

【附件三】成果報告

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PHA1110221

學門專案分類/Division：人文藝術及設計

執行期間/Funding Period：2022.08.01 – 2023.07.31

計畫年度：111年度一年期

執行期間/Funding Period：2022.08.01 – 2023.07.31

計畫名稱：以 PTS 教學法提升英語中級程度學生職場聽說溝通語言能力之口譯入門課

配合課程名稱：口譯入門

計畫主持人(Principal Investigator)：林宜瑄

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：中國文化大學英文系

成果報告公開日期：統一於2025年7月31日公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2023年8月20日

以 PTS 教學法提升英語中級程度學生職場聽說溝通語言能力之口譯入門課

一. 本文 Content

1. 研究動機與目的 Research Motive and Purpose

大學語文科系開設基礎的口譯課程，有助提升就業潛力卻普遍缺乏有效的學習指引。由於中英口譯包含一套複雜且動態的語言交換過程，相較於筆譯或英語口語、聽力等教學，口譯訓練對於大學生來說挑戰甚鉅。近年台灣各公私立大專校院校競相開設以「翻譯」為名之課程，許多學生認為翻譯比其他課程「實用」，加上未來進入職場應用廣泛，故選擇修習的人數相當踴躍。然而，當前台灣許多口譯課程規劃並未能考量到修習學生的程度能力與學習習慣，使得許多修習完成翻譯課程的學生，畢業後也往往難具備從事專業口筆譯相關工作之能力。類似狀況也出現在鄰國，例如 Takeda (2012) 即指出，日本因為長期經濟景氣低迷，相對實用的翻譯即成為展現英語能力的一種「方式」，但修習的學生畢業後也不盡然能全靠翻譯維生；國內學者李亭穎與廖柏森 (2010) 早在十餘年前的相關研究也指出，大多數大學生學習口譯的最大原因是要提升語言優勢，希冀畢業後能爭取更多實習或就業機會，惟目前相關課程進行方式，卻無法提供學生足夠且有效的學習指引。

目前筆者服務之文化大學也開設有口筆譯課程，並將翻譯提昇為學習外語說、聽、讀、寫之外的第五項技能。檢視本校大學階段的英文課程，除了口譯課之外確實沒有針對中英語文口說與聽力轉換能力的專業訓練。任何專業的養成都非常不容易，中英文的口語溝通人才也不例外。就近幾年的畢業生流向與筆者教學經驗來說，本校畢業的同學，翻譯水準雖不足以從事專職口筆譯，但畢業同學很可能成為台灣小型製造業出口商的適格秘書。台灣中小企業老闆不可能花費高成本和時間，將每一通外商接洽的電話或是書信，外聘專業譯者來翻譯，而會選擇讓這名秘書來做基礎的口筆譯，幫助達成公司內部需求。

有鑒於此，本課程的研究動機是發展以語言訓練為主的翻譯技能課程增進學生雙語轉換能力，如同廖柏森(2014)所言，有些教學將翻譯視為一種包括說、聽、讀、寫的綜合性外語技能，簡言之，就是「語言翻譯教學」，這種教學有別於訓練專業口筆譯者的翻譯教學型態。然歷年教學回饋顯示，雖然口譯入門課程開在高年級，但或由於授課教師過於憂慮修課學生之中、英文程度不佳等本質條件，使得授課內容多在講解翻譯的基礎概念，學習過程也多單調地僅透過錄音稿件進行反覆練習，且受限於修課人數眾多，不但使得個別練習機會有限，實戰歷練的缺乏也與職場高強度、高壓力的現實難以契合，種種不利的條件使得學生的學習成效難以企及業界的的要求，追根溯源解決之策乃在於重建一套「適格、適性、擬真」的學習架構。基於此，本計畫從學生實際需求面出發，除訓練學生的中英文表達溝通力之外，也培養與同儕合作互動、時間管理、領導組織等能力。中英口譯能力訓練即使在英文系也是進階課程，學生必須達到一定雙語能力，才能聆聽、理解講者意欲傳遞的訊息，再將訊息轉換成另一種語言，而這對本校學生來說更不容易。尤其本校學生畢業後多數不再進修，更應在大學階段助其完備語言訓練。

本計畫希冀藉由教學方式的重新設計，引進「分段/主題/社會化」(Phasalized, Thematic, Socialized, 簡稱 PTS) 學習架構(夏惠汶, 2017)，將學習主題聚焦於畢業生職場雙語的應用，PTS 教學法強調「適格、適性、擬真」結合口譯訓練是本計畫主要的創新。「適格」在於因材施教，本課程選定中級以上程度學生作為修課的門檻，避免程度不一造成教師備課的困難，同時程度相近的學生互相練習，教師更能掌握學習進度隨時調升(或調降)課程難易度；「適性」在於激勵學習動機，由教師和分組修課學生共同討論「主題」領域下的模擬子題，學生與教師共營課程方向，以高動機帶出高學習成效；「擬真」則在於打破校園與實際業界的隔離，透過在教室重建可控制的模擬情境，可以兼顧「學習」與「實戰」的需求，設計專題小組實作，讓學生動手參與語言轉換練習，為未來就業鋪下「第一哩

路」，縮減學用落差，課程主軸並非在於訓練專業的口譯員，而在於基礎口譯興趣與能力的培養。目前翻譯在外語所扮演的角色愈來愈多元，在實踐上也需要更多教學實務來支持，這門課程的設計目的就是在外語學習與翻譯練習當中找出一個新切入點，發展出適合教學型大學外語教學需求的實踐方法。

依據 PTS 教學法，語言課程應以學生為主體，以大學生適應社會環境為課程規劃與教學設計的核心，培養其解決未來工作場域的實用語言技能。實際課程的進行，第一階段的訓練可以當成為了提升英文能力而進行的語言習得訓練(跟述 shadowing、聽寫 dictation)。跟述，除了要協助學生熟悉言談者或與會者的發音音調、語彙之外，也要讓學生練習說話的速度；而聽寫，是練習記憶與訊息儲存的能力，先將訊息消化才能轉換成另一種語言，也可以視為是語言習得的延伸。第二階段進行語言的轉換。一般來說語言的精熟度要提升才會開始進行口譯訓練，口譯是語言的轉換，語言轉換時學生需要多種能力，例如快速地抓住內容重點，將資料敘述換成另外一種語言等。語言轉換練習的第一步以視譯作為暖身，擷取文章重點的練習，訓練學生說話的連貫性，做口譯增減詞彙，也能訓練他們雙語轉圈與邏輯能力。第三階段則以學生兩兩互譯的逐步與課堂隨堂練習的逐步口譯進行，教師從旁輔助。透過分段學習、主題式教學和社會化互動環境的營造，支持學生自主追求知能的學習動力，重視相互支援的合作學習精神。第四階段的擬真的實務逐步口譯是本課程的重點之一，主要是讓學生有機會接觸到未來實際的口譯現場，熟悉職場英語應用等相關知識、能用中英文表達該領域的辭彙。詳細而言，這個步驟執行為前面練習的成果，先以小組為單位，讓各組準備講稿上台，同學做短逐步練習。課堂同學輪流以本學期全班選定的特定主題情境，進行短逐步口譯練習。

