

# 师范生审辨思维教学中的反思写作探究

付晓丽, 孙雅茹

河北师范大学外国语学院, 河北 石家庄

收稿日期: 2023年7月12日; 录用日期: 2023年8月24日; 发布日期: 2023年9月4日

## 摘要

促进师范生的思维发展是师范院校的重要育人目标。思维课的教学目的是使学生的思想发生变化。学界目前对学习者在内在思想变化的外在语言表征研究较少。文章依托审辨思维课程实践, 对学生学习审辨思维课前后的两次书面作业(第一次简称“报告文”; 第二次简称“反思文”)进行对比。通过揭示“报告文”和“反思文”的文体特征及语言特点, 呈现学生在课程学习前后思想上的变化。研究发现: 反思文在整体篇幅、单句长度等指标方面都超过报告文; 某些语言资源(如“我”、“我们”、“因为”等)在两类文本中使用频次不同; 学生心态在反思文中更趋理性客观, 这是其审辨思维能力提升的标志。

## 关键词

审辨思维, 师范生, 反思写作, 主观性, 缘由

# An Exploration of Reflective Writing in Critical Thinking Teaching for Normal University Students

Xiaoli Fu, Yaru Sun

School of Foreign Language, Hebei Normal University, Shijiazhuang Hebei

Received: Jul. 12<sup>th</sup>, 2023; accepted: Aug. 24<sup>th</sup>, 2023; published: Sep. 4<sup>th</sup>, 2023

## Abstract

Promoting the development of normal students' thinking is an important educational goal of normal colleges and universities. The teaching purpose of thinking course is to change students' thinking. At present, there are few studies on the external language representation of learners' internal thinking changes. Relying on the practice of the course of critical thinking, this paper compares two written assignments (the first one is referred to as "report texts" and the second is

referred to as “reflective texts”) before and after the course of critical thinking. By revealing the stylistic and linguistic features of the two assignments, this paper presents some ideological changes of students before and after the course. It is found that the reflective texts exceed the report texts in terms of the overall length and the length of single sentence, and some language resources (such as “I”, “we”, “because”, etc.) are used frequently in the two types of texts. Students’ mentality becomes more rational and objective in reflective texts, which is a sign of the improvement of their critical thinking ability.

## Keywords

Critical Thinking, Normal University Students, Reflective Writing, Subjectivity, Reason

Copyright © 2023 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

当前,教育界比以往任何时候都更强调提升受教育者的思维品质。“思维教学”(teaching for thinking)是高等教育的重要内容。谈及思维教学时,学界通常把它与批判性思维(critical thinking)相联系,后者作为一种教育理想,是21世纪教育的基本要素[1][2]。批判性思维与高阶思维是近义词,二者在很大程度上具有相同或相似的内涵和外延[3]。批判性思维是一种高水平技能,它包含许多理想的高阶思维技能的组成部分[4]。“思维教学”基本上可视为教授学生批判性思维技能。

特别说明, critical thinking 翻译为“批判性思维”并不准确。“critical thinking”是方法论,它强调人们在进行判定和评估时,要精细审视信息。这种思维方式及做事的方法,中国古代先哲也有倡导。本文从中华优秀传统文化中吸取养分,选取《礼记·中庸》“审问之,明辨之”的表述,把 critical thinking 翻译为“审辨思维”。本文用“审辨思维”来表达与批判性思维相同的内涵和外延。

使学生的思想发生变化,是审辨思维课程所追求的教学效果。目前关于受教育者的思想如何变化的研究还比较少。在受教育者思维变化的过程中,语言作为中介也发挥了重要作用,但具体表现如何,学界对细节情况尚不甚了解。哪些语言资源参与了思维变化?具体表现形式是什么?这些问题都值得探讨。

