

# 课堂即时形成性评估研究述评: 思考与建议

北京第二外国语学院 杨 华 北京外国语大学中国外语教育研究中心 文秋芳

**提 要:** 构建课堂即时形成性评估理论不仅是形成性评估研究和实践的发展需要,更是新时期提高我国外语课堂教学质量的重要保证。本文基于国内外课堂形成性评估文献,讨论课堂即时形成性评估的定义及特征,评述相关实证研究,指出现有研究的不足之处,并在此基础上对构建适用我国外语教学实际的课堂即时形成性评估理论提出三条建议:(1)从一线课堂实践出发;(2)以课堂教学目标为抓手;(3)以形成性评估各环节之间的“相倚性”为核心。

**关键词:** 形成性评估; 外语教育; 课堂教学; 相倚性

## 1. 引言

课堂即时形成性评估属于短期形成性评估,发生在课堂内教与学的相倚瞬间,具有最有效的促学作用(Wiliam & Thompson, 2007),然而国内外学者对此的关注和研究都明显不足。我们认为课堂即时形成性评估对中国的外语教育实践有着更为重要的意义。课堂教学是完成教学目标的重要手段。课堂中的即时形成性评估能够有效帮助完成教学大纲中规定的教学目标。同时,我国的外语课堂教学有统一的高风险外语测试,形成了与国外课堂完全不同的特征。因此,很难将国外课堂的形成性评估研究成果直接应用于我国实践。有鉴于此,我国学者有责任提出符合中国外语课堂实际的形成性评估理论。为了完成这一使命,我们认为有必要首先对国外最新课堂即时形成性评估研究进行梳理与分析,理清当前相关理论的脉络,对比我国的实际情况,提出建设我国外语课堂即时形成性评估理论的设想与建议。为此,本文集中评述课堂即时形成性评估的研究。全文分为三部分,其中包括:(1)课堂即时形成性评估的定义及其主要特征;(2)课堂即时形成性评估的相关研究;(3)我们的思考与建议。

## 2. 课堂即时形成性评估的定义及其主要特征

现有文献中,对课堂形成性评估的解释视角多样,定义不一,但对于新兴的课堂即时形成性评估,尚未形成与其它类型的课堂形成性评估的明确区分,并给予清晰界定。本部分将在评价、借鉴已有课堂形成性评估定义的基础上,尝试提出课堂即时形成性评估定义,并讨论其主要特征。

Black & Wiliam(2009)综合已有研究,依据

他们自身长期的形成性评估实践和研究,为课堂形成性评估做出了比较全面、权威的定义:“课堂中的形成性评估实践就是教师、学习者或同伴获取学生知识状态的信息,并对其解读、用来决策下一步教学,使其比没有获得这个信息的情况下做出的教学决策更好、或者更有理据。”遗憾的是本定义既包括教师在与学生个体或集体讨论中提供的“实时”调整,也包括教师通过评分、检查作业而给出的反馈(Black & Wiliam, 2009)。由此可见,根据 Black & William 的定义,课堂形成性评估既可以指跨越评分期的长期形成性评估、发生在教学单元之间的中期形成性评估,也可以指课堂中每时每刻都可能发生的短期形成性评估(Wiliam & Thompson, 2007)。

短期形成性评估发生在实时的教学过程当中,以师生之间、学生之间即时的对话形式出现。这一点在一些形成性评估的定义中有所体现。如美国学术组织“学生和教师的形成性评估”(Formative Assessment for Students and Teachers)(FAST)在2006年经广泛回顾形成性评估文献,并与多位国际知名评测专家咨询,采取如下定义:“形成性评估是教师和学生在学习进行过程中,提供反馈、调整正在进行的课程、帮助学生达到既定教学目标的过程。”(Heritage, 2010)。该定义强调学生信息的获取与教学调整短时间内发生,这一思想也在其他形成性评估的定义中得到呼应(Cowie & Bell, 1999; Erickson, 2007; Buck & Trauth-Nare, 2009)。人们意识到即时形成性评估能够满足学生即刻的学习需求,这种时间上的紧密性更好地保障了评测的促学作用(Black,

