

在“质疑—共解”中培养批判性思维*

徐 飞¹, 蒋 薇²

(1. 江苏省南京市中华中学, 210019; 2. 江苏省南京外国语学校, 210008)

摘 要:“质疑—共解”对批判性思维的培养要点——会质疑、有理由、讲逻辑——有很好的落实;可以广泛运用于一般性的阅读教学与作文教学,只要处理得当,不仅不会延误教学的进度,而且可以优化教学的进程。质疑,就是针对学习材料提出问题;共解,就是师生针对问题共同进行探究。“质疑—共解”要求教师完成备疑、启问、助述、追问、应变、统整、引导、组织、综述等任务。

关键词:批判性思维、质疑、共解

在高中语文教学中培养学生批判性思维的方法和策略应该是多种多样的,可以讲,可以问,可以对话与引导,也可以辩论与谈判,还可以示范与规训;可以让学生听说读写,也可以任其沉思默想;可以在系统训练中一以贯之,也可以在灵光乍现中相机把握……但若以“课”为时间单位和活动场域来进行批判性思维的培养,则需要有相对固定的章法,这样才能确保教学过程的基本可控与常规教学目标的实现。“高中语文教学中培养学生批判性思维的实践研究”课题组(以下简称课题

组)经过试验探索,总结出的“质疑—共解”教法,能够相对妥善地兼顾批判性思维的培养和语文教学常规任务的落实。

一、“质疑—共解”的一般性流程

所谓质疑,就是师生(主要是学生)针对课文或其他学习材料中难以理解、相互矛盾、不合常规或自己无法认同的地方提出问题;所谓共解,就是师生针对问题进行探究、展开讨论和形成共识。

(一)质疑的过程包括三个环节

一是自读。这一环节“独立”是关键。只

有在独立阅读中产生的问题才是真问题,而不是为了完成提问任务刻意制造出的问题;只有经独立思考遴选和炼就的问题才是好问题,而不是可以轻易获得结论或缺少探究价值的问题。

二是交流。在独立阅读、独立思考、初步生疑的基础上,学生在一定范围内进行交流,交流过程会解决一些浅易的问题,淘汰一些没有求解价值的问题;同时归纳出共性的问题,碰撞生成新的有意思的问题,也保留个人极为看重的个性化的问题。

三是提问。学生向教师、向全班提出问题(主要是上述后三类问题)。提问,可以让学生课前提问,也可以让学生在课上提问。课前提问的有利之处在于,教师可以有更充分的准备,可以提炼和归纳好学生的的问题,可以对问题做事先的求解,教学可以设计得更精密,课堂可以驾驭得更平稳。课上提问则具有互动性,学生相互启发和激励,从而产生更富挑战、更加尖锐和更有价值的问题;具有现场感,学生感觉到他们要讨论的都是他们自己的问题,从而有一种主动性和责任心,思维和表达会更积极也更慎重;具有连续性,学生可以体验从质疑到共解,从审问、慎思到明辨的相对完整的求知过程;而且,提问本身就是一种训练,训练学生在相对紧张的情境和兴奋的状态中,敏锐地捕捉,执着地追问,审慎地检省和大胆、清晰、凝练地表达。究竟是课前还是课上提问,主要取决于教师依据文本特征、本人特点、学生情况和特定目标而制定的整体策略。

(二)共解的过程包括三个环节

一是整合。在求解问题之前,需要对问题进行整合。“质疑—共解”的教学一般不由教师直接提出问题或解答问题,但又不是简单的“生问生答”,学生提问和作答的时机、方式和程序是有要求、有讲究的。为防止低效和无序,一般不采用“一问一答”的方式,而是

让学生把所有的问题都提出,然后再进行求解。而求解问题一般不完全是学生提出的原初问题,求解的顺序一般也不是学生提问的原初次序。在求解之前,教师带领学生对他们刚刚提出的问题进行评估、梳理、分类、概括、综合和排序,这就是整合。

二是求解。师生对重新编次的问题进行求解。求解的切入、展开和推进的方式可以依据学情、文本和教师自身特点有所不同。一般来说是按整合时编排好的顺序逐题讨论,但视学生认知推进情况可以跳过或追加某些问题,有时在问题的内在逻辑不强或不唯一的情况下,为调动学生积极性,可以让学生“认领”自己感兴趣的问题。求解的方式可以是研读、思考,也可以是讨论、辩论,但讨论和辩论必须以尊重文本为前提,以独立探究为基础,不能一味架空分析、追求热闹;以获得真知为目的,以求得合理为标准,不能只顾维护自我、驳斥对方。

