

DOI: 10.16750/j.adge.2021.07.002

研究生学术论文写作中的概念创新： 意涵、机制与路径 ——以教育学学术论文写作为例

李润洲

摘要：研究生进行概念创新是指对某事物或现象阐释了某种（些）相对新颖的认识。从新颖的程度上看，研究生进行概念创新主要有三种类型：概念独创、概念重构与概念借鉴。而研究生进行概念创新的机制是在感知与表象的互促中创生、在已知与未知的张力中生成和在表指与表谓的结构中阐述。因此，研究生进行概念创新的路径至少有三：一是敏于发现新事物或现象，建构独创的概念；二是敢于质疑已有概念，获得重构的概念；三是善于联想或类比，借鉴其他学科的概念。

关键词：研究生；概念创新；学术论文；教育学

作者简介：李润洲，浙江师范大学教师教育学院教授，金华 321004。

对于研究生而言，学术论文写作无疑具有极其重要的意义。而学术论文写作的关键在于概念创新，因为概念是构成命题与建构理论的基础，而没有概念创新，就不可能提出新的命题、建构新的理论。那么，何谓概念创新？概念创新的机制是怎样的？研究生如何在学术论文写作中进行概念创新？

一、研究生进行概念创新的意涵

知识创新是研究生教育的价值所在，而要进行知识创新，则需从概念创新做起。因为任何真正的思想和科学的洞见皆植根于概念，概念是表达思想和阐述洞见的基础，诚如黑格尔所言：“真正的思想和科学的洞见，只有通过概念所作的劳动才能获得。”^[1]因此，对于学术论文写作而言，能否进行概念创新就直接决定着其价值。如果说概念是人对事物或现象的本质的认识结晶，那么从结果来看，研究生进行概念创新也无非是对某事物或现象阐释了某种（些）相对新颖的认识。从新颖的程度上看，研究生进行概念创新至少有三种类型：概念独创、概念重构与概念借鉴。

概念独创是指基于对新事物或现象的发现而予以命名，从而创制出一个独一无二的概念。从一定意义上说，无论是自然界，还是社会界，抑或人文界，

皆存在着一些新事物或现象等待人们的发现与解释。而一旦发现了某新事物或现象，并予以命名，就会获得一个独创的概念。正如老子在《道德经》中所言：“无名，天地之始，有名，万物之母。”作为“名”的概念是世界万物的“母亲”。世界万物只有予以命名，某事物或现象才能被纳入人的视野，才能向人显示其存在的意义。倘若人对某事物或现象未能形成某种认识，此事物或现象即使存在，也只是外在于人的存在。在此意义上说，概念就成了人们认识的起点。当人们发现了某种新的事物或现象，并予以命名时，就创制了某个独特的概念。比如，随着人工智能的发展，智能教育逐渐成为一种新的教育形态，就需要人们对何谓智能教育、智能教育的意义及其实施路径进行阐述。自然，当下的概念创新主要表现为在已有概念的基础上进行重新定义。因为人类知识发展、累积到今天，对于人文社会科学研究而言，那种通过独创的概念来引领知识创新的可能性会越来越小，而更多的时候则是通过对既有概念的重新解释来拓展、丰富人的认识。

概念重构至少有两种情况：①补充、完善一些定义不够充分、发展不太完善的概念。比如，时下人们对于核心素养有着多种看法，那么核心素养究竟意味着什么就需持续地追问。的确，核心素养是回答“培

养什么样的人”的问题,但从不同的视角来看,核心素养在回答“培养什么样的人”的问题时,却会呈现出不同的理想之人的形象,如从人的视角来看,核心素养呈现出多种形态,有“三维度、六要素、十八个基本点”的中国学生发展核心素养,有“三维度、六要素”的经合组织的核心素养等;从学习的视角来看,有学者建构了一种由“双基层、问题解决层与学科思维层”构成的三层框架结构^[2];从知识的视角来看,有学者建构了一种由“知识内容、知识形式与知识旨趣”构成的三圆嵌套结构等^[3]。对于同一个概念,当从不同的视角进行阐释时,将会呈现相异的认识,从而有助于丰富、完善人们对某一概念的理解。②对既有概念的否定、批判与超越,即指出已有概念存在的缺陷,在弥补已有概念缺陷的基础上提出一个新的概念。比如,关于教学,长期以来,大多数人将教学视为一种特殊的认识活动,常常导致一种知识传递的课堂形态。有学者基于对教学是一种特殊的认识活动的否定与批判,阐述了一种新的教学观,即“教学在本质上是一种理解活动,是师生在具体的情境中实现知识持续构造和价值辩护的介入性实践活动,是深植社会历史文化传统,在知识和学生的不断生成中,面向未来社会的实践解释活动”^[4]。

