

研究生学术论文深度写作的三跃迁

——以教育学学术论文为考察中心

李润洲

摘要：创新是研究生学术论文写作的生命，而作为研究生学术论文写作生命的创新则表现为深度写作。从过程来看，研究生学术论文深度写作至少要经历三跃迁：一是从事实描述走向学理阐释；二是从学理阐释走向新理论论证；三是从新理论论证走向辩证综合。

关键词：研究生；学术论文；教育学；研究生教育

作者简介：李润洲，浙江师范大学教师教育学院教授，金华 321004。

在“写出论文才是硬道理”的当下，无论是研究生还是导师，都非常重视学术论文的写作，但吊诡的是，从研究生提交的学术论文来看，且不说那些语句不通、不知所云的“水”文，即使是那些文从字顺的论文，大多也是内容平淡无奇、缺乏深度，主要表现有三：①仅仅停留在对事实进行描述的表面而难以深入分析，缺乏学理的支撑；②仅仅重复已有的观点而难有新意，没有自己的独立思考与新颖见解；③为了观点创新而创新，但其观点却令人不解、难以服人，存在着伪讲理、不讲理乃至讲歪理的现象。如果说创新是研究生学术论文写作的生命线，那么从审美的意义上说，作为研究生学术论文写作生命线的创新则应该表现为深度写作。而研究生学术论文的深度写作则具体表现为在发现问题、加工材料、论证观点等方面体现出深刻性，需实现从事实描述走向学理阐释、从学理阐释走向新理论论证与从新理论论证走向辩证综合的三跃迁。

一、从事实描述走向学理阐释

学术论文写作总要解决某（些）问题，并不是为了写论文而写论文，这是常识；而论文所要解决的问题则是需要通过研究予以解答的疑难或困惑。但有些研究生却仅仅将现实中某事物或现象所存在的缺陷或不足视为问题，而不知现实中某事物或现象所存在的缺陷或不足只是些事实的呈现，而真正要研究的问题却是为什么现实中某事物或现象存

在着这些缺陷或不足以及如何完善。这个“为什么”和“如何改变”才是真正的待研究问题。从此意义上说，学术论文写作就不仅仅是对有关某事物或现象的事实呈现与描述，而是对造成这些事实的学理阐释。在围绕教师教学情感的专题写作中，有研究生在写“教师教学情感的迷失”时，主要描述了教师教学情感迷失的各种表现，诸如“教育理想信念的匮乏”“教学功利心的滋长”与“随大流的盲从”等，但这些只是教师教学情感迷失的事实描述，还不是研究的真正问题，而研究的真正问题则是“为什么教师在教学情感上会出现如此的迷失”与“教师应如何走出教学情感迷失”。因此，研究生学术论文的深度写作则需从事实描述走向学理阐释。

而从事事实描述走向学理阐释，就不得不借鉴某（些）理论。因为各种事实并不会自动地显现其内在联系，而要在各种事实之间建立联系，就需借助某（些）理论，正如爱德华·卡尔在《历史是什么》中所言：缺乏理论解释的事实就像一个空口袋，你不放进一些东西，它是立不起来的。只有基于理论解释，才能在孤立的事实之间建立联系，孤立的事实才能因理论解释而坚挺起来^[1]。因为理论能给人阐释各种事实提供一种概念框架，有了这种概念框架，人才能将各种事实串联、贯通起来，得出基于某（些）理论的符合逻辑的推论。在从事事实描述走向学理阐释的启发下，有研究生在撰写“教师教学情感”的论文时，就借鉴布迪厄的实践逻辑理论，

