

— 主编手记 —

课改的下半场要警惕什么

□褚清源

在这个新经验、新概念高度泛滥的年代，你会陷入集体焦虑和不安吗？在崇尚教育创新的转型期，你是否思考过日复一日的教学，哪些是过度的，哪些是不足的，哪些又是错位的？当需要学习的知识越来越多，当教师与学生的边界因为互联网变得日益模糊，你思考过改革将何去何从吗？这是我设定课改进入下半场的三个问题。三个问题都要求我们进入一种反思程序。反思是一种研究方式，也是一种发展方式，它本身就是课改的一部分。新课改走过16年，有梦也有痛，有繁荣亦有失败。然而，在课改的宏大叙事中，我们看到太多被淹没的痛和被遮蔽的“课改病”。以下三个方面尤其需要警惕——

警惕课改领域的那些“野蛮人”。

有一部分课改人常常被“创造”或被“眼球效应”所牵引，于是热衷于标新立异和经验速成。如此，那些被掘苗助长或催熟的经

验常常会昙花一现；也有一部分课改人只着眼于解决当下的问题，缺乏长远设计，或者只顾一点、不及其余；还有一部分课改人热衷于“改课”，即教学方式的变革，言“改课”者不愿谈课程，或执着于教学内容的统整，言“课程”者不屑谈“改课”。凡此种种，我将其定义为课改的野蛮人。这些都是被扭曲的课改、被异化的课改或被窄化的课改，都需要回归真实，回到地面。

警惕改革带来的教学黑洞。

当我们强调课堂需要建模的时候，不能以牺牲教学的艺术和自由为代价；当我

们强调合作学习的时候，并不是要忽略独学；当我们强调让课堂“动”起来的时候，潜台词并没有排斥“安静的学习”；当我们强调学生“表达”的时候，并不意味着要忽略“倾听”的重要。但真实的课堂是什么样的？人性的悖论往往带来实践的悖论，课改的悖论，课改是一趟不断纠偏的旅程。强调某一点往往是因为缺乏才被重视，它都有特定的话语背景。强调某一点不能以牺牲或排斥另一点为前提，遗憾的是，当我们过度关注某一点时，却总是理所当然地忽略了另一点，这样就在不经意间制造了

另一个教学的黑洞。所以，课改不能矫枉过正，更需要在对立中找到统一，否则一不小心就会走向课改的反面。

警惕“执念”带来的危险。

这是一个盛产经验的时代，也是一个盛产专家的时代。一些专家花费了大半年研究形成一种经验，于是拼命捍卫自己的学术立场，维护自己的“江湖”地位，大谈自己创立经验的“疗效”，却从来不愿意主动提示经验可能带来的“副作用”。于是，专家也可能陷入自设的“围城”。其实，每个版本的经验都有其独特的疗效，也都可能存在软肋和盲

区。但专家们不说，迫切需要经验的追随者又太过急切，于是太多经验成了一场多方利益的合谋，成了一场圈内人的狂欢。在盛产经验的年代，没有哪个经验可以包打天下。旧有的经验会被不断刷新，真正可以基业长青的是经验背后的创新精神。

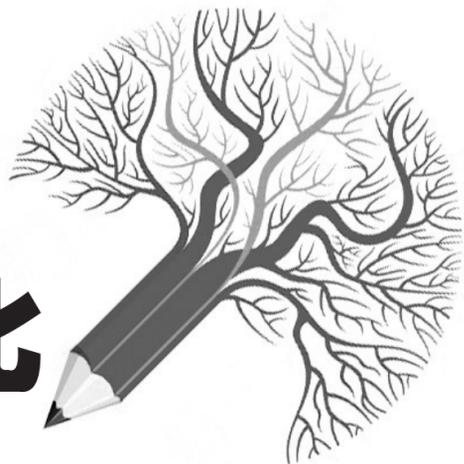
课改最终指向两个逻辑：一个是以应变变，一个是以不变应万变。当大家都在谋变的时候，我们要看到哪些是不变的。课改越来越需要做好顶层设计，需要系统思维、统筹布局。缺少这样的思维，一不小心就会跑偏，就会遭遇课改的天花板。课改是一个不断纠偏的过程，课改不仅需要火把，也需要灯塔；课改不仅需要关注今天，也需要关照未来；课改不仅需要药品来疗救，也需要营养品来保健。重要的是，课改需要反思意识的觉醒，让我们一起走进“反思”程序，回到最初的地方进行重构，各方协同，彼此照亮，守住课改的风向。

特别策划·批判性思维笔谈③

批判性思维离不开质疑。江苏省语文特级教师徐飞抓住了这一点，他的课堂教学先从学生现场提问开始，并逐步探索总结出“质疑—（整合）—共解”教法，让批判性思维在课堂教学中能够有效落地。

批判性思维的教学转化

□徐飞



批判性思维的目的不是“否定”

许多人认为，批判性思维的根本取向是“批判”，最终目的是“否定”，这是对批判性思维最严重的误解，客观上限制了批判性思维在国内被接受和推广。

事实上，批判性思维并不事先假定什么是对的什么是错的，只是主张任何观点及其论证都应该接受理性的检视，如果发现是错的就拒绝它，发现是对的就相信它。当然，在相信的同时还要思考有无进一步改进的可能。

比如，能不能对教材运用批判性思维？可以。发现教材的瑕疵会令人振奋，当然，发现教材结论的正确和文本的高明，也会让学生真正接受和深刻理解教材所传递的东西。因此，批判性思维并不会使人偏激，让人生出“反骨”，相反，它会使人更包容、平和、客观、中立。

与上一种误解密切联系的另一种误解，是把批判性思维当作求异思维，认为其目的是推出一个与别人不同的东西。批判性思维和求异思维有一定联系，二者可以相辅相成，但并不是一回事。

还有一种误解，就是认为批判性思维是很“高大上”的东西，这就使得许多人敬而远之。我曾提倡高三学生复习时要多一点批判性思维，有教师表示担心：相对统一的答案需要批判吗？有限的解题时间来得及批判吗？命题人反复推敲的材料有必要批判吗……

于是，我给那位教师举了一个例子。《史记·魏公子列传》中有句话“侯生摄敝衣冠，直上载公子上坐”，“摄”解释为“提起”行不行？解决这个问题就不能只凭知识和语感，而是要用到批判性思维。可以推想：“提起”衣服还可以接受，“提起”帽子就显得不合理。那位教师说：“这就是批判性思维？那我也用过。”

事实上，正如这位教师所意识到的，批判性思维是一种很普通、常见的思维。我曾给批判性思维下过一个描述性定义：人们在面对（或作出）一些结论时，如果对结论不是简单接受或断然拒斥，而是研究这个结论有没有依据，其中的推理是否合乎逻辑，甚至进一步对依据本身的真实性、代表性进行考察，当然还会思考结论本身是否合理，是否会推出谬误，是否与已知的一切有冲突……这就是在进行批判性思维。

当然，我们也要防止陷入另一种误解，即认为批判性思维适用于任何领域，甚至无所不能。事实上，批判性思维代表的是人的理性一面，而经济学、心理学研究表明，人是“不完全理性”的，科学发展还表明理性本身也是“不完全”的。理性的局限自然也是批判性思维的局限。

误解带来误用，最可怕的误用是把批判性思维当作自我标新立异又挾伐他人异见的利器。声称“独立思考”，其实只求树立自己；口言“批判质疑”，其实只为驳倒别人。这是对批判性思维最大的戕害。



徐飞 国家社会科学基金课题“普通高中学生批判性思维培养研究”负责人、语文特级教师、江苏省南京市中华中学党委书记

- 误解带来误用，最可怕的误用是把批判性思维当作自我标新立异又挾伐他人异见的利器。声称“独立思考”，其实只求树立自己；口言“批判质疑”，其实只为驳倒别人。这是对批判性思维最大的戕害。

- 批判性思维的目标就一个——决定信还是不信，对象就一种——论证（或推理），要点就三个——会质疑、重实证、讲逻辑。

- 其实，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，但教师“满堂问”又何尝不是以问题在钳制学生的思维和想象呢？

三条策略让批判性思维落地

把批判性思维运用到基础教育，不宜使其成为增设的目标和额外的任务，而应使其与固有的教学内容水乳交融。中小学生学习批判性思维的培养，要注意抓精粹、求简单、找结合。

抓精粹。教师对批判性思维及其培养理论要有深刻的理解，然后找到最本质和对教学最有价值的东西。批判性思维有许多好工具、好方法，但借鉴时一般不宜照搬。例如，图尔敏论证模型（一种论证方式）是非常好的工具和思想方法，但如果要求中学生完全掌握，显然不太现实。图尔敏论证模型对中小学教育最有价值的是“反例”意识。有了这个意识，学生会自觉对观点进行修正，对论证框架进行细化，规避或解释反例。

一次上作文指导课，我让学生考虑“兼听则明”的论证提纲，先让他们找出反例，再优化论点表述、细化论证框架。他们举出的反例主要有：“三人市虎”“父子骑驴”，表达听得越多反而越糊涂……

随后学生建立了论证框架——提出论点：兼听则明；剖析原因：突破局限，拓宽视野；指出关键：在“多”，更在“异”；限定前提：听者有胸怀，善辨别；总结原则：独立思考，为我所用。

整个过程只用了9分钟时间。

求简单。在理解批判性思维及其培养理论体系的基础上，找到适合中小学教育教学的要点和方法，而且要点一定要少，方法一定要简单。基础教育阶段的教和学学习任务相当繁重，如果我们把批判性思维搞得复杂、高深、挑剔，绝大多数师生就会躲得远远的。我很少向教师们提到类似“智慧勇气”“自我校正”这些专业性概念，更不会把论证模型直接带到课堂上。我跟他们讲：批判性思维的目标就一个——决定信还是不信，对象就一种——论证（或推理），要点就三个——会质疑、重实证、讲逻辑。教师们发觉：原来我早就知道这些东西，也曾经有过努力和尝试，现在只需要更自觉、更系统做就行了。

当自觉的探索和实践开始后，专业性自然而然就会渗透进来。师生会明白，批判性思维是开放、进取甚至开拓的，也是针对自己的……

找结合。教师要找到学科教学任务中适宜运用和训练批判性思维的地方。从批判性思维的目标、对象和要点出发，你会发现它在教学中有广阔的空间。对教材可以运用批判性思维，对习题及教师引入的材料也可以运用，而更多的运用其实应该在师生讨论或自我反思的过程中。合理运用批判性思维有助于固有教学任务的实现，也有助于学科关键能力培养的落实。

我认为，批判性思维很容易在学科教学中找到结合点，而且很可能带来课堂教学深层次的变化。

2008年，我到南京外国语学校任教，当时凭借对批判性思维的浅层理解，我觉

得质疑是一个重要的入口。于是，开始尝试课文教学先从学生的现场提问开始。

第一次用这种方式上课是讲《楚辞·渔父》，在短暂的沉默之后，学生提出了17个问题，其中“渔父为何见死不救”这个问题至今令我记忆犹新。一段时间下来，类似有趣而深刻的问题越来越多：“乘天地之正，御六气之辩”是不是“有待”？项羽为什么先“乃欲东渡乌江”，而后又选择自刎……

学生已经能提出有价值的问题，那么怎样高效地求解答案？谁来回答学生的问题？怎样用学生的问题串起一堂课，是一问一答，还是问完所有问题再答？更重要的是，如何让求解过程贯穿批判性思维，并最终达成学习目标呢？

于是，我摸索出“质疑—（整合）—共解”教法。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、不合常理的地方提出问题；所谓整合，就是师生对提出的所有问题进行筛选、梳理、归纳、排序；所谓共解，就是师生基本按照问题整合的结构和顺序进行探究、展开讨论、形成共识。

运用“质疑—（整合）—共解”教法培养学生的批判性思维，至少给我的课堂教学带来这几个变化——

一是文本的细读、深读。强调批判性思维之后，学生明白任何观点都要有理由，而且要到字里行间去找，渐渐就学会了细读和深读文本。

比如，“李广难封”有无自身原因？这一带有颠覆性的问题，看似超出了教学范畴，但完全可以基于课文进行讨论。学生发现：从课文内容来看，李广难封也有其自身原因。李广追射匈奴射雕者毫无战略目的，而且竟然连射雕都不知道他的去向；作战射时“度中不发”（苛求每一箭都要命中，而不是在有限的时间杀伤更多敌人），导致“将兵数困辱”等，这些情节体现了李广尚武好斗超过了知兵善战，甚至在军事观念、纪律方面有一定缺失……

求解问题时运用批判性思维，要求每一个结论都要落在证据——也就是文本的具体信息上，能避免纯粹思辨和架空分析，甚至能解决困扰中学教师的文言文教学中“言”（主要是词句翻译）和“文”（主要是内容解读）易分离的问题。因为只要带着找证据的意识，文本解读自然会从“文”走向“言”，从“言”走向“文”。再深刻、再宏大的问题，都可以放到具体的语句中来求解；再琐细甚至不起眼的字句，都可能通向文本的核心。

二是学生的参与度提高。质疑是思考的起点，探究的动因，是学生主动认知的开始。但如今主流的“提问式教学”通常是师问生答。其实，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，但教师“满堂问”又何尝不是以问题在钳制学生的思维和想象呢？“质疑共解”与“师问生答”的显著区别是：对于前者，学生研究的是自己感兴趣和产生探究冲动的问题，并

由此开始一个真正的主体性思考过程；对于后者，学生即使产生思维活动，但其思维场域、界限、方向甚至结论都是被圈定的。教师受自身认识范围和思维定式的影响，对文本的认识是有局限的。学生参与度的提高，学生视角的多元化，往往能促使教师突破自身局限，让一堂课向新的维度开拓。

三是找到了教学起点和目标之间的路径。教学起点就是学生的真实状态，一堂课无论怎样导入，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。学生质疑其实就是他们真实状态的反映，是课堂教学的最佳起点。细致分析不难发现，学生提出的质疑，既包含了已知也揭示了未知。但如何以学生的已知为基础、未知为指向，并最终走向教学目标呢？拿GPS（全球定位系统）导航和“质疑—（整合）—共解”作个类比，学生的质疑确定了“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”是实时的“行驶”过程，而批判性思维就是重要的交通工具。

两大因素阻碍批判性思维的发展

要在中小学推进批判性思维，从目前的状况来看着实不易。

从大环境来说，传统观念的制约、师道尊严的禁锢、效率主义的横行、应试教育的回潮、浮躁心态的弥漫等不利因素，共同导致了批判性思维培养的困境。

从人本身来说，人们长期以来形成的认知特点、习惯及观念也是一个重要障碍。

首先是逻辑素养的缺失。当下，能完全正确掌握、运用和辨别“假言推理”（根据假言命题的逻辑性质进行的推理）所有形式的学生实际比想象的要多得多。再看看网络上的许多言论，有意无意强化因果、以偏概全，把类比推理当作必然性推理的问题比比皆是，却很少有人认真推敲。更别谈“诉诸情感”“诉诸权威”这些刻意为之的谬误了，人们甚至觉得这还很有“说服力”。特别需要注意的是，当下逻辑素养不仅缺失，而且还得不到重视。

其次是实证意识的缺乏。这是一个普遍性问题，在中小学教育教学中也有所体现。例如，人文学科容易“架空分析”，自然科学学科还不够重视实验教学，主要关注的是对结论本身的理解和运用，因为这对考试最有用。事实上，探究因果联系的方法，对学生将来从事各行各业工作都有积极价值。做哪一项工作都需要发现一些规律性的东西，也都需要用到这些方法。

批判性思维离不开逻辑和实证，反过来又可以促进逻辑和实证，它们是互为因果的关系。我认为，逻辑规则和实证方法是批判性思维的重要组成部分，也就是说，批判性思维的培养完全有可能使人们在逻辑和实证方面的素养有所提升。从这个意义上说，批判性思维的培养，对国民素质的提升会有不一般的意义。