

研究生学术能力的缺失与习得

——以教育学硕士学位论文为例

李润洲

摘要:研究生的学术能力是指研究生澄清问题、探求答案与展开论证的能力,具体表现为概念界定、文献综述、命题提炼、理论建构、框架搭建与语言表述。认为当下研究生的学术能力呈现出种种缺失现象,诸如研究问题的非问题化、问题答案的不证自明与言说论证的逻辑混乱等。指出研究生要想习得并提高学术能力,需要明确问题,洞察问题脉络;创新概念,提炼命题理论;强化论证,展现论证逻辑。

关键词:研究生;学术能力;教育学;学位论文

作者简介:李润洲,浙江师范大学教师教育学院教授,金华 321004。

硕士学位论文(以下简称“学位论文”)是研究生三年学习的结晶,在一定程度上集中反映、折射着研究生学术能力的大小与优劣。因此,从学位论文的视角反观、透视研究生的学术能力,就具有一定的合理性。

一、研究生学术能力的构成

研究生的学术能力,即研究生进行研究的能力。倘若将研究视为过程,那么研究生的学术能力通常包括澄清问题的能力、探求答案的能力与展开论证的能力。

1. 澄清问题的能力

研究是对问题的研究,没有问题,就没有研究,因此,问题是研究的起点。通常来看,人本来不乏问题,无论是做事还是为人,总会遇到这样或那样的问题。但此处的问题不仅指研究生个人未知或尚未解决的问题,而且指某专业学术共同体未知或尚未解决的问题。从这种意义上说,澄清问题的能力就包含着两个不可或缺的要素:①概念界定。既然问题总归是某事物或现象的问题,那么澄清问题就意味着要揭示出问题发生或出现的事物或现象是什么,这就需要概念界定。而概念界定就是澄清问题的边界和范围,指出问题是什么事物或现象的问题,正如本文探讨研究生学术能力缺失的问题,就要界定清楚什么是研究生的学术能力。②文献综述。因为堪称研究的问题并非仅是研究生个人未知或尚未解决的问题,而是指某专业学术共同体未知或尚未解决的问

题,因此,凡是研究皆需对拟研究的问题进行历史回顾,看看前人或同时代的人对该问题都进行了哪些探索,回答了哪些问题,是否还有尚未解决或有待进一步商讨的问题。只有寻找到前人或同时代的人尚未解决或有待进一步商讨的问题,研究才找到了起点,此时的问题才能真正称得上是研究的问题。

2. 探求答案的能力

无论是问题表现为已知与未知之间的张力,还是理想与现实之间的差异,皆催逼着人去探求答案。但由于此处的问题并非是研究生个人所未知或尚未解决的问题,而是某专业学术共同体未知或尚未解决的问题,因此,要想给出答案就绝非一件轻而易举之事,这也是学术研究之艰难所在。但不管如何艰难,问题的求解皆表现为概念的重新界定、命题的概括提炼与理论的体系建构。概念的重新界定是指重新定义已有的概念,赋予已有的概念以新的意涵。命题是将两个或两个以上的概念联系起来而构成的一个判断。当然,概念的重新界定通常也表现为一个命题,但概念的重新界定主要是为了揭示拟研究对象的内涵,而命题则是对拟研究问题的回答。倘若各命题按照一定的逻辑有序地联结在一起,那么就建构了某种理论。比如,“教育即生活”、“学校即社会”与“做中学”三个命题就建构了杜威的生活教育理论。从结果上看,判断研究生学术能力的大小主要看其是否提出了一个新概念、新命题或新理论。因此,在学位论文的构思和写作中,研究生要时刻反省、追问

