

外语高考改革新模式的反拨效应研究

陈艳君 蔡金亭 胡利平*¹

(浙江农林大学,杭州 311300;华南理工大学,广州 510640;金陵高级中学,长兴 313100)

提 要:本研究聚焦英语科目,通过调查问卷与访谈,对浙江省高考外语“一年两考”改革新模式的反拨效应进行了研究。对调查问卷的因子分析与访谈结果显示,“一年两考”改革对高中阶段的教与学可以产生积极反拨效应。具体体现为:教师与学生更加注重写作技能的训练与提高;降低学生的考试焦虑感,基本上可实现政策初衷。然而,改革对教师教学进度的安排形成一些不利冲击:教师对两考时间设置有明显的不适应感与抱怨情绪;高考口语测评的缺失也在一定程度上对教学产生消极影响。研究结果可为今后外语高考的深化改革提供借鉴。

关键词: 高考;一年两考;反拨效应;考试改革

中图分类号: H319

文献标识码: A

文章编号: 1000 - 0100(2018)01 - 0079 - 7

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2018.01.012

The Washback Effect of the New Model of Foreign Language Examination in NCEE

Chen Yan-jun Cai Jin-ting Hu Li-ping

(Zhejiang Agriculture and Forestry University, Hangzhou 311300, China; South China University of Technology, Guangzhou 510640, China; Jinling Senior School, Changxing 313100, China)

With English as a focus, the present study investigates the washback effect of the new model of twice-a-year foreign language test in NCEE(National College Entrance Examination) in Zhejiang Province through a questionnaire and an interview. A factor analysis of questionnaires and interview information show that this reform can produce positive washback effects: teachers and students lay more emphasis on the training and refinement of writing skills; it reduces students' testing anxiety and thus realizes the reform's original intention. However, some negative washback effects exist: teachers show apparent discomfort and complaint about the time setting of the two tests and the lack of evaluation of speaking skill in the test battery exerts negative effects on high school English teaching and learning. It is hoped that these findings will provide constructive implications to further advance the reform of NCEE.

Key words: National College Entrance Examination; twice-a-year examinations; washback effect; examination reform

1 引言

反拨效应通常指考试对教与学的影响,是衡量考试质量的重要指标。正面的反拨效应对教与学有积极促进作用,反之则会对教与学带来冲击及负面影响。反拨效应的大小与考试的重要性成正比。高考是一项高风险、涉考面广、社会影响力极大的考试,它的每一次改革都必然产生很大的反拨效应。2016年起,我国启动新一轮高考综合改革的试点,并分别在浙江省与上海市进行过外语科目“一年两考”的考试改革尝试。这一改革

新模式的实行,对于教师的教学过程、学生的学习过程产生什么影响;是否对教与学产生助力与积极的正面效应;是否实现改革初衷、有助于建立更加完善的、具有中国特色的招生考试体系。对于这一系列围绕反拨效应问题的研究,关系到考试本身的质量,也是衡量此次高考改革成效的重要指标。因而,本研究拟从外语高考“一年两考”的改革实践出发,采用定量与定性相结合的研究方法,旨在探究高考改革新模式对于外语教与学的反拨效应。

