

目 录

总 序	文秋芳	vi
前 言	孙曙光	ix
第一章 绪论		1
1.1 缘起		1
1.1.1 个人经历		2
1.1.2 高校英语教师写作评价困境		3
1.1.3 英语学习者对写作评价的看法		4
1.2 评价在POA中的地位		5
1.2.1 POA 教学理论		5
1.2.2 POA 评价环节		6
1.2.3 POA 评价理念		7
1.3 教学背景简介		13
1.3.1 教学实践对象		13
1.3.2 校情、课情分析		14
1.3.3 学情、教情分析		15
1.4 小结		16
第二章 师生合作评价		17
2.1 理论框架		17
2.1.1 社会文化理论		18
2.1.2 运用社会文化理论的理据		20
2.2 概念		21
2.2.1 概念解析		21

2.2.2 相近概念辨析	23
2.3 评价设计与实施	29
2.3.1 评价流程	29
2.3.2 设计原则	31
2.4 小结	34
第三章 评价课前准备	35
3.1 课前设计框架	36
3.1.1 以目标为导向设计评价	36
3.1.2 选择性聚焦评价	38
3.1.3 确定评价焦点的原则	39
3.1.4 课前操作步骤	40
3.2 课前准备案例	41
3.2.1 对接产出目标的评价设计案例	41
3.2.2 确定评价焦点案例	48
3.2.3 评价反思	52
3.3 小结	61
第四章 评价课中实施	63
4.1 课中设计框架	63
4.1.1 课中评价步骤	63
4.1.2 递进式教师引导	65
4.1.3 课中设计要点	66
4.2 课中实施案例	69
4.2.1 评价主旨句案例	69
4.2.2 递进式引导案例	78
4.2.3 分析与反思	84
4.3 小结	95

第五章 评价课后监控	96
5.1 课后设计框架	96
5.1.1 课后评价步骤	96
5.1.2 监控修改过程	99
5.1.3 课后设计要点	100
5.2 课后实施案例	101
5.2.1 学生自评案例	101
5.2.2 教师推优案例	106
5.2.3 监控修改过程案例	110
5.2.4 评价反思	114
5.3 小结	123
第六章 POA单元评价案例	125
6.1 背景介绍	125
6.1.1 单元内容	125
6.1.2 单元教学设计	125
6.2 驱动和促成环节简介	130
6.2.1 驱动	130
6.2.2 促成	132
6.3 评价案例分析	134
6.3.1 三次评价概览	134
6.3.2 课前准备	134
6.3.3 课中实施	137
6.3.4 课后监控	143
6.3.5 效果分析	143
6.4 小结	145

第七章 师生合作评价设计有效性	146
7.1 数据收集与分析	146
7.1.1 数据收集	147
7.1.2 数据分析	153
7.2 对作文结构发展的影响	155
7.2.1 主旨句写作的变化	155
7.2.2 作文结构的变化	158
7.3 对作文语言发展的影响	159
7.3.1 词汇使用的变化	159
7.3.2 作文语言的变化	163
7.4 学生参与度、获得感与新认识	164
7.4.1 参与度	164
7.4.2 获得感	166
7.4.3 对课后修改的新认识	168
7.5 同行印象	170
7.6 讨论	171
7.6.1 评价中的多种调节方式	171
7.6.2 在最近发展区内搭建支架	176
7.6.3 遵循有效教学和反馈标准的评价	181
7.7 小结	184
第八章 师生合作评价研究	186
8.1 研究现状	186
8.2 研究方法与研究案例	188
8.2.1 辩证研究范式	188
8.2.2 研究步骤	190
8.2.3 研究方法选择理据	190

8.2.4 研究案例	192
8.3 未来研究展望	192
8.4 小结	194
第九章 师生合作评价实践中的教师发展	195
9.1 教师拓展学习	195
9.1.1 教师专业发展	195
9.1.2 拓展学习	196
9.2 研究设计	198
9.2.1 研究对象	198
9.2.2 数据收集	199
9.3 研究发现	200
9.3.1 一级矛盾及其应对策略	202
9.3.2 二级矛盾及其应对策略	203
9.3.3 三级矛盾及其应对策略	206
9.3.4 四级矛盾及其应对策略	208
9.4 讨论	209
9.4.1 教师发展过程中的矛盾特征	209
9.4.2 反思在矛盾化解中的作用	210
9.4.3 “刻意练习”在新方法实践中的作用	211
9.4.4 拓展学习在实践新方法中的适用性	211
9.5 小结	212
参考文献	213
附录	230

总序

“产出导向法理论与实践研究丛书”在外语教学与研究出版社的大力支持下终于与广大读者见面了。作为产出导向法（Production-Oriented Approach，以下简称 POA）团队负责人，我的喜悦之情、感激之情难以言表。

POA 这一外语教育理论体系的创立，始于我在《外语界》先后刊发的两篇文章：《输出驱动假设与英语专业技能课程改革》（文秋芳 2008）和《输出驱动假设在大学英语教学中的应用：思考与建议》（文秋芳 2013）。POA 力图克服外语教育研究“碎片化”“片面化”的弊端，以提高外语教育效率为宗旨，以立德树人、教师发展为终极目标；POA 集教学理念、教学假设和教学流程为一体，经多轮“学习借鉴—提出 / 修订理论—实践理论—反思阐释”循环，逐渐形成了比较完整的理论体系。该理论在逐步成型的过程中吸引了一批有志于实践并完善该体系的志同道合者。2013 年，我们成立了研究团队；2017 年，我们团队的成果“‘产出导向法’研究：提高大学生英语应用能力的理论与实践创新”获得北京市高等教育教学成果奖一等奖。

回顾 POA 团队多年来的奋斗历程，我们相伴相随，坦诚相见，互相帮助，共同成长。浓浓的师生情、朋友情把我们联系得越来越紧密。我们在一起编教材，写教案，讨论教案实施，分析课堂教学效果；我们一起构思研究路径，撰写论文，修改论文；我们一起准备会议报告，互提建议，不断调整口头报告方案，反复修改 PPT。我们有争论、有探讨、有困惑、有迷茫、有焦虑，但更多的是成功和幸福。我一直在思考如何将 POA 理

