

学位论文选题的自我追问与确证

——一种教育学的视角

李润洲

摘要：研究起于问题的选择与确证，而问题的选择与确证则是一个上下求索的过程。在此过程中，研究生的学位论文选题皆需自我追问与确证，因为研究毕竟是研究生自己对拟研究问题的创新求解，其他人只能给予帮助或启发，但却不能替代或包办。从过程来看，学位论文选题的自我追问与确证大致要经历三个阶段：一是切己之问，确定学位论文选题的议题；二是学理之问，澄清学位论文选题的问题；三是创新之问，构思学位论文选题的假设。

关键词：研究生；学位论文；选题；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。

学位论文选择什么样的问题，既直接决定着学位论文的质量，也间接影响着研究生的后续研究。因此，对学位论文选题进行慎重的求索与充分的论证就在情理之中，也是研究生和导师煞费苦心、颇费周折之事。不过，对于学位论文的选题而言，无论是研究生与导师协商确认，还是研究生自主选取，最终皆需研究生对学位论文选题进行自我追问与确证；否则，后续的研究将会步履维艰乃至半途而废。那么，在学位论文选题时，研究生应自我追问什么？通过自我追问，研究生如何确证学位论文选题的价值？

一、切己之问：确定学位论文选题的议题

有关学位论文研究方法之类的论著，都会告诉你好的学位论文选题既要具有理论或实践价值，也要具有创新性与可行性，但这种放之四海而皆准的道理却并不能让你选择到你研究的问题。因为人们选择什么问题既受制于人的理性判断，也取决于人的情感关注。因此，任何好的学位论文选题既要具有理论或实践价值、创新性与可行性，也要融入研究生的生命世界，契合研究生的情感欲求；而那种仅仅是理论或实践发展需要的具有创新性、可行性的选题，倘若未能与研究生自我生命、情感欲求发生关联与融合，那么这种“异己”的问题就难以激发研究生研究的热情，反而会阻碍研究生研究的内驱力，进而影响研究的质量。况且，具有理论或

实践价值、创新性与可行性的选题有无数个，究竟选择哪个问题进行研究仍需研究生自己来取舍与定夺。从此意义上说，学位论文选题应进行切己之问，并通过切己之问，确定学位论文选题的议题。

切己之问既是研究生殷切想要思考、解决的问题，也是研究生自己感受、体验到的困惑，是与研究生的人生经历与当下的现实诉求密切相关的疑问。这种切己之问的着眼点是自己的“乐点”（感兴趣的问题）、“困点”（感到疑难或困惑之处）与“盼点”（自己的理想追求），其目的在于通过解决自己的问题而启发、促进他人对此问题的理解、认识与豁亮。当然，这种切己之问并不是纯粹个人的问题、疑难或困惑，因为对于纯粹个人的问题、疑难或困惑，其解决对他人或社会就没有价值，也就没有研究的意义。因此，切己之问应是个人问题与专业公共问题的交集，其选择既可从专业公共问题中寻找自己感兴趣、愿研究的问题，也可通过将个人问题延伸、拓展到专业公共问题中，从而实现个人问题与专业公共问题的交集。记得，我自己硕士学位论文的选题“我国现阶段教育公平问题的理论探讨”，先是张良才老师将 2000 年第十届“中青会”的会议主题——社会转型期的教育公平问题——告诉我，问我是否有兴趣研究该主题后，自己再联系自身十几年的基础教育工作经历，深感教育公平问题确实存在，有深入研究的必要；于是，就将这个专业公共

问题融入自己的教育经历中,进而实现了专业公共问题与个人问题的融合,结合教育学原理这一学科特点,先后发表了《关于教育公平问题的理论思考》《教育公平刍议》《试论教育公平的基本特征》《课堂教学中公平问题的理性思考》等学术论文^①。我的博士学位论文的选题“论教育学研究的价值生成”,则是自己因深感教育学研究备受歧视乃至指责而自主选择的论题,正如石中英老师在我的博士学位论文出版时写的序所言:“说实话,当年他(作者)选择这个题目作为博士论文题目时,我的内心并不是很赞同。当时我主要的考虑是不想让他犯我当年犯的同样的‘错误’……但是,他(作者)是一个态度上很诚恳、行为上也很执着的人,一心想在自己所选定的问题上走下去。我猜想,他的执着的甚至有些固执的心态也许正如我当年:一方面是解决自己内心的困惑与问题,另一方面也是基于对教育学科及其研究的无限热爱和自觉责任。”^[1]此博士学位论文的选题则是将个人问题拓展、延伸到专业公共问题,主要探讨了“意识形态、异域教育理论、其他学科知识与教育学研究”和“教育理论与教育实践”的关系及教育学研究价值生成的路径等问题,先后发表了《实践逻辑:审视教育理论与实践关系的新视角》《新课程改革呼唤怎样的教育学》《教育理论如何表达教育实践》《论教育研究的价值及其限度》《教育学原创性研究何以可能——一种教育学经典的阐释》与《异质教育理论如何本土化——以陶行知生活教育理论为例》等十几篇学术论文^②。