2. 研究問題 Research Questions

本文研究目的擬在透過階段性、社會化的課程設計，結合主題式專案學習 (project-based learning, PBL) 之理念，透過適當規劃與分組，幫助學生除了習得職場上中英雙語的溝通技巧外，進而更好地掌握職場上中英文的聽說與轉換。本計畫期能回答下列幾個研究問題：

1. 經過一學期的 PTS 主題式學習，學生的聽力與口語表達能否進步？
2. PTS 的社會互動基礎，對學生學習職場應對有何助益？
3. 使用 PTS 法後讓同儕互評與撰寫心得，是否能對於口譯和雙語學習的內涵做更深入的反思？

3. 文獻探討 Literature Review

口譯練習要磨練學生的不外是譯入語的接收理解力(聽力)、譯出語的表達力(口說)，和語言訊轉換能力。聽力口說加上語言轉換的表達可以展現出在語言學習。Zojer(2009)曾經提出課堂上使用翻譯做為增進語言學習的優缺點，依據其整理，贊成使用翻譯作為語言學習的論點中，與本課程設計基本原理相呼應的，包括以下幾點(p.34-36)：翻譯不只增強學生的第二外語能力，也強化學生的反思能力，對於語言的功能，語言彼此的關聯、思想、文化都有更強的意識；翻譯活動讓學生有系統的學習語言轉換的技巧；在課堂中使用翻譯可以改善學生的母語；跟其他學習活動相比較，翻譯相對是全面的，不只強調某些語言的結構，因為翻譯過程會遇到諸多難處，跟現實生活語言使用十分接近；就語意學來說翻譯是正面的，翻譯是最快解釋新詞彙的方式，在學習新觀念時，學習者會希望使用母語來展現新字彙，用以排除不必要的語意呈現錯誤或是誤解。由上述整理可知，翻譯過程對學生的外語學習，或在台灣環境的英語學習來說，確實有其學理基礎。而對本校大學生來說，許多同學平時即是藉著口譯課程，來增進中英文口說的流暢以提升中英能力，大學口譯課程中，逐步口譯是口譯分

類中最常使用的一種，而符合學生職業興趣的實踐中，最常使用的也是逐步口譯。本研究引入「分段/主題/社會化」(Phasalized, Thematic, Socialized, 簡稱 PTS) 做為口譯入門課程學習之框架(夏惠汶, 2017)。以下分別就「分段式」口譯的學習、「主題式」的溝通能力訓練，以及「社會互動環境」中溝通能力的培養進行文獻檢討。

3.1 分段式口譯的學習脈絡

根據 Gile (1995) 所言，口譯培訓應該從逐步口譯開始，去解讀聽入的聲音，逐步口譯被認為是往後培訓同步口譯的基礎。逐步口譯由發言的講者完整敘述一句話或一個段落之後，交由口譯員翻譯成另一語言，再繼續發言，藉由講者和口譯員之間多次的轉換來完成翻譯。一般來說口譯訓練會從短逐步開始，從事短逐步口譯每位說話者說話的時間不長，口譯員可以在不需要紀錄筆記下快速的完成翻譯，只需要依靠短期記憶來輔助。而長逐步則比較可能在會議與談判等場合出現，講者談話的段落比較長，因此需要教授學生發展筆記系統，才能快速且準確地紀錄並翻譯。長逐步口譯其實非常耗時，一來一往的輪替發言，花費的時間較長。

一般專業口譯員的訓練不強調語言習得，因為專業口譯已經假設譯者具備相當對來源語的熟悉度，但在後段私立大學的口譯課程，授課教師為顧及學生程度，或需要將語言習得融入課程內。大學階段的口譯訓練可以結合第二外語的聽力與口語訓練，文獻中有各種經過實證研究的方法，比如有計畫的使用語言策略，抑或是將聽力錄音檔案重複播放給學生聽(Freed, et al., 2004)，讓同學熟悉語言表達等。在台灣的研究中，吳茵茵(2017)的博士論文「以中進英口譯策略訓練提升台灣大學生英語口語能力之探討」一文，詳細羅列應用口譯策略提升英文口語的教學步驟，此研究採用實驗組與對照組比較中進英口語訓練的效果，結論指出中進英口譯策略訓練，的確有助於提升某些方面的英語口說能力，顯示英文口語訓練加入口譯練習能帶來正面效果。

口譯過程看似容易，但逐步口譯的現場並沒有充足的時間讓學生慢慢重組內容，有時還沒完全理解句意時即需要進行翻譯，產出錯誤內容的可能性高。對於專業口譯員來說，口譯的品質與所涉及的內容，包含信息傳達的準確和完整性、正確性以及語法、詞意的複雜、邏輯銜接、正確的術語，以及表達的流暢程度、口音、語調和說話的品質等都有關係(Bühler, 1986; Zwischenberger & Pöchhacker, 2010)。這些訓練對學生來說並不容易，因此在下一章節(第4節)的課程設計，將詳述以短逐步口譯訓練增強雙語語言訓練的實施步驟。

