

教育部人文社会科学重点研究基地
北京外国语大学中国外语教育研究中心

中国外语教育研究丛书：外语教师教育与发展

主编：吴一安

**A Classroom
Where Hearts Flow:**
Narrative Inquiry into the Teacher's
Professional Knowledge
**有心流动的课堂：
教师专业知识的叙事探究**

李晓博 著

外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

中国外语教育研究丛书：外语教师教育与发展

A Classroom

Where Hearts Flow:

Narrative Inquiry into the Teacher's
Professional Knowledge

有心流动的课堂： 教师专业知识的叙事探究

李晓博 著

外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

北京 BEIJING

图书在版编目(CIP)数据

有心流动的课堂：教师专业知识的叙事探究 / 李晓博著. — 北京：外语教学与研究出版社，2011.8

(中国外语教育研究丛书·外语教师教育与发展)

ISBN 978-7-5135-1235-0

I. ①有… II. ①李… III. ①外语教学—师资培养—研究
IV. ①H09 ②G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 175283 号



悠游网—外语学习 一网打尽

www.2u4u.com.cn

阅读、视听、测试、交流、共享

提供海量电子文档、视频、MP3、手机应用下载！

出 版 人：蔡剑峰

责任编辑：徐传斌

封面设计：袁 璐 孙莉明

出版发行：外语教学与研究出版社

社 址：北京市西三环北路 19 号 (100089)

网 址：<http://www.fltrp.com>

印 刷：北京京科印刷有限公司

开 本：650×980 1/16

印 张：17

版 次：2011 年 9 月第 1 版 2011 年 9 月第 1 次印刷

书 号：ISBN 978-7-5135-1235-0

定 价：33.90 元

* * *

购书咨询：(010)88819929 电子邮箱：club@fltrp.com

如有印刷、装订质量问题，请与出版社联系

联系电话：(010)61207896 电子邮箱：zhijian@fltrp.com

制售盗版必究 举报查实奖励

版权保护办公室举报电话：(010)88817519

物料号：212350001

序

一位普通的日语代课老师，放弃了全日本崇尚的任务学习法，竟然采用了被视为极其落后的语法和句型操练教学法。结果，原来被无数次失败经历折磨得毫无自信的学生，焕然变成了一群生动活泼、踊跃发言的人；而原来死气沉沉的教室也变成了“有心流动”的课堂。在日本的“集体等级文化”中，为什么这位女老师有如此的勇气和动力？人生的哪些成长故事和思考造就了她的教育哲学和人格品质？

这就是凉子的故事。

第一次读“凉子的故事”时，我感受到了许多（选自当时给作者的邮件 2010-1-5）：

小李，

我连续几晚阅读了你的大作。

通常，一般的博士论文我只会用大约几个小时就能看完，还可以立即写出评语。

凉子的故事，让我不时停下来慢慢深思。阅读过程中我好像身临其境，与你们一起体验这段心路历程。不由得想起自己成长为教改者、教师发展者的人生片段，重温激动人心的教育功能。

想说的话太多，但现在只能笼统地感动：两颗真诚的心，金子般地闪亮。

写得太好了，真想推荐给张艺谋导演，拍成可以感动千万人的故事。

后来推荐给我的新课程——人类语言学的研究生看。许多人开始很不以为然：这样的日常教学观察、个人成长故事怎么可以成为科学论文？课程后期的作业要求同学们用“深描”、“田野工作”笔记来写对日常社会生活的观察。等到将数十篇观察笔记写成论文的时候，总觉得千头万绪难以取舍。这时候再读凉子的故事，才知道原来作者是经过了多少次的深描记录、访谈录音、文字转码、思路梳理、要点选

择，还要经过多少次的修改，才能达到如此效果：典型的细节，传神的人物，舒展而又跌宕起伏的过程，震撼人心的高潮。其中还要将所涉及的学术理论概念、研究方法程序、观察者的自身变化与反省、被观察者的心路历程和信任关系的发展等，一一交代清楚。最终巧妙地交织成一个整体，自然流畅地建构起一篇动人的教育叙事。

