

適用中英口譯能力考試之英語測驗題型

林逸欣 張嘉倩

口譯考試施測及評分過程耗費的人力與時間頗鉅，多數口譯考試係以第一階段的外文能力測驗作為篩選機制，先篩選出可能具備口譯所需語文能力的考生，再進入口譯實務測驗階段。本研究整理兩岸三個較具代表性的中英文翻譯能力考試第一階段使用題型，從中篩選出「聽寫填空」、「聽力簡答與筆記」、與「聽寫摘要」三個可能適用於翻譯能力考試第一階段測驗的題型，以及「逐字聽寫」與「聽力簡答題」兩個對照題型，對受過口譯訓練及未受過口譯訓練兩組受測者施測，以瞭解受測者的成績表現是否受到不同題型的影響。研究結果顯示，未受過口譯訓練的受測者，在「聽寫填空」題型的表現較「逐字聽寫」差，但受過口譯訓練的受測者在兩題型的表現沒有落差；未受過口譯訓練的受測者，在「聽力簡答與筆記」題型的表現較「聽力簡答」差，但受過口譯訓練的受測者在兩題型的表現沒有落差；未受過口譯訓練的受測者在「聽寫摘要」題型的表現明顯低於受過口譯訓練的受測者。據此推論，「聽寫填空」、「聽力簡答與筆記」、與「聽寫摘要」三個題型可能較適用於口譯考試第一階段測驗。

關鍵字：中英口譯考試、英語能力測驗、測驗題型

收件：2009 年 12 月 30 日；修改：2010 年 7 月 2 日；接受：2010 年 7 月 12 日

The Use of English Proficiency Test Activities in Chinese-English Interpretation Proficiency Examination

Susan Lin Chia-chien Chang

Given the laborious nature of interpreting testing and the scoring process, most interpreting exams adopt language proficiency tests in the first phase as a screening mechanism. The present research assessed test activities employed in the first phase of three of the most representative English-Chinese interpreting exams, and identified 'spot dictation', 'short-answer listening comprehension with note-taking', and 'summary' as more potentially applicable test activities as compared to 'verbatim dictation' and 'short-answer listening comprehension'. All the test activities were then administered to participants trained in interpreting and participants who were never trained in interpreting so as to observe whether differences in test activities have an impact on participant performance.

The results show participants who never trained in interpreting perform better in 'verbatim dictation' than in 'spot dictation', while participants trained in interpreting perform equally well in both; participants never trained in interpreting perform better in 'short-answer listening comprehension' than in 'short-answer listening comprehension with note-taking', while participants trained in interpreting perform equally well in both; participants trained in interpreting outperform participants never trained in interpreting in 'summary' activity. It is thus argued that 'spot dictation', 'short-answer listening comprehension with note-taking', and 'summary' may be more applicable for screening purposes for consecutive interpreting.

Key words: Chinese/English interpreting exam, English proficiency test, test activities

Received: December 30, 2009; Revised: July 2, 2010; Accepted: July 12, 2010

壹、研究背景與目的

鑑於全球化與國際化為當前之必然趨勢，口筆譯工作的重要性與日俱增，且逐漸邁向專業化，各國相關單位莫不著手規劃翻譯能力考試及其配套之認證制度。在中英文翻譯能力考試方面，中國大陸從 90 年代起陸續推行各種中英文翻譯考試，現行較為普遍的考試包括 1995 年起，由上海人事局主辦的「上海英語口譯考試」、2003 年起由中國國家人事部主辦的「全國翻譯專業資格（水平）考試」，以及 2001 年起由北京外語學院主辦的「北外英語翻譯資格證書考試」。而台灣教育部也在 2007 年舉辦首次「教育部中英文翻譯能力考試」。