3.2 主題式 (Thematic) 或專題為本的溝通能力訓練

在教學文獻中學者提到「主題式教學 (Subject-based/or Thematic teaching)」的應用(Wiltshire, 2018)，此教學以主題為核心，設計相關的教學內容與活動。在語言教學中通常以增加某主題的知能、態度或情意來設計，此主題與學生日常生活相結合，教學內容引導學生學習的經驗，環繞某特定焦點的主題來設計。余侑珊(2017)將漢字知識融入主題教學中，提升非漢字圈背景者學習華語；陳佩欣(2014)結合中華節日主題，運用戲劇方式表演，提升華語學習者的興趣。在英語教學領域中，主題式學習也被歸類為「專案式的學習」(project-based learning, PBL)與以內容為基礎的學習(content-based learning)有關聯，但PB除了強調某主題的特定內容(Alan & Stoller, 2005; Stoller, 2001, 2007)，會再透過同儕協作來連結與學習者經驗相關的內容(Larmer & Mergendoller, 2010)。因此，此一教法鼓勵教師可透過多元化的課程活動，統整並提供焦點知識脈絡，建立跨學科知識內容的建構，採取小組教學，透過小組成員的互動、對話，有助於團體經驗的學習(高翠霞, 1998)。Wolk (1994)認為專題式學習(project-based learning)，是依照需求、有目的學習活動，而讓學生自己選擇專題式學習的大方向，對學習有助益。當學生沉浸在自然情境並賦予學習任務時，他們可以發揮主動探究的精神與整合學科知識的能力(Dewey, 1916)。專題導向學習提供一系列的挑戰，讓學生從具

有真實性的主題中進行設計與規劃內容、蒐集整合與分析資料、下決策後完成任務，並呈現作品。

專題學習(Project-based Learning, PBL)在專業英語(ESP)溝通實踐的應用很廣泛。Wahyudin (2021)將專題學習(PBL)應用於商業英語課程(English for Business, EFB)，確認 PBL 對學生的外語(L2)口語表現產生顯著影響。Widyaningrum (2022)描述將綠色環保教育以多模態 PBL 的方式實施於教育系的聽說課程中，雖然促進語言技能和建立環境意識是一個複雜而階段性的過程，該實驗仍舊顯示 PBL 能成功增進學生的聆聽和口語技能，以及促發學生對環境議題的關注。

根據 Larmer 等(2015)學者與 Thom(2016)的論述，PBL 教學法與傳統教學特徵有所不同，主要在師生角色之改變，教師不再是知識的傳授者，而是問題情境的設計者、扮演著知識建構上的促進者 (facilitator)、學生溝通的引導調節者 (moderator)；教師重視學習環境的安排，強調參與溝通、互動磋商；最後強調學習成果評量重點在於歷程，如以歷程檔案評量、任務表現、同儕互評、或期末發表等方式展現。目前的語言教育研究(如吳佳芬，2018)指出，偏重單一聽說讀寫技能之教學已經過時，近來轉向注重教學情境多元溝通模式的學習法，目前的教學法將學習目標設定在於溝通能力之培養，教學以學習者為中心出發，透過活動練習累積語言運用經驗，以培養語言能力。因此鼓勵教師設計課程時從教學目標、學生興趣、社會議題去選擇主題，也充分考慮學生的背景知識和學習需；教學內容的設計須根據所選主題，設計諸如影片、閱讀等多種教學內容，確保內容的豐富性和多樣性，以提高學生的學習興趣和學習效果。

3.3 社會 (Socialized) 互動環境中溝通能力的培養

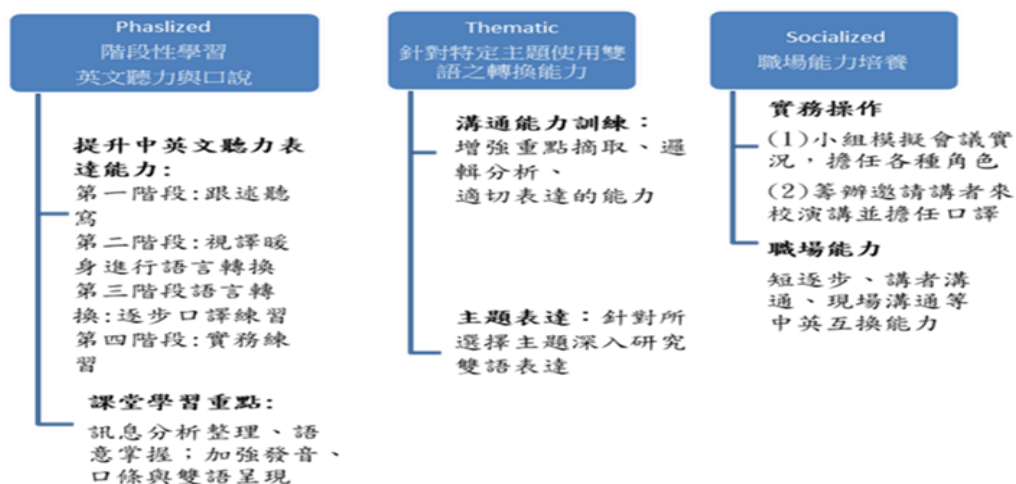
現今大學生語文表達能力日漸低落，中英語口語溝通常因辭不達意造成溝通障礙，阻礙職場發展。尤其是言語的表達溝通應用範圍極廣，口語表達和溝通涉及的不只是語言層面的問題，更涉及個人思維模式及文化背景，因此有時候轉換不同語言以不同角度思考，或有意識地調整表達方式，才能達到有效率和有意義的表達溝通。口譯表達上也希望學生能根據主題、對方身份、目的等因素，選擇較合適的溝通方式，進行語言的轉換。英語教學理論中，溝通教學法是近期的教學法之一，學者一直以來提倡從課程設計、教材內容選擇以及活動安排等都應以學生需求、特質和興趣為主要依據(施玉惠，2001)。溝通式教學法提倡語言學習的最終目標，除了語言知識之外，更重要的在於溝通能力的培養，符合之前所提到語言學習的目的在於使學習者能夠依溝通的主題、對方身分、溝通目的尋找適切的表達方式，企圖理解對方並能使用策略，透過對話協商的過程傳達與接收意義。

目前英文系教學日益強調課程與學生的職涯接軌。專業英文(ESP)學者 Widodo (2016)建議在語言訓練課程中可以囊括以下各任務：一、建構專業領域字詞；二、建立相關產業知識；三、培養分析專業領域文本的語言能力。就過去兩年統計，本校修課之大四學生的多益成績平均落在 500 至 700 分間，約在歐洲共同語文參考標準 (The Common European Framework of Reference for Languages) B1 與 B2 之間，屬於中級到中高級程度。本計畫以為 PTS 教學法尤其適用於後段大學生口譯入門課程，透過跟讀、視譯、逐步與現場實務等步驟，完成系列式中英口語聽說練習，從而為踏入職場預作準備。既然「學用合一」已成為當代大學教育因應時代變遷衍生而出的確定方向。現代大學教育傳授給學生的能力，除了專業知識與技能之外，更需要培養學生具備實務的相關經驗，學以致用。專業技能加上實務應用之能力，學生畢業之後才得以在職場上結合運用發揮所學。學用合一能夠讓學生在人生各階段，藉由正面態度主動思考、團隊合作，以創新思維面對並解決問題。依據業界人士長久以來的評價，本校學生通常具備良好態度及解決問題之能力，大多願意在合作過程中接納不同的意見，並且在遇到疑問困難時能夠主動思考，逐漸找出解決問題的方法及答案，這些特質

