



“产出导向法”中师生合作评价原则例析¹

孙曙光

北京体育大学

© 2020 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (2), 20-27 页

提 要: 师生合作评价 (Teacher-Student Collaborative Assessment, 简称TSCA) 是为“产出导向法” (Production-oriented Approach, 简称POA) 创设的新型评价形式, 然而目前尚未有文献专门深入地讨论如何在POA框架下实施TSCA。本文提出了TSCA实施原则, 即: 课前目标导向、重点突出, 课中问题驱动、支架渐进, 课后过程监控、推优示范。然后说明TSCA设计过程中应该注意的要点问题, 再运用课堂教学案例展示POA中的TSCA设计与实施, 以达到“以评为学”的目的。

关键词: 师生合作评价; 产出导向法; 以评为学; 课堂研究

[中图分类号] H319

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-6105(2020)02-0020-08

1. 引言

“产出导向法” (Production-oriented Approach, 简称POA) 一个单元的教学流程由若干“驱动—促成—评价”循环组成 (Wen 2016; 文秋芳 2015)。产出是POA的核心, 对学生的产出成果进行及时、有效的评价尤为重要。为此, 文秋芳 (2016) 创设了师生合作评价 (Teacher-Student Collaborative Assessment, 简称TSCA)。以往研究对如何设计评价焦点 (Sun & Wen 2018; 孙曙光 2017a) 和课中评价的步骤 (孙曙光 2019) 进行了详细的阐释。但是在具体实践中, 教师可能会遇到如下难题: 作为POA的最后环节, 评价如何设计才能使之与驱动环节呈现的教学目标和促成环节的活动相结合? 课中师生共评应遵循哪些原则? 课后如何监控学生的修改过程来巩固评价和学习成果? 为了回答上述问题, 本文提出TSCA的实施原则, 为采用POA的教师进一步改善教学实践提供借鉴和参考, 最大限度地发挥评价在POA中的积极作用。

2. TSCA 相关研究

将评价显性地纳入教学体系是POA的特色之一。此前, 几乎没有一种教学方法将评价放在如此重要的位置。然而, 大学英语教学中班级容量大, 学生产出任务多, 教师评价负担重, 使我们实施POA遇到了挑战。TSCA是应对这一挑战的新举措, 为评教结合和评学融合提供了新思路。TSCA包括课前、课中、课后三个阶段, “课前教师选择评价焦点和典型样本, 并对样本进行详批, 课中学生在教师的引领下合作评价样本, 课后学生根据评价焦点先进行自评, 再互评或机评” (孙曙光 2019: 420)。

笔者曾尝试将TSCA应用于大学英语课堂, 用来评价写作, 细化了评价课前教师确定评价焦点、制定评价目标、选择并批改典型样本的操作步骤, 提出了确定评价焦点的典型性、可教性、渐进性和系统性原则 (孙曙光 2017a, 2018), 优化了课中评价的四个步骤: 教师引导学生发现问题、针对问题进行讲解、引导学生修改问题

¹ 本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目子课题“产出导向法理论体系与实施方法研究” (项目编号: 16JJD740002) 的阶段性成果。本研究得到北京外国语大学北京高校高精尖学科“外语教育学”建设项目的支持。



样本和完成针对评价焦点设计的练习(孙曙光 2019)。这些研究验证了TSCA的可操作性和有效性,但上述课堂实践的其他教学环节并未严格实施POA。如何将TSCA“嵌入”POA,将其与前期驱动所呈现的教学目标和促成活动对接,从而使教学效果最大化?这一直是采用POA教学的教师所关心的问题。但遗憾的是,目前研究尚未对此问题展开深入的讨论。通过辩证研究(文秋芳 2018a),笔者逐渐摸索出在POA中应用TSCA的实施原则,并对评价过程中应该注意的要点问题有了更清晰的认识。考虑到TSCA课前、课中、课后是一个完整的教学链条,本文将首先整体报告TSCA理论的新进展,然后再运用一个单元的案例来解析评价的具体实施。