2009; Leahy, et al. 2005)。事实上,课堂对话形式的形成性评估已成为近几年形成性评估研究的趋势(Black, 2009; Rea - Dickins, 2007: 514)。问题是,这些体现课堂互动性特征的形成性评估定义没有明确提出“课堂即时形成性评估”这一概念,以区别于其它类型形成性评估。

综合以上讨论,本文提出课堂即时形成性评估是“在课堂教学进行过程中,教师和学习者在一定的目标指导下,以互动对话的方式引出学生信息,对其现场解读,并用来即时决策下一步互动,使其比没有获得这个信息的情况下做出的互动教学决策更好、或者更有理据。”需要说明的是,在中国的外语课堂教学环境下,课堂即时形成性评估中的“互动”既可以发生在师生之间,也可以在教师引导下,发生在学生与学生之间;既可以是一对一,也可以是教师对学生整体;既可以指他们之间言语层面的交流,也可以是教师或学习者根据学生的动作、面部表情等非言语信息判断学生的需求和状态,并对后续的教学进行调整。

根据上述分析,课堂即时形成性评估的主要特征可以总结为“即时性”和“动态性”。所谓即时性指的是,评估能够每时每刻满足学生的即时需求。换句话说,这样的评估内嵌于正在进行的课堂教学当中(Rea - Dickins, 2004, 2006; Buck & Trauth - Nare, 2009; Popham, 2011; Shepard, 2005a; Erickson, 2007),评和教是你中有我,我中有你;是一个学生、课堂材料和教师之间的互相密切关联的循环过程(Erickson, 2007)。“动态性”指形成性评估的发生和发展不是一蹴而就的,而是充满了不可预测性,是一个动态、多变的过程。

“即时性”和“动态性”作为课堂即时形成性评估两个最主要的描述性特征,在复杂多变的课堂教学环境下,共同发挥作用。课堂中的即时对话,如果具有形成性的功能,必须同时具备“动态性”特征。“动态性”有两方面含义:首先是教师<sup>①</sup>要能够根据学生提供的信息,对下一步的互动做出动态性调整;另一方面是教师在考虑学生即时需求的同时,不断协调、平衡与教师已有计划之间的关系。在课堂即时形成性评估动态发展的过程中,教师每一次的形成性评估行为都可能具有不确定性和不可预测性。尤其在开放性的问题

中,在支持学生充分表达自己见解的课堂环境下,学生提供的信息可能会远远超出教师预测的范围。教师需要持续进行调节,不断为学生提供“楼梯台阶”引领学生逐步达到目标(Shepard, 2005b)。同时为了确保课堂教学的有效性,教师必须在学生需求和课堂目标之间取得平衡,既不一味迎合学生,也不死守计划目标。因此教师对学生需求的反应程度会有所不同(Bell & Cowie, 2001)。由此可见,“即时性”和“动态性”体现了课堂即时形成性评估中教师在一定原则指导下的“即兴教学”(Sawyer, 2004),既体现了形成性评估更为完整、更为紧密的评、教、学结合过程(Shepard 2005a; Buck & Trauthare, 2009),又有别于一般意义上的课堂互动。

### 3. 课堂即时形成性评估的相关研究

与课堂即时形成性评估相关的研究在形成性评估文献中并不多见。本文回顾的主要是涉及课堂互动活动的形成性评估研究,并按照其研究重点分为两类:一类以静态描述为主,一类以动态描述为主。第一类研究主要通过对课堂形成性评估个别环节的分体式研究,为发生在课堂内部的形成性评估实践形式提供了较为宏观、静态的描述。第二类研究更加关注课堂即时形成性评估的动态过程,从课堂互动的视角展现形成性评估具体、动态的特征。以下将对这两方面的研究分别评述。

