

楼朝辉 施民贵 主编



差异教育 成果丛书

Achievements on Differentiation Education

放牛班的习作故事

史剑波
编著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

楼朝辉 施民贵 主编



差异教育 成果丛书
Achievements on Differentiation Education

放牛班的习作故事

史剑波
编著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

放牛班的习作故事 / 史剑波编著. —杭州:
浙江大学出版社, 2014.6
ISBN 978-7-308-13376-0
I. ①放… II. ①史… III. ①小学语文课—教学研究
IV. ①G623.202

中国版本图书馆CIP数据核字 (2014) 第 129541 号

放牛班的习作故事

史剑波 编著

-
- 责任编辑** 徐 婵
文字编辑 姜井勇
封面设计 续设计
出版发行 浙江大学出版社
(杭州市天目山路148号 邮政编码 310007)
(网址: <http://www.zjupress.com>)
排 版 杭州林智广告有限公司
印 刷 浙江印刷集团有限公司
开 本 880mm × 1230mm 1/32
印 张 7.375
字 数 185千
版 印 次 2014 年 6 月 第 1 版 2014 年 6 月 第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-308-13376-0
定 价 30.00元
-

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部联系方式 (0571)88925591;<http://zjdxcbbs.tmall.com>



倾听儿童，静待花开

新闻是瞬间的历史，而学校教育永恒的生命影响。

当你打开这套书的时候，你一定想了解：天长是怎样一所学校？孩子在天长会受到怎样的教育？天长为什么会有这么好的口碑？

杭州市天长小学一直是一所敢立潮头的学校——

1927 年学校创立，她是杭州市第一所公立小学，教育改革精神已被当时的教育界广泛关注，五位后来的院士也从天长走出；

1953 年，被市政府批准为杭州市重点小学，杭州教育界诸多创新从这里开始；

20 世纪 90 年代初期，“小学生最优发展综合实验”被新华社称为全国“四大模式”之一。

1993 年在全国率先提出“差异教育”实验的理论构想，实践研究持续至今，围绕“面对有差异的学生，实施有差异的教育，促进有差异的发展，获得有差异的成功”理念，开展了两级循环活动、年级分



流实验、“第十名现象”研究……在教育界引起广泛关注。

这是一套天长普通教师的书，作者都是天长的一线教师。打开这套书，你会看到天长人最近在为天长孩子服务时的实践和思考。感谢老师们，能够记录每天发生在天长的这些教育故事，能够呈现天长文化在今天的形态，能够为学生的学习生活留下宝贵的印迹。当然，依照天长一贯的开放姿态，你可以走进她，做自己独立的解读。

当我的办公桌上叠起不同书稿的时候，我分明看见的是老师们每天的日常工作：他们怎样和孩子一起学习，怎样和家长一起沟通，怎样和孩子一起喜怒哀乐；他们怎样研究课堂，怎样思考孩子的学习，怎样赋予每个活动细节教育的意义。

“我终于发现黄同学的一项天赋了！”周冬南老师激动的话语犹在耳边。这位高高胖胖的同学，由于身体的原因，一直不能按照正常的速度书写，我至今还记得当年黄爸爸和黄妈妈在我办公室焦虑的眼神。五年多时间过去了，黄同学长大了，他阳光，善良，动手能力很强，获得了杭州市陶艺比赛一等奖。

倾听儿童，天长不断追寻着实践的路径，寻找儿童发展的无限可能。

2012年，网络热传一则新闻“天长小学有位傅老师，连续一年每天在校门口抓拍学生表情，照片传到校园网，学生有心事，学校家长一同来化解”，大家一定想象不出头版那个“追风少年”，刚入天长时抽着鼻涕的样子……微表情的观察和研究，只是天长倾听儿童的一个很细微的举动，但背后，却蕴含着我们对孩子的全心关注。

2014年春节，“史上最细心的男老师”史剑波为全班每个孩子布置了个性化作业，他对每个学生的个性、特点、兴趣爱好、寒假动向都了如指掌，布置的作业都属于“私人定制”。全班43个孩子啊！每个孩子的作业都不一样，但从教育的角度来看，其实又都一样：都是适合“这个”孩子的作业。

这样的故事，天长有很多，你翻开的这套书中，记录了无数个这样的故事。

倾听儿童，天长有着自己的教育思考和教育情怀。

天长 30 年“差异教育”的研究路径就是从教学到课程、从课程到学习的演进过程，聚焦儿童学习，我们就发现学习的出发点是“过去”的学生，学习的过程是“现在”的学生，学习的评价是“未来”的学生。

