

# 研究生思辨写作的内在逻辑

## ——一种教育学的视角

李润洲

**摘要：**说明了研究生思辨写作的概念，即思辨写作是指借助概念、判断与推理展示思与想的过程及其成果。认为思辨写作虽然千姿百态，但因其共享着相同的研究范式而具有特定的内在逻辑。这种特定的内在逻辑至少有三：一是澄清核心概念，夯实思辨写作的根基；二是践行辩证思维，展示思辨写作的深刻；三是证成价值命题，实现思辨写作的旨趣。

**关键词：**研究生；思辨写作；内在逻辑；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。

通常来看，思辨写作与实证写作相对。如果说实证写作信奉研究对象是外在于人的客观事实，那么思辨写作则坚守研究对象是人参与其中的文化事件；如果说实证写作推崇实验、证明的研究方法，那么思辨写作则运用理解、体验的研究方法；如果说实证写作旨在探求可重复检验的事物或现象之间的因果关系，那么思辨写作则旨在确定事物或现象应当满足的标准或规范。由此可见，与实证写作相对的思辨写作固然不像实证写作那样具有相对统一的显性结构，而呈现为丰富多彩、千姿百态，但因其在本体论、方法论和价值论上共享着相同的研究范式，从而使思辨写作具有特定的内在逻辑。那么，对于研究生而言，思辨写作的内在逻辑是什么样的？

### 一、澄清核心概念，夯实思辨写作的根基

无论是实证写作还是思辨写作，皆需借助概念展开。因为概念是人思维的细胞，也是人言说的逻辑起点。如果说实证写作的概念是诉诸人的经验的操作性定义，具有相对的确定性；那么思辨写作的概念则是灌注人的想象的意义概念，具有相对的可变性。不过，无论是诉诸人的经验的操作性定义，还是灌注人的想象的意义概念，皆需具有明晰性。试想，倘若某人连自己言说的对象是什么都没有搞清楚、辨明白，那么其言说就会散漫无边、不得要领，甚至不知所云，就只能以其昏昏而使他人昭昭。假如你要探讨教育问题，那么就需先搞清楚“何谓教育”；否则，后续的言说就会信马由缰、胡言乱语。从这个意义上说，澄清核心概念，才能夯实思辨写作的根基。

一般而言，核心概念是言说的对象，常蕴含在思辨写作的题目中。比如，本文的核心概念就是“思辨写作”。而澄清核心概念至少蕴含着三重含义：①澄清概念的价值，即阐述为什么提出这样一个概念，提出这样一个概念蕴含着怎样的价值诉求。因为人的任何言说皆由“心动”所驱动。就写作而言，写作需先

有一种意向、情感汇聚于人的内心，才能拥有一种表达的欲望与冲动，正如朱熹在回答“诗何为而作”时所言：“人生而静，天之性也；感于物而动，性之欲也。夫既有欲矣，则不能无思；既有思矣，则不能无言；既有言矣，则言之所不能尽，而发于咨嗟咏叹之余者，必有自然之音响节族而不能已焉。此诗之所以作也。”<sup>[1]</sup>实际上，不仅诗歌的创作是如此，其他文体的写作又何尝不是如此呢？正所谓“言为心声”。而笔者之所以写“思辨写作”，是因为惑于有些研究生常常“下笔千言，但不知所云；挥洒自如，却言之无物”之现象，想搞个明白、弄个清楚。②澄清概念的内涵，即用清晰、明白的语言概括、抽析出言说对象的本质及其特征。概念内涵的澄清常采用两种方式：一则分解式分析，用麦金的话说，就是将一个概念的构成要素爬梳出来，然后再合取这些构成要素<sup>[2]</sup>。形象地讲，分解式概念分析就像用斧子劈柴将概念拆分，先对概念的特征进行分解、剥离，然后再将概念的特征聚合，按照种差加属的规则定义概念。二则关联式分析，即把概念放置于一个整体的概念网络中，考察各概念之间的关系，而不是将概念还原为最小单位。通俗地说，关联式概念分析是将某概念与其邻近的相关概念联系起来进行辨析。③澄清概念的外延，即在准确把握概念内涵的基础上阐述概念所包含的思维对象的类型或范围。而澄清了概念的外延，则可以从不同的角度透视该概念，进而有利于多维度地展开分析与论证。由于概念内涵和外延的澄清皆服务于写作的价值诉求，因此，在澄清核心概念时，先要澄清概念的价值，清楚自己为什么提出此概念，然后再澄清概念的内涵和外延。