#### 3.1 静态描述

这类实证研究通过大规模调查或聚焦形成性评估的某一环节来呈现课堂形成性评估的静态特征。Cheng et al. (2004)的研究通过问卷调查的方法,比较了加拿大、北京、香港三地 267 名高校二语/外语教师的课堂形成性评估。该研究报告了三地教师在课堂形成性评估目标、方法和程序上的异同,呈现了不同地区课堂形成性评估的宏观样貌。研究指出,课堂形成性评估行为的复杂性体现在:评估目的包括以学生为中心、以教学为中心和教学管理;评估方法包括教师出题、学生出题或英语各项技能的标准化测试;评估程序包括评估来源、反馈、记录及时间比例。虽然三地的课堂形成性评估在教学中处于中心地位,但是受教育环境和教师因素影响,其方法和程序还存在较大差异。Colby - Kelly & Turner (2007)研究了加

<sup>①</sup> 在我国外语课堂教学环境下,学生在课堂即时形成性评估中的作用多是通过教师行为中介。因此,以下将主要使用“教师”作为即时形成性评估的施行者。

拿大某大学预科二语 EAP 课堂中的形成性评估, 涉及 9 名英语本族语教师和 45 名二语学习者。该研究采用定性与定量相结合的方法, 通过大纲分析、教师问卷、学生访谈和课堂观察, 描述了二语 EAP 课堂形成性评估中的会话任务及相关的反馈。该研究发现课堂形成性评估有五种形式: 自我评估、同伴评估、教师对学生、对小组和对全班的反馈; 并且报告了各种形式在课堂中的频数分布。研究说明, 教师还不能对课堂形成性评估完全认可, 但是课堂中大量的师生反馈已经很好地体现形成性评估的功能, 并且成为课堂实践中连接评测与教学的“评估桥”( assessment bridge)。

有些研究更偏重对课堂形成性评估单独环节的考察, 主要集中在“获取学生信息”和“后续教学调节”两个主要环节。偏重“获取学生信息”的研究主要关注如何评测学生信息或评测过程中的影响因素。Tomanek et al. ( 2008) 以质性研究方法探究了美国有经验和职前教师在形成性评估任务选择过程中的思考( reasoning)。研究发现, 影响教师选择评估任务的因素包括三个维度: 1) 任务特征与学生或大纲特征; 2) 对学习者的期待与对任务的期待; 3) 教师经验的影响。Furtak & Ruiz - Primo ( 2008) 探究了用于获取学生信息的形成性评估问题( prompts)。该研究比较了学生对形成性评估问题的书面反馈和课堂讨论中的口头反馈。研究结论是具有开放性和熟悉度的问题更有利于获取学生的信息, 开放性问题有助于教师获得学生多样的想法; 而用于获取学生科学知识和全班讨论, 封闭性问题更为适宜; 与讨论问题相比, 书面问题更能够获取学生多样化的信息。

也有研究偏重课堂形成性评估的反馈环节。Tunstall & Gipps( 1996) 的研究通过对伦敦六所小学 8 名教师 49 名儿童为期一个学年的田野调查( 包括教师访谈、学生访谈、课堂观察和录像的方法), 为教师课堂形成性评估的反馈做出分类。研究发现, 教师反馈有两种主要类型: 一种与社会化相关, 一种与评估相关。社会化反馈是儿童教师行为的基础, 与价值观、态度和课堂程序有关; 评估反馈又分为评价和描述两个子类。Warring ( 2008) 利用话语分析的方法, 探究了二语课堂形成性评估中的教师反馈形式对学生学习的影响。该研究分析了课堂“三段式对话”( triadic dialog) 中教师使用的明示化正面评价( Explicit Positive Assessment), 说明教师在这种课堂形成性评估中

