

高校学生英语测试之改革：学生英语使用任务调查

韩宝成，王淑花

(北京外国语大学 中国外语教育研究中心，北京 100089)

摘要：本研究旨在调查中国高校非英语专业学习、工作中的真实英语使用任务，为开发、设计新的高校学生英语能力考试提供参考。本研究以问卷形式对八个专业门类的 232 名在校本科生、116 名在校硕士研究生、82 名大学英语教师、79 名大学毕业生和 14 名单位主管进行了语言需求的调查与分析。调查发现：五组受试者均认为重要的 53 项真实英语使用任务。单因素方差分析显示，在校本科生、与毕业生及用人单位分别在 14 项和 4 项任务上有显著的观点差异；研究生与毕业生及用人单位分别在 6 项和 2 项任务上有显著的观点差异。本文认为，该项调查结果可用于语言测试的开发与设计，对教材编写及教学活动的安排亦有裨益。

关键词：任务型语言测试；语言使用任务；需求

中图分类号：H319

文献标识码：A

1. 研究背景

二十世纪九十年代以前，测试界虽在谈论交际语言测试的开发与设计，但实践上仍未脱离传统的以语言系统 (language-system referenced) 或技能为中心 (skill-based) 的路子。此后，受任务型语言教学思潮的影响，语言测试的开发与设计出现了一种新的思路。许多学者 (Bachman & Palmer, 1996; Brindley, 1994; McNamara, 1997; Skehan, 1998) 提出，测试中应使用与非测试环境下一致的“真实语言使用任务”。Bachman和Palmer(1996)提出了开发或设计语言测试的“一致性原则”：语言测试行为应与语言的实际运用相一致，即测试任务和情境特征应与实际语言使用任务和情境特征相一致。他们认为，按照这种思路去设计测试，不仅能够考察到学习者实际运用语言做事的情况，而且根据测试结果对被试语言能力所做的推论会更加准确，测试的表面效度和构念效度亦得到提高 (Bachman & Palmer, 1996; McNamara, 1996; Robinson & Ross, 1996)。

设计、开发这种任务型语言测试的关键是，如何确定、选择真实的语言使用任务并把它改造成为测试任务。一些学者 (Bachman & Palmer, 1996; Carroll & Hall, 1985; Ellis, 2003; Long, 1985; Long & Norris, 2000; McNamara, 1996; Norris et al., 1998) 建议：应首先确定受试者的目标语言使用域 (target language use domain)，然后采用需求分析的方法确定目标语言使用任务 (target language use tasks)，再按任务特征对其进行分类，从中选出典型的语言使用任务，将其改造后用于语言测试之中。

近年来，按这一思路为开发和设计语言测试所做的有代表性的调研有两个，一是美国 ETS 为改进 TOEFL 所做得的需求分析 (Ginther et al, 1996; Rosenfeld et al, 2001; Waters, 1996)，另一个是加拿大为开发护士行业语言测试所做的调查 (CCLB, 2002)。

Rosenfeld 等人 (2001) 为 ETS 所做的调查目的是找出北美大学生完成学业所需的重要语言使用任务，然后改进其 TOEFL 考试，基于这项调研所设计的新一代 TOEFL 考试即将

在全球推出。

加拿大针对护士行业开发的语言测试属专门用途类英语考试。其调查是在拿大语言能力标准（Canada Language Benchmarks）基础上设计的，调查详尽周全，是设计此类考试的典范。

很多高风险语言测试的开发都必须经过目标语言使用任务的调查（Bachman & Palmer, 1996）。本研究是教育部高校学生英语能力测试改革项目的一部分，旨在调查在中国环境下，英语作为一门外语，对中国大学生来讲，哪些英语使用任务是重要的，调查结果作为开发及设计新的高校学生英语能力测试提供依据。这样的调查在国内尚属首次，需要回答的问题是：

1. 在校本科生认为重要的英语使用任务是什么？
2. 在校研究生认为重要的英语使用任务是什么？
3. 在校本科生和研究生认为重要的任务是什么？两组之间有何异同？
4. 教师认为重要的英语使用任务是什么？
5. 教师和在校学生认为重要的英语使用任务是什么？两者之间有何异同？
6. 大学本科毕业生认为重要的英语使用任务是什么？
7. 用人单位认为重要的英语使用任务是什么？
8. 大学本科毕业生和用人单位认为重要的英语使用任务是什么？两组之间有何不同？
9. 上述五类被调查对象认为重要的英语使用任务是什么？各组之间有何差异？

2. 研究设计

2.1 调查对象

本研究涉及到的调查对象包括在校生（本科生和研究生）、毕业生、大学英语教师及用人单位。为使样本具有代表性，依据《中华人民共和国学位条例》中规定的学位授予专业门类，选取文史哲、理工、经济学、教育学、农学、医学、管理学、法学八大门类四年级学生各 30 名。根据《普通高等学校基本办学条件指标》（试行）中提到的本科生和教师的比例（大约 18: 1），本科生和研究生的实际比例（大约 10: 1），研究生和教师的人数都少于本科生，每个门类各发放问卷 15 份，问卷采取现场发放并填写的方法。

依据“中国职业英语基准项目调查”所确定的经常需要用英语打交道的行业（赵媛媛、张明浩，2004），同时考虑到八个专业门类毕业生的去向，确定对分配到教育、新闻出版、医疗、信息技术、国际贸易、制造与工程、法律和金融服务几个行业大学毕业生进行调查。每个行业只选取一家单位，每单位发放问卷 15 份，用人单位主管问卷 2 份。除一家采用现场发放问卷方法外，其余通过联系人邮寄实现。

2.2 研究工具

本研究以问卷调查为主，辅以小范围访谈。访谈结果主要为构建问卷选项提供参考。访谈对象为任意选取的 10 名本科生，5 名研究生，2 名大学英语教师，某外企大学本科毕业生 2 名。

