

从、英作文分析高中学生批判性思维特点*

邹 敏 陈则航

(北京师范大学外国语言文学学院 北京 100875)

〔摘 要〕 批判性思维是思维能力的重要组成部分,对国家高素质创新人才的培养需求以及高中学生自身的长远发展至关重要。文章借助 Stapleton 批判性思维测评模型,分析和对比中国高中学生中、英文写作中的批判性思维。研究结果发现,中国高中学生中文写作和英文写作中都能体现出一定程度数量和质量批判性思维,在中、英文写作中的批判性思维也存在诸多不同:学生在中文作文中能够提出较为抽象的论点,且能利用多种形式的论据去辩证地分析事物、合理论证论点和表达观点,能够体现出较高的批判性思维;学生在英文写作中非常注意提及对方的观点,论点主要涉及生理需求、安全需求和情感需求三方面,以个人经历和合理解释为主要论据形式;由于受英语语言水平的限制,学生的批判性思维不能在英语作文中得到充分展现,中文作文中的论点、论据及反驳的数量和质量都高于英语作文,在英语作文中谬误更少;同时,长期的模式化写作训练以及英语写作与母语写作的相互影响,学生在中、英文写作过程中的思维过程和论证过程体现出较高的一致性。

〔关键词〕 高中英语教学;高中学生;批判性思维;英语作文;模式化写作

〔中图分类号〕 G633.34;G633.41 〔文献标志码〕 B 〔文章编号〕 1674-6120(2015)07-0092-06

DOI:10.13627/j.cnki.cdjy.2015.07.022

批判性思维(critical thinking),又称思辨能力^[1],是思维能力的重要组成部分,对学生形成良好的思维习惯、开阔视野、自我调节和进行正确判断等方面都有很大的作用。在信息化时代和知识化经济的大背景下,不论是从国家对高素质创新人才的需求,还是从学生个体长远发展的角度而言,调查和培养学生的批判性思维都至关重要。批判性思维在以美国为代表的西方国家一直受到高度重视,他们将其视为解放教育的重要力量(liberalizing force in education),众多来自哲学、心理学和教育学领域的学者就定义、测量以及培养学生的批判性思维能力进行了积极的探索,成效颇丰。批判性思维的研究在中国起步较晚,部分国外学者^[2]的研究结果都称亚洲英语学习群体通常缺乏批判性思维能力,“思辨缺席”成为我国教育所面临的一个重要问题^[3-4]。2010年颁发的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》也明确指出教学要“注重学思结合”,“营造独立思考、自由探索、勇于创新的良好环境”^[5],批判性思维能力的培养也逐渐成为中国教育未来发展的重点。国内目前关于批判性思维能力的研究主要集中于对英语专业大学生批判性思维能力的测量和培养^[1,6],鲜有对高中学生群体的研究。

高中时期是人生观、世界观和价值观逐步形成的非常时期,是培养良好思维习惯的黄金时期,是改变中国大学生“思辨缺席”现状的重要时期。研究高中生批判性思维能力的现状可以为今后英语教育教学改革和培养学生思辨能力提供借鉴和依据。

一、批判性思维的概念研究

批判性思维源于古希腊语“κριτικός”,可追溯至2500年前的苏格拉底反诘法(Socratic Dialogue),20世纪开始在欧美国家盛行。来自哲学、心理学和教育学等领域的专家从不同的角度对批判性思维进行了定义。

“现代批判性思维传统”之父 John Dewey 提出了“反省性思维”(reflective thinking),认为批判性思维是“个体对于任何信念或假设及其所依据的基础和进一步推导出的结论所进行的积极、持久和周密的思考”^[7]。在杜威的影响下,涌现了大量关于批判性思维的定义和研究。Robert Ennis^[8-9]认为批判性思维是“为决定相信什么或做什么而进行的合理的、反省的思维”,是一种“实践性的反思性思维”。Richard Paul^[10-11]将元认知模式引入批判性思维研究,认为:“批判性思维是一种倾向性的、自我指导的思维,是适合于某种特定模式或思维的一个方面,是完美思

