

批判性思维三大误解辨析

董 毓

(华中科技大学 启明学院, 湖北 武汉 430074)

摘 要: 批判性思维是理性和创造性的核心能力,没有批判性思维教育就没有真正的素质教育。中国对批判性思维的误解普遍存在,且成为认知障碍,使得批判性思维教育要么不能得到推广,要么成为抽象、空洞和教条式的课程,不能起到激发思维和创造性的作用。存在的误解主要是认为批判性思维是否定的批判、逻辑及其运用以及方法和技巧。全面、动态和实践的批判性思维是求真、公正、反思和开放的精神态度与分析、推理、判断、开创等思维技巧的结合,以理性和多样性为指导主轴不断寻求知识和合理决策。批判性思维教育会切实推动科学、文化和社会的自主发展。

关键词: 批判性思维能力; 创新教育; 素质教育

中图分类号: G642.0 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2012)11-0064-07

Three Fundamental Misconceptions of Critical Thinking

DOGN Yu

(Qiming College, Huazhong University of Science & Technology, Wuhan 430074, China)

Abstract: Critical thinking is in the center of reasonable and creative thinking, no education system that can foster creativity will be possible without critical thinking education. Although progress in critical thinking education has been made since the late 1990s in China, some general and fundamental misunderstandings of it have made its development sluggish, difficult and distorted with undesirable characters. This paper analyzes three major kinds of misconceptions of critical thinking that greatly impede or harmfully deviate its development in China: critical thinking is negatively criticizing, is basically a logic and its application, and is just applying methods and techniques of thinking. The analyses aim at a comprehensive, dynamical and practical presentation of critical thinking: it is a synergy of critical spirits of truth-seeking, fair-mindedness, open-mindedness, reflection, etc., and the skills of analysis, reasoning, evaluation, creation, etc. It is a process of pursuing well-grounded beliefs and rational actions by principles and methods of reasonableness and diversification. The education of this kind of critical thinking will greatly help steer the progress of science, culture and society in China on an autonomous and sustainable track.

Key words: critical thinking skills; innovation education; quality education

① 收稿日期: 2012-09-18

作者简介: 董 毓(1956—),男,湖北武汉人,华中科技大学启明学院客座教授,环联公司(加拿大)(TransUnion Canada)数据库主管(Database Manager),逻辑学和科学哲学博士,从事逻辑学、科学方法论和批判性思维研究。

批判性思维能力,在国际教育界被认为是和读、写一样基本的学习和学术技能,是创造知识和合理决策所必需的能力。中国有些大学近年来开始了批判性思维的教育,但到目前为止,教学的普及远不能适应培育创造性人才和科技兴国的要求。“思维僵化”和“否定一切”两极共存的现象普遍存在,应该质疑和创新的地方人们却固守成规,应该欣赏和接受的地方却充斥着非理性的反对。2010年美国耶鲁大学校长在南京第四届中外大学校长论坛上曾一针见血地指出:中国学生缺乏批判性思维。批判性思维教育在中国推广缓慢,与人们对批判性思维的一些误解等观念因素有关。本文试图澄清三个主要的和普遍的误解,以有助于清除观念障碍,使包含批判性思维的素质教育得到广泛开展,以培养学生独立思考、推陈出新、严密审慎、敢于竞争和自主解决问题的能力。

一、批判性思维不等于否定,而是谨慎反思和创造

不是否定而是谨慎反思,是批判性思维研究和教学一贯的常识。但现实存在的普遍误解,是推广批判性思维的最大思想障碍之一。目前采用较广的批判性思维的定义是恩尼斯(Robert Ennis)的观点:合理的、反思性的思维,其目的在于决定我们的信念和行动。此定义本身不包含负面的批判性含义,教师们也会说明这样定义的建设性或“中性”本质,指出批判其实是评判或评估(某些中文翻译为“评判性思维”不无道理,但又存在限于评估范围的问题)。很多人看到的只是“批判”两个字,且望文生义把它等同于负面含义的否定。他们至少是下意识地认为,否定就是批判性思维,批判性思维必然包括否定。这个负面理解在知识界也有一定市场。2010年罗斯(Michael Roth,美国维思里安大学校长、思想史学家)的一篇文章《超越批判性思维》认为,不仅要有批判性思维,还要有“实际的探索”;不但要判别还要有指导,去发现未知的细节、规范和关系;不要只是批判价值而要去增加价值,去丰富文化、社会和人生。