然而，在思辨写作中，有些研究生却常常忽略对核心概念的澄清，其表现主要有三：①核心概念的价值模糊，即未能告诉人们为什么提出这样一个概念，遮蔽了核心概念蕴涵的价值诉求。比如，在《大学生自我教育的建构》中，理应通过揭示与大学生自我教育相反的概念——“他主教育”或“灌输教育”及其表现，来阐释“大学生自我教育”的价值诉求，进而为下文的立论提供更加正当、合理的价值定位；但论者却大而化之地直接论述“大学生自我教育”的价值，就在一定程度上削弱了其论证意义<sup>1</sup>。②核心概念的内涵朦胧，即核心概念界定得不清不楚，就随意地发表看法与议论。以上例来说，论者在没有清晰界定“大学生自我教育”内涵的前提下，就畅谈“大学生自我教育的内在机制”与“大学生自我教育的实践建构”，就会导致自己的言说看似怎么说都有理，但实际上却经不起仔细推敲，稍加追问就会很尴尬，如：倘若“大学生自我教育意味着自我决定”，那么如何理解大学生的“自我决定”与“外在纪律”的联系与区别？即使“大学生自我教育意味着自我决定”，那么大学生自我教育的自我决定又具有何种特性与意义？其实，只要界定不清核心概念的内涵，那么后续的言说就会失去逻辑支点，自己的言说就会陷入语言的迷宫之中。③核心概念的外延错位，即核心概念的外延与下文阐述的内容发生了错位。之所以说核心概念是思辨写作的逻辑起点，不仅在于核心概念揭示了写作对象，而且在于其蕴含着下文要展开的论述内容。而核心概念的外延则指示、蕴涵着下文要阐述的维度。但有些研究生在思辨写作中却偷换了核心概念的外延，从而使核心概念的外延发生了错位。比如，

<sup>1</sup>凡是未标注的内容皆引自笔者盲审的学位论文。

在《校长课程领导力的个案研究》中，倘若将“校长课程领导力”界定为“校长在学校管理中以自身知识、能力与情感等影响他人的能力”，那么“校长课程领导力”的外延就包含着校长所拥有的知识、能力与情感对他人的影响力这三个维度，在探讨“校长课程领导力”时，就应从“校长的知识、能力与情感”三维度切入与展开；但论者在分析“校长课程领导力”的缺陷时却从“人格魅力、课程目标、课程实施”等方面展开论述，从而导致了核心概念的界定与下文的论述相互割裂的两张皮现象。