论发展和实践优化的过程以及经验与全国高校外语教师分享，于是萌发了出版 POA 丛书的想法。这个计划一经提出立刻得到外语教学与研究出版社的积极支持。

“产出导向法理论与实践研究丛书”包含 7 部专著，由 POA 研究团队 7 名核心成员撰写（见表 1）。文秋芳撰写的《产出导向法：中国外语教育理论创新探索》一书主要阐述了 POA 的过去、现在和将来，力图向读者展现 POA 理论逐步完善的全貌和未来发展。张文娟撰写的《产出导向法理论应用探索的行动研究》尝试将 POA 理论运用于大学英语教学实践，采用主动行动研究方法，分阶段探索 POA 的应用路径。邱琳撰写的《产出导向法促成活动设计》聚焦 POA 促成环节，解读促成的理论原则，展现促成实践方案，检验促成教学效果。孙曙光撰写的《产出导向法中师生合作评价》聚焦 POA 评价环节，阐释师生合作评价的实施原则，并呈现具体案例。毕争撰写的《产出导向法教材使用》以《新一代大学英语》教材为例，展示了三位大学英语教师使用 POA 教学材料的过程和效果，并探讨如何在课堂教学中有效地使用 POA 教学材料。陈浩撰写的《产出导向法指导下的名词化教学研究》将 POA 理论运用于学术英语的写作预备课程中，展现如何在 POA 教学方法指导下落实名词化教学的内容，为“如何教”名词化提供教学操作流程和路径。张伶俐撰写的《产出导向法在理工院校大学英语教学中的应用》基于《新一代大学英语》教材，将 POA 理论体系应用于大学英语教学中；通过开展两轮（四年）实证研究，多角度地探讨了 POA 理论的可行性和有效性。

表 1 “产出导向法理论与实践研究丛书”书目和作者

序号	中文书名	英文书名	作者
1	产出导向法：中国外语教育理论创新探索	Production-Oriented Approach: Developing a Theory of Foreign Language Education with Chinese Features	文秋芳
2	产出导向法理论应用探索的行动研究	Applying the Production-Oriented Approach to Practice: An Action Research Study	张文娟

（待续）

(续表)

序号	中文书名	英文书名	作者
3	产出导向法促成活动设计	Designing Enabling Activities in the Production-Oriented Approach	邱琳
4	产出导向法中师生合作评价	Teacher-Student Collaborative Assessment in the Production-Oriented Approach	孙曙光
5	产出导向法教材使用	The Use of the Teaching Materials for the Production-Oriented Approach	毕争
6	产出导向法指导下的名词化教学研究	POA-based Instruction of Nominalization in Academic Writing	陈浩
7	产出导向法在理工院校大学英语教学中的应用	The Application of the POA to College English Teaching at a University of Science and Engineering	张伶俐

本套丛书的撰写原则主要有两条：第一，读者友好，内容易懂，文字简洁；第二，服务一线教师，考虑教情和学情，案例翔实，理据充分，步骤清楚，便于操作。我相信这套丛书能够为希望尝试 POA 的教师提供优质、丰富的教学资源 and 学术支撑。

这套丛书主要面向从事外语教学的广大一线教师，也可服务于立志开展教学研究的硕士生、博士生和教学研究者。从本质上说，所有一线教师都应该成为教学研究者。在这个意义上，本套丛书充分展现了教师实现双重身份（有效的课堂教学者和成功的教学研究者）的路径，即把自己的研究聚焦到课堂教学中来。

最后衷心感谢外语教学与研究出版社对本套丛书的出版给予的大力支持和帮助。

文秋芳

中国外语与教育研究中心

2020年4月20日

前言

二语写作评价一直备受研究者和一线教师的广泛关注。学界对评价与教学关系的认识大体经历了两次转向：从评教分离转向评教结合，再逐步转向“评、教、学一体”。但遗憾的是，这种认识似乎还停留在理论探讨层面，现有的实证研究对评价有效性的结果关注得多，而对如何才能做到有效评价的过程关注得少。2016年，我在北京外国语大学攻读博士学位，师从产出导向法（Production-Oriented Approach, 简称 POA）理论的创建者文秋芳教授，同年加入 POA 研究团队。也正是在此时，我有幸阅读了《“师生合作评价”：“产出导向法”创设的新评价形式》（文秋芳 2016）一文。为了解决困扰自己多年的写作评价难题，我决定将博士学位论文选题聚焦于 POA 评价环节，尝试将师生合作评价用于评价中国大学生英语写作成品，探索其可行性和有效性。

当时师生合作评价“还处于理论构想阶段”（文秋芳 2016：42），其步骤较多，操作流程复杂，还未经过系统课堂实践的检验。师生合作评价如何在课堂操作层面落地生根？教师如何设计评价的课前、课中、课后各环节？如何将其与 POA 驱动和促成环节对接？在课堂实践中，教师会遇到哪些问题和挑战？教师应该如何应对？其效果如何？学生能否接受这种评价方式？我想只有在具体教学实践中才能找到这些问题的答案。在 2016—2019 的三年时间里，我通过辩证研究（文秋芳 2018a），逐渐摸索出在 POA 中应用 TSCA 的实施原则，对评价过程中应该注意的要点问题有了更清晰的认识。

自 2017 年暑期开始，POA 便成为外语教学与研究出版社举办的全国

高校骨干教师研修班的重要内容。参与研修班的教师对 POA 产生了极大的兴趣和热情，对新教学法跃跃欲试。在与他们交流的过程中，我发现仅凭一次研修，教师可能不足以对 POA 的各个环节都有深入的了解。如若想透彻领会 POA 的精髓，教师需要进行亲身实践。POA 将评价纳入教学流程，凸显评价在教学中的重要位置，但也给实施 POA 的教师带来了挑战。鉴于此，《产出导向法中师生合作评价》一书的写作目的是为一线教师提供借鉴，希望本书的师生合作评价理论框架、实践案例和评价反思能够增进教师对 POA 评价的理解，成为他们备课的有益参考。

