

通识课程“批判性思维”的建设与思考

晋荣东*

摘要：华东师范大学的批判性思维教学与研究已有近 20 年的历史。通识教育精品课程“批判性思维”旨在培养学生通过分析、评估与建构论证来理性决定相信什么或做什么的能力。本课程积极开展探究式、讨论式、参与式和移动式的教学，注重发挥研究生助教的教学辅助作用，坚持逻辑在批判性思维教学中的基础地位，强调培养批判性思维的精神气质对于认知技能的优先性，尤其重视培养学生有效联结普遍规则与具体情境的判断力。

关键词：批判性思维；通识教育；华东师范大学

华东师范大学(以下简称“华东师大”)通识教育精品课程“批判性思维”依托哲学系逻辑学教研室,以主讲教师近 20 年的批判性思维教学与研究为基础,旨在培养学生通过分析、评估与建构论证来理性决定相信什么或做什么的能力。

一、从逻辑教学改革到批判性思维教学

华东师范大学的批判性思维教学源于逻辑教学改革,迄今已走过近 20 年的发展历程。1989 年 12 月,哲学系逻辑学教研室完成的“逻辑学教材与课程改革”教改项目荣获“上海市优秀教学成果优秀奖”,此后我们

* 晋荣东,华东师范大学哲学系教授。

把强化学生对逻辑知识的学习和运用、强化对学生逻辑思维训练的引导以提高其实际思维能力,作为新一轮教材建设与教学改革的重点。1996年,为了适应和满足当时高校逻辑教学的新需要,经修订的《形式逻辑》(第三版)由华东师大出版社出版,被广泛用于校内外非哲学专业本科生的导论性质逻辑教学。2009年,该教材第四版出版,2011年荣获“上海市普通高校优秀教材一等奖”^①。1999年,彭漪涟主编、教研室同仁集体编写的《逻辑学基础教程》由华东师大出版社出版。这是一本尽可能密切联系当代社会生活和人们思维实际、着眼于培养和提高大学生的逻辑思维能力与素质的逻辑学教材,一经出版即获得积极评价,被全国各地的高校广泛采用,并不断修订再版^②。

如果说上述两种教材的编写与修订更多地是面向非哲学专业本科生的导论性质逻辑教学,那么随着逻辑教学改革的进一步深入,我们从21世纪初开始关注如何把逻辑教学改革与通识教育、批判性思维教学结合起来。2000年2月,笔者发表《社会的民主化呼唤逻辑教学的改革》一文,强调21世纪我国社会将朝着更加富强、文明和民主的方向前进,以论辩合理性为基础的自由讨论、公共论辩将构成公共生活的基本形式,而有效论证与论辩的能力不是先天的,这就要求其成员通过后天训练来提升有效论证和论辩的能力。另一方面,笔者指出,以日常生活、学科领域和公共空间中的实质论证为研究对象的非形式逻辑(informal logic)是逻辑现代化的一个发展方向,建议改革现行逻辑导论教材,构建一个以培养批判性思维(有效论证与论辩)能力为目的的逻辑教学体系^③。这一设想引起了国内同行的重视,被认为代表了当时我国高校逻辑教学改革的第三种思路,即“形式逻辑与非形式逻辑并举”^④。

在此后的数年间,我们持续关注并积极参与了有关逻辑教学改革、通识教育建设以及批判性思维教学的各种研讨。2004年1月,笔者在上海逻辑学会2003年年会上作了“论批判性思维的性质与意义”的主题报告;

