

中国教育学标识性概念的理论内涵与生成逻辑

——基于学术流派与话语实践的考察

周兴国^{1,2}, 葛 燕²

(1. 安庆师范大学 教育科学学院, 安徽 安庆 246133;

2. 安徽师范大学 教育科学学院, 安徽 芜湖 241002)

摘 要: 中国教育学标识性概念的提炼, 既是构建中国特色哲学社会科学话语体系的核心议题, 也是中国教育学走向理论自觉与自信的重要标志。对古今中外教育思想流派和话语实践的考察表明, 标识性概念是理论主张凝练表达的基本形态与功能特征, 其意义生成深受特定话语规则体系的制约, 具有符号载体性、话语生产性和陈述权威性三重属性。中国教育学标识性概念的提炼, 需要区分教育学的标识性概念与学科的基本概念、教育学的标识性概念与教育的标识性概念, 而不能将它们混淆起来。从理论环节的角度看, 中国教育学标识性概念的提炼, 有一个从概念论述到“标识”阐释再到“标识性概念”形成的发展过程。

关键词: 中国教育学; 标识性概念; 话语实践; 学派宗旨; 生成逻辑

中图分类号: G40-02 **文献标识码:** A **DOI:** 10.3969/j.issn.1005-2232.2026.02.001

在构建中国特色哲学社会科学话语体系的时代背景下, 提炼中国教育学的“标识性概念”已成为学界关注的重要议题。理论上, 中国教育学的标识性概念不仅承载着中国教育思想的历史积淀与实践智慧, 更关乎中国教育学自主知识体系的建构与国际学术话语权的提升。然而, “标识性概念”本身并非自明的理论工具, 其内涵的模糊性、方法论基础的薄弱性, 以及与中国教育实践之间的关联性, 使得相关讨论往往陷入“为何提炼”“何为标识”“如何提炼”等多重困惑。本文试图从理论流派与话语实践的视角, 通过对“标识性概念”的理论内涵、相关概念加以辨析, 揭示其生成逻辑, 以为中国教育学标识性概念之提炼提供可能思路。

一、中国教育学的标识性概念何以成为问题

中国教育学的标识性概念何以成为问题? 在什么意义上, 我们可以说某一概念是中国教育学的标识性概念? 当人们追问“中国教育学的标识性概念何以成为问题”时, 这一提问本身隐含着三个前提预设: 中国的教育学应当有其独特的概念体系, 并拥有能够标识“中国教育学”的核心概念。而之所以成为问题, 恰恰在于此类标识性概念在理论论述和教育知识生产中尚未真正显现或被意识到。由此出发, 标识性概念的理论前提是, 中国教育学作为整体的存在, 应具有独特的教育观念形态与实践指向。尽管它并非与别国或全球教育学截然对立, 但至少应区别于域外教育学, 从而彰显其自身的主体

收稿日期: 2025-03-06

基金项目: 2022 年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国式农村教育现代化政策体系研究”(课题编号: 22JJD880018)。

通讯作者: 周兴国, E-mail: xingguozhou@ sina.com

地位。

首先,“中国教育学的标识性概念”这一命题的提出,本质上是从中国与世界的教育学关系视角出发的理论自觉。它不仅意在呈现近代以来中国教育现代化进程中的开创性探索,也试图捕捉并命名由此形成的独特教育实践样态。表面上看,这一努力或许会遭遇如下质疑:教育学向来以思想流派而非国别划分,如赫尔巴特的普通教育学、杜威的实用主义教育学等,何需强调“中国的”教育学?然而,必须认识到,理论是现实观念的反映。马克思曾经指出:“德国的哲学是德国历史在观念上的延续。”^[1]马克思在《〈黑格尔法哲学批判〉导言》中的这一论断,深刻揭示了理论与现实的反映关系。马克思所说的德国哲学,特别是当时占统治地位的黑格尔哲学及青年黑格尔派思想,并非脱离德国土壤的抽象建构,而是德国历史发展进程在思想领域的观念显现。“中国的”教育学,同样如此。

推而论之,倘若不能反映中国教育实践的他域理论概念不断被援引为阐释框架,进而试图通过域外的理论对本土教育实践产生建构性作用,那么这种外来概念的引入便极可能引致理论与实践的深层断裂。以“他者”概念为例,“他者”的概念源自列维纳斯的存在主义哲学,旨在阐释自我与异己者之间的存在论关系。这一概念深深植根于西方个人主义传统,用以描绘以独立个体为本位的伦理境遇。然而,在中国注重人伦关系与情感联结的社会语境中,简单套用此类概念,虽在学术表述上显得现代而国际化,却可能遮蔽本土教育经验的特有关怀。这正是马克思在《资本论》第二版《跋》中提出的“别国的现实在理论上的表现”^[2]这一命题所针对的问题。尽管如此,由于其在学界被反复援引与讨论,“他者”仍在一定程度上获得了某种标识性地位。这一现象恰恰揭示出中国教育学在概念提炼过程中所面临的核心困境:一方面需要与全球学术话语接轨,另一方面相关概念却又无法塑造本土教育的未来图景,发挥概念的建构性作用,从而面临概念阐释与实践经验或中国教育的错位。

