

张敷荣教学论思想的话语叙事分析

兰英, 姜文静

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:张敷荣先生是我国当代教学论的重要奠基人之一,其在实践中形成的教学论思想既蕴含着时代特征又具有个体特质。对其教学论思想进行话语叙事分析,即是对张敷荣先生教学论思想中关于“有什么”“为何有”“如何有”“有何关系”等问题进行回溯性梳理。具体而言,张敷荣先生教学论思想中主要由五个方面的话语构成:“七教问”的教学论构成要素,“有专业精神的教师”和能据时空转换的教育者,“培养学生之创造的智慧”的教育理念,“自动学习中的启发式教学”的教育实践,“有中国特色的社会主义教育科学体系”的教学理论。进而生成了张敷荣先生教学论思想话语叙事中的四个向度:融贯中西方教育思想的时空延展向度,兼顾人与事的运行机制向度,并置思与行的发生场域向度,统整识与智的行动理想向度等。经由对张敷荣先生教学论思想基本话语和布展向度的分析,探析出其所彰显的多重现实意义,即在具象描绘中呈现我国教学论思想话语叙事图景、在个体表征中描绘我国教学论思想话语叙事群像、在历史梳理中预见我国教学论思想话语叙事未来、在思想叙述中探寻我国基础教育课程改革实践路径等。

关键词:张敷荣;教学论思想;基本话语;话语叙事;话语分析;思想叙事

中图分类号:G42 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2024)01-0042-09

基金项目:教育部人文社会科学研究规划基金项目“数据化时代中小学德育改革的理论创新与实践模式构建研究”(19XJA880010),项目负责人:易连云;重庆市教育科学“十四五”规划2023年度青年课题“中国式现代化背景下中小学教师培训的迭代升级研究”(K23YY2020010),项目负责人:仇森。

作者简介:兰英,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师;姜文静,西南大学教育学部博士研究生。

张敷荣先生(1904—1998),字慕旂,1936年获美国斯坦福大学教育学博士学位后,随即受时任国立四川大学校长任鸿隽之邀回国参与祖国大后方建设。早年学习经历奠定了张敷荣先生“尽自己最大努力为绝大多数人谋长远幸福”的人生价值观^[1],这为其主张的贯通古今、融汇中西、探索中国特色化、人性化、系统化和科学化的教学论体系奠定了坚实的思想基础。张敷荣先生的教学论思想形成于其个体人生、学术研究和教学实践中,体现于其参与编撰的教材、论文写作、研究生培养、学术交流、书写日志等工作中,呈现出分散的特点。因此,有关张敷荣先生的教学论思想“是什么”,尚未得到系统呈现。有关张敷荣先生教学论思想的研究多集中在其思想渊源、思想结

构和学科化实践等方面。例如:有学者基于张敷荣先生美国求学的学术经历指出张敷荣先生的教学论思想源自美国^[2];也有学者认为张敷荣先生的教学论思想包含课程与教学的交互作用观、大教学论观、主体性的学生观、全面发展的教学目的观、合作-互动-多维度的教学过程观、旨在使学生全面发展的教学评价观等诸多方面^[3]¹³⁻¹⁶;此前笔者也基于张敷荣先生的学科化实践对他的课程与教学论学科化实践进行研究,认为张敷荣先生在课程与教学论的学科体系、学术体系、话语体系和概念体系方面作出了贡献^[4];等等。就已有研究而言,有关张敷荣先生教学论思想的本体性认识研究尚处于缺乏状态。为了对张敷荣先生教学论思想和实践形成完整认识,也为了丰富和完善我

国当代教学论思想体系,有必要对张敷荣先生的教学论思想进行更系统的梳理,以呈现张敷荣先生教学论思想形成的学术生活史,从而提高对我国当代教学论思想史发展的认识。

本研究着眼于张敷荣先生集时代性、文化性和使命性于一身的个人教学论学术生活史,采用话语叙事的方式对张敷荣先生教学论思想进行有什么、为何有、如何有、有何关系等方面的分析,在梳理和回溯中实现对其教学论思想的完整再现。区别于社会学传统意义上由结构、系统、模型等组合成的主流的宏大叙事,话语叙事采用的是一种以身体、空间、语言和实践等新叙事语法为载体的个体表达和微观叙事方式^[5]。作为以个人学术生活史为载体而形成的张敷荣先生教学论思想,必然符合叙事学(narratology)理论中有关“叙事作为事件叙述方式是话语建构的‘脚手架’”的逻辑^[6],即与张敷荣先生的个人教学论学术生活史这一微观叙事相伴而生的必然是其话语的建构。相比这一包含众多教学论学术事件的“故事”而言,微观叙事的话语建构更加注重内涵和价值,凸显其思想的社会文化意义。依托张敷荣先生在不同时期所运用的教学论思想话语及其表达语境,本研究中的话语叙事分析旨在对各叙事要素和行动的意义进行剖析和理解^[7]。