“如果人文学科的教授更多地把自己视为规范的探索者而非评判者,就会有更好的机会把学术和公众文化中更广泛的潮流重新衔接起来。这并不一定意味着要接受现状,但是它的确意味着要努力从参与者的立场来理解文化习俗(包括自己的文化习

俗),……对其他人来说,这意味着他们不必带有预期的揭露缺点或故弄玄虚的目标去做研究,而是转过身来想想所研究的内容也许会使我们的思想和生活活跃动起来。”^{[1][2]}

在原文登载的网站上,人们很快指出,罗斯对批判性思维的负面理解是狭窄和不合实际的。一个学生指出,这和他在大学里学的批判性思维课程不符,他学习的是各种思想技巧,而不是去打倒别人。另一位评论者说,罗斯不知道批判性思维强调的认识真理的原则和追求,他对批判性思维是什么完全无知。的确,在批判性思维教育者看来,罗斯似乎从来没有看过批判性思维方面的教科书,显然,他的“超越”批判性思维的发言事先没有给任何一个学过或教过批判性思维的人看过。根本地,罗斯在两个方面误解了批判性思维:批判性思维的目标就是知识、理解和价值的增长;批判性思维的原则和方法本身就是扩大知识、增加价值的工具。

批判性思维强调不要盲目接受现成的观点,不要墨守陈规。批判性思维的目标是增加知识和合理决策,这就要以敢于质疑现有知识系统的态度为先导,没有敢于质疑的态度和胆量,就不会有突破。开放和创新的精神对中国科技文化发展的意义不用多言。但是,另一方面,批判性思维从来就没有要求人们单纯地说“不”、发难、破坏,用“揭露缺点或故弄玄虚的目标去做研究”。批判性思维的主要原则,从首次提出批判性思维概念的杜威(John Dewey)开始,就是大胆质疑、谨慎断言。杜威的批判性思维(他称为“反思性思维”)就是在对科学假说进行主动、持续和细致的理性探究之前,先不要决定是接受还是反对——延迟判断。^[3]首先,对某个观点、假说、论证等,批判性思维的起始态度是谨慎,而不是立即赞成或反对。对想要你立即接受其观念的人来说,这个谨慎可以说是质疑的态度——意味着拒绝立即接受他人的观点。但实际上,谨慎态度是中性的,它既不是肯定也不是否定,而是“先不慌作决定”。其次,质疑是提问,而不是判断,即质疑是对观念的理由、根据的提问,而不是对该观念的判断,更不是否定判断。换句话说,代表批判性思维“大胆质疑”精神的,是对该观念提出“它真吗”的问题,而不是作出“它不真”的判断。批判性思维绝不等于单纯的反对,不等于认为什么都不对。中国简单否定思维者多如山花烂漫,如果这等于批判性思维,就不用大力提倡批判性思维教育了。

合理的信念和行动,不仅需要“大胆质疑”,更需要“谨慎断言”。谨慎断言,按杜威的话说,就是如果

对一个观念没有细致、深入、全面的合理思考和探究,就不要下判断。很多人忘记了批判性思维原则的这个不但不可缺少、甚至更为根本的部分。说“不”并不难,难的是说得有道理。我们常说没有破就没有立,其实硬币的另一面是,没有立也就没有破。只有在经过谨慎反思和研究得到站得住的理由后,才能下(否定或肯定)判断。科学史证明,旧理论只有在新理论真正成功的时候才会盖棺定论。因此,追求知识发展的批判性思维不但鼓励质疑,而且更强调学会质疑:不但要敢于提问,而且要善于提问,还要善于表达为什么有疑问——能说出理由,特别是相关的、好的理由。很多人不敢质疑,其真正原因是不会质疑,即不知道怎样提出好的问题。这需要理性和探索性思考,是难点和要点。所有批判性思维教科书,都以如何进行这样的思考的标准、技巧和过程为重点内容。