其次,中国教育学“标识性概念”作为问题的提出,其本身隐含了一种将中国教育实践观念带到世界面前的思想冲动。“人们用‘概念’命名的是这样一些观念,在这些观念中,我们把一个对象或整个对象领域普遍地带到我们面前来了。”^[3]海德格尔此言并非在正面定义概念,而是揭示传统形而上学中概念的本质及其困境:概念是一种普遍化的表象工具,它让事物以抽象共相的方式“在场”,从而成为人类理性掌控对象领域的工具。这意味着,本质主义的概念观忘记了存在本身的具体性、历史性与丰富性,将活生生的存在压缩为静态的观念对象。海德格尔的哲学正是要打破这种概念化思维的统治,开启一种更本源、更贴近存在之真理的“思”与“言”。这一思想所要求的,并不仅仅是事物或观念的概念化与普遍化,更是概念化背后的独特事物或观念以语词方式的集中显现。海德格尔对这一困境的揭示,为我们重新理解“标识性概念”提供了重要的思想启示。真正的概念化工作,不只是将活生生的教育实践压缩为抽象的共性表述,而是让那些独特的教育实践或观念以语词的方式集中显现——这正是“标识性概念”的使命所在。中国教育学“标识性概念”的提出,并非追求一种脱离具体语境的抽象普遍性,而是要让扎根于中国教育实践、承载中国教育探索经验的独特观念,以概念的形式获得清晰的思想表达,从而被世界看见,被世界理解。

由此可见,中国教育学的标识性概念,是在构建中国特色哲学社会科学话语体系的整体语境中得以凸显的核心议题。近年来,学界与政策文献反复呼吁提炼“原创性、标识性概念”,其实质是向教育学提出理论建构的时代要求——形成能够系统表征中国教育实践、理论创新,并区别于西方话语体系的核心范畴。其背后的深层意涵是,不同国家和地区的文化传统、生活方式、价值观念及思想意识存在深刻差异;即便从人类共通性的视角审视,这些差异也足以导致教育实践形态的显著分野。这种差异性意味着,那些普遍化、抽象化的教育学概念,往往只能把握教育实践的共性维度;而教育实践所蕴含的独特性诉求及其内在逻辑,则有可能在宽泛的普遍性叙事中被遮蔽乃至消解。正是这种植根于文化土壤的差异性与独特性,构成了教育学流派乃至教育实践流派得以生成的内在根据。它使不同

的教育思想体系能够以标识性概念的形式,在话语层面获得表达、累积与彰显,从而在多元对话中确立自身的理论位置与实践品格。

再次,概念的“双重缺席”,即教育实践概念的理论沉默与教育理论概念的实践空悬,使得中国教育学标识性概念的提炼变得紧迫起来。改革开放四十余年来,中国教育实践领域形成了一大批具有标识意义的概念,从“素质教育”“均衡发展”到“立德树人”“教育强国”,等等。这些概念不是学者书斋里推演出来的学理范畴,而是在回应中国教育现实问题、总结中国教育实践经验、规划中国教育未来走向的过程中凝结而成的实践智慧结晶。它们具有三个鲜明的共同特征:一是政策话语与实践话语的高度融合,既出现在国家教育改革文件的核心表述中,也渗透于校长办学、教师教学、家长言说的日常语境里;二是强烈的时空规定性,每一个概念都对应着特定历史阶段中国教育面临的核心矛盾与战略抉择;三是实践规范功能优先于理论解释功能,它们首先是为了“发展”,为了“改革”,为了“现代化”而被提出的行动纲领。

然而,一个令人深思的现实是:这些已经深刻改变中国教育面貌,凝聚了集体智慧的中国教育的标识性概念,在相当长时期内并未被纳入教育学理论建设的核心议题。它们虽然频繁出现在教育研究者的理论论述中,但多数研究停留于政策解读、经验总结、工作部署层面,鲜有将其作为“理论对象”加以系统建构的学术努力。结果是,“素质教育”这个概念指导了中国二十余年教育改革,影响了数代青少年成长,却至今缺乏一个得到学界基本共识的、具有内在逻辑一致性的“素质教育理论”;均衡发展在实践层面取得举世瞩目成就,县域义务教育基本均衡通过国家督导认定,城乡教育差距持续缩小,特殊群体受教育权得到有力保障,但“教育均衡发展理论”却仍停留在政策目标的罗列与指标体系的描述上,未能形成关于均衡的动力机制、阶段特征、实现路径及其与公平、正义关系的深层理论阐释。

