

博士学位论文开题报告“问题空间”的建构

李润洲

摘要: 认为学位论文开题报告的“问题空间”是由为什么研究此问题、研究此问题的什么与如何研究此问题及其答案所构成,它至少蕴含着三重依次递进的意涵:陈述研究意义、提炼研究假设与匹配研究方法。指出了一些研究生在开题报告中存在的问题,即错将主题意义当作研究意义,误将研究问题视为研究假设,错将研究方法的列举当作研究方法的运用,从而导致开题报告“问题空间”的模糊与混乱,严重影响了开题报告的质量。认为构建开题报告“问题空间”应立足生命发现,陈述研究意义;绘制概念导图,提炼研究假设;增强方法自觉,匹配研究方法。

关键词: 研究生教育;开题报告;问题空间;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。

对于研究生而言,开题报告既是一种研究设计,也是学位论文的雏形,其意义是不言而喻的。不过,有些研究生惯于机械地模仿开题报告的外在形式,却不知开题报告的实质意涵,因而撰写的开题报告大多只是像开题报告而已。实际上,从字面含义上理解,开题报告的“开”即“打开”,“题”即“问题”,“报告”即“讲述”,三者合起来,开题报告就是将问题打开、讲述出来;用学术话语来表达,开题报告则是建构“问题空间”。那么,何谓开题报告的“问题空间”?如何建构开题报告的“问题空间”?

一、开题报告“问题空间”的意涵

“问题空间”(problem space)是信息加工心理学创始人 A.纽厄尔和 H.A.西蒙在研究问题时所使用的一个概念。在他们看来,人在解决问题时需要基于对问题的理解建构一个问题空间。这个问题空间由呈现给人的问题的起始状态、要求达到的目标状态与解决问题中各种可能存在的中间状态(经验的或想象的)构成,主要表现为研究者在头脑中对问题的重新描述与认知表征^[1]。如果说开题报告作为一种研究设计,无非是要回答“为什么研究此问题”“研究此问题的什么”与“如何研究此问题”,那么开题报告的“问题空间”则是由“为什么研究此问题”“研究此问题的什么”与“如何研究此问题”及预想的答案所构成,它至少蕴含着三重依次递进的意涵:陈述

研究意义、提炼研究假设与匹配研究方法。

1. 陈述研究意义

凡是研究皆在于探寻未知,或者说,研究就意味着对问题的创新性回答,而对于那些只是自己未知而别人已知的问题,则只需学习而无须研究。因此,在回答“为什么研究此问题”时,不仅要明了此问题确实有存在的经验或事实的支撑,而且要追问此问题是否有了答案,或者面对已有的回答,自己是否有新的发现,拥有与众不同的观念。从这个意义上说,研究意义就是对问题的创新性回答,而不是人云亦云、老生常谈。当然,对于人文社会科学而言,大多数问题别人皆进行了相关的研究,有了各种各样的回答;作为研究者,倘若再研究此问题,关键就在于能否通过转换视角或运用新的理论提出新问题。

但是,有些研究生明明知道创新是研究的价值所在,但在回答“为什么研究此问题”时,却浓墨重彩、大写特写自己所研主题的意义,即条分缕析地阐述某主题的功能与作用。举例来说,倘若研究“教师专业成长”,如果在“研究的缘起”或“问题的提出”部分仅仅阐述了“教师专业成长”对社会进步、教育发展与学生成才的意义,而很少谈及自己在“教师专业成长”上有哪些新的发现,自己的研究与已有研究成果有何不同,其创新意义何在等问题,那么该研究就错将主题意义当作了研究意义。比如,有博士生在“艺

术视域下的教育审视”中^①，阐述“研究的缘起”时仅仅通过陈述“人需要艺术”“教育具有艺术性”等来彰显自己研究的必要性，但并未回答艺术视域下的教育是什么样的，与科学视域下的教育有何不同，与已有艺术视域下的教育研究成果相比，自己的研究将做出何种贡献等问题，从而使“研究的缘起”停留在研究主题必要性的阐述上，而未能凸显出自己的研究意义，这就难免让人怀疑其研究的价值。

