

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

- | | |
|-------------------------|--------|
| 《教师知识与课程话语》 | 吴宗杰 |
| 《中学英语教师发展研究：现状与措施》 | 吴欣 |
| 《中国高校英语教师教育与发展研究》 | 吴一安 周燕 |
| 《课程与人：职前英语教师的成长》 | 韩刚 |
| 《在实践中成长：外语教师学习与发展的叙事研究》 | 李晓博 |
| 《优秀外语教师成长案例研究》 | 顾佩娅 |
| 《外语教师个人理论研究》 | 张莲 |
| 《有心流动的课堂：教师专业知识的叙事探究》 | 李晓博 |

本书是我国外语教育学界以叙事探究（即定性研究）范式研究外语教师教育实践的典范。

作者采用文化人类学的调查手法，对日本日语教师的教学生活进行了为期一年的现场调查，叙述了师生共创“有心流动”的课堂故事，细腻探究了故事背后影响课堂教学实践和教师专业知识的社会、文化、心理等因素。

本书充分体现了叙事探究所强调的“叙事性思考”的特点，将那段由研究者和研究参与者共同经历的时光真实自然地呈现出来。



一个学术性教育性
出版机构

网址：<http://www.fltrp.com>

定价：38.00

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，决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把刚学过的、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。

于是，课堂外，我花了许多时间去“抄写”公式和例题。在“抄写”的过程中，我发现我开始理解这些公式的意思了。这激发出我的一丝学习热情。我开始用同样的方法来“预习”老师还没有讲的公式，这样一来，课堂上听老师讲课，一下子觉得特别简单易懂，再也没有小学那种“听天书”、“如坠云里雾里”的感觉了。课堂上老师的提问，对我来说也不再可怕。初中第一学期期末考试，意想不到的事情发生了。

我至今还清楚地记得那是一个晚自习，老师腋窝下夹着试卷，从教室后门“趾高气扬”地走进了教室。老师边发试卷边公布学生的分数。从小学开始养成的老师一发试卷，心就开始“扑通扑通”跳的习惯，这一刻表现得越发明显。我迫切地等着老师念到我的名字。终于，老师念到了我的名字，老师故意放慢语速，“98分。”全班哗然。随后，老师又用骄傲的语气说道：“全班最高分。”我的脸涨红了，心也快跳出来了。我已经不记得自己在众目睽睽下，是怎样走到讲台前接过老师手中的试卷的。

从此以后，数学课对我来说，再也不是“恐惧、害怕”、“受罪”的课堂。我总是能明白老师在讲什么，更重要的是我总能回答出老师的提问。因此我也获得了老师许多的赞扬和肯定，我由此获得了一种对数学特有的自信，也正是这种自信心使我可以正常地“参与”课堂，不再因为是“差生”而徘徊在课堂之外。

在回顾数学学习经历的过程中，我一直在思考自己从小学到初中所经历的所谓“数学差等生”和“数学优等生”的身份到底是被谁赋予的？日本教育学者佐伯胖（1995）从“学习观”的角度，批判了迄今为止把学习孤立地看作发生在人脑中的“学习观”，提出学习本质上是“寻找自我的旅途”，发生在（学生）参与和自己有各种关联的“共同体”的过程中。如果从这一角度来思考，我的所谓“差”和“优”，并不孤立地代表我个人在数学方面能力的强与弱，而是在与自己有关的各种因素相互作用下被“建构”出来的结果。

在初中阶段，从考试分数上或者从应对老师的提问上，我获得了“优等生”的身份。但是，现在想起来，那种“优秀”也并不是因为我真正“领悟”了数学本质涵义上的优秀。在很大程度上可以说是因为我掌握了应对老师提问，应对数学考试的技巧而已。而曾经被定义的“差（生）”，其实并不代表我真的缺乏数学能力，只是因为教室这一环境中我没有被赋予能够找到自己与数学间关联的机会而已。然而，在以提问、分数评价人的教育评价环境下，人们（教师、学生、家长、社会等）变得过于迷信提问、分数带来的一些“假象”，许多“无辜”的孩子被建构成为“差生”，自此徘徊在那门学科之外，失去了与那门学科建立关联的机会。我想，在我们现行的教育体系下，是不是仍有许许多多的学生重复着跟我一样的故事？

二、外语学习经历

（一）学习日语的艰辛

高中毕业后，我如愿以偿，考取了一所全国重点外语院校。在那里，我选择日语作为我的专业。当问到为何要把日语作为专业时，许多人也许会列举出比如喜欢日本文化，喜欢日本历史等“正当”的理由来。与这些“理由”比起来，我选择日语专业的理由要显得“俗气”很多，也很简单。在20世纪90年代初，中日经济交流正处于火热时期。听别人说，学习日语大学毕业后能很容易找到“高收入”的工作。这便是当时我选择日语专业的原因。

带着一直以来对“大学”的梦想和憧憬，带着可以找到一份“高收入”工作的梦想和期待，我开始了大学学习生活。

其实，大学的生活跟高中时差不了多少。要说差别就是大学没有了“升学”的压力和每天排得满满的课。也许因为是外语学院的原因，我们学校有一股很好的学习风气。清早和傍晚的校园里，到处可以看到拿着外语书边走边大声朗读的人，练习口语的人以及拿着收音机收听外语节目的人。这对刚进入大学的人来说是激励也是压力。我觉得自己好像刚刚摆脱高考的压力，又进入了掌握一门外语的压力中去

了。因此，在接下来的大学生活中，日语学习是中心。在整个学习过程中，最具影响的课程要数以学习日语语法、句型等为主的“精读”课程了。

教室里有二十多个学生，老师站在讲台上，手里拿着一本已经用了多年的教科书，黑板上写着句型或单词。我们整整齐齐地坐着，一边静静地听老师讲课，一边记笔记。由于不知道接下来谁会被老师提问，我们一边想着“下个会轮到自己吗”，一边忐忑不安地听着课。有时，为避免因回答不出老师的提问挨批评，我们事先观察好老师今天的提问顺序规律。心里一边计算着“自己可能是‘下个的下个的下个’”，一边忙于将自己可能被提问的部分事先准备好。

从这方面来说，我觉得自己始终没有摆脱自小养成的对付老师课堂提问的恶习，没有真正放松地去“享受”自己的课堂。我们的大学老师中也有比较严厉的，如果回答不出问题，老师会用一种非常失望的口气和眼神望着你说：“这么简单的东西你都不会，四年后你怎么能说出一口流利的日语?!”是啊，进大学之后的目标就变成了掌握一门外语，说一口流利的外语。但是，如果我们连基础都学不好的话，如何能够实现这样的目标呢。因此，为了回答老师课堂上的提问，一方面我们需要“利用”一些应对问题的技巧，另一方面，我们的确需要努力学习。

当时，我们学习日语的资源，除了几本仅有的课本，几乎没有别的什么了。学校的日语外教和日本留学生有时候也可以成为我们“可利用”的练习口语的“人力资源”，但终究不是很方便。对我们来说，唯一方便、直接的资源就是我们的课本，尤其是我们的精读课本。因为精读课一直是我们的主要课程，课时量大，内容也多。不知不觉之中，我们已经完全融入了外语学院学习外语的氛围之中。

每天，我们早早就起床了，在小溪边大声地朗读、背诵着精读课本里的日语句型、句子或者文章。到了二年级，许多学生都有短波收音机，好像只有这样才能把外语学好。那时，短波收音机是外语学院里一道独特的风景线。在黄昏的校园中，拿着短波收音机，拉出长长

的接收天线，边走路边听广播的“队伍”中便多了一帮我们这样的“新人”。信号很弱，收听效果不佳的尴尬常常困扰着大家，有时候想听明白一句完整的日语都很难。NHK播音员那“快速、简直像乐谱一样跳跃着的”音符，与我们的“课堂日语”完全不同。尽管收获的东西并不很多，但说起大学的日语学习，短波收音机不可忽略。因为，短波收音机其实也是建构我们对自己作为“外语学习者”身份认同的一个不可或缺的东西。

所以，对我们来说，最重要的学习途径还是我们的“精读”教材。为了能说好或者“学好”日语，我们企图将课本上那些单调、枯燥的日语单词、句型和文章全部背下来，或者硬性地“塞进”我们的大脑里，因此便有了校园中那么多拿着书边走边读的人。

尽管如此努力地学习，可一旦要用日语交流时，就会发现自己平时学了那么多东西却用不上。记得有一次去参加一个交流活动，面对日本人，明明是课本上学过的很简单的东西，但自己想说的话很难说出口，而日本人嘴里说出来的，又很难听明白。这时候，才体会到什么是真正的“交流”。由此我们认识到，平时所学的东西，充其量只能称得上是为交流做准备，而不是交流本身。那是因为我们的外语学习中缺少交流的“体验”过程，更多的是对课本的“死记硬背”。当然“死记硬背”对外语学习来说是需要的，对提高外语学习效率也有一定的作用。但问题是，“死记硬背”相当考验人的毅力，需要学生对所学外语有浓厚的兴趣。如果没有坚强的毅力和浓厚的兴趣，很难维持这种刻苦学习的精神，会出现学不下去的现象。

（二）运用日语的快乐

那是三年级开始前的那个暑假。一家日资企业因为急需几名日语现场翻译，便来到我们学校招在校生去做暑期工。我自愿报名并获得系里推荐，得以成为几名“暑期工”中的一员。

能到自己一直向往的日资企业里工作，这令我无比激动。

但是，现实情况又怎样呢？

既然是现场翻译，我就必须成为日方技术人员和中方技术人员交流的媒介。也就是说，我不仅要听懂日方技术人员的话，快速转换成汉语，同时还必须将中方技术人员的话迅速、准确地翻译成日语。对我来说这不是一件容易的事。刚进厂的时候，我当然听不懂也不会说那些工厂里特有的机械专业名词。给我打击最大的是，刚开始的时候我连日本技术人员讲的一般口语都听不懂。有位当时感觉讲话非常快的日本技术人员经常说的就是“帮我……”，对“帮我……”后面重要的信息我却听不出来了。中方的技术人员用期待的眼光看着我，等着我把意思转述给他，可我还没听明白呢。迫不得已，我有时请求日方技术人员把刚才的话再讲一遍，有时日方人员直接拿起笔来跟中方人员交流。我不明白自己那么努力地学习日语，可以考很高的分数，为什么现实中却成了“低能”？同时，也深深地体会到日本人的“地道”日语和我们所学“标准”日语的差异。

坚持“工作”了几天后，刚开始那种几乎“不能工作”的状态也渐渐有所改善。经过几天的“磨炼”，记住了工作中常用的专业词汇，也习惯了日方技术人员那快速、模糊不清的口语，基本上能够完成所谓“翻译工作人员”应该完成的任务了。当中方技术人员脸上露出理解的表情或反应时，我获得了一种极大的“满足感”。这不仅是完成工作的“满足感”，更重要的是体会到了运用日语促使双方交流成功的快乐，我从中找到了作为日语专业学生的自信和骄傲。这种“快乐”促使我把日语学得更好，讲得更好，让我把迄今为止“熟睡”在自己记忆中的单词、句型、语法等唤醒，不再作为“死”的知识封存了。我感觉到以前只是停留在课本里和大脑中的“死”知识原来是可以变“活”的，只不过需要契机而已。

经过差不多一个多月的现场翻译体验，再回到教室时，我对日语学习多了一份自信和理解。原来在课堂上只是默默听老师讲课、害怕老师提问，现在会积极地举手，主动回答老师的问题或者表达自己的理解和看法。尽管课堂上说话的机会很少，但是我却获得了一种参与课堂的满足感。此外，和高年级的学生一样，我也开始了教室外的口

语练习。我们的做法是和同年级的同学自由结对，结成“口语伙伴”，每周约好固定时间进行口语练习。于是，林荫小道上、潺潺小溪边又多了我们这些“口语伙伴”的身影。有了这些经历后，我们逐渐感觉到日语不只是课本上的知识，已经开始转化为生活的一部分了。

体会到这些时，我们差不多要毕业了。

第二节 “严厉的”日语教师

人们正在从事的职业，多数情况并不一定是自己“计划”中的职业，更多实属偶然。尽管进大学之前就有进外资企业工作的想法，但是，大学毕业后，我还是从事了日语教学的工作。

就这样，换了一所大学，我的身份由原来学日语的学生变成了一名教日语的教师。

我至今还清楚地记得第一次当教师时的情景。上课的前一天，我忙着把衣柜翻腾了一遍，一套套地试穿，希望能找到一套让自己看上去比实际年龄成熟、稳重，看起来更“像老师”的衣服。试完衣服后，开始准备第一次上课的“台词”，我从自己的经历中搜索着“适合第一节课”的开场白，比如“大家好，首先，祝贺大家考上大学”等。还有就是要在第一节课给学生们来个“下马威”，比如“这门课是多么不好学，多么需要刻苦，我会多么严格”等等。此外，我还调动记忆中教师说话的口气和语调，模仿练习了一下。我时刻提醒自己：说话时表情一定要“扮”得严肃些，给学生一种“严厉”的感觉。

经过精心准备的“严厉”教师的形象，第一次上课似乎并没有砸锅。我努力克制有些发颤的腿和声音，努力让自己鼓起勇气将视线自由地投向全班，一边在班里“扫来扫去”一边讲着话。我站在讲台上，看着坐得整整齐齐，尽管脸上有些好奇，但还是比较老实听我讲话的学生，我知道他们还是“买了我这个严厉老师的账”。

从此，我开始了“严厉”教师的“旅途”。

在这所大学里，我教一年级学生的日语精读课程。

像我这种从来没有接受过师范教育的教师，我的教学知识完全源于我自身的学习经历。教学方法、讲话语调和口气都是从我的大学老师那儿“复制”过来的。因此，我的课几乎完全是我的日语老师讲授精读课的复制品。像大多数老师一样，我把自己的任务也理解为就是把课本里的日语知识，通过自己的加工传授给学生。因此，上课前我会把要讲解的知识点都罗列好，并从字典或参考书里摘抄一些例句，工工整整地写在教案里。在课堂上，再工工整整地把这些例句抄在黑板上，并要求学生们把这些例句都抄诵下来。我觉得作为日语专业的学生，他们必须要背很多句子。但是，很快我就发现，学生们并不像我想象中那样“努力”地去背诵我教给他们我认为非常重要的东西。于是我增加了课堂上的测验和提问。对那些考试成绩不好或者回答不出问题的学生，就像当初我的老师教育我们一样，我也会当众“苦口婆心地教育”他们一顿。比如说：“你们这样怎么行呀？将来怎么靠日语找工作呀？”如此以来，学生们好像特别害怕被我提问到，而我会觉得自己特别有权威。我看着那些尽量缩着身子的人，就知道这种人一定是没有学好，有时候反而故意要点这些人的名，乘机教育他（她）一番。渐渐的，我在学生心目中成了一名真正严厉的老师。

我自己也能感觉到学生对我的一种“害怕”。有时候，学生们明明在闲谈，一看见我走进教室，马上拿起书来摆出假装在读的样子。看到这种情况我有点懊丧，我想学生们为什么不能理解我这么做是为了他们好呢？上课的时候，学生们也试图“聚精会神”地听我讲课。因为他们知道，如果自己不好好听课，要么会被当场批评，要么会被叫起来回答问题，不管怎样都不会有好结果。因此，在教室里，我完全掌控着课堂，课堂显得井然有序，学生们看起来也特别认真地学习着。我在讲台上讲着，学生们在下面静静地听着、或者跟我诵读、或者记笔记，班里很少有闲谈或者不听课的学生。这种井然有序的课堂曾经还被当作“优秀课堂”受到表扬。因此，我从没有怀疑和反思过自己的教学有什么不好。

尽管如此，有时在课堂上看到满脸充满睡意，但是又因为害怕被批评，拼命克服睡意的学生时，我也会在心中问自己，难道我的课就那么枯燥无味吗？

随着学习难度的加深，学生们一开始那种对日语的新鲜感也逐渐减弱。这时候，我感觉班里已经出现了“落伍”的学生，单纯的课堂学习已经不能满足提高他们日语能力的需要。于是，我把自己大学时的学习经验教给他们。给他们讲我当时在大学是怎样学习的，是怎样保持自己的学习兴趣，等等。很快，我们班的学生开始了晨读，傍晚的口语练习，收听短波收音机。

大概学生们体会到我这么做都是为了他们好，因此，尽管在教室内我们的关系很“紧张”，但在教室外，我们之间却保持了一种亲密的关系。他们见到我会亲切地跟我打招呼，还会邀请我去参加他们的活动。加上我是他们的班主任，学生们会主动找我谈心。谈他们对人际关系的烦恼，对人生的迷茫，对日语学习的困惑，等等。这个时候，我会做一个很好的听众和谈心者，靠我仅有的人生经验去帮助他们摆脱烦恼。因此，时间久了，学生们好像跟我特别亲密。在教室外见到我，干脆直呼其名，连老师也不叫了。

但是，一走进教室，我们的关系马上又变回了“严厉的老师”和“安静的学生”的关系。学生们好像也能够很好地把握这样的身份变化。在教室外他们跟我有说有笑，一开始上课，大家都变得“一本正经”起来，学生们的称呼也变回了略带敬意的“李老师”。

而我则很享受这样的一种师生关系。因为我觉得这样既很好地传授了知识，又保持了与学生的友好关系。而所谓的课堂就应该是一种“老师是老师，学生是学生”，秩序井然的文化环境。时间久了，我的学生也很认同这一观点。

就这样，在工作的地方，我成了一名以严厉出名的“好”教师。

正当春风得意之时，我朦朦胧胧地感觉到，自己身上的那一点儿小“本事”差不多要见底了，作为一名日语教师，我需要充电了。这个想法促使我开始了留学和考研人生之路。

第三节 我的“研究”历史

一、最初的研究

我开始做研究，是去日本留学之后。

（本书所说的）研究指的是，在有明确的问题意识的前提下，为解决明确设定的问题，有计划、系统地收集信息，将这些信息放在合适的认识框架（理论或者假说）下进行分析解释。然后，将得到的成果用其他人可以猎取的形式进行总结，并公布于众的一系列的知性活动。（高桥等 1998：1）

也就是说，我被灌输的所谓的“研究”，指的是必须“有一个明确的问题，将其用合适的理论进行分析和解释，从而产生出更宏大的理论来”。这一“研究”概念对我产生了深刻的影响。

我当初的研究兴趣在中国的日语教育现状调查上，应该对中国学生学习日语进行“需求分析”（needs analysis）。但当我收集完调查数据，开始写论文时，却陷入了怀疑自己的研究是否“正当”的迷茫之中。那是因为尽管我和同学们的研究方向都是日语教育，但是，别人的研究跟教育关系并不大，更多与“语言”有关。当时，我们的研究室里盛行“日语会话分析”、“二语习得中的中间语言研究”、“外国人应用日语时的语言切换（code-switching）研究”、“母语干涉研究”等实证性研究。一个刚刚涉足“研究”领域的小小硕士研究生当然不敢“逆流而上”。当时思考最多的是：如何赋予自己的研究以“正统性”或使自己的研究更“像研究”。在当时环境中，“语言”研究是“权威”，因此，我的研究也得向“语言”靠拢。于是，在我的硕士论文中，加入了大量中国人和日本人的“会话分析”。“会话分析”对我来说，并不是什么困难的事情。因为，这种实证性研究，只要按照一定的模式去做就可以了。这种“为研究而研究”的研究当然不会触及研究者的心灵，也不会给研究者带来任何快乐。所以，当时，我感到困惑的是：研究到底有什么意义和价值？

尽管对“研究”持一种怀疑态度，最终我还是决定学习博士课程，继续探寻“研究”之谜。

幸运的是，这些疑问在我读博士期间找到了答案。

二、“研究”观的改变

（一）一本书

读博士期间，我的“研究”观因为一本书发生了重大变化。

那是一本名为 *Shaping a Professional Identity* (Connelly & Clandinin 1999)，讲述教师和学校故事的书。书中 Janice Huber 所写的 *Listening to Children on the Landscape* 那篇文章，让我流下了眼泪。作者从教师的视角，把发生在班上的实践活动以故事的形式生动地叙述了出来。读这篇文章时，如同再现自己所经历的“教室”故事，对论文中的教师面临艰难抉择感同身受。我不再以一个旁观者的身份，而是以故事参与者的身份融入其中，我完全被感动了。现在回想起来，那篇文章之所以深深打动了我，是因为它让我体会到了一种“研究”的亲切，“研究”原来可以使人变得如此幸福。

（二）分享教师故事的课

当年和 *Shaping a Professional Identity* 一书相逢的时候，我还经历了一门“独特”的课程。那是一门名为 *Talking Shop for Japanese Teacher* 的课。与其称它为“课”，不如说它是为已有一些教学经验或尚未有经验，将来当日语教师的“老师”们提供的一个共享彼此经历，分享彼此故事的机会。在这课堂上，我们从没学习过任何关于日语教育方面的理论，也从未阅读过任何文献或典籍。我们在一间灰暗、权且充当教室的小会议室里上课。教室里没有讲台，只有一块可以移动的黑板，有不少的桌子和椅子。轮到我们上课时，我们得重新布置教室。

大家一起动手把几张桌子摆在中间，多余的桌椅堆到角落里。所有人（大约十来个人）围坐在桌子四周，拿出我们自愿带来的点心，再倒上一杯浓浓的香茶。冰冷昏暗的教室一下子就变得温馨起来。

课堂一开始，通常是阅读某位同学的教学经历或教学故事。其实，在阅读的时候，我们各自已经开始在别人的故事中寻找自己的影子了。我们先把关键词句写到黑板上，然后再把差不多属于同一个话题的关键词归类。这样就把大家想说的分为几个大的话题，大家围绕话题讲述自己的教学故事或生活经历。而在这种茶话式轻松场合里所讲的故事，多是从没透露过的本应只属于个人的“秘密故事”。

Clandinin & Connelly (1995) 指出人们只会在自认为安全的地方讲述自己的“秘密故事”。在这间教室里，我们都愿意讲述自己的“秘密故事”，并自然地流露出对往事的反思。反思必然触动心灵，讲着讲着突然哭起来的现象并不鲜见。大家认真地回忆，讲述自己的故事，善解人意地聆听别人的故事，在别人的故事里荡涤着自己的灵魂。课堂结束后，我们每个人都会把自己的感悟共享给所有人，以期共鸣。在这个课堂上，虽然从没学习过任何关于日语教育方面的理论，但经过一个学期，我们对教育、教学和学生的理解一下子加深了很多，同时也获得了一种作为教师的“从容”和“自信”。“教育”效果远胜于读几本教师培训的理论书籍。

在这一过程中，我还体会到了一种对我来说全新的学习和获取知识的方法——一种通过聆听别人故事和讲述自己故事的学习。这种学习不同于对书本或理论的学习，这是一种撞击心灵的学习。故事带来的不只是情节，故事更大的力量在于让人反思和感悟。反思自己是不是也遇到过别人故事中讲述的问题，思考自己的一些行为中隐含了什么样的思想，设想如果以后遇到类似的问题我会采取什么样的行为，等等。通过这样的思考，作为教师的我开始了真正的成长。

这门课不仅促进了作为教师的我的反思和成长，还使我对教师和教育的研究产生了兴趣。如果故事的意义在于它能调动一个人的全部经验，带来学习、变化和发展，那么，“研究”的真正意义到底应该在哪里？难道只是为了“理论”的产出和堆砌吗？对于教育本身和一线的教师们来说，“故事化”的研究是不是具有更大的意义和价值？

这些疑问促使我去接触和学习一种对我来说全新的研究方法——质的研究方法。

三、质的研究方法

“质的研究” (Qualitative inquiry / research) 方法, 在当时我的学校里还是一种不太被人熟知、不太被认可的研究方法, 因此也少不了经常会受到来自“权威”量化研究方法的攻击。在理解质的研究方法时, 我从这两种研究方法的对比入手。不妨引用陈向明 (2000: 11) 的“质的研究与量化研究比较”来解释这一问题 (见表 1)。

可以看出, 所谓量化研究方法和质的研究方法是两种不同“范式”的研究方法, 两者的研究目的乃至整个研究过程都不同。差别如此之大, 是因为两者具有不同的研究信念。量化研究方法以“仅有的一个事实”为前提。量化研究方法相信, 只要研究者运用了合适的研究方法, 或者通过一定的研究步骤获得了明确的证据, 就有可能找到“事实” (reality), 其信念是规范性的 (Denzin & Lincoln 1998; Creswell 1998; Holliday 2002; 箕浦康子 1999)。因此, 量化研究通常有一套完备的操作技术, 包括抽样方法、资料收集方法、数字统计方法等。其基本的研究步骤是: 研究者事先建立假设并确定具有因果关系的各种变量, 通过概率抽样的方式选择样本, 使用经过检测的标准化工具和程序采集数据, 对数据进行分析, 建立不同变量之间的关系, 必要时使用实验干预手段对控制组和实验组进行对比, 进而检验研究者的理论假设 (陈向明 2000: 10)。

与此相对, 质的研究方法认为, “事实”是神秘的。质的研究以试图理解神秘的“事实”为目的, 接触到的只不过是“事实”的表面而已, 质的研究的信念是诠释性的。质的研究主张, 我们做的只是试图探究事实的一些片断, 通过聚焦、解释一些现象而达到对部分事实的理解 (Holliday 2002: 5)。质的研究的这种对“事实”的看法基于建构主义。建构主义认为, 所谓的“事实”是多元的, 因历史、地域、情景、个人经验等因素的不同而不同。因此, 用这种方式建构起来的“事实”不存在“真实”与否, 只存在“合适”与否的问题。

表 1 质的研究与量化研究比较

	量化研究	质的研究
研究的目的：	证实普遍情况，预测，寻求共识	解释性理解，寻求复杂性，提出新问题
对知识的定义：	情景无涉	由社会文化所建构
价值与事实：	分离	密不可分
研究的内容：	事实，原因，影响，凝固的事物，变量	故事，事件，过程，意义，整体探究
研究的层面：	宏观	微观
研究的问题：	事先确定	在过程中产生
研究的设计：	结构性的，事先确定的，比较具体	灵活的，演变的，比较宽泛
研究的手段：	数字，计算，统计分析	语言，图像，描述分析
研究工具：	量表，统计软件，问卷，计算机	研究者本人（身份，前设），录音机
抽样方法：	随机抽样，样本较大	目的性抽样，样本较小
研究的情境：	控制性，暂时性，抽象	自然性，整体性，具体
收集资料的方法：	封闭式问卷，统计表，实验，结构性观察	开放式访谈，参与观察，实物分析
资料的特点：	量化的资料，可操作的变量，统计数据	描述性资料，实地笔记，当事人引言等
分析框架：	事先设定，加以验证	逐步形成
分析方式：	演绎法，量化分析，收集资料之后	归纳法，寻找概念和主题，贯穿全过程
研究结论：	概括性，普适性	独特性，地域性
结果的解释：	文化客位，主客体对立	文化主位，互为主体
理论假设：	在研究之前产生	在研究之后产生
理论来源：	自上而下	自下而上
理论类型：	大理论，普遍性规范理论	扎根理论，解释性理论，观点
成文方式：	抽象，概括，客观	描述为主，研究者的个人反省
作品评价：	简洁，明快	杂乱，深描，多重声音
效度：	固定的检测方法，证实	相关关系，证伪，可信性，严谨
信度：	可以重复	不能重复
推广度：	可控制，可推广到抽样总体	认同推广，理论推广，积累推广
伦理问题：	不受重视	非常重视
研究者：	客观的权威	反思的自我，互动的个体
研究者所受训练：	理论的，定量统计的	人文的，人类学的，拼接和多面手的
研究者心态：	明确	不明确，含糊，多样性
研究关系：	相对分离，研究者独立于研究对象	密切接触，相互影响，变化，共情，信任
研究阶段：	分明，事先设定	演化，变化，重叠交叉

建构主义认为，不带“倾向”的理解实际上是一种对理解的不合适的理解。人们看待事物的方式决定了他们所看到的事物的性质（陈向明 2000：10）。

对这一点，Goodall（2000）中举了一个比较有意思的例子。作者把一张用铅笔勾勒的图画展示给学生们看，然后让学生们用 5 到 10 分钟写下自己看到的東西。图中画的是想象中的某一个城市“繁忙”交叉路口的画面，有高楼大厦，大厦里有人倚在窗边；有一个小男孩在角落里卖着报纸，有人手里拿着什么东西拐进了一条胡同；两个女的正站在道路交叉口中央跟警察说着什么，旁边有两辆车碰撞在一起，地上有泄漏的气油以及一些模模糊糊的东西，后面有一辆车体凹陷的车停在那里。学生们所叙述的“他们所看到的”东西，多是已经有了行为、前因后果的“故事”。这说明学生们赋予这一静止的画面以想象和推论。这个例子阐明了建构主义所说的“事实”与“解释”的不可分离性，“事实”是由人们看待事物的方式而决定的这一观点。

质的研究方法，根据陈向明（2000：12）所述，应该包含有以下几个方面的内容：

研究环境：在自然环境而非人工控制的环境中进行研究。

研究者的角色：研究者本人是研究的工具，通过长期深入实地体验生活从事研究，研究者本人的素质对研究的实施十分重要。

收集资料的方法：采用多种方法，如开放型访谈、参与型和非参与型观察、实物分析等收集资料，一般不使用量表或其他测量工具。

结论和（或）理论的形成方式：归纳法。以资料为基础，自下而上地归纳出分析类别和理论假设。

理解的视角：主体间的角度。通过研究者与被研究者之间的互动，理解后者的行为及其意义解释。

研究者与被研究者的关系：互动的关系。在研究中考虑研究者个人及其与被研究者的关系对研究的影响，要反思有关的伦理道德问题和权利关系。

从以上对比中可以看出，不管是量化研究还是质的研究，都是研究者对“未知世界”进行探索的手段。量化研究聚焦于“问题的解决”，而质的研究却关心社会生活中“质”的部分，聚焦于过程和意义的理解上，强调由研究者和被研究者之间的亲密关系而给研究定型的“状况性制约”。质的研究不仅不限定对量化研究来说不能控制的社会变数部分，反而对那一部分进行直接探究（Holliday 2002；Denzin & Lincoln 1998）。

我们每个研究者所关心的“未知世界”当然会有所不同。如果对解决问题或者对解释一般的理论规则感兴趣，研究者就可以采用从既定的理论和假说出发，按照一定的步骤解决问题的量化研究方法。但采用了量化研究方法，不一定就真正澄清了“事实”真相。因为只要量化研究采取了限制“社会变数”的手法，就一定有被量化研究所忽视的部分。而且，随着人类生活世界多元化的推进，单纯的量化研究不能解决的研究现象也越来越多（Flick 2002），这是不争的事实。相反，如果研究者对社会或者人类等“质”的部分感兴趣，就应该采用对由社会所建构的“过程或者意义”部分进行反思性的、探求性的质的研究方法。

质的研究所得出的研究结果可能不像量化研究那样具有普遍性，但是，其价值和意义体现在它能深入到一定的社会或人的深层部分，去重新挖掘、发现在日常生活中容易被人忽视的、具有丰富内涵的东西，并将研究成果与人分享，给人们带来丰富、崭新的体味和发现。量化研究和质的研究既然是两种具有不同理论范式的研究方法，就应该有各自的“游戏”规则和理解方式。有的研究者一直从事量化研究，在阅读或评价质的研究时，没有遵循质的研究方法的规则和理解、评价方式，得出的结果也就可想而知了。

在对质的研究方法不断学习的过程中，我不但对研究产生了极大的兴趣，对研究本身的理解也发生了转变。我相信，研究的意义，不在于套用“一定的理论框架”去进行研究，而在于带着某种力量深入到人心，给人带来一种“意思”的重新发现。

现在想来，无论在 Connelly & Clandinin (1999) 的书中，还是在分享教师故事的课堂里，我获得的是一种“质”的感动。正因为如此，我才能从自己的内心深处去发现意思，并为此感动。而这种“感动”带来的对研究认识的变化，成为本书研究的出发点。

调查“现场”

本章将邀请读者跟我一起走进大约一年之久的“调查之旅”。把“现场调查”称之为“旅”，有两层意思：其一，我每周都要经历一次长达一个多小时的“电车旅行”，才能到达调查“现场”；其二，这一调查过程，从某种意义上来说是一次“生命之旅”。“旅途”中，我经历了许多之前没有经历过的事情，不得不用一种反省的姿态“拂去灰尘，重新打开”尘封的记忆。这一“旅途”是冲撞灵魂的“旅途”，从中我感悟良多，充实了我的生命内涵，丰富了我的人生故事。

第一节 我的研究参与者

凉子（化名）是一位生于70年代的日本女性。我和她相识，是在2001年，她作为社会人员刚刚考进我所在的研究科攻读硕士学位。我和凉子之间交往很少，彼此并不太熟悉。但是，当得知我想调研教授外国留学生的教师时，凉子主动找到我，用比较客气的语气说：“我现在一所私立大学教外国留生日语，如果你觉得可以的话，可以来研究我。不过，我和另外两位老师一起进行小组教学，所以很不好意思，你可能还得征得他们的同意。”“馅饼从天而降”，我当然欣喜至极。在凉子的引荐下，我很快与凉子的合作者W老师和J老师取得了联系，并征得了他们的同意。但是，凉子为什么主动参与我的研究，之前对我来说一直是个谜。

跟凉子熟识后，她告诉我，当初之所以主动提出要做我的研究参与者，是因为在一次研究生课上，她听了我的研究进展

的报告。她说，那次报告让她思考了很多，给了她很深的印象。那时，我已经决定要做教学实践及教师发展方面的研究，所以，想对自己所经历的“教师”故事进行一次整理。在那次报告会上，我以反思的笔调，以故事的形式叙述了自己从小学到大学所经历的“印象深刻”的教师特征以及他们的课堂故事。凉子说那次听我的报告特别有意思，因为在我写的故事中她一直“经历”着自己的故事，那节课让她思考了很多。那次报告会上，我要求每位听众对我的报告给出反馈，把所思、所想写出来交给我。凉子的反馈引起了我的注意，她很认真地“沉浸到”我所叙述的故事之中，并联系自己的经历写了一些作为教师的感想。凉子说，那次课后，她对我和我的研究都有了一个很好的印象。

凉子做我研究参与者时，尽管只是研究生一年级，可以说已经是“老”教师了。凉子大学本科的专业是国文学，大三的时候选修了教外国人日语的日语教育课程。大学毕业后，参加了历时一年的日语教师培训班，以及日本国内举行的日语教育能力鉴定考试，取得了日语教师资格。后来，经面试去韩国教了两年日语。回到日本后，凉子也一直作为代课教师在日语学校从事日语教学工作。算起来，凉子已经有七年多的教龄了。

凉子是在四月份进入多樱大学的，只是比我早了一点点而已（日本的大学是四月份开学，我去多樱大学是在五月份）。

除凉子以外，我的研究参与者还包括凉子班里的九名学生——小秦、小潘、小唐、小许、小张、小梁、小常、小马和小朴（均为化名）。其中，除小朴是韩国留学生外，其他八位都是中国留学生。小马是班里唯一的男生，而且在班里年纪最大，被同学们亲切地称为“大哥”。

另外，还有和凉子一起在这个班合作教学的日语教师 W 老师和 J 老师。他们也都是日本人，年龄跟凉子差不多。我们在同一所大学的日语教育研究科攻读硕士研究生课程。大概是因为 W 老师和 J 老师也

研究日语教育的缘故，对我提出的调查请求他们毫不犹豫地接受了。因为我所处的环境，在选择调查现场方面，我的确比一般人要幸运。

第二节 “现场调查”

开始在凉子教室中作调查，是2002年5月份的事了。因为我的现场调查地点是不太为中国读者所熟悉的日本，所以，在接下来的叙述中，特别增加一些对日本电车、车站、多樱校园等的介绍。希望读者能对本书故事发生场所的“文化”特征有所了解，对本书的主人公——凉子的性格、生活环境等有所了解。叙事探究是一种特别注重研究者与研究参与者“关系”的研究方法，在我的研究中，与凉子的关系贯穿了整个研究过程。在去多樱大学的“电车之旅”中，作为研究者的我始终提醒自己不要给凉子带来麻烦或者反感。因此，一开始我并没想把我们每周一次的“电车之旅”变成我的“调查之旅”。

一、去多樱大学的“旅途”

周四是我跟凉子一起去多樱大学的日子。在差不多一年的时间里，每周四上午10点左右我和凉子都在固定的车站见面，然后乘坐一个半小时的轻轨电车。去多樱大学，中途还要转一次车，而这一个半小时的“电车之旅”对我来说非常宝贵。因为，这一个半小时的“电车之旅”是我和凉子的交谈之旅。我们的谈话是很随意的，往往是不经意间开始的。为了不让凉子有配合我调查的压力和作为研究参与者的“疲劳”感，我经常提醒自己不要把这一轻松的“电车之旅”变成我的“调查之旅”。因此，我总是想为我们两人创造一个轻松的交谈环境，经常主动提起一些跟教学、研究无关的话题。

一开始，我没想带录音机，对于凉子说到的一些话题，我尽量用脑子来记。反倒是凉子，每次谈到她认为比较重要的地方时提醒我说：“哎哟，你带个录音机就好了，这一点很重要。”

我们的谈话往往从聊天开始，有时候感觉快进入与研究有关的话

题时，凉子就会提醒我：“今天不录音吗？”此时的我一边感谢凉子的善解人意，一边从包里掏出小录音机，按下录音键，然后放在我们俩中间不太显眼的地方，继续着我们的谈话。也许因为我们太“享受”谈话的原因，我很少注意周围其他乘客的反应，有时候甚至有点忘记了电车上还有许多我们不认识的、安安静静乘坐电车的日本人。在电车上，一般凉子都会告诉我当天的上课内容，也可能会谈起上次课的一些问题，或者某同学的情况，等等。有时候，凉子会跟我谈起她第一次去美国做“家庭留学”的故事，她在韩国教日语的故事，她做义工的故事等。这些话题后来都成了宝贵的研究资料。

在凉子讲话的时候，我多数时间是做一个“努力理解的听众”。如果感觉有不清楚的地方，我会像访谈一样问她一句。这一问有时又会引出凉子的另一段故事来。

我的录音带中通常有三种声音：一种是电车运行的声音，另一种是电车工作人员报站的声音，再就是凉子和我的谈话声了。此外，很少有其他声音，这得益于日本电车中比较“安静”的乘客们。谈话往往被电车工作人员的报站声打断，“尊敬的各位乘客，Y站到了，Y站到了，请您收拾好自己的行李下车。”

不知不觉，我们已经坐了大约一个小时的电车，到了离多樱大学不远的Y车站换乘其他电车。

Y车站是我和凉子“电车之旅”中期盼的一个地点。因为我们在这里买盒饭作为午餐。卖盒饭的阿姨是一位操着浓厚大阪口音的中年妇女，每天上午在车站里面卖一家有名快餐连锁店做的盒饭。凉子不知为何很喜欢这位说话带着浓厚大阪口音、性格开朗的阿姨。买过一两次盒饭后，凉子和阿姨便好像“老相识”一样。每当看到我们两个从车站里走出来，“盒饭阿姨”便主动大声地用大阪口音跟我们打招呼说“今天又是个好天气啊！”。对“盒饭阿姨”的热情招呼，凉子也总是用同样热情洋溢的大阪口音跟阿姨打招呼。

买盒饭只是几分钟的时间，凉子却能跟阿姨聊一会儿。有时，阿姨很激动地告诉我们前几天她休假去了某个文化古城旅游了，凉子总是能

特别“共情”地用大阪口音跟阿姨说自己的感受或者自己也很想去。凉子每次见完“盒饭阿姨”都要跟我说这个阿姨真的很有意思，能见到她是我们去多樱大学路上的乐事之一。的确，“盒饭阿姨”的开朗和热情与那些表情严肃、行色匆匆、略带“冷漠”的日本人形成了鲜明的对比。“盒饭阿姨”总能让我和凉子驻足流连，心情也随之放松一下。不过，让我佩服的是凉子能够如此用心地去“享受”跟“盒饭阿姨”打招呼 and 对话，然后彬彬有礼地跟“盒饭阿姨”道别，并约好下周再见。因此，“盒饭阿姨”是我们“电车之旅”中不可或缺的一道风景。

买完阿姨的盒饭，我们再坐 10 分钟的电车就到了离多樱大学最近的 Z 车站。在 Z 车站下车，步行五六分钟就到了多樱大学。走出 Z 车站，首先映入眼帘的是几家西式快餐店。透过玻璃窗能看到里面浪漫的装潢，几个高中生或者大学生模样的年轻人在里面边吃东西边聊天。有时，快餐店的外面贴着店内正在低价推销汉堡包、可乐的广告画，配色鲜艳，生动逼真，能勾起人们的食欲。大学生模样的打工人员在店门口给过往行人派发店内的打折券。这里是乘坐电车的必经之地。经过这里时，我总是忍不住向快餐店里里外外张望一番，说不定在这里会碰到凉子班上的学生。

沿着大路走一段，就能看到多樱大学古铜色的建筑了。楼虽有些旧，但看上去还是很气派，一看就知道是一所有一定历史的私立大学。多樱大学似乎一点也没有大学特有的“霸气”，它安静地坐落在安静的居民区，与周围的一切很协调。大学校门很普通，既没有堂皇的建筑，也没有华丽的装饰，茶色大门略显陈旧，不太显眼地刻着校名——多樱大学。

二、多樱大学的校园

步入多樱大学校门，首先映入眼帘的是道路两旁郁郁葱葱的大树。一路延伸下去，使本来就不太宽的道路顿生“林阴小道”的感觉，这在日本别的大学里不太常见。而道路两旁整整齐齐停放的自行车跟日本其他的大学就没什么两样了。沿着“林阴小道”往校园里走，能看

到路左边矗立着三四栋五层高的楼房，多樱大学的教室和办公室都在这几栋楼里。

拐过图书馆，呈现在眼前的也许是多樱大学独有的一道风景。路两边排列着白色圆石头桌，桌子周围摆放着刻有精细花纹的白色椅子，桌子中间矗立着一把大大的白色沙滩太阳伞，平添一种休闲和放松的情趣。桌子边三三两两地围坐着几位女学生，她们有的把手提包放在桌子上，摆弄着手机；有的一副放松的表情坐在那里一边喝着饮料一边谈笑着；还有几个人一句话也不说，坐在那里发呆。

校园里女生占绝大部分，打扮得都很入时。凉子告诉我说这个学校原本是只招收女生的女子大学，最近几年由于生源缺乏才开始招男生。几乎所有女生的头发都染了当时比较流行的茶黄色。手提包也很讲究，外形和颜色与衣着很搭配。有些打扮得跟时装杂志中的模特非常相似，只需看看她们，你就能知道当年日本流行什么样的服装和发型。有时，也能见到几个讲着汉语（这是唯一的判断依据）的中国留学生，她们的衣着打扮和日本学生没有什么差别。

三、代课教师办公室

代课教师专用办公室，当然跟正式教师办公室不同。在日本的大学的正式教师一般都会拥有一间属于自己的办公室，里面配有个人专用的书架、图书、资料、电脑、电话、桌椅，有的还配有洗漱台等。而且，位置也往往安排在教学区附近，方便教师上课。代课教师专用办公室，是供代课教师专门使用的办公室。

凉子的办公室也是如此，是多樱大学专门给语言系的代课教师提供的公用办公室，比正式教师的办公室离教学区偏远一些，位于图书馆左手边一栋旧楼的二层。走进办公室，首先映入眼帘的是一排信箱。那是多樱大学专门为代课教师设置的信箱，供学校发放通知，或教师之间、师生之间交流信息用。办公室的中央，有几张桌子，周围摆着几把椅子。右手边的角落里，还放了两个沙发，沙发之间有个茶色的

茶几。沙发和茶几已经有些年头了，再加上使用频繁，已经略显陈旧了。靠墙摆放着一台电脑、一台打印机，还有复印机。

我和凉子差不多 11 点能到办公室。这时的办公室里没有人，非常安静。凉子把包和行李往桌上一放，便打印事先准备好的上课用的资料。有时候也让我帮忙剪贴、复印一些教材。等我们差不多忙完这些事的时候，也到了上午放学的时间。办公室里就会逐渐热闹起来。老师们拿着上课的教材或作业进进出出，有日本老师也有外国老师，外国老师主要以英语国家老师为主。

午饭时间，大家陆陆续续打开自己带来的盒饭。几个讲英语的老师围坐在一起，大声说笑着。日本籍老师虽然数量多，声音却小很多，而且也不像英语老师那样聚在一起，边吃边聊。日本老师大多是一个人独坐着，默默地吃着饭，好像跟谁都不认识似的。但也有几个比较活跃的日本老师相互礼貌地打着招呼，或者交换一些关于教学或学生的信息。

我和凉子基本上完成了手头的工作，拿出从盒饭阿姨那里买来的盒饭准备开饭。有一两个教日语的日本老师经常跟我们坐在一起吃午饭。其中一个凉子的好朋友，也是以前的同事。凉子告诉我，她很敬重这位同事，她很热爱日语教育事业，认真程度超出一般人。但是，在教学方法和教学理念方面她俩有很多分歧。不过，两人总是用开玩笑的语气谈一些生活中的小事情，听起来让人忍俊不禁。有时候也能听到其他的日语老师谈论教外国留学生，特别是中国留学生时的困惑和感受。好像中国留学生几乎都不好好学习，老师应该对他们更加严厉一点。每当听到这话，凉子总是表现出一副不太认同的表情，一句话也不说。

日本学校的午休时间是一个小时。1 点钟，下午的课又开始了。通常在 1 点钟之前，老师们就会拿着讲义和作业本离开办公室奔赴教室了，办公室里又恢复了安静。我打算调研凉子的那堂课是下午第二节，在这之前，凉子还有一节别的班级的日语课。所以，等凉子离开办公室后，我拿出本子，开始记录当天在车站见到凉子时的“现场笔记”了。

四、凉子的班

凉子所教的班是多樱大学为弥补留学生日语能力不足而开设的班。在日本的大学里，很少有这样的事情。因为一般日本大学的招生标准都是要通过日语能力测试一级考试，也就是说许多大学在招收外国留学生时都要求学生要基本具备日语语言能力。因此，按常理来说，凉子的班是不应该存在的。之所以出现凉子的班，是因为当时日本大学面临着生存问题。自20世纪90年代起，日本的人口出生率逐年降低，呈现负增长趋势。1992年日本尚有200多万18岁人口，到2000年急速下降到130万。日本文部省根据以往统计资料分析，到2010年，会减少到120万左右。适龄人口的下降自然导致入学申请者数量的下降。在这种情况下，许多私立大学出现了招不满学生的现象。因此，为了生存，开始大量招收外国留学生，并一再降低招生标准，许多原本只能上短期大学的学生也被四年制的大学录取。外国留学生中，许多日语没有达到读大学水准的人也被大学招了进来。

多樱大学为了弥补留学生日语语言的不足，特意为一年级的留学生开设了每周10节的日语必修课。学校按入学时的日语考试成绩，把留学生分成了三个班。凉子教的班是第三班，也就是被称为是日语水平最差的班。

多樱大学的日语教师，主要都是从外面请来的代课教师。凉子班的日语教师共有五人，正式教师只有一名。四名代课教师中，W老师是负责人。W老师、J老师和凉子三个人一起进行每周10节的合作教学。其中，凉子的课安排在周四的下午第二节。

五、教室

凉子上课的教室位于教学楼的四层。从凉子的办公室到教室，走路大概要三分钟。我和凉子进入教学楼，上楼后经过长长的走廊，来到了贴有“405 研讨室 / 小教室”字样的教室，这就是凉子上课的地方。教室呈长方形，里面没有整齐摆放的课桌，只有十四五把带有小

桌板的椅子。教室不大，对只有九个学生的外语课来说是难得的好教室。教室里的光线很好，前方的墙壁上挂着写字用的白板，唯一一张不太大的桌子，算是老师的讲台了。桌子旁边有一个架子，上面放着电视机和录像机，是供教学用的。这间教室，“麻雀虽小，五脏俱全”，给人一种亲切之感。大概以后的故事多是跟这间教室有关，我从一开始便喜欢上了这间教室。

第三节 收集数据

调查数据的收集从“旅途”的起点就开始了。早上在车站遇到凉子，电车上两个人的对话，代课教师办公室，校园里的所见所闻都是我记录的对象。

从多樱大学回来之后，我会抓紧时间，力争在最短时间内把头脑中还算清晰的“经历”记录下来。但是，要想把一天的经历，即便短短的两节课全部记录下来，也不是件容易的事。有时候会有一种怎么写也写不完的感觉，很想省略一些情节。但后来发现往往自己认为不重要的部分总是很有用，结果只有懊悔。后来我便不敢再偷懒，尽可能把记住的东西全部记录下来。尽管如此，我知道要真正记录“全部”的东西是不可能的。

此外，我还保存了我和凉子之间、她跟同事间的电子邮件。凉子和她同事聊天时，如果不方便录音，我也会像记笔记一样，用大脑“录音”，回家后尽快用文字记录下来。

我的研究数据当然还包括我和学生的谈话、访谈，以及教材、试卷、作业等纸质文件材料。一年下来，我的研究数据材料用A4纸打印下来，足足有近千页了。

我力图从这些数据中梳理出作为日本女性，作为日语教师的凉子在教室内外的生活故事。

开始“叙事探究”的叙事

进入研究现场前，尽管确定了研究模式为“质的研究”，但我从没用“叙事探究”来思考过。更确切地说，与“叙事探究”相遇是在我进入研究现场，遭遇困惑以后的事了。

进入研究现场后，我的第一感觉是：无论在研究开始之前，你做了多么充分的准备，包括理论知识的学习，调查方法、调查步骤的学习，作为调查者的心理准备等。一旦步入现场，你就会发现都派不上用场，这些准备跟眼前所见，所经历的“现实”没有太大的关联。在现场，展现在你眼前的是跟理论毫无关联的“现实”，你只能无条件地去看，去经历一些不被外人所知的“内心挣扎”。

在开始研究之前，我阅读了不少关于质的研究方法论的理论书籍。此外，我还阅读了不少社会学、教育学领域关于“现场调查”方法论的书，而且在攻读博士课程期间，我还每周上一次“质的研究方法论”的课程。在课堂上，我和有共同研究兴趣的同学讨论质的研究的内涵。因此，在进入研究现场之前，我对自己有充分的自信，我觉得已经具备了质的研究者的一些素质，可以顺利地做好现场调查的工作。

但是，一旦进入研究现场开始调查时，我才发现之前的想法是错误的，随之我的困惑和挣扎也就开始了。

第一节 怎样记录“事实”？——理论和现实

尽管“质的研究问题是一个不断演化、发展的过程。通常，我们在设计阶段提出的研究问题只可能是一个初步的设想，今

后随着研究进程的变化可能会发生变化，也可能因不适用而被完全抛弃”（陈向明 2000：78），但是，进入研究现场前研究者需要有一个初步的研究设问。这是因为“如果没有研究问题，研究会失去方向和焦点，从而也就失去了评价研究的根基”（Hatch 2002：42）。

前面说过，在进入研究现场之前，我已决定用质的研究方法来研究教师和教学。因为当时自己的身份是留学生，我很自然地对在日留学生的日语学习研究产生了兴趣。我想知道留学生在日本是如何学习日语的；在日语教室里，日本教师和留学生之间都发生了什么样的故事；他们之间有没有被称为“文化冲突”、“文化摩擦”的问题等。因此，在开始研究之前，我就确定了初步的研究设问。

一、留学生为了在日本生活或学习，他们在教室里学习日语，教室里到底发生了什么？

二、在“教”和“学”的教室里，教师和学生分别思考着什么，他们有什么烦恼？原因是什么？

三、师生的思考和烦恼在彼此的互动中怎样变化？

四、这样的烦恼和变化对于教室里教师和学生的成长和学习来说，意味着什么？

很明显，在研究设计中，一点也没有研究者“我”的影子。我只考虑用质的研究方法去研究发生在教室里的故事。

另外，进入研究现场之前，我已经对自己在现场中的身份定位进行了思考。这基于我对有关现场中研究者与研究现场关系文献的学习。

当时，日本的社会学研究界有一本比较著名的介绍现场调查方法论的著作——《现场调查的手法》（佐藤郁哉 2002）。对当时要作现场调查的人来说，这是一本必读书。书中，作者根据研究者对研究现场的参与程度划分了四种身份：完全参与者，作为观察者的参与者，作为参与者的观察者，完全观察者（佐藤郁哉 2002：69）。

“完全参与者”是指调查者隐藏起自己的调查者身份，作为一种“参与者”的身份“潜入”现场。“作为观察者的参与者”又叫“参与观察者”，调查者告诉研究对象自己出现在现场的目的是调查，调查者

被赋予一种“准成员”的身份。“作为参与者的观察者”指观察者在研究现场中最主要的角色是观察，对现场活动的参与仅限于某些有限的目的。“完全的观察者”是一种极端形态。调查者和研究对象几乎没有任何社会接触行为。这样的调查很少存在，但也有例外。假如开始调查活动之前，去视察调查现场，观察人们的生活，记下所见所闻。这种情况下，调查者也可以叫做“完全的观察者”。

基于这样的概念区分，进入研究现场之前，我把自己定位于“作为观察者的参与者”。因为我想利用自己既会汉语又懂日语的优势去帮助留学生，也可以像助手一样帮助教师做点什么。但我很清楚自己的研究目标是去观察和研究教室里师生间的故事。

在如何记录“事实”方面，进入研究现场之前我也做了充分的准备。

当时，日本的教育学领域有一本关于教育现场调查的书——《现场调查的手法和实践》（箕浦康子 1999）。这本书以作者在日本的幼儿园等教育机构的现场调查为例子，列举了许多对调查者来说比较有用的调查技巧和步骤。我对作者提出的观点很感兴趣：进入现场后，要想从纷乱的“现实”中读取东西，在开始真正的观察之前，研究者要决定“为什么观察（why），观察什么（what），怎样观察（how）”这几件事情。我从自己的研究出发，分别对作者所提的这几个问题进行一一思考、设想和解答。我牢记《现场调查的手法》里关于研究者在现场调查时应持有“第三者的视点”这一概念。佐藤所谓“第三者的视点”的意思是，人们对社会中的事情并非都知道得很清楚，他们往往只拥有与自己生活相关的非常有限的一些知识。而作为外来者的观察者，因为能保持一种比较中立的立场，能用冷静视点获得当事人没有觉察到的知识。如此一来，现场调查者就拥有了一种包含当事人和局外人两种视点在内的“第三者视点”。

但是，真正进入调查现场后，我才发现做到上述文献所要求的真的很难。

一进入调查现场，我的定位马上变得模糊起来。我本来把自己定位为能够对现场“有作用”的观察者，但现场的人并不像我想象的那

样需要我的帮助，他们有自己的“生活”。

在考虑“为什么观察，观察什么，怎样观察”之前，我发现我的观察中有很强的“我自己”的痕迹。比如选择看什么，如何记录，从什么角度来记录等都跟我个人的心情、感情和经历有关。

这样一来，我观察和记录的结果就不可避免地带上了“我”的色彩，事实也变成了经过我过滤的“事实”。我能否保持佐藤所说的“第三者视点”？我该如何记录“事实”？是如实记录经过我过滤的、包括我自己情感在内的“事实”呢，还是假装用一种客观、冷静，“上帝之眼”所观察到的“客观存在的事实”？

