

动态评估对英语议论文写作教学的影响

赵惠君¹ 蒋天敏²

(1. 四川外国语大学 英语学院, 重庆 400031;

2. 四川外国语大学 国际学院(出国培训部), 重庆 400031)

摘要:随着社会文化理论在二语习得研究中的兴起,动态评估受到了二语写作研究者的关注。动态评估强调评估与教学的融合,为写作教学和评估提供了新视角。本研究开展了为期六周的英语议论文写作课堂动态评估实验,通过前测后测、学生反思日志和学生访谈,考察动态评估对英语议论文写作教学的影响。实验结果表明:(1)动态评估对议论文写作教学具有促学作用。实验组和对照组前后测数据存在显著差异,实验组表现优于对照组;反思日志和学生访谈也反映出学生较认可和支持动态评估模式;(2)动态评估有助于议论文论证结构教学,但其对高阶逻辑论证的教学效果还有待进一步探索。

关键词:动态评估;调节;议论文写作教学;图尔敏模式

中图分类号:H319.36 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-6414(2025)06-0182-13

0 引言

议论文写作是二语学习的重要组成部分,逻辑论证作为议论文主要修辞目标,更是高等教育不可或缺的内容(Coffin et al., 2003)。对于二语学习者来说,议论文写作不仅能够培养其思辨能力,为学术写作打下基础,还可以帮助其应对各类英语水平考试的写作能力测试。然而二语议论文写作极具挑战性,它不仅要求二语能力、写作技巧等,更强调思维能力(文秋芳等,2006)。国内外学生面临一些共通问题,其中逻辑论证能力不足最为突出,主要表现在论证结构存在问题(Miller et al., 2016),论证方式单一、缺少理性思辨(吉洁等,2015),论据的相关性、准确性、合理性不够(Stapleton et al., 2015)等方面。就国内而言,这可能与议论文写作的传统教学模式有关。传统教学以学习成果为导向,主要通过教师教授相关内容、学生完成作文、教师评阅打分开展,这导致学生写作过程中的监控和指导

收稿日期:2025-03-01

基金项目:重庆市高等教育教学改革研究项目“英语专业写作教学动态评估体系构建研究与实践”(213218)、四川外国语大学教学改革研究项目“英语写作‘反馈素养’培养模式的实践研究”(JY2474270)的阶段性研究成果

作者简介:赵惠君,女,四川外国语大学英语学院副教授,主要从事二语写作、语言测试研究。

蒋天敏,男,四川外国语大学国际学院(出国培训部)副教授,主要从事二语习得、翻译研究。

引用格式:赵惠君,蒋天敏. 动态评估对英语议论文写作教学的影响[J]. 外国语文,2025(6):182-194.

不足(李礼等,2023)。议论文写作教学面临的主要挑战是培养学生的思维能力,这很难通过简单地教与写两个环节来实现。而教师评阅又倾向于终结性评估,也未能起到应有的促学作用。本研究采用混合式研究方法,聚焦英语议论文写作课堂教学,探究混合式动态评估模式对英语议论文写作教学的影响,考察将评估作为教学促进工具的效果,为写作教学和评估提供一定的指导。

1 文献综述

随着二语习得研究中社会文化理论视角的兴起,动态评估引起了研究者的关注。动态评估衍生于列夫·维果茨基(Lev Vygotsky)的社会文化理论,强调评估过程中调节(mediation)对学习者的能力发展的影响,被视为“过程导向”的评估模式(Shrestha, 2020)。调节是动态评估中的重要概念,指教师和学习者之间为优化学习而进行的互动调整过程,旨在促进学习者的自我调节能力和独立解决问题能力(Poehner, 2008)。维果茨基(Vygotsky, 1978)指出教师通过观察学习者的最近发展区,调节干预其当前能力,最终使他的潜在能力转化为实际能力,调节方式包括提示、引导性提问、暗示、反馈、提供模板等(Poehner et al., 2017)。调节需具有渐进性和条件性的特征,渐进性指调节由隐性到显性逐步渐进,以确保既对学习者的能力具有价值,又不影响学习者的主观能动性;条件性指调节依据学习者能力动态发展和当前需求灵活调整(Lantolf et al., 2014)。动态评估在教学中融入评估,用评估结果指导教学,适用于二语课堂教学评估(Poehner et al., 2020)。虽然动态评估由于评估目标(学习能力)的动态性而被诟病缺少信度和效度(Poehner, 2011),但针对调节的微观发生法(microgenetic)研究表明,动态评估能够发现学习者新兴涌现的学习能力,从而有效补充终结性评估的不足,让评估更加合理公正,为阐释和使用动态评估的结果提供了有力效度依据(Hadidi, 2023)。动态评估的相关研究引起了多个细分领域学者的关注,包括社会文化理论、课堂教学实践、语言测试以及师资培训等(Poehner et al., 2021)。动态评估也被广泛应用于针对不同语言技能的研究,如阅读理解(Dixon et al., 2023)、听力理解(耿雪等, 2023)、口语能力(Sherkuziyeva et al., 2023)、词汇学习(罗娟, 2020)、语法学习(Behbahani et al., 2024)等。

