



教师主导的英语课程评价： 理论与应用

Teacher-led English Program Evaluation:
Theory and Application



李健雪 ● 著



苏州大学出版社
Soochow University Press

本书是2011年度教育部人文社会科学研究规划基金项目
“基础教育阶段英语课程评价专业化研究”的部分成果
(项目批准号: 11YJA740045)

教师主导的英语课程评价: 理论与应用

Teacher-led English Program Evaluation:
Theory and Application

李健雪 ⊙ 著



苏州大学出版社
Soochow University Press

图书在版编目(CIP)数据

教师主导的英语课程评价:理论与应用/李健雪著
· 一苏州:苏州大学出版社,2014.6
ISBN 978-7-5672-0936-7

I. ①教… II. ①李… III. ①英语—课程评估—高等学校②英语课—课程评估—中学 IV. ①H319
②G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 122598 号

书 名:教师主导的英语课程评价:理论与应用

作 者:李健雪

责任编辑:杨 华

封面设计:刘 俊

出版发行:苏州大学出版社(Soochow University Press)

社 址:苏州市十梓街1号 邮编:215006

印 装:苏州工业园区美柯乐制版印务有限责任公司印装

网 址:www.sudapress.com

E-mail: yanghua@suda.edu.cn

邮购热线:0512-67480030

销售热线:0512-65225020

开 本:880mm×1230mm 1/32 印张:6.5 字数:171 千

版 次:2014年6月第1版

印 次:2014年6月第1次印刷

书 号:ISBN 978-7-5672-0936-7

定 价:23.00 元

凡购本社图书发现印装错误,请与本社联系调换。服务热线:0512-65225020

前言

自 2001 年始,中国义务教育课程改革全面进入实验阶段。近 10 年的实验发现,制约课程改革的一个首要问题就是课程评价的改革。在这样的背景下,2009 年 11 月 6 日—8 日在华东师范大学召开了“课程评价国际研讨会”。研讨会站在课程测量与评价专业化的高度,提出了课程评价改革的方向,强调专业思维、标准、过程、证据和推理在专业化课程评价中的作用。2011 年 11 月 4 日—6 日,华东师范大学又召开了“课堂评价国际研讨会”。此次研讨会以“课堂评价”为主题,缩小了课程评价专业化的范围,提升了“课堂评价”在专业化课程评价发展中的作用,尤其是课堂评价对促进学生学习和发展及教师专业发展的作用。可见,“课堂”、“教师”、“学生”、“专业化”已成为课程评价改革的关键词。

“课堂评价终究是一种检点教学的成败、改进教学实践的活动。”(钟启泉 2012a) 课程评价是对学习者所学课程做出的决策,是对教学成功与否所做出的判断。(Nunan 2002: 190) “新基础教育”强调将评价改革贯穿于教学改革研究与实践全过程的策略,把课堂教学改革实践的深化过程与阶段成果不断转化为评价改革的深化过程与重要资源。(叶澜、吴亚萍 2003) 《义务教育英语课程标准(2011 年版)》将评价看成是英语课程的重要组成部分,认为形成性评价是日常教学中由教师和学生共同参与和实践的评价活动,首要目的在于监控和促进教与学的过程,促进学生学习和发展。因此,“教师要不断学习和了解国内外语言评价的理论与实践研究成果,钻研语言评价技术与手段”。可见,评价是理解专业教学活动的—个渐进过程,评价反映教师对课程、教学、教学理念的立场和态

度,评价是课程更新不可分割的组成部分。教师不仅要在提升专业技能的前提下,提升自己的研究能力,还需要在增加评价理论和实际知识的基础上,提升自身的评价素养和课程评价能力。可见,“课堂评价能力(素养、素能)是教师专业素质的具体表现”(钟启泉 2012b)。但是,这对长期成为评价对象,熟悉利用总结性评价和诊断性评价的教师来说,是一个严峻的挑战。

在西方,“教师作为研究者的评价”(Schubert 1986)已经成为课程评价中诸多取向中的一个重要模式。在我国,叶澜和吴亚萍(2003)也提出,推进基础教育课程改革需要建立一个“研究者—实践者—评价者”合一式的课堂评价模式。有鉴于此,我们认为,教师需要重新进行角色定位,在提升自身专业素养和促进学生发展的前提下,利用课堂教学实践,自主进行课程评价,即“教师主导的课程评价”(teacher-led program evaluation)。从英语课程看,教师主导的课程评价首先要在把握语言课程本质的基础上,建立适合语言课程的评价体系。这就要求教师要了解语言课程评价理论,熟知英语课程标准,明确语言课程与人性教育的关系。教师主导的英语课程评价归根到底在于实践。因此,教师还需具备一定的评价素养,理解课堂评价的内涵,具备娴熟的课堂评价设计能力。

