

DOI: 10.16750/j.adge.2022.01.001

# 研究生理论建构的思维逻辑

## ——一种教育学的视角

李润洲

**摘要:** 任何理论皆是人思维建构的产物。对于研究生而言,大多期盼能通过深入学习围绕某主题建构一种属于自己且经得起批驳的理论。而建构一种属于自己且经得起批驳的理论,至少需遵循相应的思维逻辑,即在起点上,从非定义思维走向定义思维;在过程中,从非分解思维走向分解思维;在结果上,从论说思维走向论证思维。

**关键词:** 研究生教育;理论;思维;逻辑

**作者简介:** 李润洲,浙江师范大学教师教育学院教授,金华 321004。

研究生教育的价值旨趣之一就是让研究生通过深入学习,围绕某主题建构起属于自己且经得起批驳的理论,进而成一家之言、有所建树,而研究生又何尝不希望如此呢!但在理论建构中,有些研究生却常常遭遇家长里短的俗见之困,或深陷于人云亦云的庸见之扰中,难以摆脱“正确的废话”的窠臼与桎梏;且更为吊诡的是,即使有些研究生提出了某(些)相对新颖的概念或命题,在建构理论时往往也无所适从、举步维艰。个中原因也许有多种,但倘若任何理论皆是人基于经验事实进行思维建构的产物,那么从思维来看,研究生建构理论究竟应遵循何种逻辑?或者说,在理论建构中,研究生应如何基于思维逻辑进行思考,进而建构自己的理论?

### 一、在起点上,从非定义思维走向定义思维

家长里短的言说之所以难以被称为理论,是因为家长里短的言说大多处于人人皆知的常识层次,其言说的内容是对事实的描述而非对事实的解释和论证,是就事论事,而不是就事论理,处于一种有事而无理的言说状态。由于理论是一种对事实背后所蕴含的“道理”的解释和论证,其核心构成是“道理”,而对道理的解释和论证则源于对言说对象的概念界定。因此,在起点上,理论的建构则需从非定义思维走向定义思维。

非定义思维是指言说不以概念界定为基础,而

是在不同的语词间相互转换与替代,用词言说没有明确的定义,且多歧义、模棱两可,从而使一个名词往往表示多种含义而不自知。这种非定义思维至少有三种典型的表现:①对言说的对象不进行界定,就直接谈论该对象,阐述自己对该对象的观点与看法。比如,在探讨教育理论与教育实践的关系时,有些研究生“不是从一种教育理论观出发,就是语焉不详地以自己心目中的教育理论观着眼,其结果就是歧见迭起、莫衷一是,大多是自说自话,致使有的学者称此问题的探讨‘并无多大长进’”。鉴于此,笔者就从界定“何谓教育理论”做起,并从不同的维度划分了教育理论的类型,论证了“教育理论不是‘一’,而是‘多’。因此,谈论教育理论与实践的关系就要说明是在何种教育理论的意义上来说的……教育理论的建构应该‘是其所是’,使教育理论百花齐放,而不是一枝独秀”<sup>[1]</sup>。②对言说的对象进行模糊界定,言说得不清不楚。比如,有研究生在探讨“学生素养的培育”时,仅仅将“学生的素养”解释为“学生个体具有的内在品质”,看似清楚,实际上“学生个体具有的内在品质”仍是一个比较宽泛的概念,并没有回答“学生素养何以是”的问题,从而难以展开下文的阐述与论证。其实,不仅研究生在界定概念时会出现模棱两可的现象,即使深知概念界定重要性的笔者,有时也会犯类似的错误。比如,笔者在撰写《研究生创新素养培育的教学审视》一文时,起初将“研究生创新素养”

界定为“研究生新异、有效地解决问题的心理品质和行动能力，主要包括创新知识、创新能力与创新人格三要素”。审稿专家敏锐地发现了此概念界定存在着模糊现象，并没有揭示出研究生创新素养与其他群体创新素养的区别，且“创新知识”令人费解，因为知识皆是创新的结果，难以区分出这是创新的知识，那不是创新的知识。阅读审稿专家的审稿意见，让笔者猛然醒悟、深感认同，后来就重新界定了“研究生创新素养”，将其解释为“研究生新异、有效地解决问题的能力，主要包括三个相互联系、彼此相依的要素：学术阅读、活性知识与创新能力”<sup>[2]</sup>。

