

图尔敏论证模型在英语专业 批判性阅读课程中的应用

朱蕴轶

(安徽大学 外语学院,安徽 合肥 230601)

摘要:思辨能力培养已成为全国英语专业本科教学改革的重点。批判性阅读教学是培养学生思辨能力的重要手段之一。本文讨论如何采用互动式和启发式的教学模式,将图尔敏论证模型运用到批判性阅读教学的课前预习、课堂讨论、课后拓展和反思以及课程考核环节中。通过教学案例分析表明:在批判性阅读教学中运用实践性较强的图尔敏论证模型,可以显性地开展较高层次的阅读活动,有意识地培养学生的批判性思维,提高他们的思辨能力。

关键词:图尔敏论证模型;批判性阅读;思辨能力

中图分类号:G642.3

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2020)02-0055-06

2018年初教育部颁布了《高等学校外语类专业本科教学质量国家标准》,除传统的“外语运用能力”以外,《国标》明确强调外语类专业应致力于“培养学生的文学赏析能力、跨文化能力、思辨能力、一定的研究能力和创新能力”^[1]。长期以来,“我们的外语教育与思辨能力培养相去甚远”^[2],因此,思辨能力培养是外语类专业深化改革中至关重要的议题。思辨能力,即批判性思维(critical thinking),在近二三十年,受到了国内外学者的极大关注。一般认为批判性思维的培养途径有三种,包括“专门设置批判性思维的课程、与所教学科相结合和设置隐性课程”^[3]。英语专业的批判性阅读课程就是在英语阅读教学中培养批判性思维的重要途径。

国外对批判性阅读的研究起步较早,成果颇丰。例如:C.S.Boyan早在50年前就在“Critical Reading: What is it? Where is it?”(1972)一文中对批评性阅读的概念进行了阐释,并论证了批判性阅读的重要性。随着互联网的发展,近十多年来,批判性阅读教学与计算机技术结合起来,Kul-

rand等学者还建立了批判性阅读网站^①。国内对批判性阅读的研究主要集中在近二十年。1998年,黄源深在《思辨缺席》一文中反思了英语专业学生普遍存在的“思辨缺席症”,由此逐步开启了中国学者对批判性思维和批判性阅读的研究。2012年,侯毅凌主编的《英语阅读教学与思辨能力培养研究》出版。在这本聚焦批判性阅读的论文集中,以北京外国语大学英语专业教师为代表的学者,主要结合阅读和批判理论、经典案例教学和实证研究聚焦批判性思维在精读和泛读教学中的培养。根据知网搜索结果,近6年发表的相关论文也主要从这三个方面展开,其中教学实践论文更是占绝大多数。以上的研究成果对批判性阅读教学起到了很好的指导作用,然而缺少相关理论支撑的教学好似无本之木,容易导致学生在对文本进行分析、判断和评价时有心无力,无从下手。本文以图尔敏论证模型为基础,结合文本“Rising to the Occasion of Death”^[4],介绍如何运用这一论证模式,在批判性阅读的实际教学环节中显性地开展较高层次的阅读活动,逐步培养学

收稿日期:20190717

基金项目:安徽大学2019年度省级质量工程项目(2019jxtd015)

作者简介:朱蕴轶(1974-),女,回族,安徽凤阳人,副教授,硕士,主要从事英语教学和澳大利亚文学研究。

①www.criticalreading.com(2004)