① 2016年,《形式逻辑》(第五版)由华东师范大学出版社出版。

② 《逻辑学基础教程》第二版、第三版分别于2009年、2017年由华东师范大学出版社出版。

③ 晋荣东:《社会的民主化呼唤逻辑教学的改革》,《人大报刊复印资料·逻辑》,2000年第2期。

④ 郭桥:《我国的逻辑教学将走向何处》,《哲学动态》,2000年第10期。

5月,在清华大学召开的文化素质教育课程体系及精品课建设高级研讨会上,又就逻辑教学改革与大学生文化素质的培养进行了发言。2005年6月,在上海逻辑学会举办的批判性思维的课程建设研讨会上,作了题为“批判性思维课程的性质与目标”的专题报告。在2006年发表的《从构建通识教育平台看高校逻辑类课程的改革》一文中,笔者明确指出,构建通识教育平台是建立适应时代要求的本科人才培养模式及其课程体系的必然要求;逻辑思维素质是大学生综合素质的一项重要内容,逻辑类课程应该成为通识教育平台课程建设的重要组成部分。为了改变当前我国高校逻辑类课程不能完全适应构建通识教育平台需要的现状,必须从提升课程地位、创新教学内容、建设课程体系、改进教学手段诸方面进行改革与探索^①。2007年12月,上海逻辑学会召开“逻辑教育的多元化发展——新世纪中国高校逻辑教学研讨会暨2007年学术年会”,笔者又受邀作了题为“高校非哲学专业逻辑素质教学的理论与实践——以华东师范大学为例”的主题报告。^②

在积极参与各种教学研讨的同时,我们从2003年开始在华东师大本科生公共选修课中不定期开设“逻辑与批判性思维”“逻辑导论”等课程,其中“逻辑导论”在2006年被纳入校通识教育平台课程建设项目。该课程不是为哲学专业本科生开设的“逻辑导论”的简化版,而是以论证的识别、分析、建构与评估为基本内容,以培养学生的批判性思维能力为主要目的。2013年3月,华东师大启动首批“通识教育核心课程”建设项目的申报工作。2014年3月,学校召开通识教育校务专题会,全方位探讨通识教育的顶层设计、建设路径等问题,并将“通识教育核心课程”改名为“通识教育精品课程”。鉴于在前期教学研讨与教学实践中已积累了较为丰富的成果与经验,由笔者作为主讲教师主持申报的“批判性思维”课程在2017年5月入选校通识教育精品课程建设项目,标志着华东师大的

① 晋荣东:《从构建通识教育平台看高校逻辑类课程的改革》,载于庄辉明主编:《探索·创新·发展——华东师范大学教学改革研究论文集》下册,华东师范大学出版社2006年版,第1—8页。

② 关于上海逻辑学会举办的有关批判性思维教学的研讨活动,详见曹予生:《上海市逻辑学会大事记(1979.11—2008.11)》,载于曹予生主编:《逻辑·思维·语言——上海逻辑30年》,学林出版社2008年版,第203—221页。

批判性思维教学进入了一个新的发展阶段。

二、通识教育课程“批判性思维”的探索与实践

下面,笔者从为何教、教什么、怎样教、如何考四个方面就通识教育课程“批判性思维”在华东师大的探索与实践略作介绍。

(一) 为何教

华东师大建设通识教育精品课程,旨在激发学生的向学之心和创造热情,增进学生的学科融通,达成全人培养目标,增强学生对于人类科技文明发展成果的理解、对于中华传统经典文化的体认、对于民族与社会发展的使命和责任。至于为什么要在通识教育中开展批判性思维教学,答案显然不是唯一的。笔者主要是立足反思中国传统思维方式的主要问题及当代表现来阐述批判性思维教育的必要性^①。

粗略地说,中国传统思维方式有两大基本特点,一是擅长辩证思维而冷落形式逻辑,二是权威主义和经学独断论根深蒂固^②。擅长辩证思维对中国文化的积极影响不可否认,但朴素的辩证思维不与形式逻辑相结合,就容易走向神秘主义或诡辩,而冷落形式逻辑在很大程度上导致中国传统思维方式及其表达缺乏确定性、精确性和程序性。“罢黜百家、独尊儒术”所体现的经学独断论,不仅在价值观上推崇权威主义、提倡偶像崇拜,更在说理方式上造成依傍权威、唯我独尊、不容异议。近代以来,提倡思想自由、主张兼容并包、反对独断论、重视形式逻辑,成为西学东渐尤其是新文化运动以来在思维方式变革领域的积极成果。但时至今日,中国社会在思维方式上存在的问题并未得到系统反思和彻底纠正,传统思维方式的弊端及其近代变形在当代中国公共领域还有着广泛而巨大的影响。

