

# 会质疑 有理由 讲逻辑<sup>\*</sup>

## ——略论语文教学中批判性思维的培养

徐 飞

(江苏省南京市中华中学, 210019)

**摘 要:**会质疑、有理由、讲逻辑,是高中语文教学培养学生的批判性思维的三个要点。教学中,可以从疑点特征、认知心理和问题类型三个方面入手,指导学生质疑;要引导学生区分结论与理由并对理由进行评估,在发言时善于从作家、作品两个方面寻找理由;要训练学生把握文本本身的逻辑,发现和指出课文逻辑上的不足并逻辑地阐述自己的观点。

**关键词:**批判性思维 会质疑 有理由 讲逻辑

### 一、关于批判性思维的解读

批判性思维,直译于英语的“Critical Thinking”,对其定义,国内外学者不尽相同。总的来说,批判性思维体现了把一切置于理性范畴内加以检省和评判的意识和能力,是一种通过理解、质疑、逻辑地考察论据和论证的合理性从而决定应当相信什么或不信什么的思维。

需要特别强调的是,并不是发现错误才

是批判性思维,通过检省发现别人的正确也是批判性思维。批判性思维,并不意味着普遍性、习惯性、随意性的质疑与否定。批判不等于批判性思维。当下,我们少的不是批判,而是批判性思维。批判性思维认定任何观点都不能预先得到理性审判的豁免权,因此它常常以否定和怀疑的形式出现,但其最终目的在于建构与创造。

关于批判性思维包括哪些构成要素,国

内外有大量的研究可供借鉴。在众说纷纭的表述中,可以看出批判性思维至少包括情意特征和认知能力两个维度,前者可以看作是批判精神,后者可以看作是批判技能。

批判精神主要包括:(1)独立性,推崇自由地思考和自己作出结论;(2)理性,信任逻辑;(3)好奇心与求知欲;(4)勇气、果断,不惧错误,乐于进行智力冒险;(5)执着追求真理,对真相负责;(6)开放与包容,平等地对待一切观点,直面来自他人的否定,换位思考;(7)认识到人类的知识是有限的。

批判技能主要包括:(1)理解并集中思考论题;(2)对言辞进行分析;(3)问答与交流;(4)判断资料的可信度;(5)识别逻辑关系,发现矛盾,辨析与推理;(6)验证与评价假设;(7)自我调节。

## 二、批判性思维培养的三个要点

对于语文教学中如何培养批判性思维,各方观点则更为驳杂,从前提、目标、途径、方法四个维度对这些观点进行关键词提取,结果如表1。

表1

|    |                                 |
|----|---------------------------------|
| 前提 | 批判性思维型教师,自由、民主、平等、宽松            |
| 目标 | 批判性思维技能、批判精神;批判意识、批判型人格、批判性思维技巧 |
| 途径 | 批判性阅读、个性化阅读、批判性写作               |
| 方法 | 对话、质疑、合作                        |

为使在高中语文教学中培养学生的批判性思维成为可理解、可操作之事,对上述关于什么是批判性思维以及如何培养批判性思维的相关共识进行遴选、梳理和整合,可以最终归结出批判性思维培养的三个要点:会质疑、有理由、讲逻辑。

(一)会质疑——从疑点特征、认知心理和问题类型出发,指导学生提问

质疑,是认识变得主动、思考走向深入、

思维趋于严谨的重要前提,是锻炼表达、凝练思想、碰撞观点、提升认识的重要途径。学会质疑,是批判性思维的第一步,也是极其重要的一步。

会质疑,情意上要求学生有一种独立与怀疑精神,能力上要求学生抓住话题、分析语言、寻找漏洞、发现矛盾并准确地表述问题。

一个人面对文本,只要无法遏制内心对人性与物性的探寻冲动,就会自发地生出疑问。求知乃是人之天性。“一切知识都来自疑问”,“知识越多,疑问也越多”(苏格拉底语)。在理想状况下,学生的质疑能力应该会随着其知识水平、思维层次的提高而同步提高。可是,我们在教育实践中遭遇的一切却往往相反。我们的学生小时候总爱问“为什么”,可此后,他们中的大部分的质疑能力并没有随着年龄阅历的增长、学习历程的增加以及知识素养的增进而同步增强。他们极少提问,即使提问也往往难以抓住关键和扣住核心,问题缺少求解和求证的价值;更严重的是,他们已经不再有质疑的意愿和意识。源源不断的现成结论涌来,他们的好奇心、求知欲以及质疑的冲动被深深遮蔽。

质疑的能力可以通过训练得到恢复和提高。前提之一是教师摆正位置,对学生的主体性和学情的重要性有着深刻的认识,并自觉地将其置于课堂的观赏性和个人的权威性之上。前提之二是教师调整心态,学会等待,习惯放手,确保学生有自己阅读、自己发现、自己思考的机会。不必急于引导、催促学生。培养学生主动质疑和提问的习惯,往往需要经历一个艰难的过程,但是静下心来,把进度、目标和效率暂时放一放,总会有学生开口提问。有一个就会有第二个,渐渐就会形成风气和习惯。学生质疑的意识和愿望就会得到复苏。

学生习惯质疑、乐意提问只是第一步,教师还应进一步指导学生提升质疑的能力和问题的质量。

通常的做法是确定提问的对象。例如,让学生针对题目提问,对开头、结尾提问,对关键句提问,对文章思路和主旨提问,甚至于对标点符号提问……这些都对培养学生的提问习惯有积极的意义,其不足之处在于教师诱导的成分往往过多——有些甚至等于把问题说了出来,因此对持续培育学生的质疑精神和能力缺少长期效用,学生提出的问题往往缺少深度和探究的价值,不能触及文本的核心以及表达技巧的关键,甚至有可能诱导

学生为了提问而提问。

因此,不妨尝试从疑点特征、认知心理和问题类型(三者之间的对应关系如表2)出发来指导学生提问。概括说来就是:欢迎学生对文本所有不理解的地方提问,提示学生对文本不寻常的地方提问,赞赏学生对文本不一致的地方提问,鼓励学生对不认同文本的地方提问。在学生提问之后,对重点的问题要作出分析、点评,明确问题的给定、任务和障碍,探讨问题的求解思路,并以此展开教学的进程。而对那些自始至终不提问的学生,可以施以小小的“惩罚”——首先由他们来回答其他同学提出的问题。

表 2

| 疑点特征 | 认知心理                            | 问题类型  | 学生提问举例                                                                                                                                                                      |
|------|---------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 不理解  | “不懂”“想知道”                       | 知识信息类 | 1. 文天祥出使前为什么“辞相印不拜”?(《指南录后序》)<br>2. 老王送给杨绛的香油和鸡蛋从哪里来?(《老王》)<br>3. 为什么子路一句话也不说?(《季氏将伐颛臾》)                                                                                    |
| 不寻常  | “想不通”“不确定”<br>“惊奇”“渴望理解与<br>共鸣” | 审美情感类 | 1. 如何理解“靴子的本质”? (《品质》)<br>2. 如何理解“在神的眼里,我们不过是一些斑点”? (《斑纹》)<br>3. 渔父为何见死不救? (《渔父》)                                                                                           |
| 不一致  | “发现矛盾”“怀疑”<br>“寻找解释或真相”         | 思辨探究类 | 1. 李广这么有本领却为何难封? (《李将军列传》)<br>2. 苏艾事先知道贝尔曼的计划和行动吗? 如果不知道,为什么她每次拉开窗帘都没有表现出紧张和忐忑? (《最后的常春藤叶》)<br>3. 项羽溃围后“乃欲东渡乌江”,为什么后来又“自刎而死”? (《项羽本纪》)                                      |
| 不认同  | “否定”“独立思考”<br>“自我价值”            | 价值辨析类 | 1. 当司马迁怀着洗刷耻辱的心理创作《史记》时,他难道不是从根本上失去了写史应有的冲淡平和、客观中立的心态? (《报任安书》)<br>2. 作者因为欲望的驱动要去前方,又渴望灵魂的安宁而要寻找家,我想知道,责任——包括对家的责任——在作者的价值体系中居于什么位置? (《前方》)<br>3. “大方之家”该不该笑河伯呢? (《秋水(节选)》) |

(二)有理由——在讨论问题的过程中,关注和追踪文本中作者的理由和发言中学生的理由

质疑是批判性思维的第一步,当师生围绕质疑的产品——问题——进行讨论时,批判性思维才全面展开,此时,理由将成为关注的焦点。质疑本身需要理由,合理解释需要理由,重新建构也需要理由。批判性思维的精神不仅在于任何思想都没有受到质疑的豁免权,也在于任何被质疑的思想都拥有寻求理由的辩护权。理由,是批判性思维训练的又一要点。美国教育家杜威提出“反省性思维”(批判性思维的另一种表述)的解释是“能动、持续和细致地思考任何信念或被假定的知识形式,洞悉支持它的理由以及进而指向的结论”,儿童哲学家马修·李普曼认为从一般的思维到批判性思维的发展,在相当大的程度上仰仗于他们为自己的观念寻找和引用有说服力的理由的能力,而澳大利亚的全国性的批判性思维运动又被称为“理由工程”。

有理由,情意上要求学生有一种崇真与负责的态度,能力上要求学生调动信息、判断资料、追踪前提,评估证据并有效地运用论据。

在讨论问题的过程中,师生时时在两个方面关注和追踪理由:一是文本中作者的理由,二是发言中学生的理由。当然,这两者有很大部分是重叠在一起的。

关注文本中作者的理由,首先要训练学生区分结论与理由。一个简单的办法是,通过一些特定的词语来区分,例如,《拿来主义》中的“所以”“譬如”,《在马克思墓前的讲话》中的“例如”“因为”,《季氏将伐颛臾》中的“何以”“故”,等等。但最终,还是要训练学生通过把握逻辑关系来区分结论和理由。在区分结论与理由的基础上,还应该对理由进行评估。比如,《项羽本纪》一文的最后有这样一

段话:

自矜功伐,奋其私智而不师古,谓霸王之业,欲以力征经营天下,五年卒亡其国,身死东城,尚不觉寤而不自责,过矣。乃引“天亡我,非用兵之罪也”,岂不谬哉!

仔细分辨不难发现,这段话的基本结论是项羽灭亡原因在其自身,主要理由是项羽“欲以力征经营天下”。而有学生却提出:这一点并不是项羽失败的主要原因,因为刘邦也是“以力征经营天下”。这就是在对作者的理由进行评估。

关注发言中学生的理由,一方面要训练学生发言的规范性,另一方面要对寻找理由的范围有一个基本的限定。语文课堂上的讨论,无论是思辨型的探究还是审美性的交流,若发言的规范性不够或边界不清,就容易陷入玄谈,或过多深入语文学科以外的领域。

训练发言的规范性,需要不断提醒学生:“你的观点是什么?理由是什么?”有时还需要追问“为什么”。一开始的要求不妨刻板些,完整的发言应该是“两段论”,即“观点+理由”。在经历一个较长的反复磨练的过程后,有些学生才能准确简明地陈述自己的观点和理由。对此,教师要有足够的耐心。

把握寻找理由的边界,这其实也涉及“教什么”与“不教什么”的问题。对一个观点或疑点的一组追问,极有可能延伸到语文学科之外,甚至抵达哲学领域。但即便如此,要指导学生首先从作家、作品本身找理由。在师生讨论中,“从课文中找”“课文怎么说”是教师应该高频使用的话语。

比如,“李广这么有本领却为何难封?”这是个好问题。“冯唐易老,李广难封”通常用于表达怀才不遇,或者用于表达对君王任人唯亲与不合理的用人机制的不满。在这样的集体意识与文化语境下,学生问这样的问题,其实是在向常识挑战。因此,这个问题的实

质是：李广难封有无自身原因？这个看似远远超出课文范围的问题，其实依然可以基于课文对其进行讨论。通过讨论，学生会发现：课文中李广追射匈奴射雕者，作战时“度不中不发”等情节，体现了李广尚武好斗超过了知兵谙战，甚至在军事观念甚至军事纪律和素质方面有明显的缺失；而行军过程中的失导迷路，极有可能暴露出他对大规模军事远征的不适应。

当学生提出李广难封有其自身原因，并陈述上述理由时，他们已经很好地运用了批判性思维。

又如，“苏艾事先是否知道贝尔曼的计划或行动？”这也是一个充满想象力与发散性的问题。仔细梳理课文，学生还是能找到依据。以下是对学生发言的归纳：

苏艾事先不知道真相。

理由一：从情节看，贝尔曼完成“杰作”后，“看门人在楼下的房间发现他痛苦得要命。他的鞋子和衣服都湿透了，冰凉冰凉的”。苏艾事先知情的话，就不会发生这样的情况。

理由二：从人物看，贝尔曼的特立独行的个性与完成“杰作”的抱负决定了他会在他在无人知情的情况下独立完成他的计划。

理由三：从作者看，如果把贝尔曼作为中心人物塑造，那就没有必要也不应该安排苏艾知情和参与。

在这样的讨论中，学生一方面锻炼了筛选信息、评估资讯、确定理由的能力，另一方面也加深了对文学作品的特点的理解。

用作家作品为论证的理由划界是常态下的要求，却不可一概而论。文学是人学，若讨论涉及人性的奥秘、心灵的逻辑甚至学生个人的体验，即使暂时脱离了文本，也不妨进行下去。项羽之死是史学界至今津津乐道的谜题，而关于“项羽溃围后‘乃欲东渡乌江’，为

什么后来又‘自刎而死’”这个问题，又确实很难在文本中找到线索。要么认为这是笔误、漏字或脱简的结果，要么就要对矛盾作出合理的解释。后者则可以诉诸对人性的勘探：文字的矛盾源自人性的复杂和内心的纠结。东去、渡江乃是拒敌、突围忙不迭的慌乱中的一种近乎本能的选择。而真到了乌江边，稍有喘息，又处于生命的临界线上，才深入与清醒地思考自己的最终宿命。可以想象，他望见滚滚江流、滔滔江水，想起往日情形，对江东子弟的愧疚占据心头，而亭长所体现的家乡父老的爱戴，反倒激起他以死相谢的决心。此外，若战败被杀或被俘，乃是不得已而死；此时有舟不渡，可证明死乃是一种自由自主的选择，这是对个人荣誉的保全。若说项羽自东城溃围就想好了乌江自刎的自我设计，不符合当时的情境，更不符合项羽的个性。总之，此处的矛盾，是仓皇中一个个闪念的挣扎与颠覆，代表着一种人性的真实。

（三）讲逻辑——要训练学生把握文本本身的逻辑，发现和指出课文逻辑上的不足并逻辑地阐述自己的观点

有理由，不等于理由成立；理由成立，则需要逻辑的框架内建立论据与结论之间的联系。

讲逻辑，情意上要求学生有一种理性和严谨的追求，能力上要求学生理解概念、把握命题、进行归纳、展开推理并完整地建构体系。

讲逻辑，首先要把握文本本身的逻辑。比如，《拿来主义》的中心论点是“放出眼光，运用脑髓，自己来拿”，却偏偏从“闭关主义”说起，这一点颇令学生费解。但如若理清其内在的逻辑，问题就迎刃而解了。这篇文章采用的，通俗地说是“排除法”，规范地说则是选言推理，其推理过程如下：

或者闭关，或者送去，或者等人家送来，

或者自己去拿,没有其他选择。

不能闭关,不能送去,不能等人家送来,所以,只有自己去拿。

苏教版高中语文教材中涉及了大量演绎和归纳的逻辑形式。例如,《逍遥游》中,“适莽苍者,三餐而反,腹犹果然;适百里者,宿舂粮;适千里者,三月聚粮”,实际上采用了穆勒五法中的共变法——目的地越远,需要的粮食越多,从而归纳出目的与条件之间的因果关系(见表3)。而之所以建构这一组共变,又是力图通过类比证明另一组共变(见表4)的合理性。庄子就是这样综合运用共变归纳法和类比推理,交代了鹏起飞如此之高的原因。

表3

| 目 的 | 条 件  |
|-----|------|
| 适莽苍 | 三餐   |
| 适百里 | 宿舂粮  |
| 适千里 | 三月聚粮 |

表4

| 目 的 | 条 件   |
|-----|-------|
| 枪榆枋 | 决起飞   |
| 图南  | 上者九万里 |

苏教版高中语文教材几乎涉及了形式逻辑的所有推理形式,是训练学生逻辑思维能力的重要资源。

指导学生学习课文作者逻辑思维的同时,也要鼓励学生发现和指出课文逻辑上的不足。例如《拿来主义》一文,国与国的关系和文化与文化的关系交错在一起,共时性的交流和历时性的继承杂置一处,论题多少显得不够清晰和一致,而在谈送去主义时,国画与煤的可比性也是值得商榷的,毕竟前者属于文化艺术范畴,是可以共享的,而后者则不然。当然,这丝毫不能影响作者和作品的伟大。

讲逻辑,也体现在要求学生发言时讲

逻辑。

上文提到学生反对司马迁提出的项羽失败的原因是“以力征经营天下”,不妨看看他的具体表述:

以力征经营天下不是项羽灭亡的原因。

因为,假设以力征经营天下是项羽灭亡的原因,这说明以力征经营天下会导致自身灭亡。

那么,刘邦也会灭亡,因为刘邦也是以力征经营天下,而刘邦并没有灭亡。

因此,“以力征经营天下”不是项羽灭亡的原因。

这段话正是运用了归谬法。而关于“苏艾事先是否知道贝尔曼的计划或行动”的讨论,学生也使用了同一方法:

苏艾不可能事先知道贝尔曼的计划和行动。

因为,假设苏艾知情,她不会让贝尔曼淋湿受冻而且在他生病后也不照顾他。

小说交代:“看门人在楼下的房间发现”贝尔曼“痛苦得要命”,“鞋子和衣服都湿透了,冰凉冰凉的”。

因此,苏艾事先知情是不可能的。

通过教师有意识的引导和训练,学生完全可以掌握比较复杂的推理形式。比如,为什么蔺相如能够完璧归赵?对此,学生建构了一个规范的二难推理:

秦王或者图璧或者窥赵,除此没有其他可能。

若秦王图璧,璧已不可得,没必要再大动干戈。

若秦王窥赵,赵国有能人,秦王不敢贸然行动。

所以蔺相如能够完璧归赵。

上世纪60年代,上海语文教育界提出“字、词、句、篇、语、修、逻、文”的语文知识教学“八字宪法”,后在全国流行。而作为上世

纪末的语文教育大讨论的直接后果,语法、修辞、逻辑等知识被逐出或大部分被逐出了语文教学。但在学术领域,语文教学该不该包括逻辑知识教学,仍是一个争论不休的问题。

该不该讲逻辑知识,留给专家们去讨论;该不该讲逻辑,相信每一位语文教师都有肯定的回答。语言天生就和逻辑捆绑在一起,后者其实是前者的内在规则。而学生阅读理解不到位、语言表达不通顺、作文条理不清楚等等,很多不是语感问题而是逻辑问题。数度令社会舆论焦虑的“语文教学投入多、产出少”的问题,不能说与“淡化逻辑”的做法一点关系没有。其实,语文教师不妨尝试渗透演绎、归纳、类比等能力的培养。可以不系统讲术语、规则和形式,但阅读文本辨析逻辑,师生讨论遵循逻辑,学生的批判性思维能力会渐渐提高。

### 三、结语

具有批判性思维的人格是健康社会的基石之一。学校教育,无论从个体还是社会出发,都必须把批判性思维作为重要的培养目标。学生具有一定的批判性思维能力,将来才能成为参与公共事务和讨论公共利益的合

格公民,才能在纷繁复杂的信息社会不失去理性的自我主导。培养学生的批判性思维是各科教学共同的任务,但在母语中培养学生的批判性思维具有特殊的意义,在母语中形成的批判性思维能力更容易迁移到日后的工作和生活中去。然而,从近十年国内基础教育的有关文献来看,语文教学中学生批判性思维的培养缺少具体扎实的探索和推进,而传统观念的制约、效率主义的横行、应试教育的回潮、信息传播的泛滥、功利取向的强化、浮躁心态的弥漫等不利因素,共同构成了批判性思维培养的困境。

在语文教学中培养学生的批判性思维,任重而道远。

\* 本文系江苏省教育科学“十二五”规划2013年度课题《高中语文教学中培养学生批判性思维的实践研究》成果。

### 参考文献:

[1] 张雪辉. 论批判性思维在语文教学中的建构[J]. 教学探索, 2007(8)