使用的正面评价起到的作用是终结当前对话, 因而阻碍了学生对潜在问题的进一步探索, 降低学生参与, 剥夺学生学习的机会。

### 3.2 动态描述

这类研究关注的是课堂形成性评估的互动过程。研究者通过构建形成性评估模型或呈现课堂形成性评估互动的具体案例来体现课堂形成性评估的动态特征。有研究者( Pryor & Torrance, 1996 & 1998; Torrance & Pryor, 2001; Cowie & Bell, 1999; Bell & Cowie, 2001) 以从事课堂形成性评估的教师为研究对象, 构建形成性评估模型。例如 Pryor 和 Torrance 的系列研究主要通过研究者与小学科学教师合作行动研究项目, 通过教师访谈、课堂观察和课堂录像, 描述了师生之间的形成性互动, 以及教师对形成性评估概念的应用。研究发现课堂中的形成性评估根植于并通过师生的互动来实现。形成性评估的目标和标准是在互动中不断被追求和重新建立的过程。Cowie 和 Bell 的系列研究依托为期两年的合作型行动研究项目, 对 10 名小学科学教师进行课堂观察、录像, 并收集大量教师反思及访谈数据。他们研究的结论是, 教师计划的程度和类型决定了两种课堂形成性评估类型——计划型和互动型的本质区别; 两种形成性评估类型相互转换的动因是形成性评估计划目标的改变。

除此以外, 也有部分研究者着重通过互动数据呈现课堂即时形成性评估的特征。例如, Rea - Dickins( 2001) 对小学二语教师课堂评估的研究呈现了师生之间非正式的、以对话为形式的评测过程。她将课堂评估过程分为计划、实施、监控、记录和发布几个阶段, 但是没有细化到具体互动的言语层面。该作者 2006 年的研究是小学 ESL 课堂中以师生互动为形式的评测, 对互动数据的分析着重教师的反馈、学生对反馈的反应和学习者启动的互动, 以此来论证“评测对话”如何成为语言学习的资源。作者通过五个课堂评测片段说明教师不同的计划倾向可以发挥不同的形成性潜力。Leung & Mohan ( 2004) 的研究通过展示多民族、多语种小学课堂评测的实际过程, 说明课堂形成性评估与传统测试的区别。在课堂互动数据的分析上使用了系统功能语法中的“提供”( offer)、“理由”( reason) 和“回应”( response) 作为话步标签呈现师生的互动, 为分析课堂形成性互动做出有益的尝试。Ruiz - Primo & Furtak ( 2006)

的研究描述了小学科学课堂互动形式的形成性评估。该研究呈现了四名教师课堂互动的真实片段,并根据“评估对话”中引出(Eliciting)、学生反应(Student)、教师认可(Recognize)、教师使用学生信息(Use)(ESRU)四个环节编码互动数据。研究结果显示,教师在日常互动中并不能够实现以上四个环节的顺序执行,尤其是“教师使用学生信息”环节大量缺失。Meskill(2010)的研究通过师生互动话语和叙述的方式描述了ESL课堂两种形成性评估的具体方法和过程:一种是学生在从事任务过程中与教师的互动,一种是通过学生“身份文本”(identity text)来与教师实时互动。

#### 4. 思考与建议

##### 4.1 对现有研究不足之处的思考

上述实证研究,从宏观样貌到具体形式,从量化的趋势到个别的案例,对理解与推动课堂即时形成性评估做出了重要贡献,但该领域的研究才刚刚起步,还有许多问题未进行深入探讨。下面列出的三个重要问题只是其中的一部分。

(1) 如何从课堂即时形成性评估研究的静态描述过渡到动态描述?

大多数课堂形成性评估文献关注的是静态描述,而对于发生在课堂教学进行过程中的以互动为形式的形成性评估,文献中仍缺少相关研究(Erickson 2007; Rea - Dickins 2007)。已有的静态描述研究,虽然呈现了课堂形成性评估较为宏观的特征,或探讨了即时形成性评估的单独环节,但是无法提供课堂即时形成性评估具体、完整的过程和其动态变化的轨迹;已有的动态描述,虽然展示了课堂即时形成性评估多样的、具体的过程细节,但缺乏体现即时形成性评估的本质特征和内在机制。课堂即时形成性评估应该融入在教学过程之中,课堂评估事件应该是教学事件,但不是所有的教学事件都能冠以评估事件。而已有动态描述的研究尚未对课堂评估事件与非评估的教学事件做出概念上的区分(Rea - Dickins 2006)。

(2) 课堂即时形成性评估目标的本质和作用机制是什么?

