

# 中学英语教材阅读中的思辨能力培养： 基于中德两套教材的对比

陈则航 邹敏 苏晓俐

北京师范大学 北京理工大学 四川外国语大学

© 2020 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (3), 49-56 页

**提 要:** 本文从思辨能力的视角出发, 以阅读活动和问题设计为切入点, 分析和对比了中德两套初中英语教材。研究发现, 两套教材都关注学生思辨能力的培养, 并循序渐进地将思辨能力融入阅读任务中, 但它们对各分项技能的关注程度和发展方式略有不同。因此, 本研究建议教材编写者依据国家课程标准和学生的认知水平, 进一步关注阅读活动中分析类、推理类和评价类任务的分布和类型, 促进学生对文本的深入理解和适度质询, 提升中学生的思辨能力。

**关键词:** 思辨能力; 英语教材; 分析; 推理; 评价

[中图分类号] H09

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-6105(2020)03-0049-08

## 1. 引言

思辨能力是21世纪人才的核心能力之一, 培养学生思辨能力已成为许多国家和地区教育改革的重中之重。在我国, 对学生思辨能力的培养是国家中长期教育改革和发展的战略性任务之一(中华人民共和国教育部 2012), 也是基础教育阶段的重要培养目标之一(中华人民共和国教育部 2012, 2018)。教材是学生学习和教师教学的重要内容和手段, 也是培养思辨能力的重要组成部分(徐锦芬等 2015)。因此, 英语教材的内容选择和活动设计应有利于学生思维品质的发展(中华人民共和国教育部 2018)。然而, 我国传统的英语教材缺乏合适的思辨任务设计, 教材编排强调语言技能的发展, 限制了思维活动的开展(崔琳琳 2013)。英语在德国也是一门外语, 其出版的教材有效提升了英语的教学效果(束定芳 2011; 徐锦芬等 2015)。徐锦芬等(2015)对德国一套大学英语教材进行研究, 发现其把获取知识、训练语言和提高思辨能力融为一体, 是通过教材培养学生思辨能力较好的范本。因此, 笔者对中德两套中

学英语教材进行对比研究, 以期为新一轮教材修订和思辨能力培养活动的编写提供建议。本文聚焦教材中的阅读教学, 探讨两套教材如何帮助学生从各种语篇中获取、理解、分析、综合和评价信息, 从而形成自己的判断(OECD 2019), 提升思辨意识与能力(Lepionka 2008)。

## 2. 阅读中的思辨能力

阅读不是消极接受作者观点、记忆阅读内容的过程, 而是“释义和评价、质疑和审视的过程, 包括通过思辨推导出符合逻辑的结论, 包括提出假设、找出问题、进行验证”(王牧群、白彬 2011: 31)等。学生在阅读中要对文本进行质疑、解疑和析疑, 对文本信息、作者观点、假设等进行分析、整合、推理和评析等(OECD 2019)。因此, 阅读的过程也是运用和发展思辨能力的过程(Elder & Paul 2009)。前人的研究表明, 教材中占比最高的阅读任务类型是推断文本隐含的意义、推论理解、个人对所读文本进行回应以及词汇学习和文本理解类任务(Freeman 2014), 这说明教

材编写者十分重视学习者高阶思维和语言能力的发展。不过, Freeman (2014) 的研究并没有系统地探究阅读任务中的思辨能力 (Ilyas 2015)。徐锦芬等 (2015) 对这一领域进行了初步探索, 她们发现德国的大学英语教材重点关注作者及其相关信息、写作手法和文章脉络等问题, 强调学生综合运用推理、解释等思辨能力和元思辨能力完成阅读任务的能力。遗憾的是, 目前的文献缺乏适用于分析阅读活动、实操性强、系统的思辨能力框架 (Ilyas 2015)。因此, 笔者基于 Kneedle (1985, 引自 Lepionka 2008) 和 Paul *et al.* (1995) 的框架, 结合阅读教学的特点, 建构了适用于分析和评价教材中阅读活动和问题设计的思辨技能框架 (详见表 1), 并详细描述了思辨能力的三个核心技能——分析、推理、评价在阅读活动和问题设计中的具体表现。

