

以项目写作促进英专学生思辨能力培养的实证研究*

湖南大学 夏赛辉

摘要:通过一学期的项目写作教学实验,问卷调查结果显示:项目写作教学比传统写作教学更能促进英专学生思辨能力发展;学生写作实践中的思辨意识和实际运用能力均有提高;项目写作各项活动均有助于思辨能力发展,但作用大小有别。本文认为项目写作中较长的时间跨度、小组协作学习的方式以及全新的师生角色定位等鲜明特点是促成思辨能力发展的关键因素;充分利用上述理念和特点改革英专写作教学乃至英语教学模式具有广阔前景。

关键词:英语专业;项目写作;思辨能力

作者简介:副教授,博士,研究方向为应用语言学。电子邮箱: xiasaihui@hnu.edu.cn

1 引言

长期以来,我国外语专业教学存在着重语言技能训练轻思辨能力培养的倾向,课程的思辨含量低,以致外语专业学生思辨能力薄弱(黄源深,1998,2010;孙有中等,2011)。这一问题正引起外语界的重视。随着我国高校英语专业新一轮教改的展开,重视学生思辨能力的培养渐成共识,如何培养也成为亟待解决的课题(如孙有中等,2011;文秋芳、周燕,2006)。探索学生思辨能力培养的途径,既要澄清思辨概念本身,更应结合外语专业教学现状与特点有意识地将思辨任务和训练融合到部分课型中。现有研究多集中于思辨概念的界定和思辨能力的测量等理论研究上,少有通过改革具体课程有效提高外语专业学生思辨能力的个案研究(李莉文,2011)。本研究正是试图通过在英专写作课程中引入项目写作任务来探索思辨能力培养的可能途径。

2 文献回顾

2.1 何为思辨

思辨不是一个新概念。《礼记·中庸》第19章就有“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”的说法。在以分析见长的西方哲学思想传统中，思辨更是一个基本概念和方法。关于思辨一般意义上的界定，读者可参考法乔恩(Facione, 1990)、保罗与埃尔德(Paul & Elder, 2006)、林崇德(2006)及文秋芳(2008)等文献。本文采纳德尔斐(Delphi)项目组所下定义：“思辨是有目的的、自我调整的判断。这种判断的结果表现为阐释、分析、评判、推断以及对做出判断所依据的论据、概念、方法、标准或情境的说明。”(Facione, 1990)

思辨能力是一个多维度概念，包括一系列认知技能和多项情感特质(affective dispositions)。其中，认知技能包括阐释、分析、评判、推断、解释和自我调整能力(Facione, 1990)，有清晰性、相关性、逻辑性、深度、广度等10条评价标准(Paul & Elder, 2006)。情感特质可总结为质疑的勇气、公正的态度、谦逊的品格、以理服人的信念、坚忍不拔的品质和换位思考的情商等(韩少杰、王小英, 2009)。

研究显示，不经过专门系统的训练，一般情况下，学生难以自行发展出思辨能力(Paul & Elder, 2012)。通过课程教学来提高思辨能力有两种途径：开设专门的思辨课程或将思辨教学与学科教学相结合。目前大多数研究者的共识是，单凭一门思辨课程不足以提高学生的思辨能力，只有将思辨融入到各门课程教学中方可全面提高其思辨能力(岳晓东, 2000)。

2.2 思辨与英语写作

在英专各门课程中，写作是培养学生思辨能力最有效的课程之一(Beau, 1996: 5; 孙有中等, 2011)。写作过程即思辨过程。从选题、构思、成文到修改，各个环节都涉及复杂的思辨过程。例如，选题需要筛选、比较和评判备择文题；构思需要多角度、多层次地分析论点；成文需要清晰阐释论点并厘清各论点之间、论点与论据之间的逻辑关系；修改则需要考虑对立观点和读者需求，并做出相应调整。