形成性评估的理论研究中,目标的重要性已经得到较为广泛的认可(Black & Wiliam 2009; Torrance & Pryor 2001; Cowie & Bell 1999; 文秋芳 2011)。有研究者明确指出目标对课堂形成性评估中教师获取、解读学生信息,做出教学决策都起到重要的导向作用(Black & Wiliam 2009),

但基于课堂互动的研究并未对此深入探讨。而少数关注目标的研究对目标的本质和作用机制观点不一。有的研究倾向认为目标是既定不变的,是可以向学生一次性传递的构念(Black & Wiliam, 2009);而有的研究认为目标和标准是形成性评估过程中不断调整和改变的构念,向学生传递的过程也是整个形成性评估行进的过程,而不是事先规定的(Torrance & Pryor 2001; Cowie & Bell, 1999; Rea - Dickins 2001, 2006)。

(3) 课堂即时形成性评估环节之间如何“联系”在一起?

已有课堂形成性评估研究对各个环节之间的“联系”关注不够。课堂即时形成性评估不论在概念层面、还是操作层面,都具有一定的程序。厘清各个环节之间的关系是课堂即时形成性评估整体性研究的需要,也是其理论构建的基本内容。尽管环节之间“联系”的思想已在课堂形成性评估模型(Black & Wiliam 2009; Torrance & Pryor, 2001; Cowie & Bell, 1999)、课堂互动分析编码(Leung & Mohan, 2004; Ruiz - Primo & Furtak, 2006)中间接体现,但已有的实证研究并未对此做出明示化阐释。Black & Wiliam (2009)首次提出形成性评估的“相倚性”概念,即课堂教师根据学生信息做出的教学调整。他们指出“相倚时刻”(moments of contingency)(Black & Wiliam, 2009)是课堂形成性评估最为突出的特征,是形成性评估理论区别于一般教学理论的根本。相倚性概念的提出,为解决即时形成性评估环节之间的“联系”问题提供了理论思路。但是相倚性很难发现,至今还没有得到系统的关注和研究(Leung 2011)。什么是课堂形成性评估的相倚性?如何发挥作用?这些问题有待探讨。

以上提出的三个问题,其实质在于课堂即时形成性评估的“形成性”,即如何从外在形式和内在机制两方面体现其“形成性”功能。形成性评估的重要功能是要能够为学习者带来积极的变化(Black & Wiliam 2009; Rea - Dickins 2006)。理论上,这个变化是学习者从目前状态向目标状态前进的过程(Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989)。Wiliam(2010)指出,具有形成性功能的评估必须要在监控并诊断学生学习的基础上,为学习者提供下一步的学习进程。这个过程发生的条件是教师和学生具有明确的目标终点。由此可见,课堂即时形成性评估研究需要在对其动态过

程做出概念化描述的基础上,从目标和各环节之间“联系”的角度解释其形成性机制。而已有研究尚未对此讨论。

#### 4.2 对今后研究的建议

为了解决上述三个重要问题,我们对未来的课堂即时形成性评估研究提出以下三点建议。

第一,一线课堂将成为课堂即时形成性评估研究和实践的主战场。已有研究在静态描述和动态描述上的断层,终归需要通过总结、概括并概念化课堂即时形成性评估实践而得以解决。形成性评估已经明确写入我国最新的《大学英语教学课程大纲》,但是在目前高风险外语水平测试仍旧盛行的情况下,怎样有效地实现课堂形成性评估一直是摆在政策决策者、研究者和一线教师面前的问题。现有研究结果表明课堂即时形成性评估已经是一些教师的无意识行为(Bell & Cowie, 2001; Buck & Trauth - Nare 2009; Rea - Dickins, 2006),广泛存在于优秀教师日常的课堂实践当中(Erickson, 2007)。从一线优秀教师已经无意识实践了的课堂即时形成性评估出发,在此基础上挖掘、提炼背后的“实践智慧”,不仅可以帮助其他教师理解、实践即时形成性评估,促进它的推广,解决我国课堂形成性评估的实际问题,而且为其理论构建提供了取之不尽的研究资源。