与这种教育实践概念的理论沉默形成对照的,是教育理论概念的实践空悬。中国教育学人数十年来不懈探索,致力于建构具有本土主体性的教育学理论体系,涌现出“‘生命·实践’教育学”“主体教育论”“情境教育理论”“新基础教育”等具有原创性的中国教育学的标识性概念。这些概念在学术共同体内部产生了相当影响,形成了特色鲜明的理论流派,培养了一批认同该理论话语的研究者和实践者。但不可否认的是,这些中国教育学的标识性概念与前述中国教育实践的标识性概念,在一定程度上处于隔离状态。而引入的一些教育理论概念如“他者性”“关怀伦理”“人文主义教育”等,则处于一种实践悬空状态。中国教育实践概念的“理论沉默”与中国教育学理论概念的“实践空悬”,构成了当前中国教育学标识性概念提炼最需要正视的结构性困境,是中国教育学理论体系建构必须要解决的重大理论问题。

概言之,中国教育学标识性概念的提炼,绝非单纯的术语创新或话语修辞,而是一项关涉教育学理论体系建构、本土教育经验理论化表达以及中国教育学术主体性确立的系统工程。它既需要在思想层面突破传统概念的束缚,在理论上形成反映中国教育实践的概念,又需要在实践层面打通教育实践概念与教育理论概念之间的壁垒,使扎根中国教育沃土的实践智慧能够获得系统的理论建构,也使具有本土原创性的理论概念能够真正回应并引领教育实践。这既是中国教育学回应时代要求的理论自觉,也是中国特色哲学社会科学话语体系建设在教育领域的具体落实。

二、对中国教育学标识性概念的初步理解

对教育思想史的考察,或许可以为标识性概念的理解提供有益启示。纵观古今中外的教育思想发展历程,但凡具有重大贡献的教育家或教育思想流派,无不拥有其相应的标识性概念。例如,孔子的

教育思想, 尽管并非现代意义上的教育学, 但也有其标识性的概念, 其思想以“礼”“仁”为核心, 并形成“启发诱导”“因材施教”“有教无类”等为标识的概念。人们看到这些概念, 便能够在观念意识深处联想到孔子的教育思想。古希腊柏拉图的教育思想, 尽管不能孤立地以某个概念为标识, 但若干概念在观念体系中的相互论证与辩护, 形成与柏拉图的教育主张紧密联系在一起的概念系统: 从“理念论”的哲学设定出发, 通过“音乐体育”训练基础品性, 经由系统学习引发“灵魂转向”, 最终运用“辩证法”培养出执掌最高真理的“哲人”。这一以追求绝对真理和至善为根本导向、强调理性启蒙与灵魂改造、服务于理想城邦建构的概念体系, 共同构成了柏拉图教育思想无可替代的标识性特征。近代以来, 德国赫尔巴特的“普通教育学”, 狄尔泰的“文化教育学”, 以及形成于 19 世纪末 20 世纪初的拉伊和梅伊曼的“实验教育学”, 其“普通”“文化”“实验”等都成为具有标识性的概念。进入 20 世纪, 世界范围内又有“永恒”之于永恒主义教育哲学、“要素”之于要素主义教育哲学、“结构”之于结构主义教育哲学, “实用”之于实用主义教育哲学, 如此等等。而当永恒、要素、结构等诸如此类概念成为特定教育哲学流派的指称概念时, 这些概念也就成为特定教育哲学流派的标识性工具。这种标识亦即意味着某种不同于其他教育流派的教育主张、隐含在教育主张背后的教育价值观念以及对教育之本质的理解。

