

批判性思维与创新教育通讯

Critical and Creative Thinking Education Newsletter

第20期

2014年11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

【专题报道】

如何推动批判性思维教育 张心怡 王庆环 2

【思想论坛】

提升文化自觉 培养批判性思维..... 胡显章 4

【学术研究】

当代批判性思维理论的理性观

——一个批判理性主义的视角研究 董毓 7

解读“批判性思维” 李剑锋 胡琴 15

“批判”的核心究竟是什么？

——“批判”概念的辨析 陈君华 18

【教学实践】

东北大学《批判性思维》课程教学的理念和模式..... 赵亮 27

以批判性思维夯实大学生的媒介素养..... 高萍 31

【会议通知】

第五届全国批判性思维教学研讨会预备通知..... 38

2015 全国批判性思维教师培训通知.....39

【专题报道】**如何推动批判性思维教育**

张心怡 王庆环（光明日报记者）

“批判性思维教育和一般的专业知识教育不同，它更偏重的是一种素质的培养。”7月22日至23日，第四届全国批判性思维教学研讨会在北京大学举行。华中科技大学原校长、中国工程院院士李培根，美国伦斯勒理工学院认知科学系教授杨英锐、《批判性思维原理和方法》教材作者董毓，以及来自北京大学、清华大学、中国人民大学、中国青年政治学院、汕头大学等多所院校的专家与会，围绕如何推动中国的批判性思维教育进行研讨。

一、批判性思维教育应作为一种素质教育

“批判性思维是国民必需的素质之一。”华中科技大学客座教授董毓提出，若想培养创造知识的学生，应扩展批判性思维教学内容。以创新为导向的批判性思维教育，除了现有的批判性思维课程中所包括的论证逻辑部分，还应该扩大范围，一方面包括品德和技能的结合，另一方面在技能中，还应该包括有助于解决问题和学术认识创造的素质内容，比如信息分析能力，具体思考的意识和能力，深入思考能力等。“中国的科技创新和文化发展必然需要这样的素质能力，而中国学生尤其缺乏它们。基本素质的缺乏就好像细胞没有活性，那机体还会强壮吗？作为教育工作者，我们应该以培育人的发展和社会需要的人才为出发点来工作。”

一般来说，素质教育体现在教育的各个环节。北京大学哲学系教授刘壮虎认为，批判性思维能力作为一种素质教育，也应该体现在整个教学中。但是，由于我们的教育还没有真正转向素质教育，也因为受传统的影响，我们的思维习惯特别缺少理性，所以需要一门专门的课程来提高学生的批判性思维能力。他特别强调，批判性思维本质上是一种素质教育，所以千万不能将之异化为传授某种必要的逻辑知识的公共课，而是要在教学的各个环节都应该有所体现，要和以传授知识为主的课程有较大的区别，更应该提倡学生的参与和实践，而且还需要有独立于课程教学的测试。

二、批判性思维教育重在“以学生为主体，激发自主性”

在开展批判性教育时应采取怎样的有效方式？多名专家纷纷表示，以学生为主体是关键，要激发学生自主学习的能力，运用批判性思维思考，而不仅仅是掌握专业理论知识。

华中科技大学前校长、中国工程院院士李培根认为，创新教育不是奢侈品，创新教育更不能只限于重点大学和优秀学生，“要让每个学生都知道自己的潜能有多大。”因此，让学生自由发展比因材施教更重要，问题视野比知识视野更重要。教育者自身首先要有批判性思维，在思想和教育方法上要首先以学生为中心，有“学生主体意识”，真正以学生为本，这是培养创新精神和多样化人才的根本途径。

“批判性思维并非理论性知识，而是实实在在的工具。用批判性思维教批判性思维，在学习批判性思维的过程中运用批判性思维，更能在教学过程中对学生产生潜移默化的影响。”肇庆学院政法学院淮芳老师对批判性思维的运用有自己的体会：通过讨论式教学让学生参与教学过程，形式上可采取学生讨论，教师与学生讨论，教师之间讨论、学生参与，等等。课堂上教师要设置学生感兴趣的话题让学生讨论回答，或由学生就一个主题自主设置问题，充分感受如何提出问题，再由其他同学回答该提问，从而进一步运用批判性思维。在“教师讨论”教学中，通过邀请多位教师对同一话题从不同角度发表不同的理解，能让学生知道学术研究并非一家之言，可以有不同的研究角度和方法，并且在选择过程中让他们感受独立思考和批判性思维的重要性。

华中科技大学教科院副教授于海琴认为，当前大学教学面临的危机是，课堂缺乏吸引力，逃课、玩手

机，教学效率低。导致这一现象的原因是“知识论”教育观念根深蒂固，教学过于强调知识的准确性和权威性，忽视学生对知识多样性和创造性的探讨。她指出，培养学生的批判性思维，要在教学目标上以激发学生主动探讨知识为目标，而不是以掌握知识为目标。引导学生不仅仅了解现在的知识是什么，还要追寻知识产生的经验基础、方法和逻辑过程。

三、用批判性思维工具解决实际问题

在香港城市大学“三创、三新、三动、三力”（3333）课程大纲中，创造、创新、再创业（即“三创”）三个阶段对应具体的结果和期待：新想法、新产品和新企业（即“三新”），以及相应的教学内容：动脑思考、动手参与和动脚走向社会（即“三动”），不同阶段对应的是三种不同的能力，即想象能力、动手能力、领导能力（“三力”）。系统工程及工程管理学系孙洪义博士介绍，在课程的各个阶段，批判性思维作为贯穿始终的思维方式，在其中得到了很好的运用。

南开大学公共英语教学部的李蜜老师介绍，南开大学设计并实施了“伯苓学院”大学英语教学实验项目，研究包括教师能否突破学界对通用英语和专门用途英语、大学英语的工具性与人文性等争议，将语言综合运用能力、批判性思维和跨文化交际能力等的培养融合在一门课里；教师在设计课程大纲时，统一高标准的教学架构与可实现的细化目标、平衡教师的课堂引导和学生的自主学习，促进学生通过英语学习主动适应未来。四年多的试验证明，该项目在提高拔尖人才的培养质量，实现教师理念创新、个性化课程设计、有效教学实施等方面取得了一定成效。

专家们相信，作为一种实实在在的工具，批判性思维可以在各个领域应用，促进问题的解决。“经历了高考洗礼的当代大学生在标准答案的驯化下其思维模式受到一定影响。新媒介时代，他们与生俱来的‘萌’最易反思，‘屌’也易逆袭，具备养成批判性思维的元素和条件。”北京印刷学院新闻出版学院广告系副教授高萍分析，当代媒介语境为批判性思维训练提供了各种题材，在“所见-所信-所爱”的心理接受过程中，批判性思维能力的教育和训练能够帮助大学生找回原本求真、求善、求美的主体性思维素质，助力他们成为当代高端理性群体和社会精英。

北京林业大学人文学院路军教授则建议，大学生在是否应该选择创业，乃至在商机判断、经营方式、合作伙伴对接等方面急需批判性思维训练，比如要有创业理想，不能轻信“一面之词”，不能耽于“一厢情愿”等，在创业相关种种问题上，要形成实事求是的独立性、理性认识，这样才易走上成功的创业之路。

（原载 2014 年 07 月 29 日《光明日报》15 版）

【思想论坛】

提升文化自觉 培养批判性思维

胡显章（教育部高等学校素质教育指导委员会顾问）

【编者按】本文为胡显章顾问 2014 年 7 月 22 日在全国第四届批判性思维教学研讨会的发言

各位专家、各位老师、各位同学、朋友们：

首先对第四届全国批判性思维教学研讨会的召开，表示祝贺！

随着中国向创新型国家转型和民族复兴步伐的加快，人们对批判性思维重要性的认识不断加深，批判性思维教育逐步成为中国高校素质教育的一个重要关注点。而且，令人感到高兴的是，批判性思维教育受到国家领导人的关注。习近平同志在北大“五四”座谈会上指出：培养社会主义核心价值观要在勤学、修德、明辨、笃实四个方面下工夫。强调要明辨，会宽容，会自省、会自律、会思考、善于分析、正确抉择。这些都是批判性思维所倡扬的基本原则。

十分感谢一批有识之士为推进中国批判性思维教育教学所进行的开拓性努力，正如将近 20 年前开始在中国高校推进文化素质教育一样，新近几年批判性思维教育的兴起，也将对我国高等教育产生历史性的影响。实际上，批判性思维教育的兴起正是文化素质教育向纵深发展的实际步骤和重要标志。

下面就批判性思维谈一点认识，参加研讨。

批判性思维是人类进步的思维武器，在人类进步史上的一些重要发展阶段，都可以找到倡导批判性思维的印迹。一般认为批判性思维直接来源于西方文化，批判性思维的发展是西方哲学思想和教育思想发展的组成部分。古希腊哲学家教育家苏格拉底继承发展了爱利亚学派的论证方法，提出了探索知识的问答法，主张并践行通过思辨、讨论发现真理。这被视为批判性思维教学法的最初发端；中世纪被称为“现代哲学之父”和“近代科学始祖”的笛卡儿为促使人成为自然界和自身的主人，提出“系统怀疑方法”，批判经院哲学和神学，对欧洲哲学、科学和社会的进步产生了重大影响；德国思想家哲学家康德在其《纯粹理性批判》《实践理性批判》和《判断力批判》系列论著中提出了系统的批判哲学观，他强调“教育之目的就在于使人成为人”，突出人的主体性和人本主义精神，他批判把受教育者当成知识容器的观念，批判把人当成工具的观点，倡扬理性和人的自我批判，在批判过程中将逻辑理性与思辨理性结合起来，将仰望星空追求真理和心中的道德法律统一起来，他的哲学观、教育观产生了广泛而久远的影响；20 世纪初叶美国实用主义哲学家、民主主义教育家杜威为适应美国社会的历史转型，提出教育的价值在于通过人的成长来促进社会的进步，主张激发人的智慧，发展人的精神生命，将人的解放和社会的民主进步、科学技术的发展连接在一起。杜威认为，认识论所关心的不只是知识问题，更重要的是认知问题，他批判了传统的教育思想使受教育者以“知识旁观者”实现认知过程的理论，提出了“发现问题-分析问题-提出假设-确定假设和验证假设”思维五步法，他的教育思想奠定了美国现代教育的重要基础。这些都成为当今推进批判性思维教育的重要精神财富。

恩格斯在《自然辩证法》中提出“一个民族想要站在科学的最高峰，就一刻也不能没有理论思维。”这个理论思维就是哲学思维。“哲学是一种‘反思’的思维活动，或者说，是一种‘反思’的思维方式。因此，只有在‘反思’的意义上，才能够理解作为哲学基本问题的‘思维和存在的关系问题’”。从认识论视角看，哲学是以反思的方式思考哲学自身和人类的现实生活，这种“反思”的方式就是批判性思维。马克思认为唯物辩证法“对现存事物的肯定理解中同时包含对现存事物的否理解”，“辩证法不崇拜任何东西，按其本质来说，它是批判的和革命的。”“在哲学的反思中，所有的思想都是反思的批判对象。哲学批判所要实现的，是整个思想逻辑层次的跃迁，也就是实现人类的思维方式、价值观念、审美意识和终极

关怀的变革”，（见孙正聿：《哲学通论》），所以，以哲学的批判思维思考高等教育带有整体性的战略意义，不仅影响教育的认识论哲学基础，还影响政治论哲学基础和生命论哲学基础。

当今创新思维得到越来越多的关注，因为创新思维是创新实践的基础和前提，而创新思维是建立在哲学的批判性思维基础上的。西方在古希腊理性精神的传统上形成了逻辑思维进而发展了批判思维。上世纪 70 年代开始，在西方一流大学中，普遍倡扬批判性思维教育。1991 年，美国《国家教育目标报告》明确“应培养大量具有较高批判性思维能力、能有效交流、会解决问题的学生。”将批判性思维能力当作重要的教育目标。美国加州大学索诺玛分校批判性思维与道德批评中心保尔教授断言：“批判性思维应当成为构成 21 世纪教育的本质性基础。”1998 年联合国教科文组织发表《面向 21 世纪高等教育宣言：观念与行动》，第一条明确指出：“教育与培训的使命是培养学生批判性和独立的态度。”由此，北美高校设置了许多批判性思维的课程，并努力将批判性思维体现在教育全过程。相比之下，中国高校缺乏必要的自觉和实践。

我们在考虑中国批判性思维的历史发展和现状时，不能取虚无主义和一概否定的态度。实际上，儒家典籍所倡导的“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”体现了中国古代学人对批判性思维的追求，在中国教育历史乃至当今中国高等教育都有积极影响。从战国时期齐国稷下学宫所体现的学术自由，相互兼容的风范，到岳麓书院“朱张会讲”自由讲学、互相讨论、求同存异，体现“疑误定要力争”的追求真理的精神，一直到 2005 年开启的湖南大学“明伦堂讲会”，以“承朱张之绪，弘湖湘学统，沐书院清风，谈天下学术”，通过学术交流与自由辩论，拓展学术视野，活跃学术气氛，促进理论创新。我们不难看到中国学人身上宝贵的批判性思维表征。从历史长河来看，在中国封建集权的境遇下，统治者推崇的是被曲解了的“民可使由之，不可使知之”的治国之术，批判性思维未能得到普遍的倡扬。加上中国传统文化缺乏科学实证与逻辑推理以及过于强调师道尊严，不利于批判性思维的传播和养成。同时，从中国高校学生的批判性思维现状看，整体上是存在不足的，但是，也有不容忽视的特色。加拿大国际比较教育著名学者许美德教授，对中国教育有着深入系统的研究，去年 5 月在接受中国教育报采访时谈到：“西方社会有一部分人宣称中国人缺乏创意、思维僵化，我却不以为然。中国学生的创新更多地体现为更深入的观察、更审慎的思考和一种三思而后行的理念，在综合考量各方之后独立作出抉择，在他人的观点和自己的个性之间巧妙地寻求平衡正是中国人的大智慧，这是一种不同价值观影响下的选择。”她说：“哈佛大学的教授霍华德·加德纳初来中国研究教育时，对于‘中国学生习惯模仿’这一观点深信不疑。但随着实践的深入和教学观察，他发现在所谓的模仿中，中国孩子们在细节上做出了自己喜欢的调整。虽然不那么张扬，却昭示着柔性的力量和不输西方学生的个性。因此，我想，简单地认为中国传统文化压制创新的观点稍显粗暴，不够理性。我认为，小组合作、课堂展示、角色扮演等方法都有利于创新人才的培养，但最关键的还是如何界定‘创造力’，发现中国学生自己的创新形式和表现方式，再根据这些特点提供创新支持条件，才能够事半功倍。”我引用许美德教授的话，并非否定中国高等教育存在批判性思维薄弱的问题，而是认为我们在运用批判性思维来剖析中国教育的时候，应该持辩证的一分为二的实事求是的态度，善于从我们的实际出发扬长避短、学习他人，探索具有自身特色的路径，而这正是理性的批判性思维的应有之义。刚才高教司韩司长强调，我们的批判性思维教育要努力与立德树人、贯彻社会主义核心价值观相结合。实际上，我们的文化素质教育一直努力提倡工具理性与价值理性的相结合，科学教育与人文教育相结合，为学与为人相结合，相信坚持从中国实际出发，实现综合创新，我们可以发挥好批判性思维教育的后发效应，可以做得更好，我们应该有这样的文化自觉和自信。

现今中国高校，开始注意到倡扬批判性思维的重要性。华中科技大学率先将批判性思维的教学方法与教学内容引入校级平台课，并大力向全国高校辐射批判性思维教育理念，推进中国高校批判性思维教育的研讨。在清华大学，这个主题也引起校长和师生们的关注。2001 年清华大学 90 周年校庆后，领导班子在反思找差距时，明确了清华理论思维不足的问题，指出在这方面应该向北大学习。继而，又认识到只强调“行胜于言”不够，应该给予“人文日新”以更多的关注。这是对自身办学实践的批判性反思；顾秉林校长在 2004 级研究生开学典礼上以“批判性思维与谦和为人”为题发表了演讲，强调在清华治学与为人方

面需要注意的一个问题就是重视并正确对待批判性思维。指出所谓批判性思维，是面对认识的对象，做出肯定什么，否定什么，或要有什么新见解、新举措的系列思考过程。批判性思考不仅要发现错误、查找弱点，还要关注优点和肯定长处；为此，首先要充分了解你的研究对象；其次，不迷信已有的结论；最后，要不断反思自己的思维模式。批判性思维不仅是处事的一种方法，更是做人的一个准则。我们通常讲的“吾日三省吾身”，就是批判性思维的体现。持批判性思维者应该具有责任感，要有谦和的态度，要反省自我，要遵循明明德、新民和止于至善的大学之道。由此可见，我们所倡扬所追寻的是一种理性的建设性的批判思维，而不是情绪性的非理性的批判思维。校长对批判性思维的关注和理解，表明了一种文化自觉，体现了一种办学理念。这无疑对广大师生具有导引作用。当前，清华开设了多门有关批判性思维的课程。面向全校的通识教育课程有：《批判性思维》、《媒体创意与思维陷阱》等，经管学院开设了通识教育基础课程《批判思维与道德推理》，新闻传播学院开设了专业课程“媒介文化与批评”等；今后还将开设面向全校的《批判性思维基础》等课程。目前所开的课程都带有探索性，只能满足少数学生选课需要，质量和实效都有待提高。而使批判性思维融入教育教学全过程，还需要在理念上、课程建设和师资队伍建设上做出持续性努力。而且，批判性思维需要依托创新文化的蕴育，这不是学校自身内在体系就能完成的，需要教育系统为之提供外部环境，需要社会经济、政治、文化和科技等生态因子提供外部政策和能量，或者说，需要学校内部因子与外部因子协同共振来推进。