* 本文第二作者为通讯作者。

2 高风险考试反拨效应的研究综述

国际上对于语言测试反拨效应的研究始于20世纪80年代。此后30年间,对语言测试反拨效应的实证研究方兴未艾,世界各地的许多学者基于本地区大规模、高风险的语言测试实践,相继开展考试反拨效应研究(Wall, Alderson 1993; Shohamy 1996; Hayes, Read 2004; Cheng 2005; Xie, Andrew 2013; Barnes 2016)。Cheng(2005)对于香港中学英语会考的考试后效做过一个历时研究,即将考试的后效聚焦在考试对于中学英语教与学的反拨效应上。结果发现:尽管香港中学的英语会考设计初衷在于给学校的教与学带来正面的反拨效应,但实际该考试对于课堂教学的反拨效应十分有限。(Cheng 2005: 245-247) 考试设计意愿与实际结果的背离,值得考试开发人员重新反思考试本身的设计,也说明考试的反拨效应对于考试本身效度验证的重要影响。国内学者对于高风险考试反拨效应的实证研究,从调查对象上,主要涉及教师和学生,涉及学科负责人和考试命题人员的比例很小(邹申 董曼霞 2014: 7)。从研究内容上,关注教师教学的较多(辜向东 彭莹莹 2010: 37-41, 56; 辜向东等 2013: 18-29, 63); 关注学生学习过程的研究较少,兼顾两者的研究则更少(范劲松 俞理明 2009: 89-98)。从研究方法上,多角度验证需要加强,研究方法的信度和效度有待提高(亓鲁霞 2012: 205)。从研究考试的类型上,国内学界对于大型考试反拨效应的研究,大部分集中在大学英语四、六级考试,如金艳(2000)、辜向东(2007)等,其次为英语专业四、八级考试,如秦秀白(2012)、徐倩(2012)等。在过去二十多年间,这两类考试在反拨效应实证研究中的所占比例为74.1%,而针对高考英语考试的反拨效应研究仅有3.7%(邹申 董曼霞 2014: 7)。

高考作为一项高风险考试,涉及面广,社会影响力大,其反拨效应不容忽视。Li(1990)对我国早期高考的反拨效应的研究结果为,当时的高考较好地取得了设计者所期望的正面反拨效应。然而,在高考历经改革数年后,亓鲁霞(2004)同样研究我国高考英语设计者的期望反拨效应和教学中显现的实际反拨效应,发现高考英语全国卷在很大程度上没能按照考试命题人员所期待的方式影响高中的英语教学,英语高考的正面反拨效应在现实教学实践中并未发挥其应有的效力。两项研究对象相似,结果不同,说明随着时间的推移,考试所处的环境、考生特点以及考试策略等因素

的变化,都可能影响高考正面反拨效应的发挥,值得考试设计者和命题人员注意。2016年10月和2017年1月浙江省、上海市先后进行过英语一年两考的第一次考试,2017年6月举行第二次考试。因而,2017年被称作是高考改革元年。在这新一轮高考改革大幕即将拉开的时代背景下,本研究将聚焦外语科目“一年两考”的考试方式变化对于高中外语教与学产生的反拨效应,深入挖掘“一年两考”的考试新模式改革对于高中外语教与学的影响程度。

3 研究设计

3.1 研究问题

本研究聚焦外语中受众面最广的英语科目,以高考改革中主要涉考人员,即涉考的教师和学生为受试,研究一年两考的考试改革对他们产生的影响,主要回答以下研究问题:(1)一年两考对外语教师的教学产生哪些反拨效应?(2)一年两考对学生的外语学习产生哪些反拨效应?(3)一年两考所期待的反拨效应与实际教学过程中发挥的效力在多大程度上实现契合?

3.2 受试

研究受试涉及参与过“一年两考”模式改革的第一批高中教师与高三学生。由于现实条件所限,无法覆盖浙江省的所有高中。为了保证抽样的代表性,本研究抽样调查来自浙江省的市重点、普通公立高中、普通私立高中以及乡镇普通高中的师生,教师79名,学生710名(参见表1)。

表1 受试情况统计

受试	人数	所在学校	参与方式
教师	79	15 市重点高中	完成问卷 1人参与访谈
		34 市普通公立高中	完成问卷 3人参与访谈
		14 市普通私立高中	完成问卷
		16 乡镇普通高中	完成问卷 2人参与访谈
学生	710	142 市重点高中	完成问卷 1人参与访谈
		341 市普通公立高中	完成问卷 3人参与访谈
		106 市普通私立高中	完成问卷
		121 乡镇普通高中	完成问卷 2人参与访谈