运用惯习、场域、意图与时间等概念框架,回答了“教师为什么会出现教学情感迷失”,诸如“惯习的羁绊与束缚”“场域的关系与斗争”和“实践的意图与时间”,以及“教师如何走出教学情感迷失”的问题,诸如“情感‘去魅’:教师教学情感实践中的主体返场”“场域‘改造’:教师教学情感实践中的利益平衡”与“理想‘规范’:教师教学情感实践中的价值生成”^[2]。此论文之所以得以发表,就在于其将教师教学情感迷失的事实描述提升到运用布迪厄的实践逻辑理论进行学理阐释,从而使该文在增强学理性的同时具有了一定的深刻性。当然,在不同的理论观照下,同样一些事实往往会呈现出不同的景观。比如,同样研究教师的教学情感,倘若运用情感分析的叙述学理论,根据情感的三大模态:连接模态(肯定与否定)、主体模态(肯定主体在:喜;否定主体在:悲;肯定主体做:欲;否定主体做:惧)与他者模态(肯定他者在:爱;否定他者在:恶;肯定他者做:恩;否定他者做:怨)以及主体和他者的交叉模态,诸如“肯定主体在一肯定他者在:喜爱;肯定主体在一否定他者在:轻蔑;否定主体在一肯定他者在:同情;否定主体在一否定他者在:悲厌等^[3],就有可能更加全面地透视、分析教师教学情感的样态,从而为探讨教师的教学情感提供更加充分的事实与认知基础,深化对教师教学情感的研究,进而对教师教学情感具有更加充分的认识。当下,研究生已日益增强了学术论文写作的学理阐释意识,突出表现就是在论文题目上有意识地彰显某理论视角。比如,研究教学设计,不是泛泛而谈,而是从“大概念”“核心素养”“深度学习”等视角进行论述,在凸显教学设计研究新意的同时,也将对教学设计的阐述嵌入了某种理论,增强了学术论文写作的学理性。

自然,从事实描述走向学理阐释,其前提之一就是对相关理论的熟知与理解。比如,运用布迪厄的实践逻辑阐释教师的教学情感,就应先明了其实践逻辑的主要内容,洞悉其所言的“惯习”“场域”与“实践感”的意涵,掌握其所说的实践逻辑的特征(非总体性与模糊性)等。不过,在运用某(些)

理论阐释事实时,一方面要认识到任何理论在逻辑的规导下必然会寻求一种一以贯之的圆合理论体系的建构,使理论自身成为一个自我规定、自我繁衍的自洽体系,如柏拉图的理念论,将一切都纳入其理念中;黑格尔的绝对精神说,将一切统一在其精神哲学中;而康德为了建构完整的体系,则把一切纳入其三大批判中。一旦将这些自圆其说的理论运用于对事实的阐释时,就应意识到可能导致一种强制阐释的倾向,即无视客观的事实,用预设的立场、观点来选择、剪裁事实,从而使对事实的阐释沦为对某理论的证明或脚注,乃至发生曲解、歪曲事实之弊端。另一方面,理论是灰色的,而实践之树则常青,尤其是对于人文事实而言,随着其不断发展、演化,总会出现一些新情况、新问题,需要基于对事实的分析创生一些新理论,而不能因循守旧、亦步亦趋,总是用已有的理论来透视、规整新情况与新问题。其实,即使阐释事实时不得不依靠某(些)理论,也并不意味着唯某(些)理论是瞻,而应直面事实本身,就事实本身来运用某(些)理论展开分析与阐释。由此,学术论文写作就有可能从学理阐释走向新理论证。

二、从学理阐释走向新理论证

学术创新是研究生学术论文的价值所在,而学术论文写作从事实描述走向学理阐释,之所以说其具有一定的深度,也在于其超越了人们对事实的日常理解,将事实描述嵌入学理中,学术论文写作就具有了一定的创新性。不过,学术论文写作将事实描述提升到学理阐释,只是相对于人们对事实的日常理解具有一定的创新性,但相对于所运用的学理,却只能说是已有理论观点的运用,学术创新的程度总归有限,仍需进一步提升。而从学理阐释走向新理论证,就不再停留在对已有理论观点的运用上,而是站到已有理论的对立面,在吸纳已有理论的优长的同时,丰富、完善已有理论。比如,针对核心素养,有学者从人的视角描述了一种理想人的形象,诸如由“创新能力、批判性思维、公民素养、合作与交流能力、自主发展能力、信息素养”构成的核

心素养^[4]；有学者从学习的视角阐述了由“‘双基层’、问题解决层与学科思维层”构成的三层结构核心素养，既隐含着一种理想人的新面貌，也指明了核心素养达成的路径^[5]。再研究核心素养，自然可以基于现实和理论再建构一种不同的理想人的形象，诸如基于伦理学的视域，将“公平、正义”作为人的核心素养^[6]，或沿着已有的思路进一步思考如何贯彻、落实的问题。但如此研究核心素养，其创新的意义就有限。于是，笔者转换视角，从知识三重观的视角，重新建构了一种由知识内容（概念、命题与理论）、知识形式（方法、思想与思维）与知识旨趣（人文情怀与科学精神）构成的三圆嵌套核心素养体系^[7]，从而丰富、完善了已有核心素养理论。

