

课程思政视域下高校与中小学教师对思辨英语教学的认知调查

陈 瑜¹ 左苗苗²

(1. 浙江越秀外国语学院, 浙江 绍兴 312000;

2. 惠州学院, 广东 惠州 516007)

摘要: 本文研究高校和中小学教师对课程思政视域下思辨英语教学的认知异同。研究发现, 高校和中小学教师都高度认同课程思政、思辨能力与语言能力的协同发展, 但是由于他们对该教学模式的理解和阐释程度不同以及高校和中小学教学环境不同, 在英语教学中, 高校和中小学融入课程思政和思辨元素程度不同; 对面临的挑战认知相似, 但高校和中小学教师对学校支持诉求却差异较大。研究也表明了提升教师特别是中小学教师英语课程思政教学技能和意识的重要性, 也表明了良性的有利于课程思政和思辨融合的英语教学环境的重要性。

关键词: 课程思政; 思辨能力; 英语教学

课程思政是“以专业课程为载体, 将‘思政’元素有效融入课程教学的各个环节, 实现各种育人要素有效聚合、协同运作, 形成育人合力, 共同服务于立德树人根本任务的政治教育新形式”(杨晓宏等, 2020)。课程思政是高校落实立德树人根本任务的重要举措。高校课程思政具有重要的时代价值, 是当前高等教育的必然要求。自“课程思政”概念及指导意见提出以来, 中国高校已经全面开启了全员、全方位、全过程的“三全育人”课程思政建设研究与实践(刘重霄、林田, 2021)。2020年6月, 教育部印发《高等学校课程思政建设指导纲要》(以下简称《纲要》), 对如何推进和落实各类课程的课程思政建设做了全面细致的安排和说明, 也进一步明确了课程思政建设的方向(教育部, 2021)。

大学英语教育是高等教育的重要组成部分。2020年12月, 由教育部高等学校大学外语教学指导委员会修订出版的《大学英语教学指南(2020版)》(以下简称《指南(2020版)》)明确指出, 大学英语课程兼具工具性和人文性, 在课程设置上应围绕立德树人根本任务, 有机融入课程思政的理念和内容。(转引自毛和荣, 2021)。在一系列国家政策指引下, 关于课程思政研究以及高校英语教育中结合课程思政研究蓬勃兴起。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》将创新人才培养纳入我国中长期教育改革的重要目标, 并强调学生思辨能力的培养对发展创新人才的重要性。因此, 课程思政引领下英语思辨教学符合新时代创新人才培养方案, 体现了育人性和创新性的有机统一(左苗苗, 2022)。

一、文献综述

(一) 英语教学与课程思政

本研究以“课程思政”为关键词, 在中国知网上共发现论文

31137篇(2022年12月22日数据)。课程思政研究主要集中在理论基础研究和实践应用研究两个方面: 首先, 理论基础研究, 主要着眼于厘清课程思政的内涵和意蕴, 构建课程思政观的理论体系。如学者侯勇、钱锦(2021)综述了课程思政研究现状, 指出目前课程思政研究比较关注课程思政的本源问题、关系问题、路径问题、实践问题和评价问题。孙广俊等(2021)肯定了专业课教师也是开展思政教育不可或缺的力量。翟文豹(2021)探讨了课程思政的逻辑起点和基本前提, 指出: 课程思政不仅是育人的方式方法, 更是一种教育理念和人才培养的价值旨归, 是对“为谁培养人”“培养什么样的人”“怎样培养人”的回答。

