

文章编号: 2095-1663(2019)06-0015-06

# 研究生知识创新的表现、机制与路径

——一种教育学的视角

李润洲

(浙江师范大学教师教育学院, 浙江 金华 321004)

**摘要:** 研究生的知识创新主要表现为新概念的阐释、新命题的论证与新理论的建构, 而研究生知识创新的机制则表现为对发现的研究问题进行新颖回答, 并给予充分的分析论证, 是“研究问题+新颖观点+分析论证”的相互耦合与互为融通。因此, 研究生进行知识创新至少应涵养批判性思维, 发现研究问题; 激发人的想象力, 构想新颖观点; 警惕思维的陷阱, 学会分析论证。

**关键词:** 研究生; 知识创新; 机制; 教育学

**中图分类号:** G643

**文献标识码:** A

知识创新是研究生教育的价值所在, 也是研究生的角色定位, 这是常识。但由于有些研究生未能洞悉知识创新的表现、机制与路径, 就被困于知识创新的艰难中而寻不到突围之路, 最终在知识创新的征程中败下阵来, 遭受着挫败感的煎熬。那么, 研究生的知识创新有哪些表现? 研究生知识创新的机制是什么? 研究生如何进行知识创新?

## 一、研究生知识创新的表现

从结果上看, 知识是经过确证的真信念, 即是说, 凡是知识皆包含着三个要素: 信念、真与确证。作为信念, 知识就具有主观性, 是主体人对某现象或事物所持的信念, 这就意味着知识的背后隐藏着主体的人, 知识是有名有姓的。作为真的信念, 就意味着并不是所有的信念皆是知识, 信念比知识更宽泛, 作为真的信念的知识须是客观、真实的, 又具有客观性, 且作为真的信念, 知识之所以能称之为知识, 就在于其经过了充分的论证, 有确证其正确、客观与真实的理由与论据。这种经过确证的真信念用语言表述出来, 就呈现为一个概念、命题与理论。而创新

在《现代汉语词典》中则有两种解释: 一是作为动词, 指“抛开旧的, 创造新的”; 二是作为名词, 指“创造性; 新意”。<sup>[1]</sup> 因此, 知识创新是指与已有知识相对照, 提出、论证了某(些)新概念、命题与理论, 表现为一种知识增加与增值。由此可知, 研究生知识创新的表现主要有三: 新概念的阐述、新命题的论证与新理论的建构。

其一, 新概念的阐述。概念是人对某事物或现象共同本质的认识与抽象, 通常用单词或短语来表达。借助概念对某事物或现象进行定义, 形成其内涵与外延, 就会使杂乱无章的某事物或现象清晰化、条理化, 才能基于新概念形成各种新命题, 进而才有可能建构一种新理论。比如, 笔者在中小学课堂教学中, 经常听到中小学教师将“我说”“我认为”置换为“老师说”“老师认为”, 而与此相对照, 大学教师上课时却很少能听到“老师说”“老师认为”, 而是直接说“我说”“我认为”。针对中小学课堂上老师常说的“老师说”“老师认为”等言语现象, 将其抽象、概括为“‘老师说’话体”, 揭示了其内涵与外延, 并撰写了“‘老师说’话体的蕴意、隐忧与超越”一文, 发表在《课程·教材·教法》2013年第3期上。<sup>[2]</sup> 再如, 阅

收稿日期: 2019-10-08

作者简介: 李润洲(1964—), 男, 山东聊城人, 浙江师范大学教师教育学院教授, 博士生导师。

读研究生学位论文的摘要,不时会感到其摘要撰写得繁琐冗长而不得要领,读过摘要与没有读过,其区别并不大,那么当下研究生学位论文的摘要是怎么写的,有哪些不良的表现。带着这些问题,笔者分别将研究生学位论文摘要撰写的种种偏差现象提炼、命名为“头重脚轻式”“王婆卖瓜式”“评判式”与“目录式”摘要,并阐述了纠偏之策,发表在《研究生教育研究》,2013年第1期上。<sup>[3]</sup>由于概念是言说的逻辑起点,倘若研究生就某种相对新颖的现象或事物进行了命名,诠释了某(些)新概念,那么就增加了某些新知识。当然,对于人文社会科学而言,新概念的阐述更多的时候则表现为对已有概念的重新解释,赋予已有概念以新的意义。