师范院校的本科生多数毕业后要从事教育工作。提升思维品质是新时代师范生人才培养的重要内容。本文依托笔者的实际教学经验,以河北师范大学英语教育专业二年级本科生审辨思维课程的两次书面作业为材料,采用语篇分析的研究路径,定性研究与定量研究相结合,对受教育者在不同认知阶段撰写的两类文本(前者是学生学习审辨思维课程前的个人叙述文章,以下简称“报告文”;后者是学习审辨思维课程后的自我反思文章,简称“反思文”)的语言特征进行考察,以期探明语言表达与思维变化的紧密关系。

本文重点研究三个问题:1)“报告文”和“反思文”在文体风格上有何差异?2)哪些语言资源能集中体现学生思维课学习前后的思想变化?3)反思文作为一种语篇类型在内容方面有何特征?

## 2. 审辨思维与自我反思

哲学家 Sosa 指出“反思的知识”(reflective knowledge)是人类特有的,它区别于“动物的知识”(animal knowledge) [5][6][7]。

反思是意识的基本特征[8]。反思是一种“质疑性的思维”(a questioning thinking) [9]。反思对于提高思维水平具有积极意义,这也并非什么新的发现。在教育哲学方面,20世纪30年代杜威的著名著作《我们如何思考》(*How We Think*)为发展反思提供了坚实的基础。哲学家 Burge 认为反思是通过理解而获得的一种主要的认知类型。反思不同于“简单的自省”(simple introspection)或“自发的判断”(spontaneous judgment) [10]。反思是审辨思维技能的一个关键组成部分。反思是一种更深层次的学习形式。研究发现,对于经验的反思,能有助于提高审辨思维技能[11]。适应性自我反思是一种积极的内省实践,旨在理解和评估一个人在应对过程中的情绪、认知和行为[12]。

研究表明,自我反思是改善人类福祉的有效工具。对于日常压力源自我反思,有利于人们的适应能力[13]。通过自我反思,人们可能会通过推理来“摆脱他们的偏见、偏见和误解” [14]。个人反思的过程通常会“提取出额外的意义”(extracts additional meaning) [15]。研究表明,让叙述者对自己的个人生活进行反思,可有效促进其审辨思维水平的提升[16]。

自我反思作为一种教学方法,近年来在医学领域研究较多。在卫生专业教育中,大量研究探索了自我反思作为一种教学工具的意义[17] [18]。近年来医学界探索了反思属性的活动(reflective activities)与反省性思维(reflective thinking)之间的联系[19]。例如 Tsingos-Lucas 等学者对本科药学课程中的反思活动对反思思维能力的影 响进行了探讨[19]。临床实践项目与自我反思的学习练习,可提高护理学生的临床工作能力[20]。反思活动/任务采取不同的形式。反思的结果(如日常期刊、口头报告等)因不同的研究动机而异。反思性写作(reflective writing)是对思想、情感和事件的有目的和重复的检查。

Bjerkvik 等学者探索了在本科临床护理教育中从反思性写作中学习的证据[21]。研究发现,反思性写作提高了学生在临床情况下的推理能力和意识。他们发现,反思性写作不仅是学生专业学习的工具,也是学生个人发展的工具,帮助他们成为专业护士。

教师工作与医护工作具有共通性。这两种工作虽然场域不同,但都是与人打交道,都是在做知识传递,都需要具有较高的智商和情商,都需要有软实力,甚至巧实力。在我国,人民教师的职责绝不仅是单纯的传授专业技能。教育是面向人的工作,其中涉及大量而广泛的人际交往、情绪管理、心理健康、同理心等人格成长教育。师范生作为职前教师,很有必要发展这一能力倾向。审辨思维对于师范生的重要作用不言而喻,它不仅与师范生未来的教师专业实践有关,也与其人格成长有直接关系。