其次, 在实践应用研究方面, 外语类课程思政建设与研究也涌现出不少研究成果。学者文秋芳(2020)和刘桂玲(2021)指出要将立德树人的理念有机融入外语课程各个环节, 从而帮助学生塑造正确的世界观、人生观和价值观。刘重霄、林田(2021)建构了综合英语课程思政的理论框架和实施路径。从思政育人、专业育才两个方面, 道德人、中国人、现代人、基本能力和专业能力五个维度, 实现课程思政与专业教学在顶层设计方面的融合。学者周亚莉、周继霞(2021)在笔译工作坊课程中开展了混合式教学模式下的课程思政教学实践, 旨在整合翻译课程思政内容资源, 推进课程思政背景下的翻译教学改革。学者王卉、杨金才(2021)则讨论了外国文学课程和课程思政相结合的实践探索。但是从以往研究来看, 外语类课程思政研究占到整体课程思政研究的比例尚显不足, 以课程思政和大学英语教学为关键词只有345篇, 在课程思政31000多篇论文中, 占比约1.1%。另外实证研究过少。在中国知网中, 以课程思政和实证研究为关键词, 仅有论文50篇(12月22日数据)。而关注高校和中小学教师关于英语教学中的课程思政及相关研究几乎没有。

(二) 英语教学与思辨能力培养

西方最早提出思辨能力的概念, 注重思辨能力的培养。随着国际交流增多, 研究开始聚焦国际生的思辨能力培养, 肯定思辨能力培养对非母语学生语言学习的重要性(Yang, 2015; Mart í nez-Serrano, 2020), 考察国际生所在国家对思辨能力培养所面临的挑战和影响因素(Rashid, R.A., & Hashim, 2008; Zhang 和 Kim, 2018)以及有效的融入策略等。国内对这一个概念明确引入和关注较晚, 并且术语翻译不一, 如批判思维、思辨思维和审辨思维等(孙有中, 2011; 谢小庆, 2020)。将这些术语与“英语”同时作为关键词搜索CNKI有1538篇文献, 其中以“批判思维”“思辨思维”“审辨思维”为关键词分别占1334、83、121篇(2022

年12月22日数据)。但进一步细读发现,将思辨能力培养融入外语教学领域首先集中在理论探讨。例如,如文秋芳和孙旻(2015)评述了高校外语教学中思辨能力存在的问题,指出有机融合思辨能力与语言能力的必要性;孙有中(2011)探讨了英语专业学生思辨能力培养的综合策略。其次,研究主要关注融合的策略与效果。研究表明,融入思辨能力培养策略能综合提升学生的语言能力和思辨能力(如张莲和李东莹,2019),但张虹(2019)指出很多教师本身的思辨思维、思辨教学技能和意识都尚不足,会影响教师的思辨教学策略和学习效果。

由上述综述可以看出,总体上,课程思政背景下,探讨外语教学与课程思政或与思辨能力培养的文献较丰富,但是仅有个别研究探讨如何在外语教学中同时融入课程思政和思辨能力培养的

议题(左苗苗,2022)。另外,当下的理论研究及实践主要关注高校的英语学习,对基础教育关注匮乏,特别是缺少对比高校和中小学的联系和差异的外语教学研究。

二、研究设计

(一) 研究对象

研究对象包括168名教师,其中93名中小学教师均来自河南省主要地级市的公立学校,75名高校教师主要来自浙江省和河南省的公立或民办高校(如图1所示),多个省份高校参与调查是为选取足够的高校教师样本,教师教龄均超过五年以上。研究聚焦比较高校与中小学教师对英语教学中课程思政和思辨能力培养融合的认知,因此,研究对象的其他背景信息如性别、职称等均未计入统计分析。