加上專業的英文訓練，應當能培育出頗具競爭力的人才。

4. 教學設計與規劃 Teaching Planning

本次教學設計遵循下方圖一，以下就 PTS 教學法各階段加強之溝通能力與學習重點進行說明。本計畫之前兩階段，旨在培養口譯表現所著重的聽力、口語加上溝通能力，最後才是邀請講者演講進行現場短逐步的實務操作，著重在職場能力的培養。本次計畫同學自選之主題有二：期中之前以餐飲文化為主、期末則以觀光旅遊為主。各階段的語言學習，皆針對學生自選之主題，加入跟述聽寫、視譯暖身與短逐步口譯之練習，詳述如下。



圖一、PTS 教學法各階段加強之溝通能力與學習重點

逐步口譯分階段學習

階段性學習之跟述聽寫

語言能力分為被動的聽、讀與主動的說、寫。為增進語言能力學口譯，首先要認清口譯要「多主動練習說」，要練習多用母語及外語將聽到的話說出來或寫出來，表達出來的必須是有內容的話，這是跟述與聽寫的作用。題材上盡量選擇各腔調或口音增強聽力，然後模仿母語人士的語調說出來。在英語教學的實證研究上，De Jong 和 Perfetti (2011) 進行了一項實驗，將學生分成兩組進行獨白(monologue)複述的練習，其中一組就同一段獨白，播放後立即複述三次，而另一組針對三次不同組題的獨白，各自重複一次，研究指出不論上述哪一組，在口語表達上都有進步。從英語教學的角度出發，可以得知如果基礎口譯能結合跟述(複述)練習，讓學生翻譯，將能夠增進學生的口語流暢度。因此分段進行的第一步，會以跟述與聽寫開始。本階段以光華雜誌中關於臺灣飲食特色小吃、與夜市文化的中英版本之文稿於課堂中，授課教師示範跟述、並且點名讓同學單獨練習錄音回播檢討，另外於同儕分組時讓同學彼此練習跟述以及聽寫。

階段性學習之以視譯暖身，進行語言轉換

這階段融合部分的文稿視譯練習，作用在於讓同學能有邏輯的練習說話(oral discourse)中的「連貫」(coherence)與「銜接」(cohesion)。說話時語篇需要用邏輯串聯，口譯員要能「銜接」語篇，語言成分才能互相組織起來，口譯員也必須具備相關領域的知識以理解篇章、「連貫」語意，(Gumul, 2015; Peng, 2015)。口譯課安排的視譯，則是藉由串聯閱讀與說話，好好地訓練邏輯組織。由於口語說出的篇章通常較為鬆散，通常需要更加強邏輯銜接，口譯員若希望自己說出的譯文能符合邏輯，在理解原文與產出譯文過程都需要花費多一點力氣將話語組織後再說出來。視譯階段使用的文稿，以 The Lonely Planet Kids Travel Book 加上 The Lonely Planet's Best Travel 為主體文稿，用以練習英翻中；而反方向中翻英的視譯則以同學收集的中文歐洲旅遊資料，讓同儕倆倆練習並查找如何翻出較好的英文，教師給予意見回饋。

階段性學習之語言轉換短逐步口譯

語言轉換要除了中文和英文要有一定的基礎之外，還要靠循序漸進有意識地磨練，加上同儕或是教師精準地回饋，才有可能平衡句子的流暢、準確性和複雜性。逐步口譯語言轉換進行的時間可以是數秒、數十秒或一兩分鐘不等。一般練習時，教師會從難度較低的簡單短句開始進行，從單句練至長句，短句練習時牽涉短期記憶練習，而長句或為時較長的逐步口譯則需要伴隨筆記練習。因此，逐步口譯常常分為短逐步與長逐步，短逐步能夠應用的場合一般為隨行口譯，其性質多為一般接洽翻譯，商務參訪、展覽導覽和商務觀光旅遊，通常口譯員會跟隨客戶，在多個地點進行翻譯。短逐步口譯進入門檻較低，如果學生英文已有相當基礎，經過練習學生將能夠勝任。

長逐步口譯則不同，除了短時記憶訓練之外，最難的部分在於需要駕馭筆記技巧，訓練耗時。專業口譯員的逐步口譯訓練一般指的就是長逐步練習，以長過三十秒甚至達兩分鐘以上的逐步口譯訓練為主。因為長逐步耗費精力，Gile(1995)提出逐步口譯訓練的「耗力模式」(The Effort Model, p.178-180)，該模式自上世紀 90 年代發表以來，一直都受到口譯教學者的支持。長期以來，心理學界也有學者進行口譯相關研究，尤其著墨於接收(input)與產出(output)所耗的氣力。接收指的就是聆聽與分析的分辨階段，需要快速分析、總結並拆分長句；接著是第二階段的筆記、記憶處理與整合；最後是產出，指的是回想、讀筆記和說出譯文，同時要注意譯文的準確度與完整度。長逐步口譯對於在兩種語言掙扎下的大學生來說難度頗高，因此課程中將長逐步作為補充而非重點。而是著重在短逐步，不靠筆記之下的產出。

本階段以 Discovery 探索頻道中關於北歐的介紹，讓同學練習英翻中短逐步，同時教他們模仿影片中進英時可以使用的說法與句型；中進英的短逐步，則以中文台灣小吃介紹的影片為主，讓他們熟習台灣的餐飲業。