近年来我国外语教育教师发展界的许多权威都在大声疾呼，教育研究应该来自教育者，应大力提倡教育叙事。然而在具体实践中，高质量的研究范本寥寥无几。与其他领域（比如普通教育学、民族教育、人类学、社会学等）的迅速发展相比，外语教育界的叙事研究或定性研究还比较落后，我们要迎头赶上。未来的领军人物，除了要有对本土问题的关注，还要有西方系统理论、方法论和严谨的学术写作训练。可喜的是这样的年轻人已经出现：刘永灿、许悦婷、应单君，还有李晓博。

与男性研究者雄辩的言辞、对抗批评的力度、对宏观结构的驾驭、逻辑数据的严密、文风的简练相比，女性研究者注重对细节的观察、与被观察者的高度认同感和信任、真挚的自我解剖、对事件过程的把握、细腻优美的文风。这些“柔弱”的特质更容易获得读者的共鸣效应，更是令男性研究者艳羡不已。所以我们完全可以利用叙事研究、自然探索的定性方法来探索真理。

“凉子的故事”无疑就是一个很好的范例。

欧阳护华

2010年9月27日

白云山下

前言

本书是在我 2004 年博士论文基础上改写而成的。其中肯定有博士论文的翻译部分，但更多的是重写。

2005 年我从日本回国，在北京非常幸运地遇到了正在推动我国外语教师教育与发展研究的专家学者——吴一安教授、文秋芳教授、吴宗杰教授、周燕教授和黄爱凤教授。他们鼓励我把留学日本的博士论文用中文写出来。

一开始，我觉得比较简单，以为只要“翻译出来”就行了。但是，真正动手去做时才知道，我要做的不可能是翻译，更多的只能是重写。

叙事探究的核心在于“经历一种叙述化的过程”（Clandinin & Connelly 2000）。这意味着我所做的不是简单的语言切换，而要像当初做博士论文那样，投入地去再次经历研究的全过程，去重新诠释经验和“事实”。因为“诠释”本身具有变化性，会因其他因素的变化而变化。

重写的过程艰难而漫长，经过几年的“挣扎”之后，我的这本中文版“博士论文”终于诞生了。脱稿时，我的心情变得跟当年提交博士论文一样——紧张而不安，我担心读者会怎样评价这本书。尽管叙事探究在西方已有不少专著问世，国际权威期刊近年来也经常刊登“故事”类论文，我国教育研究界也一直在高声疾呼教育叙事，也出版过一些叙事类的专著和论丛，但与占主流地位的量化研究比起来，叙事类的研究毕竟还属少数。因此，尽管我不是第一个写叙事探究专著的人，但我还是担心自己会不会像写博士论文时那样，成为“吃螃蟹”的人。这么想，是因为本书无论从内容还是形式都与“正统”的学术专著明显不同；这么想，还因为我当初写博士论文时有过第一个“吃螃蟹”的经历。

八年前，当我决定用即便在质性研究方法中也被认为是“另类”的叙事探究来做博士论文时，并没有考虑过这一决定会带来什么后果。

这得先从我所在的日语研究学科和研究室谈起。我留学的学校——日本大阪大学的日语研究学科在日本有相当长的历史，日本著

名的日语语法学家、社会语言学家、日语教育学家都曾供职于此。而且，研究向来以严谨、正统出名。从20世纪中叶到2000年前后，在日本的应用语言学研究领域正是“中间语言”、“Code-switching”、“会话分析”、“话语分析”、“课堂语言分析”等极为盛行的时期。而且，我们研究室的社会语言学领域正热火朝天地进行着量化研究，“语言接触”、“方言变迁”等无一不是要通过大量的数据、图表来展示、证明，以求得研究的信度、效度、客观性和普适性。因此，实证、量化研究在当时绝对占有权威地位。

在这样的学科研究氛围中，突然冒出我这样一篇聚焦于个人，而且以故事为研究内容的博士论文，无疑与“权威”背道而驰，无疑挑战了人们的研究价值观。这样的论文真的能称得上是博士论文吗？能获得博士学位吗？很多人对此持怀疑态度。