可喜的是,反思性任务的使用在教师教育中正在被广泛接受[22]。审辨思维技能越来越被认为是教师培训的必要条件[9]。培养审辨思维能力强的师范生,是新时代师范院校课程体系的核心要求。师范生/职前教师的审辨思维能力不能被假定为生来就有、理所当然的存在。虽然他们能够进行简单的日常反思,但彻底、深刻或批判性的反思,一般不会自动或本能地发生[23]。虽然自我反思的教育价值已得到学界公认,但在我国师范生人才培养模式方面,相关的实证研究还较少。本文通过语篇分析视角,对师范生的书面写作所呈现的思想变化进行系统考察。

### 3. 研究方法

#### 3.1. 两次写作过程

本研究的对象人群是河北师范大学外国语学院英语教育专业二年级学生。作为过程性考核的一部分,学生被要求分两次撰写个人近期不愉快事件。第一次是报告事件的发生和结果;第二次是对之前报告的审视反思。

笔者在正式开课前就给学生布置作业。作业题目是“请使用第一人称,描述近期发生你在亲友之间的不愉快的事件或经历”。要求学生报告近期个人生活中发生的不愉快事件。已有研究表明,叙事活动可成为促进审辨思维的一个强有力的教育工具[23]。学生的个人经历在各个教育层面都有很高价值[13],

个人的既往经验被证明是实现教育目标的一个特别有用的材料[24]。

作业要求以第一人称写, 因为拥有第一人称概念的人, 是唯一一个能够完全表达先验推理概念的人[25]。著名哲学家 Sosa 强调第一手知识的重要性[6] [7]。用自己过去的事情做材料, 这在认知心理学上被称作“自传式记忆”(autobiographical memory), 其重要特征是报告人对所回忆的内容记得更好, 印象更深刻[26]。使用“近期”的事件, 是想得到对所发生的事情的相对准确的描述。让学生报告“不愉快”的事件, 是利用对“特殊”事件(“exceptional” events)的较强记忆[26]。这些特殊事件, 对一个人来说非常重要, 这些事件与负面情绪有关。就发展审辨思维而言, 这种把感受与推理(feeling and reason)结合起来的办法, 是个双管齐下的工具[11]。第一次写作的产物是报告文章, 简称“报告文”。

随后, 笔者进行为期八周的审辨思维知识教学。主要内容包括区分事实与观点、有效论证、检视谬误等。经过八周系统学习后, 要求学生之前“报告文”中的事件进行自我反思并撰写文章(简称“反思文”)。

### 3.2. 语篇分析

本文共收集 60 位学生的作业, 共 120 篇汉语短文。建成两个子语料库, 一个是报告文语料库, 共 60 篇; 一个是反思文语料库, 共 60 篇。在这 60 位学生的报告文中, 绝大部分学生(90%)对不愉快的个人经历的前因后果进行了细致描述, 很小的一部分学生(10%)的书面报告事件描述比较简单。其中, 四分之三的学生对描述事件没有进行分析。四分之一学生在结尾处对不愉快经历进行了一定分析, 但主要集中在自己日后行为的展望, 缺乏对事件本身的深入思考。

本文采用语料库驱动(corpus-driven approach)的研究方法。这是语料库语言学先驱人物 John Sinclair 教授(1987)率先提出并使用的研究方法。这种方法的优势在于: 它没有初始的假设, 也不受现有理论的制约。使用这种研究方法的研究人员从关注语料库文本的特定语言结构开始, 随着认识的不断深入, 再形成不同的假设[27]。这种研究方法的本质是归纳推理, 这种推理模式在产生新知识方面具有独特优势。本文运用定量研究方法, 使用软件 AntConc4.2.0 对两类文的形式特征及词语频次进行对比研究。

## 4. 研究结果与讨论

### 4.1. 文本整体差异

语篇文体特征的形式要素主要包括篇长、句长等[28]。本文以中文的语法标准语句为语句划分方式进行断句, 以句号、叹号、省略号等为标志对句子进行数量统计。表 1 是两类文的基本情况。