### 3. 研究设计

本研究聚焦中国某出版社的教材《英语》(7—9 年级, 共 6 本) 和德国某出版社的教材 *English* (5—7 册, 共 3 本)<sup>1</sup>。两套教材都是当地初中生使用的主要英语课本之一, 且都是按照所

在地的课程标准进行编写 (ISB 2019; 中华人民共和国教育部 2012), 均强调思维和语言的共同发展。虽然两国学生的英语水平存在差异, 但英语都是作为外语进行教学的, 活动和问题设计可以互相借鉴。具体而言, 《英语》强调英语教学中人文性和工具性的统一, 以模块为基本构成单位, 通过板块形式设计活动和任务。*English* 以能力发展为导向, 关注学生在有意义的情境中的学习过程和结果。教材的每个单元围绕一个主题语境设计活动, 引导学生运用目的语进行主题探究, 发展语言和思维能力。由于本研究关注阅读活动和问题设计, 笔者只选取了教材中含有阅读文本的部分进行分析。《英语》的阅读文本集中在每个单元的 Reading and Vocabulary 和 Reading 部分, *English* 除了每个单元的 Text 和 Access to cultures 两部分以外, 一些零散的阅读文本也都纳入了统计之中。

在正式分析数据前, 笔者为分析框架配备了具体案例<sup>2</sup> (见表 1)。研究团队中的两名成员根据分析框架对两套教材中的阅读活动和问题设计进行独立分析和编码。对于有分歧的编码, 两名成员与另一位有经验的研究者进行讨论和协商, 确定最终编码。

表 1 分析框架：思辨技能与阅读活动/问题设计

思辨能力的核心技能	在阅读活动/问题设计中的具体体现	样例
分析	识别并阐明文章的中心论点、主要思想和社会文化价值观	Make a program for the play. List your titles for each scene. Give information about the story and the characters. ( <i>English</i> 5)
	比较人物、事物或观点间的异同, 区分事实和观点	Work in pairs. Look at the pictures and talk about the differences between the two museums. [《英语 9》(上)]
	分析文本特征、写作手法、写作目的和作者态度等	Explain in what way a diary is a different kind of text from a text message. ( <i>English</i> 7)
	分析文本中的现象、人物或行为等	How did English become an international language? [《英语 9》(下)]
推理	从字里行间推断作者的言外之意、人物心理和态度等, 并提供原因或证据	Look at lines 44-73. Find sentences that show Tom's mother is a) worried and b) happy. ( <i>English</i> 5)

(待续)

1 本研究使用《英语》代表中国某出版社的英语教材, 使用 *English* 代表德国某出版社的英语教材。

2 案例主要来源于本研究中的两套教材和中国某套高中教材 (以下简称《高中英语》)。

(续表)

思辨能力的核心技能	在阅读活动/问题设计中的具体体现	样例
推理	对文本内容发展作出合理的推断、预测或解释	Look at the woman in the photo. How do you think she feels? Think about what she will talk about: family/work/health/education. [《英语9》(下)]
	深度质询, 质疑信念、观点、解释, 提出恰当的疑问等	You're a reporter for the <i>Tintagel Times</i> . Write down three questions for a character in the play. ( <i>English 6</i> )
	提出不同的假设、方案或结果, 并提供原因、证据或事实	Imagine you're Dylan, Mrs. Grant or Mr. Smart. Write one part of the story again from that person's points of view. ( <i>English 7</i> )
评价	评估信息或资料来源的可信度	(Read the passage about "Understanding", discuss in groups.) How do I know what I'm reading is true? (《高中英语5》)
	评价文本的写作手法、作者观点和态度等, 并作出解释	Which of the two texts gives you a clearer idea of what Philip did and felt? Give reasons for your view. ( <i>English 7</i> )
	评价文本内容、相关人物、事件或方案等, 并提供原因或证据	What do you think about Dylan and Emily's punishment? Make notes like this (fair/not fair because...) ( <i>English 7</i> )