我们将认真向兄弟院校学习，不断提升文化自觉，以高度责任感，积极参与理论和实践的探索，共同将批判性思维教育和创新教育推向一个新台阶，并且肩负起引领社会的使命。

祝研讨会取得圆满成功！

【学术研究】

当代批判性思维理论的理性观

——一个批判理性主义的视角研究

董毓（华中科技大学）

批判性思维的研究和教育，从上个世纪八十年代在西方兴起以来，其价值越来越受到认可和重视。不过，它自身又存在着多流派，多层次、多领域和多方向的复杂、松散的现象，对理解和把握它的本质和发展构成了困难，也影响了人们的研究和教学的开展。所以，理解批判性思维的共同根本原则和基础，具有重要意义。理解批判性思维中的理性和合理性的观念，特别研究它和科学哲学中的“批判理性主义”的批判理性观点的异同，可以是这样的理解的一个窗户，让我们透视批判性思维的历史继承和独特性质。

有必要先对理性（rationality）和合理性（reasonableness）概念做一点描述。这方面的研究历史和文献很多，存在着多样、繁杂、变化和含混的现象。如果用粗略的语言来表达它们和本文有关的主要内容，一般地说，我们称为理性的信念和行动，是那些最符合我们的生活幸福的目的，并不以伤害他人利益和幸福为前提而采取的最合理的信念和最有效的行动。在这里，合理性的概念是理性中的一个前提或者核心构成成分，即合理的，才是理性的。

从另外的角度来看，特别是在认知领域里，传统上，理性又被指为和感觉相对的，不同于情感，信仰等的一种思考能力，或者是根据理由进行有规则的分析、推理、判断等思考活动。所谓理性认识是指这样的思考活动得到的认识。相应的，“合理性”的概念，被看作是衡量人们是否进行了这样的思考以及进行的好坏程度的标志，即合理的思考又是指（根据可靠的理由进行的）理性（推理）的思考。

所以，在一些地方，特别是在关于客观世界的认识活动中，这两个概念常被混用，被互相定义：合理的，是理性的；理性的，是合理的。如果把“理”换成“道理”（理由，根据等），这样更通俗一些：理性是有道理的，有道理是理性的；讲道理是理性的，理性的是讲道理的。至于到底什么是道理，它来自何方，它的性质怎样，有什么作用，这才是问题所在，也是区别基础主义，相对主义和其他思想流派的地方。这也正是理解批判性思维的基础和各派差别的一个关键所在（由于批判性思维并不仅限于认识领域，所以如果仅定义理由为客观事实或推理将是狭窄的，会有不“合理”但是“理性”的行为，但这一部分本文不涉及）。

一、批判理性主义的“批判理性”观

批判理性主义，特别是以科学哲学家波普尔（Karl Popper）为代表的，是二十世纪科学哲学中的一个重要学派。波普尔提出，理性，和根据好的理由进行证明的传统定义相反，应该是“批判形式的理性”，而批判，就是反驳和否定。让我们对这种“批判理性观”作一些说明和概括。

认识论的历史上，经验主义者把人的感觉经验看作知识的根本来源，可靠的经验通过合适的归纳达到可靠的知识。理性主义者把理性能力看作知识的可靠来源，认为严格推理活动得到的认识是可靠的真理，也就是说，人们的求知活动是一种严格符合理性规则（特别是逻辑的）的证明活动。康德对经验主义和理性主义的认识论进行了综合：知识来自感性和理性的结合。追随这样的思路，十九世纪末二十世纪初的科学哲学家中流行着把经验和理性证明结合起来就能得到真理的看法。对他们，科学是经验基础之上的严格的逻辑推理构造物。这样的结合产生的真理之样板就是一直颠扑不破的牛顿理论。

导致这样的理想崩塌的历史背景是二十世纪初由相对论和量子力学说代表的科学革命，它推翻了牛顿理论体系，也根本性地动摇了那种经验和逻辑结合达到确定真理的基础主义哲学观，震撼了那种强调理性体现在守规则的推理之中的传统理念。

在这样的背景下，波普尔在 1934 年出版的著作“科学发现的逻辑”中提出“证伪主义方法论”。它的核心观点是，知识，即使是最严谨的科学知识，本质上只是人创造的包含错误的“猜测”。知识其实不是从经验中来，但可以被经验改正。知识不是所谓“得到辩护的真信念”，而是“未得到辩护的不真的非信念”。“未得到辩护”指的是根据经验或理性来证明知识为真是不可能的。“不真”指的是知识中常常有错误，尽管我们还没有察觉，所以不是确定不变的真理。“非信念”指知识其实不是个人的信念，而是主体间可以理解和批判的表述，是脱离认识主体的内容（即波普尔的“客观知识”）。

知识是“猜测”的断定，是证伪主义的逻辑前提。既然现有理论再好也是有错误的猜测，正确的态度就不是辩护而是反驳它。这样，和认为“合理性在于证明”的理念针锋相对，他强调，理性，在于不断追求反驳现有的理论，因为只有这样才能得到认识的进步。根据经验、归纳和逻辑来为现有理论辩护，不但不能达到确定的真理，反而阻挡进步。波普尔说，如果我们寻找反面证据，我们有可能得到它，要不然就会得到正面证据；但是如果我们寻找正面证据，我们只会发现正面证据。而任何观点，都可以找到正面证据，这对认识的进步毫无价值。新知识，只能从反面证据上得到，唯一对认识进步有用的正面证据，是通过寻找反面证据而得到的——反驳失败了，就确证了猜测的成功。因此，寻找正面辩护和证明，就是维护现有理论、阻止知识进步，因而是教条主义、非理性。非理性莫过于在理论被证伪时还坚持它。可见，这是和所谓辩护主义理性观迎头相撞的立场。

波普尔为他的证伪方法论给出了两大理由。其一是逻辑的：归纳主义、辩护主义的知识观没有逻辑基础：观察和推理都不可能证明有普遍性的理论。证明不能给我们知识，而只是心理的安慰。相反，证伪主义正好有逻辑的有效性，观察经验的陈述可以决定性地否定普遍性的理论。其次，波普尔还试图论证：证明不仅逻辑上不可能而且也不必要，证伪科学方法论其实才反映了科学发展实际方式：不断的猜测和反驳的过程。他争辩说，科学家们其实并不是等到收集了足够的观察材料后再来归纳出假说。他们很可能在一两个观察之后就开始猜想，提出假说，然后来寻找观察和实验来检验这个猜测。而只有在这些自觉的反驳性的检验失败之后，我们才可能说这些猜测得到了正面的、但又是暂时的支持——他用“确证”（corroboration）一词来代表这样的否定性检验失败后产生的正面的、暂时的支持。科学发展实际就是这样不断的“猜测与反驳”的滚动过程。

这个滚动过程是无止境的。因为不管这个雪球滚得多大，其猜测的本质不变，它不可能被证明为绝对不变的真理，所以消除错误的努力是无止境的。但另一方，这个滚动并非原地踏步，通过错误的减少，我们知道猜测（虽然不是绝对真理）越来越好，真内容越来越多。这个进步观，在波普尔哲学中占据重要地位，是他对科学的客观性、进步和真理的目标的追求：获取更多的真理正是猜测和反驳的动力和目标。波普尔试图用更“似真”（verisimilitude）的概念来说明由批判得到的更好假说是更接近真理的。他以理论中真假内容的多少来量化“似真”概念的努力并不成功，但是没有人否认“真”的概念在他的哲学中的重要地位。

所以，批判理性主义的批判的真意，是要达到对实在的更好理解。批判理性是一种追求真理的态度和手段，而不是目的。手段是负面的，追求却是正面的。过程是否定性的，成果却是建设性的。为了避免误解，波普尔多次重申，根本地说，他的批判理性指的是“一种寻求客观的理由，而不是情感，来解决知识和实际问题的态度，或者说，是随时准备听从批判性的论证和向经验学习的态度”。他说这样的态度“根本地说是一种承认我可能错，你可能对，而通过努力，我们可能更接近真理”的态度。“简单地说，理性主义者的态度，是‘合理性’（reasonableness）的态度，非常类似于科学的态度，类似于这样的信念：在寻求真理中，我们需要合作；而且，通过论证的帮助，我们可以逐渐达到客观性的目的”。^{[1]225}波普尔一再这样说明这种“合理性”的态度的根本是：“我认为我是对的，但我可能会错，你可能会对，不管怎样让我们来讨论，因为这样我们会比仅仅坚持己见更接近真的理解”。^{[2]355-356}近半个世纪后，在他逝世的 1994 年出版的著作中，他还在说：“合理性，作为个人的态度，是一种随时准备修正自己的信念的态度。在其智力发展的最高形式上，它是随时准备批判地探讨自己的信念，并根据和别人的批判性讨论而修正它们。”

众所周知，证伪科学方法论经受了批判和发展。经过修正和发展的证伪方法论，其核心的观念已经脱离了波普尔的最初明确但简单化表述，变的有弹性。证伪现有理论的革命性动力原理，被看作是在竞争理论之间的斗争和优势转化的逐渐、长期和互动过程，在此之中任何因素都不是可靠的，都是可以批判和改变的。观察和推理都很重要，但都不是那种“基础”，如果这个理性主义一定要用“基础”这个词，那就是动态的、根据经验的批判性讨论。

概括上面的叙述，由波普尔提倡、经过发展的批判理性观包含着这样四个本质含义：

1. 论辩的批判性：对立的主体间的批判性讨论，是实现理性、客观性和进步的必要条件
 2. 否证的批判性：一个假说只有面对和通过否定性批判和检验之后，接受它才算合理的
 3. 开放的批判性：批判始于自我批判、自我反思、承认自己可能有错的态度
 4. 进步的批判性：批判是为了更好地追求知识的增长，更接近客观真理，这是没有终点的
- 从这样的四个特征，我们来看批判性思维中一般奉行的理性和合理性的观念具有什么特点。

二、批判性思维的理性观点概况

二十世纪兴起的批判性思维运动，是一个广泛、多流派、多层次、多领域、多变化而且还在变化之中的研究和教学活动的总称。概括它是一件困难和庞大的工作。另外，理性和合理性的观点，很多研究者和教育者在具体研究和教学中隐含和遵循着，但很少专门论述。在此，只能根据我们的粗略的了解，概述一些现象和选取典型代表流派的例子来简洁分析。

现代的批判性思维研究，是从美国哲学家杜威的论述开始的。1910 年，他出版了《我们怎样思考》，阐述了他所称的“反思性思维”：“是根据信仰或者假定的知识之背后的依据以及可能的推论来对它们进行的主动、持续和缜密的思考。”^{[4][6]}

如希契科克（David Hitchcock）指出，“杜威的反思性思维本质上是对假设进行系统地检验，也就是我们有时说的科学方法。”^[5] 这样的定义，在它的经验主义理性主义的传统中，自然被人们看作是寻找建立在可靠证据基础上的合适观念的努力，是一个寻找正面证明或者辩护的过程。这个意义上的批判性思维可以说具有波普尔称为的“辩护主义”或者“非批判性理性主义”的色彩。这样的倾向现在也存在。批判性思维研究者们为了避免人们将它误会成一些日常用法中一味找错、破坏的“贬意”，会特意强调指出，批判这个词不具有那种负面、否定的含义，它的原意在古希腊是“根据标准进行分辨的判断”。^[6] 比如，目前批判性思维教科书用得最多的定义是恩尼斯（Robert Ennis）1987 年提出的：

批判性思维是合理的、反思的思维，其目的在于决定我们的信念和行动。^[7]

这个定义用“合理”、“反思”来定义批判性思维的本质。那么，“合理”是什么意思呢？许多教师自动把它解释为一是有理由（好的理由），二是遵循合适的方法、规则（比如逻辑）。^{[8][4]} 也就是说，合理性的核心是获得好论证，它要求人们追求、考察对信念的辩护性的论证，只接受那些得到辩护的观念（信念）。不奇怪，这和“知识是得到辩护的真信念”的知识定义十分一致。它本质上是一种对观念和思考背后起基础作用的理由和推理所进行的深入、反思的考察，有技巧的推理是批判性思维的关键构成。^{[9][2-3]} 批判性思维另一个著名推动者范西昂（Peter Facione）1990 年组织了几十位批判性思维专家，讨论出了一个关于批判性思维意义的共识，称它为“有目的、有规则的判断”过程。这个反映 80 年代末的共识中，没有强调论辩和反驳，不过在列出诠释，解释、分析、评估、推理、自我反省的技能中，也包括了对替代观点的评估，强调了全面开放，公正、自我改正的必要性。^[10]

不过，这只是情况一方面，而且在变化中。虽然批判性思维研究者和教育者一般都不反对批判性思维应从正面去寻找、构造、分辨好的论证，但反面论证现在越来越成为必要的规定动作。这是上世纪八十年代之后批判性思维研究和教育的发展的一个明显倾向。

这个发展是伴随突破传统的逻辑合理观开始的。被称为“真实论证的逻辑”的非形式逻辑兴起，而随着它的研究发展，许多新的论证模式被确定和研究，并相应发展出不同于逻辑规则的合理性规范，扩展了理性和合理性概念。非形式逻辑的兴起，按它代表人物之一约翰逊（Ralph Johnson）的说法，标志这样的

转折性认识：逻辑的真切性标准（soundness）对论证的合理性而言，既不是充分的、也不是必要的条件。^{[11]235} 在这个发展中，对话的、论辩的论证模式的提出和研究是一大现象。对话、论辩模式的研究中有不同的流派和发展，但他们的一个共同点是不再把论证看作是一个单一的正面论证过程，而是多方论证对立竞争的过程，甚至是社会和历史的进化选择过程（这里看得出和社会和教育领域中“批判性教育学” Critical pedagogy 思潮的共同点）。^[12] 批判性思维从单一论证模式向交流、竞争、开创的多论证模式的转化的潮流中，最有影响力的是“实用论辩”理论，我们将在下面讨论。

当然，这样的观点并非只存在于对话、论辩学派中。著名的批判性思维推动者保罗（Richard Paul）和艾德（Linda Elder）心目中的批判性思维“是自我指导、自我规范、自我检测和自我更正的思考。它需要严格的优秀性标准，并且要认真地掌握对这些标准的运用。它包含有效的交流和解决问题的能力，以及克服我们天然的自我中心主义和社会中心主义倾向的决心。”^[13] 保罗表示，对话是批判性思维的内在部分，批判性思维必须通过构造有不同观点的他方进入的对话，来达到对真理的判断。^[14]

如希契柯克概括，在最近十多年，批判性思维经过了从关注单一论证到构造对立方的论辩、从“反应性”向“构造性”的转化。^[15] 因为这样的论辩性要求，构造对立方成为论辩性的批判性思维的必要条件，这也就带来了它的创造性要求——通过创造才能完成判断：要通过创造替代观念来和已有观念形成对立、竞争，然后从中找到通过最严格的批判的最好的观念。所以我们说批判性思维不仅促进创造性思维，而且也内在需要创造性思维。一方面，批判性思维为创造性思维扫除观念上的框框，另一方面，它自身也要通过创造性思维来达到合理判断。费希尔（Alec Fisher）正是在这个意义上谈到批判性思维的另一个名字：“批判—创造性思维”（Critico-creative thinking）。^[16]

下面选取批判性思维运动中两个重要学派来分析他们的理性、合理性的内涵以及相关问题，以便对批判性思维的现状和走向做一个透视。

三、恩尼斯的批判性思维的理性观

上面说过，恩尼斯 1987 年对批判性思维的定义是目前采用最广泛的定义。他是批判性思维运动中少有的进行了全面、深入的理论和实践研究的大家。他 50 年的学术研究和教学生涯引导了美国批判性思维的观念和教学的发展。我们提到，他的定义中的理性概念，被一些人自动解释为有理由守规则。他自己也强调过批判性思维的“中性”性质。但是，如果从他后来发展的对批判性思维的习性和能力的解释来看，我们很快可以发现，他的思想和“批判理性”的精神有诸多吻合。

恩尼斯指出，批判性思维由习性和能力构成。所谓习性，是指批判性思维的精神和愿意运用批判性思维的个人品质和倾向。按恩尼斯，它有三大类，其中第一和第二类是必要的、构成性的。第一类的习性，是“求真、求根据”：“关心自己的信念是真的、所做的决定是有根据的。”而这个求真习性的具体要求中，首先的第一、二条，就是引入对立方：

- a) 寻求对问题的替代性的假说、解释、结论、计划、来源，而且对它们持公正开放的态度；b) 认真考虑不同的观点。

而且，在第二类的习性中，他也规定了“寻求和倾听他人的观点和理由”，“反思自己的基本信念”的要求。他的第三类的习性是关心他人。他认为，这一条虽然不是构成性的，但如果没有这一习性，批判性思维可以成为危险的工具。

相应地，在批判性思维能力中，恩尼斯提出了 12 项必要的、构成性的能力，包括问题的判定，论证的分析，各种推理，概念澄清，观察和证据的判别，辨别隐含假设，和作出和自己立场观点不同的假设推理等。

可以看出，恩尼斯定义的批判性思维，头等原则就是要引入它方加入，以形成正反两面的批判性，强调自我修正，开放。而且，恩尼斯还叙述了他在求真的要求中的真理观：他同意认识论的这种构造主义观点，即我们的观念和词语是自己的构造，但它们所指的实体和其间的关系则不是我们的构造。^[17] 这样的真理观，是实在论的观点，被很多批判性思维研究和教育者接受。^{[18]9-20 [19]28}

所以，虽然恩尼斯说批判性思维不是负面的，而是“中性”，但这是指包括正反双方的要求、和批判的结果可以是证伪也可是确证。他的批判性思维理论无疑突破了以前单面辩护的传统，相当符合批判理性的精神，特别符合上述的 4 个特征的第 1、3 和 4。他也包纳了第 2 条，即必须要有否定方，但他也容纳正面论证。这是包括了论辩、构造，发展和认知要求的批判性思维理论，它在世界上十分有代表性和影响力，也是我们推广批判性思维研究和教育的主要依据之一。

四、实用论辩学派的理性观

批判性思维特别是论证理论的领域中，明确提出批判否定理性观的更为激进的派别，是范·爱默伦（Frans H. van Eemeren）和荷罗顿道斯特（Rob Grootendorst）1982 年提出的“实用论辩”的论证理论（pragma-dialectical theory）（其英文版于 1984 年发表）。^[20]

