下个月就做不动。常识把认可当作起点，办法便是再劝一次。三个方程给出另一幅图：三样东西同时在场，没有哪一个是起点。做不动的时候，先看哪个角绷得最紧，再决定从哪里下手。

这一编偏道理，读起来比前两编慢一些。每章都配办公室里的情境，其中的老师是综合改写，不是真人真事。

读完可以带走一张只有三栏的师德账本，认可、代价、路径各一栏，和一个习惯：觉得做不动的时候，先把三栏填一遍，再问自己够不够好。下一编讲这三者两两相碰，会把第三者推向哪里。

第 7 章

认可由付出和路径决定：S3＝F(D3, E3)

◆ 7.1　认可不是起点

有一张纸，后来被压在一摞试卷底下。纸上是全班四十多个学生的名字，开学第一周抄的，一个名字一行，旁边留着空白，打算谈完一个划掉一个。

上一编把好路径的三个“最小”讲完了：误差小，冗余少，不亏损。接下来要问的是，认可、代价、路径这三样东西，究竟是谁在推着谁。第一个要碰的，是最顺口的一个想法：认可是不是一切的起点？

这张纸是方老师的，她带初二语文（综合改写）。开学第一周，学校请来一位老教师做报告，讲的是“把每个学生都放在心上”。她听得很认真，在笔记本上抄下一句：每个孩子都值得被看见。散会时她心里是热的，回到办公室，把名字抄在了那张纸上，打算一个一个谈心。

第一个月，她谈了十一个。第二个月，她谈了六个。到了期中前后，作业、听课、迎检、家长群里的消息一起压上来，那张纸被压在一摞试卷底下。期末有人问起她对“关爱每一个学生”怎么看，她说：“当然是对的，只是现实里，能顾上大多数就不错了。”

“当然是对的”还在，可它的分量已经不是开学那天的分量。开学那天，这是一句要拿去做的话；到了期末，这是一句可以放在那里的话。

常识对这件事的解释几乎是一致的：人先有了认可，后才有行动；认可不够深，行动就不会长久。顺着这个想法，要让老师做得多，办法就是让认可更深、更牢、更动情，许多师德培训用的正是这个逻辑。

方老师的学期却给出另一幅图景。她的认可没有凭空变弱，而是在一次次“做”的过程里被改写了。谈了十一个，她知道了谈一次心要花一个课间加半个晚上，知道了有的孩子谈了也不开口，知道了谈完之后自己要缓很久。这些东西一

点一点沉下去，变成她对“关爱每一个学生”的新理解：它不再是一个纯粹的好，而是一个带着价钱的好。价钱高了，她对这件事的认可跟着起了变化。

这就是本章要讲的第一个方程：S3＝F(D3，E3)。用大白话说，一个人认可什么、认到什么程度，不只由他心里想什么决定，也由他为此要付出多少、有没有一条好走的路决定。认可既是做事的起点，也是做事的结果。

这话听上去平常，落到办公室里却有分量。同一学期里，方老师在走廊碰见那个她本想谈心的男孩，对方低头绕了过去，她也没有叫住他。那一刻她心里并不是不在乎，而是清楚地知道，叫住之后要接上的是什么：至少二十分钟，一个她还没想好怎么开头的话题，和一个晚上的回味。认可没有消失，只是被一笔她提前算出来的账挡在了门外。

先把几个词交代一下。认可（S3）指价值这一维，也就是老师认可的真、善、美：真是不偏离教育本身，善是对学生真有益处，美是让人愿意靠近、愿意效仿。代价（E3）指能量的付出：内能是身心与情感，动能是时间与行动，势能是位置、制度与信任。路径（D3）指做成这件事的走法，好路径有三个“最小”，即误差小、冗余少、亏损小。S3＝F(D3，E3)读作“认可是路径与代价的函数”。这里的“函数”只是说：代价和路径一变，认可也跟着变，并不是说有个公式能算出数字。

这个想法并不是今天才有的，思想史上几位老练的人，早就摸到了它的边。

亚里士多德在《尼各马可伦理学》第二卷开头讲过一个被引用了两千多年的意思：德性不是生来就有的，我们通过做公正的事成为公正的人，通过做勇敢的事成为勇敢的人。他举的例子很朴素，学建筑靠盖房子，学弹琴靠弹琴。放到师德上就是，一个人不是先成了“爱学生的人”，再去爱学生，而是在一次次具体地对待学生的过程中，成了这样的人。做，在先，或者至少与认可同时发生。

王阳明讲得更直接。《传习录》里反复说“事上磨炼”，大意是：人要在事上去磨，才立得住，静时定，动时也定。对那些只想在静坐里、在书本里把道理想透

再去做的弟子，他是不客气的。在他看来，没有经过事的道理靠不住，认可要在事里熬过一遍，才算自己的。

两位先哲都提醒了同一件事：认可需要被做出来的经验滋养。可他们的话里也留着一个缝。亚里士多德讲“做”能养成德性，没有再问：做得太苦、太笨、总是失败呢？王阳明讲“事上磨炼”，也没有追问：磨，是磨出光亮，还是磨掉了棱角，磨得人心灰意冷？他们默认做的过程是顺的，是能一步步长进的。现实里的师德，却常常在这个过程里出了岔子。

做，可以养成德性，也可以耗掉德性。养成还是耗掉，取决的不是认可本身有多高，而是这件事做起来是怎样的付出、怎样的路。路顺，做是养；路笨、账重，做是耗。

所以认可站不住一个“独立起点”的位置。它像河里的水位，上游有来水，下游有流出，一时的高低由两头共同决定。你可以在某个清晨站到岸边，对着水位线发誓要守住它，可一个学期过去，水位还是看来水和去水。

再回到方老师那张压在试卷底下的纸。把它当一份证据，它说明的并不是“她的认可不够”，而是她的认可在第一个月里被检验了一遍。检验的内容很具体：谈一个学生要多长时间？这个时间从哪里挤出来？谈完之后，自己还剩多少精力？谈话有没有真的改变那个孩子？每个问题都在悄悄修改“关爱每一个学生”这句话的含义。前两个问的是动能与内能，第三个问的是她有没有一个被支持的位置，也就是势能，第四个问的是路径：这样谈有没有用。

同一场检验，对不同的人，结果并不相同。设想隔壁班的另一位老师，每天早读后恰好有十分钟空档，班里有个细心的班长帮她留意谁最近情绪不对，她还在师范时练过怎样让一个沉默的孩子开口。同样的认可，到她这里付出更轻，路也更顺，那张名单便一直往下划。我们看到的“有人坚持、有人放弃”，很多时候不是觉悟的差别，是检验结果的差别。当然，条件好只是少了消耗，并不会自动生出认可；那张名单划不划得下去，终究还要有人去谈。

由此得到一个朴素的提醒：看到两位老师对同一条师德规范态度不同，先别急着比觉悟，先比他们的账和路。

也许有人会反驳：认可既然随代价与路径而变，道德岂不成了一笔交易？付得起就认，付不起就不认？

方程说的是认可的生长条件，不是认可的价码。一个人在条件很差时依然守住某种善，当然可能，而且令人敬重。只是他守住的办法，多半是把一部分代价悄悄转到自己的身体、家人或别处，这笔账迟早要结，后面的章节会专门讲。眼下只需记住，说“认可受条件影响”，是在描述一个我们都经历过的事实，用不着当成放弃的借口。承认事实，才谈得上改变条件。

认可不是立在岸边的碑，是随来水和去水起落的那条线。

◆ 7.2　付不起的善会被降格

认可的下降，往往不是一下子发生的，它走的是一条台阶。台阶也能往上走，那是下一节的事。

第一级是“我要做”。这时善是自己的事，是想要的东西，像一个人想去一座山。第二级是“应该做”。善从自己的愿望变成了外面的要求，是规范，是职责，是别人看着你时你该有的样子。第三级是“说说而已”。善成了口头上的立场，大家都说它好，没有人指望它真的被做。

从第一级滑到第三级，一般不需要任何人变坏，需要的只是时间，和一直付不起的账。

“因材施教”是个很好的观察窗口。

这四个字今天几乎每位老师都认可，公开课评语里常出现，校长讲话里也少不了。它的源头，通常追到孔子。《论语·先进》里有一段著名的记载：子路问，听到了就去做吗？孔子说，有父兄在，怎么能听到就做呢？冉有问了同样的问题，孔子却说，听到了就去做。公西华觉得奇怪，问为什么同一个问题答案相反。孔子说，冉求平日退缩，所以推他一把；子路一个人顶两个人，所以拉他一把。这个故

事常被当作“因材施教”的典型。要说明的是，“因材施教”这个现成的说法是后世学者概括出来的，孔子本人没有这样一句原话，但这段对话里的做法，是有据可查的。

现在把这段对话放回孔子的处境。按《史记》的说法，孔子有弟子三千，其中通达的有七十二人，那是前后累计的总数，不是同一时间坐在一起的人数。就《论语》里的记述看，他日常面对的是一个不大的圈子，师生常常一起出行，闲坐时也能谈上半天，有的是机会观察每个人的脾气，读懂谁退缩、谁冒进。孔子的“材”，是他有机会看见的“材”；他的“施教”，有一条走得通的路：人少而熟，相处长久而多面，一句话就能对准一个人。

再看今天的一位老师。一个班四十多个学生，一周若干节课，每节课四十来分钟，下了课还有作业、考试、会议、检查。要真做到孔子那样的“因材”，就得对每个孩子都有足够的了解，有不同的教法，有及时的反馈。这件事的内能、动能、势能三笔账，都远远超出一个人在日常条件下能承受的范围。

于是台阶开始往下走。

起初，老师是真心认可的。有位年轻老师（综合改写）刚入职时，给班里每个学生做过一份小档案，写他的脾气、他的长项、他听不懂的地方，再为不同的学生准备不同层次的作业。头两个月，她觉得这是老师最值得做的事。可备课时间翻了倍，批改时间也翻了倍，下班时间一再往后推。她没有放弃认可，只是把它降了一级：“因材施教是个理想，我们尽量做吧。”这是“应该做”。那一摞小档案后来搬进了抽屉最底层，封皮上落着粉笔灰。

过了一两年，她发现年级统一的进度、统一的考试，让当初备下的那些东西几乎用不上。她开始只在公开课上展示“分层教学”，平时一套教案用到底。对新来的同事说起这件事，她说得很轻松：“因材施教嘛，就是个口号，谁都知道要这样，谁都做不到。”这是“说说而已”。

这里没有谁背叛了教育。她在第一级时是真诚的，在第三级时说的也是实话。变的是她与这件善之间的价钱和路径：付得起时，它是目标；付不起、又无路可走时，它成了装饰。

S3＝F(D3，　E3)在这里可以说得更清楚。认可降格，对应着两个条件同时出现：代价太高，付出超出了承受；路径太笨，没有找到更省力的做法。两个条件叠在一起，认可便沿着台阶往下滑。只有一个条件时，往往还撑得住：付出高但路径好，比如手里有了成熟的分层作业模板，代价就降下来；路径笨但付出不高，也许只是慢一点。真正压垮认可的，是又重又笨。

有人会说，这不过是为偷懒找理由。这个反驳要回应，因为它代表了一种很自然的直觉，在许多学校的办公室里，这样的话并不少见。本书的判断并不是“付不起就可以不做”，而是：认可的下降是可以预料的，有规律可循，不能当成个人品质问题来处理。当成品质问题，我们就只会不断提醒老师“要坚守”，可提醒降不了账单；账单不降，台阶照样往下走。

还有一层，是我们很少提到的。认可降格之后，老师心里有一个和解的需要：做不到的善，如果还被高高认可，每一天都会生出愧疚。愧疚也是一笔账，是内能的持续消耗。为了不那么难受，认可便悄悄降下来，降下来之后人反而轻松了。这是自我保护，算不上堕落。理解了这一点，面对那位说“口号而已”的老师，我们就不会只有指责，也会有一点同情。

这条台阶在学校里还有一个很实际的后果：它让“认可率”成了不可靠的指标。问卷上人人选“非常认同”，不见得说明第一级还稳稳站着，也可能只是大家都清楚，这是一道不会被追问的题，勾上它不用多想一秒，也不必为此付任何东西。真正值得问的是另一个问题：这件善，你上个月做了几次，每次做完觉得怎样？

“说说而已”也不是终点。如果善被说成口号之后，仍然被写进文件、挂在墙上、要求老师每年表态，说与做的距离就被制度固定下来，成了一道谁都习惯了的裂缝。以后走进这所学校的年轻人，一开始就会看到：这里的善，是用来说的。

“因材施教”最终成了口号，还有一个不太被注意的原因，在它的检查方式上。公开课评价表上，常有一栏“体现因材施教”，评委在四十分钟里，只能看到有没有出现分层的提问，有没有一两道不同难度的题。于是因材施教被压缩成四十分钟里可以被看见的几个动作。老师为了让这几个动作出现，会在公开课前专门设计；平时的课堂没有人看，也就不必设计。同一个原则，在公开课上做得很漂亮，在日常里几乎消失。

这并不是哪位老师的虚伪，而是账与路造成的：日常的因材施教真正昂贵，又无处报销；公开课上的因材施教有限，可以集中准备。善被分成两半，贵的那一半被放弃，便宜的那一半被留下，留下的正是“应该做”和“说说而已”之间的那一级。

要让因材施教回到“我要做”，该问的就不是“你为什么不坚持”，而是“有什么办法让日常的因材施教变得便宜”。比如作业分成两档而不是四十档；比如借一次小测，摸清哪几个孩子需要多讲一遍；比如让学生互相讲题。这些办法算不上完美，但它们让这件善从一场昂贵的表演，变回可以日常发生的事。

付不起的善，会被降格。降格了的善，会被说成本来就不重要。这是认可最安静的死法。

◆ 7.3　有路可走的善会被加深

方程的另一个方向同样成立：当一件善找到了好走的路，做成了，认可便会变得扎实。

苏霍姆林斯基是这方面最好的见证之一。他是乌克兰的教育家，1948年起在帕夫雷什中学任校长，直到1970年去世，在这所乡村学校工作了二十多年。他留下的《给教师的建议》，由一百条短文组成，条条从课堂里的一个具体难处出发：学生为什么注意力散，为什么记不住，怎样对待学习吃力的孩子，老师怎样挤出时间读书，备课到底备什么。

这本书最让人信服的地方，不在于讲了多高的理想，而在于它几乎总在回答“怎么办”。谈到老师的时间不够用，他没有劝人多牺牲，而是谈怎样让备课变得可持续：老师要大量读书，读书不是为了备某一节课，而是让知识的储备远远多于课堂所需，临场备课就不再吃力。谈到学习吃力的孩子，他不是要求老师“耐心再耐心”，而是谈怎样给这些孩子安排合适的作业，让他们在自己的进度里尝到成功的滋味。（以上是对通行译本大意的转述，并非逐条引用。）

放进我们的方程里看（他本人并不用“代价”“路径”这样的词，这是本书的读法），他做的事情是：一边认可儿童的发展，一边不断地给老师递路。路递得多了，老师做成的事就多了；做成的事多了，那个最初的信念，每个孩子都能学好，每个孩子身上都有值得挖掘的东西，便不再只是一句话，而成了老师亲眼见过的事实。

这也是理解他的一个线索。他一再回到具体的孩子，写他们怎样从落后变得自信，这些故事不是为了煽情，而是他对自己信念的证据。信念不是开学时的誓言，是在长期的工作里，一次次看到孩子“活过来”之后沉淀下来的东西。

再看一位普通老师的小事。

一位小学数学老师（综合改写）一直认可“让学困生有尊严地学习”，可总兑现不了：每次讲评试卷，学困生都低着头。她试过当众鼓励，反而让孩子更难受；试过课后单独补，又占去自己大量时间。后来在同事的建议下，她试了一个很小的办法：给每个学困生一道“预习过的题”，讲评课上让他们先讲，其余的人提问。这道题事先在课间悄悄跟他讲透，花五分钟。

第一次，一个平时从不举手的男孩站到了讲台前，讲得磕磕绊绊，但讲完了。下课后有同学问他：“你那道题我昨天没做出来，你怎么想到的？”

这位老师后来说，那一刻她才真正觉得“有尊严地学习”这几个字有了重量。当晚她在备课本的页角写了两个字：可以。之前她是“认为应该这样”，此刻她是“知道这样可以”。认可从“应该”回到了“我要”，而且比开学时更深，因为里面多了一个孩子站在讲台上的画面。

这就是回写：做成了，路径被验证了，付出被证明值得，认可便被加深。

从这里可以看出几点。

加深认可的是做成的事，不是再听一遍的话。再动人的话，只能让人在当时热一下；一件做成的事，会在记忆里留下一个可以回头去看的画面，而画面比口号经久。

做成也不需要宏大。五分钟的课间辅导，一道事先讲透的题，就足以让一个信念落地。很多老师以为只有惊天动地的转化才能坚定信念，其实一连串可以复制的小成功，才是信念的土壤。

做成还让认可有了细节。没做过的善，认可是笼统的，“要关爱学困生”，一句话就完了；做成过一次的善，认可里便有了温度、地点、孩子的表情、自己当时说的那句话。细节是认可的根须，笼统的认可风一吹就倒，带着细节的认可，才经得起一个又一个忙乱的学期。这也解释了老教师为什么讲起得意的事滔滔不绝，讲起师德原则却几句话带过：原则是认可的结论，故事才是认可的来处。

苏霍姆林斯基的实践指出了一条朴素的路线：与其反复劝老师“热爱学生”，不如给老师一件一件可以做成的事。热爱劝不出来，它在做成一件件事之后，自己长出来。

这样说，并没有否认宣讲的价值。宣讲可以点亮方向，让人看到一件善值得去做。但方向点亮之后，如果没有路，很快又会回到7.2里那条台阶上。有路，它就变成这一节里的样子：做，成，信，再做。

还有一个常被忽略的侧面：做成，也在改变老师对自己的认可。

师德里的认可，不止是对“善”的认可，还包括对“我能做这件善”的认可。一位老师若多年总是做不成，他对善的信念，会慢慢连同对自己的信念一起松动。他不再相信“我能让一个后进生改变”，于是也不再相信“后进生可以改变”，这两个相信几乎是孪生的。反过来，一次真实的做成，让他对自己有了新的认识，也为他对善的信念加了一块砖。

在苏霍姆林斯基那里，这一点体现得尤其清楚。他提倡老师读书、细心观察学生、留下记录，用意不在让老师显得有学问，而是让老师在自己的班级里，一次次积累“我看懂了这个孩子”“我找到了对他有用的办法”的经验。《给教师的建议》里那些细致得近乎琐碎的条目，是在给老师的自信铺台阶。台阶一级一级铺好，老师踩上去，会觉得：原来我也做得到。

你自己的从教经历里，大概也有过一两节课、一次谈话、一个孩子，让你觉得“这行我做对了”。回想一下，那时你对教育的认可，是不是比平常更深？这种深，多半不是因为当时读了什么好文章，而是因为事情做成了。许多老师的“教育情怀”，就是这样一些做成的时刻累积起来的。

有一个提防要补上。做成的善也可能被误读。如果一位老师靠着巨大的透支做成了一件事，他得到的回写是什么？是“只要拼命就行”。这个回写会加深一种认可，但加深的是对苦行的认可，不是对善的认可，下一次他仍会用透支去换结果，直到撑不住。所以回写要有质量：被加深的应当是“这条路可行”，而不是“我又扛过去了”。苦行型在第13章讲，回写怎样做对，在第19章讲。

路递出去，还得递得对。同样一个“预习过的题”的办法，换到一个五十人的大班、一位刚接班的新老师手里，可能就走不通：课间五分钟挤不出来，孩子对她也还不放心。好路径总是和具体的人、具体的班级配在一起的，不能拿来就套。它更像一把试用的钥匙，试一次，看开不开；不开，就换一把，而不是怪门或者怪人。这也是为什么苏霍姆林斯基的条目总写得那样琐碎具体：他递的不是一条通用的大道，是许多把可以试一试的小钥匙。

所以，一所学校想保持老师的热情，答案可能不在又一场表彰，而在于有没有让老师经常做成一点事。让做成发生得更密一些，让做成被看见、被说出来、被留下来，认可就会在这一次次的小确认里长大。

信念要从做成的事里长出来，劝是劝不深的。

7.4 对师德培训的含义

如果S3＝F(D3, E3)成立，师德培训的想法就要换一换。

传统的想法很清楚：目的是提高认可，手段也是提高认可。请名师来讲，请模范来谈，让老师们动容；动容之后认可上去了，行为自然跟上。这一章前三节已经说明了这条逻辑的缺口：认可并不独立于代价和路径，动容过后，账单照旧，台阶照旧。

新的想法是：要提高认可，先别碰认可，去降代价、给路径。让善付得起，让路走得通，认可自己会上来。

这听上去有些反常识，用一个对照来说明。下面是一个情境，用来显示两种培训的差别，并非某次真实培训的记录（综合改写）。

某校有两个教研组，各有十来位老师，面对同一个议题：怎样做好与家长的沟通。培训前，大家对“与家长良好沟通”的认可度都很高，问卷上几乎人人选了“非常认同”。

第一组的培训是一场两小时的报告。主讲人是一位口碑很好的班主任，讲了她十几年来怎样用真心换取家长的信任，讲了几个让人落泪的故事。会后老师们说收获很大，问卷上的“认同度”略有上升。

第二组的培训是三次各九十分钟的工作坊。第一次，老师们把自己上个月所有与家长的沟通列出来，标上每次花了多少时间、事后累不累、效果如何。第二次，大家一起发现：占时间最多的是“同一类问题反复解释”，比如作业怎么检查、成绩怎么看；而效果最好的，往往是简短、具体、带一个小建议的沟通。于是他们做了一份“常见问题的统一说明”，又设计了一个三句话的模板：先说孩子这周一个具体的进步，再说一件需要家里配合的小事，最后问家长一个问题。有人把模板抄在便利贴上，贴在电脑屏幕的边框上。第三次，大家两周后回来，报告用了模板之后的情况：一位老师说，原来每周晚上要花一个多小时回家长的消息，现在二十分钟；另一位说，有个一直冷淡的家长，第一次回了一句“谢谢老师”。

一个月后有人回访两个组。第一组行为变化不大，有老师说：“那天听着挺感动，回来又是老样子。”第二组里多数人保持了新的沟通方式，其中几位在访谈里说，现在觉得“和家长沟通这件事，原来是可以做好的”。

再看两组的认可变化。第一组的认可会后升了一点，然后回落。第二组的认可，在培训过程中没有人专门去“提升”，它在行动里悄悄变了：从“应该做好”变成“可以做好，而且值得”。

这个对照说明的，正是本章的核心：想提高认可，不能只讲认可，要降代价、给路径，让老师在做成里重新认可。

这样的培训，在设计上大致有三条要求。

第一，每一个价值目标，都要配一个马上能试的小做法。讲“尊重学生”，同时就给一句今天能用的话、一个明天能试的动作，比如学生答错时，先说一句“你的前半句我听懂了”，再请别人补。只给目标，不给动作，老师带走的只有愧疚。

第二，评估要看实施，也要看代价。老师回去之后到底做了没有？做这件事比以前省力还是更费力？做了但更费力，说明路没找对，要回到工作坊再改，而不是回头再讲一次价值。

第三，允许认可“后到”。有的老师在培训时并不热情，甚至有些怀疑，没关系。让他先试一个小做法，做成一次，再谈认可。认可可以在做之后来。

有校长会问：这样是不是太“技术化”了？师德是人心的事，怎么能靠模板和流程？

这个疑问有它的道理，回答也有三层。第一，模板和流程不是师德的替代品，是楼梯上的扶手。扶手不是楼梯，可有些人没有它，一级也上不去。第二，技术化的另一面，是降低了对个人禀赋的依赖。过去我们习惯把“会沟通的老师”看成天生的，于是好的沟通永远只是少数人的事；一旦把好沟通拆成几步、做成模板，一位普通老师也能做到七八成，这对大多数老师才公平。第三，真正的师德从不是在模板里做完的。模板解决的是常规部分，省下来的力气，留给那些必须用心、没有

模板可套的时刻：一个孩子突然哭了，一位家长突然发了火。这时候的用心，才是最有人味的部分。

所以降代价、给路径，不会让师德变得冷冰冰，它让老师有力气把热情留给最需要它的地方。

设想一位校长想把这个想法落到学期计划里，他最先要动的，可能只是日程表上的一个格子：把下学期第一次全员师德活动从“邀请名师作报告”，改成“各年级组带着上个月的真实记录来，一起删掉三件可以不做的事、固定一件可以更省力的做法”。再往后，是把活动之后的两周留出来，让每个组回来讲一讲，那件事做成了没有，花了多少力气。这几个动作都很小，却把活动从“让大家再热一次”挪到了“让大家多做成一件”。签到表上也许只多了一栏：这个月，你做成了什么。

这并不是否定价值宣讲，只是给它换一个位置。宣讲应当出现在老师已经有路可走的时候，用来命名他们已经在做的事、解释这件事为什么重要，而不该站在最前面，独自承担“改变人心”的全部重量。

回头看看我们的培训日程，有多少场是请人来讲“爱与奉献”，又有多少场是坐下来一起算一笔账、找一条路？前者所占的分量，大概说明了我们对师德的一个深层假设：以为师德是被说服出来的。本章的结论是，师德更多是被支持出来的。

还可以给校长和教研组长一个简单的自检办法。下次组织师德类活动之前，先问四个问题：这次活动之后，老师们明天能多做成哪一件具体的事？这件事做起来，比现在省力还是费力？如果费力，我们给了什么补偿或简化？做成之后，谁来看见它、说出它？

四个问题答不上来，活动多半停在第一级台阶上，只是让大家再热一次。答得上来，哪怕活动很朴素，认可也会在后面的日子里慢慢上来。这四个问题，其实是把S3＝F(D3， E3)翻译成了一张办事清单：前两问问的是付出与路径，第三问问的是补给，第四问问的是做成之后的回写。

S3＝F(D3， E3)告诉我们，认可有它自己的生长条件：付出可承受，路径可走通。条件好，认可向上；条件坏，认可向下。想让老师认可，就去改变他的条件。这句话并没有贬低认可，它让认可有了落脚的地方。

认可不是培训的起点，是培训做对之后走到的那一级台阶。

> 带走的话
>
> 认可不是起点，是随付出和路径起落的水位；想让老师认可，先降代价、给路径，认可在做成之后自己长出来。

小账　有哪件善，我嘴上还说“当然对”，却已经很久没做了？——先看是付不起还是没有路，再谈觉悟。
下一次师德活动之后，大家明天能多做成哪一件具体的事？——答不上来，多半只是让大家再热一次。

第 8 章

代价由认可和路径决定：E3＝H(S3, D3)

◆ 8.1　代价不是固定价格

“孩子在学校，你们不管吗？”

电话那头的声音不高，却把乙老师准备了半个小时的开场白堵了回去。他握着听筒愣了两秒，才想起草稿本上第三版的第一句是什么。

那是周四下午，某校初二年级组。两位老师各接到同一张任务单：与一位连续三天没交作业的学生家长通一次电话。单子上只有一行字，“了解情况，取得配合”，对谁都一样。（综合改写）

甲老师教龄十二年，所带班级的家长大半认识她，家长群里她一说话就有人回应。她拨通电话，前三分钟寒暄孩子上周的月考，家长自己说起了家里的变故，十分钟后双方约定：晚上八点前孩子把作业拍照发给她。放下电话，她喝了口水，接着改下一本作业。

乙老师是去年入职的新老师，这个班他只带了一学期。他在办公室里把那个号码看了很久，先在草稿本上写开场白，改了三遍；又担心家长觉得是在告状，把措辞磨得更软。第一次拨出去，没人接；半小时后再拨，接了，便是开头那一句。这通电话打了二十五分钟，他挂断时手心是湿的，后面一节课讲得心不在焉，晚上还把整段对话在脑子里复盘了一遍。

同一件善，同一张任务单。甲付出了十分钟和一点点注意力，乙付出了一个下午的专注、一段难受的情绪，还有一整晚的回想。

如果代价是一个固定的价格，像商品标签上印着的数字，两个人本该付一样的钱。可事实摆在眼前：同一件善行，落在不同的人身上，价格差得很远。这与乙更不负责、甲更高尚都无关，价格本来就不是善行自己带着的东西。

本书把做一件善所要付出的能量称为代价（E3），分内能（身心与情感）、动能（时间与行动）、势能（位置、制度与信任）三种，第5章已经把它们一一摊开。现在要问更深一层：这笔账上的数字，究竟由什么决定？

答案是两样东西。一样是认可（S3），也就是你认的是什么、认到什么程度，即对真善美的认可；另一样是路径（D3），也就是你走的是哪条路，即最小误差、最小冗余、最小亏损的最优化。写成方程，就是E3＝H(S3，D3)：代价由认可和路径共同决定。这句话的意思不复杂：同样的善，你认得越真，付出越像投入；你走的路越顺，实际花掉的力气越少。两者随便动一个，账单就变。

这个判断看上去平常，却与师德领域里一个很深的习惯相悖。我们惯于把善行的代价看成善行自身的属性：班主任就是辛苦，家访就是费时，辅导后进生就是耗心。于是“辛苦”成了师德的天然标签，谁也不去追问它是不是必然的。

在西方伦理学里，最认真地想把代价算清楚的人，是边沁。他在《道德与立法原理导论》里提出所谓“苦乐计算”：评估一个行为，要看它带来的快乐与痛苦，并考虑强度、持续时间、确定性、远近、繁殖性、纯度和范围等因素。这套计算的初衷令人敬佩，它第一次把“代价”当作伦理的正式项目，而不是羞于启齿的杂项。

可是边沁的计算里有一处不易察觉的缺口：计算者没有把自己算进去。苦与乐被当作可以客观加总的量，仿佛每个人对同一件事的感受是同一个数。现实中，同一通家长电话，在甲那里是十分钟的轻快，在乙那里是一个下午的煎熬。苦乐从来不是事情本身的重量，它是事情落在某个具体的人身上之后的重量，取决于这个人此刻有多少积累、多少势能，认这件事认到哪一步，手里握着怎样的方法。把计算者忘掉，数字就失了真。

对老师来说，这个缺口尤其要紧。师德话语里流行的“计算”，多半是替别人算，替一个抽象的“好老师”算。培训报告里说“这点付出算什么”，说的人心里的单价，是自己最顺手那一刻的单价；而台下听的人，也许正站在乙的位置上。

于是有了本章的第一个判断：代价不是固定价格，它是随人、随处境、随路径而变的函数。这个函数可以拆成三层。第一层是认可对代价的影响：同一件事，你认它，付出像投入；你不认它，付出像损失，这是8.2的内容。第二层是路径对代价的影响：被当作“善的价格”的东西，有很大一部分是笨方法多收的钱，这是8.3的内容。第三层是把这笔账写出来，让它成为可以被讨论、被改变的对象，这是8.4的内容。

进入这三层之前，先把一个常见的误会说破。有人听到“代价随人而变”，会担心这是在给懈怠找理由：既然辛苦是主观的，“我觉得累”岂不是什么都可以不做？

恰恰相反。承认代价随人而变，才第一次让我们有办法去改变它。如果价格是固定的，唯一能做的就是要求人付得起：要觉悟，要奉献，要咬牙。如果价格是函数，我们就多了两处可以下手的地方：认可可以澄清，路径可以改进。同一件善，乙老师今天付二十五分钟加一个晚上，经过训练，明年也许只付十分钟。他并没有变得无情，账单只是变薄了。

再退一步，“同一件善，不同人付不同的价”对学校管理也有直接的含义：用同一把尺子去量所有老师的“奉献”，必然不公。乙的一个下午，在制度的统计里与甲的十分钟一样，都只记作“完成家长沟通一次”。表彰会上，甲的轻松被看作理所当然，乙的狼狈被看作不够成熟。没有人去问，两人的账单为什么差这么远？差的部分，哪些是乙应当学会的方法，哪些是学校本该给他的势能？

这个问题没人问，因为大家以为价格是固定的。

要分开看。乙的难受里，有一部分是新手必经的，熟了自然会轻，用不着谁来道歉；另一部分，比如没有人告诉过他电话的第一句可以怎么开口，是本来可以有人递给他的。前一部分靠时间，后一部分靠安排。

于是边沁的缺口可以补成一句话：算账的人，要把自己算进账里。每位老师算的是“我做这件事，要付多少”，而不是“一般人做这件事，要付多少”。后者是统计，前者才是师德。

不妨在办公室里做一个小练习。把本周你做过的一件善行写在纸上，比如一次课后谈话、一次家长沟通、一次替同事代课，然后想两个问题：如果换成组里另一位同事来做，他会付出什么？如果换成三年前的你来做，又会付出什么？

多半的人会发现，两个答案都与今天的自己不一样。同事有他的熟路和短处，三年前的你方法更少，也许精力更多。这个练习很简单，却足以让人松开一个念头：我今天觉得很重的东西，未必是这件事本来的重量；我觉得轻巧的事，别人也未必轻巧。

这对教研组的相处也是一个提醒。一位老师说“这件事很累”，另一位的第一反应常常是“还好啊”。这句“还好啊”并无恶意，只是把自己的单价当成了所有人的单价。组里真正互相体谅，往往从有人肯问一句开始：“你是怎么做的？”问路径，比评判态度更接近事情的实情。

下面两节，就从这位“算进账里的自己”身上，一层层往下看。

◆ 8.2　认可改变代价的感受

周六上午，学校的灯亮得比平时早，也比平时晚灭。两位老师都在加班。（综合改写）

丙老师带高三毕业班，班会的主题是“最后一百天”。班会前一晚，他用了三个小时，把全班四十几个学生这一学期的变化一个个过了一遍，在每个人名字后写下一两句话，准备第二天当面说。这三个小时他没觉得苦，睡得晚了些，第二天眼里有红丝，神情却是亮的。

同一个周六，丁老师也在学校。学校要求每位班主任提交一份“学生成长档案”，每人四十页，周一检查。他同样熬到晚上十点，同样一个个翻学生的材料，同样写下一句句评语。可写到第十几份时，笔开始一下一下往纸上戳。他对同事说：“我不是不关心学生，我就是受不了这种东西。”

两人做的事，从外面看几乎一样：把学生一个个想一遍，写成文字。耗的时间也差不多，三个小时上下。可是账单上，丙记的是投入，丁记的是损失。

这是不能用时间来换算的差别。内能那一栏，丙几乎没有消耗，甚至还有进账：他想起某个学生去年的样子，嘴角动了一下。丁的内能一栏则是大笔支出：厌烦、抗拒、对自己的轻微厌恶，还有一句“我在浪费生命”的低声自语。

这就是认可对代价的第一重作用：认可改变的不是能量的物理量，而是能量被记在哪一栏。

要把这句话说准，需要稍微慢一点。

本书所说的认可（S3），是对真善美的认可：认为这件事是在轨的（没有偏离教育本身），有效的（真的对学生有益），有吸引力的（值得别人靠近和效仿）。认可不是一时的情绪，也不是一腔热情，它是一个人对“这件事值不值得做”的判断，再加上这个判断真是他自己的。

当判断是自己的，付出就有了归属。你为你认的事花力气，这力气是流进你要的地方去了；你为你不认的事花力气，这力气是被抽走了。同样的三小时，一个是投资，一个是征税。

孔子在《论语·雍也》里有一句大家都很熟的话：“知之者不如好之者，好之者不如乐之者。”这句话常被引来谈学习的三重境界。放到代价的问题里读，它还说出了另一层：知道一件事该做，喜欢做这件事，在做的过程中得到快乐，三者所需的能量并不一样。“知之”的人靠提醒和约束，每一步都要自己推自己；“好之”的人心里有牵引，步子自己往前走；“乐之”的人，做的过程已经是回报，付出和所得几乎难以分开。

孔子说的是三种与事情的关系，没有把它们排成三种人品。这三种关系，对应三种不同的付法：知之者做事要付全额；好之者的一部分代价，被事情本身的牵引抵消了；乐之者的代价，甚至有一部分当场返还。这是本书的引申读法，不是孔子的本意。

把这一层放进师德，就会看到一个常被忽略的事实：师德培训最常见的做法，是把老师们一律放在“知之”的位置上。告诉他们应当关爱学生，应当耐心，应当

奉献。这种宣讲充其量让更多人“知道”，却没有改变这件事在他们身上的记账方式。听完以后，每一次耐心依旧是“应该做”的付全额，从自己身上硬扣一块。

那么，认可怎样才能真正成为自己的，从而改变记账方式？有三个条件几乎不能省。

第一，认可要具体。“热爱学生”这样的认可是挂在墙上的，很难被身体接收；“我想让坐在后排那个总低头的孩子，这学期至少有一次主动举手”，这样的认可才有牵引力。第4章说过，抽象的认可无法实施，这里再补一句：抽象的认可，也无法抵消代价。

第二，认可要经过自己。一个认可，如果是别人规定的，哪怕规定得再对，执行时也是外加的重量。规范并非无用，只是必须经过老师自己的重新确认，才会变成他的认可。这是第16章“定价值”要做的工作：替老师认没有用，要帮老师认。

第三，认可要有“做成”的经验。第7章讲过，做成过的善，认可会加深；加深了的认可，又使下一次的代价感受变轻。这是一个往返的回路，第19章还会把它作为“回写”展开。

反过来，不认的事怎样增加代价？

许多老师谈起材料、评比、迎检，用的词是“消耗”；谈起一次与学生的深谈，哪怕谈到深夜，用的词是“值得”。同样的钟点，一个记在亏损里，一个记在投入里。老师们并非不懂得区分，他们是用内心的账本在区分。而这本账，管理者通常看不见。检查表上，“完成”二字抹平了一切差别；一件自己不认的事被迫完成，是怎样一点点消磨人的，没有人统计。同一个“完成”，有的是做完，有的是熬完。

这里要补上一个重要的限定，免得读者误会。

认可能够改变代价的感受，却改不了代价的实数。丙老师熬夜写评语，那三个小时仍然是三个小时，他的睡眠仍然少了；他今天觉得轻快，不等于身体不付账。认可只是把一部分“损失感”转成“投入感”，把一部分情绪上的无谓消耗省下来。时间、体力这些硬账，仍要老实地算。

忘了这一点，就会滑向一种危险的做法：用高认可去抵消高代价，用“你要热爱它”去回应“我快撑不住了”。这正是第12章要专门讲的燃烧的起点。热爱可以让人今天不觉得累，身体明天会照实讨账。

所以更稳妥的说法是：认可主要改变代价的感受，路径主要改变代价的实数。两者并行，缺一不可。

再回到丁老师。他的难处，其实不在认可学生：他认学生，也认“了解学生”这件事。他不认的是“四十页档案”这条路径。每个学生四十页，大量内容是格式要求下的重复，并不产生对学生的新了解。这个“不认”是个很准的判断，他认出了冗余。

这也说明，不认并不全是坏事。有时它是一个灵敏的警报，在告诉我们这条路上有一块是白花的力气。把“不认”一律当作觉悟问题的管理者，等于把警报当成了噪音。

由此引出下一节的问题：当代价高到让人不认的时候，该问的不是“他的认可怎么这么低”，而是“这条路上，有多少是善本身的价格，有多少是笨路径多收的钱”。

◆ 8.3　笨路径的附加费

《庄子·养生主》里有这样一段。庖丁给文惠君宰牛，手所触、肩所倚、足所履、膝所踦，砉然响然，奏刀騞然，无不合乎音律。文惠君赞叹，问他的技艺怎会到这个地步。庖丁放下刀，说自己所好的是道，已经超过了技。他讲了三个阶段：刚开始解牛时，眼里所见无非一头整牛；三年之后，不再见全牛；到如今，是用神去遇、不用眼去看，依着牛天然的结构，“批大郤，导大窾，因其固然”。

然后他讲了一笔账。好的厨工一年换一把刀，那是用刀去割；一般的厨工一个月换一把刀，那是用刀去砍。他这把刀用了十九年，解过的牛有数千头，刀刃还像刚从磨刀石上磨出来的一样。原因是牛的骨节之间有空隙，刀刃薄得几乎没有厚度，用没有厚度的刀刃进入有空隙的地方，运转起来自然宽绰而有余地。

这是中国思想里最早、也最漂亮的一份“代价账单”。不妨把它读成三行。

族庖，月更刀：砍骨头，刀折得快。

良庖，岁更刀：割肉，刀磨损得慢些。

庖丁，十九年刀刃若新：不与骨头硬碰。

三个人面对的是同一头牛。牛的“善”，也就是把一头牛分解成可用的肉，三个人都完成了。差别全在刀上的损耗，即做成这件事所付出的能量；而损耗的大小，几乎不取决于牛，取决于刀走在哪里。

一件善的代价里，有一部分是善自己的价格，另一部分是笨路径多收的钱。族庖多付的那一部分，牛不该收，该收的是他的刀路。

回到教室。

一位语文老师，每次作文课后要批改五十份作文。他的做法是每份都从头读到尾，用红笔在每一处写下评语，再给一个总评。一份二十分钟左右，五十份就是一千分钟，十六七个小时，差不多占去两个半天。（综合改写）他认真，学生也感受得到，可是渐渐发现：学生拿到本子，多半只看分数，评语很少有人读；下一次作文，同样的毛病照样出现。

周末被占去了，内能也一点点磨去了。他想，这是做老师的本分，辛苦是应该的。

后来一位同事提醒他：能不能先把五十份作文通读一遍，找出最集中的三类问题，课堂上讲；每份只批最关键的一两处，让学生在下一稿里改这一处？

他试了。每份的批改时间降到六七分钟，一千分钟压到三百多分钟，周末回来了一大半。更要紧的是，学生下一稿里，那一两处毛病有了明显的改进。他这才看清：旧做法的二十分钟里，有相当一部分，是在反复写同样的评语，写学生不读的评语，写不会引起改动的评语。他翻出几本旧作文，同一句“注意详略”，在十几个不同的本子上用红笔写过。这些力气没有变成学生的进步，在纸面上散掉了。

这就是笨路径的附加费。它的收法有个特点：看起来像善的价格。你用二十分钟，因为“认真”；你熬了周末，因为“负责”；你付了这么多，所以这善一定很重。没有人想到，这笔钱里有一半是路收的。

把这笔附加费拆开，正好对应第6章讲过的D3的三个“最小”。

误差带来的附加费。方向偏了，力气越大，补救越贵。揠苗助长的宋人，并不缺勤劳，缺的是方向。一位老师“为你好”地天天盯着学生，学生却越来越反感，这时所有的投入，都成了反向的账。

冗余带来的附加费。花了力气，善却没有增加的那部分。重复的评语、层层的台账、做给检查看的材料，都属此类。它的特点是：不做，善也不少一分。

亏损带来的附加费。能量用出去之后，没有回到自己身上，也没有流进学生的成长里，而是漏掉了。一个人长期睡不好，白天的耐心就会成倍变贵；一个老师身体垮了，之后每一件善的单价都会涨。亏损会把今天的账推到明天，还要滚上利息。

这三种附加费，在日常的师德话语里常被一并收进“辛苦”二字。一句“老师真辛苦”，把误差、冗余、亏损都温柔地盖上了。

此处要小心一个相反的偏差：不能把一切代价都说成路径的问题。

庖丁的刀，也不是不费力气。文中他自己说，每到筋骨交错的地方，就看出那里难下手，于是警惕起来，目光专注，动作放慢，一点一点地解，原文是“每至于族，吾见其难为，怵然为戒，视为止，行为迟”。难处是真的，他也认。他与族庖的区别，在于把真难的地方和不必难的地方分得清楚。

教师的工作也一样。深夜陪一个情绪崩溃的孩子，面对一场难以收场的家校冲突，这些地方的力气，是善本身的价格，没有哪条捷径能省掉。这一部分我们不仅不该省，还要为它留足能量，给足势能和支持。

所以可以这样分：有一类代价是善的“硬价”，来自事情本身的难度和人心的分量；另一类是路径的“软价”，来自方法的粗糙、制度的重复、安排的失当。前者要尊重，要补给；后者要削减，要改进。

师德的现实问题是，两类账混在一起，从来没有被分开过。老师们既为硬价付费，又为软价买单，而且因为二者外观一样，谁也不敢说“这一块可以省”。

一说省，就像在说“这件事不重要”。

这是一个很深的心理障碍。许多本可改进的地方，因为怕被误读为不负责，就没有人敢改。庖丁敢让一把刀用十九年，是因为他心里清楚，这份节省并不轻慢那头牛，顺着它的纹理走，才是对这头牛最懂的方式。教育里也有这样的懂：顺着学生的纹理走，叫因材施教；顺着事情的纹理走，叫省力而不省心。

最后给老师们一个自己用的检验办法。任何一件让你觉得“太耗了”的事，可以问三个问题。

这件事里，如果我什么都不改，哪一部分是学生一定需要的？这部分是硬价。

如果去掉某一步，学生得到的善会少吗？不会少的那一步，是冗余。

如果换一个方向，同样的力气能不能走得更远？走不远的地方，是误差。

这三个问题不为偷懒，为的是把力气换到刀刃上。

庖丁说他所好者道也，进乎技矣。放在师德上，也许可以说：好老师所好者，不是辛苦，而是善；所进者，不是力气，而是路。

◆ 8.4 代价的可见化

睡前躺下，许多认真的老师会把这一天过一遍：对那个孩子是不是太凶了？那通电话是不是该再耐心一点？明天的课备得够不够用心？过完一遍，往往带着一点内疚睡去。

这是一种古老而认真的记账。《论语·学而》里，曾子说：“吾日三省吾身：为人谋而不忠乎？与朋友交而不信乎？传不习乎？”每天夜里，把当天做过的事拿出来过一遍：替人谋事，是否尽心？与朋友交往，是否守信？老师传给我的东西，我是否温习了？两千多年来，这是中国人自我修养的典范，古人的用心，今天读来仍然动容。

可是细看这三件事，会发现问的几乎是同一类问题：我的认可，守住了没有。忠是认可的诚，信是认可的实，习是认可的续，都落在S3上。

曾子的三省里没有这样的问题：今天替人谋事，花了我多少力气？这些力气花得值不值？有没有一条更省的路？也没有这样的问题：我替人谋的这份忠，有没有让别人替我付账？

这是整套传统修养的方式：修身修的是心，是认可，是“诚”。代价和路径，在那个时代的日常里是被默认的。谋事用什么方法，学艺的人自会在师门里学；一个人的力气有没有透支，农耕的节律里自有天时来调节。这是本书的推断，不是考据的结论，意思是传统的账本只管认可，另外两本账在它的生活里另有地方在管。

今天的老师处境不同了。一个班四十多个学生，家校沟通、材料评比、课后服务、各种平台，把一个人的一天切成许多碎片。没有人替我们管代价和路径，我们却依然拿着那本只管认可的账本，每晚三省：我今天够不够忠，够不够尽心，够不够爱学生。