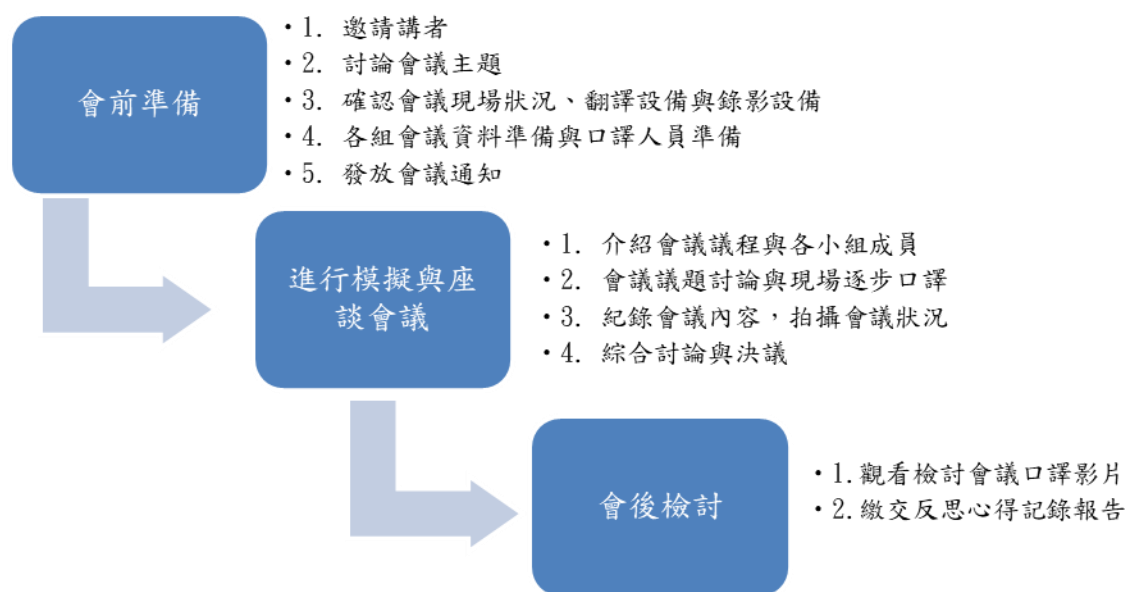
階段性學習之實務應用

翻譯是英語聽、說、讀、寫之外的第五種技能，英語教學將之視為一種學習英語的策略(Cook, 2010)，或一種英語學習的方法。好好學習口譯可以增加個人競爭力，增進英語口語理解表達和溝通自信的能力，然而中英溝通需要長期累積經驗，提供實務上的練習能幫助學生學習成長。Dewey(1938)認為，經驗(experience)需涵蓋嘗試(trying)及承擔(undergoing)，個體必須有所作為，才會產生經驗。所以體驗是一種從參與活動開始、中間與結束，所經過的所有過程，而學習者在學習過程中是參與而非旁觀者，會歷經所有的動態過程。Kolb(1984)將Dewey理論延伸提出經驗學習理論(experiential learning theory)。學習過程分為四個階段：具體經驗、省思觀察、抽象概念與主動驗證，四個階段為一循環的學習過程可一再重複。

口譯上實務的練習，有學者指出可以使用建構式口譯教學法，讓學習的主導權由學習者掌握，而非全部由教師指導，偕同同儕或小組夥伴合作學習，劉敏華(2003)認為過去的教法

其實沒有考量口譯情境的複雜程度，若只學到口譯技巧，將不足以應付複雜口譯環境。在大學口譯入門課程中，要訓練學生具備處理現場口譯時真實情境的能力，學生需要的除了語言知識能力，還需具備言談能力(discourse competence)、社會文化能力(socio-cultural competence)及策略能力(strategic competence)，將該段口譯放在恰當的社會文化情境，斟酌角色關係以及溝通目的，作適當的理解及表達。

在實務應用的階段，期中考週小組協商後邀請一位經營餐飲茶葉手搖飲料的學長談談他的經營之道，十六名同學在學長演講時，進行英文翻譯成中文的短逐步會議口譯；而期末考週則有班上剩餘的另外十六名同學進行中文翻譯成英文的短逐步練習，邀請對象是專營北歐的旅遊從業人員校友。期中考與期末考執行上的細節，在下圖二中有詳細說明。此圖共分為三部分：會前講者邀請之準備工作、籌辦期間各組必須針對會議進行模擬、搭配實際進行的期中與期末之短逐步實戰口譯、接著會議籌辦完成後再進行通盤檢討。



圖二、會議籌辦細節說明

5. 研究設計與執行方法 Research Methodology

本教學實踐研究運用下列幾種方式進行學生學習成效的分析，以回答研究問題。研究問題一的聽力學習以多益前後測評量學習成效，而口語表達則以問卷期初自我評估和期末自我評估審視自我進步。研究問題二以社會互動量表 Team Performance Scale 回答。而研究問題三則分析學生的反思紀錄，評估學生的學習歷程。

6. 教學暨研究成果 Teaching and Research Outcomes

6.1 教師教學成果

問題一、學生的聽力與口語表達是否有所進步？

為了解受試學生英語聽力測驗之前測與後測成績平均數進步情形，全數修課共33位學生，其中一位缺席過多，不列入計算，其他32名同學之模擬多益考試前後測一百題不同題目之聽力測驗，結果前測成績平均數為65.62，與後測成績平均數70.75，平均數進步5.13分，表一說明在進行相依樣本前後測平均數 t 考驗後，結果顯示後測平均分數比前測高5.13分，

進步情形達顯著 ($t = -2.943, p < .05$)，可以印證實施 PTS 主題式教學可提升學生英語聽力成效的假設。

表一、多益聽力前後測差異

變相	人數	平均數	標準差	<i>t</i>	<i>p</i>
前測	32	65.62	10.794	-2.94*	.003
後測	32	70.75	11.824		

關於學生口語表達是否有進步，因為口譯是雙語轉換，實際職場應用以中翻英或英翻中的形式出現，難度高於一般英語口語考試。然而本次的口譯練習是讓學生以翻譯任務的口譯場合預做準備，根據主題場景進行口語練習。學生在期初教師帶領同學做第一次的中進英，一次英進中的短逐步練習後，填答問卷，自我審視關於口語表達的能力；爾後期末每位同學也在執行任務小組翻譯任務之後審視自己口語的表現程度。教師以 CEFR(Common European Framework of Reference for Languages)¹口語表現檢測中五大項目的描述讓學生判斷自己在學期初與學期末口譯的表現優劣：

1. Range (範圍)：指口譯員使用的詞彙和語法的多樣性和廣泛程度，評估能否使用各種單詞、短語和句子來表達演講者的演說。
2. Accuracy (準確性)：指口譯員在口語表達中的正確性和精確性，評估參與者是否使用正確的語法、詞彙和發音來表達自己的意思。
3. Fluency (流暢度)：指口譯員的口語表達流暢程度和自然度，評估能否以流利的語速、正確的語調和音調、合適的停頓和連接詞等方式表達意思。
4. Interaction (互動能力)：指逐步口譯時對話的交際能力，能否能夠有效翻譯出對方的問題、回應等，以及是否能夠與演講者建立良好的互動關係。
5. Coherence (連貫性)：指口語表達的連貫性和邏輯性，能否合理地組織自己的思維，使其口語表達具有明確的邏輯性和連貫性。