因此，在具有悠久传统研究历史的日语学科研究室中，我成了第一个“吃螃蟹”的人。

说我是第一个“吃螃蟹”的人，是因为我是第一个用故事来写博士论文的人。实际上，在我完成博士论文的两三年前我的导师已经开始组织我们学习关于质性研究的方法论。也就是从那个时候开始，导师门下的本科毕业论文中开始出现一些如“人生故事”、“日记研究”等被一些教授批判为“更像文学作品，称不上是研究”的研究。尽管有批判，但大家心里都明白，这些本科生很快就要离开研究领域，他们“做点离奇的东西”也没有关系，因此，并没有引起轩然大波。就这样，当连续几年有“离奇”的本科毕业论文出现时，研究室里已经悄悄吹起一股“质性研究方法”的微风。鄙视也好，批判也好，排斥也罢，总之，大家知道有这么一种“另类的”东西存在，并且有人在进行这样的研究。

当开始用叙事探究作博士论文时，我并没有意识到自己变成了第一个“吃螃蟹”的人。在一次校友研究报告会上，我以在校生的身份做完叙事探究报告，台下一片安静。突然，一位被公认为“德高望重”的师兄用饱含同情的语气说：“你做得很辛苦，但是，大阪大学是不承认这样的研究的，也不会给这样的研究颁发博士学位的。”当时，台下一片哗然。显然，大家认为这不是研究，最起码不是大阪大学能够认同的研究。这种日本人极少经历的“尴尬”场面却被我经历了。这同时也让我第一次意识到自己被放在了主流和权威的对立面。

不仅如此，我还受到来自指导教授方面的压力。比如，我的一位

副指导教师，得知我在做叙事探究的博士论文后，一开始表现得比较冷漠。但就是这位教授，在我的博士论文答辩会上，给予了几乎没有批判的评价。在一长段移情式的评述后，他语重心长地说：“这是一部所有日语教师都应该阅读的著作，你最好把论文复印成很多小册子，发给日语教师们看，这对他们的发展有帮助。”其他指导教师也意外地表现出相当温和的态度，答辩会几乎没有以往博士论文答辩会上常见的尖锐批评，更多的是肯定和讨论。

就这样，我的博士论文，非常意外地在被称之为“赞扬和肯定的答辩会”中通过了。

在那之后，我的指导教师们一直主张我们学科主办的语言类研究期刊应该扩大原来限定的投稿文章字数，理由是：质的研究、叙事类研究的文章比量化研究需要更大的篇幅。而原来只刊登具有客观性、普适性研究的期刊，到目前为止已经刊登了多篇质性、叙事类研究文章。

在一种新事物面前，教授们表现出的不是一味的否定，而是极大的理解、包容和纯真的求知。这种在学术面前的纯真精神，也是大阪大学教给我最为宝贵的东西。

叙事探究的研究，对于我来说是一个如履薄冰的探索过程。

说如履薄冰，是因为我对课题并没有太大的自信。我并非出身于教育学科，教师教育以及教师发展专业对我来说是初次涉足的领域。我需要大量阅读、学习相关的理论和研究文献，小心翼翼地经历和记录发生在调查现场的“事实”。曾经学过的理论知识和自己正在经历的教育实践之间没有太大的关联，这让我怀疑自己的研究是否真正有价值，对探究的主题总是小心翼翼。况且，叙事探究的主题本身又处于不断探索之中（Clandinin & Connelly 2000），我无法预计自己的研究会走向何方，无法估计自己到底能写出什么样的论文来。整个研究过程里，我小心翼翼地追问和探究经验的意义，在“经历、讲述、再经历、再讲述（living, telling, reliving, retelling, Clandinin & Connelly 2000）”的不断循环中探究研究主题及其意义。因此，我选择了尽量能够呈现探索过程的探索式写法，不同于一般学术专著的写作格式。

说如履薄冰，还因为对于叙事探究这一研究方法本身我并没有自信。尽管无意中自己被放在了权威研究主流的对立面，其实我自己也源于量的研究，头脑中已有的对“事实”的理解以及研究价值观无时

不干扰着我。因此，在做叙事探究时，我需要谨慎地一边对叙事探究这一方法论本身进行批判性的思考和探究，一边开展研究。在研究过程中，我经历了对研究方法本身的怀疑，自己内心的矛盾、彷徨、顿悟等变化历程。但是，作为叙事探究者，值得庆幸的是，自己可以把这些怀疑、矛盾、彷徨、理解等带有感性色彩的心路历程也写进研究中，作为研究的一部分，成为对叙事探究本身的探究。