动态评估也引起了二语写作研究者的关注,相关研究发现在写作教学中融入动态评估有利于培养学生的二语写作能力,如动态评估能够提升学生的写作能力和写作兴趣(Lan et al., 2010),培养学生的语言意识和元认知策略(Khodabakhsh et al., 2018),促进学生转述能力的发展(钱希等, 2023),提高引言写作的逻辑、结构及语言能力(李礼等, 2023)等。但迄今为止专门探讨二语议论文写作动态评估的研究较少。中国知网搜索结果显示,国内还没有英语议论文写作动态评估的相关实证研究。国外也仅有少量研究聚焦于动态评估

对议论文写作教学的影响,且研究结果不一致。动态评估模式分为干预式和互动式,区别在于干预式需预先制定调节方案,并按照标准化程序实施该方案,而互动式的调节方案源自教学互动中学生对调节的反应和需求(Lantolf et al., 2004)。艾达·拉赫马尼等(Rahmani et al., 2020)通过一项为期16周、涉及66名伊朗英语学习者的教学实验,比较了干预式和互动式评估模式对议论文写作复杂度、准确度和流利度的影响,研究结果显示这两种评估模式在这三个方面的影响并没有显著区别。阿里·库什基等(Kushki et al., 2022a)对五名母语波斯语的英语学习者分别开展了15周的干预式和互动式评估,发现在议论文元素的理解和掌握方面,互动式评估更胜一筹。法罗赫拉格哈·海达里(Heidari, 2019)对45名伊朗英语学习者实验了干预式评估,发现该模式下学生的议论文论证结构和议论文整体质量均有所提高。

有研究指出干预式和互动式评估模式存在固有缺陷,如干预式模式因缺乏互动性,对学生最近发展区不够敏感,尤其在评估逻辑论证能力等高阶能力时,诊断信息比较有限,而互动式模式虽互动性强,但费时低效,因此,建议后续二语写作研究探索融合两种评估模式,考察混合式模式对二语议论文写作教学的影响(Nassaji et al., 2021)。近年来已有研究提出并验证了融合干预式和互动式评估模式的效果。尼哈克·萨德克(Sadek, 2015)最早提出混合式动态评估概念,但该研究中干预式评估的调节依据由学生自己提出,并非依前测结果而定,这一操作可能会导致调节诊断不够全面,影响后续调节策略的使用,而且该研究偏描述性,着重介绍了该模式的具体实施步骤。库什基等(Kushki et al., 2022b)在二语议论文写作教学中采用了混合式动态评估模式,即在教学中融合干预式和互动式两种评估模式,教师根据前测结果提前制定标准化调节方案,在具体实施方案时,再根据学生对调节的反应和需求,适时调整调节方案。该研究发现混合式动态评估能更好地诊断学生存在的问题,有助于教师提供精准的个性化调节,而且该模式适合没有接受过大量专业训练的调节者。然而,这项研究的对象仅为三名雅思辅导班学生,目前尚未有研究探讨混合式模式对英语议论文写作课堂教学的效果。

2 研究设计

2.1 研究问题

本研究借鉴了库什基等(Kushki et al., 2022b)的混合式动态评估模式,拟解决以下两个问题:(1)动态评估是否在英语议论文写作课堂教学中具有促学作用?(2)如果有,促学作用体现在哪些方面?

2.2 研究对象

本研究的被试为西南某高校英语专业大二学生,分别来自两个自然班,年龄在18~20

岁之间,高考英语成绩和大二英语作文成绩显示两个班学生的英语语言水平大体一致。实验组共31人,女生27人,男生4人,对照组共30人,女生25人,男生5人,学习内容均为议论文写作要素,均接受前测后测,区别在于在实验组的课堂教学中融入混合式动态评估,而对照组仍按教师教、学生写、教师评的传统方式开展。选择这两个班级的原因包括:(1)研究被试由同一位教师教授(教龄19年),能较好地控制实验班动态评估的实施;(2)研究对象的学习经历和生活环境相似,都没有出国学习经历,未接受过专门针对英语议论文写作的相关训练。

