

## 外语听力测试的理论基础与方法

卢 莉

(深圳大学英语部, 广东 深圳 518000)

**〔摘要〕** 本文根据巴克的理论, 从语言知识和听力任务两个基础方面以及从分项测试、综合测试和交际能力测试三个角度, 对构成听力实质内容的听力构件和听力测试的基本方法进行综合探讨, 希望能引发我们在听力测试研究中更多的思考。

**〔关键词〕** 听力构件; 语言能力; 听力任务; 分项测试法; 综合测试法; 交际能力测试法

**〔Abstract〕** Following the theoretical model proposed by Gary Buck, this paper discusses the essential aspects of listening assessment, namely, the listening construct and the various adoptable approaches, in the hope that this may cast important insights on current studies of listening testing.

**〔Key words〕** listening construct; competence; listening tasks; discrete-point testing; integrative testing; communicative testing

**〔中图分类号〕** H319 **〔文献标识码〕** A **〔文章编号〕** 1009 - 2706(2002)03 - 0043 - 07

外语教学和外语测试一般都是围绕学生外语听、说、读、写等方面的能力来进行的, 其中听力所处的位置又总在第一。然而, 回顾我们对外语教学, 尤其是对外语测试的研究, 却不难发现, 我们对听力测试的理论研究, 在深度和广度上也都不够充足。笔者带着这样的问题, 对近年国外英语测试研究领域的发展进行调查, 发现国外研究界对于这几个基本能力的重视度相对比较平衡, 既有较多读、写研究, 也有不少听、说研究。在最新研究成果中, 尤其引人注目的是剑桥大学出版社 2000 至 2001 年间出版的英语测试丛书, 其中包括《阅读测试》(Alderson, 2000)、《特殊用途语言测试》(Douglas, 2000)、《词汇测试》(Read, 2000) 和《听力测试》(Buck, 2001)。笔者认为, 《听力测试》(Assessing Listening) 一书涉及到我们测试研究中趋于忽略的课题, 即听力测试研究的课题,

因此特别值得参考。笔者现根据该书的基本思想, 对外语听力测试研究中必然涉及的理论基础与方法这二大主题作一粗浅探讨。

### 一、听力测试的理论基础

语言的听力理解是一个极其复杂的过程, 要对这个过程进行准确测试, 首先必须弄清楚我们想要测试的是什么。在听力测试研究中, 我们通常把这个东西称为听力构件 (construct)。任何形式的听力测试, 只有测试到了正确的听力构件, 才能谈得上进行了有效而成功的测试。因此可以说, 听力测试设计者的核心任务, 就是确保测试项目能准确地涵盖听力构件。我们可以从以下二个基本方面来对它进行讨论。

首先, 我们可以从测试对象应当具有的知识 and 能力方面来解释什么是听力构件。在绝大部分情况下, 听力测试设计者最感兴趣

的,多半是想通过测试去了解测试对象的知识 and 能力,因为测试对象的应试表现往往只是其深层知识和能力的外露。我们可以把它称之为建构于测试对象知识和能力之上的听力构件 (competence-based listening construct)。这种解释是较为传统的解释,不致有太多人反对。但它对测试对象的深层知识和能力需要进行何种描述,才称得上最适当、最客观,却是传统解释方法的主要困难所在。

巴克 (G. Buck) 认为,八十至九十年代出现的各种关于测试对象交际能力的解释模式,如卡纳尔和斯维恩 (Canale and Swain, 1980; Canale, 1983) 以及巴赫曼和帕默 (Bachman and Palmer, 1996; Bachman, 1990) 等人提出的模式,是十分有用的模式,因为它们能对外语学习者的外语知识和技能进行系统而全面的描述 (Buck, 2001: 102)。巴克对巴赫曼和帕默于 1996 年率先提出、目前西方语言测试设计者最常采用的交际学模式进行了改造,从新的角度对测试对象的听力知识进行解释。巴克认为,测试对象的听的能力可以分为语言能力 (language competence) 和决策能力 (strategic competence) 两大类。

