

批判思考的批判—— 香港高中通識教育科教學實踐的爭議

曾榮光

香港中文大學教育行政與政策學系

香港為迎接新世紀而進行課程改革，把「批判思考」認定為其中一項核心共通能力；同時在新高中課程的核心科目通識教育科中，亦把「批判思考」訂明為重要的元素。2009年，教育局發布了一個教材套，具體訂定了「批判思考」的定義與內容。本文將對這個官方所理解的「批判思考」版本加以評核。對照於「批判思考」教學、「批判素養」與「批判教學法」的相關文獻，本文將顯示官方界定的「批判思考」，忽略了在「批判思考」教學議論中的重要度向及批判性本身的大部分要素。據此，本文將提出一個較為綜合的架構，使讀者在理解「批判思考」理念時有所參考。

關鍵詞：通識教育；批判思考；批判素養；批判教學法；批判理論

2009年9月新學年，對香港教育工作者（特別是高中教師）而言，是一個新里程碑；自1999年香港特別行政區（以下簡稱香港特區）政府提出《教育制度檢討》起，教育改革的爭議持續十年，在本學年開始全面落實改革。其中主要政策措施包括：高中學制由四年分兩階段的篩選學制，改革為三年一貫的普及學制；繼而，大學本科學制亦將由三年改為四年；與此同時，高中課程亦將全面改革，無論在學科數目、課程內容、教學模式的取向、考試評核方式，均作出顯著的改革。其中，自1994年設立，而一直不受中學重視及高級程度會考考生歡迎的通識教育科（Liberal Studies，以下簡稱通識科），就被規定為四科高中核心必修科之一（其他三科是中、英、數），高中畢業生必須考得及格成績或以上，才取得升讀本地八所公費專上院校的本科入學資格。在過去十年爭議中，其中一個焦點就環繞着通識科的定位、課程內容、教學模式的取向、評核方式以至教學目標。

通識科是高中課程裏中、英、數以外的唯一核心必修科，它明顯擔當起高中教育課程中社會教育及公民教育的首要工作。它的推行、落實以至成效對香港特區未來公民的社會意識及公民素養，無可避免會產生深遠影響。因此，本文就是要對通識教育的其中一個主要組成部分——「批判思考」，提出個人看法。

有關通識科在課程設計、教學實施及考核評鑑的討論，過去幾年在香港可以說是眾說紛紜。本文不打算亦不可能對它們作全面和綜合的分析，因此選擇採取從「點」到「面」，以見「微」知「著」的方法，從通識科其中有關「批判思考」的設計與實施入手，分析通識科在培育香港特區未來公民的社會及公民意識上的影響。

據此，本文將劃分為四部分：第一，說明「批判思考」在香港特區課程改革（特別在通識科）中的定位；第二，分析「批判思考」這個課程與教學的領域，其內部發展與爭議，並作一內在的評鑑（intrinsic evaluation）；第三，把「批判思考」與其他教育理念及教學取向之間的爭議加以評論，以給予「批判思考」一外在的評鑑（extrinsic evaluation）；第四，提出一個重構「批判思考」的教學架構，以期使「批判思考」能成為適合 21 世紀香港特區脈絡而用以培育未來公民的教學取向。

香港特區課程改革及通識科政策脈絡內的「批判思考」

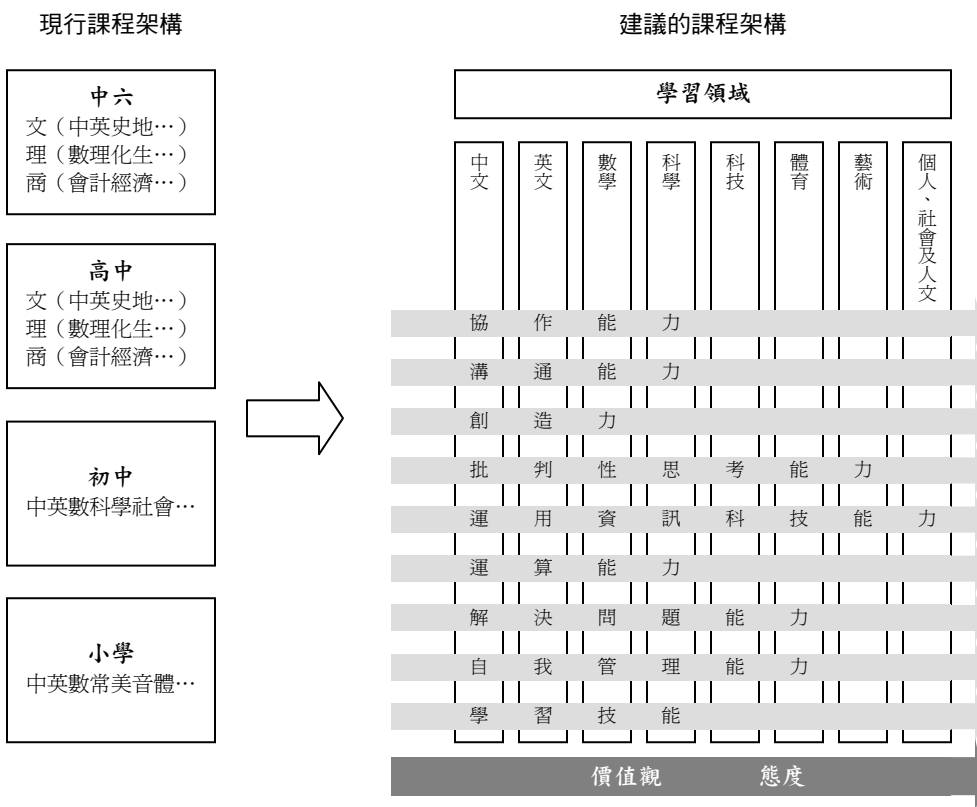
香港特區的課程改革是教育改革的一個重要環節，其起點可追溯到 2001 年 9 月由課程發展議會發表的《學會學習——課程發展路向》。這份課程藍本的第三章「學校課程——學生應該學些甚麼」中，就開宗明義地申明：需要「在學習或教授現行科目時，加入批判性思考、創造力及溝通等能力的培養，以及開拓更大的學習空間」（課程發展議會，2001，頁 17）；其後，在「建議的課程架構」中，就更把「批判性思考」界定為「九種共通能力」其中一種（見圖一），並特別強調：「鑑於公眾認為課程改革涉及的範圍太廣泛，所以我們會訂定優先次序，在舉列的九種共通能力中，先集中發展學生溝通、創造和批判性思考這三種能力」（頁 23）。據此可知，「批判性思考」是香港特區課程架構中的重要組成部分及獲優先處理的項目。

其後，在 2004 年 10 月由課程發展議會與香港考試及評核局聯合發表的《新高中課程核心及選修科目架構建議》文件中，有關通識科的定位就有如圖二的設計，即視通識科為香港高中生學習經歷中，一個具整合及共通性的學習領域；繼而在通識科理念與宗旨上，就更有以下的界定：

通識教育科的宗旨是激發學生的思考。對於達致整個新高中課程的目標，該科的角色是不可取代的。它的獨有特色是拓闊學生的知識基礎，從不同層面認識重要議題，培養學生成為有識見和負責任的公民。通識教育科為學生提供的學習經驗是十分重要的，幫助學生成為具備批判思考、反思能力和獨立思考的人。（課程發展議會、香港考試及評核局，2004，頁 56）