其二,新命题的论证。学术研究的价值在于澄清事实、辨明道理,皆需亮明、论证自己的观点,而自己观点的内容则表现为命题,因此,知识创新的另一表现是新命题的论证。如果说新与旧相对,那么新命题的论证主要有三种情况:一是,已有观点有一定的道理,但却不完整、有疏漏,新观点则表现为对不完整、有疏漏观点的补充与修正。比如,在普通高中教育的定位问题上,曾先后涌现出“双重任务说”“育人说”“复合性质说”与“大学预科说”,这些观点皆有一定的道理,但却不完整、有漏洞,于是有学者从“教育—人—社会”的视角将普通高中教育定位为“回归、坚守教育本性的‘育人’教育,是以‘六维四级’人才标准统摄人的发展的教育,是适应并引领社会发展的教育。”<sup>[4]</sup>二是,已有观点是正确的,但转换视角,从不同的侧面、维度探讨同样的问题,则会得出不一样的结论。如果说对残缺、有漏洞的观点进行补充、修正是“接着说”,那么转换视角、从不同的侧面、维度探讨同样的问题,并论证新观点则是“另外说”。比如,对于何谓核心素养,已有观点大多从“人”“学习”的视角进行阐述,即使在同一视角下呈现出多种观点,但这些观点皆大同小异,诸如在人的视角下,虽然不同的国际组织、国家给出了不同的核心素养体系与框架,但其描述的皆是一种适应当今社会发展的“理想人”之形象,其区别仅在于“理想人”之形象各不相同而已。在此情况下,就要学会转换视角,从一个新角度重新审视同样的问题。举例来说,有学者从“知识三重观”的视域,将核心素养阐述为由“知识内容的概念、命题与理论,知识形式的方法、思想与思维及知识旨趣的人文情怀、科学精神”构成的三圆嵌套结构,<sup>[5]</sup>就增加了人们对核心素

养的认识。三是,已有观点是错误的,自己的观点才是对的。观点自然有正确与错误之分,而知识创新的目的之一就在于指出已有观点的错误,阐述更加合理、正确的观点。如果说前两者主要是从正面阐述自己的观点,那么驳斥已有观点就是从反面论证自己的观点。比如,直面争议纷呈的“三维目标”,有学者分析了各种观点的缺陷,指出“‘三维目标’最好修正为‘三重目标’,即把原来的‘知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观’改为‘概念命题与理论、过程与方法、情感态度与价值观’”。<sup>[6]</sup>

其三,新理论的建构。与新概念的阐释、新命题的论证相比,新理论的建构则更加艰难。因为理论作为一种系统的知识体系,其建构并非一日之功,常需持续地探究某个主题,并形成一种由各种概念、命题构成的相互融通的网路结构,而一两个零散的概念或命题就难以称之为理论,且能称之为理论的知识创新,既要能准确地描述、反映观察到的大量事实,也要能解释、预测事物或现象的未来发展。如果说对于硕士研究生而言,建构新理论的目标还过于宏大、高远,那么对于博士研究生而言,围绕某个主题就应确立建构某一理论的志向;否则,博士论文的写作就难免显得肤浅与单薄。但不管怎样,新理论的建构是系统、持续地研究、探讨某一主题的结果,它有助于将碎片化的“只言片语”连成体系,形成对某事物或现象的全面、深入的认识。比如,笔者曾围绕着“核心素养”,先后探讨了何谓核心素养、核心素养与三维目标的关系、知识三重观视域的核心素养、核心素养视域的知识教学、指向学科核心素养的教学设计、指向学科核心素养的教学变革与指向学科核心素养的教学逻辑等,发表了一系列论文,就相对系统地阐述了自己对核心素养的观点,建构了一种基于完整知识观的核心素养观。当然,由于理论是一种自洽的逻辑结构,它始于新概念的阐述与新命题的论证,而终于新概念的阐述、新命题的论证的进一步的序列化与结构化,因此,在新理论的建构中,需确立一种“建筑术”意识,即围绕某事物或现象将各概念、命题相互贯通,使其彼此协调,犹如一个完整、和谐的建筑那样,而不能发生各概念、命题的自相矛盾与相互扞格。