〔收稿日期〕2014-12-17

*基金项目:2014年度教育部人文社会科学研究一般项目“我国中学生英语写作中思辨能力表现研究”(编号:14YJA740004)。

〔作者简介〕邹 敏(1990—),女,北京师范大学外国语言文学学院硕士研究生。研究方向:英语教学理论与实践。

陈则航(1972—),女,北京师范大学外国语言文学学院副教授,硕士生导师,博士。研究方向:外语教育,教师教育。

维的一个例子。”在 Facione 的组织下,美国德尔菲项目组(Delphi Project)一致认为“批判性思维是有目的的、自我调节的判断,是诠释、分析、评估和推论,以及该判断所基于的证据的、概念上的、方法的、标准的解释或语境考虑”^[12],它包含批判性思维技能和批判性思维倾向两个维度。著名心理学家和教育家 Bloom 用分类学分析学生在课堂中的学习活动,将认知领域内的推理技能由低到高依次分为知识、理解、应用、分析、综合和评价六个层次(即 Bloom's Critical Thinking Taxonomy)^[13]。中国学者文秋芳^[1]等经过与专家反复探讨,将 critical thinking 译为思辨能力,并提出了思辨能力的层级模型,将思辨能力划分为元思辨能力和思辨能力。元思辨能力是指对自己的思辨计划、检查、调整与评估的技能;思辨能力分为认知与情感两个维度,认知维度包含三项核心技能(分析、推理与评价)和五项认知标准(清晰性、相关性、逻辑性、深刻性与灵活性),情感维度包含五项情感特质(好奇、开放、自信、正直与坚毅)。

国内外学者的定义研究详细阐述了批判性思维的内涵,划分了批判性思维的各个维度及其包含的各项技能与情感特质,这为批判性思维的测评与培养奠定了良好的基础。

二、批判性思维与写作

写作是思维的一种工具,是批判性思维的一种有效形式^[14-16]。在写作过程中,我们必须充分运用、评价和选择已有知识并进行重组,以便能更好地阐述和论证我们的观点,而这也恰是批判性思维的最佳体现。同时,部分研究者也开始利用写作(尤其是议论文写作)来测量和评估学生的批判性思维。

Stapleton 于 2001 年在 Toulmin 议论文写作模型的基础上,建立了在二语学习者英语写作中测量批判性思维的测评模型。45 名日本本科生分别就日本粮食进口和美国的枪支管控问题写两篇文章^[17]。随后,研究者去辨认和记录学生文章中能体现批判性思维特征的关键元素,包括论点(argument)、论据(evidence)、提出对方观点(recognition of opposition)、反驳(refutation of opposition)及谬误(fallacy)。研究结果发现,日本学生具有批判性思维能力,尤其是能够自主、有效地综合各类信息以表达或论证自己的观点。同时,学生对熟悉的话题能产生更多的批判性思维。2002 年,Stapleton 设计了评判性思维的问卷,并对 70 名日本大学生进行了调查,研究发现被调查者

敢于挑战权威,对有争议的问题敢于直抒己见,而且赞成批判性思维技能在写作中的运用^[18]。Stapleton 将批判性思维与英语写作结合起来,对写作中的批判性思维研究具有重要意义。刘东虹^[19]和郑玉琪^[20]借鉴了 Stapleton 的研究思路,发现中国学生具备正性批判性思维倾向,能够对他人的观点提出质疑和判断,并能运用证据支撑个人的观点,而写作任务的复杂度会对大学生写作实践中的批判性思维产生一定程度的影响。朱晓姝^[21]从对比中、英文议论文写作的角度分析了英语专业大学生的批判性思维特点。她发现无论是中文还是英文议论文中,英语专业大学生都比较缺乏批判性思维,在英语议论文中的批判性思维呈现出明显的年级差异。她注意到学生在中、英文议论文的写作过程中表现出了相似的思维特征,低年级学生由于英语语言水平的限制只能表达他们能表达而不是他们想表达的思想。

