

# 论说文批判性思维显性教学与隐性教学之比较

苏翊翔

(福州大学 外国语学院, 福州 350108)

**摘要:** 批判性思维教学与具体学科的融合已成为研究焦点。论文旨在探讨批判性思维显性教学法与隐性教学法在提高学生论辩思维能力上是否存在差异。研究方法是对英语专业四年级两个班分别进行的为期18周的批判性思维写作能力和评价能力干预实验研究效果进行评价。研究结果表明:第一,显性教学法和隐性教学法在提高学生论说文写作水平上均有明显效果,无显著差异;第二,显性教学法和隐性教学法在提高批判性思维评价能力上也都有明显效果,但存在显著差异,显性教学法更具优势;第三,如何帮助学生更好地实现论辩思维能力向其他学习环境和日常生活环境的迁移是值得进一步研究的课题。

**关键词:** 批判性思维; 论说文写作; 显性教学; 隐性教学; 迁移

中图分类号: H319

文献标识码: A

文章编号: 1009-3370(2011)02-0150-07

## 一、批判性思维

批判性思维(critical thinking)是20世纪六七十年代以来在北美和欧洲兴起的一场思维运动。其中的“critical”容易让人产生误解,因为人们常常将它与“negative”一词联系起来。其实critical thinking不具有贬义,相反是good thinking的代名词<sup>[1]</sup>。哲学家、心理学家和教育学家对它的研究都表现出了浓厚的兴趣,但却各有侧重。哲学家如Ennis(1987)<sup>[2]</sup>, Fisher(2001)<sup>[3]</sup>, Paul & Elder(2002)<sup>[4]</sup>视野里的批判性思维倾向于论辩技能和精神气质的培养。其核心之一是通过培养逻辑思维能力提高人们的实际论证能力,通过周密的论辩思维技巧训练培养对信息的分析、推理、评价的能力。其核心之二是培养使用这些技巧指导行动的思维习惯,培养勇于质疑、理性思考、善于反思的精神气质<sup>[5]</sup>。心理学家较少使用“批判性思维”这一术语,而是选择使用“思维技能”<sup>[6]</sup>。心理学的高层次思维(higher order thinking)大致对应于批判性思维的论辩能力,例如Bloom(1956)将思维技能从低到高分分为“知识、理解、应用、分析、综合、评价”几个层次,其中的高层次思维与批判性思维强调的核心内容有许多重合之处。其实,我国也有学者如文秋芳认为“高层次思维能力”是对“critical thinking”的更佳翻译<sup>[7]</sup>。教育学家则倾向于研究如何在课堂中教授批判性思维的方法和技巧。关于批判性思维的教学方法有两大主张,第一种以Paul和Ennis等为首,主张单独

开设专门的批判性思维课程,第二种以McPeck等为首,强调将批判性思维训练与具体学科相结合<sup>[8]</sup>。经过多年实践,已有Pithers & Soden(2000)<sup>[9]</sup>, Hatcher(2006)<sup>[10]</sup>等诸多研究成果表明融入具体学科的方法更为有效。

批判性思维研究在北美最为活跃。早在20世纪80年代,批判性思维能力就已被美国、加拿大的一些学校列为重要教育目标之一<sup>[11]</sup>。近年来,“批判性思维”已成为美国上千所高等学校争相开设的课程,出版的教材数百种。美国的Baker University自1990年以来坚持给一年级学生开设批判性思维通识必修配套课程“Critical Thinking and Effective Writing”和“Ideas and Exposition”,取得良好效果<sup>[10]</sup>。而且,美国已有不少高校在其语言类专业开设批判性思维论辩写作课<sup>[12]</sup>。在我国,这方面的研究有较大差距。在英语专业教学中,文秋芳、周燕(2006)<sup>[13]</sup>,韩少杰、易炎(2009)<sup>[14]</sup>,苏翊翔(2009)<sup>[15]</sup>等的研究成果表明,学生在论说文写作中表现出论辩能力较为薄弱,有较大提升空间。如何进行批判性思维的课堂教学,确实提高学生的思维能力是值得进一步研究的重要领域。