Table 1. Formal characteristics of two types of text

表 1. 两类文本的形式特征

	篇数	总字数	平均字数	总句数	平均句数	平均句长
报告文	60	34,843	581	860	14.3	40.5
反思文	60	46,970	783	1,067	17.8	44

### 4.2. 语言具体使用差异

语言使用的变化体现在具体的语言资源上。表 2 展示两次文本在使用频次方面有显著差异的词语。具体表现在以下三方面。

首先是人称代词的使用。表 2 显示, 第一人称代词单数和复数(“我”、“我们”)在两类文中使用频次有明显差异。“我”在报告文中的千字率是 26.75, 在反思文中为 13.56。可见, 第一人称单数“我”在反思文中出现频次显著降低。而第一人称复数“我们”在报告文中千字率是 3.96, 在反思文中千字率

是 5.17。这说明第一人称复数“我们”在反思文中出现频次显著升高。这说明学生看待事情的视角有所转变, 从个体转向群体, 看待世界的眼光有了扩展, 新格局逐渐显现。第三人称代词(“他”、“她”、“他们”、“她们”)在报告文中千字率是 10.79, 在反思文中千字率是 4.98。第三人称在反思文中明显减少, 这说明在反思过程中引发不愉快经历的对方的存在感在降低。在退却的“他者”背后, 是超然心态的产生。

**Table 2.** Difference of the usage of practical language resources  
**表 2.** 具体语言资源的使用差异

语言表征	报告文		反思文	
	出现次数	千字率	出现次数	千字率
“我”	932	26.75	637	13.56
“我们”	138	3.96	243	5.17
“他” “她”	376	10.79	234	4.98
“他们” “她们”				
“因为”	3	0.09	65	1.38
“原因”	28	0.80	60	1.28
“很”	30	0.86	22	0.47
“一直”	31	0.89	16	0.34
“总是”	24	0.69	19	0.40

其次是缘由标记的使用。解释性用词(“因为”、“原因”)在两类文中的使用也有明显差别。“报道文”是叙述过去发生的事情的结果, 鉴于人们平静下来时, 往往会做更多的内省思考。这些报告文里面也有少量反思。从这个意义上说, 第一次写作过程类似于“准反思性思维”(quasi-reflective thinking) [29]。但总体来看, 报告文中的解释性用语较少(“因为”频次 = 3, 千字率 = 0.09; “原因”频次 = 28, 千字率 = 0.80), 反思文中使用了更多的解释性用语(“因为”频次 = 65, 千字率 = 1.38; “原因”频次 = 60, 千字率 = 1.28)。

再次是程度标记的使用。程度副词(“一直”、“很”、“总是”)在两类文中出现的频次也有明显区别: “一直”“很”“总是”等程度副词在反思文中出现的频次, 比报告文均有显著降低。

### 4.3. 反思文的内容特征

从语篇模式的角度来看, 反思文属于说明文范畴。它不同于报告文的记叙文属性。语篇类型不同, 自然在语言使用方面会有差异。与报告文相比, 反思文显得更加客观、分析更加全面、认识也更深刻、推理评价也更合理。反思文从内容方面反映出以下四个特点。

#### 4.3.1. 弱化当事双方

当人们处在压力或负面情绪中, 共情力会消失[30]。人们会将所有的注意力集中于个体的自我感受上。这一点在报告文中有体现。而在反思文中, 学生的共情力有显著提升。这主要表现在对当事人的较少提及。表 2 显示, 与报告文相比, 反思文中的第一人称“我”及第三人称“他”“她”“他们”“她们”的使用大大降低。反思文的这一行文特点, 从一个侧面揭示出审辨思维课程内容对学生的积极影响, 促使他们在分析负面事件时更有能力做到“对事不对人”。学生从最初的情绪化思维心态中抽身出来, 以一个更高维度、更广域视角来看待发生的事件, 对事件本身进行更加理性的分析。