的确,学位论文选题是一件令人头疼之事。在选题时,研究生并不是不知道好的学位论文选题要具有价值性、创新性与可行性等标准,而是在面对学位论文选题的多种可能性时,不知道选择哪个问题。而切己之问就是希望研究生能反身以求,问一

问自己对某问题是否确实有解决的愿望,自己对某问题有何认识,其解决对自己的学术成长、职业发展具有何种价值等问题。因为问题是主体与客体交互建构、互为生成的困惑,它既具有客观性,也具有主观性。作为知识生产的研究既是人运用知识求解的过程,也是人自我认识、自我理解与自我完善的历练,是与人的生命成长密切相关之事。况且,学位论文选题确定后,研究生还要经历一段相当艰难的创新求解的过程。倘若研究生自己对选题缺乏情感认同与意志坚守,那么后续研究将会成为生命难以承受之重。有时,即使研究生勉为其难地做了研究,且幸运地通过了学位论文的答辩,恐怕也难以体验到“痛且快乐”的创新求解,而那种研究所带来的劳神伤身之苦痛或将成为研究生终生的梦魇,从此之后,让研究生不再愿意触碰、涉身于学术研究。这也许有些研究生毕业后走向工作岗位不再愿意从事研究的原因之一。而研究生一旦对选题进行了切己之问,则能事先为后续研究的艰难求解提供情感支撑与内在动力,让研究生无怨无悔、全身心地投入研究求解中,享受着问题求解的创新、发现的乐趣。诚然,切己之问并不能问出学位论文的所有问题,而只能问出学位论文选题的议题,此议题类似于学术会议事先拟定的会议主题;而学位论文选题的问题澄清则需在切己之问的基础上再进行学理之问。

二、学理之问:澄清学位论文选题的问题

作为有目的、有意识的存在,人皆会发问。从此意义上说,提出一个问题并不难,对于学位论文选题而言,难的是提出或选择一个别人没有研究或研究得不够透彻的问题。可以说,人类知识积累得越多、越丰厚,巨人的肩膀就越高,后人要想站在巨人的肩膀上进行创新研究的难度就会越大。何况,任何研究成

①参见张良才,李润洲《关于教育公平问题的理论思考》,载《教育研究》2002年第12期;李润洲《教育公平刍议》,载《江西教育科研》2002年第4期;李润洲《试论教育公平的基本特征》,载《教育评论》2002年第11期;李润洲《课堂教学中公平问题的理性思考》,载《山东教育科研》2002年第9期。

②参见:李润洲《实践逻辑:审视教育理论与实践关系的新视角》,载《教育研究》2006年第5期;李润洲《新课程改革呼唤怎样的教育学》,载《全球教育展望》2006年第3期;李润洲《教育理论如何表达教育实践》,载《江西教育科研》2007年第4期;李润洲《论教育研究的价值及其限度》,载《教育学术月刊》2008年第10期;李润洲《教育学原创性研究何以可能——一种教育学经典的阐释》,载《河北师范大学学报(教育科学版)》2008年第5期;李润洲《异质教育理论如何本土化——以陶行知生活教育理论为例》,载《河北师范大学学报(教育科学版)》2008年第1期。

果皆是研究者苦心钻研的结果,不会让别人轻易地发现其存在的“问题”。但不管研究创新多么艰难,倘若没有创新,那么研究就没有意义。因此,通过切己之问,研究生确定了学位论文选题的议题后,就应进行相关的学理之问,借助文献检索、查阅搞清楚已有研究在拟研究的议题上都做了哪些研究,还存在着哪些问题,以便澄清学位论文选题的问题。