本书共分五章。第一章简要介绍课程评价所涉及的基本概念,包括测量与评价、课程评价与课程研究、评价者角色等课程评价过程中涉及的基本问题。第二章梳理课程评价的范式,包括实证主义范式、自然主义范式及范式之间的对话,介绍课程评价的模式和方法,包括准评价和真评价方法,重点介绍 21 世纪最具潜力的个案评价方法。第三章尝试建构语言课程评价体系。本章认为,应用语言学理论、教育学理论和语言理论及其相互关系,是构成英语课程评价体系的理论基础。英语课程标准及其对英语课程性质的描写、英语课程的理念和英语课程三维目标的设定,确定了英语课程评价体系的标准范围。另外,“语言教育即人性教育”的思想,理清了人性发展的语言课程评价体系的宗旨,也为英语课程评价的目标、标准

和框架的建立提供了依据。第四章是教师主导的英语课程评价。在这一章中,我们首先从教师角色定位、教师专业素养、教师反思行动这三个方面确定教师评价素养的内涵。然后,以课堂为核心,以促进学习的课堂评价为依据,分析课堂评价结果处理及“研究—评价—实践”合一式的关系,并在此基础上提出基于课堂的英语课程评价的假设。为验证上述假设,我们提出了教师主导的课堂评价设计的目标和原则,提出了课堂评价的“基于个案的语境顺应循环模型”(CCAC模型)。该模型结合 Heritage (2010) 的课堂形成性评价反馈环模型及 Lynch (1990, 1996) 的语境顺应课程评价模型,突出强调在教师主导的英语课程评价中的几个关键词,即“案例”、“语境”、“反馈”、“反思”、“研究”。CCAC模型将可预期与非预期案例作为动态语境,将证据的收集、分析和反馈作为语境循环的路径,将学习目标和成功标准作为缩小差距、建立学习新支架的依据,将课堂文化作为实现课堂形成性评价的环境和基础。第五章是CCAC模型的实践。该章以高校和中学联合的听评课课堂评价为切入点,分析探讨由高校课程与教学论专家、教授及中学一线教师、教研员和其他人员组成的促进教师专业发展小组(PLG)所开展的系列听评课活动过程。PLG小组从概念层、操作层和信息反馈层三个层面,对CCAC模型的应用进行了介绍和总结。

PLG小组的成功经验,验证了教师主导的课程评价理念的先进性和实践的可操作性,即教师能够以“鉴赏家”的姿态评价学生;学生可以成为评价的主体;课堂评价的目的是为了“在成长之中”和“在关系之中”的学生的学习和发展。

笔者多年来一直关注基础阶段英语课程改革,在教育硕士培养、“国培”项目指导过程中,积累了丰富的理论和实践经验。尤其值得一提的是,在高校和中学合作体实践过程中,笔者作为PLG小组的一员,能有机会到中学教学第一线,参与听课和评课的指导和点评,对课程评价有了直接的感性认识和独到的理解,从而萌生了“教师主导的课程评价”的想法,以区别于长期占主导地位的“管理

主导的课程评价”。

在本书的写作过程中,笔者获得了太湖高级中学王惠东校长和无锡第三中学教授级高级教师吴荣铭的鼓励和帮助,在此深表感谢。同时,本书还得到了教育部人文社会科学研究规划基金项目的资助,本书的出版亦得到此项目提供的经费支持。