#### 4. 研究结果与讨论

本部分首先整体对比了两套教材中的思辨任务, 接着分述分析、推理和评价任务的特点。

##### 4.1 关注思辨, 循序渐进

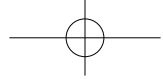
《英语》共包含442个阅读活动和问题, 其中104个与思辨能力有关(23.53%); *English*共包含531个阅读活动和问题, 其中246个与思辨能力有关(46.33%)。由此可见, 两套教材在设计阅读任务时, 都关注到了思辨能力的培养。同时, 两套教材都注重依照学生的学龄, 循序渐进地增加思辨任务的比重(见表2)。

表2 两套教材整体思辨任务比例的年级分布

教材 年级	《英语》	<i>English</i>
初一	9.22%	34.67%
初二	21.88%	41.97%
初三	39.72%	60.11%

值得注意的是, *English*每个年级的思辨任务占比均远高于《英语》, 这可能与学生的语言水平有关。虽然德国中学生接受英语教育的年限和总体学时比中国学生少, 但得益于欧洲特殊的语言环境和高质量的教材, 德国中学生的英语水平要比中国学生高得多(束定芳2011), 因此能够更好地完成高阶思维活动(Floyd 2011), 教材对思辨的要求也会相应提高。考虑到中国学生英语学习的具体情况和英语水平, 《英语》在循序渐进方面应该比较稳妥。从初一到初三, 《英语》中涉及思辨能力的活动和问题占比几乎是翻倍增长, 可能是教材编写者考虑到学生运用英语进行思维的能力是一个逐渐发展的过程。

就各类具体的思辨任务而言, 分析类任务在两套教材思辨任务中的比重均最大, 其次是推理类任务, 最后是评价类任务(见表3), 这可能与每类认知技能的难度及初中学生的认知水平和语言水平相关(Arnold & Rixon 2008; Bloom *et al.* 1956)。从两套教材的思辨任务类型来看, 在《英语》思辨任务中, 分析类任务占大多数, 推理类



任务和评价类任务的比例相差无几。而在 *English* 思辨任务中，分析类任务和推理类任务的占比均为40%以上，评价类任务相对较少。这说明两套教材的编写者对思辨能力分项技能的发展方式有不同的考虑：《英语》重分析，给学生的挑战相对较小；而 *English* 设计了大量推理类任务，给学生的挑战相对较大。

表3 分析、推理、评价类任务在思辨任务中的比重

思辨任务类型 \ 教材	《英语》	<i>English</i>
分析类任务	64.42%	48.78%
推理类任务	19.23%	41.87%
评价类任务	16.35%	9.35%

#### 4.2 注重分析，深入理解

分析能力强调在对文本各部分(如目的和写作手法)及其关系进行理解、识别、比较和判断的基础上，实现对文本的多角度和深入认识(Elder &

Paul 2009; Lepionka 2008; 陈则航 2015)。分析类任务是这两套教材最关注的思辨任务类型。其中，两套教材最为关注“分析文本中的现象、人物或行为等”“识别并阐明文章的中心论点、主要思想和社会文化价值观”和“比较人物、事物或观点间的异同，区分事实和观点”这三个方面的分析能力(见表4)，这可能与两国的课程要求有关。根据《义务教育英语课程标准(2011年版)》，学习者应“能找出文章中的主题，理解故事的情节”和“增强对文化差异的理解与认识”(中华人民共和国教育部 2012: 11, 17)。而德国巴伐利亚州的课标 *LehrplanPLUS* 指出，学习者在阅读理解中，应准确理解各类文本的中心思想，获取有关人物、行为或情境的重要信息(ISB 2019)。通过分析文章的主要内容、相关人物或行为，学习者可以对文本有更深入和系统的理解。此外，随着年级逐渐升高，两套教材也逐渐增加了分析类任务的类型。例如，《英语8》和 *English 6* 都在上一年级教材的基础上，新增了“分析文本特征、写作手法、写作目的和作者态度等”阅读任务。