学理之问是指将自己选择的议题置于相关主题的理论脉络中,追问就该议题已有研究都说了些什么,其前提假设是什么,其观点是如何展开论证的,具有何种意义;且在分析、比较的基础上发现已有研究成果可能存在的问题。因此,学理之问至少包含两个层次的问题:一是问自己是否读懂了已有研究成果,二是问自己是否发现了已有研究成果存在的问题。而要读懂已有研究成果,至少要问已有研究成果写了什么、如何写与为什么写三个问题。问写了什么,重在问对已有研究成果内容的把握,明确其论证的基本观点;如何写重在把握研究成果的语言运用、修辞手法与论证结构,清楚其内在的逻辑结构;为什么写则重在洞察研究成果所蕴含的写作意图,洞悉作者所面对的问题情境。不过,读懂已有研究成果的目的并不是熟记、呈现已有的研究成果,用于显示自己的博闻强识;而是发现已有研究成果可能存在的缺陷,寻找自己继续研究的起点。明于此,在阅读与拟定议题相关的研究成果时,则需心中有我,带着自己的问题去阅读,让阅读成为丰富、充实或质疑、批判自己已有想法的过程。在此过程中,通过学理之问,才能不断地澄清学位论文选题的问题。比如,在确定研究“教育学研究的价值”这一议题后,就需不断地澄清该研究究竟要探究哪些有关教育学研究价值的问题。而对此问题的回答,通过闭目塞听的拍脑袋显然想不出其答案,只能通过学理之问,通过发现已有研究成果所存在的缺陷或问题来求解。借助相关文献的阅读,通过学理之问,笔者发现有关教育学研究价值的相关研究成果,主要聚焦在“意识形态、异域教育理论、其他学科知识与教育学研究”及“教育理论与教育实践”的关系辨析上,而在“意识形态与教育学研究”上,大多持一种拒斥意识形态、彰显学术立场的价值取向;在“异域教育理论与教育学

研究”上,大多在理论上抽象地阐述异域教育理论的本土化,论证异域教育理论本土化的必要性及其意义,而相对忽略了异域教育理论如何本土化的路径探讨。在“其他学科知识与教育学研究”上,学者们虽然正确地阐明了教育学研究要进行原创性研究,但教育学原创性研究何以及如何可能的问题却鲜有阐述。在“教育理论与教育实践”的关系上,各种关系说众说纷纭、相互驳斥,每一关系说看似皆有一定的道理,但对教育理论与教育实践的关系却未形成一个相对统一的共识,仍有进一步探讨的必要^[2]。而一旦通过学理之问,找出了现有研究成果所存在的缺陷,那么在一定程度上就澄清了学位论文选题的问题。

时下,越来越多的导师鼓励研究生自主选题,在学位论文选题时,常常询问研究生“你对什么议题感兴趣”或“你打算研究什么议题”,并与研究生一起讨论哪个议题相对而言更有价值、更值得研究。从此意义上说,学位论文选题的切己之问就受到了应有的关注。不过,当导师问起“你对研究的议题有什么基本观点”或“从现有的研究成果来看,你拟研究的议题还存在着哪些有待研究的问题”时,大多数研究生却回答不上来,不是支支吾吾,就是仅仅谈及自己的感想或观感。实际上,多数研究生初定的学位论文选题常常仅表现为一个主题,且主题所包含的概念只是一个名称,是对一些现象或事实的指称,而不是拥有丰富规定性的概念;对主题的理解仅仅停留在对一些现象或事实的“熟知”上,却没有将对一些现象或事实的“熟知”上升到具有丰富规定性的概念的“真知”上。此乃其一。其二,不清楚在自己选定的议题上已有研究都回答了哪些问题,还有哪些问题尚待进一步研究。在此情况下,无论研究生如何挖空心思、冥思苦想,在学位论文的选题上都不会有一个满意的结果。因此,要想做好学理之问,澄清学位论文选题的问题,至少要做两件事:一是界定核心概念。概念既是人认识的结果,也是人认识的起点。作为认识的结果,概念是基于事实、逻辑而创生的认识结晶;作为认识的起点,概念则是助推人继续研究的“支点”与“阶梯”。而界定核心概念就意味着将对一些现象或事实的指称转化为具有丰富规定性的概念,从而为后继的研

