

批判性思维与创新教育通讯

Critical and Creative Thinking Education Newsletter

第40期 2018年03月01日 电子双月刊

批判性思维与创新教育研究会（筹）主办 《批判性思维与创新教育通讯》编委会主编

目 录

【学术研究】

- 非形式逻辑：一个概述[加] 拉尔夫·H·约翰逊；J·安东尼·布莱尔（著），仲海霞（译）（2）
多学科背景下文科院校研究生批判性思维养成的内涵与路径吴妍 林克勤（13）

【教学交流】

- 关于学习和运用批判性思维的教学对话Harlin 董毓（20）

【教学实践】

- 时评文批判性思维培养策略初探.....陈社教（28）

【活动讯息】

- 第八届全国批判性思维和创新教育研讨会及培训班预备通知.....（32）
2018年全国批判性思维教师高级培训班预通知.....（34）
第三届全国基础教育批判性思维研讨会暨第三期全国基础教育批判性思维教师研修班通知.....（36）

【学术研究】

非形式逻辑：一个概述¹

[加] 拉尔夫·H·约翰逊；J·安东尼·布莱尔（著），仲海霞（译）
（加拿大温莎大学，Windsor, Ontario, Canada）

【编者按】本文是非形式逻辑的共同创始人对非形式逻辑的一个解说，其权威性毋庸置疑。两位作者要求译者对中国读者说明：虽然本文写作于十多年前，但该领域的研究一直在蓬勃发展。非形式逻辑是批判性思维的一个重要理论和工具的来源和依据。阅读这篇文章，对理解非形式逻辑和批判性思维的关系和异同，会有很好的帮助。而且，在讨论批判性思维和形式逻辑的关系时，阅读这篇文章，也会有助于把讨论建立在必要的专业知识和对题材的准确、深入和全面的理解之上。

【摘要】在这篇概述性文章中，我们首先解释我们所认为的非形式逻辑是什么，以及对它的一些误解，并将我们的概念与其它与之竞争的概念相区分；第二，我们简要地从 14 个方面列举了非形式逻辑领域最近的研究；第三，我们为将来的研究提出了四个宽泛领域内的问题；第四，我们描述了非形式逻辑当前可获得的学术资源；第五，我们讨论了非形式逻辑对哲学的三方面的影响，特别是它在更一般意义上实践上的影响。

【关键词】非形式逻辑；论证；论辩理论；谬误；谬误理论；辩证；修辞；演绎主义；形式主义；形式逻辑；论证型式；论证分析与评价；非形式逻辑资源

引言

我们在这篇文章中要讨论的问题是包含在 1998 年 8 月波士顿世界哲学大会上的非形式逻辑与哲学专题讨论会所提的问题之中的：

- 非形式逻辑的哲学意义是什么？
- 它在哲学其它领域中的应用或者对它们的影响是什么？

在这篇概述里面，我们不准备面面俱到地回答这些问题，不过在文章结尾时我们的观点会很明显。我们的文章主要分为以下几个方面。

我们一开始先简要地论述一下非形式逻辑的本质，它是什么，以及不是什么。然后我们概述一下非形式逻辑所要解决的问题，再简要介绍一下这个领域最近的发展，有哪些可以利用的资源，最后，我们谈谈它对哲学的影响。

（参考文献中增加了一些自 1998 年世界哲学大会之后发表的文献。）

一、非形式逻辑：它是什么

1. 趋向一个定义。很多人已经意识到在非形式逻辑这个领域的研究中加拿大学者所占比重很大。可能是

¹ 译者注：本文原载于《非形式逻辑》(Informal Logic) 2000 年第 20 卷第 2 期，93-107 页。中译文已获得作者和杂志的授权。

巧合，加拿大人和非形式逻辑学家都在不停地询问着他们自身的身份。加拿大人跟美国人、英国人、法国人等等的不同之处何在？非形式逻辑学家发现他们自己也在询问：什么是非形式逻辑，它跟形式演绎逻辑、认识论以及批判性思维的不同之处又何在？Walton and Brinton (1997)¹在最近的一本关于非形式逻辑历史的论文集中说到：

非形式逻辑现在还没有成为一个得到清晰定义的学科，即还没有成为那种可以用一些定义良好、有共识、结构确定、并可以被使用者明确运用的系统化技能组织起来的学科。（第 9 页）

这一观察有意义，虽然叫人不舒服。因为，尽管对于非形式逻辑是关于什么的这一问题仍然存在一些误解，这一领域的主要研究者（其中包括Walton和Govier以及我们自己）或多或少认同这一点：它的使命是研究论证的规范（norm）（相较于推论或者蕴涵）。与Govier (1987) 和Walton (1989) 所说的一致，我们再次提议用以下方式作为解释非形式逻辑的一种方式（参见Johnson and Blair 1987, 第148页）：

非形式逻辑是指逻辑学的一个分支，它的任务是为分析、解释、评估、批判和构建日常对话中的论辩而发展出非-形式的(non-formal)标准、准则和程序。

“非-形式的”是从Barth-Krabbe (1982) 对“形式”所做的三种不同意义上的区分中借用来的。这一逻辑是非-形式的，表现在如下方面。它并不依赖于形式演绎逻辑的首要分析工具，即逻辑形式的观念。它也不依赖于形式演绎逻辑的主要评估功能，即有效性(Validity)。但是，这并不意味着非形式逻辑在这个意义上就放弃采用任何标准、准则或者程序。

不过，上面的定义的一个问题是，它把非形式逻辑限制在日常谈话的范围内，这一限制现在在我们看来既非必要，也非事实。历史上，非形式逻辑的研究兴趣是在可以被称为自然语言论证的范围内的。它有两个子领域：(a) 日常讨论（对于公共事务的讨论，比如报纸社论），以及 (b) Weinstein (1990) 所谓的“风格化” (stylized) 的讨论，即，一个领域（诸如各科学学科）特定风格的论证、推论依据以及认识论。这里关键的区分并不在于日常讨论相对于风格化的讨论，而是在于人工语言相对于自然语言。后者是非形式逻辑的关注焦点（相较于形式演绎逻辑关注人工语言和逻辑系统），不管是何种讨论。

2. 一些关于非形式逻辑的误解，以及相竞争的概念。我们接下来要回顾一下对这一问题的其它一些回应：“究竟什么是非形式逻辑？”其中的一些回应，任何一个对过去 25 年的研究稍微熟悉的人都会认识到它们是错误的。另外一些回应则是我们所不同意的一些该领域同行的观点。我们从赖尔的一个被一些人视为经典的陈述开始 (Ryle 1954)，在那里他使用“非形式逻辑”这一标签来指称一些实质性的概念（诸如*时间*和*愉快*）的意涵，这些概念的逻辑是“非形式化的”，相较于诸如“合取 (conjunction)”和“析取 (disjunction)”这样的逻辑概念，后者的逻辑是“形式化的”。对于赖尔来说，“非形式逻辑”似乎是跟“哲学分析”同义的。这样的理解跟我们非形式逻辑的主要研究者的大多数著作中所发现的理解相比，是太过于宽泛了。

对于非形式逻辑的第二个误解是，它仅仅只是对非形式谬误的研究 (Carney and Sheer 1964, Kahane 1971)。关于非形式谬误的研究确实是非形式逻辑所研究主题的一个部分，但是仅仅只是一个部分。

关于非形式逻辑的第三个误解是，它是去形式化的形式逻辑。这个观念显示在 Copi 对其教科书《非形式逻辑》(1986) 的处理方式中。这本书仅仅只是他的教科书《逻辑导论》(1986) 的一个节选本，其中删除了

¹ 译者注：文中所引用的参考文献甚多，为方便读者索引，在正文中提到的参考文献作者均使用英文原名而不做翻译。如果是由两位或以上作者合写的文献，与参考文献格式相统一，人名之间按照原文格式保留“and”一词。

那些覆盖形式逻辑的章节。这个观点是错误的，因为一方面，在形式主义能阐明的地方，非形式逻辑会应用它（参见 Woods and Walton, 1982）；而另一方面，非形式逻辑的主要关注点，是那个意义上的形式主义不能阐明的地方。

这一领域的一个分歧是这样的观点：非形式逻辑具有衔接形式逻辑与自然语言中的推理的任务。这个观点可以在 Goldman (1986) 和 Woods (1995) 中看到。在我们看来，自然语言的论辩中，在有演绎性质的蕴涵 (deductive implications) 的地方，它可以被形式化（这样做有时候有一定的好处，有时候则没有）。然而，对那些不是推衍 (entailments) 的蕴涵 (implications)¹、以及论证分析和评价的其它方面，则不能进行这样的形式化的处理。

我们所不同意的第二个观点是（它是 McPeck (1981), Siegel (1988), 以及 Weinstein (1994) 这些作者所倾向的），非形式逻辑在这个意义上是应用认识论，即，它是将认识论的研究成果应用到对论证的评价之上。我们或许可以同意这一观点，不过只有当将认识论的范围扩展到包含逻辑、辩证以及修辞的时候。

最后，我们不同意 Fisher and Scriven (1997) 的观点。他们认为，非形式逻辑是“研究批判性思维之实践、为其提供理智中枢的学科”（第 76 页）。鉴于我们认为非形式逻辑的特定研究主题是论证和论辩，而批判性思维在 Fisher 和 Scriven 看来是“对观察和交流、信息以及论辩的有技巧的、主动的解释和评估”（第 21 页），那么我们的非形式逻辑要比他们定义的批判性思维的范围要窄一些。

二、最近的研究

在这一部分我们来考察一下非形式逻辑领域最近的一些研究。

1. 非形式逻辑的历史。 一个重要的发展是非形式逻辑历史方面的著作出现。有一种观点认为，从亚里士多德直到 1970~71 年 Hamblin (1970) 的《谬误》和 Kahane (1971) 的《逻辑与当代修辞》之间，非形式逻辑几乎没有什么进展。但是 Hansen 和 Pinto 编辑的文集《谬误，经典与现代读本》(1995) 收录了几项历史上对非形式谬误的研究。并且，Walton and Brinton (1997) 的《非形式逻辑的历史基础》中关于 Isaac Watts, Whately, Bentham, Mill 以及 Kant 的章节中，表明了在这两千年的间隙中有多少可以适用的著作。

2. 作为对话的论证。 第二个研究领域是由 Walton (1996) 和 Walton and Krabbe (1995) 提出的将论证塑造成各种不同的对话。他们的著作或许可以被视为对与之有着密切联系的语用论辩理论 (pragma-dialectical theory) 的一个阐述。这也说明了他们的谬误理论。近些年，也有学者指出了一些关于该对话模型的局限 (Tindale 1996, Blair 1998)。

3. 将论证的概念进行扩展。 很多学者提议将论证的概念在其它方向进行修正。Gilbert (1997) 主张论证并非完全是言语的，也可以是情感的，内心的，“发自肺腑的”。Groarke (1996), Birdsell and Groarke (1996) 和 Blair (1996) 将诸如艺术作品之类视觉上的交流包括在论证中。更近些时候，Tindale (1999) 论述应该也将修辞视角看作论证的基础。

4. 推理 (Reason) 和论证。 在最近的一些文献中，推理和论证之间的关系在两个层次上得到了阐明。从微观的层面，推理和论证是相互区别、也是相互联系的 (Pinto 1995, Blair 1999)。从宏观的层面，论证

¹ 译者注：本文将 implication 翻译为“蕴涵”，而将 entailment 翻译成“推衍”，是基于这样的考虑：这里的 implication 比 entailment 范围较宽，它包括了形式化的蕴涵，如此处的“有演绎性质的蕴涵”，也包括日常语言中的、非形式化的“意味着”等意思，而 entailment 在本文中主要是指形式的（演绎的）可证明的情况。

和理性之间的联系得到了探索——论证在理性中的地位,以及理性加之于论证的限制(参见 Walton 1990, Finocchiaro 1992, Johnson 1996)。

5.关于推论 (Inference) 的新理论。当有人引证一些根据来支持一个断言的时候,他们可能相信这些根据演绎地蕴涵这个断言,或者他们相信这些根据为这个断言提供了归纳方面的强有力支持。传统上,这被认为是为一个断言提供理性支持的仅有的两种可能性。Govier (1987) 引用 Wellman 和 Wisdom 争辩说,用根据来支持一个断言还可以有其它的方式。Wellman (1971) 在跟演绎和归纳平行的意义上使用“联导 (conduction)”这个词¹。Rescher (1976) 在类似的意义上使用“似真推理 (plausible reasoning)”这个术语。更近一些时候,Scriven (1987)通过使用“证明性推理 (probative reasoning)”², Walton (1996b) 通过使用“假定推理 (presumptive reasoning)”³, 论证了证据性支持的第三种形式。这些作者指向了一个新的推论理论。

6.论证型式 (Argument schemes)。最近几年,这个观念在多个不同学者的研究中浮现。论证型式可能是把握住了论证理论中重要问题的关键。Kienpointner (1992) 识别出了 80 多种论证型式,并用一个组织类型的理论来对它们进行划分。Walton (1996b) 在论证型式中发现假定推理的型式,并将很多谬误视为被误用或者滥用的论证型式。

7.结构和图表。文献中已经有了一些对论辩中的论证结构,以及与之相随的论证图表化的模型的关注。Freeman (1991)提供了一个受图尔敏启发的、交织着一个关于论证的辩证概念的模型。Snoeck Henkemans (1992) 提出了一个基于语用论辩途径的分析, Walton (1996a) 则发展了他自己的语用的、基于对话的分析。

8.谬误理论。关于谬误的研究是与非形式逻辑紧密相连的。自从二十世纪 70 年代与 80 年代早期 Woods and Walton (1989) 关于单个谬误的经典系列论文以来,出现了几个重要的发展。首先,上文已经提到, Hansen 和 Pinto 编辑了一本收录近期文章和研究的非常好的论文集:《谬误,经典与现代读本》。第二, Walton (1995) 提出了一种关于各种错误的分类或者等级。第三,存在这样一个转向,即将谬误视为一种程序上或者战略上的错误 (Walton & Krabbe 1995, van Eemeren & Grootendorst 1992, Hintikka 1987)。第四,我们应该提到 Walton 关于谬误的持续研究。在过去的十年中, Walton 写了一系列关于单个谬误的长篇研究,到目前为止他发表了关于下列谬误的专题著作:循环论证 (1991), 诉诸于情感 (1992a), 滑坡论证 (1992b), 诉诸于无知的论证 (1994), 人身攻击 (1998)。除了大量关于单个论证的论文之外,他还发表了两篇关于谬误理论以及一般意义上的谬误的专题著作 (1987, 1995)。

9.前提的适当性。不同于近代传统禁止逻辑中讨论关于论证前提的信念上、认识论或辩证的适当性相关问题,非形式逻辑对论证评估的关注引导研究者考虑前提适当性的标准。首先由 Johnson and Blair (1977)提出来的相关-充分-可接受三元组受到了广泛的关注。已经接受这个理论的学者包括(有时候是采用稍微不同的术语): Govier (1985) (他把“充分”改成了“适当”), Darner (1987), Freeman (1988), Little, Groarke and Tindale (1989), Barry (1992) 和 Seech (1992)。Johnson and Blair (1994), Pinto and Blair (1993)

¹ 译者注: Wellman是这样定义“联导(Conduction)”的:“联导最好定义成这种推理: 1) 是关于某一个案的结论, 2) 以并非结论性的方式得出, 3) 从一个或多个关于该同一个案的前提得出, 4) 不诉诸任何其他的个案”(参见Wellman 1971, 第52页)。

² 译者注: Scriven这样来解释“证明性(Probative)”一词: 我从法律术语中借用“probative”一词, 它意味着“具有这样的性质或功能: 证明或表明”一个结论, 不同于“支持、意味或指示”一个结论。参见Scriven, M. (2009). Probative Inference. In: J. Ritola (Ed.), *Argument Cultures: Proceedings of OSSA 09*, CD-ROM (pp. 1-10), Windsor, ON: OSSA.