批判性思维是否一定包含否定呢?如果一个人对问题思考的结果和现有观点是一致的,并没有推翻、突破前人的观点,是否就没有进行批判性思维呢?根据批判性思维的主要原则,答案是明显的。定义批判性思维的是理性反思的过程,而不是它的具体判断的结论,即不以结果是否新颖、是否正确来判定其思考过程是否具有批判性。对假说的细致反思虽然常会导致新的突破,但如果发现假说是合理的,发现它在最严格检验和批判的情况下也能站住脚,那至少现在应肯定它——不然就等于盲目否定。所以,即使思考得出肯定的结果,也不能说不是批判性思维。批判性思维的结果完全可能是同意和接受现有观点的合理性。总是导致否定判断的批判性思维不仅从来没有人教过,而且是和其定义相矛盾的。恩尼斯认为,常见的公众印象是,批判性思维是负面的、鼓励怀疑论。但当有足够的证据和理由支持某个立场时,采取这个立场的态度就是不去怀疑的态度,这一点需要包含在批判性思维的教育目的之中。^[4]可以相信,如果普遍教授批判性思维,中国网络蔓延的那种盲目反对和不负责的发泄将会大大减少。

综上所述,否定不等于批判性思维。批判性思维不一定包含否定。否定既不是批判性思维的充分条件,也不是其必要条件。它的真正要点是走向合理的知识和行动。

其实,即使是罗斯的那种“带有预期的揭露缺点的目标”的思考,如果它随后是以客观、具体和理性的研究和推理为依据的,那它就不是那种单纯的反对,而是正面的、建设性的探索。关键依然是有没有

杜威所指的“主动、持续和细致的理性思考”。这是“谨慎断言”要求下的规定动作,是批判性思维和单纯否定的分水岭。有根据的否定反而更能推动发展,更具有正面效果。也就是说,批判性思维并不必然包含否定,而当它作出有根据的否定时,也只是因为这样更能推动正面发展。

批判性思维概念的发展也说明了这一点。批判性思维以前只被看作对已有思想的评估和判断,是“应对性(reactive)的批判性思维”。通俗地说,以往教批判性思维的做法是:有一个观点、假说或提议,要知道它好不好,有没有道理,就要寻找其理由、证据,分析其推理,看它是否可以辩护,判定它是否可信可行。如果是,就是真的知识或可行的决策,就相信它、运用它。这个思路,是通过排除坏的找到好的信念。它强调理性,强调对已产生的信念进行经验的检验和评估。判断一个信念的可辩护性是确定知识的必要环节,应对性的批判性思维也是认知探索的必要阶段。这当然完全不是罗斯所指责的“只要批判”的批判性思维。相反,按照科学哲学家卡尔·波普尔(Karl Popper)的批判理性主义观点,这个思路还存有那种“辩护主义认识论”的气味,“批判”味十分微薄,对破旧立新的需要强调得不够。

随着批判性思维概念的发展,现在批判性思维越来越被认为是构造性或建设性(constructive)的,它依然要评判假说、观念、论证等,但它要通过构造新的替代假说、观念、论证来评判它们。从应对性到建设性的批判性思维的概念变化过程中,在批判理性主义影响下,许多研究者(如论证理论中的辩证学派)同意,批判性思维更应主动先从寻找反驳的理由出发,对已相信的和遵循的信念(观念、理论等)和答案,先要问:有没有办法发现它们的问题和缺陷,以便寻找可以克服这些缺陷的更好的认识?这个思路,是从好中找到“坏”,是吹毛求疵,像罗斯说的“带有预期的揭露缺点的目标去做研究”的批判性思维。