2. 提炼研究假设

研究假设是对拟研究问题的尝试性回答，是有待验证的命题，它既可能是对问题所要揭示的事实或现象的状态或性质的推测，也可能是对问题所包含的两个或多个概念之间关系的预判。因此，研究假设既可以通过描述与解释事实或现象而获得，也可以通过判断事实或现象中所包含的要素之间关系而形成，还可以通过理论演绎而推导，但无论是哪种途径，开题报告在描述了研究问题后，皆要提炼、呈现自己的研究假设。通俗地讲，研究假设就是自己的“核心观点”。因为研究某问题总要有对该问题的回答，即使在开题报告中，这种对某问题的回答具有猜测性、暂时性。倘若某研究没有自己的研究假设，那么该研究就会因缺失研究的具体内容而不知要研究什么，也丧失了材料的选择与理论采用的标准，就难免使开题报告呈现为相关材料的堆砌。如果说研究主要解决的是不知“是什么”的理论问题和不知“怎么办”的实践问题，那么研究假设就大致可分为两类：①回答“……是……”或“……不是……”的假设。比如，上述例子主要论证的观点可能是“教育是一种全人的培育”或“教育不是专门人才的训练”等。②回答“怎么办”的“如果……那么……”的假设。比如，有博士生研究“教育中的规则权威及其运作”，其研究假设也许是“如果教育缺失了规则权威，那么教育就会失序”；或“倘若教育不能保持必要的秩序，那么教育就无法达成其预定的目标”等。

然而，有些博士生在陈述研究内容时却主要以问题的形式来呈现，而遗忘了所有的研究皆在于证明或论证某观点。而没有自己观点或研究假设的阐述就犹如无的之矢，只能是乱写一通、不得要领，

让人看后一头雾水。比如，有博士生在“教育中的规则权威及其运作”中，其研究内容就仅仅阐述了自己要研究的问题，诸如“什么是教育中的规则权威？现代教育中规则权威是如何失落的？规则权威在教育中的合理性、合法性是什么？其正当性体现在何处？在教育实践中如何实施运作？”实际上，这些问题本来就蕴含在题目中，而在研究内容中，理应简要地陈述自己的研究假设，诸如教育中的规则权威是教育保持良性运作的条件，教育中的规则权威具有教化意义等。当然，研究假设是否有研究意义，皆需在对照已有研究成果的基础上进行阐述，在别人停止思考的地方继续追问、深问，并给予新颖的回答。

3. 匹配研究方法

任何研究假设皆需相应的理论与事实的支撑，而无论是研究假设的提出，还是相应的理论与事实的征集，皆需运用有效的适宜研究方法。因为研究方法本身并没有高下、优劣之分，其功效全在于其运用是否恰当、贴切。或者说，与研究问题、研究假设相匹配的研究方法就是好的；否则，就是坏的研究方法。有学者根据功能将研究方法分为三个层次：①获取研究资料和对资料作形式处理的方法，比如，观察、问卷调查、深度访谈、实验与查阅文献等；②搭建理论框架和论证/阐释理论观点的方法，比如，理想类型法、模式法、系统法、比较研究法与历史研究法等；③指导研究的理论视角，即研究某问题的切入点^[2]，诸如“艺术视域下的教育审视”，就是拟采用有关“艺术”的理论来透视教育。可以说，一旦研究选择了某一理论视角，那么就意味着用此理论或概念框架来分析、解释某问题。从这个意义上说，理论视角就统领着第一、第二层次的研究方法。

无论是研究的问题，还是针对研究问题提炼的研究假设，皆具有层次性，诸如大问题可分解为小问题，抽象的研究假设可具体操作化。因此，在研究方法的陈述上，就应根据研究问题或研究假设匹配研究方法，而不是泛泛地说明本研究要运用哪些方法。比如，有博士生在“爱的治疗与生成——从柏拉图到奥古斯丁的爱教育哲学思想研究”中，虽然在问题提出中正确阐述了“爱的现代命运与教

①凡是未标注的参考内容皆源于某高校教育学原理博士生的学位论文开题报告。

育”所面临的问题,诸如“人道的爱何以不能作为社会联合的根基”等,并大致提炼了自己的研究假设——“作为人的本体论的爱能够治愈人心灵的痛苦,且能够让人过上作为人的‘好生活’”,但其研究方法却只是阐述了文本分析方法及其运用,而未能在细化研究问题或假设的基础上匹配研究方法。显然,研究从柏拉图到奥古斯丁的爱教育哲学思想,其现实关怀在于当下校园欺凌现象频繁发生等教育之爱的缺失,针对此问题或假设理应运用观察、个案等搜集研究资料的方法;而“作为人的本体论的爱”则是指导、展开其研究的理论视角。