目前,根据学生习作分析学生的批判性思维的研究较少,且主要集中于大学生群体,但他们都有力地证实了英语写作是分析、测量和培养批判性思维的有效手段,这也为批判性思维的研究提供了一种新的视角。

三、研究设计

(一)研究问题

基于以上文献综述,本研究试图结合 Stapleton (2001)的批判性思维分析框架,通过文本分析,从中、英文作文中分析和对比中国高中学生的批判性思维,主要研究如下问题:(1)中国高中生在中文作文中体现出来的批判性思维特征如何?(2)中国高中生在英文作文中体现出来的批判性思维特征如何?(3)中国高中生在中、英文作文中体现出来的批判性思维特征是否相同?如果不同,有何表现?

(二)研究对象和实施方法

本研究的对象为北京市某重点中学的 33 名高一年级学生。他们刚升入高中,都未参加过写作和批判性思维的系统训练。由于本研究涉及到中、英文写作中批判性思维的对比,该班级学生被随机分成两部分。其中,16 名学生写英文作文,17 名学生写中文作文。

以往研究已经证实了任务复杂度和话题熟悉度对学生批判性思维有重要影响^[17,19],通过与两名高中英语教师协商,研究者确定了两个学生比较熟悉的话题:高中学生是否应该穿校服(中文)和高中学

生是否应该带手机进校园(英文)。学生有 30 分钟时间写作文,5 分钟时间写下写作时的思维过程。

(三)数据收集与分析

数据收集主要包括两个部分:学生的中、英文作文和写作时的思维过程分析。数据分析采用定量和定性相结合的方法。

定量数据主要来源于采用 Stapleton(2001)评测框架分析学生作文中论点、论据、提出对方观点、反驳及谬误的数量得分。其中,一个论点(如:手机可以帮助学生学习)为 1,可累加;一个论据(如:可以用手机查单词)为 1,可累加,论据类型主要包括自身经历、研究发现、数据、引用权威观点、对比、类比、后果和事实;一个谬误(如:老师没收手机很危险)为 1,可累加;一个反驳(如:虽然一些学生不喜欢校服是因为样式太单一,但校服的多样是难以实现的。如果一个学校的校服款式多样,那么这个学校看起来就不像一个集体了)为 1,可累加;提出对方观点为 1 或者 0,不累计。定性数据主要来自于更深入的文本分析和对学生思维过程的总结与分析。

四、研究结果与讨论

(一)中文写作中的批判性思维

为了了解学生在中文写作中的批判性思维特征,我们对写作文本中的批判性思维关键要素进行了量化统计。17 篇中文作文中批判性思维要素各项的平均数分别是:论点(2.35)、论据(3.71)、承认对方观点(0.76)、反驳(0.65)及谬误(0.29)。总体来说,中国高中学生在中文作文中能够用充足的论点和论据去支撑、阐述自己的立场和观点。

在“高中学生是否应该穿校服”这篇作文中,学生的观点主要包括三大类:高中学生不应该穿校服,高中学生应该穿校服,高中学生只在大型活动中才穿校服而平时不穿校服。为了让自己的观点或结论更具有说服力,学生提出了相应的论点和论据,具体如下表 1 所示。

正如表 1 所示,学生在写作中用了大量的论点和论据来论证自己的观点。其中,论点层次涉及到了马斯洛需求层次理论中的四个主要方面:安全需求、爱和归属感、尊重和自我实现。而这在 Stapleton (2001)看来是学生论证抽象深度和批判性思维质量的重要体现。同时,学生的论据主要包括个人亲身经历、引用名言警句、指出事件后果、合理的解释以及定义五种方式,以个人亲身经历和合理解释