问卷以“任务”为分析单位。问卷的设计参考国内外相关文献（如 Brindley, 1984; CCLB, 2002; Ferris et al, 1996; Rosenfeld et al, 2001; 《大学英语课程要求》等）编制而成。

Rosenfeld 等人（2001）为ETS所做得语言使用任务调查内容很丰富，问卷虽以“任务”为分析单位，但处处留下了“技能”的影子。调查中的很多题项的表述其实是语言微技能的表

述，而非真正的语言使用任务。Bachman（2005，个人电子邮件）对此评论道：“‘任务’是目前英语教学中很流行的东西，ETS无疑也要赶这个时髦。但人们常把语言使用活动（既任务）和使用语言的过程（如：解释、理解、阐明等）混淆在了一起”。Fulcher（2005，个人电子邮件）亦持此见。

加拿大护士英语测试调查问卷的可取之处是：调查中的陈述“任务”明显一些，某些语言活动（如听、说）结合了在一起，并对任务的难度做了区分，但很多仍以技能单独归类。

本研究的问卷不按听、说、读、写单项技能对任务进行分类，而是按照 Bachman（2005，个人电子邮件）的建议，从语言输入（input）和期待反应（expected response）的关系入手，按语言信息传递的方向和语言使用者对语篇的处理，对任务进行归类。问卷的设计亦参考了《欧洲语言教学共同框架》（*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*），并在此基础上改进，把语言使用任务类型概括为信息理解型、互动反馈型、信息转达型和阐述发起型任务四大类。

信息理解型任务即语言使用者接收理解由一人或多人产出的口头的或者书面的语篇，遵照所接收到的信息去做事，或对语篇进行不改变信息原意的处置，没有信息发出者和接收者之间的互动和反馈。

互动反馈型任务即语言使用者在口头交际中既是说话者又是听话者，在书面交际中既是书面信息的接收者又是创造者，交际双方之间有反馈和互动。

信息转达型任务是指语言使用者把接收来的口头的或者书面的信息的原意转达给第三方。

阐述发起型任务是两类活动的概括，一种是语言使用者主动发起的口头的或书面的信息输出活动，即语言使用者自发地使用语言，自由地发起谈话（《欧洲语言教学共同框架》称之为产出型活动）；另一种是指语言使用者理解处理接收来的信息，并有自己的看法，在以后的信息传递中加进了自己的理解阐述。

本文中把它们归为一类的原因是：两者都含有语言使用者本人观点的表达，语言使用者主动传递信息。另外，即使看似单纯的产出型活动，也有语言或其他渠道的信息输入作为前提。Ellis（2003）和 Heaton（1988）从反面证明了这一点。他们认为，阅读不纯粹是为了读，而是为了在以后的写或说中传递信息。这说明，虽然人具有创造性，能够说出或写出从未听过或看过的语言，但是“说”和“写”这种产出性活动的出现往往是事出有因的。从本文访谈的情况看，很多“说”和“写”的产出型活动中要涉及到前期的其他类型的语言输入，例如：口头陈述（presentation）前会有前期的阅读；即使是演讲也是有事先的话题要求；写论文这个任务实际上要涉及到前期的大量阅读。这些是本研究中所说的阐述发起型任务中的后者。

以上几个分类只是根据前期的访谈对任务的一个大致的分类。此分类表明，语言使用者应该能够理解现实生活中的他人传来的口头的和书面的语言信息；能够根据所接收到信息的内容口头的或者书面的信息的内容做出口头的或者书面的回应；能够运用口头的或者书面的语言转达自己所听信息的原来的内容；能够运用口头或者书面语言表达自身由所听信息产生的观点、态度、意见、建议等，并主动地发起语言交际。

问卷中任务的表述主要参考《欧洲语言教学共同框架》，对信息理解型任务的表述，侧重任务持续的时间、语篇是否涉及专业知识、语篇长短等因素。对互动反馈型任务，注意区分交际对象是否在场、交际对象是否英语人士。所有任务中，都对话题是否涉及专业知识、话题是否熟悉、交际对象是否熟悉予以注意，以此标明任务间的界限。

问卷共 102 个选项, 采用 Likert 五级量表。1—26 题为信息理解型任务、27—51 题为互动反馈型任务, 52—74 为信息转达型任务, 75—102 为阐述发起型任务。

3.4 数据收集和分析

收集数据前, 研究者从目标被试中选取 50 名进行了试测, 根据反馈对问卷进行了修改。问卷的内部信度大于 0.8, 其中信息理解型任务 $\alpha=0.92$, 互动反馈型任务 $\alpha=0.87$, 信息转达型任务 $\alpha=0.92$, 阐述发起型任务 $\alpha=0.96$ 。

本科生问卷回收率最高, 达到 96.7%; 研究生问卷回收率为 72.5%; 教师问卷的回收率为 68.6%。用人单位领导回收率为 87.5%, 毕业生的回收率相对较低, 为 57.5%。

问卷回收后, 运用 SPSS (11.0) 进行了统计分析: 1) 计算每组被试每个选项的平均数、标准差和标准误。平均数用来区别重要和不重要任务。均数得分在 3 分以上的任务为重要任务, 3.5 分以上为非常重要的任务; 2) 对五类调查对象的整体看法进行相关分析, 分析他们对任务量表的意见是否一致程度; 3) 针对每项任务选项进行单因素方差分析, 观察五组受试者在各选项上是否存在显著差异。

4. 研究结果与讨论

4.1 在校本科生认为重要的任务

该组认为重要的任务共计 73 项, 占总量表的 71.8%。其中信息理解型任务 18 项, 互动反馈型任务 17 项, 信息转达型任务 18 项, 阐述发起型任务 20 项。17 项“很重要”的任务中, 信息理解型任务有 6 项, 互动反馈型任务 7 项, 阐述发起型任务 3 项, 而信息转达型任务仅 1 项。调查显示, 本科生重视互动反馈型任务, 反映了英语作为“交际”工具的特征, 交际对象主要是英语人士(如, 7、33、35、36、37、56)。虽然他们仍侧重学术环境下的英语使用, 如“78.写论文摘要”, “8.查阅工具书”, 但英语在其日常生活中的作用日渐明显, 如“56.在公共场合临时为英语人士或非英语人士做口头翻译”、“6.听英语广播或电视节目”等等。社会对英语的重视对本科生也有一定的影响, 如, 他们把“77.写英文简历”、“32.参加用英语进行的面试”看作很重要的任务。