第二,目标将在课堂即时形成性评估理论构建中起到至关重要的作用,尤其在在我国外语教育环境下,课堂即时形成性评估的目标具有特别重要的意义。我国的教育体系中,从大的培养目标到课程目标再到具体的教学目标,每一层级都有相对统一的规定,是有层次结构的系统(王延龄、吕宪军,2004)。目标可以处在不同的颗粒度层级(Schoenfeld, 1998, 2010),课堂即时形成性评估的目标处于教育目标系统中更具体的操作层级,肩负着课堂教学目标,乃至整个培养目标的具体实现。

研究课堂即时形成性评估目标本质和作用机制,能够帮助我们了解各个层级教育目标的具体实现情况,同时也可以为形成性评估的理论构建提供研究路径。确定的目标是课堂形成性评估是否具有“形成性”的基本保障,而多变复杂的课堂教学中,教师的计划目标也可能被学生突发的意外信息所打断、延缓甚至放弃(Richards, 1998)。即时形成性评估目标是一个复杂的构念,牵系着形成性评估的外在形式和内在本质。对目标确定

性和动态性的综合考察是课堂即时形成性评估理论构建的必由之路。

第三,相倚性是课堂即时形成性评估理论构建的核心。课堂形成性评估研究需要理论基础来“帮助把这些有效但分散的课堂行为连接在一起”(Shepard, 2005a: 9)。相倚性概念的提出为这种理论连接提供了希望。从连接课堂形成性评估各个环节之间的“相倚性”入手研究课堂即时形成性评估,有利于我国外语教育研究者和一线教师从联系的、整体的、情境化的眼光看待课堂即时形成性评估,而不是各个步骤、程序的简单叠加。对于课堂形成性评估“形成性”的考察,也要从教师如何获取、解读学生信息,如何即时决策、做出教学调节之间的逻辑关系来论证。

以上三点建议,针对已有研究不足,体现了课堂即时形成性评估研究的未来发展趋势。今后的形成性评估研究,首先需要为其动态、多样的课堂形式做出概念化描述,进而探究其内在的形成性机制。本文建议,自然状态下的外语课堂是描述并解释课堂即时形成性评估的源泉和基础;目标和“相倚性”是形成性评估理论构建的有力工具。课堂即时形成性评估研究对提高我国外语课堂教学有效性具有重要的指导意义和实践意义。尤其在在我国外语教学面临新需求、新挑战的时代背景下(文秋芳, 2012),扎根外语课堂实践,构建以目标和相倚性为抓手的课堂即时形成性评估理论,有利于更好地实现新时期外语课堂教学要求。

#### 参考文献

- Bell, B. & B. Cowie. 2001. "The characteristics of formative assessment in science education". *Science Education* 85. pp536 - 553
- Black, P. & D. Wiliam 2009. "Developing the theory of formative assessment". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21. pp5 - 31
- Black, P. 2009. "Formative assessment issues across the curriculum: the theory and the practice". *TESOL Quarterly* 43. pp519 - 524
- Buck, G. A. & A. E. Trauth - Nare. 2009. "Preparing teachers to make the formative assessment process integral to science teaching and learning". *Journal of Science Teacher Education* 20. pp475 - 494
- Cheng, L., T. Rogers & H. Hu. 2004. "ESL/EFL instructors' classroom assessment practices: purposes, methods, and procedures". *Language Testing* 21. pp360 - 389
- Colby - Kelly, C. & C. E. Turner. 2007. "AFL research in the L2 classroom and evidence of usefulness: taking forma-