采取以挑错为目标的思路,在批判理性主义者和辩证学派眼里,是探索和发展的更好方法。波普尔认为,科学史表明,久经证实的科学理论也可能有错,更好的理论只能是通过改正它的错误而产生。所以,通过严格检验和批判来挑错的探索方式,正是把发展放在第一位的做法,是促进认识发展的更有效的方法。^[5]阻碍认识发展的不是发现错误,而是不去发现错误;没有什么比发现错误能更快促进新理论的产生。波普尔的同事,批判理性主义者阿加西(Joseph Agassi)在《回顾卡尔·波普尔爵士:反面思考的正面力量》一文中总结道:“对已接受的观点,或

最好的科学观点、观念和提议等进行反驳的要旨,不过是这一点:反驳打开了革新的道路。什么都不比反驳更有强烈的启发性。什么都不比批判现状对进步更有促进作用,什么都比不上对旧事物的不满更可能预示新事物的来临。批判就是解放。”^[6]和罗斯的观点相反,理性批判的思考,不仅和探索不矛盾,而且是更有效的探索。所以,不管从哪个角度理解,批判性思维都是正面的、建设性的思想力量。

二、批判性思维不等于论证逻辑,而是辩证认知过程

批判性思维不等于逻辑,这一点显而易见。但出于各种原因,许多人还是把批判性思维限定在逻辑范围内,把它当作日常语言的逻辑,当作逻辑课的比较有趣、比较实用的替代物。这样做的不利后果之一,是限制了批判性思维的教育,使得它的那些独特的优点和方法(如促进求真、深入和开放思考)得不到传播,从而不利于创新思维的培养和科技发展。

当然,逻辑学是批判性思维的一大来源,非 A 不等于 A 这些逻辑原则不能违反,逻辑工具在批判性思维中,在其有用的地方是有用的。但从根本原理和方法这两方面而言,形式的、演绎的逻辑远不能概括批判性思维的特点和方法。

希契柯克(David Hitchcock)列举了论证的逻辑分析和批判性思维的重合和不重合关系。他指出,批判性思维和逻辑分析有三大方面的不同:(1)批判性思维远远超越了单一的论证。(2)批判性思维包含创造的成分,包括提出并评估替代观点,从中选择最好的。(3)批判性思维包括对证据本身的批判性评估。^[7]第三点是批判性思维研究教学的共识。论证的逻辑评价要求证据真实(完满的推理是前提真实和推理有效),但并不讨论如何判定和鉴别,这是批判性思维的重要工作。希契柯克本人于1983年出版的批判性思维教材就叫“批判性思维:信息评估指南”(Critical Thinking: A Guide to Evaluating Information)。毫无疑问,判断信息的真假和质量的工作,在信息时代具有越来越重要的意义。1997年费舍尔(Alec Fisher)和斯克里芬(Michael Scriven)提出的批判性思维定义是“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”。费舍尔说明了把观察、信息和交流包括在这个定义中的必要性:人们的感官观察、事实陈述、问题、指令等其他语言行为,都需要解释和评估,所以都是批判性思维

的对象。^[8]当然,批判性思维和逻辑在内容上的差别并不止这些,如像批判性思维着重研究的实际论证中必然包含的、起决定作用的隐含假设、情境或背景知识的内容,都不是形式逻辑分析的对象,因为它只是以表达出来的形式来判断论证的有效性。

对第一和第二点,可结合近20年来批判性思维研究和教学的发展来理解。在现代论证理论研究中,关于论证的合理性(好坏评价)的观点主要有三种代表性说法:(1)逻辑的:合理的论证是真的前提加演绎有效的推理。(2)修辞的:合理的论证是能说服争论一方的论证。(3)辩证的:合理的论证是在辩论中对争论问题的解决作出建设性贡献的论证。^[9]当代论证理论、非形式逻辑、批判性思维研究者普遍认为,演绎逻辑的合理性不能恰当表达实际论证的特点和合理性。合理的论证(包括归纳的和其他理由充足的推理)都不是演绎有效的。反过来,符合逻辑的,也可以是不合理的论证(如“因为零下温度可以引起结冰,所以零下温度可以引起结冰”,它完全符合逻辑的有效性和完满性,但却是循环论证,没有任何知识进步的意义)。显然,演绎逻辑的合理性,既过宽,又过窄,不能衡量以认识发展为目的的思考活动的合理性。