^① 晋荣东:《反思传统思维方式 开展批判性思维教育》,《工业和信息化教育》,2014年第3期。

^② 冯契:《智慧的探索》,华东师范大学出版社1999年版,第522页;冯契:《认识世界和认识自己》,华东师范大学出版社1996年版,第29页。

当代中国尚未完成从传统社会向民主、法治、理性的现代社会的转型,但其成员早已分化为意见分歧日益尖锐、利益冲突日趋激烈的不同群体。传统的纸媒、电视、电台等,论坛、贴吧、微博、微信等基于互联网的社交媒体正在成为社会成员表达意见、维护权益的主要平台,而现代信息传播手段的迅猛发展与公众表达诉求和维护权益意识的高涨,又加剧了公共领域的多元化趋势,反过来进一步强化了不同群体之间的意见分歧与利益冲突。根据笔者的论断,从逻辑和思维方式的角度看,当代中国在公共领域方面主要存在三方面的问题:

第一,不遵守形式逻辑的情况比比皆是,如概念不清晰、判断不慎重、推理论证不充分等等。

第二,诡辩式的辩证思维,或者说,披着辩证法外衣的诡辩,大行其道,貌似辩证实则含混空洞的话语往往取代了对具体对象的深入分析、对具体问题的针对性解决。

第三,唯我独尊、不容异议的沉痾难愈,由此造成在思考时不能全面地看问题,忽视了论辩的完整性,否定了不同意见的争论是达到真理的具体途径。

现代社会要求社会成员以讲道理、说理的方式来表达意见和诉求、消除分歧、协调利益、谋求共识,这也是党的十九大报告所提出的“培育自尊自信、理性平和、积极向上的社会心态”“找到最大公约数”的题中应有之义。着眼于培育和提升社会成员的说理意愿与水平,推进当代中国社会的民主化、法治化和理性化,必须让将成为现代化建设中坚力量的当代大学生认识到,基于理由来支持或反对某个主张、理性地决定相信什么或做什么,既是专业学习所需要的基本能力,更是个人发展以及成为现代社会合格成员必须具备的基本素质。而以分析、评估和建构论证为核心内容的批判性思维不仅可以为专业学习,特别是文献阅读、论文撰写等提供必要工具,而且能够为个人事务与公共政策的理性决策夯实思维能力方面的基础。

(二) 教什么

在教学内容上,通识教育精品课程强调通过经典阅读和基本知识的

探讨,奠定华东师大本科生共同的知识理念和精神素养;要求以问题为导向,鼓励突破学科边界组织课程内容,不是专业课的简化版,也不以培养学术业余爱好者为主要目的。就本课程而言,讨论批判性思维的角度不止一种^①,在设计教学内容时,笔者主要立足《德尔菲报告》(*The Delphi Report*)^②理解批判性思维。作为一份在批判性思维教学与研究领域具有广泛影响的文献,该报告反映了20世纪80年代末美国哲学联合会所属哲学教学委员会运用德尔菲方法,在咨询46位来自不同学科的批判性思维专家、历时两年、经过六轮磋商后所达成的专家共识。根据这一共识,“批判性思维是有目的的、反思性的判断力,它表现为通过对证据、概念、方法、情境和标准给予缜密而公允的考察来决定相信什么或做什么”^③,并可进一步区分出认知技能(cognitive skills)与精神气质(dispositions)两个维度。前者包括解释、分析、评估、推理、说明和自律六大一级技能,后者则包括好奇、思想开放、求真、善于分析、富于条理、信任理性、明智等个人品质或倾向。

至于本课程所使用的教材,笔者选用的是尼尔·布朗、斯图尔特·基利编写的《学会提问》(原书第10版)^④。这本教材在世界范围内广受欢迎、多次再版,其最新英语原版*Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*已经是第11版^⑤。我们之所以选择这本教材,主要出于以下两点考虑:

第一,它对批判性思维的理解与《德尔菲报告》基本一致。该教材认为批判性思维包括三个要素:对一组相互关联的批判性问题的意识、以恰当的方式提出或回答这些问题的能力,以及积极主动地使用这些问题

① David Hitchcock, “Critical Thinking”, in Edward N. Zalta ed., *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 Edition), <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>.

② Peter Facione, *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (ERIC Doc. No.: ED315423), American Philosophical Association, 1990.