一旦实现了从学理阐释走向新理论证，那么这种论证的新理就会具有一定的辐射、拓展能力，使学术论文写作呈现出由点到线的创新格局。比如，当带着由知识内容、知识形式与知识旨趣构成的三圆嵌套核心素养观认识、理解学科核心素养及其培育时，就会发现学科核心素养呈现出三种形态：①从结果来看，由事实或概念性知识、方法性知识与价值性知识构成的层级结构；②从过程来看，由价值旨趣+问题+方法（论）+事实或概念性知识构成的顺序结构；③从过程的结果来看，由事实或概念性知识、方法性知识与价值性知识构成的层核结构。学科核心素养的各构成要素就不再仅仅是一种有机统一的关系，也存在着从低到高逐层递升的关系，还存在着从表层到内核逐层深入的关系^[8]。而学科核心素养的培育需“基于学科知识的层级性，用学科思想或价值观引领教学；基于学科知识的顺序性，让知识学习成为学生发现之旅；基于学科知识的层核性，以意义获得统御各种教学方式”^[9]；进行基于完整知识观的素养教学，即“将素养目标知识化、知识教学素养化与素养教学评价化，实现‘目标—教学—评价’的相互促进、良性互动”^[10]。同时，从学理阐释走向新理论证，就潜在地蕴含着不再将既成的理论成果奉若神明，而是将其放置于理性的天平上进行审慎的评价，萌生、培育着质疑的勇气、批判的精神和挑战的胆识。一旦具有了质疑的勇气、

批判的精神与挑战的胆识，那么既有的理论就仅仅是知识创新的基础，而不再是知识创新的模板。对既有理论的理解就既能看到其创新之处，也能意识到其问题所在。比如，有学者通过回顾国内外有关知识与素养的关系研究，发现已有的“构成说”（知识是素养的要素）、“排斥说”（拒斥知识本位）与“联系说”（知识的积累并不必然带来素养的发展，但素养的生成又离不开知识）等，虽有利于深化对核心素养内涵及其与知识关系的理解，也拓展了核心素养培育的路径与策略等，但上述诸多研究却忽视了知识观立场的自觉，因此“有必要明晰素养所蕴含的知识观意义，探寻素养时代知识观变革的路径，进而从知识观重建的视角探究核心素养的生成路径”^[11]。从这个意义上说，从学理阐释走向新理论证就是基于对既有理论的合理性质疑，在发现问题的基础上论证自己的新观点，从而达成知识创新的目标。

当然，从学理阐释走向新理论证，说说容易，而实际操作起来却异常艰难。因为新理论证不仅需要质疑、批判的眼光，而且需要潜心的探寻与慧眼的发现。具体而言，新理论证首要的是要寻找学术研究空白点，做到“找块空地，再播种”。这既需要明了已有理论的观点，也要清楚已有理论的运思，更要洞悉已有理论的前提。在此基础上，灵活地转换视角或视域，从一个新的角度、侧面或立场进行审视。因为人们对某事物或现象的认识，皆蕴含着一个观测视角或维度，不可能也不会有一个全息式的观测点，而只能从某个观测视角切入。因此，审视某事物或现象时，转换视角或视域，就必然会使某事物或现象呈现出一种新的景观，从而为新理的论证提供一个逻辑前提。比如，同样是从知识观的视角研究核心素养，笔者主要从知识观来审视核心素养，而有学者则从素养观来审视知识观的重建，辨析了核心素养所蕴含的知识论意义，认为核心素养视域的知识是“问题解决的工具、交往协作的媒介以及自我实现的资源”；现成性、实体性的传统知识观阻隔核心素养的生成，而知识要想转化为素养，则需确立一种情境性、实践性与个体性的知识

观,进而为核心素养的生成提供了一种知识观重建的新思路^[11]。同时,在建构新理中,要充分发挥人的想象力,运用隐喻和类比的方式建构新的认知图式。比如,夸美纽斯将教育类比为自然,建构了学年制、学科课程制与班级授课制以及循序渐进、直观展示等教学原则。杜威将教育与生活、生长和经验联系起来,论证了“教育即生活”“教育即生长”与“教育即经验的持续不断的改造与重组”等著名的命题。正是这些类比或隐喻,让教育问题呈现出新面貌,为新理的论证提供了一个框架结构,并最终成就一家之言。