一、张敷荣教学论思想的基本话语

教学论是由教育理论研究者 and 实践者对教学领域中的常态化经验进行总结而形成的。据此,教学论思想可具体分为教学论研究的科学化层次、构成要素结构、功能价值实现、实践运用过程、实行者素养能力、理论支撑条件等方面。张敷荣先生在六十多年的理论研究与实践中,形成了有时代印记的教学论思想话语。虽然这些话语只是张敷荣先生个人学术生活史中的微粒,但是通过对话语叙事的还原与分析,可勾勒出他所处时代中其教学论思想形成的现实语境,让当下的人切实体认其教学论思想中的话语力量。具体而言,张敷荣先生教学论思想主要由五个方面的话语构成。

(一)教学论的科学化研究与要素构成:“教育之科学研究”与“七教问”

任何领域的学科研究都需要考虑研究层级、内在构成要素、外在表现形态,以及表征它们的话语。张敷荣先生在《近代科学教育之新动向》一文中,旗帜鲜明地提出要把教育研究提升到科学研究的层级上,指出“人类社会组织及其活动现象之学科”不应被认为是无足轻重或可有可无的^[14],而应进行“教育之科学的研究”^[17]。他指出:“教育学本身虽尚不能如自然科学精确;然在前进之学校中,所用以教育儿童之方法、教材与工具,殆无一不足以表现科学之真精神。”^[17]具体而言,张敷荣先生主要从八个方面思考把科学方法应用于教育问题研究之中,即用科学方法研究教育可使教育工作者具备共同出发点、可使教育制度有确实可靠之标准、可使受教育者适应将来社会之需要、可以对提高教师教学及学生学习效率提供可靠依据、可以影响教材的选择与组织以及教法的改良与革新、可以督导教育经费的合理分配、可以收集教育中的重要事实进行数据分析、可以对教育人员的选聘和任用进行客观评价^[8]。

基于以上对教育学之科学性的认识,张敷荣先生提出了其教学论思想中的关键框架“七教问”,即“教育学之根本问题有七:(1)谁教?(2)教谁?(3)为什么教?(4)教些什么?(5)怎样教?(6)在哪里教?(7)在什么时候教?”^[17]。这七个问题分别对应了组成教学活动的七要素,即教师、学生、目的、内容、方法、空间和时间。张敷荣先生的“七教问”既明确了教育学研究者的理论思维逻辑,又指出了教学论的基本构成要素,即划分出了后续教育理论与实践展开的维度。张敷荣先生的教学论思想始终与这七个方面密切关联,是其教学论思想话语的重要构成。

(二)教学论的实行者:“有专业精神的教师”和能据时空转换的教育者

张敷荣先生由“谁教”的教学论问题引出对教学中教师素养的关注。在1939年发表的

《小学教师对于教学问题应有的研究和认识》一文中,他用“有专业精神的教师”来标识他期望的教师形象^{[1]13},即:“对于儿童及社会需要的认识,更加深刻;对于教育目的之体验,更加清晰;对于教学资料的选择,更能适当;对于教学环境的控制,要求周到;对于教育事业的兴趣与展望更加深厚”^{[1]13}。他建议小学教师应在教学目标、教科书、补充新教材、教学法实验等方面进行研究,教学论应能帮助实践中的教师做好研究以及提升教师的内在教育兴趣。除此之外,还应在师范教育中让作为教师储备力量的师范生具备教育改进的能力及终身服务教育的精神^[9]。

在1947年发表的《十年之回忆》一文中,张敷荣先生十分关注教育者(大学教师)的素养提升问题。文中指出:“教育者之主要功修有二:一曰,据空间以争取时间;二曰,据时间以争取空间。”^[10]在张敷荣先生看来,合理利用资源与转换时空条件是教育者应具备的素养和能力。张敷荣先生指出:“所谓据空间以争取时间,实为一切现代教学方法与原理所具有之主要目标。”^[10]他认为我国在教学法的研发上落后于欧美,但教师如果具备良好教育素养,就能通过用好空间资源来达到用较短的时间缩小与欧美的差距的目的。“所谓据时间以争取空间者,即同时学习原理之真义,亦即克伯屈先生提倡广义教学原理之主旨。”^[10]这就是要求教育者尽可能促使学习者在同一时间段内将学习的范围与效用无限扩大,同时发生多种学习反应,即用较短的时间获得更大的发展。