在宋明理学传统中, 标识性概念常与学派及其宗旨紧密相联, 往往是某一学派思想主张的核心表达。这类概念并非中立的术语, 而是承载着明确的价值立场与学术取向, 具有鲜明的学派标识功能。例如, 朱熹的“天理”、刘蕺山的“慎独”、王阳明的“致良知”, 皆不仅是其学问体系的凝练表达, 也构成了各自学派的理论旗帜与思想边界。这样的概念, 毫无疑问都具有标识性的特征。它们既是学派的宗旨, 也是学派的标识性的概念。通过此类概念, 学者得以迅速把握其学问大旨, 进而理解其问题意识与实践路径。对此, 王阳明说: “如今苦苦定要说明知行做两个, 是甚么意? 某要说做一个是甚么意? 若不知立言宗旨, 只管说一个两个亦有甚用。”^[4]强调立言须有宗旨, 否则论述易流于散乱。黄宗羲在《明儒学案·发凡》中进一步阐明: “大凡学有宗旨, 是其人之得力处, 亦是学者之入门处。天下之义理无穷, 苟非定以一二字, 如何约之使其在我? 故讲学而无宗旨, 即有嘉言, 是无头绪之乱丝也。学者而不能得其人之宗旨, 即读其书, 亦犹张骞初至大夏, 不能得月氏要领也。”^[5]¹⁴同时, 他也反思立宗旨可能带来的局限。“宋儒学尚分别, 故勤注疏; 明儒学尚浑成, 故立宗旨。然明儒厌训诂支离而必标宗旨以为的, 其弊不减于训诂。道也者, 天下之公道; 学也者, 天下之公学也, 何必列标宗旨哉?”^[5]³³⁰

事实上, 宗旨作为学派标识, 既维系着学派内部的认同, 也推动着思想的争鸣与发展。例如, 王阳明以“致良知”为宗, 湛若水以“随处体验天理”为宗, 二者之间的分合辩难, 不仅形塑了心学内部的思想光谱, 也影响了其后学的理论走向。正如《明史》所载: “守仁以致良知为宗, 若水以随处体验天理为宗……湛氏门人最著者: 永丰李怀、德安何迁、婺源洪垣、归安唐枢。怀之言变化气质, 迁之言知止, 枢之言求真心, 大约出入王、湛两家之间, 而别为一义; 垣则主于调停两家而互救其失, 皆不尽守师说也。”^[6]这种基于不同宗旨的互动与分化, 恰如朱一新引《明儒学案质疑》一文中所说的那样: “明儒各立宗旨, 互相辩驳。”^[7]由此可见, 标识性概念在宋明理学中不仅是对学问主张的提炼, 更是学派建构、思想对话与理论演进的重要载体。从思想的一面来看是宗旨; 从话语的一面来看, 便是标识性概念。这样一种承载着学派宗旨、凝聚着实践智慧的标识性概念, 通常具有以下三个方面的特征。

(一) 符号的载体性

在理论的建构视野中, 标识性概念并非仅仅作为论述的工具而存在, 而是思想与观念的符号性载体。其核心功能在于将理论的内涵与立场以凝练而简洁的符号形式呈现出来。这样的概念不仅具备符

号的象征性,也具有传递学术主张与价值导向的承载性。

从承载思想和观念的维度来看,中国教育学的标识性概念必须同时满足以下两个方面的要求。其一,它须能集中反映中国教育的实践规律。这意味着该概念并非凭空构造,而是植根于中国教育的历史脉络与现实土壤之中,能够捕捉并概括中国教育在文化传统、制度演进、主体经验等方面所呈现的结构性特征与内在逻辑。例如,“教学相长”这一概念不仅描述师生互动的一种形态,更凝聚了中国传统教育中对师生关系动态性与伦理性的深刻体认。其二,它应能对中国教育的变革与发展发挥建构性作用。标识性概念不只是描述教育现象、反映教育世界,而应具备前瞻性与规范性,能够参与教育现实的意义塑造与未来教育实践的走向。它既是理解教育的透镜,也是推动教育实践变革的话语力量。例如,“素质教育”这一概念作为中国教育的标识性概念,不仅在政策与学术层面重新定义了教育目标,也实质性地推动了课程改革、评价体系乃至全社会教育观念的系统转型。符号的体裁性,确保了概念的“教育”所指。

(二) 话语的生产性

概念的生成并非纯粹的逻辑抽象或孤立创造,而是始终受到某种匿名规则体系的制约与形塑。这意味着,任何一个概念之所以成为“标识性概念”,是因为它被嵌入并服从于一套未被明言却实际支配话语生产的规则网络。在不同的规则体系下,同一能指可能承载截然不同的意涵与意义。概念之所以可能且具有意义,正因为它在一个由话语实践重组而成的全新话语网络中获得了特定位置。换言之,往往是话语实践本身,即陈述之间的联结方式、话语生产机制、知识场域的结构性变动发生重组之后,新概念的意义才得以建构,旧概念亦随之发生意义流转,标识性概念才有可能形成。