③ 这里引用的是基于《德尔菲报告》的简化版定义,参见 Peter Facione, Carol Ann Gittens, *Thinking Critically*, Pearson Education, Inc., 2013, p. 16.

④ [美]尼尔·布朗、斯图尔特·基利:《学会提问》(第10版),吴礼敬译,机械工业出版社2013年版。

⑤ M. Neil Browne & Stuart M. Keeley, *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*, Pearson Education, 2014.

的意愿。这里,前两个要素也就是《德尔菲报告》所说的批判性思维的认知技能维度,而第三个要素则对应精神气质的维度。同时,该教材主张通过提出批判性问题来对日常生活、学科领域或公共空间中的实质论证进行分析、评估和建构,由此决定接受还是拒绝一个主张,其实质正是《德尔菲报告》所强调的通过对证据、概念、方法、情境和标准给予缜密而公允的考察来决定相信什么或做什么。

第二,该教材能较好回应如何克服当代中国公共领域在逻辑和思维方式方面存在的主要问题。鉴于不遵守形式逻辑的情况比比皆是,诡辩式的辩证思维大行其道,唯我独尊、不容异议的现象沉痾难愈,笔者认为《学会提问》一书所倡导的通过提出批判性问题来分析、评估和建构论证,进而理性决定相信什么或做什么,有助于培养和提升大学生的说理意愿与说理能力,帮助他们做到概念清晰、判断谨慎、推理论证充分,有效克服披着辩证法外衣的诡辩,真正尊重不同意见并通过理性手段来消除分歧、协调利益、谋求共识。

针对如何克服唯我独尊、不容异议,如何理性地消除主体之间的意见分歧,笔者在设计教学内容时特别补充了范爱默伦、斯诺克·汉克曼斯编写的《论证:分析与评价》(第2版)^①中的相关内容。此书是当代论证理论的显学之一语用论辩术(pragma-dialectics)的经典入门教材。该理论所提出的“批评性讨论”模型与理性讨论者“十戒”,为旨在以理性方式消除意见分歧的论证提供了可操作的分析框架和评估规则。

这样,本课程的教学内容就主要包括以下四个模块:

模块一 中国传统思维方式的主要问题及当代表现

模块二 批判性思维的本质与要求

模块三 学会提问:一种培养批判性思维的方法

- 1) 议题和结论是什么?
- 2) 理由是什么?
- 3) 哪些语词或词组含义模糊不清?

^① [荷]范爱默伦、斯诺克·汉克曼斯:《论证:分析与评价》(第2版),熊明辉、赵艺译,中国社会科学出版社2018年版;Frans H. van Eemeren, A. Francisca Snoeck Henkemans, *Argumentation: Analysis and Evaluation*, New York: Routledge, 2017.

- 4) 价值假定是什么?
- 5) 描述性假定是什么?
- 6) 推理中存在谬误吗?
- 7) 证据的效力如何?
- 8) 是否存在竞争性原因?
- 9) 统计数据有没有欺骗性?
- 10) 有无漏掉重要信息?
- 11) 可能得出哪些合理的结论?

模块四 如何理性消除意见分歧：语用论辩术的进阶

- 1) “批评性讨论”模型
- 2) 理性讨论者“十戒”

需要指出的是,虽然本课程使用了国外教材的中译本,但在实际教学中,原教材中几乎所有的案例和思考题都被替换成了笔者在长期教学过程中发现、收集和整理的案例。这些案例取材于当代中国的日常生活、学科领域或公共空间,与学生平时的所思所读联系紧密,具有非常强烈的时代性、本土性和典型性。

(三) 怎样教

“批判性思维”一课2学分,总学时36,每周3学时,教学期12周;全校所有专业的1—3年级本科生均可选修;课程建设初期的教学班规模为40人,条件成熟后拟扩大至80人。目前的教学团队共3人,笔者主讲,助教2人,分别为逻辑学专业博士生和硕士生。

截至2019年5月,“批判性思维”已经进行了四轮授课。根据建设要求,通识教育精品课程要注重教学方法改革,增强师生互动,同时要强化对学生的读、写要求,通过撰写读书报告、小论文等方式来检测学生阅读的深度与广度。结合批判性思维教学的自身特点,我们在教学方法上作了如下一些探索:

1. 以案例的发现和析为核心手段开展探究式教学

本课程主要采用案例教学法,各教学环节所涉案例具有多种类型:

有教师给定的案例,也有学生自主发现的案例;有用于讲解或例示特定批判性问题、规则和方法的案例,也有需要综合运用11个批判性问题来进行分析和评估的案例;有从几十个汉字到一二百个汉字不等的篇幅较短的案例,也有超千字的社会评论、近万字的新闻调查等篇幅较长的案例。在教学中,尤其是在课后作业这个环节,我们让学生根据作业的具体要求去日常生活、学科领域或公共空间中自主发现与批判性思维相关的真实案例,然后运用与特定的批判性问题相关的知识对案例所包含的论证或论辩进行重构、分析和评估,以此为核心手段来展开探究式教学,激发学生的学习兴趣与热情,培育学生进行批判性思维的意愿,训练和提升他们基于对论证的分析、评估和建构来理性决定相信什么或做什么的能力。

2. 以对指定文本的批判性阅读为基础进行讨论式教学

讨论也是本课程的重要教学手段,其实现形式具体而多样,既有课堂讲授中随时进行的课堂讨论,也有课前或课后围绕教学内容、学习疑难等进行的师生讨论,更有以对给定文本的批判性阅读为基础的分组讨论。按照“大班授课+小班研讨”的教学模式,在系统讲授相关理论知识后,我们安排了3次分组讨论,并指定两篇文本作为讨论的基础,一篇是1000字左右的有关是否应该开除抄袭论文学生学籍的说理文《病而不治乃遗弃也》,另一篇则是央视《新闻调查》节目“虎照疑云”逾万字的文字稿。在分组讨论前,要求学生在仔细阅读文本的基础上概括作者议论所针对的议题,提炼作者的结论,重构并分析其论证,进而运用批判性问题或理性讨论者“十戒”等工具对论证进行评估,最后写成讨论文字稿。在分组讨论时,要求学生基于文本证据表达自己对文本所含论证的分析与评估,同时尊重其他同学的不同意见,在理解的基础上展开不同意见的争论,避免唯我独尊、不容异议,加深对文本的批判性阅读与理解,锻炼对批判性思维方法的实际运用。

3. 以作业的批改、讲评与分享为抓手推动参与式教学

引导学生化理论为方法、将批判性思维的相关知识运用于实际思维,

是培养和提升批判性思维能力的必然要求。为此,我们在教学中特别重视课后作业这个环节,以作业的批改、讲评和分享来推动学生积极参与教学过程。本课程共安排了2次课后作业和3次分组讨论(需提交2篇讨论文字稿),其中课后作业主要是按要求分析给定案例以及按要求去自主发现案例并进行分析和评估。我们要求每次作业所有修读学生都要上交,由助教进行批改并写出详细批语,如值得肯定之处、存在的主要问题以及具体的修改建议等,主讲教师对助教的批改进行审读后再反馈给学生;学生如果对作业批语有异议或对作业进行了修改,还可通过电子邮件等形式与教师进行往复交流与讨论。此外,我们还利用上课时间对作业进行讲评,选取作业优秀的同学上讲台进行分享,通过朋辈学习来实现学生之间的相互促进、相互提高,提升学生对教学的参与度。

4. 以“大夏学堂”课程网站为主要平台尝试移动式教学

身处移动互联网的时代,我们在教学中还充分利用华东师范大学“大夏学堂”在线课程平台及其移动客户端“Blackboard”尝试开展移动式学习。我们将教学大纲、课件、阅读材料、相关视频以及外部链接等课程内容上传在线平台,并通过平台发布作业、讨论等公告。学生既可以利用在线课程资源进行预习和复习,也可以通过平台提交作业、创建论坛、发起话题,进行在线的交流互动。随着在线课程建设的逐步完善,课程访问量也逐步上升。以最近两轮授课为例,禁止访客访问、仅供注册学生使用的“批判性思维”课程网站,其访问量分别达到16 344、29 959次,极大地便利了学生的移动式学习^①。

5. 充分发挥研究生助教对教学的辅助作用

针对部分精品课程需求量大、师资不足,并且课程互动性强、对学生的读写要求高等特点,校教务处在2016—2017学年第二学期启动了通识教育精品课程助教试点工作,提供更多的助教名额和更丰厚的助教津贴。