说如履薄冰，还因为我和我的研究参与者——凉子的关系建构。在与研究参与者“合作”的研究中，研究者始终要承担如果“得罪”了研究参与者，研究将会面临难以为继的风险。此外，以人为对象的研究，研究者需要注意的就是跟研究参与者的关系建构，这属于研究伦理范畴。在我的研究中，凉子是一个非常好的研究参与者，她友好、认真、善解人意，对我们的关系建构作出了极大的努力，为研究付出了大量的时间和心血。作为研究者，我希望自己跟凉子的关系处于一种“恰到好处”的状态——既亲密又理性。但是，在漫长的合作过程中，你很难判断什么样的状态才能称得上“恰到好处”。有时怀疑自己跟凉子是不是太过亲密，从而失去了研究的视点；有时又担心自己是不是有太多保护研究的“私心”，并没有做到真诚地对待凉子。因此，既亲密又理性地建构和呵护与凉子的关系也成了整个研究过程中我最主要的工作之一。

说如履薄冰，还因为我对读者如何评价没有自信。叙事探究与量化研究很大的不同在于量化研究有固定的评价基准，比如研究的信度、效度、客观性、普适性等。有了这样的评价基准，量化研究者可以通过数据展示、抽样分析、结果检验等方式对自己的研究进行信度、效度、客观性等方面的论述和验证。因此，研究者也就相对减少了这方面的压力和负担。但是，包括叙事探究在内的质性研究，基于和量化研究不同的根基，它的评价基准也不同。Mishler (1990) 指出，对于叙事性研究的评价不应该用表示状态的“效度 (validity)”来评价，而应该更重视研究的“效化 (validation)”。Mishler 指出，“效化”意味着“知识由社会建构 (Mishler 1990: 420)”。也就是说，量化研究所说的“效度”，在叙事性研究中变成了读者在阅读研究时不断建构（读者头脑中所形成或理解的）的认可该研究有效性和规范性的动态过程。因此，叙事性研究的评价更大程度上依赖读者的参与。所以，“自己的研究是否能让读者很好地参与进来”，换句话说“自己的研究是否具有开放性”也是我整个研究过程中顾虑、担心并努力尝试去处理的问题。

现在，这本书终于呈现在读者面前了。一直以来的努力和担心也都只能交给读者去评判，所有问题的答案也都掌握在读者手里了。

本书与一般学术专著的写法不同。

第一章以研究者的“部分自传”为主题，叙述了研究者早期的数学学习故事和日语学习经历，作为教师的教育经历，对“研究”认识变化的故事。第一章写研究者的人生故事，是想向读者“交代”研究者——我的生活经验以及思考，因为本书正是这样的“我”叙述和诠释的结果。

第二章描述了本研究历时一年的调查、收集研究数据的“路径”以及本研究故事的发生地——多樱大学、凉子的代课教师办公室、教室等。叙事探究说到底是对“经验”的研究，“经验”总是发生在特定的地点或场所，而地点或场所有其自身的历史和文化，对地点和场所的叙述本身是对“经验”所具有“独特”文化意义的探究和呈现。

第三章以“开始叙事探究的叙事”为题，叙述了我进入研究现场后所经历的理论与现实之间、新旧研究价值观之间的矛盾，思考和理解叙事探究内涵及意义的过程。这一章表面上看起来是在叙述研究者个人的经历，但是笔者认为这其实代表了多数初学叙事探究者在研究初期常有的经历。同时，探讨的“事实”以及研究的价值和意义揭示了叙事探究的本质内涵和意义。

第四章至第十章是本书的主体部分，围绕凉子的个人实践知识探究展开。第四章、第六章至第九章按照故事发生的时间顺序，叙述了一年中发生在留学生和凉子之间的故事：凉子班里被认为是“差生”的中国留学生“貌似”已经适应了日本的生活，实际上他们无论在语言能力、心理还是文化适应方面都还处在“像断了线的风筝，飘浮在空中，无依无靠”的“游离”状态。凉子和她的同事一开始采用他们自认为能帮助学生、被大家公认为“先进”的“课题活动式教学法”。然而，在这样的课堂上学生们表现出的却是敷衍和被动，学生从内心深处抵触课程和教师。因此，凉子一开始经历的多是失败和令人泄气的课堂。在实践中经过挣扎、反思和痛苦的抉择后，凉子毅然决定放弃同事们一直主张的“课题活动教学法”，采用能给学生带来安心感的语法、句型操练式的“传统教学法”。没想到，原来课堂上毫无自信、敷衍被动的学生们一个个变得活泼自信，踊跃发言，幽默风趣。师生间心与心相互碰撞，教室内流淌着令人幸福的空气，实现了凉子一直以来追求的“有心流动”的

