

师生合作评价在大学英语口语教学中的实证研究

何佳¹, 刘剑南²

(1. 河海大学 外国语学院, 南京 211106; 2. 南京医科大学附属老年医院 内科教研室, 南京 210024)

摘要:通过对两个平行班分别施以期为12周的师生合作评价和传统教师评价,以雅思口语评分标准比较两个班口语测试的分数。结果显示:实验班与对照班在总分、流畅程度和连贯性、词汇量的评分上均较前显著提高,且实验班在上述各项评分上均显著高于对照班,但在语法结构及精准度和发音的评分上较前无显著提高,两个班之间亦无显著性差异。研究表明,采用师生合作评价的混合评价方式能够有效改善英语学习者在口语方面的表现。

关键词:师生合作评价; 产出导向法; 口语教学; 大学英语

中图分类号:G642

文献标识码:A

文章编号:1008-6390(2019)03-0122-05

我国高校学生的英语口语能力普遍较弱,存在的主要问题包括语言准确性较差、流利度低、缺乏内容创造、缺乏语言的内生表达动力等。大学英语口语课堂往往班级人数多、教师工作负担重,教师对每个产出任务无法给予及时、有效的评价^[1],从而无法充分发挥评价的积极反拨作用。针对上述教学评价中的不足,文秋芳教授于2016年基于“产出导向法”(Production-oriented Approach,简称POA)创设了师生合作评价(Teacher-Student Collaborative Assessment,简称TSCA),通过组织、平衡教师评价与其他评价方式,以实现提高课堂评价效率、提升学生学习能力的目标。TSCA包括课前、课内和课后三个阶段:课前,教师根据单元教学目标选择并评阅典型样本;课内,学生先独立思考,再进行对子/小组交流,然后在教师引领下进行大班讨论,教师适时给出评阅意见;课后,学生采用自评或同伴互评的方式对TSCA加以补充^[1]。

目前鲜见将TSCA用于口语教学的相关文献。本研究拟将TSCA运用于大学英语口语教学实践,将口语教学与不同评价方式有机结合,借此提高学习者的口语能力,实现以“评”促“学”。

一、文献综述

迄今为止,国内较多实证研究考察了不同评价方式对学生写作产出的影响,既单独探讨了某一种评价方式在写作教学中的有效性,也对比了不同评价方式的利弊。研究者从不同角度、以不同方式验

证了不同评价方式对英语写作教学的促进作用和对学习者能力的提高作用^[2-4]。在口语教学方面,一些研究发现,将学生自评和同伴互评引入口语教学可以激励学生自主化、合作化学习^[5-7]。但是在实际教学过程中,因为学生缺乏评价培训,导致学生在自评和互评口语能力时把握不准、缺乏自信,评价内容也不易被同学认可。由此可见,目前国内口语教学研究即使已引入多种评价模式,但因教师尚未将评价纳入教学内容,学生缺乏专业指导和系统培训,影响了学生反馈的质量和数据收集的可信度。

POA是文秋芳教授针对我国外语教学中“重学轻用”或“重用轻学”的不良倾向^[8-9]提出的具有中国特色的教学理论。该理论体系由理念(学习中心说、学用一体说、全人教育说)、假设(输出驱动、输入促成、选择性学习)和以教师为中介的教学流程(驱动、促成、评价)这三部分组成^[8]。TSCA基于POA创设,是一种通过将自我评价、同伴评价、小组评价和教师评价等不同反馈方式有机结合,支持并凸显教师主导、学生主体的混合评价方式。该评价方式强调教师的“专家引领”^[1],并要求学生分别从作者、观众、评价者、帮助者、设计者等多角色、多角度思考、审视、改进自己和他人的产出任务。TSCA更加重视评价的有效性,强调发展能力,重视学习过程,并期待通过评价主体和评价方式的多元化,解决课堂评价效率低、效果差的问题^[10]。

