

文章编号: 2095-1663(2018)06-0018-05

论研究生批判性思维的自我修炼

——一种教育学的视角

李润洲

(浙江师范大学教师教育学院, 浙江 金华 321004)

摘要: 批判性思维是一种理性的追问,也是对问题的创新性解答。因此,研究生批判性思维的自我修炼至少有三条路径:一是辨析观点,从矛盾中寻求新解;二是透视行动,从缺憾中筹划良策;三是反省自我,从无知中生成智慧。

关键词: 研究生;批判性思维;自我修炼

中图分类号: G643

文献标识码: A

历史地看,批判性思维源远流长,既有孔子的“学而不思则罔,思而不学则殆”、孟子的“尽信书,则不如无书”等的警示箴言以及苏格拉底的“未经反省的生活是不值得过”的“反讽”;也有笛卡尔“我思故我在”的“普遍怀疑”,还有杜威的“发现问题——提出假设——检验假设”的“反省性思维”。这些思想都昭示人们要具有持续的质疑、反思意识。从这个意义上说,批判性思维并不神秘,它只是一种理性的追问,并对问题进行创新性解答。可以说,批判性思维的有无及其优劣直接影响着研究生的当下学业及其未来发展。那么,研究生如何自我修炼批判性思维?

一、辨析观点,从矛盾中寻求新解

观点是学术论著的灵魂,作者所有的言说皆围绕其观点展开;而观点并不是叙述性的话语,而是命题式的判断。对于研究生而言,辨析观点,从矛盾中寻求新解是指通过追问发现已有观点的矛盾,并对已有判断进行再判断,而不是记住、接受已有的结论;是独立思考与质疑探究,而不是“学而不思”“学

而不疑”的盲目信奉。

虽然孔子很久以前就提出了“学而不思则罔”的警言,也有“小疑则小进,大疑则大进”的劝告,但由于受应试教育的消极影响,有些研究生却养成了“学而不思”“学而不疑”的坏习惯。这里的“学而不思”“学而不疑”有两层含义:一是不追问某观点何以成立的理由及其隐含的假设,只是满足于记住、理解已有的观点;二是学习已知却创生不出自己的思想,对某问题只是重复已有的看法,而不会换一个角度重新思考同一问题,难以拥有自己的独特观点。而研究生的批判性思维就意味着不盲从、盲信任何观点,而是将各种观点放置在理性的天平上进行重新衡量,从而发现问题,并创造性地解决问题。从批判性思维来看,学与思不仅相伴而行,而且不思不学,从而使知识学习在“思”的引导下由被动学习转变为主动学习,进而为知识创新提供前提条件。因为凡是“思”皆是对“问题”的思,没有“问题”也就没有了“思”。而研究生的批判性思维之所以具有如此功能,则是由“批判”的本性所决定的。提起“批判”,有些人常常联想到政治上的“打倒”或道德上“羞辱”,将“批判”窄化为政治上的“批斗”或道德上“挖苦”,

收稿日期:2018-07-14

作者简介:李润洲(1964—),男,山东聊城人,浙江师范大学教师教育学院教授,教育学博士。

基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题“基于核心素养的智慧教育建构研究”(课题批准号:BAA160017)

甚至将“批判”等同于人身攻击，从而使“批判”遭到污名化。其实，从词源上看，汉语“批判”的原意是指“解读原文，发表意见，辩明源流，作出评价”。英语“批判”(critical)一词源于拉丁文“criticus”，意思是“能够识别(capable of discerning)”“能够区分(capable of distinguishing)”“能够讨论(capable of discussing)”及“能够判断(capable of judging)”。^[1]因此，批判即意味着“解读”或“识别”、“辩明”或“讨论”、“评价”或“判断”。从这个意义上说，作为一种思维，批判就是通过分析、评价他人言说的推理或论证，以便设计、构造出一个更好的推理或论证，从而为人的信念或行动提供更充分的理由，正如美国批判性思维运动的开拓者恩尼斯(Robert Ennis)所言：“批判性思维是合理的反思性思维，是个体对相信什么或做什么所进行的理性而成熟的思考”。^[2]