三是共识。求解问题当然希望获得一个终极的答案,但很多情况下无法求得这样的答案,只能做出一些猜想,甚至仅仅有一个求解的思路。但这其实已经达到思维训练和文本解读的目的。能得到正确、一致的看法固然圆满,但找到一个最大公约数,形成一种重叠共识,并充分尊重此外的合理的认知视角和情意取向,为文本的多义和思维的开放保留足够的余地,也完全契合公共讨论原则、人类认知规律以及真理形成过程。

以上六环节构成了一堂“质疑—共解”课的一般性流程,实际操作时视具体情况可以有所调整。

二、“质疑—共解”中批判性思维的培养

在课堂教学中,之所以采用“质疑—共解”的方式培养学生的批判性思维,是因为“质疑—共解”具有很强的交互性,其内在各个环节都需要批判性思维的支撑,因此也指向批判性思维的培养。

(一)“质疑—共解”提供开放互动的环境

从公共选择的视角看,“质疑—共解”比较近似多数学生在未来生活中运用批判性思维的公共生活情境,构造了“运用理智”并且是“公开运用理智”(康德语)进行公共说理、参与公共讨论的场域。虽然这种说理和讨论目前无关群己利益,但无疑是他们未来参与公共事务、在公共空间运用批判性思维的预演。

从认知逻辑的视角看,和各自听讲解或做习题不同,“质疑—共解”提供了一个运用和锻炼批判性思维的开放空间和互动关系网络,让学生体会相互启发、砥砺,共同扬弃、攀升的认识进程。学生有时面对文本展开深读和思索,学会独立与细致、耐心与严谨、甄别与欣赏;有时面对他人进行倾听、分析、审察,自信、开放而包容,维护他人表达的权利,体会将自己置于他人的立场,承认比自己高明的见解,学会引用和吸纳别人的认识成果,当然也敢于在理由充足时质疑他人(包括权威角色,如教师)的立场,否定他人的观点;有时默默面对自己,检视自己的思维过程,反思自己的认识前提,修正自己的探究结论,克服惰性和路径依赖,否定和超越自己,学会于他人思维止步处前行,学会控制主观偏见和个人情绪,尤其是克服互联网式表达的情绪化、极端化、标签化倾向。

实践表明,“质疑—共解”在促进学生理智、独立、开放和自我修正等方面的功效尤为显著。

(二)“质疑—共解”可以落实批判性思维的培养要点

高中生批判性思维培养的三个要点——“会质疑、有理由、讲逻辑”在“质疑—共解”中都有比较好的落实。

1. 关于“会质疑”。

在“质疑—共解”中,不仅自读与提问需要质疑,求解的每一步都需要经过质疑的考验,最后形成的共识仍可以有所质疑,批判性

思维倡导任何观点都不能得到理性审判的豁免权,质疑就是理性审判的第一步。学生就是在质疑文本、质疑同学、质疑教师、质疑自我中获得合理性并不断逼近真善美。

2. 关于“有理由”。

对理由的关注贯穿“质疑—共解”的全过程。无论是质疑还是求解,不是源自情绪,而是基于证据;不能满足于断言,而应要求自己给出充分理由。

在质疑过程中,能引起大家关注并将探究引向深入的发问,都是有充分理由的。学生发问,应同时陈述发问的理由。教师也可以追问学生疑问产生的原因。表1是学生对《我的一位国文老师》和《看社戏》的质疑以及相关理由。

表 1

质 疑	理 由
作者“敬慕”国文老师仅仅是因为他教得好吗	一个人的能力、学识或才情可以说令人“佩服”;而用到“敬慕”这个词,则一定与人格、修养等有关
作者了解社戏演员的幕后生活后,对社戏的评价就一下子拔高了,这不真实	我们不会仅仅因为作者值得同情而喜欢他(她)的作品,不会仅仅因为艺人生活艰难而喜欢这门艺术

在求解过程中,任何解释或结论都必须以理由成立为前提。表2(见下页)即为学生对上述质疑的求解。

3. 关于“讲逻辑”。

对逻辑性的要求同样贯穿“质疑—共解”的全过程。逻辑,就是思维的规律和规则;语文课中的讲逻辑主要体现为推理(主要包括演绎、归纳和类比等)规则的正确使用,因此关注理由必然讲求逻辑;逻辑其实就是联结观点和理由的东西,就是使理由能够成立的东西。上