本书在笔者博士学位论文的基础上修改而成。全书分为三个部分：背景和概念介绍（第一章和第二章）、师生合作评价实施原则、步骤、案例和效果（第三至第七章）和师生合作评价研究及教师发展（第八章和第九章）。本书在如何实施评价方面着墨最多，从实践评价的教师课前、课中、课后阶段可能遇到的问题入手，先分步阐释每一阶段的整体设计框架，再呈现具体案例解析。在这一过程中，先采用多案例分别例析各个原则，再运用一个单元的综合案例来呈现完整的评价链条，从点到面，抽丝剥茧，尽可能为读者还原真实的评价过程。

全书共包含九章。第一章为绪论，从笔者作为英语学习者“学习写作”和作为英语教师“评价写作”的经历、高校英语教师面临的写作评价挑战和英语学习者对写作评价的期待三个方面阐述实践师生合作评价的缘起，说明评价在 POA 中的地位，并简要介绍教学实践对象。

第二章为师生合作评价的详细介绍。评价与教学的关系大致经历了三次转向：从评价游离于教学之外到评价介入和干预教学，再到成为教学过程一部分，最后到评、教、学融为一体。师生合作评价便是将评、教、学融为一体的课堂评价。这一章详细阐述了师生合作评价的理论视角——社会文化理论，然后辨清它与相近概念的异同，最后介绍评价设计的各步骤流程和原则。

第三章至第五章按照评价课前、课中、课后的顺序，分阶段论述师生合作评价各环节的理论框架、实践案例和评价反思。第三章介绍评价课前教师的准备工作，包括确定评价焦点、设定评价目标、选择和批改典型样

本四个步骤。确定评价焦点以教学目标为导向，根据学生作文中的问题和学生当前的水平，遵循典型性、可教性、渐进性和系统性原则，有计划、有步骤、有重点地逐步解决最突出、最影响交际有效性的问题。

第四章聚焦评价课中实施阶段，将评价细化为四个教师引导的任务链，即发现问题—教师讲解—修改样本—完成练习。在完成各个任务时，教师均在实时决策的基础上进行从隐性到显性的递进式引导。本章还提出“分次评价”，将发现问题、尝试修改、再次发现未解决问题、解决问题分阶段完成，更加合理地利用课上和课下时间。

第五章探讨评价课后阶段学生自评、同伴互评和机器评价（自动评分系统）中的教师监控策略，提出学生在教师提供评价清单的指导下进行自评，学生完成自评后，教师通过“教师分组、提供清单、面对面讨论、记录修改过程”等手段对同伴互评进行过程监控，保障课后修改效果。最后教师以推荐优秀作品的方式提高学生的写作兴趣和自信心。

为了给读者呈现师生合作评价的完整流程，第六章以采用 POA 教授一个单元的教學案例为例，展示了在一个教学单元进行多次评价的评价环节设计与实施。教师在实操过程中可以灵活掌握，根据实际情况调整评价频率和次数。如果精力有限，可以在一个学期中选某几个单元、在一个单元内选一个产出任务进行评价；在单次评价中，也可以完整实施课中评价，课后采用自评 / 互评 + 机评的方式。

第七章阐述师生合作评价的有效性。通过对学生写作文本的质性分析和对写作成绩的量化分析，结合学生和同行听课教师的反馈，说明师生合作评价对学生英语写作质量、学生参与度和获得感的影响，并在第三章至第五章反思的基础上进一步讨论师生合作评价有效性的成因。

第八章聚焦师生合作评价研究，先论述其研究现状，介绍研究方法和研究案例，最后提出未来研究展望。

第九章为师生合作评价中的教师发展。笔者在 2016—2019 三年间总共进行了 20 余次评价。第九章聚焦这一过程中的教师发展，回顾笔者在进行“师生合作评价”时所面临的四重矛盾及化解矛盾的路径，希望以此揭示一名普通教师以新的教学理论为中介实现自我成长的历程。

师生合作评价将教师评价、学生自评、同伴互评和机器评价有机结合，与单一的评价方式相比，具有较强的优势。理性分析和初步实践效果表明，师生合作评价是一种有效的评价方式，不仅能帮助学生提高写作水平和自评能力，同时也为课堂增添了活力，给教师和学习者均带来了积极的情感体验，为课堂评价提供了新的思路。但是，我们不能因此认为师生合作评价就是先进的、唯一的，而其他评价方式就是落后的、过时的、不合时宜的。实际上，各种评价方式各有所长，可以搭配、穿插使用，共同发挥协同作用，互相促进，不可偏废。

在此我衷心感谢北京外国语大学的文秋芳教授。在我攻读博士学位期间，文老师对我的每一次研究汇报、每一篇文章都及时地提供反馈，既有中肯的建设性指导意见，也有正面的激励性鼓励话语，在指导我解决学术问题的同时，也培养了我的学术自信。她对学术乃至对中国外语教育事业的兴趣、热情与执着深深地感染了我，激励着我不断前行。她一丝不苟，精益求精，将理论与实践相结合的辩证治学方法使我受益匪浅。感谢文老师为我提供著书学习的机会，从对本书的整体脉络把握到各个章节的主要内容，她都于百忙之中回答我的疑问，并提供倾心的帮助，使本书最终得以面世。

同时我也特别感谢 POA 团队成员的经验分享和宝贵建议。北京化工大学的邱琳副教授仔细地审读本书的各个章节，并提出了细致的修改建议，外语教学与研究出版社的毕争博士作为产出导向法系列丛书项目负责人也为本书的出版付出了心血，中国政法大学的张文娟副教授总是有求必应，帮助我厘清思路。感谢外语教学与研究出版社副总编辑常小玲博士和高英教育分社副社长段长城女士的关心支持。本书的编辑周芙蓉为书稿的编校付出了辛勤劳动，对文字进行了精心加工，在此一并表示诚挚的谢意。书中如有不当和疏漏之处，恳请读者批评指正。