用他们自己的话说，实用论辩理论的“论辩”意思来自于波普尔等的批判理性主义。^[21]实用论辩理论者伽森（Bart Garssen）和范·拉尔（Jan Albert van Laar）指出，它的核心观念，“批判性讨论”的哲学基础就是波普尔的批判理性主义。^[22]伽森和范·拉尔引用范·爱默伦和荷罗顿道斯特话说，如果采取批判理性主义的观点，“那么在发展一个合理性理论的时候，你就需要明确地将人的理由的可错性植入其中，将系统的批判性思维的观念提升为指导人的思想和行动的一切领域的解决问题的原则。”^{[23][279][24][124]}波廷（David Botting）指出，实用论辩理论的原则根据，特别是它的“批判性讨论，理性和合理性”核心观念，均来自波普尔的批判理性主义。批判性的讨论就是批判理性主义的猜测与反驳的程序的模型化。^[25]

实用论辩理论认为，论证的真正力量和合理性是在批判的对话中体现的。人的论证，不管是说话还是写文章，其实都是有受众对象的，是多方参与的论辩。而好的论辩，是根据双方同意的出发点和对话规则进行的批判性对话，从而得到对争论问题的解决、或者推进了对问题的解决。他们认为论证不是传统的那种为一个立场寻找好的正面支持的理由的论证——他们和波普尔一样，反对这种辩护主义倾向。他们坚持认为，对观念的最好正面支持，来自于对它的否定性检验和批判的努力的失败。所谓“论证”这样的词的根本含义，在论辩的意义上，不是去努力寻找坚实的基础，而只是应对批判。批判就是铲除错误，论证则是它的副产品。所以实用论辩理论被称为“关于论证的批判理论”，目的在于用批判论辩的规则来构成更好的论证，以来解决争端，形成共识。遵循这样的批判论辩的规则（所谓“十戒”（the Ten Commandments））就会导致对争端的合理解决和共识。

概括地说，实用论辩理论和批判理性主义的共同点在于上面说的第 1、2 和 3 点上：以对立的多方存在为必要条件，抛弃追求正面理由或论证，强调反驳性的批判讨论，通过对反驳的回答，对争端的减少，来得到“无条件的共识”（unqualified consensus）。不过，在第 4 点上，虽然“无条件的共识”可能是更好的共识，更好的信念，但关于它是否有认识上的进步性质（真假性质）的问题，范·爱默伦等避而不谈，只强调解决争端就是论辩的目的和功能。这是和波普尔的一个显著不同，也是一个受到批评的重大限制（见下节）。因为这样，著名批判性思维学者赛格尔（Harvey Siegel）和宾洛（John Biro）总结道，实用论辩理论遵循的理性或者合理性就是两件事的属性：解决争端的可能性（所谓问题有效性（problem validity））和获得与争论方所同意的规则和起点的一致性（约定有效性（conventional validity））。而问题是，这样的解决虽然按这样的实用论辩规则来看是理性的或合理的，但实际上从认知的角度看是非理性或不合理的（不真的）。^[26]

实用论辩理论是二十多年来论证和批判性思维发展的重要成果。它在不断发展各种批判性讨论的规范，以此来保证合理的讨论，保证它的问题解决有合理性。

五、关于实用论辩学派理性观的争论一：辩护主义和正面理由

围绕实用论辩道路的争论，许多集中在它的理性观以及合理性上。其中一个焦点就是它的反辩护主义的立场。它反对的辩护主义被表述为这样的立场：“不管持有什么样的信念，都要去寻求合适的、充分的基础”。^{[27][130]}

范·爱默伦和荷罗顿道斯特坚持认为，批判理性主义才是合适的研究论证的出发点。所以，实用论辩者的中心关注是：如何作出各种安排，来使得我们的信念，猜想，政策，立场等等面临最大可能的批判，以便消除尽可能多的谬误？他们发展的批判性讨论的模式，就是作出这样的安排：所谓合理的论辩，就是鼓励批判。和波普尔一样，他们认为辩护既没有可靠的性质，也不是论证的目的。他们说，批判性讨论的规则的功能不是最大限度去寻找共同，而是最大限度的（通过批判性讨论）减少不同。所谓共识或者解决，是通过减少了不同得到的。

他们同意，按照批判理性主义者阿尔伯特（Hans Albert）的论证，辩护主义只能有三种出路（三难困境（*münchhausen trilemma*）），而每一个都是死路：一个困境是承认每个用来辩护的理由自己也需要辩护，这样导致无穷后退。第二困境是如果认为到一定程度一个理由可以认为是自明的，不用怀疑的，那么这样就是走向教条主义。第三个出路就是循环论证，即支持一个理由所需的那些前提或假定，其本身的正确性最终又需要这个理由来支持，而这就丧失了辩护的力量。

提倡关于论证的“认知理论”（*epistemological theory*）的赛格尔和宾洛，一方面同意论辩道路，一方面反对这样抛弃辩护主义（从而会走向相对主义）。他们坚持真理概念在论辩理论中的价值，坚持真理只能来自辩护（而不是来自符合）。他们认为论证如果要合理，证据对结论的正面支持是需要的，而且这样可以显示结论可能是真的，或认识的进步。他们从这样的立场对实用论辩理论提出两大反对。其一，抛弃辩护主义是不可能的，因为即使反驳的进行，和反驳的好坏，也需要正面理由支撑和判断，而且是用认识的标准来判断。其二，抛弃辩护主义也是错误的，因为其实它不只那三种出路，即可以有不陷入这样三难困境的正面辩护。关键是区别强和弱的辩护主义立场，强的辩护主义要寻求确定不变的基础；弱的只是寻求辩护，至于这个辩护有演绎的确定性还是归纳的概率性那是另一回事。虽然强的辩护主义站不住脚，但弱的立场是可以接受的。对赛格尔来说，摆脱“三难”的出路就是采取这个弱意义上的辩护：一个观点，如果是根据当下的语境和目的，它所有的证据是充足的，那么它就被辩护了，我们可以理性地相信它。

[28]466

实用论辩者伽森和范·拉尔回答说，所谓实用论辩理论中不容许正面理由，这是误解。反对辩护主义不等于不需要正面理由，也不是不可能获得好的正面理由，而是反对那种只追求正面理由，而且把它们当作不可批判的基础的倾向。比如，实用论辩理论认为，在批判性论辩开始时，双方都需要有共同的起点，都承认起点的立场是可以接受的，论辩的程序是可以遵循的。实用论辩理论认为这不是辩护主义，因为这样的起点立场和规则本身也是可以批判的，不是那种不受批判的稳定根据或框架。好的理由应该是论辩中对批判的回答。而且，实用论辩者提出的批判性论辩的规则本身也是可以讨论的，它们是关于论证合理性的讨论中的一个供批判的对象。^{[29]133}

六、关于实用论辩学派理性观的争论二：关于获得认识的功能

另外一个争论焦点是关于实用论辩理论的规范是否有认识的功能，即这样的论辩和我们获取知识（真或者辩护了的信念）的关系。这问题至少有两个方面。一个是批判性讨论开始依据的前提的判定，是否需要考虑它的认识的性质（真假）；另一个是在论辩结束时所达到的共识，是否具有认识的进步的性质（更真）。实用论辩的理论遵循批判理性主义，把作为起点的共识看作构成性的，暂时性的基础，关于它们的真的性质判定是困难甚至不必要的。所以，实用论辩者不谈论辩的前提和目标的真假问题，不谈按照它的规则进行的合理论辩会具有导致真的认识的功能。

支持关于论辩的认知理论的人，比如赛格尔、宾洛、卢默（Christoph Lumer）等，认为论辩的功能不仅是获取共识，而且是获取辩护了的共识，即辩护了的信念，或者是真的或者至少是可接受的信念（在高概率或似真性（*verisimilitude*）的意义上）。^[30]他们对实用论辩理论这种自我限制的立场提出反对。

赛格尔和宾洛认为，没有认识性质（真假）的要求，实用论辩理论就不能排除那些虽然大家同意、但不真的理由，或者不合理的推理规则，而这样得到的论辩的共识是荒谬的。^[31]比如在开始论辩时，两个人都同意“人的长相好坏决定总统大选”的立场，他们的不同只是对某一个候选人是否英俊这一点上。在

经过合乎规则的辩论后，两个人达到了对这个候选人的英俊的共识，一致同意他会在大选中获胜。这共识自然是荒谬的，大选并不根据长相原则来进行（虽然长相英俊会起一些作用）。^{[32] 90 [33] 126}因此，实用辩论理论，如果不讲究理由的认识性质，就不能排除谬误和错误的辩论，也不能判定和说明合适的论证。所以它是理论上、实用上都不合适的理论，不能用来规范或判断理性的辩论实践，而且可能导致相对主义（共识只是相对于它的辩论方面而言的）。赛格尔和宾洛认为，其实他们的辩论的认知理论和实用辩论理论并不矛盾，只是谈不同的事情：实用辩论理论可以用来指导批判性讨论，但因为缺乏认知的标准，不足以评价辩论的合理性，而这正是认知理论发挥作用的地方。

这样的批评显然是有力的。于是伽森和范·拉尔辩解说，实用辩论理论和辩论的认知理论是相容的。批判讨论的一般性规范是不依赖于、不相对于辩论参加者的。而上面的例子中根据相貌英俊来决定选举的原则本身，也是受这样的规范决定，是可批判的，而且其中的推理规则的价值也在于它们是否有助于推进批判性讨论。不过，伽森和范·拉尔坚持，明确提出辩论的目的就是获取真理的认知理论的做法过于狭窄，比如它不能说明那些决定政治和法律行为的辩论，它们在严格意义上不是一个真假的问题。^[34]显然，这两个实用辩论者对来自认知理论的批判做了妥协，实际承认光靠解决争端不能保证合理性，但认为用真或认识的标准会太狭窄。

卢默则分析说，实用辩论理论虽然一方面说辩论的目标只是共识，但其实另一方面它又包含很强的认识和理性的内容。比如虽然实用辩论理论不谈和真理的关系，它不可避免要接触这个问题，因为为什么要解决争端？最简单的回答就是其中有的是假的。为什么采取这样或者那样的推理或者辩论规则，最佳的答案只有认知理论才能提供。实用辩论理论不能区别和批判那些其实不真的共识，这是个重大缺陷。卢默说，实用辩论理论的理性辩论的观念和规则（比如所谓“理性判官”（rational judge）的存在等），其实包括了认知的元素，因此它是个内部不一致的整合体。为了避免这样的困难和不一致，卢默敦促实用辩论理论旗帜鲜明地采用认知理论的主旨，即以“辩护了的共识”为辩论的目标。^[35]

支持辩论的认知理论的波廷也认为实用辩论理论和认知理论相容。通过对范·爱默伦的观点的解读，他认为，实用辩论理论其实隐含着这样的立场：从长远看，批判性辩论形成的共识，一般会有认识论的进步性质，即是更好（更真）的认识。所以这样的批判性规范的合理性不仅是在有效解决问题上，而且在导致真的认识上。^{[36]413-414}

不过，和赛格尔、宾洛和卢默不同，波廷站在理性批判主义立场上来融合两方，即：要求真，但不要从辩护出发去辩护。他说，波普尔的猜测与反驳的过程，虽然不是辩护，但是具有求真的功能。它的批判性讨论中的理由（基本陈述）也是科学共同体中的共识，但也是可错的；“理性”在于这样的过程：根据“主体间的一致同意的理由（科学信念）和过程（检验规则）来构造批判性反驳和检验，然后根据是否通过了批判性检验来做合理的决定。这正是实用辩论理论的理性和合理性原则。合理性就是遵守批判过程的态度，它是理性的基础。^{[37]416}

因此，和伽森和范·拉尔的观点一样，波廷断言，从批判理性主义的立场，实用辩论理论可以承认有“正面理由”，比如批判的前提和共识结果——只要是可错可批判的。而且，从整体和长远看，辩论的前提和规则自身，也是以前的批判辩论的连续。尽管它们是相对于讨论双方的而定，似乎无法用外面的理由来决定，但讨论者完全可以会因为它常导致错误的结果而抛弃它（比如由长相英俊决定大选）。因此，通过这样长期批判讨论和检验的共识，除非有反对的理由，完全可能具有认识进步和更真的地位。所以，实用辩论理论的合理性观念也是一个有关认知的规范。^{[38]433}

七、结论和展望

过去二十年来的批判性思维研究的发展，已经突破了传统逻辑和单一论证的理性观，越来越形成这样的共识：批判性思维应该是通过有构造性的批判辩论而推动的探索活动。

批判性思维不再是那种只寻求辩护论证的辩护主义。另一方面，它也不同意波普尔一开始对归纳方法、对辩护的彻底否定。今天，批判性思维的理性和合理性观更多地是一个兼顾平衡的观念。不同于以前，它

将批判理性主义的对立面的批判性讨论、开放、发展和追求更多真理的内涵当作批判性思维的必要条件包纳进来（实用论辩理论则近乎认为是充分条件），同时也支持证明和辩护——但反对只求如此。另外，即使是实用论辩理论的赞成者，也倾向承认批判论辩具有认知求真的功能。

这样的批判性思维，是论辩的、批判的、客观的、开放的和认知进步的。它更真实地反映认知实践，更强调求真、进步的要求，更能说明现实活动的多种合理性。特别是，它更推进创造性。

这样平衡的“批判理性”特点将在批判性思维研究和教育中进一步显著化。它也打开了理论研究和教学的新方向和领域。它提示人们去研究论辩和知识的关系和评估标准、揭示创造替代理论的方法、建立批判对话运行的规则、研究判定假说和批判性论证的合理性新规范。批判性思维教育也是这样。教育者要提升学生开创不同观点和论证的自觉意识，练习构造和对话的活动，敦促他们以谦虚的姿态进入这样的批判对话环境，以求真为目标，以客观、公正为标准，创造和发展认识。

参考文献：

- [1] Karl Popper. *The Open Society and Its Enemies*. reprinted from the 5th revised edition. London: Routledge, 1977.
- [2] Karl Popper. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. 5th edition. London: Routledge, 1974.
- [3] Karl Popper. *The Myth of the Framework*. In *Defence of Science and Rationality*, edited by Mark A. Notturmo. London: Routledge, 1994.
- [4] John Dewey. *How We Think*. Boston, New York and Chicago: D. C. Heath. 1910.
- [5] [15] David Hitchcock. 批判性思维及其教育理念（张亦凡周文慧译）. *高等教育研究*, 2012 (11). 54-63.
- [6] Foundation for Critical Thinking. *Our Concept of Critical Thinking*. <http://www.criticalthinking.org/print-page.cfm?pageID=411> 2010
- [7] [17] Robert Ennis. *An Outline of Goals for a Critical Thinking Curriculum and Its Assessment*. <http://www.criticalthinking.net/goals.html>. 2000.
- [8] [18] David Hunter. *A Practical Guide to Critical Thinking: Deciding What to Do and Believe*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons, Inc. 2009.
- [9] [16] Alec Fisher. *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: University Press. 2001.
- [10] Peter Facione. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Newark: American Philosophical Association (ERIC Document No. ED315423). 1990.
- [11] Ralph Johnson. Informal logic and pragma-dialectics: Some differences, in Frans van Eemeren, et. al. (eds), *Proceedings of the Thirs ISSA Conference on Argumentation*, Volume I: Perspectives and Approaches, Amsterdam: SicSat. 1995. 237-245.
- [12] Douglas Walton. *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press. 1998.
- [13] Richard Paul & Linda Elder. *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking. 2004.
- [14] Richard Paul. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique. 1990.
- [19] 董毓. *批判性思维原理和方法：走向新的认知和实践*. 高等教育出版社.北京. 2012.
- [20] Frans H. van Eemeren & Rob Grootendorst. *Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht/Berlin: Foris/De Gruyter, 1984.
- [21] Frans H. van Eemeren. Argumentation: an overview of theoretical approaches and research themes. *Выпуск*,2(2) [2014-02-24]. http://argumentation.ru/2002_1/papers/1_2002p4.html . 2002.
- [22] [24] [27] [29] [33] [34] Bart Garseen & Jan A.van Laar. A Pragma-Dialectical Response to Objectivist Epistemic Challenges. *Informal Logic*, Vol.30, No.2(2010). 122-141.
- [23] Frans H. van Eemeren & Rob Grootendorst. Rationale for a pragma-dialectical perspective. *Argumentation*, 2(2), 1988, 271-291.

- [25] [36] [37] [38] David Botting. A Pragma-Dialectical Default on the Question of Truth. *Informal Logic*, Vol.30, No.4(2010). 413-434.
- [26] [28] Harvey Siegel & John Biro. The pragma-dialectican's dilemma: Reply to Garssen and van Laar. *Informal Logic*, Vol.30, No.4 (2010). 457-480.
- [30] [35] Christoph Lumer. Pragma-Dialectics and the Function of Argumentation. *Argumentation*, 24, (2010). S. 41-69.
- [31] Havey Siegel & John Biro. Rationality, reasonableness and critical rationalism: problems with the pragma-dialectical view. *Argumentation*, 22(2), 2008. 191-203.
- [32] John Biro & Havey Siegel. Normativity, argumentation and an epistemic theory of fallacies. In *Argumentation illuminated*, eds. F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, et.al., Amsterdam: Sic Sat.1992. 85-103.

