

 世界教育思想文库

CRITICAL LESSONS:

WHAT OUR SCHOOLS
SHOULD TEACH

批判性课程： 学校应该教授哪些知识

[美] 内尔·诺丁斯 著

李树培 译



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

CAMBRIDGE

 世界教育思想文库

批判性课程：

学校应该教授哪些知识

[美] 内尔·诺丁斯 著

李树培 译

教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 周益群
版式设计 郝晓红
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

批判性课程：学校应该教授哪些知识 / (美) 诺丁斯著；李树培译.
—2 版. —北京：教育科学出版社，2015. 1

(世界教育思想文库)

书名原文：Critical Lessons: What Our Schools Should Teach

ISBN 978-7-5041-9053-6

I. ①批… II. ①诺…②李… III. ①课程—研究 IV. ①G423-04

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 307065 号

北京市版权局著作权合作登记 图字：01-2006-6173 号

世界教育思想文库

批判性课程：学校应该教授哪些知识

PIPANXING KECHENG: XUEXIAO YINGGAI JIAOSHOU NAXIE ZHISHI

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号
邮 编 100101
传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64989421

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京广联信达文化发展有限公司

印 刷 保定市中华美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开

印 张 23.5

字 数 313 千

版 次 2015 年 1 月第 2 版

印 次 2015 年 1 月第 1 次印刷

定 价 58.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

题 记

啊，当我们热切探寻这人生的确凿时，尘埃密布的答案却已将灵魂蒙蔽！

——乔治·梅瑞迪斯
(George Meredith)

作者前言

很高兴我的很多著作将有机会以中文出版。诚挚地希望这些作品会对中国读者有所帮助。我愿借此机会对我的著作作一个简单的介绍。

几条相互连接的重要线索贯穿着我在哲学和教育学方面的著述。1984年问世的《关心：伦理和道德教育的女性视角》（*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, 1984, 2nd ed., 2003）一书引领了后来大量的相关著作。这些著作探讨关怀伦理的本质、关怀在教学中的运用，以及关怀理论对社会政策的影响等问题。在我刚刚完成的一本书中，我重返关怀伦理的研究。在书中，我以进化论为指导，从女性经验的角度追溯道德发展。我发现道德发展与母性本能直接相关。事实是，关怀伦理更自然地女性经验中产生。当然这并不等于宣称男性不可能投身于关怀或关怀伦理。就像很多女性完全接受并且身体力行公正伦理一样，很多男性也认同关怀伦理。

我的另外一个重要学术兴趣集中在宗教和精神问题上。与我的第一本关怀著作密切相关，1989年出版的《女性与恶》（*Women and Evil*, 1989）一书从女性的视角分析了“罪恶”这一概念。在那本书里，我审视历史上各种宗教组织，特别是基督教组织，对女性的压迫、对两性不平等地位的维护。从女性的视野出发，我认为罪恶应该包括有目的的给他人施加痛苦的行为、被迫的分离，以及孤苦无助的人生状态。

对宗教的探索得以在下一本书中继续。1993年的《培养智慧的信仰与不信仰》(*Educating for Intelligent Belief or Unbelief*, 1993)主张这样一种教育：帮助年轻一代分辨理解与宗教有关的一系列复杂问题。我的目的是指导学生们如何在接受或者拒绝某些传统宗教理论和习俗的过程中运用智慧，也同时让他们相信有意义的符合道德的人生并不一定依赖宗教教条。除了这本书以外，我还在2006年出版的《批判性课程：学校应该教授哪些知识》(*Critical Lessons: What Our Schools Should Teach*, 2006)等其他几本著作和很多文章中探讨了如何运用批判性思维理解宗教和精神问题。

以关怀伦理为基础，我对道德教育这一命题进行了广泛深入的研究。在2002年的《培养有道德的人：以关怀伦理替代品格教育》(*Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*, 2002)以及其他大量文章中，我阐述了这样一个道德教育模式：以榜样、对话、实践和求证为途径培养关心人的人。这个道德教育模式是对以灌输美德为主的传统人格教育的一个超越。