教育当然是教师和学生的“关系”，但我们毫不犹豫地说，这“关系”中“儿童第一”。

倾听儿童就是尊重学生，天长提倡“你就是你、我就是我”的育人观，让每个儿童的禀赋自由成长；倾听儿童就是理解学生，天长提倡“学得扎实、玩出名堂”的教学观，让每个儿童的兴趣得到尊重和发扬；倾听儿童就是激励学生，天长提倡“责任、兴趣、热情”的学习观，每个儿童胸怀使命才是成长永久的动力；倾听儿童就是成就学生，天长提倡“自主、自信、自立”的评价观，激发每个儿童都能唤醒自己的梦想。

大数据时代已经来临。我们把孩子真正居于教育中心的时候，听他们所说，听他们所想，听他们所需，我们就和教育很近，从“整体优化”开始，天长就不仅仅关注语文、数学、科学……我们更加关注儿童，关注儿童的生命成长。天长为什么会成为天长，这一定是一个重要因子。

阅读是一次快乐的旅程，分享老师们的成果更是一件令人愉悦的事情！

期待下次的分享很快地到来。hztianchang@163.com 期待您的批评与指正！

是为序。

甲午初夏，楼朝辉于西子湖畔

教学中的师生精神交往

——以“放牛班”的习作故事为例

张华军

(北京师范大学教师教育研究中心)

明朝思想家李贽在著名的《童心说》开篇写道：“夫童心者，真心也。若以童心为不可，是以真心为不可也。夫童心者，绝假纯真，最初一念之本心也。若失却童心，便失却真心；失却真心，便失却真人。人而非真，全不复有初矣。”读完杭州天长小学史剑波老师编著的《放牛班的习作故事》，我脑子里冒出了李贽的这段话。在史老师和学生以“作文”为媒介展开的交往中，我看到了史老师一个“大儿童”的真心，因为他有一颗童心去挖掘、发现学生的童心童趣，并为学生开创了一个广阔的舞台——“三味作文”。在一篇篇童趣盎然的文字中，看到教师和学生精神层面的交往，这给了我很大的感动。

作为教育研究者，我有一个至深的体会是，在课堂中老师和学生之间的交流往往局限于课本知识层面的问答，课堂生态中除了固定知识的传授，余下的就是课堂管理，师生之间的情感交流甚少，思



想上的交流则几乎没有。这样的课堂,可能外在表现非常热闹,师生踊跃参与,但学生和教师真实的情感和思考却隐没不见。换句话说,学生和教师作为每一个生动和独特的个体,并不能在课堂教学中显现,学生和教师是课堂教学的共同执行者,成了教学的客体。这样的课堂生态如果成为常态,则意味着教师和学生都将长期浸淫在真实自我受到压抑的状态。但是,在史老师和学生由作文为纽带的交往中,我看到了史老师眼中的每一个学生作为充满旺盛生命力的独特的人的存在,我看到了生命的充盈和丰盛,因为教师秉持着真心,追求真实,学生因此而获得充分的自由空间,文字的创造力也由此喷发。同时,作文教学打破了传统的课堂教学受制于固定时间(一节课)和固定空间(教室)的限制,拓展到课堂之外的学生生活的无限空间中,为真实的生命表达提供了广阔的天地。

借由史老师和他的“放牛班”的写作故事,我想谈一谈教学中的师生精神交往,探讨教学中师生关系不仅仅是知识传递的关系,真正的师生关系,实则是师生之间通过交往发生的精神上的交流和交往,进而使教师和学生的生命都得以丰富的过程。而师生精神交往的发生,建立在师生对真实的生活感悟和情感表达的追求上。如李贽所言,唯有真心,方为童心。饱有真心,方为真人。教育,本是帮助儿童成为人的事业,师生的精神交往也应是题中之义。

在讨论教学的性质时,加拿大教育学者范梅南(Van Manen)这样说道:“教学作为一种探究的形式,意味着教师对学生的认识是关系性的,他们‘理解’儿童和少年:年轻人是如何体验生活的,他们怎么想,他们怎么看待世界,他们怎么做,最重要的是,每一个孩子是怎样独特的个体。教师如果不理解孩子的内心世界,那么教师也不知道他(她)到底在教谁。”^①史老师的“放牛班”的习作故事,给我们

^① Van Manen, Max. *Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching*. *Curriculum Inquiry*, 1994, 24(2), pp. 135-170.

