

## 計畫名稱

### 強化英文程度中等學生的聽與說：

#### 加入影視文稿跟述與配音的「視譯」課程

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

筆者多年來一直教授翻譯課程，不難發現私校大學生的對翻譯的學習動機低落，在課程中學生找不到成就感，多數學生表示老師要求的學習目標很難達到，因而缺乏繼續向前學翻譯的動力。「學習動機低落」是一個阻礙大學生語言學習的普遍問題，本文試著從視譯教材與課程活動設計來解決學生學翻譯動機低落的問題。再者是學生程度的議題，對於後段私立學校的大學生來說，英文程度大多落在中級，學生的聽說能力提升被視為語言課程的焦點之一，因此本研究的另一目的是讓學生在修完課程之後，檢視學生聽說能力能否提升。

研究執行課程是「視譯」。專業翻譯的教師一般認為「視譯」是「同步翻譯」訓練的一個環節，學好視譯的翻譯人員，可成功進行口譯員必備的「有稿」同步口譯技能，視譯訓練方法在培養口譯員的專業知能上，已經得到廣泛認可。目前我國大學的英文系廣開各類必選修各種翻譯課程，做為未來就業的選項之一，然而對於文大學生來說，正規而嚴肅的會議所要求的有稿同步口譯訓練，難度過高。一般中後段的大學將視譯定位為口筆譯間的「中間橋樑」，目標通常是為了訓練學生的文稿解析與表達能力，然而與傳統閱讀能力培養，仰賴聆聽老師解析句子、或經典文學課程廣讀或深讀的教法不盡然相同，視譯課程更強調的是學生必須看懂文字並立刻用自己的話語闡述原文意涵。若將視譯課程，定位為透過大量聽譯對比文稿理解、學習口譯轉換技巧諸如訊息整理、語意掌握等，同時訓練口語技能，包括口條、發音、語調等溝通能力，現階段的大學視譯課程，則符合提升聽說能力培養的需求。

學生學習動機低落，其中有一個原因是視譯課程使用靜態文稿，對於目前大量以視聽刺激語言學習的學生世代來說容易感到沉悶，再加上教師無法每堂課給予每位同學充分練習的機會，常讓同學覺得有所侷限，造成低成就感。本研究計畫因此提議課程設計以影視領域素材為主，課程練習讓中等程度學生從有把握的內容開始(諸如對話短句)或簡短演說著手。本計畫也要求學生記錄下練習過的成品，讓學生一邊做跟述並跟著影片錄製影音檔案，跟述練習完後進入視譯，先看完整句，理解原文後再口述其意涵。因此，本研究的目的是在於藉由影視視譯設計活動，研究學生是否能提升整體學習動機。再者，本計畫以中英口譯常練習的跟述(Shadowing)法為執行的基礎，跟述之後以逐步或同步的配音(Dubbing)達成中英文的轉換，聽到英文之後才對著稿件表達，這門課先就學生能力進行視譯相關活動(Lambert, 2004, p. 298)。視譯練習強調的技巧諸如先進(閱讀或聽力輸入)、先出(口語輸出)(張維為, 1999)也會融合在配音活動中。以上設計會根據學生的英語程度搭配教材，提供除了靜態文稿之外的影片觀看與聽力口語表達練習的活動。

依據現況與學習者需求，本課程發展跟述與配音之英譯中視譯教學，研究目的之一在於探討以影視文稿為主的視譯教材，是否符合中等英文程度學習者的學習需求，進而改善其學習動機；研究目的之二在於了解參與跟述與配音之視譯教學，對學習者聽力口說的學習成效並收集學生學習觀感作為討論。

##### 2. 研究問題 Research Question

本次影視視譯內容的教學計畫，以中等英語學習者為研究對象，探討讓學習者透過「跟述」法模仿英語口語，將影音的文章熟練與內化之後、聽著英文，看著英文文稿視譯「配音」為中文，檢視學生的聽力口語進步表現。本研究希冀提升中等英文程度學習者的學

習動機，目前翻譯在外語學習所扮演的角色愈來愈多元，在實踐上也需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，利用影視文稿與影片讓學生從熟練英文發音以及語調之流利度開始，並以配音方式將文稿理解後以符合影音呈現的節奏翻譯出來。本研究的研究問題有二：

- (一) 以跟述和配音活動作實作練習，學習視譯的學習動機是否有所提升？
- (二) 運用跟述和配音對於提升聽說能力的學習效果為何？學生的感受與態度為何？

### 3. 文獻探討 Literature Review

#### 3.1 提升學生學習動機之視譯課程設計與原則

視譯(Sight Translation, ST)同時涉及口頭和視覺形式的信息處理，可以被定義為一種特定類型的書面翻譯，也可以視為口頭翻譯的一種變體。Sylvie Lambert (2004, p. 299) 指出，視譯的需求是在資訊既以口頭又以視覺形式呈現時出現。這類活動在專業口譯上被稱為，有(帶)稿的同步口譯 (Pöchhacker, 2004, p. 19)。當口譯員在聽取講者現場發言的同時進行視譯時，這種模式在會議口譯中很常見。然而，ST 涉及將用一種語言寫成的信息轉換成以另一種語言口頭傳達的信息 (Lambert, 2004, p. 298)，因此訓練上習慣搭配跟述練習作為同步口譯的入門。