相對於筆譯能力考試，口譯能力考試過程與評分都甚為耗時費事，不論是逐一面試或是以錄音方式進行，考試及評分過程都需要投入極多人力與時間，很難大規模施測（張凱，2002，頁 27；Buck, 2001, p. 96），因此多傾向以筆試進行的第一階段考試來篩選合格考生進入口試，以將人力及評分的耗時因素降至最低。現行台灣及中國大陸所舉辦的中英文口譯能力考試，除中國國家人事部主辦的「全國翻譯專業資格（水平）考試」因考量時間安排及眾多考生長途跋涉赴考等實際因素，採語言能力與口譯能力考試於同一天進行的方式舉辦，其他考試皆以兩階段方式進行：第一階段為筆試，主測英文能力，通過英文能力測試後，再進入第二階段的口譯能力測試，以評估口譯實務能力。

目前中英口譯考試第一階段的語言能力考試，多沿用英語教學中經常使用之測驗題型，然而並非所有英語測試題型都能篩選出具有口譯所需英語能力的受測者。本研究探討不同英語測驗題型應用於中英口譯能力考試第一階段測驗的適用性，透過測試，分析不同題型對「受過口譯訓練」及「未受過口譯訓練」的受測者的影響，期望能從目前採用的測驗題型中，找出最符合口譯語言能力需求的測驗題型，讓口譯考試的語言能

力篩選階段能夠更有效。研究範圍為台灣與中國大陸，以英文為外語環境下所舉辦較具代表性的口譯考試，包括上海人事局主辦的「上海英語口譯考試」、中國國家人事部主辦的「全國翻譯專業資格（水平）考試」、以及台灣教育部舉辦的「教育部中英文翻譯能力考試」。

貳、口譯所需的外語能力

口譯中的語言能力係包括外語及母語，雖然精練的母語亦為口譯之關鍵能力（Weber, 1984, p. 6），但翻譯能力考試第一階段旨在篩選外語能力合格之考生，以進入第二階段雙語並重之口譯測驗，故多偏重外語能力的檢視。現行非英語系國家的各種中英文翻譯能力考試，多設有建議報考之英語能力參考標準。本研究涉及的三個中英文翻譯能力考試中，除「上海英語口譯考試」未設定建議之報考資格，中國大陸的「全國翻譯專業資格（水平）考試」所公佈的考試基本要求為：「掌握 8000 個以上英語詞彙」、「瞭解中國和英語國家的文化背景知識」、以及「勝任各種正式場合 3-5 分鐘間隔的逐步口譯」（全國翻譯專業資格考試網），而台灣的「教育部中英文翻譯能力考試」也以外語能力指標，設定了建議的報考資格：「英語語文能力相當於歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（CEF）能力參考指標 C1（流利級）以上程度者」（教育部，2007）。

優異的英語能力無疑是中英口譯的必備要素，但口譯工作所具有的特性，使得口譯活動所需的外語能力與一般通用的外語能力不盡相同，口譯相關的測驗，應首先考量實際口譯過程中使用語言所進行的特定溝通任務（communicative tasks）（Hutchinson & Waters, 1987）。由於目前多數中英口譯考試尚停留於逐步口譯階段，以下不討論同步口譯，僅針對逐步口譯作探討。