尽管写作课是培养思辨的最佳试验田，但并非任何形式的写作课都必然促进思辨发展：写作任务的设计与布置方式至关重要(Beau, 1996: xiii)。例如，传统写作教学在任务设计和布置方式上体现出“重成品，轻过程”、“重形式，轻内

容”的特点。典型的做法是：课堂教学重在讲解作文技法；课内练习多为限时作文，学生无暇修改，即便有时间修改也只是找拼写或语法错误；教师对作文的评改重在语言形式，对思想内容则关注太少。此外，在各类英语考试的驱动下，学生更倾向于学习套用模板和背诵句型等投入少、见效快的“捷径”，而不愿意进行投入多、见效慢的思维方法操练和思想内容积累。这样做的后果是写作在很大程度上变成了拼凑和包装，与内容脱节，与思考剥离，更与创新无关。更为严重的是很多学生作文千人一面，思想苍白，几乎丧失了交流价值。于是，写作课上学生不愿写、老师不想读的尴尬局面也就不足为奇了。

真正能有效提高思辨能力的写作任务应具备如下特征：学生完成写作任务的时间相对充足，以便对作文进行反复修改；小组合作完成；教师充当思辨的教练和榜样（Bean, 1996: 6）。我们认为，以思辨能力培养为直接目标、以思辨活动为核心内容、以小组合作研讨为学习方式的项目写作任务较好地吻合了上述特征，有望成为培养学生思辨能力的有效途径。

本研究试图通过在英专写作教学中引入项目写作任务，探讨英专写作教学如何有效提高学生的思辨能力，以期为英专写作教学改革提供实证基础。本研究有三个研究问题：

- 1) 通过项目写作，学生的思辨意识与思辨实际运用有无提高？如果有提高，幅度是多大？
- 2) 项目写作教学模式是否比传统写作教学模式更能促进学生的思辨能力？
- 3) 项目写作中的哪些活动最能促进学生思辨能力的发展？

3 研究设计

3.1 研究对象

某重点大学英专三年级五个班共 115 名学生参加了本项项目写作教学研究。所有学生此前均没有项目写作经历。

3.2 项目写作教学过程

本研究中的项目写作教学依托一门必修课“高级英语写作”，为期 16 周。共两位授课教师：一位负责三个班的教学，另一位负责余下两个班的教学。两位教师的课程要求、教学内容和教学进度均保持一致。学生 2 至 3 人结成小组，合作

完成两个项目。每个项目的最终产品为一篇 800 字以上的议论文。项目写作进度安排如下：第 1 周简介项目写作及其思辨能力培养目标、项目写作任务和进度安排；第 2 至 8 周实施第 1 个项目；第 9 至 15 周实施第 2 个项目；第 16 周师生共同总结，并进行问卷调查。两个项目的实施过程遵循相同步骤，如图 1 所示：

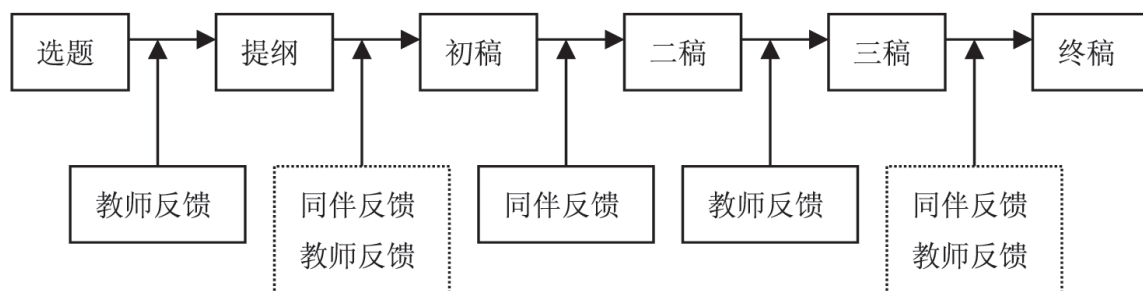


图 1：项目写作实施步骤

学生课堂活动包括两大板块：（1）学习议论文的篇章和段落写作原则。教师在讲授篇题句、开头段、中间段、结尾段等部分的写作原则时融入对写作思辨评价标准的介绍，如选题的適切性，论点的清晰性，论据的相关性，论证的深度、广度、充分性和逻辑性，读者意识等。（2）项目提纲拟定后及三稿完成后进行两次课堂报告（图 1 虚线框所示），听取同伴和教师反馈。学生课后活动主要包括：（1）按图 1 规定步骤开展项目写作；（2）根据问题清单对同伴作文做出书面反馈；（3）阅读两本英文原版写作补充读物^①。无论是教师反馈或同伴反馈，书面反馈或口头反馈，都强调以内容反馈为主。修改也以内容修改为主，辅以语言和修辞的修改。

3.3 数据收集与分析

数据收集采用课堂匿名问卷的方式。问卷共四部分。前三部分与三个研究问题一一对应，第四部分为开放性问题。第一部分考查学生的写作思辨意识及写作思辨实际运用能力在项目写作中是否得到提高及提高幅度。该部分共十四题项，涉及写作思辨认知和情感共九个维度，要求学生从 0—5 的里克特量表中选择符合其实际情况的幅度等级。第二部分对比有无项目写作任务的写作课在促进学生思辨能力上的差别，共十个题项，要求学生通过比较后从思辨收获“大得多”、“大一些”、“差不多”、“小一些”和“小得多”五个等级中选择。上述两部分的问卷题项与写作思辨的认知和情感各个维度分别对应，详见表 1。第

三部分考查项目写作的哪些活动对学生思辨能力的促进作用最大,要求学生从九项活动中按思辨能力收获大小选择三到五项,并写明原因。第四部分要求学生写下对项目写作的感想与建议。问卷第一部分的克伦巴赫(Cronbach)信度系数为 .944,说明具有较高信度。

议论文各要素	思辨评价标准	对应问卷题项	情感维度	对应问卷题项
话题	適切性	I (1), II (1)	质疑的勇气	I (7); II (7)
论点	清晰性	I (2,3); II (2)	公正的态度	I (12,13,14); II (10)
论据	相关性	I (4); II (3)	换位思考	I (11); II (9)
论证	深度	I (10); II (4)		
	广度	I (5); II (5)		
	逻辑性	I (6,8,9); II (6,8)		

表 1: 写作思辨维度与对应的问卷题项

问卷调查在最后一次课进行。研究者分别向各班学生说明调查目的,解释问卷题项,并回答学生提出的疑问。学生匿名填写问卷,完成时间约为 30 分钟。全部 115 份问卷均填写完整,视为有效。研究者随后对问卷数据进行了分类整理,将问卷前三部分的量化数据采用描写性统计进行分析,最后一部分的质性数据按内容进行分类整理和分析。

4 研究结果

研究问题 1:

问卷第一部分的统计呈现三点结果:(1)通过项目写作,学生的写作思辨意识和实际运用能力均有提高。表 2 显示,写作思辨意识的提高幅度平均值达到 3.38,且全部九个维度提高幅度值均在 3.00 左右或以上,意味着学生的写作思辨意识无论就整体而言还是就各维度而言均有较大提高;写作思辨实际运用能力的提高幅度平均值为 2.55,且各维度的提高幅度值均在 2.00 以上,其中五个维度在 2.50 以上,意味着学生写作思辨的实际运用能力在整体上和各维度上亦有一定提高。(2)通过项目写作,学生写作思辨意识上的提高幅度明显大于实际运用中的提高幅度。在所有九个维度中,学生思辨意识提高幅度均高于相应的实际运用提高幅度,且差值较大,均超过了 0.6。(3)学生的写作思辨意识提高与实际运用提高之间紧密联系。皮尔逊(Pearson)相关检验表明,二者相关系数达到了 .930 ($p < .01$),为高度显著性相关,意味着学生的写作思辨意识提高幅

度越大,其写作思辨实际运用的提高幅度也越大。具体到各维度,无论是意识还是实际运用,提高幅度最大的三个方面均是“论据的相关性”、“论点的清晰性”和“公正的态度”,提高幅度最小的是“换位思考”和“质疑的勇气”,余下“话题的适切性”、“论证的逻辑性”、“论证的广度”和“论证的深度”四个方面居中。

写作思辨评价维度		意识提高幅度	实际运用提高幅度
1	话题的适切性	3.40	2.71
2	论点的清晰性	3.63	2.86
3	论据的相关性	3.83	3.04
4	论证的深度	3.16	2.23
5	论证的广度	3.30	2.26
6	论证的逻辑性	3.45	2.54
7	质疑的勇气	2.97	2.15
8	公正的态度	3.63	2.99
9	换位思考	3.04	2.21
平均值		3.38	2.55

表 2: 写作思辨意识与实际运用在项目写作中的提高幅度

研究问题 2:

问卷第二部分比较有无项目写作任务在促进写作思辨上的差别,结果汇总如表 3 所示。针对写作思辨全部九个维度,60% 以上的学生表示,写作课中加入项目写作任务更能促进思辨发展。除“公正的态度”和“换位思考”外,在其他七个维度上均有超过四分之三的学生肯定加入项目写作对思辨具有更大的促进作用。

写作思辨评价维度		有项目写作的写作课对写作思辨的促进作用				
		大得多	大一些	差不多	小一些	小得多
1	话题的适切性	33.04%	48.70%	18.26%	0.00%	0.00%
2	论点的清晰性	42.61%	43.48%	12.17%	1.74%	0.00%
3	论据的相关性	31.30%	45.22%	23.48%	0.00%	0.00%
4	论证的深度	27.83%	48.70%	23.48%	0.00%	0.00%
5	论证的广度	29.60%	46.09%	21.74%	1.74%	0.87%
6	论证的逻辑性	33.91%	45.22%	19.13%	1.74%	0.00%
7	质疑的勇气	33.91%	41.74%	23.48%	0.87%	0.00%
8	公正的态度	13.91%	48.70%	36.53%	0.87%	0.00%
9	换位思考	25.22%	45.22%	23.48%	4.35%	1.74%

表 3: 有无项目写作的写作课对写作思辨促进作用的比较

研究问题 3:

表 4 显示:首先,在全部九项项目写作活动中,每一项都有 30% 以上的学生选其为最能促进写作思辨的活动之一,意味着项目写作的各项活动都对思辨能力有促进作用。第二,60% 左右的学生认为最能促进思辨的四项活动是:“与组员一起拟提纲”、“评价其他组作文”、“收到老师评价后改进二稿”及“课堂报告后回答老师问题”。由上可知,项目写作中的某些活动更能培养学生的写作思辨能力。通过整理学生列出的选择理由,我们将上述四项活动所涉及的主要思辨认知技能和情感维度总结在表 5 中,以便于进一步分析。

编号	项目写作活动	人数比 (N/115)
1	与组员一起选择话题	45.22%
2	与组员一起拟提纲	68.70%
3	与组员合作撰写初稿	38.26%
4	评价其他组作文	68.70%
5	收到同伴评价后改进初稿	53.04%
6	收到老师评价后改进二稿	67.83%
7	课堂报告	30.43%
8	课堂报告后回答同学问题	50.43%
9	课堂报告后回答老师问题	59.13%

表 4:最能促进写作思辨的项目写作活动

活动	选择原因举例 ^②	主要思辨认知技能与情感维度
与组员一起 拟提纲	“须系统地搜集、遴选、组织材料”	分析、评判
	“与同学讨论能发现自己思维的优点和局限”	评判、自我调节;公正
	“各部分须有条理、有逻辑地排列”	分析、阐释
	“提纲的内容和结构需反复修正”	分析、推理、评判;自我调节
评价其他组 作文	“可以发现同学作文的优点和不足”	分析、推理、评判;质疑
	“能发现自己作为作者时没有发现的问题”	换位思考
	“需要对同学作文做出全面、适当的评价”	分析、评判;公正
收到老师评 价后改进二 稿	“发现别人的问题后提醒自己不能犯同样错误”	自我调节
	“对自己作文的优缺点有更深入的认识”	分析、评判
	“能发现自己的思维在深度、广度、逻辑性、缜密性和客观性上存在的问题”	分析、推理、评判
	“老师作为读者和经验丰富的作者,反馈往往一针见血且在意料之外”	分析、评判;换位思考

课堂报告后 回答老师问 题	“发现自己原本满意的作文其实漏洞百出”	分析、推理、评判；换位思考
	“有机会了解读者对作文的看法”	换位思考
	“有机会捍卫自己的观点”	解释；质疑

表 5:最能促进思辨的四项项目写作活动选择原因举例及涉及的主要思辨维度

5 讨论

本研究有三点主要发现:一、项目写作能促进学生的思辨意识和实际运用能力,对思辨意识的提高尤甚;二、与传统的英语写作课相比,项目写作框架下的写作课更能促进学生的思辨能力;三、各项项目写作活动对学生的思辨能力均有促进,某些活动的促进作用更大。我们认为,学生写作思辨能力的提高与项目写作模式自身的特点密不可分。

首先,项目写作对写作过程的重视和较长的时间跨度都有利于思辨能力的培养。有关写作“过程法”的诸多研究(张在新,1997;邓鹂鸣等,2004)已证明该法对于培养学生的写作能力卓有成效,项目写作在这点上与写作“过程法”一脉相承。项目写作不但发挥了“过程法”的固有优点,而且更强调在完成写作各步骤时结合清晰具体的思辨标准来指导写作。因此,学生不仅能亲身体验写作过程各步骤的技术问题,更能不自觉地以写促思。此外,与限时作文相比,项目写作数周的时间跨度能方便学生搜集、阅读资料,熟悉话题,而充裕的时间和熟悉的话题有利于学生从不同角度考虑问题、寻找论据、加强论证的深度和广度(Stapleton, 2001;刘东虹,2005),从而利于其思辨训练。充裕的时间也为多稿修改提供了保证。而且,本项目写作中要求各稿的修改针对不同的思维侧重点,力求从不同方面训练学生的思辨能力:初稿以作者为中心,重在梳理思路;后续各稿则注重读者需求,对作文进行有效组织、充分阐释和清晰表述,这个阶段正是思辨培养的有利时机(Beane, 1996: 29)。相比之下,传统写作教学常要求学生在短时间内上交作文成品,而这些成品往往等于初稿。学生缺少了查阅资料和多稿修改的过程,实质上就缺少了与他人思维进行碰撞和对自身思维进行内省(即思辨)的机会。正是在这个意义上,比恩(Beane, 1996: 6)指出,“要求学生对作文进行反复修改能使学生在—项写作任务上花费相对较长的一段时间,因而是我们进行思辨教学最有利的工具”。

其次,以小组合作研讨方式展开的项目写作活动为学生提供了真实的语境,使通过思辨实战解决具体问题成为完成任务的必经之路。所有学生被要求在遇

到挑战时不仅要陈述自己的观点,更需要给出理由,并根据评价标准客观评估理由,学习以客观、公正的态度对待来自同伴的不同意见。在此过程中,学习和练习思辨的机会无处不在,且人人需要参与其中。在这点上,本研究结果与古哈勒(Gokhale, 1995)的实证研究结果一致,即,相对于个体学习形式,合作学习更能促进学生思辨能力的发展。但是,在合作学习对写作(包括对写作思辨)的作用这一问题上并非毫无争议,也有研究(如余盛明,2008)表明,相对于独立思考完成的写作方法,小组讨论法在提高学生作文的观点和结构(二者均涉及思辨)上并无优势。类似研究提醒我们,写作思辨能力的获得并非一蹴而就,不能指望仅通过加入小组讨论形式就能提高。不针对思辨技巧进行专门教学,不注重写作过程,没有及时准确的反馈与指导,小组讨论本身极可能流于形式而难以成为思辨教学的有机组成部分,也很难想象学生会发展出思辨技能(Gelder, 2005; Angeli & Valanides, 2009)。

第三,项目写作中以学生为主、教师为辅的角色定位也利于学生思辨能力的提高。首先,学生是教学的中心,是进行写作、修改、同伴反馈和反思的主体。这其中,写作、修改对思辨能力的重要作用上文已有论述,反思性思维(Dewey, 1933)作为思辨的起源,其意义不言而喻,因此同伴反馈的作用值得特别关注。以写作成品为导向的传统写作教学通常没有这一步骤,而本研究结果显示,为同伴作文做出反馈位列各项促进思辨发展的活动之首(见表5)。这也印证了“经过反馈方法培训的学生从相互写评语中得到的收获不比从教师评语中得到的少”(李莉文,2011)。同时,项目写作中教师也担负着重要作用。本研究肯定了教师反馈对学生思辨发展的重要作用(见表5),与其他研究者得出的结论一致(Tsui, 2000; Angeli & Valanides, 2009)。此外,与徐碧美等(Tsui & Maria 等, 2000)研究结果类似,本研究也证实虽然大部分学生都认同同伴反馈对自身思辨的促进作用,但显然更青睐教师反馈(见表4)。这其中,教师扮演的非传统角色至关重要:教师是思辨的榜样,以提问等方式适度挑战学生固有思维模式,营造认知失调^③(cognitive dissonance)(Festinger, 1957)的情境,引导学生意识到存在与其原有认知相冲突的观点或信息,鼓励学生反思自身思维,并提供及时必要的策略指导,帮助学生解决认知失调,提高他们对思维的认识。有研究表明,学生由更有经验的人(教师)指导学习比无人引导的探索型学习更富成效(Angeli & Valanides, 2009)。

本研究还表明,不同项目写作活动在促进思辨作用上存在差别。由表5可知,“合作拟提纲”、“进行同伴反馈”、“收到老师评价后修改作文”和“课堂报告后回答老师问题”作用最大。细察上述四项活动,可归纳出三点共性;一、均涉

及分析、推理、评判等三项核心技能(见表5);二、相对于其他活动,师生之间及学生之间在进行这四项活动中有较多的交流;三、也是最重要的共同点,质性数据显示,这些活动都挑战了学生的原有观念和看法,使其发现了自身思维存在的问题或局限。反观这四项活动以外的其他活动,则很可能并没有起到挑战固有观念的作用。例如,在选题、初稿和课堂报告(不包括提问)三项活动中,学生普遍没有报告从中发现了自身思维问题,而这三项活动在促进思辨能力上恰恰排在最末三位(见表4)。这些共性似乎表明,涉及全部核心技能、有着较多反馈与交流、挑战学生原有观念从而促使其反思自身思维的活动更能促进学生思辨能力的发展。其中后两项特征已得到了研究(如 Angeli & Valanides, 2009)支持。

此外,本研究显示,学生的写作思辨意识的提高幅度高于思辨实际运用的提高幅度,说明提高实际运用思辨的能力比提高思辨意识需要更多时间和精力投入。思辨意识的提高在短期(如本研究中的一学期)内可能见到成效,但实际运用能力的提高可能不是短期能实现的,因而需要进行大量有针对性的练习(Gelder, 2005)。这提醒我们,作为高等级思维能力,思辨能力的提高是一个长期、充满困难的过程,需要耐心和努力。

6 结语

本研究表明,在英专写作中加入项目写作任务能有效地将思维训练融入写作全程,帮助学生以思促写、以写促思。正是从多稿修改的过程中,从小组合作学习中,从同伴和教师反馈中,学生开始重视思维本身,学习思考和反思自身思维问题,并初步领略项目写作带来的思辨认知技能和情感品质的提升。

