

《普通高中英语课程标准（实验）》 评估研究的理论和方法

邹为诚

（华东师范大学 外语学院，上海 200241）

摘要：我国《普通高中英语课程标准（实验）》从2003年开始实施起，至今已经有将近十个年头。从国家外语教育政策层面考虑，这项标准面临着评估和修改的需要，以使我国的外语教育政策更加符合我国的教育现状，能更好地指导高中英语教育实践。本文对外语课程标准和标准评估进行了理论探讨，详细地介绍了课程标准的评价理论，并结合作者和他所领导的团队的实际研究工作，对课程标准的评价过程做了介绍和分析。作者认为，课程标准的评价实际上就是课程大纲的评价，因此，分别由课程标准的实施效果评价和形式评价组成。在研究方法上，定性调查、补充式定量调查和文本分析是比较有效的混合研究手段。

关键词：外语教育政策；课程标准；课程标准评估；高中英语教学

中图分类号：G633.41 **文献标志码：**A **文章编号：**1000-0186(2013)06-0044-07

一、背景介绍

《普通高中英语课程标准（实验）》^[1]（以下简称新课标）在2003年开始实施。以此为标志，我国正式实施了基础英语教育界最大的一场改革运动。这场改革在我国外语教学史上具有重要的社会意义和学术意义，它具有承前启后的历史作用，它总结了20世纪80年代改革以来外语教学的得失与教训，力图解决十多年间外语教学发展所带来的新问题，在新世纪里把我国的外语教学带入一个全新的境界。新课程改革的另一个意义是新世纪的改革不同于以往的“修修补补”的改革运动，而是对我国整个基础教育外语课程体系进行了重构，实行英语等级制、采用学分制等。要充分理解这些变化的意义必须具有国际教育改革大趋势的背景知识，了解国际教育界，尤其是基础教育界自20世纪90年代以来所开展的一系

列改革运动。国际基础教育界在课程理论上普遍放弃了为学术而学术的“学术理想主义”（academic rationalism），^[2]转而采取以“能力培养为基础”（competency-based ideology），以“教育为社会文化和经济发展服务”（social and economy efficiency）为核心的教育观。^{[2][3]}因此，中国的课程改革运动并不是一个孤立的个案，而是世界教育改革大潮在中国的反映。

新课标是我国教育发展的时代产物，在标准制定之初，并没有严谨的实证研究作为依据，而是“想象+经验+借鉴+期望”的产物，这些特点之间没有必然的一致性。因此，新课标从一开始就不是一个完备的外语教育政策，在实施的过程中必然会产生这样和那样的问题。为此，我们有必要在新课程标准实施近十年之际对其进行一次比较透彻的研究，以期发现问题，为我国外语

收稿日期：2013-02-28

作者简介：邹为诚（1957），男，江苏常州人，华东师范大学外语学院教授，主要从事教育语言学研究。

教育政策的调整提供参考意见。^①

二、课程标准的理论、评估和方法

课程改革需要在一定的理论指导下进行，新课程的评价研究必须以当下的课程理论为指导。基础英语教育在性质上首先是学校的一门课程，其次才是一门有关外语学习的课程。因此，课程标准评价研究的最高原则是“课程评价理论”(curriculum assessment)。

(一) 课程大纲和课程标准的异同

课程标准评价理论是对课程标准开展研究和评估的主要理论指导。但是，它的出发点是课程大纲评价理论，所以，在讨论评估研究之前，我们有必要讨论课程大纲和课程标准之间的异同，并从中引申出课程标准评估的理论和方法。

在外语学科方面，课程大纲和课程标准之间其实没有本质的差别，它们都需要一定的“教育理念”(ideologies)作为最高的指导原则，它们具有相同的政策特征。这个特征就是它们都需要明确地回答如下两个核心问题：

第一，教什么？

第二，如何评价教学？

按照一般教育学的规律，教育政策无须回答第三个问题“如何教”。这个问题古今中外，都是教师的专利，是教师职业性的社会理据和哲学根基。因此，课程大纲和课程标准除了对教学方法提出一些笼统的原则和建议外，都不过多地干涉具体的教学方法。

课程大纲和课程标准之间的唯一差异是回答“如何评价教学”，传统的大纲只说明“终结性评估”的方法与要求。我国的老大纲就用词汇表和语法附表的形式说明学生在毕业考试时所考的词汇和语法知识范围，最多附带一些功能性句子或者交际话题的清单，其作用大多是参考性质的，粗略地说明这些词汇和语法知识的应用范围。

