

开题报告撰写的“三题模型”

——一种教育学的视角

李润洲

摘要：开题报告撰写的“三题模型”由明确研究问题的“明题”、构想研究假设的“答题”与勾画研究路径的“解题”构成，分别回答“研究什么”“为什么研究”与“如何研究”三个问题。其操作要义是在界定核心概念过程中“明题”，回答研究什么；在对话已有成果过程中“答题”，构想研究假设；在贯通范式、问题与方法过程中“解题”，勾画研究路径。把握了开题报告的“三题模型”及其操作要义，撰写开题报告就会水到渠成。

关键词：学位论文；开题报告；三题模型；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。

不知什么原因，研究生提交的开题报告总是深陷于错把“研究理由”当作“研究问题”，误把“主题编织”当作“文献综述”，错把“研究方法的列举”当成“研究方法的运用”之误区之中^[1]。即使明确告诉研究生开题报告要“陈述研究意义”“提炼研究假设”与“匹配研究方法”，有些研究生仍难改思维的习惯，所提交的开题报告既没有陈述其研究意义，也没有提炼出研究假设，还没有澄清其研究方法^[2]。如果说开题报告就是有理有据地把问题打开呈现出来，那么把问题打开就意味着清楚地回答“研究什么”“为什么研究”与“如何研究”三个问题，而对这三个问题的回答，可以分别通过界定核心概念的“明题”、基于文献综述的“答题”与贯通范式、问题与方法的“解题”来操作，从而构成了开题报告撰写的“三题模型”。

一、“明题”：在界定核心概念过程中明确研究问题

在有些人看来，撰写开题报告首先要回答“为什么研究”这一问题。的确，人在做某事之前，常常要为此事提供理由，以便明确做此事的意义，这是一种日常的思维习惯。在此意义上说，开题报告先回答“为什么研究”这一问题似乎也很有道理。但问题是，开题报告作为研究设计，就内在地蕴含着对拟研究问题的创新回答，需凸显自己的研究与以往研究的区别和创新意义。而要凸显自己的研究

与以往研究的区别和创新意义，则需先回答自己到底要研究什么，因为没有对“研究什么”的回答，就难以说清楚自己的研究与以往研究的区别与创新意义。正如苏格拉底所言：“当我对任何东西，不知道它是‘什么’时，如何能知道它的‘如何’呢？如果我对美诺什么都不知道，那么我怎么能说他是漂亮的还是不漂亮的，是富有的而且高贵的，还是不富有不高贵的呢？”^[3]此乃其一。其二，在没有澄清“研究什么”的前提下，纵然阐述了“为什么研究”，那么此时对“为什么研究”的回答，也无非是陈述自己的研究主题有多么重要。比如，对于人文社会科学而言，对人的研究总是具有举足轻重的意义，但无论阐述人的研究具有多大的意义，皆难以为自己对人的研究提供充足的理由。道理很简单。凡是研究，皆是对未知问题的回答。倘若对人的研究提不出新的见解或驳斥已有片面乃至错误的认识，那么对人的研究就毫无意义可言。正是深受“为什么研究”这一惯常思维的消极影响，有些研究生就会不自觉地步入错将“研究理由”当作“研究问题”的误区，不是在陈述研究意义，而在阐发主题意义。

实际上，在开题报告的撰写中，提出研究问题并不是难事，因为只要开题报告确定了题目，那么带着读者的阅读期待、追问的意识，就能自然地推导出研究问题来。比如，倘若研究“五育融合视域下的核心素养教育”，从此题目中就能推导出“五育

融合视域下的核心素养教育是什么样的”“五育融合视域下的核心素养教育与核心素养教育具有何种差异”“核心素养教育与素质教育有何不同”“五育融合视域下的核心素养面临着怎样的阻隔”“如何实施五育融合视域下的核心素养教育”等研究问题。或者在“那又怎样”的自我追问下,通过XYZ式三问,也能依次有深度地提出问题,其自我提问的一般样式是“1.我正从事有关X主题的研究;2.因为我想找出Y;3.从而使我帮助他人理解Z”^[4]。套用上述例子,此XYZ式三问就是:“①我正从事五育融合视域下的核心素养教育研究;②因为我想搞清楚五育融合达成核心素养教育的内在机制(为什么)以及五育融合如何促进核心素养教育(如何);③从而使我能帮助教育者更好地实施核心素养教育。”如此看来,对于开题报告撰写来说,提出研究问题并不难,难的是明确研究问题。