孙曙光

北京体育大学

2020年4月9日

第一章 绪论

对外语学习者的写作成品进行评价与教和学密切相关，评价是“教与学中不可或缺的重要部分”（Berry 2008: 5）。然而，批改和评价学生作文一直是大学英语教师面临的一大挑战，具体表现在以下几个方面：第一，教师评价任务重，批改作文耗费大量时间和精力；第二，评价效果不尽如人意。有研究表明，78% 以上的学生不会自己主动修改教师指出的错误（蔡基刚 2011），学生在修改作文稿时可能会“忽略教师评价或误用教师反馈”（Hyland & Hyland 2006: 87）。学生作文似乎没有进步，“相同错误周而复始地出现”（白丽茹 2012: 184）；第三，学生自评、同伴互评、自动评分系统均只指出表面语言错误（Hanjani 2016; Khonbi & Sadeghi 2012; Tsui & Ng 2000），难以就作文内容、语篇结构和逻辑等方面做出深入评价，提供切实可行的建议。针对教师写作评价难题，我尝试采用师生合作评价（文秋芳 2016）的方式评价中国大学生英语写作成品，探索其可行性和有效性。

本章从个人作为英语学习者“学习写作”和作为英语教师“评价写作”的经历、高校英语教师面临的写作评价挑战和英语学习者对写作评价的期待三个方面阐述实践师生合作评价的缘起，说明评价在产出导向法（Production-Oriented Approach，简称 POA）中的地位，并简要介绍教学实践对象。

1.1 缘起

对于写作评价的关注和思考最初源于我自身的学习和执教经历，而真正对此产生浓厚研究兴趣则源自面向大学英语教师和学生的问卷调查。英

语教师面临的写作评价挑战与学生对写作评价期待之间的矛盾使该教学实践具有重要意义；同时，在教学实践的基础上构建有效评价大学英语写作框架，实现评教结合和评学融合，具有重要理论价值。

1.1.1 个人经历

作为一名“资深”英语学习者，我在听、说、读方面的学习效果要明显好于写作。虽然我投入了大量时间和精力，效果却不如人意。我害怕写作，常常是绞尽脑汁，但不知如何下笔；面对教师的批阅和评语，我常感到无所适从，不知从何改起。写作是学生英语技能中最薄弱的环节（黄源深 2006），且很难进步。如何才能有效提高英语写作水平呢？大学时我并未找到答案。

在担任英语教师的最初几年，评价学生作文也是我的“梦魇”。我从 2003 年开始担任大学英语教师，承担两门大学英语课程（每班 80 人）和一门研究生英语课程（240 人）。每学期布置两次写作作业。常用的作业反馈形式包括简单的鼓励性评语，如 Well done!（写得不错！），Good choice of words!（用词恰当！）；或用划线的方式指出语法和词汇错误，如 Looking at the picture, there is a mountain.；或提出修改意见，如“句式单一，多为主谓宾结构，应变换使用多种句式”。一次英语作文反馈大约需要 16 学时，但效果甚微，同样的错误还会再现。究其原因有二：1）班级规模大，教师批改用时长，反馈不及时；2）只有个别学生课下与教师交流如何修改；大部分学生或不知道如何改，或把划线的问题简单处理一下，或直接就把作业“忘在”教室里，又或对教师的辛勤付出完全不“领情”，只管分数，不看教师批注。

我从 2005 年开始担任英语专业《综合英语》课程任课教师，尝试每学期布置 3—4 次写作任务，但对学生作文不做详细批改，只做简单评价。我当时秉承的理念是，好文章是“写”出来的，不是“教”出来的，也不是“改”出来的（黄源深 2006）。只要学生练习写，就会有进步。但有时

也会质疑自己的做法：不详细批改是不是削减了教师的责任？是不是教师“懒惰”“不负责任”的表现？如何才能有效帮助学生提高英语写作水平呢？初出茅庐的我并未找到满意答案。

对英语写作的真正“开窍”始于2010年备考GRE的经历。我深知写作是薄弱环节，因此加大了英语写作的训练力度。使我获益最深的是一位加拿大籍挚友对习作文章的反馈与改写。我常就习作中的问题向她请教，例如如何增强句与句、段与段之间的逻辑关系；如何走出作文内容模式单一的“牢笼”。写完之后，她对写作中语言不地道或用词不准确之处进行修正，我会进行对比、揣摩、甚至背诵。这一写、改、学的过程使我受益匪浅，我也在后续考试中取得了理想成绩。原来，写作能力不仅是在“写”中练就的，更是在有指导的“改”中精进的。

鉴于这段成功的学习经历，除教师评价外，我尝试在教学中采用学生自评、同伴互评和自动评分系统（下文简称机器评价）等不同方式，希望能帮助学生提高写作水平。这些评价方式各有所长，在一定程度上为教师“减负”，但也都各有所短。例如，要求学生自评，他们或感觉无从下手，或不能发现自己的错误；要求互评，他们或不认真修改，或认为同伴的修改意见不够权威；让机器自动评分，机器只能指出部分形式错误，难以评判内容、结构、逻辑上的问题。是否能将这些评价方式有机整合、取长补短？具体该如何操作？我仍在漫漫求索。

1.1.2 高校英语教师写作评价困境

我自身的经历使我对写作及其评价研究一直保有兴趣和热情，其他院校英语教师对写作评价的困惑，以及学生对写作评价效果的反馈，成了我确定研究方向的助推器和砥砺前行的动力。

对学生写作成品进行评价有助于教师及时检查学生的学习情况、了解学习效果，然后就难点和普遍存在的问题进行补救性教学，同时也为制订和调整下一步教学方案提供参考（张文娟 2015）。然而，大学英语课堂通

常为 50—60 人的大班，即使在 30 人左右的小班，对每个学生的产出任务做出行之有效的评价也实属不易。写作教学之难，似乎为外语教学界公认（程静英 1994）。写作评价也是大学英语教师的教学难题之一。