#### 4.3.2. 强化共同立场

表 2 显示, 第一人称复数“我们”在反思文中的使用明显增多。这说明学生在反思过程中, 强化了双方的共同基础。随着而来的事自我概念的提升。一个人最重要的部分就是自我。自我概念的构成要素



及定义自我的那些特殊信念就是个人的自我图式[31]。图式是人们组织自己所处世界的心理模式。自我图式就是对自己的认识, 它强烈影响着人们对社会信息的加工, 这会影响到人们如何感知、回忆和评价他人和自己。反思文中对“我们”的使用明显增多, 这说明学生看待不愉快经历的视角发生了积极变化: 从之前聚焦个人感受, 到后面把注意力逐步扩展到之前被忽略的相关方。这种忽略, 可能导致归因错误[32]。语句主语或宾语由“我”变成“我们”, 这看似一个小小的变化, 却是作者尝试构建当事双方的共同认知基础, 试图通过别人的角度来思考, 以此来消除可能存在的偏见。学生的同理心就此得以发展, 提升了“进入和理解他人情感的能力”(the capacity to enter into and understand the emotions of others) [11]。

#### 4.3.3. 重视因果关系

表 2 显示, 缘由标记“因为”“原因”在反思文中有较多使用。相较于报告文, 反思文中缘由标记语出现频次增多, 特别是“因为”一词, 在报告文中它仅出现三次, 但在反思文中却出现了 65 次。这个巨大差异提示, 学生在反思过程中对不愉快事件发生的具体原因产生了浓厚兴趣。对不愉快事件的发生尝试做出合理归因, 这是学生逻辑思维能力提升的表现。

学生的心态更加趋向理性。理性在逻辑思维和审辨思维中扮演着重要角色。理性的人有能力深刻分析自己的信念并对证据进行评估, 在面对生活中的选择时, 可以做出深思熟虑的决定[11]。

缘由标记词在反思文中明显增多, 这说明学生在经过系统的审辨思维课程学习之后, 对报告文所讲述的矛盾事件产生了较强的思想动力去探寻事件真相。经过对事件的全面回顾和深刻反思, 更清晰地辨识事件各个环节的逻辑关系, 学生对之前不愉快的经历有了新的体悟。不管是信念还是行动, 都要建立在合理的基础上, 这是判断信念和行动的首要原则[33]。通过探寻因果关系, 学生的理性得以发展, 审辨思维能力得到提升。鉴于在自我认识、自我分析的层面上, 人们对大部分心理事件都没有觉察。人们往往对自己思维的结果比对思维的过程知道的要多[32]。通过对不愉快事件前因后果的剖析, 学生在很大程度上破除了自身的主观性偏见, 开始以更客观的视角看待问题, 从而获得对于环境、他人和自身更全面的认知与经验。

#### 4.3.4. 降低情绪负荷

表 2 显示, 反思文中“一直”“很”“总是”等程度副词的使用显著降低。这些副词是主观性语言资源, 用来表达自身立场, 态度及好恶, 在展现作者情绪、情感及主观判断方面具有重要作用[35]。它们在文章中的主要功能是增强语气、烘托气氛。程度副词与情绪表达有紧密联系: 文章中情绪表达多, 说明作者情感饱满激烈; 文章中情绪表达少, 说明作者客观冷静平和。审辨思维在本质上是“客观地思考”(thinking objectively) [35]。反思文中的程度标记使用明显比报告文少, 这说明学生在经过反思后, 其情绪化的思维模式在减弱。学生的心态向客观理性方向转变, 这是积极变化, 在一定程度上反映出学生审辨思维能力的提升。

## 5. 结语

本文依托审辨思维课程, 考察了作为教育工具的报告文与反思文的形式上的文体差异, 并识别出反思文在内容方面的四大特征。本文清晰展现学生在系统学习审辨思维课程前后思想上的变化。学生在思维教学活动后, 其心态呈现“两降两升”(即主观性降低、针对人心态降低和客观性升高、同理心态升高)的可喜态势。这个结果证实了笔者开设的审辨思维课在培养学生高阶思维能力、涵养学生健全人格方面确实有效。