概念借鉴是指借助联想或类比的相似思维,将其他学科或领域的概念运用到自己研究的学科对象上。比如,“软实力”本源于美国学者约瑟夫·奈在《硬权力与软权力》中运用的一个概念,意指一个国家对其他国家具有的吸引力而非强制力,主要包括文化价值观念、制度、外交政策等,用来分析、探究国际关系。有学者将此概念引用到教育研究中,认为教育的软实力主要由教育观念、教育制度、师资力量等要素构成,其主要表现是教育品质,而教育品质则体现为“教育的自由、平等、担当、激活、区分的程度”,阐述了一种“‘教育综合实力’不只是‘教育的硬实力’,还有‘教育的软实力’。教育的软实力很大程度上取决于‘教育的品质’”的观点^[5]。论者借鉴国际关系学中的“软实力”概念,指出“教育的品质”是“教育强国的‘软实力’”,不仅丰富、拓展了国际关系学中“软实力”概念的内涵,而且指出建设教育强国,不能仅仅停留在教育规模的扩

大、投入的增长与结构的调整上,而应注重提升“教育的品质”这一教育的软实力。

如果说连字成篇的学术论文写作所运用的词语就是一个概念,那么要想在学术论文写作中体现出创新性、做出自己的贡献,研究生就应从概念创新做起。只不过,在学术论文写作中,概念创新并不意味着凡是新的概念皆是好的,不能仅为创新概念而进行概念创新。因为真正的概念创新,其目的并不在于仅提出一个崭新的概念,而在于对拟研究的问题给出一种新的更周全的回答,且对问题的回答拥有确切的事实和严密的逻辑的支撑。因此,概念创新至少要循名责实,经得起经验事实的检验,而不能凭空杜撰、无中生有;要具有清晰的内涵与明确的外延,而不能内涵模糊、外延无边;要始终保持概念内涵与外延的前后一致,而不能偷换概念、言此意彼;要能引起读者的共鸣,能为他者所理解;而不能故弄玄虚、自说自话。

二、研究生进行概念创新的机制

对于学术论文写作来说,概念创新是一种常见的现象,并不稀奇、少见,但在问起概念创新何以可能时,有些研究生却难以回答其究竟,甚至将概念创新视为神秘莫测的冥思苦想或突然涌现的灵感。其实,研究生进行概念创新的机制主要有三:在感知与表象的互促中创生,在已知与未知的张力中生成和在表指与表谓的结构中阐述。

1.从始源上看,概念创新是在感知与表象的互促中创生

概念是人对万事万物的命名,而人之所以能对万事万物进行命名,是因为人天生就具有看、听、触等感知能力,在人与万事万物打交道的过程中,人借助感知能力,将万事万物给予人的刺激转化、生成为表象,而表象又会反过来增强人的感知。在感知与表象的互促中,对某事物或现象的认识就会逐渐清晰、明了,在头脑中形成某个概念。即是说,在概念的创生中,万事万物对人的刺激先形成的是关于某事物或现象的表象,对这种表象进一步明晰,就会形成关于某类事物或现象的“原型”或“范例”。这种关于某类事物或现象的“原型”或“范例”在

一定程度上就意味着对某类事物或现象本质的洞见,人运用语言进行表达就形成了关于某事物或现象的概念。当然,一个概念的形成往往需要经历一个感知与表象双向互动的多重叠加的过程,而不是沿着由感知到表象再到概念的直线运动。从此意义上说,任何概念从始源上皆建立在经验事实的基础上,即使那些看似没有经验事实支撑的虚构的小说人物,诸如孙悟空、猪八戒等,其实也是某类人的形象的反射与综合,否则,人就无法理解、阐释其言行。诚然,人一旦拥有了概念认知能力,那么始源意义上的由感知到表象的双向互动的概念创生,就会进化、提升为感知、表象与概念的互为耦合,即在概念创生中,感知、表象与概念就会相互渗透、彼此关联,历经三者相互间的不断磨合与彼此匹配,最终使某个概念逐渐清晰,其样态就会呈现出基于感知形成表象、基于表象溯源感知和基于概念追溯感知与表象这三重创生概念路径的互动与融合。