所谓语言能力,是指听者的语言知识,其中包括陈述性语言知识 (declarative knowledge) 和程序性语言知识 (procedural knowledge)。陈述性语言知识指关于语言事实的知识;程序性语言知识则指遣词造句的知识 (Anderson, 1976)。例如,如果学习者知道英语定语从句是由 who, which 或 that 等关系词引导的,那么可以说学习者具备了关于这一点的陈述性语言知识;而如果学习者懂得如何用这些关系词来生成定语从句,那么学习者就具备关于这些关系词的程序性语言知识。两者之间,前者是一种静态知识,后者是一种动态知识。而这两方面的语言知识又进而细分为语法、语篇、语用和社会语言学等四个方面的知识。

语法知识施用于在语义层对较短语段的

理解,它涉及语音语调、口语词汇和口语句法方面的知识;语篇知识施用于对较长语段或对两个以上发话人之间互动话语的理解,它涉及语篇特征如语篇衔接与修辞结构方面的知识;语用知识施用于对话篇功能的理解,以及对相关语篇所要表达的意思的解释,它涉及判断所听话语是为了传递思想,还是为了操控行为或创造语言时所需的语用知识;社会语言学知识则施用于对特定社会文化语境中的语言的理解,它涉及判断所用语言形式得不得体,特定社会语言群体有何语言习惯,以及这些语言习惯有何含义,如习语比喻、方言土语、语域风格等方面的知识。

所谓决策能力,是指听者在听的过程中如何运用上述语言知识的能力。这是一种执行能力,尤其包括外语听者如何运用各种修正和补偿策略达到听懂的能力。相关的策略可分为认知策略 (cognitive strategies) 与元认知策略 (metacognitive strategies) 两类。认知策略涵盖三方面的内容:(a) 对所听材料加以理解;(b) 对所理解到的东西在长、短期记忆中加以储存;(c) 对被储存的材料从记忆中加以索取。元认知策略则涵盖四个内容:(a) 在开始听之前,对听者本人的知识、可供使用的内部和外部资源以及所听材料的种种限制加以检测;(b) 在听的过程中,对本人或他人的听力效果加以检测;(c) 在听完材料之后,对本人或他人的听力效果加以检测;(d) 为判断听者语言运用的好坏而进行自我检测。

成人学外语有个特点,就是其认知决策能力一般较强且较稳健,而其外语语言能力相对较弱且不平均。不同听者或同一听者在不同场合往往表现出很大差别,其产生的原因并非听者的决策能力有别,而是由于他们的语言能力不同。因此,在检测外语听力时,测试设计者应当把重点建立在检测语言能力而非决策能力上。按照这思路,我们可以根据不同的测试目的,对什么是听力构件的问题作出各种不

同的解释,而测试设计者则需根据具体的测试要求,来选择测试语言能力的相关内容。例如,侧重语音知识的听力测试只需涵盖语法知识的相关内容,即语音、语调、单词句子重读等方面的内容;侧重简单语义的听力测试需要涵盖语法知识的全部内容,其中不仅包括语音、语调、单词句子重读内容,同时也要涵盖词汇、句法方面的知识;侧重复杂语义的听力测试需要涵盖语法知识、话语知识和语用知识,既要测试听懂较长语篇的知识,又要测试能够理解字里行间含义的知识;而侧重交际能力的听力测试,则需涵盖语法知识、话语知识、语用知识以及社会语言学方面的知识。应当指出,对于任何一次听力测试,我们都无法百分之百地确定测试对象需要什么样的语言能力,才能在测试中作出什么样的表现。因此,如果我们是以测试对象语言知识和能力作为基础来对听力构件进行描述,那么需要处理的最大困难,就在于如何保证测试项目能真正测试到试题设计者所关心的特定语言知识和能力。

听力构件的另一种基本解释方法,是从测试对象当完成的任务方面来对它进行解释。这是所谓以听力任务为基础的听力构件(task-based listening construct)。当我们最关心的是测试对象能听懂什么,以及在何种情况下能听懂什么的问题时,采用这种方法来解释听力构件是最为合适的。

在设计此种以听力任务为基础的测试中,需要采取两个步骤:先是搜集一套测试对象应能听懂的来自实际生活的语料;然后以这些实际生活中的语料为蓝本而设计出一套语料相同的测试题目。巴赫曼和帕默对听力任务的特征作了描述,认为听力测试设计者可以根据这些特征来对测试题项与实际生活中的语料进行有益的比较(Bachman and Palmer, 1996)。听力任务的特征主要有:环境特征、规程特征、内容特征、预期听力反应、内容与听力反应之间的关系等。