但是，现代外语课程标准由于采用“以能力发展为目标”的理念(competency-based objectives)，外语课程标准和传统的外语大纲就有了差异。现代外语课程标准将传统大纲的“最终目

标”(终结性评估)分解为若干个“阶段性评估”。也就是说，它把一个大目标分解成若干个小目标，将这些小目标分布在若干个关键教学节点上，相当于将“一次性的终结性评价”分解为“若干个微型评价”。当“若干个微型评价”串联起来，便构成了一个大型的“最终评价”。

我们姑且把这种分解了的“微型评价”称为“分散式评价”，它到底是“终结性评价”，还是“形成性评价”，难以确定，因为这种评价的性质会随着时间、地点和条件发生变化。课程标准的特殊之处就在于此，它利用这种“分散式评价”的方法试图突破传统的“终结性评价”和“形成性评价”之间的“藩篱”。试想一下，当第N层的评价行为达到足够小的时候，譬如师生之间的交流，这种评价就不再是传统意义上的“终结性评价”，而是进入“以互动为基础的形成性评价”了，教学和评价这时就有机地结合在一起了。评价功能从“评估学习结果”转变为“评估过程与结果”相结合。课程标准的这一转变体现了学校外语教学内涵的转变。教师不是在纠结“考试考几分”的问题，而是把注意力放在学习者如何学习、教师如何帮助他们学习的重要问题上。因此，采用按能力等级划分的课程指导，目的就是引导教师在教学中将“终结性评价”和“形成性评价”相结合，以评价促学习，改变过去过分依赖“终结性评价”的做法。有关的教育研究表明，将终结性评价和形成性评价相结合是当前世界各国普遍推广的一种教学改革。英国、美国、德国、法国等的基础教育，尤其是在它们的外语和第二语言教育中，普遍将“评价机制的改革”，尤其是形成性评价，作为教育改革的突破口，因为这种教育理念更加有利于改善教育中共性和个性发展需要之间的冲突，增加课程的灵活性，最大程度地保证所有学生都有充分发展的机会。

课程标准的这些特点并不是课程标准的专利，课程大纲也可以采用这样的方式来编写。因此，在学术本质上，课程标准和课程大纲仅仅是名称上的差异，它们都是管理一个国家或地区的外语课程的政策文件。但是同时也需要指出的

^①这项调查研究在教育部的领导下于2012年6—12月之间开展，调查涉及我国八个省、自治区、直辖市。调查结果将为我国基础教育外语教育政策的调整提供依据。

是，在我国，课程标准的名称已经具有了和“课程大纲”不同的含义。人们普遍认为课程标准代表了一种教育的改革运动，这使得课程标准的概念在中国更加具有改革的色彩。

(二) 课程标准评价的理论和方法

课程标准评价的理论在原则上和课程大纲的评价理论是一致的。课程大纲评价的核心问题是教育政策者所制定的教育目标是否得到了实现。其主要研究方法是判断“社会发展的需要”、“学科知识的特点和传授”、“学生发展的需要”这三个最高层次的目标是否和“教学结果”之间具有一致性。^[6]课程大纲评价的这个基本出发点也是课程标准评价的基本出发点。因此，课程标准评价的基本概念包括下列两层含义：

第一，课程标准所设定的目标是否得到了实现？

第二，课程标准的形式是否合理？

第一个问题是对课程标准的实施效果的评价，用实际效果来评价课程标准，这是对课程标准内容最好的检验；但是由于内容和形式之间的密切关系，如果课程标准在形式上不完善，就会影响其内容的发挥，因此，在对课程标准的内容进行检验时必须同时对课程标准的形式进行评价，以检验其是否符合内容表达方面的需要。

(1) 课程标准实施效果的评价

在课程标准的评价研究中，研究者需要判断政策制定者的目标和课程结果之间的若干环节。根据“文本—实施—结果”之间的逻辑关系，课程标准评价理论认为，课程标准评估的核心问题是各个环节之间的“一致性”关系 (alignment),^[4]“一致性”在课程标准的各个环节之间的关系如图 1 所示。