## 二、显性教学与隐性教学

显性教学与隐性教学是语言教学的两种方法。显性教学<sup>[16]</sup>指的是教师将所要学习的知识体系很系统地、按一定顺序地教授给学生。教师在课堂上通过解释概念、讲解语言规则、举例说明、有意识地让

收稿日期: 2010-01-08

基金项目: 福建省教育厅社会科学研究基金资助项目(JA08019S)

作者简介: 苏翊翔(1966—)女,副教授。E-mail: suyixiang@fzu.edu.cn

学生操练从而达到熟练掌握的目的。显性教学强调教师在知识传授中的主导作用,主要概念要先教,然后才是结合具体语境的学习,这一特点类似于 Ausubel 提出的 advance organizers 学习理论<sup>[17]</sup>。隐性教学<sup>[16]</sup>指的是教师不直接教授所学知识,而是通过一定的语境或情境让学生领悟或归纳出欲学习的知识要点,强调的是学生在探索中自行领悟和学习。隐性教学类似于 Bruner 提出的 discovery learning 学习理论<sup>[17]</sup>。

批判性思维的教学同样也可以采用显性教学或隐性教学的方式。显性批判性思维教学指的是教师一开始就系统详细地讲解有助于提高批判性思维能力的各种论辩思维基本概念、技巧,并结合每次教学有意识地不断强化对这些概念和技巧的学习,同时有意识地设计实践各种论辩思维技能的练习机会。隐性批判性思维教学指的是教师也想通过教学提高学生的批判性思维能力,但不直接教授论辩思维的各种概念和技能,只是在分析语篇时用通俗易懂的语言指出论辩过程的得失,也不刻意设计实践机会。隐性教学法只求在教学中有意识地、自然而然地融入批判性思维能力的训练,不强调训练的系统性和有意识性。

### 三、研究设计

#### (一)目的和受试对象

笔者认为通过高年级写作课培养论辩能力是结合课程教学提高批判性思维能力的一种途径,而且可以采用显性或隐性教学法。为了验证这两种教学法在提高英语专业学生论辩思维写作能力和评价能力的效果上是否存在差异,本文作者精心设计了一门论辩思维写作实验课,教学重点为:在论说文写作课中培养论辩思维写作能力和论辩思维评价能力。实验课分两个阶段,第一阶段为期4个月,共36学时,每周2学时,对象为英语专业四年级学生105人,采用显性教学法;第二阶段在次年的同一时间,受试对象为同一所大学下一届英语专业四年级学生100人,也是为期4个月,共36学时,每周2学时,采用隐性教学法。

#### (二)实验方法

##### 1.预备阶段

在参照国内研究者对英语专业学生论说文存在问题的具体分析,并结合国内外学者对论辩思维主要技能的论述后,制作出一份论辩思维微技能表,主要包括三部分:论辩思维微技能一:论点与论据是否相关,论点、论据是否真实可信,是否偷换论

题,偷换概念。论辩思维微技能二:论据是否充分、强有力,枚举的事例是否有代表性。论辩思维微技能三:因果解释是否合乎逻辑,是否犯单因谬误,是否轻率概括或下结论<sup>[15]</sup>。

##### 2.实验阶段

###### 显性教学班:

一开课,教师将论辩思维微技能表发给大家,向大家介绍术语的概念,必要时举例说明。然后当堂要求受试对象参照微技能表用书面形式评价一篇论辩思维问题作文。将评价意见收上来后,教师详细讲评习作中论辩思维存在的不足,加强对论辩思维各项微技能的了解。以后的教学中每月选取一篇文章,参照微技能表进行一次论辩思维问题讨论课。

其次,受试对象每两周写一篇命题议论文,作文收齐后,教师将105位受试对象分为3组,组与组之间交换评阅,评阅者必须结合论辩思维微技能表对分配的习作进行打分和详细的评价。之后,教师收回一组的作文和评语。教师要对作文和评语分别仔细评阅、指出批语的得失、打分、登记成绩。其他两组由班长登记成绩,而后发还学生,对同学的评分和评语有异议的可找老师仲裁。对于每次布置的作文,教师都选取优秀作文和论辩思维问题作文的典型问题在课堂上集中讲评。对于学生写的评语,教师对写得好的学生进行表扬。