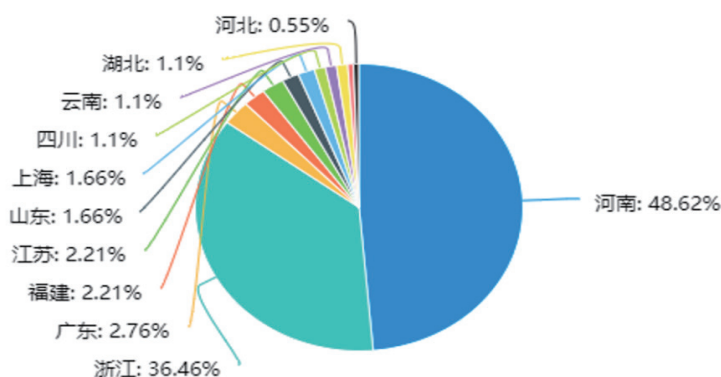


图1 参与调研高校教师分布情况

(二) 收据收集、整理与分析

问卷通过问卷星进行数据收集。问卷中包括开放式问题和封闭性问题。封闭性问题主要采用李克特5级量表和选项排序问题,以获得教师对本研究聚焦的特定问题的数据,开放式问题有助于获取广泛和深度的质性数据(Fink, 2013)。基于思辨思维是源于西方的概念,教师可自由选择汉语和英语回答问卷。问卷主要依据“课程思政、思辨能力和语言学习”与“课程实践与挑战”和“课程建设与教学实施策略”三个方面展开,旨在回答两个研究问题:

1. 高校与中小学教师对开展课程思政视域下思辨英语教学的理解、认同和实践程度是怎样的?
2. 高校与中小学教师对课程思政视域下思辨英语教学课程建设与教学实施面临的挑战与支持诉求是怎样的?

四、研究发现

(一) 对开展课程思政视域下思辨英语教学的理解与认同

在这个维度,本研究首先设置了开放性问题,了解教师对思辨思维的概念与对英语学习中思辨作用的理解,然后是封闭性问题,调查对开展课程思政视域下思辨英语教学的认同程度。高校教师与中小学教师的回答词云(见图2)对比显示,大部分中小学教师对思辨能力的了解较浅显,提供的阐释较短,主要呈现出

的特点是对思辨能力做简单的二维阐释,强调学生从正反两面看事情,要“明辨是非”,看重思辨能力在英语学习过程中促进学生积极思考的作用,提高学生的能动性,但未能具体解释怎样或从何种角度促进学生思考。也有少部分教师能提供相对具体的阐释,注重“不同角度”,“多方位”的“创新思考”和培养“独立思考能力”,因此在英语学习过程中也会同时培育学生的“学习能力”“思辨能力”“逻辑思维能力”“开放、包容的心态”等“综合素养”。

相比较而言,大部分高校教师对思辨思维概念的阐释和对英语学习的阐释则较完整深入,总体上强调独立思考、多角度客观分析和评价以及发现问题和解决问题的能力,如“对提供的观点和材料能从多个角度进行自主分析”和“批判看待事物,用动态和发展的思想解决问题”等。教师的回答体现了对思辨思维的理解即包含思辨技能(如分析、质疑、评估等)强调“能提出批判性问题”,也包括思维倾向(如开放、客观性、求真等),欣赏“客观看待事物,并进行思辨,不人云亦云,不妄加猜测。”因此,在英语教学中,高校教师和中小学教师一致认同,思辨性课程教学能提高学生的学习积极性和学生的思辨能力以及开放的心态。高校教师也认为思辨能力培养对学生的知识内化形成深刻系统的认知、跨文化交际、明辨是非、培养正确的价值观等方面是有重

要意义的。如教师认同思辨思维培养可以促进学生“从获得知识到建构自己的知识框架”，“促进跨文化交际”，和“接受文化

的多元性，但是要做批判性的思维，辨析清楚哪些东西可以推崇，哪些东西可以摒弃”。



图 2 高校教与中小学教师对思辨思维阐释词云对比

其次，本研究通过李克特 5 级量表问题评估了教师对英语课程思政与思辨能力融合的影响，主要包括对我们的价值观和民族认同感、了解世界、语言学习和思辨能力的影响。通过图 3 中平均赋值均超过 4.45 可以看出，高校和中小学教师都持高度认同和

支持的态度，且中小学教师认同度高于高校教师，并且对上述维度的认同差异很小（4.68-4.74）。但是，高校教师对促进学习语言的兴趣（4.47）和培养思辨能力（4.56）的认同度相对较低。