2017 年，我做了一个小规模在线问卷调查（参见附录 1），以了解大学英语教师评价学生作文的有关情况。共收集来自全国 9 个省和直辖市有效问卷 136 份。调查结果显示，教师普遍认为评价很必要，有助于学生提高写作水平。与此同时，他/她们反馈了评价英语写作的三个挑战：1）“耗时费力”：大学英语班级规模大，学生人数多，批改作文耗费大量的时间和精力。2）“于事无补”：学生或者不认真看教师评价，或者认真看了，却不一定马上能“消灭”错误，类似的错误还会出现在下一次作文中，评价没有效果。3）“无从改起”：教师常常遇到的情况是，学生写作水平不高，出现的错误较多，需要评判的问题太多，“没法下手”。除此之外，也有教师担心学生对评价有负面感受，太差的评价会使他们丧失信心。由此可见，写作评价通常被认为是教师的敌人（enemy）（Lee 2018），或者是教师不可避免的灾难（necessary evil）（Ferris & Hedgcock 2014）。总之，教师评价写作负担重，但收效甚微。

面对这些困难，有的教师放大招，采用其他评价方式代替教师评价，如同伴互评和机器评价；也有的教师很无奈，表示“评价用时长，除了牺牲自己的课余时间，别无他法”；还有教师特困惑，指出“教师评阅耗时长，机器评分不靠谱，学生评价太皮毛”。写作教学处于尴尬境地——“教师怕教，学生怕写”（黄源深 2006：13）。写作评价也处于两难境地——“教师怕评，学生恨改”。

1.1.3 英语学习者对写作评价的看法

在了解教师英语写作评价现状后，我也从学生视角对大学生英语写作及评价情况做了调查，同样是采用在线问卷（参见附录 2）的方式，共收到来自全国 19 个省和直辖市的问卷 440 份。调查发现，学生非常重视教

师反馈, 90% 以上的学生在写完作文后期待教师评价。这与文献中众多研究结果一致 (Ferris & Hedgcock 2014)。问卷调查结果还显示: 1) 43% 的学生认为教师对写作的评价不细致或者细致程度一般; 2) 47% 的学生认为教师针对自己作文的评价对其写作水平提高没有帮助, 或帮助不大; 3) 学生认为最无效的反馈方式是教师只评分, 而没有给出具体修改建议, 或者只指出语法错误, 而没有就内容或者结构进行评价。这说明, 学生期待教师细致的评价, “更喜欢多层面的教师反馈, 而不仅仅是针对单词和句子层面的错误” (Ferris & Hedgcock 2014: 240), 而只评分却不提出具体建议的评价对写作水平的提高帮助甚微。学生认为有效评价应该是有针对性地指出错误, 并给出具体改进建议或解释, 这样才有助于他/她们更好地了解作文中存在的问题及如何修改。

综上所述, 对于大学英语写作评价这一议题, 一方面是教师面临的挑战与困境, 另一方面是学生对细致有针对性评价的期待。如何使评价既有效率, 又有效果? 在问卷中有教师提出了应对写作评价困境的解决方案: 最有利的写作评价方式应该是多种评价相结合; 教师有针对性地评价共性问题; 让学生参与评价; 就同一篇作文反复修改。这与师生合作评价所倡导的理念一致。为解决自己和同行们的写作评价难题, 我决心探索在课堂上实践师生合作评价的可行性、可操作性和有效性, 希望能为从事一线教学的大学英语教师提供实践参考。

1.2 评价在 POA 中的地位

1.2.1 POA 教学理论

POA 是具有中国特色的以产出为导向的外语教育理论 (文秋芳 2017b)。POA 教学包括“驱动—促成—评价”三个教学流程 (Wen 2016; 文秋芳 2015), 先以学生尝试完成产出活动为驱动, 激发学生的学习欲望, 然后教师针对产出活动选择合适的材料, 将材料转换为促成活动, 为学生顺利完成产出活动搭建支架, 最后学生完成产出活动, 教师与学生对

产出成品进行评价（文秋芳 2015）。POA 主张学用一体，“提倡输入性学习和产出性运用紧密结合”（文秋芳 2015：550）。

POA 区别于其他教学法的主要特征之一是产出活动贯穿整个教学过程。学生的学习产品 / 表现包括口头表达和书面表达。口头表达包括口语汇报、演讲、辩论、角色扮演等；书面表达包括翻译、写作等。“产出”是 POA 的核心，对学生的写作成品进行及时、有效的评价尤为重要。然而，大学英语班级大，学生产出任务多，教师评价负担重，无力对学生产出做出全面批改。POA 提出师生合作评价的设想，希望在帮助教师提高评价效率的同时，提升评价效果。

1.2.2 POA 评价环节

POA 一个单元的教学流程由若干“驱动—促成—评价”循环所组成，每个循环对应一个子产出目标（文秋芳 2015，2018b；Wen 2016）。自 POA 理论问世以来，便受到广大高校教师的关注，教学研究逐步开展，取得了一些有影响力的成果。例如，张文娟（2016，2017a，2017b）开展了系列教学试验，验证了 POA 应用于大学英语教学的可行性和有效性。这一研究结果也得到了其他研究的印证（如张伶俐 2017）。这些教学实践研究有助于广大教师了解该教学法的全貌。同时，关于某一教学环节的设计研究也随之展开，如张文娟（2015）、曹巧珍（2017）、邱琳（2017）等人的促成环节设计研究和杨莉芳（2015）的驱动环节设计研究。这些研究将 POA 推向纵深，使其各环节设计更加精细化，便于意在采用此法的教师借鉴。相比之下，深入探讨评价环节的教学设计研究尚不多见。

评价是 POA 的特色创新点之一。在这之前，几乎没有一种教学方法显性提出评价，凸显评价在教学中的重要位置。评价与教和学密切相关。然而，教育领域中长期存在的普遍现象却是评价与教和学相脱离（李清华、曾用强 2008），即评教分离和评学分离。前者表现为“教师往往把全

部精力放在教授新课的前期环节上,对后期的评价或无暇顾及,或完全不重视”(文秋芳 2016: 42),导致“只教不评”;后者表现为教师没有把评价纳入学习过程,将其作为学生进一步学习的契机,导致“只评未学”。

将评价纳入教学体系也使 POA 实施遇到了挑战:产出量的增多加重了教师的评价负担。如何在保证评价效果的同时提高评价效率是教师面临的难题。为了解决这一难题,师生合作评价应运而生,同时也为评教结合和评学融合提供了新思路。教师通过评价突破教学难点和强化教学重点,提高教和学的效率和效果。

