

# 教育博士生实践理论的建构逻辑

李润洲

**摘要：**实践理论是聚焦实践问题、以“方法”为核心、侧重回答“如何做”的理论，它既具有概念把握、命题证成、普遍性追求等理论的共性，也具有深挖实践问题、采集第一手资料与论证行动假设等理论的个性。对于教育博士生而言，实践理论的建构逻辑主要表现为学会理论提问，深挖教育实践问题；遵循研究规范，证成教育行动假设；进行学理剖析，建构教育实践理论。

**关键词：**教育博士生；实践理论；专业学位研究生教育

**作者简介：**李润洲，浙江师范大学教育学院教授，金华 321004。

与学术型教育学博士生教育相比，教育博士生教育旨在培养“研究型的专业人员”，强调其研究的实践性。不过，教育博士生研究的实践性与其学术性并不矛盾，二者具有内在的一致性，具体表现为“教育博士生研究的实践性内蕴着其学术性，而教育博士生研究的学术性则根植于其实践性”<sup>[1]</sup>。这种实践性与学术性相统一的教育博士生研究，从结果上看，就表现为实践理论的建构。作为一种理论形态，实践理论是聚焦实践问题、以“方法”为核心、侧重回答“如何做”的理论，它既具有概念把握、命题证成、普遍性追求等理论的共性，也具有深挖实践问题、采集第一手资料与论证行动假设等理论的个性。对于教育博士生而言，实践理论的建构逻辑主要表现为学会理论提问，深挖教育实践问题；遵循研究规范，证成教育行动假设；进行学理剖析，建构教育实践理论。

## 一、学会理论提问，深挖教育实践问题

无论是教育学博士生，还是教育博士生，在攻读学位的过程中，皆意味着要生产高深知识，需建构某种理论。只不过，对于教育博士生而言，其创生的理论大多聚焦实践问题，以“方法”为核心，侧重回答“如何做”的实践性问题，如此建构的理论可称之为实践理论。而对于教育学博士生而言，其创生的理论大多关注理论问题，着重回答“是什么”“为什么”的认识性问题，如此建构的理论可称之为认识理论。当然，尽管实践理论侧重回答“如

何做”的实践性问题，但也需回答“是什么”“为什么”的认识性问题，否则，对“如何做”的实践性问题的回答，就缺失了必要的逻辑前提；而着重回答“是什么”“为什么”的认识性问题的认识理论则可以不必要或一定要回答“如何做”的问题，甚至在有些学者看来，研究的目的在于探索事物或现象的原理，而拒斥对“如何做”这一实践性问题的回答。因为在他们看来，研究的价值就在于索解事物或现象的因果关系，至于人们如何利用事物或现象的因果关系，则是行动者自己的事情。而培育“研究型的专业人员”的教育博士生教育的定位，则需教育博士生聚焦实践问题，并侧重回答“如何做”的实践性问题，进而建构一种实践理论。而要建构一种实践理论，侧重回答“如何做”的实践性问题，则需学会理论提问，深挖教育实践问题，否则，实践理论的建构将会成为空谈。因为作为一种理论形态，实践理论仍是以抽象、普遍的概念来把握人“如何做”的行动，并索解人“如何做”的行动之因果联系。

的确，万事万物不会提问，只有人才会提问，这是人超拔于动物之上的根本。帕斯卡曾言：“人性的伟大正是由于人类懂得思考”，且人“因为自己的思想而变得高贵”<sup>[2]</sup>。而人的思考或思想的源头在于人会提问。不过，不同的人提问的水准却存在着差异。有些人的提问仅仅停留在直接感知的经验层面，是对经验事实的感性提问及其回答。比如，经验提问“何谓教育”，那么所问的“教育”就是自己正在做的教育之事，表现为管理、教学与训育等各