环境特征是指听力测试涉及的物理条件,其中包括:(a)测试场所、现场或磁带的背景噪音;(b)考生与考官的状况;(c)测试时间安排在上午还是安排在下午或晚上等。规程特征是指测试的有关规则或规定,其中包括:(a)测试目的、方式(口试还是笔试)、程序、使用什么语言等细则的说明;(b)测试结构、所听段落数目、每段有几项、是否重复听、听的顺序等;(c)每项任务在多长时间里完成;(d)正确答案、评分标准、评分步骤、单项得分怎样转化成总分等。内容特征是指所听的是什么材料,包括:(a)所听材料由什么形式提供出来,是现场读出还是事先录制等等;(b)所听材料涵盖何种语言范围,是否涉及语音、语法、词汇、篇章、功能以及社会语言学方面的知识;(c)所听材料需要何种文化知识、专业知识以及社会常识才能理解等。预期听力反应是指测试对象对有关测试项目可能提供的答案,包括:(a)答题的方式:答案选自所听语料还是听者自编、答案长度与形式,以及答题所用时间等;(b)自编答案所用的是母语还是外语等。所谓内容与听力反应的关系,则是指:(a)互动关系,即指听者须与被听者互动,还是无须互动;(b)测试项目涉及的范围;(c)这种关系的直接程度,即:听者在何种程度上依靠所听材料的语言来作出直接听力反应,在作出听力反应时是否需要运用语境知识或背景知识,等等。

相对前面以语言知识和能力为基础来界定听力构件的方法而言,此种立足于听力任务的方法有个优点,就是它能解释前者无法解释的一个问题,即解释测试对象需要什么样的能力去应付实际语言听力和测试中的听力任务问题。按照这种方法,我们在设计听力任务的过程中,只需尽可能逼真地复制实际生活中的语言听力任务,就可以了解到听者应付听力测试任务所需的能力是怎么样的。

然而,立足于听力任务的方法也同样存在缺点。首先是我们对实际语言听力材料的

范围往往缺乏清楚的界定。例如，在一般外语听力水平的测试中，应当涵盖多大范围才符合要求？需不需要涵盖所有听力场合的内容？即便我们把听力范围缩小到某一特定方面如学术语言方面，所听语言材料也会由于学科领域、专业范围的不同而不同。因此，我们很难决定应当挑选什么样的实际听力材料来充当听力测试材料。其次，即便我们能够确定哪些材料适用于测试，我们也无法十分准确地把这些材料复制在测试题目中，因为测试毕竟是测试，它与语言的实际交际场合始终都是不能同日而语的。由于这个原因，我们就只有尽量使测试题目复制出实际语言材料中最关键的内容，而要做到这一点就必须对听者听测试材料和听实际材料所需的能力加以比较。这样一来，我们就又回到了如何解释测试对象需要怎样的能力去应付听力任务的老问题。

当然，除了以上讨论的两种基本方法以外，我们还可以寻求既能集各方法之所长，又能避其所短的第三方法来对听力构件进行更为合理的解释。这第三方法就是建立在听者语言能力与听力任务互动基础之上的综合解释法。但限于篇幅，且由于这一解释模式只是根据上述两种基本方法综合而来，本文在此不作深入讨论。需要特别强调的是，不论采取哪种方法来确定听力构件，我们在设计听力测试项目时都必须：(1) 重点测试与听力密切相关的语言技能，如对口述语篇的快速理解、瞬间反应、连线倾听等，因为这些技能在其他地方是无法测试到的；(2) 确保测试项目包括多个语篇和话题，以及涵盖合适的语法范畴；(3) 在可能的情况下，不限于只听短句和简短对话，因为适度加入较长语篇能够启动听者的语用知识和决策能力；(4) 适度加入需要超出理解字面意义的语篇成分；(5) 使测试项目所含内容不超出特定听者群的知识范围，如果超出则需于所听语篇中提供理解线索；