1.2.3 POA 评价理念

评价理念是教师对评价活动持有的基本观念和看法。评价的顺利、有效实施依赖于正确的理念。师生合作评价包括四个理念:1)评价是教学的升华;2)评价要求教师的专业引领;3)评价要求全体学生多种形式参与;4)评价要求教师发挥主导作用¹(文秋芳 2016, 2017b)。概括起来,第一个理念为“评教结合”,属于认知层面;第三和四个理念分别为“学生主体”和“教师主导”,属于操作层面;第二个理念为“教师引领”,与第四个理念有重合之处,故此将二者合并为“教师主导”。三年的师生合作评价教学实践使我意识到“评学融合”也是教师应该秉承的理念,属于认知层面。综上所述,师生合作评价包括认识论理念和方法论理念(参见图 1.1)。本小节先从这两个方面分别叙述,然后重点分析评价与学习之间几种关系,以此说明“以评为学”。

1.2.3.1 认识论理念

认识论理念指实施师生合作评价的教师对评价的认识,包括评教结合和评学融合(参见图 1.1)。从认知层面来看,教师可能对评价的重要性认识不足。例如,有些教师认为“与评价比起来,教学更为重要”,“评价可

1 根据文秋芳(2017a)新修订的框架做了修改。

有可无”。这种偏见导致“评价不是教师备课时的主要内容”，以及“如果学时不够，评价可以略去”。由此造成评教分离。

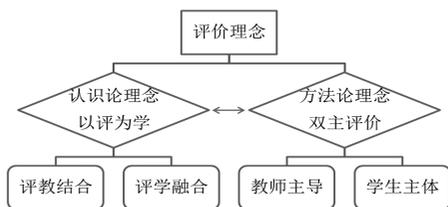


图 1.1 师生合作评价理念

师生合作评价主张评教结合，认为评价不仅是完整教学循环链中不可或缺的组成部分，更是“语言技能最可能接近熟练的冲刺阶段”（文秋芳 2016: 42）。通常情况下，在 POA 的驱动和促成环节结束后，教师要求学生完成产出活动，通过活动的完成情况反观学生对重点教学内容的掌握情况。评价时，教师检查活动的完成情况，在发现问题后，进行进一步教学。因此，后期的评价是前期教学的延伸，是巩固已知、拓展新知的契机，有助于“提高教学效率，优化学习效果”（同上）。

评学融合指评价过程即学习过程，“评”与“学”同时发生（文秋芳 2017b, 2018b）。概括而言，评教结合和评学融合则为“以评为学”。有效的评价不是“为评而评”，而是“为学而评”。从教师的角度而言，是“以评促学”；从学生的角度而言，是“以评为学”。

1.2.3.2 方法论理念

方法论理念指教师实施师生合作评价时的操作理念，包括教师引领的主导作用，以及学生参与的主体作用。概括而言，师生合作评价是“以学习为中心”的“教师主导，学生主体”的“双主评价”。一方面，教师起主导作用，“学生每次自评或互评都是教师引领在先”（文秋芳 2016: 42），这是评价有效实施的重要保障。教师课前对评价进行精心设计，课

中用心组织课堂,课下细心监督修改,唯有如此,才能保障评价目标有效达成。另一方面,学生是评价的主体,他/她们积极参与评价的课中实施和课后修改环节,是评价有效实施的关键(孙曙光 2017b; Sun & Wen 2018)。在评价过程中,学生个体与教师、同伴和写作自动评价系统互动,建构自己的语言知识、写作知识和评价知识,提高语言水平(尤其是写作水平)、合作能力和评价能力。

认识论理念统领、指导方法论理念,二者存在互动关系。认识论理念、方法论理念及二者的相互作用决定了评价目标和过程,为评价的具体操作提供了理论依据和方向。

1.2.3.3 对评学关系的几种认识

Earl (2003) 按照评价与学习之间的关系将课堂评价目的归结为“以评测学”(assessment of learning)、“以评促学”(assessment for learning)和“以评学评”(assessment as learning)三类,但这三类评价并未穷尽评价与学习的关系。评与学的关系还包括“以评为学”(assessment being learning)¹(Sun & Wen 2018; 文秋芳 2018b)。

“以评测学”是通过评价检查学生所学,即传统的以测试为基础的评价,其主要目的是评定并报告分数;“以评促学”是通过评价促进学生学习,由教师和学生对整个学习过程进行跟踪、监控和反馈,其主要目的是促进学生学习(Berry 2008; Black & Wiliam 1998b);“以评学评”是通过评价培养学生的元认知能力,包括学生监控自己的学习,培养评价自己和同伴写作产品的能力,并合理判断下一步要做什么(Berry 2008; Earl & Katz 2006),其主要目的是促进学生的自我评价、自我监控和自我反思能力。“以评学评”是评价的最终目的——学生发展成为最佳的自我评价者。遗憾的是,“课堂条件下系统的‘以评学评’研究尚未开展”(Earl 2003: 26)。“以评为学”是 POA 理论体系新增的教学假设(文秋芳 2018b),主

1 原为assessment is learning, 为了与前面三个英文短语表述对应, 此处改为assessment being learning.

张评与学同时发生,学生在评价时巩固已知、拓展新知、培养能力和学习评价。因此,评价过程就是学习过程,课堂教学中评学结合比评学分离教学效果更好,学生学习效果更佳。

从时间维度上看,“以评测学”是对过去所学的评价,发生在教与学之后,是回顾性评价(Wiliam 2001)。其主要特点是评与教、评与学分离。《大学英语》课程的期中考试是教学中“以评测学”的例子,其目的是检查教学期间所涉及的知识点和学生的语言综合能力。任课教师通常自主命题。一般来说,学生在考试之后只得到分数,教师并没有时间就学生的薄弱环节进行补救性教学,因为要赶进度。很显然,考试类的评价与后期教和学的关系并不密切,没有边学边评、边教边评,更没有边评边教、边评边学。