而要明确研究问题,则需先回答“研究什么”,即研究的对象是什么。因为研究是对问题的探究,而问题总是对“什么”或就“什么”的发问。对“什么”或就“什么”的发问的“什么”就是研究对象。确切地说,无论研究什么问题,此问题总是有关某事物或现象的问题。因此,界定核心概念,才能明确研究问题。然而,阅读研究生提交的开题报告,就不难发现有些开题报告在核心概念的界定上,却存在着一种形式化现象,即核心概念的界定只是因为开题报告有此规定,界定的核心概念只是充当着一种摆设,既没有揭示出研究对象新的内涵,也与下文的文献综述缺乏必然联系,其具体表现至少有三:①分而不统。分而不统是指研究主题蕴涵着两个及以下的概念,在分别阐述各概念的含义后,却没有进行统整,从而造成自己要研究的对象根本没有界定。比如,在“五育融合视域下的核心素养教育建构研究”中,此主题就包含着两个概念:五育融合与核心素养教育。倘若只是分别阐释五育融合、核心素养教育而不界定“五育融合视域下的核心素养教育”,那么就犯了分而不统的错误。②统而不析。统而不析是指界定了自己的研究对象,却没有对其进行多维度的知性分析,只是给出了某个定义。以上例为例,倘若只是想当然地将“五育融合视域下

的核心素养教育”定义为“基于五育融合培育学生核心素养的教育”,却未展开对此概念的多维度分析,也没有澄清此概念的外延,那么就犯了统而不析的错误。③析而不新。析而不新是指对某概念进行了必要的分析,但此分析仅仅是对已有认识的总结,却未能阐述自己对该概念的新认识。还是以上例为例,倘若对五育融合视域下的核心素养教育,从目标、内容、实施与评价等维度进行了分析,却并没有揭示出其新的内涵,与以往对核心素养教育的理解并无二致,那么就会犯析而不新的错误。

而无论是“分而不统”,还是“统而不析”,抑或“析而不新”,看似一个核心概念界定的问题,其实却反映了有些研究生基于某对象的表象进行抽象、概括能力的缺失,从而使研究问题模糊、平庸。具体而言,倘若对核心概念“分而不统”,那么就不清楚自己要研究什么,更谈不上明确研究问题了。倘若对核心概念“统而不析”,那么就难以展开对研究问题多维度、多层次的论述,研究就会停留在表面而难有深度,其实质仍表现为未能澄清自己的研究问题。倘若对核心概念“析而不新”,那么就意味着研究不可能提出什么新问题,从而使自己的研究价值大打折扣。在一定意义上,核心概念就蕴涵着开题报告所要研究的问题及其答案,正如费孝通先生在《乡土中国》重刊序言所说:“这里讲的乡土中国,并不是具体的中国社会的素描,而是包含在具体的中国基层传统社会里的一种特具的体系,支配着社会生活的各个方面。……搞清楚我所谓乡土社会这个概念,就可以帮助我们去理解具体的中国社会。”而阐述“乡土社会”这个概念,则是为了回答他提出的“作为中国基层社会的乡土社会究竟是个什么样的社会”这一总问题^[5],而要回答上述问题,自然要探讨“乡土社会具有哪些特征”“乡土社会将来会走向何方”等问题。