批判性思维当然从一开始就是超越逻辑的,不过现在所谓的“辩证的道路”在一些重要方面把这个超越更明显化了。辩证的道路可以说从新的角度强化了批判性思维从单一论证模式向交流、竞争、开放的多论证模式转化的潮流。^[10]现在讨论热烈的是艾默任(Van Eemeren)发起的“实用—辩证理论”(Pragma-dialectical Theory)。此观点源于波普尔的批判理性主义,它认为,论证的真正特质和合理性是在批判的对话中体现的。论证(不管是说话还是写文章)都是有受众对象的,是多方参与的对话,好的论证是根据双方同意的出发点和对话规则进行的批判性对话,最后得到对争论问题的解决,或至少推进问题的解决。实用—辩证论的理想论证模式是对不同观点、理论和论证进行批判性讨论,为此他们鼓励提出新的观点和论证,以形成良性竞争和发展的环境。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——波普尔一样反对这种辩护主义倾向——对论证的最好的正面支持来自于对它的否定性检验和批判的努力的失败。实用—辩证论最近十几年获得了许多关注和发展,它提出和发展了一系列相应的批判性讨论的规范,以此来保证合理的讨论,保证它的问题解决的合理性。^[11]

虽然对实用一辩证道路所代表的方法和合理性概念的性质存在争论(如“正面理由”是否只来自于批判的失败,辩证合理的结论是否有认识的真实性等^{[12][13]}),但它反映了人们对批判性思维内容和原则的新的认识:批判性思维不等于逻辑,不等于日常语言中的逻辑,不等于推理,甚至也不等于过去理解的论证,而是批判理性主义理解的那种通过良性的辩证批判而推动的认知活动。批判性思维不仅是理性的,而且是发展的;思考不仅要得到正确的信念,还要得到新的正确信念。

希契柯克提到的批判性思维的第二个重要特点是,批判性思维的辩证性规定了它的创造性要求——通过发展才能完成判断:要通过创造新的替代假说来评价已有假说,通过发现和构造不同立场、观点、假说和论证来判断它们中哪个是最可以接受的。所以批判性思维不仅促进创造性思维,而且也内在地需要创造性思维。一方面,追求质疑、理性和开放的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批判性思维。费舍尔认为,批判性思维有时被称为“批判—创造性思维”(Critico-creative Thinking),这个名称一方面可消除批判一词带来的只是批判别人的负面误解,另一方面还可表达好的评价常需要富于想象力和创造性的意思:要根据能得到的最好论证来评估别人的论证,就需要想象别的可能性、替代的考虑、不同的选择、其他视角、可能情景等,即需要相当的创造性。虽然批判性思维这个词已约定俗成,但要记住其正面和创造的性质。^[14]

这对批判性思维的研究和教学有指导意义。观念上,要把批判性思维看作认识 and 解决问题的过程,需要创新和发展。教学中,要强调辩证批判、正一反一正论证方式、隐含前提、多样化替代方案等内容。教学方法则要采用团体交互性讨论、鼓励公开、理性的批评和自我批评,即用批判性思维的方法教批判性思维^[15],这样可直接推进创造性思维的培养。

三、批判性思维不等于技巧,而是理智美德和技巧的结合

和逻辑教学的现状类似,批判性思维的教学存在专注方法和技巧,忽视精神、态度和习性培养的现象。教学中满堂灌的现象,表明教育中力争培养良好理性和开放习惯的目标被忽视。

大多数批判性思维的研究者认为,批判性思维

是态度和方法的集合体,二者不能偏废。当然也存在少数不同声音,其中最响亮的是推崇“替代论证理论”的米西梅尔(Connie Missimer),20世纪90年代她提出批判性思维就是技巧,不管你是什么样的人,有什么样的态度和习性,只要能熟练地构造、分析和评价替代假说、理论、论证等,就是进行了批判性思维,就有可能导致知识的发展;批判性思维只是这些技巧的熟练运用,它并不以具备某种素质为前提。^{[16][17]}米西梅尔的技巧唯一论的主要理由之一,是她对历史的研究——许多有科学创新突破的大思想家(他们都是批判性思维者)都有这样或那样的性格态度问题(如自私、粗暴、婚外恋等),不符合人们提出的具有那种理想的理智态度的批判性思维者的形象。