于是出现一种奇怪的现象：越是认真的老师，越是睡前内疚。因为账本上只有一栏可以填，而这一栏永远填不满。

本章前三节所论，到这里可以收成一个实际的建议：给师德补上两栏账，一栏记代价（E3），一栏记路径（D3）。这样一本三栏的账，本书称为“师德账本”。

师德账本没有什么神秘。它的要点是：对每一件你做的善行，不仅问“我认不认”，还问“我付了什么”和“我走的是哪条路”。一件善行在账本上有三栏。

认可栏：这件事，我认的是真（在轨）、善（有效）、美（吸引）里的哪一项？认到什么程度？

代价栏：它花了我多少内能（情绪与精力）、动能（时间与行动）、势能（位置、关系、信任的动用）？

路径栏：我是怎么做的？误差在哪里，冗余在哪里，有没有亏损与转嫁？

三栏放在一起，才能回答那个真正要紧的问题：这件善值不值得，值得的话，还有没有更好的做法。

下面是一个简单的示范，里面的数字都是示意。（综合改写）

一位小学班主任，试着把自己一周里最耗力气的一件事记了下来：每天放学后留下三四个学生补作业。

认可栏：她认“不让任何孩子掉队”，主要是善（有效）。程度：很深。

代价栏：内能4分（满分5分，5分最耗心力），每次要压住脾气，对着反复出错的学生保持耐心；动能每周三个多小时，每天约四十分钟；势能5分（5分是最不利，处处无人托着），因为这是她自己加的，没有任何制度支持。

路径栏：她发现，留下的学生里，一半其实只是忘带本子或没抄清作业，并不是不会；另一半的错误高度集中在两类题型上；而她每次都是从头讲一遍。

三栏摆在一起，有些东西自己浮了出来：留堂四十分钟里，至少有一半是冗余，因为不会的和忘了的混在一起；讲解有误差，因为没有针对那两类题型；整体上还有亏损，因为每天的情绪消耗没有任何补给。

她没有降低对“不让任何孩子掉队”的认可，她改了路径：每天作业先自查，忘带的当场处理；留下的只补那两类题型，每次十五分钟；周三、周五安排一位学习好的学生做小帮手。一个月后，她的留堂时间少了一半，补上来的学生反而更多。

她把这张账画在备课本的最后一页，用尺子划了三道竖线，没有给任何人看。要说明的是，一周的数字不能当结论，要记上三四周，看哪一栏总是高，那才是该先动手的地方。

一张小小的账，让一个原来只能用“辛苦”回答的问题，变成了可以动手的问题。写完那一页，她第一次觉得，那种说不清的累有了名字。代价可见化的意义就在这里：它把“辛苦”这个混沌的词，拆成了可以讨论的东西。

可见化至少带来四个好处。

第一，它让代价从感受变成事实。许多老师都有一种说不清的累，说不清就无法求助，也无法改进，只能忍着。一旦写到纸上，“累”就有了位置：是内能，还是动能，还是势能？是哪一件事，在哪一个时刻？说得清，才谈得上调整。

第二，它让软价和硬价分开。上一节说过，代价里一部分是善的硬价，另一部分是路径的软价。没有账，二者混在一起；有了账，削减什么、保留什么，一眼就能看出。

第三，它让转嫁暴露出来。第14章会专门讲代价转嫁：自己付不起的账，悄悄记到学生、家人、同事身上。账本上多一栏“这笔代价最后落在谁身上”，转嫁就无处藏身。

第四，也是最重要的，它让老师有了为自己谈判的依据。一位老师若能拿出一份清楚的账，告诉校长“这件事每周占去我多少时间，哪些环节是重复的”，他说的不是诉苦，而是提案。诉苦会被劝“克服一下”，提案却可以被讨论。

这里要回应一个迟早会出现的疑问：给善行算账，是不是对善的亵渎？

传统里有一种深厚的直觉：道德不能被算计污染。义与利要分得清，君子喻于义，小人喻于利。讲能量、讲成本，听起来像商人的口吻。

这个直觉里有真东西，第17章还会专门回应。这里先给一个简短的区分：算账有两种。一种算“我能得什么”，那是求利，确实会腐蚀善；另一种算“我付了什么、怎样付得更少、付得更久”，那是对善的负责。前者记在收入栏，后者记在支出栏，目的相反。

一位农民知道自己一亩地要投多少种子、多少人工，并不会因此不爱庄稼。正是因为爱，才算得精细，多一分浪费，就是对土地少一分诚意。师德也是如此：老师对学生的爱，若不能持续，便只是一阵风；要持续，就需要账。

还要提醒一件事：账本是给自己看的，不是给别人评比的。

一旦师德账本被拿去检查、排名、考核，它马上会变成又一份台账，成为新的冗余，甚至变成“谁累得更多谁更高尚”的竞赛，账本便走回了它想摆脱的老路。账本的价值在于诚实，而诚实只发生在安全的地方。因此它首先是一件私人的工

具，其次是教研组里彼此交换的材料，最后才可能成为学校在制度上降本的依据。这个顺序不能颠倒。

把本章收拢，E3＝H(S3，D3)这个式子，对老师来说不是用来背诵的，而是用来看清的。它告诉我们：你付出的代价，不是善自己定的价，是你的认可和你的路径共同开出的账单。认可越真，同样的力气越像投入；路径越顺，同样的善越省力。所以，当一位老师说“我做不动了”，在把这句话归结为意志之前，应当先问：他的账本上写的是什么？

很多时候，我们以为在测量一个人的境界，其实在测量一条路的坑洼。

设想一年之后，又是一个周四的下午，任务单上依然是那一行字：与一位连续三天没交作业的学生家长通一次电话。乙老师拿起听筒之前，没有再写草稿。便签纸上只有两行，是他这一年里一点点记下来的：先说孩子这周做得好的一件小事；问一句“家里这几天还顺利吗”。电话响到第三声，被接了起来。

放下听筒时，他低头看了看自己的手。手心是干的。

> **带走的话**
>
> 代价不是善自己定的价，是认可和路径共同开出的账单；把认可、代价、路径记成三栏，“辛苦”才拆得开、改得动。

小账 这周最耗力气的一件事，哪些是善的硬价，哪些是笨路径多收的软价？——去掉一步善不少，是冗余；换方向走得更远，是误差。
同一件事，我觉得重，换同事或三年前的我来做，一样重吗？——不一样；代价随人而变，先问“你怎么做的”，再评态度。

第 9 章

可能性在认可与代价之间求最优：D3＝G(S3, E3)

◆ 9.1　两种问法

同一位老师，同一个愿望，为什么这个月做得动，下个月就做不动了？

这个问题，上一章只讲了一半。代价会随着认可和路径变，这一点已经清楚。可是在老师自己的日子里，变得最快的往往是另一样东西：手里有多少力气。力气一变，原先那条路还走不走得通？不通的时候，是放下愿望，还是换一条路？

不妨看一位老师的两个星期。她教初二语文，兼班主任，姑且叫她贺老师。九月中旬的那一周，她精力正好，睡得足，嗓子没毛病，家里也没有什么事。班上有六个孩子作文总是写不长，她想一个一个地面批，坐在孩子旁边，一句一句地讲。周一到周四，她把午休和放学后的四十分钟都排给了这件事，每天两个孩子，周五收个尾。她还顺手给其中一个家长打了电话，聊了二十分钟。一周下来，六个孩子的作文都有了肉眼可见的变化，她自己也觉得踏实。（综合改写）

十月底，她病了，先是咳嗽，后来发烧，吃了药还是昏沉。医生让她歇着，她没歇，只请了两天假，就硬撑着回到教室。这一周，同样是那六个孩子，同样是那个愿望，原来的做法已经行不通：面批要一坐四十分钟，她的声音撑不住。她换了安排：把六个孩子的作文各挑出两处最值得改的地方，用红笔在页边写一句话，只写一句；再让写得好的两个同学，每人带一个写得短的同伴，课间互相读一段。她自己只在周四抽十分钟，把六本作文本翻一遍。一周下来，变化没有上一周那么大，但也确实有。有一个孩子的作文，从八行写到了十四行。

这两周，贺老师的“善”没有变，她要的始终是让这几个孩子学会把一件事写清楚、写长一点。变了的有两样：她手里有多少力气，和她因此选了哪条路。

这里面藏着两种问法。

第一种问法是：目标定了，最少要付出多少？“我要让这六个孩子学会写长作文”，这是给定的善；然后问，怎样做，花的力气最小？满精力的那一周，贺老师问的就是这一句，所以她会想到面批，想到打电话，想到一个孩子一个孩子地磨。面批虽然贵，对这几个孩子是值得的，她可以从容地这样算。

第二种问法是：力气定了，最多能做成多少？生病的那一周，她问的是另一句：“我今天只有这么多力气，用在哪里最能让孩子进步？”这并没有降低标准，只是换了一个入口。她从自己付得起的东西出发往上找，不再从善出发往下算。结果她找到了页边的一句话，找到了同伴互读。这两样东西，在她满精力的时候是想不到的，因为那时用不着想。

这两种问法，是同一个问题的两面。前面几章里，我们把师德拆成三样东西：认可，也就是老师认定哪些是真、是善、是美，这是价值三角里管价值的那一维，记作认可（S3）；代价，也就是做这件事要付出的内能、动能和势能，记作E3；路径，也就是有没有一条好走的路，记作D3。第7章说，认可由代价和路径一起决定；第8章说，代价由认可和路径一起决定。这一章要说第三个方程：路径，是在认可的价值与可付出的能量之间求出来的最优解。

用大白话讲，就是一件善行能不能做成、好不好做，既不是天生的，也不是意志给的，而是在“我想做成什么”和“我付得起什么”这两个数之间，被算出来、被找出来的。

两种问法各有各的季节。第一种适合备课、规划、学期初：时间和精力都还有，那就大胆地问“最理想的做法是什么”，再去压低它的成本。第二种适合学期末、临近考试、生病、家里有事的时候：力气成了硬约束，那就老老实实地问“这样的力气，最高能做成什么”。好老师往往在这两种问法之间来回切换。被“做不动”困住的老师，常常只会第一种，力气不够的时候，依然问“我该怎样做到那个理想的样子”。

硬撑，是第一种问法在资源不足时唯一的答案。

再回到贺老师生病那一周，有个细节值得看一眼。她没有对自己说“既然病了，那就不管了”。这是另一种常见的反应：把力气不足直接当成放弃的理由，认可随之塌下去。她也没有说“再难也要面批”。她问的是：我这一周，什么是不能丢的？答案是两条：每个孩子都要被认真看到一次，每个孩子都要得到一个具体的、可以立刻照着改的建议。这两条，就是她守住的认可。守住了它们，下面的安排都可以重新设计。

所以，两种问法的差别，不在善的高低，而在善被放在方程的哪一边。第一种问法把善固定下来，力气是待求的量；第二种问法把力气固定下来，善能做到几分是待求的量。可无论哪种，都要有第三样东西：路。没有路，就没有解。

这样看，师德培训里最常见的缺口，就清楚得多了。这个缺口，培训台上少有人提起。我们太习惯于告诉老师：“善是这样的，你应当做到。”这只给了方程的一边。老师回到教室的那一刻，面对的却是完整的一道题：我的力气今天是多少，明天是多少，学期末是多少；我的善，做到什么程度才算没有偏离。培训如果不教老师在这两个数之间找路，老师就只剩下“做”和“不做”两个选项。

好老师不是总在满精力的状态下做事的人，是力气变了、路也跟着变的人。

还有一层。两种问法并不对称，第二种更难，也更诚实。满精力的时候，人容易把自己的力气当成无底洞，所有的善都显得“只要肯就能做到”；只有力气明确地摆上桌面，才逼得人去想，哪一部分的善才是不能丢的核心。许多老师是在生病、家里出事、孩子还小的那几年，才第一次真正想清楚自己的教学里什么要紧、什么不要紧。那些年留下来的做法，往往比顺风顺水时的更结实，像一件缝过补丁的外套，哪里受力、哪里加了线，穿的人最清楚。

期末前一周是个现成的例子。（综合改写）试卷要批，成绩要报，家长会要开，每一样都有人催，老师的力气却是一学期里最薄的时候。有的老师在这一周把平时的做法照搬，凌晨还在批作业，第二天站上讲台，话说得又快又冲。有的老师先在纸上写下三行：这一周孩子最需要我的是什么，这一周我最多能给多少，两者

之间哪一件可以交给别人、哪一件可以推到下周。同样的善，同样的一周，两种过法，后一种人不一定做得更少，往往做得更稳。

所以不妨给自己留一个习惯：每个学期开始，先用第一种问法定出想做的事；然后假想力气被砍掉三分之一，再用第二种问法问一遍。两次的答案若差得很远，说明计划里有不少是靠“多出来的力气”撑着的。那里，就是将来最先出问题的地方。这两行字写在学期计划的页脚就够了，不必另做一张表。

◆ 9.2 可能性的边界

一种善，如果要求高到没有一条路可以走，会发生什么？

两千多年前，墨子提出过一个极动人的主张：兼爱。爱别人的父亲，要像爱自己的父亲；爱别人的家，要像爱自己的家；爱别人的国，要像爱自己的国。天下人若都这样，就没有攻伐，没有欺凌，没有大乱。墨子不是书斋里的人，他自己就是这种主张的践行者。传世的《墨子·公输》记着他止楚攻宋的故事，后人说起墨家，常引“摩顶放踵利天下”，这话出自孟子的转述，意思是只要对天下有利，他愿意从头顶磨到脚跟。

孟子对墨子的批评却很重。《孟子·滕文公下》里，他把墨子的兼爱和杨朱的为我并举，说“墨氏兼爱，是无父也”。这话常被后人看成门户之争，说孟子在替儒家的亲亲之爱辩护。可是换一个角度，把它当作一道可能性的题来读，这句话背后有个很实在的问题：一个人对所有人一视同仁地爱，他有没有这个力气？有没有这样的路？

按孟子的思路，可以推出的回答是没有。人最自然的爱，从父母开始，从亲近的人开始，再一圈一圈推出去。这条路有“势能”：血缘、日日相处、共同的生活，让这种爱的代价较低。要一个人把对陌生人的爱，直接调到与对亲人同等的强度，这条路在人心里几乎不存在，或者说，走这条路所需的内能高到难以持续。这是本书的读法，不是孟子的原话。

先不急着判断谁对谁错，我们只取一点：一种善的要求，如果高到没有一条路可以走，它的结局往往不是被做到，而是被悄悄放弃，最糟的是，连认可也守不住。

兼爱的命运与此相合。墨家在战国是显学，与儒家并称，孟子自己也说过，当时“天下之言，不归杨，则归墨”。到了汉代，作为一个有组织的学派，墨家基本上衰落了。原因很多，政治的、组织的、学术的，各有各的说法，这里不给衰落下结论。我们只能说，当一种善的主张既要求极大的付出，又缺少让普通人较低代价进入的路，它能依靠的就只剩下少数人的意志和苦行。而少数人的苦行，撑不起一个长期的社会。

把这一层搬到讲台上，一点也不遥远。

“要像爱自己的孩子一样爱每一个学生。”这句话我们每个人都听过，在许多师德报告里都能听到。它与兼爱有同样的形状：对象是一个很大的集合，强度被设在最高，却没有说具体做什么、做到什么程度。一位教四十多个学生的老师，听到这句话时，心里会有两个声音。一个说：对，应当如此。另一个说：我连自己的孩子也未必能每天好好陪，怎么可能。

这个声音很少被人听见。它跟着老师回到办公室，回到周三晚上还有二十本作文没改的桌前，在那里要么把自己说服，要么把自己压下去，两样都不轻松，也都没有人在旁边看着。这第二个声音，如果得不到安放，就会慢慢改写第一个声音。这个过程，第11章会详细展开，叫做道德滑坡。这里先提前说一句：滑坡的起点，往往不是老师不认可，而是认可被设定得没有路可走。

那么，什么样的认可，才让路径容易被找到？

第一，认可要具体。“关爱学生”没法直接执行，“每个学生每周至少有一次被我叫出名字、说一句具体的话”才可以。具体的善，边界清楚，才可能有路。第4章讲过，抽象的认可无法实施，这里是同一个道理的另一面：具体的认可，才有最优解。

第二，能量要清楚。一个老师若不知道自己一周的内能、动能、势能大致有多少，也不知道各项善行大约花掉多少，就像不看钱包去商场的人，要么什么都不敢买，要么买了回家发愁。这就是第8章“代价的可见化”的用处。能量清楚了，可能性的边界才画得出来。

第三，目标与力气之间的距离，要在“跳一跳够得着”的范围内。距离太小，没有挑战，也谈不上精益求精；距离太大，路径就消失了，老师只剩两个选择，硬撑或放弃。好的目标是有路的目标，也就是今天的力气再加一点巧思，够得着的目标。

说到这里，有一个容易被误解的地方要讲清楚：说“要求过高，路径消失”，并不是主张降低师德。这是在保护师德。一种无法实施的善，不管听上去多高，在现实里的效果只会是零，甚至是负数：它让老师愧疚，愧疚变成回避，回避侵蚀认可。把善定到有路可走的位置，不是向现实低头，而是让善有机会真的发生。

孟子批评墨子，并不是说爱别人不对。他自己主张“老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼”，也要推及他人，只是给了一条从近到远、可以一步步走的路。用我们的话说，就是认可不变，替它找到了一个代价更低的路径。

再回到教室。一位老师说：“我希望每个孩子都被看见。”这是真的，也是善的。但第一步不该是“我要看见每一个孩子”，而是“我先看见今天最需要被看见的三个孩子”。明天换三个。一个月下来，四十多个孩子都被看见过了，而且不止一次。这个做法听起来小，却把一个没有路的目标，变成了一条每天都能走的路。

拆小也有它的限度。拆得太碎，老师会被一张张小清单追着跑，今天三个，明天三个，又添一行待办。所以拆的时候要留一条规矩：每个小目标做完，得能让人看见一个完成的样子。

高要求本身没有错。有路的高要求是好的，它是精益求精的牵引；无路的高要求才危险。判断的办法很朴素：问一句，这件事现在有没有哪怕一个人，用可承受的力气做成过？有，说明路存在，剩下的是把它推广；没有，就要先把目标拆小，

找出第一个能走通的小环节，让它先做成，再往上加。善不是一口气立起来的，是一层一层垒起来的。

路径是认可的支撑之一。支撑不在，楼盖得再高，也会塌。

边界也不是一条固定的线，它随着认可的具体程度和能量的清楚程度来回移动。同一位老师，同一个“照顾后进生”的愿望，说成“多关心他们”，边界是模糊的，模糊意味着永远做不完，所以永远有愧；说成“每周与这五个孩子各谈一次，每次十分钟，只谈一件他做成了的小事”，边界就清楚了，做完了，就是做到了，可以坦然关掉今晚的灯。清楚的边界不是给善封顶，是给善一个可以完成的形状。善一旦可以完成，才谈得上下一次做得更好。

有经验的老师常说一句话：不怕事多，怕事无边。事多，可以排；事无边，只能耗。

◆ 9.3　最优不是最少

听到“最优化”三个字，一些老师的第一反应是警惕：这是不是在教我们偷懒？是不是要把教育变成算账，把善变成交易？

这层顾虑很常见，也不是没有道理，需要老老实实回答。

回答从一个容易被忽略的事实开始：我们讲的“最优”，从来不等于“最少”。

先回到老子。《道德经》第四十八章说：“为学日益，为道日损。损之又损，以至于无为。”做学问，一天比一天多；修道，一天比一天少，少到最后，到了“无为”。很多人读到这里，会以为老子主张什么都不做。可是下一句是：“无为而无不为。”什么都不为，却什么都做成了。

这句话的难处，在于分清楚损的是什么。

损的不是善。损掉了善，就成了无为而无所为，什么也没有发生。损的是那些花了力气、却没有让善增加一分的东西，也就是冗余。第6章把它叫做形式主义，

叫做不增加善的能量消耗。老子说的“日损”，放到讲台上，就是每过一段时间，把自己做的事重新看一遍，把其中其实不起作用的部分拿掉。

有这样一位班主任。（综合改写）她有个习惯，每个孩子过生日，都亲手写一张卡片。每张她要花二十分钟，因为想让每张都不一样。四十个孩子，一年就是十三个小时左右，多半在晚上和周末。她认可这件事，相信被记得是一种很重要的善。

几年后她发现两个现象。一是到了学期后半段，她越来越累，卡片开始写得重复，她为此愧疚；二是有一次她问孩子们，卡片上写了什么，有几个孩子已经想不起来，却都记得“老师在班上唱了生日歌，大家都鼓掌”。

她后来做了一个改动：卡片缩成两三句，只写一件那个孩子这个月真实做过的小事；然后在班上花一分钟，把这件小事讲给大家听。每个孩子的用时从二十分钟降到五分钟，孩子们反而记得更牢。

她损掉了什么？损掉的是那些写得很美、却没有人记得的句子，是为了“每张都不一样”而不得不费的雕琢。她没有损掉“被记得”这件事，反而因为讲给全班听，让这份记得更重了。这就是“损之又损”。损到最后，剩下的是善的核心。

那么，最优和最少的区别到底在哪里？可以说成三句话。

第一句：最少只看代价，最优同时看代价和善。最少的做法是什么都不做，代价为零，善也为零。最优的做法，是在善足够的前提下让代价最小，或者在代价可承受的前提下让善最大。“善足够”这个前提，丢不得。

第二句：最少会削掉有用的部分，最优只削掉没用的部分。削与不削的标准，是有没有让善增加，而不是累不累。有些事很累，但必须做，那是善的本钱；有些事不累，却没有作用，也应当拿掉。

第三句：最优常常意味着把力气花得更多，只是花在了对的地方。精益求精从来不是省，是集中。第8章里的庖丁，刀刃游于骨节的空隙之间，用的是巧，不是懒；他在该用功夫的地方用足了功夫，别处才不必硬砍。

所以，一位老师把一份作业放在批改上花了十分钟，而不是平均给每份三十秒，这不叫偷懒，也不叫不公平，是在判断哪份作业最值得花力气。一位老师决定这个月把精力集中在两个孩子的阅读习惯上，其余的事保持基本水平，这不叫不负责，是一次有意识的取舍。

有人会问：这样取舍，没被选中的孩子怎么办？这个质疑有分量。回答有两层。一层是取舍不等于永久放弃，上一节“今天看三个，明天换三个”就是轮换，一个月或一个学期下来，每个孩子都轮到。另一层是，不取舍的结果往往更不公平：平均用力，每个孩子分到的都是最浅的一层，真正需要深谈的孩子，反而被摊薄到没有。取舍的时候要守一条底线，每个孩子都有一份基本的关照，比如每周至少被叫过一次名字、作业至少有一处被认真看过，这份底线不进入取舍；在底线之上，才谈集中。会取舍，是德性的一部分。

取舍里还有一条红线：不得把代价转给别人。自己省下的力气，如果是让学生替你付了，或者让同事、家人替你付了，那就不是最优，只是挪账。这一点第14章会专门讲，叫代价转嫁。真正的最优，是总体上的最优，是账本上所有人的账加起来，最小。

回到开头那个担心：最优化会不会把善变成算计？

我们的回答是，不算账的善，才容易变成算计。因为不算账，代价就看不见；看不见的代价，总会在某个时候以意想不到的方式回来：以倦怠，以冷淡，以对学生的一句重话，以对家人的一次发火。把账算清楚的人，反而能长久地付出，更少需要靠怨气、靠悲壮给自己加油。最优化是对善的一种尊重，尊重善要做成的事实，也尊重做事的那个人。

再说一个场景。（综合改写）一位老师发现，每次公开课前自己都要花三个晚上打磨课件，一节课上完，课件里一半的动画没有一个学生记得。她把动画删到只剩两处真正帮学生看懂的，省下来的两个晚上，用来听了两节同事的课。坐在教室最后一排，她看同事把一道题讲了三遍，才发现自己的课件里，从没留过让学生停下来的空。这里的最优，总的力气没有变少，只是换了去处。

还有一个误解可以顺手拆掉：以为最优就是标准化，把所有人放进同一个模子。其实最优是对这个人、这个时候、这种力气而言的最优。一位嗓子好、善于讲故事的老师，把力气花在课堂讲述上是最优；一位不善言辞、却心细的老师，把同样的力气花在作业评语上，同样是最优。两条路不同，通向同一种善。培训如果只推广一种“最佳做法”，往往只适合发明它的那个人。更好的做法是推广找路的方法，让每个人找到自己的那一条。

◆ 9.4　三方程合一：师德的账本

走到这一节，我们手里有了三个方程。认可由代价和路径共同决定；代价由认可和路径共同决定；路径由认可和代价共同决定。

用图来想会更清楚。设想一个三角形，三个角分别是认可、代价、路径，三条边是弹簧。任何一个角被拉动，另外两个角都会跟着动。你把认可的要求调高，如果路径没变，代价就要涨；你把代价的上限压低，如果路径没变，认可就要降；你把路径改得更巧，认可可以不降，代价还会下来。

三个角里，没有哪一个是“起点”。常识总爱找一个起点：先有认可，然后去做；或者先有环境，然后有行为。三方程说的是，一个正在做事的老师，这三样东西同时在场、互相牵动。要理解一位老师做得动还是做不动，该看三个角之间的张力，单看某一个角看不出来。

有人会反问：没有起点，岂不是怎么说都行？并不是这样。没有固定的起点，意思是在不同的时刻，可动的那个角不同。生病的那一周，力气是动不了的，能动的是路；刚接新班的时候，路是动不了的，能动的是目标定得多细。要问的始终是同一句：此刻哪一个角最松，我从哪里下手？

下面用这个三角，去读一个公开报道里的真实人生：张桂梅与云南丽江华坪女子高级中学。我们只取公开报道里有据可查的事，分析处境与方法，不评价她的人格，也不拿三角去裁判她。

据公开报道，张桂梅出生在东北，上世纪七十年代进入云南，九十年代中期起在丽江华坪县任教。2008年，在当地和社会各方面的支持下，华坪女子高级中学创办，招收贫困家庭的女孩，学费、住宿等费用由学校和社会捐助承担，张桂梅担任校长。此后多年，这所学校走出了不少考上大学的女孩，学校和她本人多次得到国家层面的表彰。

先看认可（S3）。她要做的事，报道里说得很清楚：让大山里的女孩有书读，通过读书改变命运。这个目标很具体，不是“关爱学生”，而是让一个原本没有机会上高中的女孩，进到一所学校，考上大学。它是真（在轨，直指教育本身），是善（有效，看得见的结果是上大学），也有美（吸引，据报道有许多人被感动，自愿捐助、自愿加入）。

再看代价（E3）。公开报道提到，她长期带病工作，身体状况一直受到关注；学校的作息管理很严格，老师们陪着学生早起晚睡；她多次家访，往返于山区；办学初期，筹款是日复一日的事。这里要小心：我们不替她估算付出了多少，也不把这些付出当作美德去比较。只从方程的角度承认一件事：这样的目标，对应的代价很高，内能、动能、势能都在其中。势能一项尤其明显。一所山区的免费女子高中，起点上很难有制度给的势能，现成的资金、生源保障和口碑都要从头去建。势能不足，就要用内能和动能去补。

然后是路径（D3）。认可很高、起点的势能很低，一个人要把事做成，只靠意志不够，得有路。从公开报道里，能看到几条做法，下面是本书的读法，并非她本人的表述。

其一，把分散的善变成集中的结构。让女孩读书，如果一户一户地去劝、一个一个地去资助，代价近乎无穷。办一所学校，把女孩集中起来，同一套师资，同一种作息，同一个目标，单个孩子的成本就降了下来。

其二，用统一的作息和管理，让学习成为可以重复的流程。这一点评价不一，有人赞叹，有人担忧，这里不下断语。从方程看，统一的作息减少了每个孩子每天

的决策成本，也减少了老师逐个协调的成本；它是否同时带来别的代价，要由教育研究者和她的学生去讨论。

其三，借助社会力量。据报道，办学得到了社会捐助、各级部门和志愿者的多方支持。一个人撑不起一所学校，这条路的要点，是把个人势能的不足，转为公共的势能，让更多人成为这件善事的共同承担者。

其四，让结果替自己说话。每一届学生考上大学，就是对家长、对社会、对后来者的一次“回写”（第19章会讲这个词）：善做成了，认可扎得更深，愿意加入的人也更多。

这样看，一个认可很高、代价也很高的人生，依然含着三方程的结构：认可推着人去找路，路又改变着代价。同时，据公开报道，她多年带病坚持工作，身体承受了很大的压力。这说明在起点势能很低、目标很高的处境里，个人的巧思有它的边界，有些代价需要制度来分担。这正是本书第七编要回答的问题：校长、教育部门、社会，怎样把势能递到做着最难的善的人手里。

读这样的故事，容易有两种偏向。一种是把她的付出当作标准，反过来要求所有老师，结果是许多人觉得“我永远做不到”，认可随之滑落。另一种是只看到代价，忽略路径上的工作，把整个人生读成纯粹的苦行。比较稳妥的读法，是从中看到：认可足够高的时候，人会去创造结构，聚集力量，想办法。而我们作为同行，作为校长，作为社会，能做的是把路修得宽一点，让后来者不必用同样的身体去换同样的结果。

把三方程合起来用，还能让学校里的争论少走些弯路。常有这样的争论：甲说“老师就是缺奉献精神”，乙说“老师就是负担太重”，丙说“老师就是缺方法”。三个人都没有全错，却谁也说服不了谁，会议室里的茶凉了，意见还在原地，因为各站在三角的一个角上，只看见那一个角。把三个角放进一张图，争论就换了题目：这所学校里，三条弹簧哪一条绷得最紧？是认可与代价之间，是代价与路径之间，还是认可与路径之间？绷得最紧的那一处，就是最该先动手的地方。

最后，把三方程合成一页，变成一张可以放在案头的师德账本，它只有三栏。

认可：我要做成的是什么？具体到可以观察。

代价：这件事要花我多少内能、动能、势能？谁在替我付？

路径：有没有一条路，能让认可不变、代价更低，或者代价不变、认可更深？

还拿贺老师生病那一周来填一遍。认可一栏：每个孩子被认真看到一次，得到一条能照着改的建议。代价一栏：原来每天八十分钟的面批，她的嗓子付不起，势能上还缺一个能分担的人。路径一栏：页边一句话，加上同伴互读，把八十分钟换成了每天十几分钟。三栏填完，她要的善一分没少，账却变了样：原先藏在“再撑一撑”里的代价，现在写在了纸上，可以拿来商量，也可以拿去请同事搭一把手。她把这页纸夹进教案本，周五晚上翻到它，“请同事搭把手”那一行，已经被她划掉了，旁边写着：周四，语文组，两位。

每当觉得“做不动”的时候，先别问“我是不是不够好”，先把这三栏填一遍。很多时候，问题藏在其中某一栏里，不在你身上。三个角中至少有一个出了毛病，而不一定是你这个人出了毛病；认出是哪个角，比责备自己有用得多。

好老师不是不需要账本的人，是知道自己在为什么付账、也知道还有哪条路可以走的人。

弹簧绷紧了，总要有一处松动。认可与代价之间若绷得最紧，松动的方向常常落在路径上，路改了，叫创新；认可被磨掉了，叫滑坡；能量被耗尽了，叫燃烧与倦怠。这三种松动，正是下一编要讲的三原理。第四编从第10章开始，先看第一条：认可与代价发生矛盾的时候，怎样逼出一条新的路。

> **带走的话**
>
> 路径是在想做成的善与付得起的力气之间求出的最优解；最优不是最少，是把力气花在对的地方。

> **小账** 这周力气被砍掉三分之一，哪件事是不能丢的核心？——守住它，其余的重新设计。觉得做不动时，三栏里是哪一栏出了毛病？——认可太抽象、代价没算清，还是路没找到；先认出哪个角。

第 四 编

三原理：道德创新、道德滑坡、燃烧与倦怠

编 序

第四编三章，讲三条原理。上一编说三样东西互相牵动，这一编问得更具体：其中两样发生矛盾的时候，第三样会往哪里走。

第10章讲认可与代价的矛盾推动路径改变，是道德创新。想做好又付不起，认可不降、能量不增，换一条路，老周的结伴读、魏书生的班级分工、陶行知的小先生制都是这样的例子；这一章也讲创新为什么常被压下去。第11章讲代价与路径的矛盾推动认可改变，是道德滑坡。付出多、路又笨，认可被一格一格改写，这个过程里没有人变坏，止住它要在脚下垫一块地面。第12章讲认可与路径的矛盾推动能量改变，是燃烧与倦怠。认可高而路径空，能量只能往里加或往外撤，两者是同一条线的两端。

三章合起来，回答一个常被误判的问题：同样是被“夹”住，有人找到新路，有人说“做了也没用”，有人硬撑，有人撤手，差别在哪里。出口不同，病根常在同一处：路没有被找到，或者找到了没有被看见。

读完可以带走一个判断的办法：听到“再试试”“做了也没用”“今年让别人来吧”，先不评价人，先问它是哪一对矛盾，又是从哪一件事上松下来的。下一编据此把几种病型一一摆出来。

第 10 章

认可与代价的矛盾推动路径改变：道德创新

◆ 10.1　想做好又付不起

上午第一节课，老周的教室里同时在上三堂课。一年级的孩子跟着她领读拼音，三年级的孩子低头做口算，五年级的孩子抄课文。教室不大，三排桌椅，每一排朝向不同的黑板。山区小学一共三十几个孩子，三位老师，她带的是复式班。她读完两遍拼音，转身去三年级的黑板前讲进位，背后立刻响起窸窸窣窣的说话声。回头一看，五年级有个男孩把铅笔盒推到了邻桌，一年级有两个孩子早已不读拼音，正低头抠桌角的漆。（综合改写）

这样的一天，老周从不觉得自己“不爱孩子”。她对每个年级都有一份具体的牵挂：一年级的小梅还分不清前鼻音和后鼻音，三年级的阿东看见应用题就发愣，五年级的几个孩子再过两年要去镇上念初中，基础若是漏了，到了镇上会很难。她心里有一张清单，每一项都是她认定了要做的善：把拼音教到每个孩子都会读，把应用题讲到每个孩子都听懂，把五年级的作文一篇篇改细。

可是一个人，一节课四十分钟。她把清单摊开算过：每个年级每节课若要得到哪怕十五分钟的当面讲授，三个年级就是四十五分钟，已经超出一节课；改作业、备三套课、给小梅单独补读，还都挤在下午和晚上。她试过“全都做”，一学期下来嗓子哑了两回，五年级的作文只批了一半，小梅的前鼻音依旧不稳。她也试过“挑着做”，只盯毕业班，其余的孩子便放养，夜里睡不踏实，总觉得欠了谁。

老周的处境，是一对再清楚不过的矛盾：她认可的善很多，也很具体；她能付出的力气是固定的，而且已经见底。

第三编结束时，我们手里有了三个互相牵动的方程：认可（S3）、代价（E3）、路径（D3），每一维都是另外两维的函数，没有哪一个是起点。从本章

起，看三条原理，看这三者当中任意两个发生矛盾时，会把第三个推向哪里。第一条是：认可与代价发生矛盾，会推动路径发生改变。

换成讲台上的话：一件事你认定了要做，又实在付不起，这份“夹”出来的难受，既可能把你压垮，也可能逼你去找一条新路。找到了，这条新路就是一次道德创新。

先别给“创新”披上宏大的外衣。在老周这里，它没有课题，没有理念，只是一件很小的事。有一天她发现，五年级里有两个作文写得相当好的女孩，如果晨读时让她们带着一年级的孩子读拼音，一年级的孩子读得更起劲，那两个女孩也读得更认真，因为“教人”逼得她们把音发准。老周起初当作权宜，叫她们“帮一下忙”。后来慢慢摸出了章法：五年级的孩子每人带一个低年级的伙伴，每周换一次；伙伴之间有一张小卡，写着今天要读会的三个词；老周只在早读结束前五分钟，随机抽查几对。到学期中，那些小卡的角都卷了边，却总在文具盒里找得到。

头两周并不顺。孩子们凑在一起，不是读拼音，是聊天；一张小卡发下去，第二天就找不到了；有个五年级的男孩嫌麻烦，干脆把伙伴的词替他读了。老周没有急着收摊，只是每天晚上改一个小地方：卡片缩成巴掌大，贴在文具盒盖里；伙伴固定两人一组，不再满教室乱坐；抽查时先问“教的人”，再问“学的人”。

这件事前后花了她一个学期的试错，并不惊人。但它回答了那个被“夹”出来的问题：既然我一个人分不开身，能不能让这份善的一部分，由孩子们彼此完成？

回头看这个过程，有三个细节。老周没有降认可。她没说“复式班嘛，教不好也正常”，没有把小梅从清单上划掉；认可保持原样，甚至因为矛盾的挤压变得更清楚了，她要的是“小梅能读准前鼻音”，而不是笼统的“关爱每个孩子”。她也没有加能量，没有熬更多的夜，她早已熬不动，这条路在她那里是堵死的。真正变的是第三样东西，做这件事的方式。认可不动，能量不增，唯独路径改了。这是道德创新最朴素的定义：把一件高代价的善，做成较低代价的善，善还是那个善，付的力气不一样了。

常有人对“创新”二字心存疑惑，觉得师德靠的是真心，哪里谈得上创新。第1章里，老师们反复说的那句话是：“我也想，但是……”那个“但是”后面，说的几乎都是代价付不起。有“但是”，就有矛盾；有矛盾，就有创新的可能。每一个“但是”，都是一台还没有点火的发动机。

发动机能不能真的转起来，不取决于矛盾本身，还取决于别的条件，后面几节逐一说。眼下先记住一点：它的燃料，是我们过去最不愿承认的那种感觉，想做好，又付不起。

传统的师德叙事常把这种感觉当作缺点处理。“付不起”听起来像推诿，像觉悟不够，于是老师们学会了把它藏起来：嘴上说“没问题”，夜里一个人对着作业本叹气。藏起来的矛盾推不动任何东西，只会在身体里变成疲惫。只有把它摆到桌面上，说清楚“我认可什么，我付得起什么，差多少”，矛盾才变成一个可以处理的问题。

老周后来在一次乡镇教研活动上被问起经验，答得很朴素：我就是想，一个人干不完，那还有谁能帮着干。她没有用“创新”这个词，可这句话已经包含了整条原理：干不完，是代价；一定要干，是认可；还有谁能帮，是路径。

一个被“夹”住的老师，可走的出口，老老实实列一遍，大致有四个。

第一个是降认可：既然做不到，就说“这本来就不是我的责任”，矛盾当场消失，人也轻松了。这条路通向下一章要讲的道德滑坡。第二个是加能量：既然付不起，那就硬付，熬夜，透支，把自己当燃料，这条路通向第12章的燃烧与倦怠。第三个是转嫁：把付不起的部分悄悄记到学生、家人或同事头上，自己表面上依旧完好，这是第14章要谈的隐蔽形态。

第四个出口，才是本章的主角：认可不降，能量不增，账也不转嫁，去换一条路。

四个出口，从外面看常常分辨不出来。一位老师晚上不再给每个孩子写评语了，可能是滑坡，也可能是找到了更好的反馈办法；一位老师把班里的事分给了学

生，可能是偷懒，也可能是创新。分辨只有一个办法，也是本章反复要用的一问：认可有没有降，善有没有少。

老周之所以走出了第四个出口，并不是因为她比别人聪明，而是因为在最难受的那段日子里，她没有选前三个。她没有说“教成这样已经不错了”，没有靠深夜的灯光去补，也没有把一年级的孩子“放一放”，让他们自己熬着。她只是一直没有松开那个问题，而且碰巧有一点余地，可以试一试。

那一点余地同样要紧。第5章讲过，势能是一种常被忽视的能量：一位老师若是一试就要受罚，一错就要被问责，心里有一百个好主意也不敢动。老周所在的小学偏远，没有人天天盯着她的教法，这给了她试错的空间。道德创新需要矛盾，也需要一块允许失败的地方。

读到这里，也许有老师会想起自己班上的某个“夹”：一个想帮又帮不过来的学生，一项想做又排不进日程的安排。不必急着解决，先用一句话把它写下来，认可什么，付不起什么，差多少。写得出来，矛盾就已经从心里搬到了桌面上。

矛盾是真的，难受也是真的。难受不是缺点，难受是路径在催你。

◆ 10.2　好老师的技艺

老师们嘴里的“门道”“有一手”，和“师德”这两个字之间，隔着一道看不见的墙。老周的结伴读，在教研会上只会被叫作“一个小办法”，没有人会说那是师德。这道墙值得拆一拆，先看一个有据可查的例子：魏书生的班级管理。

魏书生是辽宁盘锦的教师，后来长期担任盘锦市实验中学的校长，在上世纪八九十年代以教学改革闻名全国。他又当班主任，又当校长，据流传的说法，还常常外出讲学、开会，班级却并不因此乱掉。他的班级管理做法，在他自己的著述和不少报道里都有记述，这里取其中最为人熟知的几条，转述如下，不加引号。

他让班里的事尽可能有人管：设班长，还设常务班长、轮流值周的班长，各类班干部各管一块；教室卫生、出勤、纪律、作业收发，大体都分到具体的学生身上。常被概括的一句主张，是让每件事有人做，每个人有事做。他还让学生写日

记，把遇到的问题写下来，班主任从中看见学生的内心；又提倡学生学会自我反省和自我管理，学着做自己的医生。他也重视订立班级规则，让规则在班里起作用，减少事事靠班主任出面。

设想这样一间教室：早读之前，值周班长在黑板一角记下昨天的出勤和卫生，班主任进门，先看一眼那几行字，再翻开几本日记，粉笔头整整齐齐码在黑板槽里。这一幕里，班主任没有喊一句话，班级的事已经在转。

每一条做法具体到什么程度，本书不细究，也不替他的全部做法背书。对我们有用的只是它的内在逻辑：把班主任一个人承担的东西，分摊、转移、制度化，让它不必每天每件都靠班主任这个人去推。

这样做，替班主任省下了什么？用三种能量逐一对账。

内能。天天盯着、天天催着、天天处理冲突，是消耗最大的情绪劳动。纪律由学生自己管，值周班长每天要对班里的情况有所交代，班主任不必每件小事都动气，内能就省下一大块。

动能。收作业、查出勤、管卫生，琐碎的事原本都要班主任的时间。分下去之后，这部分时间还给了他，可以用来与学生谈话、读日记、备课。

势能。班主任的权威，往往要靠“凶”来维持，凶是很贵的势能。规则成为班里公认的东西，他就不必每次亲自出场立威。学生在管理自己的过程中，还长出了他们自己的势能：一种“这是我们的班”的归属感。

三项账目一算，班主任的代价大幅下降。这也是人们常拿他来说明，一个人为什么可以一边外出讲学，一边把班带稳的原因。

但这里有个容易被误读的地方。有人会说：这不就是偷懒吗？班主任把事情推给学生，自己省力。

还有一层更细的质疑：分下去的活，会不会只是把老师的负担挪到了学生身上？这层质疑有分量，第14章会专门谈这类转嫁。眼下先给一个粗的判别：分下去的事，学生自己是否也从中得到了东西。值周班长学会了对一件事负责，带伙伴读

拼音的五年级女孩把音发得更准，这是双方都有所得；如果分下去的只是老师不想干的杂活，学生既学不到什么又没有选择，那就该算作转嫁，不能算创新。

这个质疑要认真回答，它也是下一节要谈的“创新为什么常被压制”的入口。区别在于：偷懒是认可降了，创新是认可没降。偷懒的老师不再要求班级整洁有序、学生有担当，于是什么都不管；魏书生式的做法，认可依然在那里，班级要有序，学生要成长，每个孩子都要有进步，变的只是实现的方式。何况把事务分下去，并不是撒手，而是配了反馈：值周班长要做记录，学生要写日记，班主任要读，要谈。这些配套的环节，是创新里最费功夫、最见水平的部分。

所以好老师的技艺，不在于省了多少力，而在于省下的力里，善有没有少。善没少，力省了，叫技艺；善也少了，力也省了，那是敷衍。把这条标准往前推一步，就得到一个很实用的判断：技艺的本质，是把高代价的善做成低代价的善。

一项技艺好不好，可以逐项去问三个问题，对应认可的三层。它还在轨吗，也就是做的事是否仍然指向教育本身。它还有效吗，也就是学生是否真的因此受益。它还吸引人吗，也就是学生和同事是否愿意靠近、愿意效仿。

这三个问题都过关，三种能量的花费又下降了，那么哪怕它平常得不值一提，也是一次道德创新。

有一个现象很有意思：好老师往往不把自己的技艺认作“道德”。问魏书生，他讲的是班级管理、是方法；问老周，她讲的是怎么排座位、怎么抽查。方法、窍门这些字眼，在老师们嘴里似乎总比“师德”低一格。可按本书的框架，它们正是师德的实体：一个人心里再认可“关爱每个学生”，若没有一套能落地的做法，这份认可只是一团无处可去的热气。技艺不是师德的装饰，是师德抵达学生的那条路。

反过来，一个老师若只有热气，没有做法，我们不该苛责他“德不够”，而该承认他还没有机会学到那门手艺。师德要成为一种可以传授、可以学习的东西，需要这样的承认：技艺属于师德，而且是师德里最能被别人学到的部分。

免得读者以为技艺总是“分下去”，再补充几种常见的办法。分摊，把原本集中在一个人身上的事分给学生、同伴、家长，魏书生和老周走的都是这条路。前置，把事后的补救挪到事前的预防，规则立在前面，冲突就少在后面。合并，把本来要做三次的事设计成一次完成，比如把谈话、反馈和作业批改合在一个环节里。标准化，把反复发生的同类事情做成固定格式，不必每次从头想起。借力，借用工具，借用他人的经验，借用现成的资源，不事事自己发明。

这几种办法没有一种需要超出常人的天分，却都要先把代价看清楚，知道哪一块最贵，才好对症下手。这也是本书把“算账”放在“找路”之前的缘故。

最后说一个限度。技艺能降低的，是路径多收的那一部分，不是善本身的价格。要真正理解一个孩子，总要花时间、花心思，这部分无论怎样优化也省不掉。好的技艺不宣称消灭所有代价，它把“可以不付的”和“必须付的”分开，让老师把力气留给后一类。分不清这两类的人，要么什么都不肯省，累垮自己；要么什么都想省，掏空了善本身。

◆ 10.3　张力积累、形状改变、回写

二十世纪二十年代末，陶行知在南京郊外办起晓庄师范；到三十年代初前后，他又致力于普及教育，办“工学团”，在上海郊外的山海工学团一带推行实验。当时的背景，大家都清楚：人口众多，文盲比例极高，学校少，教师更少，经费尤其紧缺。要把教育送到千千万万不识字的孩子和成人那里，按旧办法几乎不可能：培养一位合格的教师要许多年，聘用教师要钱，而钱和人，都没有。

在这个背景下，他提出“小先生制”，大意是让已经识了字的孩子成为教别人的“先生”，把刚学到的东西随学随教，教给家里人、邻居和同伴。与之相连的，是他那个著名的说法“即知即传”，刚知道的，就传出去。这几处，史料和后人的研究都有记载，是确切的；至于各地实施的规模、人数，资料出入较大，本书不引用数字。

借这个例子，可以把一次道德创新拆成三拍：张力积累，形状改变，回写。

第一拍，张力积累。陶行知并非一开始就找到了小先生制。他的认可非常稳定：教育应当属于每一个人，包括贫苦的孩子、不识字的农民，这是他毕生的信念，既高又清晰。与之相对的，是巨大的代价：要实现这一认可，所需的教师、校舍、经费，远远超出当时任何人付得起的范围。认可高，代价高，二者并行，张力就在这里一点一点积累起来。