(原载华中科技大学学报社会科学版 2014 年第 4 期)

解读“批判性思维”

李剑锋 胡琴（唐山学院）

批判性思维究竟是一种什么样的思维？它有什么作用？想澄清这个问题源于近期遇到的两件小事。事情发生在参加全国批判性思维课程建设研讨会期间。第一件发生在华中科技大学启明学院楼前，有两个人看着展牌上“第三届全国批判性思维课程建设研讨会”，谈论：A：这个会是干什么的？B：开什么批判会吧？A：都什么年代了，还开批判会！还开两天看来事情不小。B：……好像还有点学术意味。第二件，是我离会后在返程车上碰巧和华科一个大二学生坐在一起，聊天中当我刚刚谈起此次来华科“旁听了在华科启明学院本科学生的批判性思维课”时，他的第一反应竟是“他们搞的不好吗”？联想起 2004 年自己申报项目“批判性思维训练与大学生创新素质培养”时，某专家的一句话：现在的学生已经够反叛了。我想，批判性思维已经被误读了，“批判”在中文语境中有太多的负面含义。上述这些事件传递的信息大致有三：人们对“批判”这个词很敏感；批判就是挑毛病、甚至是攻击；人们习惯于没弄明白就发言，这恰恰是违背批判性思维原则的。基于此，我感觉有必要弄清楚批判性思维的意义。

一、批判性思维是“合理的怀疑”

批判性思维既是一种能力也是一种性格，罗伯特·恩尼斯（1987）指出了与批判性思维相关的性格和能力，主要是：带着怀疑思考的能力和有理有据的思考能力。这里的“怀疑”不是永远不相信所见所闻，而是在某一特定时间，你所知道的不是事实的全部。批判性思维者面对信息经常会提的三个提纲性问题：（1）有真的理由吗？（事实可以确证为真吗？对事实的说明真的准确、清楚吗？）（2）这些理由是充分合理的吗？（3）还有别的说法吗？（还有别的事实或证据吗？ 还有别的可能吗？ 还有别的解释、原因吗？还有别的角度看问题吗？还有别的论证吗？还有反例吗？可以找到别的证据、说明、原因和论证吗？如果有这样的情况会有什么结果？）。

首先怀疑是一种反思。上述一系列的怀疑都不是为了否定，而是为我们的信念找到真正的理由和支撑。罗伯特·恩尼斯把批判性思维定义为：“批判性思维是合理的、反思性的思维，其目的在于决定我们的信念和行动”。其中“反思”即有怀疑成分。

知识经济时代和互联网的出现，几乎每天都我们都接触着海量信息，没有适当的怀疑我们将无所适从，会变得浮躁、盲从。有材料分析，（Harris,2000），对 20 世纪 80 年代后出生的年轻读者，接触的信息中有 75%以上是出生以后产生的。[1]由于社会认识的近因效应，这些信息中难免有虚假与偏见。网络时代是人人可以向全世界发布消息和情绪的时代，也同样是可以带着面具、贴着标签制造假象而难追其责的时代。这种现状对我们的信念、行动和决策提出了巨大挑战，人们的迷惑和盲动并非只源于信息的缺失，更在于

面对真假混杂的海量数据。这时提出几个诸如“这是真的吗？有理由吗？还有其他说法吗？……”就显得尤为重要。

其次怀疑是一种评估观念的愿望。批判性思维的核心是主动评估观念的愿望。2012 年 6 月 11 日，武汉市部分地区出现了能见度低于 1 千米的雾霾天气。为此，《楚天都市网》做了题为《邻省大面积燃烧秸秆，烟雾飘到武汉》的新闻报道：

据本报记者来自武汉市环保局最新消息，今日在湖北省中东部（含武汉）形成大面积雾霾天气，原因已查明：烟雾来自湖北东北部方向及安徽省地区，因大面积燃烧秸秆形成，飘到我省境内，加之湖北地区气候扩散能力弱，污染物颗粒累计，导致空气环境迅速恶化。空气监测显示，雾霾天气颗粒物成分中植物性有机碳（如燃烧秸秆等）含量增加，其他成分未见异常。据了解，今日黄冈、孝感、荆州、鄂州、襄阳等地也出现雾霾天气。

武汉市环保局的调查结果很重要，会直接决定以怎样的方式治理雾霾。然而这个结论是真实可靠的吗？这是华中科技大学批判性思维课堂中董毓教授引导学生讨论的一个案例。学生发言踊跃：往年也出现这样的情况吗？从燃烧点到武汉相距几百公里，难道还不足以被稀释和吹散？为什么主要向武汉方向扩散？当时的风向和风力如何？当地真的是在燃烧秸秆吗？如何让读者相信这个事实？燃烧的量有多大？沿途有空气污染吗？从燃烧点到武汉，扩散的具体过程是怎样的？背后的原因和机制是什么？扩散的一步一步的因果链是如何环环相扣地发生的？如何排除其他的原因呢？这样的质疑对做出合理的结论无遗是有益的。

二、批判性思维目的是构建

提起“批判”，人们想到的是破坏、否定，其实不然。“批判性思维”里的“批判”一词，不是“全盘否定”，更不是“批斗”，而是“扬弃”。这是教育部高等学校文化素质教育指导委员会主任委员杨叔子院士在接受中国科学报采访时的一段话。董毓博士也反复强调批判性思维“不等于否定，而是谨慎反思和创造”，“批判”一词在此并不具有负面、否定的意思，它源于古希腊词 *kritikós*（分辨的判断）和 *krinein*（标准），原本意思是根据标准来分析判断，即把论证、断言等拆成部分，探索各部分之间的关系，在此基础上根据相应的标准来判断它们的真假、优劣。辨别、分析思想的直接结果可能发现了缺点，识别了虚假和错误，但这不是目的，只有发现了缺点我们才会有意识地去寻找正确的论证和思想。批判性思维是一个探索过程，是“在容许一个观念、信念或论证——不管是别人的还是自己的——进入你的大脑，成为你知识系统的成员之前，你先把它放在面前，用理性和公正的标准从头到脚地评头论足一番”。[2]发现缺陷之所在，进而根据经验的、逻辑的和辩证的方法找到更好的观念和论证。所以批判性思维是建构，而不是破坏和否定，是吸收不同观念、寻找完善结论、决策的思考过程。

马克思堪称批判性思维的典范，他写过《哥达纲领批判》、《政治经济学批判》、《神圣家族，或对批判的批判所做的批判》等著作，通过严谨的分析、评价和反驳、修正，最终形成了自己的学术理论体系。他批判黑格尔、批判费尔巴哈，却又在此基础上实现了继承与超越。[3]

三、批判性思维贯穿创新全过程

批判性思维本身不是创新，但创新离不开批判性思维。“批判性思维者既大胆又谨慎”，在面对陈旧思想观念时，创新者要破旧立新，实现观念突破和技术革新，就必须具有独立思考、敢于怀疑的胆略；具有寻根究底的强烈好奇心；具有不唯书、不唯上、只唯实的科学精神。这就是典型的批判精神。没有批判精神的介入、驱动，就谈不上创新；没有谨慎科学的求证，更不会有创新成果。

批判性思维与创新存在怎样的关系呢？

第一，通过批判性思考获得的知识提供创新平台。知识是创新的基础，尽管在谈创新时这一点往往被忽略。但是并非任何形式的知识都能构成创新的基础，有些知识恰恰成了创新的障碍。应试教育体制下的教育多强调知识的传授与记忆，学生在学习中处于被动状态，学习的知识毫无活力。通过批判性思维获得

的知识则不然，它要求学生在学习中不迷信书本、权威和标准答案，知识信息是在论证过程中接受的，而且，学习知识是一种手段而不是目的，掌握某类知识是为了构建新知识体系。这样获得的知识成为创新的平台。

第二，批判性思维是提出有价值问题的前提。批判性思维者具有如此特征：“大胆质疑，谨慎断言”。伽利略比萨斜塔实验便是源于对亚里士多德的观点的质疑。亚里士多德认为“物体下落速度与物体重量成正比”，伽利略审慎地对待亚里士多德的理论和论证。他设想，如果“重物的自由降落速度大于轻物的自由降落速度”，那么轻重不同的两个物体捆绑在一起的速度如何呢？设有 A、B 两物体，A 重，B 轻。现在将它们绑在一起降落，假设“物体越重下落的速度越快”为真，则有

(1) A+B 的速度 > A 的速度

(2) A+B 的速度介于 AB 之间 < A 的速度

两个结论是矛盾的，正是由于伽利略的质疑成就了物理学上的重大发现。

第三，批判性思维是突破思维定势的关键。思维定势是个体在实践中形成的、自己惯用的模式化的思考模型，当面临要解决的问题时，思维主体可以不假思索地把问题纳入到特定的思维框架，并沿着特定的思路和路径对其思考和处理，其主要特征是它的稳固的形式化结构和强大的惯性，这种惯性构成了创新的巨大障碍，而批判性思维强调反省、质疑自己的思维框架，“批判地审视我们的先入之见，让我们避免自欺欺人和故步自封”，这是突破思维定势的关键，而只有突破思维定势才能使创新成为可能。

第四，批判性思维为甄选评估创新结果提供技术手段。在谈创新时，人们往往注重创造性思维而忽视批判性思维，事实上，两种思维在创新中是不可或缺不可替代的。创造性思维是能引发新的或更好的解决问题方法的思维方式。批判性思维是对所提供的解决问题的方法进行检测，以保证其效力的思维方式。创造性思维引发新观点的产生，而批判性思维则检测这些观点的缺失。这两种思维方式对有效解决问题而言都是必要的。直觉、灵感、想像和隐喻诱发源源不断的想法，提供解决问题的原材料。然后，批判性思维把好的观点提取出来，在诸多可能性中选出解决问题的最佳方案。

四、批判性思维者公正、开放、谦和

许多人提到批判性思维就联想到挑剔、刻薄、冷漠等这些令人不悦的词汇，其实不然。按照恩尼斯的批判性思维的观念，假设批判性思维是针对相信什么或做什么的决定而进行的合理的反省思维，那么一个批判性思维者应该具有如下特性：[4]

1. 具有开放性，关注其它可选择的替代方案
2. 具有了解多方面信息的愿望，而且尽可能全面地掌握信息
3. 对信息来源的可信度有很好的判断
4. 对结论、理由和假设进行辨别
5. 提出适当的澄清性问题
6. 对一个论证的质量做出准确的判断，这包括对它的理由、假设、证据、以及它们对结论的支持程度做出判断
7. 能够很好地提出一个合理的立场并为之辩护，并且妥善地处理质疑
8. 提出言之成理的假说
9. 很好地计划并执行实验
10. 在一个语境中，以适当的方式对语词进行定义
11. 在言之有据的情况下、谨慎地得出结论
12. 对以上各点融会贯通

从上述对批判性思维者的描述中我们看到的是公正的、严谨的、具有开放胸怀的谦和君子。

生活中我们常说的“吾日三省吾身”，即是批判性思维的体现。人们对批判性思维常常存在误解。认为批判性思维旨在发现他人错误、寻找弱点。其实这是片面的，实际上，批判是一种洞察力、辨别力和判断

力，也包括关注优点和肯定长处的含义，而不是人们所误解的对人不对己的“找茬思维”。批判性思维的核心精神是求真、公正、开放和反思，其目的不是为了劝说别人，但因为批判性思维者求真的愿望和公正的心态使他们能够倾听不同的声音，比较不同的观点，谨慎论证梳理自己的观点，使得他们的观点更具说服力。这种说服不是得理不饶人更不是颐指气使，而是尊重他人尊重事实的谦和做人体现。

我认为，正确解读批判性思维非常重要，社会上对批判性思维的偏见很可能成为抑制其传播的障碍，尤其领导者，可能不希望听到不同声音，如果认为批判性思维就是反叛、找茬，那么批判性思维在中国这样一个人情大国就可能受冷落，在高校开设这么课也会受到影响。

参考文献：

- [1] 【加】董毓，批判性思维原理和方法，高等教育出版社，2010.（9）6
- [2] 【加】董毓，批判性思维原理和方法，高等教育出版社，2010.（9）5
- [3] 杨叔子，为批判性思维正名，批判性思维与创新教育通讯（电子期刊）第十五期，第 2 页。
- [4] 罗伯特·恩尼斯 (Robert Ennis) (仲海霞 译) 批判性思维：反思与展望（第二部分）《批判性思维与创新教育通讯》第 14 期，第 2 页

“批判”的核心究竟是什么？

—— “批判”概念的辨析

陈君华（同济大学哲学系）

一、论文的缘起

20 世纪 80 年代以来，美国、英国、加拿大、澳大利亚等国家都把培养学生的“批判性思维”作为教育的首要目标之一。90 年代以后，批判性思维开始传入中国。现在，批判性思维虽然在中国已经引起了普遍而热烈的关注，并且也出现了很多相关的论文和专著，但却很少看到专门讨论“批判”这一核心概念的论著。专家学者们在论述“批判性思维”时，往往是把它视作一个不可分割的原子概念，而很少单独拆开来问一问：究竟什么叫“批判”？“批判”这一概念最核心的意思是什么？

这种现象显然是很不正常的。毫无疑问，要讲清楚“批判性思维”，“批判”这个“基石”性的概念无论如何是绕不开的。面对“究竟什么才是批判”这样的问题，如果我们的批判性思维拒绝做出回答，或者想回答但说来说去又说不清楚“批判”到底是什么意思，那么，这对批判性思维来说无疑都是一种致命的“硬伤”，并且这种“硬伤”还会把我们逼向悬崖：连“批判”是什么都说不清楚，我们又有什么资格称这样一种思维为“批判”性思维呢？

为了弥补国内目前批判性思维研究中的上述缺陷，本文准备直面“批判”这一基础性的概念，探讨它最核心的意思究竟是什么，一般人是怎么理解这个概念的以及最常见的一些误解有哪些。为了梳理“批判”这一概念，2014 年 6 月我先后在我为同济大学本科生开设的课程《逻辑学》课堂上对三个班级、150 名同学进行了相关的问卷调查，并对部分同学进行了访谈，再有疑问的地方我又与我们同济大学哲学系、汉语言文学系的几个专家同仁进行了讨论。本文就是在此基础上，综合各方意见，采取统计学、词源学、逻辑分析等方法撰写而成的。

当然，作为一个批判性思考者，我也知道，概念的辨析往往是思维最艰难的基础性工作之一。要完全把“批判”的概念搞清楚，为“批判”和“非批判”划定清晰的边界，这是不可能的，是形而上学的幼稚想法，因为概念和思想的边界终究是非常模糊的，就像地平线一样你似乎看得清清楚楚，但却永远无法伸手把它抓住。真正的地平线总是可以向远方一推再推、直至无限。或者，就像黑夜中的一盏灯，你不可能

清楚地分别这盏灯的灯光的边界在哪里。但是，我们千万不能由此马上得出一个不可知论的结论说：对这盏灯的灯光的界域我们将一无所知。灯光的边界在哪里我们不能精确勘定，不过，我们却可以自信地确认灯光最明亮的核心地带。同样，我们也希望通过本文的研究能梳理出“批判”这一概念最明亮的“核心地带”来。

二、批判与否定

本次调查问卷设计的都是“单项选择题”，“答题说明”如下：

你认为下面这些后面标记出题号（比如 0101）的话语是批判吗？

如果你认为它“肯定不是批判”，就请在它后面的“1”下面打√；

如果你认为它“应该不是批判”，就请在它后面的“2”下面打√；

如果你认为它“好像是批判，又好像不是批判”，就请在它后面的“3”下面打√；

如果你认为它“应该是批判”，就请在它后面的“4”下面打√；

如果你认为它“肯定是批判”，就请在它后面的“5”下面打√。

第一组测试题

话语	它是批判吗？				
莫若对以明说：“我们分手吧！”对此，以明回应道——					
好的。我早就盼着这一天了。（0101）	1	2	3	4	5
为什么？能给我一些解释吗？（0102）	1	2	3	4	5
你什么时候开始有这个想法的？（0103）	1	2	3	4	5
那我也不想活了。（0104）	1	2	3	4	5
哼！（嗤之以鼻）（0105）	1	2	3	4	5
你敢？！你敢这样做，我就打断你的腿、毁了你的容。（0106）	1	2	3	4	5
不，我不同意。（0107）	1	2	3	4	5
我求求你，请你别离开我。（0108）	1	2	3	4	5
我求求你，请你别离开我。我很爱你，我的生活不能没有你。当然，我也知道我身上有很多缺点，但我会努力改的。（0109）	1	2	3	4	5

下面我们对第一组测试题的测试统计结果做一些分析。

第 0101 题：“好的。我早就盼着这一天了。”——本题调查统计的均值为 1.35，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 81%、7%、7%、2%、2%。这些统计数据说明，被调查的大学生绝大多数倾向于认为它不是批判。为什么它不是批判？因为批判总是要对对方的思想有所质疑和否定，没有任何质疑和否定倾向的话语，就肯定不是批判。在这里，以明和莫若的想法是一致的，以明的回答“好的”也说明了他接受莫若“我们分手吧”这一观点的。所以，0101 不是批判。

第 0102 题：“为什么？能给我一些解释吗？”——本题的均值为 3.43，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 13%、6%、8%、33%、20%。这些统计数据意味着：第一，对于 0102 是不是批判，分歧比较严重；第二，至少有 53% 的大学生倾向于认为它是批判。这样的统计数据有些出人意料。

我原以为，0102 很清楚，它只是在追问理由、要求对方做出合理的解释，丝毫没有质疑和否定对方思想的意思。所以，要我来选，我会选 1（“肯定不是批判”）。但是，为什么现在竟然有这么多人（53%）认为它是批判呢？后来，经过访谈和分析发现，他们觉得以明是在追问对方思想的根据和理由，而这样的追问恰恰是许多好“批判”的前奏，所以，他们就把它看成了批判。

但我现在仍然坚持认为，0102 本身并不是批判。因为批判的核心是“析错”，是“对对象思想内在问题或错误的分析”（为何这样说？本文随后的分析将会说明这一点），0102 的“追问理由”虽然可能会为后来的“析错”做出某些准备和铺垫，但它终究还不是“析错”本身。也许，以明在这里仅仅是想知道分

手的理由而已，以满足自己的求知欲或避免下次恋爱犯同样的错误，而对于这次恋爱，说不准他是同意分手的。所以，在莫若和以明目前所讨论的“现在是否分手”的话题上，以明和莫若很可能并没有什么分歧，因此，以明对莫若的观点也未必有所质疑和否定，于是乎我们也就不能断定 0102 就是批判。