的启示在于：教学，实则是一个师生建立关系的过程。这里的关系，是一种教学关系，即借由这种关系，使得人之成为人。因此，我认为，要改变现有课堂教学中“无人”的生态环境，首先要理解作为师生之间一种关系性活动的教学的重要性。教学既不仅仅是教师的教，也不仅仅是学生的学。没有教师和学生教学关系的建立，孤立的教和学都是不存在的。但是，教学中的师生关系并不是在课堂中天然生成的，师生之间如果没有真实情感和思想的交流，教学中就不存在真正意义上的师生关系。杜威在《民主主义与教育》开篇即提出，不顾他人的情感和理智倾向的师生关系不是真正的社会化关系，只能是一种工具性的关系。^①

因此，我在这里提出教学中师生精神交往的概念，旨在对目前学校教学中工具理性思维占主导，把知识当作是可以脱离于人而存在的物进行传授的观点的批判。尽管在小学阶段，学生的心智还处在较为稚嫩阶段，但这并不意味着儿童就不需要或者不具备精神交往的能力和需要。如果我们把精神交往理解为人格与人格之间的平等交流，那么，我们就格外需要重视学生在未成年之前的成长阶段和教师的精神交往，以促成其人格发展获得及时充分的引导。

这里，我首先对教学中师生精神交往的内涵进行阐释；其次，结合史老师的“放牛班”的习作故事，探讨师生精神交往的要点及可能性；最后，谈一谈师生精神交往之于教育实践的意义。

二、教学中师生精神交往的内涵

（一）精神的内涵

精神是一种无形的存在，但又是实在的存在，因为它使得人和其他生物区分开来。精神和物质的最大区别在于，物质是可以占有、消费的，而精神则只能实践。简单地说，精神是一种自我存在，

^① [美]约翰·杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，北京：人民教育出版社2001年版，第10页。



使一个人成为他(她)自己而和其他人区别开来。一个人的外形、服饰、财富、地位都是某种有形之物,可以获得也可以失去,尽管精神是人特有的,但它并不和物质截然对立。正如杜威所说,我们并不拥有一个独立于外部世界而存在的“内在(精神)世界”。在他看来,所谓“内在”,不过就是和别人没有联系的东西,这种东西不能自由地和全面地相互传达。^① 因此,“精神”这个概念本身具有社会性,而我们把“社会”的意义理解为基于每个人的意愿“真正共同的或联合的生活”。^② 所以,如果说精神是一种个人的实践,那么这个实践是在社会共同生活中获得的行动的意义。

也就是说,“精神”实践是一种关系性实践。但是,这里的关系是人与人的关系,而非人与物或物与物的关系。只有在“人与人的关系”中,精神才得以成长和丰富。存在主义哲学家马丁·布伯在《我与你》中,提出人与人的关系主要有“我一它”关系和“我一你”关系。“我一它”关系中,“我”周围的存在者和“我”之间是占有、利用的关系,因此,这些“我”之外的存在者都是物化的“它”。在这种关系中,并无精神的交往。反之,在“我一你”关系中,交往双方是平等的人,双方的交往是一种生命之间的融通。布伯说:“当我与‘你’相遇时,我不再是一经验物、利用物的主体,我不是为了满足我的任何需要,哪怕是最高尚的需要(如所谓‘爱’的需要)而与其建立‘关系’。因为,‘你’便是世界,便是生命,便是神明。我当以我的整个存在,我的全部生命,我的真本自性来接近‘你’,称述‘你’。”^③ 在“我一你”关系中,交往双方克服了把对方客体化从而和自身分离的危险。正是在这个意义上,雅斯贝尔斯提出,真正的教育“是人与人