目 录

第一章 基本概念 / 1

1.1 测量和评价 / 1

1.1.1 教育测量 / 1

1.1.2 教育评价 / 4

1.1.3 四代评价 / 5

1.2 课程、评价和研究 / 9

1.2.1 课程 / 9

1.2.2 课程评价 / 10

1.2.3 课程研究 / 12

1.3 评价者角色 / 16

1.3.1 评价者角色隐喻 / 16

1.3.2 评价者角色价值 / 18

1.3.3 TREE 隐喻 / 22

第二章 课程评价的范式与方法 / 26

2.1 范式的对立与对话 / 26

2.1.1 实证主义范式 / 26

2.1.2 自然主义范式 / 35

2.1.3 范式的对话 / 38

2.2 评价模式与方法 / 40

2.2.1 模式与方法 / 40

2.2.2 准评价方法 / 43

2.2.3 真评价方法 / 47

2.3 个案研究方法 / 49

2.3.1 个案研究方法的性质 / 49

2.3.2 个案研究方法的特征 / 51

2.3.3 个案评价方法的前景 / 55

第三章 英语课程评价体系 / 56

3.1 语言课程评价的理论基础 / 56

3.1.1 应用语言学 / 57

3.1.2 语言教育 / 61

3.1.3 语言理论 / 64

3.2 英语课程标准 / 66

3.2.1 英语课程的性质 / 66

3.2.2 英语课程的理念 / 69

3.2.3 英语课程的目标 / 72

3.3 英语课程与人性发展 / 74

3.3.1 语言功能观与人性观 / 75

3.3.2 以学生发展为本的评价理念 / 80

3.3.3 聚焦课程发展的评价体系 / 82

第四章 教师主导的英语课程评价 / 88

4.1 教师的评价素养 / 88

4.1.1 教师角色定位 / 89

4.1.2 教师评价能力 / 97

4.1.3 教师反思行动 / 106

4.2 基于课堂的英语课程评价 / 116

4.2.1 课堂评价的理念 / 117

4.2.2 课堂评价的方式 / 122

4.2.3 课堂评价的内涵 / 126

- 4.3 课堂评价设计 / 132
 - 4.3.1 课堂评价的目标 / 133
 - 4.3.2 课堂评价的原则 / 138
 - 4.3.3 CCAC 模型 / 142

第五章 听评课案例分析 / 164

- 5.1 概念层 / 164
 - 5.1.1 标准因素 / 164
 - 5.1.2 环境因素 / 165
 - 5.1.3 PLG 小组协同 / 167
- 5.2 操作层 / 168
 - 5.2.1 课堂观察 / 168
 - 5.2.2 问卷采访 / 174
 - 5.2.3 叙事框架 / 177
- 5.3 信息反馈层 / 178
 - 5.3.1 反馈数据 / 178
 - 5.3.2 反馈报告 / 179
 - 5.3.3 后续处理 / 181

参考文献 / 183

图表清单 I

- 表 2.1 有前、后测的真实实验设计 / 30
- 表 2.2 只有后测的真实实验设计 / 31
- 表 2.3 单组前、后测准真实实验设计 / 32
- 表 2.4 控制组前、后测准真实实验设计 / 32
- 表 2.5 单组时间次序准真实实验设计 / 33
- 表 2.6 控制组时间次序准真实实验设计 / 33
- 表 2.7 准评价方法的类型和特点 / 45
- 表 2.8 真评价方法的类型和特点 / 48
- 表 2.9 个案研究方法的参数和特点 / 52
- 表 3.1 互动语言考试模型 / 59
- 表 3.2 语域、元功能和词汇语法的关系 / 77
- 表 3.3 英语课程性质的发展性表述 / 84
- 表 3.4 英语课程基本理念的发展性表述 / 85
- 表 4.1 课标分级目标对教师的角色要求 / 91
- 表 4.2 实施建议对教师的角色要求:教学建议 / 92
- 表 4.3 实施建议对教师的角色要求:评价建议 / 93
- 表 4.4 实施建议对教师的角色要求:教材编写建议 / 94
- 表 4.5 教师的学生教育评价能力标准 / 97
- 表 4.6 教师的学生教育评价能力标准问卷 / 99
- 表 4.7 教师评价能力的具体表现 / 102
- 表 4.8 优秀外语教师外语能力 / 104
- 表 4.9 反思性思维发展的三个阶段 / 110
- 表 4.10 教师教育的三个维度 / 112

- 表 4.11 教师反思类型 / 113
- 表 4.12 英语课堂评价 / 119
- 表 4.13 为了学习的评价:10 项原则 / 140
- 表 4.14 评价数据类型、表现方式及结构 / 158
- 表 5.1 高中英语课堂观察表 / 170
- 表 5.2 教师提问课堂观察表 / 173
- 表 5.3 课堂观察辅助问卷表(教师) / 174
- 表 5.4 课堂观察辅助问卷表(学生) / 176
- 表 5.5 课堂教学反思叙事框架 / 177
- 表 5.6 研讨信息证据 / 179

图表清单 II

- 图 2.1 形成性评价的理论框架 / 37
- 图 3.1 交际要素与语言功能的关系 / 76
- 图 3.2 课程的评价界面 / 83
- 图 3.3 聚焦课程发展的英语课程评价框架 / 86
- 图 4.1 课堂评价结果处理链 / 125
- 图 4.2 课堂评价结果处理类型及方式 / 126
- 图 4.3 评价类型与评价目的对比 / 136
- 图 4.4 课堂评价反馈环 / 145
- 图 4.5 CAM 语言课程评价模型 / 152
- 图 4.6 CCAC 模型 / 155
- 图 4.7 3C 数据收集系统 / 157
- 图 4.8 数据的可操作性 / 161
- 图 5.1 PLG 小组组织结构 / 166
- 图 5.2 PLG 小组成员的知识结构关系 / 167