③看似有概念界定，但概念界定的却不是自己的研究对象，通常表现为分别界定研究主题所包含的概念，却“分而不统”。比如，有研究生研究“核心素养视域的知识教学”，只是分别界定了“核心素养”“知识教学”，却不界定“核心素养视域的知识教学”，实际上就没有对自己的研究对象进行界定，从而使下文的阐述只是有关“核心素养”“知识教学”内容的拼接。而定义思维是指言说以对事物的定义为基础，并始终基于对事物所下的定义来展开自己的言说。展开来说，就是运用下定义的方式先揭示某事物所具有的本质特征，在此基础上基于定义所揭示的某事物所具有的本质特征展开分析与论证。比如，有学者在探讨“核心素养视域的知识教学”时，就先把“核心素养视域的知识教学”界定为“融会知识、深挖知识与转识成智的教学”，接着指出当下知识教学素养化面临着碎片化、浅表化与专制化的阻隔，最后论证了“核心素养视域的知识教学需要建构知识谱系，进行通感教学；升华教学立意，践行深度教学；设计学习活动，实现共生教学”的主张<sup>[3]</sup>，从而使整个论述呈现出“是什么”“为什么”与“如何做”的完整的逻辑结构。

在起点上，从非定义思维走向定义思维就是提醒研究生在理论建构中，要确立概念界定与同一的意识，在言说任何对象时，先要明确自己言说对象的内涵，进而避免相邻概念的反复错位或交叉概念的叠床架屋。而之所以要从非定义思维走向定义思维，是因为概念是人言说的根基。当言说的概念不清楚时，其后续的言说就难免信马由缰甚至语无伦

次。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，还是不富有不高贵的呢？”<sup>[4]</sup>即是说，任何言说，皆须建立在对“是什么”的概念界定的基础上，否则一切论述都难以生根进而成为意见的纷争。从逻辑上讲，严格意义上的定义皆表现为“属+种差”的语言结构。这种定义思维源于苏格拉底对“*What is X*”的不断追问，完善于亚里士多德对定义的逻辑探讨。在亚里士多德看来，理论建构的起点是对“是什么”的回答，他既研究了“*S是P*”的述谓定义结构，也提出了包括定义在内的四谓词理论，即把谓词分为四类：定义（指向事物的本质）、特性（虽不是某事物的本质但却是该事物所单独具有的特征）、种（不同事物共同拥有的普遍者）和偶性（可能属于或不属于同一事物的特性）。而关于某事物的理性认识，就是从这四个要素去揭示一个事物的“是什么”<sup>[5]</sup>。其中，定义、种表现事物的本质，而特性和偶性不表现事物的本质；定义和特性能与主词换位，而种和偶性则不能与主词换位，唯有定义既表现事物的本质，又能与主词换位，从而为三段论的演绎推理提供了理论基础，为理论建构指明了思维运作的有效路径。

## 二、在过程中，从非分解思维走向分解思维

人云亦云的言说之所以难以建构理论，不仅因为人云亦云的言说缺乏新颖性，而且因为人云亦云的言说违背了理论本身所蕴含的批判的价值旨趣。在汉语语境中，“理论”除了作为名词意指“系统化了的理性认识”外，还有作为动词的含义，意指“讲理；辩论是非”，如“待我回来，自和他理论”（《水浒传》第二十四回）<sup>[6]</sup>。在英语语境中，“理论”一词来源于希腊语动词“看”（*theatai*），而希腊语动词“看”又是名词“剧场”（*theatre*）的词根。作为“理论”的观看则意味着在观看戏剧演出时以一种理性、批判的态度来看戏，而不是不假思索地沉浸于狂热的情感共鸣中。因此，建构理论就蕴含着一种理性的批判意识，需透过现象看本质，将混沌的