孙曙光^[10]通过为时一学期的TSCA写作课堂

收稿日期:2018-05-17

作者简介:何佳,讲师,研究方向:应用语言学、教学法;刘剑南,博士,副主任医师,研究方向:内科教学。

反思性教学实践,提出通过制定清晰可及的评价目标、引导学生发现并解决问题、“讲”“评”结合这三种手段以“评”促“学”,并认为这三种手段也适用于口语教学。本研究将尝试通过在大学英语口语课堂上分别实施 TSCA 和传统教师反馈这两种评价方式的教学实验,研究 TSCA 对口语教学的效果及可能的机制,从而寻找一条可以提升学生口语学习的主动性、独立性和创造性,实现口语能力真正提高的教学新路。

二、研究过程

(一) 研究对象

本研究的对象是笔者所在大学选修大学英语口语课程的 83 名一年级第二学期非英语专业本科生,其大学英语四级考试成绩均超过 500 分。

(二) 研究方法

被试随机分为对照班(43 人)和实验班(40 人),由同一位教师任教,使用相同的口语教材,教学内容一致。研究历时 12 周,每周 4 课时。

笔者选择了与教材话题难易程度基本相同、与学生口语水平相当的 4 个话题,随机选择两个用于前测,另外两个用于后测。

研究开始前请两位教师通过《雅思口语测试评分标准》对两个班分别进行前测。因《雅思口语测试评分标准》准确性高、人为干扰因素少,并且在效度、信度、可操作性等方面比较细致,被作为本研究的评价标准。在测试过程中,每位被试分别对两个测试题目进行 5 分钟左右的阐述,教师根据评分标准的流畅程度和连贯性、词汇量、语法及准确性和发音这四个方面进行评分。前测结果表明,两个班在各项能力及总分方面无显著性差异。由此可以认定,实验对象的英语水平和口语能力大体相当。

两个班的口语教学采取不同的反馈方式。对照班采用传统的教师反馈方式,教学过程为课前布置口语任务、学生当堂展示、教师即时反馈。实验班采用 TSCA 进行反馈,教学过程为课前布置口语任务、

学生当堂展示、学生个人思考-对子/小组讨论-教师引导的大班交流-教师参与评价、课后小组同伴反馈或自评。

学生课下共完成 8 次口语产出任务,其中 4 次与演讲相关,4 次与角色扮演相关。以实验班为例,第一次口语产出任务是以实物为切入点的自我介绍演讲。学生除了做好上台表演的准备外,还要在课前提交文字稿。教师在审阅全部文字稿之后聚焦其中的共性问题,确定评价焦点和教学目标,并挑选典型样本进行写作层面的评估和修订。在课内实施阶段,学生上台展示产出任务前,教师向学生提供观察工作表,要求学生对表演者的构思是否有新意、结构是否清晰紧凑、语言表达是否具有逻辑性、演示是否得体流畅、视觉辅助物是否有效、表演还有哪些闪光点、还存在哪些问题等进行评价。当学生上台完成口语产出任务时,台下的学生根据教师提供的评价标准独立完成评价表的填写,再结对讨论,最后参与由教师引领的集体讨论。最后教师给出事先准备好的修改意见和演讲范本,引领全班学生品评范本细节,详细对比一般的演讲和出色的演讲之间的差距。在课后活动阶段,学生根据评价焦点自评或小组互评,评价结论及理由书面提交给教师,由教师普查或抽查并予以评估。

两个班级的口语教学工作经过一学期的教学后再次请之前两位教师对两个班进行后测(单盲法,测试教师对测试对象所在分组不知情),根据得分进行统计分析。

(三) 数据整理和分析

应用 SPSS 15.0 软件对两个班的口语测试成绩进行统计。同一班级实验前后对照采用配对 T 检验,两个班级之间的比较采用独立样本 T 检验,结果以 $\pm S$ 表示, $p < 0.05$ 为有统计学差异。

三、研究结果

(一)在研究前的口语测试中,实验班和对照班在各项雅思口语测试评分中均无显著性差异($p > 0.05$)。研究结果见表 1。

表 1 研究前两个班口语测试评分($\bar{X} \pm S$)