种活动,是人们对外在事物或行动的直接反映与应对;而理论提问则超越了人的直接感知的经验层面,试图以概念运作的方式回答某事物或行动永恒不变的本质,以便把经验提升到理论的高度。同样问“何谓教育”,理论提问则追问蕴含在管理、教学与训育中的教育本质是什么,是什么让不同的行动表现(管理、教学与训育)可以统称为“教育”。这种理论提问超越了人感性地把握的事实或行动的层面,而追问这些感性的事实或行动背后的根本。与此类似,在哲学史上,人们常常将古希腊哲学家芝诺提出的“飞矢不动”视为悖论。其实,“飞矢在动”只是人们在感知觉层面的反映,是“眼见为实”的经验常识;而芝诺提出“飞矢不动”并不是要否定感知觉层面上的“飞矢在动”,而是要追问“运动的真实性”<sup>[3]</sup>,试图超越“飞矢在动”这一经验层面而以概念运作的方式去把握运动的本质。当然,经验提问也运用概念,但在经验提问中,概念却是与具体的事物或行动相对应、关联的,且常常随着情境的变化而赋予不同的理解,因此仍需进一步抽象与概括,以便把握某事物或现象的本质属性。从一定意义上说,建构教育的实践理论,之所以要学会理论提问,是因为只有理论提问,才能超越对教育的感性认识,让个别、特殊的教育经验经过理性的审视而获得一般、普遍的把握。同时,理论提问不会停留于教育实践问题的表象,而会深入到教育实践问题的深层。比如,学生成绩不理想,这是问题的表象,深层的原因也许是学习兴趣的缺失,而学习兴趣的缺失看似是更深层的问题,但从现象学的视域来看,学习兴趣的缺失则在于教育意义的匮乏<sup>[4]</sup>。由此,在理论提问下,就深挖了教育实践问题。而解决学生成绩不理想,就不会简单地停留在培育学生学习兴趣上,而应深入到增强、濡染学生对教育意义的体认与践行上。

而有些教育博士生之所以深陷于经验提问之中而不能进行理论提问,其原因至少有二:①本体思维的匮乏。本体思维预设了客观事物具有特定、恒定的性质,本体性提问就是探索、回答事物的本质属性,并试图将言说建立在探讨事物的本质属性及其与其他事物的本质属性的因果关系上。然而,在有些教育博士生看来,事物并不存在着恒定的一般特性,而是发展、变化、不确定的,尤其是作为人

文事业的教育,各种教育事实渗入、掺杂着人的主观意志与情感需求,都是具体、变化与相互关联的,就更加难以把握其恒定的一般特性。在认识的前提方面,倘若不能秉持本体思维,本来就假定教育缺乏恒定的一般特性及其因果关系,那么就不会主动地探索本来就认为不存在的教育发展的恒定的一般特性及其因果规律,就不可能建构一种实践理论。

②理论知识的欠缺。教育博士生大多拥有丰富的教育实践经验,但却难以将丰富的教育实践经验上升为教育理论,原因之一就是缺乏相应的理论知识,因为理论知识作为对教育发展的普遍规律的阐释,能为教育实践经验的提炼提供一种思路、方法或框架,并在运用理论知识时不仅能将散乱的教育实践经验串联起来,更重要的是通过理论的眼光把握、洞察教育实践经验背后的因果关联,从而让经验性认识上升到理论的高度。然而,有些教育博士生却过于强调经验在教育世界中的作用,凡事皆依靠、仰仗于经验。即使有些教育博士生重视理论知识的学习,但对理论知识的学习却停留于表面,不追问理论能解决何种问题,其论证思路是什么,是否存在着相异的竞争性观点,相关理论各自的合理性何在等问题,而只是习得了一些概念名词,在做事情、想问题时,仍是依赖于经验,认为经验比理论更管用。其实,任何成功的教育经验都受制于特定的主体、情境与具体的客观条件的制约,并不能在另一个主体、情境与外在条件下进行复制与再现。这也是众多成功的经验性成果难以普遍推广的深层原因。况且,成功的经验并不能保证下一次成功,即使下一次成功了,也不能保证再下一次的 success,除非把握、洞悉了成功经验之所以成功的内在机理。的确,教育经验是有用的,但有用的教育经验要想发挥其应有的作用,则需将零散的经验性认识经过理性的理论透视与概括,上升为理论性认识,建构一种实践理论,才能真正发挥作用。因此,学会理论提问,深挖教育实践问题,既要预先确立本体思维,也要掌握有关的理论知识;前者让深挖教育实践问题有了可能,后者则使深挖教育实践问题得以实现。