张力积累有个特点：它需要时间，也需要被“留住”。许多老师的张力，其实几天之内就被化解了，没有找到新路，只是把认可调低了，“算了，条件就这样”。认可一降，张力立刻消失，轻松了，创新的机会也跟着消失。所以创新的前提，是在一段时间里承受这份夹，不急着松手。这不是要人去受苦，而是要人在不增加能量的前提下保住认可，反复琢磨路径。承受的不是体力，是一个没有解开的问题。

第二拍，形状改变。到了某个时刻，路径换了形状。小先生制的形状改变，说穿了只有一个念头：老师不够，学生也是老师的来源。

设想一个傍晚：放学回家的孩子蹲在灶边，用树枝在地上写下今天刚学的几个字，一个字一个字地教给不识字的奶奶。在这一幕里，没有校舍，没有教师工资，识字的事却在发生。

过去的形状是老师教学生，一对多，教师是知识的唯一出口。新形状是学生学了再教学生，知识顺着一个个孩子往下传，每个人既接收，也传递。教师的角色随之从“唯一的教”变成“教会别人去教”。

话不必说得过满。小先生制自有局限，也有人批评过它在教学质量上的难题，这些在历史评价里都不是秘密。我们看的只是它的结构：它把原本只能靠“稀缺的老师”完成的事，部分地转交给了“丰富的学生”，代价不再随教师人数线性攀升。

不论老周的结伴读，魏书生的班级分工，还是陶行知的即知即传，形状改变有个共同点：没有去增加最稀缺的东西，而是找到了一种本来就在那里、一直没被使用的资源。在老周那里是五年级的孩子，在魏书生那里是学生的自我管理能力，在

陶行知那里是刚识字的孩子。这些资源原先都被当作“被教育的对象”，现在被看作“教育的力量”。形状改变往往不是凭空发明，而是重新看见：看见原本在场却被闲置的东西。

第三拍，回写。一次道德创新，到形状改变还不算完成。所谓回写，是指做成的事反过来改写认可。小先生制推行之后，陶行知对教育的理解也被改写了：教育不只是“老师给予”，而是“人人可以给予”，“教”与“学”的界线被他推得更模糊。他早年提出的“教学做合一”，和稍后倡导的“即知即传”，同样延续了这种反向的加深。

回写在个人身上也会发生。老周的结伴读做成之后，有一件事她自己也没预料到：她对“教育”的认可悄悄多了一层，不只是“我教孩子”，还有“我教孩子们彼此教”。那两个五年级的女孩，后来成了班里最能带人的孩子，其中一个多年后对老周说，她最早想当老师的念头，就是在那个早读上冒出来的。

回写也有走偏的时候：做成一回，有人便觉得“原来这样就行”，反倒把认可压低了一格。所以第三拍里要有人回头问一句，善少了没有。

回写让认可不再悬在半空。认可经过一次“做成”，从愿望变成有重量的经验。下一次再遇到类似的矛盾，这份经验会给人底气，不容易为了省力而降低认可。

三拍连起来，一次道德创新的轮廓就清楚了：先在夹缝里停留一段时间，认可不降，能量不增；然后路径换形，常常是重新发现了被闲置的资源；最后做成的善反过来加深认可，使下一轮张力不至于被轻易化解。三拍不按钟点计算，有的快，有的慢；有的在一个下午完成，有的要一个学期。重要的是，能在自己的教学里认出它们。

有老师会问：我没有陶行知的境界，也没有魏书生的才华，怎么办？本书的回答是，道德创新不要求才华，要求三件更朴素的事。承认矛盾，不把“付不起”当作羞耻；保住认可，不拿“算了”当出路；对身边闲置的资源保持敏感，对“还有谁能帮”这个问题保持好奇。才华可以加速这个过程，启动它的，是这三件事。

三拍之间也并不总是顺滑相接，最常见的失败出在第一拍和第三拍。第一拍的失败，是张力还没积够，就急着找办法，找来的往往是别人的办法，生搬硬套，水土不服。小先生制站得住，是因为它长在陶行知对中国农村的长期观察里；若是一位老师刚听完报告，第二天就把“小先生”搬进自己的班，让不识几个字的孩子去教别人，多半要出乱子。第三拍的失败，是做成之后没有人记录，没有人讲出来，认可没有得到加深，创新也没有变成别人的路。一次创新如果只留在一个人手上，就会随这个人的调动、退休而消失。所以创新者最好养成一个习惯：做成之后，写下三句话，原来认可什么，原来付不起什么，后来换了什么路。这三句话，就是日后教研组里可以交换的东西。老周的三句话可以这样写：我认可的，是每个孩子都读准拼音；我付不起的，是三个年级同时要我；后来换的路，是让五年级的孩子带一年级的孩子读。写出来不过几十个字，隔壁学校的老师读到，就可能想起自己班上也闲着的那几个孩子。

好办法不是想出来的，是被夹出来的，再被看见。

◆ 10.4　创新为什么常被压制

“小蒋怎么下班那么早？”

办公室里有人这样问，声音不高，语气也不重，像是随口一句。小蒋是一所中学里年轻的班主任，接班不久就想了一些办法：班级日常事务分给学生轮流负责；家长群里的通知做成固定格式，每周发一次，其余时间不在群里即时回复；每个学生的谈话排进一张轮转表，每周谈三到四个，一学期下来每个孩子都能谈到几次。她的班运转平稳，家长反映也不错。她每天六点前后离校，走过办公室门口时，总有几盏灯还亮着。周末基本不来学校。（综合改写）

没有人接话。这句话本身没有骂人，也没有指责，甚至可能只是好奇。可小蒋听得很清楚。她后来对朋友说，那之后的一两个月，她开始在办公室多坐一会儿，哪怕手头的事已经做完。再后来，她把“每周谈三到四个学生”改成了“见缝插针”，家长群里的固定格式也慢慢变成了随时回复。她没觉得自己被批评，却确实觉得，自己做得“不够像个好老师”。

故事里没有一个坏人。年长的老师没有恶意，办公室里也没有谁刻意排挤。小蒋的创新，就这样悄悄被取消了。

道德创新既然是这样朴素的一件事，为什么我们在学校里看到的，常常不是它的繁盛，而是它的稀少，甚至遭遇冷眼？这一节就问这个。答案先说出来：我们的话语习惯，只表彰牺牲，不表彰省力；省力的善，因此常被当作偷懒。

前面说过，以牺牲衡量道德，会降低道德（5.4）。这一节要看的，是这条判断怎样在学校里一天天落实成办公室里的一句话。先看它的根。

人类的许多道德传统里，都有一种直觉：一个行为越让人付出，越显得高尚。这种直觉不是哪一个民族的特产，在不同文明里都有影子。中国人熟悉的“杀身成仁，舍生取义”，分别出自《论语》和《孟子》。这两句话有它的历史情境，讲的是仁义与生命发生最极端冲突时的抉择，不是日常生活的准则。可在后世的传播里，它们常被抽取出来，成了一把更普遍的尺子：代价越大，越像道德。

西方传统里也有类似的线索。基督教的苦修传统，把克制身体、承受痛苦看作接近圣洁的方式；古代的一些哲学派别，也对肉体的舒适抱有戒心。尼采在《道德的谱系》里分析过他所称的“禁欲主义理想”，指出人类长期把自我折磨本身当成了价值的来源。尼采的全部结论不必接受，他提出的问题却有力：为什么受苦在我们的价值系统里，会自动获得一圈光环？

按本书的框架，可以给出一个简明的解释：认可很难直接检验的时候，人们需要一个看得见的代理。一位老师是不是真的在乎学生，旁人没法钻到他心里去看；可他加了多少班、熬了多少夜、放弃了多少自己的生活，这些是看得见的。于是代价被悄悄当成了认可的证据，付出越多，就推断认可越深。

这个推断有它的合理之处：一个完全不付出的人，我们确实难以相信他的认可。可它有一个致命的漏洞，把“付出多”等同于“善多”，把能量的花费当成了价值本身。而同样的善，可以有不同的代价；代价越高的路径，往往误差更大、冗余更多、亏损更重。这样一来，以代价为尺，就把路径的笨拙也记成了德性的深厚。

这套尺子惩罚每一位找到省力之法的老师，奖励每一位停留在笨路径上的人。时间一长，没有人愿意去找路了，因为找到了，反而显得“不够付出”。

回到小蒋。“她怎么下班那么早？”这句话的分量，不在语气，而在背后那把隐含的尺子：下班晚才是敬业，下班早就是不够。在这把尺子下，不管她的班好不好，家长满不满意，学生有没有进步，她都先输了一局。

这种压制往往不是来自某个具体的人，而是来自整个系统的评价习惯。学校的表彰，常选“最辛苦”的故事：带病上课，通宵批改，放弃假期。媒体的报道，常偏爱“最感人”的场景：风雨中的家访，深夜里的灯光。同事间的议论，常把“忙”当作一种资格。这些并不错，里面有真实的付出，应当被尊重。可当它们成为唯一的叙事，省力的善就失去了说话的位置。

于是创新者面对两难：要么沉默地用自己的新路，承受被误读的风险；要么放弃新路，回到旧的、被公认的辛苦。很多人选了后者。这谈不上软弱，是他们在系统里做的一个理性选择。

办公室里的人也并非全看走了眼。确有一些“省力”，省下的只是老师自己的力气：谈话轮转表贴在墙上，却从不翻开；家长群的固定格式，成了不回消息的借口。旁人的怀疑落在这类做法上，不算冤枉。难处在于，从外面看，两种省力长得太像，办公室里于是只剩一个最稳妥的办法，对谁都先存一分疑心。

这种选择一旦多起来，学校里就会留下一种安静的后果：新来的老师看见谁省力谁被议论，便学会了把好办法藏在抽屉里，当众只讲自己熬了多少夜。办法没有传开，每个人都在各自重新发明同一把笨锄头。

还有一个更隐蔽的机制：创新者自己，也可能把苦行崇拜内化。小蒋后来改变做法，并没有人明令她改，是她心里那把尺子被那句话碰了一下。许多老师的内心早就装着这把尺子，自己的做法一显得“太轻松”，就生出一种说不清的愧疚：是不是我做得不够？这种愧疚，是认可与代价被错误挂钩的产物，让人在善做成了的时候，反而不安。

那么怎么办？

先说不该做什么：不必去反对牺牲。牺牲是真实的，有时是必要的，应当得到尊重。要做的，是把表彰的对象，从“付出的多少”扩展到“善与代价之间的比”。一位老师做成了很好的善，付出的代价又合理、可持续、可被后来者效仿，这本身就值得表彰，甚至更值得。

有人会担心：表彰省力，会不会鼓励取巧？担心有道理，所以表彰省力不能凭印象，要有检验。上一节的三个问题就是检验：它还在轨吗，还有效吗，还吸引人吗？一个办法若是学生没有受益，只是老师轻松了，不该表彰；如果是学生受益，而且别的老师抄得走，那就该表彰。检验标准越清楚，“偷懒”和“创新”越不容易被混为一谈。

小蒋的故事如果有一个好结局，该是这样：学校里有人问她，“你是怎么做到六点离校，班还带得这么稳的？”然后请她在教研会上讲一讲那张谈话轮转表。她的办法被抄走了，用在另外几个班里，更多的老师因此早一点回到自己的家。这并不需要多大的动作。校长在期末的总结里，把“辛苦”两个字之外，再加一句“这位老师用什么办法，让同样的善少花了力气”；教研组长在听课记录里，除了写讲得怎样，也写一句“这个环节省下了什么”。表彰的语言一变，办公室里的空气就会跟着变。那时，“她怎么下班那么早”才会从一句暗含质疑的话，变成一句真正的好奇。

道德创新常常不缺发动机，缺的是一个允许它被看见的环境。不表彰省力的善，就是在惩罚每一个找到路的人。

> **带走的话**
>
> **认可不降、能量不增，换一条路，就是道德创新；难受不是缺点，是路径在催你。**

小账 我手上有哪件“想做又付不起”的事？认可什么，付不起什么，差多少？——写成一句话，矛盾就从心里搬到了桌面上。
同事做事省力，我的第一反应是怀疑还是好奇？——问三句：还在轨吗，还有效吗，还吸引人吗；都过关，就是技艺。

第 11 章

代价与路径的矛盾推动认可改变：道德滑坡

◆ 11.1　付出多、路又笨

“其实有些孩子，你做什么都没有用。”

这句话是在一个冬天的晚上说出来的。办公室里只剩周老师一个人，她刚批完最后一摞本子，对着窗玻璃里自己的影子，没头没脑地说了这么一句。说完，她自己吓了一跳。

她是初二的班主任，教语文，带班第四年。这句话，她以前绝不会说。同事在办公室里抱怨学生“朽木不可雕”，她是要皱眉头的。可是此刻，这句话是自己跳出来的，没有经过她的允许。（综合改写）

要弄清它是怎么跳出来的，得退回去，看这个学期她做了什么。

她班上有个男孩，叫小凯，作业一周能交两次，另外三天总有说法：忘带了，被风吹走了，写完落在爷爷家了。周老师最初的处理很平常，课后谈话，写在联系本上，打电话。电话那头是小凯的妈妈，在外地一家物流仓库上夜班，白天补觉，接起来总是先说“老师对不起”，然后说“我回头说他”。回头说了一次，小凯的作业交了三天，第四天又断了。

周老师没有放弃。她想，电话隔着一层，不如见面。第一次家访安排在周六下午，骑电动车二十多分钟，到了城中村一间出租屋，爷爷在，奶奶在，小凯躲在里屋。她坐了四十分钟，喝了一杯水，说了许多话，讲孩子其实聪明，讲初二是关键期，讲得自己都有些动情。爷爷一直点头，说“是是是，我们管不了，全靠老师”。

临走时她心里有一点踏实，下楼梯的脚步都轻了些。她想，这一趟总归有用，回去的路上还哼了两句歌。

下周一，小凯交了作业。周二交了。周三，又没有了。

第二次家访，她带了一本课外书，是小凯曾经在课上多看过两眼的那一类。第三次，她约了妈妈休息日回来，三个人在小区门口的奶茶店坐了一个下午。第四次，她拉上了数学老师。第五次、第六次、第七次，她已经不太记得每一次具体说了什么，只记得每一次出门之前，都对自己说：再试一次。

学期末整理家访记录，她才发现，单是这一个孩子，她就用掉了七八个周末的下午，加上电话、谈话、写不完的联系本，粗粗合起来，抵得上备三个单元课的时间。小凯的作业，最终稳定在“一周交三次”。她把那一学期的家访记录叠在一起，薄薄一沓，比起搭进去的那些下午，轻得有点不真实。

那个冬夜的一句话，就从这里来。

上一章末尾说，学校不表彰省力的善，等于惩罚每一个找到路的人。这一章要看的，是还没有找到路的人。他们付出的并不少，只是路不好走，走着走着，心里的东西悄悄变了样。

先把这件事放进本书的框架里。三样东西，前面几章已经反复用过：认可（S3），老师心里认定这件事是对的、值得做的，管着真、善、美三件事，也就是是不是真为孩子成长，是不是真有效，是不是让人愿意靠近；代价（E3），做这件事付出的能量，分内能（心力、情感）、动能（时间、行动）、势能（位置、制度、信任）；路径（D3），做这件事有没有一条好走的路，看三个“最小”，误差小不小，冗余少不少，亏损轻不轻。

在周老师这件事上，认可是满的：她认定这个孩子值得，认定家访是对的，认定老师就该这样。代价是实打实的：内能，动能，一个学期的周末。可是路径呢？

路径是这样一条路：反复上门，反复劝说，每一次都是同一个思路，把道理再讲一遍，把关心再表达一遍。七次家访，其实是同一个动作重复了七次。误差在哪里？她始终没有弄清小凯不交作业的原因：是不会，是不想，是没有地方写，是被什么事绊住了，还是家里根本没有一个能安静坐下来的角落。她的每一次家访，都是在对一个没有被诊断过的问题开药。冗余在哪里？第二次、第三次、第四次，比起第一次，并没有给孩子添上什么新东西。

代价大，路径笨。这两样东西碰在一起，就是一对矛盾：付出这么多，换回来这么少。

人没有办法长期同时容纳这两个事实，像一根弦，两头都被拉着，总有一头要先松。

本书第四编讲三条原理。认可与代价的矛盾，推动路径改变，那是道德创新，第10章讲过；认可与路径的矛盾，推动能量改变，那是燃烧与倦怠，下一章讲。这一章讲中间这一条：代价与路径的矛盾，推动认可改变。

用最日常的话说，就是：一个人付出了很多，方法却始终不灵，他心里那个“值得”就会松动。他并不想让它松动，可矛盾总得有个出口，而最容易动的一端，正是认可。路径不是一时半刻改得了的，要改，先得知道怎么改，周老师不知道。代价也收不回来，七个周末已经花出去了。唯一还够得着的，是心里那个说法：这件事，到底值不值得，有没有用。

于是，“其实有些孩子，你做什么都没有用”，就在一个冬夜里出现了。

很多人把这样的句子叫作“消极”，叫作“职业倦怠的苗头”，叫作“师德下滑”。本章要做的，是把这个名字摘下来，换一个说法。摘之前，先看清三件事。

周老师不是不好。她的七次家访是真的，她的疲惫是真的，那句话里藏着的难过也是真的。

她也不是不努力。她努力得太多，这个矛盾才积得这样深。一个随便应付的人，不会有这样的内心冲突，应付的人从不需要说服自己。

她更不是意志出了问题。一个人下过的决心，不会因为一个冬夜就蒸发，蒸发的是别的东西：认可被磨薄的那一层。

这一层，被一次又一次的“没效果”慢慢磨去，哪一天薄到了头，谁也说不上来。磨得越薄，下一次出门就越需要用力对自己说“再试一次”。到某一天，不用谁来动摇她，她自己会找一句话，让自己可以不必再出门。那句话就是“做了也没用”。

这是一种很安静的变化，没有人看见，周老师自己也没有。没有一次会议记下它，没有一份材料写到它，连她的联系本上，也只有一页页越来越工整的“已家访”。有一回她翻到第三周的记录，发现和第一周的只差两个字。

下面三节，讲它怎样发生，为什么不是人变坏，又怎样止住。

先记住这一节的落点：

付出越多、路越笨，认可越危险。

◆ 11.2　认可被改写

伊索寓言里有一只狐狸。它看见架子上垂着一串熟透的葡萄，跳了几次，够不着，悻悻走开，嘴里说：“那葡萄一定是酸的。”

这个故事流传了两千多年，人们通常把它当作笑话，笑狐狸嘴硬，不认输。换个角度看，它其实是一份很精确的心理记录。狐狸原本是想吃的，它的“想”是真的；它够不着，这也是真的；两件事摆在一起，让它难受。要让难受消失，有两种办法，一是想办法够着，二是不再想吃。第一种它做不到，就选了第二种，选得不动声色，连自己也信了。

二十世纪中叶，美国社会心理学家费斯汀格把这种现象写成了一套理论，叫“认知失调”。大意是：一个人同时抱着两个互相冲突的认知，比如“我认为这件事值得”和“我做了却看不到结果”，心里会产生一种紧张，像一根拉紧的弦。人有一种强烈的倾向，要让这根弦松下来。办法有几种，最省力的一种，往往不是改变事实，而是改变看法。

费斯汀格和卡尔史密斯做过一个后来被许多教科书引用的实验：让参与者先做一件很枯燥的活儿，再请他们对下一位参与者说这活儿“挺有意思”。一部分人为此得到的报酬很少，另一部分人得到的报酬较高。结果是，报酬少的那一组，事后对那件枯燥的活儿评价反而更高。常见的解读是：拿了高报酬的人，有现成的理由解释自己为什么说了违心的话；拿得少的人没有，只好改一改心里的看法，让自己说的话显得不那么违心。

把这两个故事并起来，结论很简单：行为与看法对不上，而行为又改不了的时候，被改写的往往是看法。

现在回到周老师。

她心里原本有一句话：这个孩子值得我花力气，老师就该这样。她的行为呢？花了力气，换来一周三次作业。两样东西对不上。行为已经做了，收不回来；路径她不知道怎么改，也没有人教她。这份紧张，总要找个地方松。

于是认可开始被一点一点改写。改写通常有三个台阶，一阶比一阶深，也一阶比一阶不动声色。

第一阶，改写“有没有用”。这一阶的句子是：“有些孩子，你做什么都没有用。”“家庭才是根子，老师能做的很有限。”这些话里常含着一部分真话，家庭的确是重要的因素，老师的确不是万能的。正因为含着真话，它们才好用，能毫不费力地松开这份紧张：不是我的路笨，是这个问题本来就不属于我。

第二阶，改写“做到什么程度”。这一阶的句子是：“差不多就行了。”“该做的我都做了。”“我不能把自己搭进去。”老师不再说“没用”，而是悄悄把标准往下挪了一格。以前她的标准是“让小凯真的转变”，现在的标准是“该走的程序走到了”。电话打过了，家访去过了，记录写好了，谈话留了痕。标准降下来以后，原来令人痛苦的“做了很多、没有效果”，变成了一个完成态：做完了，问心无愧。联系本上，“已家访”“已谈话”一行行勾下来。从前写这些，是为了找出路在哪里；现在写这些，是为了留一份交代。有一回，她在联系本上把“劝说”改成了“沟通”，自己也没觉得有什么不同。

第三阶，改写“这件事归谁”。这一阶的句子最难察觉：“这是学校的事，不是我的事。”“这是家长该管的。”“那是心理老师的职责。”到这里，认可已经不是被压低，而是被搬了家，原来放在自己心里的那一份善，挪到了别人名下。

第7章讲过，一件长期付不起的善会被降格，从“我要做”降为“应该做”，再降为“说说而已”。这里讲的是同一个过程，只是换成了它在一个具体的人身上、一个具体的冬天里走过的样子。

三个台阶有一个共同点：每一阶都让人好受了一些。

这一点要说清楚，它决定我们怎样看待这件事。认可被改写，并不是一个人在“堕落”，而是一个人在自救。改写认可，是她手边最够得着的松法。

生活里这样的例子很多，用不着到教室里去找。一个人办了健身卡，信誓旦旦，去了三次，因为没安排好时间，因为动作不得要领，第一次练完腰疼了一周，渐渐不去了。过了几个月，他开始说：“其实我觉得健身房那种环境不适合我，空气也不好。”谁都看得出，他不是忽然发现了健身房的空气问题。他是在替那张没用上的卡找个说法，免得天天面对“我当初觉得很重要，可我没做到”。

又比如，一位母亲给孩子报了钢琴班，每天盯着练，吵了无数次，孩子的进步慢得让人心焦。某一天她说：“算了，学琴本来也不是一定要学出什么名堂。”这句话里有放松，也有一点苦涩。她改写的，是自己最初对“学琴”的期待。

这些例子里，没有一个人变坏。他们只是在代价和路径双双受挫的时候，让认可落了一格。

教育领域的特殊之处，在于这种改写发生得更隐蔽，也更不被允许。在师德的话语里，认可是不许松动的。老师被要求“爱每一个学生”“不放弃任何一个孩子”，这些话当然对，可它们要求认可永远满格，却没有给出相应的路径，也没有承认相应的代价。老师面对的是一个无处可退的局面：认可不许降，路径没人教，代价自己扛。弦拉紧了，又不许松，最后往往在某个没人看见的角落里，悄悄断了。

改写之后的认可，有时表现得和原来一模一样。周老师第二年依旧会在开学第一天对新班级说“我会关心你们每一个人”，依旧写家访记录，依旧在评优材料里写“关爱后进生”。外表还在，里面那一格已经往下落了。

落下去的那一格，看不出来。看得出来的是后来的事：她不再主动去找小凯，遇到类似的孩子，反应比从前快，也比从前冷：“这种孩子我见得多了。”

第二年秋天，办公室里来了一位新老师，抱着一摞联系本，说要把每个孩子的家都跑一遍。周老师笑着劝她：“别太拼，有些事，不是你一个人使劲就行

的。”这话说得诚恳，里面有她自己的七个周末。她并不是在泼冷水，她是在把自己学到的东西传下去，而传下去的，正是被改写之后的那一格。

当然，认可有时也该改。一件事认真查过、换过路、确实做不成，放下它不是滑坡，是清醒。分辨的办法只有一个：改写之前，有没有找过路。没找过路就下的“没用”，是那份没处安放的紧张在替她说话；找过之后下的“暂时做不成”，是她自己的判断。

所以，在学校里听到一位老师说“做了也没用”“差不多就行”，值得先问一个问题，而不是先下一个判断：

这句话，是从哪一件事上松下来的？

◆ 11.3　滑坡不是人变坏了

办公室里有一种沉默，大概每个人都见过。

开学几年之后，某位老师在会上不再接话了。别人说要搞一个新的家校活动，她低头翻自己的本子；领导说要对后进生再下功夫，她轻轻“嗯”了一声。散会后在走廊里，年轻老师小声问她：“您以前不是最肯在学生身上花时间的吗？”她笑了笑，说：“年纪大了，想开了。”（综合改写）

年轻老师当时没有再问。回到办公室，她对旁边的同伴说：“老师以前那么好，怎么现在……”后半句没有说完，但意思大家都懂。

“怎么现在变成这样了”，是师德话语里最常见的叹息，也是最冤枉人的一种。它预设了一个故事：这个人原来是好的，后来变坏了，或者至少变差了。“变”的原因，要么是初心丢了，要么是被环境染了，要么是自己松懈了。这个故事我们太熟，熟到不用想，就能顺着讲下去。

本书要把这个故事换掉。

换的理由不是宽容，也不是同情，是准确。批评一个人变坏，需要一个坏人；准确地描述，只需要把过程摆出来。把前一节的过程再看一遍，会发现其中没有哪一步是“变坏”：

起点，是一个高认可的人；

途中，是她付出了大量的能量；

同时，她手里的路又笨，没有人教她更好的；

于是代价和路径互相顶住，越顶越紧；

最后，认可成了那根弦最容易松的地方。

这条因果链里，找不到“恶意”的节点，也找不到“懒惰”的节点。从头到尾推动她的，是对学生的在意，只是这份在意撞上了一条走不通的路。

所以，本书对“道德滑坡”的定义是：认可被笨路径和透支改写的过程。

它是一个结果，不是一种品性。

为了把这个意思说透，借一下苏格拉底的一个著名命题。

在柏拉图笔下，苏格拉底多次表达过这样的看法：没有人是有意作恶的，人们作恶，是因为不知道什么是真正的善。后来常被概括为“无人有意作恶”，《普罗泰戈拉》等篇中都能读到类似的论证。这个命题在历史上受过很多质疑，最常见的一条是：明明有人知道什么是好的，却还是做了坏事，不是吗？亚里士多德提出过“不能自制”这个难题，第1章讲过。

传统的读法，把“不知道善”理解为认知上的缺陷：他没想明白什么是善，所以才错。药方也顺理成章：去教育他，让他想明白。

本书对这个命题的读法稍有不同，不是为了替苏格拉底辩护，是想借用它里面最有价值的那一半：一个人在做一件事的那一刻，总是在做他当时认为说得过去的事。

没有人对着自己说“我现在要变坏”，然后去变坏。人在每一步之上，都有一个自己能接受的理由。周老师说“有些孩子做什么都没用”的时候，并不觉得自己在背弃什么，她觉得自己是在“看清现实”。那位说“年纪大了，想开了”的老师，也不觉得自己在放弃，她觉得自己是在“不再自我感动”。

这就是“无知”的另一种读法。她们确实有所不知，但不知道的不是善是什么，这个她们太清楚了。她们不知道的是另外两件事：这件善的真实代价到底多大，有多少是善本身的价格，有多少是笨办法多收的钱；还有，是不是有一条更省力的路，自己没有看见。

用本书的话说，她们不缺认可，缺的是对代价的看清，和对路径的发现。人不是有意放弃善，而是在不知道代价与路径的情况下，被动地、一格一格地放弃了善。

这样读，并不削弱“滑坡”的严肃，反而让它更严肃。如果滑坡是人变坏，药方简单：批评，惩戒，再教育。如果滑坡是认可被笨路径改写，批评和再教育不仅无效，还会让事情更糟。为什么更糟？可以数出三条。

第一，污名让人藏起来。一位老师一旦被贴上“师德滑坡”的标签，最自然的反应，不是承认并求助，而是把自己的疲惫、困惑、不再相信的那部分深深藏起来。她会在公开场合比别人更积极地说“爱学生”，私下里更用力地压住“没用”的念头。藏起来的东西不会消失，只会变成更深的冲突，周围的人也失去了帮她的机会。评优材料上“关爱后进生”几个字，反倒写得一年比一年满。

第二，再宣讲让弦更紧。如果对付滑坡的办法是再来一场“不忘初心”的报告，实际效果是把认可那一端再拉高一截，而代价和路径原封不动。拉得更紧，想松的需求就更强，下一次改写也更彻底。有的学校越抓师德，老师越沉默，原因多半在此：报告越动情，老师越需要找个办法让自己不被触动。

第三，污名遮住了真正的病灶。滑坡的病灶在路径和代价上：在七次家访都没人教过怎样诊断的那条路上，在周末接着周末的透支里，在“做了没人看见、没做才有人问”的环境里。目光只放在“人”身上，这些就都看不见。

把滑坡当作人品问题，等于把一个路径问题误诊成了品德问题，再开出一张不对症的药方。

也许有人要问：这样一来，谁都可以说自己是“路笨”，把一切少做、不做都归给路径，责任岂不是没了？

回答有两层。第一层，这个机制能解释的，是认可被磨薄、行动被收缩，表现为“少做”“降标准”“不再投入”的那一类滑坡，这是师德领域最常见的一类。它有一个可以检验的特征：这位老师曾经付出过，也确实在路上碰过壁。一个从未付出、从未尝试的人，不在这个解释之内。第二层，机制的解释不等于责任的取消。一位老师仍然是自己选择的主体，发现自己的认可被改写之后，她仍然可以，也应当去修正它。本书想做的，是让修正有地方下手，而不是只靠一句“你应该”。

还要说清一条红线。体罚、侮辱、侵害学生这样触碰底线的行为，属于另一回事。理解一个机制，并不等于替越线的行为开脱，任何出于压力、疲惫或无路可走的理由，都不能成为伤害学生的理由。本书讲机制，是为了让老师不必走到离红线很近的地方，不是为红线本身松口。

好，回到办公室里的那阵沉默。

那位说“年纪大了，想开了”的老师，如果有人愿意坐下来，认真听她讲讲“想开”之前的那些年，很可能听到另一个版本：

她也曾经半夜给学生回消息；

她也曾经把整个午休搭进去；

她也曾经因为一个孩子的转变，高兴得睡不着觉；

也曾有那么几年，一个又一个孩子，她用了同样的办法，却没有同样的结果。

她不是不想了，是想得太久，试得太久，路却一直只有那一条。今天的沉默，是那些年留下的。

所以面对一位“滑坡”的老师，第一句话不该是“你怎么变成这样”，而该是：

你那些年，是怎么走的？

这句话问出来，才可能听见路。

人没有变坏，只是路，一直没有变好。

◆ 11.4 怎样止住滑坡

第二学期开学的第一周，教研组换了新组长，姓刘，教了二十多年书。（综合改写）

刘老师话不多，但开会前爱在办公室里转一圈，看谁的桌子上堆着什么。他注意到周老师桌上摞着一大叠联系本，最上面一本的封皮已经起了毛边，是小凯的。他也注意到，那周的教研组例会上，周老师几乎一句话没说。

散会后，他没有说“最近状态怎么样”，也没有说“要多关心学生”。他拉了把椅子坐下来，说：“你那个小凯，我听说你跑了不少趟。你给我讲讲，都是怎么跑的。”

周老师愣了一下。以前有人问起这件事，要么是领导，问的是“进展怎么样”，要么是同事，问的是“还没转过来啊”。从来没有人问过“怎么跑的”。

她开始讲。讲着讲着，刘老师拿出一张纸，画了几栏，没有写“成绩”“表现”这类词，写的是：时间，花了多久，跟谁说，说了什么，之后孩子有什么变化。

画完这张表，两个人都沉默了一会儿。刘老师把纸推过去，说：“你先留着，下周接着填。”从表上看，七次家访几乎是同一格内容：劝，讲道理，表达关心。“之后孩子的变化”那一栏，每次都是同一句：“交了两三天，又断。”

刘老师没有说“你的办法不对”。他说：“咱们先别急着劝他，先查查，他到底为什么断。”

这一句话，是整个转折的核心。它把问题从“怎样让他更有决心”，换成了“他卡在了哪里”，也就是从认可的问题，换回了路径的问题。

教研组做了几件很小的事。

第一件，查误差。周老师和刘老师一起去找了小凯一次，没有谈话，并排坐着，问他“昨天晚上从放学到睡觉，你都干了什么”。孩子慢慢说：回家以后奶奶

做饭，爷爷看电视，屋子只有一间半，他在饭桌边写，写到一半饭桌要收，作业就搁下了；晚上手机在妈妈那里，妈妈上夜班，他想查题没法查。这些情况，七次家访里一次也没出现过。每一次，周老师都在对“孩子不够努力”这个假设用力，而孩子真正的问题，更像是没有一个能把作业写完的时间和地方。周老师后来想起，七次家访，她一次也没进过那间里屋，也没问过小凯的书包里装着什么。

这是一个典型的误差问题，也是好心办坏事的一个小样本：方向没错，认可没错，力气没少花，整条路对准的却是一个并不存在的靶子。

第二件，换路径。办法不复杂：每天放学后留出二十分钟，在教室里，小凯和另外两个情况类似的孩子一起写“作业的第一部分”。不要求写完，只要求起步，写到哪里算哪里，由一位值班老师轮流看着。不用谁去做大的思想工作，只需要一张桌子，一段时间，几个同伴。头一天，三个孩子谁也没写满半页，值班老师也没说什么。

这个办法是教研组商量出来的，不是周老师一个人的发明。要紧的是，它把原来要靠“孩子下决心”的事，变成了靠“环境把路铺好”的事。

第三件，补能量。刘老师做了两个小调整：值班老师轮换，三个老师每周各占一天，周老师不再一个人扛；联系本改成一页纸的固定格式，用勾选代替长篇描述，原来每次要花四十分钟写的记录，缩到五分钟。

他还去找了分管教学的副校长，解释这二十分钟是一个有针对性的小办法，请学校在作息上给教室一点方便。这一步是在替老师补势能：一件事有了学校的认可和空间，做起来就轻了。

第四件，也是看起来最不起眼的一件：刘老师请周老师在表上续写一个月，只记一件事，这一个月里，小凯有几天交了作业，有几天是在那二十分钟里起的步。

一个月后，表上有了新的内容。数字不算惊人（以下数字均为示意）：小凯一周能交四次作业，其中两次是在那二十分钟里开的头。另外两个孩子，也各有小小的变化。

后来周老师在一次交流里说了一句话：“最让我意外的不是他交得多了，是有一天我发现自己在盼着周三。”

周三是她值班的日子，也是小凯第一个起步的日子。

设想那天坐下来的是另一个人，开口就是“你得再坚持坚持”，或者翻开记录问“怎么还没转变”，这个学期大概会换一种收场：周老师点点头，回到座位，那句话在心里又沉下去一层。同样的一张桌子，同样的一个人，差别只在于对面问的是“怎么跑的”，还是“怎么还没好”。

这个故事里，没有哪一环是在“教育”周老师。没有人对她说“要坚持”“不要放弃”“想想你当初为什么当老师”。刘老师做的，是在三个方向上帮她松开：

对准误差，把力气从“劝”挪到“查”；

去掉冗余，把长篇记录压成一页；

补足能量，把一个人的担子分给三个人。

弦的另外两端松了，认可这一端就不必再被拉得发疼。周老师心里那句“有些孩子做什么都没用”，没有被谁驳倒，是自己消退的，因为它没有存在的必要了。

我们习惯以为，要让一个人重新相信，就得去说服他。可滑坡中的认可，并不是因为缺少道理才落下去的，它是因为没有地方站才落下去的。止住滑坡，要做的不是递给她更多道理，而是在她脚下垫一块实实在在的地面。

这块地面，由三样东西垫成。

一是一条能走通的路。哪怕只有一小段，哪怕只覆盖一个孩子的一个问题。认可需要一个“做成过”的例子来托住自己。第7章讲过，有路可走的善会被加深，这里就是它的现场。

二是可承受的能量。一个人在透支的状态下，再好的路也走不稳。补能量不一定是给钱、给假，也可以是分担，是压缩无谓的文书，是有人说一句“这件事我们一起扛”。

三是一个够小、够具体的目标。前面说认可被改写时，有一级台阶叫“标准降格”。反过来，要让认可有地方站，就得把原来那个大而空的“转变这个孩子”，换成能被看见的小目标：一周交几次，二十分钟起几次步。小目标不是降低要求，它给认可一个能落脚的台阶。

路，力，目标，合起来就是“让认可有地方站”。

这块地面不保证一铺就灵。也许一个月后，小凯的数字纹丝不动。但查过那一回，周老师至少知道了卡在哪里：卡在一张被收走的饭桌上，而不在孩子的决心里。有了这个，下一步该往哪里换，才有了下手的地方。

不是每个老师都有一位刘老师，下面几句话，给自己用。

如果你发现自己开始说“做了也没用”“差不多就行”，先别责备自己，做三件小事。

其一，把这句话写下来，旁边写上：它是在哪件事之后冒出来的？多半会找到某一件“付出很多、路又笨”的具体事情。

其二，问自己：这件事里，哪一部分是善本身的价格，哪一部分是笨办法多收的钱？

其三，找一个人，不必是领导，不必是专家，只要愿意听你讲“怎么跑的”，把过程讲一遍，讲乱了也不要紧。路，常常是在讲的时候露出来的。讲到第三遍，往往自己就会停下来：咦，这一步我好像一直在重复。

至于制度层面，怎样让学校成为那位刘老师，第七编回答；每个人怎样给自己画账、找路，第六编有一套完整的步骤。

回到本章开头那句话。周老师说出它的那个冬夜，窗玻璃里映着她，也映着许多个同样的晚上。那些晚上，有多少人说出口了，有多少人只是在心里想了想，又咽了回去？

如果有一天你也听见自己说出这样一句话，你会先问它是从哪里来的，还是先责备那个说话的人？

带走的话

滑坡是认可被笨路径和透支改写的结果，不是人变坏；止住它要垫的是路、力气和小目标，不是更多道理。

小账 我最近有没有说过“做了也没用”“差不多就行”？——先写下它是在哪件事之后冒出来的，再分善的价格和笨办法多收的钱。
听到同事这样说，我的第一句话问什么？——问“你那些年是怎么走的”，不问“你怎么变成这样”。

第 12 章

认可与路径的矛盾推动能量改变：燃烧与倦怠

12.1 认可的善找不到路

加缪在《西西弗斯神话》里重述了那个古老的故事：诸神罚西西弗斯把一块巨石推上山顶，石头一到山顶就滚落下来，他走下山去，再推。神话的情节是古希腊流传下来的，加缪抓住的是这个人的处境。故事里没有恶人，没有过失，也没有一处含混。目标清楚，方向没错，力气也足。只是这条路，永远通不到想去的地方，今天的推和昨天的推没有一点区别。

加缪给出的回答，是那句著名的判断：必须设想西西弗斯是幸福的。在清醒地看清荒谬之后，仍然站在石头旁边，这本身就是一种反抗，一种尊严。这个回答在存在主义的意义上有它的分量，我们不在这里评判。我们只借他的处境看一件事：认可从未动摇，路径从未存在，于是全部生命力只能投在“推”这个动作上。

上一章讲的是另一种走向：路笨，付出多，认可被一点点改写。这一章要看的是认可不肯改写的人。认可还在，路却没有，她会怎样？

这样的处境，办公室里并不陌生。

设想一位初中语文老师，姑且称她秦老师。学校这学期起要求每位语文老师开一门“整本书阅读”课，每周一节。秦老师是真心认这件事的：她想让班里四十多个学生，有人能把一整本书读进去，而不是只记住一份梗概。这个认可很具体，也很扎实，是她这一行里最朴素的善。可是怎么上？没有现成的教参，教研组里没人带过这门课，隔壁学校的同行也只有一句“你自己琢磨”。第一年她选了《朝花夕拾》，熬了整整一个寒假，第二年换成《骆驼祥子》，第三年是《红星照耀中国》。每换一本，一切从头来过。（综合改写）

她的办法是“多用点力”。晚上九点，厨房的桌子上摊着三本书、两叠便签，她给每一章做批注，设计任务单，一份做到十二页。家里人叫她吃饭，她应一

声“就来”，再抬头，菜已经凉了。学生交上来的东西，不少是从网上抄的梗概，她就再加一个环节，加一次分享会，加一份阅读记录表。力气一天比一天大，方向却没有一天变过。

这就是本章要讲的第三条原理。前面说过，认可（S3，想做成什么样的善）、代价（E3，要付出多少力气）、路径（D3，有没有一条好走的做法）这三样，任意两样发生矛盾，就会推动第三样改变。认可与代价的矛盾，推动路径改变，是第10章讲的道德创新；代价与路径的矛盾，推动认可改变，是第11章讲的道德滑坡。现在轮到认可与路径的矛盾：认可很高，路径却是空的，两者顶在一起，能改变的就只剩下能量。

在这一原理下，能量一维只有两个方向：往里加，或者往外撤。加，叫燃烧；撤，叫倦怠。转嫁属于另一种出口，留到第14章。

加力并不总是错。一条路刚开始摸索的头一两个月，多花些力气是必要的开路成本。要警惕的是，它从开路变成了常态，一年又一年。

有人会反驳：教育本来就是慢的，育人的事哪有立竿见影的路？老师多耐一点心，多熬一点时间，正是师德的本色。这话有一半是对的。育人确实慢，慢也确实要有人守着。但“慢”和“没有路”是两回事。慢的事，也有一步一步的办法：先做什么，看到什么算有进展，没进展时换什么。守着一件慢事的人，手里要有这样一张图；手里没有图，只剩一股劲，守的就不再是慢，而是原地。本章讲的是后一种情形。

机制可以这样看。一件善事要做成，需要目标清楚和做法可行两样东西配合。两样齐备，力气花得顺，花多少成多少。目标清楚而做法缺失，力气就没了落点，只能四散。能量必须有路才能转化为成效，没有路，它转化不成善，只能转化成消耗。

所以，秦老师每晚花在那些任务单上的力气，并不是白费在“学生不值得”，而是白费在“那条路还不存在”。她把石头推上去，石头又滚下来，她以为是自己推得不够，于是推得更狠。

没有路径的善，会把任何认可都变成一种体力活。

这个判断有一个让人不舒服的推论。师德报告会、表彰会、教师誓词，凡是以“认可高”为荣的场合，都在不自觉地鼓励这种体力活：认可讲得越高，没有路径的人越要加力，越要证明自己“真的在乎”。而在乎的证明，在大多数学校里只有一种硬通货，就是你付出了多少。

秦老师和西西弗斯之间，有一个决定性的差别。西西弗斯的路是被诸神堵死的，永远不会有第二条；秦老师的路，只是暂时没有被找到。她面对的是一门可以研究的课，是四十多个有脾气、有来历的孩子，其中总有几个，只对某个角度才打开门。她的处境从原理上说可以改变，用不着靠“设想她是幸福的”去承受。

所以，我们可以欣赏加缪那份清醒的尊严，却不能把它搬进办公室当作师德的出路。如果一所学校对老师说，你们就是推石头的人，推的过程本身就是意义，这句话在哲学里可能是一种深刻，在制度里却是一种遮蔽：它把本来可以被找到的路，说成了不必寻找的命运。哲学里的荒谬，是路本来就不存在；讲台上的荒谬，往往只是路还没有被人认真找过。

还有一个细节，秦老师没有向任何人求助。并非没有同事，而是在她的理解里，求助等于承认“我处理不了”，而一个有认可的老师，似乎是不该处理不了的。一次在走廊里，隔壁班的同事问她“整本书怎么样”，她答“还行，慢慢来”，同时把怀里那摞任务单往上托了托。认可越高，开口越难。这是认可与路径的矛盾里一个很少被说出来的副产品：它不但消耗能量，还封住了找路最需要的那条通道，就是与人商量。

另一层原因在更远处。路径缺失，多半不是谁笨，而是没有人把“怎么做”当成一件值得认真研究的事。师德培训里讲了很多“应当怎样”，很少有一节课讲“具体怎么办”。老师拿到手的是一句期望，比如“让每个学生爱上阅读”，至于第一周做什么、第二周看什么信号、做不通换哪一条路，没有人说。被托付的是结果，没有人交给她方法。

在一个认可很高的环境里，“我没办法”听上去像是认可不够。于是人们把它咽下去，换成另一句更安全的话：“我再试试。”再试一次，其实就是再用一次力气。久而久之，整个办公室的人都在说“我再试试”，没有人说“我们一起想想怎么试”。从外面看，这是敬业；从里面看，是一群人各自守着一条看不见的断路，彼此不知道对方也在守。

下面三节，先看加力的这一头，再看撤力的那一头，最后把两头接在一起。

◆ 12.2 燃烧：加能量硬撑

秦老师的备课本，第一学期末已经写满了三本。

这一学期，她的加力是有回报的。十一月的一堂分享课上，一个平时几乎不开口的男生，站起来读了他在《朝花夕拾》里最喜欢的一段，读得磕磕绊绊，却读完了。下课后，秦老师把那一段抄在了自己的本子上，看了很久。那一刻得到的回报，足以抵消之前所有的疲惫。

这个回报是真的，也正是燃烧最难拒绝的地方。加能量硬撑不是一个愚蠢的选择，它在短期里往往确实有效。力气够大，路径再笨，也能凭蛮力撞出一点缝隙；撞出来的那一点成效，又反过来证明“再加一点力就会更好”。燃烧因此有了自我加速的机制：每一次回报，都在邀请下一次加码。

把燃烧的过程拆开看，大致有三步。

最先被拿来补路径的，是内能，也就是情绪和耐心。路不通的时候，人用更多的共情、更多的忍耐、更多的“再说一遍”去换结果。内能是三种能量里最难被看见的，也最难计账，所以它最先被透支。

接着是动能。午休没了，晚上没了，周末没了。时间是硬通货，被拿去补路径的缺口之后，生活开始向工作单向塌陷。

最后吃掉的是势能。长期超负荷的人，在同事眼里渐渐成了“那个什么都扛着的人”，在领导眼里成了“可以继续加任务的人”。第二学期，学校请秦老师牵头

做一个读书节的方案，理由是“你这门课做得最有经验”。她的位置没有因为付出多而升高，信任却被一件件具体的事务兑换成了更多的义务。

三步走下来，三种能量都被拿去填同一个坑，那个坑是路径的缺。

这中间有一个小场面，很多老师都经历过。秦老师的爱人说：你这样备一节课，够别人备三节了。她笑着说，没办法，这课没有现成的，说完又低头去划那页便签。这句“没办法”说的是真话，只是听的人把它当成了谦虚，说的人自己也把它当成了辛苦。真正的意思是：我手里没有一条走过的路，只好每次从头铺。