³ 译者注: Walton (1996b)这样解释“假定推理”: 它“在本质上既不是演绎的也不是归纳的, 而是代表了由 Rescher (1976)归类为似真推理的第三种推理类型, 一种内在地试探性的推理, 它可以被关于一个特定个案的特殊环境而否认。”参见Walton (1996b), 第42-43页。

以及 Freeman (1992) 论证了前提的可接受性的一些标准，这是对 van Eemeren and Grootendorst (1984) 的模型的一个修正。近些年，Blair (1995) 采取了相对主义的立场，而 Johnson (1998) 仍然坚持真作为前提适当性的一个标准。在过去的十年中，关于相关性有无数的非形式逻辑的论文（例如，参见 Tindale, Woods, Blair, Freeman 以及 Hitchcock 发表于《论辩》杂志 1990 年关于相关性的专刊上的文章）。充分性则相对较少有人关注（不过还是可以参见 Blair 1991）。

10. 论证批评理论方面的发展。Walton (1995) 论述道，论证批评并不是铁板一块的，而是其中某些比另外一些更为严肃。例如，我们必须将无说服力的运用与误用或者滥用区分开。他还提出了一个关于谬误的可能的分类，将不合逻辑的谬误推理与诡辩区分开。Johnson (1996) 论证了应该区分评估一个论证与批评一个论证，并且论证了我们需要发展一套论证批评的原则，其中包括：易受攻击性原则，区别原则，以及逻辑中立原则。后者被融入了 Johnson and Blair 的《逻辑自我辩护》(1994)，不过关于这些原则怎样表述才最好，怎样可以得到辩护，以及是否还有其它的原则等，还需要进一步的讨论。

11. 对论证的社会角色的考察。在发展一个论证批评理论的时候，Johnson (1996) 相应考察了论证作为社会实践的角色，以及为论证者的社会义务而制定准则，使得他们既适当地运用这样的操作，也将这一实践保持在健康的状态。Govier (1987) 和 Walton (1990) 也关注到了论证在社会生活中的角色。

12. 女性主义理论的影响。女性主义对在论证实践以及理论中的隐喻的批判性考察导致了它们的重新评价（参见 Ayim 1988）。关于理性的优越地位以及把情感边缘化的一般性的担忧，引起了非形式逻辑学家中关于将论证的概念进行延伸，以及将论辩的社会角色进行限制的争论（参见 Orr 1989, 1995, Nye 1990, Govier 1993, Menssen 1993, Gilbert 1994）。Gilbert (1997) 和 Tindale (1999) 都有很多对此持同情观点的章节讲述女性主义的洞见对论证理论的影响。

13. 回归到修辞。Tindale 的《论证行为》(1999) 的一个工作就是论证，修辞的视角对于论证理论来说是既至关重要也是基础性的。Gilbert 的《合并论证》(*Coalescent Argument*) 也同样地敦促转向修辞视角。

14. 语用的论辩。Walton 有一段时间曾在发展一个关于论证的语用理论（例如，参见《论证结构：一个语用理论》1995）。Johnson 最近的新书《展现理性：一个关于论证的语用理论》(2000) 提出了这样一个论证理论，尽管它在很多方面跟 Walton 的不同，不过在语用这点上还是类似的。

三、将来研究的问题

上面列出的最近理论方面的发展代表了非形式逻辑中不断进行着的研究项目。在那个意义上，“将来研究的问题”是由刺激现在正持续进行着的研究的问题所组成的。虽然如此，对于这些问题进行一个分类还是很有用的。在我们看来，非形式逻辑理论可以围绕着四个“有问题”的领域而组织起来，而所有这些方面显然都是相互关联的。

1. 论证理论。论证和论辩应该如何理解？一些人，比如阿姆斯特丹学院的语用论辩理论的提倡者(van Eemeren and Grootendorst 1984) 坚持这样的观点，为了给关于论辩的正常研究提供支持，一个关于论辩的一般性、统一的理论是必要的。其它一些人则相信，即使没有提出一个关于论辩的全局性理论，也可对具体的问题做出有成效的研究。语用论辩理论是到目前为止发展出来的最全面的理论，尽管它的一些方面受到了批评 (Blair and Johnson 1993, Woods 1994, Tindale 1996)。如果需要修正，那么是什么样的修正？某种形式的语用论辩理论是不是关于论辩的正确的全局理论？如果不是的话，那么替代性的理论又是什么呢？

论证有哪些逻辑类型？关于归纳论证和演绎论证之间的既有区分已受批判，人们认为它们并非穷尽了所有类型（参见上面第5项中的“联导”，“证明性”，“假定”）。

上面列出的一些最近的以及正在持续进行的研究项目很好地符合“论证理论”下的标题：历史性研究（第 1 项），将对话和论证的辩证本质联系起来（第 2 项），将论证的概念进行扩展（第 3 项），将推理和论证联系起来（第 4 项），发展一个新的推论理论（第 5 项），研究论证型式（第 6 项），以及研究女性主义的一些洞见所带来的理论影响（第 12 项）。

2.对论证的分析。什么是分析特定论证的正确方式？这里“正确”一词应该如何解析？似乎很明显，这个问题的答案应该诉诸于此种分析的目的，从而有必要指出这些目的。在这背后是关于论证的可能类型的理论（这将我们带回到论证理论）；一个必然的结果是关于如何将论证图表化的理论（参见上面的第 7 项）。修辞要素（以及其它的可能要素）是否应该和逻辑要素一起得到记录，如果是这样的话，那么它最好应该如何进行？修辞/逻辑这一区分仍然存在问题，所以论证分析的问题在这里再次出现。

一个更为广泛的视角是将论证作为一种讨论（discourse）。所以，分析讨论的理论就需要进行论证分析。这样，我们就进入了一个与语用学同源的领域。

显然，一个人关于论证的一般性理论对于分析论证的问题来说将是至关重要的。如果论证被认为从本质上是个体之间的对话，那么就需要另外一种分析，它将不同于将论证理解成是面对一般大众的。如果论证被认为是属于不同的型式类型，那么这也会影响它们如何得到分析。从而，第 2 项（论证作为对话），第 3 项（扩展对话概念），第 5 项（关于推论的新理论）以及第 7 项（结构与图表）都在论证分析这一标题之下。

3.关于评估的理论。这里首先一个动机性问题是，是什么把“好的”论证跟“坏的”论证区分开？对此回答将是：这取决于采用什么样的视角。标准的理论是，一个论证可以是逻辑上好的，修辞上好的，或者从一些其它可能的视角看来确实是好的。然而，这些标准是相互独立的吗？一些人（例如，Tindale 1992, 1996, 1999, Gilbert 1995）声称需要一个整合不同视角的关于评估的理论。这里仍然有论证类型的问题，以及它们相关的标准。一旦论辩被理解成是社会的、功能性的活动，那么语用学，社会认识论，以及一般性的交流理论（Willard 1983, 1989）都将会跟其评估相关。关于谬误理论的研究、关于单个谬误的研究（上面的第 8 项），以及关于好论证的标准的仔细研究（上面的第 9 项）都属于这里。

4.关于批评的理论。很久以来我们坚持评价（指出好与坏的标准）与批评（批评的行为，包括应用好与坏的论证的标准，也包括公众批评的行为）之间的区分。论证批评的行为预设了一个关于此种批评之功能的规范性理论。这样的理论又预设了一个关于论辩角色的规范性理论。如果论证被适当地用于达到一系列的目的，那么对于论证的公开批评就会被跟它们对达到该目的所做的贡献联系起来（参见 Walton 1990）。与这里相适应的是第 10 项（论证批评的理论中的发展），第 11 项（考察论证的社会角色）和第 12 项（女性主义的影响）。

四、非形式逻辑：资源

1.期刊。《非形式逻辑》期刊自从 1983 年起就是这个领域的标志性期刊，但是非形式逻辑主题内或与之相关的文章也定期出现在《论辩》（创刊于 1986 年），《哲学与修辞》，《论辩与支持》（美国法庭协会的期刊），以及《探究：跨学科的批判性思维》（创刊于 1988 年）等期刊上。非形式逻辑主题下的文章也出现在很多一般性的哲学杂志上，诸如不过不限于《综合》，《逻辑与分析》，《美国哲学季刊》。

2.学位项目。就我们所知，没有专门的针对非形式逻辑的本科生或者研究生项目。事实上，美国以及加拿大的每个大专院校都有一门教一些非形式逻辑的入门课程（通常是要么作为“批判性思维”，要么是“推理”导向的，或者是逻辑导论课程的一部分）。我们只知道少数高年级的本科生课程，以及另外少数硕士或博士级别课程，它们大部分都是加拿大。

3.会议。最初的非形式逻辑会议于 1978, 1983, 1989 年在位于加拿大安大略省温莎市的温莎大学举行。自从 1981 年 5 月以来, 关于非形式逻辑和批判性思维的会议每年都在位于美国加州罗内特公园的索诺马州立大学举行, 在 1984 年到 1988 年之间每年在美国弗吉尼亚州新港的克里斯托弗新港大学在举行。位于美国伊利诺伊州德斯普兰斯市的欧克顿社区学院从 1988 年到 1992 年举办了五届批判性思维会议, 位于维吉尼亚州费而法克斯的乔治梅森大学于 1995 年举办了一次会议。非形式逻辑与批判性思维协会自从 1983 年成立以来, 在美国哲学联合会的东部、中部和太平洋会场上, 以及在加拿大哲学联合会的一些年会中组织了非形式逻辑分会环节。1986, 1990, 1994 和 1998 年在荷兰阿姆斯特丹大学的国际论辩研究中心的会议上也有非形式逻辑方面的论文。最后, 安大略省论辩研究协会还于 1995, 1997 与 1999 年在安大略省的布鲁克大学举办了主要是讨论非形式逻辑的会议。

4.挑战。在我们看来, 非形式逻辑领域面临着两个主要的也是相互关联的实际挑战。需要找到支持达到研究生级别教学的资源, 从而有更多年轻的学者可以意识到它的问题、文献, 由此将非形式逻辑作为他们的研究项目的一个中心领域。而且, 要将哲学成果进行渗透, 从而它的理论成果可以在本科生教学中被更好地认识到并体现出来。

五、对哲学的影响

非形式逻辑对哲学、以及从广义上说对我们所生活的世界有什么影响呢?