支持“态度和技巧论”的研究者(如塞格尔,Harvey Siegel)则认为,米西梅尔的历史研究和结论,建立在对什么是批判性思维的态度的误读上。她提出的那些毛病,其实和思维方式无关。真正有关的,是那些影响对待别人的论证、接受反面论据和理由的态度(如一贯不能耐心听取别人的论证,顽固得不能容忍任何不同论证的出现,因强烈的观点偏见不能看到合理的反面事实,等等)。这样的人不能称为批判性思维者。我们并不管他是否隐瞒了自己在哪里过夜,而是看他是否诚实对待对方观点的证据或优点,因为这影响了他思考的过程和结果。^[18]

批判性思维内在地需要某种理智美德的帮助才能开展。“熟练运用批判性思维技巧”本身就需要突破我们天性中的“惰性”部分。因为保守和偏见的倾向会把这样的运用阻止在表面和片面的层次上。一个保守顽固的人,一个被利益或名誉主宰的人,如何去面对和领悟不同的证据,勇于创造替代理论,公正分析自己和对立理论的优缺点,从而得到合理的判断?没有对公正、诚实这样的理智美德的要求,所谓“熟练运用批判性思维的技巧”就可能大打折扣。

人的理性能力存在于其他能力和欲望之中,并时常被它们阻挡。在该用理性的地方运用理性本身就代表对其他阻碍性的天性、习性的挣脱。愿意进行批判性思维的态度或习性(指那种在相应条件环境下作出相应反应、行动的习惯性、内在意愿或倾向),是进行批判性思维的前提。批判性思维的技巧,不可能在不相信理性的前提下得到“熟练运用”。波普尔认为,对理性、理由的相信,是批判理性思考的前提,如果没有这个信念,人就不可能被理由说服,一切论证对他都是徒劳的(有人称波普尔对相信理性的要求是批判理性主义的不可批判的“信仰”,

但一些批判理性主义者回答说,其实这个信念也是可以批判的,只是我们没有具体充足的理由反驳它罢了^[19]。

可以说,当我们为了信念和行动的合理性进行批判性思维时,这样的批判性思维按其定义就包含了对求真、理性和公正等理智态度的要求,不然不可能达到“合适”的信念和行动。纯粹用“因为A比B好、B比C好,所以A比C好”这样的推理不是批判性思维,这样推理的人完全可能同时在违反批判性思维。

那么,什么是批判性思维应该有的态度、习性或素质呢?不同的批判性思维研究者提出的观点有所不同,但有一个汇集的部分。概括恩尼斯^[20]、保罗(Richard Paul)^[21]、凡西昂(Peter Facione)^[22]、李普曼(Matthew Lipman)^[23]、塞格尔^[24]等人提出的内容,批判性思维的精神首要的有三个方面,就是求真、公正和反思。^[25]这是轴心理念,是批判性思维教育者要瞄准培养的精神素质。与此精神相应的一些具体的“理智规范”,称为理智美德(如理智的诚实、全面、开放、明晰、细致、谨慎、自省反思、力求理解、相信理性等)。^[26]这些批判精神的内涵,是一个理想的批判性思维者的内在要素。

批判性思维的精神和理智美德的培养是不可或缺的,这样的素质教育需要专门进行。一般认为,批判性思维的技巧有助于批判精神和习性的形成。所以,单纯学习技巧也会促使学生既能够又愿意进行批判性思维。对此,凡西昂进行了实验性的比较研究。结果显示,所谓技巧教学会导致习性养成的假设关系并不明显。在1577名学生批判性思维考试结果中,只有4%的变化可以和这些学生的批判性思维习性问答结果相关。不过,事先具有较强批判性思维习性的学生能更好地学到批判性思维的技巧。凡西昂认为,批判性思维的教学要想有效,就必须包括专门培养理智美德的做法,不能单纯依靠认知技巧的传授,它们应该同时进行。西方科学和哲学,是从提倡正确运用理性来解决问题的古希腊文化中产生的,这个理性文化,是知识和进步的土壤,需要不断地培育。^[27]