(三)教学论的教育理想:“培养学生之创造的智慧”

教学论的功能与价值是在服务理想的教育中实现的。1948年,张敷荣先生在《知识和智慧——大学教育目标的重新抉择》中表明了自己理想的大学教育理念。他指出:“理想的大学应当着重青年智慧的启迪;理想的教授,应能领导学生从事智慧的发展;理想的大学生应努力增进自己的智慧。”^{[1]52}他从对知识的智

慧辨析中指出,当时的大学普遍以传授知识为己任,这一做法是片面的。张敷荣先生从学习的性质、过程和结果三方面分析了知识与智慧的关系,认为智慧与知识大不相同,智慧“是一种有生机、有活力、有创造性及能适应任何新动静的能力”^{[1]52}。由此,张敷荣先生认为在进行智慧的培养时,“要借重已知的事实,经验或原理;但这些事实、经验或原理必须在自由协调的学术的环境中,采用自动、兴趣与类化诸教学原理,才能发生适当的融化作用而产生智慧”^{[1]52},在此过程中,“超越知识局限,化‘外在之物’为‘内在之物’”^[11]。张敷荣先生认为教学论应促进教师利用好教学原理,“积极培养学生之创造的智慧,不应以刻板的知识强迫注入学生的脑中而硬化其心灵。要这样,将来的世界,才有能思考、能创造、能发明、能领导全人类避免自杀而止于至善的人才”^{[1]53}。

(四)教学论的实践运用:“自动学习中的启发式教学”

因“学”定“教”、为“学”施“教”是张敷荣先生一贯的教学论运用观。他认为应采取一种基于学生“自动学习”的“启发式教学”,并为这种教学形式的合理运用制定了原则。他指出:“正确之启发式教学,与自动学习原理之真义,首在重视学习者自身在学习历程中之紧要地位,使学者能有彻底醒觉之心灵,把握现有之学习机缘,以求迅速达到自我之完全实现。”^[10]他还指出:“务使学生能在一定时间之内,不仅记诵若许典籍,且能在良师审慎指导及其精诚感召之下,获得正确之求学方法与勤挚之为学态度。”^[10]显然,张敷荣先生认为“教”因“学”而有意义,“教”始于“学”、促进“学”、导向“学”,这是其应有目标。张敷荣先生还分别在1982年和1987年两次组织翻译了莫里斯·L·比格(Morris L. Bigge)教授的《学习的基本理论与教学实践》(Learning Theories for Teachers)一书。在译者说明中,他高度赞赏比格教授在新版中增加的“社会性学习理论”一章,认同书中所言:“通过植根于认知过程的信息来控制(教学过程),比通过一系列条件反射更有普遍性

和更有力量”^[12]。由此可见,张敷荣先生主张教师因“学”施教。

(五)教学论的理论根基:“有中国特色的社会主义教育科学体系”

张敷荣先生坚持认为我国应建设具有“中国特色的社会主义教育科学体系”^{[1]75}。他在1985年发表的《开拓高等师范教育新局面刍议》一文中明确提出:“还需在马列主义、毛泽东思想和邓小平同志提出的‘三个面向’的指导下,运用系统论、信息论、控制论及人工智能的原理作为研究教育的方法论基础,用邻近学科的先进成果来充实和改编我们的教育学和其他教育学科的内容和体系。”^{[1]75}他认为:“只有这样,我们才能弄清楚教育的宏观方面和微观方面存在的实质性问题,进行中肯的和有效的教育体制改革,建立具有中国特色的社会主义教育科学体系。”^{[1]76-77}张敷荣先生在1988年发表的《教育理论研究的回顾与展望》一文中又进一步指出:“关于建立有中国特色的社会主义教育科学体系的研究。这方面的研究是教育理论工作者的长期任务,以前已经有了大量研究,今后将向着有计划有组织的规划、设计方面发展。”^[13]

就教学论自身体系建设而言,张敷荣先生主张要正确认识传统教学论与现代教学科学的关系,“要把发掘我国原有的教学论优秀遗产和吸收现代教学的新成果二者科学地结合起来,建立具有中国特色的社会主义教学论体系”^{[1]119}。他认为教学论应该建立在如下学科上:心理学、生理学——帮助了解学生;科学学、社会学——帮助了解教学内容;系统论、信息论、控制论(简称“三论”)——帮助设计教学思路和方法^{[3]12}。

二、张敷荣教学论思想话语叙事的布展向度

对张敷荣先生教学论思想基本话语的梳理回答了其教学论思想中“有什么”的问题。基于此,话语叙事分析还将对张敷荣先生教学

论思想基本话语进行“为何有”“如何有”“有何关系”等布展向度的分析,以便全面连贯认识和理解张敷荣先生的教学论思想。具体而言,张敷荣先生教学论思想话语叙事的布展向度包含四个方面。