表 2

结 论(解 释)	理 由
作者“敬慕”国文老师还因为他的人格	文章没有刻意表现国文老师的人格,但认真审读,课文前半部分写国文老师“凶”和“正当防卫”,反映了一个旧文化的精英,在一个社会剧烈变化、价值体系颠覆的年代,是如何竭力维护人为学为师的尊严的,这就是令人敬慕的地方
作者对社戏的评价升级其实不完全因为她发现了社戏演员生活的贫困,更重要的是因为发现了社戏演员和观众都是底层民众	全文其实在刻意表达一个创作取向——“从底层民众的角度去搞艺术”,因此,作者在看到观众的反应后对社戏评价不断升级并在确认社戏演员和观众的身份同一性后将这种评价抬到极高层次。这篇文章的很多问题,必须放在戏、演员、观众和我的多向互动的关系框架内来思考

述第 1 项质疑为假言推理,推理形式为:

如果 p,那么 q(如果“用到‘敬慕’这个词”,那么“一定和人格有关”)

p(“作者对国文老师用到‘敬慕’这个词”)

所以 q(所以“这一定和他的人格有关”)

第 2 项质疑为类比推理,推理形式为:

A 有属性 p 和 q(一部作品,其作者值得同情,其读者未必因此而喜欢它)

B 有属性 p(社戏,其演员值得同情)

B 有属性 q(社戏的观众未必因此而喜欢社戏)

第 1 项质疑带来的问题是——作品哪里

表现了国文老师的人格?学生通过深挖“正当防卫”这个措辞解决了这个问题。第 2 项质疑带来的问题是——那么作者究竟又是因为什么而喜欢社戏的呢?学生们通过揣摩“从底层民众的角度去搞艺术”这句话解决了这个问题。从质疑到共解,课堂的内在进程又同时基本符合“演绎—假说”的逻辑。

经过一段时间的训练,在培养合乎逻辑地对文本内容和表述进行质疑的同时,教师还应该鼓励学生对文本的内在逻辑本身进行合理的质疑和修正,即使名家名作也无需另眼相待。比如,在《留侯论》一文中,苏轼关于“圯上之老人授书”的猜想缺少一致性。第二段中,作者提出“夫子房受书于圯上之老人也,其事甚怪;然亦安知其非秦之世,有隐君子者出而试之”;第三段又提出“夫老人者,以为子房才有余,而忧其度量之不足,故深折其少年刚锐之气,使之忍小忿而就大谋”。究竟是“试之”还是“折之”呢?这两者虽不是极端对立,但毕竟有所抵牾。既然是“折之”,说明已掂出斤两,为何还要“试之”呢?在质疑逻辑性的基础上,如若能对作者的论证逻辑进行合理的修正完善,将意味着批判性思维水平达到了较高的层次。

另外,“质疑—共解”中的“讲逻辑”还集中体现在对问题进行整合的环节,把大量的相对凌乱、无序、分散、冗余的问题进行简化、分类、编排,是一种很好的逻辑训练。

三、“质疑—共解”中常规教学任务的落实

“质疑—共解”可以广泛运用于一般性的阅读教学与作文教学,只要处理得当,不仅不会延误教学的进度,而且可以优化教学的进程。

(一)“质疑—共解”有助于学生主体性的落实

20 世纪 50 年代以来,中国教育界提倡启发式教学,提问式教学相伴而生;提问式教学

一开始就是以师问生答、一问一答的形式出现的,这种形式至今仍是主流,但它是否适用于一切师生、文本与课堂情境呢?它有没有可能异化为基于教师绝对权威的另一种“巧妙灌输”呢?知识轰炸般的教师“满堂灌”固然以源源不断的现成结论败坏了学生探索的兴致,但思维锁链般的教师“满堂问”又何尝不是以刚性的问题序列在钳制和规训学生的思维与想象呢?“质疑—共解”与“师问生答”的显著区别在于:后者学生也发生思维活动,但其思维的场域、界限、方向甚至结论都是被圈定和指定的,不可避免地在教师的逻辑设计和语言编织下被客体化和对象化了;而前者学生研究的是自己发生兴趣和产生探究冲动的问题,并由此开始真正的主体性的思索过程。

(二)“质疑—共解”有助于教学起点的把握

一堂语文课的起点应该设在哪里?不妨以学生的质疑来定位。教师依据什么而教?(除了考虑自身因素以外)主要是两方面:一是依据文本——“以文育人”,二是依据学生——“因人定教”。将两者结合起来就是“以问定教”。疑问是人与文相遇的产物,体现了学生彼时真实认知和情意状态,是课堂教学的此岸,也是课堂教学的最佳起点。一堂课,无论怎样导入和切入,都不应该脱离学生的真实状态,否则再精彩也没有实际意义。拿“质疑—共解”的过程和GPS导航作个类比,学生的提问确定了“我的位置”,教学目标确定了“目的地”,问题整合其实是“路径规划”,“共解”就是实时的“行驶”过程。因此,在学生质疑的基础上进行教学策略的选择、教学思路的优化甚至教学目标的调整,教学有效性可以得到增强,任务更能够落到实处。