三、从新理论证走向辩证综合

从一定意义上说,新理论证已能成一家之言,对于研究生而言,学术论文写作若能达到新理论证,就已表明其具有了独立的学术研究能力。不过,论证的新理也存在着那些已有理论所具有的缺陷,即在有所创见的同时,也存在着遮蔽。倘若研究者沉迷、陶醉于自我建构的新理中,那么新理也会成为学术创新的羁绊与桎梏。比如,在对待教师评价上,笔者起初只是分析了以学生考试成绩、升学率为标准的奖惩性教师评价的弊端,诸如“不利于教师健全人格的形成,却极易形成‘经济人’、‘机器人’的人格”“迫使教师追逐学生升学率、考试成绩,视学生为教师考评分数的‘工具’,形成功利性的师生关系”等,在此基础上倡导一种发展性教师评价,主张“发展性评价是教师评价的新理念”^[12]。后来则慢慢意识到奖惩性教师评价也有其存在的合理性,而发展性教师评价却存在着一些悖论,故认为“两种评价皆非完美的评价模式,只有把二者有机统一起来,对教师实施复合性评价,才是对教师评价的理性选择”^[13]。如今再读这些拙作,自然会感到其庸常,但在当时,阐述“发展性教师评价”至少具有一定的新意,且由“发展性教师评价”延伸到“复合性教师评价”,就实现了从新理论证走向辩证综合,深化、拓展了有关教师评价的认识。

之所以要从新理论证走向辩证综合,就在于人的认识常常要经历“百虑而一致”“一致而百虑”的

思维矛盾运动,表现为正题、反题与合题的辩证过程。通俗地讲,由于人认识的立场、视角与知识的局限性,人对某事实或现象持有的某种观点,自然会有所见也有所蔽。起初,当人从某一立场、视角出发对某事实或现象形成某观点这一正题后,人就会基于相反的立场、视角,援引其他知识来批评或证伪已有的观念,就有了反题。而反题与正题一样,同样会存在着弊端,大多呈现为“片面的深刻”,进而人就在正题、反题的基础上提出一种更加合理、全面的合题。而有了合题之后,人又会提出一个新的反题,从而呈现出“百虑而一致”“一致而百虑”的无限的认识前进运动。而从新理论证走向辩证综合,就是自觉地遵循“百虑而一致”“一致而百虑”的思维规律,通过对正反命题的辩证综合,将人对某问题的认识提升到一个新的高度。比如,新课程改革提出“三维目标”以来,围绕着“三维目标”就聚讼纷纭、莫衷一是,既有“三维目标”的正面阐述,也有“三维目标”的反面驳斥,到底如何正确地认识、理解“三维目标”就成了一个难题。而运用辩证综合,笔者在梳理“三维目标”的立论和反论的基础上,就提出了一种“三维目标”的新论,即将“三维目标”修改为“三重目标”,将原来的“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”。如此认识、理解“三维目标”就既能消除人们对“过程与方法”“情感态度与价值观”的质疑与困惑,也能实现通过基于“完整的知识”的教学培育“完整的人”的预定目标^[14]。再如,在后现代主义反本质主义的激荡下,在教育学界,既有主张教育有本质的论证,也有反对教育有本质的新论,那么面对这种有无教育本质的正反两种观点,简单地选择某一立场进行辩驳,对教育本质的认识就不会增加更多的新知。基于人认识的辩证综合规律,依据人的认识历史与逻辑相统一的原理,笔者就通过回顾新中国成立以来,教育本质研究所经历的由“一”到“多”,再到对“多”的省思与新说阐发的过程,在澄清教育本质到底是“一”还是“多”,是“有”还是“无”的基础上,论证了关于教育本质的研究

应有的路径,即洞察教育本质研究的意涵,用关系思维取代实体思维,确立一种新的本质观(以生成变化的、朝向未来开放的教育本质取代那种永恒不变的教育本质,以一定情境中的关系本质取代教育固有的内在本质,用复数教育本质观取代单数教育本质观)^[15]。因为“教育是什么”并不是一种事实判断,而是一种价值认识。对“价值认识”的“教育是什么”的探寻需要转换路径,用实践理性取代理论理性,并基于实践理性寻求其多元统一^[16]。