3.3 研究工具

3.31 调查问卷

教师与学生问卷除涉及教师学生基本信息的问题以及两个开放性问题外,主要采用李克特五级量表,要求参与者对于问卷中的陈述从1-5不同程度选项中进行选择。为了确保问题设计的合理性,笔者邀请2名高三教师与2名高三学生,对教师问卷与学生问卷进行前测。前测的主要目的是为了发现问卷设计中可能存在的问题,确保问卷的内容效度。基于前测的反馈结果,在问卷中类似“在此次‘一年两考’改革政策出台后,您有无思考过作为英语教师应如何应对”之类的问题,由于存在较大的延伸性,若设计在问卷中,获得的信息量不够,因而此类问题在问卷中被细分为具体的问题,在访谈中进行深入探讨。

经过前测,最终教师问卷一共设计出17条陈述话语,内容主要涉及教学内容与方法、教学进度与顺序安排、教学态度、改革政策评价、对学生学习影响的预期等方面的陈述;学生问卷则包含14条陈述,主要涉及“一年两考”的考试改革对学生学习内容的选择、学习进度安排、学习焦虑程度、改革政策认同等方面的影响^①。

3.32 访谈

访谈以半开放式访谈为主要形式,通过拟定访谈的问题提纲,根据受访者的回答情况灵活调整。笔者首先在2名教师与2名学生中进行前测,对提问的内容,如上述提及“改革之后如何应对”的问题,在“教学内容的选取、教学进度的安排”等方面进行细化,最后形成访谈提纲终稿。教师访谈提纲预先设定11个问题,内容涉及对“一年两考”政策实施后,教师在教学过程中教什么、如何教、教学进度的安排、语言技能的训练等方面的问题。学生访谈包含10个问题,主要基于问卷中的4个方面,特别是对于学生如何进行英语学习与安排备考以及教师在课堂上如何引导学生进行英语学习等方面向学生做进一步了解。

3.4 数据收集与分析

问卷的发放时间集中在2017年5月初。选择这个时间段收集数据,主要是因为这个时间段教师与学生基本已经完成第二次考试前期与中期的备考,对“一年两考”改革给教学环节带来的影响已经形成完整的体验和较为全面的感受。笔者选择1所市重点高中、2所普通公立高中、1所私立高中、1所乡镇普通高中,共发放教师问卷79份,收回问卷79份,收回率100%;有效问卷79份,有效率100%。学生问卷710份,收回问卷710份,收回率100%,有效问卷676份,34份问

卷因为选项完全趋同最终被判为无效答卷,问卷有效率95.21%。

6名教师与6名学生参与访谈,教师与学生分别来自市重点高中、市普通高中、乡镇普通高中(参见表₁)。为了保护其隐私,笔者对教师与学生进行数字编号,并分别以字母T与S代表教师与学生。笔者对整个访谈过程进行全程录音,并对录音进行转写。

对问卷调查和访谈得到的数据,笔者分别采取定量和定性的分析方法。首先对教师与学生问卷进行描述性统计分析,以保证数据的信度;同时,为了进一步验证问卷效度,分析问卷各项之间存在的潜在联系与共性因子,笔者对于两类问卷的数据进行因子分析。对于访谈数据,笔者将教师与学生的访谈内容进行概念化和归类合并,最终将教师访谈的内容归为教学内容、教学安排、教学态度、对政策的认识和理解程度4类;将学生访谈的内容归为学习内容、备考安排、学习态度、对改革的认识与理解程度4类。通过对访谈内容的定性归类分析,可为一年两考政策对于教与学的影响,提供多角度验证的证据。

4 结果与讨论

笔者通过描述性统计与因子分析的结果,分别提取出教师问卷与学生问卷中存在的共性因子,通过对比与分析两类问卷中主因子所涉及的陈述内容,并结合访谈的定性数据,从“一年两考”对于教师教学的影响、学生学习的影响以及改革政策期望值与实际的契合度3方面,探讨考试方式改革所带来的反拨效应。