1.演绎主义的终结。哲学推理以及论证需要非形式逻辑的分析。认为唯一值得尊重的哲学推理和论证都是运用了演绎推理, 这个观点是理论上的偏见, 而非事实。赖尔认识到了这一点, 他这样写到:

一个给定的哲学论证是有效的还是谬误的, 一般来说, 这本身是一个可以争论的问题。简单地考察是不能决定的。更多的时候它是这样的问题: 这个论证是具有很大的论证效力, 还是只有很小的或者根本没有效力。(Ryle 1954, 第 112 页)

或许非形式逻辑最重要的贡献就是它帮协助完成了一场由实用主义者发起的挑战经典知识论(柏拉图/笛卡尔主义)的革命。他们的工作可以被视为试图依照经验科学的模型重新塑造知识的概念。非形式逻辑方面的工作可以被视为重新塑造论辩这一概念, 并将它从被图尔敏和佩雷尔曼称为几何和数学模型的历史性依附中解放出来。这意味着演绎主义的终结, 且不谈其它方面。演绎主义是这样的观念, 蕴涵(implication)要么是演绎的, 要么是有缺陷的。它也意味着“论证应该被设想成证明”这一观念、以及信念类型之间的经典区分的终结——第一等是高级信念, 它们要么是必然真理, 要么是从已知为真的前提中必然地推论出来的真理。第二等的信念是由某种概率演算所担保的信念, 而剩下下来的都是低贱的, 无法被一个有理性的人所接受的信念。

2.摒弃逻辑是推理理论这样的观点。将推理和蕴涵等同, 以及采取逻辑本质上是演绎逻辑这样的观点, 就可能相信逻辑本质上是与推理理论等同的。然而一旦我们采取了一个关于逻辑和推理的更为宽泛的观点, 那么这一点就变得清楚了, 构建一个推理理论要包含比形式演绎逻辑能提供的更多的东西 (Finocchiaro 1984, Johnson 1996)。如果我们是对的, 那么哲学教育就需要改变它关于论证、推理和逻辑的标准说法。

非形式逻辑领域的工作的另外一个影响是, 它使得这一点变得明显: 逻辑仍然处于发展之中。它并不是独自承担这个责任。其它方面的发展也可以表明这一点, 比如模糊逻辑 (Zadeh 1975), 以及动态逻辑 (van Benthem 1995)。然而, 正如我们已经提到的, 非形式逻辑的发现仍然尚未触及哲学教育的主体。从而, 严重的错误教学仍在继续。

3.形式主义的重新评价。非形式逻辑的另一个结果是挑战对形式主义以及与之相关的一切的强烈依恋：算法，证明过程，模型论，等等。从而，非形式逻辑帮助揭示的并不仅仅是植根于传统逻辑中的对演绎的偏好，而且也是对形式主义的偏好。这就是图尔敏在以下的话中所说的：

从 17 世纪中叶以来，近代哲学家将形式问题视为中心问题——尤其是还因为它们是用一般化的、“去语境”的术语来讨论的。从而，逻辑等同于形式逻辑。（Toulmin 1992, 第 4 页）

这里至关重要强调的是强调之前已经说过的这一点，“形式”这个词有不同的意义（参见 Barth and Krabbe 1982, Johnson and Blair 1990）。意识到这点就开启了一扇门，从而使我们看到，并非像一些人说的那样，非形式逻辑并不是一种矛盾或自我否定。我们想要强调，非形式逻辑绝非与程序、应用的标准、或者严格性不相容。这里是**何种**标准的问题。非形式逻辑之所以是非形式的，是因为它拒绝逻辑主义的观点，即（按罗素说的）逻辑形式把握住了理解所有论证结构的关键；以及这样的观点，有效性是一个可以对所有论证进行要求的适当标准。

另一种表述这一点的方式是，非形式逻辑是与将逻辑变得更为经验化、更少先验化的运动同盟的（Barth 1992, Toulmin 1958, Weinstein 1990）。

六、更广泛的实际影响

最后，论辩的实践在我们这个文化中可以说是陷入了艰难的时刻。严肃的观察者都认识到在这个文化中语文能力的下降，公众辩论的水平显得是前所未有的低，而公共修辞学被电视“脱口秀”的直白模式所主导。在这样的土壤中，如果不是在学术界的话，论辩的实践在哪里可以得到爱护和培养？具有实际应用的高标准的论证解释、评价以及批评的教学，是非形式逻辑教学方面的目标。

在学术之外，时常被称为“生活世界”的地方，我们见证了旧世界秩序的凋落。二战之后处于军事力量和霸权威胁之下的阵营，现在统统都变成了基于共同利益和理性说服的新同盟。不过，巴尔干半岛，中东，非洲的一些部分，以及印巴地区是值得注意的例外情况。人类共同体必须明白，我们可以使用的唯一力量是“做出更好的论证的力量”。然而悖谬的是，正如今天生活世界比任何时候都更需要论辩一样，正是在以它的健康运转为前提的社会—民主社会—里，它作为文化的实践却比任何时候都处于更大的危险之中。我们哲学共同体，特别是那些立志研究日常论辩的人，在教育这个世界方面比以往任何时候都更加可有所为。

因为非形式逻辑承诺发展出更好的论辩理论，所以，它不仅仅只是对推理理论和学术界，而且对生活世界都具有重要使命。

参考文献

- Ayim, M. (1988) Violence and domination as metaphors in academic discourse. In T. Govier (ed.), *Selected issues in logic and communication*, 184-195. Belmont, CA: Wadsworth.
- Barry, V. and Rudinow, J. (1992). *Invitation to critical thinking*. 2nd ed. New York: Barth, E. M. (1985). A new field: empirical logic/bioprograms, logemes and logics as institutions. *Synthese* 63: 376-388.
- Barth, E.M. and Krabbe, E.C.W. (1982). *From axiom to dialogue. A philosophical study of logics and argumentation*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Benthem, J. van. (1995). *Logic and argumentation*. In F .H. van Eemeren. R. Grootendorst, I.A. Blair and CA. Willard (eds.), *Proceedings of the third international conference on argumentation*, Vol. 1,18-35. Amsterdam: SicSat.

- Birdsell, D.S. and Groarke, L. (1996). Toward a theory of visual argument. *Argumentation and Advocacy*, 33.1, 110.
- Blair, I.A. (1991). What is the right amount of support for a conclusion? In F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J.A. Blair and C.A. Willard (eds.), *Proceedings of the second international conference on argumentation*, Vol. 1A, 330-337. Amsterdam: SicSat.
- Blair, I.A. (1995). Premise adequacy. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, I.A. Blair and C.A. Willard (eds.), *Perspectives and approaches. Proceedings of the third ISSA conference on argumentation*, Vol. n, 191-202. Amsterdam: SicSat.
- Blair, J.A. (1996). The possibility and actuality of visual arguments. *Argumentation and Advocacy*. 33.1,23-39.
- Blair, J.A. (1992). Premissary relevance. *Argumentation* 6.2, 203-217.
- Blair, J.A. (1999). Walton's argument schemes for presumptive reasoning: A critique and development. In F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J.A. Blair and C.A. Willard (eds.), *Proceedings of the fourth International Society for the Study of Argumentation conference*. Amsterdam: SicSat.
- Blair, J. A. and Johnson, R.H. (1987.) The current state of informal logic and critical thinking. *Informal Logic* 9,147-151.
- Blair, J.A. and Johnson, R.H. (1993). Dissent in fallacyland, Part I: Problems with van Eemeren and Grootendorst. In R.E. McKerrow (ed.), *Argument and the Postmodern Challenge*, Proceedings of the Eighth SCAI AF A Conference on Argumentation. Annandale, VA: Speech Communication Association.
- Carney, J.D. and Sheer, R.K. (1964). *Fundamentals of logic*. New York: Macmillan.
- Copi, I. (1986). *Introduction to logic*. 7th ed. New York: Macmillan.
- Copi, I. (1986). *Informal logic*. New York: Macmillan.
- Damer, T.E. (1987). *Attacking faulty reasoning*. 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Eemeren, F.H. van and Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. Dordrecht/Providence: Foris Publications.
- Eemeren, F.H. van and Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finocchiaro, M. (1984.) Informal logic and the theory of reasoning. *Informal Logic* 6(2), 3-8.
- Finocchiaro M. (1989.) Methodological problems in empirical logic. *Communication and Cognition* 22, 313-335.
- Fisher, A. and Scriven, M. (1997). *Critical thinking: It's definition and assessment*. Point Reyes, CA: Edgepress.
- Freeman, J.B. (1988) *Thinking logically: Basic concepts for reasoning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Freeman, J.B. (1991). *Dialectics and the macrostructure of argument: A theory of argument structure*. Amsterdam: Mouton de Gruyter. Waveland Press.
- Freeman, J.B. (1992). Relevance, Warrants, Backing, Inductive Support. *Argumentation* 6.2, 219-235.
- Freeman, J.B. (1995). Premise acceptability, deontology, internalism, justification. *Informal Logic* 17.2,270-278.
- Gilbert, M.A. (1994). Feminism, argumentation and coalescence. *Informal Logic* 16.2, 95-113.
- Gilbert, M.A. (1997). *Coalescent argumentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman, A. (1986). *Epistemology and cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Govier, T. (1987). *Problems in argument analysis and evaluation*. Dordrecht: Foris Publications.
- Govier, T. (1993). When logic meets politics: Testimony, distrust and rhetorical disadvantage. *Informal Logic* 15.2, 93-104.
- Groarke, L. (1996). Logic, art and argument. *Informal Logic* 18.2&3 (to appear).
- Hamblin, c.L. (1970). *Fallacies*. London: Methuen.
- Hansen, H.V. (1990). An informal logic bibliography. *Informal Logic* 12, 155-184.
- Hansen, H.V. and Pinto, R.C. (Eds.). (1995). *Fallacies: Classical and contemporary readings*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Hintikka, J. (1987.) The fallacy of fallacies. *Argumentation* 1,211-238.

- Hitchcock, D. (1992). Relevance. *Argumentation* 6.2, 251-270.
- Johnson, R.H. (1996). *The rise of informal logic*. Newport News, VA: Vale Press.
- Johnson, R.H. (2000). *Manifest rationality: A pragmatic theory of argument*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, R.H. and Blair, I.A. (1977). *Logical self-defense*. 3rd ed., 1993. Toronto: McGraw Hill Ryerson. U.S. ed., 1994. New York: McGraw-Hill.
- Johnson, R. H. and Blair, J.A. (1991.) Contexts of informal reasoning: Commentary. In IVoss, D. Perkins, and IW. Segal, (eds.), *Informal Reasoning and Education*, Ch. 7, 131-150. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kahane, H. (1971). *Logic and contemporary rhetoric*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kienpointner, M. (1992). *Alltagslogik: struktur und funktion von argumentationsmustern*. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog.
- Little, J.F., Groarke, L.A. and Tindale, C.W. (1989). *Good reasoning matters*. Toronto: McLelland and Stewart.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Menssen, S. (1993). Do women and men use different logics?: A reply to Carol Gilligan and Deborah Orr. *Informal Logic* 15.2, 123-138.
- Nye, A. (1990). *Words of power*. New York: Routledge.
- Orr, D. (1989). Just the facts Ma'am: Informal logic, gender and pedagogy. *Informal Logic* 11.1, 1-10.
- Orr, D. (1995). On logic and moral voice. *Informal Logic* 17.3, 347-363.
- Pinto, R.C. and Blair, I.A. (1993). *Reasoning, A practical guide*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pinto, R.C. (1995). The relation of argument to inference. [In F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, I.A. Blair and C.A. Willard (eds.), *Perspectives and approaches, Proceedings of the third ISSA conference on argumentation*, Vol. I, 271-286. Amsterdam: SicSat.
- Rescher, N. (1976). *Plausible reasoning: An introduction to the theory and practice of plausible inference*. Assen: Van Gorcum
- Rescher, N. (1977). *Dialectics: A Controversy-oriented approach to the theory of knowledge*. Albany: State University of New York.
- Ryle, G. (1954). *Dilemmas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scriven, M.(1987). Probative logic: Review and preview. In F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J.A. Blair and C.A. Willard (eds.), *Argumentation across the lines of discipline*" 7-32. Dordrecht Providence: Foris Publications.
- Seech, Z. (1992). *Logic in everyday life: Practical reasoning skills*. 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality. critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Snoeck Henkemans, A.F. (1992). *Analysing complex argumentation*. Amsterdam, SicSat. Tindale, C.W. (1992). Audiences, relevance and cognitive environments. *Argumentation* 6.2, 177-188.
- Tindale, C. W. (1996). Fallacies in transition: An assessment of the pragma-dialectical perspective. *Informal Logic* 18.1, 17-33.
- Tindale, C. W. (1999) *Acts of arguing: A rhetorical model of argument*. Albany: State University of New York Press.
- Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S.E. (1992). Logic, rhetoric & reason: redressing the balance. In F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J.A. Blair and C.A. Willard (eds.), *Argumentation illuminated*, 3-11. Amsterdam: SicSat.
- Walton, D. (1987). *Informal fallacies: Towards a theory of argument criticisms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Walton, D. (1989). *Informal logic: A handbook for critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. (1991). *Begging the question*. Westport, CT: Greenwood.
- Walton, D. (1992a). *The place of emotion in argument*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Walton, D. (1992b). *Slippery slope arguments*. Oxford: Oxford University Press.

- Walton, D. (1994). *Arguments from ignorance*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Walton, D. (1995a). *A pragmatic theory of fallacy*. Tuscaloosa and London: The University of Alabama Press.
- Walton, D. (1996a). *Argument structure: A pragmatic theory*. Toronto: University of Toronto Press.
- Walton, D. (1996b). *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walton, D. (1998). *Ad hominem arguments*. Tuscaloosa, Alabama: University of Alabama Press.
- Walton, D. and Brinton, A. (Eds.). (1997). *Historical foundations of informal logic*. Aldershot: Ashgate.
- Weinstein, M. (1990). Towards a research agenda for informal logic and critical thinking. *Informal Logic* 12, 121-143.
- Weinstein, M. (1994). Informal logic and applied epistemology. In R.H. Johnson and J.A. Blair (eds.), *New essays in informal logic*, 140-161. Windsor: Informal Logic.
- WeHman, C. (1971). *Challenge and response. justification in ethics*. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press. London and Amsterdam: Feffer & Simons, Inc.
- Willard, C.A. (1983). *Argumentation and the social grounds of knowledge*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Willard, C.A. (1989). *A theory of argumentation*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Woods, J. (1992). Apocalyptic relevance. *Argumentation* 6.2, 189-202.
- Woods, J. (1994). Is the theoretical unity of the fallacies possible? *Informal Logic* 16.2, 77-85.
- Woods, J. (1995). Fearful symmetry. In H.V. Hansen and R.c. Pinto (eds.), *Fallacies: Classical and contemporary readings*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Woods, J. and Walton, D. (1982). *Argument. the logic of the fallacies*. Toronto: McGraw Hill Ryerson.
- Woods, J. and Walton, D. (1989). *Fallacies: Selected papers, 1972-1982*. Dordrecht Providence: Foris Publications.
- Zadeh, Lotti. (1975.) Fuzzy logic and approximate reasoning. *Synthese*, 30: 407-428.