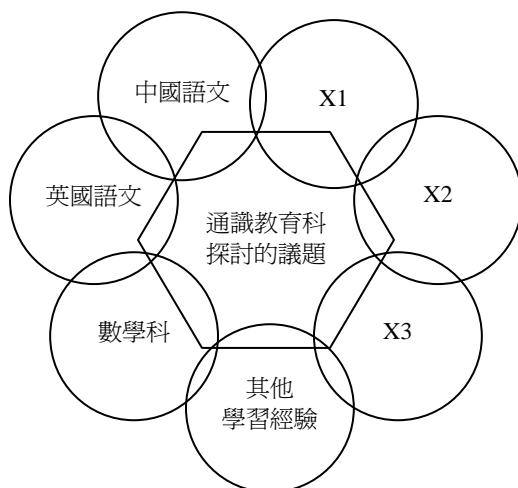
據此，我們就開始明白，通識科的主要目標就是培育社會及公民意識，而「批判思考」則是通識教育的重要教學組成部分；而它們就更是高中課程的重心所在。

圖一：香港特區課程改革架構



資料來源：課程發展議會（2001，頁 20）。

圖二：通識教育科在高中課程的定位



資料來源：課程發展議會、香港考試及評核局（2004，頁 55）。

2007 年，課程發展議會與香港考評及評核局聯合發表《通識教育科課程及評估指引（中四至中六）》，以作通識科的教學定案，其中對通識科的課程宗旨就更清晰界定如下：

課程宗旨特別重視培養學生：

- 具備廣闊的知識基礎，理解當今影響個人、社會、國家或全球日常生活的問題；
- 成為有識見、負責任的公民，認同國民身份，並具備世界視野；
- 尊重多元文化和觀點，並成為能夠批判、反思和獨立思考的人；
- 掌握終身學習所需的資訊科技及其他技能。（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁 2）

至此，「批判思考」這通識科的組成部分，對培育香港特區未來公民的社會及公民意識的作用，就具體確立下來。

最後，在 2009 年，香港特區教育局課程發展處屬下的個人、社會及人文教育組發布了由其委託的香港學術界三位教育心理學者製作的《「批判性思考能力的學與教」教材套（高中）》（顧伊麗、侯傑泰、何德芳，2009），對「批判思考」的本質、定義、培訓課程內容、主要理念以至教學流程作了全面的界定。這對前線高中教師自然有莫大幫助；加上教材套更附上多份電腦簡報及工作紙，使教師可即時在課堂教學上使用，這更大大減省了教師備課的工作量。

然而，對於從事「批判思考」、通識教育、社會意識及公民素養培育的研究工作人員而言，這教材套正好提供寶貴的資料，用以分析香港教育當局試圖規範化（normalize）及合法化（legitimize）的「批判思考」，究竟是屬於怎麼一種的批判態度及思維方式。

教材套開宗明義就強調：

有些時候學者之間很難達致意見相同，可是對於批判性思考的定義，專家的意見卻是頗為一致。在幾篇近年的評論中，可以見到一些共通的理念。例如，Fischer and Spiker（2000）的文獻回顧指出，在大多數的相關著作中，批判性思考的定義都包括了判斷、推論、後設認知、反省思考。Jones Hoffman, Moore, Ratcliff, Tibbetts, and Click（1995）亦作了相當廣泛的文獻回顧，並列出多項與批判性思考相關的技能，這些技能的分類各有不同，但當中的成分，跟 Fischer and Spiker（2000）所列舉的一樣。由 Midwest Publications 出版的 Cornell Critical Thinking Test 包含了歸納、可信性、預測、實驗策畫、謬誤、演繹及定義等部分，而 Ennis-Weir Critical Thinking Test（Ennis & Weir, 1985）則包括了掌握要點、推論及假設、顧及其他可能性、回應及避免謬誤。不同作者所用的詞彙不同，定義的涵蓋面寬度不一；但就批判性思考所包括的技能而言，並無重大分歧。（顧伊麗等，2009，頁 2）

在這樣一個權威性的共識議論下，教材套製作者就對「批判思考」作了以下界定：

批判性思考，是指運用認知技能或策略以增加實現理想結果的機會。批判性思考是有目的、經過推理和針對目標的，是一種包含解決問題、作出推論、推敲可能性和制定決策的思考方式。批判性思考者無需提示而能在不同的情境中恰當和有意識地運用相關的技能。換句話說，他們是傾向批判地思考。我們進行批判性思考，便是評估思考過程的結果，例如某個決定有多好，或某個問題能否妥善獲得解決。批判性思考也包括評估思考過程本身，例如達致結論的推論過程，或在作出決策時考慮了甚麼因素。（Halpern, 2003，轉引自顧伊麗等，2009，頁2）

從這個定義出發，教材套製作者就把「批判思考」的「培訓課程」界定為以下五個範疇：

1. 語文推理的能力，
2. 論證分析的能力，
3. 如假設驗證般思考的能力，
4. 運用可能性及不確定性，及
5. 決策思考和解決問題的能力。

繼後，教材套更提供了四個教學簡報（PowerPoint），分別是：（甲）批判性思考：基礎技巧；（乙）評估因果宣稱；（丙）思考「思考方法」；及（丁）制定決策。再加上四套工作紙（包括共27個練習）。最後，教材套更把這些教學簡報及工作紙練習整合成一個「建議教學流程」（包括4個單元，14個子單元）。

這個理念清晰、組織整齊、資料豐富的教材套，對高中通識科教師來說，在正準備全新的高中通識課程的過程中，特別對嶄新的「批判性思考」的教學理念茫無頭緒的時候，可以說是「及時雨」，對他們確是極具參考以至實用價值。然而，一份資料豐富及「即時可用」（ready-to-use）的教材套最容易產生的後果，就正如 Michael Apple 的警告，會在教師隊伍中造成一種「去技術」（deskilling）的後果（Apple, 1982, 1986），即教師可能會不假思索、照單全收地在課堂上依足步驟（lockstep），把教材套資料灌輸予中學生。這裏必須指出，這種可能出現的「去技術」後果，並非教材套本身原有和實質的意義，亦非本文的討論重點。本文更想指出的是：這份官方發布的、「即時可用」的教材套，可能產生另一種與上述「去技術」現象密切相關的後果，這就是它「規範化」（normalized）了有關知識的內容。正如不少課程社會學者指出，官方發布課程與教學的範本，極可能成為有關知識領域的「規範化」以至「合法化」的版本（Apple, 1979, 1982, 1993; Aronowitz & Giroux, 1986; Bernstein, 1971, 1996;

Young, 1998, 2008)，把一些原本極富爭議性又充滿學理活力 (scholarly vitality) 的知識領域「規範化」以至「正規化」和「形式化」(formalized)。就是出於這種憂慮，本人才會對香港特區政府官方發布有關「批判性思考」的學與教作出「批判性」的評核，其目的旨在引起討論，使「批判思考」這個公民與社會教育的重要教學理念，不至過分「規範化」，並給予它應有的學理活力及「批判性」(criticality)。