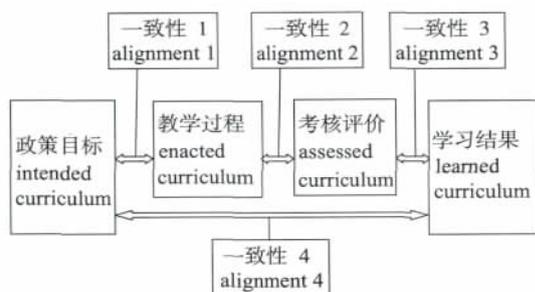


图 1 课程标准评估要素“一致性”关系图
体现政策目标的政策文本是“目标大纲”

(intended curriculum)，它必须与教师的“教学过程” (enacted curriculum) 保持一致，即“一致性 1” (alignment 1)。教师教什么？如何来评价教学目标的达成度？这些问题需要教师按照“目标大纲”的要求来执行和检验。在此过程中，教师根据学科知识的特点、学生的特点、学习环境和教师自身的学术能力结合“考核评价” (assessed curriculum) 来回答“如何教”的问题。“教学过程”与“政策目标”之间的“一致性 1” (alignment 1) 关系必须向下一层传递，形成“教学过程”和“考核评价”之间的“一致性 2”的关系 (alignment 2)。也就是说，“考核评价”的内容与方法要受到课程目标的制约 (从 alignment 1 之中迁移过来)，同时还必须和课堂教学的内容以及内容难度保持一致 (alignment 2)。因此，“考核评价”内容既要符合政策文本所规定的教学内容要求，同时又要符合教师教学的内容要求。类似的“一致性”之间 (“一致性 3”和“一致性 4” alignments 3 and 4) 也必须保持一致。在“一致性”程度较好的课程体系中，第一和第二的“一致性” (alignments 1 and 2) 是决定教学质量的重要保障，第三和第四的一致性关系主要是用来检验教学的结果是否符合政策目标。如果四种“一致性” (alignments 1—4) 得到保证，我们就可以判断政策所规定的教学内容和评价要求得到了较好的实施。因此，这一教育政策就获得了比较好的实施。如果这些一致性关系不好，研究人员可以通过分别分析四种“一致性”的关系，找出政策和实施过程中的问题以及产生这些问题的原因。

对课程标准实施环节的比较需要建立在一个统一的比较框架之内，这就是所谓的“课标内容语言” (curriculum content language)。^[4]“课标内容语言”是一种反映课程标准内知识特征的概念。运用“课标内容语言”可使得“目标标准”、“教材”、“课堂教学”和“考试评价”等环节构建起一个共同的概念平台；在这个平台上，政策目标、教学和学习评估都可以采用统一的参数，确保各个环节比较的逻辑性。

“课标内容语言”在理论上只需要两个“参数”，它们分别是“内容参数”和“学习挑战程度”，前者指的是课程标准所指的“知识话题”

(topics), 后者指的是这些“知识话题”对学生所构成的“认知难度”。

需要指出的是,“内容语言”中的话题(topics)与我国英语课程标准和传统外语大纲中的交际话题(communicative topics)没有任何关系。“内容语言”结构中的话题是在评估课程标准时确立的一种评价维度,它代表了研究者对某个变量所达成的共识和对其的命名。

在传统的外语教学大纲中,“内容语言”一般是“词汇量”和“语法知识”。人们习惯于把“词汇量”的大小和“语法知识”的多少作为“认知难度”。在现代外语课程标准中,虽然词汇量和语法内容仍然是一个需要考虑的变量,但是它们实际上已经失去了过去我们所赋予它们的那种至高无上的重要性,国际上许多课程标准或者外语课程大纲甚至都没有词汇表和语法附表。^①取而代之的是“语言技能/任务”,和任务/技能的“难度等级”。在我国课程标准中,这一变量的名称是“能力等级”。根据我国的外语教育政策,小学毕业生应该达到2级,初中5级,高中会考7级,高考8级,外语特色中学毕业、进入大学以后可以免修英语的水平是9级。^[5]

采用“难度等级”的概念,使得课程标准所规定的“政策目标”与“学习成就”的评价有了一个可资比较的“能力”平台。这种“能力”平台摆脱了过去对词汇量的多寡、语法知识点的多少等死的语言知识的纠缠,因为这些知识并不代表语言使用能力。新的课程标准采用了以运用语言能力为基础的“任务/技能×难度等级”的框架,符合当前我国教育改革的方向,在理论上遵循了“教育为社会文化和经济发展服务”的教育理念。在教学实践方面,它鼓励教师采用“以技能发展为基础”的能力培养模式。