多学科背景下文科院校研究生批判性思维养成的内涵与路径

吴妍（四川外国语大学教育学院）
林克勤（四川外国语大学新闻传播学院）

【摘要】批判性思维是人类思维的核心组成部分，是学生智力发展和创造力提升的先决条件。我国高等教育普遍存在缺乏批判性思维养成的理论和实践经验，尤其在文科类高校的研究生培养过程中，容易陷入单科型教学的固有模式。通过基于问题研究的跨学科平台课程设置，可以在多学科背景下满足发展学生批判性思维能力的现实需求，并以此来发展学生与教师、学生与社会等多方面的交往行为。

【关键词】 批判性思维； 跨学科平台课程； 研究生教学改革

21 世纪我国研究生教育取得了历史性的成就，“科研主导、导师主责、激励相容、协同创新”的方向发展，对于提高研究生导师的质量意识、激发研究生学习期间的创新能力有一定的导向作用。然而，文科院校研究生教育受学科与资源的局限，在研究生教育改革创新中发展相对较慢。如何利用现有条件整合资源，打破文科院校在研究生培养中遭遇的学科视野较为狭窄、学科内涵相对传统、教学方式较为单一的局面，是当前急需解决的问题。从批判性思维培养的角度来重新诠释文科院校研究生教育，是一

项有利尝试。

一、批判性思维的概念、内涵与要素分析

从培养形式来看，我国文科院校研究生的课程教学通常情况是从常规思维培养入手，常规思维是指在固有的思维框架下获取信息，而批判性思维则是指跳出作者的传统思维框架，在时空维度、事件发生的具体环境下，设身处地的思考作者观点的合理面和非合理因素，从而形成自己的独立判断。

（一）批判性思维的理论基础与历史发展

1.从字面上看，批判性思维与英文中的“critical thinking”相对应。“批判性（critical）”这个词源自希腊文（kritikos），意思是辨别力、洞察力、判断力，引申义有敏锐、精明的意思，‘kritikos’源自‘krinein’，意指做出决断”[1]。同样，在英文中也对如何获得这种能力进行了诠释，理智（reason）被认为是运用经过训练的智力来解决问题的能力，推理（reasoning）则指向运用经过训练的智力来确定行动方向的过程。可见，“训练”是获得批判性思维的唯一途径，“教育”则是帮助人们形成批判性思维的载体。

2.从概念上看，“批判性思维”这一提法最早来自美国哲学家约翰·杜威（John Dewey）。他指出，“批判性思维是根据信仰或假定的知识背后的依据及可能的推论来对它们进行主动、持续和缜密的思考”[2]。杜威提出的这种理念强调对问题的若干解决方案的理解、反思与验证，要求人们在头脑中反复搜索证据，来支持假设或揭示其错误，以达到延迟判断的作用。受杜威启发，加拿大学者罗伯特·恩尼斯（Robert Ennis）和美国学者彼得·范西昂（Peter Facione）发展了批判性思维这一概念，采用 Delphi 方法研究得出这样一个结论：“批判性思维是有目的的、自律性的判断，通过这种判断得到针对它所依据的那些证据性、观念性、方法性、标准性或情境性思考的阐释、分析、评估、推导及解释。”[3]从此，批判性思维理念不再局限于从评估观念正确与否的角度来加以阐释，这意味着如何发展批判性思维的技能培养仅仅是其组成的一部分，人们开始将目光更多地转向批判性思维者的态度和行为倾向。

3.从历史发展角度看，批判性思维并不是西方教育的舶来品，早在《礼记·中庸》中就明确指出：“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。”在学习过程中总会产生疑问，这时就需要运用思维能力进行分析和推理，来对选择和行为做出判断。与其他性质的思维能力不同，批判性思维是基于充分的理性和事实、而非感性和传闻来进行理论评估与客观评价的能力。这里边包括两个层次：情感意向和认知技能。从情感意向上看，批判性思维就是要发展和完善人们的世界观，引导人们树立理智的怀疑与反思的态度，并适当地应用在生活各个方面的一种主观能动性。而在认知技能层面，则是一系列技术和方法，并结合相关课程进行大量的思维训练，学会如何在日常行为中运用这些技术和方法。

4.社会发展角度看，批判性思维是人类思维的核心组成部分，是推动知识社会前进的主要动力，是学生智能素质和创造力的重要构成部分，是提出并解决问题的先决条件。自杜威提出“反思性思维”概念以来，批判性思维能力的培养和开发逐渐成为美国教育改革的核心。1996年美国颁布《国家科学教育标准》规定，“学校教育的重点应是帮助学生掌握每天使用的多种技能，如创造性地解决问题，批判性思维能力和在工作中具有合作精神。”联合国教科文组织也明确指出，教育应该使每个人，形成一种独立自主、富有批判精神的思想意识及能力。所以，批判性思维对于高层次人才培养尤为重要。

（二）批判性思维能力的要素分析

批判性思维的核心要素在于，依靠理性批判不断接近真理，并在过程中形成自己的判断。其中涉及到两个层面的要素构成：技术层面的知识和理性；情感层面的求真和反思。

首先，从技术层面上看，批判性思维所要求的知识和理性，是指“通过客观的理由，而不是靠情感来解决实际问题”[4]。可以看出，1.批判性思维是以实际问题为指向的，其课程应当基于问题进行编制。2.批判性思维要以客观知识为依据，而庞大的知识体系是人们在有限时空内难以企及的，这就需要以“学科逻辑”的理念来面对一个问题可能涉及的若干学科。学科逻辑是指每个学科体系特有的、区别于其它学科的内在联系和核心价值，例如：历史的思维方式可以避免自我中心的生活方式，社会学的思维方式可以使学生不轻易受到环境的支配，哲学的思维方式有助于形成全面思考的价值导向，而经济学则可以帮助学生理解影响和决定我们所身处的世界的巨大力量。[5] 3.批判性思维所涉及的理性思考是有重点和方向的，从不同的“学科视角”处理同一个问题，可以改变思考的重点与方向。传统分科课程的优势在于，它是以学科为中心设计的课程，便于学生掌握人类的已有文明成果，但单一学科内部系统性的知识往往与学生的社会生活脱节，形成重视知识记忆、轻视思维能力养成的习惯。因此，批判性思维通过知识和理性的结合，把思考问题的能力从技术上变成了一种行为能力。

其次，从精神层面上看，批判性思维的关键要素在于“去自我中心化思维”为基础的求真和反思意识。现实生活中，自我思维结构是人类头脑基本功能的一种反映，但在以知识为中心的学校教育中，已有的知识和经验很容易剥夺学生理应上下求索的求真态度，人们往往不加批判地接受教师所传授的内容，使自我中心化思维难以受到有效的抑制。判断自身的思维行为是否为自我中心化，主要在于是否在态度和情感上对自己的思维和感知进行深度的洞察。例如：害怕在课堂上问某个问题会使自己显得愚笨、不关心自己所感知的某项知识的含义是否真正正确，这些都是自我中心化思维的具体表现。因此，通过态度和情感上的“去自我中心化”的意识，批判性思维实际上是一种生活方式与学习态度的反映。

二、培养研究生教育批判性思维的必要性

（一）文科类院校研究生教育的特殊性

1.学科门类与学科属性上看，文科类高校涉及的学科一般包括哲学、经济、法学、文学、教育、历史、管理、艺术等人文社会学科，关注的是人、社会以及它们之间的各种复杂关系问题。这些问题本身是以现实生活中的现象为载体的，是鲜活并赋有生命的，因此文科类专业的研究生教育应该是在相应的本科教育知识体系基础上，以问题研究为出发点，建立起知识在分支结构中的各种联系，透过现象找出其背后发生作用的规律。清华大学阎学通教授就曾指出，研究生教育与本科生教育的根本区别在于，前者要以提高学生的研究能力为目标，要让学生掌握基本的研究程序和方法，而本科生教育仅仅是以专业为依托，培养学生的品性和修养。[6] 2.从培养目标上看，随着社会新时代的转型与技术的发展，各学科专业仅仅是现代社会产业链上的一个环节，与理工农医等学科的研究生教育相比，人文社会科学类专业更需要以敏锐的思想与社会保持高度的同步。因此，文科院校的研究生教育应该适应社会发展需要，对学生的系统化思维提出要求。具体来看，系统化思维可以包括：（1）互联网思维，即通过技术手段与外界尽可能取得各种关联；（2）批判性思维，即通过逻辑判断与恰当的推理，筛选并确认自身所作出的选择；（3）创新性思维，在前面两者的基础上，有目的地在现代产业链这个大系统中的某一个环节获得突破。因此，以多学科背景作为研究生教育问题研究的突破口，以批判性思维为培养目标，是现代对文科类高校研究生教育的特殊要求。

3.从课程与专业设置上看,研究生比本科生更容易受专业名称的影响和限制。本科阶段通识教育课程选择面更宽、开设学时也较为充足,而研究生在入学时就被贴上“××专业××方向”的身份标签,学科之间缺少实质性的合作交流机制。尽管很多高校在研究生课程中也设立了专业必修课、专业选修课、跨专业选修课等模块,但从实际效果来看:首先,跨专业选修课设置对于学生的选课导向性不足,很多学生对其他专业认知度不高;其次,跨专业选修课的课程方案停留在给予学生拓展其他学科知识上,并没有提出跨学科教学对提高学生思维能力方面的要求,容易让学生和教师流于对跨专业课程的浅表性认识;再次,跨专业选修课的组织形式比较单一,学生仅仅在其他专业选修课中进行选择,并不利于发挥多学科背景教学的优势。

(二) 多学科背景下的批判性思维培养是研究生教育创新的突破口

文科类院校难以在研究生教育改革中获得本质突破,根本原因在于,没有充分依据研究生教育的特殊性来组织课程与教学工作。已有的研究生教学改革研究,比较偏向于从教学法的角度提出建议,对研究生教学向本科生教学的回归、虚假研讨式教学、教学评价不合理等问题进行探讨。[7]以培养研究生的批判性思维为目标,研究多学科背景下研究生教育课程设置,是符合当代研究生教育的特殊要求的。

1.在宏观层面上,由工业文明时期延续下来的教育模式正面临双重难题。其一,面对呈几何指数增长的海量信息,在人文社会科学领域,如何指导学生进行筛选和识别、从而形成合理的判断,是教育在互联网时代面临的新考验。其二,随着网络技术的成熟和互联网教育新形式的兴起,学校分科教育模式也在面临新一轮的考验。传统的教育模式中,固化的知识体系被逐级分解,学生在细分以后的专业栅栏中越来越难追赶上社会和技术的综合性变革。因此,在多元、互联的时代背景下,不仅信息与信息间可以实现零障碍链接,学科与学科之间也需要通过恰当的桥梁产生关联,多学科背景下的以问题为中心的教学形式是应对时代发展的必要趋势。

2.在操作层面上,大多文科院校的研究生教育都以课程教学与科学研究两种方式进行:课程教学以专业科目讲授、文献阅读为主;科学研究则强调研究的规则、研究工具和研究技能等。但是,课程与研究之间并没有形成有机联系。科学研究作为研究生教育的高层次要求,需要研究生具备观察和分析两种基本能力,这就需要在课程中辅以批判性思维训练。由于传统教学忽视了对批判性思维的目标引导,往往令学生在研究过程中找不准研究问题,这是其常常误入假命题、或以超越自身能力范围的研究命题而落于陷阱的重要因素。

三、研究生教育中批判性思维养成的路径分析

侧重于思维技能的培养,在教学中教会学生通过恰当的提问和合理的论证,来克服日常思维中可能形成的盲从、懒惰和简单模仿,这在我国大多高校现已开设的“批判性思维”课程中可以找到。这类课程大多以单独一门课的形式出现,从逻辑探究的角度发展出一套评估论证的技术方法,教材的选编内容以传统的“逻辑学”课程为基础。如,北京大学 2003 年首次开设的“逻辑与批判性思维”课程先是以通选课形式出现,2004 年纳入暑期学校课程后,该课程的授课对象开始主要针对“元培计划”和其他院系一年级本科生。很明显,“批判性思维”作为一门课程在我国主要是作为通识教育的一部分针对本科生开放的。

从学生的生理发展阶段来看,把批判性思维的养成放在本科阶段是恰当的,但从实际情况出发看,

我国的本科生群体、尤其是低年级本科生的大部分精力仍然集中在公共课修习，其他课程无论是通识课还是专业课，在本科阶段对学生的研究性学习能力并未提出明确要求，而“批判性思维”课程所要求的逻辑与论证恰恰是学生进行研究性学习的重要环节。

从教材的选用上来看，国家规划教材《批判性思维教程》被大多高校采用，其中涉及的训练方法虽然综合了“逻辑的筋骨和理性的精神”[1]，但缺乏与其他课程的合作与交往，与当下本科生课程设置对学生的要求出现了脱节。课程与课程间的目标存在的断层，最终只能让学生止步于“批判性思维”养成的低级阶段，容易引导学生仅仅关注于将如何赢得论辩。

从我国高等教育发展现状来看，在研究生阶段进行有针对性的“批判性思维”训练，并系统地对研究生课程设置进行调整，以课程间的合作交往、师生间的合作交往为原则，更有可能真正把批判性思维的能力有机地融入学生的科研、论文、调研及社会参与中，并以适当的价值准绳来引导学生进行思维训练。这也是国内外学者对待批判性思维能力态度的显著差异。美国著名批判性思维学者理查德·保罗曾指出：“这个世界已经充斥着太多技术娴熟而又自私的思考者，太多的诡辩者和智力骗术家，太多肆无忌惮的律师和政客，这些家伙善于扭曲信息和证据来支持他们自私的利益及当事者的既定利益。[5]”他编着的《批判性思维：思维、写作、沟通、应变、解决问题的根本技巧》看似是一般技术性教科书，实则强调的是如何通过学科的互补、专业间的横向思考，来勉励学生认真对待所学课程，避免成为应付考试制度的高手。

因此，在研究生阶段对文科学生进行批判性思维养成的训练，除了科学方法论、研究方法和学术规范、写作等课程与批判性思维训练紧密相关，多学科的横向聚合更有利于以研究性学习为宗旨的文科院校研究生教育，以弥补单一学科背景下学生逻辑思维与价值养成的不足。

四、文科院校研究生教育批判性思维的课程建设

多学科背景下的批判性思维培养课程模式主要通过“跨学科平台课程”来实现，这并非传统的自然科学、人文、社会学科等教育内容以课程为形式的简单叠加，而是从问题角度出发，借助多学科的基本概念、认知模式和话语体系，帮助学生对现实问题形成一个较为完整的认知路径。这个过程可以帮助学生适应科研的跨学科趋势，借助其它学科的相关概念、知识以及洞察来分析问题，为将来开展跨学科科研、跨文化教学提供条件，强化学生解决实际问题的能力。