然而專業上，以口譯會議題材練習的視譯學習模式，很難引發英文程度中等學生的學習動機。一般而言學習動機源於學生正向學習，動機可以是內在的，比如由個人信念和內心選擇引導，或外在動機，由個人以外的來源驅使而採取行動 (Deci et al., 2017)。而內在的學習動機，能否藉著課程設計被引發，跟之後的學業成績呈現正相關 (Alkı & Taşkaya Temizel, 2018)。情感投入的多寡也會直接影響學習成果 (Engels et al., 2021)，學生對課程的認知會影響投入努力的意願，也間接影響學習成果 (Hasnine et al., 2023)。學生對學習的感覺也影響其在學業上感受到的歸屬感與學習的價值 (Guthrie et al., 2012)。學習的動機引導個人行為表現、強度和持續性 (Deci et al., 2017)。從認知心理學的角度來看，動機是一種內部的心理過程，需要藉由目標或對象來引導、提供刺激並確認學生從事的學習活動效果，來保持動機的持續性 (Pintrich & Schunk, 1996)。學習動機是動機理論在學校學習中的實際應用 (Slavin, 2005)，在視譯課程中，如何藉由提供跟以往不同的學習活動刺激，並且維持學生的學習，是研究領域的一個重要課題。畢竟跟不具備學習動機的學生相比，具有內在學習動機的學生除了更容易學習到更多的內容之外，常常能學習得更久，並且效果更好 (Lazowski & Hulleman, 2016; Ramirez-Arellano et al., 2019)。本計畫將以英文跟述為練習開始，再加入視譯的翻譯練習和配音。因此首先介紹跟述法在語言教學的作用，再探討影視配音的任務型教學法，審視此類教學實施對同學的學習影響。

#### 3.2 跟述法在語言教學中的作用

「跟述」是同步口譯課堂常用的練習，顧名思義就是聽到什麼就跟著講，主要作用在讓學生熟悉英語的發音方式，從單字、句子到段落練習。跟述是以幾乎同步的速度模仿原來講者發音、語調，可幫助學生同時提升發音、語調和聽力，在「模仿」與「重複」中，掌握各種英語「發音」、「節奏」及「語調」。跟述是一種邊仔細聆聽、邊模仿重述的任務，力求跟上速度。將聽到的聲音信息立刻由口重現，以認知心理學的角度說明，Lambert (1992) 提到跟述法是一種特定速度的聽覺追蹤練習，過程中須使用同一種語言，如同鸚鵡模仿 (parrot-style) 的逐字 (word for word) 重複。因為跟述是經過人為意識特意控制的行為，可讓 inner voice (內

在聲音)轉換成 vocalization (外顯表述),使得聲音訊息得以深刻地保留,因此音律也可以留在記憶中,下次同樣情況可以借用,因此被視為是一種練習,可以提高聽覺注意力,並且進行有意識模仿的行為,練習者可以明顯感受到語調起伏的詳細具體情形,進而察覺自己語調的不足之處,然後再透過監測 (monitoring) 做到自我糾正(Hamada, 2015)。

跟述可分為「有稿」與「無稿」兩種,「有稿」跟述是指讓學生看逐字稿,模仿每個句子的音調變化、強調重音、停頓、換氣及語速,一般認為這個方法對強化語調的表現非常有幫助,缺點是學生非常依賴文字輸入;另外「無稿」跟述即「脫稿練習」則可再細分成兩種:強調「節奏」(prosody)與強調「內容」(content)的跟述,英語教學中,為避免學習者過度依賴視覺輸入,常採取無稿跟述。有學者提出,無稿跟述學習者常常無法自我監測其表現,因為他們大部分注意力都集中在傾聽聲音和複製之後說出內容,很可能不知道自己說了什麼。因此在 Nakayama 與 Suzuki(2012)的實證研究中,學生被分成三組:第一組自我監督自己的跟述,將自己的跟述錄製,並使用書面文稿檢查自我表現;第二組是以兩兩練習方式錄製跟述表現,並用書面文稿回頭檢查自己的缺漏;第三組是控制組,不進行自我監測。實驗發現,自我監測的組別在跟述表現的學習成長,優於兩兩互相監測組,也優於不做任何監測的對照組。Hamada (2015)將研究成果再應用於 30 名大學二年級英語聽力程度低的學生上,每週兩次進行 30 分鐘的跟述練習,持續一個月。結果發現低程度學生進行自我監控後提高了聽力理解。他因此建議對於英文程度低的學生來說「無稿」跟述完之後,再使用「有稿」輔助的自我監控跟述練習,是成效卓越的英語教學活動。

### 3.3 視譯課程融入影視語料輔助語言聽說學習

視譯融入影視語料的操作基礎,在於讓學生將重複觀看影片,將之視為「理解訓練」,因為語意和聲音之間會有「反射記憶」,跟小時候學母語過程類似。學生在學英文文發音時,聲音語調的學習涉及聽覺,光靠書面以理論或知識性解釋辨析無法體會。在學習語調時大量的輸入是關鍵,唯有接觸大量語句後才會將注意力放在認識語調上,慢慢體會出不同語氣語調之間的區別。而跟述影視語料時,學生自然而然會注意到語調特性與上下文內容,因此跟述影音語料可以體會與表現出英語的調性,可視為聽力與口說學習的一環。