我陷入了困惑和迷茫之中。

显然，之前的学习已经解决不了我的问题，我需要新的答案。

我阅读了 Van Maanen (1988) 的《现场调查的表述方式》，Goodall (2000) 的《书写新民族志》和 Clandinin & Connelly (2000) 的《叙事探究》。

《现场调查的表述方式》讨论的是文化人类学民族志研究者在做民族志研究时要面对的问题。即怎样定义“文化”，怎样表述“文化”的问题。Van Maanen 提出了三种表述方式：写实表述法、自我表白式表述法、印象派表述法。写实表述法是文化人类学研究中迄今为止最传统、也最为人们所熟知的表述方式。它主要通过一种“写实”的表达方式向人们描述一种直接的、基于“事实”的文化肖像。写实表述法对文化的理解基于传统的文化人类学，认为文化是一种客观存在的“事实”，研究者通过现场调查可以捕捉到这种“事实”。因此，写实表述法不关心、也不愿费笔墨去描述调查者如何得到所表述的东西。

Van Maanen 认为，文化及文化实践并不是一种客观存在的“事实”，而是作者在“写作中创造出来的”。基于对文化的这种理解，自我表白式表述法与写实表述法形成了鲜明的对比，自我表白式表述法的焦点不在于对文化本身的呈现，更注重呈现调查者自身是如何接近、如何理解这种文化的，也就是说表述的焦点偏重“研究者本人”。而印象派表述法往往用艺术的形式来表述现场调查中的一个瞬间，

是一种个人化的报告。因此，印象派表述法同时兼具“写实”和“自我表白”两种要素。在 Van Maanen 提出的三种表述法中，自我表白式表述法及其对文化的“解读”、对“事实”的定义激发了我的心灵。

《书写新民族志》的焦点在于研究者如何“写”民族志。Goodall 一开始就定义“新”的民族志是在一种文化中基于写作者个人经历的创造性叙事，受众既有学术界人士，也有一般公众 (By “new” ethnographies, I mean creative narratives shaped out of a writer’s personal experiences within a culture and addressed to academic and public audiences.) (Goodall 2000: 9)。Goodall 对“事实”的定义接近 Van Maanen，他认为新民族志者应该坚持一种立场，那就是民族志者在调查现场不可能看到客观存在的“事实”，所谓的“事实”都是基于研究者个人经历的一种“诠释”。因此，写民族志不可能抛开研究者个人而孤立地去呈现“客观的事实”。

有了这样一种“事实”的概念后，我重新阅读《叙事探究》。Clandinin & Connelly (2000: 20) 所提出的叙事探究基于 Dewey 的“经验”论，认为叙事探究是最适合用来研究“经验”的研究方法。而叙事探究的核心在于经历一种故事化的过程。研究者经历这一故事化的过程为：亲历现场故事，叙述这一经历，再经历现场故事，再叙述这一经历。因此，叙事探究不单是一种研究方法，还是一种研究现象。作为研究现象的叙事是“经历的故事 (lived stories)”，而作为研究方法的叙事则为“讲述故事 (story telling)” (Connelly & Clandinin 1990)。也就是说，所谓的叙事探究是指用故事化的形式来理解故事本身的过程。而在这一过程中，研究者在研究现场的任务不是要做人们所误解的“寻找和听别人的故事”，而是要去“体验和经历生活” (Clandinin & Connelly 2000: 78)。“体验和经历生活”意味着研究者不是回避而是积极地“通过自己”去观察现场，记录现场，感受现场。

我觉得自己在研究现场遇到的困惑正在于此。一旦进入现场，说明我“体验和经历”现场的生活开始了。然而，由于一直以来大脑中固有的“研究”和“客观存在事实”的概念，以及此前的理论学习使

我不敢正面承认这一“事实”。我担心这种有很强个人色彩的研究不被认可为“研究”。

但《叙事探究》却强调，这种带有个人色彩的生活经历和生活故事是有意义和价值的，我们要做的就是带领读者一起去经历这样一种带有个人色彩的生活经历和生活故事。

《叙事探究》为我打开了一扇新的研究之门。

我觉得我的研究可以出发了，它的名字就叫叙事探究。

第二节 叙事探究的意义和价值是什么？

尽管在《叙事探究》中我找到了可以说服自己改变“研究观”的充分理由，也可以给自己的研究冠名以叙事探究了。但事实上，要改变一个人的观念并不那么简单，总会在“过去的自己”和“现在的自己”之间纠结。尽管我知道自己在现场中应该用心去经历和体验现场生活，并“如实”记录这些经历。但是，看着越来越厚的现场笔记，我越发没有了自信，甚至怀疑起来。如此普通的生活语言，如此琐碎和平凡的教室故事，能成为所谓的“研究”吗？能生成一定的理论吗？叙述这样的生活经历到底有什么价值和意义？

为此，我又读了一遍《叙事探究》！

Clandinin & Connelly 从 Dewey (1933, 1934, 1938, 1961) 关于“教育”、“经验”和“生活”的观点来思考研究的含义和意义。在 Dewey 看来，教育、经验和生活三者是相互交融的概念。Dewey 提出“教育研究意味着什么？”的问题之后，自己解答为“意味着对经验的研究”。根据 Dewey 的解释，“教育原本意味着对经验的不断改造”。人对经验的改造，是通过对过去经验的分析，进而创造出新的经验形式。这种经验的改造过程是人的能力、希望和态度变化的过程（即成长的过程），也就是教育的本质。Dewey 认为，教育研究归根到底是对生活的研究。我们通过生活来思考教育，也通过教育来思考生活。因此，对经验的关心，或者把教育作为经验来思考应该是教育工作的一部分

(Clandinin & Connelly 2000: xxiii-xxiv)。

在 Dewey 的教育论中，知识是“通过对经验的建构、再建构形成的”，因此，知识和探究 (inquiry) 呈表里一体的关系 (Dewey & Bentley 1949: vi)。也就是说人的知识，不是存在于探究之外，也不是探究的最终产物；人的知识埋藏在探究过程之中。因此，也可以说知识是埋藏在人的生活过程之中，并非独立于人之外的东西。

从 Dewey 的这一观点出发，Clandinin & Connelly 在提出以研究人、人和人之间的关系以及人和环境之间关系为主的社会科学研究到底该怎样时，得出了“由于社会科学以经验研究为根基，所以，对经验的研究才应是所有社会科学研究的起点和关键点” (Clandinin & Connelly 2000: xxiii)。

读到这里，我意识到包括自己的研究在内的社会科学研究的意义，不应该在于对所谓研究的“客观、普遍性”和“理论生成”的追求上，而应在另一层面上。那就是，在研究的过程中（即在经验的探究过程中），研究者把这一研究过程以成果的形式与别人（读者）共享时，能否让读者在研究中找到与其自身经历和经验相关联的部分，促使读者对过去的经验进行反思，从而产生对未来经验的新刺激。换句话说，能否让读者也有变化和成长。

因此，这种类型的研究论文或研究报告，比起单纯展示研究结果或结论，展示研究过程中研究者的“学习”（变化和成长）更为重要。因此，叙事探究应该是注重过程展示而不是结果展示的研究。

我在 Phillion (2002) 的叙事探究论文中，强烈地感受到了这一点。Phillion (2002) 采用叙事探究手法，对发生在加拿大的“多文化教育和学习”现象进行研究。我在 Phillion (2002) 的论文中，不仅了解了发生在 Bay Street School 多文化共存的“学校的故事”和教师 Pam (Phillion 的研究参与者) 的“教学实践故事”，一起经历了作为研究者所经历的逐渐理解 Pam 实践的过程，分享了发生在她身上的变化和“学习”的故事。

奇怪的是，在 Phillion 的论文中，她并没有对多文化教育和学习进

行理论层面上的论证和解说。但是，通过各种各样的故事，她把作为读者的我，引领到她所说的“多文化风景”（Multicultural Landscape）圈内，让我跟她一起来思考和感受“多文化”中的教育和学习。尽管我没有经历过像 Pam 那样的“多文化风景”内的教学，但我不由得在 Pam 和 Phillion 的故事中思考自己所经历的教育和教学实践。

回想起来，Phillion（2002）的论文，让我学到的不是研究者提出了什么宏大理论以及她所谓的新“知识”。我是在与自己的经历和经验有某种联系的故事中，学习和领悟被自己忽略，埋藏在自己经验中各种经历的意义和内涵。我得到的不是来自别人发现的“外来知识”，而是来自我内心深处的自然领悟。

Aoki（2004）对读者如何阅读叙事探究类的文章提出了这样的观点，她说：“为了理解叙事探究类的文章，读者需要寻找故事中与自己记忆中似曾相识但又不同的东西，读者在阅读故事时可以问的问题是：‘这里的故事能使我想起我个人的什么经历？’‘故事中的什么地方对我来说是新鲜的？’‘故事对我的教学实践或者个人生活有什么启发？’也就是说，理解叙事探究类的研究要求读者使用一种映射性（reflective）的阅读方式”（Aoki 2004：27-28）。

因此，我知道在 Phillion 的研究中，作为读者的我所获得的理解正是这样一种映射性的理解，我强烈地感受到了这种理解方式的力量。它通过如此清新、如此自然的方式带给人们“知识”的启迪，深层的思考，并赋予人们力量。这样的研究如此激荡心灵，就力量和效果而言怎会逊色于理论堆砌式的研究？

对于 Phillion（2002）这样的研究，不能用传统研究所注重的“客观性”、“可信性”、“规范有效性（validity）”等评价基准来评价。那么，应该怎样评价这样的研究？

Mishler（1990）指出，叙事性的研究，基于和实证研究不同的根基，对这种研究的评价不应该用表示状态的“规范有效性”来评价，而应该更重视研究的“规范有效化（validation）”的过程。“规范有效化”是什么意思？Mishler 指出，“规范有效化”意味着“知识由社会

而建构” (Mishler 1990: 420)。也就是说, 传统实证研究中所说的“有效性”和“规范性”, 在叙事研究中, 表现出的不是一种静止状态, 而是读者在阅读研究中不断建构的认可该研究有效性和规范性的动态过程。也就是说“规范有效化”是一个由读者参与的动态过程。因此, 这样的研究需要研究过程明了化。换句话说, 就是研究要有开放性, 要能够“邀请”读者共同参与研究过程的建构。那么, “能够让读者不断建构认可该研究的有效性和规范性的动态过程”又意味着什么呢? 在这一过程中, 读者能够“频频点头”, 觉得“的确如此”, “就是这样”。可以说, 好的叙事探究不仅能给人带来丰富的经验, 还能够让人有“心悦诚服”之感。

叙事探究的意义在于“人们(包括研究者和读者)的生活故事里是否发生了变化和成长”(Clandinin & Connelly 2000)。当然, 这种变化和成长不一定是立刻发生的。但正如我在 Phillion (2002) 的研究中所感悟和获得的“映射性”理解一样, 研究冲撞了我的心灵, 并且使我如此多地联想到我作为教师的教学实践, 引起了我的反思。也许这种反思不可能一下子体现在教学实践的改变上。但这种感动、反思和所悟极大地影响了我作为人, 作为教师的未来经验。

因此, 对叙事探究者来说非常重要的事情是“重述能给研究者带来变化和成长的故事”(Clandinin & Connelly 2000: 71)。

这一过程对我来说是加深了对质的研究、对叙事探究内涵的理解。同时也是我用叙事探究的方法来思考研究、思考生活的开始。

第三节 第一天的课堂经历

作为研究者, 我的变化和成长是从进入研究现场的第一天开始的。

2点30分左右, 我和凉子从代课教师办公室出来, 穿过一个长廊朝教室方向走去。毕竟是第一次进入研究现场, 我还有点紧张。我琢磨着学生们长什么样, 他们第一次见到我会反应如何, 我应该对他们说什么, 等等。

在走廊转弯的地方，前面走着一群嬉戏说笑的大学生。“啊，大家都在这里，”凉子有些意外，随后提高嗓门对前面的人群说：“你们好。”学生们回过头来，既意外又高兴地说：“啊，是老师，老师好。”

我以为凉子会立即把我介绍给学生们，很快就打好了腹稿该怎么应答。可是，凉子完全忽略了我的存在，跟同学们像朋友似的交谈着。我旁边站着一位高高瘦瘦，衣着打扮和日本大学生没有两样，染着暗黄色头发的时髦女孩，她和旁边穿着黄色衣服的女孩子用汉语说笑着，略带南方口音。还有两位比较安静的女孩，跟我一样默默地听别人说话。我在他们中间却不知道他们到底谁是谁，此时我非常理解《叙事探究》中所引用的 Geertz (1995) 描述他进入研究现场时的感受，“这里真正关键的事情似乎昨天刚发生过或者就在明天发生，导致产生一种不舒服的感觉：来得太晚了，到得太早了” (Clandinin & Connelly 2000: 64)。我觉得学生们和凉子之间已经发生了许多故事，我却无从知道。同学们的名字、性格等信息，我也一无所知。这种感觉的确很不舒服。

学生们应该也注意到了我这个留着短发，背着大包的“外来人”。凉子告诉我她上周已经在班里跟学生们说过有一个研究生要来作观察研究，而且也征得了学生们的同意，所以，我想大家应该已经猜到了我就是凉子说的那个研究生。大家打量着我，却没有人主动跟我说话。在他们中间，我完全成了一个“外人”。这时，我的心底里又出现了进入研究现场前的那种不安和担心来，我担心自己能否跟这些今后要合作下去的人融洽相处。

就这样，我们上了四楼，走进 405 研讨室 / 小教室。走进教室，我的第一印象是“没有课桌的小教室”。这样的教室，尽管跟我印象中的教室完全不同，但我知道这是一间非常便于教学活动的教室。我在边上找了个位置坐了下来。

凉子走到教室里唯一的桌子前，放下手里的东西。教室里用汉语和日语交谈的声音此起彼伏，大家好像都在忙着说什么。

在大家说个不停的时候，凉子用稍高的声音说：“对不起，有件事

想拜托大家一下。”听到这里，教室里才稍微安静了一点。凉子用朋友的口吻说：“大家能不能按照上星期分好的小组围坐在一起？”等大家重新坐好后，凉子指着我说：“大家还记不记得前不久我给你们说过有一个要来参观我们课的人？就是她。”大家顺着凉子的手势朝我望来，我站起来很恭敬地朝学生们鞠了一躬，用日语说了句“今后请多多关照”后又坐了下来。那一刻，我多么希望自己尽快与所有人熟悉起来啊。之后，凉子让我和班里的九名学生相互自我介绍。凉子让学生们运用上星期学过的采访方法，向我提问他们想知道的关于我的“任何”事情。学生们一听“任何”事情，一下子积极起来，大家你一句我一句地问我的名字、年龄，是否结婚了，家乡在什么地方，什么时候来的日本，现在在哪里学习，等等。对学生们提出的每一个问题，不管是不是隐私，我都一一如实回答。

但是，我坐在教室里的感觉并不好。

我一直都默默地观察着，在笔记本上记录着。对自己变成这样一个“别有用心”的观察者，我感到很不自在。我曾经期望自己在研究现场的作用不仅仅是一个调查者，更希望能给予他们一些适当的帮助。既然不能参与他们的活动，我试图在心理上让自己变得渺小一些，小得像一只“趴在墙上的小虫”，以免妨碍大家的学习。这种感觉一直持续到凉子要我和小张结对进行练习为止。

凉子的课是和W老师和J老师一起进行的以“课题活动”（project work）为主的合作教学课。“课题活动”是一种当时在日本比较流行的外语教学法，跟一般教师讲授型课堂不同，课堂的中心是学生活动，学生围绕一个选定的“课题”进行活动——收集资料，展开讨论，最后以演讲或其他方式将“研究”结果公布于众。

这次课题活动的名称为“收集大学周围的有用信息”。今天凉子的课主要是为这次课题活动作准备。因此，凉子没有授课，而是以小组为单位进行指导。教室里乱哄哄的，我听得出不是每个人都在谈论课题，或者说很少听到有人在谈论课题。只有当凉子走近时，才会暂停他们刚才的话题。

整个教室里乱哄哄的。

我一边观察一边想，凉子为什么不让大家安静一些？或者给他们布置一些具体的任务让他们去讨论，对如此乱哄哄的课堂凉子难道就不介意吗？

但是，凉子对这种乱哄哄的教室好像很习惯似的，一脸的平静，挨个小组进行指导。凉子走上讲台，把提前准备好的印有“请求”表达法的纸片发给大家。凉子告诉我说，学生们因为要到学校周边收集有用的信息，必需掌握一些日语中关于“请求”的表达法。因此，凉子在上课前特意为大家准备了这张纸。

凉子发这张纸的时候，我才觉得终于找到了上课的感觉。原来凉子是根据课题进展的需要给大家补充必要的日语知识。我猜想凉子接下来会围绕这张纸进行讲解或者练习，因而感到了一丝“安心”。

凉子在乱哄哄“秩序”中把这张纸发给了大家。但是，学生们好像对这张纸并不怎么感兴趣，有几个同学继续大声说着自己的话题。凉子也发了一张纸给我，我拿在手里，看到上面写着一些不同情境下用日语请求的会话例子。凉子只是问大家是不是每个人都拿到了这张纸，然后让大家参考这些说法，在小组内讨论自己的课题。

凉子并没有像我想的那样，对这张纸进行任何的解释或说明。

于是，课堂又回到了刚才乱哄哄的状态。凉子依旧挨个小组进行指导，最后来到我跟前说：“小张要收集关于节假日上班医院的信息，你能否给她一些建议？”我高兴地接受了，一边说“好”一边调整椅子的方向，与坐在我右边的女孩面对面。小张也很高兴，满脸微笑地看着我。我主动用日语跟小张说起来（以下对话是由日语翻译过来的）。

李：小张，你要收集什么信息呢？

张：我，假日里，牙疼。但是，医院休息。

李：哦。就是说你想收集一些节假日也上班的医院信息，是吧？

张：对，对。

李：那，具体你想怎么收集呢？

张：我假日里，牙疼，我想去医院。

李：想去哪里的医院？

张：我，黄金周的时候牙疼，但是医院都休息。我去奈良的医院，要了纸来。

小张这么一说，我马上意识到日本有些医院节假日休息。所以，我觉得小张的题目很好，如果调查清楚了，对其他留学生也一定有用。但是，我又隐约感觉我和小张的会话，好像有点“不合拍”，我想是不是自己的提问方式不好，于是我换了日语的问法。

李：那，你想怎么收集这些信息呢？

张：我，上次去医院的时候，医生给了我纸。

李：哦。已经有了？就是说不用去收集也可以？

张：对对。

听小张这么一说，我心里吃了一惊，也一下子担心起来。我想如果这样的话，凉子他们所计划的课题活动岂不是失去了意义和价值？凉子他们原本期待让学生们在这种活动中学习日语，锻炼交谈能力呢。但中国的学生也许会认为这种课题活动不是学习，有可能随便糊弄呢。想到这里，我怀疑其他小组的学生也不会认真去完成他们的课题。我觉得自己有责任把小张拉回到这堂课的目的上来。

李：但是，如果想收集其他人在节假日牙疼时也有用的一些医院信息的话，我们应该收集更多一点医院的信息，对吧？

张：对。是的。

李：那，你想从哪里问到这些信息呢？

张：留学生交流科的老师。

李：哦。很好啊。另外，比如也可以给市政府生活课的人打电话问呀。

张：是，是。

之所以这样说，是因为我想让刚才凉子发的资料派上用场。我把那张纸给小张看：“我们参照这里的例子进行一些请求的会话吧。”就在这时，凉子说自己把东西忘在了办公室，她跑出了教室。

凉子离开后，小张马上改用汉语问我：“你现在学什么专业？”

我对小张用汉语跟我说话感到高兴的同时，一时间不知道自己到底该用汉语还是日语来回答小张的问题。如果顾及到这是在凉子的课堂上，我当然应该用日语来回答。但是小张用汉语跟我说话，如果我用日语回答，一定会给我和小张之间的关系建构带来不好的影响。于是，我用汉语说：“我学日语教育的。”然后，我用日语问小张是从中国哪里来的，小张回答后，又问我在哪里学的日语。她说很羡慕我的日语水平，又说因为在来日本前一点日语都没学过，所以自己的日语还很差。我感觉到小张对自己的日语没有信心，于是我想问问她在这一里的学习感受。

李：小张，你在这里学日语感觉怎么样？

张：很轻松了，比起语言学校的时候。那时候老师要求也比较紧，所以大家都很拼命地学习。但是这里就没有。不过，咱们中国学生还是习惯了老师教语法。这里的老师不教语法、所以自己说错了也没有人纠正。不太习惯。

对话时间不太长，但我一时间突然对小张一直用汉语跟我说话感到了一种负罪感。这个时间是凉子用来让大家讨论各自课题活动的时间，可我却以调查者的兴趣来提问小张，这是不应该的。但小张的话又在我心中激起了新的疑问，小张是中国学生，他们希望学“语法”的愿望我能理解。他们能适应课题活动型的课堂吗？我有点担心起来。

从凉子在课堂上对学生们的称呼中，我知道了坐在前面中间位置的几个女孩做的课题是收集学校周边“多少多少钱任吃”餐馆的信息。凉子称她们为“任吃小组”。我看到她们好像在争执什么，气氛很热烈。突然，那个穿黄衣服的胖女孩，用汉语问我 bisyoujo 是什么意思。她们小组里有一位韩国留学生，好像都在用日语会话。四个人都看着

我，等待着答案。我告诉她们是“美女”后，所有人恍然大悟，点着头回到她们热烈的讨论中去了。这时候，还能听到从其他小组里传来说汉语的声音和笑声。这时，我才第一次意识到大家真的没有按照凉子的要求参照“请求表达法”来讨论。不知为何，我突然感觉到一种强烈的失落感。

这种感觉，大概跟我自己当教师的经历有关。课堂上如果看到学生不认真听讲，或者他们对我说的话置之不理，我会特别生气。

但是，很快我又意识到我在这里的角色不是教师，而是一个调查者。而且，不知为何，我在心底里希望我在这里看到好的、正面的东西，因为我想从心底里喜欢上自己以后要相处下去的教室。因此，在心理上，我企图抹掉自己刚刚感觉到的不快。

所以，我在观察笔记本上并没有记录这样的“不快”。我希望自己能喜欢上自己的研究现场，能喜欢上研究现场中所有的人。

不得不承认，第一天的课堂经历，并没有让我从内心里感到高兴和喜悦。我不愿看到学生们“随便应付”，对凉子，我也感到非常的“不舒服”。我不能理解凉子为何对那乱哄哄的教室毫不介意？她在课堂上好像并没有履行老师的职责。而且，上课时凉子对学生像跟朋友一样交谈的口吻也很让我“不舒服”。在日本，老师对学生讲话一般是不用敬语和请求句的，但是，在凉子的课堂上，从她身上，可以说我找不到一点“教师”的影子。

面对乱哄哄的课堂，凉子可以用一些命令或者强硬一点的说法来维持秩序，应该向学生们明确他们应该做的事情。如果换成我，我不会把那张写着“请求表达法”的纸就那样发给学生，而是给他们讲解或者告诉大家按照纸上的要求练习会话，我也不会中途离开教室……

当我意识到这是我的第一次调查时，我极力想抹掉所感觉到的这些“不舒服”，我很愿意相信凉子和学生们对这门课抱着积极的态度。于是，我想凉子这样做一定跟她的教学理念有关。而且，这是课题活动，凉子一定不愿意把自己定位成一名“授课教师”，而是把自己定位为一名在以学生为主体的课堂上“帮助者”的角色。“在自主性学习的

课堂上，教师沉默是金”。我突然想起了我的日本导师经常对我们说的话。想到此，我的内心豁然开朗，而且有一种很大收获的感觉。我想自己原来一直不太能理解的“在自主性学习的课堂上，教师沉默是金”，也许在凉子这里我明白了。想到这里，我对今天的课好像很有满足感。

就这样，调查的第一天我终于以一种比较满意的心情走出了教室。

“第一天的课堂经历”故事，是在经过挣扎，转变研究价值观，开始用叙事探究的思维来思考、研究经验的基础上完成的。我尽量以一种“经历”的方式去叙述，故事没有避开“我”的主观感受，而是真实地“接纳”了它。我发现其实我已经把自己放置到故事之中，也成为探究的对象了。

“第一天的课堂经历”故事，让我开始作真正属于自己的叙事探究。下一章，我将用这样的叙述和探究方式来研究凉子的教学以及她的个人实践知识¹。

1 对凉子个人实践知识的探究是本书的主要内容。所谓教师的个人实践知识，是指教师所拥有的个人化的、实践性的知识。其焦点在于研究“教师”知道什么，而不在于研究教师所拥有的知识内容或知识框架。而且，本研究认为教师个人实践知识中的“知识”，来自于教师的经验、个人、教师所处的社会以及传统等，是由教师的信念、意识（conscious）或无意识（unconscious）融和在一起的“混合品”（Clandinin 1985: 362），体现在教师的行动中。

课程抉择

本章将以凉子的“专业生活场”¹为中心，从观察者的角度，“如实”地呈现凉子的课堂故事，同事之间的故事，以及她在教室内外，围绕“课程”所经历的“挣扎”与抉择等。作为叙事探究者，我把凉子“课程抉择”的过程视为她作为教师在实践中思考、学习和发展个人实践知识的过程。这一过程也是我逐步了解凉子、学会自我反思的过程。因此，从表面上看叙述的是“繁杂、琐碎”的教学故事，但这些故事隐含着日籍日语教师的生活环境、实践方式、思考方式、协商方式等“日本化”的东西，我把这些东西解释为凉子“个人实践知识”的一部分。

第一节 从“课题活动”到“传统课堂”

一、课题活动

上一章提到凉子和W老师、J老师以“合作教学”的形式开展以“课题活动”为主的课程。“课题活动”是我从未体验过的一种课堂形式。因此，当得知凉子与W老师和J老师一起上课题活动时，我有一种莫名的兴奋和期待。我想凉子的课一

1 “专业生活场 (professional knowledge landscape)” 是 Connelly & Clandinin 提出的用以理解和研究教师知识的隐喻性概念。“生活场这个比喻正好吻合了我们的研究目的。它允许我们去谈论地点、场所和时间。而且，它可以包容处于不同关系中的人、物、事情等。要把专业知识理解为生活场，要求我们首先把教师的专业知识理解为由多种复杂的元素构成，并受不同的人、地点、物等所影响的东西” (Connelly & Clandinin 1999: 2)。也就是说，他们认为教师知识不仅仅与教师个人的人生、生活故事紧密相连，而且还受教师所处机构文化、周围环境、人文要素等多方面的影响，研究教师知识就要把教师知识放置在这样一个杂乱的“专业生活场”中去，对教师的生活故事进行研究。

定非常生动、有趣，从中可以学到许多课题活动的上课技巧。

我能感觉到参与合作教学的凉子、W老师和J老师跟我一样，对这样一种新的教学法抱有与传统外语课堂不一样的期待。W老师和J老师跟凉子一样也是我所在大学研究日语教育的在读研究生，都是多樱大学的代课教师。大概是因为在同一所大学研究日语教育，三个人思想比较相近，沟通起来也比较方便，作为合作教学负责人的W老师提议他们三个人采用课题活动式的教学法。

凉子告诉我说，大家期望通过课题活动，不但提高学生们的日语语言水平，还能训练大学生必备的基本技能。如电脑操作、上网搜集资料、用日语写调查报告等。

因为是课题活动，W老师提议不使用固定教材，每次根据具体情况决定课题的题目。三位老师之间开通了可以随时交换信息的邮箱，一人发信，其他两人都能看到，以此作为平台来交流课堂情况。三位老师中，凉子的课最少，每周只有周四下午的两节课。

二、挣扎

尽管凉子和W老师、J老师一开始对“课题活动”都抱有美好的期待和希望，然而，从进入凉子课堂的那一刻起，我慢慢感觉到凉子其实“生活”在一种挣扎之中。

（一）凉子的反思

第一次走进凉子的教室，我感到了许多“不适应”。从内心深处，我觉得凉子的那堂课根本不算成功，甚至有些失败。但很快我告诫自己，作为研究者，不能以自己的价值观去衡量和评价凉子的课堂。说不定在凉子看来那是一堂成功的课呢。

在进入研究现场的第二天，我碰到了凉子，凉子对我说：“昨天很对不起，课堂上得乱哄哄的。我在回家的电车上反省了很多。可能对你的研究起不到什么作用，对不起。”看得出，凉子对自己5月9号的课并不满意，凉子并非我想象的那样对乱哄哄的课堂一点也不介意。

那么，凉子到底是怎样看待那堂课的？

李： 上周我听你的课，觉得挺好的，你为什么说反省了很多呢？

凉子： 我还是习惯了老师要给学生一些东西，也就是说老师上课应该有个目标，那个目标达到了，并且从中也得到了有益的东西。如果感觉不到这一点的话，我就觉得不满足。上周的课堂作为课堂来说也许挺有意思的，但是……

李： 哦，也就是说大家好不容易来上我的课，我……。

凉子： 怎么说呢，我给了他们什么？特别是从日语这个角度来考虑的话。我把这个观点跟W老师和J老师说了，他们也认同。可正是因为有了5月9号的课，学生们才找到了他们自己想做的事情。从这点上来说，我们应该谢谢你。

李： 哦，是这样的。

凉子： 所以，可能还是日语这个框框束缚了我。

[2002年5月16日电车里的谈话]

从凉子的话中，我感觉凉子也许并不是“对乱哄哄的课堂不介意”的“非传统教师”。她说她介意教室乱哄哄的，她介意自己没有给学生什么东西。但是，我又感觉到凉子试图摆脱她所说的“可能是日语这个框框束缚了我”。难道凉子也在学生们的课题活动中做着自己的“课题”吗？

我想尽快弄清楚凉子到底在想些什么，至少目前我还看不清凉子。

(二)“这到底是为什么?!”(5月16日)

5月16号，我第二次进入调查现场。

依旧是星期四下午的第二节课，我和凉子一起走进了教室。

“任吃小组”坐在教室的正中间，小许和小朴在前排，后面是小唐

和小潘。小许和小朴回身跟小唐用汉语高声聊着，不时还夹杂着几句日语。小潘与坐在她后面的小秦也在用汉语聊着什么。我观察到小潘和小秦两个人总在一起，快乐地谈论着她们自己的话题。再往后坐着比较安静的小梁和小常，两个人偶尔用汉语聊着什么。门的附近，坐着经常独来独往的小张。和小张的座位相对，靠窗边的是班上唯一的男生小马。小马来自内蒙古，大概有 30 岁左右，被班里同学亲切地称为“蒙古大哥”。

看着乱哄哄的教室，凉子什么也没说，径直走到“任吃小组”。因为上课之前，凉子通过邮件已经知道“任吃小组”完成了关于“任吃”的资料收集，她们今天开始一个新的课题，收集旅行、观光场所的资料。

“小唐，你想收集哪里的资料？”

“香港。”小唐漫不经心地答了一句。

就这样，凉子挨个问下去，来到了小张面前。

小张继续收集节假日上班医院的信息。今天来的路上，凉子说从前面的老师那儿得知，小张今天要用 Excel 表格来整理她收集到的资料。由于小张不会用 Excel，凉子说她今天的任务之一是要帮她整理资料。没料想，她上星期好不容易输入的资料，不知为什么都没有了，今天还得重新输入。

这时，教室里传来“我叫……，我是韩国人”的中文声，原来是“任吃小组”的中国学生在教韩国留学生小朴说汉语。不懂汉语的凉子当然不知道到底发生了什么事情。

我不由地看了看凉子的脸，我想她应该警告一下“任吃小组”。但是，凉子脸上仍旧是一脸的平静，继续挨个询问着学生们的计划。最后，凉子在乱哄哄中来到小梁和小常这里。她们两个是一组，她们说今天要去图书馆上网查资料。凉子听后就对她俩说：“那，你们去吧。”两个人收拾好东西就走出了教室。这一瞬间，教室里突然安静了下来，大家可能在想发生了什么事。

上课前，凉子听上一堂课的老师讲，小秦采访了学校的国际交流科，今天要把访谈的音频资料转换成文字。凉子说她打算帮助小秦听

一下录音带，并看一下她听写的日语。可小秦说她忘了带录音带，而且，录音带里的内容还没有转换成文字，她想现在回去做这件事。凉子说：“那好吧，那你去吧”。小秦也收拾好东西，起身离开教室。走到门口，小秦转回头问凉子：“不回来行吗？”凉子说：“如果有时间你就回来一下，好吗？”

小秦离开之后，小张也问凉子她可不可以到图书馆输入上周丢失的资料。得到凉子的同意后，小张也很快离开了教室。

凉子又回到“任吃小组”，问：“小唐，你为什么不选择西安而选择香港呢？”凉子大概想来自西安的小唐为什么不选择介绍自己的家乡。小唐很干脆地说：“因为我想去香港。”凉子觉得小唐的回答蛮有意思，笑着说：“哦，自己想去香港，原来如此。”

坐在后排的小潘向转回身聊天的小唐使了个眼色。凉子看到了，笑着问小潘：“干什么呢？眼睛眨巴眨巴的，想去就去吧。”“任吃小组”的四个人都笑了，她们也起身准备离开教室。“4点10分时请回来哦！”追着他们的背影，凉子补充了一句。

一直乱哄哄的教室终于安静了下来。教室里只剩下了我、凉子和坐在角落里的小马。

凉子摊开双手，对着我说：“我没事了，我的工作结束了。”说完，凉子自己笑了起来。

我也笑了。

从没有过这种经历的我，内心不由地产生了一种从未有过的空虚和紧张。

凉子似乎想确认学生们是否真的去了图书馆，她看着我俩说：“我去图书馆看看，小马你怎么办？”小马说他也去图书馆收集资料。于是，我们三个人一起去图书馆。

图书馆大厅里摆放着一排电脑，有几个大学生模样的人在那里上网。一个个看过去，却没有发现凉子班上同学的影子。我们又来到摆放杂志和报纸的角落，期待能在这里见到她们的身影。可这里只有一两个女孩子在翻阅时装杂志。凉子的表情一下子严肃起来，她说要去

别的地方找找，说不定有的同学回到了教室。

凉子慌慌张张地走了，这个“结果”超出了她的预料。

4点10分左右，快要下课时，我和小马从图书馆回到了教室。先回到教室的凉子正和“任吃小组”说着什么。不一会儿，“任吃小组”离开了教室，小马也走了。

教室里只剩下了凉子和我。凉子有些疲倦和失望，用近乎悲哀的语调对我说：“啊！真的，怎么办？”说完，深深地叹了口气。

凉子说刚才“任吃小组”拿了好多旅游小册子，说资料太多了，不知道怎样作调查。凉子说：“我给了她们一些建议，她们就决定按我说的去做，好像这不是她们的课题似的。”

难道一直看起来很有自信的凉子也对这样的课堂感到不安了吗？

过了一会儿，凉子激动地说：“这四个人其实并不知道她们自己到底想干什么，她们只是选了一个题目，并没有思考到底要从这个题目中了解什么东西。我现在才知道。哈哈……。收集来资料后，做什么呢，从资料中找什么东西呢，她们没有考虑。所以，我很怀疑这么做课题活动的意义到底在哪儿？”凉子继续情绪激昂地对我说，这样的课题活动“一定是哪里出了问题”，“还是不太对劲”。

我第一次看到情绪这么激动的凉子，心里也在想一定是哪里出了问题。但表面上的我装出一副极其冷静的样子，努力找些词句来安慰激动的凉子。

等了半天也不见小梁、小常、小秦和小张回来，凉子决定再去图书馆找她们。图书馆里仍然找不到我们要找的人。凉子便急急忙忙往教学楼的方向跑，那里也有机房，说不定她们在那里。

穿过连接图书馆和教学楼之间的长廊，我和凉子坐电梯来到了四楼。来到一个大教室前，凉子停住了脚步，抬头看了一眼“学生用机房”的门牌，便推门而入。偌大的教室摆满了电脑，只有两三个学生。“啊，没有。”凉子有气无力地走了出来。“啊，今天是我的错。”我站在凉子的身后，不知道该说些什么好。

课就这样结束了，我和凉子穿过长廊往代课教师办公室慢慢地溜达

着。凉子边走边大声地叫道：“真的，星期四的课，我从没有过成就感，一次也没有！已经上了四次啊。怎么说呢，没有一点成就感，没有一点！为什么呢，这到底是为什么？我不明白。真的，感觉像是在大海里一样，漂来漂去没有方向，我好希望有一个救生圈啊。真的，我已经好久没有过这种不明白的体验了。不明白！我好烦恼啊。我快受不了了。难道是该到情绪低落的时候了吗？”凉子的目光黯然无神。

对于这样一堂我从没有经历过，不知道能不能称得上课的“课”，我心里也充满了疑问。这样的课对提高学生的日语能力真会有帮助吗？这个班的学生到底是怎样看这门课的？真正的“课题活动”应该是怎样的？

看到凉子那么伤心，我不知道该怎样去安慰和开导凉子。

（三）“好希望学期结束时有一种成就感”

第二天，凉子跟 W 老师和 J 老师开碰头会时发出如此的感慨。

之所以开碰头会，是因为凉子在上完 5 月 16 号的课后，给 W 老师和 J 老师发邮件“吐露”了一些自己的不安情绪。

邮件名：今天的课堂情况

时间：2002 年 5 月 17 日

内容：

各位，

今天的课感觉又是东打一下西捞一下，得不到大家的回应，我开始担心是不是我一个人在那里瞎折腾呢。难道这样真的不要紧吗？

下边是今天课堂情况的汇报。

“任吃小组及旅游小组”

她们四人分工收集资料。小潘用网络搜索，其他三人在图书馆找资料。三个人回到教室的第一句话就是“资料太多，很难，不知道怎么汇总”。今天四个人一点也没碰国内旅游方

面的信息，只是收集海外旅游方面的资料，但似乎又很盲目，没有一点问题意识。于是我说你们不如放弃海外方面，选定一个国内方面的题目来做怎么样。我一说，她们便接受了我的意见。因此，海外旅行方面的发言计划也就泡汤了。我心想，难道你们就不能稍微执著一点，反驳反驳我的意见？我觉得好悲哀。

“小马”

昨天在大阪国际交流中心的访谈，好像没有什么收获。

(略)

“小张”

今天没有使用 Excel，重新输入前天没能保存的部分。

“小秦”

我说：“我跟你一起听你录音部分吧。”小秦说她想自己先听，把听到的内容输入到电脑里去。她今天做的是打字工作。之后没能确认她今天的工作进展情况，希望星期一能确认一下。

“小常和小梁”

两个人只想着要找回前天丢失的数据，上课不久两个人就去弄电脑了。之后的进展情况也没能把握。对不起，怪我疏忽大意。

今天我个人的感受是：小秦和小张好像还有点目的意识，而“任吃小组”好像并没有明白为什么要作调查，只是为收集资料而收集资料的感觉。我想我们老师是不是应该再做点什么来提高她们的问题意识？我告诉她们，反正下星期就是发言的时间了。我希望自己在她们的发言阶段能得到一点安慰。

再见

凉子

[2002年5月17日电子邮件]

碰头会上，凉子语气缓慢地讲述了5月16号的上课感受，“感觉小秦和小张进展得还可以。问题是‘任吃小组’，好像没弄明白自己到底要干什么。从‘任吃小组’身上，我觉得我们是不是应该给她们一些限定。”

“是的，我也这么认为。我觉得要是一开始给他们限定题目就好了。比如说定好调查题目，定好时间等。”W老师插了一句。

“是的。应该这样。不过，我觉得他们定的题目并没有问题。”凉子很认同。

W老师又补充道：“一开始要是把题目的范围定在校内就好了。”看来，W老师也一定对他们的“课题活动”进行了一些反思。

凉子继续说自己的看法。

凉子：我觉得有必要让大家知道做课题活动的目的是什么。

W老师：我想学生以前可能没上过这种形式的课。

凉子：我也没有。

J老师：我也没有。

凉子：W老师有吗。

W老师：嗯，我有。

凉子：哦，是吗，所以不一样。所以感觉不安的程度完全不同。

[2002年5月17日现场笔记]

我第一次知道凉子对自己的课是“不安”的。

“昨天，我碰巧在电车里遇到了小唐，从谈话中我感觉到她很在意自己的日语水平，对自己的日语很没有自信。她似乎很在意自己被分配到三班，觉得被分配到三班是因为自己的日语太差了。”

听到这里，W老师和J老师的脸都严肃起来。

“我觉得还是有必要加强他们基础部分的学习。说不定现在是学习请求表现的好时机。”凉子一说完，W老师马上说他正好计划下星期讲这部分内容。

听了W老师的话，凉子使劲点头说：“哦，是吗，那太好了。”

凉子的担心一下子消失了。

碰头会的最后，凉子说了一句：“希望一年结束的时候，我们能对现在所做的有一种成就感，真的好希望有‘啊！我们干得不错！’这样的成就感啊。”

“一定会那样！我们图的就是这个啊！”J老师有点激动地说道。

三个人的碰头会就在这样一种良好的氛围中结束了。

作为日本人，凉子讲话向来是很委婉的。可是，我感觉到今天她是在“努力”“率直”地向W老师和J老师讲述自己的看法，吐露了自己的不安，吐露了她从小唐的谈话中所听出的“问题”，吐露了她隐隐约约觉得应该加强日语基础部分的学习，等等。

凉子今天的一番话引起了我的思考。

我为凉子有这么好的同事而高兴。不过，凉子的同事不是一般意义上的“同事”，更是一种“同学”关系。这一点上，凉子比一般人要幸运。

最近的研究强调，促进教师专业发展需要有一个教师学习的“共同体”。这种“共同体”就是一起工作的同事共同创造的一个集体，这种集体能否真正促进教师的发展取决于集体中的每一个人。

凉子和同事之间没有批评，没有指责，有的只是相互倾听，相互理解，各自反思并寻找共同的目标。正是因为如此，凉子和J老师才会那么激动地希望在学期结束时有一种“啊！我们干得不错！”的感觉。

凉子满脸放松和满意的表情，“挺好的，真的。大家能够这样交流，真的挺好的。一般不多有的。”我的内心一下子温暖了许多。

但是，随着故事的展开，也正是这样一种“好的同事关系”使凉子处于挣扎和迷茫之中。

从凉子今天的谈话中我感到她其实是不太喜欢“课题活动”教学法的。有一天，我把我的感受告诉了她，凉子马上矢口否认，“不对，我喜欢课题活动。我以前在学校里也上过课题活动的课。那个时候很开心，我是很喜欢课题活动的。”

凉子向我介绍了她以前所经历的课题活动。

“那个时候，每一个课题都要花比较长的时间。题目是学生自己选的，但小组长（老师）事先做了很周密的计划。上课老师无非是个协助者，时刻准备在学生需要时去帮助他们。老师事先还给学生阅读一些和题目相关的资料，并让学生们进行相关的讨论。之后，学生们才走出教室去收集资料或者访谈。因此，那个时候，教师很清楚应该做什么，而且做得很开心。但是这一次，跟 W 老师他们商量的时候我就感到和以前的做法有点不一样。我觉得这次的做法，刚开始想得太粗了。当时就有点怀疑这样能行吗？但我想也许 W 老师是根据二语习得理论制订的计划，因此也就没说什么。”

至此，我知道凉子在这次“课题活动”中也一直在探寻究竟什么是“课题活动”。

三、理解凉子

虽然每周见一次凉子，参与她的课堂，写她的故事。但我却发现，我很难理解凉子。

凉子：我最近老在思考“教”是带有暴力的说法。比起说单方面的“教”，我觉得“一起学”这样说更……（短时无言）。我是一个很软弱的人，所以老想霸占些力量来武装自己。也正因为自己是这样的人，我才想自制些。你看我这样平时好像挺外向的，其实，我是个拙于跟人面对面交流的人。尽可能地掩饰自己，不能直率地表露自己的缺点。因此，无意中就隐藏了自己。我想一点点克服自己的这些缺点，从正面应对自己的弱点。这不单是作为日语教师的问题，也是我作为一个人所需要克服的问题。不过，这一点在教室里也是需要的。到底能在多大程度上表露我自己，这是一个很难的问题。（略）工作，我也很喜欢的，我喜欢追求着什么。

[2002年5月16日电车里的谈话]

从凉子的话语中可以看出，比起教师对学生单方面的“教”，凉子更倾向与学生一起“学”。但是，凉子为什么要这样说？我该怎样把它与凉子的教学实践联系起来呢？

“‘教’是带有暴力的说法”对一直接受严格学校教育成长起来的我来说很难理解和认同。教师在教室中如果不“教”，岂不是失去了“教师”之意义？！在中国的学校，“讲课讲得好的老师”就意味着那位教师知识渊博，口才好，讲起课来条理清晰，头头是道。我们一直用这样的标准来评价“好老师”。

凉子到底要追求一种什么样的教师境界？这成了我了解凉子的又一个问题。

尽管对凉子这句“‘教’是带有暴力的说法”背后所隐藏的意义我还不能完全理解。但这句话却像一块石头扔进水里，在我的心中激起了点点水花。根深蒂固的观念受到了冲击，我开始思考并关注这一问题。

凉子的这句话，让我意识到凉子开始向我敞开心扉了，她在我面前开始“率直地表露自己的缺点”。

又过了一周，也就是5月23号，我和凉子在去多樱大学的电车上。

李：上周，你是不是对自己的课有些不安？

凉子：嗯，我这个人呢，经常看自己身上的缺点，最近也在努力想多看看自己身上的一些优点。但是，上周真的太糟糕了。因为我都没有给他们任何的input。最大的失败是我事先没有告诉他们那节课的计划和安排。你不说，学生也不知道今天做什么。我上课的时候，出了一身冷汗。

李：是吗？

凉子：“啊！失败！”我和小马说话的时候一直这么想，大家走得差不多的时候也这么想。

李：我呢，当大家都离开教室的时候，我觉得凉子真是有勇气。

凉子：呀，那不是勇气，是失败！最大的失败在于我没有跟他们说。怎么说呢，一半失败，一半成功吧。我不在乎学生走出去。即使他们出去不回来也没关系。但是，我下节课的时候会问她们：“为什么没有回来？”我真的很想问问她们。如果她们说“不知道要回来”，那就真的是我的错了。

[2002年5月23日 电车里的谈话]

凉子并没有把5月16号意识到的“一定是哪里有问题！”，“还是哪个地方不对劲！”归咎于学生或课程。尽管凉子认为总是“看自己的缺点不太好”，但凉子还是把目光投向了自己。

Schön (1983) 指出实践性专家在“行为中”和“行为后”进行反思。我从凉子的话中感觉到了这一点。尽管当天在观察者的在我看来，放学生出去时的凉子显得非常自信，然而，作为实践者本人的凉子当时却经历着一种“失败”。对这种“失败”，凉子反思是因为自己没有给学生适当的 input，没有事先告诉学生们当天的计划和安排。从此以后，凉子总会把当天的安排和计划告诉学生们。

事实上，凉子所说的“星期四的课像是在大海里漂一样，漂来漂去没有方向”的问题仍然继续着。

四、教室内外

(一) 教室内

希望“结束时……能有一种成就感”的凉子，之后又有怎样的经历呢。

“收集学校周边信息”的活动接近尾声，凉子的课主要是组织学生进行活动的成果发言。

我们来看一下凉子那天上课的一段情景：

发言前，凉子留了些时间让大家检查自己的发言稿。“任吃小组”一边商量着发言稿，一边用汉语谈着自己的事情。

(略)小唐改用日语对小朴说：“小朴，下周三，我们一起到小潘那里吃饭去。”小朴问道：“周三？几号？”于是，小潘、小唐和小朴都拿出日历来查看日期。

凉子来到小梁面前，帮助小梁检查她写的日文稿。凉子转过头对我说：“能否帮小常检查一下？”我答应着，起身来到小常身边。小常的桌面上摆着一张从网上下载的印着“大阪南港野鸟园”的资料，小常一边看资料，一边思考写点什么。显然，小常课前并没有认真阅读那份资料。小常提着笔停在那里，什么也写不出来。我问小常：“你发言的内容是什么？”小常用手指了指那份资料。我说：“这样照着读不行吧。要不我们选一点出来，用你自己的话组织起来怎么样？”小常高兴地说：“好”，但还是一个字也写不出来。快轮到小常发言了，我有点着急，便开始替小常准备起发言稿来。我用日语说：“今天我的发言内容是关于大阪南港的野鸟园。”小常便把我说的内容写了下来。

我发现小常根本就没有读过那篇文章，许多句子读不通顺，句中的日语汉字也不会读。

遇到小常不会读的，我便直接告诉她读音，让她把读音标在汉字上。我全身心地投入到小常的发言稿中去了。

我忽然感到了一阵莫名的悲哀。因为凉子他们对这个活动是多么用心，从小常收集来的资料中明显可以看出，小常所做的课题活动并没有达到凉子他们所设定的目标，即让学生们通过采访等方式去收集自己需要的资料。我知道凉子他们之所以设定这样一个课题，是希望学生在实践活动中学习使用日语。让他们知道原来自己也可以用日语完成一件事情，以此来增强他们的自信心。但是，花了三个星期去收集的资料，只是从因特网上下载的一张纸。我不由得想起了凉子以

前说过“我们有必要给他们点什么”，“我们应该让大家知道搞这个活动的目的”。

也许凉子是对的。

[2002年5月23日观察笔记]

15分钟的准备工作之后，凉子宣布发言开始。首先发言的是“任吃小组”。四个人分工协作，小许踮起脚尖，在白板的高处用力地写下“饮茶任吃”几个大字，这是她们发言的题目。小潘在题目下方贴上一张手画地图，是她们要介绍的店铺的位置图。小朴和小唐宣读她们事先写好的发言稿。发言稿简单短小，只有几句话。读完发言稿，四个人一齐说：“欢迎大家去品尝。”便结束了她们的发言。凉子表扬任吃小组发言态度很好，又提了几个简单的问题。

轮到小梁发言了。小梁在白板上写下了“梅田空中花园”的题目，然后非常冷静、断断续续地读完了的发言稿。小梁的发言稿也像是从因特网上下载的，用词用句都比较难，加上里面有很多地点名词，很难听明白她到底想说什么。除了凉子对小梁的发言提了几个问题外，没有一个人出声。

接下来是小常了。小常很费力地读着刚才我和她一起写的发言稿。由于发言稿的内容是从网上下载的，用词比较难懂，我想除了我和凉子外没有人能听明白小常的发言。

最后，小张用了大约一分钟结束了她的发言。小秦和小马的发言安排在下周W老师的课上。

“收集学校周边信息”的发言会到此结束了。

也许是因为几位老师感觉到学生们对课题活动的一些消极情绪，因此，在发言会结束后的课上，凉子安排学生们对“收集信息”这一活动进行了总结和反思。凉子要求大家写下自己“好的地方、不足的地方和自己的反思”。历时三个星期的“收集学校周边信息”的活动，终于结束了。

（二）“不会‘上品’日语”

不知是不是因为在课堂上凉子让我帮助小张的缘故，小张好像越来越信任我了。最近几次课前和课后，小张都主动找我聊她的日语学习以及对这门课的不满。

小张说她对自己很没信心，她日语最差的不是口语而是语法。虽然在日语学校里学过语法，但那时候为了学费和生活费，每天都得拼命打工。因此，应该学的东西都没有学。读写就更不行了。

其实她们这个班差不多都有这样的问题。我说，你可以把这个想法告诉凉子、W老师或者J老师。没想到，小张的眼神里流露出一股对日本老师不信任的表情，“这些日本老师都是混的，他们不愿讲课，不愿教语法，不像我们中国老师对学生那么负责，讲语法也讲得很清楚。我们上他们的课也都是在应付，表面上大家说去图书馆查资料，其实都在上网聊天。”

小张的话在我心中激起了不小的波澜，我没有想到学生们原来是这样看凉子他们的。作为“被夹在中间”的人，我很清楚凉子他们绝不是小张想的那样不负责任。于是，我劝小张说：“你为什么不把你们的想法告诉老师？他们其实是很好的老师，很想让你们学好日语。”小张又是一副不屑的表情，“他们不像我们中国老师那样愿意教语法。”

我从小张的话中明白了他们不愿意参与课堂的原因，他们在中国培养起来的“学习观”，再加上他们非常想学习语法。他们认为那种由老师灌输的课堂是“学习”，而这种课题活动式的课堂不是“学习”。

我不知道自己该不该把小张的话转告凉子。我是调查者，小张是信任我才把这么“秘密”的话告诉我，如果告诉了凉子，是不是等于背叛了小张？如果我告诉凉子学生们的真实想法，会不会扰乱他们的教学计划，自己是不是过多地“干涉”了凉子的实践，凉子会怎样看我？作为研究者的我也陷入了两难之中。

经过一番思考后，我决定委婉地向凉子透漏了一点小张想学语法的意思。

在“收集学校周边信息”活动结束的那节课后，其他人都离开了教室，只有小张、我和凉子还留在教室中。也许是我的“动员”起了作用，平时上课时总是特别“安静”的小张终于开口搭话了。

小张：老师，我们接下来学什么？

凉子：先看一下今天大家写的反馈，看大家有什么希望，然后从下周一开始新的课题活动吧。只是，我打算加一点大家要求学的语法进去。当然，只是一点点，不可能全部讲语法，一点点。

小张：老师，我们三班的人基础很差。（我们）大概的意思明白，不会详细的语法。日常口语不难，但是不会“上品”（高雅、得体）日语。

凉子：对。是的。可是，不一定说懂了语法就可以说“上品”日语了呀。不过，我非常明白你的意思。确实是，如果我们学语法的话，大家可能会获得一种学习的充实感。

[2002年5月30日调查笔记]

“上品”日语，在小张看来是一种能被日本社会承认的高贵而复杂的日语。后来小张告诉我他们的日语大多是在打工时学的，用小张的话来说“既简单又‘下品’（低级、粗俗）”。她说，有的日本人亲口跟她说，她讲的日语比较粗俗，作为大学生，要想被日本社会承认，应该讲比较“上品”的日语。小张觉得自己不会讲“上品”日语的“罪魁祸首”是因为在语言学校的时候整天忙于打工而没有学好语法。原来，小张那么强调想学习语法的背后隐藏着“日本社会”对他们的看法和定位。

对这些，凉子一无所知。

可以看出，作为“合作教学”组员的凉子，当亲耳听到小张说出想学语法的愿望时，她简单地理解为“学习观”的问题。因此，凉子试图“维护”他们正在进行的课题活动，试图让小张明白学好了“语法”也不一定就能讲“上品”日语。

难道小张的这番话，就没有在凉子心里留下什么吗？
我们来看看之后凉子内心的挣扎吧。

（三）教室外

在与小张谈话的第二天，也就是5月31号，凉子又和W老师、J老师开了个会。他们事先通过电子邮件约好这一天上完课讨论一下学生们的反馈信息，再商量一下今后的课题。因此，这一天的会围绕学生们此前所写的反馈信息展开。

有几位学生的反馈信息是用汉语写的，我负责翻译成日语。我把小潘写的东西读给大家听，“我希望老师能给我们找一些有意思的，没有压力的题目来做，以此来学习日语。这次调查我觉得有压力，主要是因为自己的日语太差了，去调查的时候老担心自己说错了出洋相怎么办，担心自己说的日语，人家听不明白怎么办。”