因此,某一概念能否成为标识性概念,从根本上取决于概念所处的话语实践体系。这既涉及话语表达与生产所依循的规则框架,也涉及话语实践如何在具体社会历史条件下建构认知对象、塑造言说主体位置、确立特定真理形态,并与制度安排等非话语实践要素相互交织。话语的这种生产性,使得教育学概念的“中国性”得以保证,也使得域外借用的概念因其脱离中国的教育实践而难以成为中国教育学的标识性概念。

(三) 陈述的权威性

标识性概念并非孤立、封闭的术语,而是在特定话语实践中被时代所接受、承认,并作为有效言说基础的陈述。这就是说,标识性概念具有权威性。它们“或者被用作类比确定,或作为一般原则和为某个推理所接受的前提,或作为可以转让给其他内容的模式,或作为一种更高一级的内涵活动”^[8]。这一权威性不仅包括被视作“正确”或“权威”的陈述,也涵盖那些引发争议、受到批评乃至被明确否定的对立论述。正是这些相互竞争、彼此对话的陈述,共同划定了一个话语得以展开、交锋与自我确立的论辩空间。标识性概念总是生成于或嫁接于更广泛的知识与文化母体之上。因此,要真正理解中国教育学的标识性概念,还必须审视它与异质性领域如哲学传统、社会思潮、制度实践乃至日常经验等方面的关系,它从中汲取的思想资源与权威支撑,以及它是如何在动态的话语网络中确立自身的位置与功能的。如果一个概念仅作为表述中的术语工具而存在,即可被替换而不影响理论的论述,那么它就尚未具备标识性概念应有的思想承载力与历史介入能力。真正的标识性概念,往往以其符号的独特性、意义的厚度与实践的指向性,持续在话语场域中激发阐释、争鸣与行动,因而具有不可替代的权威性。陈述的权威性,确保了中国教育学概念的“标识性”。

三、与中国教育学标识性概念相关的概念辨析

就概念所指而言,与中国教育学标识性概念相对应的是中国教育的标识性概念;就概念所能发挥

的作用或功能而言，与中国教育学的标识性概念相对应的则是教育学的基本概念或学科术语。由此，我们需要对这两组概念进行意涵的辨析，从而进一步明了中国教育学标识性概念的外延。

（一）中国教育学的标识性概念与学科的基本概念或术语

教育学作为一门学科，有其独特的概念系统，如教育、教学、课程、教师、学生、德育、智育、体育、美育、劳动教育、义务教育、高等教育、学前教育等，这些概念又可进一步细化为更为具体的概念，如义务教育概念下的学龄儿童、义务教育法、就近入学、义务教育课程标准等。这些概念构成了学科的知识框架与话语边界，是学科得以成立和发展的前提，也是教育主张、教育思想阐述的工具。正是通过这个概念工具，教育学的理论体系得以建构。类似地，马克斯·韦伯在《社会学的基本概念》中就描述并阐释了若干社会学的基本概念：社会学、社会行为、社会关系、政治秩序、斗争、共同体、社会、团体、权力、统治等。韦伯在该书《序言》中说，社会学的基本概念是指用“来表述针对同一事物，任何经验社会学事实上所认为的东西。即使这些定义应用了似乎不常见的或新的表达方式，它们所表述的，也是社会学研究中实际上所认为的东西”^[9]。于此我们可以看到，学科的基本概念只是用来阐述立场、观点和主张的理论工具，却并非是中国教育学的标识性概念。

与教育学的基本概念不同，中国教育学的“标识性概念”，是指能够概括中国教育的总体特征或特定实践领域独特规律的核心范畴。它既是描述和解释特定社会中教育现象的理论工具，也是教育思想观念最凝练的表达；同时，它还具有规范性意义，能够作为我们理解、构想与组织教育实践的基本依据。“标识性概念”所凝聚的核心思想，正是中国教育的理论体系或教育家最具辨识度、最为根本的观念主张。在思想史和观念史研究中，学者们在分析一位思想家或某一学派时，往往会提炼出其最具代表性的核心概念。这些概念，例如马克思的“异化”、韦伯的“科层制”、福柯的“权力/知识”等，不仅承载着理论的内核，更发挥着“标识性”的功能，成为理解相应理论或哲学的独特入口。从概念在理论体系或教育思想中的功能或作用来看，标识性概念的首要功能是“指向”某个事物、群体、现象或时代，并将其从总体背景中凸显出来，承载着丰富的社会、文化或情感价值，成为群体认同或意识形态斗争的符号，旨在让人们能迅速抓住讨论对象，并在共享的符号体系中交流，即使人们对其理解存在细微差异。如此来看，诸如“主体教育”“生本教育”等带有强烈的实践关怀及价值取向的概念，至少具有成为教育学标识性概念的必要前提。然而，它们能否称得上是标识性概念，还要看其在同时代的影响力、对其他学科的渗透力以及对过去相关概念的历史性自我定位。

