

中国大学英语考试能力构念三十年之嬗变^{*}

上海交通大学外国语学院 朱正才

提 要: 本研究着重讨论影响语言测试能力构念的两个主要因素——语言能力假设和考试对象的语言能力现状, 提出一个关于中国大学英语考试(CET) 语言能力构念的“复合语言能力发展模型”, 并分析其历史演变和未来发展方向。认为: CET 的语言能力构念及其演化是中国大学英语教学界在长期的英语教学和测评实践中, 相关各方不断争论和妥协的结果。本研究使用大时间跨度的数据样本对 5 份 CET 试卷的能力结构模型进行充分的因子探索, 分析结果为这一观点提供部分实证依据。

关键词: 语言能力构念, 复合语言能力假设, 因子分析, 大学英语考试

一、引言

大学英语考试(College English Test, CET) 是中国教育部主管的一项全国性英语水平考试, 创始于 1987 年, 其初心是为了推动中国第一个《大学英语教学大纲》的贯彻执行, 并对中国大学生的英语能力进行客观、准确的测量, 为改进和提高大学英语课程的教学质量服务(杨惠中等, 1998), 因此, CET 具有毋庸置疑的“教学考试”属性。CET 分四级(CET4) 和六级(CET6) 两种, 通过 CET4 考试的学生方可报考 CET6 考试。一直以来, CET 每年考两次, 分别在 6 月份和 12 月份。从 1987 年第一次考试时的 20 多万人, 发展到现在, 每次考试已近 1 000 万人。CET 考试的信度、效度和品质得到了社会各界的广泛认可, 除了用于各校指导和评价大学英语质量和教学水平外, 还被广泛用于大学生求职、入学、职称晋升等诸多相关领域。从中国大学英语教学发展历程看, CET 对提高大学英语教学积极性和大学生的英语水平, “功不可没”! 同时, 多年来的有关 CET 的负面报道, 也让 CET 设计者倍感压力。

那么, CET 到底考的是什么样的英语能力呢? 人们能否对其进行清晰的描述并提供足够的证据呢? 诚然, 考试设计者对 CET 的语言能力目标早有文字上的描述, 效度研究也一直都在进行当中, 但多年来争议还是连绵不断。细心的人们都看得出来, 这 30 年的争执始终都在围绕“CET 语言能力构念”这个核心问题而展开, 因为, 如果你不能清晰地说出 CET 想要做的事情, 又怎么能令人信

服地去评价它呢!

回顾一下二十世纪八、九十年代 CET 初创之时, 中国人的英语水平才刚刚起步, 1985 和 1986 年的两份教育部《大学英语教学大纲》都只提“培养学生较强的阅读能力、一定的听和译的能力、以及初步的写和说的能力”。落实到 CET 上就是当时的考卷特别重视考查词汇、语法知识的掌握, 以及对一般生活知识和普通的学术语篇的阅读理解, 而且答题时并不要求学生产出语言, 而是用多项选择题来考察学生对语篇中意义或信息的判断和选择能力。但当人类社会进入二十一世纪后, 互联网和英语学习热潮席卷全球, 中国人对英语能力的要求真正进入“渴望进行直接口头交流”的时代, 教育部 2007 版的《大学英语课程教学要求》在其“一般要求”里就提出“能听懂英语授课……, 能在学习过程中用英语交流……, 能完成一般性写作任务……”这样高的要求。在这样的形势之下, “英语产出能力”、“英语交互能力”和“语用能力”等也就顺理成章地进入了 CET 设计者的视野, CET-SET(CET 口语考试), 网络化机考, 边听边写, 边看边写的考试题型陆续出台……多年来, CET 的这些改革和变化是有目共睹的。但社会对 CET 的期望比它所做的总是要高许多, 批评因此在所难免, 从早期的高分低能, 到随后的应试教学, 再到近几年由于考试社会权重太大而造成的舞弊现象, 都成了 CET 设计者的心头之痛。