事物或现象分解来看,进行深入的分析与辨别,从非分解思维走向分解思维。

非分解思维与分解思维是牟宗三在《从陆象山到刘蕺山》中所运用的一组对照概念,在他看来,陆象山的学问是“无概念的分解”,运用的是一种非分解思维,而“吾之此种疏解中所成之疏解语言”则是在第一层序“非分解思维”基础上进行的第二层序的分解<sup>[7]</sup>。“非分解思维”并不直接告诉别人某物是什么,而是通过对某种情境的描述或呈现来让别人借助体验、感悟而感知、体悟与体证某物是什么,是创设某种情境并借助人的体验、感悟以启发、点拨的方式进行的整体言说。而不同的人基于自己的“前见”“前有”会对某种情境产生不同的联想与认识,就会得出不同的看法。因此,言说者一旦寄希望于听者或读者基于某种情境的描述而领会其话语的含义,就会造成理解的多义性、歧义性,难以对某情境所内蕴的观点达成一种清楚明了的共识。而分解思维则是定义思维的展开,它基于定义思维,在思维上将事物按照种属关系进行分解,再依照概念的指引进行理性的分析与论证。比如,在探讨研究生“命题创新的意涵、机制与路径”时,论者不仅廓清了命题创新的内涵与外延,指出“命题创新是指研究生就某问题嵌入学术传统阐释、论证某些相对新颖的观点;从新颖的程度来看,命题创新主要有三种类型:‘正着说’‘反着说’与‘综创说’”;而且论证了“命题创新的机制是学术提问开启命题创新,逻辑推演展示命题创新与前提批判达成命题创新”。而“研究生命题创新的路径”则是研究生“命题创新机制”的逻辑推演,即因为“学术提问开启命题创新”,因此导出“澄清选题价值,构思命题创新的内容”的观点;因为“逻辑推演展示命题创新”,因此引出“遵循言说逻辑,陈述命题创新的理由”的看法;因为“前提批判达成命题创新”,因此推出“更新言说前提,开拓命题创新的视域”的主张<sup>[8]</sup>。由此可见,在论证研究生的命题创新时,论者运用分解思维先对研究对象(研究生的命题创新)进行概念界定,再根据概念所揭示的种属关系(新颖+观点)及其类型(“正着说”“反着说”与“综创说”),建构了研究生命题创新的概念结构(“学术提问开启

命题创新”“逻辑推演展示命题创新”与“前提批判达成命题创新”),最后基于研究生命题创新的概念结构,逻辑地推导出研究生命题创新的路径。从一定意义上说,各种理论的建构皆是运用分解思维,在定义概念的基础上,借助概念定义所揭示的种属关系及其类型而逐步、有序地推进与完善的结果。以教育理论的建构为例,现实中存在着纷繁复杂的教育形态,在教育理论的建构中,就变成了一系列的教育概念的逻辑运作。各种教育理论的陈述与辩难追根溯源皆始于对教育这一概念的不同理解与界定,诸如教育科学理论秉持教育是一种客观事实,教育人文理论坚持教育是一种人性教化,而教育哲学理论则信奉教育是一种精神培育,且基于对教育这一概念的不同理解与界定,再勾画、描述以对“教育是什么”的不同回答为中轴的概念框架,就建构了五彩缤纷的教育理论世界。

历史地看,人类的思维方式大致经历了从整体的非分解思维到分析的分解思维再到辩证的整体思维。比较而言,古代中国的整体的非分解思维较为发达。《易经》《道德经》《孙子兵法》都是整体的非分解思维的不朽经典,至今还能给人们以大智慧。古希腊文化则包含着更多的分析的分解思维,德漠克利特的原子论、欧几里德的公理方法与亚里士多德的形式逻辑,为现代科学的产生准备了可贵的基因。这种分析的分解思维在自然科学中取得了显著的成就,宣告了分析的分解思维比整体的非分解思维更优越<sup>[9]</sup>。不过,由于有些研究生习惯于整体的非分解思维,在研究某问题时,就会停留在对某研究对象的整体感知上,而不知研究要想深入、精准,就得借助概念界定,清楚地界定研究对象,将研究对象从其他对象中分化出来,并运用分解思维对研究对象进行条分缕析的剖析,辨明研究对象的各构成要素及其关系,从而获得对某研究对象深入、精确的认识,进而才有可能就某研究对象建构出一种理论。当然,分析的分解思维也有其局限性,因为整体并不是其构成要素或层次的简单相加,对整体的构成要素或层次的分解并不能代替对整体的理解。当下,人们日益认识到要想对自然、社会和人及其关系获得系统、完整的认识,单纯的分解的分

解思维,也难以担当此重任,需将分析的分解思维与整体的非分解思维结合起来,即在分析的分解思维的基础上,再运用整体的非分解思维建构出一个整体的思维形态,类似于马克思在《资本论》中运用的从“感性具体到理性抽象再到思维具体”的思维方式,从而多方面、多角度地辩证思考、研究某事物或现象。由此可见,此时的辩证的整体思维并不是对分析的分解思维的否定或颠覆,而是以分析的分解思维为基础而形成的整体思维与分解思维的互补与融合。在此意义上说,从非分解思维走向分解思维,想要表达的确切含义就是从非分解思维走向基于分解思维的整体思维与分解思维的综合运用。