## 二、研究生知识创新的机制

如果说从结果来看,知识表现为概念、命题与理

论,那么从过程来看,知识则由“问题+答案+论证”所构成。前者呈现的是知识的命题式表达,后者则展现为问题驱动的知识生产。因此,研究生知识创新的机制就表现为对发现的研究问题进行新颖的回答,并给予充足的分析论证,是“研究问题+新颖观点+分析论证”的相互耦合与互为融通。

问题是研究的起点,因此,没有问题,就不会有知识创新。而问题是主体与客体交互作用而建构、生成的困惑或疑问,它具有主客观双重属性。因为问题是人提出的问题,不同的人面对同一现象或事物,基于不同的知识、能力与价值取向,往往能看出不同的问题来;但倘若问题不能得到解决,问题总会客观地存在着。由此可知,问题就具有主客观双重属性,缺一不可。从价值论来看,问题指示、引导着人的思维,并预示着答案;而没有问题,人的思维既缺乏驱动的力量,也没有聚焦的中心,只能是漫无目的地遐想。从这个意义上说,研究问题的选择就直接影响着研究生的知识创新。从实践论来看,问题即理想与现实的差距。人总有一种追求更好生活的愿望,对某现象或事物拥有一个理想的期许。一旦追求更好生活的愿望受阻、对某现象或事物拥有的理想期许与实际情况不符、冲突时,人就会萌生问题、产生一种探究的冲动。如,对“‘老师说’话体”的追问和对研究生学位论文摘要偏差的揭示,皆源于理想的师生言说、规范的学位论文摘要撰写与实际情况的冲突。从认识论来看,问题是已知与未知的张力。人类获得、创生的知识虽然浩如烟海,但相对于未知来说,浩如烟海的知识却总显得不够用、不充分。人类知识的这种状况,不仅对于个人来说是真切的,即使对于整个人类而言,也是真切的。因此,当人意识到已知与未知的张力时,就会形成问题,并在问题的驱动下,试图回答人还未知的问题。可以说,只要人永葆一颗好奇之心,不断地反思与质疑,就不难发现有价值的问题,且在问题的驱动下,对某问题给予更全面、深刻的回答。

研究既起于问题,也需对问题给予创新解答;否则,研究就没有意义。但对问题的创新解答却不是自说自话、自我标榜,而是在与已知的比较中彰显出创新。因此,从结果上看,知识创新虽然表现为新概念、新命题与新理论,但这种新概念、新命题与新理论是在与已知的比较中显现的,需在描述、评价已知中阐述、论证新概念、新命题与新理论,即在对已知的陈述、评价中彰显知识创新。比如,在“‘具体人’及其教育意蕴”中,论者先陈述了高清海先生的观

点:“人具有双重生命:种生命和类生命。种生命为人和动物所共有,类生命则为人所独有。只有从人的双重生命观出发,我们才能真正把握人的本性,理解人之为人、人区别于他物,特殊是区别于动物的那种特殊的本质和奥秘。”然后,对高清海先生的人学观进行评论,即“从人与物的区别来看,人具有‘种生命’——人是一种‘被给予的自然生命’;从人与动物区别来看,人具有‘类生命’——人又是一种‘自我创生的自为生命’。的确,人的‘种生命’和‘类生命’的双重生命观丰富了对人的已有认识,把人与物、动物区别开来,让人能超拔于物、动物的世界而进入人的世界。但在现实生活中,人与人之间的区别何在?或者说,具体人到底是什么样的?这种双重生命观并没有给予进一步的阐释,仍停留在对人的一般性解读上。”有了上述对已知的“陈述”与“评价”,就会自然地引出自己的创见,即“实际上,人不仅具有‘种生命’和‘类生命’,而且具有‘个生命’。‘个生命’是人作为个体存在所具有的特性,标志着人作为个体与他人之间的不同与差异,体现着每个个体特殊的价值取向、思维习惯和行为方式。”<sup>[7]</sup>