4.2 在校研究生认为重要的任务

研究生组认为重要的任务共 74 项, 占总量表 72.8%。其中信息理解型任务 22 项, 互动反馈型任务 17 项, 信息转达型任务 17 项, 阐述发起型任务 18 项。15 项“很重要”任务中, 互动反馈型任务 4 项, 信息理解型任务 4 项, 阐述发起型任务 4 项, 信息转达型任务 3 项。

“很重要”的任务多指学术环境下的英语使用(如, 8、28、33、53、54、78 等), 反映出研究生阶段的学习侧重点: 重视学术论文的写作(如, 77、78)、专业资料的摘译(如, 53、54), 侧重专业技术性的英语使用(如, 2、17、80)。个人生活方面, 他们认为与英语人士日常交往(如, 32)时应使用英语。对他们来说, 书面交往中自如地使用英语(如, 75), 能听懂传媒节目(如, 6)都很重要。

4.3 本科生与研究生的任务比较

两组调查对象共同认可的重要任务共计 65 项, 占总量表 64%。有些任务研究生和本科生都认为“很重要”, 如, “6.听英语广播或看电视节目”、“8.查阅英语工具书”、“28.口头回答课上或培训中的英语问题”、“31.向英语人士介绍他人或对他人的介绍做出反应”、“75.参加用英语进行的面试”和“77.写个人简历”。这 6 项任务和他们的课内课外的英语学习方式紧密相关。对“参加面试”和“写个人简历”的重视反映了, 除学习外, 他们开始重视工作中的英语使

用。

单因素方差分析显示,本科生和研究生在 3 项任务上观点的显著不同。研究生比本科生更重视“看较长的专业杂志文献”(F=12.51, P=.000)和“看简短的专业技术文献或技术手册”(F=14.02, P=.000)。本科生比研究生更重视“与英语人士就日常话题电话交谈,并能记录信息”(F=4.46, P=.001)之类的任务。这些不同反映了研究生阶段和本科阶段学习侧重点的不同:前者需要学习者有借助英语深入专业研究的能力,后者更注重语言基本功的巩固,更注重口头交际任务。

4.4 教师认为重要的任务

教师组的重要任务共有 69 项,占总量表的 68%。其中,信息理解型任务 22 项、互动反馈型任务 19 项、信息转达型任务 13 项、阐述发起型任务 15 项。“很重要”的任务共计 31 项,其中,信息理解型任务 12 项、互动反馈型任务 14 项、信息转达型任务 1 项、阐述发起型任务 4 项。

教师认为“很重要”的任务涵盖了本科生和研究生的任务,数量高出几乎一倍。这些任务包括学术环境(如,6、8、10、11、12、28、33、77、83)、人际交往(如,7、27、32、34、35、36、44、)、未来工作(如,31、38、39、41、43、45、76)、社会生活(如,2、3、19、24、25、26、46)等各个方面的英语使用任务。

值得注意的是,教师较侧重互动反馈型任务,包括面对面的日常口头交流(如,32、35)、业务性口头交流(如,38、39);日常的书面交流(44、46)和业务性书面交流(如,45),表明教师认为学生应全面发展,方胜任全方位的口头和书面交流活动,而非单纯侧重某项语言技能的发展。

4.5 教师和在校生的任务比较

教师和在校生共同认可的任务共 63 项,占总量表 62%。其中,理解型任务 18 项、互动反馈型任务 17 项、信息转达型任务 13 项、阐述发起型任务 15 项。值得注意的是,教师和本科生都认为不重要的任务有 11 项,分别是第 1、3、48、49、50、91、97、98、99 项,原因可能是:外语环境下学习者的外语交际仍以“英语人士”为理想对象,和“非英语人士”的语言交际仍以母语为主。

单因素方差分析显示,教师与在校生在 4 项任务上看法明显不同。教师比本科生更重视“看个人日常英语留言、信件、电子邮件”(F=6.92, P=.001<.05)和“看较长的专业杂志文献”任务(F=12.51, P=.045<.05)。本科生比教师更看重“为报刊杂志创作英文稿件”的任务(F=5.85, P=.011<.05)。硕士生比教师更看重“看简短的专业技术文献或技术手册”的任务(F=14.02, P=.000<.05)。这些不同表明,教师的教学目的和学习者的预期之间存在一定的分歧。

4.6 毕业生认为重要的任务

毕业生组的重要任务共计 66 项,占总量表的 65%。其中,信息理解型任务 24 项、互动反馈型任务 16 项、信息转达型任务 13 项、阐述发起型任务 13 项。“很重要”的任务共计 26 项,其中信息理解型任务 9 项、互动反馈型任务 10 项、信息转达型任务 5 项、阐述发起型任务 2 项。该组明显侧重专业技术方面的英语使用(如,2、4、9、16、17、38、39、40、45、53、54、89),其交际渠道涵盖了书信往来、电话、网络会议等多种方式。该结果证实,工作场合下也有学习型的英语使用任务(如,8、27、28、77、78)。无论是工作、学习、还是个人生活中的英语使用任务都要求毕业生全面发展,既能接收外界的信息(如,2、16、17),又能及时做出反馈(如,31、38、44、45 等),还要能够自如、自发地使用

英语（如，75、76、78、89等）。

以上调查结果表明，大学毕业生的认为语言使用是全面的，而非侧重某一技能。除一些理解型任务外，他们需要和别人互动交际，对所理解的信息做出反馈，表现出交流的主动性。交流的对象包括英语人士和非英语人士。因此，这一结果也证实有些学者认为“我国大部分大学毕业生使用英语的场合更多的是书面形式”、“我国英语教学应始终以读写为主”的看法是不切实际的（董亚芬，2003；杨惠中，2000；束定芳，2004）。