毋庸置疑, 对考试中的能力构念和效度这样

^{*} 本文为教育部人文社会科学研究规划基金项目“语言测试公平研究——科学与道德”(13YJA740088) 相关成果。

的复杂问题学界存在争议,再正常不过了!改革开放30年多来,我国一直处在快速发展的轨道当中,社会前所未有地充满创新活力和批判精神,对“中国人应该具有什么样的英语能力”这样重要的问题,当然也毫无例外地存在各家之言;同时,人们的看法和思想观念会随时代发展而不断变化,如果大家彼此沟通不畅,“误解”就在所难免。但不可否认的是:CET为了适应时代的变化和因应社会的关切,对自己的能力目标、试卷结构、题型及分数报道等诸多方面,都一直在进行持续的改革和完善。遗憾的是,“社会期望”和“改革举措”之间,经常会有一定的“时滞效应”和“心理落差”,这也经常会成为相关各方争执的原因。中国有句古话:灯越挑越亮,理越辩越明。笔者认为,任何有理有据的批评对CET来说都是一笔宝贵的财富,都应该受到欢迎和点赞。同时,CET也迫切需要向社会各界不断提供效度证据,在动态发展进程中不断地完善自己证明自己(朱正才,2016)。

本文就想从实证的角度来探索一下CET试卷能力结构30年来的发展轨迹。笔者仔细考查了几乎全部的CET试卷,从中选出了CET5个重要时期的5份典型试卷,然后使用真实的大样本考试数据和因子分析方法,对试卷的内部结构进行反复探索,看看这些真实的考试数据能否验证笔者的一个设想,即关于CET语言能力构念的“复合语言能力发展模型”。笔者还试图去分析和发现这一模型的未来演进方向。

二、研究背景和问题

1. 单立语言能力说与综合语言能力说

现在,语言学界普遍认为,在真实的外语交际活动中,人们为了成功地完成某项交际任务(可以认为是交际语言能力的具体表现),要用到的主要是一些综合性的语言技能(Integrated skills)和交际策略。语音、词汇、句法和语用等语言知识和单立的听、说、读、写技能(Separate skills)只能起到支撑作用,它们自身都不足以单独完成真实的交际任务(Banchman,1990,2013; Council of Europe,2008; 杨惠中,2012; 朱正才,2014)。但是,对于如何才能获得这种综合性语言能力,是先做分解练习然后合成,还是一开始就把组成交际语言能力的各种要素放在一起进行训练?早已成了外语界争论的焦点。笔者一直认为:这两种语言学习观,其实并不矛盾,完全可以和平共处。比

方说,对于许多英语学习中的重点和难点,有必要先进行分解练习,待分解练习取得突破后,再进行综合练习(这一步千万不能省)。这和许多体育和艺术类高难度项目训练方法非常类似,综合性项目从分解动作做起,各个击破,然后再合练在一起。至于具体如何分解,如何综合,取决于个人对学习效率的追求和学习风格的偏好,不必强求大家都遵守某个固定模式。所谓“条条大道通罗马”。

语言测试则稍有不同,“即使教学可以把交际能力的各种因素分割开了教,测试却没有理由把它们分隔开来测”(李筱菊,1997)——这代表的就是“综合语言能力测试观”。笔者也赞同这一观点,理由很简单:假如测试不去考查学习者的语言综合运用能力,那么分数的效度就值得怀疑——因为真实生活中需要的恰恰就是这种综合运用能力,而且考试对教学的反拨作用也非常差!很多人会单纯地为了追求分数而教而学,根本就无视对语言综合运用能力的培养。结果就是:学生直到毕业的时候,还只是学习了大量的英语知识和一些孤立的语言技能——这根本无法满足社会生活的需要。

2. 复合能力结构假设和CET试卷能力结构模型

CET考试能力构念的形成,肯定会受到历史上各种语言能力观的影响,而且,考虑到CET的教育考试属性,除了要考虑能力构念问题之外,还得顾及考试对象本身的现状。目前,我国各大学非英语专业的大学生,分别来自经济和文化发展水平相差很大的不同地区,在入学前的英语基础相差很大。许多北京、上海学生已经具备了很好的英语交际能力,听得懂,说得出口,写得也不错,有一部分人甚至可以直接进入英、美大学学习都没有语言障碍。可以认为,他们的英语能力位于中国大学生英语能力“连续统(Continuum)”的高端。但那些来自中西部省市的学生,大多只会做选择题,他们主要是记住或理解了相当一部分离散的语言知识,基本不具备综合性的听、说、读、写能力,更不要说社会语言交际能力了。可以认为,这些学生位于中国大学生英语能力连续统的低端。更多的学生,则位于上两者之间。从英语交际能力的终极学习目标来看,这些人都是英语学习的半成品,只是大家距离目标远近不同而已,这也是英语学习“中介语理论(Interlingua Theory)”