生的批判性思维,提高他们的思辨能力。

1 概念

1.1 批判性阅读

所谓批判性阅读,简言之就是运用批判性思维开展阅读活动,同时在阅读活动中培养批判性思维。近二三十年来,国内外学者对批判性思维进行了大量研究,其中比较著名的理论来自特尔斐研究报告(The Delphi Report 1994),认为批判性思维能力包括理解、分析、推论、评价、解释和自我修正6大认知能力以及寻求真理、思想开放、分析能力、系统性、自信心、追根探究和认知成熟7种情感特质。由此可见,特尔斐报告从认知和情感的角度界定了批判性思维。另外, Benjamin Bloom 和 Lorin Anderson 从认知的角度把人类的学习分为6个层次:理解(understanding)、记忆(remembering)、应用(applying)、分析(analyzing)、评价(evaluating)和创造(creating)。对应这6个层次, Crawley 和 Mountain 将阅读分为三个等级:表层理解(literal comprehension)、深层理解(inferential comprehension)和评判性理解(critical comprehension)^[5]。由此可见,“阅读是思辨形成的必经之路,而思辨习惯的形成是阅读的成效和目标,两者相互承载、相互依托。”^[6]批判性阅读是一种较高层次的认知活动,“它包括释义和评价的技能,可以使读者分辨重要和非重要信息,把事实与观点区分开,并且确定作者的目的和语气。同时,要通过推理推导出言外之意,填补信息上的空白部分,得出符合逻辑的结论”^[7];“对作者的观点、倾向、假设进行分析、整合和评析的阅读策略”^[8]。批判性阅读不仅仅是被动接受和记忆文本内容的认知过程,而是在理解文本的基础上,根据一定的原则和标准对文本

的组成部分进行解构、分析、综合、评价和再创造的过程。

1.2 图尔敏论证模型

斯蒂芬·艾德思顿·图尔敏(Stephen Edelston Toulmin)是当代著名哲学家和教育家,非形式逻辑最重要的理论先驱,现代论辩理论的创始人。他反对过于抽象、强调绝对真理的形式逻辑,更多关注逻辑在人类真实情境中如何运用,开启了当代逻辑学的实践转向。在1958年出版的《论证的使用》(The Uses of Argument)中,图尔敏以法学为模型首次提出由六个功能要素构成的过程性模式,称为图尔敏论证模型。1979年,图尔敏在《推理导论》(An Introduction to Reasoning)中对这一模型做出部分修改,使其更具普遍性和一般性。现在,人们常用的这六个功能要素称为:主张(claim)、根据(grounds)、保证(warrants)、支援(backing)、限定词(qualifier)和反驳(rebuttal)^[9]。其中,主张是为普遍接受而公开提出的断言,即作者试图在论证中证明为正当的观点或者结论;根据是用来直接证明主张合理的论据以及事实;保证则是主张和根据的“粘合剂”,能够检验从根据到主张推演的合理性和逻辑性,保证主张合法地基于根据;它们是该模式的核心必备要素,构成论证的基本模型。除此之外,当保证或者根据的合理性受到质疑时,就需要寻找附加证据作为支援;限定词是指在论证中对主张起限定作用的词汇,如“也许”“一般”“大概”等,因为在现实生活中,几乎永远不可能证明任何主张是绝对正确的,限定词的使用可以增强主张的可靠性;反驳是指指出对方理由、论据和保证的谬误,对之提出异议和驳斥;这三个要素是图尔敏论证模型中的补充要素,是论证的扩展或完整模型(如图1所示)。

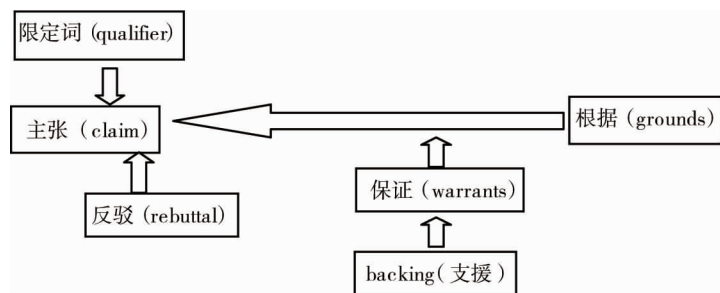


图1 图尔敏论证模型

在以亚里士多德创立的三段论为代表的形式

逻辑占统治地位的情况下,图尔敏论证模型为逻

辑学的发展提供了一个新的方向,“提供了在展示修辞论证的剖析和检验的过程中比传统逻辑方法更有用的一个结构模式,具有重要的实践意义”,“对批判性思维的教育改革运动产生了重要影响”^[10]。在批判性阅读教学过程中,笔者发现不少学生把独立思考、不人云亦云、有自己独特的观点基本等同于批判性思维,没有认识到逻辑推理的重要性,忽略了批判性阅读活动中的深层分析和评价环节,即“对他人智慧及见解的探索和宽容”^[11],而这些恰恰是批判性思维应该具备的基本能力。图尔敏论证模型为批判性阅读教学提供了一个新工具和新标准,可以有效地引导学生对阅读文本进行分析和评价,进行意义的解构、探寻和再创造,具有很强的实践性。