### 三、在结果上,从论说思维走向论证思维

按理说,理论作为概念与命题的组合,倘若研究生提出了某(些)概念与命题,那么其理论建构本应是水到渠成、自然而然之事,但事实上从提出概念、命题到建构理论,中间还有着一段异常艰难的逻辑论证的路程要走。因为逻辑是思维的语法,是一切正确思维的基础,正如有学者所指出的那样:“在一个理论研究(论文)的意义上,宁可接受一个逻辑上合理但与事实有疑的结论,也不能接受一个看起来与事实相近但逻辑上不成立的结论。因为尽管‘逻辑上合理但与事实有疑’应该怎么认识需要根据实例专门讨论,但若逻辑不成立,即使结论与事实有相近之处,这个结论也应该与研究过程无关,或者说,该过程根本就算不上一个真正的‘研究’。”<sup>[10]</sup>因此,建构理论则需从论说思维走向论证思维。

论说思维是指有自己的观点却缺乏对自己的观点基于事实或理论的论证,甚至从已有的事实或理论前提出发,根本就推不出相应的观点。这种言说方式常见于中国古汉语的论说文中,其主要特征是“下断语,往往极其简单,正是冯友兰所说的‘名言隽语’,再加上一些‘比喻例证’,就构成了被后世视为经典的论述……尽管后来的同类文本更为精致,更有说服力,但在重论断、轻论证这一点上,却没有根本差别”<sup>[11]</sup>。可以说,古人所做的“论断”

大多也很有道理,但其所言说的道理却需人借助直觉与体验来意会与把握,从而使不同的人对同样的话有着不同的理解与阐释。就连在语文界备受推崇的《过秦论》,仔细阅读后也不难发现,全文大部分文字皆是在叙述秦由弱变强而后又走向消亡的过程,只有最后一段进行了少量的对比分析,其核心观点“仁义不施而攻守之势异也”并不是逻辑推理的结果,且强秦被弱者打败,除了“仁义不施”,完全有可能还有其他的原因(《过秦论》中、下篇就分析、论述了另外两个原因)。因此,有论者明确指出这种运用论说思维的文本不能称之为“论文”,而只能称之为“论说文”。此种“论说文”的旨趣并不在于描述事实、澄清真相与揭示真理,而在于以辞动人、以理“服人”。但从论证来看,无论是事实的真实性,还是逻辑的严密性,都经不起细究与推敲。而“将以逻辑和事实为基础的论证混同于以描写、抒情、叙事和修辞为基础的论说文,将理性与诗性混同或者混合,是汉语论说文的基本特征”<sup>[11]</sup>。这种缺乏严密的逻辑论证而善于叙事、抒情与修辞的论说思维,即使在最为抽象、思辨的古代哲学文本中也不乏其身影。因此,有学者指出:“西式的论证方式是发展中国哲学非常需要的东西,无论我们自己怎样自吹有东方式的意会能力,但是如果缺乏逻辑论证,再深刻的问题也终究无法展开和推进;而且,如果意会到的东西终究不能说出来与人共享,那也没有意义。这正是中国哲学传统做法的缺陷:尽管早就有许多深刻的问题摆出来了,但却没有由一个问题引出一些论证、由某种论证生成另一些问题的这样一个明显推进过程,结果2000年来问题的演变发展不大。”<sup>[12]</sup>明于此,我们也许就不难明白为什么有些研究生在课堂上能言善辩、振振有词,或课下常常能写出灵动飞扬、文采斐然的“美文”,却写不出实例真实、逻辑清晰、推理严密与论证充分的学术论文了。这种现象表面上呈现为情感抒发、宏大叙事与泛泛而谈,但就其实质则是论证思维的缺失,即在识物想事时,不是从明确对象开始,而是从主观意愿出发;在没有证据的情况下,就臆测地进行判断;常常引用名人名言作为言说的前提,而不知名人名言也只是众多观点中的一种,错把观