二、建构开题报告“问题空间”

倘若开题报告的“问题空间”是由研究意义、研究假设与研究方法构成的,那么建构开题报告的“问题空间”则应立足生命发现,陈述研究意义;绘制概念导图,提炼研究假设;增强方法自觉,匹配研究方法。

1. 立足生命发现,陈述研究意义

一般而言,研究生提交开题报告的时间大多在第三或第四学期,即是说,研究生至少有一年的时间来选择、思考拟研究的问题。倘若研究生提交的开题报告仍然存在着研究问题模糊、不知为什么要研究该问题的情况,那么至少表明该研究生一年来学习的低效乃至无效。因为研究生的学习已不在于掌握了多少已知,而在于能否从已知中发现有研究价值的问题。从这个意义上说,研究生的日常学习、生命发现与开题报告的质量就具有相互关联性乃至同构性。从来源上看,研究生的生命发现主要有二:①日常上课、课外阅读所发现的已有理论存在的矛盾,诸如不同理论之间的冲突或某理论的悖论。比如,就教育理论与教育实践的关系而言,有学者主张二者是本然统一的,有学者却认为二者是合法脱离的,还有学者认为二者是融合共生的,那么教育理论与教育实践到底是何种关系?上述主张各自存在的合理性何在?倘若带着这些问题持续追问,就会发现在教育理论与教育实践的关系上之所以观点纷呈,原因之一就在于各种观点所意指的教育理论与教育实践的意涵有别,应从类型分析着眼,阐释不同教育理论与不

同教育实践的关系,而不能大而化之、笼而统之地模糊处理。②实践困惑或疑问。人们做任何事情,起初皆要搞清楚什么事、如何做的问题。即使所做之事非常熟悉了或如何做已成为轻车熟路的日常操作,但随着实践的演进和发展,已有的做法可能也会存在不合时宜之处,需要进行改进与完善。比如,教师写教案大多要表述教学目标,但教学目标在不同的教育价值指导下会呈现出不同的形态,如何认识、设计教学目标就会不断地成为一个新问题,诸如在学科核心素养的语境下,指向学科核心素养的教学目标就成了一个值得研究的问题。通过日常上课、课外阅读或实践观照,一旦发现了值得研究的问题,那么立足生命发现,就不难在开题报告中彰显出研究意义。

当然,从学术研究的视角来看,自己的生命发现是否有研究意义,一是看自己的生命发现是否具有经验或事实的支撑,即理论或实践中是否真的存在自己所发现的问题,二是看自己的生命发现在已有的研究成果中是否已获得解决,确切地说,看自己的生命发现能否超越已有的研究成果,与已有的研究成果相比,自己的生命发现能否提供新的东西,这也是开题报告要进行文献综述的真正原因,即文献综述并不是要告诉别人你已经知道了什么,而是要通过呈现已有研究成果来彰显自己的研究价值。而文献综述之所以未能达成“仰仗别人、抬高自己”的价值,原因之一就在于文献综述的思路出现了差错,只是按照主题进行编制,而不是按照问题进行追问。比如,在“艺术视域下的教育审视”中,在“研究的缘起”中,研究者既没有描述教育中存在的非艺术性的现实,也未能通过文献综述凸显自己研究假设的独创性,而只是罗列了对教育艺术的已有看法,诸如教育与艺术关系的各种观点,对教育艺术的各种主张等。实际上,该主题的研究意义,一方面在于教育的模式化、标准化使教育日益沦为技术操作的现实,另一方面在于自己能否提出一个与众不同的研究假设。比如,从艺术的视角来看,教育是基于人、为了人、通过人的审美活动。倘若通过文献综述能表明研究问题存在的客观性与自己研究假设的独创性,那么研究意义就自在其中了,从而避免犯将主题意义置换成研究意义之错误。