(2) 课程标准形式的评价

对课程标准形式的评价指的是评价课标文本在表述和传播教育理念、政策目标时的准确性。具体来说,它指课程标准的实用性、公共性和科学性。实用性的含义是学习/教学目标陈述的精细程度,对实际教学、教材编写和评估的指导作用;公共性指它所服务的对象的范围。^[6]已有的

研究指出,课程标准在演变过程中越来越注重实用性和公共性。^{[7][8]}现代课程标准十分强调课程标准为大众服务,让教师、学习者、课程开发者、评价者、教科书出版者等利益相关方理解和应用。^[9]

课程标准形式上的科学性指课程理念的表述是否符合当前的教育学主流观念,课程是否符合时代的发展潮流。^[10]

外语课程标准的科学性首先体现在学术界对外语教育学科发展的认识水平上。传统的外语教学经历了“语法翻译法”、“听说法”、“交际法”等唯方法论的阶段。当前的国际外语教育界已经不再提倡某一“教学法”是最好的教学方法,反对将语言知识教学等同于“语言教育”,强调语言运用能力的培养,强调学习者主动性,强调外语教育环境的营造,强调尊重学习者语言能力的发展规律。

科学性不仅具有学科本位的含义,还具有重要的教育学含义。科学性要体现出教育界对学生在特定学科能力方面的“发展规律”的认识上。这一原则落实到外语教育课程标准上时,课标必须能够表达出对学生语言能力发展规律的认识。

(3) 课程标准评价的对象和方法

课程标准评价对四个“一致性”的分析以及对课标形式的评价,其实就是要真实地描写出课程标准在实施的过程中,各个环节是如何理解课标和如何将他们的理解付诸实践的。因此,这个调查研究的过程类似于“人种志”的研究方法,把“内部知情者(inside cultural informants,也称作 insiders' perspectives)和其他利益有关者(outsider's perspectives)的理解和行为进行对比(What do they think and what do they do?),在对比分析中寻找答案。^[11]本次研究表明,这个方法辅之以若干定量工具,能够比较好地满足研究者的要求。

三、我国高中英语课程标准的评价研究设计

我国高中英语课程标准的评价研究就是在上述理论和方法论指导下的实践。高中英语课标的评价研究目标是力图比较全面地了解我国十年来

① 如欧洲国家的基于CEFR框架的外语课程标准/大纲,就没有词汇表和语法附表。

高中英语课程标准的实施效果，在研究实施效果的基础上评价课程的形式，为我国未来的政策调整提供科学依据。

研究的主要手段是定性研究，根据研究方法论的要求，与课标有关的下列人员被列入调查范围：

- (1) 教师：一线的教师和当地的教研员
- (2) 专家：课标制定专家，外语教育专家学者，高考和会考研究专家，省一级的教研员
- (3) 教材编者：教材编写专家和出版者
- (4) 教育主管：地区和基层学校的教学主管
- (5) 学生：抽样地区的高中生和部分从课程改革区入学的大学生

这五类研究对象构成如下的对比关系（见图2）。研究的主要方式是专访、座谈、有针对性的补充式调查问卷和高中生语言技能测量。



图2 课程标准评价研究中的“内部知情者”和“外部利益相关者”的关系

通过定性对比这五组调查对象提供的信息，参考他们所提供的部分定量信息，研究者力图回答一系列研究问题（见表1）^①，这些研究问题所产生的定性数据描绘出课程标准在实施过程中的全面情况。

表1 课程标准实施情况的研究问题

核心研究领域	研究问题
1 外语课程的目标与价值取向	(1) 新课标对课程的定位是否符合我国国情？ (2) 受访者是如何理解课程的定位的？ (3) 学校对该课程的定位是什么？ (4) 学生对课程的感受是什么？