## 二、遵循研究规范,证成教育行动假设

如果说实践理论的建构侧重回答“如何做”的

实践性问题,那么这种“如何做”的实践性问题的解决则需采取适切、恰当的教育行动。这些适切、恰当的教育行动,在研究中则表现为各种行动假设。对于教育博士生而言,建构实践理论,其主要任务是在探明教育实践问题症结的基础上提出、论证与证成教育行动假设。在语言表述上,教育行动假设常常用“如果……那么……”的假言判断,具体表现为如果采取某种行动,那么将会产生什么结果。比如:“如果进行大概念统领的知识教学,那么将会促使学生的知识学习更加系统,且有利于所学知识的迁移运用。”“如果建设学校个性化课程,那么将会凸显学校的办学特色。”当然,上述行动假设,在实际的研究中仍需进一步分类、细化。以第一个例子来说,提出了“如果进行大概念统领的知识教学,那么将会促使学生的知识学习更加系统,且有利于所学知识的迁移运用”这一行动假设,在实际的研究中,则应明确什么样的大概念在知识学习中促进了学生什么样的知识掌握,其知识迁移的具体表现如何等,诸如数学大概念“数感”在整数、小数、分数的运算中皆表现为运用相同的数的单位数数。语文的议论文教学,其大概念是议论文是一种基于事实和逻辑辨明道理、说服别人的文体,紧扣议论文的“论点、论据与论证”三要素,来阅读、学习议论文,则有利于学生在整体上把握议论文的结构特征,有助于学生在议论文写作中以论点为引领搜集相应论据、展开逻辑论证。

而一旦就某(些)实践问题提出了某种行动假设,那么则需遵循研究规范,按照某种研究范式,采集第一手资料,论证、证成行动假设。当下,对于研究范式的划分,常常根据本体论、认识论、方法论等将研究范式概括为三种类型:“实证主义范式”“解释主义范式”与“批判理论范式”<sup>[5]</sup>。此种划分自然有其合理之处,不过,研究范式是在知识生产中逐渐形成的,而根据学科知识的生产逻辑,则更能清楚地看出研究范式的特征。依据学科知识的生产逻辑,研究大致可分为三种类型:人文研究、科学研究与行动研究。人文研究以哲学、历史、文学等学科知识的生产逻辑为参照标准,主张主客体的相互融合,以体验、理解与解释为主要探究方式,探讨基于经验且超越经验的价值规范议题,常常表

现为以某种公理为前提的思辨研究,注重对人的世界观、认识论、价值论与方法论等方面问题的辨析,其立意高远、深刻,对科学研究和行动研究具有一定的指导、启示意义;但由于其对人的经验事实关注得不够,稍有不慎就有可能滑向空洞的议论而受到诟病。科学研究以自然科学的实验研究为标杆,在主客二分的前提下,主张将教育事实或现象进行量化或经验性处理,并从量化或经验性处理的教育事实或现象中抽析出一般的道理。从严密性来看,科学研究可细分为量化研究与质性研究。量化研究主要有设置对照组的真实验、无对照组的准实验和对观测数据进行的计量统计分析,其中,设置对照组的真实验是量化研究的典范,而无对照组的准实验和对观测数据进行的计量统计分析,则以真实验为参照。在真实验中,其操作的要义是操作自变量、控制无关变量、观测因变量,最终确定自变量与因变量的因果关系。质性研究以教育事实或现象为探究的对象,只不过不像量化研究那样仅仅关注教育事实或现象的量的方面,而是主要关注教育事实或现象的质的方面,通过观察、访谈等研究方法搜集第一手资料,并运用民族志、扎根理论等加以呈现与解释。行动研究是在行动中、为了行动与通过行动的研究,其与人文研究、科学研究最大的差别在于,人文研究、科学研究大多采用一种旁观者的方式对教育事实或现象进行客观的描述与意义的诠释,而行动研究则以一种参与者的方式检验某行动假设的效果。在研究方法上,行动研究不局限于量化研究方法或质性研究方法,而是综合运用各种研究方法。因为行动研究作为一种促进、完善教育实践的方式,是基于循证来探寻教育实践困境的病灶,并在提出相应的解决对策的基础上努力践履自己的主张,以求教育实践达成预期效果的研究;因此,对行动研究而言,什么样的研究方法更有助于收集所需的证据材料,就会采用什么样的研究方法,而不会囿于某种固定的研究方法。从过程上看,行动研究呈现为一个由“计划、行动、反思”构成的螺旋式循环,是一种不断反思、改进的研究。