创新的知识最初只是个人相信的真信念,但个人相信为真的信念并不能称之为知识,而能称之为知识的真信念则需展开充足的分析论证,即基于人普遍的理性,对自己信以为真的信念提供充分的理由与论据。由于信念的性质不同,其论证的方式也有别。一般而言,根据性质,信念可分为事实陈述与价值陈述。事实陈述是对事实的描述和基于事实的推论。比如,“‘老师说’话体”表现为中小学教师在课堂上用“老师说”“老师认为”置换“我说”“我认为”,这是事实。基于此事实,则可以进行合乎逻辑的推论,即基于“‘老师说’话体”推论出“教师自我的隐匿”“教师社会角色的彰显”与“知识权威的宣称”等。<sup>[2]</sup>而价值陈述则不是描述事实或现象是什么,而是阐释事物或现象应当是什么。对于事物或现象应当是什么的阐释并不能从经验事实中直接推导出来,而是基于人普遍的理性,通过思辨而得到论证。其论证的方式主要有公理推论、概念分析与反思平衡。公理推论即从一些不言而喻、不证自明的公理出发进行演绎,运用由大前提、小前提与结论构成的三段论推出结论来。概念分析即通过词源、定义、描述与比较等多种方式对概念进行梳理,澄清概念的内涵与外延,在概念的辨析中进行辩理。反思平衡是指通过搞清楚价值判断符合什么样的原则以及在什么样的前提下得出的,来达成价值判断与价值原

则之间的相互融通、彼此一致。用罗尔斯的话来说，就是反思平衡是“一种平衡，因为我们的原则和判断最后达到了和谐；而它又是反思性的，因为我们知道我们的判断符合什么样的原则以及是在什么前提下得出的。”<sup>[8]</sup>

### 三、研究生知识创新的路径

倘若研究生知识创新的机制表现为“研究问题+新颖观点+分析论证”的相互耦合与彼此融通，那么研究生进行知识创新至少则需涵养批判性思维，发现研究问题；激发人的想象力，构想新颖观点；警惕思维的陷阱，学会分析论证。

首先，涵养批判性思维，发现研究问题。批判性思维是审慎的反思与质疑，是知识创新的前提之一。因为知识创新是建立在对已知的质疑、反思的基础上的。而批判性思维之所以可能，就在于知识虽具有客观性的一面，但知识作为信念，也具有主观性的一面。倘若作为信念的知识具有主观性，那么由于人的认知能力、社会环境与文化背景等的限制，人所创生的知识就难免具有这样或那样的局限，且人对事物或现象所获得的认识之真也是有条件的。比如，在有些人看来，三角形内角和总是 $180^\circ$ 。实际上，三角形内角和只有在在一个平面内才是 $180^\circ$ 。倘若将三角形放置到曲面上，三角形内角和就不等于 $180^\circ$ ，就存在着大于或小于 $180^\circ$ 的情况。同样，牛顿三定律也只有光速的时空内才是正确的，而一旦超越了光速，牛顿三定律就会失效。如果说数学、物理学知识尚且还不是放置四海而皆准的真理，那么就更别说人文、社会科学知识了。确切地说，人们所获得的一个个的真信念，并不是真理本身，而是构成真理的一个个环节。然而，在长期的标准化考试的胁迫下，有些研究生惯于将已知视为永恒的真理，逐渐丧失了对已知反思与质疑的意识，批判性思维日渐衰退。在此状况下，有些研究生的学习也不可谓不刻苦、不认真，但其刻苦、认真的学习只是将自己的头脑当成了已知的储藏所，却发现不了值得研究的问题，从而使“没有问题”成了研究生的最大问题。

的确，发现研究问题是知识创新的起点，只不过，此处的研究问题并不是有现成答案的考试试题，也不是书本上已解决的问题，而是须研究且给予创新解决的问题，而知识创新则意味着对研究问题的新颖回答；反过来说，对研究问题进行了新颖回答，