而要想从新理论走向辩证综合,自然要熟知某事物或现象发生、演化的轨迹以及人有关某事物或现象的认识历程,按照从具体到抽象再到具体的历史与逻辑相统一的原则,对某事物或现象进行重构。因为人的认识起于人的感官对某事物或现象所形成的表象,进而从表象中抽象出概念,而各种概念之间构成多种联系,就形成了对某事物或现象的思维具体,而这种从具体到抽象再到具体的过程,则表现为认识的历史与逻辑的统一。这种体现人的认识从具体到抽象再到具体的历史与逻辑统一的辩证综合反映在学术论文写作中,就是对某事物或现象发生历史的梳理以及人们对某事物或现象认识史的勾画,从中找出其异同,并在比较、评价其异同中寻求一种融合贯通的道理。比如,有学者直面教育思辨研究与教育实证研究的纷争,通过回顾思辨研究与实证研究的历史过程,剖析了其在研究对象(超验与经验)、研究思路(演绎与归纳)与证据运用(或然与充分)等方面的差异,论证了“教育思辨研究与教育实证研究促进教育知识进步的机制”,即“教育思辨研究带来教育观点的创生,教育实证研究带来教育假设的确证”,具体表现为“思辨研究(观点)→实证研究(确证)→思辨研究(观点)→实证研究(确证)……”的动态序列,指出“所谓两种研究范式的‘范式之争’,一定程度上是来自研究者自身利益的考量,而不是研究范式本身。学术研究本是求真,不是求风头、赶潮流。如果教育研究者能真正面向教育事情本身,使两种教育研究范式如其所是地发挥作用,它们相得益彰的共生合力就一定会显现出来”^[17]。不过,任何事物或现象

皆是不断发展、变化的,人的认识也是不断丰富、拓展与更新的,即使对某问题的认识达到了某种辩证的综合认识,但这种辩证的综合认识也是暂时、有条件的。当事物或现象发生变化时,人的认识就需要随之更新,对某事物或现象的原有结论就需要发展与推进,从而使认识的辩证综合呈现为无限的前进运动。而基于辩证综合所获得的特定认识既要分析、批判旧说,也要提出、论证新说,同时将旧说的合理成分包含在新说中。

参考文献

- [1] 卡尔. 历史是什么? [M]. 吴柱存, 译. 北京: 商务印书馆, 1981: 6.
- [2] 陈斯琪. 论教师教学情感的实践逻辑[J]. 教育理论与实践, 2019(28): 50-55.
- [3] 谭光辉. 情感分析的叙述学理论和建立情感模态的新尝试[J]. 社会科学, 2019(4): 167-176.
- [4] 褚宏启. 核心素养的国际视野与中国立场——21 世纪中国的国民素质提升与教育目标转型[J]. 教育研究, 2016(11): 8-18.
- [5] 李艺, 钟柏昌. 谈“核心素养”[J]. 教育研究, 2015(9): 17-23.
- [6] 李颜如. 伦理学视域中核心素养的精神追求[J]. 江苏社会科学, 2019(4): 46-51.
- [7] 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.
- [8] 李润洲. 学科核心素养的遴选及其关系辨析——一种知识结构的视角[J]. 南京社会科学, 2019(4): 138-144.
- [9] 李润洲. 学科核心素养的培育: 知识结构的视域[J]. 教育发展研究, 2018(15/16): 43-49.
- [10] 李润洲. 基于完整知识观的素养教学[J]. 中小学教师培训, 2018(9): 33-37.
- [11] 张良. 核心素养的生成: 以知识观重建为路径[J]. 教育研究, 2019(9): 65-70.
- [12] 李润洲. 发展性评价: 教师评价的新理念[J]. 现代中小学教育, 2002(6): 53-55.
- [13] 李润洲. 复合性评价: 教师评价的理性选择[J]. 中小学管理, 2003(3): 16-17.
- [14] 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.
- [15] 李润洲. 教育本质研究的反思与重构[J]. 教育研究, 2010(5): 11-15.
- [16] 李润洲. “教育是什么”的哲学追问[J]. 现代大学教育, 2012(1): 1-5.
- [17] 王卫华. 教育思辨研究与教育实证研究: 从分野到共生[J]. 教育研究, 2019(9): 139-148.

(责任编辑 周玉清)