3. TSCA 实施原则

“如何进行有效评价?”是笔者在实践过程中一直思考的问题。笔者通过辩证研究的“学习借鉴—提出理论—实践理论—反思诠释”多轮循环,提炼出TSCA全流程的实施原则:1)课前准备阶段要目标导向,重点突出;2)课中实施阶段要问题驱动、支架渐进;3)课后修改阶段要过程监控、推优示范。

3.1 课前:目标导向、重点突出

目标导向原则指评价以教学目标为导向,即评价内容既关注交际目标的达成质量,又关注语言目标的应用情况(文秋芳 2016),这是POA评价的独到之处——不仅关注产品质量,同时根据需要适时进行补救性或延伸性教学。

重点突出原则指有选择地重点评价样本中的一个突出问题。正常情况下,教师每次评价难以面面俱到。因此,TSCA提出有选择地评价影响交际有效性的典型问题(孙曙光 2017a)。有选择地评价学生的写作产品具有三点优势:1)聚焦性强,反馈更充分,有助于学生修改。这是由于选择性纠错更易于学生加工、分析和应用,从而在未来的写作中减少或者避免类似的错误(Bitchener & Ferris 2012)。2)将学生的负面情绪降到最低。考

试或评价不可避免地会给学生带来负面情绪(Berry 2008)。全面纠错(comprehensive correction)会使学生丧失信心(Bitchener & Ferris 2012)。与之相比,选择性纠错(selective correction)不会打消学生的写作积极性(Lee 2016),效果更好。3)选择性评价是课堂评价的最佳选择。因为课堂时间有限,需要“用在刀刃上”。选择性评价重点问题,不仅凸显其重要性,也使对突出问题的评价更为充分,便于学生吸收、掌握,并在未来的英语写作中避免类似的错误。

3.2 课中:问题驱动、支架渐进

问题驱动原则指以发现和解决样本中的典型问题为评价主线,通过提问的方式驱动学生的兴趣,引发其积极思考和深度参与,在头脑中留下深刻印象,从而促进有效学习。这符合教师引导、学生参与的评价理念(文秋芳 2016)。学生通过尝试发现问题、讨论和探究问题解决方案,参与评价的全过程。

支架渐进原则指在评价过程中教师提供从隐性到显性的递进式支架。教师根据学生的认知和语言水平的动态变化调整支架形式,使显性程度逐步递增——先鼓励学生独立思考,必要时辅以提示或提出建议,最后提供解决方案(孙曙光 2019)。

3.3 课后:过程监控、推优示范

过程监控原则指教师明确提出修改要求,学生自评、同伴互评和机器评价均须在教师的监督下逐步完成,以保证修改质量。学生先按照教师提供的评价清单自评,同伴之间再按照教师分组进行互评和面对面交流,最后根据彼此的意见进行修改,上传至自动评分系统,反思修改体会。在此过程中,学生需保留修改痕迹供教师审阅。教师的过程监控策略要求学生提交如下文件:1)保留修改痕迹的打印文稿或修订模式的电子文稿;2)同伴互评面对面讨论的修改备忘录,包括讨论的主要内容和修改要点记录;3)自动评分系统中的修改文稿和修改次数;4)学生写作评价反思。