现在来看社会怎样对待燃烧。教育系统和媒体，常常表彰一类典型：带病坚持上课的老师，长年不休假、几乎没有私人生活的老师，把积蓄、时间、健康一并投进学生身上的老师。这里说的是类型，不点名，也不涉及任何一件具体的事。这类报道有真实的底色：这样的老师确实存在，他们的认可是真的，我们没有理由质疑他们的诚意。

问题在于报道之后。追踪报道很少，所以大多数时候，我们并不知道故事后来怎样：有的人也许恢复了，有的人也许默默继续，也有人也许离开了讲台。本书不对这些后续做任何概括。我们能确定的只是一点：燃烧的完整过程，包括升起、持续和代价，而表彰的叙事往往只截取最亮的那一段，因为只有那一段符合表彰的需要。

社会奖励的是燃烧最亮的时刻，却很少负责燃烧之后的账。

于是燃烧得到了一套自我强化的激励。老师看到被表彰的人是什么样子，就会下意识认为：想成为好老师，就得是那个样子。认可被悄悄改写成了一个形象，这个形象的核心是付出的数量，不是善的质量。这和第5章讲过的“代价被隐藏”是同一件事的两面：代价被隐藏，所以燃烧看起来像美德；燃烧被奉为美德，所以代价更不能被说出来。

当事人往往也并不觉得自己在表演。带病上课的老师，是真心不愿意把课堂交给别人，不愿让孩子耽误一天，这份心意无可指摘。可是一旦它被树立为标准，对

其他老师就构成一种无声的比较：你的孩子也要考试，你为什么请假？一个人出于善意的选择，经过表彰的放大，变成了整个群体的潜在门槛。

燃烧还有一个学生看不见、老师自己也不愿承认的后果。拖着病体站讲台的时候，课堂上的耐心、反应、幽默，都会比平常差一截。付出最多的那一周，常常也是课堂质量最差的一周。认可里想要的“有效”，在这一周里反而被削弱了。燃烧以最大的力气，换回了最小的善。

所以，读这一类报道，不妨换几个问法。这位老师的付出，是在填一条什么样的缺口：缺人手，缺方法，还是缺制度？如果缺口被补上，她还需要这样付出吗？这个故事讲出来之后，别的老师会不会被默默要求做同样的事？问下来，感动不会消失，只是感动的对象会移动。设想那位带病上课的老师，如果学校早半年替她安排好了代课，她还会站在讲台上吗？答案若是“不会”，那么值得敬的，也包括补上缺口的人，和在缺口出现之前就看到它的人。感动于是从“她付出了多少”，转向“怎样让下一个人不必这样付出”。

燃烧为什么长期必亏？可以用一个朴素的算术来说。一个人每天的能量像一个账户，有进有出。睡眠、休息、家人、爱好、被认可的体验，是入账；备课、批改、家访、情绪劳动，是出账。路径通畅的时候，出账带来成效，成效带来新的入账，账户有机会越用越活。路径缺失的时候，出账换不来成效，也就没有新的入账，只剩单向的流出。账户不会因为认可高而自动补充，它只服从最简单的规则：支出大于收入，迟早见底。秦老师的账户，在第二个学期的期中，就已经有了读数：她开始靠咖啡批作业，周日下午会莫名地想睡，一睡就是三个小时。她管这叫“缓过来了”，其实是账户在自己提醒。每次醒来，她都觉得亏欠了谁。

更糟的是，燃烧的人往往连“收入”这一侧也在主动砍掉。休息被看作偷懒，爱好被看作不务正业，陪家人被看作分心。入账的渠道一条条关上，出账的口子越开越大。这并不是个人的偏执，在一个只奖励付出的环境里，这是自然会长出来的活法。

燃烧里的人自己也有感觉，只是不肯承认。深夜备完课，她会在心里算一下：明天的课大概能比今天好一点点。算出来的数字很小，她就告诉自己，那就再多备一个小时。小数字，没有被当作路不通的信号，被当作了力气不够的证据。

所以，对燃烧的人，只劝一句“要保重身体”是不够的。那句话听上去体贴，却把问题放回了个人的自制力上，又一次回到第2章批评过的意志论。真正有用的提问是：这位老师在用力气，替哪一条没有的路垫底？

找到那条没有的路，才可能把力气换回去。

◆ 12.3　倦怠：能量撤离

第三年的十月，秦老师站在讲台上，讲《红星照耀中国》，讲到第三分钟，发现自己在念三年前的笔记。

那个下午她没有出错，课也上完了。让她吃惊的，是之后的几周。分享课上有学生读得很差，她没有像从前那样耐心地问一句“这段你为什么喜欢”，只说“好，坐下”。任务单她不再设计，直接沿用去年的。学生的读书笔记，她从认真写评语变成只写“阅”。她原本爱跟学生聊天，现在下课铃一响，就希望教室尽快空下来。早上起床，她第一次想：这一天怎么这么长。

同组的老师有一回半开玩笑地问她：你怎么不弄读书节了？她答：今年让别人来吧。语气很平，没有赌气，也没有解释。问的人愣了一下，没有再问。

她没有变成一个坏老师，只是不再去做那些她原本做得到的事。（综合改写）

这就是倦怠。注意它和燃烧的方向：燃烧是把能量往里加，倦怠是把能量往外撤。而且撤的方式有一个特点：它不是有选择地撤。一个人撑不住的时候，不会精确地只放弃那件做不通的事，而是连那些原本顺手的善，也一并收了回去。

为什么会整体撤离？还是回到能量的账户。账户被长期透支以后，再继续出账，下一笔就会让整个系统周转不灵。人的身心有一种自我保护的机制，它不分辨哪笔支出值得、哪笔不值得，而是整体降低出账的速度。这是生理和心理上的刹车，用不着从品德上去理解。

关于这种状态，心理学里有相当成熟的研究，可以拿来对照。倦怠（burnout）一词进入学术视野，通常追溯到美国心理学家弗洛伊登伯格在上世纪七十年代的使用，他最初观察的是助人行业的工作者。后来，克里斯蒂娜·马斯拉赫和她的合作者发展出测量倦怠的量表，也就是常说的马斯拉赫职业倦怠量表，并为教师设计过专门的版本。这套研究把职业倦怠描述为三个相互关联的维度。

第一个维度，是情绪耗竭。人感到情感资源被用尽，没有力气再给出，也感觉不到恢复。这对应我们说过的内能枯竭：不是不愿意共情，是共情的库存没有了。

第二个维度，是去人格化。在教师身上，它表现为对学生的疏远和冷淡，带着一点机械，把学生当作一件件“事”，不再当作一个个“人”。用我们的话说，这是关系温度的撤离：人还在，温度没有了。

第三个维度，是个人成就感降低。人觉得自己做的事没有价值，觉得自己不再胜任。这个维度尤其要看，因为它恰好落在我们的框架里：成就感，就是路径给出的回报。路径通畅的时候，力气变成成效，成效变成成就感；路径不通，成就感就是第一个断掉的东西。

把三个维度放进三方程里看，会有一个有意思的对应：情绪耗竭，是能量一侧的塌陷；关系温度的撤离，是认可与行动之间的断开；低成就感，是路径缺失在感受上的投影。倦怠的三个维度，正好是三样东西各自出了问题的外在样子。

学生有时比同事先看出来。秦老师班上有个女生，在期末的读书笔记最后写了一句：老师最近好像很累，我们读得好不好，她都说好。这句话没有抱怨，是孩子对一种变化的如实记录。她分不清这是体贴，还是敷衍，只知道以前老师追着问她的那一句“为什么”，不见了。秦老师是批到这本笔记时才读到这句话的。她合上本子，坐了一会儿，没有写评语。

近些年，马斯拉赫等人的研究越来越强调，倦怠不只是个人的特质，更是人与工作环境长期错配的结果。她们常提到的错配领域，包括工作负荷、掌控感、回报、共同体、公平与价值观。世界卫生组织在《国际疾病分类》第十一版中，把倦

怠列为“职业现象”，并说明它不是一种医学状况。这与我们的结论方向一致：问题出在路没有修好，不在人身上。

关系温度的撤离，值得多说一句。它在外人看来像冷漠，在当事人那里，常常是一层保护壳。每天面对几十个孩子的情绪，每个孩子都需要一点回应，而自己的内能已经所剩无几，这时候把学生“当作事务”来处理，是让自己继续撑下去的办法：不看孩子的眼睛，就不必承接孩子的情绪。壳有用，它让人在短期里撑得住，代价是把工作中最有温度的那一部分，也隔在了壳外。这是本书对这一维度的读法，并非马斯拉赫原文的结论。

举个小例子。一个孩子举手说“老师，我不懂”，处在壳外的老师会蹲下来，问他卡在哪里；处在壳里的老师会说“再看一遍书”。后一句话没有错，只是它省掉了那个蹲下来的动作，而那个动作，恰好是内能最贵的部分。

倦怠还有一个容易被忽略的特点：它常常伴随强烈的自责。撤离了能量的老师，往往比旁人更清楚自己“变了”。她知道自己以前不是这样，知道自己该怎样，所以她的冷淡是带着愧疚的。愧疚如果没有出口，就让她更不愿向任何人说明自己的状态，倦怠也就更难被发现。

在学校里，倦怠最常被误读为态度问题。“她现在不积极了。”“她好像对学生没什么感情了。”这些评价指向的是结果，没有触及原因。如果把这种撤离当作品德缺陷来处理，等于对一个已经被透支的人再添一笔道德债务：认可进一步被压低，能量进一步撤出，恶性循环就此闭合。

倦怠不是不爱了，是爱在没有路的地方，被迫收回了手。

倦怠也不一定表现为辞职、请假、消极怠工。许多倦怠的老师仍然按时到岗，课照上，作业照批，表格照填，外人看不出异样。变化发生在里面：原本愿意多做的那一点，没有了；原本愿意多看孩子一眼的那一点，没有了。这种“在岗的倦怠”，比离职更隐蔽，也更常见。

对学生的影响，往往是静悄悄的。课依然在讲，作业依然在批，学生却很快觉得：老师的眼睛不再看他们了。孩子对这种变化非常敏感，他们不一定说得出来，

但会用自己的方式回应：课堂更安静，或者更吵闹，提问变少，眼神变散。倦怠就这样从老师身上，流向了教室。

还有一点要说清楚：休息本身治不好倦怠。许多老师熬到暑假，休整一个月，开学时重新有了精神，可是不出一个学期，原来的状态又回来了。这是因为休息补的是账户的入账，造成透支的那个漏洞，也就是路径的空缺，并没有被补上。只补入账、不补漏洞，账户迟早再次见底。

倦怠是能量一侧的另一个方向。它并不比燃烧更坏，甚至带着自我保护的意味。真正需要问的，是同一个矛盾之下，为什么能量只能往这两头走。

◆ 12.4　燃烧与倦怠是同一条线的两端

教研组里有两位老师，常被放在一起说。（综合改写）

一位是小丁，五年前刚入职，是办公室里最亮的人。她每天最早到校，批改认真，每个孩子家里都打过电话，学校的公开课她抢着上。校长在大会上点过她的名，说年轻人就该有这股劲。另一位是老赵，快二十年教龄，如今课按点上，作业按量批，教研活动坐在最后一排，几乎不发言。年轻老师私下议论他，说他是“混日子的”。

有一次，小丁翻教研组的旧资料，翻出一张十几年前的毕业班合影。照片里的老赵站在学生中间，笑得很用力，领口别着一朵给毕业生戴的小红花。她愣了很久。有人告诉她，那几年老赵也是出了名的“拼”，后来家里出了事，身体也不太好，人就慢慢成了现在这个样子。

小丁没说什么。那天晚上，她第一次没有把作业本带回家。

第二天早上，她在办公室门口碰见老赵，照例点了点头。老赵也点了点头，手里端着一个旧搪瓷杯，杯沿磕掉了一块漆。两个人隔着一张桌子坐了一上午，谁也没提那张照片。

这个情境想说明的是：燃烧与倦怠，更像是同一个人在同一条线上的不同位置，没有两种人。今天在燃烧的人，明天可能在倦怠；今天倦怠的人，也许昨天正在燃烧。老赵不是天生的倦怠者，小丁也不是天生的拼命者。

为什么说是同一条线？因为在认可与路径的矛盾里，能量是唯一可变的量，而它的变化只有两个方向。加得太久，账户见底，下一步就是撤。燃烧到极限的地方，往往翻转成倦怠。这用不着归于意志薄弱，账户的算术就是这样。

这条线上的位置，也不只由时间决定。同一个时刻，处境不同的老师，可以站在不同的位置：刚入职、势能小、满怀认可的人，更容易站在燃烧一端；资历久、碰过许多次壁、认可被磨薄的人，更容易站在倦怠一端。一个人在不同的年份、不同的事件里，也会在这条线上来回移动。

线的中间尤其值得看，因为大多数人其实就住在那里。现实里许多老师并不在两端，而在“忽烧忽冷”的摆动里：接到新任务，热情上来，猛烧一阵；累了，撤一阵；有人表扬，再烧；被问责，再撤。这样的摆动，常被评价成“情绪化”“不稳定”，其实是一个人在没有路径的情况下，用能量的升降去勉强维持认可的最后形状。

这对管理者也是一个提醒。看见一位老师忽烧忽冷，先别急着评价她的“稳定性”，不妨先看看她手头的事有没有一条可走的路。校长或教研组长能做的第一个动作，往往很小：在她又一次说“我再试试”的时候，坐下来问一句，这件事上一次是怎么做的，卡在哪一步。问法比安排更要紧，因为它让“没办法”可以被说出口。比如问：上一次这门课是怎么开头的？第一周学生有什么反应？你当时怎么判断的？问到第三个问题，常有人停一下，说：其实我也不知道。这一句，就是找路的起点。

如果想判断自己此刻站在线上的哪个位置，可以留意三个信号。第一，做一件善事的时候，你是越做越有办法，还是越做越靠“再坚持一下”？第二，你对学生的那份心意，是越来越清晰，还是越来越只剩下责任？第三，别人问你“这件事你打算怎么做”，你回答的是一个方法，还是一句“我会尽力的”？

如果多数时候回答的是“再坚持”“只剩责任”“我会尽力”，说明你已经站在线上，离某一端不远了。

有人会担心：这样讲，是不是在劝老师少付出？不是。一件需要许多力气的善事，就该付许多力气，前几章已经说过。要分清的是，力气是花在了路上，还是花在了路的缺口上。花在路上的力气，换回成效，也换回下一次的力气；花在缺口上的，只是消耗。

两端的病根，在同一处：路没有修好。路径一维，说白了，就是做一件善事有没有一条误差小、冗余少、不亏损的做法。燃烧时，路径的空缺表现为“以力补路”：做法不对，就用更多时间去弥补；做法冗余，就用更多精力去消化；做法有误差，就用更多情绪去修补。倦怠时，空缺表现为“以撤代路”：既然没有可行的做法，就不再尝试。两种形态看上去相反，回答的却是同一个问题：路不在的时候，认可怎么办?

燃烧回答：我用身体顶上去。倦怠回答：我退出这场冲突。

两句话都很短，也都很累。听的人若只听见前一句，会夸她敬业；只听见后一句，会说她消极。

两个回答，认可的状态也不同。燃烧者保留了认可，却耗掉了身体；倦怠者保住了身体，却失去了认可的鲜活。燃烧里，认可是胀满的；倦怠里，认可是干瘪的。但它们共享同一种匮乏：没有一条能让认可落地的路。

这正好可以请亚里士多德来作证。在《尼各马可伦理学》里，他讨论勇敢这种德性时，给出一个后来影响很大的结构：勇敢是面对恐惧与自信时的适度状态，两侧各有一种过失，一边是鲁莽，一边是怯懦。鲁莽的人，对该怕的事不怕，冲得过头；怯懦的人，对该面对的事退缩，缩得过头。看上去是两个相反的毛病，在亚里士多德那里，却是同一种德性在两个方向上失去了中道。他还特意指出，中道不是机械的算术中点，而是相对于具体的人、具体的情境而言的“适度”。

借这个结构看师德：把燃烧看作投入上的过，把倦怠看作投入上的不及，两者的共同点就是都离开了中道。而中道，用我们的话说，就是一条对这个人、这件

事、这个时刻来说的最优路径。有了它，力气花在该花的地方，不会过，也不会不及。没有它，人只能在“过”与“不及”之间摆荡。

摆荡的人往往很累，累得说不出口。

这解释了一个常见的困惑：对燃烧者说“要适可而止”，对倦怠者说“要振作起来”，常常都不起作用。这两句话，都在要求一个人在能量上自己找到中点，而中点并不由能量本身决定，它由路径决定。路径不变，所谓适度，只能靠克制或鼓劲来勉强维持，维持不了多久。

亚里士多德还认为，德性要靠习惯养成，适度的行为是在反复的实践里学会的。也就是说，中道是一种技艺。带进师德，就是：“度”不是修养到某个境界就自然会有，要在具体情境里一件一件练出来。这与全书的主张一致：高师德不是付出最多，是做得最好。

回到秦老师的那三年，假如第一个学期，她遇到一个愿意和她一起想办法的同事，也许会这样开始：先问，学生读不下去，是读不懂、不想读，还是读了没处用？一个问题的答案，就是一条新路的起点。也许他们会把目标从“读完一本书”降为“每周读三页并说出一个问题”，把一次大战役拆成可以反复试错的小实验，再把试出来的办法留给下一位接课的人。这些做法并不神奇，只是把“再坚持一下”换成了“换个办法试一试”。力气没有变多，路却从无到有，同样的认可，才第一次有了落脚的地方。

第13章会把几种病型一一摆出来，苦行型更靠近燃烧的一端，想做做不动型更靠近倦怠的一端；到了第六编，会讲补路的具体办法，也就是“找路”的六步法。

在那之前，只想对读到这里的老师说一件事。如果你觉得自己正站在这条线上，先把眼前的状态当作一笔账来看，不要当作一桩过错。

你需要的，不是更多的力气，也不是更少的认可。账里缺的那一笔是一条路，而路，可以和同事两个人一起找。

带走的话

认可高而路径是空的，能量只能加或撤，加是燃烧，撤是倦怠；两者是同一条线的两端，病根都在路没修好。

小账 我是越做越有办法，还是越做越靠“再坚持一下”？——靠再坚持，说明力气在替一条没有的路垫底。
假期休整之后，一个学期又回到老样子，缺的是什么？——休息补的是入账，漏洞是路径的空缺；这条路可以和同事两个人一起找。

第 五 编

师德病型诊断

编　序

第五编三章，把前面讲的道理变成一张可以对照的诊断图。第13章画出四种病型：苦行型、想做做不动型、会做不认型、好心办坏事型，每一型都看认可、能量、路径三维的状态，看病根落在误差、冗余、亏损的哪一种，并说明各自的药。第14章讲隐蔽形态代价转嫁：善是自己做的，账却记在了学生、家人和同事名下，当事人往往最难察觉。第15章是一套动手的工具：一张师德账本，一张病型对照表，一张处方对照表，让前两章的判断落到自己身上。

这一编要解决的问题是：同样一句“我做不到”，背后可能是几张完全不同的病历。药用错了，轻则无效，重则添病。先分清是哪一样出了问题，才谈得上下药。

读完这一编，你会带走三样东西。一是分辨“累”的办法：累在路笨、力尽、心空，还是方向偏了。二是一个追问账记在谁身上的习惯：谁付，他同意吗，他付得起吗。三是一本自己的账，和一个一周内做得完的第一步。不必急着对号入座，四型是为了看清而画的极点，真实的人多半叠着几型，在不同的年份里也会走过不同的型。

第 13 章

四种病型

子路问：听到了就去做吗？孔子说，有父兄在，怎么能听到就做？冉有问了同一句话，孔子却说，听到了就去做。旁边的公西华糊涂了，孔子解释说：“求也退，故进之；由也兼人，故退之。”（《论语·先进》）冉有做事退缩，就推他一把；子路一个人顶两个人用，就拉他一把。

同一个问题，两种答案，原因在于问的人不同。师德培训常常忘了这一点：台上讲的是一种药，台下坐的却是几种完全不同的病。

上一章说到，燃烧与倦怠的有效处理方式是补路。这话对一部分老师是对的，对另一部分却不对：有的人路没有问题，缺的是力气；有的人力气和路都有，心却不在那里；还有的人心、力、路样样不缺，只是方向偏了一个角度。认可、能量、路径三样东西里，哪一样先出了问题，药就跟着不同。用错了药，轻则无效，重则添病，这是师德培训里最常见、也最少被人说破的事。

所以这一章给的是一张诊断图，用来看清问题。四种病型，我们都问同样的几个问题：认可、能量、路径三维各处在什么状态；日常里长什么样；病根落在误差、冗余、亏损哪一种；药是什么。先说明一点：四型是为了看清而画的四个极点，真实的人多半是两型叠着，或在不同的年份里走过不同的型。读的时候不必急着对号入座，先留意哪一段让你心里“咯噔”了一下。

◆ 13.1　苦行型

“我现在站在讲台上，像在背课文。”

这是一位初三班主任在第四年春天的一次期中考试之后，对隔桌的同事说的话（综合改写）。我们叫他老邱。他带的班，每天早上六点四十到校，晚上九点以后才离开。学生的错题，他自己整理成册；每个学生的弱项，他用一个小本子记着，

逐个补；家长群里，再晚的消息也回。班上成绩的确不错，他的名字也年年出现在表彰名单里。食堂里，他一手端着饭盒，一手翻着错题册，饭凉了也想不起来吃。说完那句话的下一个学期，他向学校提出不再担任班主任。

老邱没有变坏，他的认可到最后一天都还在。他的问题在于，他那条路只有一种用法：把自己放进去，一直放，直到放不下。

这样的人，两千多年前就有前辈。《孟子·尽心上》里有一句话说墨子兼爱，“摩顶放踵利天下，为之”，意思是只要对天下有利，从头顶磨到脚跟也肯去做。《庄子·天下》写得更细：后世的墨者多穿粗布短衣，脚下是草鞋木屐，日夜不停地劳作，以自苦为标准，说做不到这样，就不是禹的道，不配称作墨者。庄子的评语很重，也很清醒：这样的做法违背了天下人的心意，天下人受不了，墨子自己也许扛得住，可是“奈天下何”。

墨家的伟大是真的。他们认可的善，高而且实：兼爱、非攻、节用，要让天下人都过得好一点，不被侵略，不被浪费。他们不只是说，也真去做，传说中的墨子为了止楚攻宋，走了十天十夜赶到楚国。我们谈的是可不可持续，并不是在贬低一种精神。庄子那句“奈天下何”问到了点子上：一种要求人人以自苦为极的善，天下人做不到，于是只能由少数人来做。这样的要求，难以让更多的人长期做到。善本身没有错，错在它把苦当成了善的一部分，甚至当成了善的证明。

认可、能量、路径：高、烧、笨

把苦行型放进三维里看，是三个状态。

认可，高。这是苦行型老师最让人敬重的地方：他是真的认，认得很深。他相信学生值得，相信这份职业值得，相信自己多付一点，孩子就能多得一点。

能量，靠透支。路径笨，要把事情做成只有加能量，于是内能、动能、势能一起往外取：睡眠、午休、周末、家庭时间、身体，一样一样被抵押出去。

路径，笨。他做事的方法多半还停留在人盯人、事事亲为、多花时间这一层。作业逐本逐字批改，写满红色评语；学生犯了错，一个个叫到办公室谈；家长有疑问，深夜回电话。方法一直没变，变的是投入的量。

合起来，高、烧、笨：高的认可，被笨的路径拖进了高额的能量消耗。回头看第12章，这正是燃烧，用能量去补路径的缺。苦行型是燃烧在人格上的凝固，它不是一次加班，而是一种长期的活法。

苦行型最大的特点是，最常被表彰。年终总结里，先进个人的材料里，往往是他：多少年没请过假，带病上课，周末在教室里陪学生，办公桌上一盏灯亮到最晚。他自己也未必觉得苦，或者说，他把苦看作应当的、光荣的。你问他累不累，他笑一笑，说“习惯了”。

他的病根主要落在亏损上。亏损是善做成了，账却记在自己身上，而且是不可再生的那一部分：健康、睡眠、家庭关系、对学生的耐心。这些东西和作业本不一样，用完了，没有明天重新再写一本。

苦行里还夹着大量冗余。老邱的错题册，一部分是真正对症的，另一部分只是“我做了”的证明；写满红字的评语，学生看不看、改不改，他没有去验证。苦行者衡量自己的尺子是我付出了多少，学生因此得到了什么，倒很少被问起。尺子这样一定，冗余就会被理所当然地认作善。

前面说过，以牺牲衡量道德，会降低道德。苦行型老师的处境正是这句话的活例：他和周围的人一起用牺牲这把尺子量他，量得越准，他越没有出路，因为刻度越往上，越要求他再多付一点。

苦行还会传染。年轻老师看见老邱，心里有两个念头：我敬佩他；我做不到。敬佩与做不到并存，结果是一种隐隐的愧疚，愧疚又变成对培训、对表彰的疏远。所以最认真的苦行者，也常常在无意间成了认而不行的制造者：他把善的门槛抬到了大多数人够不到的高度。

对苦行型的药，只有一个字：路。

有人会问：老邱班上成绩确实好，说明他的做法有效，凭什么要他改？这个问题不能靠争论回答，要靠对照。成绩好是真的，也该承认；要问的是，其中多少来自红字评语的第三遍、深夜的第五个电话，多少来自只需要一半力气就能做成的

事。没有人量过。没有量过，就不能断定这些力气全都买到了东西，也不能断定换一种做法成绩就会掉。

所以药方的第一步用不着劝他休息。劝休息的话他听过很多，听了也没用，因为他心里的账是这样算的：我一休息，学生就少一份照顾。你若只是减他的量，他的认可反而会逼他把量补回去。要让他松手，得给他一条用得更少、学生却不会少得到什么的路。

这条路，素材就在他自己身上。可以请他做一次最贵的善的盘点：每周做的事里，哪一件最耗能？这一件里，哪一部分真对学生起了作用，哪一部分只是我做了？小本子里记的弱项，有多少是学生自己可以记的？错题册能不能让学生自己整理，老师只检查一种典型错误？比如把错题册换成学生各自的“错因小条”，老师每周只翻一遍，他很可能会看到同一类错误在全班反复出现，那么红笔批第三遍的时间，就可以挪给课上的五分钟。这些问法背后，是第一原理的那一步：认可与代价的矛盾，推动路径改变。具体方法，第六编再讲。

还有一个细节：苦行型老师最难说出口的一句话，是“这件事我可以不做”。在他的账里，不做等于欠。所以帮助他的第一步，常常是同他一起把“欠”字拆开，教什么新方法倒在其后：哪些是学生真正需要的，哪些是他自己心里放不下的。拆开以后，他才有可能放得下手。对苦行者，节省不是对善的背叛，是对善的延长：一个人只有能在讲台上站到退休，才谈得上把本事传给下一个人。

苦行型的伟大，不在他能撑多久，而在他有没有一天，把撑着的那口气，换成了一条别人也走得上的路。

◆ 13.2　想做做不动型

每个周三下午，冯老师要请假。

她是一位四十五岁的语文老师，教了二十三年书，学生喜欢她的课，家长认她（综合改写）。父亲前年中风，母亲要人陪着去复查，所以每个周三下午她都得离开学校。请假就要找人代课，代课的同事嘴上说“没事”，她心里却记着一笔账。

孩子读初二，正是容易出事的年纪，晚上十点多，她还得陪着对一遍作业。自己的颈椎和睡眠，早就一并亮了黄灯。

有一天，一位学生家长发来一大段求助的消息，讲孩子最近不愿开口，晚上关着门。冯老师对着手机坐了很久，只回了三个字：“我看看。”她知道那个孩子需要一次认真的谈话，也知道自己应该去，甚至清楚怎样谈才有用。手机屏幕暗下去，又被她按亮。桌上还压着二十几篇没批的作文，楼下有人在喊孩子回家吃饭。她在回复框里敲了两行字，删掉，又敲，最后只剩那三个字。可那一刻，她没有谈话所需要的那一点余力。

那天晚上她对自己说的那句话，在许多办公室里都有不同的版本：我也想，可是真的没有了。

这就是想做做不动型。如果说苦行型是把自己烧着了，这一型便是灯油已经见底，灯芯还立在那里。

它的第一个麻烦，是容易被看错。旁人看到冯老师没有去谈，就以为她不上心了。其实她的认可一点没有动，甚至因为做不到，痛得更深。认可，高，这一点与苦行型相同。

第二个特点，路径是熟的。二十三年的教龄，她知道怎样谈、怎样引导、怎样让孩子开口。这是它和苦行型最大的不同：苦行型是路径笨，所以能量不够用；想做做不动型的路径未必笨，是能量根本不在手里。

能量，枯竭。这里要看清枯竭是怎样发生的：内能被父母、孩子、身体一并占去；动能被周三的请假、晚上的作业占去；势能呢，她在学校里是资深教师，却没有得到哪怕一点弹性，没有专门的家庭照护假，班级里那些必须由她出面的事，也没有人替她分担。三种能量，同时见底。所以这一型的口诀是高、空、熟：认可高，能量空，路径熟。

读过第12章的读者可能会问：这不就是倦怠吗？

很相近，但不完全一样。倦怠是能量整体撤离，连原来做得到的也不做了，它往往伴随认可被改写：做了也没用，差不多就行。想做做不动型还没有走到那一

步。她的认可仍在，她的痛苦就来自认可仍在。你可以把它看作倦怠之前的一个阶段，也可以看作一种暂时的状态：往好的方向走，被一次及时的支持挽回来；往坏的方向走，一年又一年地“我看看”，最后认可被磨平，成了倦怠，甚至滑坡。所以这一型最需要被看见：看见得早，是一次补给；看见得晚，就是一次打捞。

它的病根仍然叫亏损：能量收支不平衡，支出大于收入。但这里有一个与苦行型很不同的地方。苦行型的亏损多半是老师自己造成的：路径笨，就拿身体去填。想做做不动型的亏损，大部分不是她造成的，而是生活和制度合起来给她的：赡养、抚养、疾病，这些都是正当的、不可推卸的善，和教师的善争夺同一份有限的能量。

这个区分不能含糊，因为诊断错了，药就会反着开。把这一型当成苦行型处理，劝她改进方法、提高效率，是在她的伤口上又划一刀：她的方法并不差，差的是能量。反过来，把苦行型当成这一型处理，给他放假、给他补贴，他的路依旧笨，休息回来还是要把自己填进去。同一个累字，背后是两种完全不同的结构。

这一型还有一个很少被注意的信号：她开始回避需要状态的善。一次长谈、一次家访、一堂需要即兴发挥的课。她并不回避工作本身，回避的是那些必须带着完整的自己去做的事。这类善对内能的要求最高，内能见底，她最先放下的就是它们，留下的是批改、登分、开会这类可以机械完成的事。

于是从外面看，她像是变得敷衍了。若校长这时只看到敷衍，下一步便是谈话、提醒、强调责任，等于在一盏已经没有油的灯上，再催它亮一点。这一型最怕被误诊为会做不认型，两者外表相似，都不再投入地做最需要心的事，里面却完全相反：一个是心还在、力气没了，一个是力气在、心空了。分辨的办法很简单，问她：你还想不想做？想做做不动型会沉默，甚至红了眼睛；会做不认型会解释。

对这一型的药有两味：补势能，降代价。

势能，是位置、制度和信任带来的那一份“付得轻”的便利。冯老师缺的是制度上的缓冲：排课时，能不能把她的周三下午空出来，让请假不必再变成一场人情交易？班级事务里，有几项事实上可以由年级组分担的工作，能不能划出去？这些

事个人做不到，学校可以做到。这些安排说到底，是把制度的势能借给一个仍在持续供给价值的人。

换一个角度看，学校也许要问：老人要赡养、孩子要照顾，是老师的私事，凭什么为此调整？回答有两层。其一，学校并不是在补贴谁的私事，它是在保护自己最贵重的存货：二十三年练成的那套谈话的本事，换一个新手要用许多年。其二，今天替她接一接，明天她回来，学校得到的是一位继续做成事的老师；不接，得到的多半是一位继续说“我看看”、后来连这三个字也不回的老师。

降代价，不碰标准，只把善里最贵的那一块换一种更便宜的做法。对那位求助的家长，一小时的完整面谈当然最好；可在她现在的状态下，能不能先用一次二十分钟的电话，或者一段约好时间的文字沟通，先接住，再约一个她状态好一些的时间？这样的善打了折，但没有断，更重要的是它守住了认可：我没有放弃这个孩子。

对这一型，不要再讲认可，她的认可比任何人都足。你只需对她说一句话：“你的账，我们看见了。”然后真的去帮她减掉一笔。

◆ 13.3　会做不认型

孔子有一句很重的话：“乡愿，德之贼也。”（《论语·阳货》）

乡愿是什么人？孟子替他解释过：想指出他的错，举不出什么；想批评他，也无可批评。他合乎流俗，顺着当世的风气，样子看上去忠信，做起来像是廉洁，大家都喜欢他，他自己也觉得没问题。可是这样的人没法同他一起走进尧舜之道，所以叫他“德之贼”。

孔子为什么说他是贼，而不说是小人？按本书的读法，小人是看得出来的，乡愿看不出来。他样样得体，样样中规中矩，唯独心里没有那一点真的善。他留着德的样子，丢了德的内容。这一句放在今天的师德语境里，不能不让人心头一紧。

认可、能量、路径：空、足、熟

一所学校的师德检查周，一位老师的材料交得最快、最整齐（综合改写）：家访记录一学期十二次，每次都有时间、地点、学生姓名、沟通要点和家长签字；谈心记录本分门别类，每页都有日期；班会课有方案、有照片、有总结。检查组翻完，连连点头。

同一个年级的另一位老师，私下里议论这位同事，说了一句话：“他的材料，比我们谁都好看；可我没见过他和哪个学生，在走廊里真正聊过五分钟。”

你不能说这位老师不聪明，也不能说他不勤快。他的做事能力很强，强到可以把师德做成一套精准的、在检查中无懈可击的流程。他在做的是一种熟练的、有效率的、有产出的活动，只是产出的是材料，善并没有因此多出来。

把他放进三维里。认可，空。这是这一型的核心。空不等于反对，他并不反对师德，公开场合讲起来头头是道。空的意思是认可没有牵着行为：行为不是从“我认这件事”里长出来的，而是从“我要交代这件事”里长出来的。能量，足。他不累，或者说，不因为善而累。他的能量没有被消耗在对学生的真切关心上，反而有余裕。路径，熟。他是四型里最会做的人：知道检查看什么，知道材料怎样写，知道怎样让每一条规范都有对应的痕迹。他的路径极其高效，只是目标悄悄从让学生受益，换成了让检查通过。所以口诀是空、足、熟。

这一型的病根是冗余，而且是冗余里最彻底的一种：能量花了，善却没有增加。第6章说过，冗余就是能量花了、善没增加的部分。老邱的错题册里有一半是冗余，这位老师的材料，几乎整本都是冗余。此外还有一层损失，是意义流失：每一次把做事换成留痕，他与自己所做之事的关系就薄一层，最后连他自己也说不清，这些事是为什么做的。

但他不是一开始就这样的。很多会做不认型是从别的型走来的，路大致有两条。

一条是第11章讲过的滑坡：一位原来认真的老师，在笨路径和透支里，认可被一点点改写成做做样子就行。他脱身的办法是撤回认可，只留姿态，并没有找到更

好的路。另一条是制度造出来的：学校的评价只看痕迹，不看效果，于是认真做事的人吃亏，会做材料的人占先。久而久之，会做材料成了最优策略。

所以这一型不能只当作人的问题。它常常是一种奖励表演、惩罚认真的制度，在个人身上的凝固。

这里最常听到的辩护也最有力：材料总比没有好，留痕是为了防止有人什么都不做，怎么能说它是病？这话有它的道理，规范需要可核查的行为，没有痕迹的善确实难以被承认。问题出在痕迹被当成了善本身。留痕若是去核查善，是工具；留痕若取代了善，就成了病。分辨的办法，是看材料之外还剩下什么：把这位老师的十二份家访记录拿掉，学生那里有没有哪怕一点变化留下来？

还要补一个限定：材料整齐的人，并不都是这一型。有的老师事做得扎实，记下来不过顺手，他的材料背后，学生那里是有东西的。分界仍在那一问，材料之外还剩下什么。

怎样看出一个人是这一型，而不是单纯的低调？一个简便的问法，先不问他做了什么，问：你上个月做的事里，哪一件你觉得做成了？这个做成，指的是学生那里出现了变化，哪怕很小。真正认可的人通常说得出：那个总是迟到的孩子，这个月有两周准时来了，我是这样做的。会做不认型往往只能回答做了几次家访、开了几次班会，答案永远停在动作上，到不了学生那里。要小心的是，不要拿这个问题去审判，那只会让他更熟练地编一套“成效材料”。它是给老师自己用的镜子。

这一型也是四型里最容易被拿来指责别人的一个，因为它看上去最像品德问题。可是既然它多半是被制度奖励出来、被滑坡磨出来的，诊断它的人就该先问自己：我们的检查，到底在奖励什么？

这一型的药最难开，也最不能用再教育来开。他不缺知识，不缺规范，不缺“应该”，再讲一次师德的重要，不过是给他多一批新的材料素材。

他缺的是意义的重新显露。认可不是先天放在心里的东西，它是在做成的事里长出来的，这一点第7章讲得最细。会做不认型的老师，是认可这条根被笨路径、

透支或者制度的奖惩，一层层压进了土里。要让它重新冒出来，办法不是再浇一遍水，而是松开压着它的那块石头，再给他一件看得见的小事。

具体有三条思路。

其一，把检查的尺子换一换。学校若还是以痕迹为准，药再好也无用。这一点，第七编会专门讲。

其二，给他一件小而真的事。不是再多一份记录，而是一个具体的学生、一个具体的问题，让他用自己熟练的路径去试一试：这个孩子，这学期的哪一个变化，你想让它出现？比如挑一个总迟到的学生，只定一个目标：这个月，让他有两周准时到。不要材料，只要结果。熟练的路径是他最大的资产，只需要把方向从过检转回有效。

其三，让他亲眼看到一次做成。一旦有一个孩子因为他的某个做法而不同了，那种感觉是材料给不了的。这就是回写：做成的善，反过来加深认可。会做不认型的老师一旦被回写碰到，往往比别的型回得更快，因为他的路径本来就熟，认可一回来，熟练的路径就有了去处。

要把外表还给内容，办法用不着揭穿，让他重新尝到内容的味道就够了。

◆ 13.4　好心办坏事型

匿名的班级反馈纸收上来，徐老师翻到其中一张，上面有一句话：“我现在一看到数学书，肚子就疼。”

他的第一反应是愤怒，随后是困惑：我这么用心，怎么会这样？

徐老师是一位数学老师，严，是出了名的严（综合改写）。学生作业有一道错题，要当天订正三遍；上课走神，要被叫到走廊里谈话；成绩一滑，立刻找家长，一次不够，隔周再来。他对学生说得最多的一句话是：“我这是为你好。”

他是真心的。开学第一天，他把自己当年的作业本带进教室，翻给学生看，满页都是老师的红钩。他自己就是靠着老师的严格，从农村考出来的。他的精力也

足：每天最早到、最晚走，批改作业从不假手于人。他的路径也并非不熟练，有一套自己多年总结出来的“抓”法。

他没有错在不认可，没有错在没力气。他错在，他对着的目标，也就是学生的成长，其实没有校准过。他不知道自己的方法到了学生那里变成了什么。

这位老师的三维是这样的。认可，高：他认的是真善美里的善，而且认得很重。能量，足：有精力，有时间，有一股干劲，四型里这是唯一一个认可高、能量足的类型。路径，偏：既谈不上笨，也谈不上空，叫偏离更准确，每一步都走得很用力，可终点与目标之间隔着一个角度。口诀是高、足、偏。最不该出问题的两样都在，出问题的偏偏是第三样。

卢梭的《爱弥儿》第一卷开篇有一句很著名的话，大意是：出自造物主之手的东西，都是好的；一到了人的手里，就全变坏了。他针对的是自己那个时代的教育：大人带着满腔好意，要把孩子塑成他们心里认为好的样子，结果孩子被塑坏了。在第二卷里，他主张让孩子先像孩子，不要过早用大人的道理去压他，称之为消极教育；他还提醒读者，教育里最有用的规则不是抢时间，而是舍得“浪费”时间；童年有它自己看、想、感受的方式，再没有比用我们的方式去代替它更愚蠢的事。

这不是主张老师什么都不要做。卢梭反对的是一种很特定的善：出发点极好，力气用得极足，方向却错了，而且越用力，错得越远。

这一型的病根是误差。第6章里那位宋人，担心禾苗长不高，把苗一棵一棵往上拔，累得满头大汗回家，说今天可累坏了，儿子跑去一看，苗都枯了。好心办坏事型的老师，就是那个宋人：力气是真的，心是真的，唯独动作与想要的结果朝着相反的方向。

误差之所以顽固，有一个原因：它是看不见的。苦行型的透支，身体会提醒他；想做做不动型的枯竭，疲惫会提醒她；会做不认型的空，至少有人能指出材料和结果脱节。唯独误差，当事人处在“我是好心”的光环里，主观感受反而很好：

我付出了，我负责了，我用心了。错，常常要到许多年以后，在学生的某句话里才被发现。

这一型还有一个伴生的症状：不听反馈。反馈对他来说，是对他好心的否定，所以他会本能地把反馈解释成学生不懂事、家长不配合。没有反馈，误差就永远得不到校准，一个小小的方向偏差，会被他用越来越大的力气固定成一种教育风格。

徐老师自己会这样辩护：严师出高徒，我就是被严出来的，凭什么说严是错的？答案是，严本身不是病，病在把自己的经验当成了所有学生的经验。当年那个农村孩子需要的，是一个不放过他的人，因为他有一股往外走的劲，严格对他是推力；同一份严格落在一个已经怕数学的孩子身上，成了关门的声音。有没有效，不能由老师的初衷来裁判，只能由学生那边收到的是什么来裁判。

这一型的药，对应六步法里最关键的两步：反馈与修正。六步法是猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代。徐老师通常做得最好的是执行，猜想（这样做对孩子好）也有，缺的是中间那几步：评估、反馈、修正。他的做法像一条没有回程的单行路，没有中途看一眼落点的机会。所以他要的药不是更多的善意，是一个反馈回路。有四件事，下个星期就可以开始。

第一，问学生，而且问得让学生敢说。匿名的、短的、具体的，比如周五最后五分钟发下半张纸，只写两行，由课代表封好送到办公室：这个星期，老师做的哪一件事帮到你了？哪一件事，你希望老师少做一点？问得越具体，答得越真。徐老师读到的那几行字，其实已经是礼物，只是他一开始没有把它当礼物收下。

第二，把目标换成可观察的学生变化，而不是自己的动作。不是“我今天找了几个学生谈话”，而是“这个孩子上周还不敢举手，这周有没有举过”。目标一落在学生身上，偏差就会很快显形。

第三，小范围试，再推广。不要一次改整个班的风格，选一个问题，换一种做法，试两周，看反馈。这是第六编小步迭代的精神：用小的误差，换掉大的误差。

第四，找一个敢说真话的人。同事也好，学生干部也好，一位退休的老教师也好。这一型最缺的，就是身边有一个能对他说“这一步你偏了”，而他又愿意听的人。

还有一点要对这一型的同行说。发现自己曾经偏了，会很痛，因为那意味着曾经的好心里，有一部分伤到了别人。但这个痛，正是认可仍在的证明。一个不在乎学生的人，不会为一行匿名反馈难受。把这份难受从自责转成校准，就是药的起点。至于“为你好”这三个字，不必强行禁止，只需要在说出口之前先问一句：这件事，孩子那边收到的是什么？

四型放在一起，可以列成一张表：

病型	口诀（认可、能量、路径）	缺在哪里	病根	药
苦行型	高、烧、笨	路径	亏损，兼带冗余	找路
想做做不动型	高、空、熟	能量	亏损（非自造，来自生活与制度）	补势能，降代价
会做不认型	空、足、熟	认可的牵引	冗余（表演式），兼意义流失	意义重新显露
好心办坏事型	高、足、偏	校准	误差	反馈与修正

前三型缺的分别是路径、能量、认可，第四型虽然也出在路径上，却与苦行型的笨不同：笨是方法费力，偏是方向有误。药方因此各不相同，把所有问题都归结为师德不够，那样的培训注定低效。同样一个“做不好”，背后可能是四张完全不同的病历。

四型也不是四间互不相通的房子。一个人可以从一间走进另一间：苦行型烧到尽头，成了想做做不动型；想做做不动型被晾得太久，认可磨平，滑进会做不认型；会做不认型在某个学期遇上一个真的孩子，认可回来，又成了苦行，只是这一次有了路。诊断的用处，在看他此刻站在哪个位置、往哪边走，用不着给人定一个一次性的类别。

有一个粗略的自问，可以先试一试：如果明天忽然多出两个小时，你会拿来做什么？苦行型想到的是那一摞还没批的本子；想做做不动型想到的是那个该谈而没谈的孩子；会做不认型想到的是还没补齐的记录；好心办坏事型想到的是该再抓紧的那几个人。答案不下结论，只提示你的注意力停在哪个位置。

设想一个学期末的周五，办公室里坐着四位老师，不约而同地说起一个字。老邱说累，说得有气无力，眼睛却还盯着桌上的错题册。冯老师说累，说完又补了一句“我看看”，手里是那条还没有回的消息。那位材料交得最整齐的老师不说累，他在把下周的记录表一张张叠好。徐老师捏着那张匿名反馈纸，这一回他没有说话。

教研组长在门口站了一会儿。明天的师德培训，讲稿上写着同一个题目，要讲给这四个人听。

> 带走的话
>
> 认可、能量、路径哪一样先出了问题，药就跟着不同；用错了药，轻则无效，重则添病。

小账 这个学期我做不动的那件善，缺的是路、力气、认可的牵引，还是校准？——缺路用找路，缺力气补势能降代价，心空要让意义重新显露，偏了靠反馈修正。
如果明天忽然多出两个小时，我最先想去做什么？——注意力停在哪里，提示你此刻站在哪一型，不下结论。

第 14 章

隐蔽形态：代价转嫁

◆ 14.1　账记在别人身上

周日下午四点，教学楼本该是空的。可初三的一间教室里已经坐了大半个班，学生拎着书包，是从家里提前赶回来的。班主任在周日晚上加了一节“自愿”的辅导，按惯例，自愿的人很多，不自愿的人也到了。辅导结束已近八点，她在群里发一句“辛苦了，路上小心”，没有人提起这一天的安排。她带毕业班，教案写得齐整，晚自习从不缺席，对学生说话总是和气的，学校的师德考评她年年优秀，同事说起她，用的词是“负责”（综合改写）。

在她所在的年级走一圈，还能听到一些不太一样的细节：搭档的班主任，常在周五下午被请去“帮忙看一下”她的班，因为她要去开另一个会；她自己的孩子，小学三年级以后，几乎没有在晚饭时间见过母亲。