这样的理智美德教育对中国的必要性是显而易见的。没有任何机制或者理念可以在一个虚假和暴戾横行的文化中发挥它应有的好作用。没有批判理性的精神和理智美德,就不会有知识和文化的发展,就不会有真正的自立、自由和民主。中国的批判性思维教育者,担负着从根子上培育中国的科学、文化和社会良性发展的重担。

批判性思维,不能被狭隘地理解为负面和否定性的批判,不能等同于对已有思考的逻辑分析和评价,也不等于分析评价的技巧的运用。批判性思维是在辩证理性和开放精神指导下的认知思维活动和过程,它以认识的理性和发展为标准,以建设性批判讨论为推进认识的有效途径。批判性思维的教育应该在传授思考技巧的同时培育追求真理、公正和反思的精神和理智美德;交流、辩证和开放的方法是教育的指导原则,即用批判性思维的方法来教授和培养批判性思维。任何民族都不能缺少这样的价值观和素质教育,这是在知识和文化竞争和发展的世界潮流中立足的支柱。

参考文献:

- [1] ROTH M. Beyond Critical Thinking [EB/OL]. [2011-02-15]. <http://chronicle.com/article/Beyond-Critical-Thinking/63288/>.
- [2] M·罗斯. 超越批判性思维[EB/OL]. 丁俊娜,译. [2011-02-15]. <http://www.cass.net.cn/file/20101014285407.html>.
- [3] DEWEY J. How We Think[M]. Boston, New York and Chicago: D. C. Heath. 1910:6-13.
- [4][20][26] ENNIS R H. Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability[J]. Informal Logic, 1996,18(2/3):165-182.
- [5] POPPER K. The Open Society and Its Enemies (Revised 5th edition)[M]. London: Routledge, 1977.
- [6] AGASSI J. Sir Karl Popper in Retrospect; The Positive Power of Negative Thinking[M]//The Philosophical Art of Philosophical Polemics. La Salle, IL: Open Court, 1988:479-501.
- [7] HITCHCOCK D. Critical Thinking as an Educational Ideal[C]//批判性思维课程研讨会论文集. 武汉:华中科技大学启明学院, 2011:1-23.
- [8][14] FISHER A. Critical Thinking: an Introduction [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 10-11, 12.
- [9] VAN EEMEREN F. Argumentation: an Overview of Theoretical Approaches and Research Themes [EB/OL]. [2010-02-24]. http://argumentation.ru/2002_1/papers/1_2002p4.html.
- [10] WALTON D. Dialogue Theory for Critical Thinking [J]. Argumentation, 1989, 3(2):169-184.
- [11] VAN EEMEREN F, GROOTENDORST R. Rationale for a Pragma-dialectical Perspective[J]. Argumentation, 1988, 2(2):271-291.
- [12] SIEGEL H, BIRO J. The Pragma-dialectical's Di-