###### 隐性教学班:

一开课,也是当堂要求受试对象评价一篇论辩思维问题作文,但他们没有论辩思维微技能表作为评价标准。将评价意见收上来后,教师详细讲评习作中论辩思维存在的不足。以后的教学中也是每月选取一篇文章,进行一次论辩思维问题讨论课。但教师始终未将论辩思维微技能表发给或告知学生。

隐性教学班也是每两周写一篇命题议论文,作文收齐后,教师将100位受试对象分为三组。不同之处在于:(1)一组直接交给老师评阅,除了语言错误,教师会用简短通俗的文字对论辩的主要不足提出质疑,对论证好的部分打勾。(2)另外两组交换评阅,规定批改后需给作文打分。教师对学生评阅者写的评语没有硬性规定,由其自由掌握,评阅者无需像显性教学班那样对分配的习作进行论辩思维方面的详细评价。教师也没有监控,即对评语写得如何没有专门收上来阅读、打分,或登记成绩,也没有表扬环节。(3)集中讲评时,用最通俗的语言,不

刻意强调论辩的一些重要术语。

### 3.数据的收集

数据 1. 开学初,作者对两个班进行了作文预测。两个班在同样时间内,就同一个题目在课堂上完成一篇 400 字的论说文。两位教师分别给每一篇文章评分( $r=0.83$ ),最后取平均值。教师用随机分层方法抽取 78 份作文样本进行对比研究。具体做法是:将每个班分为好、中、差三档,标准是 78 分以上为“好”,66~77 为“中”,65 以下为“差”。两个班均从每一个档次随机抽取 13 份作文,两个班均得到三个层次合计 78 人作为重点研究对象。显性班 39 人平均分为 68.87,隐性班 39 人平均分为 67.94,经  $t$  检验, $p>0.05$ ,两个样本无显著差异。学期末,两个班在同样时间内,在课堂上完成另一篇难度系数相当的 400 字的论说文。与学期初相同的两位教师分别给每一篇文章评分,最后取平均值。将开学初拟定的两个班共 78 位重点研究对象的作文成绩抽出,进行数据统计分析。

数据 2.开学初,笔者对两个班进行了论辩思维评价能力预测。两个班在同样时间内,就同一篇论辩思维问题作文当堂进行书面评价,收回评价答卷。两位教师根据受试者对问题作文存在的论辩失误的要点把握和分析的充分性,分别给每份书面评价评分( $r=0.92$ ),满分 9 分,最后取平均值。将已拟定的 78 位重点研究对象的成绩提取出来,显性班平均分为 3.25,隐性班平均分为 3.12,经  $t$  检验, $p>0.05$ ,两个样本无显著差异。学期末,两个班在同样时间内,当堂完成另一篇难度系数相当的论辩思维问题作文书面评价,收回评价答卷。与学期初相同的两位教师遵照之前的标准分别给每一篇书面评价评分,最后取平均值。将开学初拟定的 78 位重点研究对象的学期初和学期末成绩抽出,进行数据统计分析。

数据 3.课程结束后,受试对象完成论辩思维写作课教学效果调查问卷,显性班发放 105 份问卷,收回有效问卷 102 份,隐性班发放问卷 97 份,收回有效问卷 95 份。

## 四、结果与讨论

### 1. 显性班和隐性班的写作能力均得到提升,且无明显差异

笔者用“研究设计”部分介绍的方法从显性班和隐性班中抽出共 78 位锁定研究对象的作文的期初和期末得分,做了两个配对样本  $t$  检验和一个独立样本  $t$  检验:

假设  $H_0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2; H_1: \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$ ,可以得到表 1 的结果。