第 0103 题：“你什么时候开始有这个想法的？”——本题的均值为 3.24，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 13%、19%、17%、35%、17%。此题的性质和 0102 差不多，统计数据呈现出来的结果也很接近。当然，本题和 0102 还是有所不同。0102 是在追问支持这个想法的“根据”和“理由”，而本题是在试图了解产生这个想法的“时间”。统计结果说明，在大部分的被调查者看来，追问、了解思想的来龙去脉和追问思想的理由一样，都应该是批判。但我们前面的分析表明，也许它们确实是批判的前奏，不过它们本身还不是批判。

第 0104 题：“那我也不想活了。”——本题的均值为 1.41，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 83%、2%、9%、2%、4%，认为“不是批判”的倾向很明显。为什么它不是批判？毫无疑问，批判必须要对对方的思想有所质疑和否定。虽然 0104 的这种回应很可能隐含着否定、反对、拒绝的意思，但很遗憾，说话者以明本人终究没有表达出明确的否定态度，所以我们读者也不能妄加猜测，或者主观地把我们自己的想法强加在这句话上。

相反，我们也可以这样设想以明的真实想法：“好的，我们就分手吧。不过，分手之后，我也不想活了。”如果以明真是这样想的，那么，很显然，在分手问题上，以明和莫若的想法是一致的，因此对莫若的“我们分手吧”的观点，以明是同意和接受的（虽然他可能有些勉强）。至于“分手之后，我也不想活了”，那是在说另一个“分手之后”的问题了，而不是在讨论“同不同意分手”的问题。既然此题中的以明有可能会同意和接受莫若的“我们分手吧”的观点，因此，我们就不能断定 0104 就是对莫若的批判。

第 0105 题：“哼！（嗤之以鼻）”——本题的均值为 1.35，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 74%、17%、9%、0%、0%。这些统计数据说明，被调查者的看法非常一致：这种回应不是批判。其中的道理也很明显，情绪、行为是可以表达肯定或否定、接受或拒绝的态度和立场，但它们本身并不就是批判。当对方提出某一观点时，你可以对他的观点嗤之以鼻，你也可以用冷漠、轻蔑、讥讽等语气或表情来表示你的否定和反对的态度，甚至你也可以把对方暴打一顿……但毫无疑问，如此这般的回应方式都不是批判。批判是讲道理的一种理性活动，是必须给出相应的理由的。

第 0106 题：“你敢？！你敢这样做，我就打断你的腿、毁了你的容。”——本题的均值为 1.37，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 87%、4%、0%、4%、6%。这些统计数据说明，在绝大部分被调查者看来，这样的粗暴的“威胁”不属于批判，因为“辱骂和恐吓绝不是战斗”（鲁迅），真正的批判强调的是理性的“论争”，是有理有据地分析对方思想中的错误究竟错在哪里。另外，这些统计数据似乎也说明，这些九十年代以后出生的大学生几乎很少有人会再把“批判”混同于“文革”中的“大批判”、“批斗”、人身攻击等做法了。大家知道，真正的批判是要讲道理的。

第 0107 题：“不，我不同意。”——本题的均值为 1.59，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 67%、19%、6%、7%、2%。这一点大家也没有太多的分歧：批判要所有反对和否定，但反对和否定本身还不是批判。它们要成其为批判，还必须进一步给出相应的理由。

第 0108 题：“我求求你，请你别离开我。”——本题的均值为 1.52，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 61%、31%、4%、2%、2%。很显然，这些统计数据和大家的常识还是高度吻合的：这句话表达的只是请求，单纯的请求未必是批判。虽然以明对莫若观点的不同意的态度很明显，但由于他在这里只是表达了自己的态度，而没有给出相应的理由，所以，和 0107 一样，它也不是批判。

第 0109 题：“我求求你，请你别离开我。我很爱你，我的生活不能没有你。当然，我也知道我身上有很多缺点，但我会努力改的。”——本题的均值为 3.63，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 15%、4%、17%、33%、31%。绝大部分被调查者倾向于认为它是批判。为什么它是批判？一般人很可能会这样想：因为题中的以明不仅明确表达了自己不同意的态度，而且给出了相应的理由。但给出理由的否定和反对，真的就是批判？是标准的批判吗？这个问题，我们这里暂时存而不论，留待读者读完本文之后再回过头来

加以分析。

讨论到此，我们不妨做一番小结：批判要成其为批判，必须要对对方的思想所有质疑或否定，没有任何的质疑或否定，就不能称之为批判。但也不是所有的质疑或否定都是批判。批判是对对方思想的有理有据的质疑或否定。

三、批判与反驳

前面我们辨析了“批判”和“否定”这两个概念间的关系，并且已经确认，批判是对对方思想的有理有据的质疑或否定。但是，细心的读者读到这里，很自然地可能会进一步问我们：“是不是可以反过来说，所有的对对方思想的有理有据的质疑和否定都是批判呢？”——这个问题实际上涉及到我们接下来所要讨论的“批判”和“反驳”这两个概念之间的关系问题。

目前，国内逻辑学家们通常把“反驳”这个概念定义为“用自己的论证来推翻别人的论证”（周礼全《逻辑——正确思维和有效交际的理论》P583，人民出版社，1994 年版）。显然，“反驳”的核心意思就是“有理有据地推翻或驳倒对方的思想”，这一点非常接近于我们前面所说的“对对方思想的有理有据的质疑和否定”。所以，上述读者问的实际上也就是这样一些问题：是不是所有的反驳都是批判？批判和反驳究竟是什么关系？它们的区别何在？

对此，我们的基本看法是：“批判”与“反驳”是有着非常密切的关系，有相当大的一部分交集，在某些情况下甚至可以相互通用。但这并不意味着它们之间就没有区别。简单地说，它们之间的根本区别在于：“反驳”是为了推翻和驳倒对方的思想，而“批判”则是为了分析对方的思想内在的问题和错误。由于推翻和驳倒某个思想可以采取内在的方法，也可以采取外在的方法——用另外一个思想从外部把这个思想推翻，所以，反驳可以是内在的，也可以是外在的。但是，批判则必须是内在的，必须深入到对方思想内部之中去寻找和分析对方思想内在的问题或错误。

为了具体地说明这些区别，接下来请看第二组测试题。

第二组测试题

话语	它是批判吗？				
“因为一切存在的事物要存在，就必须占有空间；如果空间存在，则它必须占有另一空间；这另一空间又必须占有其他空间，……如此类推，以至无穷，这就证明空间是不可能存在的。” 对芝诺的这个“空间存在”悖论，有人回应说：					
瞎扯，这是彻头彻尾的诡辩。诡辩是错误的，所以，它是错误的。（0201）	1	2	3	4	5
错，因为它是违背辩证唯物主义的时空观的。（0202）	1	2	3	4	5
错，因为谁都知道空间是存在的。（0203）	1	2	3	4	5
我是存在的，这张桌子、椅子也是存在的……而这些存在着的东西都是占有空间的，所以，这些东西所占有的空间也是存在，因此，空间是存在的。（0204）	1	2	3	4	5
你看，你是存在的，我是存在的，这张桌子、椅子也是存在的……另外，也正如你刚才所说的，这些存在着的东西都是占有空间的，所以，这些东西所占有的空间也是存在，因此，空间是存在的。（0205）	1	2	3	4	5
如果空间不存在，那这张桌子以及我们自己又存在在哪里？无处存在的我们岂不变成了不存在？（0206）	1	2	3	4	5
上述推理隐含了一个成问题的预设：空间是事物。空间真的是桌子、椅子一样的事物吗？空间不是任何具体的事物，空间是事物和事物之间的一种关系。所以，由事物必然占有空间推不出空间必然占有另一空间。（0207）	1	2	3	4	5

统计结果显示，第 0201 题的均值为 1.39，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别为 61%、39%、0%、0%、

0%。显然，0201 虽然表达了自己反对的态度，但是，它没有给出任何真正的理由，所以，它不过是一种粗暴的贴标签、打棍子、戴帽子的做法，这样的做法既不是反驳，也不是批判，因为“反驳”和“批判”都必须是有理有据的。

第 0202 题的均值为 2.56，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别为 22%、28%、22%、28%、0%。为什么更多的人倾向于认为它不是批判？这是因为它看似给出了反对的理由，但实际上由于这个反对的理由太空洞、太抽象，一般的读者看了这个理由之后，还是不能具体地明白芝诺的思想怎么就错了、错在哪里，所以，给人的感觉它还是在乱打棍子、乱戴帽子，而不是真正在讲理。所以，它既不是反驳，也不是批判。

第 0203 题的均值为 1.94，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别为 44%、28%、17%、11%、0%。绝大多数被调查者认为它不是批判。为什么？这样的回应看似讲理，其实它和 0202 一样，仍然并不是在认真地讲理。你说“谁都知道空间是存在的”，你凭什么做出这样的论断？在这个问题上，你考察过所有的人吗？更何况，一个明显的反例就在你面前：明明芝诺就不知道吗，或者说芝诺明明是在怀疑空间的存在吗，所以，你怎么能说“谁都知道空间是存在的”呢？还有，“谁都知道空间是存在的”并不就意味着“空间真的就存在”呀？由于 0203 并不是真的在讲理，因此，它不是真正的反驳，也不是真正的批判，至少它不是好的反驳和批判。

第 0204 题的均值为 3.50，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别为 0%、22%、22%、39%、17%。第 0205 题的均值为 3.61，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别为 0%、17%、22%、44%、17%。虽然对于这两道测试题，大多数人都倾向于认为它们都是批判，但认为 0205 题是批判的人比 0204 题的要多一些。为什么？这两题有什么区别？仔细比较这两题，就会发现，0204 和 0205 虽然都是在有理有据地“反对”对方的思想，所以都像是批判，但相对而言，0204 的反对理由要外在一些，而 0205 的反对理由要更加内在一些——它似乎更加深入到了对方思想的内部之中去分析对方思想内在的错误了。所以，0204 更像是对对方思想的外在“反驳”，0205 要比 0204 更像是对对方思想的内在“批判”。

第 0206 题的均值为 3.89，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别为 0%、11%、17%、44%、28%。相比于 0204 和 0205，有更多的被调查者倾向于认为它是批判。这个统计结果有些出人意料。我原以为，0206 并不是批判，而只是外在的反驳，因为它没能真正切实地深入到对方思想内在的逻辑空间之中，指出对方思想的内在问题或错误在哪里以及这一点为什么又是问题和错误。0206 只是一味地站在自己的立场上说对方是错的，多少有些“泼妇骂街”、隔靴搔痒的味道。所以，我更倾向于认为它是“外在的反驳”，而不是“内在的批判”。更何况 0206 的这种思想，说不准也是芝诺本人同意的呢？因为芝诺完全可以顺着你的这种思路继续“诡辩”下去：是啊，桌子椅子不存在，你我不存在，空间也不存在，什么东西都不存在——这样的话，芝诺原来的论证和结论不都照样成立吗？所以，相对于多少有些“内在批判”味道的 0205 来说，0206 不是真正的批判，而只是外在的反驳。

第 0207 题的均值为 4.89，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别为 0%、0%、0%、11%、89%。几乎所有的被调查者都认为 0207 是批判，并且有 89% 的人认为它“肯定是批判”。为什么它肯定是批判？因为它是真正全面准确地深入到了对方思想的内部，找到了它内在的逻辑问题和错误，然后又具体中肯地分析了它为什么是错的。这种内在的逻辑分析的方法，是最典型的批判。

通过对第二组测试题的分析，我们似乎可以得出这样的结论：反驳是对对方的思想表示有理有据的反对，但外在的反驳还不是真正的批判。真正的批判是对对方错误思想的内在分析。如果说反驳的主要任务是驳倒对方，那么，批判的主要任务则是分析对方思想内在的错误。

为了进一步说明“批判”和“反驳”的区别，我们不妨设想在火车站进站安检处父子之间的一番对话。儿子：“我们小孩也要安检吗？”爸爸：“也要安检。”儿子：“可是我身上什么东西都没带啊。”如果是“反驳”型的爸爸，他很可能会这样“驳斥”儿子：“所有人要进站，都必须安检，管你是小孩还是大人，带东西还是没带东西。”确实，爸爸这样的驳斥是驳倒了儿子，但是，这只是外在的驳斥而已，因为儿子刚才的思想内在的错误是什么？为什么他这样的想法是不对的？驳斥型的爸爸把这些重要的问题给一脚踢开了，并未做出任何的回应。所以，真正有批判性思维素养的读者多少会觉得这样的回应有些外在、有

些粗暴，不是那么贴切、那么中肯。

相反，如果这位爸爸是一位“批判性思考者”，对孩子的上述言论，他会做出怎样的批判性回应呢？接下来，很可能的对话是——

爸爸：你说你什么东西都没带，真是这样吗？你虽然没背包、没拉箱子，但是，你穿了衣服呀。这在安检人员看来，也算是你带的东西。万一你的口袋里或衣服里面藏了什么危害火车安全运行的东西呢？

明明：但是，我口袋里、衣服里真的什么东西也没有啊。

爸爸：对，你自己检查过了就可以这样说。但是如果没有经过安检，安检人员怎么知道你没藏着什么危险的东西呢？

明明：哦，我懂了，所有人只有经过安检，才能确认是安全的。只有确认是安全的，安检人员才会放你进站乘车。

爸爸：对，只有经过安检，才能确认你是不是安全。

四、批判与纠错

如前所述，反驳的主要任务是用理由去驳倒对方，而批判的主要任务则是分析对方思想中的错误。那么，是不是所有的指出对方错误、纠正对方错误的行为都是批判呢？为此，请看第三组测试题。

第三组测试题

话语	是批判吗？				
莫若：我上次出差北京，就住在北京南站附近的马家堡（bǎo）。					
以明：它不念马家 bǎo，而念马家 pù。（0301）	1	2	3	4	5
莫若：你有没有搞错？它明明是“碉堡”的“堡”吗，怎么可能念 pù！					
以明：“堡”是个多音字，表达“碉堡”、“堡垒”的意思时念 bǎo，表达地名时一般念 pù。如果你念成马家堡（bǎo），那它就意味着那里原来是马家的碉堡或马家的堡垒。但那个地方根本就没有什么碉堡或堡垒，而只是一些铺子，所以要念马家 pù。（0302）	1	2	3	4	5

第 0301 题的均值为 2.43，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 30%、30%、19%、13%、9%。也即绝大部分人倾向于认为它不是批判。为什么它不是批判？它不是在指出并纠正对方的错误吗？但是，我们认为，点错、纠错本身未必是批判。批判的核心是“析错”，也即分析对方思想中的错误何以为错。0301 只是只是在“纠正”、而不是在“分析”对方思想的错误，所以，它不是批判。

第 0302 题的均值为 4.26，选 1、2、3、4、5 的人的比例分别是 4%、9%、0%、31%、56%。显然，绝大部分被调查者（87%）认为它是批判，而且有 56% 的人非常确信地认为它“肯定是批判”。为什么 0301 不是批判，而 0302 又是批判呢？很显然，相对于 0301 的单纯的点错和纠错（没有给出错误何以为错的内在的理由），0302 关键是多了一个“析错”的环节：它在具体深入地分析莫若的念法为什么是错误的。正是因为它重在有理有据地“析错”，所以，它是典型的批判。

为了进一步说明“纠错”未必就是“批判”，我们再来分析一个案例。案例的背景是 1932 年，宋美龄在慰问淞沪抗战士兵途中虽然出了车祸，断了几根肋骨，但她依然坚持慰问并发表演讲。演讲到高潮时，她叫出一个排长，问：“在战场上，你是怎样喊你的士兵往前冲的？”排长回答说：“就喊：弟兄们，往前冲啊！”宋美龄摇摇头说：“你应这样喊：弟兄们，跟我上！”从此，这句话响彻在抗日战场上空。

请问宋美龄的最后一句话是批判吗？或许有人会认为它是批判，但是我认为，它不是批判，因为它没有分析对方思想为什么错，而只是指出了对方的错误（“摇摇头”）、纠正了对方的错误（“你应这样喊：弟兄们，跟我上！”），而根本没有给出理由的“析错”这个环节，所以，就算它是一次精彩、成功的沟通，但是，它仍然不是批判。只有当宋美龄这样说：“你这样喊，是要求你的士兵冲在你的前面，而你自己却退缩在后面。这样怎么可能很好地激励士兵往前冲呢？所以，你应该身先士卒，这样喊：弟兄们，跟我上！”——这个时候，宋美龄的回应才是真正的批判。当然，也许宋美龄觉得，这个时候不需要批判，这

样的场合也不适合于批判，重要的是教会对方怎么正确地去做了。如果真是这样，那就进一步说明，宋美龄的“弟兄们，跟我上！”就更不是批判了。

五、批判的核心

前面我们考察了“批判”与“否定”、“反驳”、“纠错”这几个比较容易相互混淆的概念之间的关系，澄清了它们之间的某些区别。但究竟什么是“批判”？对此，我们至今仍然没有做过任何正面的分析和界定。下面，我们就将试图直切主题，分析“批判”究竟是怎样的一种思维方式。

由于国内的批判性思维（critical thinking）主要还是从美国引入的，所以，我们首先必须要考察一下英语中的“批判”一词的含义。在英语里，有三个词和我们汉语中的“批判”相对应：

- ①作为名词的 criterion，主要意思是：（批评、判断的）标准，规范。
- ②作为动词的 criticize，主要意思是：评论、评价；批评、批判；找错、指责、非难。
- ③作为形容词的 critical，它的意思有很多，下面是最主要的几条：

序号	词义	例句
1	分析评论性的。	一篇评论文章：a critical essay。
2	挑剔的，爱找毛病的。	她老是挑我的毛病：she was always critical of me。
3	谨慎严格的。	严谨的头脑或思想家：a critical mind/thinker。
4	经过校勘的。	尼采著作校勘版：a critical edition of Nietzsche。
5	决定性的、关键性的。	关键时刻：a critical moment。
6	情况危急的、严重的。	病人病情危急：The patient is in critical condition。
7	必不可少的、必需的。	紧缺的医疗用品：critical medical supplies。
8	临界性的、转折性的。	开始临界：go critical；临界点：critical point。