班级	总分	流畅程度和连贯性	词汇量	语法结构及精确度	发音
对照班($n=43$)	21.6 \pm 1.8	5.6 \pm 0.9	5.5 \pm 1.0	5.3 \pm 1.0	5.2 \pm 0.9
实验班($n=40$)	21.9 \pm 1.9	5.4 \pm 1.1	5.6 \pm 1.0	5.5 \pm 1.0	5.4 \pm 0.9

* * $p > 0.05$

研究前两个班的口语测评结果显示,两个班在总分、流畅程度和连贯性、词汇量、语法结构及精确

度、发音等各方面评分无显著性差异。

(二)在研究后期再次参照雅思口语测试评分

进行考核,结果表明两个班在研究前后其总分、流畅程度和连贯性、词汇量有显著性差异($p < 0.05$),在

语法结构及精确度、发音等方面两个班评分无显著性差异($p > 0.05$)。研究结果见表2。

表2 研究后两个班口语测试评分($\bar{X} \pm S$)

班级	总分 *	流畅程度和连贯性 *	词汇量 *	语法结构及精确度	发音
对照班($n = 43$)	23.7 ± 1.5	6.3 ± 0.7	6.6 ± 0.7	5.5 ± 0.8	5.3 ± 0.7
实验班($n = 40$)	25.3 ± 1.4	7.0 ± 0.8	7.2 ± 0.7	5.6 ± 0.7	5.5 ± 0.7

* $p < 0.05$

(三)与对照班相比,实验班在研究前后各项评分的差值对比显示总分、流畅程度和连贯性、词汇量这三项评分均有显著性提高($p < 0.05$),但在语法结构及精准度和发音上两个班无显著性差异($p > 0.05$)。具体见图1。

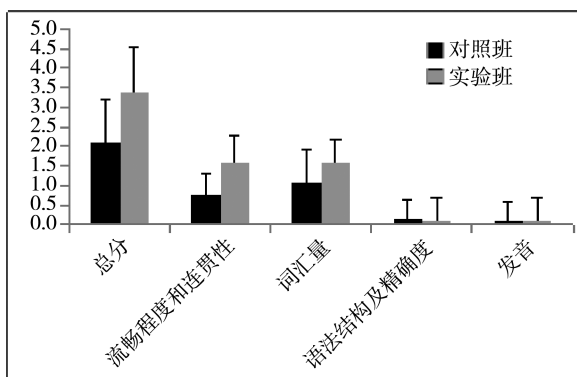


图1 两个班研究前后各项评分差值对比

四、讨论

(一) 内在机制

本研究结果显示:经过一个学期的口语教学,实验班与对照班在总分、流畅程度和连贯性、词汇量方面的评分均较前有所提高,且实验班的上述各项评分均显著高于对照班;两个班在语法结构及精准度和语音评分上较前无显著提高,但实验班得分略高于对照班。究其原因,其内在机制可能包括以下四点。

1. 词汇量

Krashen 在其语言输入假设理论中指出,只有确保学习者在丰富的语言环境中得到充分的语言输入,并在这一过程中充分考虑学习者的年龄、兴趣和文化习惯等,才可能引起学习者的兴趣和学习热情,从而避免石化的发生^[11]。POA 的“输入促成假设”(Input - enabled Hypothesis)和“输出驱动假设”(Output - driven Hypothesis)在此基础上又做了重要补充:输出被认定为既是语言习得的动力,又是语言习得的目标,而输入是完成当下产出任务的促成手

段^[8]。也就是说,学生清楚地知道要成功完成教师布置的产出任务,就需要认真学习输入材料,从中获得必要的词汇帮助,词汇学习的有效驱动得以形成。一些学者的研究也指出,语言项目如词汇、语块的学习效果主要归因于频率(frequency of exposure)、注意程度(noticing)、专注程度(attention)、学习或使用需要(need to learn or use),以及学习者对目标语言的参与度(engagement)^[12]。正是因为师生合作评价将学生所学与所用有机融合,词汇输入的针对性和指向性^[13]才得以加强。