2.3 研究方法 with 过程

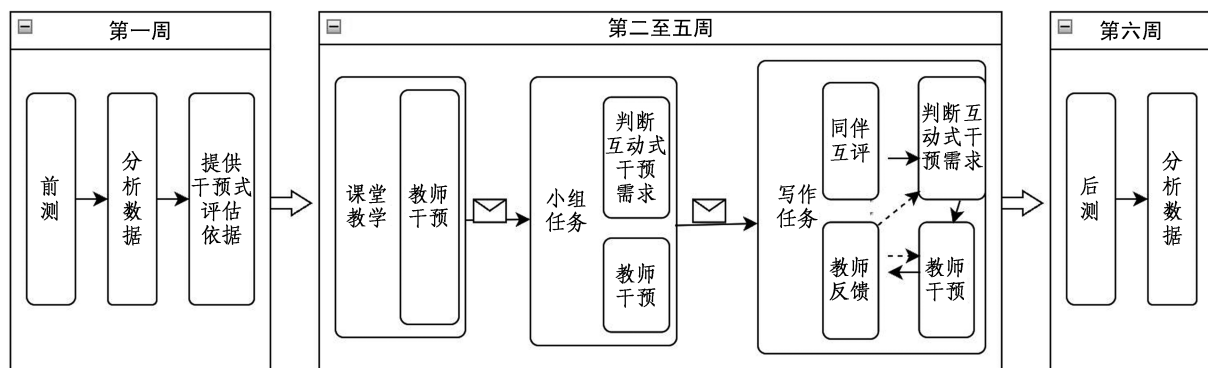


图1 英语议论文写作教学的动态评估模式

本研究采用混合式研究方法,实验组的教学干预历时六周(见图1)。第一周实施前测,了解学生的议论文写作能力,通过量化前测结果,为后续教学中的干预式评估提供依据,并根据阿里·阿尔奥弗斯雷等(Aljaafreh et al., 1994)的调节层级设计由隐性到显性的调节方案,调节方式主要采用引导性提问和提供模板。前测任务为全国英语专业四级写作真题,由于本研究只侧重培养议论文元素的应用,研究对象只需按题目要求完成100字左右的正文内容即可,不包括开头(梗概写作)和结尾。第二周到第五周开展课堂教学,教学重点为图尔敏模式在写作中的应用。第二周的教学内容是修改版图尔敏模式议论文六元素,包括主张、依据、反方主张、反方依据、反驳主张和反驳依据,侧重介绍图尔敏模式的概念和范例,根据前测结果,重点调节六元素中的薄弱环节。第三周至五周主要实施小组任务和写作任务,小组任务为分析并添加范文中缺少的议论文六元素,写作任务是根据图尔敏模式修改前测任务并互评同伴作文。小组成员和互评同伴由教师结合学生的实际英语语言能力和性格特征,采取混合搭配的方式进行分组,教师在这两项任务中提供交互式评估,主要通过引导性提问、提示、暗示、反馈等调节方式实现。在小组任务和同伴互评中,教师根据学生对引导性提问的反应和在小组讨论、互评活动中的表现,适时判断学生的调节需求,及时提供从隐性到显性的调节措施,并持续关注学生的能力发展动态。例如,学生对引导性提问反应不够积极,并在小组讨论中保持沉默,教师会询问该生对所讨论问题的理

解,通过检查概念理解、提供元认知提示、内容提示等隐性方式进行调节,如果效果不明显,则逐步采用解释问题、举例说明、提供可能答案选项或直接提供答案等显性方式调节。教师互动式评估模式参考了普里特维·什雷斯塔等(Shrestha et al., 2012)的教师调节内容和步骤。第六周实施后测,检测议论文六元素在学生议论文写作中的使用情况。

2.4 数据收集和分析

本研究收集的数据包括前后测评分、学生反思日志和学生访谈。前后测的评分依据借鉴了库什基等(Kushki et al., 2022a)的议论文元素评分标准,所有学生的作业按照图尔敏六元素评分,每项元素分值为2分,满分12分。包括该元素并完成良好得2分,包括该元素但完成不佳得1分,缺少该元素则得0分,总得分区间为0~12分。图尔敏六元素中有一些显性语言模式能够帮助识别相应元素,但这些显性语言模式并非绝对有效(Stapleton et al., 2015)。为了保证评分的可靠性,两位多年教授议论文写作的教师共同参与了学生作业的评分,评分者一致性科恩卡帕(Cohen's Kappa)系数达到了0.82,不同意见通过商议最后达成一致。

为了比较动态评估模式下议论文写作教学的效果,项目组先对实验组和对照组的前后测数据进行正态性检验和方差齐性检验,以诊断样本是否满足 t 检验假设条件,样本偏度 ≤ 3 、峰度 ≤ 10 则满足正态性条件(Kline, 2016),样本前后测显著性 > 0.05 则满足同质性条件。之后,项目组对这两组数据进行独立样本 t 检验,以检验实验组和对照组样本数据是否存在差异,显著性 < 0.05 说明具有显著差异,效应量 d 值 $= 0.2$ 、 0.5 、 0.8 分别表明低效应量、中效应量和高效应量(Cohen, 1992),据此判断融入动态评估模式议论文写作教学的效果。随后,项目组分别将实验组和对照组前后测数据进行配对样本 t 检验,以比较各个元素前后测数据是否存在差异,从而比较实验组和对照组学生前后测中对议论文各元素的具体掌握使用情况。