的基本观点。如果细考一下中国学生每个人学习英语的具体情况,还会发现,在英语交际能力所牵涉的各个侧面,每个学生发展的状况很不平衡。有的人会读会写,但开不了口;有的人会说几句英语,但似乎是个文盲,词汇量很小,看不懂什么深刻的文章。这种不平衡是由于大家学习英语时起点不同,方法不同,学习环境不同以及个性差异等诸多因素共同造成的。但这是不容忽视的事实!而且这一事实基本上就决定了 CET 考试无法只考虑“应该怎么考”,还得要考虑“不得不怎么考”。因为,CET 的教育考试属性决定其不能无视学生的现状。试想一下,如果一份 CET 试卷中,充满了需要综合性技能来完成的测试任务,低端学生就什么都做不了——尤其是在 80 年代更是如此。当然,也不能一份试卷中尽是些离散的语言知识和分立的语言技能测试,这不但对高端考生不利,而且根本就不能叫英语能力考试。合理的解决方案是在二者之间守住某种动态的平衡——这种平衡能让试卷难度、能力结构和被试的英语能力现状,彼此之间配合得刚刚好,也许难度上的要求可以比实际稍微高一点,以引导学生积极向上。这正如英国语言测试学家 Alderson 所说:一切测试都是妥协。

所以,英语学习所追求的“理想状态”和学习者个体所处的“现实状态”是两回事!而为英语教学服务的测试总是动态地在不同的英语学习阶段上进行的,这就决定了一份试卷中总会有面向不同水平学生的题目共存。笔者把这种多种语言能力目标共存的状态,称之为“复合语言能力结构”。这里“复合”一词,是指多种语言能力成分用简单相加的方式混合在一起,忽视彼此之间的交互作用,这与前文中反复提到的综合语言能力中“综合”一词,意义显著不同。笔者设想:CET 能力构念一直就是这种复合语言能力结构,里面包含有语言能力理论变迁的各个时期里人们所认识到的各种语言能力成分(或语言能力侧面)。从最早“结构主义”的语言知识(Knowledge)、听说读写 4 项技能(Skills),到乔姆斯基高度抽象的“一般语言能力(Competence)”,再到“功能语言学”的“行事能力(Functional competence)”和社会语言学家提出的“交际语言能力(Sociolinguistic competence)”,如此等等(American Educational Research Association, 2014; Bachman, 2013; Hughes, 1989; Shohamy & Homberger, 2008)。显

然,这些语言能力成分,既可以是单一的能力,也可以是综合性的能力。笔者认为,这种复合语言能力结构的形成是 CET 与相关各方长期博弈和妥协的结果。笔者猜想:CET 的设计者们就是一直在试图寻求某种平衡,即,测试的题目任务设计,既能测量被试的那种非常接近于真实生活的“英语综合运用能力”,又不太脱离考生群体的实际状况(金艳 2004; Jin & Cheng 2013)。因此,这种复合语言能力结构总是在不断“进化”当中,最突出的表现就是:CET 试卷中,语言知识成分越来越少,单纯的听、说、读、写任务越来越少;而综合性语言运用越来越多,题目任务设计越来越向真实的交际情境逼近。

三、研究方法 with 结果讨论

为了验证上述设想,笔者抽取了多个大样本的 CET4 实考数据来进行大规模因子分析,以探索 CET 试卷在不同发展阶段上的能力结构模型,期望能有所发现。由于 CET6 的能力构念和试卷结构与 CET4 基本相同,两者的主要的区别在于难度上存在一定的级差,考虑到本文的篇幅,笔者就没有再选取 CET6 的样本数据做重复验证。

1. 样本数据和研究变量

从 CET4 发展历程看,自 1987 年至今,大致经历了 5 个重要的发展时期,即始于 1987 年的初创阶段,始于 1997 年的微调阶段,始于 2007 年的改革阶段,始于 2008 年的网络化考试试验阶段和最新的“多题多卷”阶段。本研究分别收集了来自 CET4 不同发展阶段的 5 个典型样本(具体情况如下表 1,试卷的结构样式可以从互联网上找到)。这些样本数据跨越了近 30 年,在这期间,中国大学英语教和学的水平在不断提高,人们对英语语言能力的理解和测试实践都随之有着明显的演进痕迹。