本研究对写作思辨教学有一定启示。例如,为了使思辨教学更有效,教师在设计相关活动时应考虑各项目写作活动的比重。此外,在思辨教学过程中应根据时间长短设立不同阶段性目标,遵循先启发学生思辨意识,再进行针对性训练,循序渐进地达到目标的培养过程。

为期一个学期的项目写作实践带来的成果让人欣喜,但也提醒我们,思辨能力的提高确实是一个长期、系统、艰难的过程。如何优化项目写作各步骤、提升教师自身思辨能力、引导学生认识和享受思维乐趣、使思辨能力培养成为常态并贯穿英语专业乃至外语专业教学全程等,都是值得我们进一步思索和探讨的课题。

注释

* 本文为2012年湖南省教改项目“依托项目的英语写作模式与英语专业学生思辨能力培养研究”的成果。

①两本读物均为西方写作经典参考读物,一为Williams, J.M.1990. *Style: Towards Clarity and Grace*. Chicago and London: The University of Chicago Press.; 另一为Zinsser, W. 2001. *On Writing Well: The Classic Guide to Writing Non-fiction* (25th anniversary edition). New York: Harper Collins Publisher.

②“选择原因举例”除个别表述稍做调整外均为学生填写问卷时所用原词、句。

③认知失调是指由于一项认知与另一项认知不一致而引发的不适感(Festinger 1957: 2)。为了减少认知失调引起的压力,个体会改变已有认知或者增加新认知(Festinger, 1957: 6)。

参考文献

- Angeli, C. & N. Valanides. 2009. Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction* 19: 322-334.
- Bean, J. C. 1996. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. 1933. *How We Think*. New York: D. C. Heath and Company.
- Elder, L. & R. Paul. 2012. Critical thinking development: A stage theory. Retrieved Dec. 20, 2012, from www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-development-a-stage-theory/483.
- Facione, P. A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: California Academic Press.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Gelder, T. 2005. Teaching Critical Thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching* 53(1): 41-46.
- Gokhale, A. A. 1995. Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education* 7: 22-30.
- Paul, R. & L. Elder. 2006. *Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Stapleton, P. 2001. Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students: Insights about assumptions and content familiarity. *Written Communication*, 18(4): 506-548.
- Tsui, A. & Maria. NG. 2000. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2): 147-170.
- 邓鹂鸣等, 2004, 过程写作法在大学英语写作实验教学中的运用, 《外语教学》(6): 69—72。
- 韩少杰、王小英, 2009, 英语专业精读教学与学生批判性思维能力的培养, 《外语教学》(6): 67—70。
- 黄源深, 1998, 思辨缺席, 《外语与外语教学》(7): 1, 19。
- 2010, 英语专业课程必须彻底改革——再谈“思辨缺席”, 《中国外语》(1): 14—15。
- 李莉文, 2011, 英语写作中的读者意识与思辨能力培养, 《中国外语》(3): 66—73。
- 林崇德, 2006, 思维心理学研究的几点回顾, 《北京师范大学学报(社会科学版)》(5): 35—42。
- 刘东虹, 2005, 大学生英语写作中评判性思维能力研究, 《外语教学》(2): 46—51。
- 孙有中等, 2011, 英语专业写作教学与思辨能力培养座谈, 《外语教学与研究》(4): 603—608。
- 文秋芳, 2008, 论外语专业研究生高层次思维能力的培养, 《学位与研究生教育》(10): 29—34。
- 文秋芳、周燕, 2006, 评述外语专业学生思维能力的发展, 《外语学刊》(5): 76—80。
- 余盛明, 2008, 小组讨论和独立思考对中国学生英语写作的影响, 《外语界》(4): 48—56。
- 岳晓东, 2000, 批判思维的形成与培养: 西方现代教育的实践及其启示, 《教育研究》(8): 65—69。
- 张在新, 1997, 《英语写作基础——写作过程法教程》, 北京: 中国人民大学出版社。