2.从内容上看,概念创新是在已知与未知的张力中生成

人之所以创生某个概念,是因为人对某事物或现象产生了疑问,这种疑问在认知上就表现为在已知与未知之间产生了张力,即对于完全已知的东西,人没有必要再去创生概念;而对于完全未知的东西,人也不可能创生概念。只有在已知与未知之间产生了疑问时,人们才会试图问个究竟,才会萌发创生一个新概念予以表达的愿望。比如,有学者发现“教师即知识传授者”使教学蜕化为知识的搬运,严重削弱了教学的教育性;而“教师是反思性实践者”则“更多强调对技术理性的超越,强调对实践主体自身主体性地位的彰显与确立,但较少考虑实践主体的文化身份和文化处境对其实践行动的影响”。于是,在“何谓教师”这一问题上,论者创生了“文化理解型反思性实践者”的概念,认为“文化理解型反思性实践者是教师反思性实践与文化理解融合生成的一个概念,它揭示了教师反思实践的文化理解性特征和教师文化理解的实践反思性特征。”^[6]在此概念的创生中,“教师是知识传递者”和“教师是反思性实践者”是已知的,但无论是“教师是知识传递者”,还是“教师是反思性实践者”,皆存在着一些教学困境,鉴于此,“何谓教

师”就成了一个未知的问题。正是在“何谓教师”的已知与未知的张力中,论者提出、阐释了一个新概念,即“教师是文化理解型反思性实践者”,论证了此概念提出的合理性及其价值。

3.从形式上看,概念创新是在表指与表谓的结构中阐述

概念作为一种对某事物或现象的认识,并不表现为一个单独的词语,因为一个单独的词语并不能完成一个完整的认识,凡是只用一个单独的词语表达一种认识的行为,皆需借助特定的言说语境;否则,人们就无法把握该词语的意涵。而作为认识的概念之所以赋有意义,则在于概念既有“认”,也有“识”。因为“认”意味着确认、指出一个对象,而“识”则意味着对该对象有所辨识与理解。因此,作为认识的概念,从形式上看,就表现为在表指与表谓的结构中阐述。

“表指”即指认一个对象,将该对象从其他对象中区别开来,等待着其他概念的说明与解释。“表谓”即对那个被指认出来的对象加以说明或解释,说明它属于哪一类,解释其具有何种功能等。在语言学上,“表指”是主词,“表谓”是谓词,主词意指某个事物或现象;谓词则表示类或属性。“表指”与“表谓”的联合就意味着对某对象做出一个判断,从而提出一个命题,所表达的就是认识者对某对象所获得的一种理解与看法。从此意义上说,无论何种类型的概念创新,从形式上看,皆表现为在表指与表谓的结构中进行阐述,其典型样式是“…是…”,而概念创新则在“…是…”中植入了新的内容,表达了某种新的见解。

三、研究生进行概念创新的路径

如果说概念创新的机制是在感知与表象的互促中创生、在已知与未知的张力中生成和在表指与表谓的结构中阐述,那么研究生进行概念创新的路径至少有三:①敏于发现新事物或现象,建构独创的概念;②敢于质疑已有概念,获得重构的概念;③善于联想或类比,借鉴其他学科的概念。

1.敏于发现新事物或现象,建构独创的概念

在“唯独变是不变的”时代,势必会涌现出众多的新事物或现象,这些新事物或现象会倒逼人进行新的思考,需要建构独创的概念予以阐释。就教

育而言,无论是教育理念,还是教育内容,抑或教育方式等,在人工智能时代都呈现出新的变化,教育实践也在不断改革与发展。面对各种新事物或现象,只有创造出新的概念,才能予以理解与阐释。因此,在概念创新中,应敏于发现新事物或现象,对所发现的新事物或现象,运用人的各种感知能力进行深度“扫描”,即对研究对象施加视觉、触觉、感知与直觉等,在深入、细致地观看、感受与体验新事物或现象的过程及其结果后,开展事实性的描述与解释。具体而言,要尽量全面、完整地呈现对象的各种特征或属性,识别、遴选出其中关键的特征或属性,并围绕这些关键的特征或属性构想一个具有解释性的概念,以便让对象“像是”一个主体那样“说出它自身是谁”,在还原出一个尽可能“真”的对象的同时,基于自己的经验与见识进行阐释。从一定意义上说,概念的形成是一个抽象的过程,但概念抽象却要基于某事物或现象的具象。如果抽象出来的概念与某事物或现象缺乏对应、契合的关系,那么作为抽象的概念就成了不可理喻的符号。