究提供一个牢固的“支点”和拾级而上的“阶梯”。二是进行文献综述。文献综述是学位论文选题的前提之一，这是常识。而文献综述的要义则在于围绕拟研究的问题探讨已有研究成果回答了哪些问题，还有哪些问题尚待深化或探究，其基本思路是“述”“评”与“创”，即先根据拟研究的问题客观地陈述已有研究成果的回答，把握其主旨；再评价已有研究成果的得失，明了其意义与局限；最后提出自己对拟研究问题的设想，为学位论文选题提供研究假设。而一旦清楚了研究什么及其问题和预设的答案，那么学位论文选题就会以观念的形态呈现在眼前。从此意义上说，研究生要想做好学位论文选题，就得事先做好核心概念的界定与相关文献的综述；否则，学位论文选题就会模棱两可、凌空蹈虚，表现为宽泛、空洞而难以着手研究。

三、创新之问：构思学位论文选题的假设

学位论文选题之难既难在对未研究或研究得不够透彻的问题的选择上，也难在对未研究或研究得不够透彻的问题的回答上。如果说学理之问主要澄清了学位论文选题的问题，明确了要研究哪些问题；那么创新之问则旨在构思学位论文选题的假设，为拟研究的问题寻找答案。可以说，任何研究的价值皆在于论证自己对拟研究问题的独特观点，而不是呈现自己对拟研究问题知道些什么。虽然对拟研究问题知道些什么是论证自己观点的前提，但没有自己对拟研究问题的独特观点，所有的“知道些什么”都会蜕化为一些材料的堆积与拼凑，对研究而言是毫无意义的。而要想拥有对拟研究问题的独特观点，则需进行创新之问，问一些已有研究成果没有问或研究者未想到或未搞明白的问题。

对于创新之问来说，关键不在于知道创新之问问什么问题，而在于洞悉创新之问如何问。因为创新之问问什么问题，通过学理之问已基本解决，而创新之问如何问则直接关联着创新的内容。从类型上看，创新之问主要有逆向之问、前提假设之问、变角度之问、多角度之问等。逆向之问是指已有研究成果认为正确的，你不妨假设其是错误的或是有缺陷的，是批判性思维在提问中的表现。比如，在

“意识形态与教育研究”的关系上，改革开放后，鉴于以往意识形态的“控制”使教育研究蜕化为“权力之代言”，一些学者就主张教育研究要“去意识形态化”，将教育研究与意识形态的关系视为控制与被控制的对立关系。运用逆向之问，则可以问“教育研究能去意识形态化”吗？若不能，那么教育研究与意识形态就只能是控制与被控制的关系吗？若不是，二者将是何种关系？在逆向追问下，笔者发现教育研究与意识形态是一种共存与博弈的关系，认为那种简单地拒斥意识形态的做法既无必要，也不可能，教育研究与其虚心地“去意识形态化”，毋宁现实地处理好学术与政治、述学与咨政的关系，并写了《意识形态与教育研究》^[3]、《论教育研究的意识形态关联性》两篇论文阐述自己的观点^[4]。前提假设之问是指对那些不言而喻、不证自明、看似天经地义的假设进行发问。比如，石中英教授对“教育学到底是不是一门科学”这一前提假设的发问，揭示出“教育学是一种文化存在”，论证了“教育学的文化性格”^[5]。应该说，在改革开放初期，甚至时至今日，在有些人看来，教育学就是一门科学，这是不言而喻、无须证明的共识。而对这种大多数人不认为是问题的问题进行发问，就会形成一种振聋发聩的真知灼见。变角度之问是指不直接否定已有的研究结论，而是变换角度从另一个视角发问。比如，在探讨学位论文选题时，人们常常以客观的视角来阐述学位论文选题，认为学位论文选题要具有价值性、创新性与可行性等。此观点固然有其合理之处，但问题所具有的主客体双重属性告诉我们，问题毕竟是人问出的问题。鉴于此，就不妨像本文那样变角度，从主体的视角来阐述学位论文选题的问题。多角度之问是指在变角度发问的基础上，多侧面、多层次地发问，以便获得对某问题比较全面的认识。从整体上看，每个盲人摸象所摸出的“象”是荒诞的，诸如“象”像柱子、一堵墙或一条绳子等，但将每个盲人摸象所获得的认识进行综合，所获得的综合的“象”何尝不更像整体的“象”呢？比如，对于何谓“核心素养”，当不同的学者已从不同的角度（人、学习与知识等）进行了阐述，而自己又难以寻找到一个更加合理的角度时，就不妨多角度、多层次地发问，分析不同