Mayer (2001) 提出在觀賞多媒體資訊時,人類處理訊息系統主要包含視覺和聽覺雙重管道,視覺管道處理圖像訊息,聽覺處理語言語聲音訊息,他認為人類靠單一管道處理訊息的能力並非無限制,所以學生在學習過程中,影音媒體協助將圖片文字與聲音加以連結(Montero, 2022)。Mayer 的理論呼應早期 Paivio (1986)所提出的雙重管道假設 (Dual-Channel Assumption),其理論闡釋人類處理前述兩種訊息的管道各自獨立,視覺管道處理的是呈現在眼前的訊息,而聽覺管道處理語言描述、音效輸入等,兩者為相互獨立的系統,不論是處理影像訊息的視覺管道,或是處理語音訊息的聽覺管道,人類對於某個時刻點的視覺或聽覺訊息處理量和記憶容量都受到限制。人類記憶過程運作是讓訊息經由回聲記憶 (Echoic Memory) 進入工作記憶 (Working Memory),一般不儲存於長期記憶 (Long-Term Memory),人類工作記憶容量是有限的。換句話說,一般視譯的靜態文稿若過於冗長複雜,只靠平面紙本視覺輸入將增添學生的認知負荷,因此影音輸入因為聽力與視覺的刺激,雙重管道能減輕學生在處理資訊的過程中的認知負擔。

影音輸入的特色在於學生將接收到的聲音語彙和圖片影像訊息,在工作記憶中讓新訊息和舊有知識經驗進行整合和連貫,之後再與長期記憶中的先備知識互相整合、理解,形成具意義的知識 (Paivio, 1986)。影像加上聲音的輸入是動態的,會刺激神經相互連結(Mazzini, Holler, & Drijvers, 2023),學生會受到已儲備知識與經驗影響 (Bordwell, 1985)。認知科學的觀點認為,個人在進行認知活動時先前知識在整合、儲存及回憶新知識上,扮演極重要與關鍵角色 (Rumelhart, 1984; Anderson, 1977)。簡言之,影視輸入可以活化人類既存知識結構,外界的刺激或新知識納入後將擴展原有的知識結構;當然也可能在既有知識結構受限時,重新組織建構另一個有意義的知識結構 (楊幸真, 1993, p.15)。Taylor 與 Crocker (1981)認為基模的功能在於:編碼 (Encoding) 與再現 (Representation) 資訊:組織經驗、儲存或從記憶中提取資訊,以及推論和解釋資訊的功能:填補

與連結我們從情境或訊息中獲取之資料的不足。

因此學生在理解影視的輸入時，一方面從影片中獲得訊息；另一方面也加入自己的理解，以解釋所接收到的資訊並形成意義(Peters, 2019)。看與聽的同時活化了戲劇故事或情境，而劇情發展的認知結構，可引導學生對情境訊息的詮釋與內容的理解，除聽覺輸入如對話、旁白外，也可以連結各場景，或經由交代事件發生的時間序列，理解上下文脈絡。因此學生在從事跟述或將文本翻譯成中文時，訊息處理的過程不至於太困難。

### 3.4 影視文稿視譯的跟述及配音教學法

英語教學中文稿的視譯以閱讀方式接收訊息，比單純聽覺方式接收訊息，萬一沒聽懂就完全翻不出來的難度降低，加上譯者通常能自行控制口譯速度，時間壓力相對小，因此也常被英語教師用來作為檢核閱讀理解與練習口語表達的工具。而翻譯的進階課程，幾乎都將視譯課作為同步口譯訓練前的準備，強調譯語清楚易懂、儘量不帶翻譯腔。

在利用影視「理解」建構基礎之下，可以培養英語的「聽和說」能力。早期 Christovich, L. A. (1960)從行為主義角度研究跟述法，他認為音檔就好比刺激物，在日常生活中處處都使用，例如為了怕忘記電話號碼而一直複誦的行為，或是嬰兒模仿父母牙牙學語所發出的聲音，又或是我們試著理解對方的言談時，小聲自我複誦一遍都是跟述。學習者跟述時說出的聲音就是反應，而跟述法在口譯訓練開始發展後就用以訓練同步口譯員，取得一定的成果(Kurata, 2007)。而另一學者 Kurz (1992)則提出跟述進入外語教學，能讓學生擺脫學習不熟悉發音時的焦躁感覺，重建學習者「聽、說」的不足。

影視翻譯的視譯比較偏向由「上」而「下」的建構，又稱做概念導向(concept-driven processing)處理模式，聽者從較高層次的背景知識開始產出對應，對照可能對語篇有一些預期效果(expectations) (Richards, 1990, p. 51-52)。影視的視譯方式，能更迅速的啟動背景知識。背景知識即為情景(situational)或語境(contextual)知識，包括事件前後結構、相互關係，或是劇構 (scripts) 形式所儲存的知識(Richards, 1990)，在觀看影片時都能夠這些都是線索。視譯在口譯中大量應用被動技巧(receptive skills)，需要著重「聽力」和「閱讀」，兩者皆屬於被動的語言輸入途徑。王碧霞(1999, 2000)認為語言聽力理解應該被區分為三個階段：語音感知、話語理解和信息儲存。換句話說，聽到一段話時由耳朵接收外界刺激，接收後將其和該語言知識連結後，再進行話語理解的過程，最後進入信息儲存的階段。當影視輸入與聽者本身經驗相互產生聯繫時理解才成立。因此，聽者積極地從已知基礎上聯繫新的經驗或訊息才是有效學習 (Anderson, 1984)。視譯是文字解碼之後再編碼，強烈需要前後文的支持。文字轉換過程也重視語用，意思是使用話語達到的交際目的和意圖，語用意義的理解是一個推理過程，需要與當時語境有所聯繫，聽話人必須正確地將語境與上下脈絡聯繫起來才能完整理解。