对于教育博士生而言,由于其研究目的是为了解决教育实践问题,关键的操作在于论证、证成某(些)行动假设,因此大多不会单独运用注重观念

辨析、澄清认识性问题且具有思辨色彩的人文研究,而是采用以调查研究、案例研究为主要表现形态的质性研究,或以实验研究、准实验研究为主要表现形态的量化研究或综合运用各种研究方法的行动研究为建构实践理论的技术路径。不过,在实际研究中,有些教育博士生不是缺乏对研究对象清晰界定的意识,就是清晰界定了研究对象,却难以提出某种相对新颖的行动假设。即使提出了某种相对新颖的行动研究假设,却不知如何展开分析与论证,不清楚运用各种研究范式的实践操作逻辑,诸如怎样编制问卷,如何检验问卷的信度、效度,如何分析问卷数据;怎样编制访谈提纲,如何整理、分析访谈材料以及如何制作观察量表等。针对诸如此类的技术性问题,在教育博士生教育中,应运用案例教学,详解核心概念的界定、行动假设的构想、论证逻辑的展开与各种研究方法的运用等知识要点,并辅之以相应的作业练习,以便教育博士生能切实地掌握研究的一般思路与方法。因为倘若不界定核心概念或界定模糊,那么在对研究对象进行观察、访谈或问卷调查时,就常常会因为对研究对象进行质和量的规定性陈述,致使所获得的研究素材缺乏应有的科学性与准确性,从而使研究结果和结论难以让人接受和认可。倘若不能构想相对新颖的行动假设,那么即使搜集了大量的第一手资料,也难以从繁杂的资料中理出头绪并展开分析与论证。倘若观察量表的制作、问卷和访谈提纲的编写缺乏应有的信度和效度,那么研究结果及其结论就不可信。因此,在论证、证成行动假设时,要遵循研究规范,学会界定核心概念,掌握观察量表、问卷、访谈提纲的编制技术,规范地呈现研究的过程,如在整理访谈材料时,大致要经历开放性编码、主轴编码与选择性编码,并按照类属、属性、表现等予以呈现。从过程来看,遵循研究规范,论证、证成行动假设,其基本思路是在深挖教育实践问题的基础上,分类描述教育实践问题,并针对不同类型的教育实践问题分别提出相应的行动假设,形成相应的研究方案。在实施研究方案前,需事先根据核心概念的界定、教育实践问题的表现等编写好观察量表、问卷或访谈提纲,做好信度、效度的检验,在尽量控制其他条件不变的情况下,收集对某研究对象实施某行动

假设前后的相应材料,以便比较、分析某行动假设实施的效果;且需将运用观察量表、问卷或访谈提纲等所收集到的第一手资料嵌入某种理论框架中,才能最终论证、证成所构想的教育行动假设。因为收集到的第一手资料不会自动地给出某种因果或相关关系,而是研究者从研究资料中寻找、发现出来的,而理论框架则能为研究资料的整理、分析提供方向、思路 and 标准。

### 三、进行学理剖析,建构教育实践理论

遵循研究规范,证成了行动假设,并不意味着建构了教育实践理论,或者说,即使证成了行动假设,这些行动假设也难以被称为实践理论。因为作为一种理论形态,实践理论需运用规范的概念揭示行动假设背后蕴含的一般道理,且行动假设在研究中还只是一种研究结果或研究发现,还不能称之为研究结论。而作为研究结论,则需揭示行动假设背后的学理依据。确切地说,有价值的研究不仅要呈现一些事实,更重要的是要从众多的事实中提炼出一般道理。比如,即使证成了大概念教学能促进学生对知识的系统掌握与迁移运用,但仍需回答“何谓大概念教学,大概念教学具有何种特性,大概念教学与知识点教学有何区别与联系,大概念教学的运行机制是什么”等问题。只有回答了上述问题,才能真正弄清楚在大概念教学中,为何采取某种行动就导致了某种必然的结果。从此意义上说,建构实践理论,既要遵循研究规范,证成教育行动假设;也需对证成的教育行动假设进行学理剖析。这是因为某种教育行动假设要想获得认同与接受,既要有事实的证据,也要有学理的支撑。换言之,对证成的行动假设进行了学理剖析,才能真正建构教育实践理论。

而要对证成的行动假设进行学理剖析,建构教育实践理论则需将行动假设嵌入某种理论框架中,在与已有理论的对话中,揭示行动假设背后所蕴含的学理。在与已有理论的对话中,其基本思路至少有三:①寻求已有理论的支持,将已有理论作为行动假设的来源或前提,运用逻辑演绎的方式,将已有理论作为行动假设的根据或大前提,逻辑地推论出行动假设,从而使行动假设有了理论的支撑。②探讨已有理论的应用限度,指出已有理论可能存在