视角下核心素养观的优长与局限,为人们勾画出一个相对完整的核心素养的图景。据此,笔者就从“人—学习—知识”的视角,通过多角度发问,撰写了《何谓核心素养》一文^[6],并基于对核心素养的全面认识,撰写了《核心素养视域下的知识教学》《学科核心素养的培育:知识结构的视域》《指向学科核心素养的教学设计》等学术论文^①。

如果说创新之间的最终目的在于构思学位论文选题的假设,为拟研究的问题构想一种暂时的回答,那么通过创新之间构思学位论文的假设,则需冲破已有知识、观念的束缚,摆脱既有理论范式、思维定式的影响,使自己的思想处于一种无拘无束的自由状态,敢于、善于开辟与耕耘无人染指的处女地,诚如赵汀阳所言:“当思想操作无法摆脱观点的束缚,思想就不再是智慧。知识的积累使事情越来越清楚,而观点的堆积却使思想越来越糊涂。思想总要制造出观念,因此观念的积累是正常的,但思想却应当从问题出发而不是从观点出发,受制于观点就没有思想的自由,也就没有智慧。”^[7]“从问题出发而不是从观点出发”的思想创新就意味着冲破已有知识、观念的桎梏,摆脱既有理论范式、思维定式的消极影响,从而使自己的思想抵达一种自由的创新境界。从教育学术发展史来看,选题创新的背后,皆蕴涵着理论范式的转换、思维方式的变革与思想观点的更新,诸如从夸美纽斯的《大教学论》到赫尔巴特的《普通教育学》再到杜威的《民主主义与教育》,从理论范式上看,教育定位经历了从艺术到科学再到哲学的转换;从思维方式上看,教育论证经历了从经验类比到二元对立再到二元融合的变革;从思想观点上看,教育主张则发生了从泛知论到知识论再到经验论的更新。因此,创新之间就是在已有知识的基础上问出未知的问题,并通过构思学位论文的假设,在将未知的问题转化为已知的问题中论证自己的观点,不断地推动人类知识的进步。当然,通过创新之间所构思的学位论文选题的假设,既可能正确,也可能错误,还可能对错混杂;但假设无论是正确还是错误,抑或对错混杂,皆需在

学位论文选题时有所构想与预设;否则,接下来的学位论文写作就会茫然无序、无的放矢,即使搜集到再多的相关材料,最终也会发现自己不知如何将这些材料符合逻辑地连缀成篇。

四、结语

在学位论文选题的自我追问与确证中,虽然切己之问、学理之问与创新之问有着先后的顺序,起着各自不同的作用,并呈现出层级的跃迁,但三者互为激发、彼此关联,不能人为地将其撕裂、分割开来。只不过,没有切己之问,就难以保证学位论文选题求解的坚定性与意志力;没有学理之问,就难以澄清学位论文选题究竟要研究哪些问题;没有创新之问,就难以解答学位论文选题所需解决的问题。从此意义上说,切己之问,确定学位论文选题的议题,是学位论文选题的根基,指明、引领着学位论文选题的方向;学理之问,澄清学位论文选题的问题,是学位论文选题的延伸,需借助文献阅读和人生经验予以证实与确认;创新之问,构思学位论文选题的假设,则是学位论文选题的敞亮,是学位论文选题的具体确证。当切己之问、学理之问与创新之问的功能充分发挥、实现之时,也是学位论文选题最终得以确认、确证之日。

参考文献

- [1] 石中英.序[M]//李润洲.教育学研究的价值生成.太原:山西教育出版社,2010:1.
- [2] 李润洲.论教育学研究的价值生成[D].北京:北京师范大学,2008:6-12.
- [3] 李润洲.意识形态与教育研究[J].教育学术月刊,2009(3):3-5.
- [4] 李润洲.论教育研究的意识形态关联性[J].天津市教科院学报,2009(3):13-15.
- [5] 石中英.教育学的文化性格[M].太原:山西教育出版社,2005:184.
- [6] 李润洲.何谓核心素养[J].教育科学研究,2018(5):5-12.
- [7] 赵汀阳.一个或所有问题[M].南昌:江西教育出版社,1998:5.

(责任编辑 刘俊起)

①参见:李润洲《核心素养视域下的知识教学》,载《教育发展研究》2017年第8期;李润洲《学科核心素养的培育:知识结构的视域》,载《教育发展研究》2018年第16期;李润洲《指向学科核心素养的教学设计》,载《课程·教材·教法》2018年第7期。