也就获得了创新的知识。但要想发现研究问题，却离不开批判性思维，要学会合理地质疑与反思。具体而言，针对已知，至少要问如下问题：它正确吗？即使其是正确的，那么其前提条件是什么？有没有另一种可能？此观点存在不存在反例？换一个视角来看，此观点还能成立吗？若不能成立，那么能成立的观点又是什么？比如，针对“三维目标”的各种观点，问这些观点正确吗？如，“三维目标”的“基础学力观”“学科构成要素观”等正确吗？即使其是正确的，那么其前提条件是什么？如，“三维目标”的“基础学力观”即使是正确的，那么其前提条件则是人的活动是一种有意识、有目的的实践。倘若“基础学力观”只是基于人的活动是一种有意识、有目的的实践进行阐述，那么无论是教育还是教学，本来就是一种有意识、有目的的实践。在此情况下，有与没有“三维目标”，其区别就不大。“三维目标”是否还存在着另一种可能？或换一个视角来看，“三维目标”又会呈现出怎样的“景观”？倘若对“三维目标”进行如此的批判性思维，那么通过不断地反思与质疑，就不难发现有关“三维目标”的已知所存在的问题。有学者在上述问题的追问下，将“整全的人”的视角转变为“完整知识”的视角，就撰写了“‘情感态度与价值观’教育的目标设定与实现路径”“谁的‘过程与方法’”与“三维目标：‘整全的人’抑或‘完整的知识’”等论文。<sup>①</sup>

其次，发挥人的想象力，构想新颖观点。研究就意味着提出、论证新颖观点，此看法并不难理解，难的是如何获得新颖观点。自然，新颖观点的获得需要一定的感知与记忆材料，但感知与记忆材料只能让人知道已知道的东西，它们并不能告诉人未知的东西。作为未知的新颖观点的获得只能依赖于人的想象力，因为想象力作为人将不在场的事物或现象呈现出现的能力，能够将人所感、所见、所听与所思等的认识，通过想象进行主动的改造与加工。比如，玩耍的孩子可以将其手中的木棍想象成一把冲锋枪；人看到鸟的飞翔，能够联想到飞机等。在康德看来，“知性不能直观，感官不能思维。只有从它们的互相结合中才能产生出知识来。”<sup>[9]</sup>而人的知性与感性的互相结合之所以能产生出知识来，则是人的想象力所为，即人从直观杂多的事实到形成清晰的思想，中间存在着一个想象加工的过程。用函数公式表示就是清晰的思想 $y=f(x)$ ， $x$ 是人的感官所接受的直观事实， $f$ 则是一个认知概念框架，而在形成清晰的思想 $y$ 时则需想象力的认知加工。实际上，在

康德的三大批判中,想象力皆处于“中枢神经”的位置。展开来说,在理论理性中,想象力是感性与知性的第三者,即普遍的知性概念需要通过想象力在感性直观中得到确证;在实践理性中,想象力是道德法则与感性行动的第三者,即普遍抽象的道德法则需要通过想象力转换为感性世界的道德准则、意向与行动;在判断力中,想象力是审美、目的理念与直觉表象的第三者,即审美、目的理念需要通过想象力在直觉表象中得到演示。后来,海德格尔、德勒兹等发展了康德的想象力概念,并将想象力视为人根基性、始源性的能力。<sup>[10]</sup>因此,对于知识创新而言,倘若离开了人的想象力,那么新颖观点的构想终将是一句空话。