为了补充说明测试结果,在议论文写作教学结束之后,实验组学生针对这六周的学习情况和所思所想随堂完成一份反思日志,以匿名方式提交,随后项目组按S1~S31编号。为了更深入地了解学生的看法,项目组访谈了六名学生,其中语言能力较强、中等和较弱的学生各占两名。访谈前事先征得了学生的同意,每位学生的访谈时间为45分钟,全程录音,半结构性访谈的问题主要围绕对议论文写作教学中动态评估模式的感想、意见及建议。项目组针对学生的反思日志和访谈内容进行了主题分析(Saldana, 2021),具体步骤如下:首先反复研读反思日志,转录访谈内容;然后对文本数据进行开放性编码,提取关键信息并完成编码列表;随后归纳编码的主题和模式,复审主题和数据的一致性;最后解释主题背后的意义。

3 研究结果

3.1 学生对议论文元素的掌握和使用情况

研究结果显示实验组和对照组的样本前后测总分均呈正态分布(偏度_{前实验组} = 1.37, 峰度_{前实验组} = 2.97; 偏度_{前对照组} = 0.98, 峰度_{前对照组} = 0.82; 偏度_{后实验组} = 0.44, 峰度_{后实验组} = 0.11; 偏度_{后对照组} = 0.68, 峰度_{后对照组} = 0.15), 方差齐性检验显示两组样本前后测具有同质性($f_{前}(1, 59) = 0.02, p_{前} = 0.88 > 0.05$; $f_{后}(1, 59) = 1.75, p_{后} = 0.19 > 0.05$), 这表明样本满足独立样本 t 检验假设条件。如表 1、表 2 所示, 前测数据独立样本 t 检验统计结果显示, 实验组和对照组之间不存在差异($t(59) = 0.70, p < 0.49 > 0.05$), 实验组(均值 = 3.00, 标准差 = 1.78) 和对照组(均值 = 2.97, 标准差 = 1.49) 均值只差 0.03, 科恩效应量指数($d = 0.18$) 也显示两组之间的差异很小。然而, 后测数据结果显示实验组和对照组之间存在明显差异($t(59) = 8.04, p < 0.00 < 0.05$), 且实验组(均值 = 7.23, 标准差 = 2.10) 比对照组(均值 = 3.45, 标准差 = 1.55) 均值高出 3.78, 科恩效应量指数($d = 2.16$) 也表明两组之间差异极大。这说明在议论文元素的掌握使用方面, 接受了动态评估模式的实验组比没有接受该模式的对照组表现更好。

表 1 实验组对照组描述性分析

	班级	人数	均值	标准差	偏度	标准误	峰度	标准误
前测总分	实验	30	3.00	1.78	1.37	0.43	2.97	0.83
	对照	31	2.97	1.49	0.98	0.42	0.82	0.82
后测总分	实验	30	7.23	2.10	0.44	0.43	0.11	0.83
	对照	31	3.45	1.55	0.68	0.42	0.15	0.82

表 2 实验组对照组独立样本 t 检验结果

		莱文方差齐性检测			均值等同性 t 检验			效应量
		F 值	显著性	t 值	自由度	显著性(双尾)	均值差	d 值
前测总分	假定方差相等	0.02	0.88	0.70	59.00	0.49	0.29	0.18
	假定方差不等			0.70	55.77	0.49	0.03	
后测总分	假定方差相等	1.75	0.19	8.04	59.00	0.00	3.78	2.16
	假定方差不等			8.00	53.29	0.00	3.78	

为进一步了解实验组学生对议论文各元素的掌握使用情况, 项目组分析了实验组和对照组学生的前后测数据。如表 3 所示, 配对样本 t 检验结果显示实验组前测总分(均值 = 3.00, 标准差 = 1.78) 和后测总分(均值 = 7.23, 标准差 = 2.10) 具有显著差异($t(29) =$

-16.21, $p < 0.00 < 0.05$), 均值增加了 4.23, 科恩效应量 ($d = -2.96$) 达到了高效应量。可以看出,除了“主张”和“依据”元素以外,其他元素的前后测数据均表现出显著差异。相比较而言,学生对“反驳主张”掌握较好,均值增加了 1.47,其次是“反方主张”,均值增加了 1.34。但总体来看,“依据”类元素的得分率较低,“反方依据”和“反驳依据”的前后测均值分别增长了 0.63 和 0.60。如表 4 所示,对照组虽然前后测总分和“反方主张”呈显著差异,但其效应量均远低于实验组,这进一步印证了动态评估对实验组议论文写作元素教学的积极效果。

表 3 实验组前后测样本配对 t 检验结果

	均值	标准差	差值 95%置信区间					效应量
			下限	上限	t 值	df	显著性(双尾)	d 值
主张(前)	1.73	0.52	-0.24	0.17	-0.33	29	0.75	-0.06
主张(后)	1.77	0.43						
依据(前)	0.93	0.64	-0.37	-0.03	-1.72	29	0.10	-0.31
依据(后)	1.10	0.61						
反方主张(前)	0.13	0.43	-1.54	-1.13	-13.36	29	0.00	-2.44
反方主张(后)	1.47	0.51						
反方依据(前)	0.00	0.00	-0.86	-0.40	-5.64	29	0.00	-1.03
反方依据(后)	0.63	0.62						
反驳主张(前)	0.13	0.43	-1.70	-1.23	-12.78	29	0.00	-2.33
反驳主张(后)	1.60	0.56						
反驳依据(前)	0.07	0.25	-0.79	-0.41	-6.60	29	0.00	-1.20
反驳依据(后)	0.67	0.61						
总分(前)	3.00	1.78	-4.77	-3.70	-16.21	29	0.00	-2.96
总分(后)	7.23	2.10						