第13章画了四种病型，可还有一种老师，哪一型都对不上：认可在，能量足，路也熟，只是她付不起的那部分代价，悄悄转给了别人。这位班主任就是这样。她自己付出的能量，其实没有账面上看起来那么多。她的善行有很大一部分，是靠别人的时间、别人的情绪、别人的位置撑起来的。善是她做的，账却记在了别人名下。

这就是本书所说的隐蔽形态：代价转嫁。

前面讲的四种病型，有一个共同点：病都长在老师自己身上，代价再沉重，至少是自己扛的，所以容易被看见，也容易得到同情。转嫁不同。从老师本人看，一切都好，认可在，行动在，成绩在，没有明显的透支，甚至还有一份难得的从容。病不在她身上，在她的周围。

要把这件事说清楚，可以借经济学里的一个概念。经济学家说“外部性”，指一个人的行为给与此事无关的第三方带来了成本或收益，而行为人自己不为此付

账。工厂排污，河下游的渔民承担了成本，工厂的账本上没有这一项。把这个概念借进伦理，相当贴切：一个人做的善，如果有一部分成本转给了别人，这件善在他自己的账本上是便宜的，在世界的总账上却不便宜。

自己的善，别人的账。这是代价转嫁最简短的定义。

它和前面说的亏损是什么关系？第6章讲路径（D3）的三个“最小”，其中最小亏损要求的是：账不能无限期地记在自己身上，也不能偷偷记到别人身上。透支是前一种亏损，转嫁是后一种。透支的人倒下去，大家都看得见，会有人说“他太累了”；转嫁的账，是慢慢地、分散地落在许多人身上的，没有哪个人感觉到被重重打了一拳，只是每个人都觉得，和这位老师相处，总有一点说不出的沉重。

转嫁长期不被发现，还有一个原因：师德话语只检查“做了没有”，不检查“谁付的账”。一位老师加了多少班、谈了多少话、批了多少本，可以统计，可以表彰；而这些善行背后，有多少是以学生的恐慌、同事的补位、家人的缺席为燃料的，没有栏目可填。第8章说过师德账本，可现实里通行的那一本，只有一栏，叫“善行”，没有另一栏叫“谁付了钱”。

于是出现一种特殊的局面：越是在认可上用力的老师，越容易走到转嫁这条路上。认可很高，自己的能量有限，路径又没有改进，认可与代价的矛盾就会逼着人往外找出口。第10章讲过，正路是改路径，把高代价的善做成低代价的善。可改路径需要时间，需要试错，需要有人肯定省力不是偷懒。转嫁几乎是零成本的：一句“你们帮我一下”，一个“今晚再多做一份”，一次“妈妈今天又要加班”，代价就推出去了。它是最顺手的一条歪路。

要说明的是，这里的转嫁，不是说这位老师心地不好。转嫁者往往是最认真的那一批人。孟子讲“恻隐之心”，讲的是人的善端；本书要补的是：善端若没有一条低代价的路径去落地，它会自己找路，而最容易找到的那条，常常是把重量放到身边人的肩上。人在没有好路的时候，不会不走路，只会走歪路。

所以对转嫁的诊断，先要放下审判的姿态。我们要问的不是“这个人为什么这么自私”，而是三个很朴素的问题，本书称作转嫁三问：谁付？他同意吗？他付得起吗？

有人会反驳：难道一个人做善，就不能让别人受一点累吗？当然可以。团队合作，本来就是互相分担。区别在两点：分担是事先说过、大家认账的，转嫁是事后才发现、没人认账的；分担有来有往，转嫁只往一个方向流。一个简单的辨认办法，是看“说不说得出口”。这件事的代价怎么分，你可以当着承担者的面说清楚，他点头，那是分担；你下意识地不愿当面说，甚至希望对方不要细想，那多半已经是转嫁。

转嫁还有一个让人松懈的特点：它很少一次到位。一次晚归，一次代班，一句重话，单看每一件都小得不值一提，也都有当时说得过去的理由。真正使它成为病的，是重复，是方向始终一致，是同一个人、同一个位置、同一类事反复承接。所以识别转嫁，不能只看单件事，要看一个月的流向。这也是下一章要让你记账的原因：单日的账看不出什么，连续的账会自己说话。

下面两节，顺着代价流动的两个方向看过去：先向下，流向学生；再向旁边，流向家人与同事。

◆ 14.2　转给学生

“你们这样，我真的很累。”

这句话是一位初三数学老师当着全班说的，姑且叫他老雷。教室里安静了几秒钟，没有人觉得他说得不对，他确实累。

老雷是校内公认的认真老师，对成绩看得重，对学生有感情，学期开始时说过一句：“我对你们要求严，是因为我对你们负责。”这个学期，学校把班级均分与老师的考核挂了钩，期中考试之后，他的班排名比预期低了两位。那几天他明显焦虑，睡得很差，在办公室里说话的声音也比平时低（综合改写）。

接下来的一周，作业量悄悄翻了一倍，理由很充分：“基础不牢，必须补。”每天多一套卷子，批改的任务有一部分分给了课代表和小组长。课代表抱着一摞本子从办公室出来，走廊里有人问“今天又是什么”，他说：“又是一套。”早读课上，老雷读学生的错题，语气比平时快，也比平时重。有一个学生问了一个他认为“讲过很多遍”的问题，那句话就是这时候说出口的。

用账本的眼睛去看这一周：老雷的焦虑，本来是一笔内能的支出，属于他自己的账。现在这笔账被拆开了，一部分变成学生的作业时间，一部分变成学生在课堂上的紧张，一部分变成学生心里对“让老师累”的愧疚。老师把自己的内能亏损，换算成了学生的动能与内能的亏损。

这个换算几乎不会被当作转嫁，因为它有一个好听的名字，叫“严格要求”。

向下转嫁常见的有四种形式，不求穷尽，只求认出。

第一种是情绪的转嫁。老师自己承受不了的焦虑、挫败、委屈，通过语气、表情、批评的方式传给学生。学生接到的不是知识，是一种“我让老师不满意”的感觉。第5章讲过，内能是师德的第一项成本，情绪劳动的重量是真实的；但它要么由老师自己消化，要么由别处补给，不该变成教学的一部分去消耗学生。

第二种是任务的转嫁。老师自己的工作量压不住，就把一部分变成学生的工作量：作业加码，自改自批，互相检查。要澄清的是，学生参与批改、小组互评，本身可以是好的教学设计，第10章讲到魏书生把部分班务交还给学生，就是这个路子。那是以学生的成长为目的、经过设计的让渡。让渡之后，学生得到了能力，或者至少得到了意义；转嫁之后，学生得到的只是额外的负担。

第三种是压力的转嫁。老师从上级那里承受的指标压力，通过“为你好”“关系到你们的前途”这样的话，逐级放大地传给学生。这种转嫁很难指责，因为它常常是真诚的。老师自己也在被压着，他把压力传下去的时候，甚至带着一点歉意。

第四种是责任的转嫁。一次教学没有达到预期，原因可能出在老师的方法上，话语里却把责任落在学生“不用心”“不自觉”上。这一种最隐蔽，因为它让误差有了一个出口，老师就不必修正路径。

四种合起来，用三原理读，是同一件事：认可与代价的矛盾，没有推动路径改变，而是推动了代价改道。第10章说，道德创新是矛盾的好出口；第11章说，滑坡是认可被改写后的出口；转嫁是又一种出口：不改路径，不降认可，自己也不多付，让别人替自己付。

这个出口为什么不稳？因为转嫁不会消除代价，只是把代价放到了一个当下不会反抗的地方。学生不反抗，原因很简单，位置不对等。第5章讲势能，同一件事，有势能的人付得轻，没势能的人付得重。学生是教室里势能最小的人，所以最容易成为代价落脚的地方。

落脚的地方有容量，也有后果。长期被转嫁的学生，会出现几种可以观察到的反应：有人学会了看老师脸色，把精力用于揣摩情绪而不是学习；有人学会了表面服从，实质疏离；有人把老师的焦虑吸收进来，成为另一个同样焦虑的人。关于教师焦虑与学生焦虑之间的关联，教育心理学里有不少讨论，这里不引具体结论，只说一个朴素的观察：一个紧张的教室里，很难长出从容的头脑。

回到老雷，把他的这一周拆成账。他自己省下的，是一些没有处理的焦虑和一些没有重想的教法；他转出去的，是学生每天多出来的一个半小时、一堂课里的紧张、一次当众的指责。账面上，他付出很多；账底下，付账的是四十多个孩子。

这样说不是为了责备老雷。要做的，是把他的那笔内能账，记到正确的栏目里：“需要路径”。他的焦虑，来自认可（想要好成绩）与路径（缺少让成绩提升的有效办法）之间的矛盾。真正的处方不是“少焦虑”，是找路：错题到底错在哪里？是概念、是习惯还是粗心？哪些是共性问题，值得全班讲；哪些是个别问题，可以小范围解决？这些拆开之后，很多“补”其实不必要，加倍的作业自然就减下来了。

向下转嫁的老师，往往自己也不好受。他们事后常有一种隐约的愧疚：那句重话出口就后悔，那套多出来的卷子发下去心里也不踏实。这种愧疚是个可贵的信号，说明老师的认可没有变质，他仍然知道哪里不对。可惜它通常被理解成“我还不够好”，于是下一次要么更用力地加码，要么更用力地自责，很少被理解成“我

的路径出了问题”。把愧疚读成路径的警报，而不是品格的判决，是识别向下转嫁的第一步。

还有一个自我检验的办法，不涉及任何术语。当你想给学生加一件事的时候，问一句：这件事是为了学生，还是为了让我自己安心？前者经得起“这个孩子明白为什么要做”的检验；后者就要小心，你可能正在转嫁。

有人会替老雷辩护：严格要求本身有什么错？没有错。严是对的，错在严的代价去了哪里。同样是加练习，如果老雷先把错题归了类，告诉学生“这周只攻这两类，别的不碰”，作业量反而可以比原来更少，学生知道为什么做，也看得见自己在往前走。这时的严是一条更短的路，代价由他自己在备课桌前先付了，学生接到的是成果。两种严，外表一样，账的去向完全相反。

善若要不转嫁，先得让受益人看得出受益。

把这一节压成一个动作，就是把“替学生考虑”补全为“替付账的所有人考虑”。老师的责任范围，由此从教室扩大到一张更长的名单：学生、家人、同事，以及那个常被忘记的人，自己。

◆ 14.3　转给家人与同事

各地都有“优秀教师”的事迹报道，形式大同小异：一位老师，长年扎根讲台，学生遍布各处，获了许多荣誉。报道里常有一个固定的段落，大意是，这位老师对学生视如己出，却亏欠自己的家人，孩子生病时他在学校守晚自习，老人住院时她在备课，爱人的生日年年错过。这一段通常以“家人的理解与支持”作结。

这里不点名，也不评论具体哪一位，只把这一段当作一类文本来读。

这类文本有几个特征。其一，家人在其中是沉默的，他们的付出被写成“理解与支持”，却听不到他们自己的声音。其二，亏欠被写成了荣誉的一部分，越亏欠，越显得老师付出之重。其三，没有人问这笔账该不该记在这里；亏欠的家人成了善行的隐形股东，既不分红，也不能退股。

用本书的语言说，这是把时间这一项动能，从家里划拨给了学校。一位老师一天只有二十四小时，学校占去的越多，家里剩下的越少。老师对学生的善，有一部分，是用对家人的“不善”换来的。把家人和这位老师看作共用一本账的人，这笔转移就格外清楚：账面上，学校一栏多了一行漂亮的数字；账面下，家一栏少了一些没有被记录的日常。

这样说，会不会过分苛刻？有读者可能想：老师也是人，最忙的时候顾不上家，很自然，怎么就成了转嫁？

问题不在“忙”，在“忙”被当成了德性的证明。偶尔的忙，生活里难免。可是忙成了常态，家人的缺位被当作值得表彰的牺牲，没有人去追问这样的牺牲有没有更低代价的替代方案，转嫁就成了一种常态，学校也跟着习惯了。第5章讲过“杀身成仁、舍生取义”的牺牲叙事，也讲过“蜡炬成灰”怎样成了教师的标准隐喻。这种叙事的潜台词，是把一部分代价记作美德的光环，而光环下的那笔账，由家人默默承担。

有一种情况要单独说。有些老师的家人认可这份付出，甚至自觉地为老师“让路”。这种默契让转嫁更难察觉：既然付账的人同意，还有什么问题？回到前面的转嫁三问：他同意吗？他付得起吗？前一问也许能回答“同意”，后一问需要时间。长期的“同意”，很可能是没有别的选择时的“同意”。一个孩子对母亲不在场的适应，可能在很多年后才以另一种方式显露出来。

再说办公室。

办公室里的转嫁，形式更琐碎，也更日常。有的是时间：请同事代一节课、帮忙看一次自习，次数多了，成了惯例。有的是任务：集体材料的整理，总有人做得多，有人做得少，做得少的那位，往往正是“专注于教学”的老师。有的是位置：一位老师有口碑，学校的重要任务落在他身上，他不好意思推辞，转头把其中一部分分给了年轻同事，说一句“你多学学”。

同事之间互相帮忙，是学校共同体的正常现象，不该一概视为转嫁。比如前辈把自己整理的材料放进共享文件夹，署上新人的名字，下一回轮到新人整理，也照

此办理，账是明的，来回是平的。关键还是那几个问题：是否对等，是否自愿，是否可持续。互相补位而账目大致平衡，是合作；单向补位而被补位者无从拒绝，是转嫁。

年轻教师尤其容易成为接这笔账的人。想象一位入职第二年的新老师，周五下午接到通知：下周的教研材料，请他“辅助整理”一下。整理的人是他，署名的是组里的几位前辈，打印、装订、送到教务处，全是他周末完成的。他周五晚上回了一个“好的”，周六早上八点就坐在了办公室里。他没有位置，没有信任，也不熟悉制度，开不了口。第5章讲势能，位置、制度、信任三样他都还没攒下，同一件小事，对他比对老教师沉重得多。一句“你年轻，多做一点”，听起来是善意的提点，其实是一次代价的转移。

把家和办公室放在一起看，会发现转嫁的方向，总是顺着势能的落差流：学生比老师势能小，所以向下流向学生；年轻同事比资深同事势能小，所以流向新人；家人在学校的评价体系里没有位置，所以家里的时间最容易被调用。代价像水，往低处走。

校长和管理者尤其要留意这一点，本书第七编还会回到它：一所学校若只表彰成果，不看谁在付账，就是在默认转嫁。真正降低转嫁的，不是对个别老师的道德呼吁，而是让账目可见，让每个人都可以说“这笔账我付不起”，而不被视为不够敬业。

还有一类转嫁，藏在榜样效应里。一位老师被树为标杆，他的做法就成了同组老师的隐形标准。他每天最早到校、最晚离校，别人即使没有被要求，也会感到压力；他每个周末都批改到深夜，别人的“正常工作量”就显得不够。标杆自己未必转嫁了什么，可他的苦行被制度当成了尺子，量到所有人身上，等于把他的代价摊成了大家的代价。这正是第10章说的：只表彰牺牲而不表彰省力，会让每个想省力的人背上“不够敬业”的名声。

转嫁可治。药不在再讲一遍认可，在为这件善找一条自己付得起、也不必让别人替付的路。

另有一点，免得读者误会。指出转嫁，并不是要老师从此“不麻烦任何人”。一个完全不麻烦别人的人，要么生活在孤岛上，要么已经把自己用到了透支。人与人之间本来就有互相托付，健康的托付是明账的、有来有往的、可以说“不”的。本章要拆除的，只是那种暗账、单向、不能说“不”的托付。

那位周日下午的班主任，后来大概会在某个晚上，对着一张空白的表格坐一会儿，想不起上一次是谁替她付过账，也想不起上一次她问过别人付不付得起。表格里有一栏，叫“谁在付账”。下一章，就从这一栏开始。

> 带走的话
>
> 自己的善，别人的账：代价若不由自己付，就会悄悄落在学生、家人和同事身上。

> **小账** 我最近的一件善，成本有没有落在学生、家人或同事身上？——问三句：谁付，他同意吗，他付得起吗；说不出口的，多半已是转嫁。
> 我给学生加的这件事，是为了学生，还是为了让我自己安心？——前者经得起“孩子明白为什么要做”的检验，后者要小心。

第 15 章

师德账本自测

◆ 15.1 画出自己的师德账本

一本巴掌大的小册子，十三页，每页画着格子，格子里点着黑点。这是美国的富兰克林在自传里讲过的一件东西。两百多年前，他想让自己做到完美无缺，列出十三项他认为值得养成的美德：节制、沉默、秩序、决断、节俭、勤勉、诚实、公正、中庸、清洁、平静、贞洁、谦逊，每一项配一句简短的箴言。一周专攻一项，每天晚上回顾，凡是犯了错的，就在对应的格子里点一个黑点。十三周为一轮，一年可以走完四轮。

这大概是人类历史上最有名的一次给德性记账的尝试，值得认真对待。它的好处很明显：把抽象的美德落到每日的格子里，把“我应该”变成了“今天我做到了没有”。今天许多自我管理的方法，都能看到它的影子。据自传的叙述，富兰克林自己后来也承认没有达到完美，不过靠这个方法，他比不用的时候要好，也更幸福。这个朴素的结论是可信的。

但从本书的方程看，这本小册子只有一栏：认可（S3）。每一页的标题，是一项他认可的美德；每一个黑点，是认可没有兑现的记号。他记的是“做到没做到”，没有记“做这件事花了多少力气”，更没有记“有没有一条更省力的做法”。他把美德当成一个要靠意志去坚持的目标，而不是一个要靠路径去求解的最优化问题。

这个缺口，放在忙碌的老师身上会被放大。老师的德性要同时在十几件事上被要求，没有一周专攻一项的余裕；老师的“黑点”也很少是偶尔的过失，一天只有二十四小时，必然顾此失彼。只记黑点，一个负责任的老师很快会得到一本满是黑点的册子，它唯一能产生的结论是：我不够好。这正是第2章批评过的意志论的循环。

册子里还有一个耐人寻味的细节。按自传的说法，十三项里秩序是他最难做好的；而谦逊，是后来才添上的，起因是有人提醒他在谈话中有些盛气凌人，他自己也承认，这一项只做到了形，难得其实。把德性当作考试来做的人，常会遇到这样的尴尬：越想做好的地方，越暴露不足。对老师来说，这个尴尬更深一层，因为老师的“秩序”不是一个人的桌面，而是几十个孩子、几十个家庭、几十件事情在同一时刻的相互牵扯。靠更严的自律去对付这种牵扯，是拿意志去解一道路径题，十有八九解不开。

所以需要换一种账本，不只记认可，也记代价和路径。

这本账本不复杂，只要你做一件事：列出最近一个月里，你做得最费力的五件善行。注意是“最费力”，不是“最重要”，也不是“最光彩”。它可能是一次耐心的谈话，可能是一份总在深夜才完成的辅导，可能是对某个学生持续的关照，也可能是一件你从没在汇报里提过的小事。

对每一件，按本书的三种能量各记一笔。

内能，记它耗了多少心力，一到五分：一分是做完几乎无感，五分是做完要缓好一阵。

动能，记它每周占用的时间，以小时/周为单位，估计即可；不足一小时的，写“约半小时”。

势能，栏名叫“势能（托举/拖累）”，记你做这件事时，位置、制度、信任上的处境，一到五分：五分是最不利，处处掣肘，一分是有人托着。分越高，你付得越重。

再加三栏：谁在付账（只有自己，还是还有学生、家人、同事）；有没有更省力的做法（有、没有、没想过）；做完后你的认可是加深了，还是减弱了。

下面是一张可以复印的表。请连续记一周，再回头估一个月的情形。设想有人把它折成四折，夹在教案本的最后一页，每晚关灯前填一行。头两天她觉得自己在编数字，第三天写到“周末给家长发消息”，手停了：这件事占的小时，比她以为的多出一倍。

师德账本（可复印）

序号	善行（具体到做什么）	内能（1—5）	动能（小时/周）	势能（托举/拖累，1—5）	谁在付账	有无更省力的做法	做完后认可：加深/不变/减弱
1							
2							
3							
4							
5							
合计							

下面是一份示范填写，供参考格式。示范里的数字都是示意数字，不是统计数据。

示范账本：蔡老师，一位初中语文班主任（综合改写）

序号	善行	内能	动能（小时/周）	势能（托举/拖累）	谁在付账	有无更省力的做法	认可变化
1	与一个情绪反复的学生个别谈话	5	2	4	自己	没想过	减弱
2	晚自习后批改周记并写长评语	3	5	3	自己、家人	有（只批重点两篇）	不变
3	周末给家长逐一发学情消息	4	3	4	自己、家人	有（模板加个别化一句）	减弱
4	替请假同事代课、看自习	2	2	3	自己	没有	不变
5	为公开课准备全套材料	4	6	4	自己、同事	有（复用已有课件）	减弱
合计		18	18	18			

记完以后，不必急着解释，先做三件事。

第一，看总量。五件善行每周占用多少小时？这些小时本来属于什么？如果它们占去了你的睡眠、你的家庭、你的休息，请在旁边写下来。蔡老师的十八个小时，有一半是晚上九点以后的。

第二，看分布。内能分高、势能分也高的善行，是你最贵的善，也是最容易使你枯竭的善。它往往又是你最认可、最不愿放弃的，所以特别要看清。蔡老师的第一、第三和第五件，都落在这一类里。

第三，看落点。“谁在付账”一栏里，凡是出现了自己以外的名字，请划一道线。这一道线，是后面判断有没有转嫁的依据。

做完这三件事，多半会有一个意想不到的发现：很可能多数人从没认真看过自己善行的价格。我们太习惯于把善行当成值得骄傲或值得内疚的东西，而不是一笔可以核对的账。第一次写出来的时候，许多人会有轻微的震动，有的人看见自己对家人的亏欠，有的人看见自己以为很省力的事其实很贵，也有人发现自己耗费最多的，竟是一件没有任何人要求、也没有任何人看见的小事。

估数的时候，宁可粗，不要拖。很多人一看到表格就想精确，结果迟迟不动笔。账本不是会计报表，一分之差无关紧要，要紧的是五件事的相对轻重。只要你能说出“这件比那件贵”，账本就已经有用了。另外请如实记，不要为了好看而改。没有人会检查它，它是写给你自己的。

那个轻微的震动是正常的，是账本第一次发挥作用。

◆ 15.2　找出自己的病型

账本填完，哪一栏该先看？

不是内能，也不是总小时数，是最容易被忽略的一栏：“有无更省力的做法”。填“没想过”的格子越多，说明路径上的空间越大，也说明你的疲惫里有一部分是可以拿掉的。比如有人发现，五件事里有三件填的是“没想过”，其中一件是每周手抄的学情表，教务系统里本来就有同样的数据。这常让人又喜又愁：喜的

是疲惫并非全然不可免，愁的是自己这么多年竟没有认真想过。不必愁。没想过，不等于没有能力想，只是此前从没有一张表逼着你想。

然后进入诊断。诊断的原则很简单：不看你认为自己是什么样的人，看账本显示你怎样付出。

下面是一张判断表。它不是精确的仪器，只是帮你把模糊的感觉对准一个方向。请对照账本，在最符合的项上勾选，勾得最多的一列，就是主病型的候选。

病型对照自测表（可复印）

对照项	苦行型	想做做不动型	会做不认型	好心办坏事型	代价转嫁（隐蔽形态）
认可一栏多为“加深”或“不变”	☐	☐		☐	☐
认可一栏多为“减弱”或“空了”，且说不出为什么要做			☐		
内能、动能总量接近你的极限	☐	☐			
做起来很熟练，几乎不费心			☐		
有些事做出来主要是给人看的			☐		
“有无更省力做法”多为“没想过”	☐		☐	☐	☐
善行效果常常不如预期，或学生反应相反				☐	
“谁在付账”一栏常出现自己以外的人					☐
势能分普遍偏高（处处掣肘）		☐			
说起这些善行，更多是疲惫而非愤怒或空洞	☐	☐			
说起这些善行，更多是“该做的都做了”			☐		☐

使用时请注意三点。

第一，一个人往往不止一型。苦行型与转嫁常常叠在一起，想做做不动型与苦行型也是前后相接的阶段。所以要找“主要的病型”与“次要的病型”，不必执着于“唯一”。

第二，诊断的是此刻的状态，不是你这个人。同一位老师，在不同学期、不同岗位，主病型会变。

第三，自测有盲点，转嫁型的特点就是自己看不见。如果你怀疑自己属于这一型，最好请一位信任的人（家人或同事）一起看你的账本，问问他们的账里有没有你的名字。

还有一处容易混淆。想做做不动型的老师，有时也会在“认可”一栏写下“减弱”，那多半是累出来的：事还认，只是没力气再认下去，她的认可其实还在，疼就疼在认可仍在。会做不认型的“减弱”则是另一回事，事做得顺，却说不出为什么要做。两者的分界，可以用一个问题试出来：给你三天假，你想的是“把这件事做好”，还是“这件事可以不做”？前者认可仍在，后者认可已空。

看别人的账，有助于看清自己的账。下面三位老师的自测结果，请不要问“我像谁”，而是问“如果我是旁观者，会先注意账本的哪一栏”。三个情境都是综合改写，隐去姓名。

甲，一位教龄十二年的班主任（综合改写）。她的账本里，五件善行有四件内能在四分以上，每周总动能超过二十小时，势能一栏的分一直偏高。“有无更省力的做法”一栏，她写了三个“没想过”。认可一栏，三件加深，两件不变。她自己的感觉是：“我什么都不想放，可是我真的没有力气了。”

这是典型的苦行型：认可高，路径笨，靠透支。有个细节值得留意：她的“谁在付账”一栏全是“自己”，没有任何转嫁。这正是苦行型与转嫁型的区别，苦行者不愿把账推给别人，宁可把自己用空。她的第一步不用少做，只在那些“没想过”的格子里挑一件，想一想有没有更省力的做法。

乙，一位教龄五年的年轻教师（综合改写）。他的账本看起来很轻：内能不高，动能适中，认可一栏多半是“不变”。可“谁在付账”一栏里，三次出现

了“学生”，两次出现了“同组的前辈”。细问之下，他常在课上用“我已经讲过了”回应学生的重复提问；他的教案多是借用同组前辈整理的资料，没有自己改动，也不曾主动回报。

他不是苦行型，也不是想做做不动型。他的主要问题是路径尚未形成，代价通过两个出口向外漏：向下，是学生的耐心；向旁，是前辈的备课。这是一种轻度的转嫁，带着会做不认型的雏形：行为在走，认可悬空。他的第一步，是把“借用”变成“改用”，每周拿一件借来的材料，加上自己的一处修改，并写下理由。路径从这里开始生长，认可也从这里重新落地。

丙，一位教龄二十五年的骨干教师（综合改写）。她的账本很整齐，五件善行都标着“有更省力的做法”，且大部分已经在用。内能分都偏低，动能适中。可是认可一栏，四件写着“减弱”，她在旁边写了一句：“这些事做得很顺，可我已经不知道为什么做。”再往下看，第五件“每年的公开课”后面，她自己加了小字：“教案格式年年要交，其实是给检查看的。”

这是会做不认型。账本上看不出透支，也看不出转嫁，她的账是三份里最干净的一份。可账干净，不等于没有病。第13章说过，这一型的病根含着最大的冗余：能量花出去了，一部分只是为了做出样子，善并没有因此多一分；与之相伴的是意义的流失。她的路熟、力足，缺的是认可的牵引。她的处方用不着新的技巧，要让意义重新显露：回到她最初认定的那件善，问一问，当年是什么让她觉得这件事值得。

三份自测里的数字与话语，都是为说明方法而拟的，读者不必寻找对号入座的现实人物，更不必拿它们衡量自己的“严重程度”。真实的账本会杂乱得多，常常一件善行里同时有苦行、有转嫁、有误差。拿到杂乱的账本也无须气馁：先找最大的一块，从它入手。

这三份有一个共同的启示：账本上最显眼的数字，未必指向主病型。甲最显眼的是高内能，指向苦行；乙最不显眼的“谁在付账”，才是要害；丙最漂亮的账，

最需要警觉。诊断的功夫不在数字有多大，在数字之间的关系：认可、代价、路径，三者哪一个与另外两个脱节了。

丙还有一个常被忽略的侧面：三人中她最需要被同事和管理者看见。会做不认型的老师，在学校里常被当作“成熟”“稳定”“可以放心”的代表，没有人会为她担心。可认可空了的人，行为再熟练，也只是在惯性里运转。惯性有余力时看不出问题，一旦遇到变化，比如换一届学生、换一种课程、换一位领导，这种熟练就会迅速失去支点。对这一型，提前一步的关心，比事后补救便宜得多。

◆ 15.3 从诊断到处方

同样是一句“再多做一点”，落在不同的老师身上，后果完全不同。对苦行的人，是雪上加霜；对做得很顺的人，是白白浪费；对方向有偏的人，是错上加错。很多师德培训的失败，就出在不分病根地“号召大家再努力一把”。

所以诊断之后要有处方。每种病型都有一个起点最低、最容易迈出的第一步，是第一步，不是全部疗程。本书第六编将系统讲完整的四步，这里先给出一张对照表，让你读完本编，明天走进教室之前，就能做一件具体的事。

病型×处方对照表

病型	账本上的特征	病根（D3的哪一“最小”）	第一步行动	一周内可完成的检验	对应后文
苦行型	认可高；内能、动能高；势能分高；“没想过”多	亏损（自己扛），兼有冗余	在账本上挑出最贵的一件善，写下三种可能更省力的做法，试其中一种	同一件善，试做一次，重新记内能和动能	第18章 找路

病型	账本上的特征	病根（D3的哪一“最小”）	第一步行动	一周内可完成的检验	对应后文
想做做不动型	认可仍在；总能量见底；势能分极高	亏损（非自造，来自生活与制度；路径尚熟）	先降代价、补势能：停掉一件非必要的善，向一位可信任的同事或管理者提出一项具体的支持	一周内是否有一项代价真正被减掉	第17章 算账；第20章 校长的账本
会做不认型	路径熟练；认可一栏多“减弱”或“空了”；有些事是做给人看的	冗余（表演式：能量花了而善没增加），伴有意义流失	选一件做得最顺手的事，问自己：这件事是为了谁？写下学生可能因此得到的一个具体变化	观察这个变化是否发生，并记下自己的感受	第16章 定价值；第19章 回写
好心办坏事型	认可高；能量足；学生反应与预期相反	误差	找一位学生，问他对你这件善行的真实感受，只听不辩	把听到的话写下三条，并改一处做法	第18章 减误差
代价转嫁（隐蔽形态）	“谁在付账”一栏常有别人的名字	亏损（转嫁式）	对账本上出现的每个别人，问第14章的三问：谁付？他同意吗？他付得起吗？对至少一个答案是“否”的，当面谈一次	是否完成了一次当面的账目沟通	第18章 防亏损

这张表有一个读法：先看第三列，再看第四列。第三列告诉你病根在误差、冗余、亏损中的哪一个，第四列是针对这个病根的最小动作。

表里有三点要说明。

第一，所有第一步都有一个共同点：它们都不要求你立刻变得更有德性。苦行型不被要求更投入，会做不认型不被要求更努力，想做做不动型甚至被要求停掉一件事。这与习惯的师德话语恰好相反，却不是偶然。本书一路读下来的看法是，做不动多半不是因为不想，是路太笨，所以处方的重点也在路径与代价，不在再来一次动员。

拿前面的蔡老师来试。她的账本上最贵的一件，是第一件：与一个情绪反复的学生个别谈话，内能五分，势能四分，“没想过”有没有更省力的做法。她的第一步不必是少谈，只是在谈之前花五分钟，写下这次谈话想达到的一个小目标，再和搭档事先说定，互相替看一个时段，这回她谈话，下回轮到她替人看，账是明的。一周后她回头重记，内能也许从五分降到四分，也许没降，但她第一次知道，这笔账还有地方可以动。

丙的第一步更小：只挑一份“给检查看的”材料，问一句它的读者是谁。若读者只有检查表，就把省下的那半小时，用在一个具体的学生身上。

第二，第一步都足够小，小到一周内可以检验。有人会担心，这样小步走，会不会太慢，太像在敷衍一个大问题？小不是为了迁就懒惰，是为了让回写发生：第19章会讲，做成一件，认可便加深一分。一个太大的第一步往往做不成，做不成就再次印证“我不行”，把人推回滑坡的路上。小的第一步，是把人拉出那条路的第一根绳。

第三，表中的“检验”一列，是你对自己的反馈，不是对别人的交代。请不要把它变成又一份需要提交的材料。账本是你自己的，它的作用是让你看清，不是让别人考核。

读到这里，也许你的账本让你看见了自己一向回避的部分：某个不想承认的疲惫，某个来不及说出口的亏欠，某个越想越觉得空的意义。不必急着为它们下判

决。账本上的每一个数字都不是对你的评价，它们是路上的路标，指示下一步往哪里去。

好老师做不动，不是因为你不好。是因为这笔账，一直没有人陪你算。

第六编，我们开始算。第一步是第16章：把“真善美”这三个字，先说得具体。

> 带走的话
>
> 好老师做不动，不是因为你不好，而是这笔账一直没有人陪你算。

小账 我的账本里，“有无更省力的做法”一栏有几格是“没想过”？——越多，路径上的空间越大，疲惫里能拿掉的部分也越多。
给我三天假，我想的是“把这件事做好”，还是“这件事可以不做”？——前者认可仍在，后者认可已空。

第 六 编

师德的精益求精：从讲认可到找最优路径

编　序

第六编四章，走完一圈：定价值、算账、找路、回写。第16章把真善美说具体，每条规范拆成三件可观察的行为，定到恰当的程度，再给有限的力气排个先后。第17章连续记一周能量账，找出最贵的善，并说明算账不是计较。第18章讲找路，用猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代六步，去冗余、减误差、防亏损。第19章讲回写：善做成了，认可随之加深，做法传给同事，圈再转一圈，其中也谈到人工智能能替老师省去哪些冗余，又有哪些时刻必须由人在场。

这一编回答的是“明天做什么”。前面几编讲清了为什么做不动，这里给出老师自己就能动手的做法。每一步都小到一周内可以检验，不要求谁立刻变得更有德性。

读完这一编，你带走的是一个可以转起来的循环：认可有了形状，代价有了数字，有了一条更省的路，还有一件做成之后可以递给别人的事。开头一张便条，一张账页，一个小试验，就够了。

第 16 章

第一步 定价值：把真善美说具体（S3）

◆ 16.1 从口号到可做的事

一页纸，正反两面，印着《新时代中小学教师职业行为十项准则》。开学前的教师大会上，教务处把它发到每位老师手里，请大家“对照学习”（综合改写）。一位教了八年语文的老师低头读完，每一条都对，每一条她都认。可是读完之后，她心里是空的：明天早上七点四十，站在教室门口，她到底该做什么，不该做什么？准则没有说。准则也不该说，它是一份划底线、指方向的文件，不是操作手册。

这就是师德规范最普遍的处境：认可率极高，可做性极低。规范写在纸上是一串短语——“关心爱护学生”“潜心教书育人”“坚持言行雅正”——到了讲台上，它们得变成一个个具体的瞬间。从短语到瞬间，中间隔着一段没有人负责的距离。价值三角里的认可（S3），也就是真、善、美这三个字，在这里悬着。本书的第一步，就是把这段距离走完。

做法很朴素：每一条师德规范，拆成三件可观察的行为。所谓可观察，是指换一个人站在教室后排，看得见，听得到，数得出来。拆不出三件可观察行为的规范，暂时还只是口号。

拿准则里的几条试一试。以下只取各条的大意，不引原文，条文细则以文件原文为准。

其中有一条，“关心爱护学生”。大意是对待学生严慈相济，真心关爱，不歧视、侮辱学生，不虐待、伤害学生。不歧视、不侮辱是红线之内的“不做”；可“关心爱护”本身是要“做”的。老师可以把它拆成三件事：一，每天至少对三位学生各说一句只与他本人有关的话，不涉及作业与成绩；二，学生犯错时，先问一句“发生了什么”，再谈怎么处理；三，每周留意一位近来情绪异常或成绩骤变

的学生，做一次不超过五分钟的私下交谈。三件事都能数，能看，能核对。其中第二件，与第3章里陶行知的路径是同一个方向。

第4章里，同一条曾被拆成四件：知道他，不让他难堪，给他一个出口，守住底线。拆法不止一种，四件是为了看清，三件是为了握得住，下文统一取三。

另有一条，“潜心教书育人”。大意是落实立德树人的根本任务，遵循教育规律，因材施教，不违反教学纪律，不敷衍教学。拆成三件：一，每节课有一个说得出口的教学目标，下课前用两分钟检查学生是否达到；二，作业批改有反馈，哪怕只是一个有针对性的记号；三，每学期对自己的课堂复盘一次，写下一个要改的地方。

再有一条，“加强安全防范”。大意是增强安全意识，保护学生安全，防范事故风险，遇到危险不能不顾学生安危。拆成三件：一，开学第一周讲清本班的安全约定；二，活动前花三分钟排一遍场地与人数；三，遇到异常，知道向谁报告、怎样报告，并且在手机里存着那个电话。

还有一条，“坚守廉洁自律”。大意是不得索要、收受学生及家长财物，不得利用家长资源谋取私利。拆成三件：一，家长送礼时有一句事先想好的话，温和而明确；二，面对家长的请托，有一个统一的回应方式，不因人而异；三，凡涉及钱款的班级事务，经手公开，记录留存。这一条的“拆”最能说明问题：为什么要事先想好那句话？因为临场的难堪，是内能里最昂贵的支出之一。话提前想好，就是把一笔高额内能支出，换成一次性的小额准备。

拆完这几条，有一个发现：最难拆的往往是“要做什么”，而不是“不准做什么”。“不准体罚”人人都懂，“怎样关爱”却人人各说各话。底线是离散的，可以禁止；关爱是连续的，需要判断。

拆解时有三个检验，可以随手使用。第一，看得见吗：一位不认识你的观察者，能不能分辨你做了还是没做。第二，数得清吗：能不能说出“每天”“每周”“每次”这样的频度。第三，付得起吗：这三件事合起来，一个人一个月做得下来吗。前两个检验让认可具体起来，第三个已经伸手去够下一章的主题：代价。

这里要防一种误解：把规范拆成行为，就是把师德变成打卡，逼老师逐条交证据。拆解是老师写给自己的，目的是让认可有地方落脚。一旦它被学校收上去，变成检查表，就立刻成了冗余的来源，第20章会专门谈这一点。

还有人会担心另一头：师德里最要紧的东西，眼神、耐心、分寸，是拆不出来的；一拆，就拆没了。这话有一半是对的。拆出来的三件事，确实不等于师德本身，就像乐谱不等于音乐。可是没有乐谱，多数人弹不出第一首曲子，等手熟了，谱子自然会合上。更何况，眼神与耐心也并非无迹可寻，“学生犯错时先问一句发生了什么”，就是耐心最小的一个可见形状。

再看一条容易被误读的，“秉持公平诚信”。大意是公平对待学生，不偏私，在考试、评价、评优中诚实守信。这一条在讲台上最微妙：没有哪位老师认为自己不公平，可学生的感觉常常不同。拆成三件：一，提问的机会，一周之内是否覆盖了全班每一位学生，可以在座次表上画几笔，一周后看看哪里是空白；二，同一类错误，对成绩好的与成绩差的学生，是否用同一种语气、同一个标准；三，评价的依据，评之前是否对学生讲明白过。第一件事，做一次就会让人脸红：座次表上空白的地方，往往正是最安静、最不惹事的孩子。这与人品无关，是注意力的分配问题，而注意力，正是内能。

为什么偏偏是“三件”？没有玄机。一件太少，撑不起一条规范；七件八件，老师记不住，等于没拆。三是人在忙乱的一天里还能同时握住的数量。拆出来之后，可以按一个简单的次序排：先放进日常里几乎不额外花时间的，再放需要专门安排的，最后放要等机会的。这样排，头一周就有事可做，不至于一上来就卡在最难的那件上。

一条规范拆不出三件事，不必硬拆，先放着。它也许确实是方向性的，提醒的是“朝哪里去”，而不是“今天做什么”。方向有方向的用处，只是别拿它当行动计划来要求自己，更别拿它去要求别人。

拆解之后，再做一件小事：给三件行为各配一个“起手动作”，也就是把这件事启动起来所需要的最小一步。“每天对三位学生各说一句与他本人有关的话”，

起手动作可以是进教室前在手心里默念三个名字。“每周留意一位异常的学生”，起手动作是周一早读时，在座次表上圈一个人。起手动作越小越好，小到不需要意志力。很多善行做不起来，是因为第一步太含糊，含糊的第一步需要决断，而决断是内能里最贵的一种。第18章讲执行，“小到付得起”的思路会再用一次。

只讲规范的培训，像是把一棵树的名字讲了三个小时，却没有人带老师去摸一摸树皮。名字是认可，树皮是行为，摸得到树皮，认可才有了重量。这样的会场，我们大多数人都坐过。

规范是认可的集体表达，拆解是认可的个人落地。没有后者，前者只能停在会场里。

◆ 16.2　定到什么程度

“我到底算不算一个关心学生的老师？”这是一位教了十二年书的数学老师，在一个周五的晚上写下的。笔记全文大致如此：“这个星期，我给学困生小宇辅导了四次，每次四十分钟。周三那次，我讲着讲着自己急了，声音高了。他低下头，不说话。我当晚睡不着。”（综合改写）

她真正的问题，是“关心到什么程度才算够”。没有一个标准，答案只有两个：要么觉得自己做得不够，永远不够；要么干脆什么都不想，随它去。前者通向透支，后者通向麻木，这两端，本书后面都会再遇到。

给善设一个标准，听上去像是在降低要求，其实正好相反。没有标准的善，才是无限的要求，无限的要求谁也做不到，于是“认而不行”就成了必然。

第4章请过的亚里士多德，在《尼各马可伦理学》里还讲过一个很日常的例子。他说，德性是相对于我们自己的中道。十磅食物对某一个人是多了，两磅是少了，教练不会因此给每个运动员规定六磅；对力士米洛，六磅也许太少，对刚开始训练的人，又太多。中道不是算术上的中点，而是对这个人、在这个时候、以恰当的方式，去做恰当的量。他还提到，要在适当的时间、对适当的人、为适当的目的、以适当的方式去感受和行动。以上是转述大意，字句不引。

把这个思路搬到讲台上，“定到什么程度”就有了三个落点。

第一个落点，对这个人。同样是辅导，小宇需要的，与班里另一位只差一个知识点的孩子需要的不同。小宇需要的也许不是每周四次、每次四十分钟，而是每次十五分钟、但每次都有一个他自己能完成的小目标。善的量应当跟着学生走，不该跟着老师的愧疚走。那天晚上让她睡不着的，多半不是辅导太少，而是四十分钟拖到最后，人和孩子都已经没有力气了。

第二个落点，在这个时候。期中考试前一周与平常的周三，老师能付出的精力不同，学生能承受的节奏也不同。九月初对新生的耐心，与六月底对毕业班的耐心，不是同一份。承认“此时此刻只能做到这个程度”，不是退步，是诚实。

第三个落点，以这种方式。当面说，还是写一张条子？在全班面前表扬，还是私下点一点？方式不同，同一份善的代价与效果会差很多。第3章的陶行知，用的就是一种极省力气的方式。

三个落点定下来，标准就出来了。写下来大约是这样：“对小宇，本学期每周辅导两次，每次十五分钟，每次结束时他能独立完成一道同类题；若连续两次做不到，换方法，不加时间。”这句话里有对象，有频度，有成效的判断，还有一条出口：达不到，换路，不加码。

第一周，她只改了一件小事：把“四十分钟”换成“十五分钟”，手边放一个小闹钟，响了就停，不管讲没讲完。头两回她很不自在，觉得像把孩子撂在半路。到第三回，小宇自己先合上了练习本，说：“老师，这道我会了。”

有两种标准要警惕。一种是“越多越好”型：每个学生都要谈心，每个家长都要联系，每道错题都要讲评。听上去没有一个字不对，可没有人做得到。另一种是“差不多就行”型：它是上一种标准崩塌之后的避难所，看似务实，其实是认可被改写的结果，也就是第11章讲过的道德滑坡。中道在这两者之间。

中道也不是折中，更不是各打五十大板。它是一个需要判断的、有边界的最优。亚里士多德自己就说，难在恰当：一个人发怒很容易，对适当的人、以适当的

程度、在适当的时候、为适当的缘故发怒，却不容易。善的标准要一次次地调，调得准，靠练习，也靠反馈。

设标准时，有几条实用的做法，老师可以直接拿来用。其一，用数字，但用小数字。“每周两次”比“经常”可靠，“十五分钟”比“尽量多谈”可靠。其二，设一个下限和一个上限。下限防止滑坡：再忙，这件事也至少做到这里。上限防止透支：再感动，这件事也不超过这里。其三，写下“达不到时怎么办”。标准里没有退路，它就成了审判。其四，一学期回头看一次，按学生和自己的实际改一改。标准刻不在石头上，它是一个假设，等着被现实校正。

善有限度，不是因为善小，而是因为人有限。承认这一点，善才做得下去。

写标准的格式可以固定下来，方便老师直接填：对谁，做什么，多久一次，做到什么算够，做不到时怎么办。五个空，填满一行字。比如：“对本班三位作业经常缺交的学生，每周各一次五分钟的课间谈话，目标是弄清缺交的原因；若两周后原因仍不清楚，请教研组同事一起看看。”写出来之后再读一遍，问自己：如果有一位同事照这行字做，他做得到吗？做得到，说明标准落地了；做不到，说明哪个空填得太虚。

有一种反驳常常出现：标准一设，老师就只做到标准为止，岂不是鼓励“够用就行”？这个担心有几分道理，但它忽略了一个事实：没有标准的时候，大多数人并没有做得更多，只是做得更焦虑。有了标准，老师达标之后才有余力主动多做一点，而那“多出来的一点”是自己愿意的，不是被愧疚逼出来的。愿意的善，比逼出来的善长久。

再举一个带教的例子，看同一套提问怎样落地。一位老教师带了一名新来的年轻老师，给自己定的标准是“徒弟随时有问必答，随时可以来听我的课”（综合改写）。听上去是倾囊相授，可是备课到一半被敲门，批作业时被叫去看一份教案，一个学期下来，她自己的课反倒越上越浮。后来她把标准改写成这样：每周二下午固定一节课，徒弟来听，课后半小时复盘，只谈一个问题；平时的疑问，写在共享

的小本子上，周五前统一回复；真正的急事，比如明天就要上的公开课，电话随时可打。

这个新标准没有降低对徒弟的善意，反而更清楚。徒弟知道什么时候能得到回应，也学会了把问题想明白之后再问。老教师呢，备课的整块时间回来了。善的量被定在了一个两边都付得起的位置上，这才叫“恰当”。

如果有人说，这是在给自己找借口，不妨请他想一想：一个标准，是让这件事更可能做下去，还是更不可能做下去？判断标准好不好，要看做的人一年后是否还在做，听上去多高尚倒在其次。