(一)融贯中西方教育思想:张敷荣教学论思想话语叙事的时空延展

融贯中西方教育思想的时空延展向度旨在明晰张敷荣先生教学论思想话语叙事对古今中外教学论思想和实践的认识。张敷荣先生基于“洋为中用”“古为今用”的理念打破了教学论思想发展中的时空限制,使继承与借鉴的主张得到贯彻,践行了其所谓的“据空间以争取时间”和“据时间以争取空间”的教育时空观^[10]。一方面,就张敷荣先生教学论思想话语叙事中“古为今用”的时间延展而言,他特别注重对我国古代优秀教学思想进行现代意义解读,如其撰写的《荀子教学思想》《墨子教育思想初探》《论孔子因材施教》^①等三篇文章,都是在谈古论今中剖析了我国教学论现实发展与原有积淀之间的关联,给人以启发。张敷荣先生明确指出:“认识我国古代不仅有丰富的教学经验,而且有丰富的系统科学思想,应给予很好的继承和发展。”^{[1]119}另一方面,就张敷荣先生教学论思想话语叙事中“洋为中用”的空间延展而言,张敷荣先生本人即是在中西方文化碰撞下成长起来的思想结合体,他历经私塾、学堂、近代学校、现代大学等多种教育形式,接受了中西方教育思想的洗礼,更是在美国斯坦福大学有长达八年(1928—1936年)的学习和研究经历,自其回国到四川大学参与大后方教育实践开始,张敷荣先生便将中国教育发展的实际状况和现实需要相结合。通过撰写西方教育发展现状论文、编译西方心理学著作、开设西方心理学理论课程、与国外学校联合培养博士生等方式,张敷荣先生构筑了兼容并包、融贯古今的教学论思想话语叙事基础。

① 该三篇文章为其手稿。

（二）兼顾人与事：张敷荣教学论思想话语叙事的运行机制

兼顾人与事的运行机制向度旨在理顺张敷荣先生教学论思想话语叙事中教学活动各要素之间的关系。如前所述，张敷荣先生的教学论思想话语叙事开始于其对教育学的七个根本问题的思考，其中“谁教”和“教谁”问题分别指向了教学中教师和学生这一对活动主体，其后的五个问题主要是围绕这一对活动主体展开。具体可理解为：“教师为什么教学生”“教师教些什么给学生”“教师怎样教学生”“教师在哪里教学生”和“教师在什么时候教学生”等。由此可知，“人”（教师和学生）之于张敷荣先生教学论思想的话语叙事而言，既是起点又是终点，教师和学生之间的互动，启动了教学中其他各要素之间的有序运行。张敷荣先生认为：“人类教育的历程乃系生长的历程，而人类生长的历程又无时可以脱离社会关系，故言教育目的者既不能忽略社会，亦不能忽略个人。”^{[3]44}因此，人的教育必然不能是一种封闭的孤岛状态，而应基于人的生长发展这一微系统与外界社会这一宏观系统之间的良性互动。落实到教学活动这一现实系统中，一方面，“人”（教师和学生）——以成长为旨归的教学活动主体——要实现有序互动。张敷荣先生认为教师要基于学生的发展来研究教学目标、教科书、补充新教材、研制新教学法^{[1]10-13}。他主张教师的活动与学生的活动必须是统一而协调地发展^{[14]231}。如此，教师和学生才能依据个人和社会的双重规制来开展有意义的教学活动，从而使教师的“教”和学生的“学”都获得充分发展。另一方面，教学活动中的“人”，这一微系统经由教学目的、教学内容、教学方法、教学空间和教学时间诸要素所构成的中介体系与社会这一宏观系统达成平衡与适应。具体到现实的教学活动中，就是将目的、内容、方法、空间和时间等要素具化为教学计划、教学大纲、教科书、教学设备（如各种教具、模型、标本、仪器、图表等）、校舍建设等教学资源^{[14]249}，

从而一起成为张敷荣先生教学论思想中确保教学活动成功的保障条件。如此，教学活动中的各要素，如教师、学生、目的、内容、方法、空间和时间等，都在协调互动中实现有序运行。