表 4 对照组前后测样本配对 t 检验结果

	均值	标准差	差值 95%置信区间					效应量
			下限	上限	t 值	df	显著性(双尾)	d 值
主张(前)	1.65	0.49	-0.29	0.10	-1.00	30	0.33	-0.18
主张(后)	1.74	0.45						
依据(前)	0.74	0.58	-0.23	0.17	-0.33	30	0.75	-0.06
依据(后)	0.77	0.56						
反方主张(前)	0.13	0.34	-0.57	-0.21	-4.35	30	0.00	-0.78
反方主张(后)	0.52	0.57						

			差值 95% 置信区间					效应量
反方依据 (前)	0.03	0.18	-0.20	-0.07	-1.00	30	0.33	-0.18
反方依据 (后)	0.10	0.30						
反驳主张 (前)	0.13	0.34	-0.31	0.05	-1.44	30	0.16	-0.26
反驳主张 (后)	0.26	0.45						
反驳依据 (前)	0.03	0.18	-0.15	0.08	-0.57	30	0.57	-0.10
反驳依据 (后)	0.06	0.25						
总分 (前)	2.71	1.44	-1.20	-0.29	-3.34	30	0.00	-0.60
总分 (后)	3.45	1.55						

3.2 学生对议论文写作教学中融入动态评估模式的看法

从反思日志可以看出,动态评估模式总体上得到了学生的认可。学生认为该模式有助于提高议论文写作能力,主要体现在以下几方面:(1)动态评估有助于厘清理解议论文六元素的概念,如有学生提出“老师会时不时问我们问题,很多问题正好都是我模棱两可的地方,回答这些问题帮助我更好地理解相关的知识”(S23)、“老师能和我们对话,在我们讨论的时候有针对性地提问和回答我们的问题,让我们搞清楚了一些重要概念”(S7)。(2)动态评估中有助于提高批判性思维,如S4写道:“老师循循善诱的教学方式和细致的反馈加深了我对批判性思维的理解。老师引导我们找到可能的反方观点,并让我们思考这种观点背后的原因,这让我认识到了如何批判性地思考双方的立场和观点,在以后的写作中我也会用这种方法。”(3)动态评估能够照顾到个体差异,如“我觉得老师能根据我们的学习情况和个人能力提供相应的帮助非常重要,不是每个同学都很快地理解和学会一些知识”(S20)、“老师和同伴的解释让我更好地理解议论文六元素,小组讨论也让我了解到了不同的角度和观点,所以我很喜欢这种老师主导同学互助的学习方式”(S9)。但也有学生表示动态评估模式带来了心理压力,如有学生认为“这种教学模式让我觉得很有压力。老师不断地提问,经常来查看小组讨论,让人压力山大(S19)。“有些同学总是能回答得很好,小组讨论也很有想法,我不太敢发表自己的意见,还是希望老师能多讲一点。”(S3)

学生访谈反映出学生对动态评估模式总体持支持态度,但也指出了其中存在的一些问题。通过访谈我们可以看出,学生支持此模式的主要原因包括:(1)能够有的放矢地为学生提供反馈和帮助;(2)能够及时提供反馈和帮助;(3)能够关注学生的个体能力差异;(4)能够增强学习动力和自我反思能力;(5)学习氛围友好。在访谈中,语言能力相对较弱和中等的同学更倾向于支持动态评估,认为动态评估能够照顾到个体能力差异,在较为友好的课堂互动中能够及时得到帮助,填补知识漏洞。语言能力中等的同学也较为认可动态评估,他们更看重动态评估模式中的个性化反馈及对学习动力和反思能力的提升。