在批判性思维的视域里，辨析观点，从矛盾中寻求新解，就意味着追问某观点是否正确，其理由或论据是什么，以及支持理由或论据的前提假设能否成立等问题。一般来说，人们提出某种观点，总要给出一定的理由或论据，而理由或论据能否成立，其背后则往往隐含着某种前提假设，虽然这种前提假设在某观点的陈述中常常被省略，但前提假设却是评判理由或论据的标准。因此，辨析观点，从矛盾中寻求新解，至少有三种思路：一是质疑观点，即运用逆向或换位思维，直接批驳某观点，而批驳某观点就需查询支持某观点的理由或论据能否成立；一旦揭示了支持某观点的理由或论据难以成立，那么其观点就不攻自破了。比如，有学者对“讲授法批判”进行了“再批判”，就主要通过揭示“生成性教学”批判“讲授法”所援引的理论依据(杜威、皮亚杰的思想)失真，难以成立，从而间接地论证了讲授法存在的合理性。其论证思路是先揭示生成性教学批判“讲授法”所依据的理由的错误，指出其观点与论据之间的矛盾，然后基于“讲授法之历史透视”，回顾了赫尔巴特之后凯洛夫、赞科夫、奥苏伯尔对讲授法的肯定与贡献，最后从心理语言学的角度，分析了讲授法实际上是一种特殊的“对话”。^[3]二是透视推理逻辑。一个观点能否成立，皆依赖于符合逻辑的推理。推理大致有三种：归纳、演绎与类比，但运用这些推理，稍有不慎，就会发生逻辑谬误。比如，倘若归纳推理不是基于实据，而是诉诸权威，用某权威说了什么话和另一权威还说了同样话，来论证某观点的正确，就难免造成“三人成虎”的逻辑谬误。实际上，即使是基于实

据的归纳，推出的也只是或然结论，而不是保真观点。人们常说，你看到的天鹅是白的，他看到的天鹅也是白的，外国人看到的天鹅还是白的，但也不能推论出“一切天鹅都是白的”这一全称判断。演绎推理虽然是保真的推理，但前提必须正确；一旦前提出现漏洞，那么其结论就不正确。而类比推理则需相比的两现象或事物之间具有相似或共同的属性，否则就会犯类比错误。比如，有学者将语文与书法进行类比，认为语文学习主要解决类似《荷花淀》里“你走，我不拦你。家里怎么办？”这句中间那个句号能否改成逗号这样的问题，别的少管甚至完全不管，而不知学习语文与学习书法并不能相提并论，二者并不具有相似或共同的属性。试想，倘若学习语文也像练习书法那样只是以技法为主，主要学习怎样遣词造句、谋篇布局，那么饱含人文精神的语文将会变得多么干瘪与乏味^[4]。三是反思前提假设。批判固然要追问某观点是否正确，其理由或论据是什么及其论证是否符合逻辑，但这样的追问并不能问出新问题，而对前提假设的追问，即使其观点正确，理由或论据充分、符合逻辑，但一旦发现其前提假设不能成立或存在缺陷，那么也就意味着重新开启了一条问题解答的新思路。比如，当笛卡尔说“我思故我在”时，他给出的理由是当我怀疑一切时，我却不能怀疑我在怀疑。但这一观点是有前提的，这个前提就是笛卡尔默认了一切思想观念须用语言表达出来，且在实施“怀疑一切”的思想实验之前，他自己就已经知道了什么是“我”“思”与“在”，因此，他才有能力用归纳或排除的方法驱除心魔，在隔离了一切疯狂的、不理智的胡思乱想之后，只剩下清楚明白的观念。虽然“我思故我在”意味着人能够意识到自己在思，是一种看似自明、自足的命题，但从其前提假设上看，“我思故我在”就是假推论，他所宣称的“怀疑一切”并不是真的，因为它不彻底，它有前提。由此，论者提出了一个思想如何思想的问题，论证了思想的“奇点”暨其古怪的相似性，而一旦忽略了如何思想的“思想的‘奇点’”，那么人们就只能获得忽视了思想细节的“宏大”思想，即一个现成的、被定义了的、有约定俗成含义的、具有观念或者概念性质的“思想”。^[5]据此，作者进一步论证了当代哲学的复兴在于返回活生生的生活世界，使信仰、哲学、艺术、生活融为一体，以微妙精神置换固化的精神，开创崭新的人生哲学^[6]。

二、透视行动,从缺憾中筹划良策

人生在世,不仅要“言”,而且要“行”。人之“言”是在头脑中构想出一个世界,而人之“行”则能现实地创造出一个世界。如果说人的言说存在着这样或那样的缺失或错误,那么受人的观点支配的人之行动也非十全十美,而辨析观点,从矛盾中寻求新解的目的就在于促使人更好地行动。