2 图尔敏论证模型的应用

2.1 阅读材料的选用

综合考虑培养学生“独立思考的习惯、分析批评的能力和追求真理的勇气”^[12]的教学目标、学生的语言水平、认知能力和阅读兴趣等因素,批判性阅读课程的阅读素材主要选自 *Critical Thinking, Reading, and Writing*、*Read, Reason, Write*、*The Aims of Argument* 等原版教材和学生自选材料。这些教材中的文章话题涉及面广,涵盖教育、科技、校园、两性、安乐死、环境、传媒、文学等众多和学生生活、学习息息相关,又有争议的热点话题,每个话题下通常有 3~4 篇相关文章,可以让学生多视角地深入阅读和探讨。在教材的编排上,它们都毫无例外地将语言输入和输出活动有机地结合在一起,并将相应的批判性阅读和写作策略进行系统的归纳和梳理,并巧妙地融合在各个教学环节和活动中,使教师能够在教学过程中启发和引导学生积极主动、有意识地进行批判性思维的培养和训练。下面,笔者将以 *The Aims of Argument* 中的“Rising to the Occasion of Our Death”一文为例,阐述如何运用图尔敏论证模型对文章进行解构、分析和评价,来培养和锻炼学生的思辨能力。

2.2 课前准备

针对课堂要讨论的阅读材料,学生要在课前查阅资料,对课文和作者背景做相关调查,这有助于学生甄别、筛选、综合真正相关的信息,可以训练学生的分析、判断、阐释等批判性思维能力。然后,预览(*previewing*)全文,了解文章主旨、大意和

作者思路。在此基础上,再对文章进行细读并做批注(*annotating*),用不同符号标注重点词句、段落以及相关联的部分;结合自身图式结构,针对文章观点、内容和结论在文章空白处写下评论,提出自己的看法和质疑等。阅读后用自己的语言对文章大意和主旨做出概括,列出提纲和摘要,并思考以下问题:

- a. What can we learn from the title of the text?
- b. Who is the writer?
- c. When and where was the text published?
- d. What is the issue discussed in the text?
- e. What's the author's position on this issue?
- f. Who is the intended reader?
- g. What's the purpose and tone of the writer?
- h. How does the author support his/her position

in the argument?

- i. How does the author develop his/her ideas throughout the text?
- j. What is the conclusion?

2.3 课堂讨论

2.3.1 课前预习反馈

课堂讨论首先以小组活动的形式展开,用以检测学生课前预习的效果,为后面更高层次的分析和评价打下良好的基础。比如针对问题 a,从文章标题“Rising to the Occasion of Our Death”,我们可以推断出文章的话题和“死亡”有关,而“rising to the occasion”的意思是“to have the courage, wit, etc, to meet the special demands of a situation”,似乎反映了作者面对死亡的一种乐观、积极向上的态度。通过背景调查和信息整合,学生可以了解到“Rising to the Occasion of Our Death”1990 年发表在 *The Christian Century* 杂志上。作者 William F. May 是南卫理公会大学(Southern Methodist University)伦理学教授,虔诚的基督教徒,死亡与死亡过程(death and dying)研究专家。作者和文章背景介绍看似浪费时间,却可以帮助学生了解作者在相关领域的权威性、客观性和倾向,文本材料的时代性和有效性,以及文章的目标读者等重要信息,所有这些都对接下来的分析评价起到了极为重要的引导作用。