课堂。第四章至第九章表面上看起来叙述了一位日本代课教师日常的教学故事，但目的却在探究。叙事中包含了我对凉子作为日语教师在日本这一社会文化背景下其实践方式、思考方式、协商方式背后所隐含的“个人实践知识”的探究。此外，叙事中还包含了作为研究者的我对凉子教学经验进行的教育学层面的探究以及在探究过程中进行的对叙事探究本身的探究，以及我对自己教学经验的反思探究。在写凉子故事的过程中，笔者始终在问凉子这些行为的背后到底隐含着什么样的成长经历和人生故事？到底是什么造就了她特有的教育追求和教育哲学？凉子的这种“个人实践知识”具有专业意义吗？能称得上是日语教师的专业知识吗？这就是第五章和第十章探究的主题。第五章采用人生传记的写法，叙述了凉子的家庭、学习经历、留学经历以及教学经历，这些故事使研究者找到了促成凉子教育追求、教育哲学的“家”，进一步理解了她的“个人实践知识”。第十章采用文献综述加叙事探究的形式，论述了凉子“个人实践知识”所具有的专业性意义及其教育价值。

第十一章是对研究的回顾和意义的再探究。本章从凉子的故事、研究者的学习与成长、研究参与者的学习等几个角度叙述和探讨了本研究的意义。

附章作为文献和理论综述篇，叙述了本研究所依赖的学科理论，以及叙事探究的理论意义和内涵。在一般的学术著作中，本章通常作为第一章放在最前面。本书之所以这样处理，是因为前面的章节之间有着比较密切的联系，本章放置在前面的任何位置都会有“突兀”之感。放在最后，对教师发展和叙事探究已经有所了解的读者可以省略不读；对于初次了解叙事探究的读者来说，读完前面的章节后再来读相对理论化、抽象化的综述更容易理解。

从博士论文到本书问世，我在写作过程中得到了太多的支持和帮助。可以说没有他们，也就没有本书。

首先感谢北京外国语大学中国外语教育研究中心对本书出版的支持。非常荣幸本书能作为“中国外语教育研究丛书：外语教师教育与发展”的系列专著出版。感谢北京外国语大学吴一安教授和中国外语教育研究中心文秋芳主任，感谢你们对我这样一个无名小辈的厚爱、宽容、培养和期望。还要感谢北京外国语大学周燕教授、浙江大学吴宗杰教授、浙江师范大学黄爱凤教授、苏州大学顾佩娅教授、中山大学夏纪梅教授、北京大学高一虹教授、北京师范大学王蔷教授和程晓堂教授、海南师范大学韩刚教授、广州外语外贸大学欧阳护华教授，

正是因为你们对教师发展研究和叙事探究的推动以及对我个人研究的指导和激励，我才有勇气完成这本书。同时也感谢深圳大学的领导和同仁——蒋道超教授、刘毅教授、张晓红教授、王洋副教授、董国民副教授、童晓薇副教授、王辉教授、齐放教授、魏浦嘉老师、阮毅老师等对我的帮助和激励。在校稿阶段，深圳大学文学学院的王贤玉同学认真阅读了书稿，做了许多文字方面的校对工作，特此一并感谢。

还要感谢我在日本大阪大学留学时的老师和同学。感谢我的导师青木直子（Aoki Naoko）教授。在整个博士论文的写作过程中，我的导师给予了我极大的帮助和鼓励。在我回国后，青木老师仍关心我的研究，关心本书的进展。感谢大阪大学的真田信治教授、土崎哲教授、涩谷胜己教授以及我的同学中山亚纪子、八木真奈美、范玉梅、上田和子等同学给予我的指导、帮助和激励。