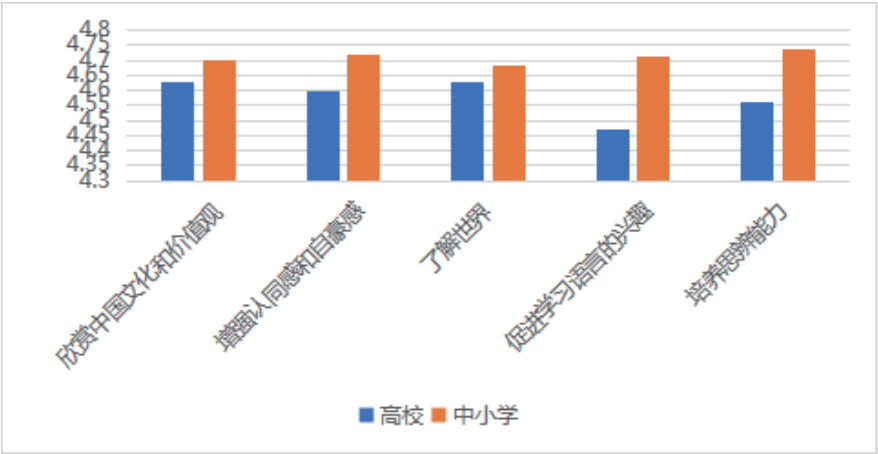


图 3 课程思政视域下英语思辨教学的影响

通过开放性问题进一步了解英语“课程思政 + 语言学习 + 思辨能力”融合培养模式的可行性和意义方面，高校和中小学教师回答体现出他们基本一致认同：在培养学生的爱国情怀，提高学生语言学习的积极性，促进学生思辨能力培养等方面是有帮助的。但中小学教师在回答中未提供具体原因，而部分高校教师的解释侧重于思辨能力培养和学习内容的选择（如中国文化）可以提高学生的学习兴趣，因为语言是思维的载体，但是要考虑学生的语言水平，因为“如果学生的水平比较低的话，思辨能力培养让学生更有压力，难度大，反而削弱学习积极性”。也有高校教师认为能否自然融入中国文化价值观也会影响到学生的情感接受和对课程的兴趣。还有高校教师提出母语习得并非需要思辨思维，“因为幼儿在思辨思维相对贫乏的情况下也能习得母语，所以很难说思辨思维对语言学习本身能起到多少促进作用”。这表明，开放

性问题与图 2 中教师对该模式下对语言学习和思辨能力培养的认同度相对较低是一致的，即高校教师有考虑到其他影响因素，如学生的语言水平和语言与思维的相关性等。

图 3 的研究结果显示高校和中小学教师都高度认同课程思政产生的协同效应，即欣赏中国文化和价值观和增强民族自豪感。为了进一步了解思辨能力融入对我国文化和价值观怎样产生影响，本研究设置了另一道李克特 5 级量表题，分别从比较我国与其他国家差异、探讨我国在世界上的角色以及对自身文化的反思和提高三方面考察教师的认同情况。研究结果如图 4 所示，高校和中小学教师再次给出相似的答案，即高度重视比较与其他国家差异和探讨我国在世界舞台的位置和作用，但对于自身文化也需要反思和继续提高的认同度相对较低，特别是高校教师的认同度的赋值仅达到 3.8。