三位老师听着我的翻译，一副很严肃的表情。W老师不停地点头，评价说：“有一个解决办法，就是加强反馈。比如讲些语法。我个人觉得满足他们的要求是一种办法。这次，只是做课题活动，让他们发表结果，最后再进行反馈吧。我们可以把反馈安排得更频繁些。”

凉子和J老师一边向W老师确认他的意思，一边说出他们自己的看法。凉子说：“那太长了。这样的话一个课题活动，如果开始的题目设定失败的话，他们就会觉得这样做是不是真的适合自己，能不能坚持下去，这样的担心会有很多。我理解他们感到有压力，是因为他们觉得自己还没有一定的日语能力，对日本人进行采访的时候，担心自己不会说或者对方听不明白。所以，我想他们是想让我们再教他们点语法，或者使用教科书，通过一些所谓的学习来增强他们的信心。因此，我觉得，在让他们决定课题活动的题目之前，我们是否应该在这方面花点时间。”对凉子的提议，W老师没有反对，平静地说：“嗯，也是可以的。”

凉子的提议得到了W老师和J老师的赞同。但是，W老师和J老师还是想让学生们到外面去进行采访。也许凉子感到了些许不安，她

说：“我觉得课题活动中，我们老师只是起辅助作用。是的，我们也尝试着做了，可是他们老觉得自己和一班二班同学之间的水平差距太大。有这样一种思想，不知道他们会不会对我们这样的课堂形式感到不安。可是，怎么说呢。”凉子欲言又止，J老师接过了话茬。

J老师：也就是说，还不如填鸭式来得快。

凉子：我想他们是这样想的。我也希望他们不是这样想的，可是，如果一直这样下去的话，我担心他们连现有的这股劲头也没有了。既然他们有这种学习欲望，我觉得应该想办法让他们继续保持这股劲头。不过这只是我个人的感觉。所以，怎么说呢，我想即使方向有点不同，最后还能回到共同点上（学生们想学知识）。

[2002年5月31日调查笔记]

从他们的交谈中，我感觉凉子在努力向另两位老师“诉说”自己思考和觉察到的东西。显然，凉子想告诉W老师和J老师学生们的期望。对凉子来说，在同事面前如此坚持己见并非一件容易的事。可以看出，小唐在电车中跟她说过的话，我转告小张的话，以及小张自己告诉凉子的话都引起了凉子的思考。但另一方面，凉子也不可能完全不考虑他们的“合作教学”和“课题活动”。正因为如此，凉子陷入一种“同事坚持课题活动”和“满足学生愿望”的挣扎之中。

五、抉择课程

后来，凉子的班又以“恋爱、结婚”为题目进行课题活动。但是，学生们依然没有表现出老师们期待的那种热情。于是，几位老师商量后，决定提前结束这次课题活动。

6月13号那天早上，在车站一见到凉子，就发现她的情绪好像有些低落。我提醒自己不要去提课堂和研究的事。上电车后，凉子主动跟我说昨天他们通过邮件决定提前结束“恋爱、结婚”的课题活动。

“真的，不明白，觉得好累呀（苦笑），有时候觉得看上去还可以，可是，又觉得什么也没有。老觉得作为老师有劲儿使不上，觉得很对不起学生，而我对自己的课好像没有一点儿自信。”

[2002年6月13日电车里的谈话]

听了凉子的话，我的心情也变得沉重起来，我发现自己不知不觉间已经成为他们中的一员。像思考自己的课一样，我认真思考着他们的课题活动。有一种良心的触动，我觉得自己有责任帮助这些同胞学生们，我真心希望他们能在这里学好日语。

凉子也沉默了下来。

过了一会，还是凉子打破了沉默。

凉子：呀，怎么说呢，他们现在还没有到能用身边的资源来思考东西的地步。

李：对对，我觉得原因是在这里。

凉子：是吧。这件事情我跟K老师（凉子的研究生导师）也谈了一下，怎么说呢，他们还缺乏“基础体力”，缺乏日语的基础能力。有一天，K老师说了一句这样的话，她说，我们呀，还是不能小瞧那些以语法句型学习为主的教学法。我一听立刻说道，我也这么认为，如果不进行“基础体力”训练方面的教学，学生们没有办法进行高层次的应用。

[2002年6月13日电车里的谈话]

凉子就读的研究生课程是“日语教育学”，可以接触到所有“前沿”的外语教育法和外语教育理论。

当时，Lave & Wenger (1991) 提出的“实践共同体”和“合法边缘参与”概念开始在日本的日语教育理论界推行。Lave & Wenger 在研究中通过“师徒制”学习法向人们揭示了“人们通过不断参与实践共同体而学习”的道理。这为“课题活动教学法”提供了有力的理论支

持。当时日本有不少追捧“课题活动教学法”的日语教育研究者和日语教师。一时间，大家好像对传统的以语法句型学习为主的外语课堂“嗤之以鼻”，轻视了语法句型的学习。

凉子这个学期除了在多樱大学任课外，还在研究科帮助她的导师指导本科生的日语教育实习。因此，凉子说在那里她也有许多思考自己课堂，与导师交流的机会。

凉子就是在与导师的谈话中，注意到了“基础体力”、“语法句型学习”等问题。但不知为何，听到凉子提起这两个说法时，我竟感到了一种莫名的兴奋和激动。也许因为我觉得一直以来挡在凉子和我眼前的“浓雾”终于飘散了一点。

李：对，即使是课题活动，也可以加一些基本语法句型的学习。但要比一般的课题活动付出更多努力才行，比如更周到的计划。

凉子：对，是这样的。课题活动，其实就是应用能力。可现在他们还不具备条件，还没有相应的基础体力呀。（学生）不是说没有自信吗，连自信都没有，为什么还得去做呀。写作文也是这样，可以有一个系统的安排，拿些一级、二级的题目。当然，无论什么，选中一个题目，可以先读一些和题目有关的教材，先仔细地通读一遍，然后再以此为起点不也可以么。比如垃圾的问题，关于这个题目的资料有很多很多，内容方面从易到难都有，做这些也不是不可能。（沉默）我不认为目前状况下就把课题活动放在主体位置有什么合理性。现在才明白问题在哪里，刚开始的时候，我不是老说觉得哪里不太对劲吗。但我又在想我们的做法是对的，是对的。可是，当课堂上出现问题时，我又想不对，可是不知道到底是什么不对。看来，怎么说呢，最终还是因为不应该将课题活动拿来放在日语课的中心位置。当然，我也觉得应该有课题活动，可是，中心还

应该是日语语言的学习，运用所学的语言去做些什么，也就是所谓的技能，对吧，技能本来就是这样吧。因为想做这个，首先要有一个具体的目标，然后才去做什么活动，现在把目标和活动的顺序搞反了。没有了目标，又不得不去做活动，于是就会出现“唉？到底要去哪里呀”的现象。（沉默）我也比较偏向于K老师（凉子的研究生导师）的想法，“句型语法的学习没那么坏”。（笑）

李：嗯，某种程度上还是需要的。

[2002年6月13日 电车里的谈话]

从凉子的这段话中可以读出，围绕“课程”她所经历的“挣扎”。

和同事们交谈之后，凉子总能获得一种对课堂的期望和理想。当她满怀期待地走进教室，发现等待她的“现实”却是另外一回事。

凉子经历了教室内的“现实”后，试图去寻找问题的根源，对课程做些“修正”，但又很难跟同事们达成一致。既然是小组教学，凉子就不可能不去理会同事们的意见和想法。

凉子就是在这样的挣扎中，思考和探寻着问题的缘由。

今天的谈话，凉子好像找到了“患病”班级的“病因”。或者说凉子终于拨开了眼前的迷雾，看到了前方的路。

“先打基础再运用”也许是教育中最简单的道理了。多少年来我们的课程安排无一不是如此。凉子经过这么漫长的过程，经过这么痛苦和挣扎的过程，才明白这样一个道理，在“旁观者”的外人看来也许有点小题大做。

不管怎样，我为凉子的这种发现感到异常开心和激动。无形中，我已经完全变成了凉子实践的“内部”参与者。在重述凉子故事的过程中，我用心去体会、去经历在研究现场我们共同经历的故事。因此，我很自然地把凉子的班级比喻成“患病的班级”。对于凉子所经历的各种困惑，也很自然地比喻成查找“病因”的过程。

也许是因为凉子找到了“病因”，从接下来的那个星期开始，凉子脱离了小组教学，停止了课题活动，开始了一个人独自使用课本的课堂。

第二节 老师生气了！

我再次邀请读者走进凉子的课堂，去体验从“课题活动”转向“传统”外语教学后凉子的第一次课堂教学。

不过在这节课上，凉子生气了。

一、“老师生气了”的故事

凉子决定回到讲台，使用教科书上课后，开始挑选适合学生们的教科书。经过再三考虑和对比，凉子选中了一本名叫《快乐阅读日语·中级》的教材。至于为何要挑选这本教材，凉子在给W老师和J老师的邮件中是这样写的。

各位：

明天开始，在我周四的课上，我将使用由产能短期大学国际交流中心出版的《快乐阅读日语·中级》这本教材。选这本教材的理由是：这本教材的文章容易激发学生的想象力，便于组织讨论活动，每篇课文都附有检查汉字读音和单词词义的问题。

我会尽可能合理分配学生单独思考和一起讨论的时间，将两者有机地结合起来。下周和再下周的两节课，将围绕报纸专栏报道文章《妈妈，手都冻僵了啊！》展开。

到时，我会把文章内容的复印件放到信箱里，请你们过目。

再见

凉子

[2002年6月16日电子邮件]

课前，凉子把今天要用的《妈妈，手都冻僵了啊！》给了我一份。可能是因为在这个班上第一次用课本上课的原因，凉子课前显得很不安，她不停地翻看手中的文章，自言自语道：“会不会太简单了呀。”

和往常一样，2点40分左右，我和凉子来到了教室。

除了小马，其他学生都已经到教室了。我习惯地在小张后边的座位上坐了下来。凉子把东西放在桌子上，一个人走到教室外的阳台上，大声地说：“啊！这里很好啊，很凉快！”

六月中旬的大阪，已经相当热了。

四楼阳台通风好，比小教室里面要凉爽很多。

过一会儿，凉子从阳台回到了教室。教室里面很吵闹，乱哄哄的。“今天呢……”，凉子停顿了一下，可能是因为小梁和小常讲话声音太大的缘故。她俩完全没有注意到这些，仍然大声说笑着。经常扮演大姐角色的小唐忍不住用中文大声地冲着她俩喊道：“老师在等着你们安静呢，还在说。”

教室里终于安静了下来。

凉子正要接着刚才的话讲，看到了坐在前排的小朴。

凉子：啊，世界杯，韩国赢了，恭喜！

朴：谢谢，赢了！

凉子：下一场你觉得会怎么样？

朴：会赢。

凉子：嗯，也许会赢。跟中国和日本都没有关系了，下一场我们也希望韩国能赢。

[2002年6月20日现场调查记录]

凉子说话的时候把目光投向了坐在我旁边的小潘身上。小潘好像明白了凉子的意思，苦笑了一下。

2002年世界杯比赛开始前，凉子曾问过班上的同学，在中国队、韩国队和日本队之间，你们支持哪个队。出人意料的是，中国留学生

中没有一个人支持中国队。就连体育专业的小潘也明确不支持中国队，小潘的解释非常简洁，“因为中国队这次不行，寄希望于下次比赛”。

作为中国人都能理解并认同的想法，凉子觉得很不可思议。

“是吗，因为不行，所以才需要支持嘛！”

日本人的思维方式完全不同。

凉子说在日本的棒球联赛中，“阪神队”经常是球场上的败将。然而在“阪神队”的故乡——大阪和神户地区几乎所有人都是忠实的“阪神队”球迷。

听了这些，小潘只是苦笑了一下。

小潘是班里唯一的一位体育专业学生，东北人，性格爽朗。说日语的时候常常是一副很害羞、可爱的样子。

“上星期 W 老师的课做了关于奖学金采访的练习，今天我的课不讲采访。”

一听凉子说不用采访，小潘高兴地拍起手来。凉子望着小潘说：“很高兴吗？”小潘用力地点了下头。凉子又说：“今天我的课主要是读。”小潘一听，露出一副很惊讶的表情，不由自主地接着凉子的话用很惊奇的语调说：“读?!”

小潘曾跟我说过，她对自己的日语没有信心，一跟老师说话就紧张，所以上课的时候总爱讲中文。但最近小潘不再像以前那样胆小，她开始试着用日语和凉子讲话了。

显然，小潘对凉子今天的课从原来的课题活动变为以“读”为主的形式觉得有些吃惊和意外。当然其他同学和小潘的想法是一样的。

“今天，我们先读一篇文章，理解它的意思，然后再围绕这篇文章进行讨论。”大家对凉子的话并没有特别的反应，只是认真地看着刚刚发下来的教材。

“都拿到了吧？都有的话，请看第一页。题目是《妈妈，手都冻僵了啊!》。‘kouru（冻僵）’知道是什么意思吗？看那幅图，能明白吗？冬天很冷的时候，手会变得很冷，就会‘kouru’。”

凉子的解释并没有得到大家的回应。

突然，小朴发出了“ko, u, ru”的声音，向老师确认“冻僵”这个词的发音。

凉子觉得小朴的发音很有趣，笑着说：“对，是‘ko, u, ru’”，然后在白板上写下了“冻僵”一词，并注上了汉字的发音。

但是，依然没有人回答凉子刚才提出的问题。

“大家翻到下一页，这里也有图画呢。”凉子似乎明白了这样直接让大家回答有一定的难度。她换了策略，暂时搁置刚才的问题，进入下一个问题。

凉子挨个指名让学生来回答问题。大概是问题很简单的原因，第一题很快就做完了。今天教室里的气氛跟平时不太一样，大家都认真地看着手里的文章，没有了平时的嘈杂。

时间已经到了2点55分。

“好，那我们再来看下一题，第二题，请大家自己先试着做一下，两分钟时间吧。”凉子让大家做第二题“选择汉字的读法”。今天，大家反常地很听话，教室里只能听到翻词典的声音。

我很惊讶大家这么认真地查词典，而且了解到她们更习惯使用手机词典。以前在课堂上，我看到小朴和小许拿出手机来，我还以为她们在发信息呢。

“时代变了啊！”凉子也很惊讶，“以前可是没有人用手机来查汉字读音的，现在手机的功能多了，真是时代变了啊。”

两分钟过去了。

“好了，同学们，两分钟已经过去了，完成了吗？”

没有人理会凉子，各自忙着查词典，做题。

“好了，从现在开始，给大家五分钟时间，和旁边的同学对一下答案。”

听了这话，大家才停下来，和旁边的人讨论起来。

小潘依旧用中文问坐在旁边的小唐：“‘脑性’、‘障害’读什么？”小唐好像也不知道。于是，两个人又开始查了起来。但是词典里好像没有“脑性”这个词。两个人商量说那就a或b随便选一个答案吧。小张

和小朴用手机继续查着单词，小梁和小常则大声用中文对着答案。

看到学生们如此的认真和投入，我竟觉得有些“不习惯”。要知道，自我走进这间教室，从没发生过这样的情况。是否这才是正统“学习”的回归？

五分钟过去了。

凉子环视着教室：“好了，同学们，五分钟已经过去了，可以了吗？我们进入下一题，‘大家来说一说’的部分。”

凉子在白板上写下“老年人、孩子、残疾人”几个词，“老年人、孩子和残疾人在街道上走路时，哪些地方危险？哪些地方不好走？大家先思考一下。”

小潘和小唐并没有听凉子说话，她俩还在讨论着刚才没弄清楚的汉字。

我有点奇怪，凉子为什么不核对第二题的汉字读音而急于赶进度？我觉得大家还有许多不明白的地方。如果我是老师，我会把正确答案告诉大家。

我希望凉子也这么做，但她没有，只顾按照自己的计划“有节奏”地赶着进度。

这道题“完成”后，终于可以进入《妈妈，手都冻僵了啊！》的正文了。

这时，40分钟已经过去了。

“接下来给大家五分钟的时间，自己读一下文章。”

大家都用新奇的目光看着手里的文章。

五分钟一过，凉子说：“接下来，请大家读一遍文章正文。”

从小常开始。小常脸涨得红红的，声音也有些发抖。可以看出，第一次放声读日语对原本就“胆小”的小常来说不是一件轻松的事。当读到“上楼梯”这个词时，她不知道“上”这个日语汉字读什么，读了一个相近音，前面的小许赶紧纠正小常。读到“金属”这个汉字时，小常又没了自信，她停了下来。这时，同学们七嘴八舌提醒她“kinsoku”，“kinzoku”。小常无所适从，选择了“kinsoku”这个读音，

凉子纠正道：“kinzoku。”后来，小常竟然又把“长男”这个如此简单的日语汉字也读错了。

接下来轮到小秦了。平时嘻嘻哈哈、性格开朗的小秦这时候却变得很没有自信，声音很小，语调极不自然。读到“養護学校”（保育学校）这个汉字词时，小秦一副困惑的表情，停了下来。但同学们没有一个人自信地“站出来”帮助她。小秦小心翼翼地试探性地读道：“kaigo？”凉子纠正道：“yougo。”

不一会儿，她竟然把日语中表示往返的“通”字，按中文的发音读了出来。小潘小声重复着这个错误的读音，显然，小潘也不知道这个单词的正确读音。

凉子打断了小秦，“用于往返学校时这个词读‘turu’吗？”看到班里没有一个人知道答案，凉子只好说出了正确的读音。

小秦读完后，轮到小潘了。小潘很紧张，一开口就把“冰”这个日语汉字读成了“su”，马上又感觉不对，急忙改成了“bing”。我真替她着急，“喂，小潘，这是中文读音啊，中文！”我忍不住了，冲着小潘说出了正确的读音。

小潘满脸通红。不一会儿，又把“男”这个最初级的日语汉字，按照中文的发音读了出来。凉子惊讶地追问道：“这读什么？”

又是“通”这个日语汉字。小潘想都没想就按刚才小秦错误的发音读了出来。凉子高声问道：“这个读什么呀？”

最后一段凉子让班里日语“最好”的小许读。没想到，小许也读错了几个比较简单的日语汉字。

文章终于读完了。教室里一片安静和阴沉。

“呃，同学们，内容我们暂时不管，汉字的读法大家通过读课文都核对了是吧？”凉子回到了汉字单词的读音上。

这时我才明白，原来凉子是想让学生通过读文章来核对汉字读音。

第一次听学生们读文章，心里有种遭受打击的感觉。平时她们可以用日语表达比较复杂的东西，没想到她们连这么简单的日语汉字都不会读。“现在让我们读一份报纸也读不来。因为是中国，认识汉

字，所以意思大体上明白，单词该怎么读，我想不一定都知道吧。”我突然觉得小唐的话在今天的课堂上得到了验证，再一次感觉到日语学习中问题的严重性。

不知为何，我的脑海里又浮现出刚才学生们“相互帮忙”读文章的镜头来。我觉得这时的教室被分割成了两个部分：一部分以教师——凉子为主体，另一部分以学生为主体。这对我来说是再熟悉不过的，因为在我的课堂上，学生和教师之间的关系就是一种“隔离”关系。当站在讲台上的我，开始以一副严肃的表情向学生提问时，台下就会鸦雀无声，这个时候最能体现教师的权威。

也许是我习惯了凉子那“乱哄哄”课堂的缘故吧，今天这样的课堂气氛我有一种“异样感”。

大概没有想到读这么简单的文章竟花了这么长的时间，凉子急着要进入下一个问题。

“在这篇报道里，如果要大家找一个重要词语的话，你们会选哪一个？请和旁边的同学讨论一下。”

小潘用中文问小秦：“脑性麻痹是什么意思？”小秦好像虽然明白这个词是什么意思，却不知道怎么解释。我见状，就用中文给她们作了说明。小常大概是因为刚才“紧张过度”，趴在桌上睡起觉来。旁边的小梁虽然没有睡，只是一个人呆着。小朴低着头，好像一副在思考问题的样子，其实是在打瞌睡。小唐、小张都在看书，没有讨论。

过了一会，凉子开始向大家提问。

凉子：好了，小梁，你认为哪一个重要？

小梁：（考虑了一会），没有（日文）。没有（中文）。

凉子：没有？那，自己的意见也可以。

小梁：啊，那就d吧。

凉子：d？障碍，其他人怎么认为？小常。

[2002年6月20日 现场调查记录]

凉子叫小常，可是小常好像睡着了，没有反应。凉子又叫了一次，小常依然没有反应。旁边的小梁推醒小常说：“老师在提问你，快起来！”

另一侧的小潘和小秦还在大声用中文谈论着“小儿麻痹”的事，完全没有注意刚才发生的事情。凉子朝她们两个说：“哎，哎，停一下好吗？”回身跟小潘聊兴正欢的小秦没有听到凉子话，还在说笑着。

突然，凉子的脸沉了下来，用低沉的声音说：“如果不想上课的话……”。可以看出凉子在尽量控制自己。“能不能请大家再积极合作一点？我自己一个人再拼命努力，也没有任何意义。别忘了，我是最会日语的。”凉子背对着大家，语调远比平时低沉得多。

见凉子生气了，大家安静了下来。小潘用手掩住嘴巴，小声用中文对我说：“老师生气了，老师生气了。”就像孩子看到妈妈生气时一样。

在这个教室里，凉子是第一次生气。

也可能因为学生们第一次看到凉子生气的缘故，教室里鸦雀无声。凉子为了调整自己的情绪，停顿了一会，之后又恢复了原来的语调，继续上课。

也许学生们对今天的课感到厌烦了。做完选择题后，就开始收拾东西准备下课回家了。可是，凉子告诉大家：“现在我们来看讨论这部分的内容。请大家独立思考三分钟，然后在小组里跟别人分享自己的想法。”

同学们都是一副无精打采的样子。天太热还是人太累？

4点5分，凉子把全班分成了两个小组。大家按照凉子指定的小组换位置，充满睡意的教室一下子又热闹了起来。凉子对我说：“小李，不好意思，可以请你到这一组做一下记录吗？”我边答应，边收拾笔记本，加入到小许、小秦、小梁和小唐她们那一组去。凉子加入到小张她们那一组。

我做好了记录的准备，但没人愿意主持讨论。于是我说：“为什么行康的愿望是奢侈的呢？”小秦说：“因为材料是金属，所以奢侈。”接着小许说：“因为只是他一个人的愿望而已，不是大家的愿

望。”我对小许的回答觉得很满意，嘴里一边重复着小许的话一边把它记了下来。

在我记录的时候，大家闲聊了起来。我对自己在这里担当着老师一样的角色感到有些不安，极力想把大家的注意力拉回到讨论上来。

一直到凉子最后宣布“好了，快到时间了，今天就到这里”为止，我们的小组也没能进行真正的“讨论”。

就这样，课结束了。

二、“老师生气了”背后的故事

课虽然结束了，可对凉子和我来说，故事并没有结束。

（一）“今天真的很好”

大家刚一离开教室，凉子就一副认真的样子和我说起话来。

凉子：今天，很大呀。

李：什么很大？

凉子：不是生气了吗，这件事呀。

李：啊，对，对，对了，我听到小潘用中文说“老师生气了，生气了。”

我起初不明白凉子想要说什么。因为我觉得对我来说生气并不是什么大事。但是，凉子对自己生气这件事好像很介意。

凉子：可不是嘛，我真的很生气。

李：我觉得应该的，我也常常生气。

凉子：唉，大家还是太没有学习意识了，我一个人努力也没用呀。不管什么都只是我一个人在努力。她们好像在做跟自己毫无关系的事一样，上课时我忽然觉得很悲哀。

[2002年6月20日课后谈话]

凉子今天是真的生气了。

她生气时，用她的话来说是一种“很悲哀”的心情。一直跟凉子一起经历教学实践的我，能够理解她所说的这种“悲哀”。在经过一次次的抉择和痛苦后，终于找到了这个班的问题所在。凉子本来期望通过改变上课的内容和方式来“拯救”学生们的日语。没想到的是，学生的问题远远超过了凉子的预料。我想真正“触痛”凉子的正是这一点。课堂上同学们的“不努力”成了凉子“生气”的“导火索”。

凉子：真的，阅读能力也不行，明明写着“儿子”还不明白，一般看到这里就应该知道是妈妈说的嘛。书信部分不明白还可以理解，真的没想到阅读能力会这么差。

李：对，一般来说从朗读文章中就可以听出对原文是否理解，我发现大家对很多细节都没有理解呀。

凉子：是啊，我现在才知道他们连这样的理解力都没有啊。

凉子的这些话，让我再次回到今天的课堂上。我不再顾及自己的研究者身份，忍不住要把今天感受到的问题一股脑儿说出来。

李：对日语，大家好像只能明白大概的意思，细微的地方还搞不懂。

凉子：是呀，今天就表现得很清楚。

李：对，那些汉字的读音实际上并不是很难的呀。

凉子：是呀，是呀，一点也不难的呀。

李：那个“通”的读音大家都搞不清楚。他们乍一看好像都会说日语，日语水平应该挺高的，可实际上对细微的日语语法理解不了。再者，就是日语汉字的读音，真是太成问题了。好多汉字，连刚学日语没多久的人都应该会读的。

凉子：对，是这样的。那篇文章实际上是45分钟的阅读材料。因此，我本来是打算让大家快速阅读完文章，然后围绕这篇文章背后的社会问题展开讨论的，可是，哪里能做到啊。

听到这里，我明白了凉子今天为什么那么急着赶进度。在凉子的课堂上，我是第一次看到她这么在意时间，当时觉得很不可理解。

凉子：真的，怎么办啊，怎么办才好啊。下周开始练语法吧，每次课都测验汉字的读音吧。唉，这样的课堂一定会很枯燥，但是，从今天的情况来看，真有这个必要啊。老师得强加点东西给他们，其实我是很不喜欢的，但是没有办法。如果现在不做，他们就会这样一直稀里糊涂下去了。是啊，难怪她们会对课堂感到不安啊。

李：嗯，是这样啊。

凉子：好，我真的觉得终于知道以后该怎么做了。怎么说呢，今天真的是太好了，终于让我弄清楚她们身上的问题了。作为我来说也算感觉舒畅了一些。

李：嗯，我也觉得挺好的。

凉子：是，问题像这样表露出来，或许是件好事吧。

[2002年6月20日课后谈话]

在经历了课堂上的复杂心情后，凉子最后得出的结论是“今天太好了”。我不知道凉子这样说是不是因为她觉得终于找到了这个班级真正的“病因”所在。但我知道，凉子已经从刚才的“烦躁”状态中走了出来，并开始寻找适合这个班级的新“疗法”。凉子和我都已经注意到，这个班级现在需要的不是“读解”练习，而是扎扎实实地、一点点地加强基本句型语法和文字方面的学习。

凉子希望我以后能更多地参与到她的课堂中来，“我想多听听你的意见。不好意思，总是这样让你一起上课似的。”我觉得坦诚地告诉凉子课堂上我的感受是对的，凉子没有把我当作研究人员看待，而是逐渐把我看成课堂里的一员。得到这样的“优厚待遇”，我打心底里感到高兴。

今天的课，让凉子和我第一次真正看清了学生们的日语水平，也弄明白了学生们需要加强基础语法和词汇的学习，而不是老师们想

象的应用能力或者其他什么。

（二）“电视型”课堂

课后，在我看来，凉子似乎已经彻底“收拾”好了心情。然而，回到代课教师办公室后，凉子再次提起“生气”的事来。

凉子：今天，虽然生气了，但是也是对的。

李：嗯，是呀，很好。没关系的，中国的学生很习惯老师生气的。老师偶尔生生气，她们说不定还高兴呢。

凉子：真的？但是今天也太安静了，我没想到一下子会变得那么安静，所以实际上我自己反而变得紧张起来了。（笑）

“中国的学生很习惯老师生气的”，这也是我当时的真实想法。但现在看来，我这样的说法只不过是基于我自身的经验而已，或者说这只是我个人的教育理念而已，也许不能代表“中国的学生”。

第二天，我和凉子在我俩就读研究生的学校里见面，凉子一副很严肃的表情。

凉子：是不是还是因为我的教学方法不好呀？

李：为什么？没这回事呀。

凉子：我没想到昨天大家会变得那么安静。她们那么在乎我生气，让我吃了一惊。

凉子的这句话让我明白了她如此“介意”自己的“生气”行为。昨天凉子教室里的“一对八”，对我来说是再正常不过的“风景”了。然而，今天这一“被隔离”的教室风景却触动了我。

我自己的课堂是否就是佐伯胖所说的“电视型课堂”呢。

佐伯胖（1995）对“电视型课堂”是这样描述的：

学生们像看电视一样注视着站在讲坛上讲课的教师。当然，这里不存在具体的“个对个”的关系。学生们一边应付着课堂，一边希望每隔15分钟能插入“广告”或休息一下。如果不这样，50分钟的课实

在很难熬。也难怪，学生们坐在教室里，被束缚在桌椅之间，呆呆地朝着一个方向，仅仅只是看着教师表演而已。在这里，学生们是不可能看到教师个人的。

我想课堂中自己所扮演的角色是否就是这样一台“电视”呢？我的课堂上有“个与个”的交往，“心与心”的“冲撞”吗？从今天凉子“被隔离”的师生关系中我可以感觉出学生们在教室中经历更多的是“紧张、不安”和“应对老师的提问”。这种“电视型”的课堂，对帮助学生建立真正意义上的学习真的有用吗？

因为我不爱“插广告”，所以课堂上学生们应该很容易疲劳。但我认为学生在课堂上表现出疲劳就意味着没有学习劲头，缺乏学习热情。因此，我就会生气或者批评教育他们。总之，我会想当然地把学生上课没有热情归结为学生不好，却没有像凉子这样把目光投向自己。教师“反思”本身也是一种能力，需要环境熏陶，适当引导和实践培养。

三、凉子的“个人实践知识”

教师“个人实践知识”中的“知识”，是由教师的信念（convictions）、意识（conscious）或无意识（unconscious）等融合在一起的“混合物”（Clandinin 1985: 362），体现在教师的行动中。

我把凉子围绕“课程”所进行的思考、挣扎以及抉择解释为她“个人实践知识”的一部分。之所以称之为“一部分”，是因为我对凉子的理解才刚刚开始，就像尚未完全展开的画卷一样只是冰山一角。

为了进一步理解凉子的“个人实践知识”，我需要接近她的专业知识生活场，探究凉子围绕课程抉择所经历的挣扎。

（一）“他们就像断了线的风筝”

凉子在经历了各种各样的困惑和烦恼后，得出的结论是，为了给 学生补充基础体力，应该回归到讲授语法句型的传统课堂上去。也许有人以为凉子本身是一个喜欢传统课堂，喜欢教语法课的老师。

但事实并非如此。

凉子：问题是他们今后会怎样吧，想想他们（今后四年的大学学习）全部要用日语上课，现在这种状态肯定是不行的。既不会写又读不懂。所以，这种条件下，企图让他们自然地周围环境中去学习日语，是有点困难的，我觉得。

李：对，小张说她打工时能凑合讲些简单的日语，可是不会说准确、流畅的日语。

凉子：是啊。现在，在他们心目中我们的课和他们所处的周围环境是一样的。因此，给他们的感觉是，他们没有地方可以确认他们所讲的日语是否正确，也许他们期待的就是这一点。啊，这么说来，尽管我最讨厌上这样的课。但是，也许星期四应该上这样的课。是的，我是很讨厌的，我很讨厌上这样的课。但是，现在已经不是讨厌不讨厌的问题了，如果我不上的话，也许就毁了他们，毁了一棵棵初生的嫩芽。

[2002年7月11日 电车里的谈话]

凉子明确地告诉我她讨厌教语法。

李：你刚才说了你讨厌的课，那么你真正喜欢的课是什么样的？

凉子：那还是，就像W老师和J老师所追求的那种课，我很喜欢的，很喜欢。

[2002年7月11日 电车里的谈话]

我以前听凉子说过类似的话。但现在听到这话时，我竟然感到有些吃惊。因为，我感觉她好像一直都在努力“批驳”这种“课题活动”式的课堂。我有点不太相信凉子所说的。

我问她为什么很喜欢这样的课。

凉子：我会韩语，但我从没上过韩语课。所以，我是一个相信没有课堂也可以学好语言的人，实际上也是如此。但是，仔细一想，那是因为自己那时所处的语言环境好，而他们没有啊。

[2002年7月11日 电车里的谈话]

凉子在韩国教日语时自学了韩语。凉子没有经历过课堂学习，而是有效地利用身边的“人力资源”来学习韩语。凉子说：“我学习韩语时，身边总是有朋友会告诉我那里说得不对，我总能从他们那里学到正确的韩语，因此，不用上课也可以。但是，他们（学生们）大概没有这样的日本朋友吧。要说呢，如果没有这样的朋友，我们也可以帮助他们去交朋友。可是，有些东西是超出我们日语老师能力之外的。所以，老师还是回到课堂上帮助他们确认对错吧。”

凉子的这番话使我想起了小潘向我吐露的烦恼。

小潘来自中国的东北，豪爽，开朗。我以为她一定会有许多朋友。但是，当我问起小潘在日本的大学学习最大的烦恼是什么时，小潘用一种很无奈的口气跟我说：“交不到日本朋友，进不了日本人的圈子里去。”

已经在日本的大学里生活过四年的我，知道作为外国人想交到日本朋友的困难。日本人往往用非常“尊敬、礼貌”的方式说话，交往也都停留在表面上。即使是日本人之间，他们跟不太熟悉的或者认为是“自己圈子之外”的人交往也采取这样一种方式。相对于日本人来说，我们中国人更注重朋友间的亲密交往。因此，在日本留学的许多中国留学生大多都会为在日本交不到真正的日本朋友而烦恼。

对小潘来说，交日本朋友不仅仅是一种“情感”需要，同时还是她学习日语，被日本社会认可的“实际”需要。我多么希望日本女孩子们能够再“开放”一点，留一些机会和空间给我们这些留学生们。

想到这里，我的心隐隐作痛。

当我把小潘的话告诉凉子时，凉子一脸严肃，“我想是这样的啊。啊，是呀，你看，打工的地方说到底不是学日语的地方吧。所以，从某种意义上来说，是很残酷的。不管小张也好，小唐也好，好像都会说些日语。但是，你仔细听听，发现他们说的日语确实不太那么……残酷，挺残酷的。”

这里，凉子突然用了“残酷”一词。我不明白她所说的“残酷”是什么意思，她为什么要反复强调“残酷”这个词。

李：凉子也感觉很强烈吗？

凉子：怎么说呢，不是说强烈，这不是坏的意思。怎么说呢，如果日本社会能够认同这些，也就是说，即使他们说的日语有点怪，也会被很愉快地接受，大家也会向他们展示一种理解的好意，如果是这样的话也就好了。可问题是，日本社会还没有到达这种水平。从这种意义上来说，我是觉得挺残酷的。结果呢，他们虽然掌握了一些可以应付生活的日语，可一考试，人家说，你是三班的（日语水平最低的班）。所以，是很残酷的，是啊。所以，嗯，我可能真的想教他们语法了。

凉子所说的“残酷”是指学生们的处境。因为“说不好日语”，在日本社会受到了不友好的“待遇”；因为“日语水平不高”，被划分到“最差”班级里来。这些，深深地触痛了凉子的心。

凉子好像陷入了思考，她停顿了一会，忽然用激昂的声音说道。

凉子：（激昂的声音）他们现在绝对是，真的，我感觉就像断了线的风筝一样，风筝在这里（手高高举起，做着风筝断线后的手势）一个个都断了线，飘浮在空中，无依无靠。真的，我真的决定要教他们语法了，星期四我教语法是可以的哦，可以哦。（征求我意见的语气）

[2002年7月11日电车里的谈话]

凉子这里用“断了线的风筝，飘浮在空中，无依无靠”来形容学生们目前的处境，道出了凉子对学生处境的认识，也促使她下决心教学生语法。

（二）“困扰”

凉子终于下决心要教学生们日语语法了。

我知道，凉子对学生们想学习语法的“需求”是很早就知道了的。但是，为什么凉子一直没有下决心去教语法呢？那是因为凉子所处的“专业生活场”中存在着各种各样影响凉子抉择的因素。凉子被这些因素所“困扰”，因此，她一直处于“抉择的挣扎”之中。

这种“困扰”，首先来自凉子个人的经历和喜好。凉子强调自己其实是讨厌教语法的，她对于是否要教语法，一直处于跟自己过去经历的“决斗”中。凉子尽管放弃了“课题活动”，却并没有回到学生们希望的“语法”教学上。甚至在已经找到足够的理由说服自己应该教学生们“语法”的时候，还在征求我的意见，其实是在征求她自己内心的同意。教师在长期的实践中会形成自己的“教育观”和“学习观”，要改变它并不是一件容易的事情。凉子也是在经过多次“挣扎”之后，最终说服了自己。

这种“困扰”同时还来自她所处的日语教育环境。

凉子在决定教学生们语法后，对自己接下来要从事的“日语教育”进行了这样的评价。

凉子：也许会出现不同的日语教育，是吧。今天在日本的日语教育界，“为了（在日居住的外国）成人的日语教育”，“为了大学生的日语教育”等说法比较流行吧。但是，这些不适合这里的日语教育，对这里的大学生来说那种日语教育太理论化。

[2002年9月26日暑假访谈]

凉子研究生的专业就是日语教育，她能接触到日本比较“先进”和“前卫”的日语教育理论以及第二语言教育理论。在当时日本的日语教育界，课题活动式的教学方法正当流行。W老师之所以在学期初提出以合作教学方式进行课题活动的课程设计，正是这种环境下的产物。

并且，在当时的日本，随着归国子女、外来劳工、留学生等在日外国人身份的多样化，日本的日语教育界盛行“为了（居住在日本的外国）成人的日语教育”等说法。这些日语教育模式强调应该把日语的语言教育与学习者（居住在日本的外国人）在日生活能力的培养结合起来。课题活动式的教学方法正好吻合了这种日语教育的需要。

身处这样的时代环境，凉子竟然反潮流地要从课题活动教学走向传统的语法句型教学。作出这样的选择，对一位教学资历并不那么深的年轻教师来说，是需要一定勇气的。

作为年轻的日语教师，凉子很在意自己是否很好地应用了所学的教育理论。凉子有一次跟我说她对自己所学的理论没办法与实践结合起来感到很苦恼。因此，不能说当时流行的课题活动教学法和其他新的外语教育理论没有影响到凉子。也许这种影响是无形的，可能连凉子本人也没有意识到这一点。

可以看出，凉子尽管明白了学生们需求，但还是尽量让自己的实践能“应用一些理论”。这就是为什么凉子脱离小组教学后，选择了以读解和学生“讨论”为主的模式。

但是，凉子最终还是决定教学生们语法。

不能说W老师和J老师对凉子的抉择完全没有影响。在经历、再经历、叙述和再叙述凉子故事的过程中，我一直很羡慕凉子有两位非常好的同事。良好的同事关系应该是相互之间没有攻击，只有倾听、理解、反思，并寻找解决办法的关系。

然而，也正是这样的“好”同事关系，使她始终处于教室内外的挣扎和迷茫。一方面，作为合作教学的成员，凉子需要顾及同伴的想法；另一方面，维持相互理解的“好”关系，在某种程度上影响了凉子对课程问题的深入思考。

围绕课程，凉子所经历的痛苦、挣扎、协商和超越，丰富了她的个人教学经历，赋予了她“个人实践知识”的新内涵。

暑假后学期一开始，凉子便开始了以语法讲解为中心的授课。

四、思考与讨论

最后，我们对凉子围绕课程抉择的故事加以回顾和思考。

凉子、W老师和J老师基于一定的理论，开始了“课题活动教学”。然而，在教学实践中，凉子遇到的却是“学生们的不积极参与”、“对课堂的应付”等现实。在经历了失望、痛苦、协商、挣扎和尝试后，凉子终于明白了“患病”班级的“病因”所在。而如何“治疗”，凉子又一直处于矛盾的挣扎之中。最终促使凉子下决心“教语法”的理由是她感觉到学生们“就像断了线的风筝，飘浮在空中，无依无靠”。

凉子的行为基于她对自己实践的反思和“省察”，基于对学生的关怀。对此，她没有用太多的语言来描述。Schön (1983)认为，作为反思实践者的专家，并非将自己的反思都用语言表达出来，这种反思可以称为“无语的”反思。凉子省悟学生们真实需求的过程正是一种“无语”反思的过程。

外语教师的知识，不仅仅包括 Shulman (1987)所说的“外语学科教学知识”，还包含着关爱 (care) (Sockett 1987; Aoki 2003; 李晓博 2009)、追求和精神方面的东西。吴一安把外语教师的这一知识称为“解放性”知识，她指出，“普通观念中的教师知识二维观强调了学科知识和教学实践知识，却忽略了这样的事实：教师是富有生命力的人，他们所从事的是‘教书育人’的事业，追求持续发展、不断自我更新是许多教师天经地义的职责，教师的自我生命活力和教师职业特点注定了他们的知识结构中有一类不可或缺的知识，借用 Habermas 的词汇，即‘解放性’知识” (吴一安 2008a: xxi)。吴一安指出了“解放性”知识的特点，“它是精神的，涉及教师的观念、态度、自省和发展意识、德行、境界、追求等” (吴一安 2008b: 35)。

在凉子的故事里，这种知识起到了关键性的作用。它存在于与学生的交往活动中，在教师和学生的情感交往世界里展开（Sockett 1987；Aoki 2003）。凉子就是在省悟“学生们像断了线的风筝，飘浮在空中，无依无靠”的过程中，痛切地体味到了学生们学习日语的“需求”。尽管抉择过程因受各种因素“困扰”显得有点漫长，但是，在“省悟”的过程中，凉子获得了对实践更深层的“理解”和认识，这种“理解”和认识包含了凉子作为日语教师的追求。

凉子所追求的境界不是如何将日语知识有效地传授给学生，而是赋予学生们在日本社会生活的“力量”。

凉子认为这才是教师对学生最真实的关爱。

社会、文化语境中的教育追求

随着调查的推进以及我跟凉子在教室内外接触时间的增多，关于凉子“个人实践知识”的谜团越来越大。

凉子经常跟我强调自己的教学目标是要“多看学生”，“我期待的是能和学生们相互扶持，相互学习，相互守望”，“避开教室里教师的权威”等。这些说法到底是什么意思？这些词语的背后又隐含着凉子什么样的教育追求？这成了我思考的问题。

在理解凉子的这些语言时，我的大脑中再次浮现出了 Connelly & Clandinin 所说的“专业生活场”来。Connelly & Clandinin 提出教师的“专业生活场”就是要把理解教师知识的范围从教室这一实践语境扩大至教室外的广义语境中去。

显然，仅仅对凉子教学故事的探究已经解决不了我的疑问。我需要开拓思路，用更广阔的研究来探究这一问题。

在考虑章节名的时候，我选用“教育追求”一词。之所以不用“教育信念”（尽管在教师教育研究领域，“教育信念”作为一个专业词汇，曾经是很多研究者研究的对象），是因为“信念”是一个表静态的词汇，意为一个人内心已有的坚信不疑的想法；而“追求”则更倾向于动态变化，意为一个人一直处在努力寻找、探索之中。凉子对教育的追求是在一定的社会、文化环境下慢慢形成和建构的，处于不断的变化之中。

第一节 教育词语

这一节，我将对凉子经常跟我提起的几个教育词语，“看学生”，“我期待的是能和学生相互扶持，相互学习，相互守望”，

“避开教室里教师的权威”等进行探究。这是凉子实践生活中所追求的东西，我想通过探究，来理解这些词语背后的社会与文化意义以及隐含其中的凉子的教师生活形态。

一、“看学生”

“看学生”是暑假期间我对凉子进行访谈时，她第一次跟我说起的。之后，她多次跟我提起这一词汇。

“看学生”是一个日本式的说法，凉子到底想说什么？

我感觉，凉子开始使用课本授课后，班级情况慢慢变得好了起来。当我告诉凉子我的这种想法时，凉子说她持不同意见。

凉子：我不认为可以把那种课堂（使用课本授课）称为还可以。（抬高声音）怎么说呢，还是我以前一直说的，对这个班我还是搞不懂。（稍微思考一下）一方面还是那个，就是，相互之间，怎么说呢，来自学生们的反应，没有我想象的那么活跃吧。感觉只是（教师）自己一个人在推着往前走。（稍微思考一下）总觉得，人数这么少，班级气氛应该更活跃一点才对。但是，却一点也活跃不起来。唉，是不是因为大学都是这样子呀？

[2002年9月26日暑假访谈]

凉子继续向我解释着。

凉子：是这样的，以前教日语学校学生的时候，如果有打瞌睡的人，我会很自然地问，啊，昨天打工打到什么时候呀等。就是说我对每个人都会有印象，比如说，这个同学老是不做作业，总是在课堂上急急忙忙做作业的样子呀，那个同学总是很认真地完成老师交代的事情呀。但是，对这个班的学生我没有。嗯，反正感觉不太一样。就是说，我“看不见”他们，是不是因为我没有努力去“看”他们呀。不过，那个时候，我最

起码每周都会去上两次课，也就是说每周最起码有两天跟他们接触的时间，这样的话，就很容易了解到他们的缺点、性格特征呀什么的。从他们的话中，我就很容易“看见”每个学生的情况。如此一来，我就可以为他们做点什么。啊，对，也就是说，为了他们，我应该更多地看他们。可是，现在呢，“看不见”他们，是因为我没有努力去看呢，还是根本没去看？

[2002年9月26日暑假访谈]

我从凉子的话语中理解了她说出的“看不见”一词的含义。对凉子来说，现在令她烦恼的是她不了解她的学生，她觉得自己和学生之间距离很远。

凉子所说的“看学生”，可以理解为我们常说的“了解学生”。“了解学生”，对我们中国老师来说，也许是一个很熟悉的词。我们都知道，老师应该了解学生。而且，了解学生的途径是多样的。在我们的校园里，老师找学生“谈心”的现象并不罕见。

和学生谈心，是我了解学生的一个途径。

我担任过班主任。有时候我利用课余时间召开班会，讨论学习和生活方面的一些问题。这个时候，大概是因为我们没有“上课”的压力，学生们的神情也比较轻松。而我也改变了站在讲台上的讲课方式，坐在学生中间，听大家你一言我一语的发言。平时课堂上一贯沉默的学生也会踊跃发起言来。从他们的发言中，我看到了平时课堂上所看不到的一面。因此，我很享受这样的“班会”时间。

我有时候还到宿舍去了解学生们的生活。为了迎接来自上级的检查，学校要求班主任到学生宿舍检查内务。这虽然是工作任务，但走进学生宿舍，就会受到学生们的热情“款待”。水果、茶水、照片、故事，甚至烦恼、疑惑……加深了我和学生间的彼此了解。

中国高校中有系、班、班主任这样的“机构”，方便教师给予学生关怀。

作为日本教师，凉子的情况怎样呢？

凉子班里的九名学生，除小张有时下课后会留下来跟我或者凉子说上几句话外，其他人几乎都是一下课就立即从教室里消失了。给我的感觉是，他们好像已经相当适应了日本大学里的机制，自己管理自己的学习和生活。日本的大学里没有大学生集体宿舍，学校不对学生的学习和生活进行统一管理，学校只是学习的地方。

在日本的大学里，尽管也有院、系的划分，但那只是限于学科上的，不像中国大学的院、系、班主任制度，在对学生进行学科管理的同时，也形成了对学生的一种“机构关怀”。

日本的大学生多是生活在自己的生活轨道上，他们按照自己的时间表，该上课的时候来学校上课。上完课后，有的学生去做兼职（日本的大学生和在日本留学的学生几乎都做兼职），有的学生去参加社团活动（社团活动也主要由学生们自己发起，没有老师的介入）等。

日本的大学机制，尽管能使学生得到锻炼自立的机会，但与中国的大学比较而言，在对学生的关怀方面显得有点“冷漠”。这也是许多刚到日本留学的中国学生难以适应日本大学生活的一个方面。

在这样的文化中，凉子所说的“看学生”，是怎样的一种“看”呢？

有时候，凉子在课后跟我说她发现最近某某同学上课好像没有精神，也许有什么问题。我曾经直接对凉子说，你可以去问问她呀。但是，凉子却说：“如果学生主动来找我或告诉我她的事情，我会认真地去对待，去倾听。但是，她不告诉我，那么我也就不好去问了。其实，我期待的是能和学生们相互扶持，相互学习，相互守望。”

“相互守望”这一词语也许道出了凉子的“看学生”和我所说的“了解学生”之概念性差别。“守望”意味着什么呢？“守望”意味着关注和关怀，但是，原则上是有距离的关怀。也就是说凉子对学生的“看”是保持一定距离的看。而对我来说，“了解”就是抹去距离，甚至是公开彼此隐私部分的交往。

在凉子看来，“相互守望”意味着师生之间非常亲密的关系，一种“带有一定距离”的“亲密”关系。日语中有一个词叫 hikaeme，日本

人很喜欢用这个词来表达他们处世的态度。意思是在与人交往时要节制自己的行为，与对方保持一定的距离。凉子所说的“相互守望”，或多或少地带有日本人尊崇的 *hikaeme* 意味。但是，凉子想通过和学生的“相互守望”达到什么样的目标呢？

访谈的最后，凉子告诉我她下个学期的打算：“下学期，我想更多地‘看’他们，这方面才是最重要的吧。怎么说呢，现在突然改变教学模式是不可能了。我希望能缩小我和他们的心理距离。”

对我而言，“了解学生”尽管是我工作中很重要的部分，但是，它和我的课堂是分开的。“了解学生”更多时候是课堂之外的教师行为，不是课堂上所追求的东西。

但是，对凉子来说，“看学生”是和课堂分不开的。她把“看学生”作为课堂目标，看作教师的存在方式（吴宗杰 2005）来思考的，甚至可以说是她所追求的课堂本身。

二、“我想避开在教室里教师的权威”

在这次访谈中，凉子还反复强调这样几句话：“我想避开在教室里教师的权威”，“我想颠覆作为教师被固定的位置”，“我想和学生们保持平等关系”等。

“你指的‘教室里教师的权威’是什么意思呢？”

“在教室里教师是有权威的。在学生看来，教师是给自己学分的人，当然是有权威的。问题是，教师本人也把自己看作有权威的。我身边就有许多这样的日语教师。对学生非常严厉，批评、教训学生。我很不喜欢他们动不动就抱怨‘现在的学生不用功’，‘留学生的素质越来越差’等。好像学生学不好完全都是因为学生不好，他们从来没有反思过自己。”

[2002年9月30日暑假访谈]

按照凉子定义的“教室里教师的权威”，无论在中国还是日本都是存在的。在中国的教室里，我们不会对教师批评学生感觉有什么不正

常，我们也不会觉得教师的抱怨有什么新鲜。

这样的事情在日本也一样。凉子所说的日语教师，指的是她原来所在日语学校的同事。凉子告诉我说她从韩国回来后就一直在民间的日语学校里教日语。她注意到身边的同事们对学生都很严厉，对学生的考勤、听课、作业、考试等都很严格。教师们之间的交流也多是抱怨学生的话。那时，凉子就觉得作为教师，应该避开在教室里的权威。

“和学生相互扶持，相互学习”意味着学生和老师彼此处于“弱势”地位，在互相帮助、互相学习中取得共同进步，也就是和学生保持一种“平等”关系。这就是凉子所追求的她在教室中的理想“身份”。

之前，凉子曾说过她认为“‘教’是带有暴力色彩的说法”这样的话。至今，我还弄不明白凉子为什么总反复强调教室里的“权威”，总说要追求跟学生们的“平等”关系。

尽管现代日本表面上是一个非常“西化”的社会，日本媒体和日本人也频繁使用“自由、平等”等词汇。但是，如果你参与到日本社会中，无论在家庭、学校还是在公司，都能感觉到明显的“上下级关系”。在这样一种社会文化背景下，凉子为何如此刻意追求和强调自己在教室里要“避开教师的权威”，“和学生平等”等，成了我心中的一个“谜团”。

凉子强调“教室里教师的权威”的原因到底在哪里？

凉子的一段话让我明白了，凉子的专业追求与她作为“个人”的追求是融合在一起的。

在暑假访谈快要结束的时候，凉子“觉得自己比以前能更自然地走进教室了”。

凉子告诉我，暑假期间她一个人去韩国故地重游。读了很多书，也思考了很多，感觉自己比原来更深刻了。她说这次韩国之旅，她见到了以前结识的一位韩国朋友。凉子说，这位朋友对人热诚，对朋友要求也很高。以前在韩国时，这位朋友就经常说凉子缺乏一种他们韩国人认为的“真诚”。具体来说就是，凉子喜欢掩饰自己，没有把真正的自己呈现出来。

凉子说，了解了韩国人与朋友“坦率”、“真诚”的交往方式后，就会感觉到日本人之间的交往确实“含蓄、暧昧”了许多。韩国人能直截了当地表达自己，而日本人却很难做到这一点。

几年不见了，凉子又被老朋友这么说，显然受到了不小的打击。朋友的话让她觉得自己身上的确存在有意无意掩饰自己的地方。

这个暑假，是凉子考进研究生后的第一个暑假。她利用假期读了不少书，觉得自己的思想一下子开阔了很多。她希望不管作为教师还是研究生，都能真诚地去跟人交往。

凉子设想今后能更放松、更自然、更坦然地走进教室，希望自己一直以来追求的目标，即“我不是老师，我和学生是平等的”愿望能够实现。

凉子所说的“看学生”和我说的“了解学生”表面上似乎很相近。但是，由于两人所处的社会、文化背景不同，两个词语的内涵以及词语中所包含的“生活形态”却是不同的。凉子作为教师对“避免在教室里的权威”的专业追求或教育追求又与她“个人”的追求分不开。而作为“个人”，凉子又受她所处的社会、文化环境以及她个人经历等的影响。因此，对凉子教育词语的探究让我明白了，要真正理解和接近凉子的教育追求，还需要以更广阔视野，从她的人生故事等方面来进行探究。

第二节 凉子的人生故事

为了接近和探究凉子的教育追求，我决定从为什么要成为日语教师以及成为日语教师前她的经历开始。

一、与“外国”的故事

在日本，“日语教师”意味着跟“外国人”打交道的工作。到底是什么让凉子与这一工作结上缘了呢？

凉子出生于大阪一个普普通通的日本家庭。父亲是一家公司的普

通职员，母亲结婚前在一家服装厂工作，婚后辞掉工作，做专职家庭主妇。家里有姐妹两人，凉子是长女。父亲是传统的“日本男人”，是“一家之长”，家务和孩子的事他从不过问，都由母亲一人承担。

凉子从小就有点“怕”父亲，很少直接跟父亲交流，有什么事情都是通过母亲跟父亲商量。就连大学毕业后她决定去韩国教日语这么重要的事情她也没有直接跟父亲说，而是先告诉母亲，母亲转告父亲。凉子知道父亲不太喜欢韩国，没想到母亲告诉父亲后，父亲并没有生气，这让凉子松了口气。