假设  $H_2: \bar{Y}_1 = \bar{Y}_2; H_3: \bar{Y}_1 \neq \bar{Y}_2$ ,可以得到表 2 的结果。

假设  $H_4: \bar{X}_2 = \bar{Y}_2; H_5: \bar{X}_2 \neq \bar{Y}_2$ ,可以得到表 3 的结果。

表 1 论说文写作能力显性班“期初成绩”“期末成绩”对照表

$N_1=39$ $N_2=39$	$\bar{X}_1$ 100 分	$\bar{X}_2$ 100 分
平均	68.87	78.89
标准差	68.87	78.89
$p$ 值	0.000	

$\bar{X}_1$  显性班学期初作文  $\bar{X}_2$  显性班学期末作文

表 2 论说文写作能力隐性班“期初成绩”“期末成绩”对照表

$N_1=39$ $N_2=39$	$\bar{Y}_1$ 100 分	$\bar{Y}_2$ 100 分
平均	67.94	78.30
标准差	13.84	9.38
$p$ 值	0.000	

$\bar{Y}_1$  隐性班学期初作文  $\bar{Y}_2$  隐性班学期末作文

表 3 论说文写作能力显性班与隐性班“期末成绩”对照表

$N_1=39$ $N_2=39$	$\bar{X}_2$ 100 分	$\bar{Y}_2$ 100 分
平均	78.89	78.30
标准差	9.98	9.38
$p$ 值	0.789	

由表 1 可知, $p=0.000(<0.05)$ ,故拒绝  $H_0$  的假设,认为显性班期末写作成绩与期初写作成绩之间存在显著差异。又由 68.87 到 78.89 的平均值( $MD=10.02$ )可知,显性班期末写作成绩比期初有显著提高。由表 2 可知, $p=0.000(<0.05)$ ,故拒绝  $H_2$  的假设,认为隐性班期末写作成绩与期初写作成绩之间存在显著差异。又由 67.94 到 78.30 的平均值( $MD=10.33$ )可知,隐性班期末写作成绩比期初有显著提高。由表 3 可知, $p=0.789(>0.05)$ ,故拒绝  $H_5$  的假设,认为显性班期末写作成绩与隐性班期末写作成绩之间不存在显著差异。

期末作文显示,显性班和隐性班学生写出条理清楚、论证合乎逻辑、语言表达清晰的作文的总体能力均得到大幅提高。特别在论点论据相关性好、论证中避免偷换概念、避免轻率概括或下结论、因果解释合乎逻辑、论据真实可信等方面有很大提

高。在论据强有力、枚举的事例有代表性等方面也有明显进步。在开放型问卷中,受试对象被问及在哪方面受益最大,显性班和隐性班学生的回答却有所不同。显性班的同学写道:

“该课程从多种角度分析论辩的成败,理论性强。该课程让我对论辩思维有整体的了解,框架清晰。我在写作过程中能注意论证是否严密,因果是否合乎逻辑,条理是否清晰等。”

“该门课有专门的论证逻辑训练,提高了我的写作能力。我在写作中能有意识地避免轻率下结论,避免出现论据与论点相悖。我的作文更严谨,说理更透彻更令人信服了。”

而隐性班学生的答案更多表现为:

“不知不觉中论辩能力有了很大提高。”“将学期末作文与学期初相比,猛然发现论辩思维能力有了很大长进,思想变得缜密了。”

不难看出,由于显性班的教学一开始就引入论辩思维的教学框架,该门课的教学目的一开始就明确清晰,学生学得有的放矢。而隐性班的教学主要鼓励探索式学习,课程教学目的和要点时常需要学生自己进一步思索、加工总结,对学习要点也没有循环往复,不断强调。学生常常在不知不觉中学习,有时是必然的进步也被看作是偶然所得。隐性教方法增加了学生学习的挑战性和趣味性,但也存在另一个问题,学生对课程学习的目的性没有显性班学生明确。隐性班学生也能写出好作文,但有不少学生“知其然,不知其所以然”。

## 2. 显性班和隐性班的评价能力均得到提升,但有明显差异

笔者用“研究设计”部分介绍的方法从显性班和隐性班论辩思维评价成绩中抽出共78位锁定研究对象的期初和期末得分,做了两个配对样本 $t$ 检验和一个独立样本 $t$ 检验:

假设  $H_0: \bar{X}_{11}=\bar{X}_{22}; H_1: \bar{X}_{11} \neq \bar{X}_{22}$ , 可以得到表4的结果。

假设  $H_2: \bar{Y}_{11}=\bar{Y}_{22}; H_3: \bar{Y}_{11} \neq \bar{Y}_{22}$ , 可以得到表5的结果。

假设  $H_4: \bar{X}_{22}=\bar{Y}_{22}; H_5: \bar{X}_{22} \neq \bar{Y}_{22}$ , 可以得到表6的结果。

表4 论辩思维评价能力显性班“期初成绩”“期末成绩”对照表

$N_1=39$ $N_2=39$	$\bar{X}_2$ 9分	$\bar{Y}_2$ 9分
平均	3.25	5.76
标准差	1.90	1.58
$p$ 值	0.000	

$\bar{X}_{11}$  显性班学期初评价能力  $\bar{X}_{22}$  显性班学期末评价能力

表5 论辩思维评价能力隐性班“期初成绩”“期末成绩”对照表

$N_1=39$ $N_2=39$	$\bar{Y}_{11}$ 9分	$\bar{Y}_{22}$ 9分
平均	3.12	4.33
标准差	1.74	1.59
$p$ 值	0.000	

$\bar{Y}_{11}$  隐性班学期初评价能力  $\bar{Y}_{22}$  隐性班学期末评价能力

表6 论辩思维评价能力显性班与隐性班“期末成绩”对照表

$N_1=39$ $N_2=39$	$\bar{X}_{22}$ 9分	$\bar{Y}_{22}$ 9分
平均	5.76	4.33
标准差	1.58	1.59
$p$ 值	0.000	

由表4可知, $p=0.000(<0.05)$ ,故拒绝 $H_0$ 的假设,认为显性班期末论辩思维评价能力与期初能力之间存在显著差异。又由3.25到5.76的平均值( $MD=2.51$ )可知,显性班期末论辩思维评价能力比期初有显著提高。由表4可知, $p=0.000(<0.05)$ ,故拒绝 $H_2$ 的假设,认为隐性班期末论辩思维评价能力与期初能力之间存在显著差异。又由3.12到4.33的平均值( $MD=1.21$ )可知,隐性班期末论辩思维评价能力比期初有显著提高。由表6可知, $p=0.000(<0.05)$ ,故拒绝 $H_4$ 的假设,认为显性班期末论辩思维评价能力与隐性班期末论辩思维评价能力之间存在显著差异。由以上数据得出以下结论:隐性班期末论辩思维评价能力虽然也有显著提高,但与显性班比起来还有显著差距。通过研究问卷调查中开放性问题的答案,可以作出如下总结:

在改作文时,隐性班的学生常常发现他们对论辩中常出现的错误还不能敏锐地、一针见血地指出。他们如是说:

“在评判同学的作文时,感觉论辩有问题,但无法明确地说出具体问题所在,因而也就无法提出有针对性的修改意见。”

这可能是因为在隐性教学模式下,教师强调在不知不觉中领悟学习的自由和乐趣,论辩中常犯的各种错误化整为零,分散在每周一次的课堂教学中。善于思考的学生很快领悟了一堂课的精髓。但也有不少学生还需教师点破要点,专门介绍或总结这些论辩思维的各种技能,才能更加清晰地领会其实质。更主要的是:隐性教学模式下,教师没有硬性要求评阅者必须针对所批改的论文的论辩思维问题,写出详细的评语。其实这等于没有给隐性班的学生足够的机会实践课堂上学习的论辩思维评价方法。听课毕竟是被动地接受,没有强调论辩思维各种技能的有意识运用,不能保证及时激活这方面知识,遗忘率较高,深刻领悟的程度也有限。

而显性班的学生却较少有这方面的困难。他们学会了如何辩证地评判一篇论说文,能比较深刻地从论点、论据、论证各个方面分析文章。他们平时评判同学作文的评语时有洋洋洒洒一两页纸的情形。一位学生写道:

“单纯的教师讲评有时会让我们跟着教师的思维走,自己并没有深刻地思考和分析。然而通过给同学的作文写评语,我将从老师那儿学的理论付诸实践。而且,要写出让人心服口服的评语,我必须非常细致地推敲作者的论辩思维过程。当发现问题时,会有一种满足感,从而更有动力。”

由此看来,洋洋洒洒一两页纸的评语也就不足为怪了。

当问卷调查问及隐性班学生,“如果一开学就将论辩思维常犯的错误制成表发给你们,解释基本概念,并在课堂讲评作文时反复强调。作文互改时,可参考论辩思维评价表,而且要求写出详细的论辩思维评语”时,他们的回答是:16.8%的学生持反对或中立的态度,他们担心,批改作文时可能会进入刻意找错的误区;条条框框可能框死了思维,不利发散思考,评语也可能千篇一律;这样还可能增加学习负担,改作文会被当作任务,没有了在不知不觉中领悟和学习的自由和乐趣。但有83.2%的学生

认为该做法好,理由是:

“一开始就系统介绍论辩思维技巧可以使课程学习目的更明确,更有的放矢,也有助于学生有针对性地学习吸收和发展这些能力。”

显性班的实践也证明,论辩思维评价表并没有框死思维,它只是起了一种参考和提醒作用。学生所写评语各有各的见地,因为每一篇的论辩思维问题都不同,需结合具体问题分析,因此评语远非千篇一律。至于增加学习负担,显性班的学生认为是可以承受的,因为一人只改一篇。期末的论辩思维评价试卷也清楚地表明,显性班的学生在分析问题,能恰当使用术语,对论辩思维问题的分析也更专业、到位、透彻。

### 3.论辩思维方式在其他学习环境和日常生活环境的迁移

课程结束后,受试对象必须就以下两个陈述进行自我评价:(1)我在写作课以外的学习场合也能自觉使用以上的批判性思维(论辩思维)帮助分析问题、解决问题。(2)我在日常生活工作中也能自觉使用以上的批判性思维(论辩思维)帮助分析问题、解决问题。问卷采用Likert五级记分制。表7、表8是统计结果。

表7 显性班与隐性班“论辩思维方式在其他学习环境的迁移”对照表

$N_1=39$ $N_2=39$	$\bar{X}_3$	$\bar{Y}_3$
平均	2.72	2.77
标准差	0.945	0.901
$p$ 值	0.686	

$\bar{X}_3$  显性班论辩思维方式在其他学习环境的迁移  
 $\bar{Y}_3$  隐性班论辩思维方式在其他学习环境的迁移

表8 显性班与隐性班“论辩思维方式在日常生活环境的迁移”对照表

$N_1=39$ $N_2=39$	$\bar{X}_4$	$\bar{Y}_4$
平均	2.93	2.92
标准差	0.926	0.878
$p$ 值	0.969	

$\bar{X}_4$  显性班论辩思维方式在日常生活环境的迁移  
 $\bar{Y}_4$  隐性班论辩思维方式在日常生活环境的迁移

表7显示显性班的论辩思维方式在其他学习环境的迁移情况平均得分为2.72,隐性班为2.77,经t检验, $p=0.686(>0.05)$ ,显性班与隐性班无显著差异。表8显示,显性班与隐性班平均得分分别为2.93和2.92,经t检验, $p=0.969(>0.05)$ ,两个班论辩思维方式在日常生活环境的迁移也无显著差异。

表9 显性班

	1	2	3	4	5	%
$N_1=102$						
$N_2=95$	完全赞成	赞成	中立	不赞成	完全不赞成	
$X_3$	7.8	33.3	42.2	11.8	4.9	
$Y_3$	6.3	32.6	40	18.9	2.1	

表10 隐性班

	1	2	3	4	5	%
$N_1=102$						
$N_2=95$	完全赞成	赞成	中立	不赞成	完全不赞成	
$X_4$	6.9	19.6	52.9	13.7	5.9	
$Y_4$	5.3	22.1	51.6	16.8	4.2	