表4 各项分析类任务在两套教材思辨任务中的比例

分析类任务	《英语》	<i>English</i>
分析文本中的现象、人物或行为等	24.04%	24.80%
识别并阐明文章的中心论点、主要思想和社会文化价值观	18.27%	12.20%
比较人物、事物或观点间的异同，区分事实和观点	15.38%	10.57%
分析文本特征、写作手法、写作目的和作者态度等	6.73%	1.22%

虽然两套教材都强调循序渐进地培养学生分析中心思想、文本现象、人物或事物的能力，但两套教材中分析类任务的深度和难度有所不同。以“分析文本中的现象、人物或行为等”为例(见表5)，虽然《英语》的编写者也要求学生分析文本中的相关现象和人物，但阅读活动或问题多为简单整合文本信息所作的浅层分析。例如，在《英语9》(下) Module 2 (p. 12)中，原文说：My name is Susie Thompson, and I'm fifteen. I've been at River School, London, since I was eleven, 学生需要基于原文信息，计算和分析出 Susie 在 River School 的时间。虽然这类活动可以培养学生的分析能力(Freeman 2014)，但学生并不需要经

过太复杂的思考过程便可得出答案。*English* 中也不乏类似的分析活动或问题，但更加注重分析判断的过程，学习者必须综合文本中的各类信息，结合相关背景信息，深入阅读文本，才能理解特定现象的成因和特点，以及相关人物的形象和行。例如，在 *English 7 Unit 3* (p. 60) 中，学习者需要在深入阅读文本“Monument Valley”的基础上，借助文章中的各种描写、故事情节的发展和 Philip 的感情变化，并联系文章的写作背景，去理解和分析 Philip 的叔叔和阿姨的性格特征。在这类活动中，学生需要在对文本进行整体阅读的基础上，读透文本内涵，准确、深入地理解文本中的相关事物和人物(Freeman 2014)。



表5 “分析文本中的现象、人物或行为等”的具体活动或问题（初三）

《英语》	English
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Why was there nothing to see? (四选一)</li> <li>• How long has Susie been at River School?</li> <li>• How did English become an international language?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Look at the list of American federal holidays. What are the reasons for the celebrations?</li> <li>• Explain why the Freedom Tunnel attracts graffiti artists.</li> <li>• Describe Philip's aunt and uncle. Say why you would (n't) enjoy a trip with them.</li> </ul>

## 4.3 预测为主，质询不足

推理能力强调通过相关信息和证据（如数据和陈述等）形成猜想和假设，或得出合理的结论，主要包括质疑、假设和推论等分项技能（Lepionka 2008；Paul *et al.* 1995；文秋芳等 2009）。如表6所示，两套教材中“对文本内容发展作出合理的

推断、预测或解释”占比很高，说明两套教材的推理类任务都是以培养学生的预测能力为主，这可能与课标中强调利用多种信息理解文本的阅读策略以及预测事件发展和结局的阅读目标有关（ISB 2019；中华人民共和国教育部 2012）。

表6 各项推理类任务在两套教材思辨任务中的比例

推理类任务	《英语》	English
对文本内容发展作出合理的推断、预测或解释	16.35%	25.61%
从字里行间推断作者的言外之意、人物心理和态度等，并提供原因或证据	2.88%	12.20%
提出不同的假设、方案或结果，并提供原因、证据或事实	0.00%	2.85%
深度质询，质疑信念、观点、解释，提出恰当的疑问等	0.00%	1.22%

以初二年级预测类具体活动或问题为例（见表7），虽然两套教材都强调培养学生的预测能力，但《英语》注重让学生依据图片、标题或部分情节，预测文本相关内容；而English则多通过

创设情境，让学生站在某个主人公的视角，通过图片、对话、邮件、续写等多种方式推断文本内容和故事情节发展。

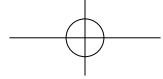
表7 “对文本内容发展作出合理的推断、预测或解释”的具体活动或问题（初二）

《英语》	English
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the start of the <i>Alice's Adventures in Wonderland</i> and guess what happens next.</li> <li>• Look at the title of the passage and think about what to do in the earthquake.</li> <li>• Read the passage and decide where you are likely to see the photo. (三选一)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justin skypes with his father. What does he say about the film? Write a short dialogue.</li> <li>• Imagine you're a Dartmoor pixie. Describe what you're going to do at the next full moon.</li> <li>• Imagine you are Lucy. Think of an answer to Sam's problem and write an ending to the story.</li> </ul>