“以评促学”和“以评学评”发生在教和学的过程中,是前瞻性评价(Wiliam 2001; Lee 2007)。“以评促学”的反馈框架包括6个方面(Lee 2007: 183),通过评价,学生能够:1)了解写作中的优点和缺点(如内容、结构、语言等方面的有待提高之处);2)清楚地知道自己对所学知识的掌握情况,明晰好的作文标准,建立教、学、评的紧密联系;3)有机会按照教师反馈修改,促进学习,即缩小差距;4)积极参与自我管理:参与自评、互评或与教师对话;5)提高了写作的动机和自信;6)教师可以将评价反馈用于促进教学。

Earl & Katz (2006: 43)提出教师培养学生成为独立的学习者、促进学生“以评学评”的8个策略:1)示范和教授自评技能;2)引导学生设定目标和监控自己的进展情况;3)提供反映课程目标的优质成果的范例;4)与学生一起制定判断优质成果的清晰标准;5)引导学生培养内部反馈机制或自我监控机制以验证和质疑自己的想法,以及学会接受在学习过程中难以避免的模糊性和不确定性;6)定期为学生创造进行挑战性练习的机会,使之成为自信、合格的自评者;7)监控学生的学习和元认知过程,并提供描述性反馈;8)营造学生能够勇于尝试、并随时能够得到帮助的开放环境。

比较“以评促学”的反馈框架和“以评学评”的策略，我们不难发现，“以评促学”是从教师的视角看待评价与学习的关系，而“以评学评”是从学生的视角解读评价的终极目的。

“以评测学”是针对学习的评价，其理论基础是行为主义；“以评促学”是为了学习的评价，其理论基础是建构主义；“以评学评”是作为学习的评价，其理论基础是认知主义；“以评为学”是等于学习的评价，其理论基础是社会文化理论（参见表 1.1）。表 1.1 按照评价目的“以评测学”“以评促学”“以评学评”和“以评为学”的顺序罗列，但理论基础的顺序不是其发展的顺序。

不同的理论基础形成了不同的语言观、教学观、学习观和评价观。行为主义认为，知识是客观存在的，学习通过刺激—反应强化而产生，所学知识通过外在的行为表现出来。建构主义认为，知识由学习者根据自身经验建构（Berry 2008），语言存在于社会交往过程中。因此，学习不是由教师向学生的传递知识，而是由学生基于原有的知识经验在互动中生成意义、建构知识结构。认知主义认为语言是心理现象，学生是学习的主体，学习是通过人脑的认知机制将感知到的各种信息加以吸收和重组，形成知识结构。通过意义建构行为，学习者通过与已知建立联系来构建新知和理解（Shepard 2013），学习进步体现在大脑内部知识体系的变化（文秋芳 2010）。社会文化理论认为语言既是心理现象，也是社会现象，学习者在参与社会交际活动时获得语言和文化知识（文秋芳 2010），学习在互动中发生。

这四种评价与教学的关系也大不相同。“以评测学”的目的是判断学生成绩是否达到标准，评价与后期教学分离。“以评促学”的目的是在评价的基础上进一步决策如何提高后期的教学和学习水平。“以评学评”的目的是在评价中培养学生的元认知能力，因此评价时教师对学生元认知策略培养提供指导。“以评为学”的目的是在评价中提高学习效果和教学效率，并培养自评能力。评价是教学的升华阶段（参见表 1.1）。

表 1.1 四种课堂评价比较

维度	以评测学	以评促学	以评学评	以评为学
理论基础	行为主义	建构主义	认知主义	社会文化理论
语言观	语言由一系列规则组成；语言是外在的行为	语言是社会现象，存在于社会交往中	语言是心理现象，存在于大脑之中（文秋芳 2010）。	语言既是心理现象，也是社会现象，内化有助于自动化加工
学习观	刺激—反应；学习通过不断强化发生；注重学习结果	学习通过建构发生；在与社会互动的过程中发生；注重学习过程；通过评价促进学习	学生是学习的主体；学习犹如计算机处理信息；自主学习者需要元认知策略；学习者自我设定目标，监控学习过程	评价也是学习；学习在互动中发生；评价可以将学习者的注意力导向产品中存在的问题，从而促进语言能力的发展
教学观	评教分离	评教结合，强调评价时教师的作用	元认知策略的培养需要教师的指导	评价是教学的重要组成部分，是教学的升华阶段
评价观	判断学生成绩是否达到某一目标、标准	决定采取何种措施提高教学与学习水平	学生具有元认知能力，能够对学习进行反思，制定计划提高学习水平	优化学习效果，提高教学效率，培养自我评价能力

“以评为学”囊括了“以评测学”。教师在“评”时检查过去所学，但并未止步于此，而是发现问题后及时再“教”，强化语言运用，引领学生在“评”中“学”，促进学习的深化和能力的提升，“以评促学”。此外，学生通过评价掌握评价的元认知技能，将此迁移到对自己其他产品的评价中，即“以评学评”。因此，“以评为学”以学习为中心，既包括“以评测学”“以评促学”，也包括“以评学评”。

1.3 教学背景简介

为了便于理解,我将在介绍理论框架后,以案例分析的方式详细说明实施师生合作评价的流程、原则与策略。这些案例均来自我2016年9月至2019年6月的课堂评价实践。实践在《综合英语》课上开展,每次评价时长为30分钟左右(孙曙光2017b)。下面将简要介绍参与教学实践的对象以及所在学校的校情、课情与教师情况。

1.3.1 教学实践对象

教学实践在一所“双一流”建设高校的英语专业开展。来自三个年级的66名学生参与了课堂教学实践。实践时,他/她们均为二年级学生,年龄在19—20岁之间,男、女生比例分别为1:3, 1:3和1:9。表1.2列出了学生的基本信息。他们的高考英语成绩平均为128和133分(满分150分)。在我任教时,三个班级的英语水平大致相同,均为中等水平。从学生自我评价和课堂表现来看,他/她们的英语阅读能力稍好,听力能力其次,相比之下,口语和写作产出能力最弱。