点当作了事实，惯于用价值判断代替对事实与真理的揭示，从而使言说看似有理，实际上却是不讲理乃至讲歪理。

当下，研究生论证思维的贫乏主要表现为“证而不论”的事理分离，即列举了事实却不进行分析；“论而不辩”的独白专断，即只分析对自己有利的事实，却有意忽略相反的实例；“论证而无逻辑”，即单从某观点的阐述来看，也不乏分析论证，但一旦将各种观点联系起来，从整体上看各观点之间却缺乏严密的逻辑乃至自相矛盾<sup>[13]</sup>。而自己的观点能否成立，皆依赖于概念是否清晰，推理是否有效与判断是否合理。因此，论证思维是指基于概念、有效推理与合理判断的言说过程，其观点是基于事实与逻辑的证明或确证，而不是仅仅对某主题发发议论、说说看法。基于概念是指所有的言说皆源于对概念的界定，而有效推理是指或演绎或归纳或类比或综合，且明了除了演绎推理必然为真外，归纳或类比推理皆是或然推理。演绎推理即运用理性已获得的公认的大前提去思考尚未认识的事物，把尚未认识的事物纳入与已有认识的事物相同的思维体系中。其论证的思路是先根据核心论点选择、阐述已被确证的普遍原理，将其作为大前提；而小前提则是一些支撑核心论点的事实或理论证据，最后逻辑地推导出所要论证的结论。归纳推理即运用理性认识已获得的种属类别结构去面对尚未认知的事物，比如，知晓了人既具有理性，也具有非理性，那么就可以归纳出人是一种理性与非理性的综合体。类比推理即将一事物类比为另一事物，从两事物的相似中进行推理。此种推理不仅要明确可类比的理由，而且其有效性最终也要获得相关事实的验证。比如，基于原子内部电子围绕原子核运动的物理事实，卢瑟福和波尔借鉴天文学星体轨道运行的宏观概念（“太阳系”），将“太阳系”这一概念转换到物理微观领域的原子结构中，将原子类比为“微型太阳系”，就构造出了一个全新的语义图景。自然，原子“微型太阳系”的证成最终依赖于与其“所指”实在之间的有效关联。综合推理是指以揭示因果或相关关系为主线，综合运用上述所有的推理方式。合理判

断是指最后的结论是一种逻辑推导的结果，而不能自我臆测、自说自话，做到“证据一理由一观点”的逻辑一致。从此意义上说，合理判断既要阐明拟回答的问题及其答案，也要考虑他者的疑问和质疑。在阐明拟回答的问题及其答案时，无论问题是现实的缺陷或不足，还是理论之间的矛盾或冲突，皆需多角度、多侧面地进行描述与呈现；在解答问题中，充分考虑他者的疑问或质疑，注意是否存在着反例或例外；在正面运用事实和理论进行有效推理的同时，也要从反面思考、回应可能存在的疑问或质疑，在正反面的辩证思考中合理地进行判断，以便消除他人的疑问或质疑，从而让他人心悦诚服地认同、接受自己的观点。

#### 参考文献

- [1] 李润洲. 教育理论何以称为理论——兼论教育理论与实践的关系[J]. 江西教育科研, 2007(12): 3-7.
- [2] 李润洲. 研究生创新素养培育的教学审视——一种教育学的视角[J]. 研究生教育研究, 2019(1): 39-44.
- [3] 李润洲. 核心素养视域下的知识教学[J]. 教育发展研究, 2017(8): 69-76.
- [4] 北大哲学系. 古希腊罗马哲学[M]. 北京: 商务印书馆, 1982: 167.
- [5] 亚里士多德. 后分析篇[M]//苗立田. 亚里士多德全集: 第1卷. 余纪元, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 1990: 312.
- [6] 辞海[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1979: 1295.
- [7] 牟宗三. 从陆象山到刘蕺山[M]//牟宗三先生全集: 卷8. 台北: 联经出版事业有限公司, 2003: 1.
- [8] 李润洲. 命题创新的意涵、机制与路径——一种教育学的视角[J]. 研究生教育研究, 2020(6): 28-33.
- [9] 苗东升. 论系统思维(三): 整体思维与分析思维相结合[J]. 系统辩证学学报, 2005(1): 1-11.
- [10] 李艺. 谈一篇论文意义上理论研究的逻辑之“真”——兼及“论证”与“议论”的分析[J]. 现代远程教育研究, 2019(4): 26-36.
- [11] 张文东. 是逻辑严密, 还是修辞优先——论古代论说文本的建构原则[J]. 长江学术, 2011(2): 76-83.
- [12] 赵汀阳. 没有世界观的世界: 政治哲学和文化哲学文集[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2005: 163.
- [13] 李润洲. 研究生学位论文写作的论证意识——一种教育学的视角[J]. 学位与研究生教育, 2018(3): 19-23.

(责任编辑 周玉清)