从操作上看,发挥人的想象力,就是在自己感知和记忆的基础上建构各种可能的“意象”。这些可能的“意象”主要表现为对某事物或现象的结构(各构成要素及其关系)和功能(某事物或现象与相关事物或现象的关系)的联想。其过程大致表现为先通过隐喻、类比等方法,进行“取象类比”的运思,围绕某事物或现象建构各种“关系图式”,再将各种“关系图式”抽象为一个个概念,最后在一个个概念之间建立符合逻辑的研究假设。当然,最初围绕某事物或现象建构的各种“关系图式”大多是模糊、凌乱的,有时甚至相互冲突、矛盾,而最终要想建构出一种能反映某事物或现象的本质特征和规律的“关系图式”,则需持续地展开联想与构思,以便能寻找到能合理反映某事物或现象的特征的“关系图式”。比如,在回答何谓核心素养时,鉴于学者们已从“人”“学习”的视角透视、分析了核心素养,笔者在试图从“知识”的视角透视、分析核心素养时,就先将知识隐喻为一个苹果,然后将知识内容、知识形式与知识旨趣与苹果的苹果皮、苹果肉、苹果核进行联系、类比,把知识视为由苹果皮似的知识内容、苹果肉似的知识形式与苹果核似的知识旨趣所构成,建构了一个知识的三重结构,接着在知识的三重结构与学生的核心素养之间建立起合理的有机联系,构想、描述了一种由知识内容、知识形式与知识旨趣三圆嵌套的核心素养观。此核心素养观认为知识内容类同于中国学生发展核心素养的“文化基础”,知识形式相当于中国学生发展核心素养的“自主发展”,而知识旨趣则等同于中国学生发展核心素养的“人文底蕴、科学精神”,且如此阐释的核心素养观“既涵括了当下主流、正统的核心素养框架,也清晰地呈现了各核心素养要素之间的层核关系,还能与教育实践实现无缝

对接。”<sup>[5]</sup>

再次,警惕思维的陷阱,学会分析论证。真信念要想转化为知识,则需对真信念进行分析论证;而在对真信念的分析论证中,人却常常会陷入思维的误区,需警惕思维的陷阱。在立论中,常见的思维陷阱主要有不知所云、空话连篇与滑坡推理。不知所云是指人在阐述自己的观点时,不是先回答“是什么”,就随意地发表看法。如,在阐述杜威的劳动休闲观时,不先界定何谓“杜威的劳动休闲观”,就断言劳动与休闲是统一的,而不是割裂的。空话连篇是指观点阐述停留在一些宽泛的“理念”上,陈述的皆是一些人人皆知的大道理。如,论证某文化的育人功能,就大谈特谈文化的育人功能,而不是呈现某文化育人的内在机制。滑坡推理是指使用一系列的因果推理,却夸大了每个环节的因果强度,最后得出不合理的结论。如,知识是客观的,学生面对客观的知识,就只能死记硬背,最终消弭了学生的创新精神。实际上,客观的知识观并不必然导致学生创新精神的消弭,主观的知识观也并不一定就能涵养学生的创新精神。因为学生创新精神的培育受制于知识观、价值观与文化观等多因素的影响;况且,任何时候,纯主观的观点都难以称之为知识。而上述推理,则人为地强化了客观的知识观与学生创新精神的因果关系。在驳论中,常见的思维陷阱主要有的人身攻击、稻草人与以偏概全。人身攻击是指反驳某人的观点,却将论据建立在某人的地位、人品与能力上,而不是对观点本身的检验。如,在论证核心素养时,不能因为某论者本身缺乏某核心素养,就批判其核心素养观是错误的。稻草人是指通过曲解别人的观点,或者把某种错误、荒谬的观点先强加给对方,再对别人的观点进行批驳,就好像先在真人面前竖起一个稻草人靶子,再对这个靶子进行攻击一样。<sup>[11]</sup>以偏概全是指论述某一观点,只阐述某事物或现象的一方面的特性,而有意遮蔽其另一方面的特性,将自己所阐述的某事物或现象的某一特性夸大。如,只讲权威对人自主的阻碍作用,而不谈权威对人行行为的引导作用。当然,由于新颖观点的论证常常是正面立论与反面驳论的相互交织,因此,上述的思维陷阱也往往混杂在一起,只是在不同的论证中,其表现形态各有侧重而已。

自然,警惕思维陷阱的目的在于“去蔽”与“求真”,即揭示出已知的缺陷而创新知识,从而使人免遭理性的蒙蔽,获得对事物或现象的真理性认识。而真理性认识的获得则需进行理性的分析论证。作