实验班在词汇量上得分明显高于对照班,其主要原因可能是:1) TSCA 要求教师实现评价与课堂教学目标的结合,即不仅要讲清楚“如何改”,还要讲清楚“为什么”和“怎么办”。这就需要教师帮助学生将评价标准和要求内化为对教学主题的理解,从而加大了学生对教学主题阅读、思考和讨论的力度,使语言输入的数量和可理解性得到提升。2) TSCA 带来的高频次的课堂讨论、自评和同伴互评为学生创造了更多的语言使用机会,迫使学生根据任务需要有针对性^[13]地自主选择输入材料并反复运用新学语言形式,主动提升对新学语言的注意和参与度,由此形成词汇学习的内驱力。3) 无论是课前准备文字稿、课上听评同伴作品,还是接受教师关于典型样本的系统分析,实验班学生都获得了大量且有效的目的语词汇示范,为输出时的语言表达降低了难度,从而实现了口头表述或演讲环节中大量的有效输出,且多模态的产出任务也促进了目标词义的成功推测,使词义知识的即时习得和短时记忆得以保持。4) 在互动任务中,实验班学生在词汇补充及纠错上给予同伴充分的词汇互助,形成了“同伴支架”^[14]。5) 实验班学生无法预知讨论和互评内容,也就无法预知语言交流将如何发展,而“不可预见的交流发展路径使得学习者重复使用词汇的概率降低,从而提高了其词汇的多样性”^[15]。

2. 连贯性和流畅度

根据 POA 的“输入促成假设”,在输出驱动的条件下,适时提供能够促成产出的恰当输入,就能起到

专家引领的作用,可以有效拓展学生现有的知识与语言体系,将产出水平推向一个新高度^[4]。实验班在连贯性和流畅度上得分明显高于对照班,其主要原因可能是:1) TSCA 中的“专家引领”要求教师在课前对学生文字稿进行评阅、在课上对典型样本进行分析,这就将传统口语教学中的口头产出任务拆解成写作和口语表达两个模块,兼顾了写作产出任务的内容评价,使口语教学中教师反馈的重点从原来侧重语法、词汇等基础知识的纠错转移到对思想内容和逻辑思维能力的提高。正如文秋芳^[1]指出,选择性的评价比全面评价更为有效。口语课堂中有针对性的教师评价可以有效改善目前中国学生普遍存在的结构布局欠佳、思辨缺席、逻辑松散等问题,有效提高学生口语表达的连贯性^[11]。2) TSCA 采用的同伴评价能够提高评论者的整体和全局意识,使其在内容和篇章结构等宏观方面进步明显^[15];同时,同伴评价也提供了比单纯接受教师评价更多的撰写真实写作和进行有声思维的机会,通过更多的分析和反思活动来实现批判性思维能力的整体提升^[4]。3) 准确、流畅的言语交际依赖于词汇量的储备。实验组的学生通过品评同学的作品,有机会学习他人作品中好的想法和语言,接触到更丰富的语料,其在表达时的流畅程度也得到显著提高。

3. 语法结构及精准度

在传统的口语课堂中,教师往往因为即时反馈时间紧、需反馈的内容太多而无暇顾及语法纠错。徐锦芬^[14]研究发现,学生在小组讨论中往往因为更重视内容、没意识到错误、维护同伴面子等因素而不进行语法错误纠正。

实验班在语法结构及精准度的得分上略高于对照班,其主要原因可能是:1) 根据社会文化理论,互动任务为双方提供了语言支架(scaffolding)。在教师点评和同伴互评过程中,会话方产出的准确适当的话语作为听话方的语言输入被仿效或加以利用,促使听话方纠正自身话语的错误,口语准确度有所提升^[15]。2) TSCA 必然带来任务频次的增多,而根据任务练习频次效应,随着任务频次的增多,受控制的陈述性知识将逐渐转化为自动的程序性知识,说话者的错误率将逐渐减少。3) 口语课不再是单纯的口语教学,而是融入高频次写作训练的综合教学。根据 POA 的“输出驱动假设”,以输出为导向的综合教学法比单项技能训练法更富有成效^[16]。但是,由于非英语专业学生的语法基础大都还局限在中学阶段水平,对语法知识的掌握很不系统,学生对语法错误不够敏感^[11]或顾及不上,由此实验班和对照班在