### 3.5 視譯課程為何要採用跟述及配音 提升語調措辭等口說流利度與語言轉換能力

跟述是聆聽原語文再跟著說話，但須緊跟原文逐步復述原語文之訊息。在英語教學中使用跟述練習也是復述原文 (verbatim)，因此在教材選擇上要先選出發音清晰、語法正確、措辭標準的影片，最好從速度適中的母語人士說話開始。之後如果學生程度提升才能選擇在口音、語法、措辭、邏輯等方面較具挑戰的言談。語調是人們交際中自然的產物，重要性不可言喻。美國傳播學家 Mehrabian(1971)研究分析指出，溝通訊息的構成中，語調就占整體理解的百分之三十八。當今線上溝通越加普遍，在沒有實體見面情況下，語調掌握對於語言學習者來說，更是必須習得的目標。而英語的語音語調比起中文更具多樣性，中文的語調比較內斂，從語音語調常難以判斷對方的態度；相比之下，英語語調輕重高低、抑揚頓挫的搭配與變化，很明顯可以識別說話者的態度或口氣。一句話在解讀時除了詞彙意義外，還必須加上語調意義才算是完全。對於英文系中等程度以上學生來說，學習者在聽力方面的主要障礙已經不是生詞或語法，而是語氣傳達的表情與態度。缺乏語調輔助會阻礙交際進行，因此培養駕馭語調能力也很重要。再者，跟述是措辭與語法練習，學習英語

母語人士如何利用一些詞彙或句法結構表達特定概念。練習時學生應該把注意力放在講者的用詞和句法結構上。跟述其實就是讓學生試著大量模仿練習英文的語調與發音，這是無法藉書面閱讀習得的，唯有接觸大量語句之後才能慢慢體會出不同語氣、語調之間的區別。比起拿出文稿一句一句由教師分析語言，視譯更重要的關鍵在於引導學生融入具體語境之中，掌握背景狀況和每位說話者當下的表達，然後再以影片的前後脈絡理解每句話的意義與語調變化之間關係。

使用影片作出視譯後的配音則是讓學生學習跳脫原文的束縛，理解語言、轉換語言過程後之後有流暢表現。視譯對於程度中等的學生來說，口譯時原文就在眼前，翻譯時非常容易受至於英語原文，而被牽制 (Agrifoglio, 2004)，譯語常帶有翻譯腔。學生必須練習搬動句子順序，才能說出合乎中文句式的譯語版本。為了讓同學練習翻譯，配音時讓學生以原音加入中文，譯者聲音蓋過原文，這種視譯模式十分接近有(帶)稿口譯，這樣的訓練重點在讓譯者感受時間壓力，如果原音速度真的過快，教師播放影片時會以一點五或兩倍慢速搭配讓學生練習配音。影片的配音提供學生語境化練習，在學習中身歷其境地去體會中英文在情境脈絡下交際目的和人物心理狀態，打造情景與語言交融的語境，方便學生學習中英文的口語表達。

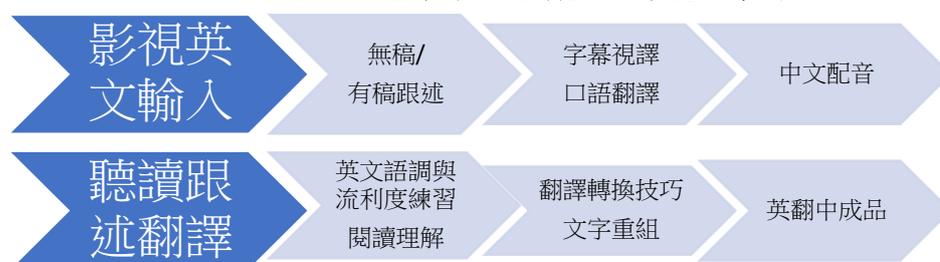
本計畫除課室教師帶領學生練習之外，執行時以兩次小組任務之影片跟述以及配音完成之成品發表。第一次期中考週之前，以教師選擇同一影片讓學生進行小組跟述配音，第二次則為期末考週前，也以小組共同完成跟述配音，學生自行選片練習。兩次進行步驟皆相同：練習的順序為：看英文影片建立背景資訊→同儕討論單字→無稿跟述→有稿跟述練習→用中文講出大意→翻譯→配音。

#### 4. 教學設計與規劃 (Teaching Planning)

本計畫的視譯教學設計在執行上包含：跟述練習、翻譯練習與配音影片發表。跟述的設計讓學生試著邊聽邊唸，重複講者的說話內容，在聽與跟述過程中建立跟母語人士類似的語韻 (prosody)，就內容而言也讓學生練習要精準聽懂字句並且熟悉句子用法；第二個步驟為翻譯，因為訊息需要被理解後才能有意義，因此課堂中影片會確立學生聽懂意義，翻譯過程即讓學生主動記憶與理解、建立意義，並利用各種已知背景知識與能力，努力將接收到的語音解碼組織成為中文。最後是配音，這個過程幫助學生深刻體會兩種語言的表達技巧，因為影片每句話有固定的秒數長度，學生必須考慮到語速與聲音表情差異，學習流程如下圖一所示，期中與期末各有成品展示。