^① 华东师范大学:《课程访问量排行》, https://elearning.ecnu.edu.cn/webapps/bb-silkIII-bb_bb60/homepage/statistical/course_visit.jsp?tempid=statistical&nav=nav8, 最后浏览日期:2019年6月2日。

在接受教务处的上岗培训后,2名助教全流程地参与了本课程的教学。在课前准备环节,助教需要熟悉教学内容,与主讲教师沟通教学的重点、难点以及自己在熟悉教学内容过程中碰到的相关问题;每次上课前,需提前到教室准备教具,调试多媒体,进行考勤。在课堂教学环节,助教需随堂听课,记录教学内容、教学进度和学生情况;对课堂师生互动与讨论进行记录(包括拍照);安排讨论分组,准备讨论资料,组织与引导讨论,并做好讨论记录与总结。在课后辅导与作业批改环节,助教需建立学生微信群、电邮群等,发布教学通知,解答学生疑问,并向主讲教师反馈情况;批阅作业和讨论文字稿,并撰写分析报告。此外,助教还参与“大夏学堂”在线课程的建设与维护;在校教务处指导下组织学生进行学习体验调查;收集、整理与教学相关的各项资料,编辑课程报告以全面记录课程的教学设计、实施情况和教学成效;等等。

(四) 如何考

根据建设要求,通识教育精品课程应实施多元化的过程性评价,期末成绩占总成绩的比重一般不超过50%。具体到“批判性思维”这门课,我们将课后作业、分组讨论及讨论文字稿、考勤和期末考试等纳入了总成绩的计算:总成绩(100)=期末考试(50)+课后作业(10×2)+分组讨论(5×3+5×2)+考勤(5)。其中,期末开卷考试在第13周进行,时间为2小时,目的不是考查学生对于批判性思维相关知识的掌握,而是测评学生能否准确使用批判性思维的相关知识来对处于真实情境中的论证给予合理的分析与评估。题型主要有二:一是要求学生运用与指定的批判性问题相关的知识去分析5个真实案例,每个案例篇幅不超过200字;二是要求学生综合运用与11个批判性问题或理性讨论者“十戒”相关的知识去分析和评估一篇500—1000字的说理文。

总体而言,已经完成的四轮授课取得了不错的教学效果。从校教务处提供的期中学习体验调查和期末文字评教的反馈看,修读学生对课程内容、教学方法、主讲教师与助教的工作态度、学习收获等,都给予了充分的肯定。

三、几点思考

事实上,自准备申报通识教育精品课程建设项目以来,笔者就课程建设的构想与建设过程中碰到的问题积极与国内同行交换意见,展开教学研讨。例如,2013年8月在内蒙古通辽召开的两岸逻辑通识与批判性思维教学论坛上,强调推进批判性思维教育必须对传统思维方式进行反思^①;2014年7月在北京大学举行的第四届全国批判性思维教学研讨会上,就华东师大批判性思维教学的探索与实践进行了大会报告^②;2014年11月在批判性思维研讨会暨上海市逻辑学会2014年年会上,作了题为“关于批判性思维理论与教学的几点思考”的专题发言^③;2017年7月在西南财经大学召开的第七届全国批判性思维与创新教育研讨会上受邀作大会报告,题为“规则、判断力与批判性思维”^④;2018年11月在中山大学举行的全国高校逻辑与批判性思维通识教育教学研讨会上,又就本课程列入校通识教育精品课程建设项目以来的实践与思考进行了大会交流^⑤。就已经完成的四轮授课来看,有以下几点思考供同行讨论与参考:

(一) 关于逻辑教学与批判性思维教学的关系

针对在通识教育中如何处理逻辑教学与批判性思维教学二者的关系,有部分学者否认逻辑在批判性思维教学中的基础性地位,甚至主张以批判性思维教学取代逻辑教学。历史地看,批判性思维教学在当代中国

