

研究生课堂展示展示什么

李润洲



通常来看，教科书是按照一定的逻辑框架将人就某研究对象所获得的共识进行编织而成的系统性知识，其基本特征是多陈述对某（些）问题所获得的知识，而较少阐明知识背后所针对的问题；注重的是知识的丰富性与完整性，缺少的是知识的深刻性与过程性。即使教科书回答问题，其回答的也多是已有定论的封闭性问题，而少有值得继续探究

为了培养研究生的知识创新能力，让研究生在课堂上以PPT或Word文件的形式展示自己学习与研究的成果，逐渐成为研究生课堂教学的一个必要环节。但研究生课堂展示什么？从教育目的上看，研究生的课堂展示不是对已知的重复，而是对自己研究所得新知的分享。倘若用此标准来衡量研究生的课堂展示，则不难发现当下研究生的课堂展示存在着诸多偏差。倘若这些偏差得不到及时矫正，则有可能使研究生在陶醉于自我表演中忘却课堂展示的真正目的，消弭其学术创新意识，难以提升其知识创新能力。那么，当下研究生课堂展示偏差的具体表现有哪些？如何矫正这些偏差？

一、课堂展示的偏差

从知识创新的角度来看，研究生课堂展示的偏差主要有三种表征：一是只是陈述了一些相关的知识，却未能展现问题解决的过程，堵阻了新知创生的问题源头。二是虽然遵循了知识生产的逻辑，但只是重复论述了已知，却未能阐发个人独到的见解。三是观点驳杂，论证漏洞百出，未能做到言之成理、持之有据，从而即使有新知的闪现，也难以让人信服。诸如此类的课堂展示只能徒有其形式，而无研究的特质，具体表现为教科书式的知识编织、重复性的知识生产与自相矛盾的知识论证。

1. 教科书式的知识编织

的开放性问题，从而使相同主题的教科书大多“大同小异”、“千书一面”。由于研究生上课学的、课下读的大多是教科书，且长期沉浸在教科书的知识网络中，因此，教科书的知识编织逻辑就潜移默化地型塑着研究生的心智模式及其思维方式，研究生在准备课堂展示时就会有意或无意地模仿、遵循教科书的知识编织模式。

比如，有研究生在展示《读“什么是教育”》的感悟时，其讲解的内容是雅斯贝尔斯的生平及其哲学观，雅氏对教育本质的看法及其教育目的观、教育过程观、教育内容观、大学教育观和师生观等，仅在最后一张PPT上阐述了自己的感悟，包括“我们教育的误区”和“我心中的教育”。听完后，让人联想到的就是中外教育史教科书的知识呈现逻辑。比如，《中国教育史》阐述孔子的教育思想，其内容主要包括“生平和教育活动”、“提倡‘有教无类’”、“培养德才兼备的君子”、“以《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》为教学内容”、“总结行之有效的教学方法”、“主张自觉修养德行”和“树立教师的典范”，最后通过“历史影响”进行评价。《外国教育史教程》讲述杜威的教育思想，其内容主要包括“时代与生平”、“什么是教育”、“教育的目的”、“课程与教材”、“思维与教学方法”和“道德教育”，最后通过概述给予评价。可以说，这种教科书式知识编织的课堂展示隐匿了拟要研究的问题，甚至

根本就不清楚自己到底要研究、回答什么问题，而只是一味地网罗、汇聚各种相关的已知，并试图用已知的占有来炫耀、标榜自己的“富有”，而不是用自己的思考凸显自己的言说与他者的不同，从而使研究生的课堂展示违背了知识创新的初衷。

2. 重复性的知识生产

由于研究生教育的目的不是占有、重复已知，而是在已知的基础上进行知识生产，因此，研究生的课堂展示理应遵循“问题+论据+观点”的知识生产的逻辑，而不能效仿对已知进行编织的教科书式的知识呈现。不过，知识生产有两种：一是重复性生产，即按照“问题+论据+观点”的路径，在个体精神世界里再现知识生产的过程，但该知识生产却没有生产出新知。二是创新性生产，即遵循“问题+论据+观点”的思路，就某一问题创生出新知。显然，对于研究生教育而言，知识创新才是其价值所在。不过，有的研究生课堂展示虽然遵循了知识生产的逻辑，按照“问题+论据+观点”阐述了相关的内容，但却不是新知的生产，而是旧知的重复。