自己的学位论文是否提出了一个新概念、新命题或新理论。

3. 展开论证的能力

无论是概念的重新界定,还是命题的展开,抑或是理论的建构,皆需以事实为根据,以逻辑为准绳,进行充分的论证。而没有论证的概念、命题或理论就是独断乃至臆断,是难以说服他人、让人信服的。从这种意义上说,展开论证的能力就成了研究生学术能力的应有之义。而展开论证的能力,则主要表现为框架搭建与语言表述。框架搭建就是澄清言说思路,是基于自问和他问的逻辑而展开有序的言说。自问是指遵循拟研究问题的逻辑而自问自答,并随着拟研究问题的提出、破解而形成递进或并列的逻辑结构;他问则是指在概念界定、命题或理论阐释时,将自己虚拟为读者,对自己提出的概念、命题或理论进行质疑和批判,以读者的疑问、质疑为线索进行言说。当然,实际的言说思路或以自问为主,或以他问为主,但最好是融合、兼用这两种言说思路。从操作上看,论文的主标题确定后,要将主标题分解、细化为次标题。而每个次标题就是论文的分论点,各分论点有序地呈现就形成了服务于主标题的二级标题。而语言表述则是将概念的界定、命题的展开和理论的建构变成有形的文字,要准确、鲜明与生动。准确即语言表述恰如其分。在论证中,概念须明确,判断需恰当,推理须严密。鲜明即观点明确。无论是赞成还是反对,是这样做还是那样做,立场皆需明朗。生动即有文采。古人云:“言而无文,行之不远。”在语言表述准确、鲜明的基础上,要尽量生动形象、言简意赅。

二、研究生学术能力的缺失

研究生学习的旨趣已不是接受、吸纳已有的知识,而是创新、生成未有的新知。或者说,研究生学习的目的在于习得“举一反三”、“由一知十”的学术能力。然而,从当下教育学学位论文来看,有些研究生的学术能力却呈现出缺失现象,具体表现为研究问题的非问题化、问题答案的不证自明与言说论证的逻辑混乱等。

1. 研究问题的非问题化

研究问题的非问题化是指研究问题模糊或虚

假。前者大多是由于核心概念界定不清所致,后者则是由于文献综述的偏差而未彰显出研究的价值。比如,在《大学生道德冲突的教育策略研究》中,其核心概念本是“大学生道德冲突”,但却只是阐释了何谓“道德冲突”,且不论其对“道德冲突”阐释得是否准确,单就将下位概念“大学生道德冲突”置换为上位概念“道德冲突”,就扩大了“大学生道德冲突”研究的外延,从而人为地稀释了“大学生道德冲突”的内涵,进而使其提出的缓解大学生道德冲突的教育策略一般化而缺乏针对性和实效性,诸如“教育观念:理性对待道德冲突的‘过’与‘不及’”、“教育内容:两种能力的培养”和“教育方式:引导与对话”^①。而在《人本主义视野下小学教育自我管理问题探究》中,本来研究选取人本主义视野作为探究小学教育自我管理问题的角度,有助于创新小学教育自我管理问题的研究,但该研究不仅在文献综述中并未阐述人本主义在小学教育自我管理问题上都进行了哪些研究,还存在哪些有待进一步探讨的问题,而且在论述完人本主义的教育目的观、课程观、师生观后撇开、脱离这一理论视角,直接描述当前小学教育管理的现状,从而使“人本主义视野下小学教育自我管理问题探讨”成了一个文不对题的虚假问题。

当然,从严格意义上说,研究问题的非问题化是指重复研究某专业学术共同体已研究过并有定论且自己的研究又没有新解的问题。当下,在大兴调查研究的背景下,倘若不对已有的调查研究进行详细的文献综述,搞不清已有调查研究选择了何种样本,揭示了怎样的调查现状,提出了何种改进策略,那么再对该问题进行类似的调查研究,就无非是重复已有的研究,甚至连对比、验证的研究意义也丧失殆尽。比如,假如运用调查法进行大学生公民意识问题研究,那么在研究过程中,就要不断地追问自己的研究与已有的研究成果(如作者自己在文献综述中列举的袁亚琦的《大学生公民意识现状及培养研究》和张莎莎的《当代中国公民意识培育问题研究》等)有何异同,否则,该研究就有使研究问题非问题化的重复研究之嫌疑。

2. 问题答案的不证自明

问题答案的不证自明是指问题的答案是无须进

^① 论文中的案例,凡是未注明出处的皆源于笔者盲审的硕士研究生的学位论文。

行论证且普通人皆知的常识。可以说,研究的要义在于揭示众人未知的关于某事物或现象的“真相”,或阐明众人心中有而口中无的关于某事物或现象的独特观点,表现为概念、命题或理论的创新。但是,有些学位论文的问题答案却常常呈现无须进行论证且普通人皆知的常识,说着一些正确的废话。比如,在《人本主义视野下小学教育自主管理问题探究》中,对小学教育如何自主管理给出的答案是“更新教育管理者教育观念……实现教育管理的科学化、民主化、法制化”、“减少政府对学校的行政干预,充分落实学校办学自主权”、“以素质教育目标为导向重新设置教育评价标准,实施多元评价方式”等。试想,倘若将论文的“小学教育”置换为初中教育或高中教育或大学教育,以上答案仍是正确、适用的。像这些可运用到多种研究对象上的概念、命题或理论,就是“大话、空话与套话”,并不能从根本上解决本研究拟要回答的问题。