为主要论据。

表 1 “高中学生是否应该穿校服”论点、论据表

高中学生不应该穿校服	
1. 不能展现个性	每个人都有自己的衣服,强行让我们穿校服,只会让我们产生怨意,徒增几分叛逆;不利于审美能力和选择能力的培养和提高;不能彰显个人的穿衣习惯和穿衣风格;校服款式相同,不能满足各类活动需求的特点
2. 不能展现青春活力	校服大,穿着没有自己的衣服精神;再不穿就老了,没有机会穿青春活力的衣服;校服颜色单一,易显得呆板
3. 校服质量差	校服的材质含有无法溶解降解的纤维,不穿的时候无法进行废物利用,从而引起物质浪费和环境污染;个别校服吸汗能力差,容易导致身体不适
4. 生活上的不便	大家统一着装,容易将衣服拿错或丢失,造成不必要的损失
5. 形象工程	为了应付领导检查
高中生应该穿校服	
1. 攀比心理	学生家庭条件有差异,部分学生攀比、炫耀衣物,引起不良的社会风气;增加家庭经济负担;每天更换不同衣服,浪费;有教无类
2. 学生身份的道德外衣	提醒学生身份和义务;约束自身行为;培养荣辱观;公共场所让座;垃圾回收;归还物品
3. 专心学习	减少花在打扮上的时间,专心学习;避免求异心理,否则影响周边同学听课
4. 学校的旗帜	无规矩不成方圆;穿着整齐,凸显学校特点和集体团结;学校秩序
5. 保障安全	外出实践活动容易辨认;掉队时容易寻找
6. 优秀传统文化	对比欧美国家,校服是中国学生的一大特色,应该保持和延续
7. 珍贵的回忆	归属感;记录着中学时代为梦想奋斗的点滴;是好朋友和趣事的载体

从学生的写作思维过程来看,只有一位学生写的是“想到什么写什么”,其他 16 名学生基本的思路可分为两类。第一类是:分析题目→确定立场→寻找论点和正反两方面的论据论证或反驳以证明自己的观点→总结,再次陈述观点(提出改进措施)。第二类是:写出校服的定义→对学生对校服的态度进行讨论→提出自身观点→从优点和不足两方面阐述→总结观点。从学生记录的写作思维过程中,我们可以发现学生会很有意识地从正、反两个方面去看

待一个事物,会注意对关键事物下定义,也注意利用与其相对应的观点并进行反驳以证明自己的观点。理性、辩证地分析事物、合理论证和表达观点是批判性思维的重要组成部分,而这在高中学生中文写作的实际过程中,都有较好的体现。

(二)英文写作中的批判性思维

为了了解学生在英文写作中的批判性思维特征,我们对写作文本中的批判性思维关键要素进行了量化统计。16篇英文作文中批判性思维要素各项的平均数分别是:论点(1.88)、论据(3.25)、承认对方观点(0.81)、反驳(0.19)及谬误(0.25)。总体来说,中国高中学生在英文作文中能够用较多的论点和论据去支撑、阐述自己的立场和观点,而且大部分学生都能在文中提及到相对立的观点。

在“高中学生是否应该带手机进校园”这篇作文中,学生的观点主要包括三大类:高中学生不应该带手机进校园,高中学生应该带手机进校园,高中学生可以带手机进校园但需要合理使用。学生阐述、论证上述观点的论点和论据如表2所示。

表2 “高中学生是否应该带手机进校园”论点、论据表

高中学生应该带手机进校园	
1. 帮助学习	网上搜索有用信息帮助学习;查字典;手机上的一些APP能帮助学习;上课跟不上老师时,可拍照或录音,方便课下学习;使空间上不在一起的人也能互相讨论和学习;阅读老师PPT
2. 放松方式	心情低落时,可以听歌;看电影;娱乐休闲游戏
3. 及时联系他人	父母能及时联系到学生,不会担心;遇到危险时,可及时求助;发短信告诉其他人一些重要消息;能及时向父母咨询重大的事情;迷路时,可及时求助
高中生不应该带手机进校园	
1. 影响学习	上课玩游戏,不能专心学习;易产生疲劳,不能保证学习效率;睡眠不足;上课看小说或文章,不能专心听老师讲课;上瘾;考试时作弊
2. 有损身体健康	有损视力;熬夜
3. 炫耀	一些学生带手机来学校炫耀