比如，有研究生选取隐喻的视角，回答“什么是教育”这一问题，其课堂展示从拟要研究的问题出发，先讲述了隐喻1——普洛克路斯忒斯的“铁床”，并引用爱因斯坦、陶行知的教育名言，论证自己的观点——“教育是独特性的彰显，不是标准化的模塑”；接着论述了隐喻2——石狮子的唤醒，且引用雅斯贝尔斯和苏霍姆林斯基的教育名言，阐述自己的观点——“教育是人道式的唤醒，不是强迫式的灌输”；最后阐发了隐喻3——“鹅卵石”的形成，并举例陶行知的“四颗糖”故事，论证自己的观点——“教育是无形的感化，不是急进的锤击”。可以说，该课堂展示有明确的研究问题——“什么是教育”，有对研究问题的回答——“教育是独特性的彰显，不是标准化的模塑；教育是人道式的唤醒，不是强迫式的灌输；教育是无形的感化，不是急进的锤击”，且有隐喻的启示与权威人物的名言作为论据。若从知识生产的逻辑上讲，该课堂展示有问题、论点、论据，且进行了较为充分的论证，似乎无可挑剔。但若从知识创新的角度来看，研究生的课堂展示要么提出了新问题，要么对旧问题给予了新的解答，要么对旧问题、旧答案提供了新的论据。而该课堂展示的问题“什么是教育”，显然不是一个新问题，而是一个常谈常新的问题，常谈意味着这是一个老问题，常新则

意味着常谈要谈出新意来。其回答“教育是独特性的彰显，不是标准化的模塑；教育是人道式的唤醒，不是强迫式的灌输；教育是无形的感化，不是急进的锤击”，相对于人本主义教育理念而言，也很难说有什么新意，且其论据也大多是读教育学之人耳熟能详的理论事实。因此，该课堂展示之弊并不是其“问题+论据+观点”的知识生产的思维方式，而是其相对于已知的无创新。

3. 自相矛盾的知识论证

研究生的课堂展示总要就某一（些）问题论证自己的观点，以便让他人认同、接受。但在论证中，要想让他人认同、接受对某一（些）问题的观点，则须清楚地阐明问题是什么，且理由或论证本身要合理。而要想清楚地阐明问题是什么，就需对问题所蕴涵的核心概念进行清晰的界定，且在阐述中保持概念内涵的一致性。倘若核心概念界定不清晰，人们就不知你到底要谈论什么问题。同时，在论证中，无论是归纳还是演绎都要自圆其说、有理有据。倘若论证不合逻辑，或者论据本身就站不住脚，那么对某一（些）问题所论证的观点就难以让人认同、接受。不过，有的研究生课堂展示却要么核心概念界定得模棱两可，要么论证发生谬误，要么论据本身不合理，从而使课堂展示呈现出自相矛盾的知识论证，即使有新知的闪现，也难以让人信服。

比如，有研究生课堂展示论述“赏识教育”，一会儿把赏识教育看作一种“著名的教育方法”，一会儿又把赏识教育视为一种“教育理念”，且列举了众多的赏识教育定义，诸如“赏识教育是承认差异、允许失败的教育”，“赏识教育是一种开发潜能，同时保护孩子可持续发展资源（灵性）的教育”，“赏识教育是唯一能让教育者和孩子共同快乐成长的素质教育”，等等。试想，面对众多且解释不一的赏识教育，人们只能越听越糊涂。倘若赏识教育本身是什么都未能搞清楚，那么探讨“赏识教育”就失去了前提条件。接着，在阐释赏识教育的意义时，一方面阐述了赏识教育的种种奇效，例举了赏识教育之父周弘，把聋女夸成了留美博士；另一方面却说“教育本来就是十八般武艺，表扬批评奖励惩罚，什么都应该有。没有惩罚的教育是不完整的教育，没有惩罚的教育是一种虚弱的教育、脆弱的教育、不负责任的教育”。试想，既然赏识教育具有种种神奇的效果，那么为什么还要惩罚教育？赏识教育与惩罚教育是什么关系？