（一）课程规划与设计

以现行研究生课程设置为基础，在硕士研究生一、二年级的四个学期，共增设八门“跨学科平台课程”（后文也简称“平台课”），每生每学期在两门候选科目中选择一门。

1. 课程设置原则

A. 这门课程面向的研究对象必须涉及两门及两门以上学科；B. 课程主干应该以某一研究问题为中心；C. 课程讲授内容不能与已开设的其他课程重复；D. 这种跨学科的课程分类与整合在应用过程中是现实可行的。

2. 课程建设内容

在课程建设过程中，需要以学校现有学科的资源整合以及研究生就业的前沿方向为基点，按照课程设置原则进行设计。可参考表 1 中所涉及的案例。

表 1 研究生“跨学科平台课”课程设置

	课程名称	涉及学科（专业）	课程名称	涉及学科（专业）
第一学期	中国城乡统筹问题研究	社会学；政治学；人口学	中国知识产权交易问题研究	美学；金融学；文化学
第二学期	中国文化走出去	国际关系学；汉语国际教育；传播学	欧洲国家官方语言教学机构与文化输出	语言学；文化；政治学
第三学期	全球一体化经济：风险 前景	经济学；政治学；历史学	跨境电子商务产业链研究	电子商务；物流；管理
第四学期	跨文化背景中的新闻传播	新闻传播学；国际关系学；人类学	互联网时代的教育与新媒体	传播教育学；计算机科学；传播学

（二）课程设计与教师团队重组

与传统的研究生课程不同，平台课主要基于某个研究问题开设，以当今社会面临的现实问题为基础，在多学科背景下，通过学理层面的逻辑分析和操作层面的实际演练来训练批判性思维能力。

这种设计主要基于如下考虑。其一，课程的最终目标并不是完成其所涉及的某个研究问题，而是帮助学生认识到，现实的社会问题是不能仅依靠某个单独的学科专业来解决的，在此过程中必须以系统化的眼光、通过对其涉及到的多个学科的信息进行收集、筛选、逻辑推导，从而审慎地形成自己的判断——这样的“过程”既是跨学科平台课的目的，同时也符合研究生教育提出的研究性学习的要求 [8]。其二，除了学理层面的理性认识之外，课程还需要设置实践演练环节，在现实的社会情景下，通过感性认识或实战演练来验证理论课程上的逻辑推论，从而验证在学理认识上所形成的判断是否合理。其三，由于平台课的跨学科特性，需要组建教师团队，由不同学科的教师围绕同一主题采取协作式教学的方式进行。

以“互联网时代的教育与新媒体传播”为例，该课程主要研究当代教育利用各种网络平台所衍生的创新型传播方式。很明显，任何一个单一的学科教师都很难对这个问题进行全面分析，因此课程至少需要三名不同学科教师分工合作：教育学专业教师可作为课程主要责任人对这门课进行顶层设计，引导学生研究并讨论网络课程平台和翻转课堂教学模式在提升学生自主学习能力方面的作用；计算机专业网络教师提供基本的教育技术和平台使用方法的支持；传播学专业教师帮助学生分析 MOOC 平台、自媒体教育、微信公众号等多样化的载体在教育传播活动中各自的优劣。同时，教师团队还可以兼顾平台课对学理课程与实践环节的需求，“互联网时代的教育与新媒体传播”这门课在实践环节上要求学生组建团队设计网络课程，并在新媒体的平台上推广，通过注册学习者的网络反馈和大数据分析来验证此前学生

对理论研讨阶段对互联网教育的认识——这也需要整合多个学科背景的教师团队进行指导 [9]。

（三）课程平台与教学方式的升级转型

以上的课程设计回到实践逻辑上，可能还会遇到两个问题。其一，基于问题为中心的课程，其背后是需要多个学科基础知识作为铺垫的；而在课堂有限的时间内要去完成预设的诸多目标，其教学效果存在效率风险。其二，以培养批判性思维能力为目标的平台课，仅依靠课堂上涉及的学科知识是不够的，这对教师团队提出了艰巨的挑战。[10] 解决这些问题，关键在如何对现行的学校课程平台与教学方式升级转型。2012 年美国出现了以 MOOCs（大规模网络开放课程）为代表的互联网教育平台，2013 年国内教育界与互联网企业携手创建中国 MOOCs 资源平台，引发大量关注。然而国内的研究生教学改革创新实践领域，却鲜有研究去关注如何利用好互联网教育资源来弥补研究生教育之不足。[11] 总体来看，MOOCs 课程平台的特征在于：学科覆盖面广、学生拥有自主选择权、可以利用碎片化时间进行学习、学习不受时空限制、学习讨论与交流方式灵活等。对于提升研究生批判性思维能力而言，MOOCs 为本文所探讨的“跨学科平台课”提供了一个灵活多元、可供学生自主学习的课程空间，这正好可以弥补文科院校学科课程资源发展不均衡的普遍难题，为跨学科平台课的高效发展提供可能。

同时，与此相匹配的教学方式也需要转型升级，翻转课堂可以胜任这一目标，通过重构学习流程来实现基于问题所设的跨学科项目式学习。具体来讲，跨学科平台课程可以通过“课前自主学习+课堂翻转”来完成，教师团队可以在 MOOCs 平台上选择对课堂有帮助的网络课程资源以供学生课前自主学习，在学生有基础、有思考的充分准备之后，再在课堂上运用各个学科的学科逻辑、围绕课程主题进行探讨式学习。因此，跨学科批判性思维平台课应该本着“重提问，重推理，轻记忆，轻分数”的基本精神，鼓励授课教师降低考试，以启动学生的批判性思维能力为导向，尽量给学生创造完全放松的心情参与课堂教学；鼓励学生在课堂尽快完成身份转变，由被动的接受，逐步过渡到主动思考，最终达到能够在课堂上边叙边议边分享，在多学科背景的课堂讲授和问题讨论中，令批判性思维训练更深刻、更有效。

五、可行性分析

（一）有利条件

1. 各高校在争取自身办学资源的发展过程中，越来越多的单科性文科院校已逐步开始发展成为涵括哲、经、法、文学、教育、历史、管理、艺术等多种学科、且立足于服务地方经济的应用型人才培养基地。这是在文科院校研究生教育中试行或推广多学科背景下的批判性思维培养的一个重要条件。

2. 在国家鼓励并支持兴办专业学位的背景下，国务院学位委员会《关于开展新增硕士专业学位授权点审核工作的通知》（学位〔2010〕20号）对新增硕士专业学位授权点的基本条件进行了规定，专业学位培养目标中的跨学科和开放性这两个特征得以凸显。《通知》要求大部分专业学位都需要多个学科领域作为支撑，这体现了专业学位的跨学科特性，并且，绝大部分专业学位都需要高校以外的兼职教师和实践实习基地作为培养基础条件，需要实践领域专家和机构实质性参与，这体现了专业学位的开放性特征。这两方面在很大程度上，与在多学科背景下进行批判性思维培养的原则和内涵高度一致。

（二）存在困难与解决方案

1.从学科分布和师资条件方面看,可能存在结构性偏差,特别对于一些近年来发展规模和速度较快的文科院校,可借助于院校联盟的形式,加强学校间的沟通与协作,实现教学资源共建共享。

2.从具体的课程建设上来看,院校两级管理模式对基于问题研究型的多学科教学可能存在一定障碍。在校级层面对"跨学科平台课程"进行规划,并组织专家对课程建设与具体实施方案进行论证,是本研究开展过程中最重要的环节。这样既有助于宏观层面的课程建设,也有利于新兴课程的推广和反馈。

3.从教师自身条件来看,由于批判性思维的相关训练在我国现阶段高等教育中,还属舶来品,在当前教师的在职进修、岗前培训、教学科研及职称评审中,需要政策给予支持。

参考文献:

- 1.谷振谐,刘壮虎. 批判性思维教程[M]. 北京:北京大学出版社,2006.
- 2.DEWEY J. How We Think[M]. Boston, New York and Chicago: D. C. Heath,1910.
- 3.FACIONE P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purpose of Education Assessment and Instruction. Research findings and recommendations prepared for the Committee on Pre - College Philosophy of the American Philosophical Association[C]. ERIC Document ED 315 - 423,1990.
- 4.(加)董毓. 批判性思维原理和方法[M]. 北京:高等教育出版社,2010.
- 5.(美)理查德·保罗,琳达·埃尔德. 批判性思维:思维、写作、沟通、应变、解决问题的根本技巧[M]. 北京:新星出版社,2006.
- 6.阎学通. 清华的研究生应该学什么. [EB]<http://www.21ccom.net/articles/culture/edu/20140910112930.html>.
- 7.郝明君. 研究生教学模式改革的理论与实践探究[J]. 重庆师范大学学报,2009,(3).
- 8.王洪,崔建国. 硕士研究生中期考核分析与对策[J]. 重庆理工大学学报,2013,(10).
- 9.胡建华. 论高校教学管理共同体[J]. 重庆三峡学院学报,2014,(2).
- 10.王莉方,周华丽. 我国创业教育政策的价值结构探析[J]. 四川理工学院学报,2014,(4).
- 11.蒋英州. 论硕士研究生复合型人才培养模式与方案的创新[J]. 重庆理工大学学报,2015,(2).

【教学交流】

关于学习和运用批判性思维的教学对话

Harlin、董毓

【编者按】下面是大学生 harlin 和董毓关于学习和运用批判性思维的交流。交流的论题既有理论问题,也有实际困难,既有一般性原理,也涉及科学学科的具体运用,还涉及到在学校和在职场的经验和困惑,都具有普遍性和典型的意义。交流时间跨度 2 年,双方都觉得获益很多。编者觉得这样的讨论对教师和学生都会有帮助,在征得双方的同意下,经过对涉及隐私和不重要的信息和文字的稍许编辑,并加上小标题,发表在此,并鼓励更多的这样的教和学的交流。

一、关于阅读批判性思维教材的困惑

2014 年 6 月 16 日，刘玉老师转过来一封大学生来信：

老师您好，

我是一名在校大学生，深感自己的思维品质不好，于是在同学的推荐下阅读了《批判性思维原理和方法》这本书。读完之后觉得收获颇丰。

但是，我有一个问题想请教老师。书中列举了很多实用的方法和技巧，但是在学习过程中，我并不知道什么情况下应该使用哪个具体的方法来进行思考。如果我让自己很自然跟着书上的思考步骤走的话，我很容易陷入困惑，感觉阅读速度特别慢。

老师有什么办法能帮我解决一下吗？谢谢老师。

董毓托刘老师回复：

刘老师：

该读者提出的问题，说明书中的关键，强调得不足或者不够清晰，这需要在以后改进。简单地说，批判性思维是针对是否相信一个观念（或者决定一个说法是否合适），或者要作出一个合适决定的时候进行的必要思考。这就是说，要相信一个观念，或者做一个合理决定时，你需要要做什么，那么批判性思维就是做什么。而这里的关键，就是判断这个信念和行动是否“合理”，而所谓“合理”，就是要考虑：1）要有理由证据，2）理由证据充分，而且 3）考虑了不同方面。那么这部教科书，就是围绕这几个工作展开的。读者在读书时，就以这个线索来读：首先搞清楚一个信念是否有理由，然后再开始考察理由好不好，充足与否，是否全面等。自然，在分析理由时有它的规则，分析充足性时有它的标准，寻找不同观点时也有它的要求，而这都是围绕判断这个信念是否合理的最终目标来的。

请转告这样的解答。

谢谢

二、关于阅读和学习中的思考问题

然后，大学生 Harlin 直接写信给董毓，继续进行关于学习批判性思维讨论：

老师您好，

我是通过刘老师向您请教问题的那个大学生

不知是否能请教一下您在学习过程中（或者说，在钻研一本专业书时）的思维活动过程。

在学习过程中，我的思维过程一般是这样的。对于一段内容，我先整体把握它的大意，再获取上面的关键信息。针对关键信息，我会思考一些问题，同时与大脑中的知识结构进行碰撞，形成更加丰富的知识网络。如果有一些观点性的陈述或论证，我会关注它的论证，理由等。其实我以前学习过程中很容易走神，后来发现是因为自己没有思考的习惯。读了很多介绍思考的书籍，有了很多收获，但是还是没有掌握思考的方法。

希望老师也能和我分享一下你们的思维过程。

致敬！

董毓回复：

Harlin 同学你好！

谢谢来信。不用说请教，我也谈谈我的看法。看书有两种需要，一个是消遣，读些小说什么的，这个我们不谈。另一个是学习，这个也有几种情况，读法也各自有不同重点。有一种是以获取新、大量信息为主，是吸取已有知识，那么，记忆是主要的，但理解，是不能缺少而大多数人又缺少的必要一环。所谓理解，就是努力了解信息（知识）的根据和应用原理，即信息的来源、理由和实践性。其次，有些书是教理论和方法，

那么好的读法，更是记忆的努力减少，理解的努力增加。所谓理解，就是知道：这样理论的来源、根据和应用机制（这个科学原理，这个经济规律，根据在哪里，到底怎样起作用？）。一旦掌握了理论的内在机制或各部分的逻辑关系，你很多内容就不用背诵，而是自己可以通过几个基本点推导出来。这个时候，你就是真通了。对教科书，这样的读法最好。

到底怎样得到理解？你说的方法其实是很好的一种。了解全貌整体，才能透彻了解其中的“关键信息”。关键信息的意义和理解，必须根据它和整体、和其他部分之间的逻辑关系才能理解完整。通过联系自己现有知识来理解新的观点和知识内涵，这也是有效和必要的做法。这些都对。

另外有些书主要就是来论述一种主张和立场，一种政策、行动方法。那么“理解”的要求，就是需要你有意寻找作者的意图和理由。这就是分析论证，然后进入论证评估程序：哪些理由有争议，它们是否充分，有没有例外，是否普遍适用，哪些地方说得过分，模糊空洞，和对立的观点相比，它好在哪里，等等。

还有一点，就是读书时的同情和超脱态度两者共存：一方面从作者的角度理解他为什么这样说，一方面不要跟着他的叙述过程亦步亦趋，要超然，在长时间没有拉开自己和作者的距离的时候要回一下神，问一下自己，他说的有道理吗？他说的根据是什么？然后从这样的问题，你可以展开思考，最后决定从这部书里你学到什么，注意什么，发展什么。