综合上述各种意思，我们似乎大体上可以认为，作为一种思维方式，“批判”在英语中主要是指：根据一定的标准或规范，对某个特定的思想进行谨慎严格的考察和评判，然后把重要的成问题的地方找出来加以分析。

但是，我们在汉语界讲“批判”性思维，我们就不能永远只是停留在 criterion、criticize、critical 是什么什么意思这一层面上，我们还必须不受英语影响地、独立考察一番汉语中的“批判”一词的本义。或许有人对此会不以为然：批判性思维不是从英语中的 critical thinking 翻译过来的吗，为什么这里还要特别强调不受英语的影响而独立考察“批判”这一汉语词的本义？对此，我的解释是，仅仅局限于对 critical 等英语词的解释，这对中国的批判性思维的汉化和传播是非常不利的。西方的“critical thinking”如果不能真正汉化成为中国的“批判性思维”，它就永远只是一种与我们相隔膜的外来文化，于是它也就没法很好地从中国的文化传统、思维习惯当中去寻找自身生存发展所需的基础和养料，因此也就难以在中国人的内心深处真正生根发芽、成长壮大。

当然，“汉化”一词本身就有问题，本身就是隔膜的，因为只有非中国自身具有的、真正外来的东西，才有所谓的“汉化”问题。所以，当我们说“批判性思维”的“汉化”时，实际上就已经做了成问题的预设：在中国的文化传统中，原本就没有批判性思维的传统。如果真是这样，那么，我们中国人又如何能真正理解和消化欧美的“批判性思维”呢？所以，我们无论如何都得有那么一些人、有那么一段时间内把眼光从欧美收回来，研究一下我们自身的批判性思维的传统。

其实，思路回归以后就会发现，汉语当中的“批判”这个词是非常值得我们研究的，其中也包含着丰富的批判性思维的养料。或者说，“批判”这个汉语词本身就孕育着“批判性思维”的胚胎——当然，这样的胚胎本身还不就是批判性思维，还需要我们进一步的培育。但至少“批判性思维”最初的种子，在“批判”这个汉语词里是有的。

为了研究“批判”一词，我们先拆开来看“批”这个字。“批”的本义是：用手打、劈、刮、削。《左

传·庄公十二年》“遇仇牧于门，批而杀之”以及《庄子·养生主》“依乎天理，批大郤，道大窾”中的“批”，就都是这个意思。现在，“批”在本义“用手打、劈、刮、削”的基础上，又进一步引申出这样一些意思：

①写上字句，判定是非、优劣、可否（多指上级对下级且写在原件上），比如批阅、批准、批示、批复、批改、审批等。

②附注的意见或注意之点，比如眉批、批注等。

③揭露某个思想行为或某种现象的错误，比如揭批、批驳、批倒、挨了一顿批等。

综合“批”字的上述种种用法和含义，我们认为，“批判”一词中的“批”确实有“用手打、劈、刮、削”等“剔除”的意思，也即“批”肯定要所有质疑和否定，但它并不是要把某个对象全盘否定或彻底抛弃。它在否定中也可以有肯定和接受，比如“审批”并非就意味着否定，“批准”很明显就是“同意”。所以，“批”作为一种思维方式，它的真正意思应该是：研究对象、区分好坏、剔除坏的、保留好的。在这里，“批”很接近于黑格尔意义上的理性分析、判断之后的“扬弃”。

然后，我们来看“判”这个字。“判”这个字是个“会意”字，它的左边是“半”，右边是“刂”，所以，它的本义就是：“用刀把一样东西一分为二”。在此基础上，又进一步引申出其他一些意思，比如分开、区分、分辨、分析、评断……等等。《庄子·天下篇》“判天地之美，析万物之理”中的“判”就是“分辨、评析”的意思。在现代汉语中，“判”这个字除了“批判”之外，还可以组词为：裁判、审判、谈判、判别、判然、判若两人、判刑……但是，“判”作为一种思维方式，最核心的意思还是：深入到对象思想内部，对对象思想进行认真仔细的分析、辨别。

上述“判”的各种意思和用法，似乎可以启示我们：“判”作为一种严肃认真的思维活动，主要是“分析性”的——按照一定的逻辑标准条理清晰、层次分明地把某个对象整体分成各个逻辑部分、然后对各个部分进行逐个细致的研究。可以说，这样的“分析性”体现和贯彻在整个“批判”性思考的全过程之中：分析性地倾听和理解；分析性地寻找对方思想中的问题或错误；分析性地说明对方思想内在的问题或错误是什么以及为什么是问题或错误……

另外，“判”的“一分为二”的本义也充分说明“判”、乃至“批判”是一种辩证的扬弃，而不是简单的彻底拒斥和全盘否定。在辩证的“扬弃”这一点上，“判”和“批”是相通的。

拆分了“批”和“判”，最后我们来看“批判”这个词。中国社会科学院语言研究所主编的《现代汉语词典》（2012年版）认为“批判”主要有两个意思。第一个意思：分析判别，评论好坏，例如“批判地继承文学艺术遗产”；第二个意思：对错误的思想、言论或行为做系统的分析、加以否定，例如“批判虚无主义”。综合这两个方面，“批判”的意思可以概括为：分析判别、评论好坏、辨明问题、否弃错误。

综合词典对“批判”的解释和我们前面对“批”和“判”这两个字的词源学的考察结果，以及我们前面对问卷调查的分析，现在，我们终于可以比较清晰地描述“批判”究竟是怎样一种思维方式了：所谓批判，就是——

- ①全面深入地考察被研究对象；
- ②寻找对象内在的问题或错误；
- ③指出其问题错误究竟在哪里；
- ④分析它为什么是问题或错误；
- ⑤如何改正或预防这样的错误。

上述五条，我们也可以进一步简化成：

- ①理解→②找错→③点错→④析错→⑤纠错

对于这五条，我们认为，①“理解”、②“找错”对“批判”来说是隐含的，也即具体情景中表现出来的“批判”活动有可能会清楚地用语言把①和②呈现出来，但也有可能不会。不过，只要是真正的“批判”，在进入③、④之前，逻辑上注定他必然要经过①和②。没有①和②，我们批判什么呀？我们的批判总不能无的放矢吧。但是，在这里仍然需要指出的是：认真的倾听和阅读，向对方提问寻求其思想的根据和解释，探讨思想的来龙去脉……等等这些思维或语言活动，虽然可能是在帮助我们寻找“批判点”，但

这样的活动本身还不是批判，而只是批判的前奏。所以，我们认为，测试题中的 0102、0103 就都不是真正的批判。

③“点错”、④“析错”是“批判”的最核心的意思，对“批判”来说是必需的环节。某一种特定的思维活动有它们就是“批判”，没有它们就不是“批判”。正是③“点错”、④“析错”，特别是④“析错”从根本上把“批判”和一般意义上的“否定”、“反驳”、“纠错”等概念区分了开来。也正因为如此，所以，我们前面认为，没有“析错”的 0206 是典型的外在的反驳，而不是真正内在的批判；相反，有“析错”的 0207 则是真正内在的批判。同样，没有“析错”的 0301 我们也认为它不是真正的批判，而只是一般意义上的“纠错”，只有有“析错”的 0302 才是真正的批判。

⑤“纠错”是批判的后续，对“批判”来说可以有它，也可以没有它。不过，最好是有它，因为有了它，批判似乎就显得更加完满。为什么？我们知道，批判作为一种理性的思维，是有目的的，它不是为批判而批判，也甚至不是为辨析错误而辨析错误，辨析错误的目的是为了更好地面向未来，改正或预防同样的错误。所以，如果能在“析错”之后再找出“改正或预防这类错误的办法”，自然就会让“批判”这种理性活动更加完满。但是，这里又再次需要指出的是，单纯的“纠错”不是批判，批判的核心仍然是“析错”。所以，前面我们认为 0301 就不是批判，而 0302 才是真正的批判。

总之，“批判”作为一种思维方式，它最明亮的意义地带、它最核心的意思就是：深入对方思想内部，分析其内在的问题或错误何以为是问题或错误。

【教学实践】

东北大学《批判性思维》课程教学理念和模式

赵亮（东北大学伦理学研究所）

东北大学学生创新中心以“激发创造思维，提高创新能力，培养创业精神”为人才培养目标，有目的、有计划、有组织的通过课堂教育、课外实践、竞赛检验的方式对学生进行问题式学习、探究式学习和研究性学习的创新教育，于 2013 年开始筹备并正式开设的、面向全校各专业本科生的素质教育和创新教育人文选修课《批判性思维》，便是其创新教育的重要组成部分。科学思维包括反思性、批判性思维、创造性思维三大领域，反思性思维是批判性思维的基础，批判性思维又是创造性思维的基础，该课程的开设，有力补充、完善和丰富了东北大学的素质教育和创新教育的教学和实践活动，同时也使东北大学素质教育和创新教育在紧追国际潮流和国内前沿的方向上更进了一步。以下将从教学理念和模式及授课实例等方面论述东北大学《批判性思维》课程建设的创新探索。

一、教学理念和授课模式的创新探索

课程开设之初，面临的主要问题是选课学生的学习心态。各专业本科生在日常满负荷的专业学习之余选择人文选修课，很多希望选择那些听起来有趣的、看起来容易通过的、上起来组织宽松的课程。带着这种心态步入课堂的学生，在授课中往往会出现注意力容易涣散、互相性相对薄弱、甚至中途选择放弃的情况。部分学生会因为对课程内容抱有真正的兴趣，而在课堂上有良好的表现，但如果只锁定这部分学生设置教学内容与教学形式，又失去了素质教育和创新教育的普及性。而如果选择迎合学生的兴趣点来设置教学内容与教学形式，则由于学生兴趣点的涣散和不稳定，同样无法持续达到理想的教学效果，且无法实现学生素质和批判性思维能力乃至创新能力的锻炼与提升。

任课教师经过反复思考和实践检验，逐渐形成了一套全新的教学理念和授课模式。首先从教学理念上，面向实际问题，积极探索一种全新的教学关系模式，将课内外的教学活动诠释为一种辅助性、趣味性、服务性的知识传播活动，将讲台下的学生视为服务的对象，深入挖掘服务对象的需求到底是什么，什么样的服务形式才能满足和实现特定情境下服务对象接受知识、锻炼能力所需要的路径、氛围与心理感受。只有从根本上调动起对象的求知欲和主观能动性，对象才能在有效的教学互动当中掌握批判性思维，从而提高综合素质、锻炼创新能力。

在具体授课中，本着上述理念，《批判性思维》课程创造性的施行了以下具体模式：

1. 设计、创造和利用兴趣点。学生群体的兴趣点涣散且不稳定，任课教师在充分调查研究的基础上，对学生的兴趣点加以筛选、设计、创新、组织，形成既能激发学习热情又能贴合教学内容、以兴趣点为授课线索的引导式和启发式教案，使学生在兴趣点的引导下展开理论的学习和实践的锻炼，也让兴趣点在批判性思维能力、综合素质和创新能力提升的全过程中陪伴学生始终。

2. 将课堂还给学生。推出“一课一视频”、“一课一讨论”、“一课一演讲”等自助学习环节，让学生自己推荐、选择、制作课堂教学素材与内容，每个环节中师生相互之间充分互动，由任课教师加以示范、组织和点评。

3. 在课外深入实践。面对学生文、理、工等不同的专业背景，推出“跨域的批判性思维理论与实践交流”、“跨学科面向问题的批判性思维帮助思考”等课外实践活动，以丰富、充实和巩固课堂讲授的理论知识，锻炼学生的交叉、联合批判性思维能力。

4. 组织趣味实战模拟。例如模拟大专辩论会和时事评论会，前者严格按照国际大专辩论会的形式、规则和程序，挑选具有当下性、争议性、论辩性、深刻性的辩题，鼓励学生积极参与，全程录音，并以教师和学生共同投票的方式确定比赛结果，最后由学生自己来进行过程回放和实时点评。后者则模拟进行国内外重大新闻时事评论，鼓励学生充当主持人和评论嘉宾，组织学生在趣味实践当中演习批判性思维技能、

领会批判性思维真谛。

5. 利用先进媒介平台加强互动反馈。例如建立先进的微信群平台，使师生之间、学生之间形成充分、直接、高效的沟通、互动、反馈和信息资源共享，超越课堂的局限和拘束。

二、创新探索的教学实例——推理的要素（第一部分）

推理作为批判性思维的重要理论工具和实践技能，主要由 8 个要素——目的、问题、概念、观点、推论、含义、假设、信息组成，对推理要素的学习（包括推理要素与推理的关系和推理要素相互间的关系）将有力提高批判性思维能力。

完成理论教学内容之后，在“一课一视频”环节中，有学生推荐非常精彩的优秀悬疑推理破案影片《杀人回忆》作为视频学习素材，经过任课教师审查、其他同学同意、微信群推荐大家课下观摩后，任课教师将该影片内容与“推理的要素”理论教学内容充分结合，在课堂上同大家边赏析电影边学习“推理的要素”。影片中警察 A 和警察 B 针对案情相互形成了辩论式推理，最终失败，而他们各自的推理又可以通过推理要素呈现如下：

警察 A

目的——破案。

问题——如何找到嫌疑人？如何证明嫌疑人就是凶手？

观点——嫌疑人就是凶手。

假设——有罪推论。

获取信息的手段——道听途说、诱供、逼供、猜测、伪证、占卜。

推论——采取有罪推论，忽略其它可能情况。

警察 B

目的——破案。

问题——如何找到嫌疑人？如何证明嫌疑人就是凶手？

观点——档案从不骗人。

假设——巧合就是必然。

信息——各起案件的档案资料和推理信息。

推论——多起案件凶手是同一个人。

警察 A & 警察 B——在辩论式推理中只有相互攻讦没有相互吸取，整个推理过程中每一阶段都至少有一方在感情用事，以致共同努力失败。

通过赏析、学习和组织讨论，任课教师跟大家一同总结出影片中两个主人公的推理所犯的经典错误：在缺乏证据的情况下做出概括总结，听任陈规老套对思考横加干涉，形成某些错误的信条，倾向于从固定视角看待世界，忽略或攻击与自己相左的意见，捏造潜意识中与现实真相混淆的海市蜃楼及不经之辞，对人生经历中的许多方面进行自欺欺人的断定；以及“这是真的，因为我相信是真的”、“这是真的，因为我们都是这么认为的”、“这是真的，因为我想要相信它”、“这是真的，因为我一直以来都是这么认为的”、“这是真的，因为这么认为符合我的私利”。

授课过程中有学生利用微信群实时发出互动信息：这部电影取材于韩国真实发生的“华城连环案件”，与该案件并列的真实悬案还有“韩国大邱青蛙少年失踪案”，并且也被拍摄成了精彩优秀的悬疑推理破案影片《青蛙少年失踪事件》。任课教师在审查并征得大家同意后随即组织大家观看《青蛙少年失踪事件》。观看过后，任课教师与学生通过进入“一课一讨论”环节的互动反馈，对影片中的推理展开要素实战分析。影片中电视节目制作人和大学心理教授针对案情相互形成了联合式推理，最终失败，而他们各自的推理又可以通过推理要素呈现如下：

心理教授

目的——寻求实践理论的机会，利用迷案展现奇思异想，猎取社会影响力。

概念——怪诞行为、怪诞行为学。怪诞行为即莫名其妙的失控举动或逻辑异常行为（推荐丹·艾瑞里的《怪诞行为学》给学生作为扩展阅读）。

观点——失踪的孩子们已经遇害、某孩子的父母是凶手的“爆炸性的发言”。

问题——如何证明凶手是那对父母。

假设——诡异事件一定源自诡异心理。

筛选信息的方式——选择支持自己观点成立的信息，忽视跟自己观点相矛盾的信息；臆测。

推论——孩子们的尸体就埋藏在那对父母家中，应该大肆进行挖掘。

节目制作人

目的——哗众取宠，猎取节目效果和个人名利。

概念——被教授的概念所吸引。

观点——被教授的观点所吸引并认同。

问题——与教授一致。

假设——与教授一致

筛选信息的方式——曾对教授的方式产生疑问，最终妥协。

推论——与教授一致。

教授 & 制作人——在联合式推理中多是相互妥协少有相互质疑，以致共同努力失败，并且对失踪孩子们父母的内心造成二次伤害，形成极其恶劣的社会影响，也毁了自己。

通过赏析、讨论和实战分析，任课教师跟大家一同总结出影片中两个主人公的推理所犯的经典错误，再综合学习前一个视频素材的结论，归纳出推理可能受到的主要干扰：情绪对推理的干扰、偏见对推理的干扰、习惯对推理的干扰、惰性对推理的干扰、专业对推理的干扰、欲望对推理的干扰。并进一步引申出从“全面的思考”到“公正的思考”到“负责的思考”的递进关系。最后，任课教师和学生针对正确推理的原则达成共识：不易冲动，绝少轻信，认为凡事均有可能，不会煞费苦心也不会想当然，等待证据，反复推敲，抵制诱惑，远离偏见，致力于做到公正无私，以一种道德上负责任的方式进行思考，不辞辛劳的强调他人的观点，愿意聆听自己并不一定赞同的论点，面对更为正确的推理时，会改变自己的观点，并非利用自己的推理来控制他人或逃避真相。

三、创新探索的教学实例——推理的要素（第二部分）

在课堂教学第一部分理论学习和案例巩固完成之后，第二部分进入模拟训练内容。辩论是最直接和有效的推理和批判性思维训练方式之一，不但能起到激发自身推理能力、批判他人推理逻辑、锻炼口才和思维反应速度等作用，而且能在与同伴的联合式推理和与对手的辩论式推理当中体会推理的复杂性，对学习推理要素与推理的关系和推理要素相互间的关系非常有帮助。同时，辩论本身也是《批判性思维》课程计划学习的内容之一。