本計畫認為影視文稿跟述加上配音的練習可以視為翻譯實務的練習，也能當作一般英文加強學習用以提升英文能力。如果將大專口譯課之教學效益定位在於強化學習動機、提升學生聽說技能，此活動設計可以扮演強化語言的功能。影視文本通常是人物的口語對話，比起會議講稿更生動有趣，而且影視文稿通常以單句為翻譯單位，口語處理起來不致於難度太高，較能鼓勵原本自認為英文不佳，轉換過程卡住，中文又常表達不通順的同學，不至於完全翻不出來而對口譯感到卻步。

圖一、視譯課程聽讀與翻譯技巧學習



下圖二的示意圖為教學規劃，說明課程的實質內容、並解釋課程執行的實務操作方法：跟述、視譯(語言轉換)、與配音的教學，主要是提升學生上課的動機、增加英語學習的技巧。圖二左方是以加強聽說的跟述練習，說明課堂學習的重點；中段說明要訓練的視譯轉換技巧與期中指定主題，

右方則說明實務操作與執行過程。

圖二、視譯課融入跟述/配音以提升學習動機之教學設計



## 5. 研究設計與執行方法 (Research Methodology)

考慮到跟述之後以配音形式呈現影片的活動設計，與一般口譯課或英語課程設計不同，因此本研究第一個研究問題，讓學生與先前的學習經歷相較，比較上了一學期之後，對視譯課程的學習動機是否能有所改善。本研究問題以問卷評量其對英語學習的動機是否有提升，筆者以 John M. Keller (1987) 所提出的 ARCS 動機模式，即專注、相關、信心、滿足，在教學設計上導入跟述與配音的資源與程序之後讓學生填答其問卷。專注 (Attention) 類別的題目，強調可以透過各種外在的感官刺激、提出各式問題，或是變換呈現的媒體等，引起學習者的注意並持續保持興趣 (Keller, 1983; Keller, 1984)，設計教學時應以激發學習者的好奇心作為開端 (Naime-Diefenbach, 1991)。再者問卷提出的類別為相關 (Relevance)，指的是學習的內容 (Content) 與學習者之間的相關程度。當學習者相信其所學的內容有益於其本身時，學習的動機即會相對提昇。Keller 強調關聯是教學之各種因素，影響個體是否有足夠的動機去學習，以及是否能維持注意力 (Shellnut, Knowlton & Savage, 1999)。第三是信心 (Confidence) 指學習者能否察覺自身能夠透過學習的行為、付出相當的努力，進而完成任務，而產生信心，其次個體普遍具有享受挑戰並且樂於挑戰的慾望，故 Keller 主張在教材和教學策略中，納入適當難度的挑戰，以激發學習者之學習動機 (Keller, 1979)。最後是滿足 (Satisfaction)，係指當學習者使用新習得的知識或技能時，對於結果與期望間所產生之感受，包含學習者對外在獎賞和內在需求滿足的期待 (Keller, 1983)，如果獲得的學習成就與自己的期望一致，且對於成就產生正向感受時，較可能繼續維持動機。上圖二的示意圖右方，即解釋課程執行的操作方法，課程設計提升其學生專注力、增加課程與英語學習的相關性、並提升學的信心和滿足。

其次本研究另一個重點在於探討藉由跟述與配音的視譯課程對於聽與說的學習效果以及學習

感受，學習效果在探討此設計是否能提升學生英文聽說能力；再者對於學習感受上，課程加入精心設計但卻繁重的課業活動，探討經過一學期的實施，學生對於跟述配音課程的感受與態度。

針對學生的聽說能力，筆者收集期初與期末學生參與多益考試的聽力成績，加上學生互譯評分表現，最後使用學生反思心得繳交檔案，分析實施後對學生聽說技巧使用的觀察。本學期期初、期中與期末一併收集自評與同儕互評之跟述量表。量表改編自 Pong (2003)，將聲音 (voice)、台風 (stage presence)、用語 (language)、技巧 (technique)、專業術語 (terminology)、和精確度 (accuracy) 等列入考量標準(參閱附件表一)；教師也收集自評與互評的配音(翻譯成品)量表，改編自劉敏華(2008)與劉敏華(Min-Hua Liu)、張嘉倩(Chia-Chien Chang)、吳紹銓(Shao-Chuan Wu)(2008)，作為視譯成果同儕互評以及教師評分的標準，針對忠實度與完整度(80%)、中文使用與表達技巧(20%)給予分數以及意見。(參閱附件表二)