表9显示显性班有41.1%,隐性班有38.9%受试对象实现了论辩思维在其他学习环境的正迁移。许多同学谈到以前读书是全盘接受,对书上的知识不会质疑,但进行了论辩思维训练后就会多思考书上的思想观点是不是有道理,是不是合乎逻辑。在开放型问卷中,受试对象写道:

“最大的益处是养成了评价的习惯。我能对一些政治、时事、新闻、文学作品,包括学校的课程设置等一些不符合逻辑或本末倒置的现象提出质疑,会思考事件背后的原因及其辐射影响。”

表10显示显性班有26.5%,隐性班有27.4%受试对象实现了论辩思维在日常生活环境的正迁移。他们意识到了论辩思维对工作生活的重要性。在日常生活讨论问题、表达观点时养成了多加思考,不草率盲从的思维习惯。许多同学还谈到遇到问题时能从多角度审视问题,加以条理性强评价,从而提出更好的解决方案。在开放型问卷中,受试对象写道:

“该课使我意识到自己从前‘想当然’的毛病,初步形成对事务多质疑的习惯,开始深入思考问题,并且不草率下结论。”

但表9、表10中,显性班42.2%和52.9%的中立者,16.7%和19.6%的不赞成者,以及隐性班40%和

51.6%的中立者,两个21%的不赞成者也同时显示,还有相当多受试对象未实现论辩思维在其他学习环境和日常生活环境的正迁移。这一点也印证了Garnham & Oakhill(1994)<sup>[18]</sup>等研究者的观点,即要实现论辩思维在其他环境的迁移不是件容易的事。一位受试对象写道:“大四才真正开始接触论辩思维,日常学习生活中这种思维和观念还不够强。”可见,要养成论辩思维的习惯还需要我们更长期的努力。

## 五、结论

经过一学期论说文写作批判性思维显性教学和隐性教学的实践证明:显性教学法和隐性教学法在提高论说文写作水平上均有明显效果,而且两种方法的训练效果无显著差异。但显性班的学生对自己在哪方面提高了有很具体、很明确意识,而隐性班的学生知道自己在进步,但对于哪方面的进步不太细究,是一种比较模糊的总体感觉。显性教学法和隐性教学法在提高批判性思维评价能力上也都有明显效果,但两种方法的训练效果存在显著差异,显性教学法在提高批判性思维评价能力上更具优势。这一结论与Halpern(1998)<sup>[19]</sup>,Beyer(1998)<sup>[20]</sup>,McGuinness(1999)<sup>[21]</sup>,Prior(2000)<sup>[22]</sup>等研究者的主张相一致。显性教学取得更好效果的主要原因是显性班一开始就教学目的明确,论辩思维的主要概念和技巧一开始就系统介绍,学生概念较清晰,而且这些要点在整个教学中反复强调。更重要的是显性班对学生作文的互改有一套明确严格的规定,一则学生要针对所负责批改的论文的论辩思维的优缺点写出详细的批语;二则教师要研读学生的批语,确认批语的正确性,而且教师还通过记录分数和表扬的方式监控。而隐性班的作文互改较随意,没有这套机制。这样显性班学生就被赋予更多的实践批判性思维评价能力的机会,再加上他们对论辩思维主要概念和技能掌握得更透彻和系统,他们的评价也更有放矢。另外,显性教学法和隐性教学法在帮助学生实现论辩思维能力向其他学习环境和日常生活环境迁移上效果基本一致,无显著差异。经过一学期论说文论辩思维训练,约有四成学生实现了批判性思维能力向其他学习环境的正迁移,有近三层学生实现了向日常生活环境的正迁移。这一结果也告诉我们:如何提高批判性思维在其他学习环境和日常生活环境的迁移是值得进一步研究的课题。