作为一位教育哲学家，我还对教育哲学领域内的其他基本问题进行了探讨。1995年的《教育哲学》(*Philosophy of Education*, 1995, 2nd ed., 2006)即是对这个学科领域的一个基本的分析介绍。当然，这个分析是从一个西方学者的视野进行的。人生意义、人类幸福等重要哲学命题得以在2003年出版的《幸福与教育》(*Happiness and Education*, 2003)一书中进一步讨论。在这本书和其他一些文章中我试图回答怎样培养全面发展的人这一问题。

我最近几年的大量学术研究集中在和平运动和全球化中的教育问题。2005年出版的著作《培养具有全球意识的公民》(*Educating Citizens for Global Awareness*, 2005)反映了我在这方面的思考。在不少文章中我反驳了战争可以符合道德、

符合正义的论调。我认为我们没有理由将战争或者暴力行为作为解决争议和冲突的一种途径。这一立场当然和我一贯的“关怀”主张相一致。关怀而非暴力才是完美人生与和谐社会的基石。

在探讨全球化公民的过程中，我还对“地方”这一概念进行了研究。事实上，哲学家们对这个概念的兴趣正在增加。这当然与现代化进程中人类对环境问题和地球命运的忧思有关。理解并且欣赏人们对自己家园的热爱可以帮助我们正确对待不同于我们的社会群体、他们的人生兴趣和文化习俗。

除了上面介绍的这些主要问题，作为一位前高中数学教师，我对数学的由衷兴趣反映在我很多的哲学和教育论述之中。读者们会发现，很多地方我运用了大量与数学和数学教学有关的例子。

在结束这个简短的前言之际，让我再一次表达对我的著作中文版出版的兴奋和感激之情。我向所有的翻译者和教育科学出版社的同仁们致敬！

内尔·诺丁斯
2009年2月

译者序

批判性思维：教育与生活的内在品性

批判性思维是西方思想的一个核心词汇和重要精神。两千多年前的苏格拉底就倡导在接触某种有价值的观念时要提出深刻的问题，而非直接接受，他的努力和推动形成了影响深远的问答法，也叫苏格拉底法、产婆术、精神助产术。他甚至认为，未经反思的生活不值一过。亚里士多德更是直接说出“吾爱吾师，吾更爱真理”，直接印证了西方学术思想中求真、质疑的深远传统。1910年，美国学者杜威（John Dewey）出版了《我们怎样思维》（*How We Think*），提出要以反省思维作为教育的目的，呼吁美国培养能自主判断和应对大量信息的公民。杜威认为，“如果没有足以判断的理由，就不轻易地接受任何信念或作出断然的结论”。^{[1]22}

在杜威提出反省思维的概念之后，美国学者对批判性思维的研究逐渐兴起，并且成为教学改革的核心问题。20世纪70年代，一批教育家出于对美国教育现状和模式的不满与警醒，进行了大量调查研究，意识到美国学生在解决实际问题时思考能力的不足，发动了批判性思维运动，影响到整个美

国甚至国际教育界的教育改革理念与实践。各种以批判性思维为中心目标的组织、研究、实践纷纷出现，逐渐形成各种流派或分支。例如，以李普曼（Matthew Lipman）与马修斯（Gareth Matthews）为代表的旨在培养儿童良好思维习惯的儿童哲学研究与实践；以批判性思维为直接目标的非盈利性组织，其中，1980年理查德·保罗（Richard W. Paul）创立了批判性思维中心。近几年他与同事琳达·埃尔德（Linda Elder）在批判性思维领域著作颇丰，其出版于2001年的代表作《批判性思维：思维、写作、沟通、应变、解决问题的根本技巧》（*Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*）成为风靡美国的思维训练方法，在2002年他们出版了代表作《思考的力量：批判性思考成就卓越人生》（*Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*），这两本书均在2006年有了中文译本，大大推动了批判性思维在中国不同行业领域的影响力。如今批判性思维已经显要地出现于许多国家的教育目标和课程标准之中，成为21世纪良好公民的必备技能与素养之一。