但也有学生指出了该评估模式中可能存在的问题,如比较费时和对同伴干预的不信

任,这主要体现在学习能力较强的学生身上。

4 讨论

本研究发现,英语议论文写作课堂教学中融入动态评估具有一定的促学作用。如后测数据分析显示,实验组和对照组之间存在显著差异,不论是均值还是效应量都表明实验组表现优于对照组,学生的反思日志也反映出动态评估有助于学生厘清所学内容,培养学生的思维习惯,能够考量学生的个体差异。这印证了库什基等(Kushki et al., 2022b)的研究结果,混合式动态评估对二语议论文写作教学具有促进作用。这一结果或许得益于混合式动态评估模式为议论文写作教学提供了调节依据和“对话式”互动。动态评估中调节的效果受其明确程度的影响,适度明确的调节能够帮助学习者发现解决问题(Poehner, 2008)。混合式动态评估通过课前的前测结果和课上学生对调节的反应,为教师准备和实施渐进性调节方案提供了依据,有助于教师制定并及时调整合适的调节方案。此外,动态评估还强调调节者与学习者之间的对话式互动,尤其是当学习者面对超出其能力水平的任务时,对话式互动能够及时发现和解决学习者的问题(Poehner, 2008)。英语议论文写作对学生颇具挑战,对话式互动能够关注学生的能力差异和能力发展动态,更好地提供有效支持和帮助。但本研究也发现只有在“互动同步”的情况下,动态评估的促学作用才更有效。“互动同步”指调节者和学生之间主动相互调校以促进最终调节目标的达成。由于动态评估中调节方案的推进取决于学生对调节的反应,只有当调节者和学生都主动调整相应的教与学,调节干预才能生效,学生的主体性和自主性才能充分展现(Lantolf et al., 2014)。

本研究还发现,动态评估模式下的图尔敏议论文六元素教学虽然有助于改进议论文写作的论证结构,但对高阶逻辑论证的效果还有待进一步验证。议论文六元素只涉及论证步骤,属于议论文的表层结构,而逻辑论证不仅包括论点、论据和驳论等元素的组织与构建,还涉及对论证有效性的判断(Besnard et al., 2008)。议论文元素的出现并不能反映逻辑论证的有效性(Stapleton et al., 2015),有效逻辑论证应体现在“论证结构深度”“内嵌结构数量”“理由/依据之比”等方面(刘东虹, 2020:798)。本研究量化数据显示,相较于对照组,实验组多数学生在作文中应用了议论文六元素,这表明在动态评估模式下,学生较好地理解了议论文要素和结构。但反思日志表明,学生似乎只关注了议论文元素的概念和使用,鲜有提及这些元素的质量、深度和有效性。本研究发现学生在驳论方面取得了一些进步,这或得益于动态评估中调节者的提问和学习者的回应促进了学生的认知投入(Rahmani et al., 2020)。然而,学生使用“依据”类元素的能力较为薄弱,这或许与逻辑论证教学内容不够深入有关。今后的议论文写作教学中,需考虑细化有效论据的教学内容,培养学生的

论据使用意识、论据质量评估和整合融入能力(郭凯等, 2023), 进而培养学生的逻辑论证能力。

在写作课堂教学中融入动态评估, 将评估与教学相结合, 突破了传统静态评估(Static Assessment)“以结果为导向”的局限性, 为写作教学和评估提供了新视角。动态评估与标准化测试中的终结性评估不同, 它更聚焦学生的发展潜能, 而非仅关注其当前能力(Poehner, 2007), 因此也更容易发现学生在语言水平、学习能力等方面涌现的能力(Shrestha, 2020)。在议论文写作教学中, 动态评估能够通过调节和引导发现学生的潜在问题, 如表意不够清晰、缺乏论证结构或论证逻辑不足等, 并在教学互动中提供支持帮助其改进, 发掘学生的最近发展区。这种评估方式体现了“发展性评估”的特质, 不仅诊断学生现有问题, 还促进其能力的动态发展, 从而推动了评估从“测量工具”向“教学支持”的评估范式转型。同时, 动态评估的核心理念是评估与教学的结合, 这对传统的“教学—评估分离”观念提出了挑战。在传统教学中, 评估通常在教学活动结束后进行, 主要用于检验学生的学习效果。而动态评估则强调评估与教学的深度融合, 通过评估学生在教学中对调节的反应, 为教学提供即时支持(Poehner et al., 2021)。在议论文写作教学中, 教师根据学生在课堂上的表现, 有针对性地提供提示和反馈, 使学生在评估中理清思路, 逐步优化论证结构, 调整论据支持的深度和逻辑性, 从而促进其实现学习潜能。这种模式实现了评估与教学的交替循环: 学生在教学互动过程中, 获得明确的改进方向, 而教师也能够根据评估结果调整教学策略, 真正体现“教”与“评”的融合。总而言之, 动态评估为写作教学和评估提供了重要的理论指导, 体现了评估作为教学促进工具的价值, 推动了评估与教学一体化的理论发展。

5 结语

本文在英语议论文写作课堂教学中融入了混合式动态评估, 并考察了该模式对议论文写作教学的影响。结果表明, 动态评估对英语议论文写作具有促学作用, 该作用在师生“互动同步”时更为有效; 动态评估有助于改进议论文论证结构, 但对高阶逻辑论证的效果仍需深入探索。本文对英语议论文写作教学的启示如下: (1) 议论文写作课堂教学中可以融入混合式动态评估, 教师可根据不同写作阶段调整评估模式, 关注学生对调节的反应及其能力的动态发展, 促进互动同步, 提供精准调节和干预, 从而提升学生英语议论文写作能力。例如, 在课堂教学前, 教师可通过前测了解学生现有水平和问题, 有针对性地准备干预式评估的相关知识点讲解、练习和提示等; 在课堂教学中, 则采用互动式评估, 通过提问、反馈和讨论帮助学生理清写作思路, 实时观察学生的反应并提供个性化的指导。在不同阶段采用不同评估方式能够增强评估的精确性, 同时也更贴近学生的实际学习需求。(2) 英语议论