在“一课一视频”环节中，有学生推荐了数个国际大专辩论会比赛实况视频，任课教师和其他同学共同选中一个大家较感兴趣的论题：2001 年国际大专辩论会初赛第三场——全球化有利于发展中国家吗？视频播放过后，任课教师结合视频按推理要素深入剖析了辩论双方的整个推理，并进一步跟学生共同解析出反方辩论失败原因，最后通过超越论题的深入思考对论题和辩论加以点评：

正方

目的——辩倒对方。

问题——如何辩倒对方，即证明全球化有利于发展中国家，全球化不利于发展中国家并不成立。

概念——全球化；发展中国家；经济全球化：合作分工、利益分享；政治全球化、文化全球化；有利于发展中国家。

观点——1. 全球化以经济为主，经济全球化是政治、文化全球化乃至全面全球化的基础。2. 经济全球化为发展中国家带来短期绝对的利益：提供吸引外资的条件和机会；带来先进技术和方法；刺激发展中国家的经济增长。3. 经济增长带来政治稳定和文化繁荣，促进国家发展，所以全球化有利于发展中国家。4. 全球化存在风险，但机遇远大于风险。5. 环保问题是国家内部问题，不是全球化带来的，并且解决环保问题也需要全球化。

推论——分论点包括：a. 全球化是必然趋势，虽存在风险，但对于发展中国家机遇远大于风险，可以实现后来居上；b. 全球化有利于新加坡的短期绝对经济增长；c. 全球化有利于发展中国家的短期绝对经济增长；d. 全球化有利于发展中国家的短期绝对经济增长；e. 全球化有利于发展中国家未来长期经济发展；f. 全球化有利于发展中国家发展政治、文化及环保；g. 全球化有利于发展中国家。

推论	含义
A	必然趋势必然正确
如果 b 那么 c	全球化发展是均衡的
如果 c 那么 d	全球化发展是稳定的
如果 d 那么 e	全球化发展是全面的
如果 e 那么 f	全球化发展是绝对的

反方

目的——辩倒对方。

问题——如何辩倒对方，即证明全球化不利于发展中国家，全球化有利于发展中国家并不成立。

概念——全球化；发展中国家；经济全球化：全球市场单一化的过程，即资金拥有者向全球投资，通过劳役市场扩大、销售距离消失、压低成本、拉宽市场，从而取得利益最大化的过程；政治全球化、文化全球化；有利于发展中国家。

观点——1. 全球化以经济为主，经济全球化无法从根本上保证发展中国家的短期绝对经济增长。2. 经济全球化并未促成发展中国家的和平稳定和文化发扬。3. 经济全球化会使发展中国家的经济相对竞争力和自主性越来越低，环境和人都被摧残。4. 经济全球化不利于发展中国家。

推论——分论点包括：a. 全球化是错误的趋势，当中资金、技术的拥有者和控制者都是发达国家，而资本循环中高劳力、高污染、高动能的部分都放在发展中国家；b. 全球化无法保障发展中国家短期绝对的经济增长；c. 全球化使发展中国家的环境和人都被摧残；d. 全球化并未促成发展中国家的和平稳定和文化发扬；e. 全球化使发展中国家（经济）丧失长期相对的竞争力与自主性；f. 全球化不利于发展中国家。

推论	含义
如果 a 那么 b、c、d、e	趋势未必正确、弊大于利
如果 a 那么 b	全球化发展不稳定
如果 a 那么 c	全球化发展不偿失
如果 a 那么 d	全球化发展不全面
如果 a 那么 e	全球化发展是饮鸩止渴
如果 b、c、d、e 那么 f	全球化对发展中国家不利

辩论赛以反方失败告终，反方失败原因分析：

失策——没有抓住“经济短期绝对增长的最大代价是丧失长期相对竞争力和自主性”这一正方“七寸”所在着重组织论据展开辩论。着重在短期利弊上与正方短兵相接，而经济短期绝对增长确实存在。

失据——论据火力不够集中，层次不够分明。

失仪——反方三辩的“ok”手势，“烂漫天真”、“舌粲莲花”、“对方辩友只不过是一个新帝国主义及殖民主义的魔鬼代言人，是一个扼杀发展中国家未来以及前途的刽子手”、“为发达国家圆瞒天大谎的人”等等言辞。

深入思考：

- I. 全球化实际上一直存在——殖民时代、侵略时代、冷战时代。
- II. 秩序的制定者决定利益的分配和秩序的维护。
- III. 问题的关键在于全球化是“慈善式的”还是“丛林式的”，或当中某个“折中点”。
- IV. 辩论赛之弊——使问题绝对化，使思维极端化，使批判敌我化。
- V. 应努力使辩论合情、合理、合德、合仪、合道。

最后，任课教师点出对于客观理性的推理，其各要素之衡量标准问题，作为接下来的课堂教学内容的铺垫，并通过微信群平台向学生布置针对教学内容的课内趣味实战模拟——“模拟大专辩论会”和课外深入实践活动——“面向问题的跨学科辩论式与联合式帮助推理”。

四、结语

上述教学理念和具体授课模式相互关联、层层深入，不断在实践中完善和创新，在任课教师的前期充分铺垫和示范与学生的积极参与和互动当中得到了有效实施，均达到预期的教学效果，使学生的批判性思维能力得到可观提升。今后，东北大学《批判性思维》课程的教学理念和授课模式还将在东北大学学生创新中心的深入指导和任课教师的积极创新之下，不断加以探索、改进、充实、丰富，以期为素质教育和创新教育打下更加牢固的基础、提供更加有力的保障。并且，东北大学《批判性思维》课程还将秉持“走出去、引进来”的精神，积极参与各种高水平的理论交流和实践学习活动，充分共享自身特色经验、大力吸收外来先进理念，争取不断融入到全国《批判性思维》教育的大家庭中去。

以批判性思维夯实大学生的媒介素养

高萍（北京印刷学院）

全媒多屏时代信息爆棚。对永远都追新求奇的大学生群族，无处不在的传媒一方面为他们打开眼界；另一方面也给他们带来更多困惑。“郭美美”、“卢美美”等事件从侧面暴露了当代青年对传媒影响力的浅薄甚至无知。如何在“人人可以是编辑，人人可以是记者”的语境下辨析讯息，具备判断事态以及充分利用传媒工具发展自己能力，这些“媒商”取决于大学生的当代媒介素养。无数事例证明，传媒技术的“授权”亟待大学生媒介教育的“赋能”，而直接影响大学生媒介素养的是其批判性思维能力。

一、当代传媒环境需要大学生提高媒介素养**1. 挚爱却不能信赖的媒介纠结**

笔者于 2010 年——2014 年间对所在传媒类院校大学生进行了媒介素养调研，通过连续 5 年的数据分析发现：就新闻媒介公信力而言：迄今为之，在校大学生最信任的还是传统媒介——电视和报纸（见表 1）。

表 1. 传媒新闻公信力效果调研统计表 （%）

媒介 时间	报刊	电视	广播	PC 网站 (门户)	手机(短 信类)	微博等 其他	N (个)
2014 年	41.1	37.2	0	12.8	2.5	6.4	79
2013 年	32.5	38.4	1.6	11	1	18	255
2012 年	30.3	40.3	5.2	22.4	1.6	17.5	308
2011 年	54.3	51	10.3	39	5	/	126
2010 年	53.7	59	9.4	28	4	/	138

注：要求回答“哪一种或哪几种”，故项目比率之和有的大于 100%，2014 年为第一选项

表 1 显示：报刊和电视连续五年均占到 30% 以上，其中电视曾到过 50% 以上，虽然信任感逐年下滑，但远不及 PC 和移动互联网下降的幅度大。这表明传统媒介依然是目前大学生群体中最为信任的媒介。尽管热衷于网络消费的大学生是远离报纸、电视的典型代表，但这个族群最习惯使用的手机媒介信任度却是最低的，五年来从来没有高过 5%，且呈现递减趋势。

而针对另一项关于大学生媒介喜好度：“你平时最喜欢接触的媒介是哪一种或哪几种”的调研表明：他们最喜欢选择和使用的媒介是 PC 互联网和手机（见表 2）：

表 2. 大学生媒介消费喜好度调研统计表（%）

媒介 时间	报刊	电视	PC 互联网	手机	N（个）
2014 年	1.3	2.6	39.5	56.6	76
2013 年	3.2	8.5	55.3	37.2	94
2012 年	4	10	73	12	164
2011 年	13	20	83	21	126
2010 年	17	19	75	14	138

注：要求回答“哪一种或哪几种”，故各项比率之和等于或大于 100%。仅 2014 年为单选。

表 2 显示：PC 互联网连续四年都有超过 50% 的喜好度，最方便快捷的手机媒介紧随其后，二者都远远超于喜好度近三年均小于 10% 的报刊、电视等传统媒介。伴随苹果、小米等不同价位智能手机在校园的普及，作为移动互联终端的手机媒介迅速崛起，2014 年一跃 PC 网，成为当下最受欢迎的传播媒介，传统媒介如报刊的消费比率则每况愈下。以上调研数据与我们的现象观察和感受体验完全契合。

众所周知：网络早已成为校园大学生媒介消费的首选。问题在于：表 1、表 2 提供的两组数据是纠结的：针对大学生的媒介消费，最喜欢的却是最不信任的；最方便的却是最不敢相信的，挚爱却不敢依赖。伴随移动智能终端带来的信息数据量的极速膨胀，对信息数据的真假以及权威性的鉴别也愈来愈困难。

2. 媒介素养是当代大学生媒介消费的有效供给

使用最方便的媒介却得不到信任，这与当下媒介市场大环境有关。然而，信任、影响以及诱惑之间并非因果关系。2013 年的“神级”与“脑残”一度成为网络热词，这两个本来具有极性差异的语义符号交汇在一个语境下，从侧面反映出包括大学生在内的当代青年面对纷繁网络讯息的窘境：一方面与生俱来的新鲜感与好奇心伴随心智尚未成熟的懵懂；另一方面是充斥着主观或片面、欺骗或蛊惑甚至谣言的网络讯息侵扰。之间如何思考？如何判断？如何选择？如何表达或决策？关系到思考方式的问题正是当代大学生的软肋或盲点。“不会想”，“缺少独立思考”是不少教师对当下大学生的评价。于是自然感性或情绪偏激很容易成为多数大学生对待传媒事件的态度。而在客观上，传播的本质——人类的精神交往中讯息价值取向的必然；社会模仿对人格形成的牵动；潜移默化与涵化内生的培养理论等经典学说早已从社会心理层面揭示了传播影响力可能对青年人心智的架构，或诱惑，或迁移，或重塑。反思当代传媒领域那些活跃要素（如新浪微博大 V）之间的能动，亟待大学生了解媒介运作方式以及对自身的影响，这些正是以知识能力和文化素养为表征的媒介素养教育内容。

媒介素养是一种视角，使媒介消费者内生、主动、积极地运用它来接触媒介，解构媒介信息意义，这个过程是有意识的，理性的而且交互能动。“媒介素养的三大基石是个人定位、知识结构和技能”^{[1]13}。即从知识结构中建构个体的视角；建构的工具是分析、评价、分类、归纳、演绎、综合与提炼媒介信息等 7 技能；建构的原料来自媒介和现实世界的信息。媒介素养告知消费者媒介是如何制作和编排信息、谁在操控媒介、媒介产业的形成以及经济效果、媒介如何向受众以及社会施加持续的影响等。美国媒介素养教育专家詹姆斯·波特在其 1995 年出版的《媒介素养》一书中提出了媒介素养的 3 个阶段和 8 个类型^{[1]22}，

即低级阶段（获得基础知识、学习语言、学会叙述）、中级阶段（开始质疑、内涵发展）和高级阶段（经验探索、批判欣赏和社会责任感）。低阶阶段伴随着孩童的自然成长与学习，贯穿于社会发展的各个时代，而中级和高级阶段则赋予着明显的时代特征。笔者通过研究，针对该书出版 10 年以来新媒介环境的时代性变迁，以及迄今网络和数字技术对人媒关系的交互影响，在中级阶段补充了“拓展媒介”、在高级阶段补充了“个体表达”两个层级，形成“当代媒介素养刻度表”（见表 3）。

表 3. 当代媒介素养刻度表

序号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
层次	基础知识	学习语言	学会叙述	开始质疑	拓展媒介	内涵发展	经验探索	批判鉴赏	个体表达	社会责任感
阶段	低级层次 自发（孩童时期）			中级层次 从感性走向理性 （多数人止于此阶段）			高级层次 理性与自觉（培养目标）			

从表 3 可见，从中级阶段“开始质疑”走向理性阶段，媒介素养的中级和高级共 8 个层次和 7 项技能都关涉到批判性思维能力：“拓展媒介”意味着价值判断的多维视角和多样性；“内涵发展”意味着澄清且求善的本意挖掘；“经验探索”意味着求真的证实过程；“批判鉴赏”意味着求美的主观体验；“个体表达”意味着突破且创新的个性价值；最后的“社会责任感”则是构筑在科学思维方法（批判性思维技巧）的基础上，以公正和诚实为价值取向，基于良好的理性判断后的最佳选择。故此可见，当代媒介素养提升过程中的每一个阶段、每一个层次都需要批判性思维工具。

二、批判性思维是提升当代媒介素养的核心工具

1. 媒介素养需要批判性思维工具

美国教育哲学家，批判性思维运动的开拓者罗伯特·恩尼斯（Robert Ennis）将其定义为：“批判性思维是合理性的、反思性的思考，着重于决定相信什么和做什么”^{[2]81}。批判性思维的主要原则“就是大胆质疑、谨慎断言”^[3]，其价值在于质疑精神和求索意志。如上所述，当代媒介素养经过孩童时代进入中级层阶后：“开始质疑”是个体独立思考的标志，意味着批判性思维的启程，从中级到高级层阶，经过需要澄清意义的“内涵探索”、评估判断的“批判鉴赏”直至最终的“社会责任感”建构，贯穿了批判性思考的整体维度。其间，分析、评价、分类、归纳、演绎、综合与提炼信息的 7 项媒介素养技能，正是主导批判性思维的技术方法，这对于当下既百花齐放又鱼龙混杂的新媒介环境是一剂媒介消费的良方。当微博、微信等社交媒介普及后，海量资讯近乎滋扰：对新闻真相的判断；对广告诱惑的甄别；对公关劝服的抵御；对娱乐狂欢的自制，批判性思维都提供了一种最直接的思维取向和讯息接受方法论，使人能够进入对讯息的质疑与判断等理性认知程式中。当下网络的愤青、吐槽、拍砖等一地鸡毛现象，恰恰是人们理性质疑短缺下的宣泄。通过批判性思维评估传媒资讯，已经不仅仅是技能性问题，而是科学态度和信息消费质量问题。媒介素养是人们通过媒介获取信息，选择与理解，质疑与评估，创造与再生产，利用媒介工具传播信息的知识能力和文化素养，需要的正是这种思维工具。

2. 批判性思考的价值在于科学思维定式的养成

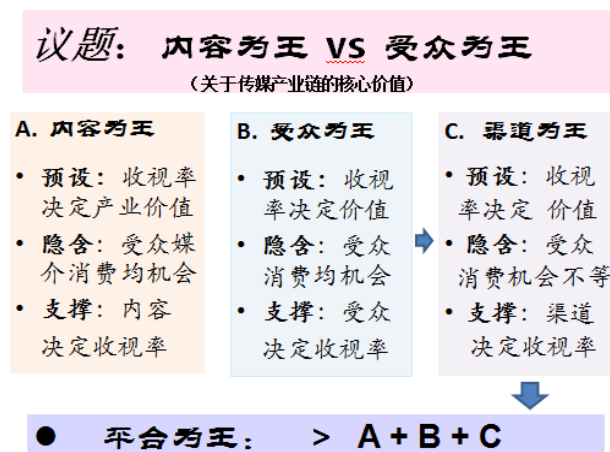
“批判性思维正是这样一种模式：思维者在对任何主题、内容或问题进行思考时，通过熟练的分析、评估和重构（论证）来促进自身思维质量的提高，这是自我定向的、自我约束的、自我监视的和自我矫正的思维方式”^[4]。批判性思考的价值在于理性且科学的思维养成。批判性思维专家戴维·希契柯克在 1983 年出版的教材《批判性思维：信息评估指南》中把批判性思维定义为：“对观察和交流，信息和论证的有技巧的和主动的解释和评估”^[3]。可见其对于人们判断讯息真伪的直接意义。以理性的反思、公正诚实且自律的思考为特征，将质疑态度和反思机制灌注在人们的精神交往——信息或讯息往来中，既澄清意义又

重构论证，既评估证据又公正判断并自我修正，将批判性思维技巧构筑在理智与美德的基础上。无疑，这是一种有翼的思维形态，是一种理性洞察中的科学精神。以这种世界观和方法论提升媒介素养，才能对传媒资讯在轻信与不信、抵触与盲从之间做出理性反思，化解纠结，激活新媒介传播技术的正能量。