我的教材第三章开始的批判性阅读一节，讲的主要是关于理解和发展的需求和做法，根本的就是发现理由，评估理由和论证。不是在读每本书都要这样做，但读重要的著作，为上课的准备阅读和为写论文的阅读，应该尽量用这个做法。因为在课堂上，在论文中，你要做的讨论，就是关于他们说有多少道理，怎么样才能更有道理等等。批判性思维方法，在学校里就是学术研究的方法，就是“理解性学习-评判-发展”。

个人感受，希望你提出你的不同看法讨论。

祝好！

Harlin 回复：

董老师您好！

谢谢您的热心解答。曾经有国外的教授把学习过程分为五大步骤：获取、理解、扩展、纠错、应用。通过您的解答，我对“理解”这个环节又有了不少的收获。谢谢您。

下面说说我的一些感受。

我在国内的一所普通 211 高校上学。我喜欢看网易公开课里面，MIT 的教授们上的课。他们对于知识的传授“很吝啬”，但是他们总是用启发式的方法将一些学科的基本方法、理论、用途讲的特别透彻。这样使听的人能够将知识与思想共承，形成非常坚固的知识结构。这样，便能使人举一反三、有所创新，有所发挥。而国内的教授通常是以章、以节、以点的形式“描述”出来。国内大学教授这样的传授方式传授的只是知识，大一上的内容大二就忘了。上课也很容易陷入记忆的状态，无法思考。我感到很苦恼。一般情况下，为了跟上老师的内容轰炸，我上课的时候很难动上脑筋，只是停留在五大步骤的获取阶段。但是在课下自己看书的时候，我通常能够发挥想象力、思考力。

有人说过，我们都是站在巨人的肩膀上成长的。如果要考得好成绩，我相信，老师们绝对是我们的巨人。但是如果我去上课，听老师们在黑板上照本宣科，我觉得也挺浪费时间的。希望董老师能给我一些建议。

还有一个问题想要请问您。

您说，“读书时的同情和超脱态度两者共存：一方面从作者的角度理解他为什么这样说，一方面不要跟着他的叙述过程亦步亦趋，要超然，在长时间没有拉开自己和作者的距离的时候要回一下神，问一下自己，他说的有道理吗？他说的根据是什么？”。其实上也就是批判性思维对于知识的审视。那么，比如您的这个观点，并没有论据，只是一种描述性的观点，有人觉得有道理，有人觉得没道理（我说比如）。如果这个赞同的人并没有什么知识结构或者经验能告诉他，这个是错的。那他如何进行批判性思考？如果他大脑中本来就认为这个知识是对的，可接受的。那么他应该如何对自己进行批判性审视，才能对获取的错误的知识进行批判性思考？

敬礼！

董毓回复：

Harlin 同学你好！

你提出的两个问题都很关键、所以也很难答。

第一，你说在课下自己看书的时候，你通常能够发挥想象力、思考力，但在现在的照本宣科知识传授性的教学课堂上，你觉得很难动上脑筋，有浪费时间之感。怎么处理？

老师这样教学，出于多种原因，有的观念上认为这样才是负责教育，也有的是能力不足甚至疏懒。无论如何，这样的教学出不了主动活跃的人才。我理解你的反对。如何处理？这是难点。极端的如毛泽东的办法，老师讲得不好学生就可以不听。当然这样的做法，如果自己不是课后狠下功夫，真正融通，在老师控制的考试下难以得高分，在以考试为中心的体制中处于不利地位。较为稳健的做法是也去上课，做笔记，保证考试不差，但自己在下面要把每章的要点理解透，这个观点从哪里来、在哪里落地，它和系统中别的部分关系如何、怎样起作用，这些来龙去脉清楚了，就能善于应用，就真学到家了。不过你还可以主动出击，比如课前预习中找出问题，到了课堂上去提问，看看能否得到更有帮助的回答，甚至能改变一下老师。

第二个问题是，如果读书的人并没有什么知识结构或者经验能告诉他，这个是错的。“他如何进行批判性思考？如果他大脑中本来就认为这个知识是对的，可接受的。那么他应该如何对自己进行批判性审视，才能对获取的错误的知识进行批判性思考？”

我在教材第九章中提到，尽量根据自己的经验来思考所面对的说法是否有道理，将原来说法中的要素、关系提出来根据自己经验和想象来一一提问。当然如果自己的经验中没有不同的例子感受，确实很难提出反驳。这种情况很普遍。在这样的时候，有几种做法，一种是运用想象，因为书中的说法，很多时候是以普遍观点甚至规律提出的，那么想象反例和不适用的例外，是一个思考的方向，而且有成功可能，因为，除了极少数的情况，绝大多数“定律”都是有条件，根据具体语境而决定适用性的。第二，是不要忘了寻找和它争论的文章、书籍，弥补自己经验的不足和片面，进行比较。第三，是心理的准备，它可以改变你阅读的效果。就是一开始就相信，书中的说法是有局限的，甚至是有片面和不足的，它肯定有缺点，你的任务就是找错，不找出一两个不罢休。那么这样，你就不会容易跟着跑，时时都觉得作者有道理了。这个“挑错”的出发心理是有历史和哲学根据的，比如科学哲学家波普尔的证伪主义科学方法论就有很多论述。你以后不妨看看，批判性思维和他的哲学有深层的联系。

祝好。

三、几种学习过程和学科性学习的特点

Harlin 回复：

董老师您好，

感谢您的认真而专业的回答。对于前一个问题，我想补充几点看法。

在批判性思维中，我们经常考证论据与论证过程；理解的过程常常需问“为什么”，“实践性”等问题。这是您前面提到的。而我认为学习的过程分成三种。

第一种是没有论证、纯属机械性的记忆。

第二种是议论与观点性比较强的东西，这时需要我们考证论据与论证过程，有时还要找出歧义信息（在《学会提问》中提到），然后进行思想加工。对于第二种，通过我的或对或错的实践认知到，在数学上等理工类中，它非常好用。第一个原理为什么推出下面的第二个原理，它的论据到论点，有没有合理，有没有存在观点性假设或者描述性假设，或者论据根本无法直接论证观点。这个非常实用。

但是，也有一些没有论据的论证。比如在电路中，为什么这个回路需要一个电阻。看到电路图的时候，我必须考虑这个回路中的电阻的作用（尽管书中没写），没有它会怎么样，它的大小如何给出，它能不能被其他东西取代。这种书中没有给出论据的自我批判性思考，我认为它可以归纳为第三种：“学科性的理解”。第

二种与第三种的区别在于文中给没给出论据与论证过程。同时，我认为这时候的理解过程也不仅仅是“是什么”，“为什么”，“实践性”，这是不够的，需要伴随学科性的方法来问问题。

最后，我认为还有一种思考，就是创造性、水平型的思考。天花乱坠、奇特的思考。

期待董老师给出看法。

致礼！

董毓回复：

Harlin 同学你好！

谈到第三种学习，你用电路图例子指出，此时你会感到有需要去作出推断，但文的上下文并没给出论据与论证过程。但其实你这样做，是有根据的。你已经学了相应的学科的理论，这些理论以定律（比如作用力反作用力相等），或者因果规律（比如引力场会对物体运行产生作用）的内容构成。自然，这些定律和规律，是前人推断、概括和论证的结果。我们学习的时候，“理解”的要求，就是要促使你去了解，在“看到电路图的时候，必须考虑这个回路中的电阻的作用”这样的“习惯”后面的理论根据。比如我高中时对化学着迷，当化学课代表，很熟悉化学方程式演算，知道等号两边各原子种类与数目必须相等，因此，等号两边加数字使之相等这个作业做得很熟练，旁边同学很佩服。当然这样演算的根据是质量守恒定律，我如果只会加数字使之相等，但忘记它的理论根据，这就是没有弄懂。而且，知道背后是质量守恒定律还不够，还应该了解，它的基础和意义来自客观事实，甚至还应想想人们是如何得到这个定律的，论证的依据是什么，为什么，如果没有它会有什么后果，它的具体运用范围如何。所以，虽然书里不会写这些根据和论证，“弄通”自己看到电路图会想到电阻电流的关系这样的习惯，还是要能清楚的回答它背后的理论根据，甚至根据的根据。

祝好。

四、形成批判性思维习惯的困难

Harlin 回复：

董老师您好！

在复习的过程中，我发现了新问题。就是，要培养时刻提醒自己去思考，批判性思考，批判性理解问题真的很难。即使我经常提醒自己去思考，但还是很容易过目不过脑，一目十行，思维去跳到了别的地方去了。

不知董老师是否有过这样的经历，或者曾经指导过学生改善这方面的缺陷？希望老师能给我一些建议与方法。同时，十分感谢您这几次热心的解答，通过与您的交流，我对‘思考’这件事情有了深入的了解。我相信，在经历痛苦的改变后，我能有很大的成长。谢谢您！

致礼！

董毓回复：

Harlin 同学好！

一般都承认，虽然人的特征之一是理性，特别是在广义的层次上说，但批判性思维作为高阶思考能力，是学来的，不是天生就有的。而这个学习，应该是早比晚好，才能形成习惯。这方面西方教育是优点，从小学开始就培养研究和论证思考的习惯和能力，结果到了大学和研究生阶段，相当一部分人（不学的那部分人依然没有），自然就有宽阔和细致并举的思考“天性”。所以我在这里常常看到西方人（特别是有能力的人），思考的机敏和多面的特点，似乎天然善于假想推理，特别有意找反例，追求谨慎严密。

对我们中国学生，没有从小开始的这样的习性训练，只好作出更大的有意识的努力才能弥补。老的习惯自然很难改变，比如我教的同学，在我的批判性思维课堂上学技巧分析，做得很不错，但是到了别的课堂上，

他们不少会自然地回到老习惯上，思考变得直观和被动，那一套方法被抛到脑后。你的问题，和大家是一样的，就是，没有这样的习惯和思维“天性”。

我的劝告是，在平时，不用时时去纠正自己的习惯，只是争取达到批判性思维的最低要求：谨慎，特别是要接受观念和采取行动之前（比如在网上看到一个动感情的新闻，准备发布自己的评论时），问自己两个问题：1）这是真的吗，2）还有别的看法吗？在没有得到肯定的回答之前，不要轻易采取行动。

其次，在重要需要的情况下，比如写学期论文、学位论文、研究报告，作出人生决定时，则努力有意识、系统地运用批判性思维的方法。

祝考试好！

五、批判性思维的首要目的

Harlin 回复：

董老师您好！

我发现我其实还是有很大改观的。可能因为最近考试比较多，为了应付考试，已经没时间思考了。所以就很不仓促的总结了知识点，对于重要的内容，做了点简单的思考。所以感觉很懊恼。

但是在相对比较轻松的时间，比如昨天在跟同学谈论一个问题时，我很惊喜地发现，我居然有潜意识让我用您书上的技巧来判断观点与论证，进而反驳对方观点，论证自己的观点。

跟您分享一些我的经历，或许对您的教学有所启发。我是大二年级的学生，学自动化专业。大一暑假有一个计算机老师带我做数据挖掘（虽然时间不长）的项目，她发现了我的这些问题。我也就是从那时候开始了我的改变之旅。然后我就找了很多书，看了很多资料。在大二下学期，我终于找到了自己的问题缘由——那就是不会思考，不够灵活。通过一年的努力，可以说，我已经逐渐改变了我的思维模式，思考方法。同时，您的书给了我很多帮助，我会参考您的建议，继续努力，努力落实到行动上！谢谢您！

近日我打算重读一遍您的作品，相信会有更多启发。

致礼！

董毓回复：

Harlin 同学好！

很高兴听到你说自己有很大改观的。一个表现是更能用分析技巧来判断观点与论证，进而反驳对方观点，论证自己的观点。很好。不过我愿意强调很多人忽视的一点，批判性思维第一目的其实不是用来辩论的，而是自我批判自我完善。它以论证及其判断为中心，但却是为了让自己知道是否值得接受一个观念或者采取一个行动。在必要的时候，才用论证去向别人证明你的立场观点，获取支持，但这是第二位的。一些人学了论证技巧便到处辩论，特别是以赢得辩论为目的，结果到处树敌，寸步难行。我相信你不是这样。

你的问题和经历确实对我有不少启发。我觉得我们的交流对其他同学也可能有意义，所以，如果你不反对，我会提议我们的《批判性思维和创新教育通讯》（电子双月刊）在方便的时候登载我们的对谈。请告诉我如果你有不同意见。

祝你继续努力，在人生和职业上都不断进步！

Harlin 回复：

董老师您好！

我很愿意您将我们的对话登载到该双月刊上。如果我们的对话能对一些读者和正在寻求改变的人有所启发、有所帮助，我将十分高兴！

我非常同意您的关于批判性思维的第一目的的论述。在中国目前的科研大环境下，我非常相信，批判性

思维并不应该以驳斥别人的观点为目的。你的观点——在“学术性的精髓和规范”这一小节和您写到的“精神核心”，都是我第一次读到的，第一次读到的时候我便有了很深的感触。或许这是中国大学生迫切需要培养的一种为学和工作态度！

我近日在仔细重读您的书，我又有了一些疑问，我会在实践中感受与解答。如果董老师有时间的话，我希望还有机会能通过邮箱向董老师请教问题。

敬礼！

六、批判性思维在职场中...