文写作教学需注重学生思维能力的培养,动态评估通过对话式交流和调节引导,有助于培养学生逐步建立逻辑论证结构意识,为学生提供发展逻辑思维能力的有效路径。在议论文写作教学中,师生之间的互动不仅限于纠正语言错误或讨论写作技巧,更应该注重引导学生理解议论文写作的逻辑规则和论证结构。教师可以针对学生的写作进行示范和点拨,引导学生反思并优化论证逻辑结构,强调如何在段落中恰当地整合论点、论据和反驳等,进而加强逻辑论证和思维能力。(3)动态评估注重个体差异,能够为不同写作能力的学生提供个性化支持。在议论文写作教学中,教师可以观察学生的个性化需求,针对学生的语言表达、逻辑构建、论证方法等提供差异化支持,帮助学生在最近发展区内获得最大化的学习效果。例如,针对写作能力较弱的学生,教师可以在评估中更多关注其语言表达的准确度和清晰度;而对于思维逻辑较强的学生,则可以重点帮助其优化论证结构和整合有效论据,从而使评估更具针对性和实效性。

本文的不足之处包括:(1)教学实验仅持续六周,针对动态评估是否具有持续的促学效应还有待验证,后续研究可考虑采用历时研究,验证动态评估在更长时间窗口下的效果,如一学期或一学年;(2)仅考察了议论文写作教学中的论证结构,但有效的逻辑论证才是思维能力培养的核心,后续研究可探究动态评估是否有助于促进有效逻辑论证能力的提升。

参考文献:

- Aljaafreh, A. & J. P. Lantolf. 1994. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development[J]. *The Modern Language Journal* (78): 465-483.
- Behbahani, K. H. & S. Karimpour. 2024. The Impact of Computerized Dynamic Assessment on the Explicit and Implicit Knowledge of Grammar [J/OL]. *Computer Assisted Language Learning*: 1-22. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2315504>.
- Besnard, P. & A. 2008. Hunter. *Elements of Arguments* [M]. Cambridge: The MIT Press.
- Coffin, C., M. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. M. Lillis & J. Swann. 2003. *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education* [M]. London: Routledge.
- Cohen, J. 1992. A Power Primer [J]. *Psychological Bulletin* (112): 155-159.
- Dixon C., E. Oxley, A. S. Gellert, H. Nash. 2023. Dynamic Assessment as a Predictor of Reading Development: A Systematic Review[J]. *Reading and Writing* (36): 673-698.
- Hadidi, A. 2023. Comparing Summative and Dynamic Assessments of L2 Written Argumentative Discourse: Microgenetic Validity Evidence [J]. *Assessing Writing* (55): 100691.
- Heidari, F. 2019. The Effect of Dynamic Assessment of Toulmin Model Through Teacher-and Collective-scaffolding on Argument Structure and Argumentative Writing Achievement of Iranian EFL Learners[J]. *Iranian Journal of Applied Language Studies* (11): 115-140.
- Khodabakhsh, S., G.-R. Abbasian & M. Rashtchi, 2018. Incorporation of Dynamic Assessment Models into Developing Language Awareness and Metacognitive Strategy Use in Writing Classes [J]. *Journal of Modern Research in English Language* • 192 •