表 1. CET4 不同时期典型试卷

试卷	说明(考次)	样本人数
1	初创 CET4 试卷(1990—1)	748
2	微调 CET4 试卷(1997—1)	1 444
3	改革 CET4 试卷(2007—1)	1 109
4	网考 CET4 试卷(2008—2)	289
5	再次改革 CET4 试卷(2014—1)	1 492

本研究为了控制因子分析的变量数目,对每

份试卷都先把基于同一语篇的同种题型分数做了合并。这相当于假设:在这个变量内部,被合并的小题彼此之间是同质的——即测量的能力目标是一样的(当然,这个假设还可以另文验证)。合并后的每个变量所代表的题型和能力目标可以参见 CET 官网上的试卷题型说明,本文也对这些题目变量名称也进行了必要的注释和说明。

2. 因子分析

用大样本数据依次对这 5 份试卷做“R 型探索因子分析”(经 SPSS 软件分析计算,5 份试卷的 KMO 指标均大于 0.9,符合因子分析的统计要求),目的是:在保证所提取的公因子对全部变量方差的解释百分比不小于某一阈值时,找出尽可能多的公因子来,以观察试卷的内部结构。

先用“主成分法(Principal Component Analysis)”提取 m 个公因子(也可称之为主成分),并要求累积方差贡献率不得少于 60%。在许多社会科学研究领域,经常要求这一指标要达到 80%,但在语言测试研究领域,笔者经反复尝试,60% 是一个比较合适的临界值,再往高,提取的公因子既不显著也很难理解。

为了得到公因子的最佳解释,使用“方差极大旋转法(Varian with Kaiser Normalization)”求解旋转因子载荷矩阵(Rotated Component Matrix),见表 2~7(其中小于 0.1 的因子载荷没有显示)。根据对这个矩阵的观察和分析,就可以得到公因子的语言学意义(或者叫因子解释)。

先分析试卷 1(见表 2)的因子载荷矩阵。公因子 1 在词汇和语法题上得分最高(0.768, 0.751),其次是综合填空题(0.7)和第 3 篇阅读理解题(0.655),这个因子优先解释为“语言知识”。因子 2 解释为“听力理解能力”,因子 3 和因子 4 都解释为“阅读理解能力”。4 个公因子累计解释全部题目分数方差百分比为 61%。

试卷 2(见表 3)的情况有些复杂,因子 1 可勉强解释为“语言知识”,其中因子载荷排在第 2 位的听力问答题 SAQ 令人尴尬,它竟然与两个听力因子无关,而是要解释为语言知识的测量;因子 2 解释为“听力理解能力”,因子 3 和因子 4 都解释为“阅读理解能力”却不能合并!因子 5 还是要解释为“听力理解能力”。这里因子 5 和因子 2 都是听力理解,也没有合并,确实值得命题人员进一步去深入分析研究。5 个公因子累计解释方差百分比为 61%。

表 2. 试卷 1 因子分析载荷矩阵

题目变量名称	Component			
	1	2	3	4
VS_STRUC 语法结构(选择题)	.768	.242	.166	.108
VS_VOCAB 词汇(选择题)	.751	.218	.148	
CLOZE 综合填空(选择题)	.700	.196	.193	.192
RC_PASS3 阅读篇章 3(选择题)	.655	.162		
WRITING 作文(开放题)	.403	.225	.165	.325
LC_PASS1 听力篇章 1(选择题)	.228	.725		.202
LC_CONVE 听力对话(选择题)	.297	.718	.150	.161
LC_PASS3 听力篇章 3(选择题)	.214	.667	.242	.148
LC_PASS2 听力篇章 2(选择题)	.117	.657		
RC_PASS4 阅读篇章 4(选择题)		.153	.884	
RC_PASS2 阅读篇章 2(选择题)	.408	.120	.573	
RC_PASS1 阅读篇章 1(选择题)	.146	.131		.927