“基本概念”并不等同于“标识性概念”。前者是学科内部普遍认可、支撑理论叙述的基本单元，具有相对的稳定性和共识性；后者往往与特定的理论流派、学术传统或思想体系、特定范围内的教育实践紧密相连，用以表征其教育立场、实践方法论与价值取向，具有独特性和标识性。在这个意义上，基本概念可以是标识性概念得以建构的语义场域、逻辑前提或论述载体，而标识性概念则意味着在共同基础上形成的差异性标记与学派性标识。因此，标识性概念的提炼问题，实质上是这样一个问题，即学科内部如何通过概念的阐释与重构，而形成具有辨识度的理论形态、学术主张和教育立场。

进而言之，标识性概念既是作为理论建构的概念工具，同时也是理论建构的结果，即研究者因理论阐释的需要而标识某种主张和思想之结果。就对异质性的其他领域的影响而言，标识性概念是其他学科理论建构的概念工具；而就它在本学科领域的影响力而言，它又是理论建构的结果。因此，研究者在其研究阐述中所使用的诸如“国民教育”“义务教育”“普惠教育”等，都不能算是标识性的概念，它们只是阐述和论证教育主张和观点的概念工具或学科术语。然而，当我们把“国民教育”放在特定的话语生产实践中，如放在梁启超的教育思想体系中，则“国民教育”对于梁启超的教育思想来说便是标识性的概念。因为“国民教育”作为概念，是梁启超用来说描述、解说和阐述、谋划和规划其理想教育形态的最核心的范畴。它内嵌于清末民初梁启超关于教育深刻认识的理论体系之中，因而

与其他概念有明确的逻辑或功能关系,具有相对清晰的定义和适用范围,能够用来更精确地描述世界、解释现象、预测结果或指导实践。教育学的标识性概念不是作为论述或论证其教育主张、教育思想的基本概念或理论术语而存在,而是作为能够直接标识教育理论主张、教育思想观念的概念而存在。简言之,唯有那些理论体系得以建构的最核心的概念,才能够称得上是标识性的概念。

(二) 教育学的标识性概念与教育的标识性概念

我们是用概念来标识一门学科或理论,还是用概念来标识一种实践活动?这是中国教育标识性概念提炼中必须要注意的另外一个核心问题。显而易见,中国教育学的标识性概念并不等于中国教育的标识性概念。

教育学的标识性概念属于学科话语体系,是教育学作为一门学科进行自我建构的结果。它旨在标识教育理论的独特性并建构特定理论框架,或实现与其他学科如社会学、心理学的区分,或标识与其它教育主张的不同,例如“‘生命·实践’教育学”“情境教育”“主体教育”等。这类概念通常出现在理论论述之中,是教育学理论借此阐述其核心主张与教育理想形态的载体,如“生命·实践”这一概念本身即是一种理论立场的宣示。

中国教育的标识性概念属于实践话语体系,是中国教育实践的核心要素或本质特征的表征。它标识某种教育形态或实践模式的独特性,往往源于教育经验的提炼或文化传统的积淀,例如“敬敷五教”“明人伦”等。这类概念直接扎根于教育实践,是实践智慧的凝聚。中国教育的标识性概念还是描述、诠释并规划中国教育改革与发展的重要范畴,因而具有强烈的实践指向性,如“家校社协同育人”“课程思政”“教育强国建设”等。它们既出现在中国教育改革与发展的政策文献中,也活跃于人们日常的教育话语之中。改革开放以来,中国的教育改革与发展催生了一系列标识性概念。只是这些概念并未得到中国教育学理论的系统阐发,因而并没有成为中国教育学的标识性概念。所谓“系统阐发”,是指通过理论研究,使这些概念不仅在教育实践中发挥规范性作用,而且具备理论的解释功能,能够对中国发生的教育现象进行有效的解释和说明。但现实情况是,不同研究者基于个人学术立场作出的分散论述,并未形成具有体系化特征的理论,如尚未真正建立起以标识性概念为核心的“素质教育理论”或“均衡发展理论”。可以毫不夸张地说,在中国教育的标识性概念与中国教育学的标识性概念之间,存在着一种结构性的断裂。这一断裂揭示了一个日益凸显的问题,即中国教育学的自主知识体系、理论体系和话语体系建构的问题。一方面,一些研究者满足于阐释西方的教育学概念,而不屑于深入论述本土化的教育实践概念;另一方面,本土教育实践概念在理论上处于“沉默”状态,未能获得应有的理论提升。教育改革催生了丰富的教育实践概念,但这些概念尚未完成向“教育学理论概念”的体系化转换。