凉子经过小学、初中、高中的学习，最后考到了大阪附近的某一女子大学。凉子说因为自己从小就喜欢“国语（语文）”，因此，大学选择的专业是“国文学”。

凉子起初两年的大学生活过得并不开心。她说大学一二年级时，非常孤独和迷茫，没有朋友，也不知道以后要干什么。因为大学生活比较轻松，所以除了上课大部分时间都在打工。

凉子意识到这不是一件好事，“这样下去，我的人生就完了”。因此，在心底里，凉子产生了一种想要改变自己生活的想法。

（一）美国家庭留学

如何改变自己的生活？

当时凉子想到的是离开日本到美国去做短期的“家庭留学”。这跟20世纪90年代初日本比较流行“短期国外家庭留学”这一大环境有一定的关系。但是，凉子决定去美国短期留学的背后还有什么样的故事？

这得回到凉子的高中时代。

凉子所在的中学来了一位英语助教，是白种人。大多数学生因为是第一次近距离接触外国人，所以很想用英语跟他交流。

有一天中午放学后，凉子带着盒饭去食堂吃饭。因为刚刚下课，食堂里坐满了人，只有这位外国老师前面空了一个座位。凉子只好硬着头皮坐了下来。

“You are beautiful!”这位外国老师冲凉子先开了口。

如果是现在，凉子一定会很高兴地说“谢谢！”或者露出高兴的表情。但是，当时听到这样的称赞时，凉子一方面觉得老师不一定是真心这么说；另一方面觉得当着这么多人的面，有点难为情。因此，她对老师的赞扬没有什么反应。

这位助教老师生气了，当着大家的面，怒斥凉子为什么不能爽快地接受别人的称赞，这样做是很没有礼貌的。

老师的发怒吸引了周围很多人莫名其妙的目光，这深深地伤害了凉子的自尊心。她不能理解老师为什么要当着这么多人的面教训自己，她接受不了这位老师的“教育”方式。

从此以后，凉子对外国人和外国产生了一种不信任感和厌恶感。

这次食堂里的尴尬事件深深地伤害了凉子，那位老师当着很多人的面怒斥自己的情景和教训自己的话，几年之后还深深地印在凉子的脑海中。

大学一二年级，凉子不开心时，脑子里浮现出的就是这次食堂里的尴尬事件。尽管以前难以接受那位老师的话，但凉子还是觉得自己身上确实存在着不能跟人交流的缺点，也许是因为自己太过于封闭了。

于是，凉子考虑要改掉自己身上的弱点。

“改变自己的最好办法可能就是去国外吧。”

靠打工攒够了留学所需要的钱后，三年级的暑假，凉子去美国做了一个月左右的“家庭留学”。

那么，第一次国外留学生活，给凉子带来了什么呢？

留给凉子深刻印象的并不是留学的家庭，而是美洲印第安人。

谈起美国家庭留学经历，凉子讲得最多的就是“美洲印第安人”。这是因为当时她偶然选择的留学地点竟然是“美洲印第安人以自然部落方式最后生活的地方。”

今天，随着美国“现代文明”的不断发展，美洲印第安人口逐渐减少，文化日趋消亡。20世纪70年代，美国政府开始意识到印第安人在美国历史上的重要性，认识到保护多元文化的重要性，采取了修建

印第安人博物馆等积极的措施保护印第安文化。因此，有学者指出，目前印第安文化不断地被“博物馆化”和旅游市场化。

凉子见到的正是被“博物馆化”和旅游市场化了的印第安文化和美洲印第安人。

凉子：那时候，不知道为什么，看到博物馆里的东西好感动啊。（提高声音）虽然在距离（我们）那么遥远的地方，有那么不同的文化，大家干着那么不同的事情，语言也不通。但是，感觉能够理解！（笑）我就想为什么会这样呀？语言和文化都不同，一切都不同，但是非常能够理解他们的心情！能明白他们想表达什么！觉得其实我们和他们很相似！那时，我就想，如果将来能从事一种感受外国文化的工作就太好了！

[2002年6月27日 电车里的谈话]

凉子对美洲印第安人的了解，除了历史课上学过一点外，几乎是零。当初凉子选择家庭留学地点，并非因为附近有美洲印第安人。在参观美洲印第安人博物馆之前，留学家庭的人跟凉子谈了不少关于美洲印第安人的事。

凉子：那个，我留学的那个家庭是（来自欧洲的）XX裔的美国人。他们呢，虽然是好人，但是好像有白种人的那种高傲感，就是白人意识很强吧，他们经常说些歧视美洲印第安人的话。我听了他们的那些话，就想，哦，是这样呀，原来美洲印第安人是受歧视的人种。

[2002年6月27日 电车里的谈话]

真正走进美洲印第安人博物馆时，凉子却感到了一种从没经历过的心灵震撼，那就是凉子所说的“感动”。尽管语言不通，距离如此遥远，文化也如此不同，凉子说：“但是，感觉能够理解！”

当面对一切都不同的“异文化”时，我们可能会因为彼此不能用语言交流而觉得无法沟通和理解。然而，交流和理解，更多时候是超越语言而存在的。在美洲印第安人博物馆，凉子就是被这种超越种族、语言和文化的理解和发现所感动的。

参观了美洲印第安人博物馆后，凉子说：“我觉得这些美洲印第安人是不应该受到歧视的。几天以后，我有机会去参观美洲印第安人部落，亲眼见到了他们。”

凉子：他们竟然是展示品啊！（稍微抬高声音）那些美洲印第安人。那些人现在只是为做手工礼物而存在的！真可怜啊，（激昂的声音）你看，就是做我戴的这样的耳环呀什么的，他们仅仅是为了制作这样的东西而存在。而且，向人们展示他们制作的过程。那时候，他们的目光啊，哎呀，怎么说呢，非常悲哀的感觉。我留学的那个家庭的人，摆出一副“哼，我是白种人”的样子。而且，介绍他们的时候，虽然说不上态度恶劣吧，也是用一种“哼，这些家伙们”的语气。在我看来，他们的眼神真的是很悲哀！

[2002年6月27日 电车里的谈话]

幸存下来的少数原住居民后裔，实际上时刻挣扎在历史与现实之间，承受着精神世界与生存需要的分裂之痛。尽管印第安文化艺术日益成为美国文化市场的新卖点，但印第安人自身正不断地被美国主流文化同化，他们正被博物馆化和旅游市场化。凉子所看到的美洲印第安人“悲哀的眼神”是不是正在诉说着他们的挣扎与分裂之痛，诉说着他们被博物馆化和旅游市场化的悲哀？！

在西方现代文明发展的背后，这些土著居民背负了多少无辜和无奈！他们的历史被无情地打断，文化逐步消失，人口逐渐减少。在西方文化的语境中，他们渐渐缩小成一个文化符号，被摆在博物馆里供人参观，被制作成旅游纪念品在市场上出卖。

年轻的凉子当时并不知道这些美洲印第安人“悲哀的眼神”背后的挣扎和痛苦。但是，他们变成“展示品”的事实和那悲哀的眼神，引起了凉子深深的思考。

凉子：（提高声音）我就想这究竟是怎么一回事啊！我一直无法忘记美洲印第安人悲哀的眼神。我也不明白，为什么他们的眼神那么深刻地留在我的脑海里，为什么我会一直都记着，一直。

[2002年6月27日电车里的谈话]

凉子在美国，除了到美洲印第安人博物馆参观外，还和与她一同参加家庭留学的三位日本大学生一起参加了一些当地活动。这些活动让凉子第一次感觉到与异文化交流的快乐。

凉子：我参加家庭留学的那个地方，碰巧有四个日本人，我们成了好朋友，大家一起参加各种各样的活动。因为在当地日本人很少见，所以，就安排我们到小学去，给当地的小学生介绍日本的文化。（笑）于是，我们四个人拼命想我们该怎么介绍。那时候，我们恰好带着浴衣（日本人夏天穿的类似和服的服饰），于是就决定穿浴衣，跳日本的盂兰盆舞（日本8月15日盂兰节时所跳的一种传统的祭祀舞蹈），我们还介绍了各种各样的日本游戏。

因为我们带了些日本的折纸，刚开始的时候，我们给大家叠甲壳虫，叠纸鹤。我们还带了盂兰盆舞音乐的录音带，于是，放着音乐，唱着歌，跳起舞来。后来，他们干脆让我们在体育馆的舞台上表演。我（笑），还有另外三个人，都穿着浴衣，跳盂兰盆舞。后来，我们叫观众们上来，大家一起跳盂兰盆舞。（笑）因为这里日本人真的很稀罕吧，有线电视台的人来了，把那

个场面录了下来，当天晚上就播放了。好像放了两三次，真的很不好意思（笑）。因为穿着浴衣，所以我们的镜头比较多。

[2002年6月27日 电车里的谈话]

之后，大家都说她们跳得很好。这让凉子感到非常高兴，她说：“别提我有多高兴了，感觉真是很痛快。啊，好开心，真的非常开心！”

凉子他们一起给美国的小学生展示日本的手工，唱日本歌，跳日本民族舞蹈时，他们其实扮演着文化交流的角色。而正是这种文化交流的被认可让凉子感觉特别高兴和激动。

可以想象，对一个从未体验过外国生活的大学三年级学生，对认为自己性格上存在不能与人交流的缺点，想要改变自己的人来说，经历这种异文化交流的快感，是多么的刻骨铭心。而对自己的人生方向还不明了的年轻大学生凉子来说，这段美国家庭留学经历更是影响深远。

（二）“日语教师”职业

美国家庭留学对凉子的影响不仅仅限于交流方式上。凉子认为自己之所以跟日语教育搭上关系，最大的原因在于这段美国家庭留学的经历。

“已经过去十年了，为什么还那么清楚地记得呢。那次的家庭留学经验真的非常重要，是改变我人生的一个重要因素呢。在那之前，我一直在想自己做什么好呢？真的不知道，我的人生目的是什么呢？不知道。人如果没有目标的话，心情会很不好，对吧。那时候我已经21岁了，正处于为该做什么而烦恼的时候。自从参加了家庭留学活动，参观了美洲印第安人博物馆，我便开始寻找一种能够感受异域文化的工作。”

有了美国的留学经历，凉子回到日本后，就把日语教师当作职业目标了。那么，实际情况又怎样呢？

凉子：三年级的时候，不管怎样，反正先修了日语教育的课，可是到了四年级，就要牵扯到找工作的问题吧。我，

怎么说呢，那时，还是想和一般的日本女孩子一样找一份OL（公司女职员）的工作做。其实之前我一直向往做一名公司职员的。就是说，想找一份普普通通的工作，过一种跟一般女孩子一样的普普通通的生活。对啊，结婚啊（当时凉子还是独身），然后过着普通的生活。

[2002年6月27日 电车里的谈话]

读者读到这里，也许会和我当初第一次整理这段故事时的反应一样，“不是说要去做日语教师吗，怎么突然又变成了普通的公司职员？”

对凉子这一看似矛盾的叙述，我是这样解释的。如果说“做日语教师”来自于那段短暂但影响深远的美国家庭留学经历的话，那么，凉子说“自己之前一直向往做一名普通公司职员”的想法则扎根于凉子生活的日本社会环境和日本文化。

在日本，大学毕业后找一份公司的工作，然后辞职，结婚，生儿育女，相夫教子是一般女孩子最为普通的人生道路。在后来的访谈中，凉子说自己也想要这样的生活，或许是受到了母亲的影响。

在我们中国人看来，不可思议的是，对于这样一条似乎已经为女性设计好的“人生道路”，许多日本女性并不反抗和抵触。事实上，像凉子这样，大学一毕业，就把家庭主妇作为自己人生目标的女性并不少见。

“有了美国的留学经历后，也想过做日语教师。但是，日语教师不是谁都可以做的职业，而且收入也很低，没有保障。找一份公司职员的工作，如果能够幸福地结婚生孩子，生活就会很安定了。”凉子补充道，“这是在我看来的一种安定。”

也就是说，女性进企业工作，然后辞职，结婚生子，做家庭主妇被日本社会认为是女性“最安稳、最幸福”的人生道路。

凉子陷入了一阵沉思。

过了一会儿，她说以前从来都不认为自己是一个受日本社会意识限制的人。但事实上，说不定自己是一个“非常日本化的人”，深受日

本传统意识的影响，只不过自己并没有意识到而已。

因此，凉子说她“总觉得在自己心灵深处有一种挣扎。以前不明白这种挣扎是什么。现在觉得有可能是自己无形中一直想打破这种来自社会意识的束缚，但却一直没能打破。所以有时候自己会处于一种较为痛苦的状态”。

但是，日语教师这一职业带给凉子的挣扎和痛苦，不仅仅是精神层面上的，还有日语教师在日本社会的处境和特殊位置。

凉子在接受我的访谈中，围绕“日语教师是一个没有保障，没有安定感的职业”这一话题谈了很久。

在日本，日语教育的兴起源于20世纪80年代。1983年日本首相中曾根康弘提出“10万留学生”计划后，“日语教育”、“日语教师”、“日语学校”等词汇也开始进入人们的生活。根据日本文化厅2007年的数据报告（见表2），到2007年为止，日本国内的留学生总人数达到了163670人，在大学和研究生院学习的人数占了约24%，而差不多75%的人集中在被称之为“一般设施、团体”的日语学校、民间志愿者团体等地方学习。还有很少一部分人在短期大学和专科学校学习。

可以看出，在日本，所谓的日语教育，最主要的并不是大学和研究生院的留学生教育，而是民间的日语学校或其他团体的教育。

表2 日本留学生人数的变化

	1998年	2003年	2004年	2005年	2006年	2007年
研究生院·大学	18,387	35,816	36,417	42,718	39,605	39,465
短期大学	988	2,660	2,033	1,842	1,480	1,381
专科学校	342	234	274	298	281	283
一般设施、团体	63,369	96,436	89,776	90,656	111,328	122,541
合计	83,086	135,146	128,500	135,514	152,694	163,670

那么，从事日语教育的教师情况怎么样呢？根据日本文化厅2007年的统计，截至2007年日本国内日语教师的总人数为31234人，其中一般设施、民间团体的教师人数最多达到了26214人，占总人数的

83.9%。而从雇佣类型来看，全国的日语教师人数中，正式在编的专职日语教师人数仅为4851人，仅占总人数的15.5%，而志愿者教师和“非常勤（代课）、兼职”教师人数为26383人，占总人数的84.5%。

所谓的“非常勤教师”，就是我们说的代课教师，或者叫外聘教师。除大学里的日语教师主要为非常勤教师外，日语学校里的日语教师也多是非常勤教师。志愿者教师人数最多，但随机性和流动性也很大，专业性也不太强。可以说，日本的日语教育主要是由一大批被称为“非常勤”的日语教师支撑着。

为什么日本的日语教育机构多采用非常勤教师制度呢？

最主要的原因在于这样可以节省用人单位的经费开支。采用非常勤制度，用人单位只需按实际的课时数付给教师课时费就行了，无须负责教师的社会医疗保险等福利性经费开支以及奖金等。还可以根据学校招收留学生人数的多寡，“聘用”或“解雇”非常勤教师，无需担心合同问题及其他法律问题。

这种霸王制度对非常勤教师是毫无保障的。这些非常勤日语教师就像教书机器，通常要同时在多家学校任课，他们除了上课，跟学校没有别的瓜葛。因此，非常勤日语教师没有归属感。

“我从事的是日语教育事业，但是，我没有归属感，不知道自己归属哪里，好像哪里也不是。”凉子慨然长叹。

非常勤日语教师们确确实实从事着推动日本“国际化”的教育工作和事业，然而因为在日本日语教育的“民间性”定位，使得这些“园丁”们变成了没有归属感，没有安定感，没有保障，疲于奔命的职业群体。

令人感动的是，凉子就是在这样的环境中追求着教师的理想和境界。

凉子毕业那年，正赶上日本经济不景气，她没能找到如意的公司工作。毕业后的第一年，凉子变成了以打临时工为主的“待业青年”。在思考今后的人生方向时，之前沉睡的“日语教师”又在凉子的头脑中“复活”了。凉子说：“那时候，我突然特别想做日语教师。虽然当

我身边有很多人都说日语教师没什么前途，劝我还是放弃吧。可我，怎么说呢，很想做。”

由于日语教师的“民间性”，想成为日语教师不像中小学教师那样一定要通过国家规定的严格的资格考试。但是日语学校或大学雇用日语教师时，一般会优先录用通过由日本（财团法人）国际教育支援协会举办的“日语教育能力鉴定考试”的人。因此，在日本，这种由财团举办的全国性的“日语教育能力鉴定考试”变成了实际上的教师资格考试。为了迎合参加这种考试需要，有些学校举办了“日语教师培训学习班”，进行日语语言知识、日语教授法、异文化交流等知识的讲授。

凉子下定决心要做日语教师后，她回到了原来的大学，自费参加了由那所大学举办的“日语教师培训学习班”。一边打工一边在那个培训班学习日语教育的相关知识。经过差不多半年的学习，凉子顺利通过了“日语教育能力鉴定考试”。在课程快要结束的时候，韩国有一家学校到日本招日语教师，凉子报了名，经面试合格。三个月后，凉子结束了日语教师培训课程后，就赴韩国教日语了。

对凉子来说，在韩国两年半的经历，是她作为日语教师的最初体验，同时也是她作为日语教师接触异文化交流的开始。

凉子是在几乎一点也不会说韩语的情况下，去韩国任教的。凉子在韩国期间自学了韩语。她认为自己的韩语学习经历与自己的教育追求有一定的关系。

在韩国教日语期间，凉子自学了韩语。凉子为什么要自学韩语呢？

凉子最初工作的那所韩国学校里会说日语的人很多，即使不会韩语也不会妨碍工作和生活。可是一年后，凉子换到了一所短期大学工作。这所学校里会说日语的人很少，大部分工作人员都只会说韩语。

有一天，课前三分钟，凉子用蹩脚的韩语对工作人员说：“请给我复印的东西。”没想到对方拿过来的是一杯咖啡。

凉子觉得不能因为自己不会讲韩语而影响到工作。

从此，凉子开始自学韩语。

自学了一段时间，凉子会的韩语越来越多，周围的韩国朋友也多了起来。有不明白的地方，凉子就向周围的朋友们请教。总之，凉子充分利用自己周围的人力资源。

半年后，凉子可以用韩语跟韩国朋友交流了。

凉子告诉我说，之所以这么努力地学习韩语，她想证明给学生看，只要努力，半年就可以学会一门外语了。再者，凉子上课的时候还可以用韩语向日语初学者解释语法。

又过了半年，凉子能在初级班课堂上用韩语授课了。

凉子说，她坚持学韩语最大的动力在于学习的快乐。她说在韩国碰到了很多很好的人，他们都很耐心地教自己韩语。“自己切身体会到怎样跟人交流才更开心，怎样表达才会被对方认可。正因为这样，我才能够很积极很愉快地用外语来交流”。

之前，凉子从没想过自己竟然可以在这种没有教室，没有固定教师的情况下学好一门外语。因为，她从小就是“好”学生，她所知道的学习只有一种，那就是在教室里老老实实跟着老师学习。

自己的韩语学习经历，改变了她已有的“学习”概念。凉子领悟到外语学习成功与否的关键是学习者有无学习的欲望，让学生有“我想学！”的欲望是非常重要的。

凉子这样解释自己对“教室”认识的变化：“大概是因为周围那些教会我用韩语表现自己的韩国朋友们，所以我才会变得不屑于‘教室’这一空间。”

凉子的韩语学习不是坐在教室里抱着课本啃语法、句型、课文的学习。凉子从自己的这一学习经历中学到的不仅仅是一门语言，她学到了外语学习的信念，外语学习，如果学习者没有“我想学”的意识，那是学不好的。

这一点，成为凉子日后教育追求的根基。

凉子说，她在韩国时能体会到用外语跟朋友们交流的快乐。可是，眼前的学生却很少有机会去体会用日语交流的快乐。凉子感觉到了自己所经历的教室外愉快的外语学习和她的学生们所经历的教室内沉闷

的外语学习之间的矛盾。

她也想让同学们经历一场“愉快的外语学习”。

凉子把目光投向了教室外的“关系网”。

“太好了！机会来了！”朋友们应约而至，凉子非常激动！

为了给学生们树立一个明确的目标，她计划在二年级的口语课中加入演讲比赛这一活动。凉子抛开了原来的课本教学，课堂时间用来组织学生们讨论演讲题目，作演讲准备等。她说，那时候她顾不上考虑这样做会不会违反学校的规定，她一门心思就是想让学生们把“死外语”变成“活外语”，让他们体会学习外语的快乐。

后来，凉子又请来了日本朋友做评委，在班上举行了演讲比赛。

在她的一年级视听课上，如何让学生们有意识地体会日语的发音，并练习听力呢？她想到了日语歌曲卡拉 OK 大赛。于是凉子把自己的视听课上成了“日语歌曲卡拉 OK 大赛”的练习课。他们确定比赛的原则是要唱日语歌曲。首先凉子让大家听日语歌曲磁带，然后让他们选出自己最喜欢的歌曲。师生一起努力，把歌曲的歌词听写出来，最后大家拼命跟着磁带练习演唱。

和二年级的演讲比赛一样，凉子也请来了校外的日本朋友当评委。

那次的日语歌曲卡拉 OK 大赛非常有意思。其中有一个小组给凉子留下了很深的印象。

当时，他们很想唱韩语歌曲，凉子就对那个小组的人说：“唱也可以，不过要先把它译成日语，用日语来唱。”结果，旋律和翻译的歌词完全不协调，歌曲听起来有点怪怪的。

但是，让凉子感动的是没想到他们竟然把歌词翻译出来了。

在课堂上进行演讲和卡拉 OK 比赛这样的“上课”方式，对学生和凉子来说都是第一次。所以，当学生们一副茫然的表情来问凉子“老师，该怎么做呢？怎么做才好呢？”的时候，凉子自己也不知所措。但最终大家都非常认真、积极地投入到活动中了。

即便是今天，无论中国还是外国，大多数教师对教学的理解仍然是“给学生灌输知识”。

凉子接受的日语教育多是关于日语语法和传统教学法方面的知识，并没有接触到“自主学习”或其他“以学生为主体”的教育理论和教学法。可以说，凉子在课堂上大胆放弃了传统的课本教学，进入以“学生活动”为主的课堂教学完全是基于自己的韩语学习经历。

也就是说，她用自己的学习经历去建构自己的教师知识。

凉子在学习中体会到学好外语的关键是学生有“我想学！”的想法，而怎样才能促使学生有这样的兴趣呢？就是把课堂的权力交给学生，让他们去做自己感兴趣的事情。

对二年级日语口语课的学生来说，也许再也没有比日语演讲比赛更有吸引力了。因为，演讲比赛要求学生们实实在在地、主动地用日语去表现自己，表达自己的思想。这比口语课上老师机械地带领学生朗读课本上的“会话”显然更具有“学习”的魅力。

对于初学日语，以锻炼听说为主的一年级视听课的学生来说，日语卡拉OK大赛比看录像带显然要活泼有趣得多。

这样一来，课堂上背负压力的学习变成了开心的学习。这样的课堂还需要老师苦口婆心地去提醒学生上课不要睡觉吗？

传统的外语课堂教会了学生们依附教师，依附教材。一旦脱离教材，没有教师授课，学生们往往不知所措。这时，考验的不是学生，而是教师对学生的信任、教师的耐性和正确引导。

日本“自主学习”的著名研究者Aoki经常告诫师范学校的学生“课堂上，老师最好变得无能”，“课堂上老师沉默是金”。意思就是教师要充分信任学生，给他们反复尝试的机会，学生们往往会表现出出乎意料的才能来。凉子当时也许并非有意识地要在教室中扮演一个“无能”教师的角色。但是，一句“总之，我交给你们了”就已经把学习的决定权、主动权和自主权交还给了学生。

因为想让学生们体验“快乐学习”，凉子顾不上考虑会不会违反学校规定，大胆进行新的教学尝试。“教师的生活方式与其思想应是合二为一的”（吴宗杰 2008）。

正是因为凉子在教室外有过快乐学习外语的经历，她才有了改变课堂的想法。而这种新的课堂生活方式反过来又会影响凉子的教育思想和教育追求。

二、不同的经历

我学习外语的经历和凉子学习韩语的经历完全不一样。

教室这一空间对我学习外语来说具有重要作用。现在想起来，与其说那是我们学生的空间，不如说是教师的空间。教师是极有权威的，我们的学习是在教师意志的支配下进行的，学习也因此变成了应付老师。可是，课堂上苦口婆心讲课的老师，哪里知道学生的想法呢？

不同的学习经历，不同的课堂学习方式带给凉子和我不同的教育追求也是理所当然的。

之前我一直认为，外语学习就是要与“苦”作斗争。因此，当学生们诉说学习的失败或者迷茫时，我总会告诉他们坚持下去，早上要早起，放声朗读，要多背诵单词、句型和文章。我认为，这才是外语学习成功的关键。

也许在我所处的外语教育环境下，这样的努力确实是外语学习成功的关键。但现在的学生，有多少人具有这种坚强的毅力并最终获得成功呢？

在讲述凉子学习和教学经历的过程中，我不断反思自己。作为教师，我们是不是太容易为自己找一些借口而墨守成规？我们是不是太容易将教学质量问题都归结到学生身上，而忽略了对自身教学的反思和改变呢？

从这一点上来说，凉子的故事是有教育和启发意义的。

三、总结与思考

美国家庭留学为凉子带来的体验和领悟是多方面的。

凉子：是吗？！啊，通过刚才的谈话，我才注意到。啊，是吗？！美洲印第安人当时的那种眼神可能真是我（人生

观)的原点啊(笑)。我自己都不知道为什么不单单满足于做一个日语教师,怎么说呢,我的视线老是要去关注那些社会的不公平啊,那些因为遭受歧视而哭泣的人们,比如在日本居住的外国人等,我自己也不太清楚原因在哪里。原来,起因是在那些美洲印第安人的眼神啊。你知道吧,我不是一直都在做志愿者吗,有时候也想过,哎呀,算了,自己就只做个日语教师就行了,何必把自己弄那么累,弄得那么紧张。可是,我却没办法说服自己放弃志愿者的工作。所以,我就想这究竟是为了什么呢,对啊,(笑)对啊。通过刚才的谈话,我才第一次发现哦。嗯,真的,那些美洲印第安人的眼神或许真的是我(人生观)的原点呢。今天我自己有了新的发现,我也真的学到了不少东西呢。弄明白了一件事情,嗯,感到心情好舒畅!

[2002年6月27日 电车里的谈话]

从这一点来看,美国家庭留学的经历,不仅让凉子与日语教育搭上了关系,还影响了凉子的价值观。

如果说,美国家庭留学是凉子人生经历中的“早期故事”,它对凉子的影响更多是在“个人”方面。那么,在韩国的学习和教学经历对凉子的影响更多是在专业生活方面。

在韩国自学韩语的经历让凉子发现原来外语学习是可以在没有“教室”的情况下进行,让学生有“我想学!”的冲动是很重要的。凉子进行“教学尝试”,把教室还给学生,把学习的主动权还给学生,正是“避开教室中教师的权威”的真正意义。

吴宗杰说过教师知识本身是一种“生活历史的感悟,由人生故事编写”。他认为“凡人们在语言中凝固了的东西只不过是空洞的名称而已,只有与这些名称编织在一起的生活形态才是真实的”(吴宗杰2008:59)。通过对凉子人生故事的叙述和探究,我从社会、文化、人

生经历等方面找到了凉子一直强调的教育追求原本归属的“生活世界”。“我想避开在教室里教师的权威”，“缩小与学生之间的心理距离”，“与学生相互扶持，相互学习，相互守望”等一直以来困惑我的话也都在她的人生故事中找到了“家”。

我明白了所谓“教师的教育追求（信念）”，不是停留在语言层面上的一种说法，而是一幅由教师人生故事书写的画卷。过去的人生故事书写着凉子今天的教育信念，而今天的生活又演绎着明天的理想。

在整个探究过程中，我感谢凉子把自己的过去、感悟、经历等无私地与我分享，并允许我以故事的形式写出来跟更多的人分享。

可以看出，凉子的交谈实际上也建构了她的身份，凉子从中也会有新的发现。

“相互关系”中的知识

Clandinin & Connelly (2000: 189) 指出, 叙事探究是处在关系中的研究者和处在关系中的研究参与者的合作研究。这里的“关系”是指人类经验本身所带有的社会性。

“相互关系”指研究者“我”与研究参与者凉子之间的“关系”。

“知识”的含义基于建构主义对“知识”的理解。受心理学家维果茨基心理发展社会中介理论影响的建构主义认为, “知识是内嵌于社会的, 学习是通过社会中介的合作过程而发生的”(高文, 裴新宁 2004: 29)。也就是说, 建构主义认为人是在“人际互动中”通过社会性协商进行知识的社会建构。这样的“知识观”, 可以让我们把我和凉子的“关系建构”以及我们之间的“关系”理解为促进我们双方“知识”建构的一种方式。

在我和凉子的合作研究中, 我们的“关系”确实影响和促进了凉子的教学实践以及她对实践的思考。我们可以把凉子对实践的思考称之为她作为日语教师的“知识建构”。

第一节 研究者的存在方式

一、改变

我在研究“现场”始终处于一种“关系的协商”之中。

在调查的起初阶段, 我时常会陷入一种迷茫。作为研究者, 我到底该做什么不该做什么, 研究者和研究现场中的人之间的界线该如何划分。比如要不要将学生告诉我的一些“秘密”转告给凉子。如果从改善课堂的角度出发, 我想我应该将学生们的不满和他们的希望完完全全告诉凉子。但是, 作为研究者,

我又不能不从研究的角度来思考这一问题。我担心过多地介入凉子的实践，会影响我们的关系建构。

我感觉最近凉子班上的氛围好像好了一点。

我们都能感觉到学生们的参与意识比以前要好一些。

凉子的课对小张来说，从内容到形式都有一定的难度。但小张却不愿意把这些告诉凉子。我真的有点担心。

作为一个“旁观者”，从小张和凉子的身上，我第一次意识到学生身上有太多教师所不知道的故事。因此，了解学生说起来很容易，要做到这一点真是太难了。

我是不是应该把自己所知道的情况都告诉凉子呢？但我又担心小张会怎样看我。凉子会不会受我影响，不再是纯粹的她了呢？

这种矛盾的心理我在调查开始之前并没预料到。

[2002年7月4日]

这种“矛盾”让我自我反思时，感觉不安和自责。

经过一段时间的思想斗争后，我把这种烦恼告诉了我的指导教师。很快，我收到了回复。

主题：Re：关于调查

时间：2002年7月6日23：43

小李，

至于要不要将学生的话告诉凉子，请根据你自己的直觉和良心来判断。如果说了，对大家都有好处的话，即使凉子的 landscape 受到影响又有什么关系呢？不过，要注意的是，说出来会不会影响到凉子的心情，凉子会不会因此消沉，还有学生们的态度。这些都要好好考虑。

如果有什么担心的，任何时候都可以给我发邮件。

再见。

[2002年7月6日电子邮件]

我是为了研究才到教室里来的，如果我的存在能给凉子和学生们带来好处，即使我研究的东西受到些影响又有什么关系呢？

我觉得自己一下子豁然开朗了。

老师的话把我从一个只重视自己研究的“顽固研究者”变成了一个遵从良心的“灵活研究者”。

促使我向“灵活研究者”变化的另一原因还在于研究过程中，我所获得的对“研究”本身的不断领悟。

……我的研究，促使我真实地去面对所有的东西，包括美的、丑的。我忽然觉得，好的研究应该是能记录真实的东西，哪怕是用平铺直叙的语言也好，只要能带给读者一种反思，给读者一种心灵的冲击，就应该是好的研究。而那些在宏大理论的庇护下，装扮起来的研究，是应该避免的。

[2002年10月11日研究日记]

这样的想法，让我抛开了“为研究而研究”的想法，努力做到“去经历发生的一切”。

对“变化了”的我，凉子好像没有反感，反而更真诚地与我交流她对课堂和学生的看法和思考了。我发现，随着我们交流的增多，凉子对自己实践的思考也在不断地变化和深化。我和凉子的“关系”已经促进了凉子作为教师的反思和发展。

二、跟凉子交换看法

题目：上周四

时间：2002年10月29日0:02

凉子，

周四的课，辛苦了。

我真的觉得最近班上的气氛好起来了。

凉子是否也感觉到了呢？

感受最深的是，凉子一直追求的“看他们”和“能看见

他们”的愿望实现了，不是吗？

当然了，这是凉子和学生相互作用的结果。

上课时，从他们眼中闪烁的光芒、开心的笑容、认真的表情，我感受到了这一点。

凉子是怎么认为的呢？

不过，小许最近上课好像没什么精神，我担心她是不是有什么事。

这次就写到这里吧。

下周四见。

李

[2002年10月29日电子邮件]

在这封电子邮件里，我坦白地告诉了凉子我对课堂的感受。

提到小许，是因为之前一直很认真的小许最近在课堂上却表现得无精打采。教师的本性使我忍不住想去问问小许是不是发生了什么事。很快，我收到了凉子的回信。

题目：Re：上周四

日期：2002年10月30日0：17

小李，

我也感觉到了最近学生们的变化，那是“真的很想学习！”的表情。我终于感到了一种来自学生方面的“正面压力”，我的课一定要和他们想学习的热情相符才行。这种压力对双方的进步都有好处，我觉得现在的课堂感觉比较好。

至于小许，她最近的状态的确有点令人担心。我也想过装作若无其事的样子问问她怎么了。但也许她把日常生活中的烦恼带进了课堂，再观察观察吧。

其实，在生活方面，大家都会不同程度地有这样那样的问题。但是，老师既不容易“看见”，又不能强迫学生把这些问题“给你看”。

我期待的理想状态是，作为老师，在对方希望“我看”的时候，能很好地接纳他们。

实际上，我是一个非常在乎别人举动的人，一看到那些无精打采，缺乏学习热情的同学，我就忍不住想问问他们怎么了。我这么做，也许是因为想要告诉对方“我在乎着你哦”，以此来安抚对方的心灵。

为什么会这样想呢？自己什么时候开始有了这种错误的想法呢？

好了，我们明天见。

谢谢你读完这么长的信。

凉子

[2002年10月30日电子邮件]

凉子的这封邮件向我传达了几方面的信息。

凉子开始追求一种新的课堂目标。不仅教学生们日语，还要培养他们学习日语的自主性。这与凉子上个学期一直思考的“教学生们什么”比起来，教育目标显然提高了很多。凉子对自己实践的思考深刻了很多，她已经将目光投向了对学生学习能力的培养。

自20世纪80年代以来，在第二语言和外语教育领域，“自主性”被诸多教育专家视为理想的教育目标。因为语言学习是否成功，最终取决于学生的“自主”学习能力。显然，我的邮件促使凉子认真、深层次地思考了她的实践。

凉子在这封邮件里还透露出她对学生关注点的变化。尽管凉子一直以来坚持“看学生”的原则并没有改变，但那是一种相互信任但是从远处关注、守护、等待和接纳的关系，不是主动介入学生生活的关系。我对小许的担心引发了凉子对学生问题如此深刻的思考，不能不说她对学生的关注已经不限于教室了。

第二节 小张的故事

尽管留学生的故事不是我的研究对象，也不是我的主要探究主题。但是，我的研究却与这些留学生的故事紧密相连。因为，他们在凉子的“专业生活场”中占据着举足轻重的位置。

一、独来独往的小张

小张来日本留学之前，已经在中国读完了大专，并在一家公司工作，日子过得安稳舒适。受宿舍同事辞职去日本留学的影响，小张也觉得趁着年轻自己应该学习更多的东西。小张决定走一条让同龄人羡慕的留学之路。

在朋友的帮助下，小张联系了日本的一家语言学校，由于手续办得顺利，小张还没有学会几句日语，就拿到了签证。于是，辞掉工作，放弃舒适的生活，离开家乡，只身一人来到了一个完全陌生的国度——日本。

来日本之前小张把留学想得很简单也很美好。她听说日本打工很容易，因此口袋里仅带了几百元人民币。她相信靠着自己的努力，挣钱养活自己，供自己读书没有问题。

一踏上日本的国土，小张满脑子就是找工打。因为不会日语，没办法跟人交流，小张找工作并不顺利。最后，在朋友的介绍下，找到了一份不需要语言的工作。

就在一门心思打工挣钱的时候，她接到家里电话，父亲因病突然去世。从朋友那里借了机票钱，小张回了趟家。再次回到日本时，小张既承受着巨大的悲痛，又面临必须自力更生供自己读书的残酷现实。因此，小张更加拼命地打工。由于晚上的工作工资比较高，小张在一家工厂做夜工。白天没课的时候还去打另外一份工。对这样拼命打工的小张来说，唯一能休息的地方就是日语学校的课堂。差不多两年的语言学校学习，就在这种状态下结束了，应该掌握的日语基础语法知识都没有学到。

在语言学校的推荐下，小张来到了多樱大学。

小张跟班里的其他同学很少说话，总是独来独往。

随着接触的增多，小张对我越来越信任。生活中遇到问题总会来向我咨询，或者让我陪她去办一些事情。经常听到小张说“这个班其他女孩子年龄都比较相近，经济条件也都比我好，她们之间关系比较好。但是我进不了她们的圈子”。再加上小张总认为自己的日语在班里是最差的，因此，在班里小张不敢开口说日语，担心别人取笑她。

在年龄方面，小张的确比班里的其他几个女孩子大一些，价值观肯定有一定的差别。稍微发胖的小张在衣着方面明显要“中国化”很多，她说自己在日本从没有买过衣服，衣服都是从国内带来的。

而班里的同学则认为小张性格内向、古怪，没办法交流和沟通。但我眼中的小张完全不是大家印象中的那样。

小张嗓音特别甜美，说起话来温柔可爱，一打开话匣子总是滔滔不绝，好像有说不完的话。她总能找到幽默的词汇把人逗得哈哈大笑。

开学不久的一天，小张要去日本入境管理局办理签证延期手续。她打电话问我能否陪她去一趟，我欣然答应了。那一天，我看到了在教室里从没有看到过的“小张”。

路上，站台上，电车上，小张不停地大声跟我说话。说到自己的家人时，小张的表情和声音变得那么富有感情，充满了幸福感。她动情地跟我讲她妈妈的故事，她哥哥的故事。听得出小张生活在一个充满了幸福和爱的家庭中。

小张把话题转到国内的男朋友上。跟我谈起她跟男朋友之间所发生的趣事，一件又一件。我完全被小张幸福的表情和幽默的语言所吸引，不时被逗得哈哈大笑。

在安静的电车上，小张那甜美的声音引来旁边日本人不满的目光。但是，我们根本顾不上，完全沉浸在愉快的谈话中。

小张如此健谈，如此可爱，如此幽默，哪里有大家印象中的沉默寡言，难以交往？

我忽然对大家对待小张的态度抱打不平起来。

[2002年5月23日]

一进入教室，活泼、风趣的小张就“隐藏”了起来，表情忧郁，低头不语。从小张那里听最多的话就是“在这个班里我的日语最差”，“最差”让小张没有了说话的勇气，变成“沉默寡言”、“不善交流”的人。

二、小张和凉子

一直以来，由于小张期望的学习模式没有实现，所以她对凉子和其他几位日语老师都抱着不信任，甚至反感的态度。

“咱们中国人和日本人的思维方式不一样，中国学生习惯了被灌输，日本老师不习惯那样。他们不喜欢硬教你东西，老师希望你自已学。所以在日本学习东西，只能靠自己。”

[2002年5月23日]

小张还抱怨说，她最不满的是日本的老师不像中国老师那么有责任心。因此，她认为凉子他们做课题活动就是因为不愿教学生知识。

因此，前半学期，小张故意跟凉子保持较远的距离。

那么，凉子眼中的小张又是怎样的呢？

上半学期的课快要结束时，凉子对我说，这个班她最担心的是小张。不知为什么，小张“很难看见”。她在班里总是独来独往，跟谁也不交流，不知道她到底在想什么。凉子也觉察到自己和小张之间有着比较远的“距离”。

也许是因为“调查者”的身份，也许是因为同是中国人的原因，一直以来，小张把我当成这个班“最知心”和“最可信任”的人。而我也一直扮演着忠实听众的角色，耐心听小张谈她的生活以及学习的烦恼。

不知从什么时候开始，小张对凉子也不像以前那么“戒备”了。有时候课后，她会用蹩脚的日语向凉子倾诉自己的烦恼以及对课堂的看法。

下半学期，小张有一次跟我说：“我喜欢凉子老师的课了。”我从心底里为小张高兴。学生能否学习好，喜不喜欢老师相当重要。因此，小张对凉子态度的改变不管从哪方面来说都让我觉得高兴。

以前抱怨老是“看不见”小张的凉子，好像也慢慢“看见”了小张。有一天，我收到了凉子的一封邮件。

邮件名：小张的身体状况

时间：2002年11月23日17:16

小李，

我想你也许知道小张的身体状况。昨天，我从另一位日语老师那里得知了小张的一些消息。小张说她最近体内荷尔蒙失调，身体状况很不好，几乎没办法上课。我从那位老师的话语中感到现在小张不管身体方面还是精神方面都承受着巨大的压力。

小张有没有找你说过此事？有没有让你陪她去医院看病？

我听那位老师说，小张甚至还考虑要不要先休学一阵，或者回国治病。她有没有找你说过此事呢？如果她把这些烦恼或痛苦向小李倾诉，我觉得还稍微放心一点。

但我最担心的是，她会不会一个人默默承受着来自所有方面的问题和痛苦呢？

我打算周四课结束以后，找小张谈一下，如果可以的话，请你也一起参加。

现在回想起来，小张第一次课题活动选的题目是“节假日不休息的医院”，是不是那时已经埋下了伏笔呢？想到这里，心里真的很难受。

好了，祝你过一个充实的周末。

再见。

凉子

[2002年11月23日电子邮件]

以前听小张说起过由于压力太大，过于劳累，体内荷尔蒙失调引起身体发胖。但是，她跟我在一起时，总是笑盈盈的脸上根本看不出她身体有什么毛病。从凉子的邮件中读出了问题的严重性，我是不是有点太“疏忽”了。凉子邀请我参加她跟小张的谈话，我当然义无反顾地答应了。

三、交谈

11月27日，和往常一样，凉子一宣布下课，同学们便风一般离开了教室。教室里只有凉子、我和小张。小张说希望我陪她去一趟银行。

凉子在小张和我说话的空隙，搭话道：“小张，我听S老师说了，你身体没事吧？”

“嗯，没事。”小张用蹩脚的日语继续说道，“在日语学校的时候，由于太过疲劳，每次上课的时候，头都抬不起来，老师就点名批评我。我很想告诉老师我是身体的原因没办法抬起头来。但是，由于日语太差，根本没办法表达清楚。”

我第一次听小张讲这么长的日语。

凉子静静地听着，共情地说：“是啊，不能表达自己是一件很痛苦的事。”

此时的小张看也不看凉子一眼，继续自顾自地说着日语。突然，泪水哗的一下流了出来。小张没有擦去脸上的泪水，只是停止了说话，默默地让眼泪尽情地流着。在场的人都能感觉到小张这无尽的眼泪中包含了多少委屈、心酸和痛苦。

凉子的双眼也饱含泪水，她鼓励小张把所有的委屈都通过眼泪倾诉出来。

小张大约注意到了我和凉子都没有说话，便停止了哭泣。抹去脸上的泪水，继续用日语对凉子说，生病的时候，因为日语差，没办法说清楚自己的病情，所以，很害怕去医院。凉子对小张说：“是啊。小张说的我能理解。在韩国的时候我也是，因为害怕，尽量不去医院。”

我想这是让小张觉得辛苦和痛苦的主要原因。对小张来说，身体

上的辛苦不是主要的，这种语言带来的挫败感以及由此导致的精神崩溃才是最痛苦的。作为一个生活在异国他乡的人，语言不通所带来的痛苦也许只有经历过的人才可以体会到。

凉子听完小张的话，说：“如果有必要，我和小李陪你去医院，什么时候都可以，只要告诉我们一声就行了。”我想，凉子是觉得小张因为害怕语言不通而不敢去医院，希望从这方面解除她的思想顾虑。但是，小张却说自己的病已经有很长时间了，并不是什么急病，等到考试结束后再去。

“考试以后？那就是说要到1月份了。”凉子说。

我也希望小张能尽快到医院看病，在一旁插话说：“考完试，太迟了，还是早点去吧。”

这时，凉子对我说：“用中文说更好些吧。没事，你们用中文说吧。”于是，我和小张用中文交谈起来。不懂中文的凉子坐在一边，在静静地听。

小张不好意思地向凉子道歉说：“老师，对不起，我们全部用中文。”显然，小张很体谅凉子听不懂中文的心情。

最后我又用日语对小张说还是尽快去医院看看比较好。小张用日语简单地回答道：“担心考试。”听到这里，凉子插话说：“如果小张想这么样，那就这样吧。如果需要我和小李，你什么时候都可以给我们打电话。如果给我打电话不方便的话，可以给小李打，我们什么时候都可以联系上。”

我再次想起凉子说过的“不能强迫学生给你看。但是，如果对方想给你看时，我希望自己随时都做好接纳他们的准备”。凉子是在用自己的方式呵护小张。

“好，知道了，谢谢你，老师。”小张的脸上露出了微笑。接着，她从书包里掏出一包从中国带来的药和有些皱巴巴的中文诊断书给凉子看。因为不敢去日本医院看病，一般都是吃点从中国带来的药。但我没想到小张会把药和诊断书随身带着。

小张又掏出在国内拍的照片给凉子看。“哎呀，完全不一样。”我

凑过去一看，照片中是一个既精神又苗条的小姑娘，开心地笑着。不仔细看，真的很难把照片中的小姑娘与眼前的小张联系起来。两年多的留学生活改变了小张，看起来让人心痛。

最后，是她男朋友的照片，还有家乡的风景照。

小张的家乡是中国有名的海滨观光城市，湛蓝的是大海，白色的是沙滩。小张一副幸福和骄傲的表情说：“我的家乡很美。”凉子动情地说：“真的啊，真的很美。真想去看看啊。”小张灿烂地笑了。

看到小张像变戏法一样，从包中掏出自己“珍贵的东西”，我忽然有一种难以名状的伤心。小张随身携带着这些东西，是不是试图从中获得一些安慰呢？

小张诉说了，痛快地哭了，灿烂地笑了，分享了她最珍贵的东西。凉子就是通过这种方式给予了小张最大的关怀。

在陪小张去银行的路上，她又跟我说起在日语学校时的情况。在日语学校全部要靠自己支付高昂的学费。因此，再累也得去打工。结果，不仅日语基础没有打好，身体也搞垮了。

“考完试，我也不会去医院。”小张用平静的口气说自己再也不犯上日语学校时的错误了。自己来日本不是为挣钱，是抱着理想和目标来日本学习的。因为那时候忙于打工没学好日语，这对自己来说是再痛苦不过的事情了。因此，小张说寒假时要集中时间去打工，挣下个学期的学费，否则开学后去打工又要影响学习了。

对这时的小张来说，身体健康，没有精神和经济压力，能专心在大学里学习，是一件非常“奢侈”的事情。

第二天，我把小张跟我说的话告诉了凉子。她说自己真的没有想到小张的艰难处境远远超出了她的想象。凉子尽管从事日语教育多年，所教的学生中也一定不乏像小张这样处于困境的人。但是，由于凉子坚持师生“相互守望”的原则，她并没有真正了解学生的教室外生活。

“可问题是，对像小张这样的处境，我们日语教师又能做什么呢？”凉子显示出一副无奈的表情。

小张的烦恼和困境，的确超过了一个日语教师力所能及的范围。

但是，通过交流，小张有了宣泄一直以来必须一个人咀嚼痛苦和委屈的机会。我想，我们三个人交流的意义不在于内容，更重要的意义在于学生向教师敞开心扉，教师开始走进学生的心灵，师生间相互信赖。对小张来说，这是多么释然和暖心的时刻。而这些，又必将影响着小张今后的学习和生活。

教师对学生的关爱形式和方式受教师性格、经历、所处社会文化等因素的影响，关爱形式多种多样。凉子作为一个日本教师，用比较暧昧和含蓄的方式关心爱护着学生。尽管如凉子所说，学生能够给教师“看见”的烦恼是有限的。教师也面临着能在多大程度上帮助他们的问题。但是，凉子以自己的方式，“我要做好当对方希望我‘看看’的时候，我随时随地都能很好地接纳他们的准备”。

对学生来说，这也是一种帮助！

可以看出，我的“存在方式”的变化并没有带给他们不好的影响，小张越发信任凉子，凉子也开始更多地关注小张的生活。

随着“研究”的深入，我和凉子的“关系”对凉子实践的影响已经变得明显起来。这种变化表现在凉子作为教师对自己实践的深层思考，她作为教师的追求和关注点的变化上。而凉子的这些追求和变化充实了她作为日语教师的“个人实践知识”内涵，使她的教师“知识”丰厚起来。

变化了的实践

经历了半学期漫长的“挣扎”后，凉子在暑假结束前终于决定要教学生们“渴望已久”的日语语法了。

暑期的韩国之旅，凉子故地重游，重新整理了自己的心情，“下个学期，可以以一种放松的心态走进教室了，可以实现一种平等的师生关系了”。

第一节 变化了的课堂（10月3日）

一、协商

今天，是新学期的第一节课。

我和凉子在去教室的路上，遇到了小许和小秦。苗条的小秦，穿着紧身的黄色花纹上衣，显得越发秀气和时髦。小许的紧身牛仔裤恰到好处地衬托出她高挑的身材，显得亭亭玉立。

寒暄后，凉子说：“我知道小许回了台湾，小秦你呢？”小秦用日语很简短地回答道：“嗯，回去了。”没有了下句。凉子问她回去了多长时间，小秦说：“两周左右吧。”凉子说：“真的吗？回去了就不想再回来了吧？”可是，小秦却冲小许一笑，一副不认同的样子说：“呀，这个嘛……”

小秦来自经济条件富裕的大都市，是独生女。我想她一定很留恋国内的生活。但出乎我的意料，她说来日本后，生活得特别自由自在。在国内，老被父母管着，不让做这也不让做那，生活得很压抑。

从她开心的样子来看，她说的应该是真的。

从小秦的身上，我感觉到一种所谓80后“新新人类”的个性，她们向往更多的是自由和独立。

于是我马上接过她的话茬说：“噢，是不是有种呆够了的感觉？”听了这话，小秦连忙说：“对，对，就是呆够了的感觉。”凉子问小许回台湾呆了多久，当小许说她呆了两个月时，凉子和我都情不自禁地发出感叹说：“啊，两个月!?”小许一副得意的表情。

“小潘呢？她怎么了？”凉子突然意识到经常跟小秦在一起的小潘不在。

被凉子这么一问，小秦笑了起来，大概是因为小秦听出了凉子的意思，小秦爽朗地笑着说她今天来不了，下周才来。

说话间，四人来到了教室，小唐和小常已经到了。

一进入教室，凉子就大声叫了起来：“哇，教室好明亮啊，大家也都很明亮，很有精神的样子啊。”

小张走了进来。凉子冲她说：“好久不见。”小张跟原来一样，一边害羞地打着招呼一边坐到了我前面的位置上。

凉子问小唐暑假回国了没有，小唐说没有，凉子脸上露出一副对不起小唐的样子，边鞠躬边说：“那可辛苦您了，今年日本的夏天很热吧。”但出乎意料的是，小唐很镇定地答道：“嗯，跟朋友玩去了。”凉子大概觉得小唐的回答大大超出了自己的想象，所以她一边说：“哦，是吗？”一边做倾倒状。

她问同学们：“大家家里都有空调吗？”大家异口同声地回答说“有”。凉子没有再说什么。我知道，凉子之所以担心大家热，是因为她住的房间里没装空调。

就在凉子与大家说话的时候，小秦拿了一张纸说：“老师，可以帮忙写一下这份问卷调查吗？”凉子高兴地把问卷接过来，问：“这是谁的问卷啊？”小秦解释说是朋友写毕业论文用的调查问卷。小秦递给凉子一张，也给班里同学每人发了一张，我也拿到了一张。原来是一份关于《中国人和日本人结婚观的差异》的调查。

教室里安静了下来，大家都在填写问卷。凉子边写边嘀咕：“呀，

这个问题问得太直接了吧……噢，这怎么填呀。”其实有些问题我也感觉不知如何回答才好。

虽然问卷是用日语写的，但表达却非常直接。如“你想跟恋人一起过夜吗？”，“要是有了恋人的话，你还可以跟别人接吻吗？”之类的问题。还有填写年龄这一栏也让人觉得不舒服。“呀，不行，我不想写年龄！小秦，不填年龄可以吧？”凉子抬高声音问小秦。

凉子曾告诉班里的同学说自己刚20岁，逗得大家哈哈大笑。我以为小秦会说“不行”，没想到她却爽快答应道：“嗯，可以。”

这时候，小朴进来了。

“嗨，好久不见了。哇，好帅气啊，头发染成两种颜色了。”看见小朴进来，凉子提高嗓门朝她喊道。

凉子一会儿就做完了问卷，她扫了一眼教室，惊讶地问道：“噢？小马和小梁呢？”小唐说：“小马今天不来。”但小梁的事谁也没提。凉子也就没再说什么。

上课铃响过15分钟后，调查表终于填完了，开始进入上课状态。

凉子再一次向大家问好：“各位同学，好久不见了，还好吗？”

小唐和其他同学用惯用的日语会话回答：“托您的福，很好。”

凉子又问：“小许回台湾两个月。小朴呢？”

小朴一听，大声回答说：“三个星期。”小朴是班里唯一的韩国留学生，性格很开朗。

凉子的目光投向小张：“小张呢？”小张说：“我没回。”

凉子又问坐在窗边的小常有没有回国。小常说：“一个月。”凉子听后，一副被吓到的样子，用难以置信的口吻反问道：“什么？两个月？”小常重复道：“一个月。”还特别加重了“一”的音调。“哦，一个月啊，我还以为两个月，吓了一跳。要那样的话，那不整个暑假都在中国了嘛。”

凉子上课的方式有很强的个人特色。

与学生交流时，她会故意使用一些夸张的语调和动作，以及生动有趣的说法。在凉子的课上，夸张的动作好像已经成为课堂内容的一部分。

聊完假期的事，凉子给大家每人发了一张纸，“这个学期，我们星期四的课，会改变上课内容，到底要做什么呢？”

纸上写着四项内容：教学目标、教学内容、课外内容、几点要求。

凉子将纸上的内容从头到尾念了一遍。当念到教学目标：“能用日语准确且丰富地表达事物”时，凉子特别加重了“丰富”一词的读音。我知道这是凉子对大家日语能力所寄予的希望。

凉子介绍了本学期打算学习的内容，包括日语的被动态、使役态、被役态，自动词和他动词、自发态、助词等语法和句型。

这些语法和句型按中国的大学日语教学大纲来看，差不多属于中级日语水平。我想，凉子在经过上半学期的探索后，终于制订出了跟班里学生水平比较接近的教学计划来了。

随后，凉子拿出一本日语水平2级考试的试题集给大家。她本来是想以这本习题为主，但是考虑到时间问题，现在只能把它作为课外作业。

凉子告诉过我她的打算，她想这个学期给学生补基本功的同时，丰富日语知识。因为课堂时间很有限，她想把课外时间也利用起来，让学生们做大量的习题。但她又担心布置课外作业，学生们能否接受，因此征求我的意见。

我觉得凉子这样的想法很好，而且中国学生很习惯老师布置作业。就告诉她没问题的，中国学生会喜欢这种方式的。

凉子提高嗓门说：“这个学期我要把作业当礼物送给你们。”学生们没有反应，“哪怕你们不喜欢，这份‘礼’我也要送。”

没有人表露出不愿意的神情。

“下学期的教学方式改变了，与上学期完全不同。”学生们依然没有反应。凉子继续说道：“可能会比较闷，但这个学期上完，你们就没有日语课了，这学期的课是最后的日语课了。”

这句话里有了太多的故事。

凉子知道对这个班的学生来说，能集中时间和精力，在老师的指导下细致全面地学习日语，这是最后一个学期了。之后，他们就要用

日语去学习大学里所有的课程。而在所谓的“专业”课上，老师是不会给他们讲语法、句型等语言基础方面的东西了。

凉子第一次在班里说这么“严肃”的事情。

这时，学生们有了反应。

小唐和小许神情严肃地朝凉子点了点头。从她们用力点头的样子可以看出，她们对凉子的话表示赞同。

“这个学期我们要考试，要考试耶！”凉子边说边用力地挥动着拳头，夸张的动作引得小秦和小朴哈哈大笑起来。

“考试？什么样的考试？”小朴突然大声问道，好像刚反应过来似的。

“什么样的考试？还没想好。”凉子如此直率的回答，把我也逗笑了。

凉子继续说：“嗯，大概都是大家平时上课的内容以及作业。讲义以外的内容可能不会涉及。所以，只要好好听课，都能拿高分。”

教室里一片静谧。

在这个班里，“考试”这个词这是第一次提起。

上学期没有期末考试，凉子是根据大家平时的课堂表现和出勤率，给所有的人都打了个“优”。因此，大家也许对学期开学第一节课老师就提考试的事觉得有些意外。

见大家如此安静，凉子便问：“有什么要求吗？”

也许大家没有听明白“要求”这个日语单词的意思，没有人作声。

“不过，我这个人很坏的，考试也有可能突然让你们写篇作文什么的，要是这样，大家可要原谅我哦。”

听到凉子说“我这个人很坏的”，小朴大声地笑了起来。而小唐、小许、小秦和小常的眼神里却流露出“没问题！”的坚定表情。

今天的小张也跟以往不同，脸上一幅高兴的神情。我想，一直期待学习语法的小张愿望终于实现了。

二、造句

出乎凉子和我的意料，大家对大量的课外作业并没有任何抵触。就这样，下半学期的课程内容定下来了。

下午3点5分，凉子把讲义发给了同学们。

“讲义”的内容是一些日语中级水平的常用句型。

凉子让小秦读“讲义”上的例句。也许是因为标注了读音的原因，小秦读得很流畅。

凉子在白板上写下了这个句型，希望大家能使用这个句型造句。

大家沉默着。从眼神中能看到他们在拼命地思考。

凉子一边在白板上写着一边说：“例如，这里，我们填上‘作为一名留学生’，那么，大家来说说看，后面该怎么接呢？”

小朴突然大声说：“作为一名留学生，日本的文化很难理解。”

听了小朴造的句子，凉子说：“对对，意思是明白了，但是呢，嗯，这样的话，用‘因为……所以’这个连接词会更好。”

其他人还在冥思苦想。

凉子大概意识到大家可能对这个句型的意思和用法还不了解。于是，她引导大家说：“比如我们可以说作为留学生做什么等等，例如……”

又是小朴高分贝的嗓音打破了沉寂。

“作为留学生，词典是必需品。”

凉子嘴里重复着这个句子，随手就写在了白板上。她看着句子犹豫了片刻说：“嗯，作为留学生，词典是必需品。嗯，改成‘应该拥有词典’的话更好。”然后就在“词典是必需品”的下面写上了“应该拥有词典”。

小唐把这个句子抄在了纸上。

接下来又是一片沉默。

凉子可能意识到自己给出的“作为留学生”的例子束缚了大家的思维，于是她说：“不用留学生也可以哦。”

小朴又开口了：“木材拓哉不仅作为演员出名，作为歌手也很出名。”

凉子一听，开心地对小朴说这个句子对了。

之后，又没有人说话了。

凉子问学生们：“你们在思考吗？”

小唐点了点头。

凉子也许觉得这种情况下让所有人都造句是不可能的。于是，她改变了方式，说：“那么再稍稍考虑两分钟。”

大家一听，都低下头看“讲义”，打算在纸上写点什么。

坐在我旁边的小秦，一直往教室外面看着，一副思考的神态。

凉子走到小常身边，看着她写的句子，很赞赏地说：“嗯，不错啊，要是刚才说出来就好了。不错，不错……”

坐在我前面的小张转过身来，用中文问我这个句型是什么意思。接着又问讲义上五个例句的意思。我用中文给小张解释了一遍。她好像明白了，笑眯眯地转回身去开始造句。

看着自发学习的学生们，作为观察者的我，突然觉得课堂上教师如果能合理地把一定的时间交给学生，学生远比教师知道该怎样学习。

然而，习惯了满堂灌的教师是不容易注意到这一点的。他们觉得所谓的学习就是老师苦口婆心地给学生们灌输知识，殊不知这种被灌输的知识，学生往往是拒绝接受的。

凉子曾跟我说过，课堂上老师尽量少讲，把时间让给学生，一直是她追求的目标。因为凉子相信，课堂上教师学会沉默是一种美德。

今天，从这短短的课堂中，我感悟到了这一点。

三、情景交融的句子

看到大家写完了，凉子让每个同学说出自己造的句子。

小唐第一个发言，她说：“作为留学生，应该要学习。”

小常造的句子是“作为留学生，还是要努力的好”。

小朴的是“以留学生的身份拿签证”。

小许的是“作为父母，经常操心孩子的事情”，小许造的句子中有助词用错了。

最后，凉子说出了自己的句子：“作为女人，还是应该学会做饭好。”

由于凉子在句子结尾处用了一个比较口语化的语气助词，小唐用质疑的语气问凉子这样可以吗。凉子笑着承认自己说的是口语，应该改过来。

小唐的脸上一副满足的表情。

改正后，凉子笑了起来。我知道凉子是在笑自己造的这个句子，因为她并不会做饭。

凉子看见小秦在笑，就对她说：“小秦变瘦了，我最近也瘦了……”没等凉子说完，小秦就问：“所以？”凉子说：“对啊，所以就要学习做饭啰。”说完，自己又笑了，小秦也放声大笑起来。小秦听懂了凉子的意思。

接下来是另外一个句型。

凉子让小常读第一个例句，“圣诞节是和家人一起度过的”。

“小常，圣诞节想跟谁一起过啊？”

凉子这样问，是因为圣诞节对日本的年轻人来说是一个比较重要的节日。在这一天，年轻人通常都会和恋人一起找个有情调的地方庆祝圣诞。我想凉子一定认为小常知道自己问这话的意思。

没想到，小常毫不迟疑地回答说：“一个人。”

“哦，一个人啊？（回答得）这么快！”凉子说完就笑了。

大家都觉得两个人的对话很幽默。

凉子又继续说：“撒一下谎也好呀，比如说想跟男朋友一起过呀，等等。不过，我也是一个人过，要不我们俩一起过怎么样？”

“才不要呢。”大家笑成了一片。

凉子让小许读另一个例句。读完后，凉子问她：“小许，你学习的同时，还做什么？”小许马上回答说：“玩。”凉子说：“早就料到你会这么说了。”

小唐读了另一个句子，“随着经济的发展，国民生活质量也提高了”。小唐刚一读完，凉子说：“小唐虽然还年轻，但是随着年龄的增

长，会有什么事发生呢？”小唐想了一会儿，大概没有想起什么，就答道：“什么也没有。”

“哦，这样啊，什么也没有啊？我呢，随着年龄的增长，体力变差了，脑袋也不好使了。然后是什么呢？”凉子问同学们。

“变得很任性。”小朴的回答把凉子和我都逗乐了。

小张不明白“任性”这个日语单词的意思，又回过头来问我。

凉子补充说：“对哦，变得任性，就变成小孩子了。”

这时，小唐开口说：“眼睛变得不好用了。”

凉子听了之后马上说：“对哦，眼睛会这样散光啊。”然后俯下身子，眼睛眯成一条缝，手在眼前晃来晃去，做出一副看东西很艰难的样子。

突然小朴说：“随着年龄的增长，净找好的东西（买）。”

凉子突然改用关西方言说：“哦，净找好的东西。我告诉你，你说的那是有钱人呐。”听凉子这么说，小朴哈哈大笑：“净买高价货，哈哈。”凉子又夸张地做出一个有钱人寻找好东西的动作。大家看着凉子都开心地大笑起来。

身为日本关西人的凉子，通常在表达比较亲切或者幽默的话语时，很自然地会用关西方言代替“标准话”。

作为历史上曾经是日本政治、经济中心的关西地区的方言，在日本具有很大的影响力。生活在关西地区的留学生大概也都能听懂与“标准话”差别不太大的关西方言。

学生们大概不知道凉子用这种语言切换来表达他们的亲近关系。但可以看出，这时的凉子在用生活的语言和思维上课了。

笑声中，进入了下一个语法项目。凉子给学生们两分钟的时间造句。

过了两分钟，凉子让大家把造好的句子读出来。

小秦：“孩子不仅是父母的宝贝，也是祖国的花朵。”

听到这个句子，我的脑海里马上反应出“啊，中国”，感到很亲切。

凉子听着小秦造的句子，念叨着：“这种说法真有趣。”

“孩子是祖国的花朵”这句话，大凡是中国人，大概从幼儿园时代就听说了。但是，在国外的教室里听到这句话却觉得格外亲切和温暖。

小秦把凉子建议的修改部分记了下来。

凉子又接着问：“其他人呢？”

我推了推前面的小张，鼓励她说出自己的句子。

小张：“随着年龄的增大，体重也增加了。”语法基本正确。

小张第一次这么流利地用日语在教室里发言，不知为何，我竟有点感动。凉子对小张的句子也很赞赏的样子，她笑着对小张说：“对呀，会这样的哦。”

接着，凉子又问：“其他人呢？”

小朴一副犹豫不决的样子。好像不知道要不要说出造的句子。凉子暗示她随便什么都可以，希望她说出来。但是，小朴说：“要是错了的话……”看来，小朴对自己的句子没有信心。凉子一边鼓励：“没关系……”，一边走到小朴身边去看她造的句子。

凉子帮小朴修改了一下句子后，就对她说：“小朴，请读给大家听。”

小朴说：“在明白爱的同时，也领略到了孤独的滋味。”

“很好嘛，很了不起啊，这个句子，很美！很有诗意啊。”凉子开心地把句子抄在白板上。

我也觉得这句子的美，不由地脱口而出：“真了不起，诗人啊。”凉子点着头说：“对啊，简直就是一个诗人。”

我觉得学生们对这个句型的理解和把握已经很深了，她们竟然能用这个句型造出很优美的句子来。

凉子好像还意犹未尽，她对小唐说：“小唐，可以提点要求么？”小唐说：“可以。”凉子说：“说一下你刚才造的句子。”原来，凉子是看中了小唐的句子。小唐说：“随着手机的普及，恶作剧电话也越来越多了起来。”

凉子把小唐的句子写在白板上，表扬小唐结尾部分表示“起来”的接续助词用得很好。

小秦的句子好像再次吸引了凉子的注意，她问大家：“咦？在中国说‘小孩子是祖国的花朵’？”大家点了点头。

凉子感叹说：“说得真好！在日本怎么说呢？孩子是祖国的宝？这样吗？是怎么说呢？是说宝吧？”一副认真思考的样子。

显然，吸引凉子的不是句型，而是这些句子所传达的思想和内容。凉子从小秦的句子中学习和体味中国人对孩子的看法和寄予的希望。

最后，凉子满意地说：“真好，大家都很会造句，比我强，只有我造的句子没什么内涵……”然后就笑了。

教室里因为“好句子”弥漫着一种幸福的感觉。凉子一直梦寐以求的“幸福”教学氛围，终于在这个班里实现了。学生们从来没有像今天这样在课堂上如此认真地用日语表达自己，从她们造的句子和她们脸上洋溢的幸福表情中，我感觉到她们把自己“放置”到了课堂中来了，用心地参与和享受着课堂。

作为观察者的我，感觉到一股特别幸福的空气在教室中流淌着。

凉子的课堂明显地变了。

四、“我人生当中最美好的一天”

凉子让小常读几个句子，当小常读到“那是我人生当中最美好的一天”时，凉子打断了她，“小常，你人生当中最美好的一天是什么时候？”

话音刚落，小秦马上插话道：“结婚。”声音虽小，可凉子听得清清楚楚。于是凉子很惊讶地问小常：“真的吗？不会吧！？”显然，凉子对小秦说的话信以为真了。

与凉子吃惊的表情和语调相比，小常却表现得特别镇定自若。她用慢条斯理的语调说：“我还没结婚。”小秦大概觉得自己的恶作剧起到了作用，哈哈大笑起来。

凉子依然用很惊讶的口吻说道：“对呀，还没有结婚嘛，我说呢，吓了我一跳。”小常接过凉子的话说：“（对我来说）人生最美好的时刻就是那次我赢得料理比赛冠军的时候。”

小常的这番话引起了班里的一阵骚动。“啊？”凉子把声音提高八度并且又露出刚才那副惊讶的表情来。“真的吗？真了不起！没骗我吧？什么时候？在哪里？”小常慢条斯理地回答道：“去年在大阪的烹调大赛上。”

听到这里，凉子用更大的声音叫道：“好厉害啊，小常，那今年我们举行忘年会吧。”凉子整个人好像被这句话振奋了，冒出了“忘年会”几个字。

“忘年会”在日本几乎是一个人人皆知的词，字面意思是为忘记一年的辛苦而开的宴会。每到年末，在日本饮食店里可以看到公司同事或朋友同学在一起热热闹闹地吃饭、喝酒，开忘年会的情景。大家不仅可以尽情地放松一下，也可以加强同事或朋友间的交流和感情。

我想，凉子突然提到忘年会，可能是因为小常的料理比赛冠军引起了她的兴趣。也可能对小常第一次在教室里用日语恰当地把自己的生活“带进”教室感到激动和兴奋，想跟这么一群可爱的学生一起开忘年会应该是当时凉子的真实想法。

过了一会，凉子还是一副意犹未尽的样子，对小常说：“咳，刚才我还说我要学做饭呢！你竟然得了烹调大赛冠军。小常，我们还是一起过吧。”小常马上装出一副很不情愿的样子，回答道：“我才不要呢。”

“我们一起过”是刚才小常读圣诞节的句子时，凉子对小常说过的话。小常好像马上明白了凉子的意图和玩笑，所以故意用稳重的口气与凉子的玩笑一唱一和。

教室的空气里弥漫着幸福。

在进入下一个问题之前，凉子又对小常和全班说了一遍：“真的，我们今年开忘年会吧！在小常工作的店里，我们去尝尝小常的手艺，就这么定了哟。”

小秦边笑边说：“这么早！”从她的表情里可以看出，她很高兴凉子的提议。

小唐好像没听懂忘年会是什么意思，她重复着忘年会的日语读音问小秦是什么意思。

“是呀，人生中最美好与最糟糕的时刻”凉子又回到了刚才的话题上。然后在白板上写下“最糟糕”三个字，对全班说：“我人生最美好的时刻是男朋友向我表白的时候，最糟糕的时刻是跟他分手的时候。”话音刚落全班又笑开了。凉子在笑声中低着头向大家道歉：“不好意思，我说的尽是一些无聊小事。”

凉子追求的是一种能“看见”学生的课堂，她希望自己的课堂是学生们自由表达自己的地方。

教室里渐渐安静下来，大家埋头造下一个句子。

小朴主动走到讲台上，把自己造的“在夏威夷学习草裙舞（夏威夷民俗舞蹈）”的句子写在了白板上。

凉子见状，走下讲台，找个座位坐了下来。

接着小秦也走到白板前写下了“社会经验只能从社会上获得”的日语句子。

小许的句子是“台湾的经济逐渐衰退”，凉子引导大家思考后面加一个什么样的补助词更好，小唐恍然大悟的样子，说：“啊，对，应该改成逐渐衰退起来。”凉子和小唐一副特别满意和高兴的表情。

暑假后的第一堂课就这样结束了。

第二节 分享心情

转眼间，教室里就只剩下我、凉子和小张三个人了。

凉子好像发现新大陆似的惊喜地说：“小常真是个很有意思的人啊。”

我也是今天才发现原来小常是个这么有趣的人。小常给我的印象是老实、害羞，不太爱说话，和小梁形影不离。今天小常的课堂表现，完全改变了她留给我的印象。

平常一跟老师说话就会脸红的小常竟然很自然地用日语把自己风趣可爱的一面展示了出来，把教室外的生活带进了教室。还有小秦、小朴、小唐和小张，大家好像都超越了单纯的日语句型和语法的学习，

而变成了教室中“生活”的主人。

课堂不应该仅仅被看作传播知识的过程，而应该被看作一种教育活动，一种“生活方式”（Allwright 2003）。教师和学生课堂上使用语言，不是单纯的知识传播和接受，而是在建构一种课堂生活质量。“许多生活形式或语言游戏以我们固有的想法是难以理解的，但它可能包含重要的生活价值”（吴宗杰 2005）。

凉子和小常的幽默对话，说明小常开始向凉子和同学们敞开心扉，开始把教室看成自己可以安心交流的场所。今天的凉子从一开始，就用放松、夸张和幽默的语言和动作为学生们营造出一种“放松交流”的氛围。在学生和教师默契的交往中，实现了凉子一直以来所追求的课堂生活质量。

回顾今天的课堂，我不由地对凉子说：“是啊，真的没想到，大家会说出这么多的东西来。”

凉子听了我的话，兴奋地说：“是呀，真的，我今天也感觉很幸福！”说完便来到窗边，兴奋地自言自语道：“为什么呢，是不是因为好久没来这里的原因？我其实还是喜欢上这个班的课的啊！还是因为今天中午的盒饭好吃？真的，我感到很幸福啊。”凉子毫不隐瞒地把自己幸福的感受一股脑儿地说了出来。

从凉子兴奋的语气和表情中，可以看出，今天的课确实让她感到很幸福。

凉子和我为今天的课堂气氛感到高兴时，坐在一旁的小张一直默默不语地收拾着自己的东西。

凉子好像终于意识到小张的存在，走到她身旁问：“小张，今天不懂的地方都问小李了吧，都听明白了吗？能理解吗？”小张笑着用流利的日语回答道：“嗯，明白了，今天很开心。虽然看不清白板，但多亏小李告诉我，托小李的福。”

听到这里，凉子好像第一次注意到从小张坐的地方的确很难看清白板上的字，于是她走到窗边把窗帘拉下来试试看，“噢，小张，不好意思啊，这样，会好一些。”

一会儿，小张拿了一本破旧不堪的日语语法书给我看，她用汉语问我：“你以前学过这个教材吗？”我接过来看了看，是中国大部分高校都使用的《新编日本语》的教材。

我把书递给凉子。凉子翻了翻，吃惊道：“好旧的书呀，好有功啊，书都读成这个样子了！”小张一副害羞的样子，“不是我的，是我朋友的。老师，我想学好日语，我想学习语法，能教我吗？”小张一口气用日语说了这么多，把自己的真实想法告诉了凉子，问凉子还愿不愿意继续教她们语法。

凉子对小张说：“当然，当然，这是我的工作。对了，小张，你以后在日常生活中遇见不懂的地方就把它记下来，尽管来问我好了。”

可小张却说：“老师，因为我日语不好，所以不知道什么地方不懂。”

我虽然听小张诉说过不少她学习日语的苦恼，但还没有教过她任何学习方法，于是对小张说：“对呀，小张，你可以把其他课堂上不懂的单词或句型记下来拿来问，这是个好办法。”

小张收拾好东西满意地离开了教室。

小张跟凉子之间的“距离”慢慢缩小了。

第三节 思考与讨论

今天，凉子教室里的故事给人一种幸福和快乐的感觉。

害羞的小常第一次在课堂上展示了真实的自己。小秦把凉子不知道的“中国”带进了教室。小张把自己发胖的原因用日语恰到好处地表达了出来。而小朴则主动承担起了“教师”的角色，在白板上写下了自己造的句子。小唐和小许在课堂上的表现与以往也完全不同。

那么，到底是什么使得教室和课堂变得如此“幸福”呢。

我忽然想起了凉子所说的“看”学生。

在今天的课堂上，凉子和学生之间的距离被抹去了。老师也是学生，学生也是老师，情景交融，角色互换，彼此用心参与和建构并享受着他们的课堂生活。在这样的课堂上，语言不再是学习目标，

而是用来表达思想的载体。在这里，学习是自然发生的，而不是老师强加的。

日本教育学家藤岡完治（2002）从对“学习”的定义角度探讨了学习动机的问题。藤岡说：“如果把‘学习’的定义理解为‘意思’的建构，那么，学生产生不了学习动机，也就是不愿意学习的原因，对那个孩子来说，没有在学习材料中找到能产生关联的‘意思’。这是因为作为人类，我们永远都在追求维持和强化‘被认知的自己’，这是人的本性。因此，如果学习对学生意味着没有‘意思’的发现，也就不可能有学习动机的产生”（藤岡完治 2002：111）。

也就是说，凉子今天的课堂，建构了一种对学生来说有“意思”发现的，能找到“被认知的自己”的课堂生活。只有在这种时候，“学习”才不会流于形式，而是变成对建构“新”的个人有用的东西。

凉子今天的课，尽管没有知识的灌输却收获了高质量的课堂生活。

回想起自己所经历的注重知识灌输的课堂，老师滔滔不绝，学生却无精打采。那是因为在学生看来，课堂上老师所传授的知识存在于“自己”之外，与“被认知的自己”之间产生不了关联。如此一来，课堂上学生没有学习劲头也就不难理解了。

走出了教室，凉子一脸兴奋地跟我说：“小张的日语进步很大啊！怎么说呢，她想说的东西表达得很清楚啊！小唐的脸也变得柔和了呢！还有小朴主动写出自己造的句子也真是让我吃了一惊呢！”

我渐渐明白了凉子的感动，于是把自己的感受也告诉了凉子。

李：像今天这样把语法很自然地融合到会话里面，很有意思啊！尽管学习内容有些无聊，但是，上课却不无聊，大家理解起来也比较容易。

凉子：是的。啊，我终于感受到上课也是一种享受了。

可以看出，对凉子来说，第二学期的第一堂课是幸福的。

“有心流动”的课堂

“有心流动”是凉子对教室内流淌的“空气”的一种期待。

“怎么说呢，大家好不容易聚在一起，形成了一种‘共同体’吧。班里如果不再是那么乱哄哄，而是有一种‘有心流动’的空气该多好啊。”

[2002年9月26日暑假访谈]

当时，我并不十分明白她所说的“有心流动”的真正意义。教室里有一种“有心流动”的空气，那该是一种什么样的氛围？什么样的课堂又可以称得上是一种“有心流动”的课堂？

这些问题不是我当初提出来的，而是在体会到一种可以称为“流体状”的课堂后，联想起凉子说过的“有心流动”的课堂才想到的。尽管说法不同，但是，在有了“流体状”的课堂感悟后，我就能体会什么是“有心流动”的“空气”了。

第一节 “流体状”的课堂（12月5日）

12月初的日本已经被一种“年末”的气氛所笼罩。

街头巷尾摆满了圣诞礼品，餐馆酒店也张贴出预订“忘年会”的广告，街头行人的脚步也比平时快多了。一进入12月份，日本的空气中似乎流淌着“跟时间赛跑”的味道。

2点47分，凉子急急忙忙跑进教室。

“对不起。”她喘着粗气问：“别的同学呢？”小马说：“大家都在往这儿赶。”凉子再次表示歉意说：“哦，对不起，我迟到了。”

等人的时候，凉子和同学们闲聊了起来。

“哦，小潘，好久不见。”

“好久不见。”

“你还好吗？”

“好，好，好。”

“老师，上个星期我的银行卡丢了。”接着，小潘主动向凉子解释上个星期没来上课的原因。

“办好了吗？”

小潘点点头，“我已经是第二次弄丢银行卡了。”

“真的？两次？在日语里有个说法，叫“有两次必有三次”，所以，小潘你要注意一点哦。”说完，凉子先笑了。

小秦一听这话大声对小潘说：“哈哈，那你还要再丢一次。”

小潘故作生气地瞪了小秦一眼。

这时，门开了，小唐小心翼翼地探个脑袋进来。

小许也跟着进来了。

小唐说：“老师，小梁感冒了。”

小朴说：“小常也感冒了，拉肚子。”

今天的教室和往常没有太大的不同，教室里依旧乱哄哄的。

“凉子老师的课我们都愿意来上。因为到这里来，有一种被解放了的感觉。”

我把这话转告凉子后，她用激动的声音说：“我想也是的。他们现在都跟日本的大学牲一起上课了吧。对他们来说，一定是件很辛苦的事。因此，说不定，让他们觉得能够安心上课的也许只有这里。”

如果在平时，还要花一点时间才能正式开课。今天，凉子却急着要开课。

“对不起，我们今天呢，要用五分钟的时间来决定一件事情。小秦，你到前面来一下好吗？”没想到自己会突然被叫到，小秦一副吃惊的表情看着凉子。

“你能替我主持一下吗？”

小秦忽然明白过来是怎么回事，故作讨厌的样子说：“不好”。然后，笑咪咪地走到讲台前。

凉子今天是要跟大家一起决定开“忘年会”的事情。

凉子将事先准备好的一张纸递给小秦，自己坐到了最前面一排的位置上。小秦展开纸说：“那我们来决定忘年会的日程吧。”凉子第一个举着拳头兴奋地说：“决定忘年会的日程喽！”

小秦询问大家什么时间最合适，大家纷纷提着建议。

小潘提议星期五，小唐和小朴大声附和着：“好啊，星期五，那我们就定下来星期五了。”

凉子急忙说：“哎，我们的时间你们还没问呢。”凉子回头看了看我和小张。

小张因为要打工，去不了。凉子说：“太遗憾了。”

小秦问凉子，凉子马上利索地说：“什么时候都行。”

接下来到了决定人员的时候。

凉子说：“噢，对啊，大家不是还要带男朋友，还有自己的朋友来的嘛。不然的话，我们没办法预订餐馆的。”上个星期，凉子问大家都想请谁来参加忘年会时，小秦第一个提出“男朋友，朋友”。

听凉子这么一说，小唐对小许说：“对了，男朋友，把男朋友带来。”大家的视线一下子都集中到这两个人身上。

小秦大声问道：“真的吗？”小许的脸一下子涨红了，用课本害羞地挡着脸说：“对，是真的。”

教室里一阵欢呼。

小秦笑着说：“那，我也带我的男朋友来。”

教室里又是一片“哇”的欢呼声。

凉子在班里经常会讲一些自己私生活方面的话题。但是，不知道从什么时候开始，同学们也开始讲起自己的男朋友来了。

接下来决定去哪家餐馆。

小秦向大家推荐“烤肉任吃，啤酒任喝”的店。

凉子提议说到小常工作的店里去。但是，大家一致反对说太贵了。

就这样，凉子之前一直期待去小常打工的店，很快被大家否决了。

坐在我旁边的小潘兴奋地用中文对我说：“我好久没玩了，太高兴了，我要好好玩！”最后，小潘提议大家吃完饭后，一起去卡拉 Ok，玩个通宵。

凉子问大家要不要邀请其他几位老师参加，好几个人马上表示反对。理由是加上别的老师，大家没办法尽兴。况且，男朋友也要来，有点不方便。

“那好吧。好不容易有这一次机会，那我们就不叫其他老师了。”

3点15分，终于开始上课了。

“那我们开始上课吧。我们期待那一天赶快到来，在忘年会上，我们尽情地玩，把我们今年不好的事情全部忘掉。”

凉子首先向大家要上个星期的作业。

进入后半学期，自引进作业制度后，凉子一定会收回自己派出的“礼物”。当然，她经常在学校呆到很晚，批改学生的作业，写上几句话，然后，把作业塞回到每个学生的信箱里去。

收完大家的作业后，凉子说：“今天没多少时间了，我们赶快开始吧。”边说边把今天的学习资料发给大家。

“今天的内容不太难。”凉子边说边在白板上写下两个语法点。又画了两个小人，在其中一个小人身上写上“小李”，并在旁边画了一台照相机。

“我今天呀，特别想照相。”凉子说完用手整理了一下头发，摆出一副可爱的照相姿势。

凉子说：“呀，我今天呢，特别漂亮。很想照相，想着如果谁能给我照一张，该多好啊。这时我就要拜托小李帮我照一张。”凉子故意加重了“帮我”的语气。

接着，凉子又张开嘴巴，大大地打了个哈欠。凉子说：“这时候，我不幸……”，小马接话道：“被小李照了相。”凉子连声说：“对，对，就这样。”凉子又一次张开嘴巴做打哈欠状，我冲着凉子做出拍照的动作，引得全班哈哈大笑。

这是凉子对今天课业的“热身”。

由于日语中授受动词和动词被动在用法上有时候很难区分清楚，凉子通过这种形式很好地解释了它们之间的区别。

“热身”结束后，凉子让小朴读资料上的内容。读完几个例句后，凉子让学生用“请别人看，被看”和“请别人来，被来”分别造句子。

凉子说：“接下来以三四个人为单位分成小组，大家在小组内交换一下造的句子，说一下自己当时是一种什么样的心情。”我和小潘、小秦、小张一个小组。凉子进入了另一个组。

教室里学习日语的气氛很热烈。

“好，就到这里吧，我们继续下面的内容。”停了一下，凉子又说：“我也造了句子。”我插了一句：“读来听听。”小秦也附和道：“读来听听。”

“我一开始和小李说好了我们两个都不结婚的，可是却被小李先结了婚（可是小李却先结了婚）。”听到这里我笑了起来，大家都笑了。凉子继续读下去，“我想我是结不了婚了的时候，没想到小马为了我跟我结了婚。”

教室里更是笑成了一片。

小马也笑着脸却红了。

凉子说：“呀，这当然是假的啊。这句话的意思是我想我结不了婚了，怎么办呢，我好着急呀。就在这时，小马说我们结婚吧。我高兴极了，心想，小马，真的谢谢你。”凉子边说边做出一个感谢小马的动作来。

“这是例子，是例子。小马，你别脸红好不好。”一下子，全班的眼光都投到了小马身上，小马的脸更红了。

下一个问题的语法点与凉子刚刚讲过的语法点有关，也是授受动词的一种用法。凉子让小秦根据资料上提供的话题，用合适的授受动词完成句子。小秦很流畅地读着前半句，并用很自然的日语完成了后半句。看来，小秦已经完全理解了授受动词的用法。

今天的课，小张也理解了。

下一个问题还是关于授受动词。凉子读完资料上的例句后，小秦笑了起来，大概觉得这个句子内容有点奇怪。

句子是“邻居告诉了我洗澡的方法。”凉子见小秦笑，就问小秦有没有这样的经历，小秦说没有。接着，凉子又问，大家来日本后，有没有日本人帮助过自己的经历？一开始，没有人反应，大家好像都在回想。

突然，小朴大声说：“我有，我有过。”凉子说：“哦，是吗？小朴，为你做了什么？”小朴说自己有一次在地铁站，日本人给了她路费。

看大家一副吃惊的表情，小朴接着往下讲。那一天她把身上带的钱全部花光了，连回家的交通费也没有了。这时，小朴去问车站的人，从这里怎么样才能走向自己的家。车站的人一听，告诉小朴说，从这里走回去太远了，他就给了小朴回家的交通费。

凉子说：“那后来呢，还钱给他了吗？”小朴说：“是一个不认识的人。”

大家都“哇”了一声。凉子说：“真是个好人啊。我以后也到那个车站去。”

今天的后半节课，差不多都是以这种形式进行的。

大家以资料上提供的句型为引子，学生们用正确的日语说着句子，凉子则把句子的内容转换成跟学生生活相关的话题，让大家讲述更多他们自己的故事。

同学们愉快、满足地离开了教室，今天的课结束了。

第二节 课堂感悟

那一天，我在调查日记中记述了这样的感想：

今天的课真的很好。包括小张在内，今天大家都特别有精神，都特别聚精会神。不是吗？今天小秦和小潘两个人都没有交头接耳呢，这在这个班可是第一次。她们两个上课不

说话，在我看来简直是一种“奇迹”。今天，连她们两个也都完全投入到课堂中去了。我忽然感觉到一种叫做“凉子式”的东西。

今天的课，在我看来，就好像一种特别自然的“流体”。根据需要，“流体”变换着形态。必要时，它向外扩散，包罗着凉子和大家根据自身实际情况而发出的话题。因此，有了凉子的“结婚”，小张妈妈起的名字，小朴的故事等。在需要时，它又回到原来的形态，回到“上课”轨道上来。就这样，这个“流体”由凉子和学生们一起推动着，变换着向前滚动。这种“流体”式的课堂，与我所经历的“高压”型课堂完全不同。它以一种非常自然、温暖的形式存在，在这种课堂里，学生们自然、安心、愉快地参与。对我来说，这一发现令人激动。

[2002年12月5日日记]

这是我课后的真实心情。

我想起了凉子跟我说过的她希望教室里有一种“有心流动的空气”的话。忽然觉得我所感受到的“流体”课堂也许正是凉子所说的“有心流动”的含意。

今天，在讨论“忘年会”活动事项时，凉子的几项提案都被大家否决了。我再次想起她以前说过的“想避开在教室里的权威”的话。在决定“忘年会”时，不是凉子“避开了权威”，而是“主导权”本来就在学生那里了。

学生们把自己一直以来秘密保守的“男朋友”的事情，玩通宵的想法等都毫无掩饰地说了出来，彼此之间毫无戒备。显然，她们已经把凉子当作了自己人了。凉子之前一直追求的“在我的课堂上他们能更多地讲述自己”在今天的课上也实现了。

小朴用几乎无误的日语流利地讲述了自己在车站被日本人帮助的故事，小张用正确的日语自豪地说出了自己的名字是妈妈起的。大家

一起愉快地分享着留日的生活经历，一起领会着“正确”日语的说法。教室变成了心灵互动的地方，“学习”自然地发生在“心与心”的交流和碰撞之中。

教室里不正流淌着一种“有心流动”的空气吗？

在这种“有心流动”的课堂上，教室对每个人来说，都会是有“意思发现”的地方。因为，每个人都用心投入，并且用心分享了。

第三节 “有心流动”

通过凉子的课堂，我真切地感受到了凉子所说的“有心流动”的课堂氛围。那是师生之间抹去了界限，彼此用心交流、开启心灵的一种学习氛围。在这种氛围下，学习不是外来强加的，而是自然发生的。

不知从何时开始，我们采用各种“硬”指标和基于现代科学技术的标准来衡量和评价所谓“好”的课堂。例如“是否有效利用多媒体技术”，“教师讲解是否清晰”，“讲课信息量是否大”，“板书是否工整”，等等。好像教师在课堂上运用了多种多样的多媒体画面和超级链接就一定是一节好课堂；似乎教师在讲台上滔滔不绝，“讲”课技术高超才能开启学生的智慧。

殊不知，上课是一门考察教师智慧的非常学问。

好的课堂是一种“流体”，没有固定形式，更不能用一套“硬”指标和统一标准来衡量和评价；好的课堂需要“观察者”用心去体会，而不是拿着一张列有十项每项十分的听课表去打分。

中国教育家孔子弟子三千，他对每个人的教育和启发方式都不一样。这是因为孔子是真正的教育家，他的教学是开启学生的智慧而不是灌输知识，更不是“秀”自己的教学方式和教学姿态。

当今对教师和课堂的评价方式引导教师们越发脱离教育家之道，向技术型“教书匠”发展。

对比我们的课堂，更能够体会到凉子所说的“有心流动”所包含的教育价值。

分别时刻

但凡现场调查研究，调查者到最后都要面临决定“何时”离开调查现场这一问题。在我的研究中，随着凉子最后一节课的到来，我的调查也接近了尾声。

因此，凉子的最后一节课意味着课程的结束，同时也意味着调查的结束和多种意义上的“告别”。这种“告别”是凉子与九位学生的告别，调查者的我与九位学生，与这间教室，与多樱大学的告别。在最后一节课结束后，我和凉子最后一次在这间教室里进行了深刻的反思和交谈。

第一节 最后一节课

凉子的最后一节课是寒假后的第一节课。

“今天是最后一节课了，我们边吃点心边聊聊天吧。”

大家很快围坐成半圆形。

也许是因为刚从考试的紧张气氛中解放出来的缘故，大家只是吃着点心，没有人发言，气氛有点“冷场”。

这时候，小马笑着看着我和凉子说：“一年了，学习日语，大家有什么要说的？”一听这话，小唐笑了起来，用中文说：“不愧是‘乡长’。”大家一听都笑了。

“乡长”是班里学生给小马里起的新绰号。凉子不懂中文，但也许听到“乡长”一词，明白了小唐的意思。笑着对小马说：“既然是‘乡长’，你就先说几句吧。”

大家称呼小马“乡长”是在12月的忘年会上。

凉子说：“乡是日语中的……”

小秦插嘴说是“村”的意思。

“对，对，就是日语中‘村’的意思。小马是一‘村’之长，带领的那个‘村’全都是女的。”听凉子这么一解释，小朴也觉得很有趣，哈哈大笑起来。

不一会，凉子的表情变得认真起来。她用比刚才低沉的声音说：“我，这一年，一直都在苦恼怎样才能提高大家的日语。”大家看着凉子，安静了下来，小唐、小许和小朴使劲点着头。

凉子接着说：“大概是从10月份开始吧。”这时，小秦和小唐接过凉子的话说：“对，从10月份开始。”显然，小秦和小唐明白凉子要说的话。而且，从她们积极的回应来看，她们对课堂的感觉和凉子一样。

一想到马上就要结束在这里的调查，大家也要分手了，内心涌出一股难舍之情来。

凉子问：“大家有什么要说的吗？”

小马笑咪咪地看着我说：“这一年，在班里最努力的是小李，请小李说几句吧。”

没想到小马会突然点名让我先说，脑子里一片空白。我觉得有很多话要说，可一下子又不知道从哪里说起。

凉子跟小朴又说起上次忘年会的事情来。

凉子说上次的忘年会真的特别开心，东西也很好吃。凉子用韩语说了那天吃的菜名，对小朴说：“那天你没来，真的太可惜了。而且，那家店的老板也是韩国人。”

小朴一副惋惜的表情说：“但是，没办法，那天刚好是爸爸的生日。”

“真太吃惊了，那个店的老板以前竟然是我的学生！”

“那天，小梁和小常要是也来就好了。小秦，我们什么时候再搞一次聚会吧。”

“对，再搞一次。”

“再搞一次。”

教室里一片欢笑声

这时，凉子提议说：“反正课也结束了，我们的关系也不再是师生关系了，一起去喝酒吧。”

小马接过凉子的话说：“呀，师生关系不会变。”

听了小马的话，凉子大笑着说：“啊，是吗？不会变的。那，不管怎样，我们一起出去玩一次吧。小秦，你们决定了叫上我。”

关于“师生关系”的话题，凉子跟我说过不少她个人的看法。

她对日本日语学校教师的“权威”看不惯。

实际上，日语教师这个职业，根本不能称为老师。因为，你只不过是母语话者而已。而跟你学习日语的学习者中，不乏经历丰富、知识渊博的人。因此，日语教师一定要尊重学习者，要虚心向他们学习，大家应该是一种相互学习的关系。

大概因为有这样的想法，凉子觉得师生关系应该是平等的，教师不能摆出一副我是老师，我有权威的姿态。因此，凉子她对别人称她老师，有一种抵触感。

喝酒会的话题接近尾声时，我想我该说点什么了。

我首先感谢大家接受我这个外来者，为了研究来到这里。对我来说，大家不仅仅是我的研究参与者了。大家学日语的样子，让我想起了自己学日语时的情景。作为中国留学生，大家在日本生活和学习的艰辛，我是很容易理解的。对我来说，在这里与大家相遇，非常可贵。到时候，也许大家每个人都会出现在我的博士论文里。

“哎呀？我们要出现在博士论文里？”大家满脸高兴的样子。

想到今天的课一结束自己在这里的调查也就结束了，难舍之情油然而生，那种感觉就像要跟恋人分开一样。

回顾这一年来在这里看到、听到、经历的，想说的话有很多很多，但此时我的语言却非常贫乏。

我给凉子和学生们照了一张合影。小唐和小许对我说她们两个想和凉子照一张。小许和小唐在两边，凉子在中间，三个人都笑得很甜蜜。

小唐在这个班里经常扮演一种“大姐姐”的角色。上半学期，看得出来她对课程和凉子不满。但下半学期，小唐总是和颜悦色，跟凉子的话也多了起来。

小秦和小潘用明亮的声音说：“我们也要和凉子老师一起照。”

小秦和小潘是好朋友。瘦高的小秦，打扮得总是那么得体入时，看到她会有有一种美的享受。她性格开朗活泼，说话总是大声。没有小秦，班里的气氛一定会黯淡很多。

而体育专业的小潘，穿着和发型都很随意，给人一种放松的感觉。小潘尽管个子高大，性格上却既害羞又容易紧张。

照片中的小秦一脸高兴的表情，摆着造型。凉子也是一副很高兴的表情，只有小潘好像有点不知所措，腼腆地笑着。

默默不语的小张一副迷茫的表情站在我身后，别人都是两个人一起和凉子照相，她不知道该怎么办。

大概凉子也注意到了小张不自然的表情，“小张，过来一起照。”小张高兴地走了过去。这时候，站在一边的小朴也走了过来，两个人把凉子夹在中间，照了一张合影。

小朴是韩国人，不懂汉语，她热情，大方。课堂上，小朴表现得很放松，很享受，很积极，有几次都是小朴引领了课堂。

看到小朴主动走过去与小张一起跟凉子合影时，我被小朴的善解人意感动了。

凉子对小梁和小常说：“小梁小常也一起照一张吧。”

小梁马上用她常有的语调指着小常说：“我才不愿意和这个人一起照呢。”小常红着脸笑而不语。凉子说：“那我们三个人一起照吧。”听凉子这么一说，小梁和小常高高兴兴地走到凉子身边拍照。

等大家都跟凉子照完了相，凉子为我和小潘小秦也照了一张。

大家收拾好自己的东西，准备离开教室。

小许和小唐来到凉子面前，对凉子充满真情地鞠躬说：“老师，这一年谢谢您！”

大概是凉子不想让这一分别气氛太过正式和伤感，善于调节气氛的凉子笑着说：“下周四还要把大家的考试成绩拿过来呢。”

小朴也准备离开了。

我对小朴说：“我们有时间聚聚吧。”小朴爽快地说：“好的，一定。”转身对凉子说：“老师，这一年谢谢您。”

我看到了小朴眼眶里噙满了泪水。凉子用韩语叫着小朴的名字说：“这一年，辛苦了，再见。”

小常和小梁好像一直在商量着怎样跟凉子说再见。最后两个人一起走到凉子面前，齐声对凉子说：“老师，谢谢您这一年教我们日语。”说完深深地鞠了一躬，颇有日本人道谢的味道。

最后，小秦和小潘一起走到凉子身边向凉子深鞠了一躬。平常嘻嘻哈哈的小秦和小潘此时变得有些依依不舍地对凉子说：“老师，谢谢您了，以后我们再见面。”凉子边笑边说：“嗯，肯定会再见面的”。

教室里又只剩下了凉子、小张和我。

“小张，今天在课堂上，我注意到你好像不舒服，没事吧？”自上次听说小张身体的事情后，凉子一直都很在意她的身体状况。她还记得上次小张答应去医院看病的事，“小张终于可以去看病了。”

小张收拾好东西，边鞠躬边对凉子说：“老师，这一年真的非常感谢您。”小张的眼睛有些湿润。凉子说：“小张，我们什么时候还可以再见呀。”小张什么话也没说出口，深深地点了点头，哽咽地离开了教室。

就这样，学生们离开了教室。

凉子的最后一节课结束了。

我的调查也结束了。

不知为何，我一点也没有想要离开教室的意思，也没有心思收拾眼前乱七八糟的东西。凉子大概也和我一样，即将跟这间留下我们太多故事的教室告别时，心中有太多的不舍和依恋。

第二节 回顾

一、“课结束了，大家的日语进步了吗？”

凉子：啊，结束了啊。

李：是啊，凉子，真的辛苦了。

凉子：啊，结束了，可是自己真的对他们起到作用了吗？大家的日语进步了吗？

[2003年1月9日观察笔记]

作为老师，我们何尝没有过这样的体验呢。

课程结束时，自己的内心总会有那么一点不安和担心：这些学生真的学到东西了吗？他们真的进步了吗？但是，很多时候，这种不安和担心一掠而过，或者作为秘密深埋内心了。我们不愿意，也很少有机会把这种不安和担心跟同事或其他人分享。正如 Clandinin & Connelly (1995) 所说，我们每个老师都有一些“私密故事”。

我们会把许多故事都隐藏起来了。因为我们担心把自己的私密故事告诉别人，会被别人否定，会失去教师的尊严甚至做老师的资格。教师的秘密故事，往往是因为自我保护而被尘封在属于教师自己的某一秘密角落里了。随着时间的推移，这些秘密也就“没有答案”地消失了。因此，教师的反思也就很难发生。我们就是在这种状态下，年复一年地重复着我们的教育活动。

因此，凉子跟我说起这话时，我有些感动。

这时，我脑海里浮现出凉子曾经跟我说过的话：“大家只要觉得在这里（这个教室）很安心就行了。”从后半学期小张等人的表情和行为中，我知道他们已经把这里当作最安心的地方了。

于是，我对凉子说：“不过，无论什么课可能都是这样，到底有没有作用，不是老师一个人的力量所能决定的，主要还得看学生方面的努力。我想大家从你这里一定学了不少东西，当然学的多少因人而异，但都学到了东西。”

对我的话，凉子既没有肯定也没有否定，一副认真的表情，陷入了沉思。

凉子：怎么说呢，可能既是我的缺点也是我的优点吧，我这个人很不擅长“填鸭”。比如教日语的时候，我做不到像别的老师那样，把日语知识或内容一下子投掷给学生，来提高学生的水平。在这方面我觉得我做得很不够，这可能也算是缺点。我的优点还是重视跟学生的关系吧（笑）。今天我就又一次意识到，我这个人呀最终还是追求学生的笑容这一类的东西。这可能既是我的优点也是我的缺点吧。

像我这样的人，也许一辈子也学不会如何有效地填充知识。怎么说呢，这不是好事，但也不是坏事吧。尽管在“填鸭”方面我确实不行，但是，怎么说呢，总比最后看不到大家的笑脸要强一点。也许老师对自己的实践很不满意，或者觉得不能认可。但是，学生们，或许是没办法吧，他们觉得满意，觉得这里的氛围很好，愿意到这里来。想到这些我就觉得自己做的还是有一定价值，有一定意义的。

[2003年1月9日现场笔记]

凉子一副非常严肃和认真的表情反思着自己的课堂，她显然对自己的课堂实践不满意。她知道自己的弱点在于缺乏“传输”知识的能力和技巧，做不到在短时间内把大量的信息和知识有效地传授给学生。在这方面，凉子的确显得不足。

正如凉子所说，这也许是源于她的教育观。

凉子说她这种人可能一辈子也学不会如何有效地填充知识，这并不意味着凉子真的缺乏这种能力或者学不会这样做。通过对凉子的研究，我知道这是因为她不愿意这样做。

凉子的不足之处，反倒是我们大多数教师所擅长的。

经过应试教育成长起来的我们，一般来说比较习惯填鸭式的课堂，或者说我们头脑里的课堂概念就是这种填鸭式的。虽然我们不能否认这种课堂的作用，但是，在一味地重视知识和信息的填鸭式课堂上，我们拼命填充的知识和信息，有多少会真正变成学生们自己的东西？有多少能真正跟学生内部的“意义建构”联系起来呢？

因此，从这种意义上来说，凉子所说的自己注重师生关系的建构，也许是我们许多教师所缺乏的，是值得我们反思的地方。

我听着凉子的话，内心充满了感动。我想凉子可以如此无情地反思自己的缺点和优点，这并不是每个教师都能做到的。更让我感动的是，她能把这些“缺点”和自己认为不满意的地方毫无保留地告诉我。

二、师生关系不会改变

凉子：最后跟大家的谈话，我本来是准备对这一年的课程进行一个总结或者回顾。可是，中途一想，怎么说呢，那种结束方式好像有点别扭，像开反省会似的，所以就没那么做。

[2003年1月9日现场笔记]

凉子陷入了沉思。

凉子：老师在适当的时候告诉学生们自己是怎样想的，我觉得是应该的。当然，经常说也不好。但是，我总觉得只知道学生们怎么想，而不告诉学生们老师的想法是一种狡猾的做法。当然，说了到底好不好还需要论证。我觉得老师告诉学生自己对课堂是一种什么样的感觉、心情和想法是应该的。这些东西如果不让学生知道，我觉得不合适。（沉默一会）怎么说，反正我觉得今天没有问大家对课堂的感想是对的。就我个人来说，能做到这一点，是一种进步，没有问大家的感想是对的。

[2003年1月9日观察笔记]

凉子显然沉浸在自己的思索中，她按照自己的思路自言自语地述说着。

凉子话题的突然转变，我有些不理解。

李： 这是为什么呢？

凉子： 如果问学生们对课堂的感想，最终一定会变成大家对课堂的反思吧，反思说到最后不就变成对这个课堂的评价了嘛。在我面前，大家很难说我上的课不好或者其他不好的话吧。在他们心目中，我永远的老师。小马不是说了吗？当我说以后我们的关系就不是师生关系了的时候，小马不是马上就说师生关系变不了嘛。啊，我觉得本质就在这里啊。是啊，无论到什么时候，我们都会说老师、学生，这样的说法是改不了的。不管你怎样努力去缩短与学生的关系，他们还是会把我看成老师。因此，这种师生间的权力关系是一直都有的，我不理解这一点不行啊。因此，在这堂课上，如果我问大家对课堂的感想，大家绝对不会说不好的。如果是以前，学期结束时，我可能很轻率地就在教室里问大家的感想了。现在想想，教室，对教师来说，是一个多么有利的场所啊。所以，我今天终于克制住了自己不要问大家。做到了，我觉得有点高兴（笑）。

[2003年1月9日观察笔记]

凉子的这些话，让我再次想起今天课堂的结束方式。

尽管是最后一节课，凉子并没有问大家“这一年的日语学习，大家觉得怎么样？”之类的话。学生们也好像跟平时没有任何两样，闲谈着说笑着，很放松的模样。一开始，见到学生们对最后一节课好像没有特别的感觉，我内心有些失落。但是，很快我就安慰自己这或许是凉子一贯的结束方式。

没想到在这种表面上看起来冷静、理智的课堂结束方式的背后，

隐藏着凉子的思考 and 变化以及她跟过去的自己的“斗争”。

也许是今天课堂上小马的“师生关系是不会改变的”那句话改变了课堂。

这句话对说话者来说，也许只是随口一句话而已。可对凉子来说，却是一句道破天机的话。师生关系始终是凉子思索的问题，教室中教师和学生的平等一直是凉子信奉和追求的理想师生关系。

小马的一句话，让凉子不得不面对师生完全平等是不可能的这一事实，不得不承认“老师、学生”的定义本身已经被赋予了相应的社会价值观，已经具有了相应的社会定位。只要这种社会价值观和社会定位不发生变化，不管凉子在教室中如何追求师生的平等，两者之间存在的“权力”关系就很难完全避免。

可以说，凉子所处的日本社会，更加严格地定义了“教师”和“学生”之间的不平等。凉子身边许多从事日语教育的朋友和教师们也都无意识地、理所当然地遵循着这一社会定义。也许正因为这一点，凉子好像特别抵触，执意要避免这一点。尽管凉子一直努力尝试着去实现平等的“师生关系”，而小马无意中的一句话让凉子猛然间认识到自己的追求有过于勉强的地方。

在对凉子近一年的观察中，我觉得凉子和我最大不同的地方在于她经常提及的“教室里的权威”和“师生的平等”。

在走进凉子的教室之前，我从没有考虑过教室里的“权威”问题。那是因为，在我的意识里，教师在教室里有权威是理所当然的事情。

在对凉子教育实践的观察、反复叙述和诠释的过程中，我发现教师对教室中“教师的权威”和“师生关系”的理解深刻地影响着教师在教室中的行为和教学。教师如果把教室中的自己理解为最有“权威”的人，那么他一定会变成知识的传播者，并严格地控制着课堂。如果像凉子一样把自己理解为与学生是平等的，那么他在课堂上扮演的很可能就是一个脚手架的角色，协助学生进行自我“意思”的建构，课堂上就会有更多的心灵碰撞和有心流动。

在经历和叙述凉子课堂故事的过程中，我觉得自己意识中关于教

室里教师“权威”的概念慢慢被改写。凉子追求的“师生关系”和对“权威”问题的理解慢慢影响着我的教学实践。可以说，教室里“师生关系”的存在形式以及对教室里“权威”的理解是凉子的故事给予我影响最大的地方。

从凉子自身的角度来看，她一直追求的“师生的平等”，某种程度上有点超现实或者非现实。也许凉子也意识到了这一点，当自己的“心思”被小马无意言中时，她承认了这一点。

凉子在最后的课堂上并没有问学生这个学期感觉怎么样。因为她意识到在有权力关系存在的教室里，学生不可能如实客观地向教师吐露他们的想法。教师和学生的“不平等”造成了教室永远是对教师“有利”的场所。

因此，凉子认为在这种状况下，在有利于教师的教室里让学生对课堂进行评价和回顾，那是一种接近“卑鄙”的做法。

三、在日留学生

在这间教室里，我和凉子的谈话持续了很久。

我们再次谈到留学生的话题。

凉子在多樱大学除了在我所观察的班教日语外，还在留学生预科班教日语。留学生预科班也是日本大学为了解决生源缺乏问题，扩大招收外国留学生的一种方式，是大学为留学生设立的考入本科课程之前的预备班级，实质上跟日本诸多的民间日语学校是一样的。留学生们在这里既要学习日语，应付日语一级考试，又要做应考日本大学的准备。

凉子有时候会跟我说一些她在预科班上课的事情，所以很早就想去参观一下凉子的预科班课堂了。

在学期快要结束的一天，我的愿望终于实现了。

预科班的人数跟我观察的班级人数差不多，十来个人，都是中国的留学生。从日语水平来看，都处在“入门”阶段。

那天，走进预科班，意外地受到了学生们热烈的欢迎。他们没有

我想象的疏远，从纯真的眼神和高兴的神情可以看出他们是真心欢迎我的到来。

凉子的课堂气氛很活跃，学生们争相回答问题。当某个学生没有听明白凉子提问的意思时，其他同学会用中文解释一下。有时候某同学的发言或表现不当，会招来其他同学的责难和非议（当然是用中文）。有时候，责难变成了争议，争得脸红脖子粗，完全“冷落”了凉子。直到有个人忽然大声提醒大家，现在是上课，要讲日语。大家这才意识过来，不好意思地冲凉子笑笑，安静下来，把“上课权”交还给凉子。