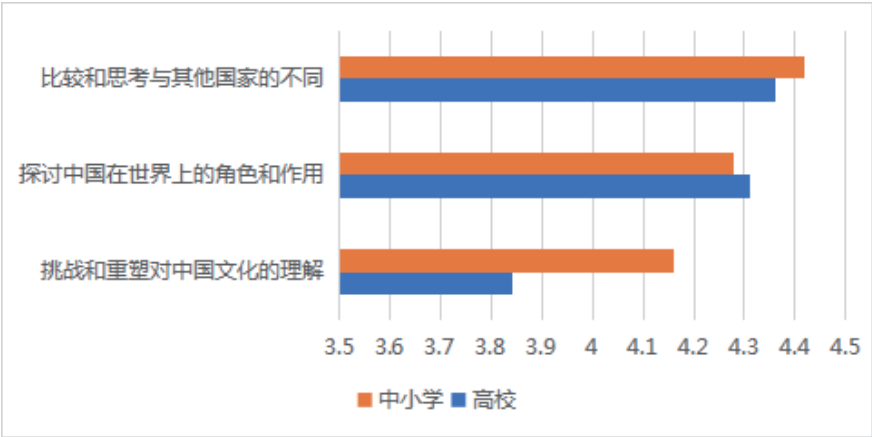


图 4 思辨能力对中国文化和价值观的影响

（二）课程思政视域下思辨英语教学的实践程度

关于教师课程思政视域下思辨英语教学的实践程度，研究以开放性问题请老师回答他们在教学实践中如何融入课程思政内容和开展思辨性教学活动。大部分中小学教师表示通过对比的方式可以相应融入相关文化内容，但近一半的教师表示没有或很少真正融入思辨元素，因为作为教师自己对思辨重视不够，或“课堂时间不够，课标完不成”或“当融入时，学生不愿意思考”。其他中小学教师的活动主要集中在“创造情景给学生机会”进行多元化思考，“给课文素材进行续写”引出学生不同观点表达，运用现代教学媒体进行“实景模拟，视频选播和文化介绍”和“多利用网络资源”，或进行小组活动进行讨论。只有个别中小学教师会带着学生“质疑标准答案”并一起讨论最佳答案或进行思维导图活动。

相比较而言，对于思政元素融入英语教学，大部分高校教师表示很大程度上融入文化和时政内容，如“会紧密结合时事热点材料，讲解语言学习要点”，从而“培养学生文化自觉性”，但特别强调思政元素的自然融入，如，“能结合单元主题融入思政元素，比如在课外阅读实践中，有通过对比中美民众对抗疫的表

现来分析个人主义价值观和集体主义价值观的优缺点，用来增强学生的家国情怀，和对集体主义价值观的认识”。但也有部分教师表示，他们对思政元素的融入一般，还需要努力去挖掘和教学相关的思政元素。也有教师认为融入思政元素的多少与课程科目有关，比如《中国文化》课程就很容易大量融入中西方文化对比。高校教师认为他们在课堂中也有意识地融入了包含思辨元素的活动。融入活动主要表现为主题深度辩论，如“学生是否应该穿校服去学校”，小组活动，如“要求学生与他人合作解决问题的方式来促进他们的思辨思维”。同时注重文化差异比较和“文化偏见信息辨别”，和思维导图等。但也有个别教师认为，主要原因觉得学生英语水平低，无法真正实现思辨活动。

由此可见，中小学教师英语教学中融入思政和思辨元素远低于高校教师，且形式较为单一。高校教师更看重同伴支持、合作学习和启发式教学，在活动设计上比中小学教师丰富多样，在课程思政方面除了对比中西方差异，更在于引领高校学生欣赏中华文化、增强民族自豪感。