表 3. 试卷 2 因子分析载荷矩阵

题目变量名称	Component				
	1	2	3	4	5
VS_STRUC 语法结构(选择题)	.717	.139	.119	.198	
SAQ 听力问答题(填空题)	.674		.160	.105	
WRITING 作文(开放题)	.671	.231			
VS_VOCAB 词汇(选择题)	.660			.292	.171
LC_PASS3 阅读篇章 3(选择题)		.730		.286	.187
LC_PASS1 听力篇章 1(选择题)	.274	.701	.143		
LC_CONVE 听力对话(选择题)	.487	.500	.217		
RC_PASS3 听力篇章 3(选择题)			.886	.171	
RC_PASS4 阅读篇章 4(选择题)	.398	.126	.535		.109
RC_PASS1 阅读篇章 1(选择题)	.164	.119		.823	
RC_PASS2 阅读篇章 2(选择题)	.268		.212	.554	-.130
LC_PASS2 听力篇章 2(选择题)					.952

试卷 3(见表 4)的因子结构最为清晰,因子 1

在 5 个听力理解题上得分最高(0. 786 ,0. 764 , 0. 748 ,0. 652 ,0. 645) ,毋庸置疑是个“听力理解能力”因子; 因子 2 依次在 CLOZE 题、翻译题、仔细阅读 1、听力填空题和作文题上得分最高(0. 760 ,0. 672 ,0. 597 ,0. 591 ,0. 501) ,横跨了 5 个题型,且都与语言表达有关,解释为“语言产出能力”; 因子 3 解释为“阅读理解能力”。3 个因子累计解释方差百分比为 63%。

表 4. 试卷 3 因子分析载荷矩阵

题目变量名称	Component		
	1	2	3
LC_SCONV 听短对话(选择题)	. 786	. 225	. 184
LC_LCONV 听长对话(选择题)	. 764		. 183
LC_MEAN 听短文 3 遍(填意思)	. 748	. 431	. 121
LC_WORDS 听短文 3 遍(填单词)	. 652	. 516	. 154
LC_3PASS 听短文 1 遍(选择题)	. 645	. 403	. 176
CLOZE 综合填空(选择题)	. 170	. 760	. 175
TRANSLAT 翻译(开放题)	. 410	. 672	
RC_CARE1 仔细阅读(配对题)	. 437	. 597	. 175
RC_CARE2 仔细阅读(选择题)		. 591	. 309
WRITING 作文(开放题)	. 461	. 501	
RC_SCAN2 快速 2(填空题)		. 192	. 820
RC_SCAN1 快速 1(判断题)	. 314	. 159	. 727

试卷 4(见表 5) ,因子 1 在听力(0. 741) 和 3 个综合测试题上得分最高(0. 650 ,0. 643 , 0. 612) ,解释为“基于听力的综合语言能力”比较合适; 因子 2 解释为“阅读理解能力”,因子 3 解释为“快速阅读能力”。意外的发现是快速阅读 1 和仔细阅读合在了一起,而快速阅读 2 却被单独分开了。有同事认为,这可能是由于考生一开始做快速阅读 1 时,没把握好时间限制,做得太慢,就做成了仔细阅读,等做到快速阅读 2 时,为了赶进度,又做成了超级快速阅读。3 个公因子累计解释方差百分比为 61%。

表 5. 试卷 4 因子分析载荷矩阵

题目变量名称	Component		
	1	2	3
NT_LC3 视频理解(选择题)	. 741		
NT_CT_CD 听写(填空题)	. 650	. 411	. 212

续 表

题目变量名称	Component		
	1	2	3
NT_CT_RA 跟读(开放题)	. 643	. 419	
NT_CT_WR 视频写作(开放题)	. 612	. 237	. 232
NT_LC2 听对话(选择题)	. 507	. 457	. 173
NT_LC1 听新闻播报(选择题)	. 503	. 278	. 176
NT_RC_S1 快速阅读 1(选择题)		. 860	
NT_RC_CR 仔细阅读(选择题)	. 289	. 711	. 219
NT_CT_VS 语法结构(选择题)	. 473	. 626	-. 105
NT_RC_S2 快速阅读 2(填空题)	. 131	. 116	. 951

最后是试卷 5,当提取 1 个公因子时,累计方差贡献率就高达 59% ,已接近 60% 的要求,而且这个公因子与所有题目变量相关都在 0. 7 ~ 0. 85 之间,非常接近,只好把它解释为“英语综合运用能力”或者“一般英语语言能力”——其中听力的贡献偏大(参见表 6 的试卷 5 因子分析载荷矩阵 1) 。继续强制提取 2 个公因子时,累计方差贡献率 67% ,超过了阈值 60% 有 7 个百分点; 这时因子 1 仍可以解释为“听力”因子; 但是,即使是使用了载荷矩阵的旋转解,第 2 个公因子的意义还不明显,勉强解释为“阅读理解能力”因子(参见表 7 的试卷 5 因子分析载荷矩阵 2) 。故,即使是按“60% 方差解释百分比”的这样较低的统计要求,试卷 5 也没有达到只测量一个语言能力的状态——但已经非常接近了。

