

POA“师生合作评价”在大学英语辩论课中的应用研究

林 静

(福建医科大学 文理艺术学院, 福建 福州 350122)

摘要:通过定量与定性相结合的方法,探讨“产出导向法”(production-oriented approach, POA)“师生合作评价”形式对大学英语辩论课程教学效果的影响。结果表明,POA“师生合作评价”运用于大学英语辩论课程能更加显著地提高学生的口语能力和思辨能力,学生对该评价方式接受度高,对课程评价良好。

关键词:POA; 师生合作评价; 英语辩论; 思辨能力; 英语口语

中图分类号:H319.3

文献标志码:A

文章编号:1009-4784(2021)04-0073-06

大学生思辨能力的培养是我国高等教育的核心目标之一^[1]。在此背景下,辩论由于自身所具备的思辨性质,一直受到高校教师的关注。英语辩论也从一种大学英语课堂活动形式,逐渐在越来越多高校中替代传统大学英语听说课程并成为一门独立的课程。由于大型国际、国内辩论赛事的影响,英语辩论课程常采用议会制辩论形式。这种形式具有单人发言时间长、强度大的特点。这一方面有利于学生口语和思辨能力的培养,但另一方面又对大学英语课堂教学模式,特别是教学评价模式提出了挑战。可以说,在辩论课程中,如何对每个口语产出任务给予及时、有效的评价,真正实现“以评促学”“以评为学”^[2],是辩论课实施的难点也是其取得成效的重点所在。因此,如何将明确的外语教学理论用于指导大学英语辩论课,采用更加高效、合理的评价方式,提高课堂效率,确保语言技能和思辨能力两方面的教学目标,值得一线教师和教学研究者关注和探讨。

笔者以大学英语辩论课堂为依托,以议会制辩论为教学内容,以POA“师生合作评价”为教学评价理论,通过定量与定性的研究方法,对福建医科大学本科二年级100名学生进行教学实践,探讨POA“师生合作评价”在实现口语与思辨教学目标的过程中发挥的作用,从而为更高效实施大学英语辩论课提供可行性方案。

一、POA“师生合作评价”研究现状

POA是文秋芳在Swain等的输出假设理论(Output Hypothesis)的基础上提出的一套适合中国具体国情和中国大学英语教学特色的英语教学体系^[3],其理论发展历经“输出驱动假设”和“输出驱动—输入促成假设”等阶段,并经过3次修订加以完善。POA建立在“学习中心”“学用一体”“文化交流”和“关键能力”的教学理念上,基于“输出驱动”“输入促成”“选择学习”和“以评为学”的假设,将教学流程划分为驱动(motivating)、促成(enabling)和评价(assessing)3个环节,在课中进行若干次循环^[4]。

POA自创设以来就受到广泛关注,国内外语教师将其积极应用于英语专业^[5-6]、大学外语^[7-8]、专门用途英语^[9-10]和对外汉语^[11-12]等领域多种课型的教学实践中,为POA在外语教学中的实际应用和具体操作提供了宝贵的案例和参考依据。

然而,目前大学英语普遍实行短学时、大班级的教学模式,而POA要求学生完成的产出任务往往具有频次高、类型多的特点,教师难以给出有效、快捷和充分的教学反馈,从而使学生的产出动机受挫,产出质量难以保证^[13]。因此,文秋芳团队于

收稿日期:2021-03-31

基金项目:2019年福建省中青年骨干教师科研项目(高校外语教改科研专项)(JZ190074)

作者简介:林 静,女,讲师,文学硕士。研究方向:外语教学法,翻译学。

2016 年提出“师生合作评价”(teacher-student collaborative assessment, TSCA),作为应对以上问题的新措施。在评价对象上,TSCA 针对的主要是学生课外完成的语言产出作品,包括书面产品(如作文、翻译、调研报告等)或口头产品(如口头报告、采访、辩论等)。在实际操作流程上,POA“师生合作