如表2所示,学生在写作中用了足够的论点和论据来论证自己的观点。学生英文作文中的论点主要涉及到了马斯洛需求层次理论中的生理需求、安全需求、爱和归属感(情感需求)三个层次,属于较低层次的需求,抽象性和批判性思维都没有那么高。学生的论据主要包括个人亲身经历、指出事件后果和合理解释三种方式,以个人亲身经历和合理解释为主要形式。

从学生的写作思维过程来看,16名学生基本的思路可分为两类。第一类是:分析题目(手机及其功能)→提出观点→对问题进行正反两方面的分析和论述→总结观点。第二类是:结合自身经历提出观点→论证观点→总结。从学生记录的写作思维过程中,我们可以发现部分学生能够从多方面分析“学生带手机进校园”的利弊,且注意用亲身经历去说明和论证提出的观点。

(三)中、英文写作中的批判性思维对比

为了解学生在中文写作和英文写作中的批判性思维特征是否存在差异,我们对写作文本中的批判性思维关键要素和写作思维过程进行了对比,具体如下:

表3 中、英文写作中的批判性思维对比

变量	中文作文		英文作文		T 值	Sig 值
	平均值	标准差	平均值	标准差		
论点	2.35	0.996	1.88	0.885	1.459	0.155
论据	3.71	1.572	3.25	1.238	0.928	0.361
承认对方观点	0.76	0.437	0.81	0.403	-0.327	0.746
反驳	0.65	0.786	0.19	0.403	2.093	0.045
谬误	0.29	0.686	0.25	0.577	0.2	0.843

从表3的数据可以看出,学生中文作文中的论点、论据、反驳的平均数值都高于英文作文,且在反驳方面达到显著性差异。这说明高中学生在中文写作中能想到更多的论点和论据来使自己的观点更具有说服力,也更加擅长在作文中反驳对方观点以达到证实自己观点的效果;在英文作文中会更加倾向于承认或者提及对方观点,并且犯更少的谬误。

从文章的具体内容分析,学生在中文作文中论点涉及到了安全需求、爱和归属感、尊重和自我实现四个层面。与英文作文相比,中文作文中的论点涉及面更广,论点的抽象程度更高,批判性思维的质量也更高。同时,中文作文中的论据更加多样化,学生不局限于以个人经历论事,而是借助于名言的力量、合理的阐释、定义关键词和阐述事件后果多种方式来论证自己的观点。在中文写作时,学生也不仅仅局限于指出对方观点错误,而是更加倾向于通过反驳对方观点来有力地证明自身观点,如有位学生写到:“有些学生不爱穿校服,觉得校服不好看,喜欢穿自己的衣服。可是,这种特立独行又真的好吗?不好。因为在一片片的校服中,只有他一个最显眼,是人群中的不和谐,老师也会最先关注到他,这对于他的学习生活也会产生一定的困扰。”这名学生通过对对方观点“校服不好看”的反驳,论述了穿自己衣服那种求异心理的后果,从而强化了“学生应该穿校

服”的观点。更多的学生在英文作文中会倾向于提到对方的观点,这可能与学生常采用的英语作文写作套路有关。同时,学生在英语写作中会犯更少的谬误。在英文写作中,学生常犯的谬误类型主要是过分简化(如:因为所有高中生都不能好好利用手机,所以高中学生不能带手机进校园)和不相关(如:老师没收手机是很危险的事情,因为手机价格不菲,老师如果找不到没收的手机就需要赔偿);而在中文写作中,学生常犯的谬误类型主要包括不相关和情感呼吁(如:而现在中国这些规定只是让我们一味地死学,什么都以这些根本用不到的东西为主,抵制校服),尤以情感呼吁突出,这可能是由于汉语作为学生的第一语言,学生能更加熟练地使用它来表达自己的情绪。