当下，对于倾心学术的研究生而言，日益认识到核心概念界定的重要性，其困惑更多地表现为不知如何澄清核心概念。而在澄清核心概念上，除了清晰概念的价值、内涵与外延外，还需注重以下几点：①廓清某概念提出的认知、情感背景，阐述某概念是在什么背景下提出的。举例来说，在阐释“‘老师说’话体”时，笔者开篇就写道：“在中小课堂教学中，不时地会出现‘老师说’或‘老师认为’，‘老师告诉你们’等类似的‘老师说’的话语表达方式。”<sup>[3]</sup>此句就交代“‘老师说’话体”所提出的背景，为阐释该概念提供了一个现实语境，也为下文对“‘老师说’话体”进行语境阐发奠定了基础。②多维度呈现某概念的内涵。从不同的维度看，一个概念常蕴含着相异的内涵，而表达的严密性与准确性就建立在对核心概念多重内涵的把握与认识上。比如，在《教师个人教育哲学的迷失与重构》中，笔者从“价值旨趣、过程方式与内容构成”三个维度阐释了“何谓教师个人教育哲学”，认为“在价值旨趣上，教师个人教育哲学彰显着教师独立、自主的人格”；“在过程方式上，教师个人教育哲学是一种基于经验与理论双向互动的建构”；“在内容构成上，教师个人教育哲学是一种蕴含着多要素且呈现层级关系的复合体”<sup>[4]</sup>；这就为下文揭示教师个人教育哲学的迷失与重构提供了论证前提。③个性化阐释核心概念。对于研究生而言，核心概念的界定既不是照抄照搬某权威人物的定义，也不是重复呈现某概念词典式的普遍意义，而是根据自己的观察、感悟与研究重新定义某概念。因为倘若照抄照搬某权威人物的定义，那么自己的言说就只能是跟屁虫式的重复说；倘若重复呈现某概念词典式的普遍意义，那么自己的言说就只能是平庸的俗见。如果说对于思辨写作而言，凡是有意义、有价值的主题，前人皆有思考与研究，那么今人所能做之事，就无非是接着别人已说过的主题重新说而已；但重新说绝不能蜕化为重复说与庸俗说，而是通过个性化的核心概念阐释重新说。

## 二、践行辩证思维，展示思辨写作的深刻

人之所以思辨，是因为所思辨的对象处在经验与超验的边界，它既在经验中，又超越了经验。如果对象只在经验中，那么就无须思辨，而只需运用经验事实进行检验；如果对象只在超验中，那么就只需信仰，也无须理性的思辨。因为对于信仰而言，越是神秘乃至荒谬，就越能激发人的敬畏与信从的心理。不过，思辨写作的所思、所辨并不是人人皆知的庸俗见解，而是能启发人的超常道理；不是制造思想的平庸，而是力求思想的深刻。而思想深刻则通常表现为透过现象深入本质、揭示事物的内在联系或说出别人没有说出的道理等，诸如“巧言令色，鲜矣仁”；“夫唯不争，故莫能与之争”；“一切历史都是当代史”等；这些思想之所以被人代代传颂，就在于其透过现象深入了本质或揭示了事物的内在联系，说出了别人没有说出

的道理。可以说,思想深刻既是衡量、评价思辨写作的核心指标,也是思辨写作谋求、达成的理想境界。从思维方式来看,要想展示思辨写作的深刻,则需践行辩证思维。

辩证思维是一种全面、动态地认知事物或现象的思维方式,与“非此即彼”的二元思维相对立。历史地看,辩证思维发端于古希腊,其典型形态是苏格拉底的对话。在苏格拉底的对话中,辩证思维就意味着通过一问一答的对话,将论题层层推进、抽丝剥茧,最后得出真理,具体表现为在“正、反两种观点”中,通过对立双方的辩论获得真理。后来,康德在《纯粹理性批判》中,将世界分为经验的现象世界和超经验的本体世界,认为对于现象世界而言,人能够通过感性质料和知性形式把握真理,而一旦超越了现象世界,人通过感性质料和知性形式获得的就是自相矛盾的命题,从而认为辩证思维是一种“幻相的逻辑”。而黑格尔则把辩证思维理解为最高的思维方式,认为知性思维只有在辩证思维的统领下才有意义,并将古希腊和康德式的一问一答、一正一反的辩证思维改造为“正、反、合”(正题、反题与合题)“三段式”。不过,黑格尔的辩证思维最终演化为“绝对精神”的辩证运动,使辩证思维丧失了现实根基;而马克思则将辩证思维植根于人类实践,将黑格尔“倒立”的辩证思维“正立”起来,使辩证思维重新回到其作为思维方式的本来面目<sup>[5]</sup>。而就思辨写作而言,辩证思维至少蕴含着三重意涵:①在“一分为二”中展开对话与辩论。辩证思维是在对立中寻求统一,即根据事物或现象所存在的相互矛盾的两个方面或要素进行全面思维,在诸多对立的范畴如好与坏、有与无、生与死、理论与实践、自由与纪律、权利与义务、事实与价值等中开展思考,避免看问题、想事情的片面性。②在“具体分析”中阐明自己的主张。从形式逻辑上讲,二元对立的两范畴之间是无法调和的。比如,好就是好,坏就是坏;否则,就会犯自相矛盾之错误。但人们面对具体问题时,通过具体分析则可以实现二元对立的两范畴的相互转化。比如,“好”在有些条件下会变成“坏”;反之亦然。③在“正题、反题”中寻求“合题”。辩证思维并不止步于“一分为二”与“具体问题具体分析”,而是通过对“正题、反题”的讨论,辨析其各自的缺陷,最后获得一个对某问题更为全面、贯通的认识与理解,在二元对立的“正题、反题”中寻求“合题”。