2.3.2 论证要素总结

在对文章进行预览和批注后,学生可以不难发现文章讨论的问题是安乐死。众所周知,安乐死从出现至今,一直是个极具争议性的敏感话题,

因为牵涉法律、政治、伦理等很多领域,迄今只有以荷兰、瑞士为代表的几个欧洲国家和美国少数几个州对安乐死实行了合法化。那作者对之有何高见呢?经过对课前问题的思考,学生在课堂上

通过教师启发、互相提问和小组讨论最终运用图尔敏论证模型将“Rising to the Occasion of Our Death”的论证要素概括梳理出来^[11](如表1所示)。

表1 “Rising to the Occasion of Our Death”论证要素

论证结构	相关内容
主张	On the whole, our social policy should allow terminal patients to die, but it should not regularize killing for mercy.
根据	(1) Those forewarned of death and given time to prepare for it have time to engage in acts of reconciliation. (2) Advanced grieving by those about to be bereaved may ease some of their pain. (3) The community may need its aged and dependent, its sick and its dying, and the virtues of humility, courage and patience they sometimes evince. (4) The community needs the virtues of justice and love manifest in the agents of care.
保证	The best death is not always the sudden death.
限定词	on the whole
支援	(1) Psychiatrists have observed that those who lose a loved one accidentally have a more difficult time recovering from the loss than those who have suffered through an extended period of illness before the death. (2) Those who have lost a close relative by accident are more likely to experience what Geoffrey Gorer has called limitless grief.
反驳	(1) Advocates of active euthanasia appeal to the principle of patient autonomy--voluntary euthanasia. (counterargument) But emphasis on the patient's right to determine his or her destiny often harbors an extremely naïve view of the uncoerced nature of the decision. (refutation) (2) When the patient is utterly beyond human care, terminal, and in excruciating pain, killing for mercy is permissible. (exception) But hard cases do not always make good laws or wise social policies. (strategic concession)

结合表1的归纳总结,学生一致认为这是一篇结构完整、层次分明、思路清晰、颇具说服力的议论文。首先,作者观点明确:他没有简单地支持或者反对安乐死的合法化,而是将其分为积极安乐死和消极安乐死;支持消极安乐死,反对积极安乐死的合法化;为了避免主张的绝对性,他使用了限定词“一般说来”(on the whole),从而使论点更加严密。对于支撑这一主张的根据、保证和支援,看上去也都寓情于理,是大多数人所认同的观点和价值观。除此之外,作者也没有忽略可能存在的辩驳:在推崇个人自由的文化中,我们有什么理由拒绝一个生命垂危者自己提出的积极安乐死的请求呢?显然,聪明的作者并没有质疑个人自由选择理应受到尊重的普世价值观,而是从不同角度分析了病人在何种情况下会主动提出安乐死,并对这种请求是否发自病人内心持否定答案,从而对反对意见进行了比较有力的驳斥。接着,作者又提出了可能存在的另一种驳斥:在病人已经处于极端痛苦、完全没有生存希望的情况下是否可以对其实行积极安乐死呢?对此,作者没有进行直接的反驳,而是采取了策略性的让步,认同特殊情况下积极安乐死的可行性;但他同时也重申

特例并不能成为安乐死合法化的依据。在这种不断假设反对的声音,并对其做出回应的过程中,作者的论证逐渐变得愈加严密,说服力大大增强。

2.3.3 深入分析和评价

那这篇文章的论证是不是就无懈可击了呢?在以上分析的基础上,接下来让学生借助以下问题,继续运用图尔敏论证模型深入考察该论证的逻辑性,对文章的论证效力做出评价:

k. How well does the warrant connect the grounds and claim?

l. How effective is the backing in supporting the warrant and grounds?

m. Is the author sufficiently precise in providing details and specifics when they are relevant?

n. Does the author introduce irrelevant material, thereby wandering from his purpose?

o. Can you find evidence of emotive language for the author to manipulate the reader?

p. Does the author display fairness, or does he take a one-sided, narrow approach?