表二、前測各項目表現自評

Times of Mentions/ Total Percentage	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
A1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
A2	3 (9.40%)	0%	1 (3.13%)	1 (3.13%)	0 (0%)
B1	4 (12.50%)	10 (31.26%)	2 (6.25%)	3 (9.38%)	6 (18.75%)
B2	25 (78.13%)	20 (62.50%)	29 (90.63%)	28 (87.50%)	26 (81.25%)
C1	0 (0%)	2 (6.25%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
C2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

不論是期初前測或期末後測，32人自評的百分比大部分落在 B1 或 B2 的範圍，表二與表三分別代表參與之學生前後測、自我審視各項目所佔之百分比。表二顯示大多數學生在前測將自己的程度評為落在 A2, B1 與 B2 間，而後測表三則顯示學生認為自己程度落在 B1, B2 與 C1 之間。部分學生顯然認為自己的程度稍有提升，在詞彙短語的使用範圍(Range)上所有的同學均認為自己已經有 B2 或 C1 程度、而翻譯的準確性(Accuracy)與流暢度(Fluency)上，多數的同學認為自己程度在 B2 與 C1 之間。後測時參與同學認為自己的 Interaction (互動

¹ A Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1_en.asp)

能力) 已經落在 B2與 C1之間, 不似前測時有同學認為自己落在 A2與 B1之間。最後一項 Coherence (連貫性) 中, 學生也認為自己的口語表達的連貫與邏輯落在 B2與 C1, 比前測進步。

表三、後測各項目表現自評

Times of Mentions/ Total Percentage	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
A1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
A2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
B1	0 (0%)	4 (12.50%)	1 (3.12%)	0 (0%)	0 (0%)
B2	27(84.38%)	26(81.25%)	27 (84.38%)	24 (75.00%)	23 (71.88%)
C1	5 (15.63%)	2 (6.25%)	4 (12.50%)	8 (25.00%)	9 (28.12%)
C2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

問題二、PTS 的社會互動基礎, 對學生學習職場應對有何助益?

本次的教學設計, 教師規定學生以小組方式邀請講者、協調翻譯工作分配, 與執行口譯任務, 符合職場中以團隊執行任務, 關於人際關係應對進退能力的訓練。本計畫讓學生期末執行完任務後填答團隊表現問卷 Team Performance Scale², 在問卷中詢問學生包括小組溝通能力、問題解決能力、人際關係管理能力的成長。教師就口譯任務與場合修改部分問題後, 以最低0, 最高6分讓學生回想任務執行過程, 並圈選執行小組任務的學習經驗, 舉例來說, 若團隊成員大多數時間都努力參與討論, 學生可填入5或6, 問卷敘述統計的平均結果如下:

表四、團隊表現問卷全班平均分數

題號	問卷題目	平均數	標準差
1.	所有的團隊成員都努力參與討論。	4.82	0.56
2.	當團隊成員有不同的意見時, 每位成員都會盡力解釋自己的觀點。	3.33	1.12
3.	團隊成員互相鼓勵表達自己的意見和想法。	5.01	0.44
4.	團隊成員分享和接受批評, 而不將之視為個人攻擊。	4.83	0.39
5.	團隊成員尊重不同的觀點。	5.35	0.51
6.	小組會預先討論, 再與講者互動	5.64	1.19
7.	我們的團隊使用了多種解決問題的技巧(例如腦力激盪), 大家都提出自己覺得最好的解決方式。	5.66	0.76
8.	籌辦會議時團隊成員努力想出滿足所有成員的解決方案。	4.42	0.57
9.	成員對被分派的工作內容, 不論是否與會議相關, 都能積極負責地處理。	5.01	0.80
10.	團隊成員樂意參與籌辦會議相關的事情。	4.88	1.03
11.	團隊成員會直言不諱地解決意見分歧。	3.21	1.11

² Thompson, B. M., Levine, R. E., Kennedy, F., Naik, A. D., Foldes, C. A., Coverdale, J. H., Kelly, P. A., Parmelee, D., Richards, B. F., & Haidet, P. (2009). Evaluating the quality of learning-team processes in medical education: Development and validation of a new measure. *Acad Med*, 84(10 Suppl), S124-S127. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181b38b7a.

12. 我們的團隊通過在團隊成員之間妥協來解決許多衝突，每個人都稍微讓步。

4.72 0.80

問卷結果顯示大多數同組同學，彼此間保持開放態度積極對話，學生們認為討論氣氛大致融洽(題目1, 3, 4, 5皆有平均4以上)，從教師觀察小組討論表現，也印證學生自我評量中填答具備溝通能力和問題解決能力(題目7, 8, 9, 10, 12，平均4以上)，在口譯場合的小組合作任務中取得了良好的成果，整學期的翻譯任務幫助他們思考如何管理人際關係，協調合作，解決問題並將團隊成員的能力最大化。

問題三、使用 PTS 法後讓同儕互評與撰寫心得，是否能對於口譯學習的內涵做更深入的反思？

學生在每組執行任務之後給予他組具體回饋。同學以口譯量表評分，使用2008年《建立國家中英文翻譯人才能力檢定考試「逐步口譯」能力考試》的評分機制(請見附件一)，評量概念是滿分為十級分，分為「訊息準確」與「表達能力」兩個評分要項，各項中又以五分為最高分。各小組成員先單獨給其他組別評分，小組組員再集合討論後給予整體表現分數。除了第一組被評的分數落在7.95之外，其他組的評均皆有8分以上。

口譯專題任務同儕互評跨組評分結果

	評第一組	評第二組	評第三組	評第四組	評第五組	平均
第一組		8.5	8.9	8.5	8.3	8.55
第二組	7.8		8.2	8.6	8.5	8.27
第三組	8.1	8.9		7.9	8.0	8.22
第四組	7.9	9.0	9.1		8.6	8.65
第五組	8.0	8.5	8.6	8.2		8.32
平均	7.95	8.75	8.70	8.30	8.35	8.40

不管是自評或互評，大多數的學生對自己組員、也對他組表現感到滿意。學生在反思日記中提及對翻譯任務的省思，不論是從自己組員或其他組員身上獲得下列三個面向的學習：翻譯轉換技巧、聆聽技巧與知識廣度，具體舉例描述如下。