-
- ① 批判性思维与创新教育分指导委员会:《中山大学逻辑与认知研究所主办的2013年两岸逻辑通识与批判性思维教学论坛隆重召开》,http://ppxsw.szjw.hust.edu.cn/info/1009/1009.htm,最后浏览日期:2019年5月31日。
 - ② 光明网:《“第四届全国批判性思维教学研讨会”在北京大学召开》,http://theory.gmw.cn/2014-07/25/content_12171302.htm,最后浏览日期:2019年5月31日。
 - ③ 上海交通大学:《上海市逻辑学会2014年年会在上海交大召开》,http://www.cssn.cn/zh/zx_zxrd/201411/t20141105_1390587.shtml,最后浏览日期:2019年5月31日。
 - ④ 中国社会科学网:《第七届全国批判性思维与创新教育研讨会在西南财经大学召开》,http://ex.cssn.cn/zx/bwyc/201707/t20170715_3581206.shtml,最后浏览日期:2019年5月31日。
 - ⑤ 中国社会科学网:《2018年全国高校逻辑与批判性思维通识教育教学研讨会在中山大学召开》,http://www.cssn.cn/kxk/kxkyc/201811/t20181122_4780270.shtml?from=groupmessage&isappinstalled=0,最后浏览日期:2019年5月31日。

高等学校通识教育中的兴起,在很大程度上起源于大学逻辑教学改革,但批判性思维教学是对逻辑教学改革的深化而不是替代。笔者曾撰文指出,逻辑不仅具有现代科学共同基础的工具价值,而且在现代性的构建与批判方面具有启发民智、转换观念、确立价值导向等社会文化功能。逻辑规律、规则与方法所体现的理性精神和规则意识,既是科学精神的基本要素,也是民主法治的基本要素^①。以此为前提,在通识教育中,批判性思维教学有助于更好地实现逻辑的社会文化功能,当然也必须坚持逻辑在批判性思维教学中的基础性地位。在本课程的教学,我们在讲授批判性思维时就补充了《学会提问》一书着墨不多但对于批判性思维而言又至关重要的部分逻辑知识,如概念的内涵与外延、明确概念的常见逻辑方法(限制、概括、定义和划分等)、论证的结构与策略、评判论证好坏的基本标准、常见的好的论证模式等。在通识教育课程体系中也应该设置逻辑类课程模块。事实上,除了笔者主讲的“批判性思维”课程,目前华东师大还开设了多门以培养和提升逻辑思维能力/批判性思维能力为目的的课程,如“逻辑导论”“形式逻辑”“说理的学问”“哲学思维导论”“知识与论证:批判性思维导引”等。

(二) 关于批判性思维教学的课程实现形式

现阶段,以培养和提升学生批判性思维能力为目的的通识教育课程至少可以有两种实现形式:一是开设“批判性思维”专门课程;二是开设体现批判性思维教育理念与方法的整合性课程。专门课程的长处在于它能够提供更关于批判性思维的系统知识,培养和提升大学生通用性的批判性思维能力,让学生有可能很好地明白批判性思维能力对于现代社会合格公民的意义,而它可能存在的不足则在于,由于教师的专业背景限制而难以在讲授中将批判性思维的理念、方法与修读学生的特定专业或个体关切有机联系起来,由此使得修读学生可能难以充分理解批判性思维与专业学习、自身关切之间的联系,或者说,批判性思维介入专业学习与学生个体关切的具体途径。相反,整合性课程能够克服专门课程可能存在

^① 晋荣东:《当代中国逻辑的现代性反思》,《光明日报》,2006年11月27日。

的不足,但这又需要教育者先受教育,即任课教师自身对批判性思维的重要性有足够认识、具有较好的批判性思维素养、具备较为系统的批判性思维的理论。依笔者之见,在当代中国高等学校通识教育中,整合性课程无疑应该大力发展,但这并不意味着就削弱了专门课程的地位。在前者尚不能大规模普及的情况下,由哲学系教师尤其是逻辑学科的教师开设“批判性思维”专门课程或者类似课程,不仅非常必要,甚至可以说是迫在眉睫。