2. 绘制概念导图, 提炼研究假设

任何一个研究主题皆包含着以核心概念为焦点的概念群, 在这个概念群里, 有的与核心概念存在着纵向的上下位的包含关系, 有的与核心概念存在着横向的并列关系, 有的与核心概念存在着相融、因果、对立、交叉、或然等关系。研究某主题, 就意味着通过理顺以核心概念为焦点的诸多概念之间的关系, 在绘制概念导图的基础上, 提炼研究假设。在具体操作上, 先界定核心概念的内涵, 廓清核心概念的外延与分析核心概念的特征, 接着通过追问、辨析核心概念与相关概念的关系而形成研究假设。当然, 核心概念与相关概念的关系不同, 对其追问的问题也就存在着差异。比如, 倘若核心概念与相关某概念是二元对立关系, 诸如科学与艺术、权威与自由等, 就需追问以下问题: 科学就一定好吗? 艺术就一定不好吗? 科学中有没有艺术? 艺术中有没有科学? 科学与艺术在什么条件下能够互相转化? 倘若要寻找核心概念与诸多概念之间的因果关系, 那么可以通过画鱼骨图, 即用鱼头代表结果, 用鱼的骨架、躯干表示导致某一结果的诸多原因, 再在诸多原因中确定起主导作用的原因。倘若核心概念与其他概念之间存在着相似、交叉等关系, 则需运用语义分析、异同比较等方法, 追问其各自的特定内涵是什么, 其异同点在哪里等问题。而提炼研究假设的路径至少有三: 一是运用归纳思维, 从诸多纷繁的事实中概括出某一道理; 二是运用演绎思维, 从某个正确的大前提进行推论^[3]; 三是运用类比推理, 从两个相似的事物或现象中, 推出另一个陌生的事物或现象所具有的特性。

当下, 有些博士生的开题报告能够围绕着某主题洋洋洒洒地写出五六万字, 但通读下来则会发现, 这些文字大多是陈述已有的知识, 而鲜有自己的研究假设, 缺乏应有的对某主题的属我的“见识”。倘若笔者来写“教育中的规则权威及其运作”, 至少会在界定规则权威的内涵、外延的基础上, 提炼出“教育并不是不需要规则权威”“规则权威具有教化的意义”“规则权威并不一定损害人的自由”“协商的规则权威有助于学生自由个性的发展”等研究假设, 尤其是会在按照不同的标准区分出不同类型的规则

权威后, 具体分析不同的规则权威对于教育秩序、学生成长、教师尊严等所具有的积极或消极的影响, 而不会笼而统之地探讨“规则权威有利于人的自由发展”等命题。因为规则权威是否有利于人的自由发展, 在于此规则权威是何种规则权威, 比如, 对于诸如“师徒如父子”“我注六经”而不准“六经注我”等规则就显然不利于人的自由发展。当然, 提出某个有研究价值的假设是不容易的, 有时即使能提出某假设, 论证该研究假设的正确性也是颇费周折、难上加难。而要想提出一个有研究价值的假设, 研究者除了要具有“反弹琵琶”的对立思维外, 还应具有转换视角的换位思维, 要善于“寻找空地再播种”。即使某种观念是正确的或某种做法是有效的, 也应进一步追问是否还有更好的观念或做法, 换一种说法或做法如何等问题。可以说, 通过不断地提问, 且能对问题进行尝试性的多元回答, 就不难形成自己的研究假设。其实, 研究某问题, 就意味着将自己对问题的独特看法(研究假设)论证出来, 使读者接受与信服。因此, 在提出某个研究假设时, 心中要有一个读者、一个“假想敌”, 设想他不断地挑战、质疑自己的观点, 自己则不断地接受挑战与质疑, 并用事实与理论最终说服他。而这个读者首先是研究者自己, 一方面, 由于研究者自身的价值偏好对研究具有天然的暗示效应, 会导致研究者“见其所将见或乐见”“好其所将好或乐好”, 可能存在着主观臆断与片面性; 另一面, 研究者将自己作为读者, 自己就成了自己的一面镜子, 对镜自照, 就会使自己的思考更加深入、全面, 在问题解决过程中澄清、提升自己的思想, 从而使自己提出的研究假设更具有创新性、融通性与穿透性。

3. 增强方法自觉, 匹配研究方法

研究某问题, 论证某假设, 自然要从各种可供选择的研究方法中选择适当的研究方法。不过, 任何研究方法与问题的解决、假设的论证本来是融为一体、不可分离的, 正如杜威所言: “我们能够识别行动的方法, 并且单独讨论这个方法, 但这个方法只是作为处理材料的方法存在。”^[4]他以吃东西为例进行解释, 吃的“食物”是对象, 而如何“吃”是方法。不同的食物自然有不同的吃法, 但人们通常