在香港特區政府教育局發布的教材套內所採用有關「批判思考」的定義，基本上採用了心理學方面的版本，特別是美國心理學學會 (American Psychological Association) 前主席 Diane Halpern 的有關理念 (Halpern, 2003, 2007)。根據教材套節錄有關 Halpern 對「批判思考」的理解，「對於批判性思考的定義，專家的意見卻是頗為一致。在幾篇近年的評論中，可以見到一些共通的理念。……就批判性思考所包括的技能而言，並無重大分歧」(顧伊麗等，2009，頁 2)。

但據本人理解，在美國有關以「批判思考」作教學理念的討論，並不局限於心理學範疇；事實上，「批判思考」在教育哲學範疇的討論就更廣泛及具爭議。就如部分學者指出，雖然在心理學與哲學範疇，均對「批判思考」及思考方式培訓各有著述，但兩者之間就明顯存在着分歧 (Benderson, 1990; Fasko, 2003; Lewis & Smith, 1993)：前者從研究「解難」(problem solving) 策略及認知過程出發，故較着重思考的技能與策略；後者則從邏輯思考反思，特別是從「非形式邏輯」(informal logic) 領域出發，故較注重對思考、理智的基礎進行反思 (reflection)。

除了在不同學術範疇上的分歧，綜觀有關「批判思考」在教育及教學領域的發展，可以看到的並不是一片共識或「無重大分歧」的景象，相反卻充滿爭議。下文以「批判思考」為一教學領域，從其內在 (intrinsic) 的爭議入手，以省覽當中的爭議。

「批判思考」教學的內在批判

在美國的教育界，把「批判思考」視作教育及教學理念，源於教育哲學者 John Dewey 在 20 世紀 30 年代提出的「反思思考」(reflective thinking) (Dewey, 1933, 1938)。然而，近代在美國有關「批判思考」在教育領域的討論，每每追溯到教育哲學家 Robert Ennis 在 1962 年發表的〈批判思考的概念〉(A Concept of Critical Thinking) 一文 (Ennis, 1962)。Ennis 在文中把「批判思考」界定為「對陳述句子的正確評核」(a correct assessing of statement) (p. 81)。據此，Ennis 更把「批判思考」概念化 (conceptualize) 為 3 個度向 (dimensions)、12 個面向 (aspects) 及數十個層次的指標。繼後，Ennis 更發展出兩套標準化的測量工具 (Ennis & Millman, 1982) 以測量「批判思考」水平，並編製出「批判思考傾向與能力分類表」(A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities) (Ennis, 1987)。

事實上，20 世紀 80 年代初，美國新保守主義抬頭，其中《危機中的民族》（*A Nation at Risk*）（National Commission on Excellence in Education, 1983）一書大肆抨擊 60、70 年代美國盛行的進步教育（progressive education），並對美國學童學能每況愈下及趨向「平庸化」的趨勢提出警告。美國教育界開始關注「批判思考」的教學與評核，其中更有第四個 R 的提倡，即在強調三個 R（Reading, (W)riting 及 (A)rithmetic）以外的理智思考（Reasoning）（Siegel, 1988, p. 8）。在具體教育政策上，最為矚目的莫過於美國加州州立大學系統（California State University College System）在 1980 年發出的行政指令，規定系統內的大學畢業生必須修畢「批判思考」課程（Johnson, 1992; Lazere, 1992）。結果，自 80 年代初，有關「批判思考」教學的課本、教材及學術著作就大量湧現，但隨之而來的就是學術界中有關「批判思考」的爭議。

首先，環繞着 Ennis 在 1962 年提出的「對陳述句子的正確評核」的「批判思考」概念，衍生出的重要爭議就是「批判思考」教學是否只屬「技能為本」（skill-based）的培訓。學者每每批評 Ennis 的「批判思考」定義為「純技能的構想」（pure skills conception）（Siegel, 1988, p. 6），認為 Ennis 把「批判思考」只視作「一組零散的技术性能力」（a battery of atomic technical skills）（Paul, 1994, p. 185），以至過分偏重邏輯技能的訓練（Burbules & Berk, 1999; Thayer-Bacon, 2000; Walters, 1994）。雖然 Ennis 在其後編製「批判能力分類表」及標準化測試時就在能力度向外加入了所謂「傾向」（disposition）的度向，並把它再細分成 14 個指標（Ennis, 1987; Ennis & Millman, 1982），然而 Siegel（1988）卻指出，縱使 Ennis 在「批判思考」概念化中加入了「傾向」指標，它本質上仍然是一個着重運用思考技能的概念。「Ennis 的構念其實是一份高度複雜的能力清單，並附上對運用能力傾向的簡單提示。……Ennis 著作中對運用批判思考能力的傾向其實是分析不足（under-analyzed）且照顧不足（under-attended）的」（Siegel, 1988, p. 7）。Siegel（1988）更指出，當 Ennis 把「傾向」度向落實於編製「康奈爾批判思考測試」（*Cornell Critical Thinking Test*）時，結果就得出一套「一面倒專注於對能力作有效測試，而完全沒有對『傾向』加以檢測」的評核工具（p. 8）。

其實，美國學術界將「批判思考」偏重於技能為本，並追求標準化測試工具的編製及應用這一趨向，並非 Ennis 個人所獨創。例如，Ennis 在 1984 年的一篇論文中就指出，當時北美針對「批判思考」就共有「五套可用機器批改（machine-gradable）的測試」（Ennis, 1984, p. 3）。繼後，2003 年，Ennis 在另一篇評論文章中就搜集到 21 套有關「批判思考」的測試工具，其中大部分均以「多項選擇」形式進行測試（Ennis, 2003, Table 14.1）。這種把「批判思考」操作化為標準化邏輯技能測試的趨向，就受到「批判思考」教學領域不少同業的批評，其中 John E. McPeck 的批評是其中的佼佼者。McPeck 的主要批評建基在「批判思考不可以簡化為一些機械化的『解碼』

能力」(McPeck, 1981, p. 131)。他特別針對 Ennis 編製的「康奈爾批判思考測試」,指出:「康奈爾測試的主要缺點就在於它的標準化多項選擇測試形式上,這種測試形式根本就不容許批判思考所必需的綜合而縝密的判斷(comprehensive and circumspect judgments)」(McPeck, 1981, p. 145)。據此,McPeck 呼籲同業切忌把「批判思考」簡化為在固定答案間作機械化的解碼技能操作(McPeck, 1981, p. 149)。此外,近年 Burbules (1993)、Burbules & Berk (1999) 和 Walters (1994) 均重新警剔「批判思考」教育工作者,切忌把「批判思考」簡化為一種注重邏輯解難技能的操練及機械化邏輯主義(mechanical logicism)的應試技巧。

在以上有關「批判思考」中「技能」與「傾向」度向之間的爭議中,同時亦湧現了另一個有關「批判思考」的議題,那就在「批判思考」技能以外,「批判思考」還應包括些甚麼元素。不少學者均不接受 Ennis 所提出的「傾向」度向,並紛紛提出建議,於討論中大大擴闊了「批判思考」理念的內容以至本質。