（三）并置思与行：张敷荣教学论思想话语叙事的发生场域

并置思与行的发生场域向度旨在说明张敷荣先生教学论思想话语叙事理论是如何支撑实践的，是对张敷荣先生教学论思想话语叙事如何展开的境脉分析。他认为“我国先哲原以博学、审问、慎思、明辨、笃行为修学成德的当然顺序，可谓理论与实行并重，而以实行为最后一步工夫。”^[15]张敷荣先生在其教学论思想话语叙事中将理论和实践并置，并在教学实践的表达中凸显二者融合。就张敷荣先生教学论思想话语叙事的理论发生场域而言，他认识到理论对教学论学科的学术化水平起决定作用，因此，指出要加强教学理论建设和充实教学内容，并认为“基础知识和基本理论是人类科学文化知识的精华，也可以说是当今‘知识爆炸’的核心、动力和源泉。学生们只有牢固地掌握基础知识和基本理论，才能知道新情况，认识新事物，发现和解决新问题”^{[1]79}。在研究生指导工作中，张敷荣先生对培养硕士生和博士生的教学理论水平给予了充分重视。理论建设对改革开放后我国教学论的学科化和科学化水平的提高起到了至关重要的作用。张敷荣先生所从事的西方理论书籍翻译工作、所撰写的学术论文以及所指导的研究生学术写作等，都是其教学论思想话语叙事得以发生的活动场域。就张敷荣先生教学论思想话语叙事的实践发生场域而言，张敷荣先生反对教育领域中的“仓库理论”，主张教学不要忽视基础知识和基本理论，而是要与科研实践结合起来进行。张敷荣先生认为，“教师经常从事科学研究工作，可以促使他们认真钻研有关的科学成就，系统地搜集和积累资料，锻炼和提高自己的分析概括能力”^{[1]79}，从而实现研究实践与教学理论之间的相互促进。

(四)统整识与智:张敷荣教学论思想话语叙事的行动理想

统整识与智的行动理想向度旨在阐释张敷荣先生教学论思想话语叙事的实践追求,是对张敷荣先生教学论思想话语叙事这一学术行动的意义剖析。张敷荣先生的教学论思想话语叙事发生在张敷荣先生所任教的大学、所工作的教育系所、所开设的教学论相关课程中,承载着张敷荣先生作为大学教师在大学教育中所承担的将知识转化为智慧的教育责任。基于大学、教师、大学生等所处的社会定位,张敷荣先生认为,教师应该在大学中引导大学生发展智慧,而不应仅仅进行知识传递。由此可看出,张敷荣先生以教师身份在大学中所展开的教学论思想话语叙事,自然也承担了相应的将教学论知识转化为教学论智慧的行动任务。例如,他在教学论研究生培养实践中提出了研究生应具备知识结构、能力结构和个性结构等主张^{[3]5}。这也是实现张敷荣先生教学论思想话语叙事中转“识”成“智”这一行动理想的关键所在。张敷荣先生教学论思想话语叙事本身也是我国教学论思想话语叙事得以统整识与智的实践之一。自古以来,我国便形成了以《学记》为代表的关于教学活动的专门论著,提出了“教学相长”“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”等教学思想,老子、孔子、孟子等也都在其教育实践中提炼出了具有指导意义的教学理念,但都未能在近代的知识科学化进程中形成体系,这使得我国的教学理论和实践呈现出有教学法而无教学论的特点。改革开放以来,经由张敷荣先生与其他教学论学科人的教学论学科化建构,我国实现了既有教学论智慧与现代系统教学论知识之间的有序统整,进而发展起具有中国特色的教学论思想体系。

三、张敷荣教学论思想话语叙事的现实意义

有学者指出“‘叙事’出现的地方,总有一种‘需要’隐匿于叙事性的背后”^[16]。那么,隐匿于张敷荣先生教学论思想话语叙事背后的

“需要”是什么呢?答案是多元的,既包括近代以来我国教学论知识专业化、独立化、学科化的时代需要,又包含张敷荣先生作为教学论学者学术实践职业化、体系化、成熟化的个人需要。张敷荣先生教学论思想的话语叙事是对我国教学论思想话语叙事的一种个案显现,兼具普遍性与特殊性,蕴含着丰富的现实意义,具体可从四个方面进行理解。