从学生的写作思维过程来看,中、英文的思维过程大同小异,大部分学生都采取了“分析题目→提出观点→从正、反两方面进行论证→总结”的套路。这与朱晓姝^[21]的研究结果类似,这可能是长期汉语和英语写作模式化训练的结果,也可能是学生外语作文与母语作文相互影响的结果。同时,我们也注意到:有6名写英语作文的学生在思维过程分析中都提到了英语语言水平对英语写作的影响,如有一位学生写到:“在写一些句子时,发现很多词汇不会写,句子语序也把握不好,有的时候就不想写那句话了。”这说明,英语语言水平会直接影响到英语写作中批判性思维要素的数量和质量,使批判性思维不能得到充分展现。学生在用英语写作文时,不是写想表达的思想,而是写能表达的思想。

五、结论与启示

借助 Stapleton(2001)的批判性思维测评框架,本研究着重分析和对比了中国高中学生中、英文写作的批判性思维,发现中国高中学生无论是在中文写作还是在英文写作中,都能体现出一定程度数量和质量批判性思维,但是中、英文写作中的批判性思维也存在诸多不同。具体如下:(1)学生在中文作文中能够提出较为抽象的论点,且能利用多种形式的论据去辩证地分析事物、合理论证论点和表达观点,能够体现出较高的批判性思维。(2)学生在英文写作中非常注意提及对方的观点,论点主要涉及生理需求、安全需求和情感需求三方面,以个人经历和合理解释为主要论据形式。(3)由于受英语语言水平的限制,因此学生的批判性思维不能在英语作文中得到充分展现,中文作文中的论点、论据及反驳的数量和质量都高于英语作文;由于学生在英语作文

中只写能表达的,所以谬误更少。同时,长期的模式化写作训练以及英语写作与母语写作的相互影响,学生在中、英文写作过程中的思维过程和论证过程体现出较高的一致性。

基于以上发现,本研究有以下三点启示:(1)中国高中学生具有一定程度的批判性思维,部分学者^[2]对亚洲学生不善于批判性思维的传统认识或文化定式需要打破。由于语言水平的限制,在一些国外广泛使用的测评方式中,中国学生并不能充分展现出自身的批判性思维。(2)写作是测量批判性思维的有效手段。本研究利用 Stapleton(2001)的测评框架,通过分析和对比学生中、英文作文来了解中国高中学生的批判性思维特征,定量分析和定性分析相结合的方式能够有效剖析学生的批判性思维特征。(3)英语教师在教学过程中不仅要注重提高学生的语言技能,也要注重培养学生的思维能力。长期的写作模式化训练,学生非常注意语言表达的准确性,却忽视了思想交流的重要性,批判性思维的发展受到束缚。同时,本研究也有以下三点局限:(1)本研究是另一项研究的预研究,分析的作文数量较少,且只有1名评分者,评分过程具有一定的主观性。(2)本研究直接采用了 Stapleton(2001)的测评模型来分析中国高中学生写作中的批判性思维,但 Stapleton 的被试是日本大学生,他们的语言水平和思维发展水平都优于高中学生,所以测评标准应该做一定调整。例如,本研究中的许多学生针对话题不仅仅提出了自己的观点,还提出了许多有创造性的解决方案。解决问题的能力作为批判性思维的重要组成部分^[8,22-23],应该纳入批判性思维的测评体系中。(3)本研究在设计写作题目时,并没有一步步地给出学生详细的指示,极少数学生的作文会偏离研究者最初的想法。

【参考文献】

- [1]文秋芳,王建卿,赵彩然,刘艳萍,王海妹.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.
- [2]Atkinson,D. A. A Critical Proach to Critical Thinking in TESOL[J]. TESOL Quarterly,1997,31:71-94.
- [3]黄源深.思辨缺席[J].外语与外语教学,1998,(7):2+18.
- [4]黄源深.英语专业课程必须彻底改革——再谈“思辨缺席”[J].外语界,2010,(1):11-16.
- [5]教育部.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL].<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/>

htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html,2014-12-05.

[6]文秋芳,刘艳萍,王海妹,王建卿,赵彩然.我国外语类大学生思辨能力量具的修订与信效度检验研究[J].外语界,2010,(4):19-35.