^① 参与研究问题设计和下文的课程标准形式评价分析框架的人还有教育部的申继亮教授，北京师范大学的任翔教授和郑林副教授。

续表

2	课程内容及结构的合理性	(1) 新课标的课程结构是否合理？ (2) 学校是如何按照课标设置课程的？
3	课程内容的适量度	(1) 新课标知识和技能的广度是否符合学生的认知特点？ (2) 教材在知识和技能两个方面能否反映课标的要求？ (3) 课程的核心知识与技能与课时量匹配度如何？
4	课程内容的难易度	(1) 新课标知识和技能的难易度是否符合学生的认知水平？ (2) 课标内容是否存在难、繁、偏、旧现象？
5	课程内容的衔接性	(1) 学段之间、年级之间、学科之间、模块之间的衔接是否合理？ (2) 是否能够满足高等教育和就业的需要？
6	新课标的落实情况	(1) 新课标中的教学建议、评价建议、教材编写建议、资源开发建议等是否合理、有效？ (2) 教材编写是否符合新课标要求？ (3) 学校和教师在教育教学中是如何使用新课标的？ (4) 课时安排的适宜性和适当性如何？ (5) 学校和教师在新课标实施过程中遇到哪些问题？
7	新课标效果的回溯研究	(1) 学生是否体会到新课标实施所带来的效果？ (2) 这种效果对他们的成长的影响是什么？

对这些定性研究问题的补充信息来源于定量测量工具，它们分别有下列四套调查问卷组成：

- (1) 专家/教师对新课标内部细节的补充信息
- (2) 学生英语技能自我评价工具
- (3) 高中生对所在学校英语课程的评价
- (4) 一线教师理解和实施新课标的的能力测评

上述调查工具丰富了定性手段所获得的信息，在分析实施效果的基础上，同时为课程标准的形式评价创造了条件。实际的研究过程表明，人种志方法论使得研究者很快地就可以找到这些研究问题的答案。例如在判断教材的编写是否符合

合课标的要求时，教师的意见以及教材编者的意见基本一致，他们之间的一致性又得到了高中生英语技能自我评价的定量数据的确认。据此，研究者可以确定，在被调查的区域内，高中英语教材的编写基本上符合国家课程标准的要求。又如在判断学校的课程结构是否合理的问题上，研究者将课程标准制定专家的专访意见和一线教师的意见以及学校主管领导的意见进行对比，发现专家本人的意见和课程标准文本上的建议之间产生了比较大的差异，研究人员分别把专家的意见和课标文本内容与一线教师和教研员的意见进行对

比，发现他们之间也出现了比较大的差异。通过具体分析各方的意见，研究者找到了差异的原因，对课程结构上的问题得出了结论。随后，研究者再用定量测量工具“专家/教师对课程标准内部细节的补充信息”所获得的信息对比，确认了定性分析的结论。

为了评价课程标准形式的实用性、公共性和科学性，研究者专门设计了下列的评价分析工具，结合课标实施效果的评价信息，对课程标准的形式开展了全面的评价。这一评价分析框架如表 2 所示。

表 2 课程标准形式评价的框架

	课程定位	课程结构	课程内容	课程实施
科学性	能否体现我国教育改革的方向和对外语教育规律的认识	能否体现出知识领域、课程和模块在外语教育上的特点	是否符合我国教育改革的方向、学生生理和心理发展特点	是否符合我国教育改革的总体目标和外语教学学科的特点
逻辑性	能否体现出解决教育改革的社会问题、教育问题和学科问题的逻辑性	知识领域、课程、模块之间是否符合逻辑	各个模块的内容之间是否符合逻辑	新课标内容的各个部分之间是否合乎逻辑
一致性	在下列内容之间是否能够保持高度一致，并互为支持：课程定位—理念—总体目标—分目标（分级目标）—实施建议	各模块容量是否平衡，与目标描述是否匹配	外语课程内容与目标、实施建议是否保持一致	实施原则是否符合外语教学理念，是否和课标内容相呼应
可行性	是否对教师发展、教师教学和教材编写具有实际指导作用	各模块的课时、学分和目标是否符合当下学校改革的实情	是否符合学生、教师的知识和能力特点和发展需要	新课标的要求是否符合学校的实际条件

这个框架使得研究者能够回答下列问题：

- (1) 新课标的文本是否易于被各方利益有关者理解
- (2) 新课标的内容在实践中是否具有可操作性
- (3) 新课标的科学性是否和我国课程改革的目标一致

在文本分析框架的指导下，研究者根据人种志研究的结论对新课标的形式进行分析，很快就得到结论。例如在判断新课标的实用性、公共性和科学性时，定性分析表明教师对新课标的“实施建议”有很多意见，和新课标上的初衷不一致。比较典型的是形成性评价的观念和实施手段问题，我们发现大部分被采访的教师对此认识是错误的，于是，我们分析了新课标的内容表达，发现了问题。接着，定量工具“一线教师理解和