从表面上看,行动作为事实似乎是自明的,但行动是否合理、正当及有效,行动本身却无法回答,此乃其一。其二,人的行动常常犯囿于经验或固守理论之误,前者常常使行动停留于表面与操作,后者则会犯教条主义之错误。有一个童话故事:有一头小象走失了,和一群野猪、羚羊生活在一起。3年后,小象长成大象。大象想我为什么长得这么快,他们不长呢?经过反复认真的思考研究,最后推理总结出以下结论:一是我爱戏水;二是我爱玩滚泥浆;三是我走路非常平稳,而野猪、羚羊走路老跳着,一点也不庄严;四是我是吃素的,野猪要吃点肉。为了使大家都长得更快些,大象开了一个培训班,羚羊和野猪纷纷过来学习。在大象的教育下,野猪去戏水了、吃素了,羚羊走路也平稳了,但教育的结果是野猪、羚羊不是长得更快了,反而长得更慢了。^[7]大象犯的是经验主义的错误,而野猪、羚羊犯的则是盲目跟风的错误;而这两种错误在现实生活中却屡见不鲜。如果说研究生还未有多少经验值得炫耀、借鉴,那么有些研究生却常常沉浸在已有理论世界中,而不是运用所学的理论观照现实生活,将自身囿拘于书本知识中,而不察实际,对所学的知识不知变通,每天将自己陷入书海中,而不是将书本知识与社会现实结合起来,其结果就会成为书呆子,犯教条主义的错误。实际上,做学问的真正目的在于观照社会现实,并用所学的理论解决实际问题。因为各种观点最终是为人们的行动服务的,如果人们只知纸上谈兵,而远离了实际行动,那么这是得不偿失的本末倒置。然而,当下有些研究生在阐述自己的观点时,常常从概念到概念,至于概念代表什么样的事实,与人们的实际行动有何关联,则不在其视野之内,以至于罗列了很多概念,但具体要说些什么,让人读后却如坠五里雾中。实际上,即使是抽象的理论思辨言说,归根究底也是关乎人的行动的。比如,金生鉉教授在《无知之教中的智性解放》中,倡导“教育应当以智性解

放为根本原则”,摒弃各种桎梏儿童智性的迷思与惯习,就批判了“以智能差异的理由来区隔人,对人进行分层,形成智力等级的鄙视链,从而消解权利与人格的平等”“教学的技术化越来越把学习过程看作是程式化的操作过程”等诸多教育现象^[8]。

而透视行动,从缺憾中筹划良策,则需学会多维思考、辩证把握与实践检验。多维思考是指对于人所做之事需从多个角度进行认识与辨析。这不仅因为行动牵连着目标、过程与结果,而且因为行动是人的认识、情感与意志的综合体,同时,此行动与彼行动之间也存在这样或那样的直接或间接的联系。比如,有学者从目标、过程与结果三维对示范课进行了透视,认为在目标上,示范课多重“预设”轻“生成”,限制了其教育功能与价值发挥;在过程上,示范课缺乏自然与真实,遮蔽了教育情境中的具体人;在结果上,示范课有回避教育难题的倾向,忽略问题解决。而一旦认识、辨析了示范课所存在的缺憾,那么为示范课筹划良策就有了针对性。针对示范课的缺憾,要想回归示范课的教育价值则需去粗存精,明确示范课的引导性;去伪存真,保证示范课的真实性;避虚就实,提高示范课的实效性^[9]。辩证把握是指遵循“否定之否定”之思维规律,在对立中寻求统一,在正题、反题中求得合题,而不是将对立的两个方面简单地拼凑起来。比如,有学者在对“实践优先”教师专业发展路径进行质疑与反思时,在分析了“学院式”教师发展路径所固有的“理论上浮”的弊端和“实践优先”教师专业发展路径的困境后,辩证地阐述了教师专业发展的路径,即在注重实践的基础上,让理论知识适度回归,且在理论知识的学习中,紧扣理论知识的深层结构,扬弃理论知识的表层结构^[10]。实践检验是指阐述的理论能够在实践中得以体现,并取得预期的效果。可以说,理论言说只有回归到实践中,并得到实践的检验,才具有生命力。比如,有学者在反思面向“物”的教学交往所存在的问题——消极参与、低水平认知和沉默压抑后,认为教师的教学交往素养是教师承认学生学习主动性,始终建立自身的教与学生的学之间关联与联系的专业素养,主要包括发出邀请、善于倾听与主动协助,其形成路径是在澄明理解中邀请、在虚心探究中倾听和在适度表现中协助,并将这一理论运用到教学实践中,诸如为了帮助教师在澄明理解中邀请,研究者与教师A开展了“从观念到思想”的合作教研,与教师A就一篇阅读课的教学展开了两轮磨课:第一轮磨课侧