(6) 作为一项基本原则，外语听力测试只测试听者的语言知识，而不测试听者的一般认知能力，也就是说，测试中只应包括旨在测试听者从语言层面去理解所听内容的题项，而不应包括测试听者一般智力或常识范围的题项 (Buck, 2001: 113)。

## 二、听力测试的主要方法

从理论上弄清了听力构件是什么，也就是弄清了听力测试中要测试的东西是什么之后，接下来就必须弄明白怎么把这个构件表现于实际的听力测试题项之中，也就是说，必须弄明白怎么去命题，命什么样的题。从某种意义上说，测试方式是以听力构件作为理论基础的，因为确定什么样的听力构件，就会采用什么样的测试方式。如果确定听力构件是听者的语言知识和能力，那么测试就将围绕语言的基本知识来命题；如果确定听力构件是听者驾驭听力任务的能力，那么测试就将围绕听者的语言交际能力、语境应付能力来命题；而如果确定听力构件是两者兼顾，那么测试也就将同时围绕听者语言知识和完成听力任务的交际能力来命题。然而，在实际的测试设计过程中，很多人往往是怎么想就怎么做，未必一定都有明确而强烈的理论意识，因此设计出来的题项也可能是五花八门，无所不包。

虽然不可否认，不论怎么设计测试题项，设计出来的结果都或多或少地与上面讨论到的听力构件有些联系，但是我们不能因此而不对这五花八门的测试方法加以总结、归纳，使它们得到理论的升华，用以更好地指导听力测试设计的实践。回顾外语听力测试的理论和实践，我们认为可以区分三种不同的测试法：分项测试法 (the discrete-point approach)、综合测试法 (the integrative approach) 和交际能力测试法 (the communicative approach)。

分项测试法在五、六十年代结构主义语

言学和听说领先教学法最为流行时，曾经是西方外语教学界最受欢迎的测试法。它的理论依据是：语言是一个由无数“零部件”组成的整体，我们可以对它化整为零，拆分成各个独立的部件，并对每一个部件进行独立测试。但由于部件太多，不可能全部测试，因此测试设计者就只挑选出其中最重要的部件加以测试，如果语言学习者具备了关于这些部件的知识，那么他们就具备了关于整个语言的知识。

分项测试法测试的项目主要是语音、语调、语法结构、词汇；所采用的答题方式包括“对/错”选项或多项选择。最早采用分项测试法进行命题的典型代表是托福测试。虽然现时托福测试的听力构件早已变成了语言知识与交际能力并重，而不同于以测试语言知识为主的早期托福测试，但在题项和答题形式上却仍然保持了分项测试的典型做法。

分项听力测试中最常见的听力任务有三：语音分辨 (phonemic discrimination)、同义确认 (paraphrase recognition) 以及反应评估 (response evaluation)。在这三者中，语音分辨又是分项听力测试中最具代表性的，其做法是：让听者听一个孤立的词，然后对答题部分出现的两个读音相近的词进行辨认。所谓读音相近，往往是指相关的词只在一个音素有区别，如 slip 与 sleep、life 与 live、bit 与 pit、card 与 guard、lit 与 lid 等等。所谓同义确认，是指让测试对象听一段话语，然后在多项选择中挑选出语义最接近的句子作为答案。例如，听者听到的是：John ran into a classmate on his way to the library。提供给听者的多项选择是：(a) John exercised with his classmate；(b) John ran to the library；(c) John injured his classmate with his car；(d) John unexpectedly met a classmate。这道测试题的重点是辨认英语短语动词“ran into”的意义，测试对象必须懂得“ran into”在本句语境中的意义是“met”，才

能正确答题。所谓反应评估，是指测试对象听到一个提问，然后在四种回答中挑选出最符合相关语境的答案。例如，测试对象听到的是：How much time did you spend in Boston？提供的多项选择是：(a) Yes, I did；(b) Almost \$ 250；(c) Yes, I had to；(d) About four days。正确答案是 (d) About four days，此题的目的是要测试听者有没有听懂“how much time”，而其他答案都分别是对不同问题的反应。