4.7 用人单位和毕业生的任务比较

和其它组相比，用人单位各项任务的平均分较高。本组认为重要的任务共计 99 项，占整个量表的 97%，即只有 3 项任务（1、50、51）平均分在 3 分以下。平均分在 3.5 分以上的任务共计 66 项。

毕业生和用人单位都认为重要的任务共有 65 项，其中信息理解型任务 23 项，互动反馈型任务 16 项，信息转达型任务 10 项，阐述发起型任务 16 项。相关分析显示，毕业生和用人单位看法较为一致（Rho 系数为.600，P=.023）。单因素方差分析显示，二者只在一项任务上具有显著性差异：用人单位认可“与英语人士就广泛话题网聊”的任务，而毕业生并不看重（F=3.85；P=.004）。

4.8 五组调查对象任务之比较

五组调查对象共同认为重要的任务有 53 项。其中理解型任务 16 项，占 30.2%，互动反馈型任务 16 项，占 30.2%，信息转达型任务 8 项，占 15.1%，阐述发起型任务 13 项，占 24.5%。

因本研究是为开发新的高校学生英语能力测试提供任务提择依据，任务选择标准的确立很重要。Bachman 和 Palmer（1996）认为，并非所有的目标语言使用任务都适合发展成测试任务，所选任务应满足测试“有效性”（*usefulness of test*）的条件，对所有受试者公平，能反映受试者的语言能力等。他们指出，当语言教学域的任务与现实生活域的任务一致时，设计者可以使用两个域中的任一域作为开发测试任务的基础。否则，应使测试任务尽量与现实生活域相关。这样做可使测试任务更真实，对教学起到很好的正面反拨作用。本研究提出的任务选取原则是：首先考虑五组被试的共同意见，所选任务必须是五个组都认为重要的任务，即五个组平均分都在 3 分以上的任务。其中，五个组都给平均分在 3.5 分以上的任务给予重点考虑；其次，语言教学域中的在校生和教师都认为“很重要”的任务在测试任务的选取中予以优先考虑。五组被试共同认为很重要的任务共 9 项，如表 1：

表 1 五组被试共同认为很重要的任务

题号	任务表述	平均分				
		本科生	研究生	教师	毕业生	用人单位
	信息理解型任务					
6	听英语广播或电视节目	3.7	3.56	3.84	3.13	3.43
8	查阅英语工具书	3.72	3.66	4	3.87	4
	互动反馈型任务					
28	口头回答课上或培训中的英语问题	3.72	3.52	3.79	3.78	4
31	参加用英语进行的面试	3.87	3.84	4.13	3.96	4.36
32	向英语人士介绍自己或他人,对对方的介绍做出回应	3.88	3.69	4.06	3.78	4.29
33	在学习或培训过程中用英语自如交流、讨论	3.75	3.55	3.84	3.67	4.14
	阐述发起型任务					

75	写个人信件、电子邮件、便条等常见应用文	3.52	3.56	3.77	3.72	3.57
76	写个人简历	3.8	3.83	4.01	4.06	4.29
77	写 200 字左右的论文摘要	3.61	3.86	3.8	3.7	4.07

相关分析显示，教师和用人单位的看法较为一致（Rho 系数为 0.537, $P=0.048$ ）。单因素方差分析显示，在校生与毕业生、用人单位在某些任务的看法上存在显著差异。在校本科生和毕业生在 14 项任务上有差异，见表 2；研究生和毕业生的差异体现在 6 项任务上，见表 3；在校本科生和用人单位在 4 项任务上看法不同，见表 4；在校硕士生和用人单位在 2 项任务上有显著差异，见表 5。

表2 本科生和毕业生的差异

任务序号	本科生平均分	毕业生平均分	F 值	P 值
3	2.90	3.75	6.92	0.000
4	2.68	3.57	12.51	0.000
9	2.95	3.62	7.67	0.000
16	2.95	3.87	10.84	0.000
17	2.98	3.78	14.02	0.000
26	3.53	3.07	5.43	0.000
41	3.28	3.43	3.51	0.016
45	3.28	3.94	7.15	0.000
60	3.16	2.66	3.26	0.017
87	3.22	2.94	2.70	0.001
91	2.93	2.52	5.85	0.001
93	3.23	2.56	5.29	0.000
97	2.98	2.49	3.29	0.011
100	3.03	2.51	3.75	0.005

从表2可见，和本科生相比，毕业生更看重第3、4、9、16、17、41、45项任务。对此类任务的重视反映出大学毕业生所接收的信息与专业有关，体现了工作场合下英语和专业知识的紧密结合。本科生则更加重视第26、60、87、91、943、97、100项任务，这些任务和学术环境下的英语使用有关。

表 3 研究生和毕业生的差异

任务序号	研究生平均分	毕业生平均分	F 值	P 值
3	2.90	3.75	6.92	0.029
16	3.26	3.87	10.84	0.001
22	3.17	3.78	3.66	0.035
45	3.29	3.94	7.15	0.000
51	3.02	2.66	3.92	0.011
87	3.18	2.94	2.70	0.001

表 3 显示，毕业生更看重第 3、16 项任务，可能他们更有机会进行书面交际。研究生更看重的任务有 22、45、51、87 项。其中，研究生被试比毕业生更重视业务信件的回复，也许是因为研究生对工作场合英语的使用估计不够准确。

表 4 在校本科生和用人单位的差异

任务序号	研究生平均分	毕业生平均分	F 值	P 值
9	2.95	4.21	7.67	0.050
15	2.72	4.00	4.66	0.003
17	2.98	4.00	14.02	0.015
64	2.93	4.14	4.30	0.002

表 5 在校硕士生和用人单位的差异

任务序号	研究生平均分	毕业生平均分	F 值	P 值
15	2.72	4.00	4.66	0.003
64	2.93	4.14	4.30	0.002

表 4 显示，用人单位比在校本科生更重视 9、15、17、64 这四项专业技术性较强的任务，在校本科生仅认为这 4 项任务有一点重要。从表 5 中可以看研究生也不看重第 15 和 64 项。

综上所述，在校生显然对毕业后语言使用的认识与大学毕业生和用人单位的看法存在一定的分歧，教师和在在校生的看法也有差异。对一些毕业生和用人单位看重的任务，在校生，尤其是本科生，仅认为其“有点重要”，这说明他们对将来的语言使用情景了解不够。教师 and 用人单位的看法较为一致，说明教师的教学目标明确。那么，如何使在校生清楚认识现实生活语言使用的需要，使教学与现实生活紧密联系起来，就是以后教学中应该关注的问题。

5. 结语

本研究旨在了解我国高校学生学习、工作中的真实英语使用任务，为设计、开发新型大学英语考试提供参考依据。这里的“高校学生英语能力测试”是指面向我国高校非英语专业学生的英语考试。现行考试称为“大学英语四、六级考试”，从推出至今已有十几年的历史，其设计理念已落后于教学和测试的发展。改革的思路应能体现《大学英语课程要求》的要求，即这项考试应该能够反映他们的“英语综合应用能力”，尤其是“他们在今后工作和社会交往中用英语有效地进行口头和书面的信息交流”的能力（《大学英语课程要求》，2004）。

本研究以问卷的形式，调查了 8 大专业门类的 242 名本科级学生、116 名硕士生、82 名大学英语教师和 79 名本科毕业生及 14 名用人单位领导，归纳出了五组被调查对象均认为重要的 54 项英语使用任务。这一结果，对未来新型高校学生英语能力测试的开发与设计有如下启示：

一、测试任务既要包括信息理解型任务，又要包括互动反馈型、信息转达型和阐述发起型任务，这样才能全面考察应试者接收信息、即时处理信息、转达信息和主动发起信息传递的能力，在四类任务中应加大互动反馈型任务的比重。

二、测试任务由单技能任务向多种技能相结合的任务过渡。测试中听、说、读、写技能应综合起来考察（Hamp-Lyons et al, 1997; Cumming et al, 2005），考试中可安排多个任务，既有涉及单项技能的（如，第 77 项任务），也应有多个技能结合的任务。调查结果显示，对于重要的理解型任务，亦不应理解成单纯接受型的，而应是听记结合，读写结合，如问卷中第 10、11、18、19、22、27 项任务等。17 项互动反馈型任务显示，语言使用者在很多场合需与他人进行口头或书面互动交际。8 项信息转达型任务无一例外地需要多种技能结合才能完成。13 项阐述发起型任务中，有 6 项是语言使用者独立完成的写作任务，7 项是涉及多种技能结合的任务，如：总结评价他人的发言、看专业文章写 300 字左右的评论等。

Weir (1990) 提到多技能结合的测试任务具有两大优点：1) 较好地反映现实生活的语言使用，保持测试任务的真实性；2) 能提供充分的语境。

三、调查结果显示，大学生接触的语篇范围广，交际方式丰富，未来测试中材料和情景应呈现多样性，以体现出测试任务的真实性。

本研究调查所得任务涵盖面广，与学生未来语言使用情景紧密相关。调查结果除应用与测试开发外，亦可用于教材编写及课堂活动的设计，使学用结合。

本研究之不足：首先，从量表设计上来说，任务的表述仅仅是一个尝试。《欧洲语言教学框架》(2001: 157) 指出，“任务间的界限难以划清”，Nunan (1989) 也提到任务划分不可避免地要带有研究者个人主观色彩，使不同研究间的可比性下降。

受条件限制，本研究的调查对象不是严格意义上的抽样所得。在校内、教师的抽样只考虑了专业门类的分类，地域分布等其他特点未予以充分考虑。此外，被调查的毕业生和用人单位的数目较小。

本研究对开发任务型语言测试只是迈出了一小步，选取有代表性的任务后，尚有很多后续工作，如对选取的任务如何予以详细描述，确定哪些要素应该在测试中予以实现，以做到测试任务真实有效 (Long & Norris, 2000)。此外，需求分析是个持续的过程 (Brindley, 1989; Richterich & Chancerel, 1980)。随着时代的发展，外语学习主体需求的变化应一直是任务型语言测试关注的问题，更多有价值的研究有待深入进行。