- tive assessment to the next level". *The Canadian Modern Language Review* 64. pp9 – 37
- Cowie , B. & B. Bell. 1999. "A model of formative assessment in science education". *Assessment in Education* 6. pp101 – 116
- Erickson , F. 2007. "Some thoughts on "proximal" formative assessment of student learning". *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 106. pp186 – 216
- Furtak , E. M. & M. A. Ruiz – Primo. 2008. "Making students' thinking explicit in writing and discussion: an analysis of formative assessment prompts". *Science Education* 92. pp799 – 824
- Heritage , M. , J. Kim , T. Vendlinski & J. Herman. 2009. "From evidence to action: a seamless process in formative assessment?" *Educational Measurement: Issues and Practice* 28. pp24 – 31
- Leahy , S. , C. Lyon , M. Thompson & D. Wiliam. 2005. "Classroom assessment: minute – by – minute and day – by – day". *Educational Leadership* 63. pp18 – 24
- Leung , C. & B. Mohan. 2004. "Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse". *Language Testing* 21. pp335 – 359
- Leung , C. 2011. "Formative assessment: uncharted territories for applied linguistics". Presented at invited colloquia of AAAL. Chicago.
- Meskill , C. 2010. "Moment – by – moment formative assessment of second language development". In H. Andrade & G. J. Cizek ( eds. ) . *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge.
- Popham , W. J. 2011. *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. New Jersey: Pearson.
- Pryor , J. & H. Torrance. 1996. "Teacher – pupil interaction in formative assessment: assessing the work or protecting the child?" *Curriculum Journal* 7. pp205 – 226
- Pryor , J. & H. Torrance. 1998. "Formative assessment in the classroom: where psychological theory meets social practice?" *Social Psychology of Education* 2. pp151 – 176
- Rea – Dickins , P. 2001. "Mirror , mirror on the wall: Identifying processes of classroom Assessment". *Language Testing* 18. pp429 – 462
- Rea – Dickins , P. 2004. "Understanding teachers as agents of Assessment." *Language Testing* 21. pp249 – 258
- Rea – Dickins , P. 2006. "Currents and eddies in the discourse of assessment: a learning – focused interpretation". *International Journal of Applied Linguistics* 16. pp163 – 188
- Rea – Dickins , P. 2007. "Classroom – based assessment: possibilities and pitfalls." In J. Cummins & C. Davison ( eds. ) . *International Handbook of English Language Teaching: Part One*. New York: Springer.
- Ruiz – Primo , M. A. & E. M. Furtak. 2006. "Informal formative assessment and scientific inquiry: exploring teachers' practices and student learning". *Educational Assessment* 11. pp205 – 235
- Sadler , R. 1989. "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science* 18. pp119 – 144
- Schoenfeld , A. H. 1998. "Toward a theory of teaching – in – context". *Issues in Education* 4. pp1 – 94
- Schoenfeld , A. H. 2010. *How We Think: A Theory of Goal – oriented Decision Making and Its Educational Applications*. New York: Routledge.
- Shepard , L. A. 2005a. "Formative assessment: Caveat emptor". *Presented at the ETS Invitational Conference* , New York.
- Shepard , L. A. 2005b. "Linking formative assessment to scaffolding". *Educational Leadership* 63. pp66 – 70
- Tomanek , D. , V. Talanquer & I. Novodvorsky. 2008. "What do science teachers consider when selecting formative assessment tasks?" *Journal of Research in Science Teaching* 45. pp1113 – 1130
- Torrance , H. & J. Pryor. 2001. "Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory". *British Educational Research Journal* 26. pp615 – 631
- Tunstall , P. & C. Gipps. 1996. "Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology". *British Educational Research Journal* 22. pp389 – 416
- Warring , H. Z. 2008. "Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF , feedback , and learning opportunities". *The Modern Language Journal* 92. pp577 – 594
- Wiliam , D. 2010. "An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment". In H. Andrade & G. J. Cizek ( eds. ) . *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge.
- Wiliam , D & M. Thompson. 2007. "Integrating assessment with learning: what will it take to make it work?" In C. A. Dwyer ( ed. ) . *In the Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. New York: Erlbaum.
- 王延玲、吕宪军 2004 论教学目标设计理论与实践的应用研究,《东北师范大学学报(哲学社会科学版)》第 1 期。
- 文秋芳 2012 大学英语面临的挑战与对策——课程论视角,《外语教学与研究》第 2 期。
- 文秋芳 2011,《文献阅读与评价》课程的形成性评估:理论与实践,《外语测试与教学》第 3 期。
- ( 通讯地址: 北京第二外国语学院应用英语学院 邮编: 100024 地址: 北京市朝阳区定福庄南里 1 号)
- ( 文字编校: 徐 江)