此单项得分上差距不够明显。

4. 语音

实验班得分略高于对照班的原因可能是:1) TSCA 促使学生发现自己语音的差距,从而产生提高语音水平的内驱力。实验班学生在经历数次班级讨论和同伴互评之后,发现自己的作品往往因为语音语调不够标准而不被听众完全理解,或根本无法达到自己预想的效果。根据“产出导向法”的“输出驱动假设”,产出既是语言学习的驱动力,又是语言学习的目标。一旦学生明确了产出任务的意义和自身的不足,会更积极主动地为完成产出任务而进行输入性学习,以弥补自己的不足,即“学习者对缺失的意识就是学习新语言知识的内驱力”^[16]。2) 实验班的听读机会明显多于对照班,对语音的练习也比对照班更多。但是,由于本实验是跟踪被试一个学期12周的口语课程,语音上的进步难以立刻显现。因此,实验班和对照班在该项得分上差距不大。

(二) 教学启示

第一,TSCA 要求教师有备而来,课堂时间的利用效率和评价质量得以提升。

在传统的口语课堂中,教师往往因时间有限而无法展开评价,或者因学生语音语调不标准导致教师理解偏差,更可能因为学生产出内容冗杂或逻辑混乱以致教师仅凭记忆根本无法做出有效高质的评价。即使教师针对某个学生给出优质评价,学生也很难仅依靠单次反馈理解要求并内化纠错,更难以转化为产出技能,不易感受到自己的进步。同时,教师对听众的表现往往无暇顾及,对台下学生往往听之任之,学生很难真正从教师的反馈中有所领悟和提高。

师生合作评价要求教师在课前批阅学生提交的文字稿,完成以单元教学知识点为依托的高质量评估意见和修改方案,从语言面貌、组织的逻辑性、内容的深刻性和完整性等核心评估标准方面进行专业引领,提供有效支架帮助。当学生在课上做口头展示时,教师就可以集中注意力,重点关注学生表达时的语音、语调、熟练度和演示的有效性。教师在做即时反馈时,可以更加全面地点评学生,不会顾此失彼,更不会避重就轻。更重要的是,TSCA 强调对学生进行若干次有针对性的专业评价培训,这就为学生提供了多次内化和践行评价标准的机会,不仅让学生更加深刻清晰地认识到自己在产出任务中的缺失,更对学生思维的深度和广度进行了有效拓展,使反馈过程更具价值。

第二,TSCA 使学生参与度大幅提升,学习动机增强。

在传统口语课堂中,最常见的一个问题就是每次都只有相同的几个学生积极参与,而其他学生或因自认口语不好担心犯错丢面子、性格内向不太善于发表意见、产出任务难度较大而需要更长准备时间等因素不参加师生互动和同伴互动。久而久之,课堂变成了某些能力较强学生的专属舞台,而能力偏弱的学生则收获寥寥,学习动机下降,逐渐丧失信心。

TSCA 则可以在最大限度上避免这一问题。首先,当学生在课前准备产出任务时,出于维护形象和自尊等原因,往往会在创作过程中以更慎重的心态进行准备。学生为不同观众创作并期待获得他们的赞扬和建议,这也让学生投入更高热情,大大提升了学生的学习动机。其次,学生在上课时必须独立并即时对同伴的评价材料提出修改方案,这就最大限度地避免了口语课堂上台下学生不听、不看、不评,与台上同学全程无互动的窘境。无论能力强弱,学生必须认真观看并记录同伴的表现,并随时准备发言,这样保证了学生平等的参与机会,从而提高了其积极性。在之后的互动中,学生的角色发生进一步转换,不仅培养了学生的读者意识,更让学生从传统口语课堂中单纯的被评价者转化为观众、评价者、帮助者、设计者等多个角色。另外,TSCA 可以提供情感支持,缓解传统口语教学带来的学习焦虑。学生的点滴进步在合作评价中可以最大限度地得到教师的发现和认可,使学生备受鼓舞、信心大增;同伴的鼓励和支持会消除学生的顾虑、减轻其压力,并增加班级凝聚力,成为一种积极的情感支持或反馈,从而更加有效地启动“产出导向法”中的驱动环节。