4.1 描述性统计与因子分析的结果

笔者首先利用SPSS对于问卷数据的内部信度、均值、以及标准方差等进行描述性统计检验分析。统计结果显示(参见表₂):教师问卷内部一致性的信度值达到0.946,学生问卷的信度值为0.893。Dörnyei(2003)曾指出,问卷的Cronbach's alpha信度指标须在0.70以上,才可以保证问卷收集数据具有较高的可靠性。这两项检验值验证本研究中间卷数据收集结果具有相对较高的信度。

之后,笔者分别对两类问卷中的陈述项进行因子分析。教师问卷的因子分析结果显示,教师问卷17项描述可提取出三大因子(参见表₃)。因子1的初始特征值最高(5.517),方差解释力也最大(38.453%),共有8项变量负荷在该因子上。这8项变量所指向的陈述内容基本上是围绕着“对一年两考政策利弊的评价”来展开。因而,

因子1可被归类为:政策评价。因子2所涉及的问卷陈述与教师对于教学内容的调整、教学进度的安排、教学方式的调整、对于“一年两考”政策的关注度以及对于英语科目重要性的认同度。这几个方面都与“一年两考”政策对于教师教学的影响有关,因而因子2可解读为“政策对于教的影响”。因子3包含“一年两考”政策对于学生备考时间的投入、学生的自主选择权以及学生个性发展方面的陈述,3个变量都与学生的学习与备考有关,因而可将其归纳为“政策对于学的影响”。问卷因子分析中这3个因子的锚定,与之前问卷设计的初衷基本吻合,保证问卷设计的构念效度,也为寻找研究问题的答案提供依据。

表₂ 教师、学生问卷的描述性统计分析结果

教师问卷	参与人数 (Cases)	问卷项目数 (Items)	项目均值 (Mean)	项目标准差 (S. D.)	信度值 (Cronbach's alpha)
	79	17	2.708	1.131	0.946
学生问卷	参与人数 (Cases)	问卷项目数 (Items)	项目均值 (Means)	项目标准差 (S. D.)	信度值 (Cronbach's alpha)
	676	14	3.317	1.133	0.893

表₃ 教师问卷的项目均值与因子分析结果

问卷项目的主要内容	平均值	因子1	因子2	因子3
10. 减轻学生负担	2.24	.888		
2. 时间设置合理	2.06	.864		
17. 支持一年两考	2.21	.862		
9. 尊重教师权利	2.33	.849		
11. 分散考试压力	2.09	.836		
13. 反映学生水平	2.18	.831		
12. 降低高考焦虑	2.03	.802		
8. 减轻职业压力	1.90	.768		
6. 教师对备考时间的安排	3.22		.862	
5. 教师对授课内容调整	3.56		.824	
4. 教师对教学进度调整	3.82		.737	
7. 教师辅导更具针对性	3.44		.597	
1. 教师对政策的关注度	3.20		.536	
3. 教师对英语科目的认同度	3.09		.522	
16. 学生个性发展	2.85			.822
14. 学生的选择权与自由度	2.92			.787
15. 学生对备考的投入	2.89			.522
初始特征值		5.517	4.041	2.020
方差解释率(%)		38.453	23.771	11.882

在学生问卷方面,因子分析结果如表₄所示:

从14项陈述中提取出2个因子。因子1包含学生在学习过程中的备考投入、学习与进度安排、学习焦虑程度以及接受针对性辅导情况等9项陈述。由于9项陈述的内容均涉及“政策对学生学习过程的影响”这一因素,因而在这里,因子1可以概括为“政策对学的影响”。因子2包括对于政策的关注、政策的支持度以及考试时间设置方面的评价,因而将因子2统一归类为“对两考政策的评价”。但值得注意的是:因子1“政策对学的影响”中的前3条,即7、8、9的陈述,在教师问卷的因子分析中,被纳入“政策评价”的因子中。两类问卷归因有所出入,究其原因,主要是因为问卷针对的群体不同。教师问卷针对教师群体,从教师的角度出发,对于学生学习压力和焦虑感的判断,是以第三方评价为主,因而在因子归纳过程中,根据量化统计结果,被纳入“政策评价”这一因子中。而对于学生而言,压力和焦虑是他们对学习过程和备考的直观感受与体验。因而在学生问卷中,这3项被纳入“政策对学的影响”之中。