关于批判性思维的重要性似乎已无异议，但其所指究竟为何却并无定论。20世纪90年代，46位北美地区的批判性思维专家经过两年的研究后提出，批判性思维具有认知技能（cognitive skill）和精神气质（affective disposition）两个维度，认知技能包括解释（interpretation）、分析（analysis）、评估（evaluation）、推断（inference）、说明（explanation）和自我管制（self-regulation）等；精神气质包括对于生命或人生的一般态度、对待特定议题或问题的态度等。^[2]这一定义集多位学者之思，从哲学、心理学、教育学等多学科视角进行深入剖析，将批判性思维从最初局限于认知领域的狭窄视域拓宽到认知技能与精神气质的整体构架，这与人作为智力与人格相

融的整体存在之理念与事实是一致的。

关于批判性思维如何培养的问题,还存在争议,总体来说基本上有两种实践举措。一种是融入学科的模式,即在学科教学中有意识地融入批判性思维策略与态度的学习,例如在数学课的逻辑教学中,可以拓展到三段论的本质理解与应用实例,并结合日常生活中易出现的逻辑谬误,让学生理解形式逻辑与日常思维惯习之间的关系。另一种是开设专门的批判性思维课程,通过不需要具体学科知识的实例来探讨批判性思维问题。这两种模式各有可取之处。当然,将这两种模式结合起来将是比较理想的状态,但是需要全体教师、相关人士对课程设置与具体实施进行跨学科的整体改造与协作教学。

我国中小学思维教学研究在近30年中取得了长足的进展,郅庭瑾等学者经过文献梳理与分析后认为,我国中小学思维教学已经呈现出本土化的研究追求与普遍认同的思维教学价值,其中批判性思维和创造性思维教学研究已经成为热点。^[3]一些学校尝试开设了儿童哲学或者思维训练的课程,不过由于制度引导的缺失、对思维教学认识与评价的不足等诸多限制因素,这些课程仅仅停留于个别的零散探索,未形成冲击现有教学内容与方式的力量,批判性思维的薄弱实践现状与其应有威力之间的巨大落差仍然有待弥合。

我国的教育巨人孔子也倡导对话教学,主张“不愤不启”的启发与诱导,主张因材施教的个性化教育,但究其根源,孔子所主张的对话教学与崇尚理性的苏格拉底式对话大有不同。仲建维博士曾撰文论述过孔子与苏格拉底之知识图景的本质差异,他认为孔子与弟子的对话缺少争执、对立和相互质疑等,从而回避了对话的复杂性;其对话呈现为一个较为封闭的结构,并且都归位统一到孔子的知识论断上。而苏格拉底的对话法之最显著、最根本的特征是其对话的复杂

性和未完成性，其对话并不以获得答案和提供答案为目的。^[4]

孔子与苏格拉底教学理念的差异从某种程度上也反映出东西方文化的差异，或许也可部分解释批判性思维在东方文化中发展较弱的事实。我国的文化传统强调“和而不同”，虽然可以不同，但一定要和。儒家文化强调对他人的同情和理解，秉持一种整体的、同情的、建设性的思维方式，有着高度的人文意蕴和文化价值，但是过于注重和谐，结果很可能会阻碍对真的探索，导致压制异见、顺从权威。在我国，由于经历过“文化大革命”的浩劫，批判似乎成了敏感词汇，批判似乎就暗指对立、斗争、立场问题，与其本意完全背离。批判性思维、批判性理解中的“批判”一词译自西方词汇“critical”，“如果探其字源，critical 希腊文为 kritic，意指根据某种标准或价值，对于人或事物给予评价，并试图以客观的判准与审慎的分析指陈人或事物的良莠优缺”。^[5]显然，“critical”一词并非只有中文里望文生义可能产生的“批评、判定”之意，它不是对立的批斗与挑战，不是必须有泾渭分明的是非对错。正如琼·温克（Joan Wink）在《批判教育学：来自真实世界的记录》（*Critical Pedagogy: Notes from the Real World*）一书中的说法，“批判性是一个发人深省、令人探索的词。它就像一个高级网络搜索引擎，进去后四周查看，然后顺原路回来，重新查找。我们的批判性观点就是寻找新的观看与认知方式。‘批判性的’并不意味着‘坏’，也并不意味着‘批评’。相反，它意味着‘看到更远处’，意味着内外反思”。^[6]