(三)“质疑—共解”有助于教师突破自身局限

教师受自身认识范围和思维定势的影

响,对文章的认识是有局限的。而学生因为视角的多元,往往能帮助老师实现对这种局限性的突破,甚至促使一堂课向新的维度开拓。比如,教学《西地平线上》时,有一个学生出人意料地提到怎么理解“我多么的卑微啊,我多么的平庸啊”,这是作者发自内心的感慨,从表达效果看起到了衬托的作用,但它客观上涉及一个深层次的问题,就是渺小的个体的生命意义问题。又如,教学《秋水(节选)》时,学生提出了“河伯的知渺小和现代人的知渺小有何不同”“知渺小后该怎么办”等一连串令人猝不及防又颇感棘手的问题,但冷静下来想一想,这些问题的提出自有其逻辑上的合理性,而且完全可以引导出对庄子创作的原意的辨析、探究。可以说,“质疑—共解”为师生的教学相长以及文本的多元解读、深度开掘提供了极佳的平台。

四、“质疑—共解”中教师的基本任务

从“师问生答”(或教师自问自答自说自话)到“学生质疑、师生共解”的变化,必然带来课堂中教师角色的转型。教师从提问到被问,从“演出”到“主持”,甚至从“台上”到“台下”,其实任务一点没有减轻,而且变得更加复杂和艰难。一般来说,教师有这样几项任务:

(一)备疑

为确保质疑的品质与共解的水准,教师务必质疑在先。搁置一切先见,“裸读”、细读、深读课文。在理解的同时始终保持质疑的取向;在产生属于自己的问题的同时,也要置于学生立场、猜测学生问题。当然,这样做的目的并不是为了让学生问到自己已经料到并且有答案的问题,然后就此进入“既定程序”(如此和师问生答没有区别),这其实是在“利用”学生提问而不是“基于”学生提问。

(二)启问

主要是在学生自学的基础上激发学生质

疑、引导学生提问。就疑问的特征来看,则可以引导学生对文中不理解、不寻常、不一致、不认同的地方质疑。就质疑的对象来看,可以不指定对象与范围,也可以指定对象与范围。指定对象与范围时可以明确要求,也可以用材料暗示。比如,教学苏教版高中语文选修教材《史记选读》中《项羽本纪(节选)》一文,可以直接要求学生捕捉项羽临终前的可疑之处(如“快战”“不渡”等),也可以用《垓下歌》(“时不利兮”)暗示学生质疑项羽失败归因的思维方式。

(三)助述

在学生提问环节,帮助学生说明自己想说的意思,给问题找到一个准确、清晰、简洁的表述。在文本解读的初始阶段,学生感受与想法丰富而含混,有时提一个问题,表述拉拉杂杂,别人听不懂,自己很懊恼。这时候教师要帮助其表述清楚。但这种帮助不是代劳,而是像“精神助产”一样,通过问、辩、澄清,让学生说出他真正想说的。比如,教学《秋水(节选)》时,学生针对课文的结尾质疑,从故事说到寓意,从宇宙说到人格,几乎用了一篇短评的篇幅,最后在教师的帮助下提炼成一个简单而直接的问题——“‘大方之家’该不该笑河伯”。这样的问题有重要的教学价值。而且,教师助述的过程,也是学生思维与表达接受磨练的过程。

(四)追问

在适当的时机,教师完全可以再在学生提问或求解的基础上追加问题。尤其在学生认知与文本核心或教学目标相距不远,在逻辑上又顺理成章的情况下,教师一定要把握时机追问。比如,教学《西地平线上》时,在和学生讨论了三次落日的相关内容之后,教师很自然地追加了一个问题——“三次落日的顺序能不能变换”。又如,教学《铃兰花》时,全班学生始终没有提到父母对“我”克服恐惧

的作用,于是,教师先是和学生探析“我”敢于去“地狱”摘铃兰的各种因素——诸如对母亲的爱、成就动机与价值感、宗教性支持、对美的追求、憧憬与期待、被焕发的生命力,等等。然后突然追问:“以上诸多动因怎么会聚焦到这一天、这一刻、这个孩子克服恐惧进地狱这件事上来呢?为什么会这么巧呢?”而另一班却有学生针对“打这以后,果真不再叫我到‘地狱’去放牧了”这句话提出问题:“很奇怪,父母就这样放弃对孩子勇敢精神的培养了?”教师立刻追问:“父母真的放弃了吗?”