表 1.2 教学实践对象简介

时间	年级	总人数	英语高考	英语专业四级	各项技能
2016年秋季学期(9—12月)	2015级	24人 男:6人 女:18人	平均分: 128	平均分:67.5; 通过率:87%	阅读:较好 听力:中等 口语:较弱 写作:较弱
2017年春季学期(3—4月)					
2017年秋季学期(9—12月)	2016级	22人 男:5人 女:17人	平均分: 128	平均分:67.3; 通过率:91%	阅读:较好 听力:中等 口语:较弱 写作:较弱
2018年春季学期(3—6月)					

(待续)

(续表)

时间	年级	总人数	英语高考	英语专业四级	各项技能
2018年秋季学期(9—12月)	2017级	20人 男: 2人 女: 18人	平均分: 133	平均分: 77.5; 通过率: 100%	阅读: 较好 听力: 中等 口语: 中等 写作: 较弱
2019年春季学期(4月)					

1.3.2 校情、课情分析

校情指“学校对英语教学的总体期待和规定的教学时数”(文秋芳 2017c: 21)。学生所在学校的英语专业在修订 2012—2017 培养方案时遵循“控制总学时, 精选内容、加大实践环节, 大力提升学生创新和实践能力”的指导思想, 将培养目标定为: 培养能熟练运用英语和本族语从事翻译、教学等工作的英语专业人才, 要求学生在了解主要英语国家文化、文学等人文和社会科学知识的同时, 具备英语口语和书面表达能力。值得一提的是, 该英语专业培养方案注重产出能力培养, 规定学生在校期间参加演讲、辩论、翻译、写作等竞赛至少 6 次(孙曙光 2017a)。

课情指课程的总体要求, 包括规定的教学时数、课程性质与目标等。实践师生合作评价的课程《综合英语》是主干课程¹, 旨在以单元话题和课文为载体, 对学生进行全面、严格的听、说、读、写基本功训练, 培养他/她们实际运用语言的能力, 为高级英语学习打下良好基础。其中, 培养学生产出能力是课程的重要目标。《综合英语(3)》和《综合英语(4)》是英语专业二年级的基础课, 分两学期开设, 每学期开课 16 周, 每周 4 学时, 每学时 45 分钟。课程所用教材为《综合英语教程》(第三册和第四册)²。

根据学校制定的《综合英语》课程教学大纲, 教师和学生需完成 6 个单元的讲授和学习, 每个单元根据内容安排需要 8—12 学时。教学内容分

1 同时开设的还有写作、口语、听力、阅读等其他技能课程。

2 《综合英语教程》第三、四册, 田慧主编, 北京大学出版社, 2009 年第一版。

为教师课堂讲授、综合技能训练和习题讨论三个部分（参见附录3和附录4）。课堂讲授指教师进行文化导入、针对产出活动进行促成、就相关话题和课文组织讨论等；综合技能训练指学生根据所学内容进行口头报告、戏剧表演和写作等产出技能训练；习题讨论是针对课文中的词汇、语法和语篇知识设置的延伸练习。根据教学进度，教师每学期可以补充1—2单元的课外内容。本书所涉及的补充材料为《新一代大学英语综合教程》（以下简称《新一代》）（发展篇）第二册第四单元和第七单元。

此课程重点是通过教师课堂教学、学生课堂参与和课外自学，在教师精讲、学生精练英语语言知识的基础上，使学生了解不同单元涉及的话题内容、主要观点、语言文化知识等；难点是提高学生的语言综合运用能力，特别是英语表达和写作能力。针对课程的重点和难点，教师在部分单元采用POA进行教学。教学流程遵循“驱动—促成—评价”（文秋芳2015）。学生课后完成产出任务，下一次课上采用师生合作评价的方式评价学生产出成品。

1.3.3 学情、教情分析

学情指“学生的英语水平、接受能力、学习态度等”（文秋芳2017c: 21）。参与教学实践的三个班级具有一些共性。学生英语水平类似，学习态度端正，课下均能按时完成教师布置的作业，但注意力持续时间短，习惯于随手用手机翻阅各种信息。在教学过程中，教师需要精心组织课堂活动，并以多模态的活动设计吸引学生注意力。三个班级也有不同之处。2015级学生学习风格偏活泼主动。课上积极参与课堂活动，乐于与教师互动，课堂气氛活跃。他/她们乐于接受新鲜事物，接受能力较强。此外，我曾担任该班级一年级《英语听力》课程的任课教师，为时一年。师生间彼此熟悉，配合默契。2016级学生学习风格多偏被动。课上一般不主动参与互动，希望教师通过点名的方式回答问题，课堂气氛稍显沉闷。他/她们需要教师引导才能逐渐接受新鲜事物，接受能力较弱。2017级

学生学习风格处于主动与被动之间，课上能在教师的带动下参与到课堂活动中。

教情指教师教学风格、教学喜好等（文秋芳 2017c）。我本科就读于师范院校，现从教十年有余。我喜欢钻研教学方法，力求授课形式新颖，讲授内容多样。我热爱课堂，善于与学生沟通，喜欢将自己的经历和学生分享，希望以此引起学生的情感共鸣。我注重培养学生学以致用能力，常布置戏剧表演、采访与写作等产出任务。教学风格属于引导型，组织能力和控场能力较强，喜欢引导学生对问题进行探究，自我发现并解决问题。

1.4 小结

本章首先说明评价教学实践研究的缘起，然后阐释评价在 POA 中的重要地位，最后介绍教学实践对象。我开展 POA 中师生合作评价教学实践既源于个人兴趣，也源于英语教学中的评价难题。大学英语教师一方面面临任教班级人数多、英语写作评价难以高效开展的挑战，另一方面又迫切希望自己的反馈或评价可以满足学生对细致有针对性评价的期待，提升学生的英语水平。POA 将评价作为完整教学流程的一部分，主张评价过程就是学习过程，通过评价来提高产出质量、优化学习效果。POA 提倡以评为学，评价的目的不仅是检查过去所学，而是借此机会发现问题，再进行进一步教学，促进学习的深化和能力的提升。为应对学生产出多、教师评价负担重的现实困境，文秋芳（2016）提出师生合作评价的设想。第二章将对师生合作评价的概念进行深度解析，并介绍设计和实施原则，为采用 POA 的教师进一步改善教学实践提供借鉴和参考，最大限度地发挥评价在 POA 中的积极作用。