(三) 关于认知技能与精神气质在批判性思维教学中的地位

按照《德尔菲报告》,批判性思维包含认知技能与精神气质两个维度,前者涉及可以使用哪些方法来分析、评估和建构论证以理性地决定相信什么或做什么,后者则指那些关乎能否积极主动、准确恰当使用认知技能的内在意愿、个人品质或倾向。套用一個流行的句式,缺乏认知技能的批判性思维是空洞的,缺乏精神气质的批判性思维是盲目的。只有二者实现内在整合和有机统一,我们才能说一个人具有批判性思维素养和能力。根据笔者的经验,在有限的36个学时里,通过讲授、讨论、作业等环节,修读学生不太可能娴熟地掌握和运用批判性思维的认知技能,因此必须在批判性思维教学中确立培养学生的精神气质对于认知技能的优先性。因为只有发自内心地认同批判性思维的理念,具备学习和使用批判性思维知识、方法的内在意愿,才有可能在课程结束之后继续积极主动地学习和运用那些认知技能。如果一个人能持之以恒,习之既久,那些外在的认知技能就能转化为内在的习惯或德性,他/她也就能够成为一个具有批判性思维素养和能力的人。正是基于培养精神气质对于认知技能的优先性,考虑到大学生对当代中国公共领域存在着的逻辑与思维方式方面的问题有亲身感受甚至切肤之痛,笔者在每轮授课时总是把张东荪这段话涉及批判性思维精神气质的话送给同学:“民主式的社会中,必须有自由讨论的习惯,有肯与他人调和的性格,有在真理前自甘让步的气量,有据理力争而不伤和气的胸襟。”^①

^① 张东荪:《理性与民主》,岳麓书社2010年版,第9页。

(四) 关于批判性思维的规则传授与判断力培养

在批判性思维教学中,笔者经常碰到这样的现象:一个学生能够对批判性思维的规则有很好的认知,但是对具体论证进行分析、评估时却往往不知该如何恰当使用规则。针对这一现象,笔者最近撰文^①指出,批判性思维无疑是有规则可循的,即存在着有关分析、评估与建构论证的种种规则,但批判性思维不能还原为规则,任何规则对于论证的分析、评估与建构来说都是不充分的。要将批判性思维的规则恰当应用于具体情境,除了需要关于规则的知识、与具体情境相关的种种实质性知识等,还需要一种联结普遍规则与具体情境的判断力,它以不诉诸规则的方式决定着如何将批判性思维规则恰当应用于具体情境。在批判性思维教学中,判断力培养对于规则的学习和掌握具有优先性,而范例推理——学生对不同案例之间的同异进行比较,找出它们之间的相似性与差异性,通过类比或模仿范例来解决与当前案例相关的问题——是培养判断力,进而有效进行批判性思维的重要途径。为此,我们在教学中要求同学特别注意老师是如何分析、评估和建构论证的,并安排作业优秀的同学上讲台分享他们分析与评估案例的心得体会。鉴于判断力具有个体性,我们特别注重对作业的批改、反馈,以及师生之间围绕作业所展开的往复交流与讨论(无论是通过电子邮件还是面对面的)。这种批改、反馈、交流与讨论,不同于面向全体学生的讲评,而是围绕着特定同学的作业存在的特定问题而展开的,具有强烈的个体针对性,这对于同学们准确理解规则、恰当应用规则极为重要。不过,由于优秀助教数量少(2人)而作业量大(5×40份),加之每份作业需要写大量批语,助教和任课老师为此耗费了大量的时间而似乎显得工作效率不高。尽管如此,我们认为这种做法是值得坚持并推广的。

① 晋荣东:《规则、判断力与批判性思维》,《社会科学》,2019年第5期。

The Practice and Reflection of a General Education Course on Critical Thinking

Jin Rongdong

Abstract: The teaching and research of critical thinking at East China Normal University has a history of nearly 20 years. The excellent general education course on critical thinking aims at developing students' ability to decide reasonably what to believe or what to do through analyzing, evaluating and constructing arguments. In this course, inquiry-based teaching, discussion-based teaching, participative teaching and internet-based teaching have been enthusiastically carried out; teaching assistants have played a positive role in all aspects of teaching. The lecturer of this course insists that logic should be at the heart of the teaching of critical thinking, that the dispositional dimension of critical thinking should take priority over the dimension of cognitive skills, and that great importance should be attached to developing judgment as a faculty connecting universal rules and particular contexts.

Key words: critical thinking; general education; East China Normal University