标准定好，还剩一个问题：有限的力气，先做哪一件？

◆ 16.3 自己的价值排序

萨特在《存在主义是一种人道主义》里讲过一个战争期间的小故事。一个学生来找他：学生的哥哥在一九四〇年的战事中死去，父亲与母亲不和，又倾向于同占领者合作；他与母亲相依为命，母亲因哥哥的死几乎绝望，生活里只剩下他。他有两条路：留下来照顾母亲，或者离家去英国，加入自由法国军队，为打败敌人做点事。前一条路，善很具体，近在眼前，却可能只是一个人的安慰；后一条路，善很宏大，结果难料，甚至可能一事无成，还把母亲孤零零留在家里。

萨特怎么回答的？按他的叙述，他并没有给出答案，大意是说：你是自由的，所以选择，也就是去创造；没有任何一般的道德规则，能告诉你该怎么做。

我们不必跟着萨特走到他的结论，却可以借这个场景看清一件事：两个都是善，两个都认可，力气只够做一个。这是善与善之间的选择，不是善与恶之间的选择。师德的日常，多半是这样的选择。

一位老师的周二，大概是这样的（综合改写）：早读后，班里一个孩子在流泪，需要谈一谈；同时，下午要交的教研材料还差一半；晚上，自己的孩子发烧了，要早点回家。三件事，都是认可的事。都做，做不到；硬要都做，也许每件都做不好。

这样的时刻，“应该都做”算不上答案，只是在逃避选择的重量。老师通常有三种反应。一种是死扛，三件都做，把自己搭进去，这是苦行型的起点。一种是凭心情，哪个催得紧先做哪个，可催得紧的未必重要。还有一种是干脆麻木，哪件都敷衍，这是认可被改写的开始。

比这三种更好的办法，是在力气还没紧张的时候，先给自己的认可排个序。排序并不把善分出高低贵贱，只是在承认力气有限的前提下，预先决定“紧张时先保哪一件”。这里有三把尺子。

第一把，不可逆。有的善今天不做，明天还能补；有的善错过了就没有了。孩子正在流泪的那个早晨，不可逆；教研材料晚一天，可补。不可逆的先做。

第二把，不可替代。这件事除了我，还有没有人能做？谈话也许只有班主任能做；材料说不定可以请组里同事商量分工。只有我能做的先做。

第三把，对根本的作用。回到第4章讲的三个字：真、善、美。真是不偏离教育本身，善是真的有益，美是让人愿意靠近。更直接关系到学生成长这个根本的，排在前面；主要为了应付检查、图个好看的，排在后面。

三把尺子给的只是起点，不是判决。也许流泪的孩子只是和同桌拌了嘴，而材料恰好今天截止，这样的日子并不少见。排好的次序，当天仍要抬头看一眼孩子的脸。用这三把尺子量一量那个周二：流泪的孩子，不可逆，不可替代，直指根本，排第一。孩子发烧，是自己家里的事，同样不可逆，同样不可替代，而且这也是善，不该被看成对师德的亏欠，在排序里理应占有位置。教研材料，可补，可商量，排最后。于是这天的安排是：早读后谈十分钟；材料向教研组长说明，请缓一天；下班准时回家。

这时一定会有声音问：为了工作，你竟把材料放到孩子后面？可价值排序的目的，就是让善能够长期做下去。今天把材料赶出来，明天在谈话时心不在焉，后天又在发烧的孩子床边想着没做完的材料，三件事没有一件做得干净。

排序要做到两点。一是写下来，最好写在一张小纸条上，贴在备课本的封二，翻开就看得见，每学期调整一次。写下来，才能在紧张的时刻用得上，不至于被情

绪牵着走。二是排序里一定要有自己和家人。不少老师的排序里没有自己，这并不高尚，只是把代价悄悄转嫁了，转给睡眠，转给家人，转给自己的身体。这一点，第14章已经说过，下一章还会再说。

现在就可以做一个五分钟的小练习。拿出一张纸，写下你这学期认可的五件善：认真备课，关注后进生，与家长保持联系，参加教研，照顾好自己的身体，都可以。然后给每一件打三个记号：是否不可逆，是否不可替代，是否直指根本。记号最多的排前，最少的排后。排完之后，看一看最后一名，它多半就是你平时最焦虑、最愧疚，却也最该放下一部分的那件事。放下，不等于不认可，只是把它改成“力气有余时做”。

排序还会随时间变化。刚入职的头三年，备课也许该排第一，因为这是后面所有善的地基；做了班主任之后，与家长的沟通可能上升；到了五十岁，也许是自己的身体与带徒弟。同一份认可，在不同阶段有不同的排位。承认这一点，也就不会再拿某一个阶段的排序，去评判自己的一生。

排序里的“最后一名”不要删掉，要给它一个“保底版”。比如，与家长联系排在末位，保底版就是每学期至少一次，至少让家长知道孩子的一点好消息。这样，排在后面的善没有消失，只是缩到了自己付得起的最小形状。排序加保底，才是一份在忙乱中用得上的价值清单：前面的保证做好，后面的保证不丢。

排序写下来，还有一个用处：它让老师有话可说。教研组长临时加派一份材料时，一位排过序的老师可以平静地讲：这周我的第一位是一个需要谈话的孩子，材料能不能周四交？这样的话说得出口，因为它不是推脱，是一份事先想好的安排。没有排序的人，只能在“接下来”与“不接”之间硬碰硬，多半接下来，然后在夜里还账。

定价值这一步，到这里就走完了：规范拆成行为，行为定到恰当的程度，力气紧张时知道先做什么。认可从此不再悬在半空，它有了形状，也有了可以伸手去摸的粗糙。

萨特的学生最后选了什么，萨特没有告诉我们，也不打算告诉。师德的排序也一样，没有一张标准答案适用于所有人。可有一件事是确定的：从不排序的人，在紧张时刻，会让压力替他排序。

带走的话

拆不出三件可观察行为的规范，暂时还只是口号；规范是认可的集体表达，拆解才是个人落地。

小账　我认可的那条要求，换个人站在教室后排，看得见我做了什么吗？——看得见、数得清、付得起，三个检验都过，才算拆开。
紧张的一天里，学生在流泪、材料没交、自家孩子发烧，我先做哪件？——不可逆、不可替代、直指根本的先做，可补的向后；自己和家人也在排序里。

第 17 章

第二步 算账：让代价看得见（E3）

◆ 17.1　记一周的能量账

五行。第15章里，我们画过一张只有五行的账，记的是最费力的五件事。五行够看出一个轮廓，却看不出一周：一个老师的一周，要做的善行远不止五件，而且大半是顺手做了、从未算过的。这一章要做的，是把账铺开，连续记七天。

多数老师没有这样算过，倒不是不会算，而是没有人让算，也没有人敢算。师德的话语里，只有“奉献”，没有“成本”。一个人若在奉献前先掏出计算器，旁人会觉得他不够纯粹，他自己也会觉得不好意思。第5章讲过，代价是被藏起来的，现在要把它请出来，放在一张纸上。

方法很简单：每天晚上花五分钟，把当天做过的“善行”（凡是你认可的、为学生、同事、家长做的事）列下来，每一件按三栏记。

内能，指身心与情感的消耗，用一到五分打：一分是做完几乎没感觉，五分是做完整个人被抽空。

动能，指时间与行动，记小时数，估个大概就行；不足一小时的，写“约半小时”。这里逐件记，一周合起来，就是第15章账本里的“小时/周”。

势能（托举/拖累），指位置、制度、信任这些“底子”有没有帮上忙。这一栏的刻度要看清：一分是有人托着，顺风顺水；五分是最不利，处处掣肘。分越高，付起来越重。

再留一栏“谁在付”：这笔代价最后落在谁身上，是自己，是家人，是学生，还是同事？这一栏，就是第14章“代价转嫁”的自查入口。

下面是一位老师一周的账本。她是小学高年级的科任老师，姓谢，教五年级两个班的数学，每班四十多个学生，不当班主任（综合改写）。表里的数字都是示意，用来演示读法，并非任何真实教师的统计。

日期	善行（我认可的事）	内能（1-5）	动能（小时）	势能（托举/拖累，1-5）	谁在付
周一	课后与情绪低落的学生谈话	4	约半小时	2	自己
周一	批改两个班的作业，写订正提示	3	3	1	自己（占用晚间）
周二	电话联系连续三天没交作业的学生家长	4	约半小时	4	自己，家长
周二	课间在走廊处理两名学生冲突	5	约半小时	3	自己
周三	为后进生课后补讲	3	1	2	自己，家人（晚归）
周三	填写学校要求的“帮扶台账”	2	约半小时	5	自己
周四	备一节公开课，磨课	4	2.5	3	自己，家人
周四	回复家长群里的十几条消息	3	约半小时	3	自己（晚间）
周五	占用两个课间，给学生补讲	3	约半小时	2	学生（占用课间）
周五	课上最后十分钟的“错题会”，学生轮流主持	2	约半小时	1	无
周日	整理下周作业安排，回复家长信息	3	1	2	自己，家人

这张表现在不必下结论，先看。看三样：哪一行的内能分最高，哪一行的动能最长，哪一行的势能拖累最重。她看到的是：内能最高的两件，是课间冲突和与情绪低落学生的谈话；时间最长的，是批作业和备公开课；势能拖累最重的，竟是“帮扶台账”，它只花了约半小时，内能只有两分，拖累却是五分。

这最后一个发现，要多看一眼。一件内能不高、说到底只是为了留痕的事，因为既要补材料，又要重复填写，竟成了整周里最别扭的一行。这正是第6章讲的冗余：能量花了，善没有增加。它在这张表里露了头。

谢老师头一周的第一晚只写下两行，字很潦草，有一行后面画了个问号，不确定该算内能三分还是四分。她没有改，留着问号睡了。第二晚，她发现自己开始在白天留意：这件事，晚上要不要记？

下面是空白版，可以复印。请你像她一样，连续记七天。不要美化，也不要漏记“不好意思写”的那些事。

日期	善行（我认可的事）	内能（1-5）	动能（小时）	势能（托举/拖累，1-5）	谁在付

记账有几条小规矩。

一，当天记，不隔夜。隔夜的记忆会把痛苦淡化，也会把功劳放大。

二，估算即可，不求精确。一分一刻不必较真，重要的是相对高低。

三，只记善行还不够，也要记“为了这件善行不得不做的杂事”，比如为了帮扶去填的台账。这类杂事常是最大的暗耗。

四，诚实地写“谁在付”。如果你牺牲的是陪孩子的时间，那就写“家人”。账本是给自己看的，没有人审判你。

五，同一件事，如果感觉“特别累”，写下原因：是事本身难，还是路径不顺，还是没有人理解你？原因不同，下一步的药也不同。

有人会说，每天再花五分钟记账，本身就是一笔内能。这话没错。所以头一周只求粗，一行字、三个数，记不全也行；等看见了第一处意外，大多数人就愿意接着记了。这五分钟，是整个方法里最先收回本钱的一笔。

也许还有老师担心：一周太短，不典型。确实，一周里可能恰好碰上月考，也可能恰好风平浪静。所以可以在学期里选两周，一周“平常周”，一周“忙周”，

把两张账摆在一起看。差别本身就是信息：忙周里多出来的，是被事件推高的代价；平常周里仍然很高的，是路没修好留下的代价。后一种，才值得下功夫去改。

还要说一句关于势能这一栏。它最容易被填错，因为我们习惯把“势能不足”当成个人的无能：“我没有威信”“家长不听我的”。势能其实是位置、制度与信任的总和。谢老师不当班主任，家长对她不熟，同一个电话，班主任打过去三分钟办成，她要打三遍。一位被学校信任的老教师，一个电话就能办成的事，新老师可能要费三倍的力气。这是位置的差别，与人的高下无关。把势能写成数字，是为了把“我不行”还原成“我这里的底子薄”：前者是自责，后者是线索。

设想周二夜里十点，谢老师坐在桌前，才发现自己说不出这一天究竟累在哪里：好像每件事都做了一点，每件事又都不太顺。这种说不清的累，最磨人。账本做的第一件事，就是把这团雾切成一行一行。

这一周先别急着改变任何事，只做一件事：看见。看见，本身就是一种力气的节省，因为没有什么比“说不清自己为什么累”更耗人的了。

◆ 17.2　找出最贵的善

账记完了，该读账了。读法有三层，由浅入深。

第一层，找最贵的。把每一行的三栏合起来看：内能高、时间长、势能拖累重的，就是这一周里最贵的善。不必精确计算，在表上用笔圈出最突出的三行即可。

第二层，找单价最高的。有的善花了很长时间，但内能低、拖累低，那是“贵在量”，只是大工程，谈不上不划算；有的善花得不长，但内能高、拖累重，那是“贵在单价”，每分钟都在流血。单价高的善，最值得动手改。

第三层，找付账的人。看“谁在付”这一栏：自己、家人、学生、同事，各占多少？如果一周下来，“家人”出现了三次以上，说明你正在把代价转给家里。如果“学生”一栏有你没想到的内容，比如占用课间，说明你的善有一部分，是在别人的时间里兑现的。

回到谢老师。她读完自己的账，写下三个意外发现（综合改写）。

第一个意外：最贵的，不是她以为的那样。她原本以为最累的是批作业，因为耗时最长，整整三个小时。可账本说，批作业的内能只有三分，她其实是喜欢的，从孩子的订正里，她能读到课堂上看不到的东西：谁卡在哪一步，谁其实是听懂了但粗心。真正让她累到骨头里的，是处理课间冲突和那通家长电话，内能五分、四分，势能拖累三分、四分。周二晚上那种说不出的疲惫，她终于知道从哪里来。

第二个意外：最没价值的，竟是最让她烦的。那份帮扶台账，约半小时，内能很低，势能拖累却是五分，因为学校的表格格式年年改，每次都要重新誊抄。她一向把这种烦躁理解为“自己不够敬业”，现在看清了：那是冗余，是笨路径多收的钱，与她敬不敬业无关。两周后的周五组会上，她把这一行念给教研组长听：约半小时，内能两分，拖累五分，每次都要重誊。组长愣了一下，说：“这张表，我也烦。”她没有提任何要求，只是把一个说不清的烦，换成了组长听得懂的几个数。

第三个意外：账记在了不该记的人身上。看“谁在付”，“家人”出现了三次：周三补讲后晚归，周四磨课，周日整理作业安排。她发现，自己对学生耐心十足，对家里人的耐心却越来越薄。她并没有变坏，只是白天的内能在学校透支殆尽，回到家只剩零头。账本把这件事摆在桌面上，她第一次承认：我的善，有一部分是靠家里人垫付的。那天晚上她没有急着道歉，也没有立誓要改，只是在周三那一行的“谁在付”后面，又添了“家人”两个字。她说，写下这两个字，比任何自责都管用，因为它指向的是一件可以商量、可以调整的事。

三个发现，三种性质。第一个，是认知的校正：我以为的贵，不是真正的贵。第二个，是冗余的暴露：有些代价，是路径的附加费，不是善的价格。第三个，是转嫁的发现：账记错了地方。

三个发现里，没有一个是“我不够努力”。账本不是用来鞭策自己的，是用来看清路的。努力从来不缺，缺的是看见。

有时账本还会显示另一类东西：有些善，内能高，时间长，可也正是你最认可、最有成就感的事。谢老师与那位情绪低落的学生谈话，内能四分，她后来在备

注里写：“那一天最值得。”这样的善，贵，但值得，不必急着“降价”。算账的目的，从来不是把一切都变便宜，而是让我们清楚哪些钱花得值，哪些钱花冤枉。

对着每一件最贵的善，可以再问三笔价格：这笔代价里，有多少是善本身的价格？有多少是路径多收的钱？有多少是转给别人的账？善本身的价格，要认；路径多收的钱，要砍；转给别人的账，要收回来。第18章讲的，就是怎样砍，怎样收。

再补一个读账的细节：看代价与成效的错位。在账本空白处，给每一件最贵的善添一个记号：这件事的成效，你自己感觉如何？好，一般，还是看不出来？一件高内能、高时间的善，成效却“看不出来”，这是警报，很可能存在第二编讲过的误差（好心办坏事）或冗余（形式主义）。反过来，一件低代价的善，成效却很明显，这是宝藏，值得问问自己做对了什么，能不能推广到别处。谢老师的账本里就有这样一行：周五的“错题会”，势能拖累只有一分，她自评成效“很好”，因为主持的是学生自己。它和第10章里学生分担班务的路子，是同一条路。

最累的，不一定最该做；最该做的，也不一定最累。只有摊开来看，才分得清。

◆ 17.3　算账不是计较

“我这样算来算去，是不是太计较了？”一位年轻老师看着自己的账本，轻声说。屋里安静了一会儿。（综合改写）这样的话，许多工作坊里不难听到。它背后是一种古老的不安：谈钱，谈利，谈得失，是不是就把一件高尚的事谈俗了？

这个不安有来历，来自儒家的“义利之辨”。《论语·里仁》里有一句名言，大意是君子懂得的是义，小人懂得的是利。孟子见梁惠王，开口就说，何必讲利，有仁义就够了。后来董仲舒把这个态度说得更决绝，大意是端正其道义，而不谋求其利益，阐明其道，而不计较其功效。

这几句话，影响了两千年中国人对“算”的态度：一谈算，就沾了利；一沾利，就低了一格。

可是这里的“利”，指的是什么？是谋取私利、见利忘义的那个利。孔子反对的，是以利为行事的动机，为了好处才去做善事。他没有说，做事不必考虑条件，不必考虑人的承受力。同一部《论语》里，《尧曰》篇另有一句，大意是顺着百姓能得利的地方去使他们得利，这不就是施惠而不糜费吗？“惠而不费”四个字，至少说明，施惠的人是被允许想一想“费”的。

算能量之账，算的是做这件善需要多少身心、多少时间、多少底子，算出来是为了让善做得下去，并不是为了从善里取得什么。这和“求利”，方向相反。

孟子还有一句话，常被人忘记：有恒产者有恒心。大意是百姓若有稳定的产业，才有稳定的向善之心；没有，就容易放纵邪僻。孟子在这里清清楚楚地承认了条件对德性的作用。一个把“恒产”看得这样重的人，会要求老师“不计较”自己的力气、时间和家人吗？

所以“义利之辨”应当重读：义不能没有条件，利不应成为动机。算账站在这两者之间，既不求利，也不回避条件。

回到那句“是不是太计较了”。真正的计较，是把别人的好处记在心里，把自己的付出放大了说。这里的算账，是把自己的力气看清楚，不求回报，也不拿去要挟任何人。两者形似，心却不同。前者向外算：算对方欠我什么；后者向内算：算我给得起什么。向内算是节制，是对善的珍惜。一个知道自己底线的人，才敢把话说到“我可以多给，但给不了更多”。

为“谈累”正名，有三个理由。

第一，算清楚，才能付得长久。一个只讲奉献、不讲疲倦的人，往往能坚持一阵，然后在某个看似平常的下午整个垮下来。第12章讲过，燃烧与倦怠是同一条线的两端。早一点说“我累了”，早一点看见“累在哪里”，反而能撑到最后。这和长跑一样，知道自己的配速，才跑得完全程。

第二，说“累”是反馈，不是抱怨。身体与情绪发出的信号，是路径出了问题的第一手信息。一个不许说累的环境，等于把传感器拆掉了，错误只会越积越大。

第18章会谈到，改进路径的前提是有一条畅通的反馈通道，而“累”就是最早的一条。

第三，算账是对别人负责。你的账不记在自己身上，就记在别人身上：学生，家人，同事。把账算清楚，是阻止代价悄悄转嫁的唯一办法。从这个角度看，不算账才是真正的自私，因为它让不知情的人替你付了钱。

算账也有一个陷阱。有人算着算着，变成了“什么都不肯多做”：这件不在我职责内，那件不在我考核里。这是认可被改写了，不能算账算对了。判断是否越界，有个简单的办法：看算账之后，你做的善是更多了、更久了，还是更少了、更敷衍了。前者，你在正确地算；后者，请回到第16章，重新问问自己究竟认可什么。

再想一个班主任们熟悉的场景：期末评优，有人在会上说，某某老师“从来不说累”，全场肃然。从账本的角度，这句话该追问一句：他的账记在谁身上？一个从不说累的人，要么真有极好的路径，那就应当请他讲讲是怎么做的；要么是把累藏起来了，那更该有人替他算一算。无论哪一种，把“不说累”当美德来表彰，奖励的都是一种看不见的东西。能看见的账，才有资格被表彰。我们把它重新摆上桌面，是想把表彰的目光，从“谁扛得最多”移到“谁扛得最巧”。第20章会专门展开这一点。

账摆出来之后，没有人被审判，只是多了一份清楚。算清之后，人心里应当多出来一种踏实：我知道这件事要多少力气，我知道我付得起多少，我知道在哪里该收手，也知道在哪里值得再多给一点。这种踏实，叫从容。后面的技艺，要在从容里才学得会。

一次研讨中，一位老教师说过这样一句话：“年轻时我不敢算，怕别人说我计较。后来算了，才发现我不是不愿付，是以前付了许多冤枉的。”（综合改写）冤枉的力气，不是善，是损耗。把它找出来，省下来，用在值得的地方，才是对学生真正的郑重。

认可有了形状，代价有了数字，账已经摆在桌面上。接下来要问的是：这笔账，有没有更省的付法？下一章要谈的，就是找路。

> **带走的话**
>
> 算账不是计较：向内算清自己给得起什么，善才付得长久，也不会悄悄记到别人名下。

小账　这一周最累我的那件事，贵在善本身，还是贵在做法？——贵在做法的是路径多收的钱，要砍；贵在善本身的，要认。
这一周“谁在付”一栏里，家人出现了几次？——三次以上，说明在把代价转给家里；先写下来，再商量。

第 18 章

第三步 找路：师德技艺的六步法（D3）

◆ 18.1　六步法：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代

上一章把账摆在了桌面上：哪件善贵，贵在内能还是动能，记在谁的名下，都有了数。账算清楚了，剩下的问题是：这笔账，有没有更省的付法？同一件善，路径换一换，价钱可以差得很远。这一章讲的，就是怎样把路找出来。

先看一位老师的一个学期。她姓宁，初二班主任，带四十多个学生。“和家长好好沟通”是班主任的本分，这一条她认可得毫无保留。可是一个学期下来，这件善把她拖得很苦：每晚八点以后，手机里是十几位家长的私聊，有问成绩的，有告状的，有半夜发来长段焦虑的；她逐条回复，常常回到凌晨才睡；周末还要家访两家。她付得不少，家长却并不满意，有的嫌回得慢，有的觉得她“只在出事时才找我”，有两位家长干脆把她的消息设成了免打扰。（综合改写）下面几个案例里的数字，都是示意，用来说明做法，不必拿去对照真实的学校。

她后来说，最难受的不是累，是“累了还不落好”。

用前面的话说，这是一条典型的笨路径：认可（S3）很高，代价（E3）很大，路径（D3）却是“有一条回一条”。她并不缺善意，缺的是一套可以反复改进的做法。后来她换了一种想法：不再问“我该多努力”，而问“同样的目的，有没有更省力也更有效的办法”。她把这件事当成一个要解的题，走了六步。

第一步，猜想。她先把目的写清楚：让每位家长在不出事的时候，也知道孩子在学校的一点真实样子，并且知道遇到什么事可以找她、什么时候找她。然后她提出一个猜想：如果每周固定一次、用一条短消息说一件具体的好事或一件具体的待办，再约定平日消息当晚八点至九点集中回复，家长的焦虑会下降，私聊总量会减少。这个猜想不是决心，而是一个可以被检验的说法，带着“如果这样，就会那样”的结构。

第二步，执行。她只拿一个月、只在自己班里试，不求完美，只求把猜想落到动作上：每周五晚发一条“本周一件事”，格式固定，三句话；在家长群里置顶一条约定。执行要小，小到失败了也付得起。第一周她就碰了壁：周五晚上她忙到九点才想起没发，次日一早有家长发来问号。她没有怪自己，只在手机上设了一个周五下午的提醒。小毛病要靠小办法补，不用靠自责。

第三步，评估。一个月后她拿出三个指标，都是她原先账本里就有的：每晚花在家长消息上的时间，由两个多小时降到四十分钟左右；私聊条数大约少了一半；还有一个她没想到要看的，三位原先设了免打扰的家长，开始回复她的周五消息了。评估用的是事实，不是感觉。

第四步，反馈。她向两种人要反馈。一种是家长，用最简短的方式，群里发一句“这个周五消息对您有用吗？哪里不够？”另一种是同事，请隔壁班的老教师看她的消息模板。家长的反馈让她吃惊：有人说三句话太少，想知道孩子这周哪门课吃力；有人说你只报喜，我怕你不跟我说实话。

第五步，修正。她按反馈改了两处：每周五的消息里固定加一行“本周需要家里配合的一件小事”；每月有一次，她如实写一件孩子遇到的困难，写法是事实、我的打算、请您怎么配合。

第六步，迭代。修正后的版本再试一个月，再评估，再反馈。她后来做了四轮。到学期末，她的家校沟通已经不是她一个人的苦功，而成了一套可以交给下一个人的做法：模板、约定、回复时间、遇到急事的分级。她把这套东西讲给同年级的一位新老师，对方用了两周，说“没那么怕家长了”。

这位老师没有变得更有爱心，也没有变得更能熬夜。她只是把一件高代价的善，当成了一个可以迭代的问题。

把“我要做到”换成“我来试一个办法”，师德就从意志的考场，走进了技艺的作坊。

这六步并不是我们发明的新奇花样。任何一门手艺、任何一项工程、任何一次科学探索里，几乎都有这条最朴素的循环：先提出一个能被检验的说法，做一做，

量一量，听听别人怎么说，改一改，再来一遍。木匠这样学刨子，医生这样调药量，实验员这样改方案。奇怪的只是，到了师德这里，我们常常把它忘了：要么只讲决心，相当于只有执行，而且是不设检验的执行；要么只讲反思，相当于只有评估，却没有下一轮的猜想。

六步法管的是价值三角里的路径（D3）：同一件善，有没有一条误差更小、冗余更少、亏损更低的路。这三个“最小”，后面三节分别展开。要先说明一点，六步法整体服务于三个最小，各步在不同的病根上侧重不同：去冗余时，猜想和评估用得最多；减误差时，反馈和修正最吃重；防亏损时，每一步都得带着一条能量底线。六步与三个最小之间，没有一一对应的格子。

有人会担心：把师德当成技术问题来试，来改，来迭代，会不会把一件有温度的事做冷了？这个担心有它的道理。可是看看宁老师那个学期：她的周五消息被家长回了，免打扰被解除了，孩子的一点真实样子被看见了。温度没有被六步法拿走，倒是之前那种凌晨回消息的做法，让她对家长越来越没有耐心。技艺不替代善意，只是让善意有地方落脚。真正会把师德做冷的，是那种只许付出、不许改进的空气，在那样的空气里，老师只能咬牙，咬到最后，咬不动了。

为了让老师拿起来就能用，下面把每一步要做什么、怎样做小、怎样判断做到了，列成一张清单。

六步法操作清单

1. 猜想：写下三句话。目的是什么（一件具体的善，见第16章）；现在这件事的主要代价在哪里（见第17章的账本）；我猜换成什么做法会更好，并且“如果这样做，会看到什么变化”。检验标准：别人读了，能说出“怎样算成了”。
2. 执行：只试一个最小范围，一个班、一周、一件事。写下起止日期。检验标准：失败了也付得起。
3. 评估：事先选两到三个指标，一个看效果（学生或家长发生了什么变化），一个看代价（我的时间、情绪、他人的负担）。检验标准：两个指标都有数，不能只凭感觉。
4. 反馈：向至少两类人要意见，一类是被你的善所指向的人（学生、家长），一类是懂行的同行。问题要具体，最好只问一两个。检验标准：拿到了你自己想不到的东西。
5. 修正：每轮只改一到两处，改完写下“为什么这样改”。检验标准：改动有对应的反馈或数据作依据。
6. 迭代：把修正后的做法再走一遍。三轮之后，把稳定下来的部分写成一页纸：步骤、模板、注意事项。检验标准：别人拿着这页纸，不问你也能做。

用这张清单，有两件事要特别说明。

第一，猜想可以是错的，而且最好带着“什么情况说明我错了”。宁老师的猜想里有一句：私聊总量会减少。一个月后若私聊没有减少，她就要承认这个办法不灵，再换。有了这一句，失败就不再是对人品的指控，只是一个事实：这条路不通。师德领域最痛的地方之一，是失败总被当成人品问题，于是大家宁肯不试。

第二，每一步都要小。小不是胆怯，是为了让试错付得起。代价压得住，才有人敢试；有人敢试，才有人找得到路。

还有一条边界要划清：涉及学生安全和红线的事，没有“先试一个月看看”这一说，该守的先守住。能试的，只是怎样守得更省力。

六步法看着简单，真用起来，老师们常在三个地方走样，提前说破，可以少走些弯路。

一是把猜想写成口号。“我要更用心地和家长沟通”不是猜想，因为没有任何结果能证明它错。猜想必须带着具体动作和可观察的变化：每周五发三句话，一个月后晚间消息会减少。

二是跳过评估，直接进入“感觉不错”。人对自己付出过的做法，天然有偏爱。所以评估要用账本上本来就有的数：时间多少，条数多少，谁回应了。感觉可以作参考，不能作裁判。

三是只走一圈。多数好办法，第一版都是粗糙的。宁老师的第一版只报喜，被家长看出了“不说实话”；第二版才有了难处的如实告知。只走一圈，就是把半成品当成成品，然后下结论说这办法没用。

走完一圈，不是做成了一件事，而是有了第二圈的起点。这是师德技艺和师德口号之间，最实在的一道分界。下面三节，我们把六步法放进三种最常见的病根里，冗余、误差、亏损，看每一种该怎样下手。

◆ 18.2　去冗余

四十多个小时。这是一所学校的年级组长吴老师，在一个学期里花在“留痕”上的时间。她带了三年毕业班，每个学期末要交一摞东西：班级台账、德育记录、家访登记、谈心谈话记录、学生成长档案、听课笔记、每周反思。她粗略数过，同一个学生的同一次谈话，要在三本册子里各写一遍，格式不同，内容雷同。（综合改写）

这四十多个小时，学生一分钟也没有享受到。

她的做法，是用六步法里的猜想和评估，对自己的台账动了一次手术。猜想是：这七样东西里，真正帮她把学生带好的，可能不到三样。执行时，她做了一件很朴素的事：一天晚上，她把七摞台账在办公桌上摊开，最厚的一摞要两只手才捧得起来。她每一项问两个问题，“这一项如果没有，我对学生的哪件善会变差？”“这一项是写给谁看的？”

结果很有意思。谈心记录是写给她自己的：没有它，她会忘记谁谈过什么，谈话会重复、会遗漏，保留。家访登记里有一栏“家长态度”，是写给检查的，对她后来怎样做毫无帮助，砍。成长档案里的活动照片，三分之二是为了“有图有真相”，学生从没翻过，砍。每周反思，她改成了每周五分钟的三行小结：本周最顺的一件事，本周最卡的一件事，下周改一处。

一个学期后，七样台账变成了一页纸：一张表格加一个小本。她省下的时间，用来多找了几个中等生谈话。期末时，她的“谈心覆盖率”（每个孩子学期内至少一次实质谈话）从大约六成升到了九成，而她下班的时间提前了。

这件事里最值得看的，是她问的那个问题：这笔能量花出去，善增加了没有？

本书对冗余的定义很窄：能量花了、善没有增加的那一部分。这个定义里没有“多”，也没有“少”，只看增加没有。同样是一小时，用来和一个孩子谈心，是善；用来把已写过的谈话再抄一遍，是冗余。两者看上去都是辛苦，辛苦不是区分的标准。

这与老子的一句话相通。《道德经》四十八章说：“为学日益，为道日损。”做学问，是一天比一天多；修道，是一天比一天少。第9章讲过，这个“损”，损掉的不是善，是遮住善的东西：多余的步骤、重复的动作、做给别人看的姿势。老子要“损之又损”，是要损到只剩下那件真正要做的事。去冗余用的是同一种眼光：减到不能再减，而善一分不少。

可是这里有一个很实际的难处：冗余往往不是老师自己造的。台账有要求，留痕有检查，有些东西你明知无用，也不敢不写。所以去冗余分两个层面，要分开对待。

自己能砍的，是老师可以立刻动手的部分，例如重复的记录、自己设定的过高格式、为了显得认真而加的步骤。对这一层，可以做一次冗余审查。

> 【冗余审查四问】对账本上耗能最多的五件事，逐项问：
>
> 1. 这件事如果不做，哪个学生、哪件善会变差？答不出来，疑似冗余。
> 2. 这件事是写（做）给谁看的？回答是“检查的人”而不是“学生”，标记为“外部冗余”。
> 3. 这件事里，有没有同样的内容我在别处也做过？有，标记为“重复冗余”。
> 4. 把这件事压缩到原来的三分之一，善会损失多少？损失很小，就压缩。
>
> 做完后，把这五件事分成三类：保留、压缩、暂停。每类写一句理由。

自己砍不了的，是标记为“外部冗余”的部分。老师不要硬砍，也不要默默忍。可以做三件事：把它在账本里单独记一栏，让代价看得见（第17章已经教过）；找到最小合规的做法，既满足要求，又不多花力气，比如一份材料同时用于三处，而不是写三份；把这笔账交给能改它的人，教研组长、校长。学校层面的去冗余，是降低师德代价最大的一个杠杆，第七编会专门谈。

去冗余不是偷懒，更不是把该做的善砍掉。判断的标尺始终只有一个：善增加了没有。砍掉不增加善的，是精益求精；砍掉增加善的，是失职。宁老师的周五消息、吴老师的谈心记录，看上去简单，其实是善的核心，一个字都不能省。

去冗余，去的是遮住善的东西，不是善。

做完一轮审查，请留意一个常见的后遗症：省下来的时间，容易被新的任务立刻填满。所以去冗余的同时，要给省下的能量安排一个去处，最好是回到最增加善的那件事上，比如多和一个孩子谈一次话。否则省下的力气只是被制度悄悄收走，下一轮冗余又会长出来。

去冗余可以直接拿六步法演练。猜想：这五件事里，有两件对学生没有可见的帮助。执行：本周先暂停其中一件，只暂停一周。评估：一周后看两个数，一个是省下的时间，一个是暂停之后有没有人受影响，学生有没有变糟，检查的人有没有来问。反馈：把结果告诉一位同事，问他是否也有同样的东西。修正：如果真有人受影响，把那件事以最小的形式恢复，比如从每周一次改为每月一次。迭代：再选下一件。

吴老师也有砍得早的时候。她把家访登记里的那一栏整个撤掉，两周后班里一个孩子出了状况，心理老师来问家长的态度，她答不上来。她把那一栏以最小的形状恢复了：三个勾选项，不写评语。

吴老师的七样台账，就是这样一件一件减下来的，她减了整整一个学期，并不是一次性的大扫除。她后来说过一句朴素的话：“我不是怕写，我是怕写了没人用。”这句话几乎道出了冗余的全部心理。冗余最折磨人的，是意义的消耗：明知无用还要做，善意在其中一点点被磨薄。去冗余在省时间之外，还在替认可止损。

所以，当一位老师说“我最近不想做这个了”，先别急着劝他回到初心，先问一句：你做的这件事里，有多少是冗余？

◆ 18.3　减误差

“老师每次都说好，我不知道哪里好，也不知道哪里不好。”这是一张匿名纸条上的话。纸条在一位语文老师手里，她姓岳，深信“多鼓励”。（综合改写）她的作文评语以热情著称：“你真棒”“太有才了”“继续加油”她认可的是善，花的是力气，每本作文评语要写四五分钟，一个班下来，两个晚上。

学期末她做了一次小调查，匿名，只有一个问题：“老师的评语，对你下一次写作文有帮助吗？”收回来的纸条让她很久没说话。大多数孩子写的是“有，我很开心”，可是有十几个孩子写的是：“不知道怎么改。”

这就是误差。岳老师的善意没有一丝问题，能量也花得足足的，可是善没有落到它要去的地方。好心办了一件不坏也不好的事。

本书所说的误差，是善行的实际效果与它想要达到的目标之间的距离。目标是孩子下次写得更好，实际效果是孩子心里暖了一下，手上没有路。距离不小。

误差有一个很麻烦的性质：它藏在善意里，当事人自己最难看见。岳老师越是真心，越不容易怀疑自己；别人若直接说她的评语没用，她会觉得是在否定她的爱心。所以减误差的第一条原则，是让效果由对方来说话，不由自己的用心来判断。课堂上有个现成的例子：一位数学老师讲完题，习惯问一句“听懂了吗”，全班齐声答“懂了”，她便往下讲；到了测验，错的还是那几处。“懂了”两个字，校准不了什么，因为它回答的是“我愿不愿意让老师继续”，不是“我会不会”。

这里可以借一位两千多年前的老师。柏拉图在《泰阿泰德篇》里让苏格拉底说，他像他的母亲一样是个助产士：母亲接生婴儿，他接生思想。他自己不生产答案，只通过提问，帮对方把已有的东西生出来，并且检验它是真的还是假的。

《美诺篇》里有一个著名的场景：苏格拉底向美诺的一个年轻奴隶提出一道几何题，怎样做出一个面积两倍于已知正方形的正方形？男孩先猜，边长加倍。苏格拉底并不直接给答案，他画出图来，让男孩自己数一数，边长加倍后面积是几倍。男孩看见是四倍，才知道自己猜错了。接着他又猜了一次，仍旧不对，再看图，再改，最后在图形的帮助下自己找到了答案。

这里面藏着一套相当精细的减误差机制。每一次提问，都是一次小的评估；男孩的每一次回应，都是一次反馈；苏格拉底随即调整下一个问题，就是修正。整场对话是一次短而密的迭代。老师没有靠“你真棒”或“你错了”来推动，靠的是让学生的反应成为校准自己的信号。对话的好处，在于把误差的发现点前移到了每一步，不必留到期末考试。

岳老师后来借用了这个思路，做了三个小改动。每篇作文只写一条评语，只指出一处最值得改的地方，并附一个问题：这一段，如果你要让读的人看到雨，你会加一句什么？作文发下去后，留五分钟让学生写“我打算怎么改”，哪怕只有一句。下一次作文，她只看上次指出的那一处有没有变化。

头一周她很不习惯。红笔悬在作文本上方，想再添一句“结构清晰”，她让自己停住，问：这一句，孩子下次用得上吗？用不上，就不写。

评语的字数少了一半，批改时间降了下来；更重要的是，她得到了一个她以前从来没有的东西：每个孩子是否改了，她看得见。一个月后她再做同样的小调查，“不知道怎么改”的纸条，只剩下两三张。

善意不能校准善行，只有对方的反应可以。

岳老师的做法，可以提炼成三个动作。一是问：做完一件善之后，用一个具体的问题问对象，而不是问“满意吗”。好问题指向行为，能用一句话回答，例如“上次那条建议，你试了吗？有用吗？”“我讲的这一段，你听到哪里开始跟不上了？”二是看：除了听对方说，还要看对方做。学生说“懂了”，看他的下一次作业；家长说“好的”，看他有没有照做。口头反馈与行为反馈不一致时，以行为为准。三是调：根据看到的，只改一处，改完再问。

这三个动作主要用到六步法里的评估、反馈、修正，那是减误差最吃重的地方。但另外三步也不闲着：没有一个带着“如果这样，就会那样”的猜想，问出来的也只是笼统的话；没有迭代，调一次就收手，误差又会慢慢长回来。

在学校里，误差大致来自三个地方，认出它们，修正才有方向。

一是目标错位。老师想的是让孩子进步，孩子领会的是老师不满意。比如一位老师天天提醒学生“要努力”，意图是鼓励，学生听到的却是“你还不够”。办法是把目标说成孩子能照做的一件事，而不是一种状态。

二是方式错配。同一个善，对不同的人需要不同的形式。对内向的孩子公开表扬，可能是一种惩罚；对自尊强的孩子当面批评，可能是一种羞辱。这时的误差不在善，在对象。办法是上一节讲过的小范围先试，先在一两个孩子身上试，看反应。

三是时机错过。善行晚了，效果就衰减。一次冲突发生后的二十四小时与一周后，同样一句话，分量完全不同。办法是把最重要的几类反馈时间提前，例如当天的小结代替周末的总结。

做完这一节，请你找出自己最近一件“做了不少、效果不明”的善行，用这三个动作走一遍。你很可能发现，自己并不缺善意，只是很久没有被校准过了。

还要小心一种反面：被反馈牵着走。减误差并不等于讨好。学生的反馈是校准的信号，不是裁决的法官。一个孩子说“老师你布置的作业太多了”，这是一个值得认真对待的数据，但它不等于应当取消作业。要问的是，这个反馈指向目标上的偏差，还是指向代价上的不适？前者要修正，后者要权衡。苏格拉底没有顺着男孩的第一个答案走，也不是硬把答案塞给男孩；他让图形说话，让两边都服从事实。

所以反馈的质量，比数量重要。三五个具体而真实的回应，胜过一百张笼统的“满意”。一旦老师习惯了这样去问，学生也会学着这样回答。被认真问过的孩子，往往也会开始认真地说话。课堂上的善，这时就不再只是老师一个人的单向付出，而成了两边共同校准的过程。

岳老师那里，那张写着“不知道怎么改”的纸条，只有一张，她一直夹在备课本里。她说，这一张，比一学期的“有，我很开心”都管用。

◆ 18.4　防亏损

“妈妈，你是不是更喜欢你们班的小朋友？”

电话那头是一个五岁的小女孩，电话这头是她的妈妈，小学语文老师，姓郑，教龄十一年，担任班主任。（综合改写）学校里没有人说郑老师不好，家长喜欢她，领导也常拿她举例。她的一天是这样的：六点起床，七点到校，晚上七点才离校，回家再批改作业。她几乎不请假，嗓子哑了也站着上课。女儿大多数时候由外婆接送，周三下雨，外婆撑着伞在校门口站了四十分钟，女儿问外婆：妈妈的学校怎么还不放学。

她当时没有回答女儿，挂了电话，在办公室坐了很久。

这件事放在表彰会上，会被讲成一个感人的故事：她把全部的爱给了学生。但按本书的账本去读，它显示的是一笔隐蔽的亏损：这位老师对学生的善，有一部分

是用女儿的陪伴、外婆的体力和她自己的睡眠付的账。账没有消失，只是被记到了别人名下。这就是第14章要详谈的代价转嫁，也是亏损最常见的形态之一。

亏损是善的代价超过了付出者能够长期承受的部分，它以两种方式出现：一是透支，账记在自己身上，今天用掉明天的身体和心力；二是转嫁，账记在别人身上，学生、家人、同事替你付。

透支和转嫁有一个共同点：它们让今天的善显得便宜。账面上看，这件善做成了，成本好像不高，实际上是把成本推迟或推给了别人。所以亏损最大的危害，是它让一个笨路径看起来还行，掩盖了路径需要改进的事实。只要透支还撑得住，路径就没有改进的压力；只要转嫁还有人接，笨路径就会一直延续下去。燃烧的人倒下，才发现路径从来没有变过。

防亏损的第一件事是设底线。办法不是少做善，而是先划出一条线，线以下的能量，不用来付善的账。这条线叫能量底线，至少包括三类。

身体底线：睡眠、饮食、必要的休息。比如每晚十一点前睡觉，每学期至多带病上课几天。这是内能的底线。

时间底线：留给家人和自己的时间。比如周六全天不处理工作消息，每周有两个晚上六点半之前到家。这是动能的底线。

关系与位置底线：不让自己落到无人可求的处境，不让自己的善依赖于某一个人的无限配合。比如遇到超出自己能处理的家校冲突，转交年级组。这是势能的底线。

底线难免有守不住的时候：期末的那两周，许多老师的夜晚都会被占去。守不住不算失败，要紧的是事先说好哪几周可以破例，并且写下破例之后怎么补回来，比如多睡一个整觉，或者补上那个落下的晚上。破例是有名目、有归还的，才不会悄悄变成常态。

底线不是借口，而是承诺，是对学生的承诺，不是对自己的纵容。一位透支到倒下的老师，对学生的伤害远大于一位守住底线、持续在岗的老师。能长期付得起的善，才是对学生最大的善。

再借一位古罗马的老师。爱比克泰德原本是奴隶，后来成了斯多葛派的教师，他的学生把他的讲话记录下来，其中的《手册》开篇就是一个简单的区分：世上的事，有些在我们控制之内，有些不在。在我们控制之内的，是我们的判断、意愿、欲望和回避；不在控制之内的，是我们的身体、财产、名声和职位等等。他劝人把力气用在前一类事上，对后一类事，不要把自己的平静押上去。

这个有名的“控制二分法”借到师德里来，用处很实在。老师们最容易亏损的地方，是把力气大量用在不在自己控制内的事上：学生的最终成绩，家长是否理解，领导是否认可，评优能否轮到自己。这些事并不是不重要，只是能量投进去，回报不由你说了算。越投越焦虑，越焦虑越要加码，加码得不到回应，就是亏损。

不妨用二分法给自己的账本做一次分类：把最耗能的五件事，各问一句，这件事里，哪一部分在我手里？在我手里的，比如我的备课质量，我对孩子说话的方式，我今天给了哪一个孩子多少注意力，我如何记录和反思，值得全力投入。不在我手里的，比如孩子的最终分数，家长的最后态度，评优的结果，只做合理的努力，不为结果追加能量。能量的大头，挪到“在我手里”的那一栏。

二分法不是冷漠，也不是推卸。斯多葛的意思不是“别管”，而是管到该管的地方。对一个反复家访而孩子依旧不变的老师（第11章讲过），这把尺的意义在于：家访本身，是在我手里的；孩子是否因此改变，不全在我手里。把评价标准从“孩子改变了没有”调整为“我这次家访有没有找到一个更好的沟通方式”，这个人才有可能不滑向第11章讲的认可改写。

转嫁比透支更隐蔽，因为付钱的人常常不吭声。可以用三个检查，每月一次，给自己把一把脉。这几句话和第14章的三问是一个意思，只是换成了老师对自己的日常提醒。

【转嫁三检查】每月一次，各问自己一句：

1. 学生：最近我的情绪、焦虑或任务压力，有没有通过加作业、加测验、语气变重，转给了学生？
2. 家人：最近家人为我的工作让出了什么？是他们自愿的、知情的吗，还是被默认的？
3. 同事：最近我有没有因为自己的不便，让同事代课、代管、代写，而对方并没有明确同意？

若任何一项的答案是“有”，在账本里记一笔，并想一条办法，让这笔账回到它该在的地方。

郑老师在那次电话之后，做了三个改动。她给自己定了两条底线：每周二、四晚上七点前离校，周日整天不碰作业本。她把作业批改的方式从“全批全改”改为“当堂批一半、抽查批一半”，节省下来的时间，每周留出两个晚上陪女儿。

头一个周二，她六点五十走出校门，在门口站了一会儿，不知道手该放在哪里。回到家，女儿正趴在地上摆积木，抬头看了她一眼，又低下头去，过了一会儿，才把一块红色的递给她。

她把这一切当作一个猜想来检验：这样做，班里的学生质量会不会明显下降？她用了一学期去观察。结果是，学生的作业完成率几乎没有变化，而她自己，是十一年里第一次，学期末没有去医院。