## The Balance and Interaction of Language Output and Input: The motivation and practicality of module-specific English teaching

by TANG Shuhua & WEN Bing

**Abstract:** Language input , output and their relationship have been topics of heated debates in the field of Second Language Acquisition. The Interaction Hypothesis offers a promising way to optimize the roles of input and output by their mutual interaction , in light of which the “College English Module-Specific Class Teaching Model” has been designed. The basic practice is dividing college English class into four modules: speaking , writing , fast reading , and extensive automatic learning. With prominent focus on output and its interaction with input , the reform is proved successful by efficiently improving students’ communicative ability.

**Key words:** language input and output; interaction hypothesis; College English Module-Specific Class Teaching Model

## The Trend of Personalization in Advertising Discourse: A Diachronic Study

by CHEN Xinren

**Abstract** It is an apparent trend that more and more involvement markers typical of personal domain of discourse find their way into the world of public discourse. A diachronic survey reported in this study shows that there has been continued growth in the amount of personal involvement used in Chinese print advertisements across different times , as manifested in the significant increase in the frequency of personal speech acts ( as shown in the increasing use of first-person pronouns , decreasing use of general referring expressions for the consumers , more and more occurrences of expressive acts , etc. ) , and politeness strategies indicative of individual-to-individual interaction. Thus , it might be concluded that advertisers’ way of verbal communication with their targeted consumers seems to be getting more and more personalized , which underlies the former’s adaptive effort to intensify the emotional effects and persuasive power of the advertising discourse concerned.

**Key words:** advertising discourse; involvement marker; personalization; adaptation

## A Review of Real-time Classroom Formative assessment: Reflections and Suggestions

by YANG Hua & WEN Qiufang

**Abstract:** Building a theory of real-time classroom formative assessment ( FA ) is not only needed for the research and practice of FA , but is of critical value for the improvement of classroom foreign language teaching in China. Based on formative assessment literature from home and abroad , this paper discusses the definition and characteristics of real-time FA , reviews related empirical studies , and points out the weaknesses in its current research. In order to build a real-time FA theory that is both situated in and applicable to the foreign language teaching context in China , the paper proposes three suggestions: ( 1 ) starting with the front-line classroom practices; ( 2 ) focusing on the learning objectives in classroom; and ( 3 ) putting the “contingencies” between the real-time FA procedures at a central place.

**Key words:** formative assessment; foreign language education; classroom teaching; contingencies

## Paradigms in Second/Foreign Language Education Research: Co-adaptive Decision-making Processes in Qualitative and Quantitative Research Designs

by GONG Rong

**Abstract:** Paradigm is the soul of data-driven research. From the perspective of research paradigms , the present paper attempts to identify the new growth points in English education research in China. The whole argument consists of 3 sections. First , paradigm theoretical perspectives ( positivism vs. interpretivism ) for quantitative and qualitative studies are analyzed in terms of philosophical assumptions concerning ontology , epistemology and methodology. Second , based on survey results from MLJ , TQ and SSLA journals , the paper justifies a paradigm profusion trend in recent second/foreign language teaching and learning research , and further explores co-adaptive decision-making processes in quantitative and qualitative designs , especially the explicit / implicit influences from paradigm theoretical perspectives and grand theories. Finally , in view of the current situation of English