从表面上看,问题答案的不证自明表现为讲述着一些不着边际的大道理,而不是自己对某研究的明确主张;喜欢夸夸其谈、泛泛而论,而不是深入分析、对症下药。但从思维方式上看,问题答案的不证自明则是整体思维强而分析思维弱的外化结果。本来,整体思维与分析思维各有优劣、长短。但倘若对某事物或现象只进行整体思维的把握,那么就会犯只见森林不见树木之错。反之,倘若对某事物或现象只进行分析思维的洞察,那么就会有只见树木不见森林之弊。而问题答案的不证自明显然是整体思维过度而分析思维缺失所致。因为离开了分析思维,不对构成某事物或现象的各因素、方面、特性等进行充分的认识和理解,那么基于整体思维所获得对某事物或现象的认识就是模糊的、笼统的。

3. 言说论证的逻辑混乱

任何言说论证要想让别人认可、接受与信服,首要的条件就是遵循逻辑、言之有据,就不是“人在说话”,而是“话在说人”。这种基于逻辑、证据的“话在说人”,在研究某问题时,总是首先界定清楚自己言说的对象是什么,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,还是富有不高贵的呢?”^[1]因此,基于逻辑、证据的言说

源于核心概念的清晰界定。然而,当下学位论文核心概念的界定却存在着种种偏差,诸如列举式界定、繁琐式界定、模糊式界定和干瘪式界定等^[2]。比如,在《大学生道德冲突的教育策略研究》中,研究者在界定核心概念“道德冲突”时,就列举了袁明华、李培超、赵颖、曹斯、何力平等学者对道德冲突的看法,接着就自认为道德冲突是一种左右为难的“心理状态”,而拒斥了道德冲突是“客观的不同道德准则间的矛盾”之看法。既没有看到“客观的不同道德准则间的矛盾”是导致左右为难的“心理状态”的根源,也缺乏基于事实或理论的逻辑论证,从而使该核心概念的界定既有列举之嫌疑,也有武断干瘪之缺陷。

同时,在对实践问题的研究中,言说论证的逻辑无非是“问题+成因+对策”,且在问题、成因与对策之间具有内在的一致性。但许多实践性问题的学位论文,在问题、成因与对策的阐述上却存在着各自为政、自说自话与互不关联的现象。比如,在《大学生公民意识问题研究》中,通过调查揭示的当下大学生公民意识存在的问题是“自由意识逐渐觉醒,但规则意识亟待加强;自主意识明显增强,但集体观念需要提高;国家认同感日益深厚,但政治践行尚需引导;宽容意识充分显现,但维权意识有待普及;公正意识与日俱增,但公益行为亟须强化”。那么,在分析原因时,就应针对这些问题阐释原因。但作者给出的解释却是“市场经济中消极因素的影响,社会转型期认知错位的困扰,学校教育中权责统一平台的缺失”。且不说给出的原因能否解释大学生公民意识存在的上述问题,单就问题(5个)与成因(3个)的数量来说就不对等。而且作者阐述的对策也与问题、成因不匹配、难契合,诸如“新型公民社会文化的建构,大学校园公共生活的打造,高校公民意识课程的开发”。

三、研究生学术能力的习得

研究生学术能力的习得是众多内外因素,诸如课程设置、课堂教学、学业评价、研究生的学术志向、学习能力与导师引导等相互作用、互为激发形成的。而从学位论文的撰写上看,研究生要想习得学术能力,则需明确问题,洞察问题脉络;创新概念,提炼命题理论;强化论证,展现论证逻辑。

1. 明确问题,洞察问题脉络

学位论文的写作总要思考、解答某个问题,因此,拟思考、解答的问题是否清晰、明确,就在一定程度上决定了学位论文的成败。但在学位论文的写作初期,最让人头疼、烦恼的就是问题的模糊或游移。这是因为初研某个问题时,首先进入人的视野的并不是一个具体、明确的问题,而是一个蕴涵着多重问题的问题域。而要在这个蕴涵多重问题的问题域中寻找到一个有价值的研究问题,不仅要清晰地界定表征研究对象的核心概念,而且要清楚某特定研究领域已有学术成果的状况,这也是学位论文要界定核心概念、进行文献综述的原因所在。确切地说,无论是核心概念的界定还是文献综述的呈现,皆是为了明确学位论文要研究的问题。从这种意义上说,学位论文核心概念界定得是否清晰、充分,文献综述是否全面、深刻,就决定着学位论文能否有创新之处。