表₄ 学生问卷的项目均值与因子分析结果

问卷项目的主要内容	平均值	因子1	因子2
8. 学生考试压力的分散	3.06	.846	
7. 学生学习负担的减轻	2.85	.837	
9. 学生考试焦虑感的降低	3.00	.824	
12. 学生对备考的投入	2.66	.740	
11. 学生的选择权与自由度	3.39	.723	
13. 学生的个性发展	3.02	.698	
5. 教师对学生备考安排的帮助	3.80	.661	
4. 学生对备考时间的安排	3.92	.550	
6. 学生接受针对性辅导	3.32	.516	
10. 考试能反映学生英语水平	3.21		.738
3. 对于英语科目重要性的认同	3.22		.686
1. 对政策的关注度	3.78		.675
2. 两考时间设置的合理性	3.57		.672
14. 支持一年两考	3.64		.607
初始特征值		6.071	2.010
方差解释率(%)		46.366	14.360

4.2 “一年两考”改革对教师教学的影响

从教师问卷因子分析的结果来看,因子2所涉及内容为教师的“教”,包含1、3、4、5、6、7的陈述。而这6项陈述五级量表的均值都在“3”以上(参见表₃)。本研究中的五级量表中,“1”代表“完全不同意”,“3”代表“比较同意”,“5”代表完全同意,“2”与“1”接近,“4”与“5”接近。因而项目均值在“3”以上的项目通常被视为认可度较

高。从量化数据上看,教师比较认同“一年两考”政策对于教学进度安排、教学内容组织等方面产生影响。这种影响具体体现在哪些方面,影响是积极还是消极?结合访谈数据,笔者尝试为这些问题的答案寻找依据。

4.21 教学进度的安排与调整

在教学进度安排上,根据老师的反馈,大部分学校在“一年两考”改革实施之前,会把整个高三英语教学分为3个阶段:第一阶段是课文内容的学习,基本上会在高三上学期或者是高三下学期3月份结束;第二阶段是高三下学期开始的专项复习训练,到4月份结束;第三阶段是高考冲刺训练,到5月底结束。而在“一年两考”改革实施之后,很多学校的高中英语教学安排由此发生很大变化。“一年两考之后,教学的安排与进度发生了重大变化,第一轮复习提前了。10月份之前,学校安排英语课增加课时量,这样我们在8月中旬之前,就会把所有的一轮复习过一下,因为时间的关系,这一轮过得是比较仓促的。8月中旬到10月份之间,我们会安排做试卷迎接高考,所以10月份这次考试,我们都是备战仓促,没有踏踏实实地复习。”(高三教师T1)

由于高考的高风险性,教师必然对于考试备考有“需要充分准备”的备考心态。因而对于“一年两考”中10月份的这次考试,教师认为对教学进度产生的影响是让第一轮复习提前;而为了10月考试的临时加课与复习,让教师感觉“仓促”“不踏实”。尽管“一年两考”的改革在2014年就已经正式启动,但很多学校和教师似乎对于这样的变化依然心理准备不足,在教学特别是备考安排上,显得较为被动,表现出明显的不适应。这对于教学任务的整体实施与教师自身职业压力的舒缓,都会带来不利影响。

4.22 教学内容的组织与侧重

通过与教师的访谈,笔者注意到“一年两考”政策出台以来,高中阶段教学内容的组织与侧重点,也在发生变化。教师们在谈到自己课堂内容安排时,这样说到“浙江省这次高考作文的分值比较大,达到了40分,包括应用文写作、概要写作和读后续写,是新题型。所以我们对作文的写作是非常重视的。”(高三教师T2)“根据浙江省新高考考卷分值的设置,读和写加起来一共占据着105分。105分的设置让我们不得不加强读和写这方面的训练,然后又加上听力30分,所以听力紧接其后。”(高三教师T3)