推优示范原则指把学生写得精妙的句子、段落或新颖的观点、独特的论证方式推荐给全班阅

读、赏析和学习。通过推优的方式鼓励被推荐者“更上一层楼”，激励其他同学以此作为范例，从而带动全班学生奋起直追、争当优秀。

3.4 评价实施原则与POA教学假设

POA教学假设包括输出驱动、输入促成、选择学习和以评为学(文秋芳 2015, 2018b), TSCA实施原则与此一脉相承。

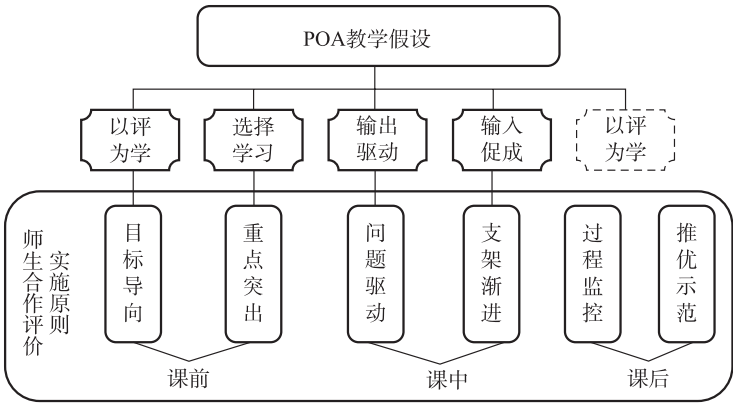


图1 评价实施原则与POA教学假设关系图

图1展示了评价实施原则与POA教学假设的对应关系。“目标导向”将评价与教学相结合，促进学习发生，符合“以评为学”假设。“重点突出”的评价比全面评价效果好，“以目标为导向的重点学习比‘全面精学’效率高”(文秋芳 2018b: 395)，符合“选择学习”假设。“问题驱动”的评价给学生提供机会以尝试发现和解决问题，借此创造饥饿感，激发学生进一步学习的欲望，符合“输出驱动”假设。“支架渐进”是在激发学生的学习欲望后为学生提供适应当前水平的“输入”支架，“促成”他们完成评价任务，符合“输入促成”假设。“过程监控”是保证修改质量、巩固课中评价成果的重要手段。“推优示范”是培养学生的写作兴趣、提升其写作信心的契机。二者均符合“以评为学”假设。在图1中，“以评为学”假设出现了两次，第二次出现用虚线表示。

4. TSCA实施案例

4.1 案例实施背景

本文所展示的评价设计案例在“综合英语”课程实施，教学对象为英语专业二年级学生，所用教学材料为《新一代大学英语(发展篇)》综合教程第二册第四单元，主题为“善良与冷漠”(Kindness and Indifference)。教学前，笔者熟读了教学材料，与研究团队的其他4位教师集体备课，编写详细教案(参见孙曙光 2017b)。表1列出了笔者设计的产出目标和写作任务。写作任务4对应总产出目标，涵盖4个子目标的内容。学生课下完成写作，在上课前一天提交电子文稿。4次作文初稿为评价材料。教师课前先浏览所有学生的作文，确定评价焦点，选择并详细批改典型样本。课中的具体操作流程参见孙曙光(2017a)。写作任务4囊括了前3次作文的主要内容，学生根据写作任务4的要求写作时需注意前3次作文的评价内容。第4次评价后，学生课后修改写作任务4的作文。



表1 产出目标、写作任务和评价焦点

产出总目标及交际场景	产出子目标	课次	课后任务	评价焦点
论坛跟帖写作： 以人们不出手相救的案件引入，解释旁观者现象，说明助人是人性，鼓励人们施救。 场景： 论坛中一个外国人看了悦悦案的报道，指责中国人冷漠。学生跟帖回应。	描述案件	1	写作任务 1: The Case of Kitty Genovese/ Yueyue (250—300 词)。	结构 (记叙文的背景)
	解释紧急时刻不施以援手的原因	2	写作任务 2: Reasons Why People Do Not Help in Emergencies (150—200 词)。	语言 (词汇多样性)
	提出鼓励施救建议	3	写作任务 3: Ways to Encourage People to Help in Emergencies (150—200 词)。	语言+结构 (主题句)
	说明助人是人性使然	4	写作任务 4: Helping in Emergencies (350 词)。	交际适切性 (写作的目的、读者与语气)
	—	5	修改写作任务 4 的作文	—

4.2 课前准备：以教学目标为导向设计评价焦点

评价时，教师首先考虑教学目标是否达成，为达成教学目标进行的促成活动是否有效。前者对应教学目标的达成性，后者对应促成活动的有效性。教师分析学生的写作文本后，发现交际目标未圆满达成，将评价焦点设定为记叙文背景、主题句和交际适切性；当发现语言目标未有效达成时，反思前期语言促成可能并不到位，将评价焦点设定为词汇多样性，作为促成的延伸。