参考文献

- [1] Alderson, J. C., C. Clapham and D. Wall. *Language Test Construction and Evaluation* [M]. 2000. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- [2] Bachman, L. F. & A. S. Palmer. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* [M]. 1996. Oxford: Oxford University Press.
- [3] Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing* [M]. 1990. Oxford: Oxford University Press.
- [4] Bachman, L. F. Some reflections on task-based language performance assessment. [J]. *Language Testing*, 2002, 19/4: 453-476.
- [5] Berwick, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. [A]. R. K. Johnson(ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [6] Brindley, G. *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program* [M]. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service, 1984.
- [7] Brindley, G. Task-centered assessment in language learning: The promise and the challenge. [A] N. Bird, P. Falvey, A. Tsui, D. Allison & A. McNeill (eds.). *Language and Learning: Papers Presented at the Annual International Language in Education Conference (Hong Kong 1993)*. Hong Kong: Hong Kong Education Department, 1994.
- [8] Brindley, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In R. K. Johnson(ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [9] Brown, J. D., T. Hudson, J. Norris & W. J. Bonk. *An investigation of Second Language Task-based Performance Assessments* (technical report No. 24) [M]. Honolulu: University of Hawaii Press, 2002.
- [10] Buck, G. *Assessing Listening* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- [11] Carroll, B. J. & P. J. Hall. *Make your own language tests: A Practical Guide to Writing Language Performance Tests* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- [12] CCLB (Center for Canadian Language Benchmarks). *Benchmarking the English Language Demands of the Nursing Profession across Canada*. Retrieved Dec. 24, 2004, from www.language.ca.
- [13] Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Language Division, Strasbourg. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [14] Cumming, A., L. Grant, P. M. Donald & E. Powers. *A teacher-verification study of speaking and writing prototype tasks for a new TOEFL* [M]. TOEFL Monograph series, No. 26. Princeton & New Jersey: ETS, 2005.
- [15] Dunkel, P., G. Henning & C. Chaudron. The assessment of an L2 listening comprehension construct: A tentative model for test specification and development. [J] *Modern Language Journal*, 1993, 77 /2: 180-191.
- [16] Ellis, R. *Task-based Language Learning and Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [17] Ferris, D. & T. Tagg. Academic oral communication needs of EAP learners: what subject-matter instructors actually require. [J]. *TESOL Quarterly*, 1996, 30/1: 31-57.
- [18] Fulcher, G. Assessment in English for academic purposes: Putting content validity in its place. [J]. *Applied Linguistics*, 1999, 20: 221-236.
- [19] Ginther, A. & G. Leslie. *A review of the academic needs of native English-speaking college students in the United States* [M]. TOEFL Monograph series No.1. Princeton & New Jersey: ETS, 1996.
- [20] Hamp-Lyons, L. & B. Kroll. *TOEFL 2000 writing: Composition, community and assessment* [M]. TOEFL Monograph series No.5. Princeton & New Jersey: ETS, 1997.
- [21] Heaton, J. B. *Writing English language Tests* [M]. New York: Longman Inc., 1988.
- [22] Horowitz, D. M. What professors actually require: academic tasks for the ESL classroom [J]. *TESOL Quarterly*, 1986, 20: 445-461.
- [23] Hudson, T. *Assessing second language academic reading from a communicative competence perspective: Relevance for TOEFL 2000* [M]. TOEFL Monographs Series No.4. Princeton, New Jersey: ETS, 1996.
- [24] Hutchinson & Waters. *English for specific purposes* [M]. Cambridge: Cambridge University, 1987.
- [25] Jamieson, J., S. Jones, I. Kirsch, P. Mosenthal & C. Taylor. *TOEFL 2000 Framework: A working paper*[M]. TOEFL Monographs 16. New Jersey: ETS, 2000.
- [26] Johns, A. M. Necessary English: A faculty survey [J]. *TESOL Quarterly*, 1981, 15/1: 51-57.
- [27] Lewkowicz, J. Authenticity in Language Testing: Some outstanding questions [J]. *Language Testing*, 2000, 17: 43-64.
- [28] Long, M. & G. Crookes. Three approaches to task-based syllabus design [J]. *TESOL Quarterly*, 1992, 26: 27-56.
- [29] Long, M. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching [A]. K. Hytlenstam & M. Pienemann (eds) *Modeling and assessing second language acquisition* [C]. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1985. 77-99.
- [30] Long, M. H. & J. M. Norris. Task-based language teaching and assessment [A]. M. Byram(eds.). *Encyclopedia of Language Teaching* [C]. London: London Routledge, 2000.

- [31] McNamara, T. T. *Measuring Second Language Performance* [M]. New York: Addison Wesley Longman, 1996.
- [32] McNamara, T. T. Performance Testing [A]. C. Clapham & D. Corson (eds). *Encyclopedia of Language and Education, Volume 7: Language Testing and Assessment* [C]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.
- [33] Messick, S. Validity and washback in language testing [J]. *Language Testing*, 1996, 13 /3: 242-256.
- [34] Norris, J. M. Interpretations, intended uses and designs in task-based language assessment [J]. *Language Testing*, 2002, 19/4: 337-346.
- [35] Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T. & Yoshioka, J. *Designing second language performance assessments* [M]. (Vol. SLTCC Technical Report #18). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, 1998.
- [36] Norton, B. & G. Stuart. Accountability in language assessment of Adult Immigrants in Canada [J]. *The Canadian Modern Language Review*, 1999, 56/2: 221-244.
- [37] Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classrooms* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [38] Ostler, S. E. A survey of academic needs for advanced ESL [J]. *TESOL Quarterly*, 1980, 14/4: 489-502.
- [39] Oxford, R. Integrated skills in the ESL/EFL classroom [M]. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC*, 2001.
- [40] Richterich, R. & J. L. Chancerel (eds). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language* [C]. Oxford: Pergamon Press, 1980.
- [41] Robinson, P. & S. Ross. The development of task-based assessment in academic purposes programs [J]. *Applied Linguistics*, 1996, 17: 455-476.
- [42] Robinson, P. Task complexity and second language narrative discourse [J]. *Language Learning*, 1995, 45/1: 99-140.
- [43] Robinson, P. The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning [J]. *Second Language Studies*, 2003, 21/2: 45-105.
- [44] Rosenfeld, M., Leung, S. & P. K. Oltman. The reading, writing, speaking and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels [M]. *TOEFL Monograph Series 21*. Princeton, New Jersey: ETS, 2001.
- [45] Rubdy, R. Key concepts in ELT: Task [J]. *ELT Journal*, 1998, 52/3: 264-265.
- [46] Shen, Y. Z. Teaching postgraduate English as international communication. Retrived Feb.11, 2004, from <http://www.iatefl.org/archives/Texts/170Shen.html>
- [47] Skehan, P. *A cognitive approach to language learning* [M]. Oxford: OUP, 1998a.
- [48] Skehan, P. Task-based instructions [J]. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1998b. 18: 268-286,
- [49] So-mui, F.L. & K. Mead. An analysis of English in the workplace: the communication needs of textile and clothing merchandisers [J]. *ESP*, 2000, 19: 351-368.
- [50] Tarone, E. & G. Yule. *Focus on the Language Learner* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2000.
- [51] Thrasher, R. The testing of listening comprehension. Retrieved Dec.24, 2004 from <http://subsite.icu.ac.jp/people/randy/Lesson%20Six%20Text.pdf>, 2000.
- [52] Waters, A. A review into research of needs of English for academic purposes of relevance to the North American higher education context [M]. *TOFEL Monographs Series 6*. Princeton & New

Jersey: ETS, 1996.