（三）课程建设与教学实施的挑战

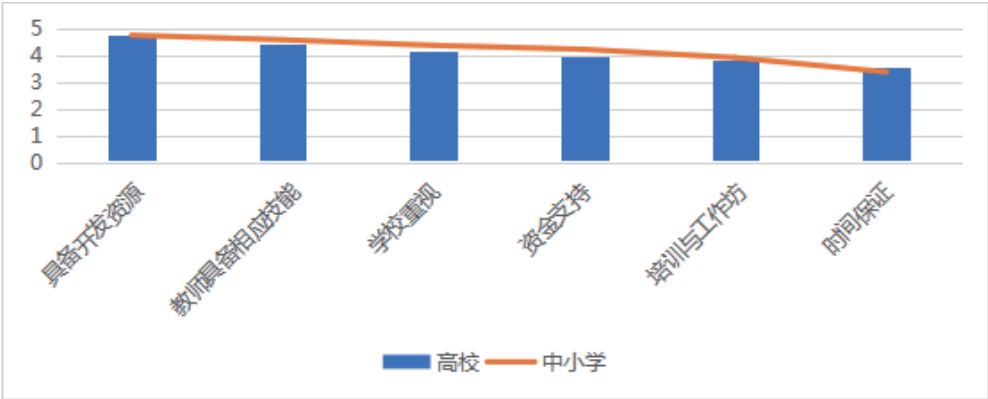


图 5 课程思政视域下开展思辨英语教学的挑战

研究设置了优先级别排序问题以了解教师在课程发展与教学实施方面所面临的挑战，数据统计如图 5 所示，高校和中小学教

师对所面临挑战的排序具有一致性，均认为是否具备发展课程思政视域下的思辨英语教学和项目的资源，教师是否具备相应的知

识和技能、学校的重视以及足够的资金保证为最主要的挑战，培训与工作坊和时间保证的挑战则相对次之。但是值得注意的是，虽然中小学教师对这些挑战难度的认同梯度比高校教师略明显（即难度范围区间分别为 4.76–3.38 和 4.76–3.59），但整体上高校和中小学教师对这些挑战难度认同的差异很小，这也表明，教师对这些挑战的难度排序难以确定，因此相对次之的挑战也不能忽视。

（四）课程建设与教学实施的支持诉求

如表 1 所示，虽然高校和中小学教师面临的挑战方面认同程度趋同，但提出的支持诉求差异较大。除了均认同思辨英语教学专业培训是最重要的支持之外，高校教师则更看重校内团队合作开发课程、有足够的时间保证以及得到同行 / 导师的反馈，学校的支持、研究型教学和高校间合作方面的诉求相对次之。但中小学教师则更依赖学校提供的支持和鼓励、校内外团队合作开发课程，其次才是同行 / 导师反馈、有时间保证和开展研究型教学。这表明，高校教师更注重个人技能学习机会和发挥教师能动性为主开展课程思政视域下的思辨英语教学，因此对时间充裕的客观条件的诉求高于其他方面。相比较而言，中小学教师在个人积极主动学习的能动性之外，更看重机构的支持，在此基础上通过合作协同开发课程。另外，值得注意的一点是，高校和中小学教师对研究型教学的诉求均较低。

表 1 课程思政视域下发展思辨英语教学的支持诉求

排序	高校	中小学
1	思辨英语教学专业培训	思辨英语教学专业培训
2	校内团队合作开发课程	学校支持
3	时间保证	校内团队合作开发课程
4	同行 / 导师反馈	与（师范）高校合作
5	学校支持	同行 / 导师反馈
6	研究型教学	时间保证
7	与（师范）高校合作	研究型教学

五、讨论与教学启示

（一）课程思政视域下思辨英语教学的认同

研究发现，高校和中小学教师都高度支持在英语教学中融入课程思政内容和思辨元素的培养，因为教师相信，这有助于学生语言能力和思辨能力的协同发展（张莲和李东莹，2019；Rashid 和 Hashim，2008），有助于学生在语言学习过程中树立正确的价值观，从而有效发挥课程思政的协同作用（刘桂玲，2021；翟文豹，2021）。刘桂玲（2021）提出，将课程思政的政治话语转化成为学术话语再转化成日常话语，在教学活动中可以作为教学材料和资源，因此我们可以将课程思政的融入看成是内容 – 语言融合式教学的一种形式，有助于语言学习和思辨能力深度融合（Yang，2015；Mart í nez-Serrano，2020）。但是，本研究也支持在课程思政视域下实施思辨英语教学时要考虑学生的个体差异，特别是学生的语言水平（Rashid，R.A.，& Hashim，2008；Zhang 和 Kim，2018）也可能是阻碍思辨元素有效融入的重要影响因素。因此，

未来的教学实践和研究中，应多采用课堂观察，从学生角度了解学生的个体差异对课程思政背景下思辨英语教学成效的影响，探究个性化的有效教学策略，如高效的互动结构和教学语言的灵活使用等。

（二）教师技能和意识水平及教学环境对课程思政视域下思辨教学的影响

研究发现，整体上，高校和中小学教师课程思政、语言学习和思辨能力融合式教学的理解都缺乏系统性和全面性，因此，在互相佐证的问题中，教师的回答出现矛盾。首先，在课程思政视域下英语思辨教学的影响（见图 3）中，虽然中小学教师比高校教师更认同其对价值观、文化认同、语言学习和思辨能力的积极作用，却在随后的开放性问题几乎不能提供支持的理由。高校教师虽然非常认同质疑和批判的思维，但在对中国文化和价值观的影响中（见图 4），高校教师对挑战和重塑对中国文化的理解的认同程度却很低，这表明高校教师认为质疑、批判、挑战是具有贬义的，影响从发展的角度去促进中国优秀文化的传播，因此笔者认为应帮助教师理解思辨思维的概念，摒弃对思辨思维的误解，这对全面促进中国文化的发展是十分必要的。