表 6. 试卷 5 因子分析载荷矩阵(1)

题目变量名称	Component
	1
LC_SCOV8 听短对话(选择题)	. 755
LC_LCOV2 听长对话(选择题)	. 787
LC_PASS3 听短文(选择题)	. 819
LC_PASS1 听短文(填空题)	. 850
RC_BCOLZ 阅读短文(选词填空)	. 776
RC_MATCH 阅读长文(配对题)	. 718
RC_PASS2 阅读短文(选择题)	. 712
TRANSL 中译英(翻译题)	. 789
WRITING 写作(开放题)	. 707

表 7. 试卷 5 因子分析载荷矩阵(2)

题目变量名称	Component	
	1	2
LC_SCOV8 听短对话(选择题)	. 802	. 260
LC_LCOV2 听长对话(选择题)	. 794	. 314
LC_PASS3 听短文(选择题)	. 794	. 360
LC_PASS1 听短文(填空题)	. 648	. 553
RC_BCOLZ 阅读短文(选词填空)	. 467	. 633
RC_MATCH 阅读长文(配对题)	. 229	. 793
RC_PASS2 阅读短文(选择题)	. 275	. 736
TRANSL 中译英(翻译题)	. 526	. 591
WRITING 写作(开放题)	. 335	. 668

3. 讨论

在控制了“提取公因子累计方差贡献率约等于 60%”的同等条件下,对比上述 5 个 CET4 典型试卷因子分析的结果,可以得出以下几个基本结论:

第一,每份试卷都不是只测量一种语言能力——比如说某种“一般语言能力”或“综合语言能力”,而是包含有 2~4 个不完全同质的语言能力成分;第二,试卷结构表现出明显的多种语言能力成分“复合”的特征。每份试卷中发现的公因子,从认知难度上看,高低不同,有基础的语言知识,有听和写的综合,有阅读和表达的综合等等,但没有出现综合运用各种语言能力成分的“超级公因子”。第三,试卷结构从试卷 1、试卷 2 的 4.5 个公因子,减少到试卷 3、试卷 4 的 3 个公因子,再减少到试卷 5 的 1—2 个公因子。也就是说,公因子的综合性越来越强,同时,伴随着题目的开放性,评分主观性也越来越强。

这些发现已初步证实了笔者的设想: CET4 考试从创立时起,其试卷语言能力结构从多个相对单立的语言能力复合结构,走向多个综合性语言能力的复合结构。这个过程与中国大学英语教学的发展进程密切相关,彼此呼应。可以期待,假以时日,中国大学生整体的英语综合运用能力会越来越强大,再加上测量手段的日益先进,尤其是计算机网络技术的应用,大学英语考试的语言能力结构有可能会非常接近于真实的语言交际状况,即完全的综合和完全的真实。但笔者认为,当下的情况和条件下还达不到,中国大学生的主体大多还处在英语能力的分项训练阶段,大部分

离形成真实的英语交际能力还有相当的距离。这当中的原因非常复杂,比如,青少年时期英语学习环境不好,教学条件有限,学习时间不足,教和学的方法不当等等。要想全面而系统地提高大学生的英语水平,仍是一项长期而艰巨的任务。

总之,教学理念、教材、教法、学生还有社会环境诸多因素,共同决定了中国大学英语的教学现状,而这一现状又决定了 CET 试卷的复合语言能力结构模型。对于一个教学考试来说,服务于教学无疑是第一位的使命,但同时也不能忽视考试对教学可能产生的强大反拨作用(辜向东、彭莹莹 2010)。因此,对一个有全国性影响力的大规模考试来说,一定要努力引导教师和学生去追求那种真实的语言交际能力,提倡有效的教,有效的学,而不仅仅满足于反对应试教学(Kane, 2012; 杨惠中 2011)。同时,笔者也认为 CET 选择这种不断进化的复合语言能力结构发展模型其实是学术界与社会现实相互博弈的结果——实乃明智之举! 既要保持教学考试的本色,又要适当兼顾水平考试的功能;既要不脱离学生实际,又要积极引导学生对语言交际能力的学习,而且还要保持一种与时俱进的姿态,除此之外,还能有什么更好的办法吗?