二、“答题”:在和已有成果的对话中构想研究假设

倘若通过界定核心概念明确了研究问题,那么是否要对研究问题给予预先的回答、构想出研究假设?对此问题,有些研究生可能会说,还没有研究

怎么可能预想出答案？或者说，我从事的是一种扎根的质性研究，在没有搜集到足够的研究资料、没有进行充分的分析之前，也不可能有答案。上述观点看似都有道理，尤其是对于扎根的质性研究而言，在研究之前，研究者大多拒绝给出某种预设答案，以免戴着“有色眼镜”搜集、分析资料的错误。但问题是，倘若对研究问题未能构想出研究假设，那么搜集何种资料、如何取舍资料，用资料证明或证实何种观点皆成了未知数，这也是将文献综述退化为文献编织的根本原因。此乃其一。其二，对于扎根的质性研究者而言，事先对研究秉持一种无研究假设的中立态度，看似客观、公正，但带着这种无研究假设的中立态度，在搜集资料、取舍资料时不仅面临着无所适从的尴尬，而且基于搜集的资料最终也要得出某种研究结论，而最终获得的研究结论是否能站得住脚、立得起来，归根结底是要看其能否经得起事实的检验，尤其是反例的质疑，而不是事先是否有研究假设。实际上，在扎根的质性研究中，即使没有确切、明确的研究假设，但至少要有各种猜想，否则质性研究将难以推进。从此意义上说，有了研究问题，就要给出研究问题的答案，构想出研究假设。当然，事先给出研究问题的答案、构想出研究假设，并不是说此时的研究假设就是正确、不容修改的。恰恰相反，在研究前给出的预设的研究答案，只是为研究提供一个大致指向，引导着研究的展开，此时的研究假设会随着研究的推进随时都有可能遭遇质疑、否定与修正。但即使如此，鉴于上述理由，有无研究假设也是衡量开题报告质量的一个标准。

也许，有些研究生之所以抗拒给出研究假设，是因为担心给出的研究假设缺乏创新，显得有些幼稚、缺乏根据等，而开题报告中的文献综述则能很好地解决上述问题。但令人感到诡异的是当下有些研究生呈现的文献综述却未能起到凸显研究创新、引人深思的效果，其原因至少有二：①文献综述的思路偏差。在综述文献时，是“主题编织”抑或“问题先导”，这是两种不同的撰写思路。前者根据某一主题或某一主题的次主题进行文献综述，就难免将文献综述罗列成“某学者说了什么”“某学者又说了

什么”“某学者还说了什么”的已有成果的汇编，只是告诉读者作者就某主题都知道些什么，即使指出已有成果存在的一些问题，这些问题也与自己的研究关系不大，而是对已有研究成果所做的逻辑推演，诸如就某主题的概念认识尚未形成共识，研究方法偏于理论思辨而鲜有实证检验，研究结论有待进一步商榷或拓展等，至于自己对某概念提出了怎样的看法，自己运用何种研究方法或拟论证何种观点则只字不提。而后者则以拟研究问题为中心和主线，在陈述已有研究成果的同时，或指出已有研究的缺陷并给出理由，或描述已有研究的成就并在对比中陈述自己的观点，用以阐述自己对拟研究问题的回答，在对话已有研究成果过程中构想研究假设，凸显自己研究的创新意义^[6]。②文献综述的表达样式有误。开题报告的文献综述并不是要告诉别人就某主题已有了哪些研究成果，而是在与已有成果的对话中通过对照、比较而呈现创新，是仰仗已有成果，凸显自己研究的价值。正因为此，文献罗列就难以起到文献综述的意义。倘若文献综述的意义在于通过澄清别人说了什么而彰显自己研究的价值，那么其表达的基本样式就是已有成果说了些什么，而我自己却主张什么，以分清哪些是别人的，哪些是自己的。即是说，开题报告的研究假设并不是拍脑袋拍出来，而是通过与已有成果的对话，作为对已有成果回应而构想出来的。

倘若我来研究“五育融合视域下的核心素养教育”，我会按照“五育融合视域下的核心素养教育是什么”“五育融合视域下的核心素养教育遭遇着怎样的阻隔”以及“如何达成五育融合视域下的核心素养教育”这三个问题进行文献综述。倘若带着这三个问题进行文献综述，也许会发现“五育融合视域下的核心素养教育”并不具有独特的内涵，难以论证其与非五育融合视域下核心素养教育的区别，因为“五育融合”无非是实现核心素养的有效路径而已，它并未给核心素养教育增添什么新的含义。同时，在学术界，人们虽然热衷于探讨核心素养，但却鲜有聚焦“核心素养教育”的研究。这或许意味着核心素养教育并不是一个学术界认可的概念，况且，许多学者在探讨核心素养时大多将其归入“素