最后，把防亏损放回六步法，让它成为每一轮迭代的安全阀。猜想阶段，要同时写下这个办法的能量上限是多少，超出，就不是好办法。执行阶段，试验期不要超出你的底线，否则你无法判断这个办法是否真的好走。评估阶段，把能量消耗和效果并列，不要只看效果。反馈阶段，向家人和同事也问一句，这件事让你们多承担了什么？修正阶段，优先削减代价最高的部分，而不是追加投入。迭代阶段，把稳定下来的做法，连同它的能量上限，一起写进那一页纸，交给下一个人。

这样走下来，每一轮的善会更准，更省，也更能持久。

到这里，第三步“找路”的方法已经摆在了桌上：用六步法把一件高代价的善当成问题，用去冗余砍掉不增加善的消耗，用减误差让善真正落到对象身上，用防亏损保证这一切能走得长久。三者合在一起，就是用最小的代价，做成认可的那件善。

路找到了，一件善做成了。还有最后一步：让这件做成的善，反过来改写我们对它的认可。那是下一章的事。

> **带走的话**
>
> 把一件高代价的善当成可以迭代的问题：去冗余，减误差，防亏损，用最小的代价做成认可的那件善。

小账 我这周最贵的那件事，写得出“如果这样做，就会看到什么变化”吗？——能被检验的才是猜想，“我要更用心”不是。
这件事里，哪一部分是写给检查的，而不是给学生的？——如果不做，答不出哪个学生会变差，疑似冗余，先暂停一周看。

第 19 章

第四步 回写：做成的善怎样加深认可

◆ 19.1 做成一件，认可加深一分

上一章把路找出来了：一件高代价的善，经过六步法，可以做得省力一些。可是善做成之后，还有一步没有走。这一步，要从一摞作业本说起。

办公桌左手边，摞着五十几本订正本，是学生这一周改过的错题。一位初二的数学老师每个周末都要把它们抱回家，花去大半个下午，一本本看过去，在改好的题旁打一个钩。她一直认可“错题要订正到真懂”这句话，每学期的学习笔记里都写过，写得也真诚。可是订正本交上来，十本里有七八本是照着答案抄的，她打了钩，心里却清楚，那道题孩子还是不会。（综合改写）

后来她按前面几章的办法，把“订正到真懂”拆成了一件做得成的小事：每天课间叫三个孩子，每人两分钟，只看一道错题，请孩子自己讲错在哪一步。不收本子，不打钩，讲得通了，就在本子角上签一个名。做了四周，周末的下午还给了她。有一个平时一遇到错题就低下头的男孩，讲到第二步忽然停住，自己说了一句：“哦，我这里把负号丢了。”过一会儿又补了一句：“原来错题是这样改的。”

那天傍晚，这位老师在办公室多坐了十来分钟。她没有觉得自己“更有师德”了，她只是忽然明白了一件事：“订正到真懂”不是一句要她咬牙去背的话，是一件她做得成的事。

这十来分钟里发生的，正是本书所说的第四步：回写。前三步——定价值、算账、找路——都在往前走：把善说具体，把代价算清楚，把路找出来。回写却是回头的一步：善做成了，做成的结果要回过头来，改写当初那份认可。认可原本是出发时揣在怀里的东西，走了一趟之后，它不再是原来的样子。

为什么会这样？第7章讲过，认可并不是起点，它同代价、路径互相牵动：S3＝F(D3， E3)。老师对一件善有多认可，既取决于她为它付出了什么，也取决于她有没有一条走得通的路。反过来，当付出变得可承受、路径变得好走、善真的做成了，认可就会跟着加深。这一点常识里并不陌生。一个人对游泳的认可，在他第一次真正浮起来之前是一回事，浮起来之后是另一回事。前者是别人告诉他的，后者是水告诉他的。

王阳明有一句话，常被人引用，却很少被人从头到尾想一遍。《传习录》里说：“知是行之始，行是知之成。”流行的读法，是把它读成一条道德命令：知道了就要去做，不做就是不真知。这样读，知行合一就成了对意志的又一次催促，和我们在第2章里批评的意志论没有区别。

换一种读法，这句话讲的是一个发生的过程。知，是开头；行，是这个“知”被完成的地方。没有行过的知，像一颗还没长成的种子，它没有错，只是还没有成。我们这样理解“行是知之成”：行为并不只是用来证明知，知要靠行才完成自己。按本书的讲法，一件善在做成之前，认可只是半截的，做成了，认可才完整。

这样一来，“知而不行，只是未知”的含义也就清楚了。第1章里我们说过，没有行出来的那个“知”，未知的往往不是善本身，而是代价与路径。回写补上的正是这一块：老师并没有被劝得更认可，她是通过做成一件事，真正知道了这件善是什么分量、怎么个做法、做成之后是什么滋味。

回写在老师身上，有三种具体的样子。

第一种，认可变得有边界。没做成之前，“关爱学生”是个无边的词，什么都可以往里装，也就什么都装不满，越想越累。做成过几件之后，老师知道了“关爱”在自己这里大概是什么形状：课间面批三个孩子算，放学前和两个孩子各说一句话也算，通宵陪一个孩子谈心不在这个形状里。边界出来了，认可反而不再压人。

第二种，认可变得有来历。一个老师说“我相信因材施教”，另一个老师说“我相信因材施教，因为去年我把订正改成了课间面批，有个孩子第一次自己说出了错在哪”，两句话的重量完全不同。后者的信念有一个具体的出处，别人动摇不了，自己的疲倦也动摇不了。

第三种，认可变得有余力。这一点最不容易看见。一件做成过的善，下一次做的代价会降低，因为路已经走熟了。省下来的那一点能量不会白白消失，它让老师在下一次遇到类似的事时，更愿意伸手。认可、路径、能量，在这里首尾相接，转了一圈。

这也解释了一个常被注意到的现象：有的老师越做越有劲，有的老师越做越没劲。表面看是性格不同，往深处看，是回写的方向不同。前者做一件，成一件，认可往上加；后者做一件，累一件，做了也没成，认可往下减——这就是第11章讲的道德滑坡。同样是在付出，一个在回写里加深，一个在回写里耗损。

有人会担心：认可要靠做成来加深，那些半年也不见起色的善呢？一个孩子的家境、一位家长的态度，不是老师想改就能改的，难道做不成就不必认可了？这个担心有它的道理，回答是：回写看的是“这一步做成没有”，不是“孩子彻底变好没有”。课间面批的三个孩子里，也许有一个第二天又丢了负号，可那两分钟里他把思路讲出来了，这一步是做成的。还有一类善，本来就以在场为完成，陪一个孩子坐一会儿，坐了，就是做成了。把“做成”定得太大，回写就没有材料，认可便又只能靠仰望来维持。

再回到开头那位数学老师。她后来对同事说过一句话：“以前我认可的是‘订正到真懂’这句话，现在我认可的是课间那三个孩子、每人两分钟。”听上去是退了一步，其实进了一步。话是大的，大得谁也够不着；两分钟是小的，小得她每天都够得着。认可从一句只能仰望的话，落成了一件伸手摸得到的事。而一个人对伸手摸到的东西，很难再说“我不认可”。

那些在培训会上表过态、回到学校不久又沉默的老师，并不是在撒谎。他们的认可是真的，只是停在“话”的那一层，没有机会落到“事”的那一层，也就没有

机会被事验证、被事加固。话一遇到疲倦，很快就退回原样；事却会留下痕迹，留在手里，留在记忆里，留在孩子的一句回话里。所以培训不能只在开头做文章。开头讲再好的认可，也是借来的；真正属于老师自己的认可，要从一次次做成的小事里长出来。

怎样让回写真的发生？有三个做法，都很小。

其一，做成之后，写下三行字：这次做成了什么；比上次省了什么力气；对这件善的看法有没有变。写的是事实，不是心得。三行，一分钟。

其二，把“做成”的标准降到看得见的地方。别定在“孩子变好了”，定在“这个孩子这周自己讲清了一道错题”“这位家长回了消息”。回写需要材料，材料越具体，认可长得越实。

其三，允许“没做成”也回写。没做成的那一次，同样要回头问一句：差在哪一步？是路没找对，还是能量不够？这样，失败就不会直接改写成“做了也没用”，它被送回第三步，变成下一轮的路径修正。

做成一件，认可加深一分。这是一个可以被观察、被记录、被一次次验证的发生过程，用不着当作鼓劲的话来听。

认可，是走出来的。

◆ 19.2　把技艺传出去

“明天我带你看一次。”

凌老师说这句话的时候，那位新来的老师刚连着处理完三场课间冲突，下班时脸色发白。（综合改写）凌老师是初一年级组的班主任，带班第三年，处理学生课间冲突很有一套。她从不当场评判，先把两个孩子分开，各给两分钟，只问一个问题：“现在你最想让事情怎么结束？”问完，多数冲突在十分钟内就收了尾，后续也很少反复。年级组的同事都看在眼里，却没有谁学得来：一来她从没说过这套做法，二来就算说了，听上去也不过是“要有耐心”这样的话，学不到手上。

第二天，新老师站在旁边，看凌老师怎样分开两个孩子，怎样掐着时间，怎样在第二分钟时把话头转回那个问题。看完，凌老师只补了两句：“别急着问谁对谁错。先问他想怎样收场。”

就这么一次，这位新老师带走的，比三次培训会带走的都多。

这是回写的第二层意思：个人做成的善，不能只停在个人身上。第一层回写，是做成的事改写自己的认可；第二层回写，是做成的事流向别人，让别人的路变短，让一个组的整体代价下降。

为什么必须传出去？按本书的算法，一位老师摸索出来的好路径，是一笔实实在在的节余。凌老师从摸索到熟练，付过试错的内能，付过反复的动能，这些力气已经花出去了，收不回来。可是技艺一旦传出去，这些花掉的力气就变成了别人省下的力气：传给十位同事，每位同事免去一遍摸索，全组的代价就被整体压低。这笔账，只有传出去才算得清楚。

中国中小学里，有一个现成的传统可以承接这件事，就是师徒带教。老教师带新教师，听课、评课、共同备课，不少学校至今保留着，也有很多做得很有成效。可是带教常常有一个盲点：它传下去的，多半是“怎么讲这一课”，很少是“怎么扛住这一天”。教学的技艺有教案、有听评课的格式可依；师德的技艺——怎样处理冲突、怎样跟难缠的家长说话、怎样在累的时候守住底线——往往没有载体，只靠师傅的一句“慢慢你就会了”。“慢慢就会”的意思，是每个新人都要把前人走过的弯路再走一遍。

要让师德的技艺也能传，需要一件很朴素的东西：一个“师德技艺库”。

它不必复杂。一个教研组，每月留二十分钟，请一位老师讲一件自己“做成了、也做省力了”的善行。讲的时候照着固定的几栏来：这件事要做成什么（认可）；原来怎么做、花了多少（代价）；后来改成了什么做法（路径）；省了什么、有什么风险（回写）。讲完，记成一张卡片，放进共享的文件夹。一年下来，一个十人的教研组，可以攒出一百多张卡片。

想象这二十分钟的样子：办公室里一张拼起来的长桌，一位老师把手机里拍下的两张板书照片投在墙上，讲她怎样把“默写错字”从全班重抄改成只抄自己错的那几个，原来周末要多批四十分钟，现在省掉一半。有人问：不重抄，会不会记不牢？她说头两周确实有两个孩子错得更多，所以她加了一步，周三再默一次。坐在最后一排的人，低头在本子上记下了这一步。

卡片收什么、不收什么，有四条标准。

第一，只收“做成的”，不收“应该做的”。倡议、口号、原则，一概不要。技艺库里放的是一件事的做法，细到别人明天就能照着试。

第二，每张卡片必须写代价。没有写代价的技艺，传出去只会让人以为“原来这么轻松”，过几天发现不轻松，反倒怀疑自己。写清楚“这个方法前两周比原来多花一倍的时间，第三周开始省”，别人才有预期，才扛得过去。

第三，鼓励改良。别人的方法拿来，要按自己的班级、自己的性格改。改了之后再写一张新卡片，注明“从某某卡片改来”。这样，技艺库像一条活的河，每个人既取水，也添水，不会变成一间陈列室。

第四，把“没做成”也收进来。一张标明“这样做行不通，原因是……”的卡片，可以帮同事少走一个弯路，价值不亚于成功的做法。校长和教研组长要做的，是让讲失败的人觉得安全，不被评价。

回到凌老师，看看她那张卡片实际会写成什么样子。认可一栏：课间冲突之后，两个孩子都觉得自己被听见了，事情不留到下节课。代价一栏：原来我要花二十到三十分钟，轮流听、劝、评判、通知家长，内能耗得最多；现在十分钟左右，多数不必通知家长。路径一栏：分开，各给两分钟，只问“你最想让事情怎么结束”，让双方各说一句可以做到的话。风险一栏：孩子受伤或涉及欺凌时不适用，要走学校的正式程序。回写一栏：用了一学期，我对“调解”的看法变了，它不再是找出谁对谁错，是帮他们找一个能收场的台阶。

这张卡片不过两百来字，但新老师拿到它，就拿到了凌老师三年摸索的结晶。更要紧的是，卡片里写了风险和适用的边界，这使它不只是一条经验，还是一条可

以被检验的经验：别人用了，觉得对，或觉得不对，都能回来补一笔。技艺就这样一代一代地被磨得更准。

陶行知推行的小先生制，让会的学生去教不会的学生，把一个人会的东西变成许多人会的东西。道理和这里相同：好东西不该只在一个人手里放着。第10章讲道德创新时，我们谈过这一点。

技艺库还有一个不容易看出来的好处：它让“好老师”这个说法换了意思。过去，“好老师”是个别人的天赋和品格，别人学不了，只能仰望；有了技艺库，“好老师”变成一个可以被拆开、被学习、被一点点接力的东西。仰望变成了学习。

这里也有一个提醒。技艺传出去，不等于把一位老师的办法强加给全组。做法不同，是因为人不同。凌老师的“两分钟”，放在另一位语速很快、性子很急的老师身上，也许要改成“先写后说”。传的是思路和证据，不是模板。模板一旦变成硬性要求，立刻又生出新的冗余：每个人为了“符合模板”而额外花力气，那就背离了初衷。

还有一点：传技艺的人，也要被好好对待。把自己的做法讲给别人听，是额外的付出。如果学校只是不断要求“优秀老师多分享”，却不给时间、不减别的负担，那么分享本身又成了一种牺牲，会把最有技艺的人压成最疲惫的人。这一层在第20章讲学校与制度时还会细说，这里先记一笔：传技艺，也要算账。

一个人摸索出来的路，成了全组的路，后来的人就不必再摸黑。

◆ 19.3　正循环

把四步放在一起看，会看到一个圈。

定价值：把真善美说成具体的、可做的事。算账：把内能、动能、势能写出来，看清最贵的一件。找路：用六步法把最贵的一件改得省力。回写：做成之后，认可加深，路径传出去。然后，圈又回到起点——带着加深了的认可、更清楚的账、更熟练的路，去定下一件更值得做的事。

这样的一圈，是螺旋，不是原地打转。每转一圈，同样的善花的力气更少，或者同样的力气做出更多的善。这就是本书反复讲的“最优”：没有一次定终身的事，只有一圈圈地逼近。

所谓正循环，是相对恶性循环而言。我们在第11、12章里见过恶性循环：认可高、路径笨、靠透支，做不成；做不成，认可被改写；认可降了，能量撤离，更做不成。那是一个往下的圈。正循环是它的镜像：路径好一点，做成一点；做成一点，认可深一点；认可深一点，愿意投入一点；投入一点，路径又能再磨好一点。方向反过来，圈就转上去了。

一个人陷在恶性循环里，往往看不见出口，因为每一环都像是被前一环锁死的。认可没有了，怎么有动力找路？没路，怎么做成？没做成，怎么认可？在三方程的眼光里，这个圈的任何一环都可以成为切入点。最容易切入的，通常不是认可（那最难凭空改变），也不是能量（那最不由人），而是路径中的一小处。找到一小处，改一点，做成一件很小的事，圈就松动了。

现在，一个新的因素进入了这个循环，就是人工智能。

AI 不是来替老师做德育的，也不是师德的捷径。它能做的，是帮老师在“找路”这一步上省力，并把“回写”的记录变得轻松。这正好落在本书最关心的地方：冗余。

设想一位小学三年级的班主任。她读到第18章宁老师每周五的那条三句话消息，想在自己班里试一试，可头一个要发的对象就让她卡住了：一位长期不回消息的家长。（综合改写）过去遇到这样的事，她要花二十分钟：斟酌措辞，怕说重，怕说轻，写了删，删了写，写完还不放心。这次她先把情况告诉 AI 助手：孩子最近三次作业没交，家长从没回过消息，在外地打工，大概只在晚上有空；她想让家长觉得是被邀请，不是被责备。助手给了三个版本，一个偏简短，一个偏具体，一个附了孩子最近的一个小进步。她挑了第二个，改了两处，把里面一句她觉得“不像我说话”的句子换掉，发了出去。前后六七分钟。

她后来把这个过程记到了自己的技艺卡片上：向助手交代背景时，写清孩子的事实、家长的处境、自己想要的效果，这三样越清楚，给出的版本越合用；助手给的稿子，一定要改成自己的口气；涉及孩子隐私的细节，不输入姓名与可识别信息。

这个情境里，AI 到底做了什么，可以拆成几件事来看。

第一，AI 省的是哪一部分？省的是措辞的反复斟酌，是“怕说错”的内耗，也就是冗余和一部分内能。它没有省的，是老师对这个孩子、这位家长的了解，是老师最后“改成自己口气”的那一步，更是老师对“这条消息到底要成什么”的判断。认可，仍然在老师手里。

第二，AI 也会带来新的误差。助手不认识这个孩子，它给出的稿子可能说得很圆满，却不贴合。所以第三步里的“减误差”在这里更要紧：稿子发出去之后，家长回了什么、孩子的表现有无变化，这些反馈要回来，用来校准下一次的提问方式。AI 越流畅，老师越要警惕“看上去很对”。

第三，AI 也可能制造新的冗余。如果一位老师因为有了助手，就把原本不必写的材料写得更多，把本可以一句话说的事生成三页纸，那只是换了一种方式的形式主义。判断标准依旧只有一条：这一步，让善增加了没有？

第四，人与 AI 一起找路，有一个特别的好处，就是“猜想”这一步变得便宜了。六步法的第一步是猜想，过去一个老师一次只能想出一两种办法，而且常常受自己经验的限制；现在可以请助手一次列出五六种思路，老师从中挑出最合自己班级的一种去试。试验的成本没有变，可选的路变多了。这是 AI 对师德技艺最实在的帮助：扩大路径的候选，不替老师做决定。

第五，回写也可以更轻。老师每次做成一件事之后，用一两句话口述给助手，让它整理成技艺库的卡片格式，老师再核一遍。原来最容易被省略的“记录”，变成一分钟的事。技艺库不必再依赖少数有闲心写总结的人。

有些时刻，则不能交给任何助手：孩子哭着说出一件难以启齿的事的时候，两个孩子打完架、其中一个眼睛里全是委屈的时候，一位家长在电话那头沉默了很久

的时候。这些时刻，需要的是一个人的在场。在场不能被优化掉，它本身就是善。AI 帮老师把别的地方省下来，目的是给这些必须在场的时刻留出力气。

所以，人与 AI 一起找最优路径，是把师德里最耗人的那部分冗余交出去，把必须由人来做的部分留下来。

圈在转，路在变短，善在加深。第四步之后没有“第五步”，原因就在这里：回写之后，是下一圈的第一步。

> **带走的话**
>
> 做成一件，认可加深一分；认可是走出来的，做成的技艺传出去，圈才转上去。

小账 这次做成了什么，比上次省了什么力气，我对这件善的看法变了吗？——写三行事实，一分钟；标准定在看得见处，如“这孩子这周讲清了一道错题”。
我做成的办法，同组的人拿到能照着用吗？——写清情境、做法、代价、风险，一张卡就能传；没做成的也收。

第 七 编

学校与制度：降低师德代价的管理学

编　序

第七编两章，视角从老师换到校长和管理者。第20章讲制度是势能：同一件善，有制度托着的人付得轻，没有的人付得重。校长可以先算学校自己制造了多少冗余，把表彰从牺牲改向最优，再把自己放进账里，看看自己的三角。第21章讲培训：报告会擅长点亮认可，代价与路径要由工作坊来接。章中给出一份三天加回访的流程，四个模块，评估的办法，以及一个县域推广的设想。

这一编回答的问题是：老师的账，谁能替他减。个人的内能与动能，靠休息和技艺可以补一点，势能却不在个人手里，它掌握在学校和教育行政部门手里。

读完这一编，你带走的是几个具体的动作：对每一张表问一句它的读者是谁；表彰时多问“他是怎么做到的”；培训的成果交一张技艺卡，两周后回访，不交心得。要提醒的是，第21章写的全是设计与设想，没有一个数字来自已经完成的试验，它能不能成立，要靠做过的人去检验，也要靠他们去修改。

第 20 章

校长的师德账本

◆ 20.1　制度是势能

前面六编讲了账，讲了路，讲了同行之间怎样互相借力。还有一样东西一直没有细说：在最繁琐的地方帮老师省力的那只手，是谁的？这一编要说的就是这件事。它多半在校长的办公室里。

先设想一个情境。一所普通初中，有两位班主任，教龄相仿，都认可“要和每个家长保持联系”这件事。甲老师所在的年级组，有一间小小的家长接待室，每周二、四下午各留一个时段，班主任可以预约家长来校面谈，面谈的时段计入工作量；学校还统一印了一份家校沟通记录单，一页纸，三个空格。乙老师所在的年级组没有这些。她想见家长，就得在放学后自己找教室，找不到就在走廊里站着谈；谈完还要另外写一份“家校联系记录”，格式每学期换一次。（综合改写）

同样一件善，甲付的是一个下午的时间，乙付的是一个下午加一份焦虑，再加一份重做的表格。两个人的认可一样高，路径上的本领也差不多，不一样的，是脚下那块地。

这块地，就是本书前面讲过的第三种能量：势能。势能不是老师身上的力气，而是老师所处的位置、制度与信任所预存的力量。同一件善，有势能托着的人付得轻，没有势能托着的人付得重。个人的内能与动能，靠休息和时间管理可以补一点；势能却不在个人手里，它掌握在学校手里，掌握在校长手里。

所以本书进入第七编，视角要换一换。前六编的读者主要是老师，问的是“我怎样才做得动”；这一编的读者是校长，问的是另一个问题：我手里这块地，是在托着老师，还是在压着老师？

这样问，并不是要指责谁。校长的处境，20.4会专门谈，这里先说一句公道话：多数学校的制度，没有谁存心设计来为难老师。它们大多有来历，每一条在出

台的当天都有理由：上级要求，安全需要，公平考虑，留痕备查。问题出在另一处：每一条制度单独看都合理，叠在一起，就成了一块越来越重的地。

罗尔斯在《正义论》里有一句很有名的话，大意是：正义是社会制度的首要德性，如同真理是思想体系的首要德性。这句话常被引来谈国家与社会，放进一所学校里，同样成立。它的意思是，评价一个制度，不能只问身处其中的人品行如何，还要问这个制度本身，能不能让人较容易地做好人、做对事。一套制度如果必须依靠每个人都是圣贤才能运转，那它不是在依靠德性，而是在榨取德性。

用三方程的眼光重读这句话，有它的力量，也有它的缝隙。力量在于，他把德性从个人身上提了出来，放到了制度上；缝隙在于，他主要是在谈正义的原则，谈权利与义务怎样分配的大框架，不是在谈一条具体的制度，让一个具体的人去做一件具体的善，究竟要多付出多少能量。正义讲的是该怎样分，账本讲的是实际花了多少。对一所学校来说，两本都得有。

制度的作用，用本书的话说，是替老师调节三维之间的关系。好制度让善变便宜：它降低代价（E3），把时间留出来，把场地备好；它提供路径（D3），把一套现成的沟通模板、一个可以问的人、一条求助的渠道放在那里；它也让认可（S3）有地方落脚，因为一个人做了善而没有被惩罚，甚至被默默方便了，他对这件善的认可才会越来越扎实。坏制度相反，让善变贵：同样的家校沟通，每次要多填三张表、多请两道签字、多担一份“出了事谁负责”的风险，于是很多本来愿意做的老师，慢慢地不做了。

校长要留意一件事：老师“不做”，往往不是在抵制你的要求，而是在对你的制度做出理性的回应。

所以，校长算师德账本，第一笔要算的不是“我们的老师师德怎么样”，而是“我们的制度，让一件善花了老师多少”。

这笔账可以算。设想一位校长，在某个周五下午，把家校沟通、学业辅导、学生心理关怀这三件学校最重视的善写在黑板上，请教务、德育、年级组长各自回答：一位普通老师要做成这件事，需要哪些时间、哪些审批、哪些表格、哪些别人

帮不上的孤独？写满之后，用两种笔把它们分开，一种画善本身的价格，一种画制度附加上去的。画完往往会发现，第二种颜色比预想的多。

后一部分，就是校长可以直接动手的地方。

势能还有一个常被忽略的成分，叫信任。

信任是一种看不见的制度。一位老师在学期中想调整一次作业的形式，要不要先写申请？一位老师在课堂上处理了一次学生冲突，处理得不完美，学校的第一反应是帮他复盘，还是先查他有没有违规？一位年轻老师想把周五的作业改成一次小实验，他先要想的，往往不是这样好不好，而是出了事谁来担。这些反应，老师们都看在眼里，记在心里。在一所惯于追责的学校里，老师最稳妥的做法是什么也不创新、什么也不多做，因为多做一步，就多一分被追责的可能。这时候，认可再高也没有用，每一步善行都先要为自己买一份保险，而保险费，是从善里扣的。

反过来，一所肯替老师兜底的学校，老师就敢试。第10章讲过，道德创新要经过张力积累、形状改变、回写三拍，其中“形状改变”那一拍，必然伴随试错。没有一块允许试错的地，就没有创新，只有勤勉的重复。

校长们有时会说：制度我改不了，上面压下来的。这话有一半是实情。省里、市里、区里的要求，一所学校确实无法拒绝。但制度的势能分为很多层，校长手里至少握着最靠近老师的那一层：学校内部的作息安排、会议频次、表格格式、检查口径、对失误的反应方式。这一层，往往比校长自己以为的要大。

想想学校里那些最不起眼的安排。一个学期的教研活动，是排在老师最疲惫的周五下午四点之后，还是排进课表里的固定时段？新老师遇到棘手的家长，学校有没有一位愿意接电话的前辈，还是只能自己扛着？一次评优，评的是谁做得最苦，还是谁做得最好、又肯把办法教给别人？这些安排，没有一条写进师德规范，却条条在决定师德的代价。它们属于校长每天签字、排表、开口时顺手决定的那一类小事，平时没人觉得与师德有关，账本上却一笔笔都在。

有时候，一个动作就够了。比如校长在下学期的课表里，给每个年级组划出每周固定的一小时，写上“家长接待”，并且当着全体老师的面说：这个时段不排会

议，不排检查。这件事不花一分钱，也不需要谁批准。到了那个下午两点，走廊里不再有人抱着家长站着谈，接待室的门开着，老师们会一下子看懂：这所学校认真地想让这件善变得好做。

说到底，师德培训能讲的是认可，而势能，只有制度能给。

好制度不是让老师少做事，而是让每一份力气都落在善上。

◆ 20.2　学校制造的冗余

十几只档案盒摞在总务处的墙角，盒脊上贴着年份。里面是每位老师的听课记录、每次家访的文字材料和照片、每个学期的政治学习笔记、每场班会的教案与签到表。设想某县一所小学，2019年底以前，每逢上级检查，总务处的老师就要通宵，把这些盒子一只只填满。有些材料是检查时才补的，补的人和被检查的人其实都明白，补出来的东西并不记录任何真实发生的事。一位教语文的老教师，那几年每个学期要把同一次家访写三遍：一遍给班主任，一遍给德育处，一遍给迎检的盒子，三遍的内容大同小异，用的却是三种格式。（综合改写）

后来，减轻教师负担的文件陆续落地。2019年12月，中办、国办印发《关于减轻中小学教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》，要点之一，是清理进校园的各类事务，压减不必要的检查、评比、考核和填表报数。这所学校的变化，不是一夜之间发生的：先是上级的检查次数少了，接着是学校自己的材料清单薄了，最后，是校长在一次教师会上，随手拿起一只盒子，说今后凡是不能说清“这份材料对学生有什么用”的，一律不再要求。盒子从十几只减到了三四只。

这个情境里，有一个词要抓住：冗余。

第6章讲过，D3有三个“最小”，最小误差、最小冗余、最小亏损。冗余的意思是：能量花了，善没有增加的部分。把这个定义放在迎检材料上，再清楚不过：一位老师花了两个小时写一份家访材料，其中真正用于了解学生、帮助学生的，是那一次家访本身；写材料的两个小时，对那个孩子没有增加一分善。

这不是说所有记录都是冗余。一份真正帮助老师下次家访更准的记录，是路径的一部分，是反馈。区别在哪里？看它的读者。一份记录，如果最终是写给老师自己下一步行动用的，它在为善服务；如果是写给检查者看的，用来证明“我做过”，它就在为证据服务。第二种东西并非没有价值，检查者要履行职责，上级要掌握情况，这些都是正当的需要。但要认清它的性质：它是一笔行政成本，不是师德。

麻烦在于，学校里的这两种记录，长得一模一样，都叫“留痕”。

于是我们看到一种几乎无声的置换：老师的能量，一部分原本该流向学生，却流向了证明。每一份证明，单独看都只占用一点时间，累加起来，就是一位班主任一周里相当可观的一块。写完三遍材料之后，老师再去找那个需要谈话的孩子，还剩多少耐心？这块能量，是从善里扣的。

形式主义不是老师的毛病，它是制度的冗余在老师身上的显现。

这个判断，对校长特别重要。校长看到老师“应付”材料时，常见的反应是批评老师形式主义。可是从账本上看，老师往往是在用最省力的办法应对一个他无法拒绝的要求。他把省下的力气留给了真正的教学，这是一种朴素的、自发的D3优化。真正需要追问的是要求本身：这个要求，是谁提的，为了什么，能不能换一种代价更小的方式达到同样的目的？

校长手里有几个可以立刻用起来的办法，不需要等任何文件。

第一个，叫“用途追问”。对学校自己发出的每一项检查、每一张表、每一份台账，各问一句：它的读者是谁？这位读者拿它做了什么？如果回答是“没人真正读，只是备查”，就把备查的方式降到最低：能用已有的教案代替的，不再另写；能合并成一页的，不要三页；能由系统自动生成的，不要手工抄录。

第二个，叫“一事一报”。同一件事，只让老师报一次，各部门自己去取。这一条看似简单，做起来牵涉到部门之间的壁垒，却是减负里最立竿见影的一条，因为重复填报正是冗余最集中的地方。可以先从一件事试起：下学期的家访，只留一份记录单，德育处、班主任、年级组共用，谁要看，到抽屉里取，不再各收各的。

第三个，叫“迎检清单”。每一次上级检查之前，校长召集相关人员，列出确需提供的材料，并对照上级的实际要求，把“为了保险多备的”划掉一部分。划掉的部分，写进一张表里，记下当次为此省下的人时。三个学期之后，这张表就会成为一份有说服力的东西：你可以拿着它，去和上级沟通下一轮检查的口径。

这里要体谅校长的难处。学校处在上下之间，往上，要应付各种考核；往下，要保证老师不被压垮。有时候多备一份材料，是校长在替整个学校买保险，他承担的是学校的势能风险。这份苦衷是真实的，本书不要求校长一夜之间放下所有保险，只请他做一件事：把这些保险的价钱，算出来。

算出来，就能谈；不算，只是默默地让老师付。

还有一种冗余，容易被忽略：会议。一场没有议程的两小时全员会，其中真正与某位老师相关的，也许只有十分钟。余下的一百一十分钟，是每个人的内能与动能，在原地被磨掉。散会的时候，有人在楼梯上低头回家长的消息，那一晚的作业还一本没批。会议的账，校长可以按“总人数×时长”来算：五十位老师开两小时，是一百个人时。一百个人时，够做多少次家访，够备多少节好课？

当然，也不能因此下结论说，会议都不该开。一次好会议，是组织的D3，能让五十个人对齐方向，省掉五十次私下的试探。区别仍然是那一条：这场会议里，花掉的能量，有没有变成善。

校长要做的，是成为学校里第一位“冗余审计员”。不必苛刻，也不必一次清完，每学期找出最大的三项，砍掉，把节省下来的时间，明明白白还给老师。砍掉之后，还要做一个小动作：在下一次教师会上，当面说一声，这学期少了哪三项，各省下了多少人时。老师们对“减负”这个词听得太多，真正信的，是看得见数字的那一次。省出来的时间还回去，不是为了让老师歇着，是让这份力气有机会回到善上。

◆ 20.3 停止歌颂牺牲

翻开各地的“最美教师”评选材料，读上一批推荐语和事迹简介，不点名，不引原文，只看类型，会发现一些反复出现的句式。

第一类，是时间的叙事。几十年如一日，天不亮到校，天黑后才离开；节假日不休息，把假期交给学生；生病了也不肯请假，坚持上完最后一节课。

第二类，是家庭的叙事。顾不上自己的孩子，顾不上年迈的父母，把最好的时光给了别人的孩子；亲人有难，仍然站在讲台上。

第三类，是身体的叙事。积劳成疾，带病坚持，倒在岗位上。

第四类，是金钱的叙事。拿自己微薄的工资资助学生，一次又一次。

这些故事，大多是真的，写的人多半也怀着敬意。每一位被写进去的老师，都付出了真实而沉重的东西，对他们，首先要说的是敬重，本书无意质疑他们，更不质疑他们的善意。

可是把这些故事的共同点抽出来，会发现它们的衡量尺度惊人地一致：付出了多少。时间有多长，身体有多苦，家庭有多让步，钱包有多空。尺子的另一端，学生究竟得到了什么、是否因此更好、有没有一条别的老师也能学的路，往往只有寥寥几句，有时干脆省略。

设想一位年轻老师，在教师会上听完这样一篇事迹材料，散会后在走廊里对同事小声说了一句：我要是也这样，家里就散了。同事没接话，只是点点头。没有人说这篇材料不好，可那句小声的话，才是这篇材料在听众身上留下的真实效果。

第5章说过，代价常被藏起来；这里的情形反过来：代价不但没有被藏起来，反而被抬到了台上，成了德性的证明。本书的反常识判断，在这里要再扣一次：以牺牲衡量道德，会降低道德。

为什么会降低？沿着三方程推一推。

当评选的标准是付出越多越好，每一所学校、每一位老师都能读懂其中隐含的信号：想被认可，就多付出。可是能量有上限。于是出现了三种后果，每一种校长都不陌生。

第一种，是真正有心的老师，被推向燃烧。他们看到榜样的时候，真的被打动了，也真的想学，于是在自己原本就紧的账本上再添一笔。短期，他们的行为感人；长期，他们的内能被抽干，转向倦怠。第12章说过，燃烧者是明天的倦怠者，这条线的起点，常常正是一次真诚的感动。

第二种，是更多的老师，在榜样面前看到了不可企及。他们心里算了一下：我家里有孩子要接，我自己的身体也不好，我做不到那样。于是榜样成了一面镜子，照出来的是自己的“不够”。这种“不够”积累起来，就是第11章说的认可被改写：“那是别人的事”“我就做好分内的”。榜样本想激励，却在不知不觉间让多数人从善的竞赛里退场。

第三种，是学校自己。当学校的评价体系只表彰牺牲，学校就等于向全体老师宣布：价值在付出里，不在效果里。那些用更聪明的办法、花更少的力气、把事情做得更好的老师，反而因为“看起来不够拼”而被忽略。第10章里那句“她怎么下班那么早？”，正是由此而来。

于是，一个悖论出现了：我们越歌颂牺牲，真正的善越少。

用D3的语言来说，牺牲常以亏损为代价，而亏损是三个“最小”之一。表彰亏损，等于把病根当成了奖章。

这里要说得格外小心。本书不反对奉献，也不是说老师不该有超出分内的付出。一位老师出于对某个孩子的真心，多留一个小时，没有任何问题，那是认可在行动中的自然流露。问题在于，把“付出之多”本身当成评判师德高低的尺子，把它制度化、榜样化、层层推广。

一个简单的检验方法是问：这位老师做的事，别的老师能学吗？

能学的，是路径，是技艺，是可复制的善。不能学的，只是个人的透支，学一个倒一个。一个社会不能依靠少数人透支来维持教育的质量，那样的教育是靠运气活着的。

所以，校长要做的事情是：把表彰的导向，从表彰牺牲，改为表彰最优。

具体怎么改？不需要推翻现有的评选，只需在推荐与评议环节，增加三个问题，不多一场会，只多一页纸。

其一，这位老师的善，产生了什么可见的效果？学生的哪一种变化，可以被同事和家长看到？

其二，这位老师是怎么做到的？有哪些方法是别的老师可以借用的？他是否把办法讲给过别人？

其三，这位老师有没有守住自己的底线？他的家庭、健康和同事的工作，有没有因为他的善而被无声地牺牲？

第三个问题尤其重要。它把“代价转嫁”也纳入了评价：一位老师的光彩，如果是建立在家人的缺席或同事的补位之上，那光彩里有一部分是借来的，应当如实标出。

在表彰之后，还可以加一个动作：请被表彰的老师，把他的办法写成一页纸，放进学校的“师德技艺库”。这样，表彰就不只是荣誉，也成了一笔公共资产的入账。同事们看到的，就不只是“他多苦”，而是“他怎么做到的，我也试试”。

另一个小小的改变，在语言上。校长在大会上讲话、在公众号里写稿的时候，可以留意：多用“他想了个办法”，少用“他硬是挺了下来”；多讲“这样做省了半小时”，少讲“他熬到了凌晨”。同一位老师，推荐语可以写成“几年来夜夜批到十一点”，也可以写成“他把作文批改改成当面五分钟，批完当天就能还给学生，后来组里几个人都照着用”。前一种读完让人敬佩，后一种读完让人想动手。语言是制度里最便宜、也最有力的一部分势能，它决定了老师们相信什么叫好老师。

有人会担心：这样一改，会不会让老师们变得斤斤计较，失去了奉献精神？

担心的方向可以理解，结论却未必如此。第17章讲过，算清楚才能付得长久。一个知道自己的力气花在哪里、也知道别人会替他守住底线的老师，才敢把剩下的力气，毫无保留地交给学生。真正的奉献，从来不靠被榜样裹挟，而靠一个人对自己所认可的善，有路可走、有力可使。被感动是一时的，被托住才是长久的。

◆ 20.4　校长自身的三角

1927年春天，南京北郊的小庄，一批茅屋立了起来。这是陶行知创办的晓庄试验乡村师范学校，他亲任校长。这所学校的出发点，是为乡村培养能真正在乡下办学的教师。办学的条件很简朴：校舍最初是师生自己动手盖起来的茅屋，没有现成的大楼，也没有宽裕的经费。陶行知把他的主张概括为“教学做合一”，即教的方法要根据学的方法，学的方法要根据做的方法，事情怎样做就怎样学，怎样学就怎样教。晓庄的日常，也因此不是围着教室里的讲授转，而是围着乡村里的真实事务转：办学、种田、与农民打交道。后来学校被当局关闭。

这段历史，本章只取一个角度：一位校长，面对要去乡下办学的年轻教师，他做了什么，来替他们找路。

他做的，不是要求他们更有奉献精神。乡村教育的艰苦不需要宣讲，每个人都知道。他做的，是把“做乡村教师”这件难事，拆成了一条条能够走的路：这些路是在做中学出来的；教的人和学的人，先在真实的情境里练出办法，再谈理想；学校自己也是一个可以被亲手建造的地方，而不是等着被配齐的场所。用本书的话说，他是在降低代价、供给路径，让认可有地方落脚。

晓庄当然有艰苦，而且很重。本书无意把一所在困难年代里办起来的学校浪漫化。要说的只是一件事：这位校长的注意力，放在了“怎样让师生做得成”上，而不只是“怎样让师生肯做”上。

由此，回到今天的校长。

本章前三节，把校长摆在了制度的位置上，替老师看账。现在，要请校长把账本翻转过来，看一看自己。

校长也有一个三角。

先说认可（S3）。校长对教育有自己的认可：真，是办学不偏离教育本身；善，是办学真的对学生有益；美，是让学校成为一个让师生愿意靠近的地方。这些，在每位校长刚到岗的时候，往往相当清晰。

再说代价（E3）。校长的内能，花在无数的情绪消耗上：向上要应付，向下要安抚，对外要协调。校长的动能，花在会议、审批、迎检、应急；一位校长的一天，很少有哪一段是完全属于他自己的。校长的势能，是一个特别的东西：他的位置给了他调动资源的权力，也给了他一份无人分担的责任，一旦出事，最先被追问的是他。

最后说路径（D3）。校长的路径，是怎样办好一所学校：怎样排课、怎样用人、怎样沟通、怎样应对检查。很多校长是教学能手出身，成为校长之前没有受过管理的训练，是边做边学的。

这三样东西，同样遵从三方程，也同样会生出四种病型。

苦行型的校长，我们都见过：认可高，能量烧得快，路径笨。最早到校、最晚离开，什么事都要亲自过问，什么会都要亲自出席。他以为这是对学校的负责，其实是在把全校的流程集中压到自己一个人身上。他的燃烧，会点亮学校一时，却会让学校长期依赖他一个人；等他倦了，学校的路径也跟着断了。

想做做不动型，多见于有心改革却四面受限的校长：想减负，上级的检查还在；想改评价，家长的期待还在；想放手，责任还压在他身上。认可没有丢，路径也熟，能量却被各种势能的约束一点点耗掉。

会做不认型，是校长最隐蔽的病：学校运转得有条不紊，各项检查样样过关，材料齐整，会议规范，只是校长自己心里清楚，这些做的和当初想办的那所学校，已经隔得很远。熟练的路径还在，认可却悄悄空了。

好心办坏事型的校长，也不少：认可高，能量足，误差大。一心想让老师“更好”，于是层层加码，今天要听课，明天要评课，后天要展示，加到最后，老师疲于应付，学校的真善美反而被加码遮蔽了。他的好心真实，他的误差也真实。

还有隐蔽的代价转嫁：校长把上级压下来的压力，原样转给老师；把自己担不起的风险，悄悄转给年轻教师；把自己的家庭，长期排在学校后面。

对这些，本书没有一句责备。校长面对的，是比普通老师更复杂的三角，而他的位置，决定了他的账很少有人替他算。老师至少还有同事，可以说一句“我也累”；校长往往连说这句话的对象都没有。

所以，校长为自己算一本账，本身就是师德，是管理的师德。

怎么算？可以借用第17章的办法，只做一周，三栏记录：一周里最耗你的五件事，各自耗了你多少内能、动能、势能；这些事里，哪些是学校的善本身，哪些是制度的冗余，哪些是你亲自做、其实可以交给别人做的。设想周五晚上，校长把这张纸摊在桌上，发现五件事里有三件，是自己去年不放心、从副手手里收回来的。然后，对照第18章的六步法，挑一件最贵的，做一次小改进：换一种开会方式，授权给一位副手，或者向上级争取一次检查的合并。

再给自己设一条底线。校长也需要能量底线：每周至少有一个晚上不处理校务，每学期至少有一次真正的休息。这不是享受，而是学校的风险管理。一位校长的倒下，对一所学校的代价，远远大于他多处理的那些事所带来的收益。

有一个细节值得校长留意：同事之间的开口，往往是从看见上面的人先开口开始的。校长在例会上哪怕只说一句“这个月我自己的五件事里，有两件其实不该我做”，下面的副手和年级组长，就会知道这本账是可以摊开的。

校长的账本算清楚了，学校的账本才有人愿意去算。老师们看得出来，校长是不是把自己也放进了账里。一位只要求别人算账、自己却照旧透支的校长，说服不了任何人；一位肯把自己的账摊开、也肯把冗余一项项砍下来的校长，不用多讲什么，他的学校会慢慢变得不同。

回到晓庄。陶行知留给后来者的，不只是几句口号，还有一种校长的姿态：站在年轻教师的前面，看他们前面的路怎么走，然后动手，把路修出来。

最后补一个小小的练习，给愿意今天就动手的校长。

找一位你信得过的老师，请他不署名地回答三个问题：学校里有哪一项要求，花掉了你最多的力气，却最不像在帮学生？有哪一件你想做的善，因为学校的某个安排而没有做成？如果我能替你改变一件事，你希望是哪一件？

收上来的答案，不用急着回应，先放进你的账本。你会发现，老师们说出的，常常不是什么宏大的事，而是一张表、一个时段、一次重复的签字。这些小事的总和，就是你学校的势能。把其中最小的一件改掉，并让大家知道是因为他们的话才改的。哪怕只是把一张表的两栏合成一栏，也要当面说出来。这一次回应，比十场师德报告会更能让一位老师相信：这所学校，是站在他这一边的。

校长的师德，是为老师找路的师德。

> 带走的话
>
> 势能只有制度能给：好制度让每一份力气落在善上，表彰要从歌颂牺牲转向表彰最优。

> **小账** 学校里有哪一项要求，花掉我最多的力气，却最不像在帮学生？——这是制度的冗余，先单独记一栏，再交给能改的人。
> 我手里的这份材料，读者是学生，还是检查的人？——写给检查的是行政成本，不是师德，能合并的合并，能一次报的只报一次。

第 21 章

新型师德培训的设计

◆ 21.1　从报告会到工作坊

上一章末尾说，校长的师德，是为老师找路的师德。路找出来以后，还得有人陪着老师走一遍。学校里最常见的陪法，是培训。所以这一章要问的是：培训本身，该怎样设计，才配得上“找路”这两个字。

先设想一个常见的下午。礼堂里坐着两百来位老师，台上的报告人讲得很好，讲到一位老教师带病守在教室的细节，台下有人低头抹眼睛。掌声很长。散场的时候，教务处在门口发一张心得体会的表格，要求三天内交。（综合改写）

走出礼堂的路上，没有人说这场报告不对。大家说的是另一类话：讲得真好，听得心里热；可是明天还有三十份作业，后天还要迎检，家长群里的消息从早到晚没停过。热是真的，作业也是真的。那股热，要在明天早晨第一节课之前，和三十份作业、一个家长群各自较量一番。

较量的结果，大致可以预料。

这不是报告人的过错，也不是老师冷漠。把前面几编的道理放在一起看，这场报告会的设计，只动了三样东西里的一样。前面说过，师德有三样纠缠在一起的东西：对真善美的认可（S3），为这份善付出的代价（E3），以及把善做成的路径（D3）。报告会擅长的是认可，它让认可重新亮起来，这件事有价值，也该做。可是认可亮了，代价原封不动，路径原封不动。一个认可被点亮、代价与路径却毫无变化的人，回到原来的日子里，得到的不是力量，而是一份新增的亏欠：我明明认可，为什么还做不到？

所以，新型师德培训的第一件事，是把重心移位：从讲认可，移到算账与找路。

也许有人会问：那报告会岂不是该取消了？不必。一年里有一两场，让全体老师坐在一起，听一个好故事，认可得到一次共同的确认，这有它的用处，学校也需要这样的时刻。要改的是对它的期待：别指望一场报告替老师解决“做不动”，也别因为它没解决，就回头责怪老师。认可由报告会来点，代价与路径由工作坊来接，两样各管各的。