参 考 文 献

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. 2014. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Bachman, L. F. & A. S. Palmer. 2013. *Language Assessment in Practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9-21.
- Hughes, A. 1989. *Testing For Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Jin, Y. & L. Cheng. 2013. “The effects of psychological factors on the validity of high-stakes test”. *Modern Foreign Languages (Quarterly)*, 36(1), pp. 62-69.
- Kane, M. T. 2012. “Validating score interpretations and uses”. *Language Testing*, 29(1), pp. 3-17.
- Shohamy, E. & N. Homburger. 2008. *Language Testing and Assessment(Second Edition)*. New York: Springer.
- 金艳, 2006, “提高考试效度,改进考试后效: 大学英语

- 四、六级考试后效研究”,《外语界》第 6 期 65—73.
- 金艳,2004,“改革中的大学英语四、六级考试”,《中国外语》第 1 期 27—29.
- 李筱菊,1997,《语言测试科学与艺术》,长沙:湖南教育出版社 8—9.
- 杨惠中 朱正才 方绪军,2012,《中国语言能力等级共同量表研究:理论、方法与实证研究》,上海:上海外语教育出版社 16—44.
- 杨惠中,2011,“提倡有效教学”,《外语界》第 2 期, 14—35.

- 杨惠中 C. Weir.,1998,《大学英语四、六级考试效度研究》,上海:上海外语教育出版社 pp. 1—2.
- 朱正才,2014,“语言测试的能力结构与因子分析法”,《外语教学》第 5 期 50—54.
- 朱正才,2016,“中国英语能力等级量表效度研究框架”,《中国考试》第 8 期 3—12.

(通讯地址: 200240 上海东川路 800 号上海交通大学外国语学院)
(文字编校: 汪婉萍)

CET's compound language ability construct and 30 years of evolution

by Zhu Zhengcai

Abstract: This paper examined two main factors in the defining of achievement test objectives, namely, language ability hypothesis and language teaching situation. It proposed that a hypothesis of compound language ability for CET4 (College English Test Bank 4) is a realistic and wise choice in view of the contemporary college English teaching in China. The hypothesis was partly confirmed by a study of factor analysis that used a large sample over a span of 30 years.

Keywords: Construct; Compound Language Ability; Factor Analysis; College English Test (CET)

(上接第 35 页)

- 沈家煊,1995,“有界”与“无界”,《中国语文》第 5 期。
- 石毓智,2006,《语法的概念基础》,上海:上海外语教育出版社。
- 吴云芳、段慧明、俞士汶,2005,动词对宾语的语义选择限制,《语言文字应用》第 2 期。
- 徐盛桓,2003,常规关系与句式结构研究——以汉语不及物动词带宾语句式为例,《外国语》第 2 期。
- 杨琴,2008,汉语高频动词的动宾结构再分类,《湖州师范学院学报》第 3 期。
- 张会平、刘永兵,2013,英语词汇学习与概念迁移——以英

语常用动词搭配、类联接与语义韵为例,《外语与外语教学》第 6 期。

- 张军、李文中,2004,CLEC 中动名搭配模式及失误分析,《外语教学》第 4 期。
- 张文忠、杨士超,2009,中国学习者英语语料库中动名搭配错误研究,《解放军外国语学院学报》第 2 期。

(通讯地址: 210023 南京市亚东新城区文苑路 9 号南京邮电大学外国语学院)

A conceptual transfer approach to verb-noun collocation errors in Chinese EFL learners' language

by JIA Guang-mao

Abstract: This study investigates the effect of conceptual differences between Chinese and English on the English verb-noun collocations produced by Chinese EFL learners. Corpus and translation data show that verb-noun collocation errors resulting from conceptual transfer fall into five categories: wrong choices of nouns and verbs due to differences in level of specificity between Chinese and English, wrong use of nouns and verbs because of the differences in prominence between Chinese and English, and wrong use of nouns caused by the different action chains in Chinese and English clauses. The results suggest that the differences of construal between Chinese and English are major factors responsible for verb-noun collocation errors committed by Chinese EFL learners.

Key words: conceptual transfer; Cognitive Grammar; verb-noun collocation; construal