通过反思性写作, 学生能正视自己的负面情绪, 尝试以平和的心态、客观理性的思维重新审视矛盾事件中的自我、他人与环境之间的关系, 通过分析觉察自己言行背后所隐含的情绪、感受和需求, 提高

自己的理性共情能力, 拓展在事件中自己的关注范围, 进行自我扩展, 更好地理解他人, 并产生更多的如理解、包容、感恩等积极的社会性情绪。学生通过反思, 获得了知识和人格的双重成长, 这符合教育实践的核心目标[36]。

本文对审辨思维研究提供些许启示, 也为师范院校思维课程作业设计提供新的思路。本研究的不足之处: 1) 研究的样本数量较少; 2) 研究对象专业单一; 3) 研究未对具体语言资源的使用差异进行精细考察。这些局限为后续研究指明了方向, 有望产出更多新知。

## 基金项目

本文为河北省高等学校英语教学改革实践重点项目“英语师范生高阶学习模式研究”(课题编号2021YYJG0004)的阶段性成果。

## 参考文献

- [1] Hitchcock, D. (2021) Critical Thinking as an Educational Ideal. *Journal of Higher Education*, **33**, 54-63.
- [2] Hitchcock, D. (2019) *On Reasoning and Argument: Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*. Springer, Gerberstrasse.
- [3] 付晓丽, 付天军. 高阶思维与学术英语写作[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2019.
- [4] Delamain, C. and Spring, J. (2021) *Teaching Critical Thinking Skills: An Introduction for Children Aged 9-12*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780429342042>
- [5] Sosa, E. (1985) Knowledge and Intellectual Virtue. *The Monist*, **68**, 226-245. <https://doi.org/10.5840/monist198568225>
- [6] Sosa, E. (2009) *Reflective Knowledge—Apt Belief and Reflective Knowledge, Volume Two*. Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199217250.001.0001>
- [7] Sosa, E. (2011) *Knowing Full Well*. Princeton University Press, Princeton. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691143972.003.0001>
- [8] Mickunas, A. (2022) *Reflection: Visuality, Vision, and Time: The Ultimate Awareness*. Nova Science Publishers, New York. <https://doi.org/10.52305/MREB8486>
- [9] Mortari, L. and Silvain, R. (2020) Teacher Education in Italy. In: Pushpanadham, K., Ed., *Teacher Education in the Global Era: Perspectives and Practices*, Springer, Singapore, 115-132. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_8)
- [10] Burge, T. (2013) *Cognition through Understanding: Self-Knowledge, Interlocution, Reasoning, Reflection*. Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199672028.001.0001>
- [11] Boss, J.A. (2017) *Think: Critical Thinking And Logic Skills For Everyday Life*. 4th Edition, McGraw-Hill Education, New York.
- [12] Crane, M.F., Searle, B.J., Kangas, M. and Nwiran, Y. (2019) How Resilience Is Strengthened by Exposure to Stressors: The Systematic Self-Reflection Model of Resilience Strengthening. *Anxiety, Stress, and Coping*, **32**, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1506640>
- [13] Falon, S.L., Kangas, M. and Crane, M.F. (2021) The Coping Insights Involved in Strengthening Resilience: The Self-Reflection and Coping Insight Framework. *Anxiety Stress Coping*, **34**, 734-750. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1910676>
- [14] Paul, R.W. (1990) Critical and Reflective Thinking: A Philosophical Perspective. In: Jones, B.F. and Idol, L., Eds., *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 445-494.
- [15] Browning, G. (2018) *Work That Works: Emergineering A Positive Organizational Culture*. John Wiley & Sons, Hoboken.
- [16] Matthews, R. and Lally, J. (2010) *The Thinking Teacher's Toolkit: Critical Thinking, Thinking Skills and Global Perspectives*. Continuum, London.
- [17] Kahlke, R. and Eva, K. (2018) Constructing Critical Thinking in Health Professional Education. *Perspectives on Medical Education*, **7**, 156-165. <https://doi.org/10.1007/S40037-018-0415-Z>
- [18] Wain, A. (2017) Learning through Reflection. *British Journal of Midwifery*, **25**, 662-666. <https://doi.org/10.12968/bjom.2017.25.10.662>
- [19] Tsingos-Lucas, C., et al. (2016) The Effect of Reflective Activities on Reflective Thinking Ability in an Undergraduate