访谈中教师的表述说明:高考无疑是高中教

学的重要“指挥棒”。从某种意义上说,高考考什么,教师在教学中就重点教什么。正因为高考对于高中教学有如此巨大的反拨作用,考试中对于“考什么,怎么考”的设计就显得非常重要。“一年两考”政策实施之前,浙江省英语科目高考的写作题型以较为传统的命题作文为主,总分30分。“一年两考”改革之后,写作在题型做出很大的调整,由原来单一命题作文变成“应用文写作”+“读后续写”或“概要写作”两种题型,分值也加大到40分。题型的变化加上分值的增大,让教师在教学中对于学生写作训练的重视程度明显增强。从语言应用能力培养目标上看,改革后的题型对书面输出能力培养起到积极的反拨效应。

4.3 “一年两考”改革对学生学习的影响

“两考”政策对学生学习的影响,在教师问卷中主要体现在因子3上,涉及14、15、16三项陈述;而在学生问卷因子分析中,主要是因子1涉及的内容,包含学习与进度安排、考试焦虑程度以及学习投入等9项陈述。结合两类问卷的因子分析及访谈的内容,“两考”政策对于学生学习的影响,主要体现在以下两方面。

4.31 对学习内容与备考安排的影响

“两考”政策实施以来,在具体学习内容与时间安排上,学生普遍反映学习内容主要侧重词汇、语法与句型的操练,学习时间主要安排在阅读和写作上,同时涉及听力练习。“平时主要学课文上的范文、例子和语法,还有些句型。口语练的比较少,写作比较多。练的最多的,首先是读和写,然后是听,最后才是口语的练习和说。说的话平常练习机会比较少,读的话结合课文和补充材料,写的话就是作文,听的话就是每天的听力。”(高三学生S1)显然,“一年两考”改革实施以来,学生在学习过程中对学习内容的选择和学习时间的安排和教师访谈中提到的教学内容安排大致相同,学生的学习基本上按照教师的教学节奏展开。学生在高中阶段的英语学习,主要围绕着读与写的训练推进。

在备考时间投入方面,教师问卷涉及的陈述(项目15,均值为2.89)与学生问卷涉及的陈述(项目12,均值为2.66),均值都在3以下(参见表₃和表₄),说明师生对于“改革能减少学生备考投入”的认可度较低,而恰恰是因为一年两考,学生在备考时间上的投入没有降低,反而有增加。“高考设计在10月份一次,我们必然会针对这次高考进行相应的改变。比如说在暑假8月份或者9月份就会进行相应的复习。4月份之后,纯粹语

文、数学、英语。包括英语单门学科,授课的密度比较大,导致师生都会产生厌倦的心理。”(高三教师 T4)

高考作为高风险的考试,考试的重要性对教师与学生不言而喻。为了能在考试中尽量取得好成绩,无论是一考还是两考,教师和学生都会不遗余力地为考试而备战,因而必然在备考上增加投入。加之4月份选考科目结束后,学生备考主要围绕语、数、外3科进行,外语备考的授课密度之大可想而知,这在一定程度上造成学生学习负担的增大。