在本书的写作过程中，家人给予了我莫大的理解和支持。没有父母对本书的期待、丈夫和儿子的理解和支持，我完成不了这本书。谢谢我亲爱的家人！

最后，我要感谢本书故事的主人公——八位中国留学生同胞和凉子。

感谢八位中国留学生同胞对本书调查的合作与支持，尤其是小张，谢谢你一直以来对我的信任和支持。

最需要感谢的人是我的研究合作者——凉子（不能使用真实姓名让我觉得很遗憾）。我很幸运能遇到凉子这样的日本友人，不论作为教师还是研究合作者都具备优秀品质。在研究的整个过程中，凉子默默付出了大量的时间、心血和劳动，毫无怨言。感谢凉子的无私奉献和合作，你无私的精神让人感动。谢谢你，凉子！

作者

2011年3月于深圳

目 录

第一章 研究者——我的“部分自传”	1
第一节 学习经历	2
第二节 “严厉的”日语教师	9
第三节 我的“研究”历史	12
第二章 调查“现场”	21
第一节 我的研究参与者	21
第二节 “现场调查”	23
第三节 收集数据	29
第三章 开始“叙事探究”的叙事	31
第一节 怎样记录“事实”？——理论和现实	31
第二节 叙事探究的意义和价值是什么？	36
第三节 第一天的课堂经历	39
第四章 课程抉择	47
第一节 从“课题活动”到“传统课堂”	47
第二节 老师生气了！	69
第五章 社会、文化语境中的教育追求	89
第一节 教育词语	89
第二节 凉子的人生故事	95
第六章 “相互关系”中的知识	113
第一节 研究者的存在方式	113
第二节 小张的故事	118

第七章 变化了的实践	127
第一节 变化了的课堂（10月3日）	127
第二节 分享心情.....	139
第三节 思考与讨论.....	141
第八章 “有心流动”的课堂	143
第一节 “流体状”的课堂（12月5日）	143
第二节 课堂感悟.....	148
第三节 “有心流动”	150
第九章 分别时刻	151
第一节 最后一节课.....	151
第二节 回顾.....	156
第三节 我们的学习.....	171
第十章 日语教师的“专业性”	173
第一节 什么是教师的“专业性”？	175
第二节 “秘密故事”背后的“专业”意义.....	179
第三节 社会环境下的教师发展.....	188
第十一章 意义的再探究	191
第一节 故事的意义.....	191
第二节 研究者的学习和成长.....	198
第三节 研究参与者的学习与成长.....	220
第四节 研究的不足与共性.....	221
附章 研究的理论基础	223
第一节 教育研究的范式转换.....	223
第二节 叙事探究.....	238
参考文献	249

第一章

研究者——我的“部分自传”

质的研究倡导者——美国社会学家 Denzin 在他的《解释性交往行动主义》一书中，对质的研究中的研究者是这样描述的：

“质性研究者不是那种客观的、政治中立的观察家。他既不会站在一旁冷眼打量，也不会居高临下地研究社会世界。相反，他们的生活史与处境均深嵌于他们所研究的社会进程，他们将性别及历史意义上的自我带入社会进程之中。这个自我表现为一系列变动的身份，它有属于自己的历史，其内涵乃是由各类情景中的实践构成，而研究者所探讨的公共话题或个人困境恰恰就是由这些情景实践决定的”（邓金 2004 [周勇译]：5）。

也就是说，在质的研究中，研究者不仅仅是收集和分析数据的工具，研究者个人也被“镶嵌”在研究之中。这意味着研究者提出的研究问题、对问题的诠释和理解等都脱离不了来自研究者个人生活史以及个人经验的影响。因此，在质的研究中，研究者通常通过描述与研究话题相关的研究者个人经历向读者交代该研究的“研究者个人”语境。强调研究者参与的叙事探究更注重这一点，“叙事探究往往从研究者的自传或部分自传开始”（Clandinin & Connelly 2000）。

本章将以“部分自传”的形式，追溯研究者“我”早期的学习经历、教学经历和认识“质的研究”的过程。本书的探究和诠释说到底还是作为研究者“我”的个人行为，并非超越“我”而客观存在的东西。而我的“诠释”又与我的这些学习经历、教学经历和“质的研究”的视点紧密相连。