然而，到了七十年代，不少语言学家开始对分项听力测试的功能提出质疑，认为分项听力测试每次只能测试一个项目，而语言使用者在语言实际运用中并非一次只应付一个项目，而是在同一时间应付许多个不同的项目 (Oller, 1979: 37)，因此应当以一种新的方法来取代分项测试法，这就是始于七十年代的综合听力测试法。这一方法的立足点在于测试听者使用语言的、动态的综合知识，而不在于测试听者关于语言的、静态的孤立知识。

综合测试法所遵循的是“减除多余成分”原则 (the principle of reduced redundancy)。言语在语音、形态、句法等许多层面上都存有多余成分，而多余成分的使用则有助于句子成分的衔接和联系。例如，在“I walked to work yesterday”这个句子中，动词“walk”词尾的“-ed”是过去时态的标记，表示动作发生在过去，而副词“yesterday”(昨天)也表示动作发生在过去，因此可以说“-ed”这个过去时态标记是多余的，如果把它略去，听者也会正确理解语义，并能根据语境意义将省略部分补全。此外，语言里还充满了大量习惯用语和固定搭配，实际运用中的言语又产生于特定的语境，所有这些都使言语充满可预测的成分，而语言表达的可预测性也就代表了它的多余性。由于语言中存在这样的多余性和规律性，所以人们只要熟悉某种语言，便能对这种语言中可能出现的一些语句成分进行预测。我们可

以通过对这种预测能力的利用，来检测学习者对该语言的熟练程度，做法是：在设计测试题项时有意将一些词语抽走，减少话语里的多余成分，然后要求测试对象将抽走的成分补回，并以此来评判测试对象听力水平的高低好坏。这种方法就是我们现在习以为常的抽词填空法 (cloze test)。听力抽词填空法 (listening cloze) 可以有多种不同的表现形式，其中有一种是听力测试研究专家坦普尔顿 (H. Templeton) 提出的：他录制一段听力材料，每隔十四个词录一个“哔”音盖住第十五个词，以此造成语音空白，然后将听力材料再录一遍，并在每次“哔”音后第一个合适的句法分隔处作一四秒钟的停顿。在测试正式进行时，先后播放这两遍录音，放第一遍时，听者只听不做题；播放第二遍带停顿时间的录音时，听者必须一边听，一边在每次“哔”音后的四秒钟停顿时间里把“哔”音盖住的那个词写出来。坦普尔顿认为，这种听力抽词填空法十分有效，且测试起来也简单方便，唯一的问题是录制材料是可能遇到的技术问题 (Templeton, 1977: 298)。

有一些听力抽词填空法却可能脱离了正规抽词填空法所遵循的原则，即并非有规律地每隔数个单词抽走一词，而是随意抽词留空。有一些测试还把听力材料变成文字，从中抽走一些词，让听者拿着变成了文字的材料，一边听一边把抽走的词补回。由于听者在开始听音时就已拿到文字材料，因此往往无须先听就能正确填空。这样，听力填空与阅读填空就没有什么分别了。

除此之外，听力的综合测试法还可以包括听写 (dictation)、句子复述 (sentence-repetition tasks)、综述填空 (gap-filling on summaries) 等等。所有形式的综合测试法都有一个特点，就是听者必须从语音、语法、词汇层面对所听材料进行直观的综合处理。通过这种方式测试听者的听力水平，得出的结果

显然比分项测试法更为全面，更为可靠。

然而，由于综合测试法对听力材料的处理往往是句子层面的，是侧重语言信息而非交际价值的，因此，特别是后来当交际教学法越来越多地为人所接受的时候，听力上的交际能力测试法也就逐步占据上风，而成了不少测试设计者大力提倡的测试方法。

交际能力测试法的理论基础源于交际教学法。交际理论认为：语言是为交际服务的，它用于特定的场合，具有特定的目的：人们使用语言时最重要的问题，并不在于他们具有多少语言知识，也不在于他们说话时在语法上是多么正确，而在于他们能否在实际语言场合里正确、恰当地使用有关语言。在一些人看来，所谓语言能力，也就是语言的交际能力 (Hymes, 1972)。对于外语测试而言，测试设计者应当关注的，不在于测试学生是否掌握了有关某一外语的知识，而在于测试学生能否使用这一外语来进行交际。用语言学家威德森 (Widdowson, 1978) 的话来说，所谓交际能力测试法，就是要测试在语言交际场合中“怎么用” (use of the language)，而不是脱离语言交际功能来测试“用什么” (usage of the language)。