养教育”，很少有学者论述“核心素养教育”。如此进行思考，将会发现“五育融合视域下的核心素养教育”似乎难以成立。倘若原先在初定题目时主要是关注知识如何素养化的问题，那么此时与其固守原来的设想，毋宁改弦更张，将“五育融合视域下的核心素养教育”修改为“核心素养培育的知识论研究”，此题目所揭示的问题域将转变为“知识论视域的核心素养是什么样的”“知识素养化何以以及如何可能”“知识论视域的核心素养遭遇着怎样的阻隔”“如何基于知识论培育学生的核心素养”等问题。倘若如此运思，那么就需再根据重新提出的问题进行文献综述，看一看在这些问题上，自己的回答能否超越已有的研究成果。倘若能够超越已有的研究成果，那么也就在一定程度上确证了自己的研究价值。由此可见，在综述文献时，明确研究问题与对话已有成果就是一个相互观照、彼此印证与互为对标的过程，期间遭遇一些挫折、发生一些逆转，乃至否定原先的构思也属于情理之中、自然而然之事。

从操作上看，在对话已有成果过程中构想研究假设，其路径无非有三：①已有成果的观点是错误的，而我的主张则有可能正确。此时，就要指出别人观点的错误之处，并提供充足的理由，由此形成的就是逆向质疑的“反论”假设。比如，有学者基于对“核心”的词义阐释和核心素养体系由多因素构成的现实，指出用表征“中心与边缘”的“核心”来形容“素养”的表述并不正确，正确的表述应是“关键素养”^[7]。②已有成果的观点是正确的，但自己的主张对已有观点却有所补充与完善，由此形成的是正向推进的“正论”假设。比如，笔者认同核心素养是由必备品格和关键能力构成的，但却认为即使将必备品格和关键能力进一步细化为“文化基础、自主发展和社会参与”三维度的“科学精神、人文底蕴、学会学习、健康生活、实践创新和责任担当”的六大要素，仍未能清楚地勾画出核心素养的构成要素及其关系，于是从知识论的视角，将核心素养建构为“知识内容、知识形式与知识旨趣”三维度的由“概念、命题与理论，方法、思想与思维，人文情怀与科学精神”构成的素养体系^[8]。③已有成果的观点部分正确、部分错误，而我的主张

则是既表示赞成、也表示反对的“辩论”，即在赞成别人某种观点的同时，指出其另外观点可能存在的偏误。可以用“一方面我赞成……另一方面我反对……”的平行结构，或“尽管我在某种程度上赞成……，但我却无法接受……”的先退一步再反驳的语句来阐述自己的“辩论”^[9]。一句话，在对话已有成果过程中构想研究假设，其文献综述的呈现拒斥那种围绕某主题用“先”“接着”“然后”“最后”等连接的告知式的叙述方式，而是在与已有成果的对话中陈述、阐明自己的主张，从而构想出研究假设。

三、“解题”：在贯通范式、问题与方法过程中勾画研究路径

在有些人看来，明确了研究问题，构想出研究假设，那么接下来要做的就是运用适切的研究方法、搜集各种证据来证成或证伪研究假设。这种看法确实有道理。不过，此种看法只是一种简单、线性思维的体现，而实际上研究方法的选择、各种资料的收集却要复杂得多。因为研究问题的提出、研究方法的取舍和各种资料的收集皆受制于研究范式。当研究范式不同时，就会提出不同的问题，运用不同的研究方法，收集不同的研究资料。而有些研究生错将研究方法的运用视为研究方法的列举，或明知要根据研究问题匹配研究方法却难以做到，原因之一也许是孤立地看待研究方法所致，而不知在贯通范式、问题与方法中勾画研究路径。而要想在贯通范式、问题与方法过程中勾画研究路径，以顺利、成功地“解题”，至少需陈述自己的研究范式、依据研究范式展示研究方法的运用与规范研究方法的表述样式。

首先，阐述自己的研究范式。作为一个学术概念，范式是托马斯·库恩为了解释“科学革命”所使用的概念，用来指学术共同体所共同持有的价值观念、研究所遵循的标准与范型^[10]，它形塑着人们看待事物或现象的思维方式，建构着特定的研究框架。从类型上看，研究范式主要有实证、思辨两大对立的范式，它们在知识观、方法论与研究效度上秉持着不同的看法。对于实证研究而言，在知识观上，