第一章

基本概念

评价是依据一定的标准对事物的性状、价值和意义所作的判断。评价是一种有意识的活动或行为,是人类行为内在自觉性与反思性的外在表现。判断和评价是日常生活不可或缺的组成部分,也是语言教学活动、语言学习过程及语言教学研究的有机组成部分。弄清测量与评价的关系、评价和研究的关系及评价者角色之间的关系,对语言课程评价研究显得尤为重要。

1.1 测量和评价

1.1.1 教育测量

测量和评价是课程评价中的两个核心概念。教育测量和教育评价反映了课程评价发展的历史及课程评价涉及的两个方面。

测量(measurement),通常是指人们在区分、比较和范畴化客观事物中,对某事物进行某种数量化的测定。从技术的层面说,“测量是根据一定的法则,对事物属性用数字进行描述的过程”(宋岭梅 1991: 22)。简言之,测量就是根据一定的法则或尺度,赋予事物以数量,包括重量、高度、长度、厚度等。测量也在社会科学尤其是教育测量中得到广泛使用,如测量学生的学业成绩。因此,测量也指“根据明确的程序和规则量化研究对象的过程”(Bachman, 1990:

18)。可见,测量具体包括三个方面的特征过程:量化(quantification)、属性(characteristics)、明确的规则和程序(explicit rules and procedure)。量化既可以是测量结果,即以数字形式对事物的属性进行描写,也可以是为测量而对测量对象进行数字化的过程。例如,性别可以分为男性和女性。为了便于测量,“男性”和“女性”可以用数字加以区分,如用数字“1”表示“男性”,用“2”表示“女性”。这种数字形式的量化方式与采用具有视觉表征特征的语言叙述或非语言定性描述的测量方式不同。属性,即数字化某一特征。属性,既可以是物理属性,也可以是心理或抽象的能力等属性。例如,物理属性包括可以直接观察到的度量表述,如人或物体的高度、重量、大小等。心理属性或能力的量化,如人的智商、情商、语用能力、认知能力等的量化,主要采用间接的方式。量化过程中所采用的规则和程序,即测量工具。例如,考试是测量学生学业成绩的一种主要工具,其设计主要依据一定的教育理论或语言理论,采取主观测试或客观测试等手段或工具,获得对学生能力发展所需要的量化比较数据。

教育测量(educational measurement)是根据测量学的原理,运用测量学的有关方法,对教育现象及其属性进行量化研究的过程。这是教育测量被普遍认可的定义。具体地说,教育测量就是依据反映教育特质的法则或程序,对教育活动中的某一现象给予量化的描述或记述。就语言教育测量而言,测量等同于测验或考试。Shohamy (2012: xiii)指出:“语言测试领域包括两个主要成分:一个成分关注‘什么’,即需要测量的结构(constructs)(也称‘特质’)(the trait);另一个成分与‘如何’有关(也称‘方法’),即用于评定‘什么’的特定程序和策略。”Carroll认为,心理测验或教育考试(testing)是“用来获取某些行为的方法,其目的是从这些行为中推断出个人具有的某些特征”(1968: 46)。例如,在语言测试领域,出现了四种主要的

测试方法。但是,无论是前科学时代的“写作—翻译法”(the essay-translation approach),还是以结构主义语言学和行为主义心理学为理论基础的“结构主义—心理测量法”(the structuralist-psychometric approach),或以心理完形为基础的语境化“综合法”(the integrative approach),以及以功能主义语言学为基础的“交际法”(the communicative approach),都强调使用不同的理论、工具、手段或程序,获得学生在听、说、读、写、译等方面的知识或技能的数据,从而对学生的语言能力或者说是行为样本,进行系统的测量和评定。

例如,20世纪80年代开始盛行的“交际法”测试,从语言的意义出发,强调语言在交际过程中的使用(use),认为特定语境中的语言使用是语言学习的最终目的,而语言的用法(usage),即语言形式和语言结构只是实现语言运用的手段。因此,测试交际能力的“交际法”主要通过下列途径测试学生的语言运用能力:1)设计“信息沟”(information gap),即通过已知或给定信息获取未知信息的能力;2)设计任务“相关性”(task dependency),即通过一任务的完成到达实现完成另一任务的目的。相反,“结构主义—心理测量法”则强调语言的结构性,认为语言学习是一种“刺激—反应”的结果,因此语言的各个成分及语言技能,包括语音、词汇、语法,以及听、说、读、写等,都可以单独测试。因此,“结构主义—心理测量法”主要通过多项选择的形式设计考试。