立足于交际能力的听力测试的最大特点，是在选材方面突出“真实”二字，而不要虚构。就是说，所有供听的材料最好都是取自实际发生了的语言交际活动，即使是无法完全做到真实，例如对原始语料的录音不够理想而需要进行编辑加工，测试选项时也必须尽量使听力材料逼真。

显而易见，交际能力测试法的可取之处，除了选材真实或接近真实外，主要还在于它在设题方法上不拘一格。当然，我们也可以认为，听力测试的最佳做法，是集交际能力测试、综合测试和分项测试等多种途径于一体，根据特定的测试目的、测试对象和测试重点，有的放矢地对测试对象的语言基本知

识和语用交际能力进行均衡而有效的测试。

必须强调,外语听力测试是值得我们深入研究的一个领域,其中如何设计测试题项尤其是需要加强研究的环节。就目前我们大学阶段的外语听力测试而言,不论是大范围的统一设题,还是小范围的、由具体任课教师的自行设题,都或多或少地存在任意性、盲目性。我们只有从理论的角度,对上面涉及的这些问题,包括听力构件即听力测试究竟应当测试什么的基本问题、以及听力测试中可以采取何种方法的实际操作问题有了正确而深入的认识,才能克服我们在听力测试工作中存在的那种任意性和盲目性,把听力测试的质量推高到一个新的层次。

#### 参考文献

- [1] Alderson J. Charles. *Assessing Reading* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- [2] Anderson, J. R. *Language, Memory and Thought* [M]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [3] Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- [4] Bachman, L. F. and A. Palmer. *What Does Language*

Testing Have to Offer? [J]. *TESOL Quarterly*. 1996, 25(4):671-704.

- [5] Buck, Gary. *Assessing Listening* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [6] Canale, M. Some Dimensions of Language Proficiency [A]. In J. W. Oller Jr. (ed.). *Issues in Language Testing Research* [C]. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.
- [7] Canale, M. and M Swain. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing [J]. *Applied Linguistics*. 1980, 1(1):1-47.
- [8] Douglas, Dan. *Assessing Language for Specific Purposes* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- [9] Hymes, D. H. On Communicative Competence [A]. In J. B. Pride and J. Homes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 1972.
- [10] Oller J. W., Jr. *Language Tests at School* [M]. London: Longman, 1979.
- [11] Read, John. *Assessing Vocabulary* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- [12] Templeton, H. A New Technique for Measuring Listening Comprehension [J]. *ELT Journal*. 1977, 31(4):292-299.
- [13] Widdowson, H. *Teaching Language as Communication* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1978.

---

#### (上接第 25 页) 参考文献

- [1] Halliday, M. A. K. R. & Hasan, *Cohesion in English* [M]. London: Longman, 1976.
- [2] Halliday, M. A. K. R. *An Introduction to Functional Grammar* [M]. London: Edward Arnold, 1985.
- [3] Leech, G. *Principles of Pragmatics* [M]. Longman, 1983.
- [4] 陈望道. 修辞学发凡 [M]. 上海大江书铺, 1933.
- [5] 丰国欣. 论英语写作中的关联参与 [J]. 外语与外语教学, 1999, (8).
- [6] 丰国欣. 话轮转换与话题转换 [J]. 湖北师范学院学报, 2000, (4).

- [7] 丰国欣. 英语跨文化写作中的认知心理机制 [J]. 外语与外语教学, 2001, (4).
- [8] 丰国欣. 英语语篇发展的纽带 [J]. 学术交流, 2001, (5).
- [9] 李鑫华. 英语修辞格详论 [M]. 上海外语教育出版社, 2000.
- [10] 王玉新. 汉语句际组合的修辞规律 [J]. 修辞学习, 1997, (3).
- [11] 王玉新. 艺术修辞的发生过程 [J]. 修辞学习, 1997, (5).
- [12] 王玉新. 汉语语言习惯与艺术修辞的发生过程 [J]. 修辞学习, 1998, (4).
- [13] 张文庭, 熊建国. 英语修辞及惯用法 [M]. 湖南师范大学出版社, 1996.