评价”的实施涵盖课前、课内和课后 3 个阶段(图 1)。自“师生合作评价”提出以来,已有一些研究专门探讨了其在教学中的运用方法和效果^[14-15],但与驱动和促成环节较为丰富的研究成果^[16-21]相比,专门针对评价环节的研究在广度和深度上仍有较大的提升空间。

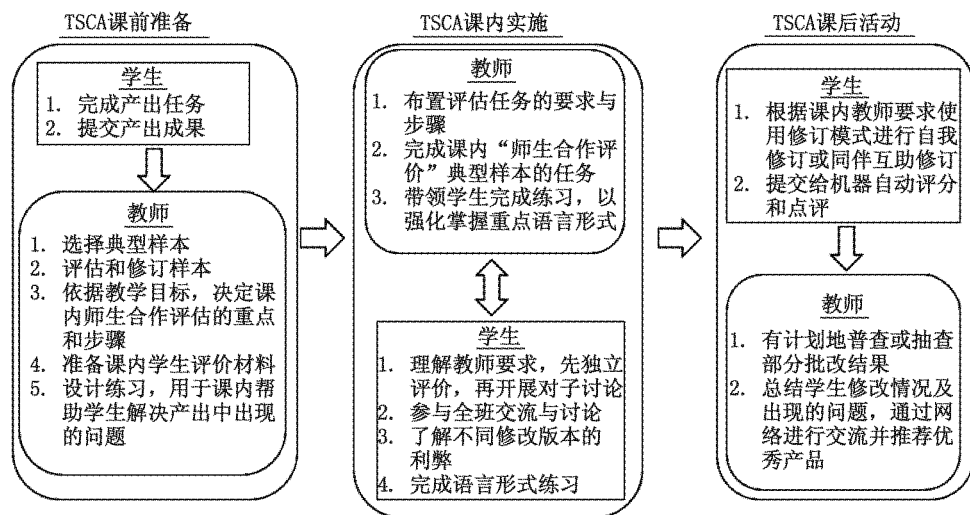


图 1 POA“师生合作评价”的实施步骤和要求^[13]

二、大学英语辩论课教学现状及存在问题

大学英语辩论课既能实现传统英语听说课程对英语口语能力的锻炼目的,又比基于教材的传统课程更能激发学生的思辨能力。然而,目前大学英语课程普遍面临课时少、班级大的局面,短期思辨能力发展程度又较难测量,使大学英语辩论课程的有效实施、学生口语产出技能和思辨能力的有效提高面临以下挑战。

(一)学生课内语言产出活动时间紧、机会少

由于目前大学英语课程普遍存在课时缩减的情况,授课时间极为有限,可用于产出的课内时间更是捉襟见肘,加上目前教学班级人数较多的情况,每位学生可能在课内进行辩论产出的时间极为紧张,能进行全班展示的机会更少。以福建医科大学为例,目前大学英语 4(高级别)辩论课程授课时间为 16 学时(6 周,每周 2~3 学时),而每个班级平均学生人数达 50 人以上,难以做到让学生大规模在课上进行充分的产出活动。

(二)教师难以对学生的产出任务进行充分、及时和全面评价

目前,国内外高校英语辩论采用的主要形式是

议会制辩论赛制(british parliamentary debate, BPD)。BPD 具有独特的发言形式和评判标准,如要求 8 位辩手分别在政策型或价值型辩论中扮演不同的“议会”角色,每位辩手独立完成上限 7 分钟的辩论性演讲等。BPD 在语言形式和内容逻辑性上都设置了较高标准,使学生能够以较为固定的发言结构,长时间、高强度地同时进行口语产出和思辨练习。同时,由于辩论话题常与社会民生、国际时事高度相关,学生需在课前进行大量探究性学习,提前撰写辩论稿,因此,大学英语辩论课具有提高学生信息素养^[22]、英语口语^[23]和写作^[24-25]等语言产出能力的潜能。

然而,在现有的教学模式下,教师难以对学生的产出任务进行充分、及时和全面的评价。而学生若无法得到及时、有效的反馈,常陷入无法找到前进方向的困境,从而使学生的学习积极性受挫,教学效果得不到保障。此外,虽然笔者无意否认教师对学生产出任务负有评价责任,但必须承认在现实工作中,外语教师常常需要承担十分繁重的评价工作。而辩论活动中学生发言时间较长,辩论作品评价难度较大,必然对教师的评价工作提出更高的要求。以福建医科大学为例,承担大学英语辩论课程的教师仅此门课程就需负责至少 2 个班级的教学任

务,共计超过100名学生,如需每节课后都对每位学生生产出的辩论稿作品进行评价,每份作品平均需花费8~10分钟。这不仅给教师造成了压力,也挤压了教师其他教学准备活动的时间。

(三)短期思辨能力的提高程度较难测量

文秋芳团队将思辨能力定义为“依据标准,对事物或看法做出一种有目的、有依据的判断能力”^[26]。孙旻进一步将思辨的核心目的界定为:做出有依据的判断、具备良好的思辨技能、拥有某些特定的情感特质、运用元认知(metacognition)或“元思辨”等要素^[27]。这些定义都为界定思辨能力的核心和要素提供了理论依据,但要测量思辨能力在短期内的变化在具体操作上仍有难度。由于短时间内重复使用标准化测试量具容易产生练习效应,教师需要借助成熟的思辨能力模型,制定一套兼具可操作性和有效性的思辨能力评判标准,用于评估学生的辩论产出作品,从而判断学生学习大学英语辩论课程后,在思辨能力上是否取得进步。因此,对教师而言,一个重要的挑战是如何在理论上结合辩论课程的特点,制定相应的思辨能力标准,用于评估学生在为期6周的辩论教学实验中思辨能力的发展程度。

三、POA“师生合作评价”应用于大学英语辩论课的实证研究

(一)研究问题

本研究旨在回答以下研究问题:(1)POA“师生合作评价”应如何应用于大学英语辩论课堂?(2)POA“师生合作评价”应用于大学英语辩论课堂能否刺激学生的口语-思辨能力的提高?(3)学生对POA“师生合作评价”应用于大学英语辩论课堂总体评价如何?

(二)研究对象

以福建医科大学本科二年级非英语专业学生为实验对象。实验班和对照班均为大学英语高级别班级,2个班人数大致相等,所有学生均通过上一学期的标准化分级考试选拔进入高级别班级,并由该级别约700名学生自主选择班级,学生专业涉及全校各专业,取样具有广泛性与随机性。

(三)测量工具

1. 口语-思辨能力评分标准。教师要求学生在课程第一节课和最后一节课针对同一个主题进行辩论活动,以两次的辩论稿及录音分别作为前、后

测内容,由两位任教10年以上的资深英语教师独立评分,计算每位学生分数的均值。为了解实验前后学生在口语、思辨两个方面的差异,笔者将一般口语评估中的思辨指标(即通常所说的逻辑、条理等评价指标)和单纯作为语言表达能力的口语能力剥离,分别进行评估,评分标准如下。

在口语能力方面,笔者在大学英语六级口试评价标准的基础上,结合BPD赛制规则,从3个维度对学生的口语能力进行评分,每个维度5分,满分15分。(1)语言的灵活性和适切性(即能否自如地针对辩题所代表的场景和话题进行论证,语言的使用总体上是否贴合BPD角色的发言任务和标准论证结构,能否积极、自如地对对手方提出的质询或反驳进行回应);(2)话语长短和连贯性(即能否进行较长时间的发言,发言时长能否达到5分钟以上,表达是否连贯,组织思想和搜寻词语时是否出现停顿,是否导致交际受阻);(3)准确性和范围(即语法和词汇是否正确,表达过程中能否使用丰富的词汇、复杂的语法结构,发音是否标准,是否有母语口音,是否影响理解)。

在思辨能力方面,笔者以美国思辨中心(Center for Critical Thinking)构建的(paul-elder critical thinking model, PEM)为理论模型^[28]。PEM包括8个思维元素(视角、目的、问题、信息、推论、概念、假设、结果)和10个思维标准(清晰性、准确性、精确性、相关性、深度、广度、完整性、逻辑性、重要性、公平性)。在此基础上,为提高评分标准的可操作性,笔者参考余继英提出的写作思辨“一体化”标准^[29],对这10个思维标准进行整合,将学生辩论转写文字稿的内容按照以下5个维度:(1)清晰性(即对辩题的定义是否合理,是否能清晰、具体和精确地呈现论点,是否能通过举例等手法进一步澄清观点,是否能对观点的真实性进行核实和检测,是否能提供更多细节以支撑观点);(2)相关性(即论点是否切题,是否能层次分明地阐明论点,政策型辩论中是否能说明政策对辩题所反映的社会现状造成的影响,价值型辩论中的价值评判标准是否贴合辩题所代表的价值观,是否能切中辩题的核心问题);(3)逻辑性(论证过程是否合乎逻辑,是否能条理清晰地阐明论点和论据之间的逻辑关系,是否能为论据支撑论点提供完整的逻辑机制);(4)深刻性(是否能分析导致问题复杂化的不同原因,论述是否有深度,是否能从个人、群体、社会、国家等不同层次进行论述);(5)公平性(论述是否客观、公正,是否

能从不止一个利益相关方的角度进行论述,是否能提供不同视角下的观点),每项20分,满分100分制定评分标准。为提高评分效率,避免在听音过程中仅凭记忆进行评价而导致误差,采用学生辩论音频作为口语能力的评估材料,而以辩论稿作为思辨能力的评估材料。

2. 问卷。为了解学生对自身“口语-思辨能力”提高幅度的自我感知和对本课程的总体评价,在课程结束后,对学生进行调查。问卷题目采用李克特量表,题目涉及学生对大学英语辩论课程在提高自身“口语-思辨能力”方面的评价($n=4$),对师生合作评价中师生互评、生生互评和学生自评等环节的接受程度($n=5$),以及对该课程教学模式的总体评价和满意度($n=3$)。

(四)实验处理

教学实验共历时6周。在课程开始前,教师通过QQ平台向学生提前发布辩论主题。考虑到实验对象为医学院校大学生,教师选取安乐死(euthanasia)为辩论主题,以激发学生的学习兴趣。教师要求学生在第一周课堂上针对辩论话题“中国是否应合法化安乐死”(Should China legalize euthanasia?)自选立场,当堂进行辩论性演说,上交辩论稿及录音,存档作为前测内容。同时,教师以该辩题贯穿整个学期,作为每单元课后评价的内容之一,要求学生在评价的基础上逐次修改辩论稿,在每次的修改稿上保留评价批注和修改痕迹,建立辩论稿成长档案袋。

为减少干扰变量,实验班和对照班由同一位具有丰富辩论教学和指导经验的青年教师担任。在6周的教学过程中,实验班和对照班均根据POA教学法的指导设计“驱动”和“促成”2个环节的教学任务。教师要求学生在第一周完成作为前测的辩论产出活动,学生在语言输出的过程中发现自身在内容、语言和话语结构上存在的不足,从而刺激学生的学习愿望。此时,教师向学生介绍BPD赛制,具体说明本学期辩论课程教学目标(包括语言目标和思辨目标),为学生未来的产出活动提供必要的输入“支架”。随后,教师将学生按每10人1组进行分组,每周提前发布课堂辩论的辩题和讲解辩论规则的视频,要求学生在课前搜集资料进行选择学习,尝试进行语言输出,并以此促成小组辩论这一口语产出活动,同时产出文字辩论稿,在规定日期前将录音和文字稿提交给教师。

但在评价方式上,对照班采用传统方式,即在

课后要求学生根据课内辩论活动撰写辩论稿,并提交教师进行抽查或普查,教师在课中进行讲评,学生根据教师的讲评在课后修改稿子。而实验班实施“师生合作评价”方式,即根据POA“师生合作评价”的实施步骤和要求,按照课前、课内和课后3个阶段,根据提前设定的辩论话题,安排由教师、学生完成相应的任务。

1. 课前准备阶段。在学生提交录音和文字稿后,教师根据本单元教学目标确定评价焦点。以第二单元“论点与论证、论证的基本要素”为例,首先,本单元的语言目标为掌握论证的基本要素和基本结构,思辨目标为提高发言的逻辑性,产出任务为要求学生进行“首相”和“反对方领袖”发言。教师将评价焦点定为论证是否完整包含论点(claim)、推理(reasoning)、证据(evidence)、结果(impact)和比较(comparison)等5个要素,各要素之间的关系是否合乎逻辑、条理清晰。其次,教师从学生上交的辩论稿中挑选出1~2个典型样本,即质量可改的、可评的和质量中等^[13]的辩论稿,认真审查辩论稿样本中的论证要素是否完整、论述是否合乎逻辑,并在样本中批注评价意见。最后,教师设计本单元课内评价重点,复印典型辩论稿样本(为保护学生的隐私,避免使学生尴尬,教师在复印时删去样本中的学生的个人信息),并设计课内评价任务,即由学生以提问题的形式评价样本,引出样本中缺少的论证要素。

2. 课内实施阶段。课内实施是“师生合作评价”最为关键的步骤。笔者在大学英语辩论课中采用“学生独立思考—同伴交流—教师参与”的师生合作评价方式。具体而言,首先,教师向学生展示并讲解本单元的评价目标、要求和步骤,包括:(1)学生个人独立审阅辩论稿典型样本,思考其论证要素和逻辑性是否达到语言目标和思辨目标的要求;(2)学生结对子或组成小组进行讨论,交流思考成果;(3)教师引导全班学生阅读并讨论辩论稿样本,鼓励学生对其论证的完整性和逻辑性提出评价性问题,并给出具体修改方案;(4)教师要求学生按事先划分的小组进行辩论口语产出活动,强调学生要对手方辩论稿中违反本单元评价重点要求(即缺少论证要素、论证不合逻辑)的内容进行质询和反驳,以此作为巩固性的练习,强化学习成果。

3. 课后活动阶段。在课内进行深度“边评边学”“以评为学”之后,教师要求学生在课内师生合作评价的指导下,完成2项任务:(1)对本单元辩论

稿进行修改,在课后再次展开小组辩论,进行学生自评和生生互评;教师要求学生课后对辩论进行录音或录像,和辩论稿一起纳入学生过程性评价的内容中,以刺激学生课后活动的积极性;(2)要求学生以论证要素和逻辑性为评价重点,对前测辩论稿(即“合法化安乐死”辩题)再次进行自评,在评价的基础上修改辩论稿,保留评价和修改痕迹,和初稿一起存档至辩论稿成长档案袋。在本课程最后一节课,教师要求学生在课上根据经过多次自评和修改的成果,再次就辩论话题“Should China legalize euthanasia?”进行辩论活动,当堂收集录音并由学生在课后及时转写为辩论稿。

(五)实验结果及分析

1. “口语-思辨能力”前后测评数据分析。课题组使用 Excel 统计实验班和对照班学生的口语、思辨能力前后测得分,再使用 SPSS 26.0 软件对 2 个班实验前后的测评成绩分别进行配对样本 t 检验,结果显示,在口语成绩上,无论是实验班($t=-7.629$, $P<0.001$)还是对照班($t=-4.451$, $P<0.001$)的提升差异有统计学意义。同样,实验班($t=-31.540$, $P<0.001$)和对照班($t=-10.816$, $P<0.001$)在思辨成绩上的提升差异有统计学意义。

同时,课题组对 2 个班实验前后的测评成绩分别进行独立样本 t 检验,结果显示,在学期初实验开始时,2 个班在口语成绩($t=0.039$, $P=0.969$)和思辨成绩($t=0.287$, $P=0.775$)上的差异均不具统计学意义。而在学期末实验结束后,实验班和对照班在口语成绩($t=2.740$, $P=0.007$)和思辨成绩($t=2.907$, $P=0.005$)差异均具有统计学意义(表 1~2)。