同时,该生还引用流行的教育口号“没有教不好的孩子,只有不会教的老师”,来阐述只要老师会教,就没有教不好的学生。深究之,假如“没有教不好的孩子,只有不会教的老师”成立,那么老师就只能是上帝或神仙,而不可能是普通的凡人,因为“会教的老师”只有具备了想把学生塑造成什么人就能塑造成什么人的能力,才能实现“没有教不好的孩子”这一效果。且不说,“会教的老师”是否真的能想怎样就怎样,单从学生的角度而言,倘若“会教的老师”果真能让你怎样你就会怎样,那么对于这样“会教的老师”,学生除了感到恐怖外,还能剩下什么?可以说,谈论赏识教育却说不清楚赏识教育究竟是什么,论证赏识教育的意义却用正反两方面的论据而自相矛盾,盲从盲信地援引箴言、名句却不进行独立思考、追问,如此的课堂展示,其知识论证就难以经得起推敲。

二、课堂展示偏差的矫正

如果说研究生的课堂展示是在提出问题、分析问题与解决问题的过程中,“用自己的话表达自己的独特观点”,那么教科书式的知识编织、重复性的知识生产与自相矛盾的知识论证的课堂展示偏差如何矫正?

首先,廓清研究问题,围绕预设答案重组已知。从一定意义上说,研究生课堂展示之所以呈现出教科书式的知识编织,其根本原因就在于不是按照问题解决的逻辑,而是依据知识编织的逻辑,来构思、组织课堂展示的内容。而实际上,一切知识皆源于人们对认识或实践困惑的解答,正如波普尔所说,知识的增长永远始于问题,终于问题——愈来愈深化的问题,愈来愈能启发新问题的的问题。因此,从知识的形成上看,其内在逻辑就是“问题+方法(或论据)+观点”。而教科书式知识编织的课堂展示,其弊病就在于遗忘了知识生产的源头(问题),直接呈现出相关的已知,并以别人的思考代替自己的思考,以别人的观点代替自己的观点。因此,矫正教科书式知识编织的偏差,就应廓清拟研究的问题,围绕预设答案重组已知。

在思维操作上,这种廓清研究问题、围绕预设答案重组已知的思路,则需在正向阅读相关材料的基础上,逆向进行表述。即研究某一问题,先要阅读、占有相关的知识材料,但进行表述时,却不能按照阅读

的顺序把获得的相关知识呈现出来,而是依据拟研究问题所预设的答案,从结论处逆向进行相关知识的选择与运用,这样就会把知识编织的思路转换为问题解决的运思,从而有效地避免教科书式知识编织的偏差。就前文所说的课堂展示《读“什么是教育”》而言,只要参阅一些有关雅斯贝尔斯《什么是教育》的相关研究成果,就不难发现,这些研究成果在聚焦研究问题——《什么是教育》有什么启示与意义——的基础上,都紧紧围绕着各自的预设答案,对《什么是教育》的相关内容进行了重组与建构,它们并不是简单地再现、复述了《什么是教育》的已知,而是选择、运用已知为自己的论点服务。

其次,植入知识谱系,在比较中彰显知识创新。新与旧是相比较而言的,因此,知识创新是在知识的相互比较中凸显出来的,而不是天马行空、自言自语与自说自话。然而,由于人们对已知缺乏必要的敬畏、谦恭之心,加之学术规范意识的单薄和个人自恋的作祟,有些研究生的言说却既不是“接着说”,也不是“重新说”,而是随意说、随便说,从而使滔滔不绝的言说,看似观点独到、新颖,实则是“为赋新词强说新”的“游谈无根”与“老调重弹”。