(一)以点带面:在具象描绘中呈现我国教学论思想的话语叙事图景

张敷荣先生教学论思想的话语叙事,在一定程度上可理解为我国教学论思想这一宏观话语叙事的缩影,但又不是完全复制。就此而言,张敷荣先生教学论思想的话语叙事与我国教学论思想的话语叙事之间在主题、结构、要素维度和观念认知上存在着重合,但也有不一致的地方。具体而言,张敷荣先生教学论思想的话语叙事对我国教学论思想话语叙事中的诸多主题都进行了思考和回应。一是对有关古今中外教学理论关系方面的认识。张敷荣先生坚持“古为今用”“洋为中用”原则,立足中国实际,建构具有中国特色的教学论体系。如何与现今中国特色教学论体系的本土化发展、话语体系建设及世界教学论思想对话等现实需要相呼应,仍是我国教学论思想话语叙事中的重要主题。如此一来,张敷荣先生教学论思想话语叙事与我国教学论思想话语叙事就此发生了重叠。二是对有关教学活动要素构成和关联体系方面的认识。张敷荣先生围绕教育学根本问题而衍生的“七教问”教学论思想,注重教师的引导、学生的发展,以及教学中目的、内容、方法、空间和时间等各支持要素的系统协调。对教学活动要素构成和关联体系的认识,是个体学者对教学论思想话语叙事经典主题认识和理解的反映,也是个体学者对学术叙事与宏观历史叙事的认识可能存在出入的部分。三是有关教学实践反馈和评价方面的认识。张敷荣先生在教学中所提倡的统整识与智、转识成智等理念,与现今讨论较多的教学机智、教学智慧、行动反思等议题相对应,是

对一些经典教学论主题的个体表达和理解。如此,我国教学论思想话语叙事图景经由张敷荣先生教学论思想话语叙事的具象描绘得以逐渐浮现。

(二)见微知著:在个体表征中描绘我国教学论思想的话语叙事群像

张敷荣先生教学论思想话语叙事是通过张敷荣先生教学论思想话语叙事线索的梳理,以及对张敷荣先生作为教学论学科人的实践和思想发展的演绎来揭示其同时期尚未完全学科化的教学论学术所蕴含的诸多可能性^[17],再通过触类旁通的方式,探索出我国教学论思想话语叙事一众学人学术生活史的脉络和分析框架,由此实现由个体表征走向群像齐现。有学者指出:“治学术史之根本,不在于对史料的掌握,更不在于对史实的描述,而在于对每一历史阶段本质特征以及历史方位的把握。”^[18]因此,在对张敷荣先生的教学论思想进行话语叙事分析时,需要对其教学论思想的提出、思想资源的介入,以及理论观点的形成等进行细致入微的研究和梳理^[18],以便提炼出张敷荣先生教学论思想话语叙事的内在规律,从而为梳理我国教学论思想话语叙事群像的学术理路提供经验支持。虽然张敷荣先生的个人学术经历不能代表所有学者的学术经历,但是就张敷荣先生的教学论思想话语叙事而言,还是具备一定典型性和时代性的,其在教学论思想话语叙事中所面临的科学化与学科化的时代诉求,是时代赋予学术人的学术责任与使命。另外,张敷荣先生在教学论思想话语叙事中所面临的中西方思想关系,也是我国教学论思想话语叙事中必须面对的共性问题。如此种种,均说明可在张敷荣先生教学论思想话语叙事这一个案呈现中,实现对我国教学论思想话语叙事的群像进行描绘的目标。

(三)鉴古知今:在历史梳理中预见我国教学论思想的话语叙事未来

无论是宏观的学术思想史还是微观的个人学术生活史,“其根本指向并不单纯在学术发展线索梳理及其思想成果的呈现,更是在这

种历史性研究中探寻学术发展的基本规律,进而为未来道路的开辟提供方法论原则”^[18]。在大力弘扬教育家精神的今天,对张敷荣先生的教学论思想进行话语叙事分析,可以在对张敷荣先生这一个体教育家思想和实践的梳理中,实现对我国“教育家群体所共有的价值追求、道德品格、心智模式、能力素质等具有普遍意义的精神特质”的挖掘^[19]。张敷荣先生基于教学论而展开的学术研究,本就对我国改革开放以来的教学论理论发挥了重要的奠基作用,围绕其教学论思想话语叙事而展开的教学论学科化建构、教学论学术人才培养、教学论知识系统化发展等实践,更为我国教学论学术共同体的组建、专业队伍的发展和专业知识的生产作出了不可忽视的贡献。因此,分析张敷荣先生教学论思想的话语叙事,既是与我国教学论思想话语叙事进行一场过去与现在的对话,又是对我国教学论思想话语叙事进行一次追本溯源的解读。同样,学界对教学论思想话语叙事过去和现在的全面理解,亦能使得我国教学论思想话语叙事的未来路径逐渐明朗和清晰。一方面,在历史经验和现实支撑中,学者可以为教学论思想话语叙事的未来积蓄能量;另一方面,经由对张敷荣先生个人学术生活史的描述,学者可以实现对教学论思想话语叙事的具象感知,以此描述我国教学论思想话语叙事的过去和未来。