- Studies* (5): 55-79.
- Kline, D. A. 2016. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* [M]. NY: The Guilford Press.
- Kushki, A. , H. Nassaji & M. Rahimi. 2022a. Interventionist and Interactionist Dynamic Assessment of Argumentative Writing in an EFL Program [J/OL]. *System* (107): 102800. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102800>.
- Kushki, A. , M. Rahimi & K. J. Davin. 2022b. Dynamic Assessment of Argumentative Writing: Mediating Task Response [J/OL]. *Assessing Writing* (52): 100606. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100606>
- Lan, X. & Y. Liu. 2010. A Case Study of Dynamic Assessment in EFL Process Writing [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* (33): 24-40.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner. 2004. Dynamic Assessment of L2 Development: Bringing the Past into Future [J]. *Journal of Applied Linguistics* (1): 49-72.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner. 2014. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*[M]. London: Routledge.
- Miller, R. T. & S. Pessoa. 2016. Where's Your Thesis Statement and What Happened to Your Topic Sentences? Identifying Organizational Challenges in Undergraduate Student Argumentative Writing [J]. *TESOL Journal* (7): 847-873.
- Nassaji, H. A. Kushki & M. Rahimi. 2020. The Differential Diagnostic Affordances of Interventionist and Interactionist Dynamic Assessment for L2 Argumentative Writing[J]. *Language and Sociocultural Theory* (7): 151-175.
- Poehner, M. E. 2007. Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transcendence of Mediated Learning [J]. *The Modern Language Journal* (91): 323-340.
- Poehner, M. E. 2008. *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting Second Language Development* [M]. Berlin: Springer.
- Poehner, M. E. 2011. Validity and Interaction in the ZPD: Interpreting Learner Development Through L2 Dynamic Assessment [J]. *International Journal of Applied Linguistics* (21): 244-263.
- Poehner, M. E. & L. Yu. 2022. Dynamic Assessment of L2 Writing: Exploring the Potential of Rubrics as Mediation in Diagnosing Learner Emerging Abilities [J]. *TESOL Quarterly* (56): 1191-1217.
- Poehner, M. E. & P. Infante. 2017. Mediated Development: A Vygotskian Approach to Transforming Second Language Learner Abilities [J]. *TESOL Quarterly*(2): 332-357.
- Poehner, M. E. & Z. Wang. 2021. Dynamic Assessment and Second Language Development [J]. *Language Teaching* (54): 472-490.
- Qin, J. & E. Karabacak. 2010. The Analysis of Toulmin Elements in Chinese EFL University Argumentative Writing [J]. *System* (28): 444-456.
- Rahmani, A. , R. Mojgan, & Y. Masood. 2020. Employing Tasks to Improve Argumentative Essay Writing of EFL Teachers: A Case of Interactionist Versus Interventionist Dynamic Assessment [J]. *Iranian Journal of English for Academic Purposes* (9): 57-75.
- Sadek, N. 2015. Dynamic Assessment: Promoting Writing Proficiency Through Assessment [J]. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English* (3): 59-70.
- Saldaña, J. 2021. *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.) [M]. London: Sage.
- Stapleton, P. & Y. Wu. 2015. Assessing the Quality of Arguments in Students' Persuasive Writing: A Case Study Analyzing the Relationship between Surface Structure and Substance [J]. *Journal of English for Academic Purposes* (17): 12-23.
- Sherkuziyeva, N. , F. I. Gabidullina, K. A. Ibrahim & S. Bayat. 2023. The Comparative Effect of Computerized Dynamic Assessment and Rater Mediated Assessment on EFL Learners' Oral Proficiency, Writing Performance, and Test Anxiety [J/OL]. *Language Testing in Asia*:1315. <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00227-3>

- Shrestha, P. N. 2020. *Dynamic Assessment of Students' Academic Writing: Vygotskian and Systemic Functional Linguistic Perspectives* [M]. Cham: Springer.
- Shrestha, P. N. & C. Coffin. 2012. Dynamic Assessment, Tutor Mediation and Academic Writing Development [J]. *Assessing Writing* (17): 55-70.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Boston: Harvard University Press.
- 耿雪, 孟亚茹. 2023. 基于交互式动态评估的英语听力推理能力微观发生研究[J]. 西安外国语大学学报 (2): 68-74.
- 郭凯, 金艳. 2023. 英语议论文中的论据使用: 研究回顾与教学启示 [J]. 中国 ESP 研究 (33): 47-56.
- 李礼, 高旭阳. 2023. 动态评估视域下英语教育硕士学术论文引言写作干预模式探究 [J]. 解放军外国语学院学报 (3): 26-34.
- 刘东虹. 2020. 中国英语学习者论证图式的变化——基于 Toulmin 模式的纵向研究 [J]. 现代外语 (6): 793-805.
- 罗娟. 2020. 基于马尔科夫链的外语教学动态评估模型[J]. 外语教学理论与实践 (1): 26-33.
- 吉洁, 梁茂成. 2015. 学习者英语议论文中主语生命度研究 [J]. 外语电化教学 (3): 52-58.
- 钱希, 孟亚茹, 岳真. 2023. 动态评估融入的混合式教学对学术英语转述能力发展的影响研究 [J]. 外语教学 (3): 63-68.
- 文秋芳, 刘润清. 2006. 从英语议论文分析大学生抽象思维特点 [J]. 外国语 (2): 49-58.

An Empirical Study of the Effect of Dynamic Assessment on English Argumentative Writing Teaching

ZHAO Huijun JIANG Tianmin

Abstract: With the growing influence of the sociocultural theory in second language acquisition research, dynamic assessment has drawn the attention of L2 writing researchers. Dynamic assessment emphasizes the integration of assessment and teaching, providing a new perspective for writing teaching and assessment. This study investigated the effect of dynamic assessment on a six-week classroom-based English argumentative writing teaching. Through pre-test and post-test, students' reflective journals and student interviews, we examined the effect of dynamic assessment on classroom-based English argumentative writing teaching. The results revealed that: 1) dynamic assessment had a learning-promoting effect on argumentative writing teaching. There were significant differences between the experimental group and the control group, with the experimental group outperforming the control group. Additionally, students' reflective journals and interviews reflected positive attitudes towards dynamic assessment. 2) dynamic assessment contributed to improving the organization of arguments in students' argumentative writing, yet its effect on higher-level argumentation requires further investigation.

Key words: dynamic assessment; mediation; argumentative writing teaching; Toulmin Model

责任编辑: 朱晓云