重帮助教师 A 建立观念,即教师能够将所教的知识转化为自己的观念;第二轮磨课侧重帮助教师 A 形成思想,即教师能够展现出观念背后的思想魅力,从而检验了在澄明理解中邀请的可行性与有效性^[11]。

三、反省自我,从无知中生成智慧

批判性思维不仅指向外在的观点辨析和行动透视,而且指向自我反省。因为无论是观点的偏差或行动的失误,皆是主体人所为,只有作为主体的人自身常常反省自我,才能少犯观点的错误或减少行动的失误。从这个意义上说,批判性思维实际上并不是与别人过不去,而是与自己过不去。

与自己过不去的批判性思维,用符号学的理论进行解释,就具体表现为“过去—客我—客体;当下—主我—符号;未来—你—解释项”之间的对话,这种对话就表现为反省自我,从无知中生成智慧。在有些人看来,对话只是人与人之间的交流与沟通,实际上,对话也可以在一个人的内心展开,即在“主我—客我—你”之间进行对话。起初,米德认为人有两个“我”:一个是“客我”,过去的“我”;一个是“主我”,当下的“我”,而人的内心对话是在这两个“我”之间开展的。后来,皮尔斯认为“所有思想都是向另一个人或如同向另一个人那样,向未来的自我发出信息”,由此就形成了“主我—你”的对话^[12]。可以说,米德的“主我—客我”的内心对话是面向过去的,而皮尔斯的“主我—你”的内心对话则是向着未来的。威利则整合了米德和皮尔斯的观点,正如他所言:“我的方法是将皮尔斯的‘我—你(I—You)’对话和米德的‘主我—客我(I—me)’结合起来,形成一种‘三边对话’”。^[13]对于研究生而言,为了促成这种“三边对话”,实现自我反省,至少要做三件事:一是勾画学术自我,二是认识自身角色,三是发现自己特长。勾画学术自我,就是以某(些)研究有成就的大师为榜样,精心研读其论著,达到“置身于文内,心与文通,心与作者交融”,体悟其学术追求,明了其言说逻辑,以便为自己的学术追求确立一个标杆。认识自身角色是指身为研究生,要知道研究生意味着什么。在有些人看来,研究生也许意味着好的工作、待遇及虚荣心的满足等;对于现实的人而言,这些期待也不可厚非。但要想实现上述期待,研究生首先要为社会和他人贡献出自己特有的东西,要有创新性的知识或产品;否则,无论对研究生有多么美妙的

想象,其结果都终将是黄粱美梦。而发现自己特长是指人生命最珍贵之处在于其独一无二的不可替代性,作为个体,每个人皆需通过主我与客我的对话,发现自己的优长,并将自己未来的发展建立在自己的优长上。如果说勾画学术自我是在描述未来的自己,那么认识自身角色则是廓清当下的自我,而发现自己优长就是敞亮过去的自我。当然,“自我永远处于一个自我阐释的进程之中,当下自我向未来自我阐释着过去的自我。用对话性术语讲主我和‘你’解释客我,是为了给你提供方向。用符号学术语讲,‘主我—当下’是符号,‘客我—过去’是客体,而‘你—未来’是解释项。人也正是在这一过程中,达到自我成长和自我完善。”^[13]可以说,当批判性思维指向自我反省时,就会引发“客我—主我—你”之间的“三边对话”,在面对各种信息或做法时,人就会不断地追问、探究,建构出自己对相关问题的独立看法,实现自我澄明。