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

### (1) 教學過程與成果

本計畫以影視文稿視譯進一步啟發學生學習興趣。實務操作首先要求學生依照影片英文原音做跟述錄製音檔，並由教師、業師與同儕討論發音語調等流利度並說明如何改善，之後再請學生將英文字幕視譯為中文譯文；最後則由分組學生以中文配音錄製，並邀請業師講評，按照此教學程序實施之後的教學成果，回答研究問題一：以跟述和配音活動作實作練習，學習視譯的學習動機是否有所提升？本研究施以 ARCS(Keller,1984)問卷在各項度皆以 6-8 個子題施予同學填答，之後統計各個向度的總值平均結果如下(表一)，除了信心稍低於其他三項之外，統計也發現學生在各個向度的五分量表平均得分皆偏高，問卷統計出「注意力」平均得分 4.43 ( $M=4.43, SD=0.60$ )，跟述和配音活動能確保他們在學習過程中保持積極參與。「相關性」平均得分為 4.40 ( $M=4.40, SD=0.53$ )，顯示學生認為視譯所加入的活動與他們的學習目標或個人興趣高度相關。「信心」的平均得分 (3.84) 相對較低( $M=3.84, SD=0.57$ )，學生感到課程具有挑戰性，但他們對於能否掌握內容的能力的自信心不足，學生普遍對於口說的表現不太滿意，大多數表示基本上他們能以英文溝通，但缺乏能細緻區別並應用各種溝通技巧的信心。「滿足感」得分為 4.24，顯示學生對課程整體滿意( $M=4.24, SD=0.53$ )，感到自己的努力得到了認可，教師以及同儕的積極反饋以及完成活動所帶來的成就感，提升了學生繼續投入學習的動力。

表一、ARCS 動機問卷評分狀況

ARCS 向度	五分量表之平均得分	相關問卷問題
注意力	4.43	課程是否能吸引並保持學生的注意力？
相關性	4.40	課程內容是否與學生的興趣和目標相關？
信心	3.84	學生是否對達成課程目標有信心？
滿足感	4.24	學生是否對課程的學習經驗感到滿意？

研究問題二探討學生聽、說是否有進步，成果顯示學生確實有進步(表二)。由多益的前後測顯示，學生在期初時參加了第一次多益聽力考試，期末也參加了考第二次不同版本的多益考試，筆者進行了配對樣本 t 檢定來比較前測和後測的分數。前測( $M=46.93, SD=8.80$ )和後測( $M=52.93, SD=10.41$ )之間的分數有顯著差異； $t(29)=-4.64, p<.001$ 。這些結果表示跟述加上配音對提高聽力分數在統計上應有顯著效果。

表二、期初與期末多益聽力考試比較

統計數字	M	SD	t	P
前測	46.93	8.80		
後測	52.93	10.41	-4.64	.000*

\* $p < .001$ .

關於聽力與口說進步的原因，本研究採用質性分析方法分析學生的反思日記，由筆者與一名助理討論以澄清研究的涵義、確定內容分析法的作法、分析標準及確認記錄的格式，選取語言概念並標記出現的次數。聽力的進步究其原因，從分析學生的反思日記中得知，多名學生提到因為整學期不斷練習需要即時模仿並重複聽到的語言，這有助於學生在聽力理解中注意細節，提升對語音、語調和語速的敏感度(5名學生提及)，加上在模仿語音和語調的過程中，對於英語的節奏和發音，有更深的體認(3名學生提及)。而跟述訓練之後的視譯有助於強化記憶學習和語言理解，學生需要即時處理並且轉換所聽到的句子，有助於對語言掌握(3名學生提及)。在學生心理上，跟述的重複聆聽和重複練習，降低了學生在聽力練習上的焦慮(2名學生提及)，因為接著要翻譯成中文，所以開始練習諸如預測和評估聽力情境的能力(1名學生提及)，從而提高聽力理解的效果。

進一步分析可以發現學生的學習若以期中、期末作為兩個階段，則大多數學生能藉由數個月的練習發現自己的不足，70%在期中自述中提出自己的弱點與初步改進的方法；而期末的反思報告發現學生檢討了自己的不足，80%提出往後更具體的改善計劃和學習策略。以下是期中、期末筆者挑出一些代表性的同學關於「聽力」的反思：

- (期中)S15:「聽力一向是我認為我極需加強的部分，除了容易聽不清楚別人講什麼之外，我也容易把字搞混，那在比較快的聽力及影片中就容易造成語意及理解上的搞混及不清，我可能需要加強單字的廣度。」
- (期末)S:09「可以透過加強聽力的訓練以及發音的練習來改善這些問題，有空時多看一些 native speakers 的影片，習慣他們的語速，當然一開始的話也是先從放慢影片的速度去聽，到後來再恢復正常的速度。」
- (期末)S22:「我應該多去找一些不同題材的材料來收聽或接觸，增廣見聞的同時也可以增強自己的聽力，為將來的跟述打下更好的基礎。」

以下是期中、期末筆者挑出一些代表性的同學關於「口說」的反思：

- (期中)S12:「我影片可能需要分段來練，有時候頭腦跟嘴巴會不一致，有時候會講的錯亂。」
- (期中)S18:「我覺得聽力口語有進步，至少比起之前，我知道句子結構要搞懂，然後再翻譯才不會一直卡在單字。」
- (期中)S13:「跟述這段影片也讓我學會了如何在快速環境中抓取關鍵訊息，這對提升我的聽力和口語表達能力有很大幫助。」
- (期末)S09:「在經過上課教材的訓練下，聽說進步的速度清楚可見，適當的壓力可以達到更有效率的學習，我去考多益測驗有成效，平常自己講話感覺用字好一點。」
- (期末)S22:「我會利用錄音的方式找出自己的問題點並且改進到滿意，我們非母語者，口說英文要唸得順暢是要長期練習的，就算不是在充滿英語的環境，多看英文相關影片也有幫助，因為常常聽就會習慣。」
- (期末)S30:「一學期下來我認為視譯就是要不斷的熟讀文章，平時看美劇或是影片的時候也可以跟著唸唸看看自己能不能跟得上影片的速度，挑一些影片練習。一方面學會了一些單字另一方面同時讓自己的口說能力變好。」