四、中国教育标识性概念生成的理论环节

中国教育标识性概念的形成,并非一蹴而就的理论建构问题,也不是一个简单的标识性概念之提炼的操作问题,而是涉及一个复杂的理论建构过程。大体而言,这一过程至少需要三个相互关联、层层递进的理论环节,即理论的建构环节、理论的阐释环节、理论的公共化环节。这三个环节共同构成了标识性概念从萌生到成形再到获得普遍认可的理论历程。

理论建构的环节,主要是通过理论的系统论述而形成该理论最核心的概念,如孔子的“仁”概念、墨子的“兼爱”概念、韦伯的“科层制”概念、杜威的“经验”等。理论建构是核心概念的“诞生”与“赋魂”。这个环节是标识性概念的创生阶段,其本质是体系化与价值注入,是理论家以敏锐的问题意识捕捉时代精神,通过对社会现实的深度介入和批判性反思,从纷繁复杂的现象中提炼

出能够统摄全局的核心范畴。核心范畴与基本概念不同，它通常源于理论家对时代根本困境的深刻洞察和积极回应，是问题意识的时代结晶。马克思的“异化”概念，就根植于对早期工业资本主义下人的生存状态的批判性揭示。“异化”作为核心范畴，不仅本身具有强大的解释力，更重要的是它重新定义和规定了整个理论体系中的其他概念：劳动、商品、资本等。它是一个描述客观现实的工具，更是一个“规范性概念”，指明了批判的对象和现实的问题，也昭示着理想的方向和可能的出路。正是通过核心范畴的理论建构，标识性概念获得了其理论生命力和价值导向性，为其后续的分析阐发和公共传播奠定了坚实基础。“生命·实践”教育学的理论建构同样根植于对时代教育困境的深刻洞察，即针对中国教育长期存在的“重知识轻生命”“重分数轻成长”的根本性问题，在对这一时代困境的批判性反思中，将“生命”作为教育回归本真的价值取向凸显出来，并将“实践”作为实现这一价值取向的根本路径。^[10,11]在“生命·实践”的视域下，“教育”“教学”“发展”“学校”等概念都被重新定义和理解，从而使得“生命·实践”概念一方面获得了统摄全局的理论解释力，另一方面则在概念的规范建构意义上，昭示着未来教育发展的方向，由此使得“生命·实践”超越了单纯的理论范畴，成为一种教育变革的思想资源和价值引领。概言之，“生命·实践”教育学的理论建构，使得“生命·实践”作为标识性概念，获得了广大教育工作者的广泛认可。

随着理论建构的完成，理论分析和阐释环节也就随之而出现。理论分析和阐释通常是由其他理论研究者围绕原创性核心范畴或概念而展开的二次论述。通过这种二次论述，最核心概念开始进一步在理论分析中被凸显出来，从而形成一种理论体系或教育主张的标识。通过对概念进行进一步的理论阐释，一种学术的和价值的立场在核心概念中得以表达，并为普通的或专业领域的读者所把握。理论的二次论述使核心概念“凸显化”与“标识化”。这个环节是标识性概念的确认阶段，是原创性教育学核心概念的再理论化。所谓再理论化，是指通过理论分析（尤其是思想史、观念史分析）将新建构的原创性的概念置于教育观念谱系中。通过思想史家和评论家对其进行“提要钩玄”，其原创性得到进一步凸显，而那个最有概括力、最富解释力、最具批判锋芒的核心概念，便自然成为理解整个教育学理论体系的“标识性符号”。

教育学的理论建构是标识性概念“从无到有”的创造，是教育学者将混沌的现实和思想转化为一个以核心概念为轴心的、逻辑自洽的教育意义世界。在这一过程中，教育学者通过对教育根本问题的深刻洞察，赋予混沌以秩序，将隐性的经验凝结为显性的概念，使原本散落在教育生活世界中的现象获得了理论上的命名与阐释。没有这一环节，标识性概念便无从诞生。教育学理论分析或阐释则是概念“从隐到显”的提炼，是教育学术共同体在教育思想史的演进脉络中，通过比较、阐释、辩难与传播，将教育学者建构的核心概念从纷繁的教育理论话语中辨析出来，确立为识别某一思想流派或理论体系的“标识”。这一环节并非简单的重复或介绍，而是一种深度加工：通过教育学术对话，教育学概念的内涵得以澄清；通过思想史定位，教育学概念的独创性得以彰显；通过跨语境传播，教育学概念的适用范围得以拓展。正是经由教育学术共同体的持续阐释，教育学者个人的洞见才逐渐沉淀为可供公共讨论的教育学术资源。二者的结合，共同完成了从“私人深思”到“公共思想资源”的理论经典化，这是中国教育学标识性概念提炼的重要环节。