第一节 学习经历

一、我与数学的故事

若要追溯我的学习经历，不能不提及从小学到初中我与数学，或者说数学课的悲欢离合。至今我还清楚地记得我开始“厌倦”数学的那节课。大约在我小学三年级的时候，在一间红砖红瓦的旧平房教室里，我坐在中间一排靠边的位置上。一抬头就能看到教室正前方“好好学习，天天向上”的标语，教室四周的墙上也贴着好些“学好本领，做革命的接班人”之类的标语。

在这样的教室里，有三十多名十岁左右的孩子，讲台上一位四十多岁的男教师用低沉、缓慢、沙哑的声音讲着课。孩子们有些辜负教室里贴的标语，很少有人坐在那里“好好”地听老师讲课。大部分同学要么交头接耳，要么忙着自己的事情，整个教室显得乱糟糟。我努力地想“好好”听老师讲课，因为上学伊始父母就教育我“上课要好好听讲”。父母还经常唠叨些“好好读书，将来考大学”的道理。对于我们这些“70后”来说，从记事起这些词语就像魔咒一般如影随形。

尽管我们还不十分明白“考大学”的真正含义，但我们觉得努力学习的目的就是“考大学”，而“考大学”就要好好听老师讲课，好好学习。因此，一开始我就想克制自己，不跟旁边的同学“同流合污”，好好听老师讲课。但是，在周围同学的嘈杂声中要集中精力去“认真”听老师讲课，实在不是一件容易的事。

对于一名小学生来说，喜欢上某一门课，与其说是喜欢某一课程本身，更多的是因为喜欢那一门课的主讲老师。我当时的感觉就是这样。数学老师那低沉沙哑的声音对我失去了吸引力，我再也抵挡不住来自周围同学“愉快”的聊天。我开始毫无顾忌地参入其中了。正当我们聊兴正浓时，老师突然停了下来，瞪大了眼睛，指着我和旁边的几名同学，用他那沙哑的声音和严厉的表情，命令我们站起来，狠狠地批评了我们一顿。不知是被老师那凶巴巴的模样吓住了，还是因为觉得自己刚刚才参与到“说笑”中去有些委屈，我哭了起来。而老师也越发生起气来，

大声呵斥道：“出去哭！”见老师真的生气了，其他同学都安静下来，我也不敢再哭出声。但是，从那以后，数学课上，我再也没有好好听过课，数学对我来说，也就越发变得索然无味了。

后来年级升了，老师也换了人，可我对数学再也没产生过兴趣，那些数字、公式和符号对我来说变得越发的陌生，我与数学的距离越来越远。当然，我还得硬着头皮去上在我看来就像听“天书”一样的数学课。我清楚地记得，我和我的同学整整齐齐地坐着，挺直了身子听老师讲课。但是，我能“听进”的只有老师不断重复的“这是为什么呢”这句话。至于究竟“什么”是“为什么”，原因又怎样已经无法进入我的大脑。因为，一听到老师的这句话，我的心马上就会悬起来，我知道老师提问的时间又到了。老师会突然停止讲解，指着一名同学说：“某某同学，你说是为什么”或者“你说结果是什么”。这时，我会本能地“努力”蜷缩着身子，尽量不看老师，以为这样就可以逃过老师那双横扫全班的“可怕”的眼睛，从而逃过一次在大家面前的“出洋相”，逃过一次由此而生的处罚。小学的数学课，我几乎都是在这样的“担惊受怕”、“胆战心惊”中度过的。这样一来，我的数学成绩当然很差，也就免不了在考试后受到老师和家长的一顿训斥。

意外的是，进入中学后，我竟然变成了“数学优等生”。怎么会如此“天翻地覆”？我想是因为换了个环境，自己可以逃出那个“阴影”的束缚了。初一的数学老师给我的印象很深。她是一位热情洋溢的女教师，四十几岁，个子矮矮的，动作干脆利落，说话声音大而有力，上课很有激情。她也很严格，把我们当作自己的孩子一样看待，给人一种“严厉中透着爱”的感觉。因此，进入初中后我对数学的排斥心好像有点减弱，我开始思索怎样才能学好数学。偶然间，我发现了被老师誉为“好”学生学数学的技巧。我看到那位同学一遍遍地吧刚学过的、数学课本上的公式和例题的解法抄写到笔记本上。如果我也这么反复抄写的话，会不会我的数学也可以变“好”了呢？我决心要试一试。