- Pharmacy Curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, **80**, Article No. 65. <https://doi.org/10.5688/ajpe80465>
- [20] Pai, H.-C. (2015) The Effect of a Self-Reflection and Insight Program on the Nursing Competence of Nursing Students: a Longitudinal Study. *Journal of Professional Nursing*, **31**, 424-431. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.03.003>
- [21] Bjerkvik, L.K. and Hilli, Y. (2019) Reflective Writing in Undergraduate Clinical Nursing Education: A Literature Review. *Nurse Education in Practice*, **35**, 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.11.013>
- [22] te Riele, K. (2022) Reflective Thinking for Pre-Service Teachers. In: Peters, M.A., Ed., *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore, 1541-1547. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5\\_35](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_35)
- [23] Pontecorvo, C. and Sterponi, L. (2002) Learning to Argue and Reason through Discourse in Educational Settings. In: Wells, G. and Claxton, G., Eds., *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Blackwell Publishing, Oxford, 127-140. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch10>
- [24] Zittoun, T. and Gillespie, A. (2016) *Imagination in Human and Cultural Development*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203073360>
- [25] Burge, T. (1998) Reason and the First Person. In: Wright, C., Smith, B.C. and Macdonald, C., Eds., *Knowing Our Own Minds: Essays on Self-Knowledge*, Oxford University Press, Oxford, 243-270. <https://doi.org/10.1093/0199241406.003.0009>
- [26] Goldstein, E.B. (2019) *Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research, and Everyday Experience*. 5th Edition, Cengage Learning, Boston.
- [27] Meyer, F.C. (2015) Corpus-Based and Corpus-Driven Approaches to Linguistic Analysis: One and the Same? In: Taaivitsainen, Kyto, M., Claridge, C. and Smith, J., Eds., *Developments in English: Expanding Electronic Evidence*, Cambridge University Press, Cambridge, 14-28. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139833882.004>
- [28] 付晓丽, 周红, 胡春来. 语篇分析实用教程[M]. 石家庄: 河北教育出版社, 2022.
- [29] King, P.M. and Kitchener, K.S. (2002) The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. In: Hofer, B.K. and Pintrich, P.R., Eds., *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 37-61.
- [30] 叶鸿羽. 共情力与同理心[M]. 北京: 华夏出版社, 2021.
- [31] Markus, H. and Wurf, E. (1987) The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, **38**, 299-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- [32] [美]戴维·迈尔斯. 社会心理学纲要[M]. 第六版. 侯玉波, 廖江群, 译. 北京: 人民邮电出版社, 2014.
- [33] 董毓. 批判性思维原理和方法——走向新的认知和实践[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010.
- [34] 付天军, 付晓丽. 认知·交流: 生活中的语言学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2018.
- [35] Marr, B. (2022) *Future Skills: The 20 Skills and Competencies Everyone Needs to Succeed in a Digital World*. Wiley, Hoboken.
- [36] Croce, M. and Pritchard, D. (2022) Education as the Social Cultivation of Intellectual Virtue. In: Alfano, M., Klein, C. and de Ridder, J., Eds., *Social Virtue Epistemology*, Routledge, London, 583-601. <https://doi.org/10.4324/9780367808952-78>