然而，仅有教育学理论建构与理论阐释尚不足以成就一个真正意义上的中国教育学的“标识性概念”。标识性概念之所以成为“标识”，不仅在于它在教育学术共同体内部获得认可，更在于它能够突破教育学学科边界，进入更广阔的教育生活领域，成为公众理解教育现象、思考教育问题的思维工具。这就需要一个“概念的公共化环节”——借助教育机制，使标识性概念所承载的教育主张、思想理念得以在公众中传播。经过概念的公共化环节，教育学的核心概念逐渐脱离其原生理论体系的复杂语境，抽象化为一个高度凝练的“公共标识”。纵观思想史，标识性概念的确立从来不是学术精英

单方面宣布的结果,而是通过教育载体实现的社会确认过程。正如“异化”之于马克思主义,“权力”之于福柯,“惯习”之于布迪厄,“风险社会”之于贝克,以及中国传统思想中,“格物穷理”之于朱熹,“良知”之于王阳明,“习动”之于颜元,这些概念之所以能够超越特定论著的边界,成为识别一种思想传统的公共标识,很大程度上得益于它们进入课程、进入教科书、进入课堂,成为一代又一代学习者的共同知识底色。

一个概念在中国教育学中的首次提出,只是它生命的开始;只有当它通过教育机制实现社会传播和代际传递,成为学习者理解教育世界的思维工具时,这个概念才真正完成了从“作者的概念”到“社会的概念”,从“教育学概念”到“中国教育学标识性概念”的飞跃。

参考文献:

- [1] 卡尔·马克思,弗里德里希·恩格斯.马克思恩格斯文集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2009:9.
- [2] 卡尔·马克思,弗里德里希·恩格斯.马克思恩格斯文集(第5卷)[M].北京:人民出版社,2009:15.
- [3] 马丁·海德格尔.基础概念[M].张柯,译.北京:商务印书馆,2021:1.
- [4] 王守仁.王阳明全集:上[M].吴光,等编校.上海:上海古籍出版社,2011:4-5.
- [5] 黄宗羲.明儒学案(修订本):上[M].沈芝盈,点校.北京:中华书局,1985:14.
- [6] 张廷玉.明史:卷283 儒林传二[M].清乾隆四年武英殿校刻本.
- [7] 朱一新.无邪堂答问[M].吕鸱儒,张长法,点校.北京:中华书局,2000:13.
- [8] 米歇尔·福柯.知识考古学[M].谢强,马月,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1998:62.
- [9] 马克斯·韦伯.作者序言[M]//社会学的基本概念.胡景北,译.上海:上海人民出版社,2020.
- [10] 叶澜.溯源开来:寻回现代教育丢失的自然之维——《回归突破:“生命·实践”教育学论纲》续研究之二(上编·其一)[J].教育发展研究,2018,38(02):1-13.
- [11] 叶澜,李政涛,王树,等.“新基础教育”的初心—发展历程—“新路”的敞现[J].社会科学家,2025(01):188-196.

Theoretical Connotations and Generative Logic of Signature Concepts in Pedagogy: An Examination Based on Academic Schools and Discursive Practices

ZHOU Xing-guo^{1,2}, GE Yan²

(1. School of Educational Science, Anqing Normal University, Anqing, Anhui, 246133, China;

2. School of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu, Anhui, 241002, China)

Abstract: The refinement of signature concepts in Chinese pedagogy is not only a core issue in constructing a philosophical and social science discourse system with Chinese characteristics, but also an important symbol of Chinese pedagogy's movement toward theoretical self-awareness and cultural confidence. An examination of ancient and modern, Chinese and foreign educational thought schools and discursive practices reveals that signature concepts represent the fundamental form and functional characteristic of the condensed expression of school propositions. Their meaning generation is deeply constrained by specific discursive rule systems, possessing three attributes: symbolic carrier, discursive productivity, and declarative authority. The refinement of signature concepts in Chinese pedagogy requires distinguishing between signature concepts of pedagogy and basic concepts of the discipline, as well as between signature concepts of pedagogy and signature concepts of education, avoiding conflation among them. From the perspective of theoretical stages, the refinement of signature concepts in Chinese pedagogy involves a developmental process from concept articulation to “signature” interpretation and then to “signature concept” formation.

Key words: chinese pedagogy; signature concepts; discursive practices; school tenets; generative logic

(责任编辑:张国霖,李琦)

(责任校对:李琦,刘丰源)