逐步口譯是一種由講者與譯者輪流發言的口譯型態，講者每結束一個段落的講詞後，口譯員隨即根據記憶以及筆記，以目標語重述演講者

所欲傳達的訊息 (Mahmoodzadeh, 1994, p. 231)。逐步口譯可分為兩階段，第一個階段是聆聽及分析原文，口譯員必須「聆聽」、「分析原文」、「運用短期記憶保存」或「記筆記」將訊息保留下來。第二階段為以目標語重建訊息，包括「回憶」、「閱讀筆記」，以及「產出」(Gile, 1995; Weber, 1984; 劉敏華, 2008)。分析口譯員在兩階段運用語言的方式，與一般外語學習者運用語言的方式並不相同，由於口譯員聆聽的目的是為了重新以另一種語言還原原文訊息，因此第一階段的聆聽，口譯員需同時以原文講者與譯文聽者角度，全盤理解原文，並分辨訊息重要性高低，以便將注意力集中在重要訊息 (劉敏華, 2008, 頁 28)，口譯員並非聆聽演講中的「每個字」，而是聆聽「訊息」，但在遇到關鍵字或數字等特殊狀況下，則必須精確聽取，甚至記下演說內容的每一個字。此外，由於逐步口譯受限於講者演講內容長短，往往不能只憑記憶完整記下演講內容，因此在聽的過程往往需要同時書寫下所聽到的內容摘要，以減輕記憶負擔，且逐步口譯的筆記內容不同於一般筆記，除擷取演講中的「訊息」以外，還包括演講的「邏輯」與「結構」，以便在第二階段能依照原文的結構與順序表達訊息。換句話說，同時聆聽演說、分析內容和書寫筆記便成了逐步口譯使用外語聽力的特點之一。

口譯第二階段中所進行的訊息重組也與一般外語訓練中的重組有所不同，口譯員在重組訊息的同時，還必須還原講者的邏輯以及風格，正確的邏輯能釐清訊息之間的關聯，並清楚呈現每個訊息的重要性，對講者風格的適當詮釋，則能還原講者呈現訊息的方式，讓聽眾更明白演講內容之寓意。由於逐步口譯過程中，除了「理解」、「分析」、「筆記」，還有「產出」的階段，因此，評估口譯外語能力所使用之測驗題型，也必須要能反映出口譯員的表達能力。

從許多口譯系所的入學考試上，也可看出口譯語言能力與口譯相關技能密不可分的关系。Timarova 和 Ungood-Thomas (2008) 調查十八所口譯學校入學考方式，發現各校多傾向使用能同時評估多種不同技能的

複雜任務 (complex tasks)，如以書寫或口語的摘要題型，同時測試語言、溝通、理解、分析等不同能力。這種綜合型技能測試因為同時測試多項技能而很難區分考生表現是因其中何種技能所致，但因為非常接近實際口譯狀況，因此表面效度 (face validity) 較高。口譯能力考試的外語能力測試雖不牽涉口譯語言能力轉換層面，但在從眾多英語測驗題型中挑選最適用的測驗題型時，應可善用上述口譯使用語言的方式作為指標。

參、中英文口譯考試第一階段常見題型

現行中英文口譯能力考試的第一階段語文測驗中所使用之各種題型 (見表一)，大抵可分為「翻譯類」(單句聽譯、篇章聽譯、篇章筆譯)、「聽寫類」(逐字聽寫、聽寫摘要、聽寫填空、聽寫填空與筆記)、「聽力 / 閱讀理解類」(選擇題聽力理解、是非題聽力理解、選擇題閱讀理解、簡答題閱讀理解、簡答題聽力理解)。有鑑於本研究探討之範圍為適用於口譯測驗之語文測驗題型，尚未涉及語文轉換，故首先排除已牽涉語言轉換的「翻譯類」題型。「聽力 / 閱讀理解類」題型中的選擇、是非、閱讀題型，因較不符合口譯中使用語言的方式、也無法反映考生表達能力，故不在本文中討論。以下僅分別探討「聽寫類」中的各類題型與「聽力 / 閱讀理解類」中的「簡答題聽力理解」題型與口譯所需語言能力之關係。

表一 中英文口譯考試題型

教育部中英文翻譯 考試口譯組	上海高級口譯考試	全國翻譯專業資格(水平) 考試二級
第一階段		
逐字聽寫	聽寫填空	是非題聽力理解
簡答題聽力理解	選擇題聽力理解	選擇題聽力理解
聽寫摘要	單句聽譯(英進中)	聽寫填空