交际目标指完成何种交际任务(文秋芳 2015)。POA 主张真实情境下的产出，设置的产出场景包括话题、目的、身份和场合四要素(文秋芳、孙曙光 2020)。这样的产出是基于真实生活的、有特定目的和对象的真实言语交流，而非虚拟的文本创作。因此，交际的成功与语言是否恰当、准确密切相关，而语言形式则要服从语境、交际的目的和读者，即说话和写文章要适合“题旨情境”(陈望道 1979)。然而，二语写作者常忽略交际的适切性，读者意识不强。这一现象在中国学生中更为普遍。长久以来，学生误以为作文的读者就是教师，或者根本没有考虑过写作的目标读者，以为写作的目的就是为了完成作业。

例如，在准备评价写作任务 1 时，笔者发现虽然前面的促成活动有效，学生不但有话可说，并且用词准确、表达流畅，但存在的共性问题是：描述案件发生背景的篇幅过长，未突出案件过程，导致“描述案件”这一交际目标未有效达成。写作任务 3 的作文的共性问题是：提出施救建议的

正文段落中主题句不清(如 To be the first one)，未能准确表达中心思想，导致“提出鼓励施救建议”这一目标未有效达成。写作任务 4 的作文的普遍问题是：未考虑到网络跟帖这一写作目的，读者无法理解作者的写作意图和观点，影响了交际目标的达成。因此，教师将评价焦点设定为交际适切性，与产出总目标论坛跟帖写作对接，使学生意识到这篇习作的目的是网络跟帖，写作时需要先回应原贴，与读者建立关系，语气要友好，这样才能更好地完成交际任务。

语言目标指为完成交际任务需掌握的单词、短语、语法等知识(文秋芳 2015)。语言目标的达成性也是教师评价时的关注点。例如，学生的写作任务 2 的作文的共性问题是：语言单一、枯燥，如过度使用 people、help、indifferent、emergencies 等词，未使用课上所学的 bystander、witness、offer assistance、lend a hand、apathetic、incident 等词，语言目标未有效达成。因此，第二次评价焦点“词汇多样性”与语言目标的达成有关。评价选用的样本如下：

1) So why people do not help in emergencies, maybe there are so many reasons for themselves. Some people would say they have no ability to save people, and they also do not know how to rescue people, because they are not professional that they cannot lend a hand easily. And some people would think about what if the people that



they helped accuse them on the contrary.¹

样本中 people 所指较为空洞，不够具体，简单词汇的过度使用使语言表达缺乏表现力，作文的可读性大打折扣。新学的词汇也没有得到及时运用、巩固和强化。将评价与语言目标对接，不仅可以使学生意识到自己语言的贫乏、也有助于学生在写作中运用新学的词汇，促进语言目标的达成。

4.3 课中实施：以问题为驱动搭建渐进式支架

本节以课中发现问题和教师讲解两个步骤为例，呈现教师如何以问题为驱动为学生搭建渐进式支架。另外两个步骤修改样本和完成练习与此类似。

4.3.1 发现问题

在教师展示样本后，学生先尝试发现问题。这时有两种可能：1) 学生发现问题，直接进入下一环节；2) 学生未发现问题。通常情况下，第二种可能性更大，因为评价目标的难度稍高于学生当前的认知水平。笔者以评价第一次产出任务为例展示第二种情况。

在评价记叙文的背景时，教师呈现如下样本，说明这是文章的开头段，让学生判断这样开篇的优缺点。

It's a lovely afternoon though nearly sunset.
I was walking home like usual after hanging
out with my old friends. And I unconsciously
glanced a little girl, having fun with herself just
besides the street, and it is a narrow street. At
that moment, I was curious about what she was
doing, so I looked directly at her while I was
walking. Before I found out what's she doing,
the crash happened. **She seems did not notice**
that van was coming towards her, and all of a
sudden, she laid on the ground, without any
movement.