当然,在基于新事物或现象进行抽象而形成概念时,起初新事物或现象呈现给人的大多是整体的杂多,而要从整体的杂多中抽象、概括出其本质,则需经历一个由分析到综合的“从多到一”的过程。这一过程,从现象学的观点来看,就是渐进式还原,其操作是先将某新事物或现象的各种认识进行并置,然后按照某标准对某事物或现象的认识展开对比分析,以确定各种认识在解释某事物或现象时的效力;最后依据科学的分类,区分、划定各种认识的位置和彼此的边界。比如,有学者在分析“教育生活中的智慧之行”时,先是将教师在学校教育场域中的工作分为“对作为教育内容的知识和经验的处理与挖掘”“对作为教育资源的时间、空间的配置”“对作为教学活动载体的教学过程在建构”与“对作为教育对象的学生的意志的组织”,然后从这四种工作中提取“处理”“挖掘”“配置”“建构”“组织”这些关键词进行详细的分析与论证,从而回答了“何谓教育生活中的智慧之行”,使教育智慧“不再只可意会而不可言传”^[7]。

2.敢于质疑已有概念,获得重构的概念

从内容上看,学术的发展就表现为概念的创新,

进而为人们提供一种新认识,正如马克思·韦伯所说:“社会科学的历史一直是而且仍将是一个通过构造、重构概念而排列、整理现实的持久过程。”这是因为作为人的存在方式的实践,总会遭遇各种各样的问题,而概念是随着问题的产生而产生的,也会随着社会生活内容的变化而变化,因此“社会科学的重大进展实质上与理论或实践问题的转换紧密联系,并且以批判、构造概念的形式表现出来”^[8]。从此意义上说,概念创新离不开在新时代背景下对已有概念的质疑,而敢于质疑已有概念,就是发现已有概念所存在的缺陷,结合社会发展的新要求,重新审视、完善已有的概念。比如,课程是教育学的一个基本概念,对“何谓课程”也有多种回答,诸如课程即学科,课程即预期的学习结果,课程即学习经验,课程即社会再生产等。但带着质疑的眼光审视这些定义,就会发现上述定义仅仅揭示出课程的一个侧面,诸如课程即学科,强调了课程的客观知识,却忽视了教师和学生所具有的主观知识;课程即预期的学习结果,凸显了教学目标,却忽略了教师教与学生学的过程;课程即学习经验,彰显了学生的主体作用,却淡视了已有知识的影响;课程即社会再生产,侧重于教学的知识传递,却忽略了教学的知识创新等。因此,有学者在质疑已有课程概念的基础上,将课程定义为“学术计划”,认为作为学术计划的课程主要包括“目的、内容、学习者、教学过程、教学资源、评估与调整”等要素,从而提出了一个有关课程的综合定义^[9]。

从学理上说,敢于质疑已有概念并不意味着对已有概念的完全否定,而是既要指出已有概念存在的偏误,也要认可其具有的合理性,还要在指出已有概念存在的偏误的基础上,大胆地提出自己的观点。从操作上看,在辨析已有概念时,至少应学会“三问”:一问某概念能否成立。如“课程即学科”能成立吗?二问有没有其他的定义。如除了“课程即学科”外,还有哪些课程观。三问如果某课程观成立,需要什么条件。如“课程即学科”若能成立,那么是在什么条件下成立的?通过“三问”,就不难发现已有概念可能存在的偏颇,在持续的深入思考中就会提出自己的观点,从而将那种仅仅引用别人

定义的重复言说提升为论证自己概念的创新,就会重构概念。而一旦提出了一个新的概念,那么新的概念就会带来新的思路与新的思想,从而使学术论文写作具有创新性。可以说,任何概念皆非完美无缺,只要敢于质疑已有概念,并运用日常用法、定义、词源、隐喻、跨文化和条件等概念分析法^[10],就会发现已有概念的使用范围及其可能存在的弱点或不足,从而对已有概念加以解构与重构。