	篇章聽譯（英進中）	聽寫摘要
	聽寫填空與筆記	
	篇章筆譯（英進中）	
	篇章筆譯（中進英）	
	選擇題閱讀理解	
	簡答題閱讀理解	
三項，共計 90 分鐘	九項，共計 180 分鐘	四項，共計 60 分鐘
第二階段		
短逐步口譯	口語	逐步口譯
長逐步口譯	逐步口譯	同步口譯
長、短逐步可分別報考	視為同一科目	逐步、同步可分別報考

資料來源：研究者自行整理

一、聽寫填空

「聽寫填空」為上海高級口譯考試與大陸全國專業翻譯資格（水平）考試採用的題型，將一篇文章的關鍵字挖空，由考生邊聽邊填寫空格的方式進行。聽寫填空在外語測驗中屬間接測驗，即測驗中所進行的活動（task）並非實際活動，僅與其有所關聯（Brown, 2004, p. 23-24）。填空題型最為人詬病之處，在於無法測出受測者的溝通能力，考生可能只專注於聆聽需填空部分，而對篇章沒有全面性理解，因此，其所測得的僅是聽力理解能力中之一小部分，無法測知考生諸如「掌握大要」、「重述特定訊息」、「斷定講者意圖」等全面理解能力（Weir, 1993, p. 15, 122-129）。然而，聽寫填空題型仍具有可依照欲測之標的以決定空格所在的優點，

尤其逐步口譯進行時，確有需要聽寫及聽說特定關鍵字、數字或難字的時候，因此，只要填空字詞設計得當，此題型或可有效運用於口譯考試首輪篩選階段。由於聽力填空是根據播放的內容作答，避免了「答案不只一個」所可能產生的信度問題，且其簡便快速的測驗方式，可作為大規模篩選工具，仍具使用價值（Brown, 2004, p. 126, 201; Weir, 1993, p. 15, 122, 128），因此納入本研究測驗題型。

另一聽寫填空題型「聽寫筆記與填空」，為上海高級口譯考試第一階段題型之一，此題型可視為「聽寫填空」題型之進階版，測驗時要求考生直接聆聽語篇，而僅在試題播放結束後始提供填空的題目，考生憑藉記憶或筆記作答。雖然該題型可能避免因考生事先知道考題，投機取巧或選擇性聆聽的疑慮，且能幫助考生瞭解篇章整體內容（Weir, 1993, p. 108, 127），但鑑於該題型所測驗的能力與其他需要記憶技巧的題型有所重複，因此本研究僅討論基本的「聽寫填空」題型。

二、逐字聽寫

完成逐字聽寫需要靈敏的聽力、良好拼寫能力及某種程度預測能力，以輔助短期記憶之不足。其支持者認為逐字聽寫可測試文法及文本（discourse）能力（Brown, 2004, p. 9, 131），但與聽寫填空一樣，逐字聽寫亦屬間接測驗。雖然感知（perceive）音源並辨識出音素（phonemes）所組成的字為理解的第一步（Buck, 2001, p. 4），但龐大的書寫量與時間壓力皆可能影響聽力測驗結果，造成「考生手寫速度」的個人因素影響考試信度。逐步口譯的聆聽階段，確實存在需要逐字聽寫的情況，例如講者提到某一份參考資料、書名或其他專有名稱時。但此種情況下，講者通常會放慢語速（Weir, 1993, p. 18, 124），而需要通篇逐字聽寫的情況則十分罕見，因此並不能反映實際情況（Brown, 2004, p. 132）。為提升評分的信度，可將逐字記錄的方式改為填空或選擇題（Brown, 2004, p. 9）。另一種改善方式可由評分機制上著手，在確定考生理解訊息內涵情況下，對

考生使用的符號、縮寫、或文法上的漏寫誤植等不予扣分 (Weir, 1993, p. 125)。鑑於台灣的「教育部中英文翻譯能力考試」為唯一採用此種題型的考試，本研究將以此題型為基礎，根據以上兩點改善建議，透過實証方式比較「聽寫填空」題型與「逐字聽寫」題型之優劣。