① [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社2001年版,第135页。

② 同上,第45页。

③ [德]马丁·布伯:《我与你》,陈维纲译,北京:生活·读书·新知三联书店2002年版,第6页。

精神相契合,文化得以传递的活动”。^①

(二) 交往的内涵

“交往”是一种交流、沟通,是交流双方的经验往来,杜威甚至把交往等同于一切真正的社会生活,是扩大和改变经验的途径。在交往中,一个人吸收别人经验中的东西,扩大他理解经验意义的范围,从而更好地参与到社会生活中。^② 更进一步讲,交往是一种通过沟通而获得的对人与人之间共通的理智和情感倾向的体认,是人与人之间的意义联结。雅斯贝尔斯把具有教育意义的交往称之为“存在交往”:人将自己与他人的命运相连,处于一种身心敞放、相互完全平等的关系中。^③ 也就是说,“交往”并不是一般事务性意义上的人与人的接触,而是一种身心全部投入的沟通,前提是交往主体作为平等的双方以真实的自我存在投入到交往关系中。因此,以自我真实存在为基础的交往,本身就是一种精神性交往,带来的是交往双方相互之间更为丰富的共通的价值倾向和意义联系纽带。雅斯贝尔斯进而认为,交往促进人的精神生长。他说:“一切精神所感受的东西,都会影响到人身上,交往本身提供了考验这些影响的机会,成为寻找真理的源泉之一。”^④ 他所说的“真理”,就是一种自我真实存在的追寻。

(三) 师生精神交往的内涵

如果我们把交往理解成一种与他人命运的相连,那么教师和学生之间的交往,就是一种精神的交往,这种交往,旨在促进生命力量的强大和灵魂的唤醒,这一立场本身就是对工具主义教育观的批

① [德]雅斯贝尔斯:《什么是教育》,邹进译,北京:生活·读书·新知三联书店1991年,第2页。

② [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社2001年,第10页。

③ [德]雅斯贝尔斯:《什么是教育》,邹进译,北京:生活·读书·新知三联书店1991年,第2页。

④ 同上,第170页。



判。但是,在现实中,教师和学生之间,常常并无真正意义上的交往,或者说,教师和学生之间的交往,只是教学知识的传递、分数的呈现、学历的完成,等等,实则沦为一种物的交换,从而带来的教育的异化。^①

教师和学生要实现精神的交往,两者之间首先需要建立一种平等的关系。这一师生之间的平等关系,需要先厘清对人的基本认识。如果我们把人分成成人和儿童,并且认为成人是儿童需要达至而还没有达至的成熟状态,那么我们就已经把儿童置于一个弱势的、缺失的地位,即儿童相对于成人来说,在心智上是弱小的、不成熟的,不具备成人所具备的心智,这也是普遍意义上对儿童的认识。在这样的认识下,在教学关系中,儿童需要向成人(教师)学习知识以获得成人的心智,教师则需要向儿童传授知识,两者之间的等级高下是必然的。但是,如果我们并不把儿童心智未成熟的状态看成是一种缺失,而是看作一种力量,就像杜威所说的,“未成熟状态就是有生长的可能性”,则表示儿童“现在”就有一种确实存在的能力(而不是潜力),即发展的能力。^②同时,我们并不把成人(教师)当作是发展已完成的状态,而是当作依然具有生长可能性的个体,那么我们就把作为儿童的学生和作为成人的教师置于相同的地位,即他们都是未完成的具有未知发展可能性以及发展能力的个体。当师生作为平等的人进行交往时,教师并不是先知,学生也不是知识接受的容器,双方都是有着独特性情而不断探究知识的人,他们认识到自己的局限性而不断地追求自我的拓展。他们对所探讨的问题有自己的思考,不管这个思考是否成熟,但都认为是有价值的,并且能够接受在思考发展过程中的模糊性和方向的不明性,所以能够倾

① 冯建军:《论教育中的日常交往与非日常交往》,《教育理论与实践》2000年第1期,第13-17页。

② [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社2001年,第49页。

听他人的观点,实现情意的交流互通,达至师生双方生命的丰富充盈。

杜威从儿童生命成长的可能性来谈师生之间的平等,马丁·布伯为我们提供了另外一个思路,即师生精神交往中的平等,是一种双方生命意义上的平等,即交往双方的生命都是充分的、完整的,因此是富有意义的。生命意义上的平等意味着其他一切外在之物赋予个体的差异都隐没不见了:生理的差异、财富的差异、身份地位的差异、学识的差异,等等,这是一种超越了比较的存在,任何人与人之间的比较,都有损于平等。生命意义上的平等意味着双方都拥有同样的尊严和自由,同时需要面对生命的局限和脆弱。马丁·布伯把这种生命意义上的平等关系称为“我一你”关系。他说:“你”的存在与“我”休戚相关,正如“我”与“你”息息相通,“我”与“你”的差别仅在于我们存在方式的不同,此时,“我”与“你”是一种相遇。