- [53] Weir, C. J. *Communicative Language Testing* [M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.
- [54] West, R. State of the art article: Needs analysis in language teaching. *Language teaching*, 1994,27(1): 1-19
- [55] West, R. *Teaching English for Specific Purposes-Unit 5: Needs Analysis Approaches(a)* [M]. Manchester: Center for English Language Studies in Education, University of Manchester, 1992.
- [56] 岑建军. 我国高校外语教学现状[J]. 外语教学与研究, 1999, (1).
- [57] 董亚芬. 我国英语教学应始终以读写为主[J]. 外语界, 2003, (1).
- [58] 傅政, 庞继贤, 周星. 中国入世对大学英语教学的影响分析及需求预测[J]. 外语界, 2001, (5).
- [59] 韩宝成 戴曼纯 杨莉芳. 从一项调查看大学英语考试存在的问题[J], 外语与外语教学, 2004, (2).
- [60] 韩宝成. 高校学生英语能力测试改革势在必行[J]. 外语教学与研究, 2002, (6).
- [61] 韩宝成. 语言测试的新进展: 任务型语言测试[J]. 外语教学与研究, 2003, (5).
- [62] 教育部. 大学英语课程教学要求(试行), <http://www.edu.cn/20040120/3097997.shtml>, 2004.
- [63] 束定芳. 外语教学改革: 问题与对策[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2004.
- [64] 孙晓玲, 张捷, 周静. 医学英语教学中的学习需求分析[J]. 中国高等医学教育, 2000, (5).
- [65] 王志茹. 大学英语学习需求分析实证研究[J]. 湖北大学成人教育学院学报. 2003, (2).
- [66] 杨惠中, C. Weir. 大学英语四、六级考试效度研究[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1998.
- [67] 杨惠中, 金艳. 大学英语四、六级考试分数解释[J]. 外语界, 2001, (1).
- [68] 杨惠中. 大学英语四六级考试 15 年[J]. 外国语, 2003, (3).
- [69] 尹曼芬, 李红梅. 我院大学英语后续教学的需求分析[J]. 大理学院学报, 2001, (4).
- [70] 赵媛媛, 张明浩. 中国职业英语基准报告: 上海职场英语门槛最高(1)[N], 北京青年报, 2004-09-27.

A Preliminary Investigation into the English Language Use Tasks by Chinese University Students

HAN Bao-cheng, WANG Shu-hua

(National Research Center for Foreign Language Education Beijing Foreign Studies University, Beijing
100089, China)

Abstract: A major consideration in the development of task-based language assessment is to identify the real-life use tasks encountered by the language users in the target language use domain. These tasks will be then selected and modified to be used as language test tasks. Using individual and group interviews and questionnaire, the researcher asked 523 people to identify the important English language use tasks: 232 fourth-year college undergraduates, 116 undergraduates, 82 college English teachers, 79 employees and 14 employers. Among the 103 English language use tasks, fifty-three were identified as important and 10 very important. The study also found that the participants differed considerably in their beliefs towards some language use tasks. As a preliminary step towards College English Test reform, the results of the study could also be used as reference to College English teaching materials design.

Key words: task-based language assessment; language use tasks; needs

收稿日期: 2005-10-14; 本刊修订稿, 2005-10-28

作者简介: 韩宝成, 男, 北京外国语大学中国外语教育研究中心教授、博士, 研究方向为应用语言学、语言测试; 王淑花, 女, 北京外国语大学中国外语教育研究中心硕士生, 现为北京物资学院外语系讲师, 研究方向为英语教育

附录:

高校学生英语使用任务问卷

您认为学习英语主要用来做什么? 我们设计了一些任务和活动, 请您对每项任务或活动的重要程度做出判断, 并在相应的数字上**划圈**:

1=不重要 2=有一点重要 3=重要 4=很重要 5=极其重要

1	上网浏览新闻等普通英语网页	1	2	3	4	5
2	上网浏览与专业相关的英语网页	1	2	3	4	5
3	看个人日常英语留言、信件、电子邮件	1	2	3	4	5
4	看较长的专业杂志文献(含电子文档)	1	2	3	4	5
5	根据说明使用软件(如, 网络游戏软件)	1	2	3	4	5
6	听英语广播或电视节目	1	2	3	4	5
7	听英语人士之间的日常谈话	1	2	3	4	5
8	查阅英语工具书(如, 字典、百科全书等)	1	2	3	4	5
9	浏览图书馆的数据库或公司内部专业数据库	1	2	3	4	5
10	理解 10-30 分钟的口头陈述或演示, 必要时记笔记	1	2	3	4	5
11	理解 45-90 分钟的英语授课或培训, 必要时记笔记	1	2	3	4	5
12	听 60-90 分钟主题熟悉的学术报告或专题讲座	1	2	3	4	5
13	听 60-90 分钟主题不熟悉的学术报告或专题讲座	1	2	3	4	5
14	听英语人士在会议上的英语发言	1	2	3	4	5
15	听非英语人士在会议上的英语发言	1	2	3	4	5
16	看业务性英语留言、信件、电子邮件	1	2	3	4	5
17	看简短的专业技术文献或技术手册	1	2	3	4	5
18	阅读专业文献并摘抄其中的句子或段落	1	2	3	4	5
19	听简单指示语并照此操做(如, 教师的作业要求)	1	2	3	4	5
20	听复杂的多个步骤的指示语并照此操作(如, 机器操作指南)	1	2	3	4	5
21	看英语规章制度、技术规范, 并按此操作	1	2	3	4	5
22	看日常生活中的指示语并按此操作(如, 电器说明书)	1	2	3	4	5
23	看各种表格(如, 问卷调查表、出国申请表)	1	2	3	4	5