例如，《英语8》（上）Module 7（p. 58）中的以下任务：Read the start of the *Alice's Adventures in Wonderland* and guess what happens next，学生需要在理解故事开篇的基础上，预测故事情节。在English 6 Unit 3（p. 69）中，学生需要在阅读完“Master Wu and the magic book”这一篇文章后，预测其中三个人物Sam、Maya或Justin的写作或对话内容（三选一）：

- 1) Sam arrives home. His mother sees him.  
Write their dialogue.
- 2) Maya writes an email to her friend Abby.  
Write her email.
- 3) Justin skypes with his father. What does he say about the film? Write a short dialogue.

虽然两个任务都是预测类活动，但English的



活动给予学生更大的想象空间，鼓励学生从故事中人物的视角去看待世界和思考问题，有利于培养学生站在他人角度预测事情的习惯和能力。

除预测能力外，*English*比《英语》更注重培养学生推断作者言外之意和人物心理的能力，这可能与德国课程标准强调培养学生理解他人心理和态度的能力有关 (ISB 2019; Schreiber & Siegel 2016)。例如，在*English 7 Unit 3* (p. 77) 中，学生在阅读完Philip和Tiffany骑马的故事后，需要推断人物的心理变化：

Each student reads one of these sections of the story again: Part 1, Parts 2-3, Parts 4-5. Choose a few lines from your section that express well how the characters feel. Explain your choice. Describe how their feelings change.

此外，*English*还设计了一些让学生换位思考，以形成不同方案的活动，培养学生的多元视角 (Schreiber & Siegel 2016)。例如，在*English 6 Unit 5* (p. 113) 中，学习者在阅读完“A day to celebrate”之后，需要完成以下任务：Imagine you are one of the kids (Lucy, Justin, Maya, Sam, and Leo). Write about what happened on Lord Mayor’s Day。虽

然他们描述的是同一件事情，但选择不同的视角意味着学生需要跳出文本的论述方式，从另一个人的视角去提出事件的不同假设和叙述方案。

值得关注的是，两套教材对学生的质询能力都未作过多要求。在《英语》中没有找到相关阅读活动和问题，可能是考虑到初中生的语言水平不足以支撑这种能力。虽然培养学生质询和提问的能力十分困难 (Paul *et al.* 1995)，但在*English*中倒也能找到个别例子。例如，在*English 6 Unit 6* (p. 137) 中，学习者需要在理解和分析话剧*The Sword in the Stone*中人物特征的基础上，假设自己是*Tintagel Times*的记者，对剧中的某个角色进行发问与质询，这是发展学生质询能力的初步尝试。

#### 4.4 评价欠缺，类型单一

评价能力指基于一定标准对思维过程和成果进行评估，主要包括评价观点、文本内容、写作手法等 (Elder & Paul 2009; 陈则航 2015)。如前所述，可能是考虑到初中生的实际认知能力和英语能力，评价类任务在两套教材中的占比均最低 (见表3)，且类型单一，主要关注“评价文本内容、相关人物、事件或方案等，并提供原因或证据”的能力 (见表8)。

表8 各项评价类任务在两套教材思辨任务中的比例

评价类任务	《英语》	<i>English</i>
评价文本内容、相关人物、事件或方案等，并提供原因或证据	16.35%	8.94%
评价文本的写作手法、作者观点和态度等，并作出解释	0.00%	0.41%
评估信息或资料来源的可信度	0.00%	0.00%

以初三年级的评价活动为例 (表9)，《英语》中的文本评价类任务强调学生对文本的个人反应，如喜欢/不喜欢等。*English*虽然也有个人评价类任

务，但它还设计了深层次的文本评价任务，要求学生运用某些标准对文本和信息进行评估，并有理有据地论证他们的判断 (Freeman 2014; Ilyas 2015)。