翻譯轉換技巧：

學生23：「第一組同學指出我的用字不容易懂，我以為我對〔餐飲業〕主題已經查夠多單字了，但學長講話很快，用了很多茶飲的原料，我不時就卡住。他說使用印度進口，能抗氧化的錫蘭紅茶為基底，我們事前溝通時學長提及他的原料都天然抗氧化，這部分我有查到，所以我說出了 antioxidants as ingredients，但是沒翻出來製作茶品使用 Ceylon black tea as the base, which is exported from India，同學認為使用的茶品做基底是關鍵，他們認為我太專注在專有名詞，反而忽略前後文真正該翻出的重點。」

學生30：「講者對冰島的介紹，涵蓋斯堪地那維亞的地理人文、也有北極光的自然現象等…講者人很好，會講一兩句後等我們，但短短的句子，我每句話必須很快直譯翻出來。講者本身也懂這些專有名詞，我翻得戰戰兢兢，但是就變成顧到內容，語法很亂，同學點出我

的動詞名詞不統一，比如講者講說北極光是太陽風粒子與地球的磁場相互作用時產生，其實講者有給我們大綱跟稿子，但是我碰到要處理專有名詞，我就會顧不了太多，自顧自地講出 Northern Lights produced by solar wind interact with the magnetic field，內容因為有準備是沒差太多，但文法很亂。」

聆聽技巧：

學生23：「我覺得這個翻譯任務，讓我知道聽懂全局，抓取關鍵訊息是很重要的。因為從同學的評分裡，你可以發現如果那一組關鍵訊息翻得比較完全，同學覺得會翻得比較好。」

學生15：「我覺得不論是聽各個講者，或是聽取自己同學翻譯，我都學到很多什麼該做什麼不該做的事情，比如某個同學講話太小聲，太沒自信，我就會提醒自己不能跟他一樣，這樣聽眾會很辛苦。」

知識廣度：

學生4：「我認為執行翻譯任務，讓我對一件事情能從各層面去準備，我們這組要準備旅遊的影視翻譯，拿到大綱之後，才發現即便已經限縮到某些影集，但就內容來說還是五花八門，雖然以後不見得會用到，但是可以知道要去哪裡找資料或如何詢問專家的方法。」

學生27：「我覺得這門課就是讓你接觸不同的題材，審視自己會不會用英文描述這些題材，學習過程是有趣的。」

6.2 教師教學反思

本次的「分段/主題/社會化」教學法，改變了學生對於過往在教室制式練習，缺乏社會與團體互動的學習態度與模式，本次課程重點在於學生必須在小組合作的基礎上進一步學習，以提升英語職場聽說溝通語言能力，教師前期授課以分段式教授口譯技巧並就學生選出的主題加以練習，學期中後讓學生自行邀請講者確定講題。

為了能指導學生準備專業講題，教師陪伴學生建構鷹架式的學習策略，也就是學生向教師回報會議籌備與主題練習的過程，教師給予小組學生指引。小組對於專業的投入的準備過程，也創造出師生共學的氣氛，因為學生自選主題，教師本身不是所有講題都熟習，指導學生雖然花費很多力氣，放手讓同學請教講者相關專業問題，藉由協助小組準備短逐步演講，教師與學生共同成長。

本次課程小組在執行任務之後，也讓同學討論與評價其他組員的表現。但教師發現學生其實不太懂得如何評價他人，心態上傾向不得罪其他同儕，因此某些評論流於形式，自我評量的敘述較相互評論來的深入。教師應該提供思考提供翻譯類的尺規，引導學生運用指標來進行對其他組員的深度評價，是下一步教學必須思考的重點。

6.3 學生學習回饋

關於一學期的口譯學習，學生的反思心得中可以得知，學生基本上達到教師所設立的教學目標，熱切而主動的學習。本課程是「適格」-適合學生英文程度、「適性」-能提高學生學習興趣、與「擬真」-能模擬職場環境，幫助畢業生能夠在職場好好地應用雙語的學習方法。下面是一些同學的回饋。

學生7：「在老師耐心的指導及訓練下我能將口譯課程的所學運用在未來的任何一份工作中，例如我認為在記憶力訓練中，我學到集中注意力的聽許多重要的單詞，並將這些資料在腦海裡快速彙整理並使用良好的詞彙語句進行表達。」

學生9:「上完這堂課後我才知道原來口譯員比我想像中的還要複雜,要準備的東西和要學習的東西真的很多。而且其實不管是不是口譯員,口譯在很多職業或是很多場合其實也都會用到,像是我未來其實是想做英語教學這方面,那在要教學的過程中勢必就要將語言翻譯給學生聽,尤其又是比自己年紀小的,那要如何去把語言講的更簡潔更通順也是一門學問。」

學生13:「這堂課程能學習到的東西也不只限於課程名稱上的專業知識,不管是人際關係、分組討論與籌備等,很多時候都需要去溝通和討論。我自己本身是比較喜歡去主動做事情和分配工作,其實在大學分組時蠻常遇到雷隊友,通常我會先直接跟對方說,如果對方還是無動於衷那我會選擇自己先將報告完成,但是不會對方的名字出現在報告上,協調過程是需要勇氣的。」

學生19:「這堂課原本是沒有我認識的同學,也因為有機會可以分組和組員一起討論關於翻譯的內容,在一起討論的過程中我認識到了新的朋友,和組員一起討論的時候也獲得了很多成就感。還有就是我們這一組和講者溝通,一開始其實蠻緊張的,後來才發現和專業的人討論比我想像中的還要有趣。」

7. 建議與省思 Recommendations and Reflections

7.1 建議

大學的課程多為專業導向、學生的自主性也較強,教學者在教學上必須根據學習者的特性進行調整,雙語應用與口譯的專業知能培養,需要時間醞釀和成熟,在這次的教學深刻體驗到教師若保持開放、營造可以讓學生相互支持的學習活動,放手讓小組執行翻譯任務,更能建立合作學習的氛圍,因此建議未來私校的課程可以根據學生的學習需求進行規劃,讓私校中後段的大學生能持續不斷地在自己有興趣的主題上深耕。而專題式籌辦會議的任務執行,需要一段時程的準備,當講者真正來到現場,學生更會盡力展現自己的努力。另外,本研究分組雖採取讓學習者自主分組的方式進行,但未來研究者可採混合學生作為分組的考量,讓不同背景的學生相互認識,在相互討論時達到經驗交流與互助的效益。