(四)知行合一:在思想叙述中探寻我国基础教育课程教学改革的实践路径

对张敷荣先生教学论思想进行话语叙事分析是以学者为线索进行的有关我国教学论思想的“考镜源流”,勾画了我国教学论思想发展中理论研究者的实践肖像,反映了其所处时代下我国教学论发展的实际状况。当前我国正处于基础教育课程教学改革的重要时期,“教学改革既是课程改革的内在组成部分,又是课程改革的重要支撑和集中体现”^[20]。在此形势下,基础教育课程教学改革亟须一些生长于我国课程教学实际、着眼于我国课程教学现状的本土化教学思想和理论的指导。张敷荣

先生在进行课程与教学研究时,以我国课程与教学论实际为出发点,对西方的教学理论进行翻译和引介,以此建构起符合中国实际、基于中国经验且能够解释中国现象的中国特色课程与教学论体系^[4]。张敷荣先生教学论思想中有关科学教育、教师教学、教学过程、师范生理论学习与现场实习等方面的认识,对我国当前基础教育课程教学改革具有深刻的启示意义。例如:张敷荣先生基于科学教育的思考提出了教学论思想中的“七教问”,系统阐释了教育中各要素之间的联系和运行机制;张敷荣先生有关教师教学的认识中指出,教师应该在教学目标、教学内容、教学方法及教材编写等方面做好充分准备,成为具备专业精神的教师;张敷荣先生有关教学过程的认识,明确了教师展开有序教学的重要作用,指出了教师在统筹教学目的、方法、条件等要素时所起的关键作用;张敷荣先生还认识到了师范生培养中理论学习与现场实习相脱节的现实矛盾,认为师范教育应运用先进的教学理论和方法来帮助师范生提升专业素质。

四、结语

基于以上对张敷荣先生教学论思想基本话语、布展向度、现实意义的综合分析可以发现,张敷荣先生的教学论思想具有丰富的理论内涵和深刻的实践意义。对其话语叙事进行梳理,有助于实现我国教学论思想体系中个体与团体、历史与未来、跨学科之间的互动与关联,从而进一步推动我国教学论思想体系的丰富和完善。对张敷荣先生的教学论思想进行话语叙事分析,也是希望通过依托个案来展示我国当代教学论思想体系发展中所呈现的时代性、文化性和使命性等特点,从而达成对我国当代教学论思想的具体理解。本研究在对张敷荣先生的教学论思想进行话语叙事分析时还发现,张敷荣先生的教学论思想呈现出科学化与学科化并进的研究理路、教学论与课程论统整的“大教学论”形态,以及职业性与生命性相结合的实践路向等综合特点。首先,科学

化和学科化是张敷荣先生教学论思想话语叙事的外核。就科学化而言,张敷荣先生教学论思想的形成与发展根植于教育学科学化这一宏观背景当中,在科学化的语境规制下,张敷荣先生以撰写学术论文、编制教材、翻译著作、开办附属学校、参与师范生培养等实践,全面且系统地使其教学论思想科学化。就学科化而言,张敷荣先生基于教学论学科发展的学术逻辑和制度逻辑,开展了学科制度结构、学科边界、学科方法论和学科主题等方面的学科化实践^[4],为统整其教学论思想并使之体系化提供了专业支撑。其次,“怎么教”与“教什么”是张敷荣先生教学论思想话语叙事的内核。张敷荣先生在对教学论与课程论的专业性和独立性认识中建构了“大教学论观”^{[3]11}。一方面,他主张“教学论研究决不能就教学论教学,应该把教学论置于整个科学体系之中,在比较、借鉴、影响力等方面打开研究思路”^{[3]11-12},据此,在“怎么教”的话语叙事语境中延展出教学活动中各要素的关系定位、教学活动有序运行的保障条件,以及教学的目的、工具、价值的选择与判断等多个方面的理论认识和实践理念。另一方面,基于“教什么”的话语叙事语境,张敷荣先生提出了课程与教学的交互作用观,其中包含课程指导思想、课程价值观、课程内容组织、课程编制选择、课程安排设置和课程体系等多个维度的课程论思想^{[3]10-11}。再次,职业性与生命性相结合是张敷荣先生教学论思想话语叙事的实践路向。在职业性实践路向的叙事语境中,张敷荣先生教学论思想蕴含在他的课堂讲授、教材编制、实习指导、论文发表等日常工作中。在生命性实践路向的叙事语境中,张敷荣先生教学论思想可细化为生命之中的话语叙事和生命之外的话语叙事,并生成了以其生命实践为底色的四种话语表达,即角色表达、学者表达、学派表达和学术表达。这四种话语表达融合了张敷荣先生以教学论思想话语为主轴展开的多维实践思想。张敷荣先生教学论思想话语叙事细化了人们对所处时代的教学论思想发展现状的认识,丰富了