可见,不同的语言理论或语言观是确定考试设计方式的依据或发展,而不同的测量手段或考试方式,则决定了所要获得学生语言能力表现或特性的形式。语言能力的表现或特性在形式上的差异,归根到底在于测量方式的差异。

美国教育心理学家桑代克认为,“凡是客观存在的事物都是有数量的”,麦克尔继而提出“凡是有数量的东西都是可以测量的”。中国古代思想家、哲学家很早就对测量赋予不同的理解。儒家思想

的代表人物孔子指出:“众人以上,可以语上也;中人以下,不可以语上也。”孟子也说:“权,然后知轻重;度,然后知长短;物皆然,心为甚。”刘劭在《人物志》中则认为,“观其感变,以审常度”。可见,测量不仅是一种客观的实在,而且还具有人文特性,反映了哲学的思辨性及对人生的感悟。也正因如此,测量已经成为人类心理判断的重要工具和概念,是测量走进教育心理学的一个重要依据。

1.1.2 教育评价

顾名思义,“教育评价”是“评价教育活动的行为”(钟启泉 2010b)。evaluation(评价)、assessment(评定)和 measurement(测量)是目前教育评价领域出现的三个主要的关键词。尽管这三个概念意义相近,但是在内涵上还存在差异。

“测量”在上一节中已经讲过,强调“量化、属性、规则和程序”。

“评价”是与“测量”相伴的一个概念。如果说测量强调的是工具,那么评价则是对工具造成的结果的判断。据信,中国的科举考试是最早采用考试工具对考试结果进行人才选拔的评价方法。“教育评价”概念的正式提出源于美国课程评价专家、教育评价之父泰勒(Tyler)。在“八年研究”的“史密斯—泰勒”报告中,泰勒首次将评价视为一个过程,目的在于确定课程和教学方案达成教育目标的程度。因此,评价是对“与活动目标或方案的一致性程度”的评判。接受泰勒的评价观,Stufflebeam(2001)指出,评价是指“选择某目标或方案而进行的信息收集过程”,是“为做出判断而描述信息、获取信息并且提供有用信息的过程”。Bailey(2004)认为,评价是一种信息收集过程,强调评价技能在信息收集过程中的作用。可见,评价不仅是一个静态的过程,也是一个动态的过程。所谓静态过程,指的是如泰勒所强调的结果与目标的比较过程。所谓动态过程,指的是进行结果与目标的比较,还需要依据一定的目的,进行系统的信

息收集。这里的目的是指教学决策、改进教学的方案或步骤。由于教学是一个动态而系统的过程,因此评价也绝不能仅仅停留在目标达成程度上的静态比较。

“评定”是指“从众多不同的来源中收集信息和讨论信息的过程,目的是加深对学生所知、所悟、所做的认识,以及将评定结果用于改进后续学习所达到的效果”(Huba & Freed 2000:8)。可见,评定是一种艺术,要求评价者能够和学生在一起,共同合作,获得所需要的信息。另一方面,评定又是一种科学,需要评价者掌握数据收集的方法和程序,获得有关学生的知识、技能和能力方面的证据,帮助教师了解学生的学习状况和实际学习水平和能力,进而指导教学,为教学改进提供信息。“评定”这个词源自拉丁语动词 *assidere*,意思是“to sit with”、“sit beside”或“to sit by”。也就是说,评定是我们“和”学生一起、“为了”学生的学习和发展而进行评价,而不是“对”(to)学生进行评价。随着评价理论研究的深入,尤其是20世纪80年代中期以来,“评定”一词逐渐进入人们的视野。课程评价的核心概念“评价”(evaluation)正在被“评定”(assessment)所替代。“虽然‘评价’一词在美国教育文献中出现的时间并不太久远,但作为较陈旧的词汇,它不再像一度出现那样流行。‘评定’一词正温和但却坚定地向着它推进。”(Eisner 1994:195)为了行文方便,我们沿用“评价”,即指包含“评定”概念在内的评价概念,不再从汉语的角度加以区分。事实上,“评价”的对象更多地是指课程、教学计划或与之相关的问题,这也与本书的研究内容吻合。

1.1.3 四代评价

“教育”是旨在促进儿童学习与发展的一种影响作用。广义的教育评价应当指“同教育活动直接或间接相关的实态把握和价值判断”(钟启泉 2010b)。“教育”和评价息息相关。美国评价专家Guba