然而,在思辨写作中,有些研究生却缺乏辩证思维的意识,其表现主要有三:①“以偏概全”,即以片面代全面,未能看到事物或现象具有的两面性。在思辨写作中,为论证自己观点的正确,常常故意隐去相反论据,做着“选择性失明”之事,对某种观点只做正面事实的举例证明;而无视相反事例的存在,缺少主动寻找“黑天鹅”的意识。比如,有研究生为了论证“真正的教育自我教育”,就将“训练”“塑造”视为教育的反面而一概否定,而未能阐述“训练”“塑造”在何种条件下是反教育的,在何种条件下又是教育的构成要素;只是揭示了“训练”“塑造”对教育可能造成的伤害,而无视其在学生成长中可能具有的积极作用。②“折中主义”,即在“一分为二”中简单采取“既这样,也那样”的怎么都行的折中,而未能结合具体问题动态、多维地展开分析。这种“这样不好,那样也不好;而应既这样,也那样”骑墙式的庸俗辩证,只能败坏辩证思维的声誉。比如,有研究生在探讨师道尊严时,一方面认为师道尊严抑制了学生的自主、创新意识,应拒斥师道尊严;另一方面则认为师道尊严是保持教育秩序的必要条件,应强化师道尊严。故此,在师道尊严上,既要维护师道尊严,也要削弱

师道尊严；而未能展开分析在何种情况下需要维护师道尊严，在何种情形中需要削弱师道尊严，从而使自己的师道尊严观表现为无立场的“怎么都行”的“折中”。③“公理婆理”之争，即深陷于“正题与反题”的论争中而不能自拔，在洞察事物或现象二元性的同时，却忽视了事物或现象的二重性，不能从“正题与反题”中走向“合题”。的确，对于思辨写作而言，每个“正题”皆存在着一个“反题”，且“正题”与“反题”皆能持之有故、言之成理，从而造成“公理婆理”之争。即使“公理婆理”之争有助于人们看清事物或现象具有的二元性，但对于践行辩证思维的思辨写作而言，也不能止步于此，而应通过辩证综合在“正题与反题”中阐明“合题”。