表9 “评价文本内容、相关人物、事件或方案等，并提供原因或证据”的具体活动或问题 (初三)

《英语》	<i>English</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Would you like to read <i>The Adventures of Tom Sawyer</i>? Why/Why not?</li> <li>• Where do you think is the best place to keep food safe from the bears?</li> <li>• Do you think their camping trip was interesting?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What do you think about Dylan and Emily’s punishment?</li> <li>• Say which ending to the legend of the Monument Valley you prefer and why?</li> <li>• Which do you think is better: celebrating a holiday on the exact date or having a long weekend? Explain your opinion.</li> </ul>



例如,在《英语9》(上)Module 7 (p. 59)中,学生阅读完*The Adventures of Tom Sawyer*的书评后,需要对该书进行个人评价:Would you like to read *The Adventures of Tom Sawyer*? Why/Why not?这种个人对文本的喜好类评价活动虽有助于发展学生的独立思考能力和思辨能力,但比较主观和表层(Freeman 2014)。在*English 7 Unit 2* (p. 49)中,学生在阅读“Snowdonia at night”故事的基础上,基于公平(fairness)这一标准,有理有据地判断Dylan和Emily受到的惩罚是否公平,如图1所示。

What do you think about Dylan and Emily's punishment? Make notes like this:

Fair because	Not fair because
Roof dangerous ...	Kids only wanted to see stars ...

图1 公平(fairness)判断标准

这一活动与《英语》中的活动相比,主要区别在于是否需要有理有据地评价,而不只是个人的主观感受,这需要学生在更加深入阅读文本的基础上作出更加深思熟虑的评估(Freeman 2014)。

除了“评价文本内容、相关人物、事件或方案等,并提供原因或证据”之外,《英语》并没有其他评价任务类型,但*English*还有少量其他评价任务,关注学生评价文本写作手法的能力。例如,在*English 7 Unit 3* (p. 67)中,学生需要比较结构完整的文本和图文并茂的帖子这两种不同类型文本的写作手法及其带给读者的不同感受:

Compare the content and style of the posts and the structured texts. What is similar? What is different? Which of the two texts gives you a clearer idea of what Philip did and felt? Give reasons for your view.

虽然评价类任务对学生的认知要求较高(Bloom *et al.* 1956),但*English*还是给我们展示了可能性和多样性。

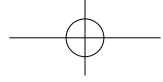
## 5. 结语与启示

虽然在语言教材编写中恰当地融入指向思辨能力培养的活动和问题设计对广大教材编写者来说是一个巨大的挑战(徐锦芬等 2015),但本研究发现中德两套教材的阅读活动和问题设计都比较关注学生思辨能力的发展,支持了Freeman (2014)的分析结果。两套教材根据学生的认知水平和语言水平,在编排上都强调在阅读任务中循序渐进地帮助学生练习和发展分析、推理和评价能力。其中,分析能力是两套教材共同的重点,主要目的在于引导学生加深对文本的理解。在推理能力方面,两套教材都更注重培养学生的预测能力,对于质询能力的培养比较欠缺。培养学生评价能力的活动比重小,类型也比较单一,有较大的改进空间。从研究结果来看,《英语》中思辨能力的占比还是要低于*English*,虽然学生的语言水平在一定程度上制约了思辨活动的编写,但德国教材中的某些活动或提问方式依然值得借鉴。我国教材编写者可以进一步了解思辨技能及其培养方式,并将其与阅读活动和问题设计相结合,根据中学生的认知水平和语言水平(Arnold & Rixon 2008),探索语言与思维(特别是质询与评价能力)共同发展的、更为系统的教材编写方式。

通过对比和分析中德两套英语教材,本研究发现了中学英语教材阅读任务中思辨任务的特点,为我国基础教育阶段的教材编写提供了有益启示。但本次教材分析只是从思辨能力角度出发进行的内部评价,并没有从教师和学生的视角来评价这两套英语教材对培养学生思辨能力的影响,也没有与教材编写者进行对话,了解他们的设计理念。未来的教材分析可以采取内部评价和外部评价相结合的方式,全面评估英语教材在发展中学生思辨能力中的作用。