首先, Richard Paul 在 1982 年的一篇論文¹中就把「批判思考」分成兩種:一種是弱意念(weak sense)的「批判思考」,另一種是強意念(strong sense)的「批判思考」。他指出,若只注重邏輯技能的操練,極可能只培養出弱意念的「批判思考者」,這些批判思考者會運用學到的「判斷聲稱的邏輯準確性」的技巧,以爭辯及維護他們「根深蒂固、未經批判、自我中心及社會中心的思想習慣」(Paul, 1994, p. 184)。相反, Paul 提議的強意念的「批判思考」應以培養一種思維習慣(habit of mind),一種更深入、更全面、更豐富的理智思維(a deeper, more global, richer reasoning),以取代那種零碎、技術性、自我中心的辯論陳述的對錯操練(Paul, 1994, pp. 185–186)。據此,強意念「批判思考」是一種對個人「世界觀」(world view)及「生命方式」(form of life)作宏觀思考(macrological reasoning)的習慣(Paul, 1994, pp. 187–188)。

其次, Harvey Siegel 在《理智思維的教育》(*Educating Reason*)一書中亦指出,「批判思考」教學不單是邏輯技能的培訓,而是要先把「批判思考」放置在「理智」(reason)這個概念框架內理解。他指出:

批判思考者要恰當地受理智所驅使。……批判思考者欣賞和接受理智的重要性及說服力。在審核聲稱、作出判斷、評鑑程序或構想其他方案時,批判思考者會為他的審核、判斷及行動尋求理智的基礎。而尋求理智基礎就是認清並信守原則。(Siegel, 1988, pp. 32–33)

Siegel (1988) 對「批判思考」的定義明顯是把「批判思考」視作教學理念而加以擴大,即它不單是邏輯思考技能的培訓,而且是理智思維(reasoning)的教育。然而,何謂理智或理智思維²呢? Siegel 是採用了 Israel Scheffler 以下的定義:

理智是指服膺於普遍規則或原則。……理智永遠是指對相等的理由給予相等的對待，並在判斷議題時依據個人已服膺的原則。……若我因個人利益而給予理由不同的判斷，或因與個人利益有衝突而放棄個人原則，則我應被判斷為缺乏原則的個人。因此原則、理智與一致性（consistency）三者是連成一起的。（Scheffler, 1973，轉引自 Siegel, 1988, p. 33）

按照「批判思考」是指依循理智作評核這個理解，Siegel（1988）就把「批判思考」劃分為理智評核能力與精神（spirit）兩部分：前者是指能運用原則來作理智評核的能力，而後者則指「一種願意把個人的判斷與行動服膺於原則的態度」（p. 39）。

至此，Richard Paul 及 Harvey Siegel 就把「批判思考」等同邏輯技能培訓的教學，擴展至一種對個人世界觀及生命方式的宏觀及整體的反省（Paul, 1994），及一種服膺於原則、理智、一致性的評核能力及態度（Siegel, 1988）。

除了以上的爭議，20 世紀 80 年代在「批判思考」教學內部的另一個爭議就是「批判思考」教學是跨學科、具普遍性的教學，還是學科內容為本的教學。有關爭議主要源於 John E. McPeck 在 1981 年出版的《批判思考與教育》（*Critical Thinking and Education*）一書。他強調：「思考通常是指思考一些東西（thinking about something）。思考不涉及任何東西，概念上是不可能的」（McPeck, 1981, p. 3）。他更具體指出：

獨立於個別學科，批判思考一詞就無法指謂任何獨特的技能。據此，倡議將批判思考作獨立學科來教授予學生，就根本毫無意義；把批判思考抽離於個別學科，無論在概念上及實踐上都是空無意義的。「我教授批判思考」這句說話，簡直就是毫無意思的，因為根本就沒任何普遍性的技能可以稱為批判思考。（McPeck, 1981, p. 5）

McPeck 的批評，自然在「批判思考」領域內引起極大回響，並掀起激烈的爭論。其中，Ennis、Paul、Norris 堅持「批判思考」是可以跨學科地作普遍技能來教授，而 McPeck 的主張亦得到 Martin、Blatz 等人的支持。至於各方理據的說明，由於篇幅所限，在此不贅。³ 本文對批判思考的討論將以高中通識科為立足點。

綜合以上有關從事「批判思考」教學及研究的學者之間的爭議，「批判思考」教學的內容已遠超對聲稱陳述（statements of claims）作邏輯的對錯評核的技能培訓。一方面，它已超越技能層面的培訓，而拓展至傾向、思想習慣以至批判精神的培養；另一方面，在內容上它亦由對聲稱陳述的評核拓展至對個人信念與行為決定的反省，以至於個人世界觀及生命形式的宏觀反省，及服膺於原則、理智、一致性的態度與精神。把上述的「批判思考」教學理念對照於香港特區政府教育局發布的《「批判性思考能力的學與教」教材套（高中）》（顧伊麗等，2009）內所認許的「批判思考」教學內容，不難發現，教材套所提倡的「批判思考」學與教理念存在着以下的不足

之處：（1）「批判思考」並非一「頗為一致」和「無重大分歧」的教學理念；（2）教材套所提供的「批判思考」理念只單方面強調「能力」，並未有顧及其他思考度向，如傾向、思維習慣與精神；（3）就能力而言，教材套亦只強調邏輯操作的能力，而未有顧及其他思考能力，例如 Paul（1994）提出的「世界觀的反省」及 Siegel（1988）提倡的「理智」為本的思考。以上只是從「批判思考」教學領域內在的視域評鑑而得出的意見，下一節將從外在評鑑的視域進一步分析。

「批判思考」教學的外在批判

視「批判思考」為教學以至教育理念，除了在從事「批判思考」教育工作者之間引起爭議外，另一個重要的爭議領域，就是在公民教育及社會教育領域內，其他教學視域對「批判思考」教學的批判，當中最重要的是來自「批判素養」（critical literacy）與「批判教學法」（critical pedagogy）教育視域的批判。⁴

在教育領域（特別是在社會教育及公民教育領域）內，「批判素養」與「批判教學法」可以說是近三十年來擴展迅速及日形重要的一個領域。雖然兩者各有不同專注的著作，但它們之間卻有很多共同的課題、概念與理論基礎。例如，它們均把其社會理論基礎歸結到德國法蘭克福學派的「批判理論」；在教學理論上它們更一致地追溯到 20 世紀 70 年代出版、由巴西教育家 Paulo Freire 所著的《受壓迫者教學法》（*Pedagogy of the Oppressed*）（Freire, 1972）。而且有關學者對「批判思考」教學的批判，在論點上亦有明顯的相同之處。據此，下文的分析將着眼於兩個領域對「批判思考」批判的共同點，而不會詳加區分兩者。

首先，「批判素養」學者每把「批判素養」教學理念追溯到巴西教育家 20 世紀 50、60 年代在巴西推行的農民識字教育經驗（Freire, 1972, 1973）。Freire 指出，識字或「文字素養」（literacy）⁵的掌握並不單指認識並掌握「文字」（word），而是同時認識並掌握個人身處的「世界」（world）。他聲稱：

若我們把閱讀文字與閱讀世界割裂開，我們就根本上不可能進行文字素養工作或理解文字素養。當我們閱讀文字，並學習書寫文字以備日後再閱讀之前，我們必須先學習書寫世界（write the world），即是要有改變世界及觸動世界的經驗。（Freire & Macedo, 1987, p. 49）