倘若辩证思维意味着在“一分为二”中展开对话与辩论，那么就要清楚各方言说的立场、假设及其局限性，在思辨性写作中自觉地摆脱“自我中心”，增强换位思考的“他者”意识，避免“以偏概全”的片面。比如，在教学改革上，有学者站在实践者的立场，有学者则站在理论者的立场，那么即使赞同相同的观点——“理念和技术是推动教学改革不可或缺的双翼”，但倘若一方基于实践者有理念而无技术，而另一方则基于实践者有技术而无理念的假设，那么就不可避免地发生“多提升些技术，少推广些理念——中国教学改革亟待转向”<sup>[6]</sup>与“中国教学改革亟待实现从理念推广到技术提升的转向吗”<sup>[7]</sup>的论争。而论争的根源则在于对当下教育实践者素质状态判断的差异，二者之间并无截然的对立。倘若辩证思维意味着在“具体分析”中阐明自己的主张，那么在思辨写作中就要问自己“概念界定是否清晰，证据是否可信，推理是否合逻辑，结论是否有理由”等问题，具体、动态地把握、分析事物或现象所具有的相反相成的两个方面，且基于概念进行合理判断与有效推理。而上述论争之所以发生，是因为对“教学技术”的理解不同：一方认为教学技术是“内化在教师身上的各方面教学素质”；另一方则认为教学技术是“外在的规定或固定的流程”；对相同的证据“杜郎口中学的‘三三六’”教学模式，却有相异的阐释：一方认为“杜郎口中学的‘三三六’”教学模式是教师在“‘教学技术’方面的思考和智慧”，另一方则认为“杜郎口中学的‘10+35’（教师讲解少于10分钟，学生活动大于35分钟）、‘0+45’（教师基本不讲）等教学模式的效果言过其实，往往还是弊大于利。”<sup>[8]</sup>并运用或然为真的归纳推理，各自得出相异的结论。其实，双方论者对“杜郎口中学的‘三三六’”教学模式这一例证的解释，皆是自己事先预设的观念所引导的“见其所想见”，而完整的“杜郎口中学的‘三三六’”教学模式则是理念与技术的融合与综合，并不是仅有理念而无技术，或仅有技术而无理念；即使仅从技术上看，“杜郎口中学的‘三三六’”教学模式也不是仅仅表现在教师讲授的时间规定上。倘若辩证思维意味着在“正题与反题”中获得“合题”，推动认识上一个新台阶，那么就应将“公理婆理”之争提升为“公共说理”，即摆脱个人的预先假设、偏好或成见，站在论题所涉及的对立双方的立场上，力争从“正题与反题”中探寻一种“融会贯通”的“合题”。比如，有学者在批判教育经验主义现象时，就兼顾了实践者和理论者的立场，对造成教育经验主义现象的根源进行了相对公允的分析，认为“教育经验主义现象的根源，主要在于教育经验对教育实践者具有亲和力，而教育理论又过度学术化，说到底教育理论和教育实践运行着不同的逻辑”，进而为论证“消解教育经验主义现象”的价值命题——“揭示教育经验的局限”“改变教育研究的形象”与“探

究两种逻辑的会通”——提供了充分的论据支撑<sup>[9]</sup>。

### 三、证成价值命题，实现思辨写作的旨趣

任何写作皆是为了证成某道理，只不过，与实证写作不同，思辨写作所证成的道理并不是事实命题，而是价值命题。对于事实命题而言，可以用命题与事实是否相符来证实或证伪；对于价值命题而言，因其融入了人的主观欲求和价值设想，不同的人往往对相同的价值命题持有不同的观点，有时甚至截然相反。因此，在有些学者看来，价值命题就无所谓真假，被拒斥在知识言说之外，如卡尔纳普就认为价值命题不过是以判断的形式表达了一项指令而已，“它可能对人们的行为有影响，而且这些影响也可能符合或不符合我们的愿望，但它却既不是真的也不是假的。”<sup>[10]</sup>的确，价值命题并不是事实描述，难以判断其真假，但价值命题作为从事实判断中推出“什么是好的”的评价以及“人如何思考、言说与行动”的规范，却有正确与错误之分，具有帮助人辨析善恶和指导人如何思考、言说与行动的意义。