最初学生指出样本的优点：“作者将读者领入现场”“开篇明快，与后面的案件形成对比”。当发现学生没有切中要害时，教师突出显示下划线和粗体部分，让学生思考其主要作用。学生指出，下划线部分是案件发生的背景，粗体部分是案件描述，并很快意识到这样的谋篇布局存在问题：案件背景(72词)篇幅过长，未突出案件过程(24词)，产出目标未有效达成。

4.3.2 教师讲解

在学生意识到样本中的问题后，教师将“评”与“讲”相结合(孙曙光 2017a)，为学生搭建阶梯，帮助他们找到解决样本问题的办法。“评”的重点在“错在哪”和“如何改”，“讲”的重点是“如何写”和“为什么”(参见图2)。在实际操作中，图2中的讲解“如何写”和“为什么”两部分也可以合二为一，成为从发现样本问题到解决样本问题的“桥梁”。

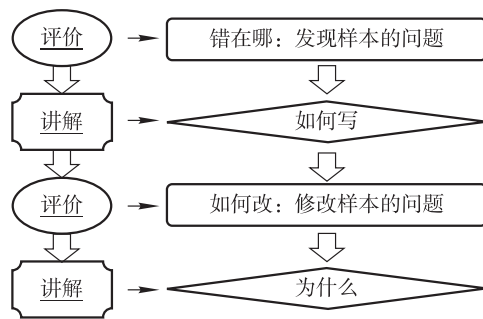


图2 评讲结合路径

例如，在第三次评价(主题句)的讲解阶段，教师指出主题句包括段落主题(topic)和中心思想(controlling idea)，段落中的其他句子都围绕这个主题和中心思想来展开，然后以2分钟的微课视频介绍主题句的写法。学生尝试修改样本 To make the laws. 在学生尝试改写之后，教师指出这个主题句的中心思想不明确。师生合力将其改成：The government can pass a law to protect those helpers in emergencies.

1 样本为学生习作，其语言错误并未处理，课上展示样本时没有下划线或加粗，下同。



其中下划线部分是段落的主题，指出政府如何鼓励人们施救；粗体部分是中心思想，限制段落的发展：出台法律保护施救者。最后教师提醒学生写作时要注意段落是否有主题句，主题句的中心思想是否明确，以及中心思想是否起到“限制”全段的作用。

4.4 课后修改：以监控促进自评／互评、以推优增强动机

课后的自评和互评均在教师的监控下完成。在布置课后修改任务时，教师将修改步骤和要求明确告知学生，使他们清楚知道任务的流程和重点。图3展示了学生的课后修改步骤。学生对自己的作文稿进行三次修改。每一次修改都是通过他人调节完成，在他人的帮助下跨越最近发展区。学生的第一次自评围绕课中的评价焦点进行，先按照评价清单逐一对照修改，再朗读文本；第二次自评在同伴提供的修改建议的基础上进行面对面的意义协商，然后按照同伴的建议修改；第三次自评按照自动评分系统的建议修改。

Revise your own — Steps

- Self-edit 1 (checklist) → Print (Read it aloud first before giving it to your peer) → Peer-edit (checklist)
- Discuss with your peers (face-to-face)
- Self-edit 2
- Upload (Self-edit 3 accordingly)
- Write a revision memo

图3 学生课后修改步骤示例

例如，在第四次评价后的课后修改阶段，学生先在Draft 1的基础上自评和修改，将文稿另存为Draft 2；然后进行同伴互评，根据同伴建议进行二次自评和修改，将文稿另存为Draft 3¹。图4展示了一位学生(17S13)三次修改的节选片段(开头段落)。在自评阶段，该学生意识到开篇的两个问句不符合网络跟帖的写作目的，将之删除，然后重新写了文章的开头段落(参见图4 Draft 2)，将读者定位为论坛中的其他网友，以和David共情的方式入题，表明自己的观点，且语气友好。

Draft 1

Do you know bystander effect? Will you help in emergencies?

In the hit-and-run toddler, David said Chinese people are indifferent. There is no doubt that some persons ignore the toddler, but it does not mean Chinese are cold. Maybe it is possible to be caused by bystander effect. And this “indifferent thing” not only happened in China, but also in New York.

Draft 2

▼ In the case of hit-and-run toddler, my anger for witnesses is uncontrolled as well as David. But thinking rationally, we all know that it’s much harder to judge a group than individual. Therefore, the tragic of Yueyue is not solely the result of Chinese indifferent. And it is possible to be caused by moral diffusion according to my research.