同时,学位论文对某个问题的思考、解决是否透彻、充分,则取决于能否洞察这个问题的脉络,因为拟研究的某个问题也是由众多小问题构成的,只有把握了构成研究问题的一个个小问题,研究才能深入下去。从学位论文的写作语境来看,洞察研究问题的脉络则要澄清“我为什么写”、“我要写给谁看”与“我要写什么”等言说语境。清楚了“我为什么写”,就为学位论文的写作提供了内在的动力,预测了“我要写给谁看”,就使学位论文的写作有了明确的指向,而明白了“我要写什么”,就使学位论文的写作有了具体的内容。比如,倘若研究“大学生道德冲突的教育策略”这一问题,从语境上就要搞清楚“我为什么研究这个问题——大学生道德冲突会带来哪些潜在的危害”、“我要写给谁看——是教育管理者,还是大学生,抑或其他人”、“我要写什么——预设了哪些缓解大学生道德冲突的教育策略”。从操作上看,洞察研究问题的脉络就是将一个大问题基于逻辑分解、细化为一系列小问题。而对大问题的分解、细化,既可通过层层推演的纵向思维追问“是什么”、“为什么”与“如何做”等问题,也可运用多角度的横向思维追问从“这个角度”或“那个角度”来看问题会呈现出什么形态。

2. 创新概念,提炼命题理论

在知识创新中,概念创新是知识创新的源头,命题创新是概念创新的延伸和扩展,而理论创新则是命题创新的体系化。因此,在概念的界定上,是重复

已有的定义,还是重新定义,就在一定程度上反映了研究生学术能力的大小。而概念之所以要重新定义,一方面是因为“凡是值得思考的事情,没有不是被人思考过的;我们必须做的只是试图重新加以思考而已”^[3]。另一方面是因为概念是编织认识之网的“扭结”,没有概念的重新界定,命题与理论的创新就成了空中楼阁。在教育史上,凡是拥有自己独特理论的教育家,无不是重新界定概念的高手。比如,佐藤学在《课程与教师》中,就对“课程”、“学习”、“教学”、“学科”、“学校”等概念进行了重新定义,将原来的知识集合的课程定义为“学习经验之履历”,将原来的知识掌握的学习定义为学生与客体世界、他者和自身的“意义与关系”,将原来的传授知识的教学定义为“反思性实践”,将原来的视为教学内容的学科定义为“学习的文化领域”,将原来的作为教育机构的学校定义为“学习共同体”^[4]。且不说佐藤学对既有概念的重新定义是否贴切、完美,但没有对这些概念的重新定义,就形成不了其独特的教育理论。

而一旦戴上重新定义的概念这个新的“眼镜”,那么同样的事物或现象就会呈现出不同的景观。从一定意义上说,佐藤学对教育提出的诸多新命题、新理论,皆源于其对既有概念的重新界定。比如,从“传递中心课程”转变为“对话中心课程”、“课堂知识的权力关系:从‘权威’到‘主体性’再到‘本真性’”、“超越‘技术理性’”、“创造富有弹性的课堂教学”、建构“作为学习共同体的学校”等等。实际上,即使建构一个宏大、精深的理论,其源头也在概念的重新界定。像柏格森的生命哲学就源于其对传统机械论时间观的批判,认为时间是一种纯粹的不可测量的绵延。而胡塞尔创建的现象学也与其对时间的重新界定不无关联,在他看来,绵延的时间是一个由原印象、滞留和前摄组成的不可分割的连续体。海德格尔的存在论则在柏格森、胡塞尔的时间观的基础上,将时间界定为“此在在世的人生哲学时间观”,从而将以往的意识哲学转变为生存哲学^[5]。由此可见,研究生要想学得学术能力,就须基于新的现实、新的背景和新的语境来重新界定已有的概念,而一旦有了自己界定的概念,那么从这个重新界定的概念出发,就可以引申、拓展出自己的命题与理论。