其次，关于思辨思维概念的理解和国内外的研究相似（Marin，& Pava，2017；Saleh，2019；张虹，2019），高校和中小学教师的理解与阐释整体上缺乏深度、不够全面，但更值得关注的是，高校和中小学教师对课程思政和思辨能力的理解与阐释程度以及在课堂中融入相应元素的意识有很大区别，中小学教师对思辨思维的理解较浅，融入教学的意识不强。因此，虽然高校教师和中小学教师都高度认同课程思政视域下开展和实施思辨英语教学，在对开展课程建设和教学实施方面的挑战的认知相似，但在实际教学中，高校教师融入课程思政内容和思辨能力培养的程度比中小学教师丰富、系统和深入。值得注意的是，教师选择设计的活动形式与教师接触到的前沿的教学理论密切相关，如中学教师强调创设情境和交流机会其实是受到一直备受肯定和广泛运用的交际教学法的影响，“给课文素材进行续写”则是“续”的理论在实际教学中的应用。高校教师则更注重通过话题引出学生不同观点，强调小组合作完成项目等，这些特点则契合文秋芳（2015）的产出导向法培养学生的思辨能力理论。因此可见外语教学理论向教学实践特别是基础教学实践辐射的重要性，笔者认为可以通过工作坊和学术会议，并借助线上会议平台扩大教学科研对一线教师的影响。

第三，如表 1 所示，高校教师和中小学教师对课程发展和教学实施有不同的支持诉求。高校教师的个体能动性高于中小学教师，高校教师更看重个体的学习机会和校内团队合作，但中小学教师则看重学校的支持，需要在学校的支持下发展团队协同进行课程建设和教学实施。这一方面与他们对课程思政和思辨能力的理解与阐释水平有关，另外，也是因为高校和基础教育的体系和目标不同。高校以培养创新型人才为导向，教师在课程设置和教

学上具有较多的灵活性,学校的支持与否不完全影响高校教师在课堂中进行思辨教学的努力。但基础英语教学主要受到考试为导向的客观条件的影响,因此进行思辨教学和强调识记的传统教学方法存在很大的张力。因此,基础英语教师更依赖于学校的政策改革和支持。因此,笔者认为在发挥教师能动性的基础上,需要给予教师更多政策支持和灵活的空间,并鼓励教师协同开展课程思政与思辨融合的英语课程教学实践。

六、结语

本论文研究了高校和中小学教师对课程思政视域下思辨英语教学的认知对比,主要包括对思辨英语课程建设和教学实施、面临的挑战和支持诉求等。研究发现,高校和中小学教师都高度认同课程思政、思辨能力与语言能力协同发展,但是由于他们对该教学模式的理解和阐释程度不同以及高校和中小学教师提供了不同的教学环境与教学文化,高校和中小学教师融入课程思政和思辨元素程度不同。对面临的挑战认知相似,但高校和中小学教师对支持诉求却差异较大。研究也表明提升教师特别是中小学教师英语课程思政技能和意识的重要性,也表明了良性的有利于课程思政和思辨融合的英语教学环境和教学文化的重要性。

参考文献:

- [1] Fink A. 如何进行调查:分步指南[M]. 赛奇出版社, 2015
- [2] Marin M A, de la Pava L. 大学 EFL 教师的批判性思维概念[J]. 英语教学, 2017, 10(7): 78-88.
- [3] Martí nez-Serrano L M. 设计思维在 CLIL 教学中的教学潜力:创造力、批判性思维和深度学习[M]// 双语和跨文化教育研究手册. IGI 出版社, 2020: 427-446.
- [4] 姚丽文. 大学公共英语教学中培养批判性思维能力的 PBL+TBL 五步推进式策略[J]. 长春教育学院学报, 2017, 33(4): 3.
- [5] Saleh S E. 批判性思维作为 21 世纪的技能: EFL 课堂的概念、实施与挑战[J]. 欧洲外语教学杂志, 2019.
- [6] Yang W. 亚洲下阶段内容与语言融合学习——台湾某高等教育课程学习者在 CLIL 教育中取得成就的证据[J]. 国际双语教育与双语, 2015, 18(4): 361-382.
- [7] 中国大学英语课批判性思维培养[J]. 英语教学, 2018, 11(8): 1-6.
- [8] 侯勇, 钱锦. 课程思政研究的现状、评价与创新[J]. 江苏大学学报(社会科学版) 2021, 23(06): 66-76
- [9] 刘桂玲. 思辨能力视域下综合英语课程思政建设研究[J]. 外语学刊, 2021(06): 83-88.
- [10] 毛和荣、杨勇萍、周莉. 大学英语课程思政建设的价值与路径[J]. 学校党建与思想教育, 2021(16): 46-48.
- [11] 孙广俊, 李鸿晶, 陆伟东, 王俊. 高校课程思政的价值蕴涵、育人优势与实践路径[J]. 江苏高教, 2021(09): 115-120.
- [12] 孙有中. 突出思辨能力培养, 将英语专业教学改革引向深入[J]. 中国外语, 2011, 8(03): 49-58.
- [13] 王卉, 杨金才. 外国文学课程思政的理论思考和实践探索[J]. 外语学刊, 2021(06): 73-77.
- [14] 文秋芳, 孙旻. 评述高校外语教学中思辨力培养存在的问题[J]. 外语教学理论与实践, 2015(03): 6-12.
- [15] 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系[J]. 外语教学与研究, 2015, 47(4): 547-558.
- [16] 文秋芳. 外语课程思政内涵的解读与实施建议[R]. 外研社国才讲坛(一): 落实课程思政培养国际人才, 2020年9月.
- [17] 文秋芳. 大学外语课程思政的内涵和实施框架[J]. 中国外语, 2021, 18(02): 47-52.
- [18] 周亚莉, 周继霞. 混合式教学模式下课程思政教学实践探索——以笔译工作坊为例[J]. 中国翻译, 2021, 42(06): 54-60.
- [19] 谢小庆. 移动互联时代的思维发展取向——兼议审辩式思维[J]. 决策与信息, 2018(02): 59-67.
- [20] 杨晓宏、郑新、梁丽. “互联网+”背景下高校课程思政的价值意蕴与实践路径研究[J]. 电化教育研究, 2020(12): 71-78.
- [21] 翟文豹. 课程思政建设:逻辑起点、基本前提与实践路径——以行业特色型高校为例[J]. 现代教育管理. 2021(09): 35-41
- [22] 张莲, 李东莹. CLIL 框架下语言、思辨和学科能力的协同发展[J]. 外语教育研究前沿, 2019, 2(02): 16-24.
- [23] 张虹. 思辨英语教学:英语专业教师认知视角[J]. 外语研究, 2019, 36(04): 57-62.
- [24] 左苗苗. 课程思政引领下中小学英语教师思辨教学认知调查[J]. 贵州工程应用技术学院学报, 2022(1): 148-154.
- [25] 教育部. 关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html, 2021-10-15.

基金项目:浙江省2020年度省一流线上课程《商务翻译》阶段性成果,河南省2021年度教师教育课程改革项目“课程思政引领下中小学英语教师思辨教学路径研究”,项目编号:2021-JSJJYB-043。

作者简介:

陈瑜(1978—),女,汉族,浙江绍兴人,浙江越秀外国语学院讲师,硕士,主要研究方向为外国语言学及应用语言学、翻译教学与研究。

左苗苗(1982—),女,满族,辽宁凤城人,语言学博士,惠州学院讲师。研究方向包括思辨能力培养、外语教师话语以及外语教师发展等。