7.2 省思

本研究之課程調整考量到教學時數的限制,請學習者自己搜尋與練習有興趣之主題,然而根據學習者回饋發現,因為這次的會議是讓學生有機會與外界溝通籌辦小型會議,同學彼此可以討論溝通,也可以跟講者溝通,以短逐步進行口譯,學生也表示對於逐步的練習仍然需努力。在有限的教學時數下,教師無法顧及學生長逐步的學習。雙語轉換中技術性知識的教學與練習仍有其必要性,這次研究者為改善學習者的學習動機低落的情形,因此決定調整課程規劃,考量點並沒有放在真正口譯技巧的技術層面(如:筆記教學),而是以提升學習者語言學習與雙語溝通素養為基礎,如果要以口譯學習為重點,高等教育教學實踐的歷程沒有辦法經過這一次的調整就到位,往後可以考量加入長逐步技巧的學習設計,更加深化並導入口譯練習的教學實踐活動。

二. 參考文獻 References

Alan, B., & Stoller, F. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign anthology of current practice (pp. 107-119). Cambridge.

Buhler, H. (1986). Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation

of conference interpretation and interpreters. *Multilingua*, 5(4), 231-235.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge University Press.

de Jong, N., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533–568.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Freed, B. F., Dewey, D. P., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). The language contact profile. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 349–356.

Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs.

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Buck Institute for Education.

Larmer, J., & Mergendoller, J.R. (2010). Seven essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, 68, 34-37.

Richards, J.C. & Renandya W.A. (Eds.), *Methodology in language teaching: An language classrooms*. *English Teaching Forum*, 43,10-21.

Stoller, F.L. (2007). Project-based learning: An effective means for promoting purposeful language use. In *Selected Papers from the 16th International Symposium on English Teaching* (pp.139-152). Crane.

Takeda, A. (2012). *Critical Reflections: Interpretation and Analysis of Japanese Women's Settlement Experiences*. *The Qualitative Report*, 17(10), 1-15.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1799>

Thom, M. (2016). *Taking PBL online: The power to evangelize, transform, and sustain*. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/taking-pbl-online-power-evangelize-transform-sustain-markham-phd?trk=mp-reader-card>

Wahyudin, A. Y. (2021). *The Effect of Project-Based Learning on L2 Spoken Performance of Undergraduate Students in English for Business Class*. Ninth International Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 9), Indonesia.

Widodo, H. P. (2016). Teaching English for specific purposes (ESP): English for vocational purposes (EVP). In W. A. Renandya & H. P. Widodo (eds.), *English language teaching today: Linking theory and practice* (pp.277-291). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

- Widyaningrum, L., Rizal, D., & Prayogo, A. (2022). Multimodal Project-Based Learning in Education, Literature, and Culture, 7(2), 209-223.
- Wiltshire, T., Lin, H., & Lin, C. (2018). Application of thematic instruction in higher education. The Journal of General Education, 67, 60-73.
- Wolk, S. (1994). Project-based learning: pursuits with a purpose.
- Zoer, H. (2009). The methodological potential of translation in second language acquisition: re-evaluating translation as a teaching tool. In A. Witte, T. Harden, & A. R. O. Harden (Eds.), Translation in second language learning and teaching. Peter Language.
- Zwischenberger, C. and Pöchhacker, F. (2010) Survey on quality and role: Conference interpreters' expectations and self-perceptions, Communicate. [Online] Spring 2010, www.aiic.net/ViewPage.cfm/article2510.htm
- 余侑珊 (2017)。多元識字概念在華語主題式教學中的應用。國立臺北教育大學語文與創作學系華語教學碩士論文，未出版。
- 吳佳芬 (2018)。華語文教學研究文獻計量學分析：以 1992 至 2016 WOS 資料庫為基礎。科學與人文研究，5 (3)，144-169。
- 吳茵茵 (2017)。以中進英口譯策略訓練提升台灣大學生英語口語能力之探討。臺灣師範大學翻譯研究所學位論文。2017。1-308
- 李亭穎、廖柏森 (2010)。台灣大學生對於口譯課程看法之探討。《翻譯學研究集刊》，13輯，255-292。DOI：10.29786/STI.201011.0008。
- 夏惠汶 (2017)。PTS 教學法：微型社會中的主題式教與學。學富文化事業有限公司
- 高翠霞 (1998)。主題式教學的理念——國小實施課程統整的可行策略。教育大學語文與創作學系華語教學碩士論文，未出版。
- 施玉惠 (2001)。溝通式教學法：針對九年一貫英語新課程。英語教學，25(3)，5-21。
- 陳佩欣 (2014)。主題式教學之行動研究——以七夕情人節為例。國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文，未出版。
- 劉敏華 (2003)。從實徵主義到建構主義：口譯研究與教學的新思維。第七屆口筆譯教學研討會會前論文集。

三. 附件 Appendix

附件一、同儕互評量表

取自2008年《建立國家中英文翻譯人才能力檢定考試「逐步口譯」能力考試》評分機制

訊息準確量表
5級分 口譯員所傳達的訊息與演講者訊息大致相同，沒有錯誤。
4級分 口譯員所傳達的訊息與演講者訊息略有不同，有一兩處次要錯誤。
3級分 口譯員所傳達的訊息與演講者訊息相當不同，有一處重大錯誤或多處次要錯誤。
2級分 口譯員所傳達的訊息與演講者訊息極為不同，有兩處以上重大錯誤。
1級分 口譯員所傳達的訊息與演講者訊息根本不同。
0級分 完全漏譯。
意見回饋:

表達風格量表
5級分 口譯員訊息非常清楚，邏輯及語意非常連貫；表達非常順暢，極少有遲疑、重複述說、贅言或贅音等情形；語法或用詞極少有不當之處。
4級分 口譯員訊息清楚易懂，邏輯及語意相當連貫；表達相當順暢，有少數遲疑、重複述說、贅言或贅音等情形；語法或用詞只有少數錯誤或不當之處。
3級分 口譯員訊息大致易懂，但邏輯或語意有不連貫之處；表達不太順暢，有多處遲疑、重複述說、贅言或贅音等情形；語法或用詞有多處錯誤或不當之處。
2級分 口譯員訊息乍聽之下不容易懂，但可勉強猜測內容大意。
1級分 口譯員訊息大體已經無法理解，甚至難以猜測內容大意。
0級分 口譯員完全無法開口表達。
意見回饋: