

融合批判性思维与课程思政的 英语专业精读课教学策略 研究

帅易琼

重庆移通学院外国语学院, 重庆

收稿日期: 2025年11月15日; 录用日期: 2025年12月17日; 发布日期: 2025年12月26日

摘 要

精读课(综合英语)作为英语专业的核心基础课程,长期以来承载着夯实语言基础与拓展人文视野的功能。然而,当前教学实践中普遍存在“思辨缺席”现象,且课程思政建设常面临“两张皮”的困境,即价值引领与语言教学难以有机融合。本研究旨在探讨如何在英语专业精读课中通过系统的教学策略培养学生的批判性思维能力,并以此为契机实现课程思政的隐性渗透。研究提出了四项核心教学策略:基于苏格拉底式探究的深度阅读、基于批判性话语分析(CDA)的意识形态解构、基于问题导向(PBL)的社会实践应用以及跨文化比较视阈下的价值反思。研究表明,通过将批判性思维的逻辑校验标准与智力特质引入文本分析,教师不仅能有效提升学生的高阶思维能力,还能引导学生理性审视英语国家的话语逻辑,树立文化自信,从而实现从“语言技能训练”向“整全人培养”的转型。

关键词

精读课, 批判性思维, 课程思政, 教学策略

Integrating Critical Thinking with Ideological Education: A Pedagogical Strategy Study for Intensive Reading Courses in English Majors

Yiqiong Shuai

College of Foreign Languages, Chongqing College of Mobile Communication, Chongqing

Received: November 15, 2025; accepted: December 17, 2025; published: December 26, 2025

Abstract

The Intensive Reading (Comprehensive English) course, as the core curriculum for English majors, has long borne the responsibility of consolidating linguistic foundations and expanding humanistic horizons. However, current pedagogical practices often suffer from “speculation deficiency” (absence of critical thinking), and the integration of “Curriculum Ideology and Politics” (CIP) frequently encounters the challenge of superficiality, where value guidance and language teaching remain disjointed. This study aims to explore how to cultivate students’ critical thinking skills through systematic pedagogical strategies in English Intensive Reading courses and utilize this as a mechanism for the implicit permeation of ideological education. Four core pedagogical strategies are proposed: deep reading based on Socratic inquiry, ideological deconstruction based on Critical Discourse Analysis (CDA), social practice application based on Problem-Based Learning (PBL), and value reflection from an intercultural comparative perspective. The study suggests that by introducing the logical validation standards and intellectual traits of critical thinking into textual analysis, teachers can not only effectively enhance students’ higher-order thinking capabilities but also guide them to rationally analyze the thinking patterns of English-speaking nations and establish cultural confidence, thereby realizing the transformation from “language skill training” to “holistic person cultivation”.

Keywords

Intensive Reading, Critical Thinking, Ideological Education, Pedagogical Strategy

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

1.1. 研究背景：新时代英语专业的转型挑战

中国高等外语教育正处于深刻的历史转型期。教育部发布的《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》(以下简称《国标》)明确将“思辨能力”(Critical Thinking Ability)列为英语类专业的核心素养之一,要求学生不仅要具备扎实的语言基本功,更要能够对复杂的社会文化现象进行分析、推理与评价[1]。

然而,长期以来,国内英语专业教学,特别是作为核心课程的“精读课”(亦称“综合英语”),往往陷入“重技能、轻思维”的窠臼。教学重点过度集中于词汇记忆、语法分析与长难句翻译,导致学生在面对文本深层逻辑、作者隐含立场及文化意识形态时,缺乏足够的敏感度与分析能力。这种现象被黄源深教授形象地称为“思辨缺席症”(Speculation Deficiency)[2]。学生在口语表达与写作中常表现为观点人云亦云、论证逻辑松散、缺乏独立见解,难以在国际舞台上进行深度的思想交流与文化博弈。

与此同时,全面推进“课程思政”建设是当前中国高等教育的根本任务。对于英语专业而言,精读课教材多选自英美文学经典、西方主流媒体社论或当代名家随笔,其中蕴含的价值观、政治立场、伦理观念与各种意识形态不仅是语言学习的载体,也是文化冲突的前沿阵地。如何在传授地道英语语言知识的同时,引导学生批判性地审视文本中传达的文化与价值观,确立中国立场与文化自信,是精读课教学改革面临的紧迫课题。

1.2. 研究问题与目标

本研究认为,批判性思维(Critical Thinking)正是连接专业教学与课程思政的最佳桥梁。通过培养理性思维,学生能够运用逻辑工具去伪存真,从而在深层次上认同社会主义核心价值观,而非仅仅基于感性或服从。基于此,本研究旨在深入探讨以下核心问题:

1. 在英语专业精读课的特定语境下,批判性思维的内涵是什么?其与语言能力的交互机制如何?
2. 基于相关教育理论,有哪些具体可行的教学策略能够有效提升精读课学生的批判性思维能力?
3. 这些批判性思维培养策略如何与课程思政的育人目标实现有机融合?其背后的理论逻辑是什么?

本研究的目标在于构建一套基于理论支撑的、可操作的精读课批判性思维教学策略体系,为一线教师提供从教学设计、课堂实施到评价反馈的全方位参考,从而推动英语专业精读课从“知识传授”向“思维与价值共育”的范式转型。

2. 理论基础与分析框架

要解决精读课中“思辨缺席”与“思政硬植入”的问题,必须建立坚实的理论基础。本研究主要依托社会建构主义学习理论、Paul-Elder 批判性思维模型以及布鲁姆教育目标分类学,构建多维度的分析框架。

2.1. 社会建构主义学习理论: 思维发展的土壤

社会建构主义(Social Constructivism)由 Vygotsky 提出,强调知识并非由个体孤立建构,而是在社会文化背景下,通过人际互动(Interpersonal Interaction)和对话(Dialogue)协同产生的。

2.1.1. 最近发展区(ZPD)与思维支架

Vygotsky 的“最近发展区”理论指出,学生在独立解决问题时的实际发展水平与在成人指导或与更有能力的同伴合作时所能达到的潜在发展水平之间存在差距[3]。在精读课中,学生的语言解码能力可能已达到一定水平,但其批判性思维能力往往处于“潜在发展区”。教师的作用在于提供“思维支架”(Scaffolding)——即一系列精心设计的问题、分析模型或讨论任务,帮助学生跨越从表层理解到深度批判的认知鸿沟。例如,当学生无法识别文本中的隐喻偏见时,教师不应直接告知答案,而应搭建“作者背景-修辞选择-目标读者”的分析支架,引导学生自行发现。

2.1.2. 学习共同体与对话性

社会建构主义认为,高阶思维是在观点的碰撞中产生的。传统的精读课往往是教师的一言堂(Lecture-Based),学生处于被动接受状态,缺乏思维交锋的机会。基于该理论,精读课应转型为“学习共同体”(Learning Community),强调协作学习(Collaborative Learning)与辩证讨论。通过小组辩论、同伴互评等形式,学生不仅需要清晰表达自己的观点,还必须倾听并评估他人的论证,这种社会性的认知活动是批判性思维发展的催化剂[4]。

2.2. Paul-Elder 批判性思维多维模型: 核心分析工具

在众多批判性思维理论中,Paul-Elder 模型因其结构清晰、操作性强,被广泛应用于教学实践。该模型将批判性思维解构为三个相互关联的维度:思维元素(Elements of Thought)、智力标准(Intellectual Standards)和智力特质(Intellectual Traits) [5]。

2.2.1. 思维元素: 文本解构的手术刀

Paul 和 Elder 认为,任何思维过程都包含八个基本元素:目的(Purpose)、问题(Question)、信息(Information)、

概念(Concepts)、假设(Assumptions)、推论(Inferences)、意涵(Implications)和观点(Point of View)。在精读教学中,这是文本细读(Close Reading)的核心工具。例如,在分析一篇西方时政评论时,学生不再仅仅关注生词和语法,而是被要求识别:

- 作者写作的**根本目的**是什么?(是告知事实还是劝说?)
- 文章基于什么**假设**? (这些假设在中国语境下成立吗?)
- 作者使用了哪些**概念**? (这些概念的定义是否被作者扭曲?)

2.2.2. 智力标准：思维质量的检测仪

为了评估思维元素的质量,学生必须运用智力标准,包括清晰性(Clarity)、准确性(Accuracy)、精确性(Precision)、相关性(Relevance)、深度(Depth)、广度(Breadth)、逻辑性(Logic)、重要性(Significance)和公平性(Fairness) [5]。在精读课中,这些标准转化为具体的阅读任务:

- 准确性检验: 文章引用的数据来源是否可靠? 是否存在断章取义?
- 逻辑性检验: 结论是否必然从前提推导出来? 是否存在逻辑谬误?
- 广度检验: 作者是否考虑了对立观点? 是否从单一文化视角审视全球问题?

2.2.3. 智力特质：课程思政的落脚点

批判性思维的最终目标是培养具有良好思维品质的人,即智力特质,包括思维谦逊(Intellectual Humility)、思维勇气(Intellectual Courage)、思维换位思考(Intellectual Empathy)、思维正直(Intellectual Integrity)等。这与课程思政的目标高度契合。例如,“思维谦逊”要求学生承认自己知识的局限性,不盲目自大也不妄自菲薄;“思维勇气”鼓励学生敢于质疑权威观点,坚持真理。通过精读课的训练,学生不仅学会了“如何思考”,更学会了“如何做一个理性、公正的人”。

2.3. 布鲁姆教育目标分类学：教学进阶指南

Anderson 和 Krathwohl 修订的布鲁姆分类学将认知过程从低到高分: 记忆(Remembering)、理解(Understanding)、应用(Applying)、分析(Analyzing)、评价(Evaluating)和创造(Creating) [6]。这一分类学为教学活动的设计提供了分层依据,确保教学策略能够循序渐进地提升学生的思维层级。国内传统精读课往往停留在前三个层次(记忆单词、理解句意、造句应用)。批判性思维的教学策略要求重心上移: 即分析(解构文本结构,识别作者的修辞策略)、评价(基于内部逻辑和外部标准批判文本的有效性)、创造(基于对文本的批判性理解,提出新的解决方案或生成新的文本,如改写、反驳文)。

3. 英语专业精读课批判性思维培养的可行教学策略

基于上述理论框架,本研究提出四种在精读课中切实可行的整合性教学策略。这些策略旨在将语言技能训练与思维能力培养无缝对接,并在过程中自然融入思政元素。

3.1. 策略一：基于苏格拉底式提问(Socratic Questioning)的深度阅读

苏格拉底式提问是一种通过系统性、深层次的追问来激发批判性思维的教学法。它不直接提供答案,而是通过一系列逻辑关联的问题,迫使学生检视自己的思维过程,发现矛盾,修正认知[7]。

3.1.1. 教学原理

在精读课中,学生往往习惯于被动接收信息。苏格拉底式提问通过制造认知冲突(Cognitive Dissonance),打破学生的思维惰性。它将阅读过程从“寻找标准答案”转变为“探究真理的过程”。该策略直接对应 Paul-Elder 模型中的“思维元素”挖掘,通过提问揭示文本背后的假设、逻辑和意涵。

3.1.2. 实施步骤与问题分类

教师应在课前根据文本内容，设计分层次的苏格拉底问题链：

1. 澄清性问题(Questions for Clarification):

- *Examples*: “What do you mean by...?” “Could you put that in your own words?”
- *应用*: 要求学生定义文中出现的抽象概念(如 “Democracy”, “Freedom”), 防止概念模糊。

2. 探究假设的问题(Questions that Probe Assumptions):

- *Examples*: “What is the author assuming here?” “Is this assumption valid in a Chinese context?”
- *应用*: 分析作者观点背后的文化预设。例如，西方作者批评中国式教育时，往往预设了“个体快乐高于集体成就”的价值观，教师应引导学生识别并质疑这一预设。

3. 探究理由和证据的问题(Questions that Probe Reasons and Evidence):

- *Examples*: “What would be an example?” “Is this evidence sufficient to support the claim?” “Are the sources reliable?”
- *应用*: 检查文本中的数据引用。特别是在涉及中国报道时，引导学生检查其消息源是否单一、是否带有偏见。

4. 探究观点和视角的问题(Questions about Viewpoints and Perspectives):

- *Examples*: “What would be an alternative?” “How would a person from a working-class background view this?”
- *应用*: 培养换位思考能力。讨论同一事件在不同文化、阶层或历史时期的不同解读。

5. 探究后果和影响的问题(Questions that Probe Implications and Consequences):

- *Examples*: “What are the consequences of that assumption?” “If we all followed this advice, what would happen to society?”
- *应用*: 推演作者观点的社会效应，评估其现实可行性。

3.2. 策略二：基于批判性话语分析(CDA)的意识形态解构

批判性话语分析(Critical Discourse Analysis)关注语言运用如何反映并强化社会权力关系和意识形态[8]。在精读课中，CDA 是揭示文本隐性偏见、提升政治敏感度的强力工具。

3.2.1. 教学原理

语言从来不是透明的载体。词汇的选择、句式的安排(如主动与被动)、及物性系统(Transitivity)的运用，都隐含着作者的立场[8]。CDA 通过对这些微观语言特征的分析，揭示宏观的社会文化意义。这对于英语专业学生尤为重要，因为他们常接触西方媒体文本，若缺乏 CDA 能力，极易被潜移默化地“洗脑”。

3.2.2. 核心分析维度

1. 词汇分类(Lexical Classification):

- 分析作者如何命名事物。例如，同一群人在有的媒体中被称为“pro-democracy activists”(亲民主人士)，而在另一语境下可能被描述为“rioters”(暴徒)。这种命名差异直接反映了作者的政治立场。
- 教学活动：对比中外媒体对同一新闻事件(如气候大会、贸易摩擦)的报道，列出关键词汇表，分析其情感色彩(褒义/贬义)及背后的意识形态。

2. 及物性分析(Transitivity Analysis):

- 关注动作的发出者(Actor)和承受者(Goal)。在描写冲突时，谁被置于施动者位置(通常是责任方)，谁被置于受动者位置(通常是受害者)。

- 教学活动：在阅读关于国际冲突的文章时，让学生画出动作链。如果文本中某国军队的行动总是用被动语态或名词化短语(如“during the operation”)来掩盖施动者，而另一方的行动总是用主动语态(“X attacked Y”)，则揭示了作者推卸责任、妖魔化对手的意图。

3. 互文性(Intertextuality):

- 分析文本引用了谁的声音？谁的声音被屏蔽了(Silenced Voices)?
- 教学活动：检查文章中的引语来源。如果一篇文章只引用官方机构或精英专家的观点，而缺失普通民众或发展中国家的声音，学生应指出其视角的局限性。

3.3. 策略三：基于问题导向(PBL)的社会化学习

基于问题导向的学习(Problem-Based Learning, PBL)强调将学习置于复杂的、有意义的问题情境中，通过让学生合作解决问题来学习隐含于问题背后的科学知识，形成解决问题的技能和自主学习的能力[9]。

3.3.1. 教学原理

传统的精读课教学往往是“文本中心”的，即为了学文章而学文章。PBL 策略则将精读课转变为“问题中心”。文本不再是终点，而是解决现实问题的资料库。这一策略能够有效解决学生“学用分离”的问题，并培养其在复杂情境下的决策能力和创新思维。

3.3.2. 实施流程

基于问题导向(PBL)的社会化学习可以分为四个步骤：(1) 问题设计(Problem Design): 教师依据单元主题，设计一个结构不良(Ill-structured)的现实问题。例如，在学习关于人工智能(AI)的单元时，不只是阅读课文，而是提出问题：“随着 ChatGPT 等 AI 工具的普及，英语专业毕业生的就业面临巨大挑战。请结合课文观点及额外调研，为英语学院起草一份‘AI 时代英语人才培养改革建议书’。”(2) 自主探究与资料搜集：学生需要深入研读课文以获取基础观点，同时利用图书馆和网络搜集最新数据，补充课文滞后的信息。这培养了学生的信息筛选与评估能力(Information Literacy)。(3) 小组协作与方案制定：学生分组讨论，综合多方信息，运用 SWOT 分析等工具，形成解决方案。过程中需运用批判性思维协调不同观点。(4) 展示与反思：各组展示方案，接受师生质询。反思环节重点在于：我们引用了哪些证据？我们的推论是否严密？我们是否考虑了中国国情？。

3.4. 策略四：跨文化比较与反思性阅读(Intercultural Comparison & Reflective Reading)

跨文化比较是外语教学的天然优势，也是培养文化自信的关键策略。通过将精读教材中的文本内容与中国文化、中国实践进行系统的镜像对比，培养学生“和而不同”的辩证思维。

3.4.1. 教学原理

根据 Kramsch 的跨文化交际理论，语言学习者应处于“第三空间”(Third Space)，既不完全依附母语文化，也不完全同化于目标语文化，而是通过比较形成独特的批判性视角[10]。在精读课中，通过对比中西文化在价值观、思维方式、社会治理等方面的差异，学生能够更客观地认识西方，更深刻地理解中国。

3.4.2. 实施路径：从“文化休克”到“文化自觉”

跨文化比较与反思性阅读可以通过三个路径来完成。(1) 文化镜像(Cultural Mirroring): 在阅读每一篇国外的文章时，寻找中国的对应现象。例如，阅读关于西方“个人主义”(Individualism)的文章时，引入儒家“集体主义”(Collectivism)或当代“人类命运共同体”概念。(2) 引导学生思考：个人主义在激发创新方面的优势及在应对公共危机(如疫情)时的劣势；集体主义在社会动员方面的力量及如何避免对个性的压抑；价值冲突辨析：面对中西价值观冲突，不简单判定优劣，而是分析其产生的历史地理根源。例

如,讨论“隐私权”(Privacy)在中西语境下的不同边界。为何西方人看重个人空间,而中国人看重关系网络中的人情往来?这种分析有助于学生理解文化差异的合理性,避免盲目崇拜或排外;(3)讲好中国故事(Telling China's Story):作为输出环节,要求学生用批判性的视角,用地道的英语表达中国观点。例如,针对课文中对中国的误解,写一篇 Op-Ed (评论版文章)进行回应,要求引用事实、逻辑严密、态度平和(体现“思维正直”与“思维勇气”)。

4. 批判性思维与课程思政的融合机制

“课程思政”不是在精读课中生硬地加入政治口号,而是要挖掘专业知识中的价值基因。批判性思维正是连接两者的逻辑纽带。本章探讨如何通过批判性思维策略,将思政教育从显性的灌输转化为隐性的思维塑造。

4.1. 融合的逻辑起点:从“接受”到“审视”

传统的思政教育有时侧重于结论的灌输,但在信息爆炸时代,学生接触信息的渠道多元,单一灌输往往效果不佳。基于批判性思维的思政教育侧重于“审视”的过程。

- 理论依据:Paul-Elder 模型中的“智力公正性”(Intellectual Fair-mindedness)要求思考者不带偏见地评估观点。
- 实施机制:在精读课中,当遇到涉及意识形态的文本时,教师不能直接给出结论,而是引导学生运用逻辑工具(如 Socratic Questioning, CDA)去拆解文本。当学生通过自己的理性分析发现文本中的逻辑谬误时,他们对国家立场和中国道路的认同将是基于理性的、坚固的,而非脆弱的感性认同。

4.2. 融合的内容维度:依托 CBI 模式的价值重构

内容依托教学(Content-Based Instruction, CBI)主张通过学科内容进行语言教学[11]。在精读课中,可以通过重构教学内容来实现思政融合。一方面可以引入中国视角,在现有教材以英美文章为主的基础上,通过补充阅读材料(Supplementary Reading),引入中国学者的英文著作、中国主流媒体(如 Global Times, China Daily)的深度报道,形成“1+X”阅读模式(1 篇教材课文 + X 篇相关中国视角文章)。另一方面进行话题重构,将传统的人文话题进行时代化、本土化改造。例如,在讲授“科技与人类”单元时,除了阅读他国的科幻反思,还可以加入关于中国高铁、5G 技术、北斗导航系统的英文材料,讨论中国科技发展背后的制度优势(集中力量办大事),从而增强学生的民族自豪感。

4.3. 融合的评价维度:价值观与思维能力的双重考核

评价是教学的指挥棒。为了确保批判性思维与课程思政的落地,必须改革评价体系。可以在过程性评价与思辨性评价进行设计。在过程性评价方面,增加课堂讨论、小组展示、反思日记在总成绩中的比重。在这些环节中,重点考核学生是否运用了批判性思维工具(如证据是否充分、逻辑是否严密)以及是否体现了正确的价值导向(如是否客观公正、是否具有家国情怀)。在思辨性评价方面,期末考试中,减少单纯的词汇语法选择题,增加开放性阅读理解与议论文写作。试题设计应鼓励学生对文本观点进行质疑和评价,而不是复述。在制定评分标准时,需要从多个维度来评价,例如在“观点与立场”维度,最高分标准为“能清晰阐述自己的立场,并能公正地分析和回应反对观点,体现深刻的文化自觉”。

5. 教学实施的保障与挑战

5.1. 教师角色的转变:从“知识权威”到“思维教练”

实施上述策略,最大的瓶颈在于教师本身。教师必须完成角色的根本性转变。教师不再是标准答案

的提供者,而是思维训练的设计者和引导者。在课堂上,教师要学会“示弱”,承认自己对某些问题的不确定性,邀请学生共同探究,从而示范“思维谦逊”这一智力特质。教师是终身学习者,需要不断更新知识结构,不仅要精通英语语言文学,还要涉猎逻辑学、政治学、社会学等领域,以便在进行 CDA 分析或跨文化比较时具有足够的理论深度。