主张只有那种能够被证实或证伪的知识才堪称知识;在方法论上,认为研究是对外在于人的事物或现象的观察与测量,反映的是一个独立于研究者之外的客观世界。在研究效度上,主张如果某个实证研究的结果是正确的,那么任何人都可以通过复制实验而获得相同的结果。对于思辨研究而言,在知识观上,研究成果只要真实地反映、概括了人的想法,就可以称之为知识。在方法论上,认为对某事物的认识是基于社会建构、协商的共享意义而获得的结果,并不独立于人之外。在研究效度上,思辨研究更多地仰仗基于演绎的逻辑证明,而不是基于归纳的事实证成。当然,当下的学术研究更加强调将实证与思辨结合起来的混合研究。但无论如何,在勾画研究路径时,要清楚自己针对什么问题拟采用何种研究范式,其理由是什么,以便为研究方法的取舍提供逻辑前提。

其次,依据研究范式展示研究方法的运用。一旦选择了某种研究范式,那么就应严格按照其范式展示研究方法的运用。因为当采用不同的研究范式时,即使面对同样一个主题,也会问出不同的问题,采用不同的研究方法。比如,同样研究“核心素养”,倘若采用实证范式,那么就需对核心素养下一个操作性定义,将核心素养外显为人的各种可观察的行为,然后设计科学的观察量表,进行评价与统计。或者,运用问卷、访谈的研究方法对不同阶层、职业的人进行调查,然后进行数据统计。但无论是采用什么样的具体研究方法,实证研究的关键特征在于用事实、数据说话,并能得到事实、数据的检验。倘若采用思辨范式,那么则需对核心素养提供一种新的认识,再运用各种理由、证据论证、证成这种新的认识,其有效性在于概念界定是否清楚,理由是否充分,证据是否充足,推理是否合乎逻辑等。

再次,规范研究方法的表述样式。如果说研究方法的选择与运用受制于研究范式和问题,那么在研究方法的表述中,就应在研究范式的统领下,将研究问题与研究方法融合、对接起来。比如,为了探讨“教育学研究的价值生成”,其研究方法的表述是:“本研究以哲学思辨为主,穿插着文献法、个案

法、对话法与比较法等研究方法(研究方法),试图索解如何提升教育学研究的价值这一核心问题(研究问题)……在阐述教育学研究与异域教育理论、其他学科知识的关系时(研究问题),通过对陶行知的生活教育理论、原创性经典教育学论著与先秦教育思想的个案剖析(研究方法),对异域教育理论如何中国化、教育学原创性研究何以可能进行分析与论证(研究问题)。”^[11](括号内词语为笔者所加)如此表述研究方法,则能在贯通研究范式、问题与方法过程中勾画出研究路径。自然,开题报告所勾画的研究路径,会随着研究的推进而发生改变,这也是一种正常情况。但无论研究路径发生怎样的变化,在研究方法的表述上,皆需在研究范式的统领下,将研究方法与研究问题对接、融合起来,从而使研究方法成为解决研究问题的方法,才能真正避免“列举研究方法”或“研究方法与研究问题扞格”的不良现象。

参考文献

- [1] 李润洲. 走出开题报告撰写的三个误区——一种教育学的视角[J]. 学位与研究生教育, 2014(2): 8-11.
- [2] 李润洲. 博士学位论文开题报告“问题空间”的建构[J]. 学位与研究生教育, 2019(9): 11-15.
- [3] 北大哲学系. 古希腊罗马哲学[M]. 北京: 商务印书馆, 1982: 152.
- [4] 杜拉宾. 芝加哥大学论文写作指南[M]. 雷蕾, 译. 北京: 新华出版社, 2015: 4.
- [5] 费孝通. 乡土中国[M]. 北京: 北京出版社, 2004: 2-3.
- [6] 李润洲. “主题编织”抑或“问题先导”——对教育学科学学位论文文献综述的思考[J]. 研究生教育研究, 2014(3): 57-60.
- [7] 傅维利. 论核心素养的认识误区与关键素养体系的中国化构建[J]. 高等教育研究, 2020(8): 13-21.
- [8] 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.
- [9] 李润洲. 命题创新的意涵、机制与路径——一种教育学的视角[J]. 研究生教育研究, 2020(6): 28-33.
- [10] 库恩. 科学革命的结构[M]. 金吾伦, 胡新和, 译. 北京: 北京大学出版社, 2003: 9-13.
- [11] 李润洲. 论教育学研究的价值生成[D]. 北京: 北京师范大学, 2008: 12.

(责任编辑 周玉清)