[7]Dewey,J. How We Think:A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process[M]. Boston:Heath,1933.

[8]Ennis,R. H. A Logical Basis for Measuring Critical Thinking skills[J]. Educational Leadership,1985,43(2):44-48.

[9]Ennis,R. H. A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Baron J. B., Sternberg R. S. (Eds.). Teaching Thinking Skills:Theory and Practice(pp. 9-26). New York:W. H. Freeman,1987.

[10]Paul,R. W. Critical Thinking:What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World[M]. CA:Sonoma State University,1990.

[11]Paul,R. W. Critical Thinking:What, Why, and How?[J]. New Directions for Community Colleges,1992,(77):3-24.

[12]Facione,P. A. Critical Thinking:A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction:The Delphi Report[M]. California:The California Academic Press,1990.

[13]Bloom,B. A Taxonomy of Educational Objectives[M]. New York:McKay,1956.

[14]Blattner,N. H., & Frazier,C. L. Developing a Performance-based Assessment of Students' Critical Thinking Skills[J]. Assessing Writing,2002,(8):47-64.

[15]Condon,W., & Kelly-Riley,D. Assessing and

Teaching What We Value:The Relationship Between College-level Writing and Critical Thinking Abilities[J]. Assessing Writing,2004,(9):56-75.

[16]Quitadamo,I. J., & Martha J. K. Learning to Improve:Using Writing to Increase Critical Thinking Performance in General Education Biology[J]. Life Sciences Education,2007,6:140-154.

[17]Stapleton,P. Assessing Critical Thinking in the Writing of Japanese University Students:Insights about Assumptions and Content Familiarity[J]. Written Communication,2001,18(4):506-548.

[18]Stapleton,P. Critical Thinking in Japanese L2 Writing:Rethinking Tired Constructs[J]. ELT Journal,2002,56(3):250-257.

[19]刘东虹.大学生英语写作中评判性思维能力研究[J].外语教学,2005,26(2):46-51.

[20]郑玉琪.二语写作中批判性思维能力的评估及其启示[J].中国大学教学,2010,(1):78-80.

[21]朱晓妹.从议论文看英语专业大学生的批判性思维特点[M].北京:光明日报出版社,2009.

[22]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.

[23]Willingham,D. T. Critical Thinking:Why is it so Hard to Teach?[J]. Arts Education Policy Review,2008,109(4):8-19.

(责任编辑:李文玉)

Analysis of Chinese High School Students' Critical Thinking in Chinese and English Writings

ZOU Min CHEN Zehang

(School of Foreign Languages and Literature, Beijing Normal University, Beijing, 100875, China)

Abstract:As an essential part of thinking ability, critical thinking plays an important role in a country's requirement for high-quality innovative and learned talents as well as in students' personal development. The current study attempts to explore Chinese high school students' critical thinking by analyzing and comparing their Chinese and English writings with Stapleton' (2001) framework. The results suggest that Chinese high school students have a certain grasp of critical thinking in the writings, but the quality and quantity of critical thinking shown in Chinese and English writings varies. In their Chinese writing, they can come up with some abstract arguments and meanwhile, they can sue various arguments to analyze problems dialectically, prove and express their arguments reasonably. Therefore, a comparatively high level of critical thinking can be seen from their Chinese writing. However, in their English writing, students prefer to mention others' viewpoints. Arguments involve their physical needs, safety needs and emotional needs. Their personal experience and reasonable explanation serve as the main arguments. Restricted by their limited English, students' critical thinking cannot be fully shown in their English writing. The arguments and the disapproval used in their Chinese writing are more and better than those used in their English writing. Nonetheless, there are fewer mistakes in students' English writing. Meanwhile, because of the long-time stereotype writing exercises and the mutual influence of English writing and Chinese writing, students show a relatively high consistency of thinking and argumentation in their Chinese and English writing.

Key words:English teaching in high schools; high school students; critical thinking; English writings; high school students; stereotype writing