24	听公共场合的广播通告（如，登机通知）	1	2	3	4	5
25	看公共场所的标识、广告、海报等	1	2	3	4	5
26	阅读英语报刊、杂志上大众型题材的文章	1	2	3	4	5
27	听英语电话留言，必要时能记录大意	1	2	3	4	5
28	看英语考题并写答案	1	2	3	4	5
29	口头回答课上或培训中的英语问题	1	2	3	4	5
30	与别人交流英语笔记内容或备忘录	1	2	3	4	5
31	参加同学或同事间的座谈会	1	2	3	4	5
32	参加用英语进行的面试	1	2	3	4	5
33	向英语人士介绍自己或他人,对对方的介绍做出回应	1	2	3	4	5
34	在学习或培训过程中用英语自如交流、讨论	1	2	3	4	5
35	向英语人士询问或为其提供指导、解释	1	2	3	4	5
36	与英语人士就日常话题面对面聊天	1	2	3	4	5
37	与英语人士就日常话题电话交谈，并能记录信息	1	2	3	4	5
38	与英语人士就广泛话题英语网聊	1	2	3	4	5
39	与英语人士就业务问题面谈协商	1	2	3	4	5
40	与英语人士就业务问题电话交谈	1	2	3	4	5
41	与英语人士一起参加业务性网络会议	1	2	3	4	5
42	在主题熟悉的会议上用英语与他人讨论、辩论	1	2	3	4	5
43	在主题不熟悉的会议上与他人讨论、辩论	1	2	3	4	5
44	对英语人士进行面对面访谈	1	2	3	4	5
45	看并回复个人信件、电子邮件	1	2	3	4	5
46	看并回复业务信函、电子邮件、传真	1	2	3	4	5
47	看并填写生活中常见表格（如，出入境表、问卷调查表等）	1	2	3	4	5
48	与非英语人士就广泛话题面对面英语聊天	1	2	3	4	5
49	与非英语人士就广泛话题英语网聊	1	2	3	4	5
50	与非英语人士用英语电话交谈，并能记下信息	1	2	3	4	5
51	对非英语人士进行英语面对面访谈	1	2	3	4	5
52	生活中朋友间用英语讨论、争论（如，出游安排）	1	2	3	4	5
53	把汉语论文的介绍、提要译成英语	1	2	3	4	5
54	把专业英语资料有选择地摘译为汉语	1	2	3	4	5
55	把专业汉语资料有选择地摘译为英语	1	2	3	4	5
56	在公共场合临时为英语人士和非英语人士做口头翻译	1	2	3	4	5
57	给周围不懂英语的人翻译一般内容的英语材料（如，各类说明书）	1	2	3	4	5
58	在周围不懂英语的人和英语人士之间作口头翻译	1	2	3	4	5
59	用通俗英语给业外人士作专业类英语文档的书面释义	1	2	3	4	5
60	用通俗英语给业外人士作专业类英语文档的口头释义	1	2	3	4	5
61	把英美报刊上简短的大众题材文章译成汉语	1	2	3	4	5
62	把英美报刊上专业性较强的科普文章、新闻等译成汉语	1	2	3	4	5
63	在正式场合（如，会议上）做英汉或汉英同声传译	1	2	3	4	5

64	把汉语合同或法律条文准确完整地译成英语	1	2	3	4	5
65	把英语合同或法律条文准确完整地译成汉语	1	2	3	4	5
66	把英语文学作品（如，小说、诗歌）准确地译成汉语	1	2	3	4	5
67	把汉语文学作品（如，小说、诗歌）准确地译成英语	1	2	3	4	5
68	向英语人士用英语转述所看英语书面材料大意	1	2	3	4	5
69	向英语人士用英语转述所听英语信息（如，故事或讲座等）	1	2	3	4	5
70	向英语人士用英语转述所看汉语书面材料大意	1	2	3	4	5
71	向英语人士用英语转述所听汉语信息（如，故事或讲座等）	1	2	3	4	5
72	向非英语人士用汉语转述所看英语书面材料大意	1	2	3	4	5
73	向非英语人士用英语转述所看英语书面材料大意	1	2	3	4	5
74	向非英语人士用汉语转述所听英语信息（如，故事、讲座）	1	2	3	4	5
75	向非英语人士用英语转述所听英语信息	1	2	3	4	5
76	写个人信件、电子邮件、便条等常见应用文	1	2	3	4	5
77	写个人简历	1	2	3	4	5
78	写 200 字左右的论文摘要	1	2	3	4	5
79	写 200 字左右的实验报告	1	2	3	4	5
80	写 2000-3000 字的论文或者报告	1	2	3	4	5
81	看较长专业文章（包括电子文档），写 300 字以上的总结评论	1	2	3	4	5
82	总结评价他人的发言（如，会议上）	1	2	3	4	5
83	用英语作会议记录	1	2	3	4	5
84	就所研究的题目做 20 分钟左右的口头陈述或者演示	1	2	3	4	5
85	就熟悉话题做 20 分钟左右的演讲	1	2	3	4	5
86	就所研究的题目做 60 分钟左右的学术报告	1	2	3	4	5
87	看日常主题的文章，书面阐述对某问题的观点	1	2	3	4	5
88	根据听、读等多个渠道所得信息，写摘要或者提纲	1	2	3	4	5
89	在国际会议上宣读论文	1	2	3	4	5
90	写业务信函、电子邮件、传真等	1	2	3	4	5
91	起草规章制度、合同条款等	1	2	3	4	5
92	为报刊杂志创作英语稿件（如，诗歌、小说）	1	2	3	4	5
93	向同学或同事宣布消息或者规则	1	2	3	4	5
94	播报消息、新闻、公共场合的通知等	1	2	3	4	5
95	讲述自己创作的故事	1	2	3	4	5
96	描写各种图表，把图表转换成一段文字	1	2	3	4	5
97	撰写读后感	1	2	3	4	5
98	撰写听讲座后的感想或影片观后感	1	2	3	4	5
99	把非常复杂的文本信息加工成图或表	1	2	3	4	5
100	把非常复杂的图表转换成几段文字	1	2	3	4	5
101	写个人日记或周记	1	2	3	4	5
102	写个人备忘录或工作日志	1	2	3	4	5
103	就书面材料口头表达个人看法	1	2	3	4	5