这种现象在我所观察的班里偶尔也能见到。但不同的是，预科班的学生彼此之间很亲近，他们就像是来自一个家庭的兄弟姐妹。我想，到了日本，对他们来说，大家的确是来自同一个大家庭——中国。

下课后，许多学生围过来问我问题，比如怎样才能考上好一点的日本大学呀，怎样才能找到比较好的工打呀，等等。尽管是第一次见面，他们似乎已经把我当作他们的知心朋友了。我浑然不觉自己身处日本，仿佛回到了中国学校的教室里。后来我跟凉子说她教的预科班跟我观察的班不一样，预科班完全是一个“小中国”，具有很浓的中国文化。

为何预科班和我所观察的班级给人的感觉如此不同。这一问题的答案在凉子和我的谈话中找到了。

李：呀，他们（预科班的学生）身上，还有很浓的中国感觉，简直就是一个“小中国”，中国校园里的学生大多都是这种感觉。可是，在日本住几年他们就会变了。

凉子：是啊，可能是要变啊。那个谁，小王（预科班的一个学生）不是说了吗？日本人没有把中国人想得那么好。他们会在日本社会中经历许多事情。为了在日本这个国家生存下去，他们要掌握许许多多相应的生存技巧，在这个过程中，他们就不知不觉地变化了。（提高声

音)是啊,就这样。可能不变不行啊,生活在这样一个社会中。尽管日本社会一直说要认同不同,正是因为不同所以才要共存等等,话说得很好听,可实际执行起来呢,恐怕还差得远呢。

李 : 是的,我能理解小王的心情。

凉子:小王的意思我也明白。周围可能有很多头脑顽固的日本人吧,他们甚至不会给这些孩子们表达自己想法的机会。啊,留学生们真的很辛苦啊,拥有各种各样的问题,真的太复杂了。昨天不也是一样吗,我不是问他们(预科班的学生)新年的抱负是什么吗。结果,很多人都回答希望能交到日本朋友。我真的担心他们的愿望能否实现。可能现实没那么乐观吧,大家的心情会怎样呀?还得拼命去打工,身心疲惫。不仅如此,自己今后要走的道路目标和方向都还不明确呢,这还得痛苦吧……所以啊,怎么说啊,真的,预科班的学生和本科班的学生之间很奇妙地连接起来了。(笑)我可能第一次意识到这种连接,课就结束了(低声)。说不定我是学到东西最多的人。

[2003年1月9日观察笔记]

留学生们带着本国的文化离开了自己的国家,来到日本后,自然会接受一些新的文化,他们自身原有的“单纯的中国文化”也即会随之减少。

但是,起码在日本的日语学校,或者在日本大学的“预科班”,或者在凉子所教的私立大学中,中国留学生在日本所经历的“文化融合”带有许多苦涩的味道。

凉子将这些归因于日本社会的闭塞。

范玉梅(2008)采用“民族志”(ethnography)加“人生故事”(life story)的研究手法对中国“独生子女”留学生在日本社会的处境、

生活以及面临的问题进行了较为细致的社会学描述。从范玉梅的研究中可以知道中国留学生在日本社会所面临的问题不仅仅只是因为日本社会的封闭，还有留学生自身、学校制度等方面的问题。这是一个非常复杂的社会学问题，笔者无意探讨。但是，我们要注意的是凉子为什么在最后的回顾中跟我谈起这么多关于留学生的问題。

凉子：今天，我才意识到，在课堂上，我也叫小马“乡长”了。那是因为我们举行了忘年会吧，跟他们多了一个教室外的接触机会。我自己一直说要追求教室内和同学之间的关系，现在想来，真的更应该多一点教室外的比如忘年会这样的活动。对他们，应该再多些倾听。当然，我觉得自己已经尽力去倾听了。但是，应该再超越教室，多些在教室外看他们的机会。是啊，他们已经在日本生活了一两年。可以说，日本社会好的、不好的地方他们可能都已经看得很清楚了。对这样的学生，我应该更多些教室外的接触，知道他们在日本这样一个闭塞的社会中处于一种什么样的状态，应该多给他们一些这方面的关怀。然而，当时自己没有意识到这一点，（笑）现在才明白。是啊，可能我更应该关注他们在日本社会中的处境和烦恼。原来一直没有弄明白的可能就是这一点，而不是别的。现在终于明白了。

[2003年1月9日观察笔记]

可以看出，在凉子的个人实践知识中，“看学生”和“与学生的关系建构”占居了重要的位置。

但是，凉子的“看学生”和“与学生的关系建构”存在一定的缺陷。当然这种缺陷是凉子所处日本社会文化影响下的产物。她仅仅注重了“看”教室内的学生，仅仅注重了教室内的师生关系建构。尽管由于我的介入，在对小张的关怀方面，凉子已经超越了教室这一空间。

但从今天的谈话中可以看出，凉子之前对留学生处境的认识还停留在比较肤浅的层面。

通过今天我们的交谈，凉子的认识深刻了很多。尤其是我们交流了彼此对预科班学生和本科班学生的认识以及他们在文化融合过程中的“变化”。

显然，这些深深地触动了凉子。

“真的，没想到有这么复杂，（抬高声音）留学生啊，真的太辛苦了，要承受这么多。”凉子深深地叹了口气。

大概是我们的谈话引起了凉子的思索。她向我讲述了一位她之前教过的一位韩国留学生的故事。

凉子：那个学生，跟这个本科班的学生一样，也是大阪某私立大学的一年级学生。我提的问题是“用第二外语生活，意味着什么”，结果回答的不是意味着什么的，而变成了对在这里生活的牢骚。从他的牢骚中我明白了他的意思是交不到朋友。真的好意外，我想他在这方面绝对是没有问题的。你知道吗，这个人在我教他的时候，绝对是班里的“聚会部长”。什么班级活动都是他张罗，很会跟人交往，很细心，会顾及方方面面。可是，这样的一个人竟然说在日本的大学里交不到朋友。我问他是不是语言的问题，他说，不是，是文化的问题。语言努力一下都是可以克服的，不是问题，问题是文化。比如他们经常谈论的“早安少女组”怎么了，她们的歌怎么了等等，我不知道这些东西呀，没办法沟通。而这些问题不是通过提高语言能力就可以解决的。

[2003年1月9日观察笔记]

凉子又讲述了另外一位韩国留学生的故事。

她也是凉子以前在日语学校教的学生，已经从日本的大学毕业，

在日本的研究生院攻读硕士学位。尽管已经是硕士生了，她还得打工。有次凉子问她寒假的打算，她毫不犹豫地说寒假要一直打工。

这个回答对同是硕士研究生的凉子来说有点不可思议。凉子问她为什么，回答是因为下个学期要写毕业论文，没有时间打工，这期间要把下学期的钱攒够才行。这在凉子看来是留学生与自己最大的不同。

最后，凉子感叹道：“啊，真的是不一样啊，这种状况我以前不知道。因此，听到她那样说时，我无言以对。”

留学生处境的艰辛对凉子来说也许是很难理解的。但是，对于同是留学生的我来说深谙个中滋味。于是，我把自己的感想告诉了凉子。

李：是啊，很难的。特别是像我们这些从发展中国家来的留学生，一到日本就面临着经济压力。因此，对留学生来说除了学习，更重要的是生活，确切地说是生存。所以，昨天在预科班，不是有同学说他们新年的抱负是赶快找到工打嘛。新年的抱负是打工！这就是现实啊。

凉子：（长叹一口气）是吗？从留学开始的那一天，就已经有这样的問題存在了。哎，他们之中很多人都是抱着希望来留学的吧，梦想来了日本，他们的人生道路会更加宽广，还有的人甚至是拿自己的生活做赌注而来的。

李：对对，就是这样，抱着美好的愿望而来。昨天预科班的学生们也说了吧，他们来之前，把日本想得很好，比如很漂亮、很干净，人很热情啊。可是，来了之后，现实却……

凉子：（叹气）啊，怎么说呢。真的，就这两天，好像一直以来在我心中的疑问，一下子纠结到一起了。

[2003年1月9日观察笔记]

就这样，凉子和我就留学生的话题谈了很久。

可以想见，今天在这最后一节课的“最后”，在这间有着许多故事

的教室中，我们两个人的促膝交谈对凉子加深对留学生的理解，对她作为教师的成长，对她以后的教学实践会产生多么大的影响。

我再次感悟到教师能够进行安心的对话和深刻的反思对教师的成长有着多么重大的意义。

四、对“课题活动”的反思

谈到留学生话题时，凉子感慨地说：“今天的谈话，好像一直以来我心中的疑问，一下子纠结到一起了。”我说：“那太好了。”“是不是好呀？”凉子反问我。

凉子：是不是好呀？这又是面向痛苦的开始。日语教师到底该把什么作为目标来追求呀？日语教师怎样才能帮助这些在日本生活的学生们，要帮到什么程度，真的很难啊。日语教师的任务，可能不仅仅在教室里教他们日语就行了的。也许过去就是这样，可问题是，日语教师又不是心理辅导专家，日语教师的工作到底应该是干什么呀？日语教师……（笑）

[2003年1月9日观察笔记]

“看”清楚学生们面临的严峻现实后，凉子自然明白了日语教师对学生们的帮助不仅仅停留在教室内的日语学习上。但是，日语教师到底要做什么？到底应该以一种怎样的方式来帮助他们？也就是说日语教师该如何定位？这又成了凉子要思索的新问题。

在思考如何帮助学生时，凉子提起了学期初W老师提出的课题活动。

凉子：本科留学生没有明确的目标啊。今天，我是从自身的经验出发，说大学很难找到奋斗的目标。当时，好几个人都点头说“对”吧。而且从他们那么用力点头来看，他们是有深刻体会的。所以，不管中国人也好，

韩国人也好，日本人也好，在这一点上都是一样的。留学生们更辛苦的是在此基础上还要加上在国外生活的艰辛。可能，日语教师应该在这方面给予更多的关怀。那么，帮助他们学日语算什么呢？我们所做的能不能称得上是帮助他们学日语呢？W老师一开始提出课题活动，一定是想通过这样的实际课题，帮助学生学习小论文的写法，他是把目光投向了现实。只是，这样做到底合不合适？我觉得这些是W老师提出的课题活动最模糊的地方。也许就这些问题，我们应该充分讨论。W老师当然也是经过充分思考的。但是，怎么说呢，不能说他做的课题活动是错的。可是，当我们一到现场，就发现课题活动的方向有点问题。学生们好像跟不上，他们头脑里既有的课堂概念只有一种，那就是教师主导型的课堂。而且他们自己并没有打破这一固有概念的积极性。作为学生，他们没有信心超越这个传统概念，置身于课题活动中，他们不相信能通过课题活动的课堂形式学习到有用的东西。现在想起来，我还是觉得课题活动本身大方向是没有错的。问题是，学生们的追求和我们的追求之间差别好像太大了。所以，我们当时应该看清楚他们是否有能力去跟固有概念和传统课堂意识作斗争。当时的情况是什么呢，你看，尽管现在大家比较提倡脚手架式（scaffolding）教学方法。但问题是当时学生们连地面都还没有看到，即使给他们搭个脚手架，他们也会很害怕，看都不敢看。那么，脚手架的作用也就没有了。所以说，当时进行课题活动是有点太早了。如果上半个学期好好教语法，下半个学期集中做课题活动，效果可能会好很多。你想，他们都是大一的学生吧，大一的前半学期，可能连他们自己都不知道自己的问题

在哪里，一下子就直接进入实践阶段，肯定太难了。应该是先解决语法问题，再有实践，这样效果一定会好很多。现在真的很清楚了啊，到了现在感觉什么都看得清清楚楚了（兴奋的样子）。

[2003年1月9日观察笔记]

从日语教师该如何帮助学生的角度，凉子再次反思了他们学期初的课题活动。

对留学生来说，日本社会生存的压力很大。大家希望能尽快讲一口准确流利、高雅得体的日语，获得日本人的认可。但是，学校的老师们却想帮助他们在日本社会更好地生活，忽略了他们对语言学习本身的需求。

留学生在日本的处境不只是单纯的校园，他们还要进入日本社会，面对形形色色的日本人，他们需要武装自己的日语知识和沟通能力。可以说，凉子们的日语课程中有一个很重要的因素就是“日本社会”。而这一点，一般的日语教师很难“看清楚”。他们知道要帮助学生如何去写小论文，如何写读书报告，却忽略了赋予学生在日本社会生存的能力。

对留学生的课程设置要建立在留学生在日本的社会处境、心理因素等充分理解的基础上，单纯语言形式的学习不可能也不会取得真正的教育成功。

课程即教师。课程的本质在于教师，教师不发展，课程就不可能取得真正的成功。

尽管凉子当时缺乏对留学生现状认识的深度，在课程方面存在一定的缺陷。但在课程结束后，通过我们两个人的对话，通过对自己、对学生、对课程的反思，她获得了一个比较全面的课程观。这是难能可贵的，这对作为专业日语教师的凉子来说，无疑是一次可贵的学习经历。

五、“关怀”的作用

关怀，是凉子个人实践知识的灵魂。

凉子的故事，展示的正是她如何用自己的方式对学生们进行“关怀”。Noddings 说过“决定教育成功与否的关键在于关怀”。正因为这一点，在凉子最后的回顾中，有一些让她引以高兴和慰藉的东西。

凉子：不过，班里终于出现了变化，大概从去年年末开始吧，出现了不同的东西。是从11月份开始的吗？

李：嗯，10月份左右吧，大家开始对课堂感兴趣了。

凉子：对，这一点我感觉到了。我自己也是，对这个班，没有了讨厌的感觉。

李：一开始的时候呢？

凉子：一开始的时候，真的很担心这个班到底会走到什么方向去。结果发生了变化，挺了不起的。

[2003年1月9日观察笔记]

凉子的课堂从第二个学期开始发生了变化。

凉子班级出现的变化，正如我在故事探究中所分析的那样，是凉子努力的结果，是她在实践中经过痛苦、挣扎、不断反思、不断学习的结果。也说明了凉子作为教师所信奉、所追求的与学生的关系建构，尽管存在一定的缺陷，但在凉子的努力下，还是得以实现，并取得了一定的效果。

Schön (1983) 所说的实践者的反思不一定都是对不足之处的反思。作为实践者，如果不能客观、全面地认识自己的实践，看不到自己实践中成功的部分，信心也很难建立。

因此，凉子最后提到的变化，其实是凉子对自己实践中成功部分的肯定，这种肯定会激励凉子继续发扬自己的优点和长处。

第三节 我们的学习

在这间教室里，我和凉子长时间地深刻反思，还是第一次也是最后一次。从中，我们都学到了许多宝贵的东西。

凉子对自己的教学实践近乎无情的反思，让我感动。此外，作为日本人，凉子能站在留学生的角度观察日本社会，对日本社会进行抨击和批判，这一点也深深地打动了

我。正如凉子所说，日语教师的工作不仅仅是教好日语就行了。日语教师的“专业生活场”中有各种各样的人和物、有各种各样的精神和物质因素。因此，日语教师需要考虑的问题也应该是多种多样的。

问题是，我们对自己所从事职业的内涵和问题的种类了解多少？我们所谓的研究学者又进行过多少细致而缜密的研究？

通常，大家都觉得这些具体的问题不具备普遍性，不值得大师和大学者去研究，他们有更重要、更有价值的理论去研究。但问题是，研究出那么多的宏大理论，对现场工作的教师来说，真正有价值，能引起他们反思，激起他们思考教学实践，真正促进教学改革，提高教育质量的伟大研究又有多少呢？

我们缺少的是贴近教育生活的务实性研究。

从凉子的反思中，我也学会了作为教师应该如何对自己的实践进行反思。

作为教师，我们不可能是完美的。但在平时的工作环境中，我们有多少人能像凉子那样进行真诚、深刻、基于实践的反思？

教师教育研究发现，无论给教师灌输多少先进的教育理念、教育方法，如果没有教师对实践的自我反思，真正的教师发展是不可能实现的。

因此，我们现在大力提倡教师反思，或者反思性实践。

然而，教师的反思，是需要被保护的，是需要一个可以让教师安心反思、愿意反思、愿意对话的制度、团体和环境的，这就是我们说的“学习共同体”。因此，有的学者把教师教育和教师成长称作“文

化”性的东西。没有一种宽容、理解，追求真正意义上教育成功的机构文化学习团体，教师的学习和发展也将很难实现。

现在我国的素质教育搞得热火朝天，许多教育学者为之振奋，笔者也非常赞同素质教育的理念。问题是，我们如何去推进教育改革，如何将素质教育理论真正落实到教育中去？

关键在于教师。

理论的灌输对改变教师的教学实践不会真正起作用。教师的改变需要教师渴望改变自己；需要教师客观、公正、认真、深刻地思考自己的实践；需要教师之间能够开诚布公，不带任何功利心，不带任何攻击性，安全而平等地对话和倾听；需要为教师创造可以反思的机构环境和机构文化。

这才是促进教师变化和教师发展的唯一道路。

日语教师的“专业性”

随着调查的结束，凉子的实践故事也要结束了。

写这一章，是想探讨凉子个人实践知识的专业性意义。

凉子：有个教学资历较深的日语教师跟我说过，日语教师，无非就是教学生如何学会使用语言。如果把日语看作工具的话，那么，日语教师被赋予的任务就是教学生如何使用日语这一工具，仅此而已。对此，我的想法完全不一样。我说，在学生使用工具的过程中，老师和学生一起相互守望，相互支撑不也很重要吗？那位老教师说，那不就是学生和教师之间的关系建构吗？那不应该是教学技术。如此说来，我上课只不过是在跟学生建立关系而已，我也确实算不上专业化的老师，只不过是为了跟学生成为好朋友而已。真的，什么是“专业”的日语教师？我越来越搞不懂界定“专业”教师的基准到底是什么。”

[2002年9月26日暑假访谈]

Connelly & Clandinin (1999: 3) 指出，在研究教师的专业知识过程中，他们发现教师们总是试图回答关于“身份认同”(identity) 的问题——“这种情况下我是谁？”而不是“这种情况下我知道什么？”

凉子和那位资深教师的谈话最终也指向了这个问题——“我是谁？”

“老教师”赋予自己一种“简单化”的身份，即日语教师不过是教学生如何使用语言工具的“教学工具”而已。既然是教会学生如何使用工具，“技术”当然尤为重要。这大概就是那位老教师强调“教学技术”的原因所在。在凉子周围的同事中，跟这位老教师持相同看法的人并不少。因此，大家对“好的课堂”的评价基准也是基于“技术性”的。

对周围同事们的做法和想法，凉子一直有不同见解。

她认为教育既然以人为对象，除“技术”外，还有更重要的东西。凉子追求的并不是在教师“权威”支配下的“填鸭”，而是跟学生在学习过程中的“相互守望”和“相互支撑”。

但是随着这种观点被否定，结果就是它对凉子自身已有的“身份认同”的冲击，凉子对教师的定位变得迷茫起来，也就是说，“我是谁？”“我到底能称得上专业的日语教师吗？”

很明显，这位老教师的话，强调的正是以泰勒工具理性为基础的课程“工具性”和“技术性”。凉子的实践已经告诉了我们教和学的内涵和意义不仅仅在于“工具”和“技术”。可以说凉子具有更宽广的视野，她对教育内涵的理解和追求是叙事化的，而非工具化的。

但是，“工具性”和“技术性”在凉子所处的环境中是主流话语。这种主流话语，用 Connelly & Clandinin 的话来说就是所谓的“权威故事”。

Clandinin & Connelly (1995: 8) 指出，他们观察教师通常经历和讲述三种类型的故事。分别是“权威故事”、“掩饰性故事”和“秘密故事”。

“权威故事”通常普遍存在于教室外人们的意识中，认为理论、政策声明、发展方案等应该引领实践。这种故事深刻地影响着教师的职业生活。显然，多樱大学凉子同事们所强调的日语教育的“工具性”和“技术性”正是“权威故事”话语。

“掩饰性故事”指的是教师们讲述一种能迎合“权威故事”的故事，以此来证明自己带有“权威”视点。如果教师们在教室外讲述教室内的“秘密故事”，他们担心自己会被认为是“犹豫不决的、非专家

气质的人”(Clandinin & Connelly 1995: 15)。为了证明自己是“果断、具有专家气质的人”，教师们在教室外，讲述他们的教育目标、教学计划、教学方法以及评价，或者讲述“掩饰性故事”。

“秘密故事”指教师在教室内真正经历和生活的故事。教师通常会选择在一个秘密的地方，将这样的故事讲述给他人听。Aoki (2010)指出，教师发展往往通过对“秘密故事”的反思得以实现。因此，教师应该讲述的是“秘密故事”，而不是“掩饰性故事”。但前提是学校或者教育机构能够创造一种可以让教师们讲述“秘密故事”的氛围。在“权威故事”充斥人们意识的文化环境中，教师往往会选择讲述“掩饰性故事”来进行自我保护。

凉子同事们强调“工具性”和“技术性”尽管不能说是在讲述他们自己的“掩饰性故事”，但显然已经作为“权威故事”影响了教师们的意识和行为。也正是这种“权威故事”影响了凉子的“身份认同”，使凉子对自己实践的“专业性”缺乏自信，甚至产生自卑。以至于只要我说起“专业知识”这个词，凉子首先就会否认说，自己的知识不能用“专业”一词来定义。

那么，究竟什么样的教师可以称得上“专业”的日语教师？教师的“专业性”应该表现在什么地方？

为了全面、清晰地论述这一问题，我将采用“理论加实践”的论述方法。通过文献综述，从理论角度梳理出我对教师“专业性”含义的思考；聚焦凉子的实践，通过对凉子“秘密故事”的分析来探究专业性意义；通过对日本的专业日语教师培养方案的分析，指出当今教师教育中存在的问题及改善的办法。

我们先从理论层面来探讨所谓教师的“专业性”。

第一节 什么是教师的“专业性”？

自20世纪六七十年代开始，在教育领域，教师专业性、教师专业知识、教师专业发展等开始成为学者们关注的热门话题。但是，到底应

该怎样定义教师的“专业性”这一概念，却是一件“至难”的事（佐藤学 1993）。对教师“专业性”的理解既与学者对“教师”、“实践”、“知识”等相关概念的不同理解密切相关，又与时代的变化有关。

王建军（2004：70）罗列了 Hargreaves & Goodson 六种形式的专业主义（forms of professionalism）：1）古典的专业主义（classical professionalism）；2）弹性的专业主义（flexible professionalism）；3）实践的专业主义（practical professionalism）；4）扩张的专业主义（extended professionalism）；5）复杂专业主义（complex professionalism）；6）互动的专业主义（interactive professionalism）或后现代专业主义。

古典专业主义是模仿当时医生和律师职业的专业职能确定的。教师的专业职能受制于该专业领域的基础学科和应用学科，属专业化的范畴。在这种观点下，专业化的教师意味着熟悉科学原理和技术的“技术专家”，能合理利用教育学和心理学的原理和技术。教师知识的特点在于（教师或者研究者）尽可能将教学实践中复杂的状况用简单明了的概念或者原理抽象化或者一般化，以此来增大教师知识的“可确定性（certainty）”（佐藤学 1993：21）。

但是，从改善和提高教师社会地位和经济条件的目的出发，建立在工具理性基础上的古典专业主义存在着明显的问题。

Lortie（1975）就曾指出，教师的职业与其他职业的最大区别在于教师在教学实践中要应变诸多的“不确定性（uncertainty）”。因此，Lortie 将教师定义为“准专业性（partially professionalized）”。

“古典专业主义”的最大问题在于它将教师的专业能力与教师的实践隔离开来，使得教师的知识和语言变得越来越“理论化”。Schwab（1969）指责这种现象是由于行动科学家们的“理论语言”向教育领域渗透，导致了教师们“实践语言”的衰退。

在考虑重新定义教师的专业性时，必须要对“实践”和“教师知识”进行定义。显然，对“实践”和“教师知识”的理解不同，所定义的教师专业性的内涵也不同。在古典专业主义遭到批判，需要重新定义教师专业性的概念时，出现了两种对“实践”和“教师知识”认

识的不同取向，分别为“理智取向”和“实践—反思取向”（王建军 2004）。

Shulman（1987）提出了教学专业知识基础的七个范畴：1）内容知识；2）一般教育知识；3）课程知识；4）学科教育知识；5）关于学生及其特性的知识；6）教育背景知识；7）教育目的、价值、哲学和历史基础知识（王建军 2004：75）。

其中，Shulman 的学科教育知识尤其受到关注。学科教育知识既包含了学科内容方面的知识又包含了教育方法方面的知识，被认为是确立教师专业性的新基础。

但 Shulman 的学科教育知识也存在不少问题。其中一个较大的问题在于，它忽略了教育所具有的道德、情感和具体情景方面的问题（Sockett 1987）。对教师的专业能力来说，认知（cognition）方面的知识固然重要，但是，与认知几乎同样占居核心地位的情感关怀方面（care）的知识却被 Shulman（1987）忽略掉了。

关于这一点，Hargreaves & Goodson（1996）指出，“在教师的专业性中，关怀和认知应该占居同等重要的核心地位，而且实践中许多教师也是这样做的”。原因在于教育的内涵不是教师简单地将科目知识传授给学生就可以了的。

Aoki 关于教师教学，有过这样的论述，“教师为了能够真正理解和关怀学生，需要站在学生的立场，从他们的角度和视点来看问题”（Aoki 2003：243）。这是因为“学习”的本质是发生在每个学生内部的“意义的形成”（佐伯胖 1995）。而且，“学习”与学生内部自我认同感（identity）的确立紧密相连（Lampert 1990）。

但是，不管是“意义的形成”还是“自我认同感的确立”都是发生在学生精神世界里的事情。因此，要使真正意义上的“学习”得以成立，教师对每个学生精神世界的理解和关怀相当重要。这一点在定义“专业”教师知识和“专业性”时不能忽略。

Shulman 认为他所提出七个范畴中的前三类知识都是“科学知识”或“客观事实”。对这类知识，教师要通过学习或者分析有关文献或资

料才能“获取”。当然，Shulman 也强调教师“实践知识”的价值，特别是在提出专业知识概念后，Shulman 对自己提出的知识框架不断补充和修改。在 Shulman (1999) 中，他强调实践中的不确定性，认为学术研究与其说是为了提供确定性的知识，不如说是提供实践的指引。在专业实践领域，理论的、实践的和道德的原则是交叉在一起的（王建军 2004：75）。

尽管如此，Shulman 所说的“教师知识”还是带有比较强的“理论”倾向。Shulman 虽然不否认实践的复杂性，也承认实践中的“艺术”或“智慧”对于教学的价值，但他们更看重的是体现“艺术”与“智慧”的实践。这些实践可以作为“个案”，由学术研究人员与教师合作进行“分析”和“编码”，从而建立一个像理论文献一样可供研究、学习的“个案文献”（王建军 2004：76）。因此，Shulman 提出的教师专业知识基础最终并没有脱离“传统”的味道，是不同于“实践—反思取向”的“理智取向”。

Connelly & Clandinin 认为教师的专业知识受教师个人历史、性格和经验的影响，是一种属于教师的“个人实践性知识”。同时，教师作为社会的个人，教师的“个人实践性知识”又受到各种各样复杂因素的影响，是教师所属的“专业生活场”中故事化的知识。

Schön (1983) 提出的“反思实践者 (reflective practitioner)”的专家形象，对思考教师的专业性提供了新的思路。Schön 认为，最优秀的专业工作者内在的所知远远多于其可以言说的。在面对实践中独特、不确定的情境时，他们更依赖于在实践中学会的一种即兴的方法，而不是用其所学的公式去解决问题。

Schön 的《反思实践者的教育：走向专业中教学和学习的新设计》则向我们揭示：实践者的专业性知识是在模糊和不确定的活动中表现出来的，专业的教师应该是反思实践者。反思实践者所拥有的反思不同于“技术理性”的理论思维，反思实践者着重在活动中确认问题和解决问题的思考方式，而不是对实践进行预测和控制。作为“反思实践者”的教师以“活动过程中的省察”和“活动后的省察”为原理，

进行反思实践，在这一过程中发挥其作为专家的专业性。

但是，正如王建军（2004）所说，其实，“专业性”或“专业化”本来是社会学家所关心的课题。教育学界关于教学专业问题的探讨，更重视教师教学水平的提高，专业知识与技能的发展，也就是教师的“专业发展”。因此，在教育领域，讨论教师的专业性往往跟教师的专业发展联系在一起。

“实践—反思取向”的教师发展观认为，教师的发展是教师作为“反思实践者”在“经验、反思和实践”三者的循环过程中得以实现的。教师在其所属的“专业生活场”内，通过实践、反思，不断赋予自身“个人实践知识”以新的意思和新的内涵的过程，即教师作为实践者，在实践中不断使自身“个人实践知识”得以充实和发展的过程。简言之，教师发展就是教师以一种“未完善教师”的身份在实践中终身追求发展的过程。

综上所述，我们可以认为，所谓的专业教师，或者教师的“专业性”应该体现在以下几方面：

(1) 不仅能进行知识和技能的传授，同时还能理解和关爱学生，并致力于把教室改变成与学生自我认同感紧密相连的地方；

(2) 在自己所属的“专业生活场”内，不断充实和发展个人实践知识；

(3) 以“未完善教师”的身份，在“经验、反思和实践”三者的循环中，追求终身的学习、变化和成长。

梳理了关于教师的专业性，或者专业教师的概念后，我们再回到凉子的实践中，来分析和理解隐藏在凉子实践中的“专业性”。

第二节 “秘密故事”背后的“专业”意义

在多樱大学，我从没听过凉子跟同事谈起自己的教学故事或班里的情况。

通常，凉子会静静地听同事抱怨“留学生的问题”以及他们如何

对付“懒惰留学生”的“掩饰性故事”。对于同事的“掩饰性故事”，凉子只是听着，很少发表意见。之后，凉子有时候会单独跟我提起同事的谈话，表达自己对同事们言语以及行为的不能认同甚至愤慨。凉子不能认同同事们总是夸大留学生的问题，然后又显示自己多么有“专业”能耐，能控制和管理好这些“问题学生”。

或许正是因为同事们讲述的多是这样的“掩饰性故事”，凉子没有讲述自己“秘密故事”的机会和勇气。甚至对于自己在教室内经历的“秘密故事”，凉子也变得矛盾和没有自信起来。她一方面认为自己的做法并没有错；但是，另一方面又觉得自己跟别的同事比起来，缺乏“专业性”。

这就是凉子所说的绝对不能讲给同事们听的自己的“秘密故事”。

那么，这些“秘密故事”究竟是什么？难道这些故事真的能说明凉子缺乏“专业性”吗？

一、课堂上“乱”说话

“课堂上学生们大声说话”、“用汉语交谈”、“乱哄哄”等都是凉子课堂的主要特征。凉子对此有很大的包容力，她几乎不在意课堂上学生们用汉语交谈甚至“吵嚷”。这种“乱哄哄”的课堂故事，在凉子，却是一种在教室外不敢跟人说起的“秘密故事”。

凉子告诉我，她不敢把自己的课给同事们看，其中一个很主要的原因是，在自己的课堂上，学生们可以随便地用汉语交谈，可以“乱”说话。这在别的老师看来，是学生们对老师的一种“无视”，他们会认为这是凉子缺乏课堂管理能力的表现。

有一天，凉子对我这样说。

凉子：比如说，像“别科”（凉子教的另外一个班）的课什么的，总是很吵吧。说实话，有时候如果太吵闹了，我也会忍不住。比如去年刚开学的时候，我就发过一次火，我说你们要适可而止，别太过分了。是的，我生

气了，因为太吵了（别笑边说）。因为我平时很少生气吧，所以稍一发火，大家马上就变得特别安静（笑）。所以，怎么说呢，我不知道是不是因为自己对学生的吵闹发过火的原因，我的课的确很吵。但是，我不希望别人觉得我的课堂吵，我就是被学生们“无视”或者“学生们没把我放在眼里”等。是不是我有点太乐观了呢？对课堂吵闹这件事情。

[2003年1月9日课后谈话]

那么，到底在课堂上，学生们都在为什么而吵闹？他们用汉语又在说些什么呢？我把自己在课堂上所观察到和听到的学生们用汉语交谈的内容告诉了凉子。

李： 但是，怎么说呢，学生们用汉语说话的心情，我很能理解。昨天我去了你的“别科”教室，一开始，小吴（别科的一个学生）不是一个劲地用日语跟你讨价还价吗？其他人不是都七嘴八舌地用汉语对小吴说着什么吗，你知道他们说的什么吗，他们对小吴说：“行了，别再跟老师讨价还价了，就显你会说话。”

凉子：（笑）说的是这呀？

李： 是啊。在我们的课上，小秦和小潘不是也经常用汉语交头接耳吗？小潘是一个特别害羞的人，她对自己的日语没有自信。所以，她很多时候她都在用汉语向小秦确认自己的理解对不对。当然，有时候，两个人说跟课堂无关的话题的时候也不少。但是，大部分时候说的话都跟课堂有关。所以，大家之间好像有一种，怎么说呢。

凉子： 对吧？所以，怎么说呢，像这样的话你就不能去阻止他们吧。当然，说得太多，说着说着扯太远了，也不行。但是，我觉得，像这种，课堂上学生们有时候说一

会儿，又回过来参与课堂了，这有什么不好呢（抬高声音）。当然，如果他们一直顾着说话，不回到课堂上来，那是要告诉他们回到课堂上来。如果我连这点都做不到的话，那我作为教师，真的缺乏课堂管理能力了。

[2003年1月9日课后谈话]

没有经过老师的允许，学生在课堂上（私底下）说话，一直以来，都被我们“定义”为学生“乱”说话。在课堂上“乱”说话，是我们老师要阻止或者批评的行为。因为，一般来说，我们认为课堂上学生们“乱”说话是没有价值和意义的，它扰乱了课堂秩序，破坏了课堂纪律，因此，教师应该制止。这是我们教师头脑中的“定式”思维。

如果不观察凉子的课，也许至今我依然会有这样的“定式”。对凉子课堂近一年的观察，我意外地发现，学生们课堂上“乱”说话不一定是坏事。许多时候，学生们通过“乱”说话这种方式相互确认学习内容、交流看法或者寻求支持，是课堂上学生们学习的一个重要手段。

我们教师之所以对“乱”说话持有偏见，是因为我们把自己摆在了一个权威的位置上，没有用心去听一听学生们到底在说些什么，没有用心去观察学生们通过“乱”说话传递了一种什么样的信息。课堂上学生的“乱”说话中，也许隐藏着他们的新发现、领悟或者疑问等具有重要价值的东西。有时候，学生的“乱”说话中或许还包含着学生寻求一种心灵慰藉或者心理支持的诉求。然而，很多时候这些都在教师的制止中被“扼杀”掉了。

凉子虽然听不懂学生的语言，却能够“听明白”他们想说什么。

凉子：我，怎么说，在自己的课上，允许学生们说汉语。因为，你想，周围都是中国人，当然想说了。说不定通过汉语，他们会进一步加深对日语的理解，而且，我也相信他们说的是跟课堂有关的话。

[2002年10月31日课后谈话]

这解释了凉子为什么能够容忍学生们在自己的课堂上用汉语“乱”说话。

可以想见，学生们在课堂上说汉语，对于不懂汉语的凉子来说并不是一件开心的事。然而，她明白学生们在外语课堂上想讲汉语的那种渴望和需求。凉子所说的“你想，周围都是中国人，当然想说了”体现了她对学生的理解和关怀。

凉子允许学生们“乱”讲话，还因为她对学生们的信任。尽管听不懂学生们的讲话内容，但是她相信“他们说的都是与课堂有关的话”。这种信任，也许没有明确的理由和依据，也许只是凉子多年来在自己的实践中培养起来的一种“直觉”。但是，这种“直觉”却没有错。因为，在课堂上，没有什么能比教师“保护”学生的学习有更重要的意义！

教师在教室中所运用的知识本来就是一种“技艺性知识 (craft knowledge)” (Hargreaves & Goodson 1996)，或者 Clandinin & Connelly 所谓的“个人实践知识”。这类知识就像《庖丁解牛》中庖丁所运用的知识一样。当被文惠君问及“技盖至此乎（你的技术怎么会高明到这种程度）”时，庖丁回答说：“臣之所好者道也，进乎技矣。”意思是“臣下是按照自然的规律在宰牛，这已经超过了对宰牛技术的追求”。那么，这种超越技术之上，按照自然规律的解牛又是怎样的呢？庖丁曰：“臣以神遇而不以目视，官知止而神欲行。”“神”是一种意念、感觉或直觉。也就是说，庖丁强调自己是用“意念”而非技术在解牛。“意念”是一种可“意会”不可“言传”的东西。庄周通过《庖丁解牛》的故事告诉我们实践者的实践知识境界。

这种可“意会”不可“言传”的知识，在当代，被西方学者称为“默会知识 (tacit knowledge)” (Polanyi 1958)。称呼方法虽不同，但所表达的意义是一样的。都是对实践者超越“技术”之上的“知”的描述。

凉子对学生的信任没有明确的理由和依据，是她在长期实践中培养起来的一种只可“意会”不可“言传”的“默会知识”。

允许学生们“乱”说话或者课堂上讲汉语的“私密故事”，在那些以“工具性”和“技术性”为教育理念的人看来也许没有教育意义或者专业价值。但是，它作为凉子个人实践知识的体现，包含着重要的教育意义和价值。

二、和学生的关系建构

从凉子的故事中可以看出，跟学生的关系建构，即“师生关系”一直是凉子追求的东西，也是凉子教学故事的灵魂。但是，可以想见，在强调“工具性”和“技术性”的“权威故事”语境下，教师把“和学生的关系建构”放在实践的中心位置，会受到什么样的评价和看待。

那么，“和学生的关系建构”果真就不能放在实践的中心位置，果真就没有专业价值和意义了吗？

我们回到凉子的实践中，来看一下她为什么要把“和学生的关系建构”放在自己实践的中心位置。

对凉子来说，最好的课堂是她所说的“有心流动”的课堂。

凉子：只要他们在教室中使用日语有真实的意义就行了。我最近真的觉得教室里的杂谈是学生们学日语的最好方法。要是学生们没有“我想表达我自己！”的强烈愿望是根本学不好的。在我的课堂上，我看重的是“用你的语言来表达你的心情”。这样的话，就需要一个能让他们可以自由表达的场所和氛围。

[2003年2月18日关于故事的谈话]

凉子的这番话，解释了她在教室中为何要把教师和学生的关系建构放在中心位置。原来，凉子是想把自己的教室变成对学生们来说“有真实意思的”地方，变成让学生们愿意“表达自己”的地方。换句话说，凉子是想把教室变成“属于学生们自己的地方”。

那么，学生又怎么想的呢？

访谈中，好几个学生都对我说：“凉子老师的课大家都愿意来，因

为在这里很安心，有一种说什么都可以的气氛。”

日语基础很差的小张这样对我说：

“这个大学的课中，只有她的课我不怕。别的老师的课，我真的不想去。因为，我到那个地方，对我来说真的就是受罪。我什么也学不到。我想还不如我自己啃语法书还能学到一点东西，可老师一看见我看书就生气。但是，这里不一样，这个老师的课，我感觉比较轻松。你不会，好像也没有什么大问题”。

[2003年1月11日对小张的访谈]

包括小张在内，凉子这个班的学生对日语没有什么自信。但是，为了在日本社会中生存下去，他们不得不自己去解决问题。

凉子曾经说过她对留学生在日本生活艰辛的认识：“有时，我一看到带着一脸瞌睡疲倦的神情来上课的学生，我就知道，哦，这个人昨晚打工又打到了很晚。”凉子很清楚自己的学生除了上课以外，还要承受多方面的压力。

当同胞留学生用非常放松的表情对我说“凉子老师的课，有一种我们说什么都可以的氛围”时，我感到了一种莫名的感动。是啊，学生们把凉子的课堂当作他们可以安心的地方。

正因为学生们把凉子的教室看作自己“讲什么都可以”的地方，他们才会用日语来表达自己的故事，才会跟凉子一起创造快乐的氛围和愉快的课堂。

因此可以说，凉子和学生之间的关系建构，体现了凉子个人的专业知识内涵。

对凉子来说，与学生们的关系建构，意味着为学生们提供了一个能让他们自由表达“自己”的场所。用凉子的话来说就是“用你的语言来表达你的心情”。这对外语学习来说，是非常重要的。

在外语教育界，不管是“交际法”还是“任务型教学法”，其目的无非是制造一些尽可能接近实际生活的场景，让学生们以一种尽可能

接近“真实”的角色去练习和模拟语言的运用，试图以此来提高学生外语学习的热情和效果。

正如后来人们对这些教学法的批判一样，无论是“交际法”还是“任务型教学法”，归根到底都没有脱离情景的模拟。因为教室内的场景，无论怎样接近“真实”，最终还是一种模拟而已。这种状况下，学生们的外语学习和运用仍旧不是出于他们自己真正的表达需求，充其量只是一种模拟和扮演，只有当学生们的心灵被触及，只有当他们有表达的冲动时，真正意义上的外语学习才会成立。

尽管凉子没有直接用语言表述过，但跟学生们的关系建构还意味着凉子想为留学生们创造一个能安心的地方。对于这些留学生来说，能有一个安心的地方是多么重要。试想学生在不能安心的教室里，真正意义上的学习能成立吗？

这是凉子从多年的日语教育实践中所领悟到的。

课堂本来就不应该是仅仅传授知识和技能的地方，应该是在教师和学生的相互交谈、相互影响、相互触动中，双方都有新的“意思”发现的地方，师生共同努力，建构高质量的课堂生活。

衡量一个教师的专业能力，不是看他多么娴熟地运用了多少“先进”的教学技术，而是看他收获了多高的“课堂生活质量”。

“课堂生活质量”是由“探索性实践 (exploratory practice)”的倡导者 Dick Allwright 提出来的。“探索性实践”把课堂与“生活”联系起来，认为教学是一种可以延伸到课堂之外的日常生活实践，教师和学生都是语言课上的生活实践者；外语教学的目的不在于解决什么教学问题，而在于为了达到某种理解 (understanding)。

这种“理解”就好比一位生活在森林中的人知道如何在森林中生存下去一样，尽管他并不一定能确切地说明他如何确保生活的安全，但的确具备在森林中生存下去的知识。“探索性实践”所说的“理解”正是这种领悟式的理解，不一定能用语言表达出来。但是，这种“理解”会促使教师和学生共同成长。

因此，“探索性实践”性的课堂，不应该局限于传统意义上的传授

式教学，而应当把教师与学生在课堂上的生活质量作为终极关怀，关注人的完整性统一（Allwright 2003, 2005）。

每个教师的个人实践知识内涵不同，经营的课堂生活方式也不一样。不管是否注重和学生的关系建构，只要建构了高质量的课堂生活就应该触及了教育的灵魂，就应该是有价值 and 意义的。

凉子所追求的“和学生的关系建构”是她的个人实践知识，她由此实现了高质量的课堂生活。

三、希望自己能“严格地教日语”

以上的叙述中，教学技术好像一直处于受“抨击”的位置。但这并不是说，教师可以没有教学技术，或者教学技术不重要。笔者强调的是，不能把它放在教育的中心位置，不能把它当作用来衡量教育效果或者评价教师的基准和指挥棒。因为，教学技术只是用来辅助实现高质量课堂生活的“工具”而已，并不是“目的”。

教学技术是“技术理性”思维的名称，过多地强调了“技术”本身。其实，教师个人实践知识思维中也有“教学技术”，只不过不把它单独视为“技术”，而是把它视为教师知识的一部分。

强调教师个人实践知识不是说教师就可以固守自己已有的教学知识，不用去学习和接受新的教学方法和教学理念。教师的专业性就体现在教师能以“未完善教师”的身份，在“经验、反思和实践”的循环中，追求终身的学习、变化和成长，不断地充实和发展自己的个人实践知识内涵。

显然，外语教师不断地学习、领会一些新的教学方法和教学理念，提高各方面的能力，无疑对提高教师的课堂生活质量会有一定的帮助。

凉子作为专业的日语教师，她的实践不是完美的，其中也有许多不足和缺点。对此，凉子总是以反省的心态去面对。

凉子：怎么说，我这个人，有点手软。在教日语的时候，比如这样把知识一下子投掷给学生，或者说很严格地教学生，在这方面，我自己认为确实还差得远。怎么说

呢，我觉得这方面的技术也不能忽略，我觉得应该在这方面多下点工夫。比如说提高用理论解释、说明的能力呀，更好地掌握一些例句呀，像小A（凉子的同事）一样，该严厉的时候严厉，说不行就不行等，能很严格地教日语。我觉得我也应该具备这样的能力。

[2003年1月9日谈话]

对自己的实践，凉子总是以一种近乎苛刻的标准来审视，自我反思。

在凉子所从事的以在日留学生为教育对象的工作环境中，这些“私密故事”是凉子在“理解”学生需求的基础上作出的选择，正是她作为日语教师专业性的体现。

教师在教室内的教学方法应该是各种各样的。凉子的教学方法中隐含了她个人作为日语教师的“专业知识”。但这种“专业知识”不是日语教育理论书中能找到的理论性知识。这种“专业知识”是凉子在面对具体的实践、具体的学生，带有她个人经验特色的知识。

但是，站在教育第一线的教师所面对的实践又何尝不是“独特”的实践呢？在教师的专业知识生活场内，把学生置于中心位置，探索和开展最适合“这个班”的实践，才是教师应该具备的专业能力！

第三节 社会环境下的教师发展

在本章的开始部分提到在凉子工作的环境中，强调“工具”和“技术”的“权威故事”话语属于主流话语。它影响着教师们的言谈、思维和行为，因此才有“老教师”的经验和凉子的不自信。那么，这种“权威故事”的根源到底在哪里？这个疑问让我产生了想去查看日本“专业日语教师的培养方案”大纲的念头。

日本文化厅平成12年（2000年）3月颁布的《关于日语教育教师的培养》，在日本可以理解为“专业日语教师的培养方案”大纲。这一大纲规定了日语教师的专业能力。

(一) 关于语言的知识 and 能力

日语教师应该具备对外语或者学生母语方面的知识；具备从对比语言学视角出发看日语结构的知识；具备关于语言使用、语言发展以及语言习得过程方面的知识，并具备灵活运用这些知识的能力。

(二) 关于讲授日语的知识 and 能力

日语教师应该在过去的研究成果以及教学经验的基础上，具备设置课程、分析课堂和教材的能力，并具备将这些综合知识和经验应用到教育现场的能力。

(三) 其他与日语教育背景有关的知识和能力

日语教师应该具备日本以及其他外国教育制度、历史、文化等相关知识，具备确切把握和分析学生学习需求的能力。

在“培养日语教师必要的教育内容”中，列举了以下条目。

- (1) 社会、文化、地域
- (2) 语言和社会
- (3) 语言和心理
- (4) 语言和教育
- (5) 语言

尽管培养大纲脱离了对语言知识的纯粹追求，比较注重并强调日语教师的教学能力。但日本的日语教师培养主要还是停留在“理论”层面的培养上。大纲中并没有强调教师的反思、实践等对教师发展有重要作用的东西。

日本的日语教师培养采取“技术理性”思维下的教师培养方式。教师学习他人生成的“理论”和知识，并把这些“理论”和知识运用到实践中去。

这样，凉子周围的同事们为何总是强调“工具性”和“技术性”也就非常容易理解了。

人的思维受话语，特别是权威性话语的影响和制约。

当“技术”、“理论”、“知识”、“效果”等“技术理性”思想成为培养教师的主流思想，当这些话语成为教师生活的主流话语时，教师

将会越来越重视和追求这些技术层面的东西，因而忽略了教育中真正有价值的东西。教师会被夹在理论和现实非统一的矛盾中，在教室外也就越来越倾向于讲述“掩饰性故事”而不是“私密故事”。因此，教师的学习和发展也就很难发生。

当今我们中国教师所处的教育和学校环境，不正是这样吗？

对凉子和日本教师教育问题的分析和思考告诉我们，教师发展不仅仅是教师个人的事情，同时也是社会的事情。因此，如果反思促进教师和教育发展的问题，需要反思的不仅仅是教师个人，还需要整个社会的反思。

意义的再探究¹

从某种意义上来说，我的研究应该没有终章，因为经验在继续。

但是，作为研究，我必须选择某种形式为它画上句号。在考虑采用什么方式结束的时候，我经历了相当长时间的挣扎。

作为叙事探究者，我沉浸在“经历和讲述故事”的过程中，沉浸在这样一种叙事化的探究中，好像已经习惯了“经历，讲述，再经历，再讲述故事”。我觉得经验的内涵和意义已经包含在叙述之中，更多的诠释交给读者就可以了。

其实，真正的原因是我太长时间沉溺于经验和故事中，以至于很难“跳出来”，以一种更高、更冷静的视点来分析和思考自己的研究。但随着时间的推移，我和“经验与故事”间的心理距离也被拉开了一些。当欧阳护华教授读完我的初稿，指导我应该把最后一章写得“更概括、更有高度”时，我知道我不能再逃避了，赋予研究意义的诠释工作本来就是研究者的责任，不应该把它推给读者。

于是，我决定运用分析加叙述的语言重写最后一章。

第一节 故事的意义

当年，由于对留日学生学习日语的好奇，渴望知道日本教师如何跟留学生交流，日语教师在实践中如何学习、变化和成长，于是开始了这一研究。

¹ 本章的改写得到了广东外语外贸大学欧阳护华教授的指点，特此致谢。

尽管在进入研究现场前，我已确定了研究问题和研究目标。但当我真正经历“现场中正在发生的事及现场中的人物”时，我发现了“我”的“在场”。不同于“正统”的研究，我没有回避“我”的“在场”，而是从正面接纳了它。进入现场后的疑惑、挣扎和学习让我与《叙事探究》邂逅，并产生共鸣，开始踏上这样一条被称之为“叙事探究”的路。

随着现场笔记、现场经历和现场故事的日渐增多，我产生了整理、讲述这些故事的愿望。

叙事探究尽管不是理论主导的研究模式，但是，作为研究，它同样需要研究视角和诠释视角。在考虑如何能最大限度地“如实”呈现我在现场“经历的故事”时，我的思维被引向了 Connelly & Clandinin 的“教师个人实践知识”和“教师专业生活场”概念。这些“故事化”的概念允许我把“经历的故事”最大限度地“如实”呈现。于是，相当长的一段时期，我游弋于发生在凉子“专业生活场”的故事之间。

凉子“围绕课程抉择”的故事，是凉子在教室内外、同事与学生、理想与现实、过去与现在之间“挣扎”、痛苦和抉择的故事。同时也是我开始接触并逐步理解作为日本人的凉子在她所属的日本社会文化环境下的“个人实践知识”内涵，并把目光投向自己，开始自我反思的故事。

经过“乱哄哄”、“学生不回来”、“教师生气”等让人泄气的“围绕课程抉择”的故事后，凉子的教学实践故事竟然发生了戏剧性的变化。“变化了的实践”呈现了凉子在实践中逐步认识到学生的真实需求，经过痛苦思考和抉择后毅然脱离“小组合作”教学，改变课程内容后与学生第一次共同经历“幸福”的课堂。

而“有心流动”的课堂故事，可以说把整个故事推向了“高潮”。代表了凉子一直以来所追求的“看学生”并“与学生之间抹去了心理距离”等师生之间没有界限，彼此用心交流，心灵相互碰撞的“有心流动”的课堂生活变成了现实。

在叙述故事的过程中，我一直在探究一个问题，那就是：什么才是凉子“个人实践知识”的核心价值或教育价值？

然而，在研究过程中，这一问题始终是“隐形的”，它隐藏在我对凉子故事、经验的叙述之下。它引导和影响了我对故事、叙述方式和叙述语言的选择。因此，故事本身体现了我对凉子“个人实践知识”教育价值的诠释。但是，在我跟“现场”拉开一定距离之后，我尝试用一种论述的方式来揭示凉子故事的内在价值。

一、以谁为标准？

凉子的教学故事，首先向我们抛出了这样一个问题：教学法改革是单纯教室内的事情吗？教学法改革中，在理论和现实、教师和学生之间，到底应该以谁为标准？

凉子的教学故事是以教师们认为重要的教学法开始的。

他们觉得这些今后要在日本大学中与日本大学生一起学习四年的留学生，除了学好日语外，还应该具有操作电脑、搜集资料、用日语写调查报告等方面的能力。在电脑和网络还不普及的当时，凉子他们这样想的确是考虑到了学生们即将面对的现实。

至于课题活动教学法，对凉子和其他两位老师来说并不算是特别新鲜的教学方法。在老师看来，这种以交际法为主的课题活动教学法与传统的语法句型教学法并没有太大的差别。然而，这种以交际活动为主的课题活动教学法对习惯了“填鸭式”课堂的学生来说，意味着对教学法的一种全新挑战。

凉子的班在某种意义上说又是一个特殊的班。

这些在当时入学分班考试中被分到三班来的学生们，在大大降低入学标准后，日语水平仍被认为最差。他们在日语学校期间没有学好该学的东西，甚至连基础的日语语法和基本的单词都没有学会。学生们在日本社会环境下处在一种“快要被淹没”的状态，面临“生存”问题。尴尬的社会地位、不安的心灵，都让学生们像“断了线的风筝，飘浮在空中，无依无靠”。

马斯洛的需求学说告诉我们，人们总是在低一级的需求得到满足之后才走向高一级的追求。凉子和 W 老师以及 J 老师，甚至我，一开始都把学生们不积极参与课题活动的行为解释成学生们不习惯这种教学法，或者纯粹学习观的问题。

但是，当我们深入思考这一问题，并把目光投向教室外学生们所处的社会环境时，发现了学生们内心的真正需求。与其说是选择教学法的需求，不如说是他们想通过自己习惯的课堂形式恢复丧失了自信和安心感这种生存的基本需求。

也就是说，学生们排斥课题活动教学法，倾向于传统教学法，实际上是在排斥陌生事物而选择熟悉的事物。这种情况下，熟悉的事物就好比救命稻草一样。传统的外语教学课堂在这种时候，能够让学生们安心并找回自信。

在凉子的故事中，表面上是以课题活动为中心的交际教学法与传统语法句型教学法之间的抉择问题。但是，把目光从教室内投向学生们的现实后，就会发现这不是单纯的教学法抉择或什么理论之争的问题，而是学生们在异文化社会中的生存需求，是一种超越教室的社会、文化和心理问题。教学法的改革，从来都不是仅仅发生在教室内的活动（欧阳护华 2004）。

因此，重要的是教师能否摆脱狭隘的理论束缚，把关注点从教学法转到学生身上，用心地“看”学生，理解作为社会人的学生的真实需求，给学生以深层次的关怀。让人感动的是，凉子在实践中，经过痛苦、冲突和挣扎后做到了这些。

一直以来，国际上的外语教育都把培养包括学生的交际能力在内的语言能力作为教育目标（吴本虎 2009），在这种以技能培养为主要目标的外语教育环境下，正如那位“老教师”所说的“日语教师，无非就是教学生如何学会使用语言。如果把日语看作工具的话，那么，日语教师被赋予的任务就是教学生如何使用日语这一工具，日语教师的工作仅此而已”。