3. 善于联想或类比, 借鉴其他学科的概念

借鉴其他学科概念的前提是善于联想或类比。联想或类比是基于相似性思维在不同事物或现象之间建立起联系,进而构想出一个新颖的概念。如果说分析性思维长于对某事物或现象进行条分缕析地深入挖掘,那么相似性思维则善于在各种事物或现象之间建立联系。而要在各种事物或现象之间建立联系,则需借助人的联想与类比,将一事物或现象联想或类比为另一事物或现象。在运用联想或类比借鉴其他学科概念进行概念创新时,常见的有两种方式:①将其他学科的概念作为上位概念来演绎本学科的下位概念,即由一般到特殊。比如,有学者由哲学意义上的“爱”演绎“教育爱”,先阐述哲学意义上的“爱”是“人之根,是使人得以诞生的力量,也是使人得以延续、发展的力量,是人深沉的精神需要,是本体论意义上的归根”,然后再阐述“教育爱”,认为教育爱既是一种“代际之爱”,也是“无条件的普遍之爱”,还是“一种道德之爱”的“类母爱”^[11]。②将其他学科的概念作为平行概念,来阐释本学科的概念。比如,将教育视为一种生态,将教学当作一种交往。在教育学的概念界定中,运用隐喻来解释教育这一概念,是一种创新迭出、影响深远的做法,如柏拉图将教育隐喻为“心灵的转向”;夸美纽斯将教育隐喻为“种子”;杜威将教育隐喻为“成长”等。而隐喻的运用其实是一种类比,即将两个看似无关的事物或现象因其某些方面的相似性而联系起来。

如果说概念创新从形式上看皆表现为在“表指与表谓”的结构中阐述,那么从内容上看,概念创新则是通过引进一个新的视域、视角,使某个特定的概念呈现出一种新的样态、赋有一种新的意涵。而借鉴其他学科的概念进行概念创新之所以可能,是因为在人

们通过语言表达某事物或现象时,语言并不是对某事物或现象的直接呈现与机械表征,而是借助人头脑中的某种观念才得以呈现与理解的。因此,任何语言表达皆是一种“语言—观念—事物”的综合体。当人对同一事物持有的观念不同时,呈现在人头脑中的事物就会呈现出差异,人对同一事物的理解也会不同。而借鉴其他学科的概念,实际上就是拓展、更新了人头脑中对某事物的观念,从而更新了对某事物的认识。但不管怎样,没有概念创新,在学术论文的写作中就难以构思新的思路、阐述新的思想,学术论文写作就会深陷于对已有观点的重复。从此意义上说,学术论文写作就“成”在概念创新,而“败”则在概念平庸。如果说人类的认识是一个永无止境、守正创新的过程,那么作为研究结果的学术论文写作则需从概念创新做起,既可以基于新事实或现象抽象出独创的概念,也可以基于质疑对已有概念进行重构,还可以基于联想或类比借鉴其他学科的概念,并通过建构独创概念、重构已有概念或借鉴其他学科的概念实现学术论文写作的应有价值。

参考文献

- [1] 黑格尔. 精神现象学(上卷)[M]. 贺麟, 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 1979: 35.
- [2] 李艺, 钟柏昌. 谈“核心素养”[J]. 教育研究, 2015(9): 17-23.
- [3] 李润洲. 何谓核心素养——一种“人—学习—知识”视角的回答[J]. 教育科学研究, 2018(5): 5-12.
- [4] 叶波. 教学本质新探: 从“认识”到“理解”[J]. 课程·教材·教法, 2019(5): 77-82.
- [5] 吴康宁. 教育的品质: 教育强国的“软实力”[J]. 教育发展研究, 2015(11): 1-4.
- [6] 程良宏. 成为文化理解型反思性实践者: 教师角色的新定位[J]. 课程·教材·教法, 2019(11): 108-114.
- [7] 刘庆昌. 教育生活中的智慧之行[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2020(3): 5-18.
- [8] WEBER M. Methodology of social sciences[M]. Transaction Publishers, 2011: 105-106.
- [9] 拉图卡, 斯塔克. 课程: 学术计划[J]. 黄福涛, 译. 清华大学教育研究, 2019(3): 33-45.
- [10] 石中英. 教育学研究中的概念分析[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2009(3): 29-38.
- [11] 高德胜. 论爱与教育爱[J]. 中国教育学报, 2018(12): 49-55.

(责任编辑 周玉清)