### 参考文献

- Arnold, W. & S. Rixon. 2008. Materials for teaching English to young learners [A]. In B. Tomlinson (ed.). *English Language Learning Materials: A Critical*



- Review [C]. London: Continuum. 38-58.
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill & D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1 Cognitive Domain* [M]. New York: David McKay Company.
- Elder, L. & R. Paul. 2009. Close reading, substantive writing and critical thinking: Foundational skills essential to the educated mind [J]. *Gifted Education International* 25: 286-295.
- Floyd, C. B. 2011. Critical thinking in a second language [J]. *Higher Education Research & Development* 30: 289-302.
- Freeman, D. 2014. Reading comprehension questions: The distribution of different types in global EFL textbooks [A]. In N. Harwood (ed.). *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* [C]. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 72-110.
- Ilyas, H. P. 2015. Critical Thinking: Its Representation in Indonesian ELT Textbooks and Education [D]. Ph.D. dissertation. York: University of York.
- ISB. 2019. LehrplanPLUS [OL]. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/englisch> (accessed 30/10/2019).
- Lepionka, M. E. 2008. *Writing and Developing Your College Textbook: A Comprehensive Guide to Textbook Authorship and Higher Education Publishing* (2nd Ed.) [M]. Gloucester: Atlantic Path Publishing.
- OECD. 2019. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework [OL]. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1584150924&id=id&accname=guest&checksum=9ED9D632B6953B5A5E697C27F83D1D80> (accessed 15/03/2020).
- Paul, R. W., A. J. A. Binker, D. Martin, C. Vetrano & H. Kreklau. 1995. *Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science* [M]. Tomales: Foundation for Critical Thinking.
- Schreiber, J.-R. & H. Siege. 2016. Curriculum Framework: Education for Sustainable Development (2nd Ed.) [OL]. [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/curriculum\\_framework\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_barrierefrei.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/curriculum_framework_education_for_sustainable_development_barrierefrei.pdf) (accessed 30/10/2019).
- 陈则航, 2015, 批判性阅读与批判性思维培养[J], 《中国外语教育》(2): 4-11。
- 崔琳琳, 2013, 基础英语教育要重思辨[N], 《光明日报》, 2013-10-20。
- 束定芳, 2011, 德国的英语教学及其对我国外语教学的启发[J], 《中国外语》(1): 4-10。
- 王牧群、白彬, 2011, 培养批判性思维能力的解构式英语阅读教学研究[J], 《教育科学》(2): 30-34。
- 文秋芳、王建卿、赵彩然、刘艳萍、王海妹, 2009, 构建我国外语类大学生思辨力量具的理论框架[J], 《外语界》(1): 37-43。
- 徐锦芬、朱茜、杨萌, 2015, 德国英语教材思辨能力的体现及对我国英语专业教材编写的启示[J], 《外语教学》(6): 44-48。
- 中华人民共和国教育部, 2012, 《义务教育英语课程标准(2011年版)》[M]. 北京: 北京师范大学出版社。
- 中华人民共和国教育部, 2018, 《普通高中英语课程标准(2017年版)》[M]. 北京: 人民教育出版社。

### 作者简介

陈则航, 北京师范大学外国语言文学学院教授, 博士生导师。主要研究领域: 外语教育、教师教育。电子邮箱: [chenzhang@bnu.edu.cn](mailto:chenzhang@bnu.edu.cn)

邹敏, 北京理工大学外国语学院讲师。主要研究领域: 思辨能力、二语写作。电子邮箱: [zoumin0816@hotmail.com](mailto:zoumin0816@hotmail.com)

苏晓俐, 四川外国语大学大学外语教学部讲师。主要研究领域: 信息技术支持的外语教学。电子邮箱: [iamsuxiaoli@qq.com](mailto:iamsuxiaoli@qq.com)

(审稿编辑: 濮实、徐浩)