Freire 這種把「文字素養」理解為不單是閱讀與書寫文字，亦是閱讀與書寫世界的視域（Freire & Macedo, 1987），就成為「批判素養」教學及研究的起點。因此，亦啟發「文字素養」教學研究者重新界定「文字素養」，其中 Green（1988）、Lankshear & Knobel（2003）等學者就把「文字素養」劃分為三個層次：⁶

1. 操作素養 (operational literacy) —— 這是指對特定語言系統或媒介的掌握及熟練程度。例如，閱讀的操作素養就是指能夠把文字進行「解碼」(decode)，取得有關文字媒介所「標示」(represent)的現實現象；而書寫的操作素養就是指能夠把現實的現象進行「編碼」(encode)成為文字以至文本(text)，而加以保存。簡言之，操作素養就是指對特定媒介進行「解碼」與「編碼」操作上的掌握。
2. 文化素養 (cultural literacy) —— 這是指對語言系統或媒介系統背後的「意義系統的掌握能力」(Green, 1988, p. 160)。具體而言，是指對媒介的掌握不單能理解媒介所「標示」的現象，而且能理解媒介所「凸顯」(signify)的意義(meaning)。因此，這一層次的素養已不單是簡單的「編碼」與「解碼」操作的掌握，而是把個別媒介(文字、文本等)放置在特別的文化脈絡(意義系統脈絡)內，以「闡釋」(interpret)其所「凸顯」的意義。換言之，這一層次的學習已非簡單的「文字學習」，而是一種「文化學習」以至一種「文化的濡化」(enculturation)過程(Green, 1988, p. 161)。
3. 批判素養 —— 建基於「文化素養」之上，「批判素養」就要求進一步對特定意義系統及文化脈絡進行理解。從「批判理論」及建構主義(Kincheloe, 2005)視域出發，「批判素養」學者指出，文化系統與脈絡均不是客觀、中立和絕對普遍的存在，而是「社會建構的現象」(Berger & Luckmann, 1967)。這種建構出來的文化現象，每每體現了特定的權力關係(hypostatized power relation)，並凝固成特定的意識形態(frozen ideological relation)(Habermas, 1971, p. 310)，合理化並再生產了(legitimation and reproduction)特定的社經、政治制度(Habermas, 1971, 1979)。因此，「批判素養」就是指，能夠洞悉特定文化系統背後的合理化基礎(legitimation bases)。這就是 Paulo Freire 所謂的不單閱讀文字，而且閱讀世界的意思。再者，按 Paulo Freire 的定義，文字素養亦包括書寫文字，繼而書寫世界的意思；據此，「批判素養」學者就指出，「批判素養」的另一層含義就是在洞悉文化系統背後的合理化基礎以後，應要改變有關的合理基礎，使它更完善、更合理、更公平。

承接着上述「批判素養」的教學理念，「批判教學法」進一步指出，「社會建構」的本質及「合理化及再生產」的功能，不單存在於「文字素養」之內，還蘊含在：

(1) 教學法及學校教育過程，(2) 師生的教與學關係，及(3) 教學內容的界定及課程設計與實施。據此，大致上說，「批判教學法」更全面地把「批判理論」的視域應用到教學領域內。由於篇幅所限，本文不可能在此詳述「批判教學法」學者在這三方面的論述，只會對該三方面簡述如下：

1. 教學內容 —— 這方面的理論與研究發展可以說是「批判教學法」視域中最早發展的度向，它可追溯到英國教育社會學者在 1970 年的「不列顛社會學年會」上發表

的一系列論文。⁷ 其中，Basil Bernstein 就指出，「一個社會如何選擇、分類、分配、傳遞與評鑑它認為是公共、有教育意義的知識，反映了該社會的權力分配與社會控制的原則」（Bernstein, 1971, p. 47）。這個衍生自知識社會學傳統的視域，開創了其後課程社會學研究的範圍，而其中 Michael Apple、Henry Giroux 等課程社會學者的著作（Apple, 1979, 1982, 1996, 1999; Aronowitz & Giroux, 1986, 1991; Giroux, 1981, 1983），更成為「批判教學法」學者的主要參考。據此，「批判教學法」對教學內容的關注就在於：揭示特定教學內容的「社會建構」本質及其「合理化與再生產」社會權力建制功能，並批判特定教學內容對非主流文化群組的「邊沿化」、「壓迫」、「緘默」作用。這亦正是 Freire（1972）在《受壓迫者教學法》中所謂在受壓迫者中製造「緘默的文化」（the culture of silence）的意思。

2. 教與學關係——在「批判教學法」視域中，有關師生教與學關係的探討亦可追溯到 Freire（1972）在《受壓迫者教學法》中的「庫存概念的教育」（the banking concept of education）。它意指在傳統學校教育中，教師給界定為存款者，而學生是接受存款者。在這種教與學的關係中，教師是主動存放「款項」（即知識）者，「期間學生只能耐心地接受、牢記並複述。……學生疏離得像奴隸般……只能接受自己的無知」（Freire, 1972, p. 46）。但 Freire 倡導的教學法是，在師生對等的對話中，學生獲得鼓勵去積極「書寫自己的文字」以至「書寫自己的世界」；而在過程中學生得以從「身處的」及「身陷的」脈絡（situated and submerged contexts）中解放出來。這稱為解放教學法（pedagogy for liberation）（Shor & Freire, 1987；亦見 Shor, 1992），它先後在婦權主義及後殖民主義研究中獲廣泛應用，以之為重新界定以至確立婦女及後殖民化民族的身分與地位的重要途徑。⁸
3. 教學法——「批判教學法」對教學法本身的定義，隨着近年有關「批判教學法」著作的湧現及流行，難免使人眼花繚亂。在此，本人只想重申 Freire（1972）的「提問教育」（problem-posing education）這重要概念（pp. 52–59）。「提問教育」是 Freire 針對「庫存教育」（banking education）而提出的教育及教學概念。「提問教育」的起點是強調「人是有意識的存在（conscious beings）」，而其意識不單是「對身處世界的意識」，亦是「對本身意識的意識」（pp. 52–53），這個意識的概念亦正好回應「批判素養」的「書寫文字」、「書寫世界」以至「書寫書寫者本身」（write the writer）的理念。換言之，透過閱讀、書寫及反省，個人可以「提問」，可以向「世界」提問，向個人所處的境況提問，以至向個人的身分認同與意識提問。據此，「庫存教育」概念中的教師與學生的那種存款者與接受存款者的疏離角色及相互關係，亦必須重新界定。這就帶出 Freire 另一重要理念：「對話關係」（dialogical relations）。通過對話，師生的垂直權力關係

就不再存在。在對話過程中，「建基於『權威』的爭辯理據就不再有效，……權威必須是站在自由的一面，而不是在它的對立面」（Freire, 1972, p. 53）。

換言之，教與學是在自由、不受約制的情境下進行，這亦正好照應着「批判理論」學者 Jürgen Habermas 所主張的「溝通理性」下的語境。⁹ 在這種「對話關係」中，教師與學生都處於一種可以相互提問、相互反省、相互協作的關係。在過程中，師生對「認知客體」（cognizable objects）就得以建構及再建構；換言之，「提問教育」是個「不斷揭示現實」（constant unveiling the reality）的學習過程，繼而盡力「對有關現實作出批判性干預」（critical intervention in reality）（Freire, 1972, p. 54）。結果，「提問教育」成就「自由的實踐」（the practice of freedom），「在提問教育中，人得以發展其力量，一種批判地感知其存在境況的力量；他能夠洞悉他身處的世界並非一靜態的現實，而是一正在改變中的過程」（Freire, 1972, p. 56）。繼而，透過「提問教育」，「人亦得以明確他自身亦是一蛻變中的過程（the process of becoming）——一種未完成的存在（unfinished, uncompleted beings）」（Freire, 1972, pp. 56–57）。最後，更宏觀而言，「提問教育」不單是一種師生對話的教學，更可以是社群之間的互相提問與對話，亦可視為一種建基在人本（humanity）、協作（fellowship）及團結（solidarity）的探究運動（movement of inquiry）；在過程中，人類就有希望從各種壓迫性境況中「爭取解放」（fight for their emancipation）（Freire, 1972, p. 58）。Freire 這種解放的願景亦正好照應了 Jürgen Habermas 所提出「批判社會科學」（critical social science）所追求的「自由、解放」的知識建構旨趣。¹⁰

根據以上對「批判素養」與「批判教學法」的理解，可以進一步說明這些「批判教學論」者（概指「批判素養」與「批判教學法」學者）對「批判思考」的批判。

首先，「批判教學論」者對「批判思考」教學的最根本批判就是認為，「批判思考」教學抽象化地把人的思考視為一可以「去脈絡化」（decontextualized）及「去紮根性」（disembedded）的純邏輯操作及／或純理智運用的人類活動。相反，「批判教學論」者卻秉承法蘭克福學派的「批判理論」（以至馬克思理論）傳統，強調人類思考、研究、理論活動所蘊含的歷史性（historicity）及脈絡性（contextuality）；這就正如法蘭克福學派始創人之一的 Max Horkheimer 對德國哲學家康德（Immanuel Kant）的「理智」及「超越性自我」（transcendental self）理念所作的批判。Horkheimer 指出：

是人在思考，而不是「自我」（ego）或「理智」（reason）一些抽象的所謂本質在思考；永遠是一些生活在特定歷史時代的人類在思考。（Horkheimer, 1968, p. 145，轉引自 Hoy & McCarthy, 1995, p. 9）

因此，對「批判理論」學者而言，理智的批判不能單停留在純粹邏輯實證方法學上的批判，而必須進一步批判理智的「不純粹性」（impurity），即可能因所處的歷史及社會脈絡而對理智產生扭曲（distortion）。同理，另一法蘭克福學派代表人物 Jürgen Habermas 亦與另一德國哲學家 Hans-Georg Gadamer 於二次大戰後，在詮釋學（Hermeneutics）的方法學上展開著名的辯論。其中 Habermas 對 Gadamer 所提出一種追求詮釋學中的「普世性」（universality），同樣提出質疑，並指出人類語言行動及議論（discourse）本身可能蘊含的意識形態的性質，受到所處歷史、脈絡的扭曲，故強調必須對人類語言行動及議論作意識形態的批判（critique of ideology）。¹¹ 據此不難理解，「批判教學論」秉承「批判理論」的視域，自然對「批判思考」教學的一種「去脈絡化」的純邏輯操作教學加以嚴厲批判，¹² 並提出把思考所涉及的脈絡性及歷史性重新注入「批判思考」中。

其次，「批判教學論」又指出，「批判思考」教學亦抽象地把思考者視為一「去體現化」（disembodied）及「去利益」（disinterested）的個體，只會機械化地依循邏輯操作以評核陳述句、信念或行動是否「正確」。針對「批判思考」這種對思考者的一種「去主體化」（desubjectification）（Walters, 1994）的處理；「批判教學論」者就提出，把思考主體（the thinking subject）重新注入「批判思考」教學中去。一方面，根據「批判理論」代表人物 Jürgen Habermas 的「知識建構旨趣」（knowledge-constitutive interests）理論，人類在探究及建構知識的過程中，每每受到所「紮根」（rooted）的特殊存在境況，特別是從中衍生的根本生存問題所影響（Habermas, 1971, p. 196），而產生不同的「知識建構旨趣」。據 Habermas 的分析，人類的知識建構旨趣可歸納為三種：技術－控制（technical-control）、實踐－理解（practical-understanding）、批判－自由（critical-liberty）（Habermas, 1971）。依此，有「批判教學論」者指出，「批判思考」教學不單沒有意識到知識建構（包括思考）本身的利益蘊含（interest implicating）本質，更不自覺地依循邏輯實證主義（logical-positivism）以至心理學中的行為主義（behaviorism）與心理測量主義（psychometricism），單度向地（one-dimensionally）強調「技術－控制」旨趣，而力求製造愈來愈精準的「批判思考」能力測試工具，完全漠視思考以至建構知識的「實踐－理解」與「批判－自由」兩種旨趣。

另一方面，亦因「批判思考」教學對「實踐－理解」及「批判－自由」這兩種旨趣的忽略，不少婦權主義、後殖民主義及馬克思主義學者均指出「批判思考」教學「去主體化」的缺失。因此，這些學者強調，思考者應從「關係的自我」（relational self）、「處境內的自我」（situated self）及「體現的自我」（embodied self）的角度去理解，並力求從身處的關係與處境對思考者自身作反思（Clinchy, 1994; Elbow, 1994; Gallo, 1994; Kaplan, 1994; Thayer-Bacon, 2000）。繼而，他們提出，在「批判思考」中

應加入例如「關懷」(care)或「認許」(recognition)等關係性的度向(relational dimensions)。¹³

最後，除了思考過程的脈絡性與歷史性，以及思考者本身的主體性與利益這兩方面，「批判教學論」者更對「批判思考」有關思考對象的假定提出批判。就「批判思考」教學而言，思考的對象以至知識探究的客體，均被視為客觀存在的現實；因此，當思考當中的因果關係時，重點就只在於因與果、前提與結論之間的邏輯推論確定性，而因與果、前提與結論的經驗真實性均被視作已預設的事實(given facts)而不會予以質疑。但對「批判教學論」及「批判理論」者而言，思考及探究的對象(包括社會現象與現實)，其客觀及中立性均必須加以質疑，這才是「批判理論」的核心課題。特別是在社會教育與公民教育領域內所探討的社會議題、政治現象與公民權責關係，它們本質上就是「社會建構的現象」，每每如前所述體現了特定的權力關係，凝固了特定的意識形態，並合理化了特定的體系性扭曲、不公平與不合理現象，因此必須加以批判。再者，根據 Paulo Freire 的理念，對這些社會與政治現實的扭曲的批判，更不應只停留在思考、語言、文字上的批判，而必須透過行動予以觸動、「改寫」以至改革有關的現象。這亦正是社會教育及公民教育中所強調的社會行動、政治參與，以完善、改進與改革社會、政治體制。

「批判思考」教學的重構

本文從香港特區高中新開設的通識教育科中的「批判性思考」教學設計出發，把「批判思考」放置在社會教育和公民教育的領域內，以檢視「批判思考」教學的意義。綜觀以上有關「批判思考」教學內部的爭議，以及其他教學視域——包括「批判素養」與「批判教學法」——對它的外部批判，不難察覺，亦正如 Burbules (1993) 所指出，箇中的爭議主要是在「批判」一詞在定義上的分歧。事實上，以上的討論已呈現了對「批判性」(criticality)一詞不同層次的理解。據此，本人將在本節嘗試把不同的意義加以整理，以期得出在社會教育、公民教育及特別是香港特區高中通識科內，更全面綜合的「批判思考」教學架構。