## 参考文献:

- [1] Moseley D, Baumfield V, Elliott J, et al. Frameworks for thinking[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005:19.
- [2] Ennis R. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities [C]/In J. Baron & R. Sternberg (eds.) Teaching Thinking Skills: theory and practice. New York: W. H. Freeman, 1987, 9-26.
- [3] Fisher A. Critical thinking: an introduction[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 1-169.
- [4] Paul R, Elder L. Critical thinking: tools for taking charge of your professional and personal life [M]. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc., 2002:1-310.
- [5] Mason M. Critical thinking and learning[J]. Educational Philosophy and Theory, 2007, 39( 4):339-349.
- [6] 熊明辉. 试论批判性思维与逻辑的关系[J]. 现代哲学, 2006 (2):114-119.
- [7] 文秋芳. 论外语专业研究生高层次思维能力的培养[J]. 学位与研究生教育, 2008(10):29-34.
- [8] Weinstein M. Critical thinking: the great debate[J]. Educational Theory, 1993, 43(1): 99-117.
- [9] Pithers R, Soden R. Critical thinking in education: a review[J]. Educational Research, 2000, 42(3): 237-249.
- [10] Hatcher D L. Stand-alone versus integrated critical thinking courses [J]. The Journal of General Education, 2006, 55 (3-4): 247-272.
- [11] Nisbet J, Davies P. The curriculum redefined: learning to think—thinking to learn [J]. Research Papers in Education, 1990, 5 (1): 49-72.
- [12] 缪四平. 美国批判性思维运动对大学素质教育的启发[J]. 清华大学教育研究, 2007(3): 99-105.
- [13] 文秋芳,周燕. 述评外语专业学生思维能力的发展[J]. 外语学刊, 2006 (5):76-80.
- [14] 韩少杰,易炎. 英语专业写作教学与批判性思维能力的培养[J]. 外国语言文学, 2009(1): 24-28.
- [15] 苏翊翔. 批判性思维给我们的启示——英语专业论说文写作研究[J]. 东华大学学报, 2009(4): 280-286.
- [16] Brown H D. Principles of language learning and teaching(5th ed.)[M]. NY: Pearson Education, 2007: 291-304.
- [17] Lefrancois G R. Psychology for teaching(8th ed.)[M]. California: Wadworth Publishing Company, 1994:157-164.
- [18] Garnham A, Oakhill J. Thinking and reasoning[M]. Oxford: Blackwell, 1994: 277-278.
- [19] Halpern D F. Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring[J]. American Psychologist, 1998, 53(4), 449-455.
- [20] Beyer B. Improving student thinking [J]. Clearing House: A Journal of Educational Research, Controversy and Practices (Special Section: Teaching Thinking in the Secondary school), 1998, 71( 5): 262-267.
- [21] Mc Guinness C. From thinking skills to thinking classrooms: a review and evaluation of approaches for developing pupil's thinking[R]. Department of Education and Employment Research Brief No. 115. Norwich: HMSO, 1999: 5-6.
- [22] Prior J. Social psychology of a learning environment and the acquisition of critical thinking skills [J]. Social Work Education, 2000, 19(5): 501-511.

## A Comparative Study on Explicit and Implicit Teaching of Critical Thinking in Exposition and Argumentation

SU Yixiang

(School of Foreign languages, Fuzhou University, Fuzhou 350108)

**Abstract:** The infusion of critical thinking instruction in subject-matter courses has become a focus of research. The objective of this study is to find out whether there are any differences between explicit and implicit teaching methods in the cultivation of students' critical thinking ability by evaluating two 18-week intervention programs aimed at developing critical thinking in writing and evaluation for two classes of fourth-year English majors. The results of the research demonstrate: First, explicit and implicit teaching methods prove to be equally effective in improving students' writing skills in exposition and argumentation. Second, while both methods are effective in the enhancement of students' critical thinking evaluation skills, there is a dramatic discrepancy in the effectiveness of these two methods with the explicit one having an advantage. Third, how to help students make a positive transfer of critical thinking skills to other learning situations and daily life is an area that requires further research.

**Key words:** critical thinking; exposition and argumentation; explicit teaching; implicit teaching; transfer

[责任编辑:箫姚]