的缺陷,在丰富、完善已有理论的理解与认识中阐释、论证行动假设的合理性。此种方式是在与已有理论的辩论中引出行动假设,其难度有所增加。③反驳已有理论的观点,在质疑已有理论的困境中提出行动假设。此种方式不仅需研究者具有批判意识,更需具有理论的洞察力与思想的创生力,其难度最大,却更具有创新的意义。但无论是哪种思路,在建构实践理论时,皆需在与已有理论的对话中创生出对某研究对象的独特理解与新颖认识,实现概念创新。因为概念创新是建构实践理论的逻辑起点。这种概念创新或是将某领域的概念迁移、运用到自己的研究对象上,或在批判、质疑已有理论对某概念理解、认识的缺陷中重构某概念,或在经验观察、事实搜集的基础上提炼、概括出某个新概念。倘若对研究对象没有新的理解与认识,不能重新界定研究对象,那么所建构的实践理论大多是伪实践理论,顶多是对已有实践理论的重复验证。而在与已有理论的对话中,最忌讳的是在提出行动假设之前,将相关的理论拼凑、罗列在一起,并美其名曰“研究的理论基础”,如此与已有理论的对话,除了告诉读者自己就某主题研读了什么之外,并没有起到对行动假设进行阐释与论证的作用,无益于行动假设的学理剖析,反而起到了适得其反的反作用,更加凸显行动假设提出的“唐突”与“无理”。而对行动假设的学理剖析则需将已有的理论融入行动假设的论证中,并在行动假设的论证中运用已有的理论,或将已有理论作为行动假设的前提,或在丰富、完善乃至质疑已有理论中论证行动假设的合理性,而不能将已有理论与行动假设定割裂开来,让读者从“研究的理论基础”中寻找行动假设的学理依据。

倘若任何理论皆表现为由一系列概念、命题构成的知识体系,那么在建构实践理论时,教育博士生除了确立与已有理论对话的意识外,在操作上则需遵循实践理论建构的“文理”,即界定概念、合理判断与有效推理。展开来说,界定概念,要贯通概念界定的三关切;合理判断,要探寻判断创新的切入点;有效推理,要达成推理严密的“证据—理由—观点”的一致性<sup>[6]</sup>。所说的“界定概念,要贯通概念界定的三关切”是指在界定概念时,并不是仅仅对某研究对象下一个定义,而是在对某研究对象

下定义时,既要清晰地揭示出研究对象的内涵与外延,也要将研究对象的内涵、外延与所研究的问题或其意义或研究对象形成的机制等对接与贯通起来,还要将研究对象的内涵、外延与问题解决的行动假设相呼应、互为匹配。从回答问题上看,界定概念、贯通概念界定的三关切,就是要实现“是什么”“为什么”与“如何做”三问之间的彼此呼应、互为观照。所说的“合理判断,要探寻判断创新的切入点”是指合理判断并不仅仅意味着对某事物或现象做出的判断是正确的,而且意味着对某事物或现象做出的判断要相对新颖;要在与已有理论的对话中提出新的行动假设,不能“重复说”,而要“接着说”或“重新说”。这也是教育博士生建构实践理论的难点和痛点,需教育博士生在学会理论提问的同时,在不断的追问中实现对某研究对象从现象到本质、从片面到全面的深究;否则,实践理论的建构就丧失了其应有的意义。所说的“有效推理,要达成推理严密的‘证据—理由—观点’的一致性”是指对研究对象进行合理判断进而形成某种新颖的行动假设后,还需基于有效推理对行动假设展开严密论证。这种严密论证在遵循研究规范的前提下,要建构证据支持理由、理由支持行动假设的论证链。从操作上看,达成推理严密的“证据—理由—观点”一致性的路径,至少有二:一是带着构想的行动假设寻找理由和证据,看看所寻找的理由与证据能否证成自己的行动假设;二是基于坚实的证据,从证据中抽象理由,再从理由中演绎出自己的行动假设。两种路径皆可通达推理严密的“证据—理由—观点”的有机统一。

#### 参考文献

- [1] 李润洲. 论教育博士研究的实践性[J]. 研究生教育研究, 2024(1): 80-85.
- [2] 帕斯卡. 思想录: 人是一根会思考的芦苇[M]. 天字, 译. 北京: 中国华侨出版社, 2017: 148-149.
- [3] 孙正聿. 哲学通论[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2012: 52.
- [4] 王卫华. 现象学视野中的学习兴趣与教育[J]. 教育研究, 2022(10): 95-105.
- [5] 张羽, 刘惠琴, 石中英. 指向教育实践改进的系统范式——主流教育研究范式的危机与重构[J]. 清华大学教育研究, 2021(4): 78-89.
- [6] 李润洲, 杜凤民. 教师论文写作的文理阐释[J]. 中小学教师培训, 2022(4): 16-18.

(责任编辑 周玉清)