从形式上看，价值命题是表达“什么是好的”以及“人如何思考、言说与行动”的语句，它至少有两种基本类型：一是表达“什么是好的”的评价命题，其中，既包括判断事物或行动本身是否为好的目的价值命题，也包括判断行动手段是否为好的手段价值命题。二是表达“人如何思考、言说与行动”的规范命题。就价值与事实的关系而言，自休谟提出从“是”推不出“应该”以来，学术界就从不同的维度阐释了二者的关联。有的从主体维度来看，认为事实与价值皆是相对于人及其认识与需要而言的，因此，即使是事实描述，也包含着价值诉求，事实与价值本来相互贯通，二者并不存在不可逾越的鸿沟。有的从语义维度来看，认为“是”并不单单表述事实判断，也可以表述价值判断，比如，“高铁是个好东西”；而“应该”也并非只是表达价值判断，也可以陈述事实，比如，“现在应该是中午 11 点了”。有的从逻辑维度来看，认为价值命题是从事实与主体目的、需要、欲望的关系中推导出来的，其推导的逻辑是大前提：事实是什么；小前提：主体的目的、需要、欲望是什么；两前提的关系：事实是否符合主体的目的、需要与欲望；结论：应该（符合）或不应该（不符合）。从主体或语义维度来看事实与价值的关系，实际上就否定了事实与价值的区分，认为休谟的“是与应该”的问题是个伪问题。但不管怎样，事实命题与价值命题毕竟是性质不同的命题，虽然二者的证成皆需充足的理由，但论证价值命题的理由与证明事实命题的理由有所不同。对于事实命题而言，只要命题与事实相符就能获得证明；对于价值命题而言，因其既基于经验又超越了经验而指向“什么是好的”的评价以及“人如何思考、言说与行动”的规范，则需基于事实进行价值判断，或通过事实判断—价值判断—规范判断的“实践三段论”来证成规范命题。比如，边沁在论证“快乐是善”时，就基于人追求快乐而逃避痛苦这一感性经验，从人的自然倾向中推导出“快乐是善”。他论证道：“自然把人类置于两位主公——快乐和痛苦——的主宰之下。只有它们才指示我们应当干什么，决定我们将要干什么。”<sup>[11]</sup>而禁止偷窃，其推理过程则是事实判断（偷窃势必导致财产的无序转移）→价值判断（偷窃会危及个人和公共财产）→规范判断（禁止偷窃）。

然而，在思辨写作中，有些研究生存在以下问题：①将“是”与“应该”截然对立起来，认为从“事实”中推不出“价值”，对于学术研究而言，只要描述清楚了事实，且揭示了事实之间的关联，就完成了学术使命，至于基于事实及其关联，人如何思考、言说与行动，那是行动者自己的选择，不应纳入学术研究的视野。用马克斯·韦伯的话说，就是“一门经验科学并不能教给某人他应当做什么，而只是教给他能够做什么”<sup>[12]</sup>。的确，对于自然科学而言，这种将“事实”与“价值”截然分开，不仅不是一个缺陷，反而是研究成果获得承认的前提条件。不过，对于人文社会科学而言，由于其研究的对象大多是文化事件，探讨的主要是人做事之理，因此就难免要涉及人行动的目的、动机和价值观等因素，就难以将“事实”与“价值”截然隔离。②将“应该”建立在纯概念、理论的推导上，而无视从“事实”推导“价值”的逻辑，从而使价值命题的证成凌空蹈虚、游谈无根。比如，有研究生在论证“规范”与“规训”的区别时说：规范为大学生的行为设立界限，但它却不像规训那样阻碍大学生的自由。相反，合理的规范保障着大学生的自由；而规训则阻碍着大学生的自由。只要规范在自身的限度内引导大学生，它就不会蜕化为规训。从文字表述上看，论者说得也蛮有道理，其要表达的主旨是“规范”“保障着大学生的自由”，而“规训”则“阻碍着大学生的自由”。但因没有具体实例的分析，恐怕读者读后仍不知如何做才是“规范”的；在什么情况下，它才不会演化为“规训”？③无视目的价值命题与手段价值命题的区别，认为只要手段是有效的，就是好的，而不知“目的价值命题是手段价值命题的前提。如果前者正确，后者才可能正确；如果前者错误，后者必定错误”<sup>[13]</sup>。在“理念先行”还是“技术先导”的教学改革的论争中，倘若有研究生参与论争，就应明确理念关乎教育目的，而技术只是关乎教育手段，需在确认理念正确的前提下，来论证技术的有效性，而不是相反。因为没有正确理念指导的教学技术，即使其再有效，也难以证成其合理性。比如，教授学生投机取巧、弄虚作假的技术，其方法不管如何有效，皆毫无合理性可言，皆是不正当的。