这句话听起来像口号，落到设计上，却是一连串很具体的取舍。培训的时间怎样分配？谁在说话？成果交什么？一场三天的培训，如果仍然是专家讲、老师听、最后写心得，那它无论冠以什么名字，都还是报告会。工作坊的要义，在于让老师的手里在三天里始终有东西：一张账本，一件真实的难事，一个要带走的小改进。

下面是一份三天工作坊的流程。先把话说在前头：这是一份方案，不是对某次培训的记录。本章关于培训的细节，都是设计，不是已有的成效；它能不能成立，要靠21.3所说的办法去检验，也要靠做过的人去修改。表里多出的一列，是两周后的回访日，后面讲四个模块时会看到它为什么必须有。

表21-1　三天工作坊流程设计（方案）

时段	第一天：定价值、算账	第二天：找路	第三天：回写与带走	两周后：回访日
上午第一段	开场：每人写下“我最想做好却总做不好的一件善”，不署名，贴墙	回看昨日账本，小组选出一件“最贵的善”作为本日的研究对象	展示：每人用三分钟讲“我打算改什么，两周后怎样看结果”，不讲心得	复盘：每人讲三件事，做了什么、发现了什么、下一步改什么
上午第二段	把这件善拆成三件可观察的行为，并定出“到什么程度算够”	六步法示范：由主持人带一个小案例，走一遍猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代	同伴评议：只问两个问题，这个改法省了什么？它对学生的好处还在不在	六步法的后四步：评估、反馈、修正、迭代，带着记录对一遍

时段	第一天：定价值、算账	第二天：找路	第三天：回写与带走	两周后：回访日
下午第一段	记账：用内能、动能、势能三栏，回溯上周这件善花掉的力气	小组研制：为“最贵的善”设计一个低代价的新做法，重点检查冗余、误差、亏损三处	建技艺卡：把各自的新做法写成一页可复用的卡片	修订技艺卡与价值卡，补上试过之后才知道的边界
下午第二段	对账：小组内互看账本，找出账记在谁身上，有没有转嫁	带着方案回到真实情境里，设计一个两周内可以试的最小版本，并写下评估办法	约定：写下回访时间、回访内容，以及“能量底线”	约定下一轮：再试什么，谁来带同组的新人
晚间	自由，不布置作业	自由，不布置作业	结束	结束

表里有几处安排，是有理由的。

第一天上午请老师写的，是“我最想做好却总做不好的一件善”，不是“我对师德的理解”。后一个问题邀请的是认可，前一个问题邀请的是困难。认可人人都有，也人人说得出口；困难才各人不同，也才是工作坊真正的原料。比方说有一位老师，在墙上贴出一张纸条：“我总是没法耐心对待那个反复不交作业的孩子。”他这一贴，已经完成了培训里最难的一步：把“认而不行”从一种羞耻，变成了一个可以讨论的问题。

晚间不布置作业。这看起来是个小细节，其实是一条原则。一个以降低代价为宗旨的培训，如果自己就在额外消耗参训者的力气，那是自相矛盾。工作坊本身要做到不制造冗余：不要求心得，不要求打卡，不要求把照片发到群里。

成果交的是技艺卡和两周后的回访，不是心得。心得是认可的回声，技艺卡是路径的实物。一页卡片，写清楚在什么情境下、做什么、省了什么、要防什么，别的老师拿去就能用。它比一篇两千字的体会，对下一位老师有用得多。

主持人的位置也要改。报告会的报告人站在高处，工作坊的主持人坐在桌边，手边是一支笔、一叠便签。他最常说的一句话，恐怕是“这个我先不回答”。他的

任务不是回答“该怎样做”，而是不断追问三句话：这件善，你要的到底是什么？它花了你什么？有没有一条更省力的路？三句问话，恰好对着认可、代价、路径。

还有一个问题：为什么是三天，而不是一天，或者一周？这里没有什么神秘的数字，只有一个朴素的考虑。算账至少要有一次回溯，找路至少要有一次推演，回写至少要有一次带着方案回到现场。三件事各占一天，老师不至于在一个下午里被塞进四个概念。如果学校只能给一天，那就只做第一天的拆善、记账，把找路留给回访；如果能给到五天，多出来的时间不要加课，应当加在第二天的小组研制上，因为找路最慢，也最值钱。时间可以伸缩，次序不要颠倒：先把善说具体，再把账算清楚，然后才轮到找路。账没算清，路是找不准的；善没说具体，账也无从算起。

另有一条容易被忽略的约定：工作坊里的账本，只属于记账的人。小组互看是自愿的，看的是账记在谁身上，不是比谁付出得多。账本一旦被拿去评比，马上变回一份表演，数字不是写得悲壮，就是写得好看，两样都失真。想象一下第一天下午的情形：主持人在开场时就把话说死，账本不收，不拍照，不上报，结束时当着大家的面，每人把自己的那一页折好带走。这个动作很小，却是整个下午能不能说真话的前提。

讲认可的人容易被记住，帮人算账的人容易被忘记。可是对一位明天还要上课的老师来说，后者才是他回到教室时手里握着的东西。感动会冷，卡片留得下来。一个下午的热度，抵不过一张写着“下周一先做这一步”的小卡片，因为前者要靠记忆去保存，后者只要放进抽屉。

◆ 21.2　培训的四个模块

一位教研组长拿到这份方案，第一个问题多半是：每个模块到底要做什么，做完以后怎么知道做到了？

三天加回访，可以拆成四个模块，依次对应本书第六编的四步：定价值、算账、找路、回写。活动的时长和细节，实施者都可以调整。四个模块不用同一副面

孔来写，因为它们本来就不是一个性子：有的重在问，有的重在记，有的重在试，有的重在传。

模块一　定价值：把真善美说具体

设想一位班主任，在第一天写下她的难题：想对“后进生”更有耐心。主持人请她把“耐心”拆开：具体是哪几个时刻？她想了想，说是三个，学生第三次问同一道题的时候，学生上课顶嘴的时候，学生交来一份明显敷衍的作业的时候。再问：做到什么程度算够？她说，至少不在全班面前提高声音。这一问一答，不到十分钟，“耐心”就从一个无底洞，变成了三个时刻和一条底线。（综合改写）

模块一做的就是这十分钟的事，让每位老师把一条自己认可的要求，拆成三件看得见的行为，各定一条“够了”的线。起点是自己的难题，不是文件条文；线要对着具体的人、具体的时刻，不追求无限。三件善只能先做一件的时候，先做哪件，要说出理由。产出是一张价值卡：一件善，三个行为，各自的标准，一个先后。

这里只防一个偏差：价值卡写成口号的缩写。检验的办法很简单，旁边的同事看了，能不能说出“他明天会做什么”。说不出，就是没拆开。

模块二　算账：让代价看得见

算账这个模块，最好先让老师做，主持人少说。发给每人一张空白账页，请他回想上一周为那件善做过的事，凭记忆写，不求精确，求大致。内能一栏，问做完以后身心是什么状态，平静，疲惫，还是整晚放不下。动能一栏，问花了几个小时，其中多少花在善本身，多少花在周边的杂务。势能一栏，问做这件事时有没有人撑腰，有没有可以借用的制度和信任。最后加一栏，前面各章反复提过：这笔账，记在了谁的身上？

账写完，请每人圈出最贵的一项。这时候容易出两种偏差：一种是借算账诉苦，账本变成控诉书；一种是借算账炫耀，账本变成功劳簿。主持人的办法，是把对话一次次拉回同一个问题：这一项贵在哪里，是善本身贵，还是做法贵？

有位老师圈出来的最贵一项，不是批改本身，而是每次批完要把分数抄进三个本子。贵在做法，不贵在善，这个红圈就圈对了。

产出是一张账单，上面有一个红圈。

模块三　找路：用六步法改一件事

找路是整个培训里最像手艺活的部分。六步一步步走：猜想，这件事有没有更省力的做法，写下两三个；执行，挑一个，设计成最小的试验；评估，试完看什么，事先说定；反馈，把学生、同事的反应收回来；修正，根据反馈调整；迭代，再来一轮。前两步在工作坊里完成，后四步落在两周的真实日子里，在回访日对一遍。

小组研制的时候，桌上放三张小纸条，每张一问。写着“误差”的那张问：这个做法会不会偏离学生真正需要的？写着“冗余”的问：里面哪一部分，去掉以后善并不减少？写着“亏损”的问：这个做法会不会让我或别人超出底线？

举个小例子。一位语文老师把最贵的善圈在“作文面批”上，每周四十多份，一份二十分钟，累得她不敢再多布置。小组里有人提议：先别批全班，每次只面批八份，其余的用一张三条标准的小卡片，让同桌互相对照着改。这就是一个够小的试验，下周一就能开始，两周后看两件事：学生的作文有没有变差，她每周少花了几个小时。

产出是一页纸的最小试验方案：试什么，怎样看结果，两周后在哪里碰头。这里要防的是方案过大。一个想一次改变全班管理方式的方案，很可能哪一步都落不了地。主持人要反复提醒，试验小到下周就能做。

模块四　回写：让做成的善加深认可

回写不在三天之内，在两周后的回访日。三天里只能约定，不能回写，因为试验还没有结果；这一点必须老老实实写进流程，否则第三天的展示就会滑向“我已经成功了”的汇报。

回访日的半天，分三件事。先是复盘，每人只讲三件事：做了什么，发现了什么，下一步改什么，成败不论。接着是写技艺卡，把有效的做法写成一页，让同组

的老师能照着用。最后重估价值卡：做完这一轮，回头看当初那三个行为和那条线，要不要动。有时会发现，原先以为必须做的某个动作，其实可以不做；有时又发现，原先觉得做不到的一条线，其实够得着。有位老师在价值卡上划掉了一行“每次都当面回复家长”，改成“当天回复，不必当面”。没有人觉得她降低了要求。

产出是一张技艺卡和一张修订后的价值卡。要防的，是把回访日开成总结表彰。回写不是评先进，是让一件做成的事，有机会变成别人也做得到的事。

四个模块并排看，能看出一个结构：每个模块只管一件事，每个模块的产出，都是下一个模块的原料。价值卡喂给账单，账单喂给试验方案，试验方案喂给技艺卡。这条链上，没有哪一环是“听完就结束”的。

表21-2　四模块对照（设计）

模块	对应的维度	产出物	检验问题
定价值	认可（S3）	价值卡	同事能否说出“他明天会做什么”
算账	代价（E3）	账单	最贵的一项，贵在善还是贵在做法
找路	路径（D3）	最小试验方案	下周能否开始做
回写	认可的回写	技艺卡与修订价值卡	别的老师拿到卡片，能否照着用

这张表里，没有一格写着“提高师德认识”。这并非贬低认识。认识的提高，我们期望它作为结果出现，由做成的事一点一点带出来；把它直接当目标，培训就会退回讲认可的老路。

◆ 21.3　怎样评估培训效果

培训结束后，教务处照例要问：这次培训效果怎么样？

通常的回答，是一组很容易拿到的东西：参训率，满意度，几十篇心得体会，加一句“老师们普遍反映收获很大”。这些东西并非全无用处，可它们回答的是另一个问题，老师听得好不好，而不是老师做得动不动。认可率尤其容易骗人。第1

章已经讲过，师德规范的认可率本来就接近满分，一次培训前后，几乎没有上升的空间；即便上升了，也只说明老师在表格上更懂得怎样回答。

按照本书的母题，评估应当换两把尺子：一把量实施，一把量代价。然后还要加上第三样，把本书的预言放进对照设计里去检验。

第一把尺子是实施率。实施，指的是培训后的一段时间里，老师有没有真的把某个具体做法用在了真实的教学情境里。前提是，评估对象必须是模块一产出的那些可观察的行为。价值卡里若写的是“在全班面前不提高声音”，评估要问的就是两周内这件事做到了几次，没做到几次，没做到时发生了什么。比如价值卡写的是“学生顶嘴，先停三秒”，回访时就数：这两周停了几次，没停的几次是什么情形。数得出来，才谈得上改。行为拆得越具体，实施率越容易看见；拆不具体，评估只能退回心得。

实施率的来源，不能只靠老师自己说。可以设计三条互相印证的线索：老师自己的记录，同组伙伴的观察（互相听课、互相看班会），以及学生一方很轻的反馈，比如一份只有两三个问题的匿名小问卷。三条线索吻合，数据才有分量；彼此矛盾，恰好是下一轮要研究的地方。

第二把尺子是代价变化，这是传统评估从来不看的一栏。培训前后各记一次账，对同一件善行，比较三栏的变化。下面是一份对比表的设计模板，格子留空，由老师自己填。数字沿用第15章的刻度：内能1–5分，5是最耗心力；动能按每周多少小时记；势能1–5分，5是最不利，1是有人托着。

表21-3　培训前后账本对比（模板，留空待填）

项目	培训前	两周后	三个月后	一学期后	变化的原因（一句话）
这件善行的实施次数					
内能：做完后的身心状态					
动能：每次花费的时间					
势能：能借到的支持					

项目	培训前	两周后	三个月后	一学期后	变化的原因（一句话）
账记在谁身上					
学生一方的反应					

这份表要守住几点。它对比的是同一个人、同一件善，不拿甲老师和乙老师比，各人处境不同，比了也没有意义。它保留了“变化的原因”一栏，为的是防住一种常见的误判：代价降下来，可能是路径改好了，也可能只是老师不做了。如果实施次数同时降了，那不叫降本，叫撤退，要在表里认出来。“账记在谁身上”一栏也必须有，否则一个把负担悄悄转给学生或同事的新做法，会在表面上显得很成功。

好的结果是这样一种形态：实施次数持平或上升，内能和动能的消耗下降，转嫁没有增加，学生一方的反应不变差。四项同时成立，才算培训达到了目的。任何一项单独成立，都不够。

第三，把预言变成对照设计。全书开头提出过一个可证伪的预言：最优路径的技艺训练，对师德实施率的提升，明显大于价值宣讲；而只做宣讲的培训，行为改变会在短期内回落。这个预言可以变成一个评估方案。

比如一所学校，或一个片区的几所学校，把愿意参加的老师随机分成两组（无法随机的话，就尽量让两组在年龄、任教年级、岗位上相近）。一组参加完整的工作坊，另一组参加同样时长的价值宣讲；两组用同一套实施率与代价的记录办法，在培训后的两周、三个月、一学期三个时点各测一次。预言若成立，应当看到：技艺组的实施率更高，而且回落更慢；宣讲组在第一个时点或许不差，随后明显回落。

对照并不亏待谁：宣讲组在学期末也补上完整的工作坊，先后有别，谁也不白等。

反过来，如果两组差不多，或者宣讲组的行为改变并不回落，那么本书的母题就要被修改，甚至被放弃。这一点要明白地写在评估方案里。一个不允许自己出错的评估，不叫评估。

局限也要老实说出来。参训老师是自愿的，自愿者本来就更愿意改变，所以分组要设计得周全，结论要留有余地。实施率与代价都含有老师自己说了算的成分，所以要几条线索互相印证，不能依赖单一来源。三个月与一学期的跟踪，对学校日常是额外的负担，记录的办法要尽可能轻，一张表，几分钟，否则评估本身就成了新的冗余。最后，这一章讲的全是设计，没有一个数字来自已经完成的试验；本书不预设结果，也不替任何一所学校承诺效果。

还有一类东西，评估时可以收，却不必当作主要依据，那就是老师的叙述。设想回访日上，有位老师这样说：以前处理学生冲突，我总要把整个中午搭进去，现在我先让两个孩子各写三句话，我再看。（综合改写）这类话不是数据，却能提示该去问哪些问题：这三句话是谁想出来的？写完以后，冲突真的变小了，还是只是推迟了？它们适合在回访时听，不适合写进总结报告里当成效。

记录的办法，最好轻到老师不觉得是负担。比如在价值卡的背面留一排格子，每做一次画一个钩，没做到的那天，在旁边写一个词，是“忘了”，是“太累”，还是“那孩子今天不在”。两周后回访，这排格子就是实施率的底稿，也是最诚实的叙述。

所以，面对教务处那句“效果怎么样”，一份像样的回答不该是一个百分数，而是三行字：多少位老师在两周内用上了自己拆出的做法，用上之后哪一栏账降了，哪一栏没降、为什么。这样的回答不好看，却经得起追问。

评估的最终用途，也不是给培训打分，而是给下一轮设计提供材料。哪一个模块的产出物最常被丢弃？哪一类善行的代价降得最少？哪一种病型的老师回落最快？这些问题的答案，会直接改变下一次工作坊的流程。

◆ 21.4　区域推广

一所学校的工作坊，若只是一所学校的事，它的好处就停在这所学校的围墙之内。老师调走了，技艺卡跟着走；校长换了，约定就散了。培训要走得远，得从个人的技艺走到学校的制度，再走到一个区域的共同财产。

下面是一个设想：一个县，不大不小，有二十来所中小学，一个教师发展中心，一个教育局。（设想性写法，不对应任何真实的县，也不预设已有的成效）

这个县的教育局长读过类似的方案，想做一件与往年不同的事：不再年年安排全县性的师德报告，用两三年时间，试一试新办法。他请教师发展中心的同志，先做三件事。

第一件，从三五所愿意的学校开始，不一次铺开。理由很朴素：新办法最怕在没有被证明之前就成了一项任务。任务一来，老师的第一反应是应付，应付的结果是表格，表格一多，冗余又长了出来。所以起步阶段，只请自愿的学校，每校只做一个年级组或一个教研组，不设数量指标，也不排名。

第二件，建一个县域“师德技艺库”。各校工作坊产出的技艺卡，经作者同意，汇集到一个公共的库里。每张卡一页，写明情境、做法、省了什么、要防什么，以及适用的边界。库的管理有四条规矩。来源可查，每张卡标明是哪所学校、什么时候试过、试了几轮。内容诚实，写成功的经验，也写失败的教训，因为一个在某所乡村小学行不通的做法，对另一所乡村小学同样是宝贵的信息。不评比，库里不设“优秀卡片”奖，否则卡片会从工具变回荣誉。持续更新，每张卡每年回访一次，做法变了就改。

头一年不必求多。每所试点校，一学期只交三张卡，每张都附一句“这张卡在哪里行不通”。发展中心的同志拿到手，做的第一件事是自己照着试一张，再回头去问写卡的老师：你省下的那半小时，是真的省了，还是挪到了别处？

这个库有个很实在的用处：降低全县的总代价。一位新入职的老师遇到家校沟通的难题，不必从零摸索，可以先翻同类的卡片，在别人的路上走第一程。第10章讲过，道德创新的难处，在于个人单独承担张力的积累；技艺库的意思，就是让一个人的创新成为许多人的起点，让后来者少付一次试错的账。

第19章讲过师徒带教的传统，技艺库可以看作它的放大：师徒是一对一传，库是一对多传。两者不能互相代替，库给出的是路标，真正走路，仍要靠身边那位愿意带的老教师。

第三件，制度降本，也就是替老师把势能补上去。这件比技艺库更难，因为它碰到的是教育局自己。第20章说过，学校制造的冗余，是师德代价的一大来源；放到县域，这种冗余往往来自上一级。检查、评比、报表、各类进校园的事项，层层下达，到老师手里就是一份份额外的材料。

2019年年底，中办、国办印发了关于减轻中小学教师负担的意见，大意是要清理规范进校园的各类事项，减少不必要的检查评比考核和各类报表填写，让教师把精力放回教书育人。这份文件为县域层面的降本提供了方向，也提供了依据。具体到这个县，局长可以做几件看得见的事。

其一，对全县下达学校的检查、评比、报表做一次盘点，列出清单，每一项问同一个问题：它给学生带来了什么？答不上来的，建议合并或取消。

其二，同一类材料，只让学校报一次，各部门共享，不要同一份信息换个表格再填一遍。

其三，把技艺库的建设与使用，明确为教研工作的一部分，给时间，不当作额外任务。给时间的办法，可以是少开一次全县性的集中会议，把半天挪给教研组做技艺卡。

其四，表彰的办法也要改。第20章谈过，以牺牲衡量道德，会降低道德。县域层面的表彰，可以增设一个方向：表彰那些把一件高代价的善做成低代价的善的老师和教研组，并请他们讲清楚是怎么做到的。让表彰成为推广技艺的渠道，不再是给牺牲加冕。

局长在会上哪怕只说一句：下学期，全县的检查材料我先砍掉三分之一，请各校校长把砍掉后省出的时间，原样还给教研组。话不长，老师们却会记很久，因为那是第一次有人替他们把势能补上去。

这些做法都不需要新的经费，却需要局长有定力。省下来的东西，很难在年终总结里体现成成绩；被取消的检查，也会让一些部门觉得自己的工作被轻视。制度降本难，不在于不知道怎么做，在于降下来的代价是别人的，降本的功劳却很少有人记。

然后是评估。县域层面沿用上一节的办法，但要多加一层：除了老师个人的实施率与代价变化，还要看制度层面的几个指标，比如全县下达学校的检查与报表数量有没有减少，老师反映的额外材料时间有没有下降，技艺库的卡片被调用了多少次、修改了多少次。这些指标有没有意义，同样要在实施中检验，不能事先假定。头两年的数字多半不好看：卡片少，被调用的次数更少。这不奇怪，一个库要先有人信，才有人用。

最后要把风险说在前面。区域推广有三个常见的陷阱。头一个叫运动化：好东西一推广，就变成任务，变成指标，变成各校之间的竞赛，有人开始数各组交了几张卡。第二个叫模板化：技艺卡被当成标准答案，老师不再自己想，而是照抄。第三个叫空心化：工作坊的形式留下了，算账与找路的实质丢了，又回到听报告、写心得。三者的共同点，都是让冗余悄悄回来。

防范的办法，是时时回到方程本身，用它来检验自己：这项推广措施，有没有让老师的某件善变得更贵？有，就不管名义多么正当，都该停下来改。

这个县域设想，终究只是设想。它值得写下来，是因为它指出了一个可以被检验的方向：师德的改善，不再靠每一位老师各自把自己烧得更亮，而是靠一个地方，一点一点把善变得便宜，把路变得好走。到那时候，一位老师说“我也想，但是……”，后面可以跟的，就不只是叹气，也可以是一张已经写好的卡片，和身边一个愿意搭手的同事。

> 带走的话
>
> 认可由报告会来点，代价与路径由工作坊来接；培训的成果交技艺卡，不交心得。

> **小账**　培训之后，我手里带回来的，是一张写着“下周一先做这一步”的卡片，还是一份心得？——感动会冷，卡片留得下来。
> 我的新做法让代价降了，是路改好了，还是我已经不做了？——实施次数同时降了，叫撤退，不叫降本。

结 语

好老师可以做得动

◆ 结语一　最优的善

第8章里，我们借《庄子·养生主》的三种厨工，讲过代价的一条区分。族庖月更刀，是用刀去砍骨头；良庖岁更刀，是用刀去割肉；庖丁的刀用了十九年，刀刃还像刚从磨刀石上磨出来的一样。三个人面对同一头牛，牛都拆开了，差在刀的损耗上，而损耗的大小，主要不取决于牛，取决于刀走在哪里。当时我们由此分出两种价：善自己的硬价，和笨路径多收的软价。

现在全书走完了，可以回头问一句：这三种厨工，在讲台上各是什么样子？

有些老师是族庖。他们同样想把学生带好，同样肯下力气，可每一件事都是硬砍：学生犯了错，就连着训三天；家长不配合，就一遍遍地打电话；要改革，就把所有的晚上都押上去。他们的刀，确实一个月就折一次。我们在第13章把这种人叫作苦行型，在第12章把他们的结局叫作燃烧之后的倦怠。

有些老师是良庖。他们懂一些窍门，也肯用心，但还在“割”，靠的是手上的精细功夫，没有对整体肌理的了然。他们比前者好得多，用得也久一些，却仍会在某个学期的某一周忽然觉得刀钝了。

庖丁是那位十九年刀刃若新的人。庄子让他说：“臣之所好者道也，进乎技矣。”他不是比别人更爱牛，也不是比别人更肯受苦。他把爱和技合在了一起，把认可和路径合在了一起。

他也不轻松。第8章引过那段话：每遇到筋骨交错的地方，他看出它难做，便“怵然为戒”，眼神凝住，动作放慢。这是硬价，他认，也付。讲台上也有这样的地方：深夜陪一个情绪崩溃的孩子，一场收不了场的家校冲突。那里的力气没有捷径可省，该慢就慢，学校要做的是替这份慢留出人手和托底。庖丁省下的，是不

必付的软价：不砍骨头，不让刀白白受损。分得清这两样，才敢在该慢的地方慢，在该省的地方省。

第8章末尾，我们还给师德补过一本账。曾子每晚三省，问的都是自己的认可守住了没有，一本账只有一栏。师德账本多出来的两栏，代价与路径，是为了让今天的老师也能分清：哪一块是硬价，要尊重，要补给；哪一块是软价，要削减，要改进。那一章最后说，我们常以为在测量一个人的境界，其实是在测量一条路的坑洼。读到现在，这句话可以说得更完整：好老师的“好”，要在账本的三栏里一起看。

按这个眼光，高师德可以重新画一幅像。它是误差小的善：做了的，确实对学生有益，不是好心办坏事。它是冗余少的善：做了的，每一分力气都往善上去，没有表演，没有空转。它是不亏损的善：做完之后，老师还站得住，家人还在，同事不必替她补窟窿，学生也不必替她的焦虑买单。第3章那句话，到这里可以落脚了：用尽量省的力气，做成预先认可的善。省的是软价，硬价不省。三个方程里没有哪个是起点，但一件善若要走得长久，终要落在这样一个地方。

回头看第19章开头那位数学老师的两分钟：孩子自己讲出了丢掉的负号，误差小；不收本子，不打钩，冗余少；周末的下午还给了她，没有亏损。一件小事，三样都占全了。

换成真善美的说法：真，是不白费、不偏离；善，是真有效；美，是做完之后让人愿意靠近、愿意效仿。

还有一个细节常被忽略：庖丁并不是一开始就这样。他自己讲过，刚开始解牛的时候，眼里看见的全是一整头牛；三年之后，看到的是牛的纹理与结构。从看见整头牛到看见纹理，中间是三年，是无数次下刀、无数次调整。放到我们的话里，就是六步法：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代。没有哪位老师生来就会游刃有余，游刃有余是迭代出来的。所以一位正在苦撑的老师，多半还在第一年、第二年的位置上。他缺的是下一刀该落在哪里的一点提示，和一个允许他慢慢磨的环境，不是更大的决心。

我并不认为牺牲不值得尊敬。有人在最艰难的处境里把自己押上去，换来一个孩子的命运，这样的事，我们应当怀着敬重去看。但前面说过，以牺牲衡量道德，会降低道德。敬重是一回事，把它变成对所有人的标准，是另一回事。当“付出最多”被当成“师德最高”，后来的人只看到刀折了，看不到刀该往哪里走，他们会得出一个很自然的结论：我做不到，所以我不够好。

庖丁的结论正好相反：做得到，才是好。

他收刀的时候，“动刀甚微，謋然已解，如土委地”，提着刀站在那里，四下张望，从容满足。文惠君听完，说：“善哉！吾闻庖丁之言，得养生焉。”养的是生命，放到讲台上，也是养善。

好的善是养人的，既养受善的人，也养行善的人。一件善若把行善者耗干，至多是一件悲壮的事；若它让行善者在做完之后仍有力气做明天的下一件，它才是一件长久的、可以传下去的事。

刀入了鞘，刃上还是亮的，明天还要用。

◆ 结语二　让后来者觉得做得到

再回到陶行知的四块糖。

第3章里，我们问过它三件事：他要什么，花了多少力气，走的哪条路。那一章留下两个悬着的问题：既然这么好、这么省力，为什么我们没有都变成陶行知？还有结尾那一句，“这条路，也许不止四块糖”。现在可以回答了。

还用那个流传的版本，细节在第3章说过，这里只取骨架。一个男孩用砖头砸了同学，陶行知当即制止，让他放学后到校长室去。放学后，男孩已经等在门口。陶行知掏出第一块糖，说这是奖他按时来了；第二块，奖他听了劝立刻住手；第三块，说自己调查过了，他动手是因为同学欺负女同学，可见有正义感。男孩哭了，说自己错了，于是有了第四块：奖他认了错。

第3章把它拆成三样：他要的，是让孩子自己认错，一个深而具体的认可；他付的，是几分钟、几块糖、一场没有火气的谈话；他走的路，是先接住，再看见，

最后让孩子自己开口。拆完之后，我们读到了一句老师们常说的话：“陶行知，那是陶行知嘛，我哪有那个本事。”还有人说，四十几个学生，一天出十个这样的事，哪有工夫摸着糖去等。

这两句话，一句说路，一句说账。说路的那句，背后是一个判断：陶行知的善是天赋，只能仰望。想一想，如果故事里的陶行知通宵陪着那个孩子谈了一夜，把自己的工资拿出来替孩子交了学费，病了还站在校门口等他，我们会怎样？我们会敬佩，会感动，会转发。但没有几位老师会想：我明天也这样做。

四块糖不是天赋。它是一条很短的路：几分钟，四块糖，一个转念。一位老师读完这个故事，第二天就可以试着对一个犯错的学生，先不训，先找他身上一个站得住的地方，说出来。比方说，一个把同桌的书扫到地上的孩子被带进办公室，老师没有问“你为什么这样”，只说了一句：“你刚才自己把书捡回去了，我看见了。”这离四块糖还差得远，骨架却在：先接住，再看见。试得好不好，另说；但“试”这件事的门槛极低。四块糖动人，正因为人人都学得会。

这里的“学得会”，不等于简单。孩子犯错的那一刻，要找出他身上值得肯定的地方，需要眼力；话说出口之前，要压住惯常的火气，需要自制；要让孩子觉得那是真心话而不是手段，需要真诚。这些都不容易。但它们是技艺，技艺能练，不要求你先成为一个圣人。

我们把这个标准推广开来，就得到衡量好师德的第二把尺子：不只问“做得好不好”，还要问“后来的人看了，觉得自己做得到吗”。

这把尺子，在第4章讲真善美的时候就埋下了。真是在轨，善是有效，美是吸引，吸引什么？吸引别人愿意靠近、愿意效仿。孔子说：“君子之德风，小人之德草。草上之风，必偃。”我的理解是，风要吹得动草，不能是一阵让人站不住脚的狂风，得是草能迎着生长的风。一种善，如果只有极少数人才能承受，它就只能是景观，成不了风气。

反过来，我们也看清了牺牲崇拜的一个隐蔽的代价。每当我们把一位老师的付出渲染得惊天动地，同时也在对其他所有老师说：你们的这点努力，不算什么。它

表面上是在推崇师德，实际上是在抬高门槛，门槛高了，愿意跨进来的人就少了。久而久之，“做不到”变成大多数人的共同体验，“做不动”变成默认的状态，而默认的状态，最终会被改写成“本来也不该要求那么高”。第11章所说的滑坡，就是这样发生的。

要拆这个门槛，办法是把善的做法公开出来、写下来、传下去，用不着降低善的标准。四块糖成了教育史上的一个符号，也许并不因为它最有效，而因为它最容易被复述、被模仿、被每个人按自己的方式改写。

那位说“一天出十个这样的事”的班主任，其实说中了要害：没有人能每一回都临场重新发明一次陶行知。办法是把路写下来，写成卡片，让十个人里有一个人走通了，另外九个人明天可以照着试。这就是19.2的技艺库要做的事。

至于“也许不止四块糖”，现在可以说得具体些。陶行知用的是糖，后来的老师可能用的是一张便条，一次课间的短谈，一句“我看见你了”。形式不同，骨架是一样的：先找到那个站得住的地方，让孩子自己走到认错那一步。这个骨架，就是一条被验证过的路径。把它交给下一位老师，他不必再经历陶行知当年摸索时的那些试错。有生命力的善，会在别人手里长出新的样子。

有一个小小的检验，老师们可以随时拿来问自己。每当做成一件有点得意的善，再问三件事：我能不能用三句话，把做法讲给隔壁班的同事听？他听完，明天能不能照着试一次？试的时候，他会不会比我当初少走几个弯路？三件事都能答“能”，这件善就已经不只属于我，成了公共的东西。答不出来，不是说这件善不好，只是说明它还没有磨到最后一步。这时最该做的是回到第三步，把它再磨一磨，用不着自责。

可效仿，因此不是对善的降格，而是对善的完成。一件善，只有被别人也做成了，才算真正长在了教育里，而不是长在某个人身上。

全书开头，散场的礼堂里有两位老师低声说过一句话：学不来，也不敢学。可效仿的善，是把这句话翻过来：学得来，所以敢学。

所以，当有人问：怎样才算一位有师德的老师？我愿意先问另一个问题：你做的善，别人学得会吗？学得会，说明你找到了路；学不会，说明你走的是一条只属于你自己的窄路。窄路上的风景值得敬佩，但要让更多的人走得到，我们需要的是台阶。

◆ 结语三　人-AI 时代的师德

最后，让我们设想一下十年后的一天。

下面写的是一个设想，既不是预言，也不是已经发生的事：假如本书所说的几件事都做成了——师德技艺有了公共的库，学校的制度不再制造冗余，AI 助手成了老师身边寻常的工具——一位班主任的一天，可能是什么样子。

早晨七点四十，她走进教室之前，手机上有一份助手整理好的“今日提示”：昨天谁的作业有明显的变化，哪两位孩子的状态值得多看一眼，哪位家长昨晚回了消息。她用三分钟看完。这份提示不替她判断，只替她把散在各处的碎片收到一处。过去，这样的整理要花她前一晚的半个小时，还常常漏掉一些。

上午第二节课后，一个孩子把订正本摊在桌上，笔尖悬着，迟迟没有落下。她没有掏手机，也没有问“怎么还不写”，只在他旁边的空椅子上坐下，请他把那道错题讲给她听。这一刻，所有的助手都不在。在场的，只有她，和一个低着头的孩子。

中午，周五的那条消息还没发。她把这周的情形简单告诉助手，还是第18章宁老师那种三句话的格式，选了其中一个版本，改了两句，五分钟发出去。她在自己的技艺卡片里补了一行：“这位家长晚上九点后最容易回复。”

下午，学校要求的各类材料，大部分已经由系统从日常记录里自动生成，她只需要核对和签字。她想起十年前，一个学期里光是填表就要占掉好几个晚上，如今像是另一个世界的事。

放学前，她在教室里和三个孩子各说了一句话。每一句都很短，每一句都是真的，是她今天看见的、属于这个孩子的一件小事。

傍晚六点，她回了家。她没有带作业回去，也没有把一天的委屈带回去。晚饭时，她问自己的孩子：今天过得怎么样？她听着，没有看手机。

这一天里，AI 做了什么？它承担了大量的整理、措辞、文书、统计，也就是本书一直在说的冗余。它没有做的，是坐下来的那一下，是放学前那三句各属于一个孩子的话，是晚饭桌上的倾听。它把老师从一些不必由人来做的事里放出来，让她的力气留给必须由人来做的事。

这就是我对人-AI 时代师德的理解。有人担心，AI 来了，教师的价值会被稀释，师德会被取代。我倒觉得相反：当冗余被拿走，剩下的，便是最难被拿走的东西——在场、判断、相信、关心。师德回到了它最素朴的样子。

当然，这个设想有它的前提，我必须把它们说清楚。

头一个前提，是AI不会自动减轻负担。如果学校拿 AI 去生成更多的材料，要求老师填更多的表，冗余没有减少，反而被放大了。技术本身没有立场，是制度决定了它省下的力气流向哪里。省出来的时间，如果立刻被新的任务填满，老师还是没有喘息，也就谈不上回到必须由人来做的那部分。这需要校长、教研组、教育行政部门有意识地把省下来的力气还给老师和学生，第20章会细说。

再一个前提，是AI会犯错，也会让人偷懒。它给的稿子可能流畅而空洞，给的建议可能不贴合眼前这个孩子。老师始终是最后的判断者，也始终要为判断负责。把判断权交出去，是另一种形式的“会做不认”：路径熟了，认可空了。

还有一个前提，是有些善本来就不能被优化。陪一个丧亲的孩子坐一会儿，不能被压缩成三句话。最优不等于最短，它是在认可、代价、路径之间，找到最该在的那一点。有些时刻，最优就是多花一点时间，这个判断，只有在场的人才做得出。

还有一层，是关于孩子的。十年后的孩子，将在一个随时可以向机器提问、随时得到流畅回答的环境里长大。他们最缺的，不会是信息，也不会是现成的答案，而是一个真的看着他们、记得他们昨天说过什么、愿意等他们慢慢想明白的成年

人。机器可以回答问题，却很难让一个孩子觉得“我被一个人认真地对待过”。这是师德最古老的内核，也是它在新时代里最不可替代的部分。

所以，我并不担心师德会在 AI 时代消失。我担心的是另一件事：如果我们仍然用“付出多少”来衡量师德，那么 AI 越能替人省力，老师就越显得“没付出”，师德就越容易被误判为不再需要。只有换成“最优”这把尺子——误差小、冗余少、不亏损，而且让后来者做得到——老师才能在一个省力的时代里，理直气壮地说：我省下的力气，都用在了该用的地方。

说到这里，主要的话可以收拢了。

我们从一个困惑开始：为什么讲得越动情，老师越沉默？一路走来，看到的答案是：问题出在认可、代价、路径三者没有在一起。培训讲了认可，没有算代价，没有给路径；于是好老师做不动。

我们给出的办法也很朴素：定价值，把真善美说具体；算账，让代价看得见；找路，用六步法把高代价的善做成低代价的善；回写，让做成的善加深认可，并传给后来的人。然后，圈再转一次。

我们在开头还说过，这个判断可以被检验。如果最优路径的技艺训练，对师德实施率的提升并不比价值宣讲更大，或者认可竟能长期脱离付出与路径，独立保持，那么本书的母题就是错的。第21章把它写成了一份对照设计。我愿意把这个检验，交给每一位愿意试一试的老师和校长。

好老师可以做得动。他们并没有忽然获得更多的意志，世界也没有忽然变得宽容。他们终于有了一本账，一条路，一群可以互相借力的同行，以及一只在最繁琐的地方帮他们省力的手。真正的高师德，不是付出最多的善，而是最优的善。

一位老师，在一个普通的下午，蹲下来，对一个孩子说了一句恰好的话，然后下班，回家，吃了一顿安稳的晚饭。第二天，她还愿意再来。

参 考 书 目

说明：只收书中实际引用或转述过的作品。版本、译者、出版社未经核实者不写。不标页码。外文作品给出原题与中文题。

一、中国经典与古籍

1. 《论语》。
2. 《孟子》。
3. 《老子》（《道德经》）。
4. 《庄子》。
5. 《管子》。
6. 《墨子》。
7. 司马迁：《史记》。
8. 王阳明：《传习录》。
9. 李商隐：《无题》（“相见时难别亦难”）。

二、中外教育与伦理学经典

1. 柏拉图（Plato）：《美诺篇》（Meno）。
2. 柏拉图（Plato）：《普罗泰戈拉篇》（Protagoras）。
3. 柏拉图（Plato）：《泰阿泰德篇》（Theaetetus）。
4. 柏拉图（Plato）：《理想国》（Republic）。
5. 亚里士多德（Aristotle）：《尼各马可伦理学》（Nicomachean Ethics）。
6. 奥维德（Ovid）：《变形记》（Metamorphoses）。
7. 爱比克泰德（Epictetus）：《手册》（Enchiridion）。
8. 卢梭（Jean-Jacques Rousseau）：《爱弥儿》（Émile, ou De l’éducation），1762。
9. 康德（Immanuel Kant）：《道德形而上学奠基》（Grundlegung zur Metaphysik der Sitten），1785。

10. 边沁（Jeremy Bentham）：《道德与立法原理导论》（An Introduction to the Principles of Morals and Legislation），1789。
11. 密尔（John Stuart Mill）：《功利主义》（Utilitarianism），1863。
12. 尼采（Friedrich Nietzsche）：《道德的谱系》（Zur Genealogie der Moral），1887。
13. 富兰克林（Benjamin Franklin）：《自传》（The Autobiography of Benjamin Franklin）。
14. 萨特（Jean-Paul Sartre）：《存在主义是一种人道主义》（L’existentialisme est un humanisme），1946。
15. 加缪（Albert Camus）：《西西弗神话》（Le Mythe de Sisyphe），1942。
16. 罗尔斯（John Rawls）：《正义论》（A Theory of Justice），1971。
17. 苏霍姆林斯基（Василь Сухомлинський / В. А. Сухомлинский）：《给教师的建议》（Сто советов учителю）。

三、现当代研究与文献

1. Hochschild, Arlie Russell：《被管理的心》（The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling），1983。
2. Freudenberger, Herbert J.：《职员倦怠》（Staff Burn-Out），Journal of Social Issues，1974。
3. Maslach, Christina, Schaufeli, Wilmar B., Leiter, Michael P.：《工作倦怠》（Job Burnout），Annual Review of Psychology，2001。
4. Leiter, Michael P., Maslach, Christina：《工作生活的诸领域：从组织层面预测工作倦怠的结构化方法》（Areas of Worklife: A Structured Approach to Organizational Predictors of Job Burnout），2003。
5. Festinger, Leon：《认知失调理论》（A Theory of Cognitive Dissonance），1957。
6. Festinger, Leon, Carlsmith, James M.：《被迫顺从所引起的认知后果》（Cognitive Consequences of Forced Compliance），Journal of Abnormal and Social Psychology，1959。
7. 经济合作与发展组织（OECD）：《教师教学国际调查》（Teaching and Learning International Survey, TALIS）2018。

四、政策文件与公开报道

1. 教育部：《新时代中小学教师职业行为十项准则》，教师〔2018〕16号，2018年11月8日。

2. 中共中央办公厅、国务院办公厅：《关于减轻中小学教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》，2019年12月。
3. 关于张桂梅的公开报道：中国共产党新闻网，2020年12月7日；求是网（12371.cn），2021年6月21日。
4. 关于于漪的公开报道：求是网（12371.cn），2019年10月8日；光明网，2026年3月16日。
5. 关于陶行知生平与晓庄、育才学校的公开资料：中国社会科学网，2011年10月18日。
6. 关于魏书生的公开资料：爱思想网所载魏书生履历（1986年任盘锦市教育局局长）。

附 录

附录一　本书核心术语与方程速查

术语	含义	首见章（主讲章）
认可 S3	一件善事在三个方面被认可：真（在轨）、善（有效）、美（吸引）	导读（第4章）
代价 E3	做一件善事所付出的能量，分内能、动能、势能三种	导读（第5章）
内能	做事时自己心里的消耗：情绪、意志、精神上的付出	第5章
动能	做事时实际花掉的时间与行动：做了多少、做了多久	第5章
势能	做事所处的位置与条件：制度、环境、资源、他人的支持	第5章
路径 D3	把一件认可的善做成的办法，是一个最优化问题	导读（第6章）
三个最小	路径要求的三条：最小误差、最小冗余、最小亏损	导读（第6章；第18章归结）
三方程	S3＝F(D3, E3)，E3＝H(S3, D3)，D3＝G(S3, E3)，三者互相决定	导读（第7、8、9章）
三原理	认可×代价→路径改变（道德创新）；代价×路径→认可改变（道德滑坡）；认可×路径→能量改变（燃烧与倦怠）	导读（第10、11、12章）
四病型	苦行型、想做做不动型、会做不认型、好心办坏事型	导读（第13章）
转嫁	自己付不起的账，悄悄记到别人身上；四病型之外的隐蔽形态	第6章（第14章主讲）
师德账本	对每件善事记下认可、代价、路径三栏的一张表	导读（第8章提出，第15章自测）
六步法	找路的六个动作：猜想、执行、评估、反馈、修正、迭代	第6章（第18章主讲）
回写	做成的善反过来改写认可，使认可加深	导读（第7章；第19章主讲）

附注：师德培训的四步为定价值（第16章）、算账（第17章）、找路（第18章）、回写（第19章）。

附录二　综合改写情境一览

以下情境均为综合改写，不是真人真事，供练习与讨论使用。

章	称呼	一句话概括
导读	一位老师	想多找后进生谈心，却说没有时间
第1章	一位小学班主任	年终总结写“不对任何一个孩子发火”，落差由此而来
第1章	两位老师	教龄相隔十九年，却说过几乎同一句话
第2章	一位语文老师；一位班主任	总结会上自责松懈；培训课是好课，却一直没用上
第3章	一位忠于职守的老师	面对砸同学的学生，想到的是一连串后果；另有一个照搬四块糖的情境
第4章	数学老师；语文老师；二年级的孩子与班主任	周末补课；日记变成任务；孩子说的一句话让老师愣住
第5章	林老师；一位初中班主任；孙老师；罗老师	走廊里的冲突；回想一周的时间账；城市名校与乡村小学里同一通家长电话
第6章	一位班主任；一位中学老师	关心沉默的女孩；被家长连发语音质问
第7章	方老师；一位年轻老师；一位小学数学老师；一位校长	听完报告后的一张纸；入职时的学生小档案；让学困生有尊严；把全员活动改成工作坊
第8章	甲、乙两位老师；一位语文老师	同一张家长电话任务单；周六加班；批改五十份作文；一年后再接任务单
第9章	贺老师；一位班主任；一位老师	两个星期的精力对照；期末前一周；亲手写生日卡片；公开课课件
第10章	小蒋	年轻班主任尝试把班级事务分给学生，被同事问了一句
第11章	一位初二班主任；周老师；新组长刘老师	说出“朽木不可雕”的那天；会上不再接话；换了组长之后
第12章	秦老师；两位老师	开设整本书阅读课；不再做原本做得到的事；教研组里常被并提的两人

章	称呼	一句话概括
第13章	老邱；一位四十五岁的语文老师；一位老师；徐老师	苦行型、想做做不动型、会做不认型、好心办坏事型的各一例；学期末四位老师同说一个“累”字
第14章	一位初三班主任；老雷	周日“自愿”辅导；当着全班说“我这么累是为你们”
第15章	蔡老师；甲、乙、丙三位老师	示范账本；三种账本各自先被注意到的一栏
第16章	一位语文老师；一位数学老师；一位老教师	对照十项准则；“我算不算关心学生”；带教的标准；一个周二的三件事
第17章	谢老师；一位年轻老师；一位老教师	小学科任老师的一周能量账；“是不是太计较”；“以前付了许多冤枉的”
第18章	宁老师；吴老师；岳老师；郑老师	家校沟通；“留痕”四十多小时；多鼓励的评语；教龄十一年的班主任与五岁的女儿
第19章	一位初二数学老师；凌老师；一位小学三年级班主任	订正本；把处理冲突的办法传给新人；试着发三句话消息
结语	一位班主任	十年后的一天，只是设想，不是预言
第20章	甲老师、乙老师；一位校长；某县一所小学；一位年轻老师	有无家长接待室；校长的一周；档案盒；听完事迹材料后的一句小声的话
第21章	一位班主任；一位老师；某县	把“耐心”拆成三个时刻；回访日的叙述；县域推广的设想（不对应任何真实的县）