5.2. 课堂生态的重构

课堂需以学生为中心,翻转课堂(Flipped Classroom)则是有效途径。将词汇讲解、背景介绍等低阶认知任务前置到课前(通过 MOOC 或微课完成),课堂时间全部用于苏格拉底对话、PBL 项目展示等高阶思维活动。课堂要能容错,给予学生安全感:批判性思维需要冒险。教师应营造一个心理安全(Psychologically Safe)的课堂氛围,鼓励学生发表不同意见,即使观点不成熟也不予嘲笑。对于学生在思辨过程中出现的偏激言论,教师应通过追问引导其自我修正,而非简单压制,这正是思政教育“润物细无声”的体现。

5.3. 面临的挑战与对策

目前,课堂上面临着文化阻力与课时压力双重挑战。学生受传统“面子”文化和“尊师重道”观念影响,往往不愿公开质疑权威或反驳同学。对此,可以利用匿名投票工具(如雨课堂)进行观点统计;设计角色扮演(Role-Play)活动,让学生扮演“反对者”角色,从而使其在心理上与冲突解绑。另外,精读课承担着过重的语言技能训练任务,教师担心思辨活动会挤占语言教学时间。对此,教师需要坚持“内容依托”原则。批判性思维训练不是脱离语言的空谈,而是在高强度的阅读、写作和口语输出中进行的。准确、逻辑严密的表达本身就是高水平语言能力的体现。

6. 结论

英语专业精读课的教学改革,核心在于通过批判性思维的培养,解决“思辨缺席”的痛点,并以此为抓手,破解课程思政“硬融入”的难点。本研究提出的基于苏格拉底式提问的深度探究、基于 CDA 的文本解构、基于 PBL 的社会实践以及跨文化比较四项策略,构成了一个有机的教学系统。

该系统以社会建构主义为场域,以 Paul-Elder 模型为工具,通过深度阅读与价值辨析,使学生在掌握地道英语的同时,练就一双能够洞察英语国家话语逻辑的“慧眼”,并修得一颗具有深厚家国情怀、能够理性讲述中国故事的“中国心”。这不仅是对《国标》要求的积极回应,更是新时代外语教育落实立德树人根本任务的必由之路。未来的研究可进一步聚焦于这些策略在不同层次院校的实证效果,通过量化数据验证其对学生思维倾向(Disposition)的具体影响,为外语教学理论的本土化发展贡献实证依据。

基金项目

项目类型:重庆移通学院高等教育教学改革研究项目;

项目名称:SIOP 模式下英语专业精读课批判性思维培养模式研究;

项目编号:25JG3022。

参考文献

- [1] 吴岩.《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》有关情况介绍[J].重庆与世界,2018(4):48-49.
- [2] Shao, Y. and Jiang, H. (2024) Research on Cultivating Critical Thinking in High School English Reading Teaching. *English Language Teaching*, 17, 25. <https://doi.org/10.5539/elt.v17n6p25>
- [3] 徐美娜.“最近发展区”理论及对教育的影响与启示[J].教育与教学研究,2010,24(5):14-16,23.
- [4] Akpan, V.I. and Igwe, U.A. (2020) Social Constructivism: Implications on Teaching and Learning. *British Journal of Education*, 8, 49-56.

-
- [5] Ralston, P.A., Larson, A.E. and Bays, C.L. (2011) An Assessment of Undergraduate Engineering Students' Critical Thinking Skills Guided by the Paul-Elder Critical Thinking Framework. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26, 25-32. <https://doi.org/10.5840/inquiryct201126325>
- [6] 李欣. 布鲁姆教育目标分类学在高阶翻转课堂中的实践探索[J]. 山西青年, 2022(15): 39-41.
- [7] 刘建军. 综合实践活动中批判性思维培养的四阶提问策略——以苏格拉底式提问为例[J]. 基础教育课程, 2025(10): 69-75.
- [8] 刘柳. 批判性话语分析在英语专业读写结合课程中的应用[J]. 科教文汇(上旬刊), 2020(4): 177-178, 188.
- [9] 汪洁. 问题导向式学习法(PBL)在大学英语教学中的应用研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 上海外国语大学, 2005.
- [10] 贾影. 中西认知差异与跨文化交际的场理论研究[D]: [博士学位论文]. 厦门: 厦门大学, 2004.
- [11] 张豪若, 韩戈玲. 后疫情时代英语专业课程思政研究——以《英语报刊选读》为例[J]. 上海理工大学学报(社会科学版), 2022, 44(3): 253-258.