外语教师很容易赋予自己简单的“教学工具”身份。在以语言技

能培养为目标的外语教育环境下，不管是任务型教学法还是交际法，都会让人产生一种“错觉”——只要教师掌握并运用好了这种先进的教学法，就能教好外语。

然而，凉子的故事却告诉我们，外语教育的对象是一个个鲜活的人，无论是外语教育目标的设定还是教师的教学行为，如果忽略了人的因素，单纯追求教学技术是没有意义的。

二、“有心流动”：超越理论之上的力量

“有心流动”的课堂是凉子一直以来的追求目标，也是她个人实践知识的映射。

她所说的“有心流动”，是课堂上师生超越教师和学生的课堂身份，回到人的本真状态，课堂语言变为表述自己所思、所想而存在的东西。

小常“圣诞节一个人过”、“料理大赛一等奖”的故事，小秦的“祖国的花朵”，小张“妈妈起的名字”的故事，小朴的“车站的叔叔给了交通费”，小许的“男朋友”等真实生活的分享以及那发自内心的欢笑和喜悦，像一组组跳动的音符组合成的美妙音乐，流淌于心灵之间。每个学生很自然地变成了美妙音乐的创造者和享受者，语言不再是学习目标。学生们把自己“放置了进来”，把自己的心灵“投入了进来”，学习也就自然发生了。

凉子是怎样实现了这种“有心流动”的课堂？

“有心流动”，关键是教师要投入心灵。凉子如果没有对自己的课堂投入心灵，她就不会为一开始不尽如人意的课堂感觉痛苦、挣扎，进而协商和反思，也不会去追问“这到底是为什么?!”更不会去追求“有心流动”的课堂。

凉子如果没有对自己的学生投入心灵，她就不会努力去“看学生”，努力建立一种“相互扶持、相互学习、相互守望”的关系，就不会移情于学生，也就不会发出学生们“就像断了线的风筝，飘浮在空中，无依无靠!”的感叹。

正是因为这些，她才能从自己喜欢的课题活动教学法中走出来，脱离小组教学，一个人开始传统的外语课堂教学。

试想，如果凉子没有心灵投入，仅仅拘泥于先进的教学法，那么，这个班会怎样？可以想见的结果是，课堂继续失败，学生们继续找不到自信，继续被边缘化。也就是说，凉子即使有再先进的理念也改变不了学生们在日本社会的地位。

而正是凉子的心灵投入，使学生们逐渐找回失去了的自信和丧失了归属感。日语教室也因此成了能够给予他们在日本大学和日本社会生活所需信心和勇气的支撑点。

从这一点来说，“有心流动”的课堂已经超越了单纯以传授知识为目的的课堂意义。凉子用她心灵的力量，战胜了教学实践中存在的文化差异和理论差异，使得被“边缘化”了的学生思想变得鲜活起来。这种心灵的力量远胜于传授知识。

在凉子的课堂语境下，“有心流动”不仅开启了学生的心灵，同时赋予了他们自信。很难想象缺乏关怀的教育会是成功的教育，也很难想象没有开启学生心灵的教育会带来真正意义上的学习。

开启心灵，便开启了知的可能。学生的心灵一旦被开启、触动，他们对知的向往和探索便会自然发生。

然而，现实生活中，由于受考核、评价体制等的影响，教师很多时候忙于急功近利地传播知识，忽略了对学生心灵的开启。这就是为什么教师总觉得自己辛苦努力地传播知识，学生却不积极，以至收效甚微。

早在两千多年前，孔子就用“不愤不启，不悱不发”精辟诠释了为师之道，揭示了开启学生心灵之重要。从这种意义上来说，凉子“有心流动”的课堂，带给我们的尽管不是新理论或新发现，却能让我们返璞归真，在朴素和平淡中去思考教育的真谛。

三、对日本日语教育的启示

凉子的故事毕竟是日本的日语教育故事，其意义还在于它给日本日语教育带来的启示。

2003年在日本的10万留学生中，中国留学生占了60%。而在语言学校等机构学习的就学生中，中国留学生又占了70%。这些学生刚到日本面临的不仅是学习的问题，同时还要面临经济、心理、生活自立、文化适应等各方面的问題。

留学生在日本的环境不是单纯的校园，他们要进入日本社会，要面对各种挑战，他们需要加强语言能力和适应日本社会的能力。然而，关于这一点，一般的教育机构和日语教师却很难“看得见”，更多情况下是不愿承担起这方面的责任。他们觉得学校和教师的作用只在于教会学生如何使用日语就行了，出现文化适应、心理适应等问题那是留学生自己的事，需要他们自己来处理。

因此，在日本的日语教育中缺乏一种赋予学生在日本社会生存能力的教育思考和教育视野。课程设置者通常站在一种“文化上位者”的角度来思考和看待留学生日语教育问题，忽略了对留学生在日本的社会处境、心理因素等充分的理解和关怀。

凉子作为研究参与者，她拥有较多讨论留学生问题的机会和时间，去反思自己的实践，去不断地“看学生”。因此，凉子的班级故事是感人的，同时也具有一定的教育意义，它对思考日本学校和日语教师怎样帮助和关怀学生有一定的启示。

凉子的故事告诉我们，要想真正实现成功的日语教育，日本学校和日语教师要意识到日语教育不仅仅是如何高效率讲授日语的问题，它在一定程度上是社会性的问题。学校和教师需要从“文化上位者”的角色中走出来，跟学生平等相处，用心倾听他们的需要，并提供真正意义上的帮助。

困扰留学生的是与日本人的交往和对日本社会的适应。学校和教师要把教育视野从教室内投向教室外，可以带领学生进入日本社区，让学生在实际生活中体验与日本人的交往，帮助学生融入日本社会。

此外，对留学生心灵成长的关怀也不可忽略。

教育的目的说到底是为了促进人的成长。日本的日语教育也一样，不仅担负着讲授日语的义务，同时也担负着育人的责任。日本学校和

日语教师只有意识到这一点，才会有更多“有心流动”的课堂出现，日本的日语教育才能真正无愧于“教育”这一使命。

第二节 研究者的学习和成长

在思考研究者故事意义的时候，我找到了两个词：“学习”和“成长”。整个研究过程中，“我”都是在场的，而且始终以“学习者”的身份和视角来观察、理解和反思。教育学中的“现场调查法”来源于文化人类学。Bateson（1994）和 Geertz（2000）指出，文化人类学者在现场调查时要做的事情，归根到底是要向自己不知道的“现场”学习。不仅仅在文化人类学研究领域，质的研究的倡导者之一 Holliday（2002）也强调，所有质的研究者，都必须以一种“研究者作为陌生人”的研究姿态去向自己调查的现象学习和研究。

在整个研究过程中，我努力以一个“陌生人”、“学习者”的身份来观察和研究自己所经历的。

我在现场的学习，从进入凉子教室的那一刻便开始了。

进入多樱大学后，让我感到陌生的是多樱大学那特有的校园风景和校园文化以及“凉子式的教学”，让我感到困惑的是凉子那被各种问题困扰的教学实践。此外，凉子作为教师所经历的“烦恼、反思、理想、失败、追求和努力”故事，小张的故事以及留学生在日本社会的处境深刻地“冲击”了我。

在叙述凉子故事的过程中，我努力从反思的视角，用细腻的笔调把自己在现场中的感受和经历叙述出来与读者共享。思考再三，我决定从“作为叙事探究者”和“作为教师”两个角度来叙述，因为这不仅是本研究带给我的最主要收获，同时也是叙事探究的意义所在。

一、作为叙事探究者

对我来说，叙事探究既是探究经验的过程，也是领悟和体会叙事探究本身意义的过程。在学中做，在做中学，两者相互依托，不可分割。

Clandinin 和 Connelly 所说的“叙事探究”不仅仅指“故事”或“讲故事”，还包含“探究”。“探究”意味着研究者要思考经验的内在关联，把经验放在一定的社会、文化语境中，理解、诠释其内在的意义，最后通过叙事的形式表述或呈现出来。因此，尽管叙事探究最后也会“讲故事”，但却是“别具匠心”的（丁钢 2008：95）。“别具匠心”指的是“讲故事”内含的意义指向。

一篇普通的教学记叙文可能只需按照事件发生的顺序叙述出来就行了。但是，叙事探究中，讲什么故事，怎样讲故事是由作者的建构意图、意义诠释指向所决定的。丁钢（2008：95）用“位置”来解释这一问题，“叙事并非仅仅因其序列而获得意义，却同样因为叙事中的事件在叙事先后序列中的‘位置’而变得有意义。因为，位置的安排实际上蕴含了目的性的叙事说明”。

也就是说，叙事探究中的故事序列并非是单纯的时间自然序列，而是经过作者重组和建构的。需要说明的是，叙事探究中，作者的建构意图和意义诠释指向“不是事先预设好和违背基本事实的”（丁钢 2008），是研究者在研究过程中随着对研究现象的逐步理解、对意义解读的逐步深入而变化的。也就是说，叙事探究具有变化和过程性特点（李晓博 2009）。

另外，叙事探究，远不是通过访谈等“寻找和听别人的故事”，而是一种体验形式，一种生活方式（Clandinin & Connelly 2000）。换句话说，叙事探究中研究者总是“在场”的，讲述的故事不是“别人的”、“客观的”故事，而是研究者在现场通过与研究参与者建立亲密的关系，在一种互动的关系中观察、体验和诠释的故事。因此，叙事探究具有“交互性”特点。而且，从研究结果的呈现上来说，叙事探究者不仅要呈现作为探究结果的故事，同时还需要对探究的变化性、过程性、历史性、交互性等进行呈现（李晓博 2010：81-82）。

回顾研究过程，叙事探究的变化性、过程性、历史性和交互性特点在我的研究中都有所体现。

(一) “流体探究”(fluid inquiry)

我把自己的研究过程，称为“流体探究”(Schwab 1956, 1960, 1978; Clandinin & Connelly 2000)的过程。

所谓“流体探究”，按照 Schwab 的定义，指研究者不受理论或方法论的支配，一边“探究”一边发现“探究”的不合适性(inadequacies)和局限性(limitations)，并及时进行修复(Schwab 1978: 217-218)。

Clandinin & Connelly (2000) 用 Schwab 的“流体探究”这一术语对叙事研究所探究的现象，也就是“探究什么”进行说明。根据他们的解释，叙事探究者不可能一开始就拥有很明确的探究现象，甚至不可能拥有很明确的“研究设问”。在叙事探究中，研究者的工作倒不如说是对研究现象的重复探究，即“再探究”(re-search)的过程(Clandinin & Connelly 2000: 124)。因为，叙事探究者不同于其他研究者，要做的并不是定义现象、解决问题，叙事探究者要做的是“不断地探究”现象，并不断地使探究过程明朗化。换句话说，叙事探究要做的就是对“研究现象”的“不断探究”直至研究结束。

那么，研究者始终处于“探究”之中意味着什么？也就是说，“流体探究”意味着什么？

在进入研究现场之前，我有非常清醒的问题意识和明确的研究现象，那就是：

(1) 日语教室里到底发生了什么？

(2) 在“教”和“学”的教室内，教师和学生都在思考什么，他们有什么样的烦恼？原因是什么？

(3) 教师和学生的思考和烦恼在彼此的互动中怎样变化？

(4) 这样的烦恼和变化对于教室内师生的成长和学习来说，意味着什么？

进入现场之前，我设想只要按照提出的问题去观察，去记录，去解决我的研究疑问，那么，我的研究目的也就达到了。

但是，进入研究现场后，我首先遇到的是作为“研究者”的故事。在不知道如何处理研究现场中“自己”的情况下，我的研究没办法继

续进行下去。我必须解决如何放置“自己”的问题。

正如 Clandinin & Connelly (2000: 126) 所描述的,“当你就教师的知识进行研究时,研究者把自己定位成教室内的研究者还是教室外的研究者,他所看到的教师知识的部分是不同的”。

这一点,我感同身受。在不知道如何定位作为“研究者”的“自己”的时候,我对研究迷失了方向,不知道自己到底该做什么样的研究。

在整个研究过程中,我体会到,“在一个教室中进行叙事探究,就意味着要从没有展开的模糊的故事中学习”(Phillion 2002: 145)。在调查现场以及把现场文本转换成研究文本的过程中,我感觉自己埋头在“没有展开的、模糊的故事”之中。我唯一能做的就是去“经历”、“再经历”研究现场中发生的故事,并努力去理解和诠释。

因此,在研究过程中,每当别人问起我的研究目的和研究问题时,我总是很难回答。因为,我也无法预言“不断展开的故事”到底会发生什么,故事会以怎样的形式呈现,我甚至决定不了自己的研究设问和目的。

最初,我试图用“课程”这样一个专业术语来归纳凉子的实践,我把自己的研究现象设想为关于课程的研究。但随着探究的深入,我又觉得我的研究现象或许可以归纳为凉子的教育信念。很快又发现,对凉子故事的探究不能仅仅从教师教育信念的角度来进行。如果用这样一个框架来限定研究现象的话,我将会失去对凉子故事整体性的理解,这势必会影响到我对教育和教师的真正理解。

我对凉子故事的探究,不同于一般的写法。我在写研究文本阶段,先写好的不是第一、二章,而是第三章。完成了第三章,我的“探究”之旅才真正开始。通过对研究现场中“我”的经验探究,我明白了“我”的故事与现场的“生活场(landscape)”是紧密相联的。正如“我”的经历只能通过叙事来探究一样,对凉子故事的探究,最终也必须在她自己所属的“专业生活场”里来探究。

于是,我开始用一种“专业生活场”的思路,重新审视和理解凉

子的教学以及她个人的人生故事。因此，便有了包含教室内外、包含各种人际关系在内的第四章。完成了第四章的叙述，对我来说意义重大。可以说第四章奠定了我对凉子故事叙述的基调，我终于找到了一种恰当的表述方式。

我小心翼翼地投入到对每个细节的理解和诠释之中。我时刻提醒自己，对凉子故事的叙述，不能失去一种整体观，不能忽略凉子人生故事的复杂性，也不能完全沉浸在凉子的故事中，研究者的我应该清楚自己是在一种什么样的场景下，从什么样的立场和角度对凉子的故事进行诠释和叙述。

因此，我的头脑完全被这样一种“叙述化的”或者说是“探究性的”视点，而不是研究的理论框架或者理论概念占据了。所以，即使我的研究已经进入了书写研究文本的阶段，我的头脑里依然没有任何明确的分析概念或者分析框架。我觉得自己完全埋头于对尚未明了研究现象的追逐之中了。

我把凉子的故事放在各种各样影响她实践的复杂因素中去理解和诠释。这些因素包括了人的因素、历史因素、物理因素、时间因素、社会因素等。这些东西有时候成为我理解凉子故事的语境，而有的时候这些因素本身就是凉子故事的一部分。

这样一来，我的研究文本中所出现的凉子的实践故事不再是那种单方向性的故事，而是一种动态的，被各种复杂因素所影响的充满复杂性和具有探究内涵的故事。

至此，可以说我是用一种“叙述化”、“探究性”的视点在进行研究和叙述了。而且，一直到研究的最后，我也只能用诸如“对一位日语教师在教室内外故事和专业知识的理解”这种笼统的有叙述性质的语言来描述我的研究对象。

我的探究，只能以一种“流体”的形式存在。

正是这种“流体”的探究过程，使我的研究总是处于“过程”和“变化”之中。

（二）和凉子的关系建构

作为叙事探究者，我不能不提及在研究过程中“我”与凉子的关系建构。这不仅因为和凉子的关系影响了我的研究，还因为在与凉子的关系中建构了独特的叙事探究。

一天，我对凉子说：“以后班里的事情，我想多跟你沟通。我把自己定位为一个纯粹的研究者。但最近我发现，假如我不是一个纯粹的研究者，反而能对学生、对凉子产生很好的影响，那我一定会毫不犹豫地选择这个角色。如果因为我的存在能对学生或凉子产生好的影响，即使我的研究受到一点影响也不要紧。”

凉子的脸上浮现出感动的表情，看着我说：“呀，我有时候经常在课堂上向小李提问，我还担心这会不会影响到你的研究呢。我觉得有时候，我没有把你当作研究者，而是当作学生。比如‘这个问题，小李，你的意见呢？’很轻易就这样问了，这对你的研究有影响吗？”

这时，我第一次意识到凉子对我“研究”的介意。在凉子的教室里，我很高兴凉子把我当作学生，很自然地向我提些问题。但我没有想到，凉子竟然还为此担心着我的研究。

我再一次被凉子的真诚感动了。

“呀，叙事探究，真的，书上说对研究者和研究参与者双方都有好处，真的是这样啊。我做小李的研究参与者以后，就学到了好多，就像前一阵子给你的邮件里所写的一样。”

凉子提到的“前一阵子的邮件”，正是一段我和凉子关系建构的故事。

暑假期间，我对凉子就前半学期作了一次回顾性的访谈。访谈后，我给凉子发了一封邮件，大致的内容是我觉得访谈很好，很感谢凉子。我想凉子也许会有同感。

出乎我意料的是，从凉子回复的邮件中，我丝毫读不出她对那次访谈的认同和喜悦。她写道，“实际上，上次的访谈，我觉得回答得很辛苦。如果要访谈，也许更早一点进行会更好”。从这句话中，我读出

了凉子的不悦。因为通常情况下，即使凉子有些什么看法，她也不会这么“直接”告诉我。

我感觉到了问题的严重性。

读着凉子的邮件，我回忆起访谈过程中凉子的神情来。的确，在回答某些问题时，凉子确实不太流畅。为了“感受”凉子的这种心情，我反复听访谈的录音，从中听出了凉子的“勉强”。

我明白了，作为研究访谈者在提问题时，我并没有考虑到回答者的感受和心情。而访谈的时间，也造成了凉子因为要回答我的问题不得不努力去回忆的“辛苦”。我应该选择在凉子对前半学期的事情还有清晰记忆的时间段内进行，而我却没有顾及这一点，只是根据自己的时间表决定了访谈的时间。

我自己觉得访谈很成功，无非是站在访谈者的立场看问题而已。在这次访谈中，我了解了更多凉子过去的故事，这对我来说是至关重要的信息。但我完全没有考虑凉子的感受和心情。

很快，我把自己对这件事的反思以邮件的形式与凉子进行了坦诚的交流。

主题：访谈

时间：2002年9月30日22:34

凉子，

谢谢你前几天在繁忙中接受我的访谈。

现在我已经把我们所有的谈话内容都转换成了文字。在这一过程中我可以感觉到凉子在回答一些问题时的“辛苦”。我一边听录音，一边进行深刻的反思。如果要对上个学期的事情进行访谈的话，为什么不在暑假前进行呢，或者起码在一进入暑假就进行。结果，因为我的懒散，作了这样一次令你不开心的访谈，真的很对不起。在上一封邮件中，我之所以觉得这次访谈比想象中的要好，主要有以下两方面的原因。

一个是因为在这次的访谈中，我知道了凉子在韩国的经历、作为教师的信念以及凉子以前的上课方法。听了凉子的

话，我觉得比访谈前更了解凉子了。

另一个原因是，通过访谈，我们俩就班里的学生和课堂都有了一些交流，我们之间的共同知识增加了很多。

但是，要反省的地方太多了。

首先，我在把录音内容转换成文字时注意到，自己讲的太多了。在问到关于课堂的话题时，与其说自己在“听”你谈感想，不如说在谈我自己的感受好像更多些。听着自己在那里“滔滔不绝”，我觉得非常不好意思。怎么能这样进行访谈呢，这是我后来在听录音时反复告诫自己的。这也一定影响了你回答问题时的心情。这一点，我以后一定要注意。也希望以后如果我再犯这样的错误，凉子能直接告诉我。

反省的第二点是提问方式。我发现，自己在提问题时，一点也没有顾及你的心情，没有考虑自己这样提问题会不会让你觉得难以回答，或者你不愿意触及这一块。我想这也造成了你觉得很难回答我的问题。在“体察对方心情”这一点上，我知道我自己做得很不够。这不仅因为我不是日本人，更多的原因可能在于我个人的性格。希望以后的自己能做到多点“善解人意”。

尽管我们的故事在构建过程中存在这样那样的问题，但是，我们的故事还在继续，希望以后我能做得更好。

信写长了，对不起。

我们周四再见。

[2002年9月30日电子邮件]

邮件中，我如实向凉子“交代”了自己的反思。“体察对方心情”是我在日本社会生活中时常觉得“烦心”的地方，其实也是许多中国留学生觉得融不进日本社会的原因之一。

不同的思维方式和交往方式往往会给中国人和日本人的深层交往带来困难，尤其是像我这样需要和凉子长期深入合作。日本文化中的

“以心传心”和“体察”在凉子身上也表现得很突出。比如这次访谈，在整个过程中，我并没有感觉到这对凉子来说比较“辛苦”。她的谈话和神情只是告诉我她在积极地跟我合作，我还以为她很高兴呢。

每当发生这样的“错误判断”，作为研究者，我会去反思。以人为对象的研究，尤其是质的研究，研究者要顾及与被研究者的关系，需要研究者要用心去呵护和维护与被研究者的关系。

很快，凉子便给我回了信。

主题：Re: 访谈

时间：2002年10月1日1:28

小李，

这次，从小李的电子邮件中，我也学到了很多。

首先让我感到的是小李的真诚。

你说的让我“直接告诉你”，这在我个人的性格来说，无论对谁可能都是很难做到的。也就是说，这跟参与你的研究与否或者是否处于调查过程没有关系，这是我自己性格的问题。我是一个很不擅长向人敞开心扉的人，可能我这种性格很大程度上影响了和小李的对话。尽管这样，我觉得自己已经很努力在日常生活中开始一点点地向别人表达自己的心情了。

这是我们两个人在进行故事的建构。在这个过程中，小李真的是对我们的故事建构有着很强的责任感，那么在乎和我的关系。作为研究者的这种姿态，是我应该学习的。从小李对我的态度上，我发现了自己作为研究者的弱点。在这方面，我有许多要向小李学习的地方。

所以，从小李的这封邮件中我看到了自己的许多问题，也重新认识到了很多问题，觉得心情非常舒畅。

谢谢你的邮件。

再见。

[2002年10月1日电子邮件]

作为研究者，我觉得自己很幸运，凉子在做我的研究对象的同时，她也有自己的研究对象。凉子为了做自己的硕士论文，也用质的研究方法对一位外国留学生进行研究。因此，我们的关系建构相对来说并不是特别困难。

很多时候，即使我们之间发生误解或者摩擦，也能通过真诚的交流而顺利解决，并加深相互间的理解和信任。

我和凉子的关系建构，在这种“摩擦中前进”。

令人欣慰的是，我和凉子不知不觉间，拥有了“共同建构故事”的一致认识。之后，我们的关系进入了一段“蜜月期”。

当我结束调查，以“局外人”的身份来反思自己和凉子的关系时，我发现，随着了解的加深，我对调查现场的“爱意”变得越发深厚起来。

这从10月3号的调查日记中可以看出。

我和凉子都觉得今天的课不错，但不知道学生们怎么看。不过，从他们今天的表情来看，应该还不错。

不知为何，我的内心突然产生了一个强烈的愿望。我希望在这个班能创造出“感人的故事”来。让人感动不仅仅因为学生们的学业进步，同时也因为师生的亲密相处。实际上我对小张、小唐等人对待凉子的态度有些不满。我觉得他们一直没有正确认识凉子，故意拉大与凉子的距离。我真的很想告诉他们，凉子是一个好老师。她经常为学生考虑，是那么的投入，那么的认真。但是，在上个学期的课堂上，学生们却一直以那样一种冷淡、不认真的态度应付课堂，应付凉子。为什么会这样呢？这让我觉得很不舒服。我从心底里希望学生们能真正接纳凉子，并喜欢上她。这样，他们学习日语的热情一定会高起来。

从调查回来的路上，我边走边这样想着，觉得浑身都充满了力量。是的，不知从什么时候开始，我已经深深地“爱

上了”自己的调查，“爱上了”调查中的人和事，以至于如此投入感情。我已经完全置身其中了。我想用自己的力量来填补上个学期凉子和学生们之间的“鸿沟”。也许，这是个多余的想法，但这种想法在我内心是如此的强烈。

[2002年10月3日日记]

第二天，我把日记中的“心情”通过电子邮件跟凉子分享了。

在给凉子写电子邮件时，我的心情已经比写日记时冷静了很多。“不过，冷静之后，我觉得创造感人故事的主人公应该是凉子和学生们，而不应该是我。我所要做的是，理解凉子，理解学生们，并能在你们创造感人故事的过程中起到一点作用。”

凉子很快回了一封信。

主题：Re：今天的谈话

时间：2002年10月6日12：48

那个班的感人故事中，不可能没有小李。之所以这么说，是因为现在那个教室里已经不能没有小李了，如果你从那个教室消失的话，我会觉得非常不自然。再者，我自身的课堂已经受到了小李很大的影响。而且，很多时候，这种影响促进了我的课堂变化。动人的故事中已经包含了与课堂有关的所有人。这样看起来，小李也是这个动人故事中的演员之一呢。写得不是很好，但是，我真的是这么想的。

[2002年10月6日电子邮件]

可以看出，凉子已经完全接受了我这个“班级成员”，并且也认同了动人故事的想法。凉子曾跟我说过，她有时候把自己的教室看作一个“大舞台”，当老师感觉就像演员在演戏。凉子把我也看成了“演员”，显然，她以自己的方式真正地接纳了我。

在和凉子进行“心灵交流”的过程中，我们两个人的关系真的在往动人故事的方向发展。

“我这些天沉浸在叙事探究的快乐和幸福之中。我觉得从调查中所获得的感动影响了我的生活态度和待人接物。在调查中获得某些发现或感动的日子里，我觉得自己看到的一切都是那么美丽。”

[2002年11月3日调查日记]

可以看出，和凉子的“甜蜜”关系给我的调查和研究带来多么“幸福”的感觉。

然而，我和凉子的关系并不总是处在这样一种“感人的爱意”中，我们的关系有“高山”也有“低谷”。

在整个研究过程中，凉子曾经有两次对我写的研究文本表现出不悦。

一次是在看完我对她和同事关系的诠释后表现出来的，还有一次是在研究接近尾声，在看完我写的“研究者和研究参与者的辛苦”后表现出来的。

我更多地叙述了作为研究者的辛苦，因为写自己的感受总是容易很多。但反思后发现，自己并没有真正体会凉子作为研究参与者的不易和辛苦。

凉子的不悦与不易有关，这包括她自己的不易和我对她理解、诠释的不易。

在思考凉子为何不悦时，我首先想到的是凉子的不易。

凉子虽然勤勤恳恳地从事着日本的日语教育事业，然而却因为代课教师的身份，在工资、社会保障等各方面得到的跟付出不成正比，跟正式教师完全无法比。

原本属于日本社会中弱势群体的凉子，参与我的研究后，付出了那么多的时间和精力，除了仅仅使用化名外，她本人从中并没有得到什么好处。而我，完成博士论文后，回国找到了一份在凉子看来令人羡慕的工作。但在整个参与研究的过程中，她始终无怨无悔，积极协助我的研究。

尽管凉子每次跟我在一起时都表现得很有激情，但有一次她还是跟我透露了内心的真实想法，“说实话，有时候也会想如果没有参加这个研究，自己就可以不用每次匆匆忙忙赶到车站等人，也可以在电车上做点自己的事情。”这是凉子的真心话。

整个调查过程中，我每周四就像影子一样跟随着凉子，带给凉子的辛苦可想而知。而她还要不厌其烦地、负责任地跟我谈话，很少表现出不高兴。做到这一点，很不容易。凉子或多或少地认为自己代表日本人，对我应该格外客气。

但更重要的是凉子确实是一位难得的研究参与者，而我幸运地碰到了她。

尽管凉子坚称自己跟大多数日本人不一样。但我还是能感觉到她身上的日本人特征，比如含蓄、内向、认真、敬业、敏感、待人客气等。我和凉子很容易地建构起一种和谐关系，保证了研究顺利进展。对凉子来说，长期参与研究带来的辛苦却被我视为想当然。在研究接近尾声，凉子读完研究文本后表现出的不悦，正是因为没有站在她的角度认真考虑就匆匆写下了她的不易。这不能不说是一种近乎野蛮的行为。而研究就具有这样的危险性。

研究中，我竭尽所能尽量客观地去理解和诠释凉子。

因为我和凉子深受不同文化、社会和经验的影响，对凉子的理解和诠释，不可避免地要带上“我”的色彩。因此在研究过程中，会发生研究者和研究参与者对相同经验产生不同理解和解释的情况。这时候研究者要做的就是真诚地与研究参与者进行沟通和交流，重写自己的研究文本，甚至停下脚步来认真反思自己的诠释。

每次我写完研究文本，凉子总是我的第一个读者。为此，凉子花去了大量的时间。为了尽量少给凉子带来麻烦，我总是提前跟凉子约好时间，以方便她看我的研究文本。有一天，凉子把时间约在了周三的中午，我们两人在学校饭堂的二楼，各自买了午餐后，在熙熙攘攘的人群和吵闹的环境中，找了

一个相对安静的角落坐下来。大概因为自己是故事的主人翁，凉子看我写的东西不需要特别安静的环境。饭堂、快餐店、电车上，随便什么地方只要凉子能坐下来，她就能忽视周围的一切，专心阅读我写的故事。通常，从她阅读的表情中就能看出她对我的作品的认可程度。有时候她边读边点头，或者嘴里重复着“对，这里说的对，就是这样的”，或者感叹“啊，是啊，我当时怎么没有注意到呢”。在读到我对她的一些描写时，凉子也会笑起来。总之，凉子总是把自己放进故事中去，这从她的感叹或者喜悦中就可以看出来。当我看到凉子的这种反应时，一颗悬着的心就会放下来。因为，凉子这些“对故事参与”的反应说明了她认可我写的内容。

今天，一开始凉子的表情还很放松。但是，越往后面读，我发现凉子脸上的表情有点僵硬起来。看到凉子脸上流露出这种表情，我就会特别紧张，甚至有一点害怕。因为，作为一个叙事研究者，我知道维护好与研究参与者的关系是多么重要。因此，我经常牢记在心的就是“不能因为自己而给凉子带来不快”。这几乎成了我在进行叙事探究过程中的座右铭，同时也是整个调查过程中最费神的地方。所以，凉子的不悦是我最不愿意看到的。

我试探性地引导凉子告诉我她对哪个地方不满意，但是凉子很含蓄地说不知为何她不太喜欢自己被以这种方式诠释。

[2002年12月4日观察笔记]

在我对文本进行了修改后，凉子同意了我的诠释。

但是，到底是什么让凉子不悦，之前我并不是十分清楚。后来，我才意识到应该用一种“整体性”(narrative unity)¹的视点来理解凉子。

一直以来凉子说自己是一个内心很脆弱的人，果真如此吗？

1. Clandinin & Connelly (2000) 认为，整体性为我们提供了更详细、更丰富思考个人生活连续体的可能性。

人是复杂的，凉子亦如此。凉子一再告诉我别看她外表看起来开朗、自信又健谈，其实本质上内向、不自信而又脆弱。

我反思自己为什么会为凉子有“错误或带明显偏见性”的理解和诠释？

这一问题困扰了我很久。直到有一天当我用“整体性”的视角来思考时，我才意识到了问题的根源所在。

我意识到，尽管对凉子的生活和经验进行了挖掘，但并没有达到对经验真正意义上的“整体性”理解。

凉子在日本社会属于被边缘化的“弱势群体”，但是从她对留学生的帮助以及她选择与普通日本女孩子不同的人生道路中可以看出，她内心其实有一股强大的力量。凉子内心的力量还表现在她对父辈的反抗，对美国主流社会和对日本社会的反抗。

她当时决定去韩国教日语，预料到会遭父亲反对的，因为凉子的父亲对韩国没有好感。但是凉子选择了韩国，在那里工作、生活了几年，甚至一度决定要跟韩国人结婚，永远生活在那里。这要有一定反抗精神的人才能做得出来。

对美国主流社会的反抗体现在凉子对美洲印第安人的理解和尊重。对日本社会的反抗体现在她选择与日本普通女孩不同的人生道路。这些都足以说明凉子其实是一个内心极其强大的人。

那么，凉子内心这股强大的力量来自哪里？

凉子的父辈属于日本的“移民”一代。凉子虽然没有告诉过我从小“移民”到大城市对她的影响，但她说过，大阪话虽然是自己的母语，但是由于受父母非标准“大阪话”的影响，自己讲的“大阪话”被同龄人嘲笑为“乡下的大阪话”、“有点怪怪的大阪话”。凉子还说过，她的父母从没有觉得自己是大阪人，他们的梦想是退休后能返回家乡。

而凉子虽然生在大阪长在大阪，但在她心中，大阪并非她的故乡。几年后凉子来中国时告诉我，她的父母已经退休，从大阪返回了阔别多年的故乡，盖起一座带有花园的房子，开始了他们在故乡的养老生活。

无论对凉子的父母还是凉子来说，尽管大阪是他们生活的地方，

但在他们的内心深处，大阪只是一个“停留点”，是一个属于别人而不属于自己的地方。或许就是这种“移民”的家庭环境和不安定的归属感练就了凉子的“叛逆”之心？

自从在学校饭堂被外国老师赞美，出于害羞没有回答，却遭到当场批评后，凉子内心产生了一股非常强的对外国人的“不信任”感。但冷静下来，又觉得那位外国老师说得对，自己的确不会跟人交流，于是便下定决心要改变自己。改变自己的途径不是别的，竟然是凉子认为自己最不擅长的“跟外国人交流”。由此可以看出凉子的内心其实并不像她自认的那么脆弱、不自信，而是充满了坚韧和坚强。

凉子刚去美国“家庭留学”的时候，其实很不开心。还曾经流过眼泪，“那时候第一次觉得原来日本挺好的”。美洲印第安人博物馆之行震撼了凉子，不能不说包含了一种她对美国白种人所代表的美国文化的反抗。

当用一种“整体性”的视角来叙述和探究时，就能看到凉子身上这些生活经验的影子，也能理解凉子骨子里坚韧和强大的力量。但这些都在我写博士论文阶段却没有做好，因而造成了凉子所谓的“不是我的凉子，变成了你的凉子”的现象。

即便如此，我还是不能说自己客观理解和诠释了凉子。作为以人为研究对象的质性研究，不可避免地会出现研究者与研究参与者在理解和诠释方面的分歧。因此，理解和诠释带有暂时性，并且处于协商之中。

作为故事的主人公和研究参与者，凉子对自己的经验不断进行新的理解和诠释，心中既有希望被写的“凉子”，又有不希望被写的“凉子”。

在研究即将结束时，凉子对我说：“真的，作为研究参与者，有时候会有这样的心情，比如这里不想被写，或者这里不想被这样解释。但是作为叙事探究的研究参与者你必须接受这样的心情。因此，从这种意义上来说，做叙事探究的研究参与者一定要有宽广的胸怀。”也就是说，无论我对凉子的理解和诠释多么“接近客观”和“正确”，都还需要凉子向我作出“妥协”。

因此研究者要做好随时推翻自己原有理解和诠释的准备。更重要的是要做到尽量多“善解人意”地理解研究参与者的不易与艰辛。

幸运的是，无论遇到什么样的困难，无论凉子和我有怎样痛苦的心情，最后都会通过真诚的交谈和“分享彼此的心情”而得以解决。更难得的是，每一次“分享心情”，都能给我带来新的理解和感悟。

反思“和凉子的关系建构”过程，能充分体会出叙事探究的交互性特点。同时也说明采用一种带有历史性的“整体性”思维来思考和研究经验是多么重要。在我写博士论文阶段，正是因为我并没有真正做到运用“整体性”的思维和视角，不仅给研究参与者凉子带来不悦的体验，同时也造成了对凉子片面的理解，经验的诠释也因此变得“单薄”了许多。

通过从“流体探究”和“关系建构”两个角度的回顾，我发现，当叙事探究者以反思的视角进行叙述时，总会有新的反思和新的发现，学习也就自然发生，没有止境，这正是叙事探究的魅力之所在。通过这一过程，我已经建构了具有个人色彩的叙事探究。

叙事探究的开放性和探究的无止境性即在于此。

二、作为教师：通向未来的教学实践故事

Dewey 的“经验论”认为，“现在的”经验后续“未来的”经验。

我选择写自己的教学实践故事，意味着尽管研究结束了，但我所获得“经验”还在继续，并影响着未来作为教师的“我”的实践。

（一）我的汉语课堂

我和凉子一样，也在一所大学谋得了一份代课教师的工作，我的工作教日本大学生汉语。由于中国经济的崛起，在日本的大学里汉语课一下子成了学生们选修的热门。由于选修人数增多，学校也不得不多招一些汉语代课教师以满足教学需求。

因此，我的班里学习汉语的学生总是挤得满满的。在那所大学教汉语的第二年，我所教的班级中有一个 45 人的中级汉语班（实际上许

多学生并没有达到中级水平)。这些学生几乎都是前一年选修了我的初级汉语班上来的人,师生之间并不陌生。

日本的大学生跟中国的大学生没有太大差别,大部分学生好像已经非常适应了由我主导的填鸭式教学法。

经过一年的填鸭式教学后,我也对日本的大学生有了大概的了解。我的头脑中有了一套根据座位情况判断学生积极性的方法:真正对汉语感兴趣的,每次上课前会早早地来到教室占前面的座位;不是特别感兴趣,但是觉得汉语挺重要的同学往教室的中间或靠后面的位置坐;不知道为什么来上课,一进教室倒头就睡,或者整堂课都在玩弄手机的学生一般都在最后一排或靠近门边的位置坐。

中级汉语班的教科书是学校指定的,是一本适合在汉语阅读课上使用的教材。对汉语水平尚处于初级水平的学生,用这样一种长篇阅读性的文章,这课怎么上?

于是,在学期初,我在学生中作了问卷调查。问卷调查的主要内容是“学习汉语的目标是什么?希望在课堂上学到什么东西?”对学习目标部分,大部分学生的回答是,“希望能听懂一点汉语,希望会说汉语”,还有的学生“希望去中国旅游时能和当地人用汉语进行交流”等。对于“想学习什么”的回答,许多学生提到“口语、听力和交流”。

面对教材和学生们需求之间的矛盾,我决定尊重学生们的意见,按照他们的需要来上课,但我又不得使用手中的教材。

因此,我采取的办法是,每次上课前,我从长篇文章中选出日常口语会话中经常使用的词汇、句型等,把这些写在一张纸上,用它代替教材。课堂形式是教师主导型的课堂。我解释完词汇和句型的意思后,列举例句。然后,围绕所学词汇和句型让学生们进行会话练习。

学生们对我没有像其他老师那样照本宣科地讲那本中级阅读教材给予了较高的评价,很快就适应了这种教学方法。同时,他们很快也从我的上课方法中找到了“漏洞”,知道该怎样“应付”我的课堂。除经常早早到教室的几个特别感兴趣的学生外,其他几十个人,好像很清楚什么时候“轮到自己出场”似的。我讲解词汇或者句型时,他们

要么忙于用手机发信息，要么跟旁边的人交头接耳，要么趴在桌子上睡觉。虽然不像凉子的教室那样“乱哄哄”的，但一看就知道，学生们在“忙”他们自己的事情。但只要我说“下边请大家和旁边同学用这些词汇和句型练习造句”，教室里一下子热闹起来。由此，我知道了日本的大学生更喜欢“活动”型的课堂。

自从开始对凉子的研究后，我经常用一种“批判”的目光来审视自己的课堂。我开始对自己的学生们在课堂上“沉寂、忙碌”和“热烈、积极”之间的反差介意起来。我开始反思，如此大的反差是不是跟我的教学方法有关。不知不觉中，我像凉子一样开始对教室中教师的“权威”变得特别在意起来。

尽管我知道由我驾驭的“半填鸭半活动”型的课堂看起来既流畅又井然有序，但学生们的反应让我感觉很不舒服。我知道在教室里，我过多地拥有了主动权和权威，既然学生们那么喜欢“活动”，我的课为什么不能以“活动”为主呢？为什么不能把教室里的驾驭权和主动权让给学生们的呢？

经过一番思考，我决定从后半学期开始改变上课方法。

我把一直都是由我亲手做的那“一张纸”让学生自己来做。教室中一排排的桌椅，围成了圆形或者半圆形，学生们自由结合成一个个学习小组。他们从文章中找出自己不会或者不懂的词汇或句型，在小组内讨论、查阅并做相关的学习笔记。另外，让学生们从课文中找出“自己认为可以运用到会话中去”的“有用”部分，把这一部分教给其他学生（学生们称之为“发言”）。

这样一来，我变成了教室中最“闲”的人，看起来轻松极了。但实际情况却恰恰相反。从没经历过这种“完全放权”式课堂的我，开始了一种从没经历过的精神“煎熬”。

我开始怀念之前由我驾驭的课堂生活。整个课堂的主动权都在我的手里，我对学习的内容和课堂进程一清二楚，我胸有成竹，从容自信，有一种“权威”的感觉。但现在却不同了，我不知道学生们会准备出什么样的课堂来，我完全丧失了驾驭权。我感到极度紧张和不安。我怀疑

这种上课方式是否真的好，这样会不会耽误了学生。

果然，第一次的课上得糟糕透了。学生们好像一下子也适应不了这样的上课方式，他们一脸茫然的表情，不知道应该学什么。到了分组“发言”的时候，问题出现了。学生们选出的“不明白的词汇或句型”，大多都是特别简单，早在“初级汉语”就学过的东西。更糟糕的是，前面小组讲过的内容，后面的小组又重复讲，学生没有了兴趣，整个班乱糟糟的。

在回家的电车上，我拿出学生们写的感想，反思这一堂课和自己存在的问题。我意识到这样一堂“低质量”的课，跟自己缺乏经验有关。“主导权”在学生那里，并不意味着学生们想怎么样就怎么样，教师应该和学生一起制定相关的上课规则。这种情况下，教师应该对可能要出现的问题进行估计，对小组有针对性地进行指导。

从这节课中，我也发现到了一个问题：学生汉语基础这么差！这在我那“半填鸭半活动”的课堂上是表现不出来的，看他们那么积极，我还以为他们的基础都没有问题呢。初级汉语课是我教的，在感到惭愧和懊恼的同时，我意识到，如果没有这种形式的课堂，学生们说不定到最后也弄不明白这些基础的东西。是啊，教师认为“重要”的东西，对学生来说也许并不“重要”。学生远比教师了解自己的学习，他们也最清楚自己需要学习什么。

意识到这些后，我感觉自己采用这样的课堂形式并没有错。于是，我有了要继续这种课堂的决心。

为了解决第一堂课学生们提出的“问题”，我专门设置了与学生们一起讨论“解决办法”的时间。没想到学生们反应热烈，他们积极献计献策。让我没有想到的是，学生们竟然提出了改善课堂的好办法。比如，针对重复发言问题，学生们提出，“如果自己想要讲的内容，前一小组的人已经讲过，只讲不同点，如果完全相同，就以‘跟某某组一样，略过’的形式解决”。学生们还提出，“小组发言结束后，老师再进行一次归纳。每次课结束前，全体同学一起进行一次今天所学内容的回顾和总结”。

见到他们提出这么有建设性的意见，我高兴极了。这让我体会到，只要相信学生，给他们充分的决定权，有时候他们的决定不会比老师差。这种快乐和喜悦是我在填鸭式课堂上体会不到的。

这也更加坚定了我的信心。

果然，第二次课的时候，情况发生了很大的变化。也许经过了反思和讨论，学生们有了更强的自主意识，许多小组都比第一次做了更充分的“发言”准备。有的小组为了将他们讲解的词汇和句型有效地展示给大家，自导自演了应用会话练习。还有的小组以我为素材，举了许多惹得全班哈哈大笑的例子。

当小组发言结束，我进行归纳总结时，班里所有人都一副渴望的神情盯着黑板，没有往日打电话、发短信、交头接耳、睡觉的现象。这在原来由我主导的课上是从没有过的现象。

这是为什么？

是不是因为我所要归纳和总结的东西，正是他们想知道的呢。

从学生们对课堂的肯定中我再次意识到，只要教师信任学生，把学习的主动权还给学生，就会有意想不到的收获。

（二）课堂感悟

之后，我就把学生反馈的课堂感想作为修正课堂的指南，边反思边教学。

半个学期后，为检验上课效果和学生的学习情况，我在班里举行了期中考试。考题着重对汉语的应用能力，还加大了对汉语基础知识部分的考查。考前我担心考题会不会太难，考查的知识点会不会太过详细等。没想到，考试结果大大出乎我的意料，学生们考得很好。

不仅如此，自从改变上课方式后，我眼中的“学生”也变化了。

最近令人感动的是，我印象中一直不怎么活跃的学生变得“非常积极”了。小Y、小U、小T他们，竟然在课堂上大声用汉语在交谈了！小Y是从我教的初级汉语班升上来的。之前的她，上课时总是坐在教室的最后排，要么睡觉，要么

玩弄手机。对这样的日本学生，我从不说教或者批评。因为我知道这样的学生多是对汉语没有兴趣，只是为了混学分。所以，对他们我设定的界限是“只要不妨碍别人的学习就行了”。但没想到，自从改变上课方式以后，小Y也变了。我竟然听到从小Y嘴里说出了汉语！要知道这是我第一次听见小Y讲汉语！多让人激动啊。

小T也变了。他也是在汉语初级班就被我列为“只要不妨碍别人学习就行了”的一类学生，他通常坐在最后一排靠近门边的地方，一走进教室倒头就睡。对小T我没怎么关注，甚至连他的声音我也没怎么听过。但是，上次的发言，大大地改变了我的看法。原来他是那么有创意，有幽默感！不仅他造的句子逗得大家哈哈大笑，他那使出全身力气的认真劲儿也给班里带来了感动。

小K他们小组，会编出许多“会话”，有时也会把我拉进去跟他们一起“交谈”。看着小K他们，我感慨这些学生多么会学习啊。把课堂的主动权交给他们，有什么不放心的呢。

总之，改变教学方法后，我感觉和学生之间的距离一下子拉近了。对我来说，给这些学生上课变成了一件快乐和充满期待的事情。

[2002年12月17日日记]

不管怎么说，“改革”后的课堂的确发生了变化。

在这样的教室里，我体味到了“为人师”的真正快乐。那是一种用心关注、默默守候的快乐。

（三）反思

写我个人的教学实践故事，并不是“炫耀”我的教学效果，也不是“渲染”我的研究成果。目的在于探讨在研究凉子的过程中，无意中发生在“我”身上以及我的教学实践中的变化。

最大的变化就是，我也开始介意教室中的“主导权”和“教师的权威”了。那种一直来看上去流畅有序的“半填鸭半活动”式的课堂，满足了教师的“控制欲”和“权威欲”，却让我感到“不舒服”。

这是研究过程中我的一个本质的变化。

叙事探究最大的力量在于能让人学会反思。教师研究别人的故事或者叙述自己的故事其实都是一种反思活动。

我开始反思教室中的自己是不是太具有“权威”了，是不是这种“权威”让学生们被动学习？这种反思意味着我开始从一直以来崇尚的“半填鸭半活动”或者“填鸭式”的实践中走了出来。当然，这并不是说我改变后的实践就是最好的。应该说，教学方式，不存在理论上的好坏之分，只有是否适合的差别。

在对自己实践“批判反思”的审视之后，我认识到“半填鸭半活动”式的教学方式并不适合日本大学生。

第三节 研究参与者的学习与成长

作为叙事探究的研究参与者，凉子总是处于一种反思状态。

这对教师来说不是容易的事，但凉子却做到了。对“课题活动”课程的反思，对她个人课堂行为的反思，对作为教师个人实践知识的反思，对留学生认识的反思等。尽管这一过程给凉子带来了许多辛酸和痛苦，但正是这种持续性的反思，凉子认识到学生的真实需求，最终改变了课程和实践并获得了自信。而且，通过反思，凉子批判性地认识到日本社会对留学生的冷漠和“无情”。大概正因为此，凉子认为“说不定比起其他人，自己是收获最多的人”。

尽管我很难准确说出凉子在研究过程中学到了什么，她的成长具体体现在什么地方，但是，她的学习和成长是毫无疑问的。对留学生问题的认识也许是凉子最有收获的地方。而对于日本的日语教师的专业性来说，有什么能比真正认识到留学生的问题并给予他们充分的关怀更重要呢？凉子正是通过反思改变了课程，改变了实践，实现了对

学生的心灵关怀，同时也实现了自己作为教师的专业成长。

凉子在回顾做研究参与者的体会时，她用激动、有力的声音说：“不过，说真的，参加这个研究，我真的经历了各种各样的心情。有欢喜，也有感动，有吃惊也有辛苦，还觉得有趣。反正是经历了很多很多，能参加这个研究太好了！”

当被问及参加研究有没有给她带来有益的东西时，凉子说：“真的，以前从来没有这么清楚地看自己的实践。这次，参加这个研究，咱俩交谈很多吧，我也思考了很多，学习了很多，也有了一些改变，这是一点。还有一点就是从我们两人的交谈中，我发现了自己身上许多以往没有注意到的东西，这一点非常有趣。”

从凉子的这些话语中可以看出，对自己参与研究的“收获”，凉子也很高兴。但是，凉子的话在我听来更多是一种肯定和激励。我作叙事探究的目的并不仅仅为了“研究”，更希望给我的研究参与者们（包括教师和学生）带来进步和成长。

第四节 研究的不足与共性

研究不可避免地受到研究者和研究参与者教育背景、知识结构、性格、心理，研究者与研究参与者的关系，研究参与者的安全感，研究参与者对研究者的信任感等因素的影响，因此，研究结果必然带有偶然性和个体性。

叙事探究是一种以建构碎片化、偶然化的真理现象为目的的研究理念和方法。但是，研究结果显示，这些表面上非常个体性的研究，往往隐藏着许多具有共性的东西。

比如，本研究的研究对象表面上是日本社会文化语境下的日语教师专业知识和教师发展，但实际上还研究关于教学法改革的问题，师生身份建构的问题，外语教育中异文化摩擦的问题，教育中关怀的问题，教师个人实践知识的问题，教师发展的问题等。这些问题超越具体的文化语境而具有教育研究的共性。

又比如，本研究所展示的凉子“有心流动”的课堂，表面上是教师的个人课堂行为或课堂追求，但它的实际意义不仅于此。批判教育学者弗莱雷在《被压迫者的教育学》中提出“教育的目的是为解放人还是压迫人？”这一所有教育者都应该思考的问题。日本的日语教育学者野元弘幸（2001：96）批判性地指出日本的日语教师很少有把留学生或日语学习者视为“被压迫者”，也很少把日语教育与解放学习者联系起来。但是，凉子“有心流动”的课堂却以赋予学生心灵力量的方式帮助学生得到“解放”。这不正是教育的灵魂所在吗？

再者，本研究所涉及的教师发展问题，表面上看是极具个别性的“我”和“凉子”的问题，但它所反映的经验、反思与教师发展的关系问题，却不是偶然、个别的。教师在“实践、反思、经验”的反复循环中得以发展。这不仅是教师的发展规律，用 Schön 的反思性理论来说，这是所有专业工作人员乃至人的发展规律。教师的反思与教师的实践经验紧密相连，而教师的实践经验是复杂和动态的，带有历史性、过程性和社会性。因此，对教师发展需要采用一种深入、直观、动态、过程化的研究方法来进行。本研究的研究过程和结果证明了叙事探究对研究和促进教师发展的有效性和适合性。

因此，外语教育学科要发展，除了我们一直以来注重和强调的绝对性、普适性的量化研究外，还要多一些这种着眼于实践，微观、深入的质性研究。

研究的理论基础

本章将论述教师专业知识概念的内涵以及叙事探究这一研究方法和思维方法的理论内涵。

第一节 教育研究的范式转换

在教育研究领域，对教师、教师知识的研究始于 20 世纪 80 年代。其时正值由“课程”研究向“教师”研究的范式转换。这种范式转换以课堂研究为中心，建立在对行为科学研究范式的批判上。

行为科学基于 20 世纪初由 Watson 创建的行为主义心理学。行为主义心理学认为人的行为是“刺激”与“反应”的联结，因此，学习被看作行为改变的结果，环境和条件（比如刺激和影响行为的强化）是学习的两个重要因素。自 20 世纪 50 年代，行为科学开始渗透到教学研究中，对教育科学和研究产生了重要影响。

自 20 世纪 60 年代起，将行为科学成功运用到教学研究领域中的，要数著名的泰勒原理和“过程—结果”教学研究范式（process-product research）。

一、泰勒原理

最早提出课程及课堂最基本研究范式的是泰勒的《课程与教学的基本原理》（1949）一书，该书被学界誉为“经典课程范式”。泰勒把课程和课堂的“计划”和“评价”以工业主义的工学模式为基础进行理论化和格式化。这种被格式化的理论通常被称为“泰勒原理”，作为课程和课堂的计划、实践和评价的原

型模式影响深远。

泰勒提出了四个著名的问题：学校应该达到哪些教育目标？提供哪些教育经验才能实现这些目标？怎样才能有效地组织这些教育经验？怎样才能确定这些目标正在得以实现？围绕以上问题，泰勒提出了课程和课堂编织的四个步骤：1) 确定教育目标；2) 选择教育经验；3) 组织教育经验；4) 评价结果。泰勒将行为科学的方法应用到课程研究中，以求取得研究方法的合理性。在研究课程和课堂的四个步骤时，泰勒提出要使“可观察的客观行为，可用数量进行评价”的行为目标特殊化，明确化 (Tyler 1949)。

泰勒认为，教育目标是选择材料、勾画内容、编织教学程序以及制定考试的准则。而确定教育目标必须要考虑三方面的因素：学生的需要、当代生活、学科专家的指示。在选择教育经验阶段，泰勒认为“学习经验并不等同于一门学科所涉及的内容，也不等同于所从事的活动，而是指学生与环境的相互作用” (Tyler 1949)。在组织教育经验阶段，应该遵循三个准则：连续性 (continuity)、顺序性 (sequence) 和整合性 (integration)。

把决定教育目标的因素确定为“学生需要、当代生活、学科专家指示”，认为课程是由“教育经验”构成，学习是“与环境相互作用”的结果以及课程开发是教师和课程研究者的共同工作，说明泰勒原理反映了以 Dewey 为中心的进步主义教育的传统。但归根到底，“泰勒原理”是沿袭了工业主义的“目标、计划、实现、评价”的单元学习模式，并将其理论化了的原理。

Dewey 认为，“孩子、社会、教材”是贯穿教育过程的内在决定因素，而泰勒则把这三个因素视为确定目标的外在因素。在泰勒的哲学和心理学中，“目标”作为行为语言，是在进行客观化和特殊化选择时的“筛子” (佐藤学 1996)。Dewey 还认为，所谓的“教育”就是“赋予经验以意义，并为了不断引导经验的方向，需要不断地建构和组织经验”。而泰勒则从行为主义的角度界定教育，认为“教育是人们行为类型变化的过程”。泰勒在规定“教育目标”时，要求被规定的“教育

目标”能够从内容和行为两个层面展现，并能用行为语言使其特殊化（佐藤学 1996）。这一点和 Dewey 也形成了鲜明的对比。比起“外部经验”，Dewey 更注重“内部经验”。因此，Dewey 理论中的“学习单元”是以综合了各种知识的“主题和经验”为中心构成的，而泰勒是以被细分的、用行为语言描述的特殊化的“教育目标”为中心构成单元。