4.32 对考试焦虑程度的影响

在“两考”政策对学生考试焦虑程度影响方面,学生问卷中两项(项目8、9)均值分别为3.06和3.00。说明总体而言,学生比较认可“两考”可以缓解考试的焦虑与压力。而对比教师问卷中的相似陈述,我们发现,教师对“两考”改革可以分散学生考试压力(项目11,均值为2.09)以及降低考试焦虑(项目12,均值为2.03)的认可度,比学生自身对该两项的认可度低。从而说明,在“两考”改革对学生的影响上,教师与学生的认知存在一定差异。访谈内容也证实师生对此的看法确实不尽相同。“学生的压力不但没有减轻,而且增加了压力。如果考差了,他会觉得追不过别人;如果他考得好了,他还想获得更高的分数。所以,两考下来,原来的一次压力变成了两次压力。同时,学生的焦虑程度由原来的一次焦虑变成了两次焦虑。所以不但没有减轻学生的压力,反而增加了学生的焦虑感。”(高三教师 T1)“有分散压力。毕竟两次吧,有时候觉得还好有第一次保底的感觉。”(高三学生 S2)“会分散,会有一些。我觉得机会多了,就不会有那么多的焦虑感。”(高三学生 S3)

从访谈的结果上看,教师普遍认为两次考试会让学生的压力增加,焦虑感也增大;然而学生却对此持有不同的观点,认为考试机会增多,压力与焦虑会相对减少。评价的分歧源于出发点不同。教师从教学安排的影响和自身职业压力增大的角度,容易推己及人;而对于学生而言,他们是考试的亲身经历者,对于政策变化带来考试压力上的变化,比教师更具发言权。学生考试压力与焦虑感的减轻,是“两考”政策正面反拨效应的体现。

4.4 反拨效应的契合度

浙江省高考招生制度改革的一项指导性原则就是“增加学生的选择性,分散学生的考试压力”。学生问卷与访谈结果说明“两考”改革给

学生提供两次考试机会,打破原来“一考定终身”的考试模式,因而改革让学生一方面更加重视英语学习,另一方面也分散他们自身的备考压力,降低对考试的焦虑感,这与“一年两考”所期待的反拨效应与政策实施后产生的反拨效应基本契合。值得引起关注的是,在两类问卷涉及的政策评价因子中,在政策的时间设置、政策的支持度等政策评价项上,学生的认可度(2、3、10、14,均值为3.41)都高于教师(2、3、13、17,均值为2.39),特别是在“降低自身的职业压力”的评价上,教师问卷该项的得分均值只有1.90。这说明外语科目“一年两考”的改革,在实际推行过程中,对于教师产生一定的冲击。由于强烈的“备考”意识,教师普遍认为“两考”中10月份的考试时间设置不合理,打乱英语教学的总体安排,导致学生准备不充分,增加学生学业负担与教师职业压力。同时,4月份选考科目提早结束也给外语科目带来更加密集的授课任务,这让许多教师陷入教学疲态,产生消极抱怨情绪。这是改革政策在推行前始料未及的。对此,教学部门应对考试各个科目的教学进行更加合理的统筹安排;而政策制定者在两考时间的设置上也应当根据实际教学反馈做出一定调整,以更好地发挥改革的预期反拨效应。

另外,改革将“促进学生健康成长和全面而有个性的发展”作为改革着力点,旨在深入推进素质教育。此次外语科目高考改革,不仅在考试方式上增加次数,在考试题型上也做出一些变化。突破传统命题方式的写作新题型与增加的分值比重,让教师与学生更加重视写作能力的培养与训练,这对于增强学生语言运用能力,特别是学生的笔语表达能力起到正面反拨效应,契合改革的初衷。但我们也注意到,在听说读写综合技能培养方面,相对于其他3项技能,口语表达能力的培养与训练在高中阶段的教学中显得相对缺失,而这与高考的政策导向有直接关系。目前高考口语考试都是由各省自行组织,且口语考试仅作为一项参考分,并未计入总分。本次浙江省“一年两考”的外语高考改革,也未涉及口语测评,这与考试组织和实施过程中涉及的一系列施考因素有关。但作为一项对于教学影响力极高的高风险考试,对该项能力考查的缺失,确实对高中阶段的口语教学产生一定的负面反拨效应。从促进学生语言综合应用能力培养的初衷出发,今后应适当增加口语能力培养方面的要求,从而更充分地发挥高考外语科目改革对于教与学的正面反拨效应。