3. 强化论证,展现论证逻辑

对拟研究的问题有了自己的概念、命题与理论,

并不意味着拟研究问题的解决。这不仅因为自己提出的概念、命题与理论并不一定是正确的,而且因为即使自己提出的概念、命题与理论是正确的,还需基于事实、理论进行充分的论证。而没有经过充分论证的概念、命题与理论,不仅让人难以信服,而且有可能因其新颖而遭到拒斥,从而丧失了研究的意义。但在论证过程中,往往自己已经想清楚的想法,一旦诉诸语言表述,却又不知从何写起了,正如刘勰所说:“意翻空而易奇,言征实而难巧也。”因为在头脑中构思一篇学位论文,可以信马由缰、海阔天空,但要把它写出来、形成文字却需基于理论和事实,遵循逻辑进行充分的论证。从这种意义上说,要想习得学术能力,就需强化论证,展现论证逻辑。而强化论证、展现论证逻辑简单说就是逻辑提问的逻辑回答,它包含两层含义:①逻辑提问,即将有序的提问转换为标题构成论文的逻辑框架。②逻辑回答,即通过基于理论和事实的论证构成论文的内容。或者说,一旦基于理论和事实回答了逻辑的提问,也就意味着心中所构想的概念、命题与理论变成了有形的文字。

同时,在对概念、命题与理论进行逻辑论证时,要时时提防论证的谬误。因为人们的言说常常受困于心灵的种种假象,诸如族类假象、洞穴假象、市场假象与剧场假象^[6]。这些假象的存在常常阻碍着人的独立思考,导致人在言说时发生种种论证的谬误。比如,在言说中,人们往往借助修辞手法,如唬人法、转移注意力、相对主义等引诱人们作出感情或心理上与某个问题相联系的假象,但它们并未真正支持所要论证的观点;有时则因说话人是权威,就认为他的话就是正确的,或某一论据是某一权威机构发布

的,就不假思索地作为判断的理由,从而在知识论证中发生“以人为据的谬误”、“发生论谬误”、“稻草人谬误”等^[7]。而为了避免论证的谬误,套用墨子的话说就是要有“四表”：“有本”、“有原”、“有用”与“有比”。具体而言,“有本”即“上本之于古者圣王之事”,立论要有历史事实的根基;“有原”即“下原察百姓耳目之实”,言说要有现实经验的支撑;“有用”即“观其中国家人民百姓之利”,论点要经得起实践的检验;“有比”即有古今中外的比较,并在比较中彰显研究的广度与深度。当然,由于具体论题的不同,虽不能求全责备地要求每个论证的展开皆有历史、现实、效用与国际的视野与论据,但尽量运用多种论据来论证自己的概念、命题与理论,则是避免论证谬误的不二法门。

参考文献

- [1] 北京大学哲学系.古希腊罗马哲学[M].北京:商务印书馆,1982:167.
- [2] 李润洲.学位论文核心概念界定的偏差与矫正[J].学位与研究生教育,2012(6):6-9.
- [3] 歌德.歌德的格言和感想集[M].程代熙,译.北京:中国社会科学出版社,1982:3.
- [4] 佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2003:13-14.
- [5] 舒红跃,张黎.何为时间:从柏格森、胡塞尔到海德格尔[J].江汉论坛,2014(6):49-52.
- [6] 培根.新工具[M].许宝骙,译.北京:商务印书馆,2005:20-22.
- [7] 布鲁克·摩尔,理查德·帕克.批判的思考[M].余飞,等,译.北京:东方出版社,2007:168-217.

(责任编辑 周玉清)

我国正式加入《华盛顿协议》

6月2日,国际工程联盟2016年会议(IEAM2016)全票通过中国科协代表我国由《华盛顿协议》预备会员转正,成为该协议第18个正式成员。

《华盛顿协议》是一项工程教育本科专业认证的国际互认协议,1989年由美国、英国、加拿大、爱尔兰、澳大利亚、新西兰6个国家的工程专业团体发起成立,旨在建立共同认可的工程教育认证体系。该协议所有签约成员均为本国(地区)政府授权的、独立的非政府专业性团体。我国于2013年6月成为《华盛顿协议》预备成员,2014年初提交转正申请,经过该组织的资料审查、现场考察和会议表决后,今年6月实现转正。成为正式成员后,我国将全面参与《华盛顿协议》各项规则的制定,我国工程教育认证的结果将得到其他成员认可,通过认证专业的毕业生在相关国家申请工程师执业资格时,将享有与本国毕业生同等待遇。

(来源:《中国教育报》《中国科学报》)