综上所述，泰勒原理的特征可以归结为：以行为科学为基础，从工学角度出发，通过科学的手段来控制和研究教育实践。泰勒原理因为规范了课程编制的规范化、科学化、制度化，在很长一段时期内，它在课程理论领域一直占居着统治地位，深刻地影响了从事教育研究的研究者。

泰勒原理对课程理论领域的影响之一，体现在课程开发和课程评价模式上，以泰勒原理和行为科学为基础的课程开发和评价模式被称为“工学”模式。但自 20 世纪 60 年代，已经有学者开始对以行为科学为基础的“工学”模式的课程开发和评价体系提出质疑。

二、“罗生门”模式

“罗生门”模式是 Atkin 在 1974 年于东京召开的，由 OECD 教育研究改革中心和日本文部省共同主办的“课程开发国际研讨会”上提出的，是不同于工学模式的课程开发和评价模式（佐藤学 1996）。“罗生门”原本是黑泽明导演的同名电影，改编自芥川龙之介的《竹林中》，于 1951 年获得威尼斯国际电影节金狮奖。Atkin 借用“罗生门”来表明自己对工学模式的看法：教育方法如同“炼金术”般复杂，用工学模式并不能充分说明教育的复杂和多变性。对发生在教室中的“事实”应该从多角度，用允许多种含义的解释方式——即“罗生门”方式来研究。

1975 年，日本文部省刊行的“课程开发课题——课程开发国际研讨会报告书”中，详细罗列了 Atkin 对课程开发的工学模式和罗生门模式的对比。

Atkin 分别从“课程开发的一般步骤”、“评价和研究”、“目标、教材、教学、学习过程”三方面比较了工学模式和罗生门模式的不同

(见表 3/4/5, 引自佐藤学 1996: 54)。

表 3 工学模式和罗生门模式对比之一

——一般步骤

工学模式 (technological approach)	罗生门模式 (rashomon approach)
一般目标	一般目标
特殊目标	创造性的教学活动
行为目标	描述
教材	依据一般目标进行评价
教学、学习过程	
根据目标进行评价	

表 4 工学模式和罗生门模式的对比之二

——评价和研究

工学模式 (technological approach)	罗生门模式 (rashomon approach)
依据目标的评价	不局限于目标的评价
一般的评价框架 (general schema)	多样化的视点 (various perspectives)
心理测试 (psychometric tests)	常识性描述 (common sense description)
样本抽样法 (sampling method)	事例法 (case method)

表 5 工学模式和罗生门模式的对比之三

——目标、教材、教学过程

	工学模式	罗生门模式
目标	将“行为目标”“特殊化”	将“非行为目标”“一般化”
教材	有计划地选择和配置教材	在学习过程中发现教材的价值
学习过程	按照既定的步骤学习	注重学习的即兴性
强调点	教材的精选和配列	在职教师教育

在“课程开发的一般步骤”方面，工学模式的课程开发采用以生产系统为模式的教育工学方式。开发的一般步骤为：首先“确立一般目标”，然后将其分为具体的“特殊目标”，从“特殊目标”中再制定出“行为目标”（可以测定的目标）。然后开发能实现目标的“教材”，接下来，使用“教材”尝试进行“教学学习活动”。最后对照“行为目

标”评价学习者的行为，并以此结果进行课程评价。

而罗生门模式则采用相对主义的立场，像电影《罗生门》一样，对事实和事件用不同的视点，从不同的立场进行描述和评价。罗生门模式也是从“确立一般目标”开始，但在接下来的阶段和工学模式完全不同。罗生门模式并不细分特殊目标，而是让“作为专家的教师”在充分理解一般目标的基础上尝试“创造性的教学活动”（creative teaching activities）。接下来的步骤是“描述”，“描述”针对在教学活动过程中发生的所有事情。对所发生的事情尽量从多个角度，详尽地描述。而且，描述不一定要局限于起初确定的“一般目标”上，这一点很重要。接下来的步骤是根据描述，判断和评价“一般目标”实现的可能性，并为课程开发提供反馈信息。

从“课程开发的一般步骤”来看，工学模式的特征是分析的、原子论式的模式。而罗生门模式则是解释的、整体论式的模式。

在课程评价方面，工学模式运用的是以“行为目标”为基准的心理学测定客观数量的评价，而罗生门模式却重视主观性的评价。罗生门模式认为人都有偏向和成见，从不同的视角和立场出发，看到不同的侧面，进行主观、常识性的描述，并相互交换评价的信息。这样的评价对课程开发才是有用的。

在研究方法方面，工学模式采用“标本抽样法”，而罗生门模式则采用“事例法”。

在“目标、教材、教学活动过程”方面，工学模式和罗生门模式也各不相同。工学模式局限于“行为目标”，并且是“特殊化的目标”，而罗生门模式则把目标定为“非行为的”和“一般目标”。

在教材方面，罗生门模式注重在教学过程中发现教材的作用和价值。即使同样的教材，因为学生的活动和经验不同，其价值体现也不一样。因此，对教材质量的评价应该在教学过程中进行。教材应该能促进学生的活动，教师在实践过程中应该不断发现教材的新意义。通过这一过程，教师自身也得以充实和发展。

三、行为科学的课堂研究范式——“过程—结果”范式

行为科学不仅仅影响着课程开发和评价，还影响着研究者对课堂的研究方式。20世纪70年代，以行为科学为基础的“过程—结果（process-product research）”研究范式在课堂研究中开始盛行。

Dunkin & Biddle（1974）在《教学研究》中所提出的教学研究基本模式可以称作“过程—结果”教学研究范式的基本模式。

该模式将教学过程分为“先在变项（presage variables）”、“情境变项（context variables）”、“过程变项（process variables）”和“结果变项（product variables）”。“先在变项”中包含教师的性格、年龄、性别、专业训练与教学经验。“情境变项”包含学生的资质、能力、教室及学校的教育环境特质。“过程变项”包含在教室里可以观察到的教师和学生所表现的行为及师生之间的互动。“结果变项”包含教学在学生态度、学业、技能、社会性与道德方面所产生的即时与长期效果。其中，“先在变项”和“情境变项”被定位于教室中教学和学习过程的前提条件变项，对教学和学习的研究就是对发生在教室中的“过程变项”和“结果变项”之间的相关系数进行研究。

在“过程—结果”研究范式中，教学过程被视为一种功能主义性质的系统。因此，教学研究要做的就是用数字来分析独立变项与从属变项之间的关系，说明其因果关系。

比如，在对教师教学行为与学生学业成绩之间关系分析的研究中，首先用各种观察表或者评价表记录教师的特定行为，然后测量学生的学习结果，最后计算两者的相关系数。在“过程—结果”研究范式中，教育和学习的过程被锁定为价值中立的技术过程，最能体现教育价值的教学和学习的内部经验被“黑箱”（black box）化了。而且，由于“过程—结果”研究范式把构成系统的多种要素置换为可观察的单个变项。因此，每个人内部经验的个性和整体性，被分解为可以观察，可以用数字罗列出来的均衡要素，被置换成追求生产性和效率性的技术过程。

显然，“过程—结果”研究范式沿袭了“目标、完成、评价”的学习模式，继承了泰勒行为科学的教育研究传统。归纳来说，“过程—结果”范式以追求生产性和效率的工业主义和行为主义的传统为根基，通过用系统工学的技术来驾驭教室内的教学和学习过程，并作为研究而加以推广。在相当长的一段时间内，“过程—结果”教学研究范式在教学“科学”研究中，一直占居着支配性的地位。

但是，从教育研究的本质上来说，以行为科学认识论和方法论为基础的“过程—结果”教学研究范式存在以下几方面的问题。

1) 教学和学习是否真的能用“过程—结果”这样的技术性过程来控制？

2) 是否所有的教育目标都能用行为语言来表述？

3) 教学研究范式用生产和效率的基准来控制教学和学习的过程，岂不忽略了教育经验的复杂性和多重性？

4) 用行为科学的方法来开发和评价教育课程体系，岂不剥夺了教学和学习的创造性，使教育变得单一化，难道可以把培养学生当作产品一样来看待吗？

“过程—结果”教学研究范式的研究焦点是可观察的教师和学生的行为，并探究教师的行为与学生学业成就之间的相关系数。Shulman (1987) 指出，“过程—结果”范式忽略了教学中很重要的“三个C”：“内容 (content)”、“认知 (cognition)”、“情景 (context)”。也就是说“过程—结果”教学研究范式把教材内容、学生的认知状况、教学的具体情景等排除在外。

以“过程—结果”范式为基础的课程评价中存在的问题也是很明显的。如 Parlett & Hamilton (1976) 所批判的一样，不应该用行为目标来进行课程评价，课程评价的对象应该设定为“过程—结果”教学研究范式中被“黑箱”化的，发生在教室里的具体经验。原因是：1) 教育是一个充满变数的过程，与“过程—结果”范式评价方法所设想的情景不同；2) “过程—结果”范式排除了变革性项目研究过程中存在的变化；3) “过程—结果”范式方法，把数据限定为可测量的数据，

带有人为性和恣意性；4) 通过庞大的标本和统计方法得到普遍性的研究，难以兼顾局部现象和特殊情况；5) 这种评价形式中所谓的“客观事实”不能应对多元情景下的多种利益及关心。

此外，在“过程—结果”研究范式的课程研究和课堂研究中，教师不被视为教育的主体，而被视为研究的客体，而研究者处于主导地位。他们将自己置身于教室之外，从研究者的角度，开发出适用于每个教室、每位教师的具有普及性的理论和知识。再把理论和知识“传授”给教师，让教师照搬到教室里去。也就是说教师变成了传输课程理论和课程知识的“导管”。这一现象，用 Elbaz 的话来说就是“教师变成了教育这部大机器中的一个小齿轮”（Elbaz 1983:9-10）。但是，从事过教学的人都知道这种“外来”的理论和知识许多时候并不适合具体的实践，更不能解决教育实践中发生的诸多问题。并且，这样的课程开发和课程体系不但不能促进教师的专业成长，反而使得教师越来越“无能化”（吴宗杰 2005）。

“过程—结果”范式是以追求理论模式为主体的模式，明显有很大的问题。凡是有过教育实践经验的人，大概都明白，研究者脱离实践现场所开发的理论，无论多么伟大，也只不过是一种“书桌”理论，一种仅供参考的东西而已。许多时候，理论并不能指导教师的教育实践，甚至还会因为它的存在导致教师思维能力的下降。

四、“实践语言”的复兴

从以上论述中可以看出，行为科学在 20 世纪 50 年代到 70 年代深刻影响着课程理论领域，课程的开发和评价主要采用以泰勒原理为代表的行为科学和工学模式，课程的研究主要以“过程—结果”范式为主。但是，随着“过程—结果”研究范式和工学模式本身所存在问题的暴露，对基于行为科学之上的课程开发和研究提出的批判也多了起来。

Schwab 在 1969 年发表了一系列以“实践”为主题的论文，倡导教育研究有必要从以行为科学为基础的“理论语言”中走出来，重新

拾起教育的“实践语言”。之所以提出“实践”，是因为从上到下的课程改革和课程开发已经导致“理论语言”在教室中的泛滥。Schwab (1969) 指出，教室中理论语言的泛滥，导致教师的“实践语言”“濒临死亡”。教师的课程开发和研究不应该采用以行为科学为基础的“理论模式”，而应该采用一种“实践模式” (Schwab 1969)。

那么，什么是“理论模式”？什么是“实践模式”？两者有什么区别？Schwab 认为，“理论模式”与“实践模式”对知识的理解方式不同。“理论模式”的研究目的在于形成新的知识。而知识的内涵在于对某一特定事物形成一种严密的认识，且存在于人们从已有的知识向未知知识转换的过程中。而“实践模式”的研究目的不在于形成特定的知识，而在于为解决实践问题而形成的意思决策。知识的内涵也不在于严密的认识，而是从多样的理论中综合得到一种整体认识，以解决不确定的未知问题为前提。

Schwab 提倡的“实践性语言”，使得课程和课堂语言超越了系统、项目等技术性语言框架，向探究发生在教室内的复杂问题的实践性语言转变。

随着以行为科学为基础的课程开发和研究模式问题的暴露，大约自 20 世纪 70 年代后期至 80 年代初，教育研究中开始出现研究的范式转换。这种范式转换包括两方面：一方面是在研究内容上自“课程开发”研究向“教师实践”研究的转换；另一方面是在研究方法上由以数字、数量为主的量化研究向以参与观察、访谈等为主的质的研究方法的转换。

五、研究内容的范式转换

在研究内容方面，1970 年以后，教育研究的焦点从“课程开发”转向了“教师实践”研究。而且，“教师实践”的研究主要围绕三个方面展开：“教师知识”研究 (Elbaz 1981, 1983; Clandinin 1985 等)、“教师思考模式”研究 (Lampert 1985; Leinhardt & Greeno 1986 等)、“反思性实践”研究 (Schön 1983, 1987; Zeichner & Liston 1996 等) (佐滕学 2002)。

以下就与本研究有深刻关联的教师的实践性知识和反思性实践展开论述。

（一）教师的实践性知识

20世纪80年代，Elbaz（1981，1983）的研究以及之后 Connelly 和 Clandinin 的一系列研究，开始了对教师实践知识的研究。

教师的实践知识研究，重点在于对教师作为专家在教室中运用知识结构的研究（Elbaz 1983；Clandinin 1985）。后来，Connelly 和 Clandinin 的一系列研究，开始把研究重点放在对教师作为“个人”的研究上。

1. Elbaz 的“教师实践性知识”

在 Schwab 提出教师的知识是“实践性的”之后，20世纪80年代初，Elbaz 利用在教室中参与观察和访谈的调查手法，对教师的实践性知识进行了实证调查和研究（Elbaz 1981，1983）。Elbaz 首先对在课程开发研究中，教师被放置的地位进行了批判。她指出，迄今为止的课程开发和课程理论研究中，教师被置于不公平的地位。教师被看作只是忠实地把开发的课程传输给学生的“导管”，被认为在实践课程理论时，理解不了课程开发和研究者意图的人；而且研究者居高临下，把教师当作研究的客体，指出教师在运用课程时的失败和缺点，并以专家身份指示教师应该如何改良等。Elbaz 指出，对教师的研究，应该注重教师在日常实践中使用的特别技能，尊重教师的个性，研究者应该从教师的角度去关注、理解教师所处的状况等。

Elbaz 强调研究者应该研究和理解教师在教室中运用的实践性知识。

基于这种观点，Elbaz 通过长期的参与观察、访谈、记录个人志等手法展开了对一位教师实践性知识的事例研究（Elbaz 1981，1983）。Elbaz（1983）对教师知识分别从“情境取向”、“个人取向”、“社会取向”、“经验取向”、“理论取向”等方面对教师的实践知识进行归纳总结（Elbaz 1983:14-22），揭示了教师在教室中运用实践知识的结构和内涵。

Elbaz 对教师实践知识的研究，在两方面起到了桥梁的作用。一是在内容方面，教师的“实践性知识”概念联结了被隔离的教师被赋予的知识和他们在实践过程中产生的认识及感情领域；二是在方法论方面，Elbaz 的研究联结了被隔离的理论模式与实践模式研究方法，以及数字实证研究与现象学研究。

另外，Elbaz 的研究提倡并实现了使教师从“被研究的对象”向“共同研究人”的地位转换。因此，可以说，Elbaz 研究的意义，不仅在于引起人们对教师实践性知识研究的关注，还在于通过具体的研究，向人们展示了这种研究的可行性。

2. Connelly 和 Clandinin 的“教师个人实践知识”

加拿大的课程学者 Connelly 和 Clandinin 在 Elbaz 教师实践知识的基础上，提出了教师的知识与教师作为“个人”密切相联，提出了教师“个人实践知识”的概念。

教师的个人实践知识与教师知道什么密不可分 (Clandinin 1985: 362)。对教师个人实践知识的研究不同于对教师所掌握理论知识的研究，也不同于对教师在实践中所知的研究。

教师的个人实践知识，聚焦于“教师”知道什么，而不在于单纯的知识内容或单纯的知识框架。个人实践知识中的“知识”，来自于教师的经验、个人、教师所处的社会等，是由教师的信念 (convictions)、意识 (conscious) 或无意识 (unconscious) 融合在一起的“混合品” (Clandinin 1985: 362)，体现在教师的行动中。

可以说，教师的个人实践知识沉淀于教师作为个人而存在的所有的经验之中。因此，教师的个人实践知识不能用教师教育教材中所罗列的“知识”内容清单来定义。

Connelly & Clandinin (1988) 指出，他们之所以用“个人实践知识”来思考教师的知识，是因为他们认为为了理解教师和教师知识，要将教师的历史、思考、想法、行为等放置在过去、现在和将来的时间轴上来理解。也就是说，他们不把教师的知识看作“作为内容的知

识”或者“作为结构的知识”，而是从教师人生经验等角度来理解教师的知识。

因此，研究教师的个人实践知识，必须从研究教师的实践开始。而且，研究者需要对教师的实践进行一定时期的观察，并通过对观察到的实践进行诠释的方式，重构教师的人生经验，以此来揭示教师个人实践知识的内涵。

之后，Connelly 和 Clandinin 通过一系列的研究，又进一步发展了他们提出的教师、教师知识的研究观点。

3. 从“个人实践知识”到“专业知识”

如前所述，Connelly 和 Clandinin 的早期研究兴趣在教师的个人实践知识上。但是，经过近二十年的研究后，他们意识到教师的个人实践知识也许只反映了教师知识的一部分，因为教师知识本身非常庞杂。比如关于教师的研究中，有对学校文化中教师专业发展的研究 (Lieberman 1988; Lieberman & Miller 1992)，通过发展教师知识的教师发展研究 (Darling-Hammond & Wise 1992; Reynolds 1989)，对教师专业知识的基础研究 (Shulman & Sykes 1986; Tom & Valli 1990)，对教师利用知识的研究 (Fullan 1991; Huberman 1983) 等 (Clandinin & Connelly 1995: 4)。

Connelly & Clandinin (1999: 2) 指出，“随着研究的发展，我们开始把教师的知识看作教师生活历史的故事，是被故事化了的生活的一部分”。因此，为了从更大、更复杂的生活中理解教师的知识，Connelly & Clandinin 提出了“教师专业生活场”这一隐喻。他们是这样陈述这一隐喻的，“生活场这个比喻正好吻合了我们的研究目的。它允许我们去谈论地点、场所和时间。而且，它可以包容处于不同关系中的人、物、事情等。要把专业知识理解为生活场，要求我们首先把教师的专业知识理解为由多种复杂的元素所构成，并受不同的人、地点、物等所影响的东西”。同时，“我们把教师的专业生活场视为被故事所建构。不仅包含历史、道德、情感成分，还包含美的成分在里面，

我们将其视为故事化了的的东西。因此，进入专业生活场就意味着步入故事之中”（Connelly & Clandinin 1999 :2）。也就是说，我们可以通过能容纳复杂的时间、地点、人物和事件的故事来理解和表达教师的专业知识。

由此可以看出，Connelly & Clandinin 提出教师的专业生活场是因为他们把教师的知识看作被故事化了的生活的一部分。也就是说，他们认为教师知识不仅仅与教师的人生、生活故事紧密相联，而且还受教师所处文化环境、人文要素等多方面的影响，研究教师知识就要把教师知识放置在这样一个杂乱的专业生活场中去，对包括教师的人生历史、生活场所、各种人物、情感等生活故事进行研究。这一概念打破了迄今为止束缚研究者思维的“理论框架”，要求研究者回到“生活世界”中去。“生活世界”一词来自于胡塞尔的现象学，是指与理性化了的“科学世界”相对立的经验世界，也指与概念世界相对立的每个人具体的、特殊的和“原本”的世界，它是一切科学和抽象知识的土壤和回归的地方（吴宗杰 2005）。Connelly & Clandinin 提出教师专业生活场，就是要研究者从经验世界而非概念世界去理解和研究教师，从微观角度去观察和记录发生在教师生活中的故事。因为对教师知识“故事化”的定义，Connelly & Clandinin 把“叙事”引入了教育研究。对于“叙事”，他们是这样定义的“叙事是指人类面向未来的目标，通过叙述和再叙述过去经验的行为来探究如何解释和赋予经验意义的学问”（Connelly & Clandinin 1988:24）。这一概念也就是后来他们提出的“叙事探究”的概念。

（二）反思性实践

反思性实践是美国的哲学家 Schön 在《反思实践者：专业人员在行动中如何思考》一书中提出的概念。

Schön 通过对建筑设计、工程管理、心理治疗和城镇规划专业工作者的事例研究，提出了现代专家在活动过程中运用的是以“反思”为原理的反思性实践，这与现今所提倡的以科学技术的合理运用为原理的

专家技术实践不同。技术实践以可以应对任何状况的科学技术原理为基础，与此相对，反思实践是专家通过驱使在经验中培养的默会知识（tacit knowledge）省察问题，一边与状况对话，一边进行反思性思考，致力于解决复杂状况中的各种问题。

Schön 所区分的技术实践和反思性实践实际上代表了近代主义概念和取而代之的概念的区别（佐藤学 1996）。技术实践中的专家实践，是在确立专业领域基础科学和应用科学的基础上发展起来的。研究者通过对临床事例的研究，得出为解决事例中的问题所必须的技术和原理，验证专业技术和原理的普遍性，然后应用于实践。也就是说技术实践中的专家实践是作为“科学技术合理化应用”的实践。

但是，Schön 指出这种技术实践的概念不符合现代专家的实践。

今天，专家所面对的问题都是非常复杂的综合性问题。被限定在专业化了的狭隘领域中的技术实践，许多时候不仅解决不了问题，反而会引发出更加复杂和深刻的问题。Schön 指出，置身于现代复杂的问题状况中，和“顾客”共生存的专家从事的是一种反思性实践，而非技术实践。

反思性实践的特征在于，它以活动过程中的反思这一实践认识论为根基。而所谓的活动过程中的反思是指，专家在实践中通过与需要解决的问题进行对话，省察问题，一边反思“省察”一边同“顾客”探究问题背后更复杂、更大的问题。值得注意的是，技术实践所重视的原理和技术的“严密性”在反思性实践的“活动过程中的反思”中同样受到尊重。除此外，专家的“省察”与现实问题之间的“关联性”也受到重视。

如前所述，Schön 的反思性实践，原本是以建筑设计、工程管理、心理治疗和城镇规划的专家为研究对象提出来的概念。但是，Schön 认为尽管不同专业所使用的符号和知识系统不同，隐含于实践中的专家的认识历程和行动逻辑却是相通的。因此，尽管 Schön 的论述并没有涉及教育领域，但这一概念被提出后，反思性实践成了推动教师教育和课堂研究范式转换的新动力。因为在教师教育方面，之前所谓的教

师教育就是要教师学习建立在技术理性之上的,由专家所开发的课程理论、应用技术等内容,并追求一种对所有教室都适用的课堂实践。但是,反思性实践却向人们提供了一种与技术实践不同的崭新的教师专家形象(佐藤学 1996)。这使得教师教育不得不改变以往以理论和技術灌输为中心的教育内容和方式,而向以尊重教师个人经验,鼓励教师叙述经验并在反思中取得专业发展的“对话式”(Clark 2001)教育转变。

无论以行为科学为基础的泰勒原理,还是“过程—结果”研究模式,都把科学技术的合理应用作为研究目标。当然,这种追求科学技术的合理应用的技术性实践欲望并非完全没有价值。如佐藤学(1996: 75)所述,“从历史上来看,对课堂这一复杂的过程,试图用科学的方法来合理说明,技术化的‘科学统治’欲望使得课堂技术的普及成为可能,实现了教师教育的制度化。同时,尽管以技术实践为模型的教育实践在学校教育中被过度地制度化,导致了教育的划一性和效率性,因而在今天受到了批判。然而,学校这一体制,原本是作为技术系统而被组织起来的体制,如果要追求高效率的教育系统开发和普及性的教材开发,就不应该否认技术性实践所倾向的课堂和课堂研究的有效性”。

也就是说,技术性实践(技术理性)适用于追求划一性、高效率的教育研究活动。但问题是,教育的对象是活生生“个体”的学生而不是加工厂里适合用来批量生产的“产品”。学生的个性、创造性等素质应该得到充分重视。因此,要追求个性化、创造性的教育,就要从技术性实践中走出来,追求以反思性实践为模型的课堂研究和教师教育。

六、研究方法的范式转换

20世纪80年代发生在教育研究领域范式转换的另一面是研究方法的转换。

“过程—结果”研究范式是建立在行为科学基础上的技术理性式研究方法。但是,随着教育研究内容从课程开发向教师实践、教师发展方向的转换,这种以往通过技术操控来研究变量的研究方法已经遭到

批判。在教育研究中，人们开始了以教室观察、访谈等为主的质的研究方法。

教育研究中研究方法的转换除了受教育研究内容转换的影响外，还主要受到发生在西方社会科学中被称为“第五时期”的“静悄悄的社会科学范式变革”（Denzin & Lincoln 1998）的影响。自 20 世纪 80 年代开始，在人类学、社会学、心理学等研究领域开始兴起一股批判技术性、客观主义知识观的思潮。人们认识到仅仅用自然科学的客观性、价值中立等研究规则来要求人文社会科学研究，实质上是否认了人类自身的生活经验，排除了人类社会现象的复杂性、情景性、多义性、模糊性等特质。新的文化人类学、社会学和心理学研究开始转向以描述、诠释为主的研究方式，并允许其研究现象的不确定性、含糊性和不具备普遍性。如 Clandinin & Connelly（2000）中所提到的，这些新型研究开始用新的方式来思考“变化”，包括研究现象和研究本身。

在这种社会背景下，教育研究者也开始重新思考用自然科学的方法来研究教育现象是否合理。人们的关注点开始从以宏大规划、项目驱动的技术实践向实践驱动的反思性实践转变，以学校为本和以人为出发点，“从传统的行为主义量化研究模式中走出来，抛开实验和技术创新的思路，脱离理论运用于实践的模式，发展出一种以描述、诠释为内涵的社会科学研究方法，对现实的、活动着的文本进行话语学和现象学意义上的分析”（吴宗杰 2008）。这就是教育研究方法的范式转换，也被称为教育研究的新领域。

第二节 叙事探究

Connelly & Clandinin 提出的叙事探究正是这种范式转换背景下的产物。

自叙事探究被介绍到我国以后，近年来，在教育研究领域，特别是在对教师的研究领域，叙事探究成了热门词汇。但是，不难发现，许多文章停留在对叙事探究的表层理解以及把它仅仅作为研究方法的

介绍上。大家大同小异地列举着“叙事探究是以质的研究为方法论的”、“是一种自下而上的研究”、“是情景性的”、“是以教师的生活故事为研究对象的”，等等。毋庸置疑，这些的确是叙事探究的特征，但是，要真正做好叙事探究，还要领会叙事探究的深层内涵，不能把叙事探究简单地理解为研究方法。

要理解叙事探究，需要先理解叙事的含义。

一、什么是叙事？

叙事，简而言之就是“陈述人、动物、宇宙空间各种生命事物身上已发生或正在发生的事情”。

哲学家 Polkinghorne 认为叙事是发生在人类“意思区间”（the realm of meaning）的事情。值得注意的是，人类的意思区间不是物质（substance）也不是事情（thing），而是一种活动（activity）。物质和活动的区别就好比房子结构和建房子一样显而易见。建房子是一种活动，而不是物质。因此，人类意思区间具有动词性质而非名词性质（Polkinghorne 1988: 4）。

Polkinghorne（1988: 13）指出，叙事意味着以下两项意思中的任何一项。一是指创造故事的过程；二是指故事的认知框架，或者通常称作 stories, histories 等被创造的故事产物（results）。因此，叙事具备两方面的特质：一是它的时间特性和因果关系特性，二是它作为人类意思区间活动产物的各要素间的结合特性或关系特性。

Connelly & Clandinin 提出叙事探究是因为他们对教师知识的故事化理解。对叙事，他们是这样定义的，“叙事是指人类面向未来的目标，通过叙述和再叙述过去经验的行为来探究如何解释和赋予经验意义的学问”（Connelly & Clandinin 1988: 24）。

他们把叙事理解为教师知识的存在形式和表述方式，即教师知识本身是故事化的，可以通过叙事来表述。他们所说的“叙事”不仅仅指“故事”或“讲故事”，还包含“探究”这一研究方法。因此，Connelly & Clandinin 所提出的叙事也是既有动词性质又有名词性质。动词性质的

“叙事”是“讲故事”，其中包含对经验意义的“探究”。名词性质的“叙事”指作为探究的结果而呈现的故事。后来，他们把这一包含了研究内容、研究方法和表述方式在内的“叙事”称为“叙事探究”。

Connelly & Clandinin 提出叙事探究基于他们对自己从事的教师知识研究的反思。之前他们研究的教师知识多是被切割的，是被限定在教室内的知识，忽略了教师知识的整体性，忽略了教师作为社会人所处的复杂环境以及这些环境对教师知识的影响（Clandinin & Connelly 1995, 2000）。

Connelly 和 Clandinin 在回顾自己二十多年的教育研究道路后，发现他们的研究兴趣点最终是在对经验的研究上（Clandinin & Connelly 2000: xxiii）。

叙事探究的哲学根基在于 Dewey 的实用主义哲学。实用主义哲学是美国一种历史悠久、影响广泛的哲学思想，认为哲学应该立足于现实生活，把采取行动看作生活的主要手段，强调经验对于认识的意义。Dewey 将经验与教育和生活联系在一起，认为现在所拥有的经验源于过去的经验，而现在的经验又后续未来的经验。人就是通过对经验的不断改造而生活着，而这种经验的改造就是“生活的本质”，即“教育”。Dewey 还指出，“经验”有连续性和互动性特征。连续性指经验的时间特性，即经验总是处在过去、现在和未来的连续体上。互动性指任何经验都处在个人与社会、个人与他人的关系之中。

受 Dewey 实用主义哲学的影响，Connelly 和 Clandinin 认为社会科学的研究兴趣是对人、人际关系、人和环境关系的研究，那么“经验”就应该是社会科学研究的基础，是所有社会科学研究的起点和关键点（Clandinin & Connelly 2000: xxiii），而经验本身是现象，是“人生活的故事（experience is the stories people live）（Clandinin & Connelly 1994: xxvi），叙事探究就是要去呈现人类经验，呈现生活的故事。

Dewey 经验论的“时间特性”和“互动性”是叙事探究中重要的哲学概念（Conle 2000）。“时间特性”意味着叙事探究总是处在变化中。这种变化包含两方面的含义：一方面，经验总是处在变化中；另

一方面，人对经验的理解和诠释也总处在变化中。因此，叙事探究中的“真相”只可能是某个时间点上的“真相”，它会随着“再讲述”的进展而变化。也就是说，叙事探究结果具有不确定性。而“互动性”则意味着叙事探究总处在一定的关系之中。关系包括研究者与研究参与者的关系，还包括研究者与社会、他人的关系，研究参与者与社会、他人的关系等。因此，叙事探究的经验不仅具有个人意义，同时还具有社会和文化意义。

二、叙事探究的内涵

（一）教师发展

Connelly 和 Clandinin 提出叙事探究是因为他们对教师知识的故事化理解。也就是说，他们认为教师的知识以故事形式存在。因此，对这种“故事化”的知识应该用故事去研究和表述。他们认为叙事探究是教师知识的存在形式和表述方式，更是教师发展的存在形式和表述方式。

教师研究的目的，说到底是为了教师的发展。因此，教师发展从一开始就成为教师研究的焦点。人们思考新的教育研究范式下的教师发展方法和表述语言。受“反思性实践”概念的启示，在当今的教师研究领域，“反思”被认为是促进教师发展的新方法和新用语。

Connelly 和 Clandinin 则从叙事探究的角度思考教师发展。他们提出叙事探究的概念后，把它作为职前教师培训课程应用到教师专业发展中 (Conle 2000)。这是因为，自 20 世纪 80 年代教师研究兴起后，研究者和教师的合作研究多起来。研究者开始倾听教师的声音，倾听他们对实践的思考等。Connelly 和 Clandinin 发现教师自己的故事是最能打动教师，引起教师反思的东西。

为了说明叙事探究作为教师发展的一种形式，笔者以在日本经历的“Talking Shop for Japanese Teacher”课程为例。我们尽管没有学习和阅读任何关于日语教育的理论文献，但是，通过讲述故事、倾听故事、反思、再讲述故事的形式却获得了对教育、教学、教师等的深刻理解，而且，其“教育效果远胜于读几本教师培训的理论书籍”。在课

堂上，我们所经历的“讲故事、反思、再讲故事、再反思”的过程其实就是叙事探究的过程。课堂摆脱了外来理论的灌输和说教，取而代之的是在故事中思考和反思并探究经验的意义，进而赋予未来经验以新的意义和内涵。这本身正是 Dewey 所说的“教育”内涵。教师发展可以摆脱理论说教方式，而以一种叙事探究的方式存在。重要的是，在整个课堂过程中，我们的心灵一直受到冲撞。人只有当心灵受到冲撞，真正意义上的改变才有可能发生。因此，叙事探究要成为教师发展的形式，需要能真正触及教师的灵魂。

叙事探究作为促进教师专业发展的方式，目前在我国中小学教师中间比较流行。“老师们好像都特别热衷于讲故事”（丁钢 2004），这无疑对提高我国的教师发展大有好处。但是，正如前面所述，“讲故事”不等同于叙事探究，不是说“讲故事”就可以促进专业发展。要实现能真正促进教师发展的叙事探究，就需要为教师们提供一个可以安心、放心地讲述自己“秘密故事”的场所和氛围，而且要不带任何功利心和任何对故事的评判。

（二）思考方法

叙事探究，它不仅仅是教师知识和教师发展的一种形式和表述方式，同时还是一种思考方法和研究方法。一直以来，我们对叙事探究的理解，过多地停留在把它作为研究方法的理解上，而忽略了把它作为思考方法的理解。

对于叙事探究来说，探究是灵魂。

应该如何探究？

在叙事探究中，研究者通过“经历、讲述、再经历和再讲述”生活经验达到对经验故事的重构和经验意义的诠释和解读。这种重构经验、诠释和解读经验意义的行为就是探究。在叙事探究中，“经历、讲述、再经历和再讲述”的行为贯穿研究始终。

对叙事探究的探究过程来说，“叙事性地思考”是关键。“叙事性地思考”，是对经验和研究的思考模式，指用一种有着内在意义联系的

方式来思考人类的生活经验和叙事探究活动本身（朱光明，陈向明 2008：15）。

心理学家 Bruner 认为人通过两种途径来思考、认知世界：一种是叙事性思考模式（narrative mode），另一种是典范性思考模式（paradigmatic mode）。叙事性思考模式和典范性思考模式尽管互补，但不能相互还原。两种思考模式各自拥有自己的运作原理和特点。

典范性思考模式将因果关系陈述为“如果 X 那么（then）Y”的命题形式，然后按一定步骤进行推理或证明从而立论。也就是说典范性思考模式采用论理命题的方式来陈述因果关系，并通过适当的步骤和手段来证明其推理的实证性。

与此相反，叙事性思考模式将因果关系陈述为“王死了，那之后（then）王妃死了”的故事形式，探寻前后两件事之间有可能发生的特定关联，比如由于国王不可避免的死亡带给王妃深深的痛苦或自杀、背叛等。也就是说，叙事性思考模式通过故事的形式来陈述前后两事件之间可能存在的特定关系。

很明显，叙事性思考模式和典范性思考模式，对世界的理解方法不同，理解的视角不同，因而得到的结果也不同。比如对教师的知识，如果用典范性思考模式去理解，我们可能会限定范围或设定条件，采取抽样、归类、对比等手段去理解。通过这种途径所理解的教师知识是规范化的，可以作为“理论”去传授。但是，如果用叙事性思考模式去理解，我们就要回归到教师的“生活世界”中去，通过对具体场景、复杂的人、物、历史等因素之间内在关联的探究，从整体角度来理解教师的知识。这样，我们所理解的教师知识是故事化的知识。故事化的知识不能作为“理论”来传授，只能在具体的情景中体验。

许多初学叙事探究的人并没有领悟到叙事探究的这层含义。

表面上，他们采用故事的形式来呈现经验，但这些故事的选择和取舍并非基于“叙事地思考”之上。也就是说这些故事并不是基于经验本身的内在联系，而是基于作者头脑中已有的某种因果概念，在某种框架下呈现的经验。因此，探究的结果并不是经验本身的意义，而

带有较强的“人为理论”倾向。要做到真正的“叙事地思考”需要研究者抛弃用“目标性的语言、可观察的行为概念、因果概念以及上帝之眼的视角来思考此时此地”（朱光明，陈向明 2008：73）。

这才是叙事思考的根本所在，也是做好探究的基础。

（三）研究方法：叙事探究的研究过程

作为研究方法的叙事探究采用质的调查手法，意味着改变了研究者将自己置身研究之外，用一种“外人”的视角和身份去研究课堂或教师的状况。叙事探究的研究方法要求研究者进入研究现场或以当事人的身份进入故事中，用一种“内部”的视点，用叙事性的思考方式去研究和理解教育中的问题、意义和本质。

1. 研究素材的收集

一般教师的叙事探究主要有两种类型：一种是研究者对自己的教学或课堂实践展开研究，另一种是研究者对别的教师或课堂实践进行研究。研究类型不同，调查方法、研究素材的收集方法也不同。

第一种类型研究素材的收集，主要通过教师平时对自己教学资料的收集。第二种类型的研究，多采用研究者走进其他教师的教室，进行现场调查（field work）的调查方式。

现场调查就是研究者走进研究现场，通过现场（课堂）观察、记录观察笔记、访谈、记日记、收集已有文件等多种形式，尽可能多地收集贴近实际经验的“活”数据，然后书写现场文本（field text）、研究文本（research text）等一系列的活动。

关于现场观察的方法和理论方面的论述，在质的研究方法论中已被许多研究者提及，在此不赘述。这里主要谈谈作现场观察和记录时应该注意的事项。

进入别人的教室里，观察和记录什么？

回答是“所有的东西”。

但这实际上是不可能的。

作为观察者一定要有观察和记录“所有的东西”的愿望。许多没有经验的观察者，一开始就抱着只观察和记录与自己研究主题相关内容的想法。因此，选择性地观察和记录。结果一堂课下来头脑里记忆的东西很少，记录的东西也很少。

笔者曾遇到一位研究生想研究外语课堂上的师生关系，她观察了一位教师的两节课后，所写的现场文本仅有半页纸。她只观察和记录了教师的提问等她认为与师生关系有关的部分。我说你只记录了提问，那到你写研究文本时，需要对老师的提问进行解释或叙事时，要涉及老师在什么场景下提问，也许这个场景的渊源并不在提问的当时，而是半个小时前，或课堂的一开始呢。那么，当时的情景又是怎样的呢？再比如，说老师为什么要提问这位学生，是不是跟20分钟前这位学生的一些表现有关？那么，当时这位学生的表现又是怎样的呢，她如何引起了老师的注意？你的文本里没有这样的内容，怎么去进行叙述和解释？

这就是为什么我们要尽可能观察和记录所有东西的原因。因为，叙事具有关联性、过程性和情景性。

2. 现场文本的生成

现场调查的第二个步骤是生成现场文本。

所谓生成现场文本是指把在现场观察到的东西（即经验），尽可能以故事的形式详尽书写出来的过程。

现场观察时，研究者要聚精会神、全力以赴地去用大脑记录。那么，离开现场后，研究者就必须马上开始现场文本的生成工作。描述详细、内容丰富就是优秀现场文本的标志。

叙事探究者在生成现场文本时，还必须顾及一个重要的概念，即Clandinin & Connelly（2000）提出的“三维”概念。

“三维”概念的第一个是“空间”的概念，指研究者在进行现场文本的生成时要注意对故事发生地点、空间的叙述。因为空间和地点是构成故事内涵的一部分。第二个是“时间的连续体”（past, present and

future) 的概念,指研究者在进行现场经验的记录和生成时,要不断地把经验放置在时间的连续体上。第三个是相互作用(interaction)的概念。Clandinin & Connelly (1994) 使用了 inward 和 outward 两个解释用语, inward 指个人内部状况,比如感觉、希望、美学反应、精神倾向等;而 outward 指实际存在的状况、环境等。相互关系这一用语道出了叙事探究既要面向个人内部又要面向个人与社会环境之间的性质。

实际上,在现场文本生成阶段,由于时间关系,研究者不可能做到对所有的经验都放置于“三维”空间中来记述。但是,一直把“三维”概念放置于头脑中所生成的现场文本,与不顾及“三维”概念所生成现场文本的深度和广度以及可使用性是不同的。

值得一提的是,“三维”概念不只是在生成现场文本阶段才出现的。“三维”概念贯穿叙事探究的整个过程,包括在现场观察时也要将“三维”概念放入意识中,去观察,去解读。

在生成现场文本的过程中,研究者有新发现或者需要和研究参与者进行沟通交流时,应及时通过电话、邮件、面谈或采访的形式进行,并及时记录下来。这些素材对生成研究文本能起到非常重要的作用。

3. 从现场文本到研究文本

所谓的研究文本,实际上是指将所观察并记录的现场文本转换成研究报告或研究论文的过程文本。这一过程也就是我们经常说的分析研究素材,并开始写论文的过程。在这一过程中,研究者要做的是“反复回归经验,反复叙述故事”(re-living the experience; re-telling the narrative)。

所谓“反复回归经验”,意思是研究者一遍遍反复阅读在调查过程中所生成的“现场文本”,将自己重新带回“经验”中去。并通过“反复叙述”的形式将经验放置于一定的关系和关联中,探究经验的内在关联和社会意义。“反复叙述”的过程其实是不断加深理解,解释经验的过程。

在这一过程中,具体的研究问题才会慢慢生成。研究者需要对研究问题反复斟酌,并围绕这一主题,展开对经验的诠释。诠释经验,

意味着既要将经验放置在前面所述的“三维”空间中进行理解和阐释，又要将经验与一定的理论相结合，探讨经验的理论性意义。此外，研究者在诠释经验的意义时，除了要反复阅读和理解现场文本外，还应该阅读一些相关的理论书籍，从中获取灵感，以便更深层次地诠释经验的意义。

4. 研究文本的生成

研究文本，就是我们通常所说的撰写研究论文或研究报告。不过，这里的研究文本不是最终的论文或研究报告，而是成为最终论文或研究报告前的许多种版本的草稿。在这一过程中，研究者要做的是在“三维空间”中反复斟酌自己所叙述的故事，以及对故事意义的诠释。要考虑故事是否生动地证明了经验，是否具备了历史性与关系性的内涵，是否具有过程性和交往性，是否包含有一定理论方向的理解和诠释，是否能吸引读者的参与（邓金 2004）。

此外，研究者还要注意研究伦理的问题。最重要的是将写好的故事或生成的叙事探究给研究参与者看。从研究伦理角度来说，研究参与者必须是第一位读者。因为，叙事探究研究的是研究参与者的生活、经验，对其解释和理解的权利掌握在研究参与者而非研究者的手里。因此，在研究参与者说“可以”之前，作为叙事探究的研究是不可以公开的。

值得注意的是，叙事探究作为研究方法，尽管有一些研究或调查的步骤可以参考，但它绝不是一种固定的、可以照搬的“模板”式的研究方法，它本身需要研究者在自己的研究过程中不断建构和赋予它崭新的意义。

正如 Clandinin 和 Connelly 所说，叙事探究并没有一个一成不变的模式，每个叙事探究者进行叙事探究时关键在于不要流于形式，可以根据自己的需要创造出适合自己的叙事探究来。它的前提是要求叙事探究者真正领会叙事探究的内涵和哲学意义。

参考文献

- 陈向明. 2000. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社
- 陈向明. 2008. 以叙述的方式思考和探究 (代序) [A]. Clandinin & Connelly (张园译). 叙事探究: 质的研究中的经验和故事 [M]. 北京: 北京大学出版社
- 邓金. 2004. 解释性交往行动主义: 个人经历的叙事、倾听与理解 (周勇译) [M]. 重庆: 重庆大学出版社
- 丁钢. 2004. 教育叙事: 接近日常教育“真相” [N]. 中国教育报, 2004-02-19
- 丁钢. 2008. 声音与经验: 教育叙事探究 [M]. 北京: 教育科学出版社
- 弗莱雷. 2001. 被压迫者的教育学 (顾建新等译) [M]. 上海: 华东师范大学出版社
- 高文, 裴新宁. 2004. 试论知识的社会建构性——心理学与社会学的视角 [A]. 载: 钟启泉等编. 多维视角下的教育理论与思潮 [C]. 北京: 教育科学出版社
- 李晓博. 2009. 论教师研究中的叙事探究 [J]. 深圳大学学报 (人文社会科学版), (4): 147-151
- 李晓博. 2010. 叙事探究的“事实”、价值和评价基准 [J]. 中国外语, (5): 85-91
- 欧阳护华. 2004. 单位与公民社会的碰撞: 教改者的真实故事 [M]. 北京: 北京大学出版社
- 王建军. 2004. 课程变革与教师专业发展 [M]. 成都: 四川教育出版社
- 吴本虎. 2009. 以发展综合认知能力为目标的外语教育评价——以超越—创新为取向的第六代评价 [J]. 外语界, (6): 36-42

- 吴一安. 2008a. 导言 [A]. 载: 吴一安等著. 中国高校英语教师教育与发展研究 [C]. 北京: 商务印书馆
- 吴一安. 2008b. 外语教师研究: 成果与启示 [J]. 外语教学理论与实践, (3): 48-54
- 吴宗杰. 2005. 教师知识与课程话语 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社
- 吴宗杰. 2008. 外语教师发展的研究范式 [J]. 外语教学理论与实践, (3): 55-60
- 朱光明, 陈向明. 2008. 教育叙述探究与现象学研究之比较: 以康纳利的叙述探究与范梅南的现象学研究为例 [J]. 北京大学教育评论, 6 (1): 70-78
- Allwright, D. 2003. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7 (2): 113-141
- Allwright, D. 2005. From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly*, 39 (1): 9-31
- Aoki, N. 2002. Teachers' conversation with partial autobiographies. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7 (2): 152-168
- Aoki, N. & Y. Hamakawa. 2003. Asserting our culture: teacher autonomy from a feminist perspective. In D. Palfreyman and R. C. Smith (ed.). *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 240-253
- Aoki, N. 2004. Life after presentation: How we might best discuss and evaluate narrative-based research with/ by teachers. 阪大日本語研究, 16: 19-36.
- Aoki, N. 2010. Teacher anxiety revisited: A permeating sacred story. *Handai Nihongo Kenkyuu*, 22: 1-10
- Barringer, M. D. 1993. How the national board builds professionalism. *Educational Leadership*, 50 (6): 18-22
- Bateson, M. C. 1994. *Peripheral Visions: Learning along the Way*. New York: Harpers Collins

- Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Carter, K. & W. Doyle. 1987. Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, 147-160
- Carter, K. 1993. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1): 5-12
- Clandinin, D. J. 1985. Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4): 361-385
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly. 1986. Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching & Teacher Education*, 2 (4): 377-387
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly. 1988. Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22 (2A): 269-282
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly. 1994. Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 413-427
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly. 1995. *Teachers' Professional Knowledge Landscape*. New York: Teachers College Press
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Sans Francisco: Jossey-Bass
- Clark, M. 2001. *Talking Shop: Authentic Conversation and Teacher Learning*. New York: Teachers College Press
- Coles, R. 1989. *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination*. Boston: Houghton Mifflin
- Conle, C. 2000. Narrative inquiry: Research tool and medium for

- professional development [J]. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1): 49-63
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin. 1987. On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching. *The Journal of Educational Thought*, 21 (3): 130-139
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin. 1988. *Teachers as Curriculum Planners: Narrative as Experience*. New York: Teachers College Press
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (4): 2-14
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin. 1999. *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage
- Darling-Hammond, L. & A. E. Wise. 1992. Teacher professionalism. In M. C. Alkin (ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan, 1359-1366
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan
- Dewey, J. 1933. *How We Think*. Chicago: Henry Regnery
- Dewey, J. 1934. *Arts as Experience*. Toms River: Capricorn Books
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Collier Books
- Dewey, J. 1961. *Democracy and Education*. Old Tappan: Macmillan
- Dewey, J. 1962. *Reconstruction and Philosophy*. Boston: Beacon Press
- Dewey, J. & A. F. Bentley. 1949. *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press
- Denzin, N. K. 1997. *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln. 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage

- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln. 1998. *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1): 43-71
- Elbaz, F. 1983. *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm
- Elbaz, F. 1991. Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23: 1-19
- Fullan, M. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
- Geertz, C. 1995. *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*. Cambridge: Harvard University Press
- Geertz, C. 2000. *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton: Princeton University Press
- Goodall, H. L. 2000. *Writing the New Ethnography*. Oxford: AltaMira Press
- Hargreaves, A. 1984. Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57: 244-254
- Hargreaves, A. & I. F. Goodson. 1996. Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (ed.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, 1-27
- Hargreaves, D. 1980. The occupational culture of teaching. In P. Woods (ed.). *Teacher Strategies*. London: Croom Helm, 125-148
- Hatch, J. A. 2002. *Doing qualitative research in education settings*. Albany, New York: State University of New York Press
- Holliday, A. 2002. *Doing and Writing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
- Huber, J. 1999. Listening to children on the landscape. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin (ed.). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press, 9-19

- Huberman, M. 1983. Recipes for busy kitchens. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4: 478-510
- Jackson, P. 1986. *Life in Classrooms*. Chicago: University of Chicago Press
- Johnson, M. 1984. Review of Elbaz, Freema, teacher thinking: A study of practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 14 (4): 465-468
- Johnson, K. E. & P. R. Golombek. 2002. *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. New York: Cambridge University Press
- Lampert, M. 1985. How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in classrooms. *Harvard Educational Review*, 55 (2): 178-194
- Lampert, M. 1990. When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27 (1): 29-63.
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leinhardt, G. & J. Greeno. 1986. The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2): 75-95
- Lieberman, A. 1988. *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press
- Lieberman, A. & L. Miller. 1992. Professional development of teachers. In M. C. Alkin (ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan, 1045-1051.
- Lortie, D. C. 1975. *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press
- Martin, W. 1986. *Recent Theories of Narrative*. Ithaca: Cornell University Press
- Mattingly, C. 1991. Narrative reflections on practical actions: Two learning experiment in reflective storytelling. In D. A. Schön (ed.). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press, 235-257

- Mishler, E. G. 1990. Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies, *Harvard Educational Review*, 60: 415-442
- Mitchell, W. J. T. 1981. *On Narrative*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Noddings, N. 1984. *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press
- Olson, M. 1995. Conceptualizing narrative authority: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2): 119-135
- Parlett, M. & D. Hamilton. 1976. Illuminative Evaluation [A]. In D. Hamilton et al (ed.). *Beyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation* [C]. Oxford: Macmillan
- Phillion, J. 2002. *Narrative Inquiry in a Multicultural Landscape: Multicultural Teaching and Learning*. London: Ablex Publishing
- Polanyi, M. 1958. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press
- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press
- Reynolds, M. C. 1989. *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. New York: Pergamon Press
- Scholes, R. 1981. Language, narrative, and anti-narrative. In W. J. T. Mitchell (ed.). *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 200-208
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schwab, J. J. 1956. Science and civil discourse: The uses of diversity. *Journal of General Education*, 9: 132-43
- Schwab, J. J. 1960. What do scientists do? *Behavioral Science*, 5: 1-27

- Schwab, J. J. 1969. The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78 (1): 1-24
- Schwab, J. J. 1971. The practical: Arts of eclectic. *School Review*, 79 (4): 493-542
- Schwab, J. J. 1978. *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. Westbury, I. & N. J. Wilkoff (ed.). Chicago: The University of Chicago Press
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22
- Shulman, L. S. & G. Sykes. 1986. A national board for teaching? In *Search of a Bold Standard* (Paper commissioned for the Carnegie Forum on Education and the Economy, Teacher Assessment Project). Stanford: Stanford University, School of Education
- Sockett, H. 1987. Has Shulman got the strategy right? *Harvard Educational Review*, 57 (2): 208-221
- Tom, A. R. & L. Valli. 1990. Professional knowledge for teachers. In W. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 373-392
- Tyler, R. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press
- Zeichner, K. & D. Liston. 1996. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- 朝倉淳子 (2003) 「日本語教育実習生の発達過程に関する質的研究－ダイアリ分析手法を用いて－」 [D]. 大阪大学大学院文学研究科
- 市川昭午 (1980) 「教師＝専門職論の再検討」 [A]. 市川昭午 [編] 『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所, 1-33
- 今津孝次郎 (1996) 『変動社会の教師教育』 [M]. 名古屋: 名古屋大

学出版会

- 河上婦志子 (1980) 「外国の『教師＝専門職論』」 [A]. 市川昭午 [編] 『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所, 217-250
- 古賀正義 (2001) 『<教えること>のエスノグラフィー—「教育困難校」の構築過程—』 [M]. 東京: 金子書房
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 [編] (1995) 『学びへの誘い』 [M]. 東京: 東京大学出版会
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 [編] (1995) 『言葉という絆』 [M]. 東京: 東京大学出版会
- 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』 [M]. 東京: 岩波書店
- 佐藤学 (1993) 「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」 [J]. 『日本教師教育学会年報』第2号, 20-35
- 佐藤学 (1994) 「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」 [A]. 稲垣忠彦・久富善之 [編] 『日本の教師文化』東京: 東京大学出版会, 21-38
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』 [M]. 東京: 岩波書店
- 佐藤学 (1998a) 『教師というアポリアー—反省的实践へ—』 [M]. 横浜: 世織書房
- 佐藤学 (1998b) 「教師の実践的思考の中の心理学」 [A]. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 [編] 『心理学と教育実践の間で』東京: 東京大学出版会, 9-46
- 佐藤学 (2002) 「カリキュラム研究と教師研究」 [A]. 安彦忠彦 [編] 『〈新版〉カリキュラム研究入門』東京: 勁草書房, 157-179
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる—』 [M]. 東京: 新曜社
- 高橋順一・渡辺文夫・大淵憲一 [編] (1998) 『〈人間科学〉研究法ハンドブック』 [C]. 京都: ナカニシヤ出版
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員の養成について』文化庁

- 範玉梅（2008）『新生代中國人の日本留學：なぜ彼らは神様の子になつたのか』[D]. 大阪大學大學院文學研究科
- 藤岡完治（2000）『関わることへの意志—教育の根源—』[M]. 東京：国土社
- 藤原文雄（2001）「専門職としての教師とその知識、学び、育ち—生涯学習者としての教師—」[A]. 『現代教師論』[C]. 東京：八千代出版, 179-191
- フリック・ウヴェ（2002）『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論—』[M]. 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子〔訳〕東京：春秋社
- 野元弘幸（2001）「フレイレ的教育学の視点」[A]. 青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』[C]. 京都：世界思想社
- 箕浦康子（1999）『フィールドワークの実際—マイクロ・エスノグラフィ入門—』[M]. 東京：ミネルヴァ書房
- 李曉博（2001）「中国の日系企業における中国人部下と日本人上司とのインターアクション行動に関する記述研究」[D]. 大阪大學大學院文學研究科
- 李曉博（2004）「日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解」[J]. 阪大日本語研究, 16: 83-113
- 李曉博（2006）「ざわざわとした教室の背後の専門的意味——ナラティブ探求から探る」[J]. 阪大日本語研究, 18: 139-167