五、结语

本研究将 TSCA 应用于大学英语口语课堂,进行了为期一学期的随机对照的实证研究。研究发现 TSCA 通过采用学生独立思考、同伴交流、教师参与的合作评价方式将“学”与“评”有机结合,提高了大学英语口语课堂效率,激发了学生在口语学习中的主动性和创造性,帮助学生实现了口语能力的明显提升。

由此可见,TSCA 在口语课堂的实施并不以给出评分为目的,而是作为一种教学方式融入口语课堂设计。教师在课前布置的口头产出任务是 POA 的“驱动”环节,通过学生在产出任务时意识到自我语言的不足,产生学习欲望,启动学生新单元的学习。教师在课堂中对典型样本和范例的品评则是 POA 的“促成”环节,帮助学生循序渐进地选择和使用输入材料,比较不同修改方案,加深学生对产出任务的理解。教师对文本和口头表达的反馈、小组和全班

讨论中的同伴互评,以及学生课后的自评反思,不仅可以作为 POA 的“评价”环节,更是新一轮的“驱动”和“促成”环节,从而实现一个不断往复且不断拓展的学习循环链。

本研究初步证明了 TSCA 在英语口语课堂上的可操作性,但由于样本数量偏少、实验周期偏短,是否会有延时性影响尚不得而知。为期更长的 TSCA 是否能帮助学生的口语能力有进一步的提高,仍值得开展深入的后续研究。另外,TSCA 对学生动机会有多大程度的影响仍有待进一步研究证实。

参考文献:

- [1] 文秋芳.“师生合作评价”:“产出导向法”创设的新评价形式[J]. 外语界,2016(5):37-43.
- [2] 刘永厚. 英语专业写作小组同伴反馈和教师反馈效果研究[J]. 外语界,2015(1):48-55.
- [3] 王靖,马志强,许晓群,等. 基于同伴互评的专业英语写作评价研究[J]. 现代教育技术研究,2016(5):77-82.
- [4] 刘兴华,纪小凌,余继英. 以评促学——大学英语写作有效同伴反馈模式构建及促学效果研究[J]. 当代外语研究,2017(5):9-15.
- [5] 陈美华,徐小燕. 大学英语口语能力形成性评估实证研究[J]. 东南大学学报,2008(2):119-123.
- [6] 刘芹,胡银萍,张俊锋. 理工科大学生英语口语形成性评估体系构建与验证[J]. 外语教学,2011(1):57-61.
- [7] 刘莉. 大学英语口语教学中的同伴评估研究[J]. 临沂大学学报,2014(2):133-136.
- [8] 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系[J]. 外语教学与研究,2015(4):547-558.
- [9] 张文娟. 基于“产出导向法”的大学英语课堂教学实践[J]. 外语与外语教学,2016(2):106-114.
- [10] 孙曙光.“师生合作评价”课堂反思性实践研究[J]. 现代外语,2017(3):397-406.
- [11] 何佳. 多模态理论在大学英语口语教学中的实证研究[J]. 教学研究,2017(3):67-75.
- [12] Schmitt N. Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2015.
- [13] 常小玲.“产出导向法”的教材编写研究[J]. 现代外语,2017(3):359-368.
- [14] 徐锦芬. 大学英语课堂小组互动中的同伴支架研究[J]. 外语与外语教学,2016(1):15-23.
- [15] 李茜. 任务类型及任务频次对英语学习者口语产出的影响——以任务后语言形式聚焦为情境[J]. 外语与外语教学,2015(6):42-48.
- [16] 文秋芳. 输出驱动-输入促成假设:构建大学外语课堂教学理论的尝试[J]. 中国外语教育,2014(2):1-12.

[责任编辑 亦 筱]