同时,我们在关注教学中作为平等的人的师生双方的交往时,不能否认“平等”本身所具有的矛盾张力,即我们作为人必须正视等级差异以物化方式的存在,正如我们必须正视我们生活中很大一部分必须是“我一它”的物化关系,比如当“我”驾驶汽车的时候,我和汽车就是一种“我一它”关系。同时,更为重要的是,生命意义上的平等关系不仅很难达到,而且一旦达至也会随时面临关系的枯竭,而使得“我”和“你”沦为“它”之对象性存在。因此,我们无法把“平等”作为一种对实然师生关系的描述抑或应然师生关系的要求,而是一种师生精神交往中对人之为人的追求,即一种可能的状态。正如布伯所说,作为人,他渴望栖息于“你”之世界,但又不可不时时返还“它”之世界,此种二重性便是人的真实处境。“世间之每一‘你’按其本性注定要演变成物,或者说注定要不断返还物境”,此是人生



的悲哀,此也是人生的伟大。^① 因为,尽管人为了生存不得留存在“它”之世界,但人对“你”的炽烈渴望又使人不断反抗它、超越它,正是这种反抗造就了人的精神、道德与艺术,正是它使人成其为人。人无“它”不可生存,但仅靠“它”则生存者不复为人。在师生交往中,这样的张力也同样存在。教师随时都有可能凌驾于学生之上,把学生看作是知识(包括道德的知识)传授的“对象”,使得师生关系称为一种“我一它”关系,教师因此丧失了对学生生命体认的视野,失去了和学生生命的有机联结。

教师和学生通过对精神交往的追求而不断使得其作为教师 and 学生的个体生命得以丰富。当师生之间在交往中获得了更多共通的情感体认和思想倾向后,这种丰富必然会带来交往中的公共空间的意义丰富。唯此,使教育回归到真实的日常生活世界中,并结束教育带来的知识和人的割裂分离才有可能。

(四) 教学空间中的师生精神交往

在现代学校制度中,制度化的班级教育代替了非制度化的个别教育,以学生集体(而不是以学生个人)为教育对象的班级授课制成为学校教育的主要形式,甚至是唯一形式。有学者指出,以班级为单位的课堂教学已经变成了一种非日常的交往,即类与类的交往,而非个体与个体的交往。^② 脱离了日常生活,这一以类为对象的现代教育形式带来了教育和生活的断裂,以及生活和知识的断裂。教育呼唤回归到日常生活世界中,也就意味着在教学中师生之间需要进行个体与个体之间的精神交往。

这一要求必然会产生现代班级授课制本身所具有的矛盾。在班级授课制中,要求教师面对的是学生群体,而非每一个生命个体。

^① [德]马丁·布伯:《我与你》,陈维纲译,北京:生活·读书·新知三联书店 2002 年版,第 24 页。

^② 冯建军:《论教育中的日常交往与非日常交往》,《教育理论与实践》2000 年第 1 期,第 16 页。

这一矛盾的凸显,需要我们突破班级授课制中的以课时为单位的时间区分和以班级为单位的空间区分,如此才能实现教学空间中的师生精神交往。这也意味着我们必须开辟新的教学空间,不是物理意义上的空间,而是真正意义上的教学共同体。关于真正意义上的共同体,杜威说,“人们因为有共同的东西而生活在一个共同体内;而交往乃是他们达到占有共同体东西的方法……这些东西不能像砖块一样,从一个人传递给另一个人”。^① 在传统的课堂知识传授中,知识就像砖块一样,从一个人传递给另一个(群)人。但在真正的教学共同体中,这样的方式显然是无效的。以教学为媒介展开的师生之间的精神交往,才能开辟出日常生活意义上的共通思想和情感倾向,从而开辟出真正的教学共同体,打破原有的教学空间的壁垒及其带来的生命和知识的割裂。

三、教学中师生精神交往的可能性

在现实的教学,特别是在目前依然是班级授课制占绝对主导的教学中,教学中的师生交往是否可能? 这是否是一个过于理想甚至虚幻的追求? 教师作为现代大工业社会中的一个角色,是否需要成为学生精神世界的交流者和引导者? 如果我们依然把教师看作是一个工具性的知识传授的角色,那么我们注定要被 21 世纪知识大爆炸的社会远远抛在后面,教师就会成为一个可有可无的角色,传统课堂中的教师教学被各种网络课堂中的授课代替亦将不可避免。但是,事实上,21 世纪并没有因为信息的极大丰富、技术带来的生活的极度便捷而让人们生活得更好,现代人的精神焦虑和“无家可归”在 21 世纪愈演愈烈。教师需要承担起新的责任,才能应对新的“文明的危机”。接下来,我将试图结合史老师的作文教学来进一步阐述教学中的师生精神交往的可能性以及面临的挑战。以此为