从学术规范上说,为了凸显知识创新,则需勾画出就某一问题而形成的已知的脉络,明确就某一问题相关的研究都说了些什么,还有哪些问题有待进一步言说。就课堂展示选取隐喻的视角,回答“什么是教育”这一问题而言,在科学占据主导地位的当下,人们日益推崇科学规范的言说,而相对冷落了教育隐喻这一形象表达方式。如果课堂展示基于此种背景阐发隐喻在回答“什么是教育”的独特意义,也许比通过隐喻再用科学规范的语言回答“什么是教育”更具有创新意味。因为阐释教育的意义并不在于给教育谋求一个放之四海而皆准的教育定义,而是表达人们对教育的某种期待,并用这种期待来观照现实的教育,从而为现实教育的未来发展谋求一个合理的定位。而该课堂展示所列举的各种隐喻恰恰能在人们的心目中建构出一种理想的教育形象,而对教育是什么的科学回答却难以在人们的心中勾画出一幅理想教育的图画,并激起人们对教育的丰富想象。

最后,界定核心概念,遵循知识论证的逻辑规范。知识论证的自相矛盾之所以发生,其原因也许有多种,但核心概念界定得不清不楚,则是一个根本的原因。因为核心概念界定不清楚,那么拟要研究的问



考博面面观

任一江

考博，作为人生道路上的一项重大选择，无疑让许多人对她又爱又恨。考，还是不考，这是一个问题。考博，不仅是一项学业选择，在某些情境下甚至成为一种带有标签性质的类别归属，这种情况特别出现在一些对于女生考博的社会评价上。人们调侃地将她们称为除男人女人之外的第三种人。而对于大龄考博群体来说，工作、家庭和晋升空间等众多的无奈与

尴尬更成了摆在他们眼前的问题。在经历了痛苦且坚定的选择之后，并不意味着考博的道路一帆风顺，接踵而来的挑战来源于博士生招生考试录取体系自身。当前，由于博士生导师对于录取享有着不管是显性还是隐性的决定权，相当比例的考生都会在事前与导师取得一定程度的联系，而考试本身，则成为许多人眼中的“走过场”。另一方面，招收博士的条件也不仅

题就会不清楚，从而让人不知论者到底想说些什么。因此，界定核心概念是保证知识论证有根有据的逻辑起点。但在核心概念的界定上，研究生却通常会犯列举式、烦琐式、模糊式和干瘪式等界定错误，而规避这些核心概念界定错误的路径至少有四：廓清核心概念界定的视域，明确“界定即重新界定”；直面核心概念表征的事实，让事实显现自身本质；运用分析思维，彰显核心概念的多重本质；通过“整体一部分”的解释学循环，丰富核心概念的内涵。

同时，遵循知识论证的逻辑规范，避免各种论证谬误。可以说，人的言说存在着种种陷阱，稍有不慎，就有可能发生论证谬误。培根在《新工具》就曾指出“围困人们心灵的假象”就有四类：族类假象、洞穴假象、市场假象与剧场假象。族类假象植根于人性本身中，洞穴假象是个人偏见所形成的假象，市场假象是人们在相互间的交流和沟通中形成的假象，剧场假象则是从哲学的各种教条以及一些错误的论证法则移植到人们心中所形成的假象。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知识论证的谬误。比如，在言说中，有时因说话人是权威，就认为其说的话就是正确的，或者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”等论证错误。就前文最后所讲的课堂展示而言，我们不能因为“没有教不好的孩子，只有不会教的老师”表达了一种对孩子的美好想象，且其源于某位权威人士之口，并广为流传，就想当然地将其作为论据，而遗忘了其适用的条件。

因此，要想真正达成“用自己的话表达自己的独特观点”这一研究生课堂展示的目的，就既要规避“用他人的话说他人的观点”之教科书式的知识编织，也要避免“用自己的话说他人的观点”之重复性的知识生产，还要在清晰界定核心概念的基础上，遵循知识论证的逻辑规范，有理有据地阐发自己的独特观点。

（作者单位为浙江师范大学）