我国当代教学论思想体系。

参考文献:

- [1] 靳玉乐,沈小碚. 张敷荣教育文集[M]. 南京:江苏教育出版社,2010.
- [2] 王鉴. 论中国特色的教学论学派[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版),2011(1):140-147.
- [3] 靳玉乐,李森. 学术与人生:张敷荣教育学术思想研究[M]. 重庆:西南师范大学出版社,2004.
- [4] 姜文静,兰英. 张敷荣对课程与教学论的学科化建构[J]. 教育研究,2023(8):25-36.
- [5] 刘栋明,王文祥. 从抗争叙事到生活叙事:社会底层群体研究的话语转向[J]. 社会科学战线,2019(10):275-280.
- [6] 曹青. 话语的叙事分析法:理论、方法与实例[J]. 话语研究论丛,2016(1):1-21.
- [7] 杨慧民,张一波. 虚饰的话语叙事:平台资本主义“合法化”的逻辑建构及其伎俩揭底[J]. 思想教育研究,2022(10):78-85.
- [8] 张敷荣. 论以科学方法研究教育问题之必要[J]. 国立四川大学校刊,1946(4):1-2.
- [9] 张敷荣. 教育社会学与师资训练[J]. 国立四川大学师范学院院刊,1944(创刊号):17-27.
- [10] 张敷荣. 十年之回忆[J]. 教育半月刊·复刊,1947(3):1-2.
- [11] 杨霞,兰英. 智能时代教师道德发展要求与形塑路径[J]. 教师教育学报,2022(6):25-35.
- [12] 莫里斯·L·比格. 学习的基本理论与教学实践[M]. 张敷荣,张粹然,王道宗,等译. 北京:人民教育出版社,1991:2.
- [13] 张敷荣. 教育理论研究的回顾与展望[J]. 教育研究,1988(11):8-15.
- [14] 张敷荣. 教学过程[C]//教育学试教论稿(内部参考). 北京:北京师范大学教育学系,1953.
- [15] 张敷荣. 教学的理论与实践:评现行“师范学院学生教学实习办法”[J]. 教育杂志,1948(12):48-53.
- [16] 王蕻. 合法性:现代语境中的价值叙事[J]. 哲学研究,2007(11):69-74.
- [17] 季剑青. 学术史的自觉:李浴洋印象[J]. 南方文坛,2023(1):36-39.
- [18] 王海锋. “学术史”研究范式自觉与构建当代中国马克思主义哲学学术体系:兼论孙正聿先生的当代中国马哲史研究[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版),2022(2):1-17.
- [19] 邹志辉,王苏平. 新时代如何弘扬教育家精神[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2023(6):1-7,14.
- [20] 余文森. 指向中国式基础教育现代化的课程改革[J]. 课程·教材·教法,2023(2):4-8.

Discourse Narrative Analysis of the Distinguished Educator Zhang Furong's Pedagogy Thoughts

LAN Ying,JIANG Wenjing

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Zhang Furong is one of the important founders of contemporary pedagogy in China. His pedagogical thoughts, developed through practice, not only carry the significance of the times but also possess individual characteristics. Conducting a discourse narrative analysis of his pedagogical thoughts involves retrospectively examining what is included, why it exists, how it exists, and its relationships. Specifically, Zhang Furong's pedagogical thoughts consist of five aspects of discourse: the constitutive elements of "Seven Questions of Pedagogy"; teachers with professional spirit and educators who can adapt to time and space changes; the educational ideal of cultivating students' creative wisdom; the educational practice of heuristic teaching in self-directed learning; and the educational theory of the socialist education science system with Chinese characteristics. These form four dimensions within the discourse narrative of Zhang Furong's pedagogical thoughts: the spatiotemporal extension dimension that integrates Western and Chinese educational thoughts, the operational dimension that considers both individuals and matters, the occurrence field dimension that combines thinking and action, and the ideal dimension of integrating recognition and intelligence. By analyzing the basic discourse and layout dimensions of Zhang Furong's pedagogical thoughts, multiple real meanings are revealed, including presenting the landscape of discourse narrative in Chinese pedagogical thoughts through concrete depictions, depicting the group portrait of discourse narrative in Chinese pedagogical thoughts through individual representations, envisioning the future of discourse narrative in Chinese pedagogical thoughts through historical sorting, and exploring the path of curriculum reform in Chinese basic education through ideological narration.

Key words: Zhang Furong; pedagogical thoughts; basic discourse; discourse narrative; discourse analysis; thoughts narrative

责任编辑 邱香华