^① [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社 2001 年,第 9 页。



例,并不是要提炼某一种教学模式,因为教学过程的丰富和复杂决定了教学无固定模式可循。以此为例,只是想展现一种可能性,降低师生精神交往内涵的抽象意味。确实,师生精神交往只能发生在教师和学生日常交往的每一个具体的细节中。

在史老师编著的《放牛班的习作故事》中,我们看到师生精神交往的几个特点:(1) 师生精神交往体现在师生人格上的平等;(2) 师生精神交往中情感和思想的真实性;(3) 师生精神交往中教师处在主导的地位,教师需要去敏锐地挖掘、发现学生潜藏的情感和思想,并进行引导使之得以外显和表达;(4) 师生精神交往是师生发生思维和情感共鸣基础上公共空间中的价值共享以及对善的追求。

(一) 师生精神交往中人格上的平等

师生之间在人格上的平等是师生精神交往得以展开的基本条件。在一个不平等的师生关系中,教师这个称谓天然的权威感会对学生产生压迫而拉开师生之间的情感距离,学生在教师面前就不会真实地表露自己,教师也不会成为学生交谈和倾诉的对象。具体到作文教学中,学生认定教师是首要的阅读者,如果学生把教师看做是和自己关系不对等的人,学生就不会愿意真实地表达自己。

如上文所说,师生之间的平等关系,不是知识上的无差异,也不是心智上的无差异,而是人格上的平等关系,即教师和学生都是作为具有发展可能性的人的存在。而教师也不以自己在知识和心智上的优越地位自居,不把学生和教师自身看作既定之物,而是相同的拥有有限的、脆弱的同时也是具有无限可能性的且未知的生命,并对此抱有敬畏之心。所以,教师把学生当作平等的人来对待,并非要通过高深的学识,而是具有一种对生命的尊重和敬畏的情怀,把每个学生都当做独特的生命来看待,不仅仅是一般的有机体意义上的生命,而是人的生命。就如在和史老师交流中他反复引用的一句话,“教育当以慈悲为怀”,我想正是他的这一信念使得他在和学生交往中能够发现学生的童心。

在《我要老师上〈木笛〉》一文中，史老师讲述了班上一个学生在12月13日那天，要求老师改变教学计划，改上课文《木笛》，因为12月13日是南京大屠杀纪念日，而《木笛》讲述的正是一位木笛手对南京大屠杀死难同胞的纪念。史老师泰然地承认了自己作为老师并没有记住这个对于中华民族苦难具有特殊意义的日子，并欣然接纳了学生的提议，改上《木笛》。有意思的是，他没有止于此，而是让提出建议的学生就此写了一篇文章，学生因此有机会把他自己的心理变化以及就此和史老师交往的过程展现出来。史老师在书中这样写道：

“今天是12月13日。”他俩搭着肩，凝视着我的眼神里充满了期待。该死的我还没明白，还傻傻地追问：“怎么啦？”

“今天是南京大屠杀遇难同胞纪念日。”

我如梦惊醒，赶紧应允：“就听你们的！老师要谢谢你们！”

这声“谢谢”发自我肺腑，不得不承认，我不如我的学生，我遗忘了不该遗忘的日子。值得庆幸的是，我的学生没有遗忘。

.....

12月13日，我是遗忘了。它又被多少人记得呢？上完课，我回到办公室，把我的感动与我的同事分享.....

.....

况且我们看到，这种民族精神非但没有流失，反而已经扎根于孩子们的心里。还有什么比这更让老师激动的呢？.....不仅推翻了我的成见，还让我看到了民族的未来。

我不禁想把原文摘录下来，因为在字里行间，老师对学生的尊重、感激、庆幸和感动已经跃然纸上。老师并没有因为学生的记得和自己的忘记而认为是学生在给自己“揭短”，而学生在作文中写到一开始自己犹豫是否要提醒老师，也正是有这样的担忧。老师的欣然接纳并充满感激的心情，自然破除了学生开始的担忧。在这里，