两年后，2016年6月10日，Harlin 再次来信：

尊敬的董老师，

您好！

我是当初阅读了您的《批判性思维》，并向您请教了许多问题的读者。时隔两年，如今的我即将从大学毕业。正是这时，我心里提醒自己，一定要给您写一封真诚的致谢信，感谢您对一个陌生的普通大学生的帮助。

这两年，我心里一直记着当时您跟我说的：“读书时的同情和超脱态度两者共存：一方面从作者的角度理解他为什么这样说，一方面不要跟着他的叙述过程亦步亦趋，要超然，在长时间没有拉开自己和作者的距离的时候要回一下神，问一下自己，他说的有道理吗？他说的根据是什么？然后从这样的问题，你可以展开思考，最后决定从这部书里你学到什么，注意什么，发展什么。”您的这段话，我一直在回味，也努力在实践。

以前我很不满意自己，觉得自己的思维跟别人不一样，不能很严谨地思考，不能从多个角度去评判事物的真实性。自从看了您的书，和您讨论，我努力的逼迫自己“同情”和“超脱”。每接受一个重要的信息，我会从真实性和客观性来判断论据的可用性，然后再看这些论据是否足够来支持该论点，或者这些论据可以引出别的什么论点。这个推论过程有没有什么价值观假设、论证前提假设？如此一来，大部分时候，我都可以看到逻辑的缺陷。

最重要的是，您教会我的这些道理，彻底改变了我的思维方式。有了理智的思考力，我对新鲜事物的接受能力也变强了，我知道哪些东西是值得我去记忆，哪些东西是需要我去思考加工再记忆的。甚至，您教会我的批判性思维改变了我的生活。在大四找工作这一年，我在招聘会上如鱼得水，有很大部分原因是因为我的思维能力有了很大的改变。

如今我在一家网络安全公司工作，职位是售前产品，平时负责维护客户关系，与客户沟通方案细节，并参与投标竞标的核心环节。相比学院里的其他同学来说，我得到的平台还是比较大的。在此，非常感谢您在我困惑时给了我很多帮助。

再次十分感谢您的帮助。

董毓回复：

Harlin 同学好！

正好两年后接到你的来信，稍稍有点意外，却也因此感到了你和很多人的不同，除开能力，你还是一个认真的人。我感到非常可贵，并感动。我们的交流，非常有意义。先祝贺你毕业并找到有发挥和发展空间的工作！我很高兴你觉得思维能力的自我培养对你有帮助！到了企业和社会，毫无疑问它还是会的，特别是能帮助识别问题，分析信息，全面思考，判断真假和重要性，解决问题等，从而帮助你的工作立足于理性根据之上，这样你知道自己做的是对的，不会出大问题。

当然，另一方面，企业和社会，不是一个纯理性社会，是理性和非理性的混合体。你会发现，很多时候，别的因素，比如利益，情感，关系、权力等等会大量进入并起很大作用，有时候是正面的，比如使用情感、文字修饰、宣传技巧等帮助销售优良的产品；有时候是负面的，比如用那样的方法去销售伪劣产品（其实是欺骗）等等。在这个时候，理性的能力会显得渺小或受压制。我的感受是，一方面要对社会复杂有认识，事

事都去争论对错没有必要；一方面又要对自己理性能力有信心，知道真实的东西和能解决问题的知识、思考能力最后总是起决定作用的，不管那些花花绿绿的东西如何一时遮住眼帘。这个时候自信就会淡定，不用争一时长短和沉浮。我觉得，这样的几个关键态度和能力会帮助人在公司和社会上立足和超越他人：虚心好学不断自我充实；思考谨慎、全面和有条理；愿意合作帮助人解决问题。我正在构思一本关于职场上的批判性思维的小书，写入我对商场、职场的亲身观察和体验，希望我们继续就此保持交流讨论，愿意听到你的思考意见！

刘玉老师点评：

最近 PPTV 创始人姚欣（点团队顾问）给我发来一张照片，是他在听企业界的某个创新讲座时，有人发言谈到批判性思维的镜头，但我看到那张 PPT 上写的是“怀疑一切”，心里一沉，告诉姚欣，批判性思维的核心绝不能用“怀疑一切”来概括。但也无法用其他简练的词汇来描述区别。今天看到同学来信，我发现了“同情和超脱”，这两个词汇用来对应“怀疑一切”，就可以让民众感受到明显的区别。

Harlin 回复：

尊敬的董老师：

您好！

每次读到您给我写的邮件，总是感到柳暗花明、激励人心。因此，我也非常愿意把我的这些小心得分享给更多需要帮助的读者。同时，我对您现今的工作非常感兴趣——的确，像您说的，职场上的批判性思维比读书写作时的还要复杂，如何平衡好情感（情商）、利益等与理智（批判性思维）的关系无疑是一件非常难以平衡把握的事情。

举个例子，我是一个比较重义气的人，我希望与我称兄道弟的人不只是在表面上做做而已。然而有些时候，与我本来交好的人却几次让我失望。他们打听我的出身，打探我的过去，调查我的朋友圈……。我一开始挺恼火，觉得在职场上所谓的友谊肯定都是戴着虚伪的面具的——但后来我想，这样相互对立的后果绝对不愉快，那还不如多替别人想想，多为别人做点事情。当然，在这世界上，并不是所有人都值得珍惜。我不能因为一些挫折，让自己失去真诚待人的能力。我可以保留自己的真诚，也可以开一扇门给那些可爱的人。爱别人也是一种能力，特别是在职场上，没有什么比真诚的相待更能感化陌生人的。总之，平衡理性和感性的分量是职场交给我的第一课，很痛却很受用。

董老师，其实初入职场的我有许多困惑，但是我愿意以这样一个“拎不清”的状态来学习您的新文章，与您请教。希望通过这种方式的交流，做您的第一个读者，给您带来一些小启发。

董毓回复：

Harlin 同学好！

你叙述的经历，一点也不奇怪，这正是我上回说的话想传递的意思，到了企业和社会，理性的力量并不总是占上风，对此要有充分准备，不要“书生气”。根据我在西方职场的经历，利益、关系、权利的因素是很大的，办公室的权斗（office politics）是无时不在的，人的境遇和沉浮，事务决策的进行，都不总是正当、公平和有道理的。明明干得好的人不一定得到应得的表彰等等。这都有。但是，依然，只要在自己的岗位上本职工作干得好，这一点最终会起最主要的作用，而这个干的好，根本地取决于你的知识和解决问题的理性能力，而不是关系和权力。所以，对此有信心，知道最终最后是什么起作用，那就可以不为眼前风云遮住双眼，就会有定力。我看到，虽然一些人靠别的手段可以得失一时，但离开的人，最终栽倒的人，多半是自己工作干不好的人。

当然，可以从另一方面看你的经历。一个地方的人已经形成一个相对稳定的状态时，新来的人是一个未知数，不知道他会是什么样的人，是否会带来不确定、难以处理的风险，是否会成为刺头或者善于搞权势压

制其他人的人？所以这样些害怕打破相对熟悉平衡的人会自然会观察了解新来的人，甚至有时有自我保护的味道。这一点我以前没有意识，到了后来我自己遇到同样的情况时才知道这个感受。所以，也需要从对方的角度思考，理解。

慢慢来，正如你说的，多认识，同时保持自己内在的真诚。公司里有一套“行为规则”，或者叫“professionalism”，你和喜欢和不喜欢的人都以同样的合作、协调的方式推进工作，而其中只有很少的人会成为工作之外的朋友。这很正常。我们这里，很少有一起工作的人是朋友的，因为利益涉及难以处理。当然如果处理的好，这样的朋友很珍贵，很有帮助。

【教学实践】

时评文批判性思维培养策略初探

陈社教（桐城市吕亭初级中学）

【摘要】在平时的教学中，往往让学生写一些时评文，它是针对现实生活中的重要问题直接发表意见、阐述观点、表明态度的一种特殊的议论文。在时评写作的过程中，往往从以下几方面对学生进行批判性思维的培养：多角度审题立意、辩证角度析问题、层层深入地说理、联系现实求拓展。

【关键词】时评文、批判性思维、多元思维、辩证思维、纵向思维、横向思维。

引言

近年来，全国各地高考作文趋向于选取现实生活中的时事类事件作为材料，要求考生“结合生活体验与思考”，对相关事件“表明态度，阐述看法”。《义务教育语文课程标准》（2011年版）也强调“写作要有真情实感，力求表达自己对自然、社会、人生的感受、体验和思考。”“写简单的议论性文章，做到观点明确，有理有据。”鉴于以上原因，我决定一改以往教学的弊病，不能一味为中考而教学，应该对学生进行一些议论文写作训练，注意培养学生批判性思维的能力，把眼光放远点，对学生未来学习生活负责，为学生终身发展做好铺垫。

笔者在平时的教学中，往往让学生写一些时评文，“时评”是“时事评论”与“时政评论”的略称，是针对现实生活中的重要问题直接发表意见、阐述观点、表明态度的一种特殊的议论文。“时评”可以取材于新闻报道，对新闻事件和人物发表议论，也可以就“身边”事、“心头”事发表意见，只要是关于当下的意见，就是“时评”。

在时评写作的过程中，笔者从以下几方面对学生进行批判性思维的培养。

一、多角度审题立意，培养学生的多元思维

众所周知，一事情会涉及不同的主体。因此，对于时评文，我们可以从不同的涉事主体出发，采用多

向辐射的思维方法围绕材料展开多角度立意，引发不同的议论角度。既可以着眼于甲事物立意，又可以着眼于乙事物立意，还可以着眼于甲乙两事物的关系立意。

如：笔者让学生针对今年里约奥运会中国女排夺冠一事，写一篇观后感。在指导时主要让学生从材料中确定好自己的文章立意，引导学生采用多向思维。

1.从郎平教练这个角度立意，有如下几种：

(1) 教练既要有精湛的专业技术，又要就高超的教学艺术。

(2) 从郎平教练：“单靠精神不能赢球，还必须技术过硬。”这句话立意——“生活需要智慧”。

(3) 从郎平教练：“不要因为我们赢了一场就谈女排精神，也要看到我们努力的过程。”这句话立意——应该注重过程细节。

(4) 从郎平教练：“这种生死球，紧张有什么用啊？放开打吧，咬她一口是一口，不能让她轻易赢得比赛。虽然我水平可能比你低，但不能让你随便欺负。”“‘女排精神’不是赢得冠军，而是有时候知道不会赢，也竭尽全力。”这两句话立意——坚持到底，竭尽全力，不管输赢，都能体现女排精神。

2.从女排姑娘角度立意，有如下几种：

(1) 爱拼才会赢。

(2) 要有坚持到底的精神。

(3) 要有良好的心态。

(4) 要有过硬的技术。

(5) 要有团结合作的精神。

3.从网友角度立意，有如下几种：

(1) 成功是志向。

(2) 卓越是追求。

(3) 勇争第一应该是女排不变的信念。

4.从团队这个角度立意，有如下几种：

(1) 没有最好的个人，只有最好的团队。

(2) 要有团队意识，团队的利益高于一切。

上面是针对里约奥运会中国女排夺冠一事，进行的审题立意，是从不同的涉事主体出发，让学生进行多元思维，包容异见，得出不同的立意，然后从中选择最优的一个，进行构思，成就美文。

还可以联系事物（对象）进行的正面立意、侧面立意、反面立意等等。

以上是从不同的两方面引导学生审题立意的：一是从涉事主体角度；二是从事件的正面、反面、侧面立意的。这两方面都能有效地培养学生的多元思维，对学生的批判性思维的习惯的形成起到了不可估量的作用。

二、辩证角度析问题，培养学生的辩证思维

在平时的教学中，有意识地捕捉课内课外练笔的契机，让学生针对某个问题、某个生活形象或生活

中某个事件等等，表明态度，阐述看法，从而提高学生的思辨能力、让写作更具理性色彩！

如：笔者一次正准备去上课，就隐隐约约地听到一位正在打闹的同学叫喊老师的绰号，我作为一位语文老师，心想完全可以针对这一现象，让学生尝试一下“一事一议”议论文的写作，题目就是“小议起绰号”。可以在论点提出时培养学生的“多元思维”；在分析问题的时候注意培养学生的“辩证思维”。这次就涌现了不少论点新颖的文章，如：起绰号要具有艺术性；起绰号要起富有正能量的绰号；起绰号听绰号都要有良好的心态等等。分析问题时更涌现了不少带有思辨色彩的好文章。

从正面论述，针对许多人对起绰号的贬抑观点，提出富有正能量的绰号还是可以的，如：马及时的小学老师王玉琳，有着一个非常有趣的绰号——王几何，这缘于他对数学的近乎痴迷的热爱，才“得此殊荣”。“王几何”就是一个具有艺术性的绰号，它巧妙地运用数学名词，表现了“王几何”这位老师高超的教学艺术。而且这个绰号，融进的是同学们满满的肯定与尊重，充满了正能量。这个绰号不仅能给人带来美的感受，同时还能起到鞭策自己、激励自己的作用，对一个人的一生都可能产生深远的影响。

从反面论述，针对很多人由于沉溺于起绰号而淡漠了友情的现实，提出“起绰号要具有艺术性，负能量的绰号还是不起为好”的观点。如：有些同学给年龄偏大的女教师的绰号却是“老奶奶”。这个绰号给人留下的第一印象便是不尊重。若是在公开场合就这样直呼绰号，会令人十分尴尬。会使人产生不悦，影响老师一天的心情。久而久之，使老师厌烦，可能也会影响学生在老师心目中的好感……最后吃亏就是我们自己。看得出“老奶奶”便是一个没有“艺术性”的绰号，没有考虑过当事人的感受。这样的绰号，对个人产生的影响会很大，传递的也只是一种“负能量”。

学生在思辨中，认识到起绰号要注意正能量地传播，再就是它不应成为学生生活的主旋律。希望大家适可而止，给老师一个微笑，给朋友一个拥抱，给同学一个问候，重新唱响充满和谐的校园“主题歌”。

三、层层深入地说理，培养学生的纵向思维

我们在探究事物间的因果关系，探寻问题产生的原因时，不妨可以采用剥茧抽丝的方法，注重对事物意义的纵深挖掘，学会追因问果、追根溯源，多问几个“为什么”，把分析论述的思路引向纵深方面发展；或者由近及远、由表及里、由浅入深，从多角度、多层次，全方位加以剖析，比如从主观到客观、由文化到政治、由家庭到社会、由简单到复杂，找出问题的根本原因，把原因和结果之间的关系厘清弄透彻，看到底是一果多因、一因多果、同因异果、异因同果还是互为因果，这样会比一因一果的论述层次显得更加有力而深刻。