在這個架構中，「批判思考」教學可劃分為以下五個層次：¹⁴

1. 思考的評鑑——「批判性」對美國「批判思考」教學論者如 Ennis 及 Halpern (亦可包括 Paul、McPeck 及 Siegel) 而言，就是評鑑或評核 (evaluation or assessment) 的意思。據此，「批判思考」被理解為對思考結果如辯論聲稱的陳述 (statements of argumentative claims) 以至信念與行動的邏輯真確性的評核。因此，「批判思考」教學就是邏輯或理智思考的訓練。

2. 思考的脈絡性及歷史性的批判——「批判性」對「批判教學論」者（秉承自「批判理論」）而言，其中一個意義就是對思考與探究過程所涉及的脈絡性及歷史性加以反省與批判。從這個層次出發，「批判思考」在社會教育、公民教育，以及更具體的香港特區高中通識科的教學上，就應考察其中處理的課題或議題是在怎樣的一種歷史、政經、文化脈絡下所產生，從而反思有關議題為何會被界定以至建構成現存的「議論」形態；最後，就是要批判在現存的「議論」形態下，哪些群體的聲音取得主導以至支配地位，哪些群體的聲音被「邊緣化」、「壓抑」、「緘默」。
3. 思考主體及其處境的批判——據「批判教學論」者的理解，「批判性」的另一個意義，就是對思考者的主體性及其所身陷的處境加以反思與批判。從這個層次出發，「批判思考」在社會教育、公民教育及通識教育領域內的意義，就是對公民、社群成員自身所處的境況加以反思，特別是反思從他們所處境況而衍生的利益對他們的思考及建構出來的知識的影響：一方面可以是限制及壓抑其思考及反省，而另一方面可以是提升其意識、解放其思想。
4. 思考對象及現象的批判——「批判性」的第四種意義就是對思考對象及現象加以反思與批判。不論是社會教育、公民教育以至香港特區高中通識科，學生所思考及探討的現象及議題，每每多是特定時空的社會現象及／或政治現實。這些社會現實根本不可能是客觀、中立、恆久不變的現象；再者，它更體現了特定的權力關係，凝固了特定的意識形態，並合理化了一些體系內的扭曲。據此，社會教育、公民教育及通識教育中的「批判思考」教學，必不可能只教導學生停留在社會現象間的表面因果關係及邏輯推理的思考技能，而必須更深入地協助他們對社會現象可能蘊含的不公平或不合理因素作出反省及批判。
5. 「改寫」及改進社會的批判實踐——「批判性」的最後一種意義，根據 Paulo Freire 的解放教育理念，就是經過以上四種「批判思考」以後，「批判教學論」者就有責任協助學生透過社會參與和實踐，從特定歷史脈絡、個人境況及社會現實中，努力解放出來，爭取更大的自由與自主。例如在社會教育，就是培養學生透過批判性社會實踐，身體力行地改進社會上的不合理與不公平現象；而在公民教育，則是培養學生透過批判性實踐，使國家與公民的權利和義務關係能建基於更公平、更理智的基礎之上。

香港特區高中開設通識教育科，確實是為「批判思考」教學、議題探究教學取向、以至社會及公民教育創造了寶貴的實踐空間，香港教育工作者有必要珍惜及好好運用。香港特區政府教育局委託三位學者所製作的《「批判性思考能力的學與教」教材套（高中）》，無可否認是個良好的開端，但為避免「批判思考」教學流於機械化邏輯操作的能力訓練，甚至發展為標準化的測試工具，而無法實現上述多層次

「批判思考」的教學理念，本人才會作出以上論述，其目的只在引發更多對「批判思考」教學的批判思考。

註釋

1. Paul 的論文 “Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis” 原發表於 1982 年。本文參考的是 1994 年修訂及轉載於 *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking* 一書內的版本（見 Paul, 1994）。
2. Reason 一字在英語中可作名詞或動詞用，本文裏 reason 作名詞用時並不是指「理由」這常用的意思，而是意謂理智。本文裏 reason 作動詞用時則譯作理智思維，以識別於一般的思考（thinking）。
3. 有關爭議，可參考 McPeck（1990）和 Norris（1992）兩本論文集。
4. 有關著作主要包括：Burbules（1993）、Burbules & Berk（1999）、Gallo（1994）、Giroux（1994）、Kaplan（1994）、Kincheloe（2000）、Langsdorf（1994）、Missimer（1994）、Mulcahy（2008）、Phelan & Garrison（1994）、Walters（1994）、Warren（1994）。
5. Literacy 一詞原意是指識字及懂得使用文字的狀態或水平，但近年在教育研究中已把它應用到概指對特定知識領域通曉的水平，因而有 computer literacy、information-technology literacy、political literacy 及 citizenship literacy 等，而有關名詞的中譯均用上「素養」。為與原本「識字」水平分開，本文把原本 literacy 一字意譯作「文字素養」。
6. Green（1988）及 Lankshear & Knobel（2003）把三種素養視為三種度向，但本人覺得更可把這三種素養視作三個層次來理解。
7. 有關論文其後就結集成論文集（Young, 1971）。
8. 有關著作，婦權主義有：Hernández（1997）、Luke & Gore（1992）、Middleton（1993）、Paechter（1998）、Perumal（2007）、Shapiro（1999）；後殖民主義有：Cavell（1997）、Giroux（1993）、Janmohamed（1994）、Kanu（2006）、Mostern（1994）、Trend（1994）。
9. 有關討論見 Habermas（1979, 1984, 1987）。由於篇幅所限，在此不贅。
10. 有關討論見 Habermas（1971）。由於篇幅所限，在此不贅。
11. 有關爭論的文獻參考，可參看 Ricoeur（1981），尾註 1。有關爭論的紀要與評述，可參考 How（1995）、Ricoeur（1981）。
12. 有關批判，可參考：Burbules（1993）、Burbules & Berk（1999）、Kaplan（1994）、Kincheloe（2000）、Thayer-Bacon（2000）及 Walters（1994）。
13. 有關「關懷」度向的教學，主要源自 Noddings（1992）從婦權主義視域出發而建構的教育理論；而「認許」度向的教學，則主要源自 Charles Taylor 及 Amy Gutmann「多元文化主義」視域的教育著述（Taylor, 1994）。
14. 必須強調，文中提出的批判思考的各個層次，並非相互排斥及取替，而是相互有所重疊及補充；更重要的是，這五個層次的批判思考並非包含了批判的整體，它只是一種觀點，以供討論及批判。

參考文獻

- 課程發展議會 (2001)。《學會學習——課程發展路向》。2010年3月15日擷取自網頁：
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=2877>
- 課程發展議會、香港考試及評核局 (2004)。《新高中課程核心及選修科目架構建議：諮詢初稿》。香港：教育統籌局。
- 課程發展議會、香港考試及評核局 (2007)。《通識教育科課程及評估指引(中四至中六)》。香港：政府物流服務署。
- 顧伊麗、侯傑泰、何德芳 (2009)。《「批判性思考能力的學與教」教材套(高中)》。香港：教育局課程發展處個人、社會及人文教育組。
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York, NY: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1999). *Power, meaning, and identity: Essays in critical educational studies*. New York, NY: Peter Lang.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1986). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Benderson, A. (1990). Critical thinking: Critical issues. *Focus*, 24, 1–20.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47–69). London, England: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham, MD: Taylor & Francis.
- Burbules, N. C. (1993). Rethinking rationality: On learning to be reasonable. In A. Thompson (Ed.), *Philosophy of education: Proceedings of the forty-ninth annual meeting of the Philosophy of Education Society*. Retrieved March 15, 2010, from http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BURBULES.HTM
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45–65). New York, NY: Routledge.