5 结束语

“一年两考”政策的实施,使高中英语教学安排发生较大的变化。此次改革,由于写作题型变化与分值增加,使教师在教学过程中更加注重写作技能训练,这是改革对于教学产生的积极反拨效应。然而,由于本次外语科目“一年两考”首次实施,许多教师表现出一定的不适应,在教学安排与备考上显得较为被动,心理准备不足,并对考试时间的设置有明显的抱怨情绪。改革对教学进度与备考安排方面,产生一定的消极反拨效应。对于学生而言,高考改革使学生在学习内容上更加注重写作能力的训练,这也得益于改革对于教师教的正面反拨效应,体现出“教学相长”的互惠效应。同时,“两考”政策的实施给学生提供两次考试机会,分散考试压力,降低学生对考试的焦虑感。这些都是“两考”政策对学生学习过程所产生的正面反拨效应,也契合“两考”政策旨在增加学生的选择性,确保考试公平公正的初衷。另外,从促进学生全面发展的角度出发,改革若能适当增加外语科目的口语评估,会对高中外语教学产生积极的导向作用。

高考每一次改革所产生的反拨效应,都需要经过多方验证与评估。本研究通过调查问卷与访谈的研究手段,获得定量与定性的研究数据。但由于“一年两考”改革刚刚落地推行,时间所限,在课堂观察方面,没能形成完整的观测数据,这是本次研究在研究手段上进行多角度验证的一项不足,今后相关研究可以继续从这方面进一步探索。

注释

①由于篇幅所限,本文未能附上问卷及访谈提纲,若对此部分感兴趣可直接与作者联系。

参考文献

- 范劲松 俞理明. 上海市中级口译资格证书考试(第二部分)对大学生英语学习的反拨效应研究[J]. 中国英语教学(英文版), 2009(1).
- 辜向东. 大学英语四、六级考试对中国大学英语教学的反拨效应实证研究[J]. 重庆大学学报(哲社版), 2007(4).
- 辜向东 杨志强 刘晓华. CET对大学英语课堂教学的

反拨效应历时研究——重访三位大学英语教师的课堂[J]. 外语测试与教学, 2013(1).

金艳. 大学英语四、六级考试口语考试对教学的反拨作用[J]. 外语界, 2000(4).

亓鲁霞. 意愿与现实: 中国高等院校统一招生英语考试的反拨作用研究[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2004.

亓鲁霞. 语言测试反拨效应的近期研究与未来展望[J]. 现代外语, 2012(2).

秦秀白. 充分利用四、八级考试的反拨效应, 抑制教学质量滑坡[J]. 外语界, 2012(3).

徐倩. 英语专业八级考试的反拨作用研究——对外语专家和英语学科负责人的一次调查[J]. 外语界, 2012(3).

Barnes, M. The Washback of the TOEFL iBT in Vietnam[J]. *Australian Journal of Teacher Education*, 2016(7).

Cheng, L.-Y. Changing Language Teaching Through Language Testing: A Washback Study[A]. In: Milanovic, M., Weir, C. J. (Eds.), *Studies in Language Testing* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Dörnyei, Z. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* [M]. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

Hayes, B., Read, J. IELTS Test Preparation in New Zealand: Preparing Students for the IELTS Academic Module [A]. In: Cheng, L.-Y., Watanabe, Y., Curtis, A. (Eds.), *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods* [C]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

Li, X.-J. How Powerful Can a Language Test Be? The MET in China [J]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1990(5).

Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., Ferman, I. Test Impact Revisited: Washback Effect over Time [J]. *Language Testing*, 1996(13).

Wall, D., Alderson, J. C. Examining Washback: The Sri Lankan Impact Study [J]. *Language Testing*, 1993(10).

Xie, Q., Andrews, S. Do Test Design and Uses Influence Test Preparation? Testing a Model of Washback with Structural Equation Modeling [J]. *Language Testing*, 2013(1).

定稿日期: 2017-11-10

【责任编辑 孙颖 滕琳】