实施新课程标准的能力测评”上的数据进一步验证了我们所作的定性分析。通过类似的对比、分析、验证方法，研究者对新课标形式的公共性、实用性和科学性作出了具体的结论，并根据这些结论提出了课标修改意见。

在上述理论框架和方法论的指导下，本次课程标准的评价研究在六个月内访谈了八个省市的 400 多名教师、专家、教育主管和学生，调查了 70 多所各种类型的高中，调查了 3 000 多名高中生，研究者从中获得了丰富的数据和资料。这些数据有力地支持了后续的分析工作，使得研究团队在半年的时间内顺利地完成了研究任务。回顾这次研究的经历，我们很深的体会就是在研究设计的一开始，我们对课程标准的评价理论和方法论有比较清醒的认识，这使得我们在研究的过程中，目标清晰，工作效率很高。

但是,本研究也还有局限性。例如在研究中,大部分访谈是以小组形式开展的,因此我们无法判断被采访对象的评价是否有保留,尤其是在涉及比较尖锐的意见时,个人访谈和小组访谈有时结果会差别很大。但是由于逐个采访所需要的成本和时间要求比较高,在目前的条件下,我们还做不到这一点,这是一个遗憾。我们希望在未来的研究中,访谈应该更加缩小范围,更加注重访谈对象的挑选和时间地点方式的选择,而不是以集体形式进行。

虽然访谈方式有一些瑕疵,但是我们认为这并不妨碍报告的主要结论,因为我们的结论是通过多方面的证据互相印证(triangulations)产生的。因此,在目前的情况下,本次研究所产生的结论基本上是正确的,能够为后续的教育政策调整提供参考依据。

参考文献:

[1] 教育部. 普通高中英语课程标准(实验) [S]. 北京:人民教育出版社,2003.
[2] Richards J C. *Planning Aims and Objectives in Language Programs* [M]. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 2002.
[3] Tyler R W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction* [M]. Chicago: University of Chicago

Press, 1950.
[4] Porter A. Curriculum Assessment [M] //Green J, et al. *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. Washington: LEA, 2006: 141—159.
[5] Wang Q. The National Curriculum Changes and Their Effects on English Language Teaching in the People's Republic of China [C] //J Cummins, C Davidson. *International Handbook of English Language Teaching*. New York, NY: Springer, 2007: 87—105.
[6] 张建琴, 邹为诚. 国际基础教育英语课程标准比较研究 [J]. 中国外语, 2010 (7): 60—70.
[7] 柯森. 基础教育课程标准及其实施研究 [D]. 华东师范大学博士论文, 2004.
[8] 崔允漷. 国家课程标准与框架的解读 [J]. 全球教育展望, 2001 (8): 4—9.
[9] 荣维东. 标准的标准: 美国评价课程标准的九个准则 [J]. 全球教育展望, 2009 (1): 27—32.
[10] 邹为诚. 论外语教育政策研究的性质、任务和方法 [J]. 中国外语, 2011 (8): 26—31.
[11] Anderson-Levitt K M. *Ethnography* [C] //J L Green, G Camilli, P B Elmore. *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. New York, NY & London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006: 279—295.

(责任编辑:付 蕾)

Evaluation Research Theory and Method of Ordinary High School English Curriculum Standard (Experimental Version)

ZOU Weicheng

(Foreign Language Department, East China Normal University, Shanghai 200241, China)

Abstract: Ordinary High School English Curriculum Standard (Experimental Version) came into operation since 2003, with a history of nearly ten years. From the consideration of national foreign language education policy, this policy needs to be evaluated and modified, in order to be better in line with the current situation of education in China and guide the educational practice of English in high school. The paper gives a theoretical discussion on foreign language curriculum and curriculum evaluation, introduce the evaluative theory of curriculum standard in detail, and introduce and analyze the evaluation process, combining with the practical research of the author and the team. The author holds the view that the evaluation of curriculum standard is actually the evaluation of curriculum outline. Therefore, it will consist of the evaluation of practical effect and form. In terms of research method, qualitative research, supplemental quantitative research and textual analysis are comparatively effective compound research method.

Key words: foreign language education policy; curriculum standard; evaluation of curriculum standard; English teaching in high school