为一种思维方式,分析是将整体分解为部分或构成要素进行研究,它犹如一束“理性之光”,将研究对象的各个部分或构成要素在“理性之光”的“照射”下变成人思考的对象,并在条分缕析地审视研究对象的基础上,形成一种“清楚明白”的概念模型,从而为研究提供一个可靠的逻辑起点。因为只有运用理性分析,才能把握研究对象的准确细节和不同特点,发现研究对象之间的从属关系和因果联系,揭示出其本质特征和演变规律。因此,没有对事物或现象的理性分析,就难以形成清晰的概念,新颖观点的构想就丧失了根基。如,针对中小学教师用“老师说”“老师告诉你”来置换“我说”“我告诉你”这一语言表达现象,运用理性分析,就不难发现其所蕴涵的“教师自我的隐匿、教师社会角色的彰显与知识权威的宣称”这三重意涵,从而为探讨“‘老师说’话体的隐忧与超越”奠定了逻辑起点。理性论证是指将新颖观点的确信建立在事实澄清与逻辑证明上。在新颖观点的论证中,无论是基于事实的推论,还是基于普遍公理的演绎,抑或是概念分析、反思平衡等方法的运用,新颖观点的确证至少应满足三个条件:(1)所有前提皆是真实、可辩护的,而不知所云、空话连篇、稻草人等就犯有前提模糊或虚假之误。(2)前提与结论须是相关的,而人身攻击就误将无关的前提作为结论的依据。(3)所有前提加起来须能为结论提供充分支持,而滑坡推理、以偏概全就难以为结论提供充分的证据。因此,警惕思维的陷阱,则需学会分析论证,且二者呈现为相辅相成的关系。

#### 注释:

- ① 李润洲.“情感态度与价值观”教育的目标设定与实现路径[J].教育发展研究,2015(8):90-94.李润洲.谁的“过程与方法”[J].课程·教材·教法,2016(11):33-38.李润洲.三维目标:“整全的人”抑或“完整的知识”[J].当代教育科学,2016(6):18-23.

#### 参考文献:

- [1] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典[Z].北京:商务印书馆,2009:214.
- [2] 李润洲.“老师说”话体的蕴意、隐忧与超越[J].课程·教材·教法,2013(3):30-35.
- [3] 李润洲.学位论文摘要撰写偏差的案例分折:一种教育学视角[J].研究生教育研究,2013(1):45-48.
- [4] 李润洲.普通高中教育的定位:“教育—人—社会”的视角[J].教育发展研究,2013(22):22-27.
- [5] 李润洲.知识三重观视域的核心素养[J].教育发展研究,2016(24):37-44.
- [6] 李润洲.“三维目标”研究的回顾与创新[J].教育科学研究,2016(9):26-32.
- [7] 李润洲.“具体人”及其教育意蕴[J].清华大学教育研究,2013(1):49-53.
- [8] 约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏,等译.北京:中国社会科学出版社,2011:16.
- [9] 康德.纯粹理性批判[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社,2004:52.
- [10] 黄旺.图型、模型、象征:论康德哲学中想象力的三重形态[J].江苏社会科学,2014(2):26-34.
- [11] 金生鈇.教育研究的逻辑[M].北京:教育科学出版社,2015:224-243.

### Manifestations, Mechanism, and Paths of Postgraduate Knowledge Innovation: In the perspective of pedagogy

LI Runzhou

(College of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Jinhua, Zhejiang 321004)

**Abstract:** The postgraduate knowledge innovation is mainly manifested in the interpretation of new concepts, demonstration of new propositions and construction of new theories. The mechanism of the postgraduate knowledge innovation is manifested in the novel answers to the newly-found research objects and adequate analysis and demonstration thereof and it is the interconnection and mutual integration of the “question research+new views+analysis and demonstration”. Therefore, when doing knowledge innovation, postgraduates should at least foster critical thinking when locating objects for research, raise new views to inspire imagination, be alert to thinking traps and learn how to analyze and demonstrate.

**Keywords:** postgraduate; knowledge innovation; mechanism; pedagogy