Draft 3

In the case of hit-and-run toddler, my anger for witnesses is uncontrolled as well as ▼ David’s. But thinking rationally, we all know that it’s much harder to judge a group than individual. Therefore, the tragic of Yueyue is not solely the result of Chinese, ▼ indifference. And it is possible to be caused by moral diffusion according to my research.

删除 [Microsoft]: Do you know bystander effect?
Will you help in emergencies?

删除 [Microsoft]: David

删除 [Microsoft]: indifferent

图4 某学生三次修改痕迹示例

1 此次修改并未要求提交到自动评分系统。



在多稿写作中,学生总是期待教师的正面反馈,尤其是在提交终稿后。这时教师要充分利用学生所处的积极情绪状态,对完成任务较好的学生及时鼓励,以取得最佳的激励效果。图4中的Draft 3便是教师针对修改稿和评价焦点向全班推荐的范例。推荐质量上乘的作品可以贯穿评价始终,而不仅仅局限于学生提交修改稿后。推优示范的另一时机是针对初稿进行课中评价后。例如,教师布置修改任务后,将可供借鉴的三份作文初稿推荐给全班阅读。推优对被推荐者起到激励作用,并对其他学生起到示范作用。

5. TSCA 实施难点

对于实践评价的新手教师来说,最难的莫过于评价理念的转变。评价是教与学的拓展和延伸(文秋芳 2018b),评价应围绕教学目标(即产出目标)来设计。评价内容是在学生文本和教学目标的互动中产生的,因此教师在确定评价内容时既要考虑学生文本中的典型问题,还要确保所选问题是影响教学目标达成的最主要问题;同时既要关注教学目标是否达成,还要统筹研判这一问题是否为最亟须解决的问题。评价内容的选择也受整体写作教学目标的影响,教师需统筹安排,既要考虑语言形式、语篇架构,也要兼顾语用能力培养。

TSCA 课中实施的难点在于教师在什么时机、采用什么手段引导,才能为学生创造学习的机会。教师要根据学生的水平作实时决策,提供恰当的支架,给学生留出自我探索的空间。这时,教师进行渐进式引导,根据学生当前的认知和语言水平动态调整支架。有经验的教师不会直接改正学生的错误,而是通过一系列越来越直接的问题来引导学生找到解决方案(Shepard 2000)。这些问题和提示往往遵循一定的顺序,从最初的一般化提示到越来越具体的提示(Kozulin 1998)。研究表明,逐步递进式反馈比单纯的显性反馈更为有效(Erlam *et al.* 2013)。图5的教师实时决策树模型展示了发现问题阶段教师的实时决策和动态支架。在发现第一次写作中的典型问题时(参见本文4.3.1),教师通过突出显示的方式使学生关注