我国教育体系有着悠久而浓郁的经学传统，强调阐释教条与解读经文，缺乏对对话、质疑、批判与创意等思维习惯与能力的培育。在21世纪初的课程改革中，批判性思维已经频频出现于教育纲要和课程标准之中，但是在实际的课堂教

学中,批判性思维并未真正受到重视,教师们往往习惯于关注学生对知识的理解和掌握程度,而忽略所学内容的价值与意义,忽略学生内心的体验与理解,致使教育常遭诟病的一个方面就是培养出来的往往是善于应试的考生,而非有独立思想、善于解决问题、能适应未来工作世界的现代公民。这一现象也反映出以独立判断和独立人格为基础的理性精神、健康而富有创造性的怀疑精神在我国教育体系中的严重缺失,而这种理性精神和怀疑精神正是批判性思维的精髓所在,亟须成为以培养优质公民为旨归的我国基础教育的重要目标和任务。

二

内尔·诺丁斯(Nel Noddings)博士所著《批判性课程:学校应该教授哪些知识》(*Critical Lessons: What Our Schools Should Teach*)这本书的主题从其简练生动的目录中就可看出——学习与自我理解、战争心理学、房与家、他人、为人父母、动物与自然、广告与宣传、谋生、性别、宗教。这些主题非常真实有趣,因为这就是生活,这才是教育。

如果我们培养出来的学生仅仅满腹经纶,面对复杂的生活世界却手足无措、难以作出自主选择,沮丧甚至逃避,很难说这样的教育是真正的教育。而遗憾的是,这就是我们教育的某种现实写照。随着翻译的展开,我对这些主题的认识也在不断深入,愈发觉得我们的教育在宽度和品质上均存在很大的提升空间。

我国本次课程改革至今已有十个年头了,提出了很多新的理念和追求,例如回归生活世界,尤其是原来的“思想品德”课直接更名为“品德与生活”、“品德与社会”,这无不反映出缩小教育与生活之间鸿沟的努力。那么,关键的问题

就是何谓真正的回归生活世界，对此鲁洁教授曾撰文论述过，她认为回归生活世界不仅是让教材与教学贴近学生的生活以便取得好的教学效果，还要让学生通过教材、教学所学得的一切能回到自己的生活中，用以解决生活中的问题，改变他的生活和生活方式，提升他们对生活的认识、态度、价值观等。^[7]

回归生活世界上述两个层面的追求能否实现，取决于我们如何践行。如果我们还是总结出某些特定的正确的宏大话语并告知学生，想必结果仍旧是各走各的路，即教育是教育、生活是生活。王小波曾说，最好的东西也不能强加给人，那么最好的生活价值观也不能强加给学生，或者说即使你强加了，学生仍旧可以不遵循不认同。更何况，实际上并不存在某种现成的最好的生活价值观。最好的生活价值观必然是个体在人生实践中的积极创造和选择。对此，诺丁斯所提倡的教学内容与教学方式对我们深具启发意义。

诺丁斯指出，如果不对日常生活中的这些中心问题进行批判性思考，“教育”一词实际上就变得没有意义。当然，几乎所有这些主题都可以从公民视角来进行探索，但更为根本的当属自我理解以及批判性思维如何应用于我们的个人生活。诺丁斯所言极是，“未经检验的生活也许是有价值的、值得一过的，但教育如果不邀请人们检验自己的生活则配不上教育的标签和称谓。从某种重要意义上来讲，本书就是关于自我理解以及对影响我们生活的内外力量的检验”。^{[8]10}

批判性思维固然重要，但如何培养还有待深入思考和实践探索，因为若直接教授批判性思维会有些冒险。“一些批判性思维的方法几乎是公式化的，那么就可能变成另一门课——仅仅学过而已，然后就被弃置一旁，与真实生活不再有关系。如果教授方法太死板，创造性思维也会受损。学生们会掌握一些批判别人论据的技能，但不能投入地建构和支持