另外，教師也要求學生互相搭配在期中與期末時對同一名同學評分，審視彼此的表現。在描述統計分析上，發現同儕間互評的平均得分上期末比起期中成績，有顯著提升。根據數據統計，期中同儕的平均總分為 88.50 分，而期末的平均總分為 91.50 分，顯示出學生認為所評量的同學，這段時間內的表現有所改善。教師認為同學之間針對某些口語項目的練習，特別是在發音、語速與節奏以及整體流利度方面的進步尤為顯著。多數同學都能仔細去聽影

片的內容才給評語，下列例子顯示同學能確切指出 Ear-Voice Span(EVS)與跟述之間的表現。在進行同步口譯需要理解原文方能說出譯文，因此譯文產出比較原文存有時間差，此一時間差稱為 EVS。跟述是讓同學進一步控制 EVS 的練習方法之一，下列的例子說明同學能確切掌握節奏的是說話的關鍵，並希望同學在長句上多下一些功夫：

「基本上和影片裡的講者的語速和節奏是一樣的。但要注意長句不間斷的時候就會些許跟不上。(影片 1:40)“I think that’s when I began to worry about what other people thought of me and started seeing myself in their eyes.”從 thought of me 開始會跟講者隔太大的時間差，導致跟不上，單字不難的情況下我覺(他)要想辦法跟上。

## (2) 教師教學反思

根據教師的觀察與上述的統計整理數據，教師認為往後的視譯課程應更重視提升課程對未來職場聽力口說的相關性，但應該注意拿捏挑戰性，在他們能做到的範圍下設計任務，但不能打擊學生信心。根據 ARCS 的分析報告，學生對課程的相關性評價較高，但信心得分相對較低。若要提供具挑戰性的內容，需要同時提供更多支持和引導，幫助學生逐步建立自信。另外，跟述和配音的結合在教學實踐中證明有效，學生聽力在統計上是有進步的，顯然視譯課導入影片，不僅有助於提高學生的語言轉換能力，還能讓學生在具體情境中練習語調和表達能力增強英文能力。

## (3) 學生學習回饋

期末時教師以問卷題目讓學生思考本門視譯課程與其他語言課程有何不同，以下為學生作答情況：執行跟述配音的視譯任務時會仔細聆聽並深入思考其含義（平均分 4.54）、「學生會主動尋找和跟述與配音內容相關的資料來理解背景和上下文（平均分 4.38）、學生在準備視譯作業時會思考如何更好地表達和演繹角色或演講內容（平均分 4.50）、學生認為完成跟述和配音任務所需的投入是值得的，因為它比其他作業更能提升英語能力（平均分 4.38）。另外，也有學生提到在期末跟述和配音中非常努力地多次嘗試，與小組同學進行練習，獲得翻譯時的最佳表現，是很值得投資的活動。另外也有學生提到在課堂上被點名翻譯，雖緊張卻能夠好好地完成任務，感到非常愉快和滿意。這些反饋顯示了課程在提升學生注意力、激發學習動機和提供有效學習方面頗具成效。同時，學生對於老師和業師的指導與反饋也有高度的評價，課程內容的設計能夠滿足學生的學習需求並促進其英語能力進步。

### (二)建議與省思 Recommendations and Reflections

在一學期執行後筆者認為翻譯課程可以考慮增加更多互動性強的活動，學生的參與、加上同儕之間、或與教師甚或業師間多次的互動，對於增強學生的動機非常有幫助。另外教師應持續提供針對個人的反饋，根據學生的具體需求和表現，提供個別的建議和鼓勵、並且在課程內容中適當增加一些挑戰任務，但須注意學生反應，例如選擇對同學來說能提升學習興趣但具備一點難度的影片，獎勵下功夫深入練習的學生，激發學生的學習潛力，誘導學生往下一階段挑戰。

## 二、參考文獻 (References)

Alkış, N., & Taşkaya Temizel, T. (2018). The impact of motivation and personality on academic performance in online and blended learning environments. *Educational Technology & Society*, 21(4), 35-47. Available at: <https://www.jstor.org/stable/26458505>

Agrifoglio, M. (2004). Sight translation and interpreting: A comparative analysis of constraints and failures. *Interpreting*, 6(1), 43-67.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman.

Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussions of the conference. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Erlbaum.

Bordwell, D. (1985). *Narration in the fiction film*. University of Wisconsin Press.

Christovich, L. A. (1960). Classification of rapidly repeated speech sounds. *Akusticheskii Zhurnal*, 6, 392-398.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., and Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: the state of a science. *Annu. Rev. Organ. Psych. Organ. Behav.* 4, 19-43. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108

Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., and Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learn. Instr.* 75:101485. doi: 10.1016/j.learninstruc.2021.101485

Guthrie, J. T., Wigfield, A., and You, W. (2012). "Instructional contexts for engagement and achievement in reading" in *Handbook of research on student engagement*. Boston. eds. S. L. Christenson, A. L. Reschly and C. Wylie (Boston, MA: Springer US), 601-634

Hamada, Y. (2015). Monitoring strategy in shadowing: Self-monitoring and pair-monitoring. *The Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 81, 4-25.

Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26-34.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Lawrence Erlbaum.

Keller, J. M. (1984). The use of the ARCS model of motivation in teacher training. In K. E. Shaw (Ed.), *Aspects of educational technology volume XVII: Staff development and career updating*. Kogan Page.

Keller, J. M., & Kopp, T. (1987). Application of the ARCS model of motivational design. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories in action: Lessons illustrating selected theories and models*. Lawrence Erlbaum.

Kurata, K. (2007). A basic research on cognitive mechanism of shadowing. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University*, 56(2), 259-265.

Kurz, I. (1992). 'Shadowing' exercises in interpreter training. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience*. John Benjamins Publishing.

Lambert, S. (1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 269-273.

Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(3), 602-640.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315617832>

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.

Mazzini, S., Holler, J., & Drijvers, L. (2023). Studying naturalistic human communication using dual-EEG and audio-visual recordings. *STAR Protocols*, 4(3), 102370.  
<https://doi.org/10.1016/j.xpro.2023.102370>

Mehrabian, A. (1971). Nonverbal communication. *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 107–161.

Montero Perez, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55(2), 163-192.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444821000501>

Hasnine, M. N., Nguyen, H. T., Tran, T. T. T., Bui, H. T., Akçapınar, G., and Ueda, H. (2023). A real-time learning analytics dashboard for automatic detection of online learners' affective states. *Sensors* 23:4243. doi: 10.3390/s23094243

Nakayama, T., & Suzuki, A. (2012). A study of learning strategies in shadowing training. *Journal of the Japan Association of Developmental Education*, 7(1), 131–140.

Naime-Diefenbach, B. (1991). Validation of attention and confidence as independent components of the ARCS motivational model. *Unpublished doctoral dissertation*, Florida State University.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. Oxford University Press.

Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge.

Peng, H. (2003). Chinese-English interpreter training procedure and text exercise sample designs. *Spectrum: NCUE Studies in Language, Literature, Translation, and Interpretation*, 1, 185-203.

Peters, E. (2019). The effect of imagery and on-screen text on foreign language vocabulary learning from audiovisual input. *TESOL Quarterly*, 53(4), 1008-1032.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.531>

Pintrich, P. R., and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliff, N.J: Merrill.

Richards, B. J. (1990). *Language development and individual differences: A study of auxiliary verb learning*. Cambridge University Press.

Ramirez-Arellano, A., Bory-Reyes, J., & Hernández-Simón, L. M. (2019). Emotions, motivation, cognitive–metacognitive strategies, and behavior as predictors of learning performance in blended learning. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 491–512

Rumelhart, D. E. (1984). Schemata and the cognitive system. In R. S. Wyer, Jr., & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 1, pp. 161–188). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Slavin, R. E. (2005). *Educational psychology: Theory and practice* (8th Edition). Allyn & Bacon.

Taylor, S. E., & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. In E. T. Higgins, C. P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Social cognition: The Ontario Symposium* (Vol. 1). Erlbaum.

劉敏華 (Min-Hua Liu)、張嘉倩 (Chia-Chien Chang)、吳紹銓 (Shao-Chuan Wu) (2008)。口譯訓練學校之評估作法：臺灣與中英美十一校之比較。編譯論叢，1(1)，1-42。

劉敏華 (2008)。逐步口譯與筆記。書林。

張維為 (1999)。英漢同聲傳譯。北京：中國對外翻譯。

楊幸真 (1993)。由基模理論看兒童對電視訊息接收之理解與釋義。淡江大學教育資料科學研究所碩士論文。

王碧霞 (1999)。論聽力理解的階段性劃分與啟發—談第二語言聽力課教學。語言文化教學研究集刊，3，90-101。華語教學出版社。

王碧霞 (2000)。聽能與聽力理解困難的認知心理偏誤分析。漢語學習，6，53-60。

### 三、附件 (Appendix)

表一、跟述評分表

Voice 10%聲音	分數 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
(control, enunciation, intonation, projection, assurance) 聲控、發聲法、語調、語性、語勁	
Stage Presence 10%台風	分數 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
(manners, assurance)禮節、穩健度	
Language 10%用語	分數 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
(intelligibility, fluency)清晰度、流暢度	
Technique 10%技巧	分數 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
(pacing, abstraction)語速 (用掉的時間必須少於播放時間)、概括性	
Terminology 10%術語	分數 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
(language level, maintenance of register)用語層級、語域維持	
Accuracy 50%精確度	Score 分數 (請依下面四個註記欄打總分)
Sentence Patterns	共計 次 句型註記欄 扣分
Wrong Choice of Words	共計 次 「用詞不當」註記欄 扣分
Inappropriate Grammar & Syntax	共計 次 「語法錯誤」註記欄 扣分
Omissions	共計 次 「漏譯」註記欄 扣分
Distortions	共計 次 「曲解原意」註記欄 扣 分
Overall Assessment	總體表現分數：
( ) Pass 通過	( ) Failure 不通過 給同學的其他意見

表二、視譯(翻譯)表現評分表

		Mark	Total	Note
Fidelity & Completeness	80%			
Target Language Usage & Public Speaking Skills	20%			

Marking Table Distinction: 70%+ Merit: 60%-69% Pass: 50%-59%

Fail: 49% and below