2010 年 10 月 23 日《南京晨报》刊登了题为：“名校给初一孩子定规矩 周末不准看湖南卫视”的报道，内容是一位网友将开家长会的经历发上网，孩子在南京某名校上初一，老师在家长会上颁布了 N 条规定，要求家长督促孩子严格执行。近乎严苛的条款引起一片争议，有的家长力挺学校做法，有的家长直接“拍砖”。让不少家长产生疑问的规定主要有：一是上课期间不准看电视，周末在家不准看湖南卫视，建议看 CCTV-2（财经频道）、CCTV-10（教育频道）、CCTV-9（英文频道）；二是生日不能跟同学过；三是不能使用电子产品，包括 PSP、手机、电脑、MP3、MP4 等。一时间，新华网、北青网、中国广播网等几十家网站纷纷转载，这条新闻很快热炒。腾讯的《今日话题》频道更以“凭啥不让孩子看湖南卫视？”开出专栏，提出“对湖南卫视的指控能不能成立”等问题。提出“对湖南卫视的指控能不能成立”等问题。整篇报道的信息是多元的，但最后媒体和受众都集中指向“湖南卫视”。分析这条新闻标题，发现隐含的东西很多，以媒介素养视角至少要提出五个问题：是谁发布了这新闻？报道用了什么技巧吸引人？别人与我对于这条讯息的理解会有多大的不同？报道陈述了哪种生活方式、价值观和观点？为什么要发布这则新闻？若回答每一个问题都需要良性的辩证批判，运用批判性思维的方法，挖掘标题中包括的多元化、多层次的隐含前提和假设，需要重构论证：第一，看湖南卫视是否会影响初一学生成长（成绩）？第二，湖南卫视的节目是否存在不利于初一学生成长（成绩）的内容？继而深入调查与论证。进一步纵观语境发现还可能存在多种基础假设：1）当下电视娱乐节目多缺少品位，湖南卫视的娱乐性有目共睹；2）省级卫视竞争激烈且枪打头鸟，湖南卫视一直是全国翘楚；3）媒体南京晨报所在之都的江苏卫视于《非诚勿扰》之后近年迅速上位，在收视率和广告刊例上与湖南卫视竞相上下等等。经过持续和细致的求真判断，才可能完整回答以媒介素养视角提出的 5 个问题（其他假设前提，如“CCTV 对初一孩子有益”等也需做出同等判断），从而评判《南京晨报》这条新闻，并从中找到南京某中学出台这些规定的立足点（或失足点）。

辩证的批判性思维也是培养创新精神的驱动力。西方教育界有学者主张：“批判性思维是创新思维的动力和基础，开发人的批判性思维就是在开发人的创新思维。有的学者干脆将批判性思维和创新思维并列起来交替运用，在他们看来，培养批判精神就是在培养创新精神，没有对已有知识的批判就没有创新”^{[2]82}。这对于一直以创新能力作为高等教育培养目标的我国高等院校教学是有益的启示，而且能够直接落实到大学生的媒介应用能力以及策划与创意传媒产品的校园实践中。

例如：作为当代媒介素养的基本问题，也是传媒经营领域研究的核心问题，传统的“内容为王”和市场新派的“受众为王”一直争论不休。伴随传媒技术和社交媒介的普及，新媒派又提出“渠道为王”，更使人们对这个关涉传媒产业链核心价值的问题不置可否。利用批判性思维工具你会发现：如果三个命题的预设都是：收视率决定产业价值（也需另外论证），其隐含与支撑假设就会出现以下三种情形（见图示 1）：



图示 1：传媒产业链核心要素论证

检验预设假定、隐含前提和支撑假设等环节论证的有效性，都能够找到反例，且都不是最佳选择（其过程限于篇幅不再赘述），于是一种扬弃之后的升华——既内含又突破了“内容”、“受众”和“渠道”三者的“平台”概念便一跃而出，“平台为王”目前正是在业内得到了更多共识的现代传媒经营理念。

对 layers 假说的理性反思和缜密思考，正是批判性思维的品性和特征，她直接反映思考者个体的文化视野、理论见识和实践阅历。尽管目前批判性思维的研究规格尚未学科化，但并不影响她的在思维领域科学价值。在中国尚须强调的是：“批判”是对事不对人；自然对象有“物”理；人类对象有“情”理；社会对象有“事”理。批判性思维是对事理的反思——判断——评估——选择与决策。“批判性思维不等于否定，而是谨慎反思和创造的过程；批判性思维不等于论证逻辑，而是辩证认知的评估、解释和科学决策过程；批判性思维不等于技巧，而是理智美德与技能的结合，着重于求真、公正、诚实等批判精神的落实”^[5]，这是目前在校大学生以及当代青年短缺的思考程式和思维结构。

三、当代大学生亟待提升思维品质和精神气质

1. 当代大学生批判性思维训练之需求

运用批判性思维方法实施媒介素养教育不仅必要而且难以替代。毋庸置疑，在校大学生多能熟练掌握最新传媒技术，他们的媒介使用能力极强且超前，但对于媒介讯息的把控能力较弱且刻板。这缘于前者只是知识了解范畴，后者则是思维方式问题。经历了我国中学高考冲刺后的大学生，思维上的“短板”特征更加明显。

根据笔者近 30 年作为大学教师对无数学生个案及总貌的观察（针对 80% 以上，限于篇幅另文论证），当代大学生的群像可以描述为：热情但脆弱；聪明却容易冲动；敏感但不会思考；执拗却见识狭隘；自尊但缺乏求真；主观但尚无逻辑；他们热衷接受新事物；追求时尚与公平；强直觉但弱推理；几乎无信仰也不知道怎么想。关于媒介的认知、解读和使用能力，任凭自己的感觉，知道什么用什么，玩得高兴就是目的。整日飘浮在网络中的语言垃圾，时常可见的肮脏而粗野的谩骂实际上也在侵染着他们的心灵，这个群体活跃但思维域狭窄；很少主动提出问题；对不信的多以放弃态度少有质疑或追问；答案意识，即标准答案较强，完成课业的程序首先是上网搜索而不是自我思考，一部分学生的论文多以网络资料编纂，而资料间的摆放关系无序且混乱；课堂讨论中罕见推理或判断等一般逻辑阐释现象，即使是传播学学科的硕士研究生，在毕业论文中期检查时还停留在如“网络广告跨文化传播的策略与问题研究”这样的标题上，是先研究策略还是先研究问题？一般应该针对问题提出策略。这些现象不能一味追责于高考及各类应试教育，但当代大学生在标答的驯化下其思维模式受到影响（甚至破坏）已是一个基本事实，亦或我们的高中教育逻辑性思维训练缺乏更是现状。

同时还不能忽略：当下新视频传播正在挤压了大学生的思考分析程序，理性能力被逐渐弱化甚至肢解，于是在整个社会思辨力普遍下滑的大背景下，要么放弃不理、要么多以浅薄情绪粗暴对待。大学生缺乏自主研究能力，以及论文缺少新意、深度和缜密以及经不起推敲之所在，首先是没有思考前提条件以及隐含假设的意识。反映在传媒行为上的社会责任意识缺失，表征是媒介素养不高，实则是思维早已出了问题：思维结构和思维方式到了高等教育阶段还处于尚无科学建制状态。就这一点，大学生自己也有觉悟，如表 4 数据，连续 5 年的调研数据都显示：有 93% 以上的大学生受访者承认自己对媒介讯息的选择能力不够精通（尚在一个传媒类院校的调研），而且近两年针对这项能力自认为“一般”者渐多于“较好”者，尽管他们经常把自己置身于各种流行媒介中获取信息且其乐无穷。

表 4. 大学生对自己媒介讯息的选择能力的评价 (%)

时间 \ 评级	精通	较好	一般	不佳	很差	N (个)
2014 年	5.1	42.3	48.7	3.9	0	79
2013 年	3.1	43.1	46.7	5.5	2	255
2012 年	6.5	52.3	35.7	4.9	0.6	308
2011 年	5.6	47.6	52.4	2.4	0	126
2010 年	5.8	44.2	34.1	4.3	0	138

联合国教科文组织在 1998 年发布的《面向二十一世纪高等教育世界宣言：观念与行动》中两次提到“批判性”，第一条把“培养批判性和独立态度”视为高等教育、培训和从事研究的使命之一；第九条规定“革新教育方式：批判性思维和创造性”。2006 年美国 400 个人力资源高级经理对未来 5 年关于雇员最重要能力的调查显示，批判性思维被列为第一，超过创新和应用信息技术的能力。2010 年耶鲁大学校长在中国直言：“跨学科知识广度和批判性思维是中国学生缺乏的”^[6]。我国高教领域著名的“钱学森之问”：“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才？”这道艰深的命题恰恰需要每一位教师对每一位学生从每一门课程做起，才有希望逐渐破解——这不全是机制或政策问题。

以批判性思维夯实大学生的媒介素养，既是课程品质的要求，又是大学生建构思维方式的需要。在批判性思维训练中，挖掘隐含前提这一过程可以促使思维发散，深入、细致、严密和新颖，以开发大学生的创新潜质并培育创新能力，既可以提升其学术技能和理智美德，又可能帮助他们找回原本求真、求善、求美、求解的好奇天性。媒介素养的知识模式、理解模式和能力模式，以及把控媒介信息及媒介工具的能动性，需要在辩证批判中建构和升格。提高批判性思维能力是大学生提升当代媒介素养的必要条件。

2. 与生俱来的大学生气质与批判精神之契合

批判性思维训练在大学校园不仅必要而且可行。在拥有 906 个样本的针对“媒体新闻报道对大学生的影响”的数据显示（见表 5）：

表 5. 媒体新闻报道对大学生的影响 (%)

时间 \ 影响	作为主要判断依据	作为辅助判断依据	影响程度较小	完全独立判断	N 样本 (个)
2014 年	7.7	82.1	10.3	0	79
2013 年	11	72.2	14.1	2.4	255
2012 年	12.3	74.4	11.7	1.3	308
2011 年	7.9	75.4	13.5	2.4	126
2010 年	5.8	73.2	18.1	1.4	138
平均	6.5	75.5	13.5	1.5	906

如表 5 所示，综合五年来的平均占比：认为不受其影响，能够完全独立的仅占 1.5%，认为影响程度较小的占 13.5%；作为主要判断依据的占 6.5%；而比例最高的 75.5%则是作为辅助判断依据，这意味着多数大学生会自发或自觉地将媒介信息纳入思维域，依据自己的思维习惯予以解读或接受。

值得庆幸的是：新媒介环境也激活了大学生的主体性：与生俱来的“萌”最易反思，潮流时尚的“屌”定会逆袭，与批判精神的先天契合，恰恰是培养大学生批判性思维的基本细胞和利好条件。同时还应看到：当代媒介语境为批判性思维训练提供了丰富的素材：如近年来原广电总局（总局）连续颁布的限广令、限娱令和限歌令等，都是可以运用批判性思维提升媒介素养的极佳素材。如此，强调评估与构造论证的应用环节，着重推理技术的批判性思维，能帮助大学生合理的判断新闻资讯的真假曲直，在他们对媒介讯息的视听与接收中，建构一整套科学的思维方式，成为拥有主体性思维素质的当代高端理性群体和社会精英良

种。

媒介素养并非先天性的与生俱来，需要后天教育的养成。媒介素养似一个温度计，每个人都可以在上面找到刻度，不同的人却存在着高低层次的问题。伴随着成长的绝对性，大学生正是在知识学习与生活经验的积累中逐渐提高着在媒介素养刻度表上的位置。而在传媒技术驱动下越来越交融的全媒介环境下，当代媒介素养的特征是为了赢得对媒介信息意义生成过程的控制——判断、选择、评估与创新。控制的方法就是批判性思维，其中挖掘论证的假设虽艰巨复杂但也吻合大学生的求知天性。正如华科大教于海琴老师所言^[6]：这个内容学生非常欢迎，但是不能迁移，显然光靠一门课是不够的。如何让学生广泛地接受批判性思维的熏陶？使他们深刻了解批判性思维的内涵和方法，也是当代大学生人文素质教育需要涵盖的内容。

3. 批判性思维训练与媒介素养教育之交融

媒介素养教育植根于一种独具特色的认识论中，是一门批判性调研与对话的学科。媒介素养的自主性原则、无害原则、仁义原则、公正性原则和批判性思维的忠实原则、宽容原则、中立原则以及可信性原则等，都洋溢着理性智慧与人文精神，二者的交融体现了传媒世界观与方法论的辩证关联，提升的是思维品质，打造的是精神气质。

媒介素养是批判性思维的直接实践；批判性思维是媒介素养的自觉意识和思维定式。在大学媒介素养课堂上贯穿的正是这种批判逻辑：开启质疑——自觉反思——反省推理——建构论证——支持假设——中立判断——认知评估——价值优化——最佳选择。其间呼唤创新，追求发展，强调辩证批判。教学方法是直面传媒热点：从发现问题到独立慎思，从重构立场到讯息的评估与价值判断。以正——反——正的论证方式，挖掘传媒资讯的隐含前提，评估合理性，必要时重构论证，寻找多样化的解决或可替代方案。利用批判性思维建立对传媒讯息质疑与辨析的反应模式，通过判断与评估把控传播讯息的正能量影响作用。这些过程不仅训练大学生思维的缜密性，更能养成调查研究科学判断的思维习性。

思维方式与态度的培养永远都优质于对知识与信息的掌握，前者是一种思想引擎。通过有根有据的量化或质化分析合理建构论证；以正面心态解读负面讯息；最后提出建设性的、正向的推动力和理性解决的最佳方案，当下我国网络媒介信息消费环境亟待这种良好的理性精神。

只有夯实才以筑根，把批判性思维的理智规范与技能融解到媒介素养课程中，将知识教育转化为应用教育，由此拓开大学生独立思考的路径，在对传媒讯息的质疑中求真求实求证求善，进而使思维工具植根于感性体验、学习内容中以及生活和娱乐中，使批判性思维成为常态，当接触传媒讯息时始终自觉、主动、更频繁、更积极地根据个人定位理性判断和使用媒介，自觉守住传播文明的底线，这既体现出我国高校人文素质教育的根本目的，也体现了社会主义核心价值观中的时代精神。

参考文献：

- [1] [美]詹姆斯·波特：《媒介素养》（李德刚等译），清华大学出版社，2012年10月第1版
- [2] 白传之、闫欢：《媒介教育论》，中国传媒大学出版社，2008年8月第1版
- [3] 董毓：批判性思维三大误解辨析，《高等教育研究》，2012(11)
- [4] 美国批判性思维基金会：Foundation for Critical Thinking.
- [5] 董毓：批判性思维不是什么，《批判性思维与创新教育》，2012(11)
- [6] 摘自华中科技大学于海琴老师2014年3月26日在教育部高校网络培训中心的授课内容

【会议通知】

第五届全国批判性思维教育研讨会 第一轮通知

批判性思维教学是素质教育的重要内容。目前批判性思维教学在我国取得快速发展，但仍然存在很多需要探讨的问题。为推进批判性思维课程的建设，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）拟在前四届成功举办全国批判性思维教学研讨会的基础上，于 2015 年 8 月 25 日至 26 日与汕头大学联合举办第五届全国批判性思维教学研讨会。现将有关事项通知如下：

一、大会主题：批判性思维教育的实践与发展

二、会议主要议题

- (1) 教学经验交流（如何教批判性思维课程，如何运用批判性思维教其他学科课程）；
- (2) 关于批判性思维的测试和评估（如何建立中国的测试题库和评估体系）和其他方面的研究；
- (3) 推广批判性思维教育的方向、力量和途径

三、会议论文

请于 2015 年 5 月 30 日前提交论文全文，以便会议组织与安排。

四、会议会务

会议日期：2015 年 8 月 25 日至 26 日

报到日期：2015 年 8 月 24 日

会议地点：汕头大学

参会费用：会务费 600 元，旅费和住宿费自理。

住宿安排：汕头大学学术交流中心；标准间 460 元/天。

回执发送与期限：请于 2015 年 4 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。因学术交流中心住宿紧张，务请不要超过期限。

五、相关事务

本次会议前将举办为期六天的“批判性思维教师高级培训班”，详情另见“批判性思维教师培训”通知。

六、正式通知将于 2015 年 6 月 10 日之前发出。

会务组负责人：沈少龙，slshen@stu.edu.cn，13556378131

联系地址：广东省汕头市大学路 243 号，汕头大学教务处，邮编 515063

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）
汕头大学
2014 年 10 月 31 日

第四届全国批判性思维教学研讨会

回 执

姓名		性别		职称/职务	
电话		E-mail			
工作单位 (含院系)					
论文题目					
住宿要求	单人间		标准间合住		无要求或自行解决
住宿时间	入住时间			退房时间	
备注					

注:

- (1) 如果参加批判性思维教师培训班请注明。
- (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。

2015 全国批判性思维教师培训通知

目前我国批判性思维教学正在快速发展, 对于师资也提出了更高的要求。批判性思维教学与通常知识传授型教学不同, 有自身的方式和特点。为引入先进的教学理念、内容和方式, 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)与汕头大学决定面向国内高校教师联合举办 2015 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: 2015 年 8 月 19 至 24 日, 共 6 天。8 月 18 日报到。(注: 培训结束的次日便召开第五届全国批判性思维教学研讨会, 教师可自愿留下参会, 免收会务费)

二、培训内容及日程: 见附件

三、费用: 培训费每人 2000 元, 旅费和住宿费自理。

四、住宿安排: 汕头大学留学生公寓; 标准间 120 元/天。

五、培训班人数: 30—40 人

六、报名方式与录取

4 月 20 日前将申请表用电子邮件同时发给以下联系人:

汕头大学教务处

联系人: 沈少龙, slshen@stu.edu.cn, 13556378131

因名额有限, 拟根据申请条件选择录取, 敬请谅解。我们将于 2015 年 5 月 1 日前通知您是否录取。

汕头大学

批判性思维和创新教育分指导委员会(筹)

2014 年 10 月 31 日

2015 全国批判性思维教师培训班申请表
2015 年 8 月 19 日—8 月 24 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	需要安排		自行解决		
	单人间		标准间合住		
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。）

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 刘壮虎 **承办单位** 北京大学

主 编 朱素梅

副 主 编 刘玉 谷振诣 晋荣东 高萍

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： ppxswyjh@gmail.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：ppxswyjh@gmail.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。

【诚邀加盟】

现诚邀有志于从事批判性思维课程研究与建设的同仁加入“批判性思维与创新教育研究会”，也欢迎大家向研究会筹备会推荐会员，为研究会的建设建言献策。请愿意参加或推荐他人参加者填写“《批判性思维与创新教育》研究会(筹)入会意向表”并寄至研究会邮箱：

ppxswy.jh@gmail.com 或者编委会邮箱：ppxsw-editor@groups.live.com。

《批判性思维与创新教育》研究会（筹）入会意向表

单位				所在省市	
联系人		性别		职称/职务	
电话				E-mail	
通信地址				邮政编码	
讲授课程					
其他贡献	(如相关论文、书籍、会议、影响力等)				
意见建议					