自己的立场。最危险的是学生可能满足于破坏性的批判，成为技能娴熟但没有情感的旁观者”。^{[8]33} 诺丁斯所倡导的批判性课程实践样态是在跨学科的所有课程教学中自然有机地融入批判性思维，即任何一种课程设计都应该进行拓展，以便学生能有更丰富更有价值的学习空间。因为，正如怀特海(Whitehead)的建议那样，“每一课程的大部分内容都应该针对生活本身，其主要课程内容而非零散的片段都应该是精彩的，也就是说旨在激发学生对世界、对人类居于其中的场所产生疑惑、敬畏和欣赏之情”。^{[8]290}

批判性思维并非没有情感投入的纯粹理性游戏，因为“人在本性上和常态中是一个整体。只有理智与情绪、意义与价值、事实与想象融合在一起，才能形成品性和智慧的整体”。^{[1]226} 诺丁斯在本书中所讨论的批判性课程既鼓励批判性思维，也鼓励个人的激情投入。“这些课程应该有助于学生相信批判性思维能够富有成效地应用于自己生活中的重要问题。如果我们拒绝讨论那些影响到学生生活的极富争议的主题，可以预见，他们要么把批判性思维看做学校教育的又一强硬要求而不加考虑，要么厌恶地把我们看做伪君子。这两种结果都不是我们想要的”。^{[8]33} 诺丁斯书中的各个主题都在触发我们去扪心自问：我们是否敢于和能够邀请学生负责任地思考和应对争议性问题？这些重要的日常主题为何经常被我们看做是理所当然的事实和常识，而不会去追问和探查其背后的可能复杂图景？自我理解和批判性思维在我们的内心追求和教育实践中有无一席之地？

三

学习是每个学生最为熟悉的事情，也是我们最期望学生能够主动做的事情。取得好成绩，进入好大学，找份好工作，

赚许多钱，这似乎是大多数人对学习价值的理解和对学生发展的期望。但这就是教育的内涵吗？是否还有某些东西需要我们追问和思考？例如，“成就动机是什么？成就动机总是好的吗？一个人在追求什么是否要紧？他做得怎么样？这些问题极少得到思考。人们总是认为学生应该在所有课程中都不加区别地追求高分。‘任何事情都尽全力’是儿童从一年级起就被灌输的口号”。^{[8]17}这简直就是我们教育的常态，我们总是要求学生查漏补缺，无视学生的真正兴趣和学习特点，这种作风甚至经常受到家长的推波助澜。孩子从小就被灌输一种排他性的竞争观、一种外在标准的成功观。于是，很多孩子视考试以外的东西为无用物，对此不感兴趣、无知甚至漠视，而这样的学生经常既“成功”又可悲地不快乐。诺丁斯曾多次引用一位好学生的困惑：“我一直是个好学生，尽管我从来也没有对学习本身感兴趣。”这样的现象在我们身边何其普遍！更为极端的是，因同学优秀、超过自己而心生嫉妒、愤怒、恐惧、最终残杀同学的多起悲剧一次次地冲击着人们已经有些麻木的心灵。我们能否停住匆忙的习惯性步伐去返回内心？我们能否直面和关照孩子的真正兴趣？我们敢否质疑对学生“所有学习都尽全力”、“人人争做第一”的要求和期待？我们能否鼓励学生反思和尊重自己的学习习惯，并给予相应的指导？

战争似乎远离我们的生活，我们总是在各种媒介信息中与之碰面。历史教科书中的相关内容大多是关于战争日期、原因、结果等事实性知识，关于战争的原因大多是政治经济方面的，几乎没有从个人心理和群体心理方面来理解战争。但事实果真如此简单吗？还是我们习惯性地忽略了某些东西，例如，战争对于胜者和败者双方都会产生的显性和隐性伤害，个人在战争中的命运等？这让我想起两个深具启发意义的人物，一个是阿伦特（Hannah Arendt）“平庸的恶”