从上一环节的分析中,我们已经得知作者用以直接论证的根据包括以下四点:(1)濒临死亡

的人需要充足的时间来面对死亡,和自己的亲朋好友和解并告别;(2)他们的亲朋好友也需要时间来面对和接受他们即将逝去这一无可挽回的事实;(3)我们的社会需要这些榜样,他们虽然在身体上需要依赖他人,但又不乏耐心和勇气,有尊严地迎接死亡;(4)我们的社会需要彰显“正义和爱”,拥有这些美德的人可以照顾这些患者和濒临死亡的人。

那如何来检验这些根据是否站得住脚,是否对主张形成了有力的支撑呢?这要同时满足两个

条件:(1)要看根据是不是众所周知的事实,或者是不是基于实验观察、常识、统计数据、历史报告等建立起来为大众所接受的观点和价值观。(2)要判断根据和主张是否具有紧密的相关性。在前面我们已经提到保证(warrant)就是连接主张和根据的“粘合剂”,能够检验从根据到主张推演的合理性和逻辑性,保证主张合法地基于根据。因此,该文中的根据1、主张和保证的关系如图2所示:

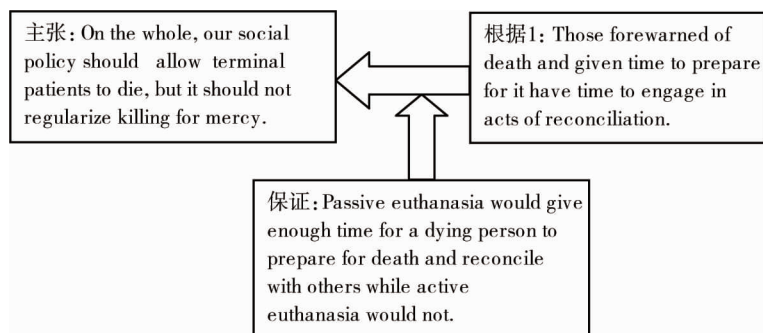


图2 “Rising to the Occasion of Our Death”核心论证结构

图2反映了只有在“消极安乐死可以给将逝之人充分的时间来面对死亡,和他人和解,而积极安乐死却不可以”(保证)成立的基础上,我们才能从“濒临死亡的人需要充足的时间来面对死亡,和他人和解并告别”(根据1)推导出“通常情况下,我们的社会可以接受消极安乐死,却不能将积极安乐死合法化”(主张)。然而,这个保证只是一个隐含的假定(assumption),和作者在文中陈述的“保证”——“突然死亡并不总是最佳的死亡方式”并不完全一致。通常我们接受“突然死亡并不总是最佳的死亡方式”这一观点,但并不明白积极安乐死和突然死亡有什么必然联系,作者在文中并没有阐明为什么积极安乐死就会导致突然死亡。相反,人们一般会认为主动寻求安乐死是一种有计划的行为,当然会提前预留时间做好这些准备工作。和消极安乐死相比,积极安乐死也许会在一定程度上加快死亡的速度,但并不能将之称为突然死亡。因此,图2中的“保证”并不是有效连接“根据”和“主张”的粘合剂;而其他几个根据以及支援和主张的相关性也存在类似的问题。换言之,这个论证模型三个核心要素以及扩充论证中的支援要素并没有构成一个完整的逻辑链,论证的相关性和效力较弱。

除此之外,议论文中常用的一些论证手段,诸

如数据、观察、实验、举例等在文中似乎也难寻踪迹,作者几乎将整个论证过程都建立在一些道德准则、宗教信仰和社会责任上,让读者感觉作者不仅是在说理,也像在布道。考虑到作者的宗教和学术背景,以及这篇文章的目标读者群,我们就不难理解作者为什么会采取这种视角和方式来谋篇布局了。

综合而言,“Rising to the Occasion of Our Death”一文用词考究、句式丰富,尽管有些地方的论证不够深入,导致根据和主张的相关性较弱外,仍不失为一篇观点清晰、结构完整、论据较充分、颇具说服力和感染力的佳作,其遣词造句、写作视角和论证模式仍然值得学生借鉴和模仿。