如：有一次一位老师的课堂出现了学生顶撞现象。

情景如下：

师：你这样写怎么行呢？只写一个词语？

生：我写了呀？就在这里。

师：要放在一起写完整，便于以后看的。

生（反问道）：你给我写的时间了吗？

师：你昨晚也有时间呢？你写了吗？你这样的态度，那以后我只好不去管你了！

生（坚定地）：不管就不管！

一场对话下来，惹得师生都不愉快。待自己冷静下来，想想何不趁此机会，让全班同学针对这一现象写一篇小时评文，分析一下出现这种现象的原因，也好以后不再出现。学生在分析论证时大致分析出以下原因：

1. 学生往往过于冲动，克制自己的情绪能力较弱。

2. 现在的孩子，搞学习就是不够严谨，他们（她们）不会认为学习是唯一的出路，现实也确实如此，人人都有自己的兴趣爱好、自己的理想！再就是现在的学生是吃不了苦的，他们个个处在优裕的生活条件中，有父母的呵护、爷爷奶奶的呵护、外公外婆的关爱……尤其自己关爱自己！

3. 00后的学生往往不会懂得在课堂上尊重老师的，不会知道他（她）会影响同学们的时间的，他（她）就是我行我素，以我为中心！

4. 学生可能不喜欢这位老师上课，导致学生不喜欢语文这一科。

5. 教师自己往往有点急躁情绪，恨铁不成钢。遇到学生作业的问题，不能冷静的处理，有时言语上过于强硬，学生受不了。

6. 教师自己要要进行反思，提高自己教书育人的水平，让学生“亲其师、信其道”。

大多学生能够巧妙地抓住事物间的内在因果关系，多角度、全方位地展开了分析说理。尤其透过现象看到了本质，同时还在此基础上，指出了解决问题的方法。学生思维辩证、犀利而深刻，可谓逐层深入地开展了论述，这就是一种纵向思维的实践尝试。更为称道的是学生针对“顶撞这一现象”，就此分解出不同视角的“原因”来多角度、全方位分析说理。相当中肯，颇富智慧。

四、联系现实求拓展，培养学生的横向思维

为了增强时评文的思想深刻性，使文章更具现实意义（这也应当是时时评文的考查目标之一），时评文还须在就事论事之外，联系现实作拓展议论。也就是人们常说的横向思维。它是把事物放到普遍联系和相互作用的过程中，在“关系”的展开过程中，去观察事物运动的特点和它的本质。它之于作文，就是横向比较，能使学生迅速的把握事物各自的特点，进而了解事物的本质，从而作出准确的分析论断。

如，针对最近两个美国老人竞选总统一事，我们除了从事件的影响上提炼出“人活着要有一种精神”“在努力地过程中要永不言弃”等话题之外，还应当进一步拓展，提炼出一个人或一个集体或一个团队“要敢于向别人学习”“要敢于接受挑战”“要敢于承认失败”等话题。据此，还可做如下论述：为理想奋斗绝对值得；人生永远没有太晚的开始；永远活出生命的诗意和尊严；人生不但是一个会讲故事的人，还应是故事的主角；为实现人生理想要付出百倍的努力等等话题。

余党绪老师认为批判性思维有三方面的特点：多元、理性、温和。感觉以上四方面，如果不是孤立运用的，而是互相交叉，互相融合，相辅相成地进行，那其实就是自然无痕地对学生进行了批判性思维的培养：审题立意时的多元思维；分析问题时的理性思维；成就文章时的温和理智等等。这里不揣浅陋，以求方家指正。

【活动讯息】

第八届全国批判性思维和创新教育研讨会及培训班 预备通知

批判性思维是素质教育的核心部件，是创新能力的重要组成部分，是实现中国复兴梦的必备条件。为推进批判性思维研究和交流，发挥批判性思维教育在深化教育改革、推进素质教育工作中的应有作用，探索创新人才培养的有效方法和实施路径，教育部高等学校文化素质教育指导委员会批判性思维和创新教育分指导委员会（筹）与青岛大学哲学与历史学院、教务处决定联合举办全国第八届批判性思维与创新教育研讨会。

一、会议主要议题

- (1) 研讨批判性思维的理念、方法、技能及测试等问题，交流最新研究成果；
- (2) 分享批判性思维课程建设情况及在各门课程中融入批判性思维品格、技能培养的经验；
- (3) 探讨批判性思维对商务、公务尤其是双创的作用和培训路径。

二、适合参会人员

批判性思维研究者和批判性思维课程任教者，有意提升自己或他人高端思维品格和技能的其他领域研究人员和其他各门课程任教教师及商务、公务人员。

三、会议论文

请于 5 月 20 日前提交论文或论文提要，以便会议组织与安排。

四、会议会务

会议日期：2018 年 7 月 14 日至 15 日

报到日期：2018 年 7 月 13 日

会议地点：青岛大学

参会费用：会务费 700 元，旅费和住宿费自理。

住宿安排：青岛大学国际学术交流中心（住宿费在正式通知中列明）。

回执发送与期限：请于 3 月 20 日前将回执用电子邮件发送会务组联系人。会务组收到回执后均会回复。如果没有收到回复，请联系我们。因夏季青岛游客多、会议多，住宿紧张，需提前几个月定好会场和住宿，务请不要超过期限。

五、批判性思维培训班

拟于 7 月 8 日-13 日举办，培训费 2 千元/人。

六、正式通知

将于 6 月 10 日之前发出。

建议、咨询接待人：[宫振胜, 326307686@qq.com](mailto:宫振胜,326307686@qq.com), [18006481193](tel:18006481193)

回执、论文接收人：杜增超, 1204458097@qq.com, 15621192476

任宇璇, 527253867xuan@sina.com, 15969862912

联系地址：青岛市崂山区青大一路 16 号，哲学系，邮编 266071

教育部高等学校文化素质教育指导委员会
批判性思维和创新教育分指导委员会（筹）
青岛大学哲学与历史学院、教务处
2018 年 1 月 6 日

2018 年全国批判性思维教师高级培训班预通知

批判性思维，是创新人才不可或缺的基本素质；发展批判性思维教育，教师队伍是关键。批判性思维教学与一般知识传授型教学不同，有自身的方式和特点。批判性思维教师需要具备相应的观念、认识和技能，才能完成这项教学。为了持续引入国际先进的教学理念、内容和方式，培养更多对批判性思维有准确、完整、深入的理解，能有效从事批判性思维教学的教师和教练，教育部高等学校文化素质教育指导委员会批判性思维和创新教育分指导委员会（筹）拟在历届培训班成功经验的基础上，与青岛大学哲学与历史学院、教务处联合举办 2018 年全国批判性思维教师高级培训班。

具体安排如下：

一、培训时间：2018 年 7 月 8 至 13 日，共 6 天。7 月 7 日报到（学员可选择随后参加 7 月 14-15 日的第八届批判性思维和创新教育研讨会）。

二、培训内容及日程：正式通知中附加

三、费用：培训费每人 2000 元（缴纳培训费者免会议费），旅费和住宿费自理。

四、住宿安排：青岛大学国际学术交流中心。

五、培训班人数：30-40 人

六、报名方式与录取

4 月 1 日前将申请表（详见下页）用电子邮件同时发给以下联系人：

宫振胜： 326307686@qq.com, 18006481193

杜增超： 1204458097@qq.com, 15621192476

任宇璇： 527253867xuan@sina.com, 15969862912

联系地址：青岛市崂山区青大一路 16 号，哲学系，邮编 266071

因名额有限，拟根据申请条件选择录取，敬请谅解。

教育部高等学校文化素质教育指导委员会
批判性思维和创新教育分指导委员会（筹）
青岛大学哲学与历史学院、教务处

2018 年 1 月 20 日

2018 年全国批判性思维教师高级培训班申请表

2018 年 7 月 8 日—7 月 13 日

一、基本信息与住宿要求

姓名		性别		年龄	
手机		单位/住宅电话 (不必须)			
E-mail					
工作单位 (含院系)				职称/职务	

主讲课程								
通讯地址						邮编		
住宿要求	标准间 单住		标准间 合住		单、合 均可		无要求或 自行解决	
住宿时间	入住时间				退房时间			
备注								
说明	(1) 如果参加批判性思维教学研讨会请注明。 (2) 因房源等问题, 住宿要求实现上可能有困难, 会有调整, 敬请谅解。							

二、主要教学经历与申请理由

(申请理由包括: 对批判性思维的了解, 参加培训班的理由, 对本届培训的期待, 以及未来的计划等。对因名额有限, 此项陈述将作为录取时的参考条件。)

--

回执接收人: 杜增超, 1204458097@qq.com, 15621192476
任宇璇, 527253867xuan@sina.com, 15969862912

第三届全国基础教育批判性思维教学研讨会暨 第三期全国基础教育批判性思维教师研修班 通 知

批判性思维 (Critical Thinking) 是 21 世纪人才的必备素养, 已为全球各国教育界高度重视。

教育部新颁布的《高中课程标准》前言指出, 我国面临着经济、科技的迅猛发展和社会生活的深刻变化, 新时代社会主要矛盾的转化, 新时代对提高全体国民素质和人才培养质量的新要求, 因此重新修订了普通高中课程方案和课程标准, 构建具有中国特色的普通高中课程体系。

教育部长陈宝生在 2017 年全国教育工作会上的工作报告中指出, 我国教育发展站在了新的历史起

点，要开拓创新、积极作为，开创中国特色社会主义教育新局面，大力弘扬中华优秀传统文化，破解课业负担重、题海战术、死记硬背等“老大难”问题，培养适应民族复兴、大国崛起的一代新人。

在新的形势下，新的高中课程标准发生了重大变化，明确提出了各学科的核心素养，更加注重的学生思维能力的提升、发展和创新能力的培养。新的高考方案也更加注重批判性思维能力和传统文化的考查。2017 年高考全国卷、北京卷中的语文、化学、生物等学科已经开始了逻辑思维、批判性思维能力的考查。

为了推动新课程改革的深入发展，推动新高考评价的科学化发展，加强高校与中小学校的合作与交流，教育部高等学校文化素质教育指导委员会批判性思维和创新教育分指导委员会、中国逻辑学会逻辑教育专业委员会协同江苏省常州高级中学、中华书局经典教育研究中心、沪浙苏皖“新语文圆桌论坛”组委会共同举办 2018 年第三届全国基础教育批判性思维教学研讨会暨第三期全国基础教育批判性思维教师研修班。

大会将邀请国内外著名批判性思维教育专家、制定新课标的专家参会做大会报告，邀请批判性思维教学领域的专家开设研修课。

一、研讨会主题：

批判性思维、传统文化与新课程标准

二、主要议题：

1. 基础教育领域培养批判性思维、继承与发展传统文化的意义
2. 在学科教学中培养学生批判性思维能力和继承与发展传统文化的策略与方法
3. 中小学生对批判性思维水平的测试
4. 批判性思维水平在新高考中的体现和应对

三、参会对象：

全国各地教育管理部门领导、中小学校和骨干教师、高校教师及研究生、其他关注批判性思维教育和传统文化的同好。

四、会议时间：2018 年 7 月 17—18 日

五、研修班时间：2018 年 7 月 19 日—23 日

六、会费：600 元/人。本费用包含会议资料，会议期间用餐，以及其他会务费用。不包含参会人员的交通、住宿费用。

七、培训费：2000 元/人。包含培训资料和午餐。不包含参加培训人员的交通、住宿和其它餐饮费用。

八、报名方式：

请于 2018 年 7 月 1 日前将参会、参加培训班的回执（详见下页）发到以下邮箱：邮箱：ljyy2017@163.com

九、联系人：

欧阳林老师 电话：189-6118-9125

刘卓一老师 电话：15720622107

冯健老师 电话：18961189069

（备注：具体会议通知及流程将在收到参会回执之后发送到您的邮箱中）

教育部高等学校文化素质教育指导委员会
批判性思维和创新教育分指导委员会
中国逻辑学会逻辑教育专业委员会
江苏省常州高级中学
中华书局经典教育研究中心
沪浙苏皖“新语文圆桌论坛”组委会
2018 年 2 月 23 日

2018 年第三届全国基础教育批判性思维教育研讨会暨 第三期全国基础教育批判性思维教师研修班

回 执

单位名称	(开发票名称)				联系人	
详细地址					电 话	
姓 名	性 别	民 族	职 务	职 称	手 机	电子邮箱
<p>备注：</p> <p>由于会场接待能力有限，为确保参会席位，请尽量于 2017 年 7 月 1 日前将回执发送至此邮箱：ljjy2017@163.com</p> <p>统一报名人数超过 8 人时可自行添加行数；</p> <p>住宿、研讨会和培训所在地交通方便，请参会者和参加培训人员自行选择交通工具前往。</p>						

【版权与征稿】

版权

本刊版权为作者所有。任何机构或个人如需以任何形式转载本刊文章，请通过编委会与作者联系，取得同意后须注明文章来源。

所有文章仅代表著作者本人观点，并不一定反映本刊或本刊编委会的观点和立场。

主办单位 批判性思维和创新教育研究会（筹）
 主编单位 《批判性思维和创新教育通讯》编委会
 执行主编 林胜强
 承办单位 四川师范大学

主 编 董毓 年度主编 宫振胜
 副主编 刘玉 谷振诣 朱素梅 仲海霞 卢文丽

发行地址 华中科技大学启明学院
 问题建议等请寄发行邮箱：CTnewsletter@163.com

征稿启事

《批判性思维与创新教育通讯》为“批判性思维与创新教育研究会”会刊。批判性思维与创新教育研究会是一个专注于学术和教学交流的网络和协作组织，它的目标是将批判性思维和创新教育全面融入到我国的教育观念、体系和实践中，为培育创新型人才和理性社会提供急需的血液和营养。

为了能更好的与大家进行交流，非常欢迎您将有关批判性思维研究和教学的稿件（无论是否已发表）寄给我们，与全国同行分享，并相互进行学术切磋。在此《批判性思维和创新教育通讯》编委会对您为促进批判性思维教育在国内的发展做出的贡献表示衷心的感谢。

来稿请寄至发行邮箱：CTnewsletter@163.com 或者
 编委会邮箱：ppxsw-editor@groups.live.com。

订阅或停订本刊请寄至编委会邮箱。