(五)应变

基于学生的提问对教学策略、思路甚至目标作出调整是真正发挥了“质疑—共解”“以问定教”的价值。比如,教学胡适的《我的母亲》时,学生问出了“母亲为什么容忍大哥的行径”,“母亲为什么等到‘近半夜’才‘给债户开发一点钱’”,以及“母亲的‘哭’为什么有这样的效果”等问题,教师临时把原有的教学目标中的一条“在细节中体会母亲的善良、隐忍以及对儿子的爱”调整为“在细节中体会母亲善良、隐忍、智慧以及对儿子的爱”(增加了“智慧”),并临时把“在特定处境下理解母亲的言行与形象”作为教学难点之一。

(六)统整

在对问题展开求解之前,教师有必要带领学生对所有的问题进行统整。统整的方式因文、因人、因课而异。比如,教学《前方》时,教师把学生所有的问题分类聚焦到“路”“前方”“家”这三个概念上,再从三个概念及其关系入手深入理解课文,同时探究所有问题;教学《西地平线上》时,教师要求学生试着把所有关于联想——例如电影《泰坦尼克号》的音乐、约翰·克利斯朵夫、成吉思汗——的问题,概括成一个主问题,最后这个问题表述为“两次落日和相关联想的组合能不能变换”;教学《渔父》时,学生很自然地

把问题分为“关于屈原”和“关于渔父”这两大类,这样的统整方式也适用于《最后一片常春藤叶》和《雷雨》等课文;教学《秋水》时,由于文本篇幅短,授课时间少,学生的问题少而精,教师就让学生自由“认领”问题去探究;教学《流浪人,你若到斯巴……》时,师生只保留、讨论了关于艺术品的问题,其他问题顺带得到了解答……问题统合的方式多种多样,但总的来说,必须把握好三个关系——问题与问题的关系、问题与目标的关系、问题与自身认识的关系。

(七)引导

当然,放开让学生质疑、讨论并不能彻底取代教师在关键时刻的关键作用。教师毕竟是“用一生在备课的人”,引导,就是要让学生从这种“漫长的备课”中充分得益。在“共解”的过程中,学生难免会出现知识空白、认识偏差、思维停滞等情况,教师此时必须“挺身而出”,有所点拨指画,甚至直接说出自己的想法也未尝不可。在对“了解社戏演员的幕后生活后,对社戏的评价就一下子拔高了”的质疑和探究中,课堂一时陷入僵局,直至教师问了一句“社戏演员和姜昆、冯巩这类演员的区别在哪里”,学生才开始从课文主旨以及社戏、演员、观众、作者的互动框架中去理解作者对社戏的评价。

(八)组织

“质疑—共解”中教师必须担任好组织者的角色。“质疑—共解”的课堂可以是活泼而严谨的、生动而深刻的,也可以是无序而低效的,这主要看教师组织得好不好。环节的衔接、任务的落实、时间的分配、节奏的把控,都需要教师认真谋划,适时调整。

(九)综述

“质疑—共解”,重在过程中学生的批判性思维训练、知识习得和语感培养,但最终的

结论也有意义。结论是批判性思维的成果,是对探究过程的检验,是对文本认识的深化,是对阅读经验的积累(包括语文知识的积累),会给学生带来获得感与成就感。但由于很多问题是开放性的,其回答也应该多元,教师宜用综述的方式——类似“同学们主要有这样几种观点……我的看法是……”这样的话语结构——来呈现结论。对思维要求比较高的问题,教师还可以点评一下学生不同的探究思路和求解视角。

以上九项可以看作是通常情况下一个完整的“质疑—共解”过程中教师要完成的一份任务清单,教师可以依据前述师生“质疑—共解”的六个环节以及教师要完成的这九项任务,对课堂教学有所谋划与设计,也可以依据文本、教师、学生的特质与需求对一些环节、任务有所侧重、淡化甚至舍弃,也不排除增加一些环节和任务的可能,一切服从于批判性思维训练的效果与既定教学目标的达成。

* 本文系江苏省教育科学“十二五”规划课题“高中语文教学中培养学生批判性思维的实践研究”的研究成果。

【编后】《在“质疑—共解”中培养批判性思维》与《会质疑 有理由 讲逻辑——在高中语文教学中培养学生的批判性思维》(刊登于本刊 2015 年第 5 期)、《高中语文教学中批判性思维测评初探》(刊登于本刊 2016 年第 2 期)、《批判性思维培养的目标、资源与路径——以高中语文教学为例》(刊登于本刊 2016 年第 3 期),这四篇文章基本呈现了“高中语文教学中培养学生批判性思维的实践研究”课题的主要研究成果。