2.4 课后拓展和反思

批判性阅读课程的课后拓展主要以读写结合的形式展开。为了培养学生批判性思维中的多角度意识,他们要在课后阅读同话题的其他文章:“Why Should Euthanasia Be Legalized”(Morris M.)、“The Future of the Right-to-Die Movement”(Tierney Sneed)和“Assisted Suicide: A right or a wrong”(Claire Andre and Manuel Velasquez),并尝试运用图尔敏论证模式对文章进行分析、推理、评价和解构。批判性阅读要求读者用积极、开放的心态去阅读文本,敢于质疑和挑战权威观点、又能

包容和接受不同于己的价值观。其后,学生通过撰写阅读报告的形式,综合概括文章要点、分析作者风格和论证模式、评价文章论证效力,并在此基础上,经过认真思考最终形成自己的观点,建构新的文本。从输入到输出,在阅读-讨论-反思-写作这一基本学习模式中,学生不仅获得了知识,锻炼了语言技能,思辨能力也大大地得到了提升。

3 结语

如何解决英语专业学生的“思辨缺席症”,培养出符合时代要求的具有分析与解决问题能力、跨文化交际能力以及思辨能力的国际化人才,是英语教学工作面临的挑战。将图尔敏论证模式应用到批判性阅读课堂,有助于增强课堂的实践性和逻辑性,在习得语言技能的同时,逐步促进思辨能力的培养。诚然,思辨能力的培养是一个循序渐进的过程,教师自身首先要有思辨的意识,要改变教学方法,引入批判性教学理念和模式,努力将思辨能力的培养贯穿各个阅读教学环节,“因势利导,不失时机”,通过日复一日的训练,学生方能逐步将之内化,最终实现思辨能力的提升。

参考文献:

[1] 孙有中,张虹,张莲.《国标》视野下外语类专业教师

能力框架[J].中国外语,2018(2):4-11.

[2] 孙有中.外语教育与思辨能力培养[J].中国外语,2015(2):21-23.

[3] 罗清旭.论大学生批判性思维的培养[J].清华大学教育研究,2000(4):81-85.

[4] Crusius Timothy W, Channell Carolyn E. The Aims of Argument: A Text and Reader[M]. New York: McGraw-Hill Higher Education, 2006.

[5] 王剑娜.英语专业批判性阅读模式研究评述及其反思[J].华北理工大学学报(社会科学版),2018(1):113-119.

[6] 文秋芳.英语学习策略论[M].上海:上海外语教育出版社,1995.

[7] Pirozzi R. Critical Reading, Critical Thinking[M]. New York: Longman, 2003.

[8] 范莉.外语阅读的新思维——批判阅读模式[J].英语研究,2008(4):81-85.

[9] 武宏志.论证的图尔敏模式——兼评国内若干论著的误释[J].华南师范大学学报(社会科学版),2003(5):23-29.

[10] 杨宁芳.图尔敏论证逻辑的意义及反思[J].重庆工学院学报,2008(10):25-28.

[11] Brown M, S. Keeley A Guide to Critical Thinking 6th edition[M]. New Jersey: Person Prentice Hall, 2001.

[12] 杨立民,等.现代大学英语精读2[M].北京:外语教学与研究出版社,2011.

Incorporating Toulmin's Model of Argument in the Course of Critical Reading for English Majors

ZHU Yunyi

(School of Foreign Studies, Anhui University, Hefei 230601, China)

Abstract: The cultivation of critical thinking ability has become a focus of undergraduate teaching reform of English majors in China. Critical reading teaching is one of the important approaches to cultivate students' critical thinking ability. This paper discusses how to incorporate Toulmin's model of argument via interactive and heuristic learning mode in different phases of critical reading teaching, including pre-class section, classroom discussion, extracurricular development and reflection as well as curriculum assessment. Through the analysis of a particular teaching case, it is shown that Toulmin's model of argument, a practical tool in critical reading teaching, can help teachers carry out high-level reading activities more explicitly and thus cultivate and improve students' critical thinking ability.

Key words: Toulmin's model of argument; critical reading; critical thinking ability

(责任校对 王小飞)