- Cavell, R. (1997). Transvestic sites: Postcolonialism, pedagogy, and politics. In L. G. Roman & L. Eyre (Eds.), *Dangerous territories: Struggles for difference and equality in education* (pp. 99–112). New York, NY: Routledge.
- Clinchy, B. M. (1994). On critical thinking and connected knowing. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 33–42). Albany, NY: State University of New York Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). Boston, MA: Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Elbow, P. (1994). Teaching two kinds of thinking by teaching writing. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 25–31). Albany, NY: State University of New York Press.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111.
- Ennis, R. H. (1984). Problems in testing informal logic/critical thinking/reasoning ability. *Informal Logic*, 6(1), 3–9.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). New York, NY: Freeman.
- Ennis, R. H. (2003). Critical thinking assessment. In D. Fasko, Jr. (Ed.), *Critical thinking and reasoning: Current research, theory, and practice* (pp. 293–313). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ennis, R. H., & Millman, J. (1982). *Cornell critical thinking test, level X and level Z*. Champaign, IL: Illinois Thinking Project.
- Fasko, D., Jr. (2003). Critical thinking: Origins, historical development future directions. In D. Fasko, Jr. (Ed.), *Critical thinking and reasoning: Current research, theory, and practice* (pp. 3–20). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Harmondsworth, England: Penguin.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury Press.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gallo, D. (1994). Educating for empathy, reason, and imagination. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 43–60). Albany, NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press; London, England: Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

- Giroux, H. A. (1993). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 177–188). London, England; New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. A. (1994). Toward a pedagogy of critical thinking. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 199–204). Albany, NY: State University of New York Press.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156–179.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge, England: Polity Press.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. In R. J. Sternberg, H. J. Roediger, III, & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1–14). Cambridge, England; New York, NY: Cambridge University Press.
- Hernández, A. (1997). *Pedagogy, democracy, and feminism: Rethinking the public sphere*. Albany, NY: State University of New York Press.
- How, A. (1995). *The Habermas-Gadamer debate and the nature of the social: Back to bedrock*. Aldershot, England: Avebury.
- Hoy, D. C., & McCarthy, T. (1995). *Critical theory*. Oxford, England: Blackwell.
- Janmohamed, A. R. (1994). Some implications of Paulo Freire's border pedagogy. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies* (pp. 242–252). New York, NY; London, England: Routledge.
- Johnson, R. H. (1992). Critical reasoning and informal logic. In R. A. Talaska (Ed.), *Critical reasoning in contemporary culture* (pp. 69–88). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kanu, Y. (Ed.). (2006). *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations*. Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press.
- Kaplan, L. D. (1994). Teaching intellectual autonomy: The failure of the critical thinking movement. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 205–220). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kincheloe, J. L. (2000). Making critical thinking critical. In D. Weil & H. K. Anderson (Eds.), *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice* (pp. 23–40). New York, NY: Peter Lang.

- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism primer*. New York, NY: Peter Lang.
- Langsdorf, L. (1994). Is critical thinking a technique, or a means of enlightenment? In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 233–256). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lazere, D. (1992). Cultural literacy and critical literacy. In R. A. Talaska (Ed.), *Critical reasoning in contemporary culture* (pp. 51–66). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.
- Luke, C., & Gore, J. (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York, NY: St. Martin's Press.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking: Dialogue and dialectic*. New York, NY; London, England: Routledge.
- Middleton, S. (1993). *Educating feminists: Life histories and pedagogy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Missimer, C. (1994). Why two heads are better than one: Philosophical and pedagogical implications of a social view of critical thinking. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 119–133). Albany, NY: State University of New York Press.
- Mostern, K. (1994). Decolonization as learning: Practice and pedagogy in Frantz Fanon's revolutionary narrative. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies* (pp. 253–272). New York, NY; London, England: Routledge.
- Mulcahy, C. M. (2008). The tangled web we weave: Critical literacy and critical thinking. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical literacy as resistance: Teaching for social justice across the secondary curriculum* (pp. 15–27). New York, NY: Peter Lang.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Author.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Norris, S. P. (Ed.). (1992). *The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal*. New York, NY: Teachers College Press.
- Paechter, C. F. (1998). *Educating the other: Gender, power, and schooling*. London, England; Washington, DC: Falmer Press.
- Paul, R. W. (1994). Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 181–197). Albany, NY: State University of New York Press.

- Perumal, J. (2007). *Identity, diversity and teaching for social justice*. Bern, Switzerland; New York, NY: Peter Lang.
- Phelan, A. M., & Garrison, J. W. (1994). Toward a gender-sensitive ideal of critical thinking: A feminist poetic. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 81–97). Albany, NY: State University of New York Press.
- Ricoeur, P. (1981). Hermeneutics and the critique of ideology. In P. Ricoeur, *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation* (pp. 63–100). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Shapiro, S. B. (1999). *Pedagogy and the politics of the body: A critical praxis*. New York, NY: Garland.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York, NY: Routledge.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Thayer-Bacon, B. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. New York, NY: Teachers College Press.
- Trend, D. (1994). Nationalities, pedagogies, and media. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies* (pp. 227–241). New York, NY; London, England: Routledge.
- Walters, K. S. (1994). Introduction: Beyond logicism in critical thinking. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 1–22). Albany, NY: State University of New York Press.
- Warren, T. H. (1994). Critical thinking beyond reasoning: Restoring virtue to thought. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 221–231). Albany, NY: State University of New York Press.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London, England: Collier-Macmillan.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London, England: Routledge.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London, England; New York, NY: Routledge.

**Critique of Critical Thinking: Controversy in the Instructional Practice on
Liberal Studies in Hong Kong Senior Secondary Curriculum**

Wing-Kwong TSANG

Abstract

Critical thinking has been identified as one of the core generic skills in the curriculum reform of the Hong Kong educational system for the new millennium. It has also been stipulated as the essential constituent for the core subject Liberal Studies in the New Senior Secondary Curriculum. In 2009, the Hong Kong Education Bureau has issued an instructional package to specify the definition and substances of the concept. In this article, this official version of the understanding of the concept will be assessed. With reference to the literature of critical thinking, critical literacy and critical pedagogy, this article will show that the official definition of critical thinking has neglected some significant aspects in the discourse of critical thinking teaching and most of the essential features of the notion of criticality. Accordingly, the article will propose a more comprehensive framework for understanding the idea of critical thinking.

Keywords: Liberal Studies; critical thinking; critical literacy; critical pedagogy; critical theory