表 1 教学实验前后两组学生口语能力得分

班别	n	前测	后测	t	P
实验班	50	11.01±0.41	12.08±0.88	-7.629	<0.001
对照班	50	11.00±0.61	11.62±0.828	-4.451	<0.001
t		0.039	2.740		
P		0.969	0.007		

注:表中数据为($\bar{x}\pm s$)。

表 2 教学实验前后两组学生思辨能力得分

班别	n	前测	后测	t	P
实验班	50	74.46±5.89	85.38±7.32	-31.540	<0.001
对照班	50	74.10±6.63	80.72±8.65	-10.816	<0.001
t		0.287	2.907		
P		0.775	0.005		

注:表中数据为($\bar{x}\pm s$)。

2. 问卷数据分析。在课程结束后,课题组向实验班学生发放问卷 50 份,回收问卷 50 份,其中有效问卷 49 份,有效率为 98.00%。结果显示,97.96% 的学生认为通过大学英语辩论课程的学习,自己的思辨能力得到了提升;93.88% 的学生认为英语辩论比其他形式的英语听说活动更能促进英语口语能力的提高;93.88% 的学生认同评价环节对学习效果的重要性;在大学英语辩论课上采取 POA“师生合作评价”方式后,91.84% 的学生认为在教师的指导下,通过设定评价标准、分析典型样本等方式,自己能够更有针对性地改进辩论稿内容;认同生生互评价值的学生由参加辩论课程前的 24.49% 上升到课程结束后的 81.63%;93.88% 的学生表示非常愿意或愿意向他人推荐大学英语辩论课程。

(六)讨论

从以上结果分析可知,课题组将 POA 应用于辩论课教学后,实验班和对照班的口语、思辨得分均有明显上升,前后测评的差异均有统计学意义。这说明采用 POA 的大学英语辩论课对学生的口语、思辨能力都有良好的效果,这一结果也在对学生的问卷调查中得到验证。

此外,从对实验班和对照班的数据对比中可以看出,在学期初进行的实验前测中,实验班和对照班在口语、思辨能力方面的差异均无统计学意义。而在课程结束后再进行的后测中,两个班的口语、思辨成绩差异均有统计学意义。由于两个班在教学方法上仅存在评价方式的差异,笔者合理推测,是否采用“师生合作评价”是 2 个班成绩上出现差异的主要原因。

同时,对实验班的问卷调查结果也显示,“师生合作评价”能够在一定程度上弥补过去在生生互评环节中存在的问题,即学生更加依赖教师的评价,对生生互评的接受度较低。在“师生合作评价”中,教师通过课前选择典型样本,确定具体评价焦点、课中带领学生完成典型样本的评估和练习,使学生对在教师指导下的同伴互评接受度更高,对自己或同学的辩论质量进行评价时也更有自信,从而提高生生互评的质量,最终实现提高评价效率和整体质量的目标。

笔者通过定量与定性相结合的方法,探讨了 POA“师生合作评价”形式对大学英语辩论课程教学效果的影响。研究表明,配合采用 POA“师生合作评价”的大学英语辩论课程与仅采用 POA“驱动”

“促成”两个环节的同类课程相比,对学生口语能力和思辨能力的提高效果更加明显,学生对这种评价方式接受度高,对采用 POA“师生合作评价”形式的大学英语辩论课评价良好,认可其对自身语言、思辨能力的提升作用。

然而,本研究也存在一定的局限性,因课时的限制,实验时间较短,未来可在更长的时间跨度内进行教学改革以获得更为全面的研究数据。此外,思辨能力的评价方式具有主观性,评分有可能受到教师主观因素的影响,如条件允许可纳入多种大规模、标准化的思辨能力测试使实验结果更加客观。

参考文献:

- [1]文秋芳,孙旻,张伶俐.外语专业大学生思辨技能发展趋势跟踪研究[J].外语界,2018(6):12-19.
- [2]文秋芳.“产出导向法”与对外汉语教学[J].世界汉语教学,2018,32(3):387-400.
- [3]文秋芳.构建“产出导向法”理论体系[J].外语教学与研究,2015,47(4):547-558,640.
- [4]文秋芳.产出导向法:中国外语教育理论创新探索[M].北京:外语教学与研究出版社,2020.
- [5]唐美华.“产出导向法”与“任务型教学法”比较:英语专业精读课单元教学设计案例[J].外语教学,2020,41(1):65-69.
- [6]王博佳.新国标背景下口语思辨“一体化”课程规划——基于思辨模型和产出导向法理论[J].西安外国语大学学报,2020,28(4):69-72.
- [7]范祖承.产出导向法教材使用理论在大学英语思辨性读写教学中的应用[J].外语教育研究前沿,2019,2(1):38-43,88.
- [8]张文娟.“产出导向法”对大学英语写作影响的实验研究[J].现代外语,2017,40(3):377-385,438-439.
- [9]刘凌燕,杜珏.“产出导向法”视域下的研究生专门用途英语教学研究[J].学位与研究生教育,2018(9):27-31.
- [10]王宇,杜宛宜,周纯岳,等.基于产出导向法的工科 ESP 课程教学设计框架[J].外语教育研究前沿,2019,2(1):44-52,88-89.
- [11]桂靖,季薇.“产出导向法”在对外汉语教学中的应用:教学材料改编[J].世界汉语教学,2018,32(4):546-554.
- [12]汤玲,胡承佼.“产出导向法”应用于对外汉语教学的实证效果研究——基于 POA 化处理的中高级汉语口语教学[J].华文教学与研究,2021(1):87-94.
- [13]文秋芳.“师生合作评价”:“产出导向法”创设的新评价形式[J].外语界,2016(5):37-43.
- [14]孙曙光.产出导向法促成活动设计[M].北京:外语教学与研究出版社,2020.
- [15]孙曙光.“师生合作评价”课堂反思性实践研究[J].现代外语,2017,40(3):397-406,439.
- [16]邵颖.基于“产出导向法”的马来语教材改编:驱动环节设计[J].外语与外语教学,2019(1):25-32,145.
- [17]文秋芳,孙曙光.“产出导向法”驱动场景设计要素例析[J].外语教育研究前沿,2020,3(2):4-11,90.
- [18]陈浩,文秋芳.基于“产出导向法”的学术英语写作名词化教学研究——以促成教学环节为例[J].外语教育研究前沿,2020,3(1):15-23,86-87.
- [19]季薇,桂靖,朱勇.“产出导向法”教学中输入促成环节的设计与实施[J].语言教学与研究,2020(3):33-40.
- [20]邱琳.产出导向法促成活动设计[M].北京:外语教学与研究出版社,2020.
- [21]张佩秋.“产出导向法”促成环节的课堂教学实践研究——以学生多模态口头报告设计为例[J].外语教育研究前沿,2020,3(3):11-18,90.
- [22]田朝霞.思维争艳、国际视野、中西融合——英语辩论的教育意义[J].中国大学教学,2019(1):69-73,92.
- [23]王飞宇.基于 BP 辩论模式的大学英语口语教学行动研究[J].教学研究,2017,40(4):82-86,97.
- [24]淮艳梅,王家明,袁庆锋.“议会制英语辩论课程”的交互理据与效应——“国会议员”角色协同对思辨能力与二语习得的促进作用[J].外国语文,2013,29(4):153-157.
- [25]王博佳.口语思辨“一体化”教学对议论文写作反哺性的实证研究——基于思辨模型和产出导向法理论[J].外语教学,2019,40(5):51-56.
- [26]文秋芳,王建卿,赵彩然,等.构建我国外语类大学生思辨能力量具的理论框架[J].外语界,2009(1):37-43.
- [27]孙旻.中国高校英语演讲学习者思辨能力发展个案研究[D].北京:北京外国语大学,2014.
- [28]PAUL R, ELDER L. The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools [M]. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press, 2008.
- [29]余继英.写作思辨“一体化”教学模式构建[J].外语界,2014(5):20-28.

(编辑:陈越)