有问题的段落,进行有针对性的分析和思考。如果突出显示未能达到效果,教师还可以提示问题类型,最后指出问题所在。

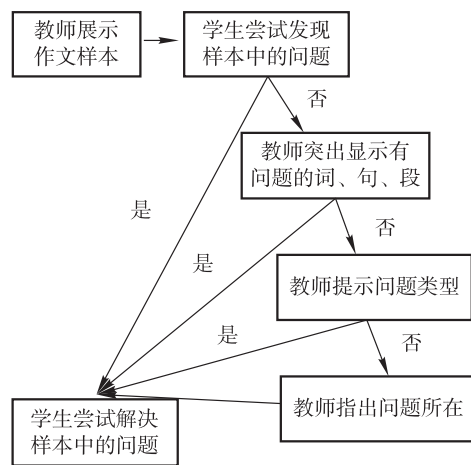


图5 教师引领学生发现问题的决策树模型

课后教师需要考虑如何监控学生自评和同伴互评,以及如何抓住契机推荐优秀学生作品,以增强他们的写作兴趣和动机。具体而言,TSCA 课后实施包括三个要点。第一,营造“教师在场”的氛围。课后学生自评和同伴互评需要在教师的监督下才能达到最优的效果,教师提供评价清单或自查工具、监督同伴修改过程和抽查修改稿都是营造“在场”氛围的手段。第二,明确修改要求。为了避免学生自评和同伴互评“走形式”(无实质性修改),教师需要明确修改步骤,提出细化的自评和互评要求,使每次修改都有目的、有针对性。第三,及时推荐优秀作品。教师的表扬是良好行为的动力,在学生提交文稿后,教师应及时给予鼓励,向全班推荐优秀作品。德国教育家第斯多惠(F. A. W. Diesterweg)曾说:教育的艺术不在于传授本领,而在于激励、唤醒和鼓舞(第斯多惠 2001)。教师的赏识使更多的学生产生积极情感,得到自我肯定,慢慢克服惧怕写作的心理,写作兴趣和信心会从无到有,从弱到强发展,直至对写作产生浓厚的兴趣,对写作信心十足。

6. 结语

POA 的评价环节可以帮助教师了解产出目标



是否达成，促成是否有效，写作中还存在哪些问题，然后进一步采取措施帮助学生达成学习目标，提升任务完成质量。本文提出的TSCA实施原则是笔者在POA团队带头人和成员的帮助下经过三年的课堂实践摸索出的结果。这些原则曾应用在评价学生的笔头产品中，但是否适用于评价学生的口头产品还有待进一步研究。

本文展现了TSCA的完整流程，意在为读者呈现一个教学单元的整体评价设计与实施。教师在实际操作过程中可以灵活掌握，根据实际情况调整评价频率和次数。如果精力有限，可以在一个学期中选某几个单元、在一个单元选一个产出任务进行评价；在单次评价中，也可以完整实施课中评价，课后采用自评/互评+机评的方式。

参考文献

- Berry, R. 2008. *Assessment for Learning* [M]. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Bitchener, J. & D. R. Ferris. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing* [M]. New York: Taylor & Francis.
- Erlam, R., R. Ellis & R. Batstone. 2013. Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared [J]. *System* 41: 257-268.
- Kozulin, A. 1998. *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education* [M]. Cambridge: Harvard University Press.
- Lee, I. 2016. Teaching, learning and assessment of writing in schools of Hong Kong, China: Bridging the idealism-realism gap [A]. In T. Silva, J. Wang, C. Zhang and J. Paiz (eds.). *L2 Writing in the Global Context: Represented, Underrepresented, and Unrepresented Voices* [C]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 64-83.
- Shepard, L. 2000. The role of assessment in a learning culture [J]. *Educational Researcher* 29: 4-14.
- Sun, S. G. & Q. F. Wen. 2018. Teacher-student Collaborative Assessment (TSCA) in integrated language classrooms [J]. *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 8: 369-379.
- Wen, Q. F. 2016. The Production-oriented Approach to teaching university students English in China [J]. *Language Teaching* 51: 526-540.
- 陈望道, 1979, 《修辞学发凡》[M]. 上海: 上海教育出版社.
- 第斯多惠, 1835 / 2001, 《德国教师培养指南》(*Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*) [M], 袁一安译. 北京: 人民教育出版社.
- 孙曙光, 2017a, “师生合作评价”课堂反思性实践研究[J], 《现代外语》(3): 397-406.
- 孙曙光, 2017b, POA 教学材料使用研究: 产出目标设定过程及评价[J], 《中国外语教育》(2): 24-31.
- 孙曙光, 2018, POA 课堂实践: 评价环节[Z], “基于‘产出导向法’的英语教学”研修班, 北京, 2018年7月21日.
- 孙曙光, 2019, “师生合作评价”的辩证研究[J], 《现代外语》(3): 419-430.
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系[J], 《外语教学与研究》(4): 547-558.
- 文秋芳, 2016, “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式[J], 《外语界》(5): 37-43.
- 文秋芳, 2018a, “辩证研究范式”的理论与应用[J], 《外语界》(2): 2-10.
- 文秋芳, 2018b, “产出导向法”与对外汉语教学[J], 《世界汉语教学》(3): 387-400.
- 文秋芳、孙曙光, 2020, “产出导向法”驱动场景设计要素与案例[J], 《外语教育研究前沿》(2): 4-11.

作者简介

孙曙光, 北京体育大学外国语学院副教授。主要研究领域: 外语教育、二语习得。电子邮箱: dodiesun@163.com