而思辨写作之所以要从“是”推导出“应该”，从根本上说，是由其研究对象的性质决定的。因为思辨写作所关联的是人生活的目的、价值与意义问题，其言说就不能止步于单纯的事实描述，而是在事实描述的基础上证成“什么是好的”的评价以及“人如何思考、言说与行动”的规范，需从“是”推导出“应该”。而要证成“什么是好的”的评价以及“人如何思考、言说与行动”的规范，除了以思而辨外，别无他途。因为对于感性直观完全可以明证的事物或现象，比如，河中流动的水，虽然哲人会思辨地说：“水既在又不在”或“既在此又不在此”，但此种思辨既破坏了感性的确定性，也没有带来任何比感性直观中更确切的明证性；同理，对于知性能够把握的共相来说，其明证性在于按照形式逻辑而将人抽象的共相再回归为直观，也无须思辨。倘若将思辨用于感性或知性的内容，那么这种思辨就只能给辩证思维带来坏的名声。但倘若要证成“什么是好的”的评价以及“人如何思考、言说与行动”的规范，这一相对于具有必然因果关系的自然世界而言的“自由世界”，那么人就只能诉诸思辨，通过论证性语言来证成其合理性。不过，话又得说过来，探讨“什么是好的”的评价以及“人如何思考、言说与行动”的规范，并不是罔顾事实的信口开河，而是基于事实描述、通过价值判断而形成规范判断。比如，在《“老

师说”话体的蕴意、隐忧与超越》中，其规范命题——“增强自我意识，涵养教学勇气；关注整全学生，重塑师生关系；展开对话教学，与学生一起成长”，是基于对“‘老师说’话体”蕴意的事实描述——“教师‘自我’的隐匿，教师‘社会角色’的彰显和‘知识权威’的宣称”，并通过价值判断——“‘老师说’话体”“抑制了教师的自我意识，阻隔了师生的情感交流，消弭着学生的独特观念”而证成的<sup>[3]</sup>。

### 参考文献

- [1] 朱熹. 诗集传[M]. 北京: 中华书局, 2011: 1.
- [2] McGIN C. Truth by analysis: games, names and philosophy[M]. Oxford University Press, 2012: 5.
- [3] 李润洲. “老师说”话体的蕴意、隐忧与超越[J]. 课程·教材·教法, 2013(3): 30-29.
- [4] 李润洲. 教师个人教育哲学的迷失与重构[J]. 课程·教材·教法, 2015(8): 105-111.
- [5] 姚大志. 什么是辩证法[J]. 社会科学战线, 2003(6): 14-17.
- [6] 周序. 多提升些技术, 少推广些理念——中国教学改革亟待转向[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2015(4): 63-67.
- [7] 朱文辉. 中国教学改革亟待实现从理念推广到技术提升的转向吗?——兼与周序博士商榷[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2018(1): 109-113.
- [8] 周序, 刘茜. 再论教学改革中的理念和技术问题——兼答朱文辉博士之“商榷”[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2018(1): 114-119.
- [9] 刘庆昌. 教育经验主义现象批判[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2018(2): 13-22.
- [10] 卡尔纳普. 哲学和逻辑句法[M]. 傅季重, 译. 上海: 上海人民出版社, 1962: 10.
- [11] 边沁. 道德与立法原理导论[M]. 时殷弘, 译. 北京: 商务印书馆, 2000: 57.
- [12] 韦伯. 社会科学方法论[M]. 李秋零, 田薇, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 1999: 4.
- [13] 兰久富. 价值命题的对错及其论证方法[J]. 江海学刊, 2017(2): 52-59.

(选自《学位与研究生教育》2020年第7期)