- lemma; Reply to Garsse and van Laar[J]. Informal Logic, 2010, 30(4): 457-480.
- [13] BOTTING D. A Pragma-Dialectical Default on the Question of Truth[J]. Informal Logic, 2010, 30(4): 413-434.
- [15] 干咏昕. 用批判性思维方法打造批判性思维课程[J]. 西南大学学报: 社会科学版, 2010, 36(6): 51-55.
- [16] MISSIMER C. Perhaps by Skill Alone[J]. Informal Logic, 1990, 12(3): 145-153.
- [17] MISSIMER C. Where's the Evidence? [J]. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 1995, 14(4): 1-18.
- [18] SIEGEL H. Rationality Redeemed: Further Dialogues on Educational Ideal[M]. New York: Routledge, 1997.
- [19] MILLER D. Overcoming the Justificationist Addition[J]. Iranian Journal of Philosophical Investigations, 2007, 4(11): 167-182.
- [21] PAUL R. Teaching Critical Thinking in the "Strong" Sense: a Focus on Self-deception, World-views, and a Dialectical Mode of Analysis[J]. Informal Logic Newsletter, 1982, 4(2): 2-7.
- [22] FACIONE P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction [C]. Newark: American Philosophical Association (ERIC Document No. ED315423), 1990.
- [23] LIPMAN M. Critical Thinking-What Can It Be? [J]. Educational Leadership, 1988, 16: 38-43.
- [24] SIEGEL H. Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education[M]. New York: Routledge, 1988.
- [25] 董毓. 批判性思维原理和方法: 走向新的认知和实践[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010: 30.
- [27] FACIONE P. The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill[J]. Informal Logic, 2000, 20(1): 61-84.

(本文责任编辑 骆四铭)

• 高等教育学科博士学位论文提要 •

传统与超越: 师范生免费教育制度的价值研究

华中科技大学博士生 蒋馨岚 导师 别敦荣

研究方向 高等教育学 答辩时间 2011 年 5 月

师范生免费教育制度实施三年多以来,在各方面基本上达到了预期效果,对我国教育发展和教育公平产生了积极意义。从价值层面研究和分析师范生免费教育制度,有助于解决师范生免费教育制度实践中的问题,加强对当前师范生免费教育制度实施的重要性的认识。

我国师范教育是在中国社会政治、经济、教育的近代化进程中,国家对人才培养机构强烈需求的条件下应运而生的。我国师范教育的迅速发展对近代教育的普及以及近代化的人才培养起到了巨大推动作用。在 100 多年发展过程中,我国师范教育学费制度是以免费制度为主,经历了一个“免费—收费—免费—收费—免费”的反复和曲折的历程,其中两次师范教育收费制度都对师范教育发展产生了消极影响,导致了师范教育走向低谷。

根据价值和价值理论,师范生免费教育制度的价值体系是一个由价值关系、价值目标、价值观念、价值评价等共同构成的系统。师范生免费教育制度的价值体系的具体价值目标和内容分为目的性价值和工具性价值两大类。目的性价值包括促进教育公平和教育发展,最终实现人的全面而自由

发展等,它是一种价值承诺、价值理想和安身立命的理想选择,它居于主导地位,反映了师范生免费教育制度所追求的希望和理想;工具性价值主要包括教师教育发展、促进基础教育均衡发展 and 工具性价值的效性等,它在师范生免费教育制度的价值体系中具有中介性和工具性意义。

多元价值主体在价值诉求和利益表达上的差异导致了师范生免费教育制度的价值体系的价值冲突和问题。主要表现为免费师范生、培养学校、政府等价值主体的价值诉求跟制度客体价值目标之间的系列矛盾和冲突。考生报考动机与教育制度设计的理想期待之间的冲突、市场调节的自主择业和政府主导的指定就业之间的冲突、个人发展与限制发展之间的冲突、中央政府与地方政府的博弈是价值冲突的主要表现形式。免费师范生的认同危机、免费师范生的学习动机不足、人才培养质量薄弱、就业渠道的单一和不畅等是师范生免费教育制度实施过程中存在的具体问题。价值冲突和问题一定程度上影响了价值目标的达成和价值实现,需要对师范生免费教育制度进行制度创新和完善。

就师范生免费教育制度价值实现看,应根据师范生免费教育制度实施的价值冲突和存在的问题,在招生、培养和就业等方面进行制度创新和价值超越,把握师范生免费教育制度价值实现。师范生免费教育制度的价值实现是师范教育发展 with 改革的重要内容,是教育公平和个人的全面而自由发展等终极价值目标的达成过程。在价值实现过程中,应借鉴发达国家师范生免费教育制度实施的成功经验,从历史维度和现实维度出发,努力把握内外部互动生成的各种关系,从师范生免费教育制度的价值理念、制度创新和责任分担等层面整体上把握师范生免费教育制度的价值回归与超越。