不会在无东西可吃的情况下,空洞地谈论“吃”的方法。而研究方法与研究问题或假设之所以能分离开来,是因为人凭借反思能够认识到研究什么与如何研究的区别,能够人为地将二者进行思维上的区分、隔离。易言之,如果我们不仅从事了研究,而且还对这种研究进行了思考,那么在思考中就能够把“研究什么”与“如何研究”区分开来。“这种对经验的思考产生我们经验了什么和怎么去经验之间的区别。”^[4]于是,就有了研究什么(问题或假设)与如何研究(方法)的区别。从这个意义上说,增强方法自觉,就意味着通过阅读有关研究方法的书籍,从中了解这种或那样研究方法的功能、规则与程序,还应在日常的学术成果的研读中体察这种或那样研究方法的运用,也要在自己的研究过程中体察这种或那种研究方法是如何运用的,且明确运用才是最好的研究方法之学习,而不是孤立、机械地学习某研究方法,并将教科书上所讲的研究方法罗列在开题报告中。

而匹配研究方法不仅包括上文所言的根据研究问题或假设选择适宜的研究方法,清楚自己的研究是在何种理论指导下,运用了什么样的解释框架及搜集研究资料的方法,而且关联着研究方法本身的创新性运用。只不过,这里的研究方法的创新性运用并不是说一定要创新一种从未运用过的研究方法,而是相对于已有研究成果所运用的研究方法而言,尝试各种已有研究成果所未运用过或运用而不够贴切、恰当的方法,从而在此主题的研究上创新性运用研究方法,进而使研究成果具有一定的突破性。比如,在“爱的治疗与生成——从柏拉图到奥古斯丁的爱的教育哲学思想研究”中,倘若已有的研究成果大多运用的是文本分析法,那么就可以尝试运用其他的研究方法,诸如当下流行的关键词量化方法、叙事研究等。当然,探讨柏拉图或奥古斯丁的爱的教育哲学思想,难以避开文本分析法或古今中外比较法等。其实,即使是同样运用文本分析法或古今中外比较法等,在增强方法自觉、匹配研究方法的视域里,也要辨析这些方法运用的缺陷,在澄清其缺陷的同时通过立场或视域的更新,使相同的研究方法的运用呈现出创新性。比如,在运用

古今中外的比较研究方法时,倘若已有的研究成果大多将柏拉图、亚里士多德或奥古斯丁的爱的教育思想作为永恒真理,而将中国的事实当作其理论的佐证材料,这显然是古今中外研究方法运用中的缺陷;那么同样是运用古今中外研究方法,自己的研究则要彰显“中国意识”与“中国立场”,不再将用来解决古人、外国人问题的理论视为永恒真理来解决当下中国人所面临的问题,并矫正那种将古人、外国人的理论作为大前提,将中国当下的问题作为小前提,并从中得出当下的中国人应该怎样的结论之古今中外法运用之偏颇。实际上,人文社会科学皆具有文化性,细读西方的人文社会科学论著,则会发现其具有的浓厚的宗教文化色彩。即使近代西方文化凸显的怀疑、实证与反思等倾向,也是与其上帝信仰何以可能、人的认识如何得以确证等追问分不开的,而中国文化则更多地强调现世的安身立命、天人合一与修身治国等。仅在对“人是什么”的问题上,中西文化就有着截然不同的回答。由于西方文化所建构的宇宙是一个实体性宇宙,因而个人也是一个实体性的人,其主流文化勾画的人是个体之人、实体之人与向外之人;而由于中国文化建构的是一个虚实合一的宇宙,人也是一个虚实合一的个人,其主流文化中的人则是虚实相生之人、内圣外王之人、天人合一之人^[5]。从这个意义上说,在观照中国教育之爱的研究中,采用西方学者的爱之理论框架,就应增强方法自觉,关注其契合、差异与互补的问题;在匹配研究方法时,提高理论框架的解释性、契合性与深刻性。

参考文献

- [1] SIMON H A, NEWELL A. Human problem solving: the state of the theory in 1970[J]. American psychologist, 1971, 26(2): 145-159.
- [2] 冯向东. 关于教育研究方法的功能分层[J]. 大学教育科学, 2010(2): 4-7.
- [3] 李润洲. 张力与融合: 教育理论与教育实践[J]. 徐州工程学院学报(社会科学版), 2015(2): 93-98.
- [4] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 181-182.
- [5] 张法. 人是什么: 中、西、印思想的不同向路[J]. 学术月刊, 2010(10): 5-13.

(责任编辑 周玉清)