(banality of evil) 之观点所涉及的艾克曼 (Eichmann)，另一个是英国作家麦克·莫波格 (Michael Morpurgo) 所著的《柑橘与柠檬啊》(Private Peaceful) 中的查理。换个视角，我们会有不一样的感触和思考。艾克曼是“二战”中负责往集中营运送犹太人的纳粹军人，他在为自己作无罪辩护时强调自己只是服从和执行上级命令，阿伦特称之为“平庸的恶”。《柑橘与柠檬啊》讲述了战争期间弟兄两人的故事，查理·皮斯佛 (Charlie Peaceful) 从小就扮演着弟弟托马斯·皮斯佛 [Thomas Peaceful, 小名小托 (Tommo)] 的保护神，他们一起入伍。查理拒绝意志被无形阉割，他说德国人跟我无冤无仇，我干吗杀他？我甚至连一个德国人也没碰见过。他总是能够清醒地忠于自己，即使是在战争如此令人麻木混乱的情况下他也坚毅不屈，难以被随意摆布指使。最终查理为了保护受伤的弟弟而违背军令，被冠以懦弱和擅离职守罪名而受到枪决。通过艾克曼与查理两人的鲜明比照，我们可能更明白何谓勇气何谓懦弱，更应认真思考关于战争的大量矛盾现象：口口声声宣称为了正义，实际上又无比漠视生命；同样的残酷暴行，敌方的叫罪恶，我们的就是正义；善良的邻家男孩却做出令人难以想象的暴行；战争年代对战士的英雄崇拜，和平时期却忽视甚至轻视他们……如果不思考这些问题，我们就无以真正理解人性的复杂。

“房与家”、“他人”、“为人父母”这三个主题与每个人的家庭体验密切相关，而且三者间有着千丝万缕的关联。正常情况下，每个人都诞生于一个充满爱意与温暖的家庭，在这个他最初的整个宇宙中逐渐探索与他人的关系、与自我的关系、与整个世界的关系，他今后的很多行为和观念背后都有着幼时家庭生活的痕迹。几乎每个人长大后都要成立家庭，那么持家就是一项基本的生存能力。家究竟是什么？持家意味着什么？我们如何理解儿童甚至成人对巢穴的本能兴

趣？动植物们的家是什么样子的，我们是否有责任保护它们的家？学生们如果反思自己的居住空间，是否会引发尴尬难堪，有无应该注意的地方？对于实际存在的无家可归者，海德格尔的观点——“居住的真正困境并不仅仅在于没有房屋，真正的居住困境是凡人寻求居住的本质意义”——是否合理？这些问题可能常常被忽略或误解。也可能有人会质疑家这个主题太过生活化，没有学术价值，但是诺丁斯提醒我们，这个主题的研究同样具有丰富的理智含义，“提供了诸多学科内涵，如艺术史（十字形、垂直、水平轴）、地理（材料与气候）、数学（几何、毕达哥拉斯比例、设计）、文学（乡愁、回归或逃离的欲望）、科学（与自然的关联、人体生物学、亲生命性）、宗教（符号、仪式）、社会学（生存模式与无家可归）、政治学（家园的意义）、人类学（村落、风俗），等等”。^{[8]69}家庭不只是一座房子，而是居住于其间的人们之间的关系，他们共享生活的平凡与精彩。

一个生命降临世间，父母尤其是常常作为照顾者的母亲就是其第一个他者，正是在与父母或家中亲人的互动中其社会性逐渐得到发展。最初的沟通可能是无声的，养育者的表情和触摸可能比言语更为重要，随后孩子学会了说话，与家人的沟通更加复杂，这时候孩子就体验到了赞扬、批评和纠正等各种显性社会化的练习。随着孩子迈出家门、进入学校，与教师与同伴的交往成为其社会化的主要方面。如果想鼓励学生思考社会化问题，我们必须检视那些不受任何书面法律、甚至不受任何显性规则控制的日常行为。对友谊的讨论应该成为一个重要主题。亚里士多德的观点值得重视，他认为，真正的朋友是相互促进的，他们不会在朋友做错事时袖手旁观、沉默不语。也许在这个意义上，亚里士多德曾说过，“不论教学是什么，教学就如同对待朋友那样；也就是说，教师为了学生着想，而希望学生最好”。^{[8]103}实际上，我们与他人的交互质量取决于我