当然,在批判性思维的视域里,反省自我不仅意味着在“主我—客我—你”之间展开对话,而且意味着批判性地评价自己的信念和行动,并在体悟到“无知”的同时生成自己的智慧。如果说在“主我—客我—你”之间展开对话是反省自我的方式与路径,那么批判性地评价自己的信念和行动,并从无知中生成智慧则是反省自我的内容与结果。而从无知中生成智慧之所以可能,皆在于自我反省者深知自己的无知,在面对新思想、新行动时,愿意挑战自己的信念和行动,关注、研究竞争性证据。如果说批判性思维技能主要包括怀疑、分析、评估、推理、解释与自我校正等,那么从无知中生成智慧之路则大致需要经历从发现、澄清问题到提出、形成初步的研究假设再到比较、权衡已有不同的观点及其依据的事实与论据而最终构造出更加合理的判断这一过程。发现、澄清问题是指针对某观点或行动,追问这种观点正确吗,或这种行动是否存在缺憾等问题。即使某观点是正确的,也应追问其正确性是基于何种理论或事实;即使某行动看似完美,也应追问换一种做法如何等问题。应该说,人的思维既有求新、求异之特性,表现为喜新厌旧;也有安于现状、固守已知之惰性,表现为因循守旧。而批判性思维就是对安于现状、因循守旧之惰性的警觉和挑战,在无疑处生疑,在看似没有问题中发现问题。提出、形成初步的研究假设是指对拟解决的问题预想一些答案或结论,而暂时不必纠结于其是否正确,因为其是否正确

是下面要进行研究、验证的。自然,提出、形成的研究假设不是已有的观点或别人已给出的答案,而是在别人研究的基础上提出的新答案、新猜想。比较、权衡已有的观点及其依据的事实与论据是指有意识地查找、搜集与研究问题相关的已有观点,以造成各种不同观点的彼此“竞争”,从而在比较与辨析中发现自己研究假设的优势与缺陷。构造出更加合理的判断是指在比较、权衡各种已有观点的基础上,指正已有观点存在的漏洞或缝隙,最终构造出自己对研究问题的独特看法。而自己构造的对研究问题的独特看法是否真的更加合理,还需经过基于他者立场质疑自己观点的检验。通常来看,一个更加合理观点的形成,至少要经过“正方观点——反方观点——自我校准——观点确认”这一过程。因此,直面与研究问题相关的各种观点,批判性思维并不是简单、全然的否定,而是审慎的反思与创新,它既不囿于“旧见”“前见”而墨守成规,也不偏执于“定论”“结论”而迷信权威,还不固执于“己见”“他见”而作茧自缚,而是自我反省,在自己做自己的主人或主宰的追求中,从无知中生成智慧。

参考文献:

- [1] 石中英.教育哲学[M].北京:北京师范大学出版社,2007:27.
[2] Ennis,R.A concept of critical thinking:a proposed basis

for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability[J]. Harvard Educational Review,1962(32):81-111.

- [3] 李晓蕾.讲授法批判的再批判——对于“生成性教学”误区的反思[J].教育学术月刊,2017(12):81-88.
[4] 杨先武.语文教学论争中逻辑谬误[J].语文教学与研究,2017(22):27-31.
[5] 尚杰.思想的“奇点”暨古怪的相似性[J].社会科学家,2017(3):16-22.
[6] 尚杰.哲学的贫困与复兴:沉浸于日常生活的微妙精神[J].探索与争鸣,2017(11):38-44.
[7] 宫振胜.在阅读与阅历之间穿梭[J].今日教育,2016(4):70-71.
[8] 金生鈇.无知之教中的智性解放[J].教育研究与实验,2017(6):1-6.
[9] 胡绪,徐学福.示范课的“失范”与“归真”[J].中国教育学术刊,2018(1):72-75.
[10] 朱文辉.理论知识是可有可无的赘物吗?——对“实践优先”教师专业发展路径的质疑与反思[J].课程·教材·教法,2018(1):126-131.
[11] 余闻婧.论教师的教学交往素养[J].教育发展研究,2016(18):72-79.
[12] 威利.符号自我[M].文一茗,译.成都:四川教育出版社,2011:4,6.
[13] 米德.米德文选[M].丁东红,等译.北京:社会科学文献出版社,2009:82.

On Self-Cultivation in Postgraduate Critical Thinking — from the Perspective of Pedagogy

LI Runzhou

(College of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Jinhua, Zhejiang 321004)

Abstract: Critical thinking means rational inquiry and also creative answer to the questions. There are at least three approaches to the self-cultivation of postgraduates in critical thinking: first, to analyze the ideas and obtain a new answer from idea clashes; second, to evaluate the action and construct a new plan based on regrets; and third, to do self-questioning and create wisdom from failures caused by ignorance.

Keywords: postgraduate; critical thinking; self-cultivation