三、簡答題聽力理解

「簡答題聽力理解」為台灣教育部口譯能力考試採用之題型。簡答題型適用於需要推理 (inference)、排序 (recognition of a sequence)、比較 (comparison) 及建構大綱 (establishing main idea) 的理解能力測驗。由於簡答題不像選擇題有預先提供的答案選項，因此較能確保考生答對題目，是充分理解的結果 (Weir, 1993, p. 95)，亦可測出受試者在句法語境 (syntactic context) 下使用字彙的能力 (Bernstein & Barbier, 2000, p. 228)。

簡答題聽力測驗，可模擬聆聽篇章後需要書面記錄重點或特殊訊息的情境 (Weir, 1993, p. 95, 97, 107, 113)，符合逐步口譯時之臨場狀況。但簡答題聽力題型在實際操作時，可以選擇播放聽力前先給予考生題目，或者在播放聽力後再給予題目，兩種方式測試的能力可能不同，前者考生在看完題目後，可在聽的過程中僅專注於題目要求之訊息，後者則需要在聽的過程中全盤瞭解與記憶，以便應付未知的題目。若以逐步口譯實際狀況角度來看，後者似乎較接近口譯之真實情境與所需能力，即在聽時需全盤理解原文，無法如一般外語測驗，運用考試技巧專注於題目相關資訊。因此本研究擬試以上述兩種方式呈現簡答題聽力題型，一為先給題目的簡答題型，在考生聽取原文的同時，可看到需要作答的題目，另一為後給題目的簡答題型，要求受試者在聆聽階段僅能作筆記，於聆聽結束後始發給題目，以比較何者更能有效篩選出具有逐步口譯所需語言能力的考生。

四、聽寫摘要

「聽寫摘要」題型為教育部中英文口譯考試與大陸全國翻譯專業資格（水平）考試採用的題型。聽寫摘要的原理類似聽力改寫（dicto-comp），受試者必須內化演說內容、記下關鍵字，再以自己熟悉的文字重述所聽內容（Brown, 2004, p. 226）。Weir（1993, p. 133）建議摘要題型寫作之長度至少須達 100 字，且應讓考生有詮釋的空間。雖然該題型批改較為困難，因此在一般英語測驗中較少採用，但該考題形式，除不牽涉語言轉換外，十分接近逐步口譯模式，相異處僅在於最後產出階段，須由口語轉為書面表述（Weir, 1993, p. 100, 154）。聽寫摘要能強迫考生分析原始訊息並擷取重點（Weber, 1984, p. 35），在同時運用記憶與筆記的同時，甚至能將寫作測驗的微觀語言能力融入訊息處理過程（Weir, 1993, p. 133），摘要能力被視為口譯能力的重要關鍵，為口譯學校入學考試的常見題型，因此納入本研究範圍。

肆、研究目的與方法

本研究探討目前中英文口譯考試第一階段語言測驗常見的題型，藉由測試不同語文測驗題型對「受過口譯訓練」的考生以及「未受過口譯訓練」的考生是否產生不同程度影響，以期找出最適合檢測「逐步口譯所需語言相關能力」的語文測驗題型。本研究實證部份包括五種題型：1) 「逐字聽寫」題型、2) 以關鍵字、難字與數字為空格之「聽寫填空」題型、3) 傳統「聽力理解簡答」題型、4) 先聆聽及記筆記，事後才給題的改良式「聽力理解簡答與筆記」題型、5) 「聽寫摘要」題型。測驗成績將用以分析「有無受過口譯訓練」是否影響「考生在特定題型中的表現」。

一、研究假設

本研究具體假設如下：

1. 未受過口譯訓練之受測者在「聽寫填空」題型的表現較「逐字聽寫」差，受過口譯訓練之受測者則較不受影響。

受過口譯訓練的學生，分辨、聽取、記憶並記錄關鍵字的能力較佳，因此，不論施測題型是「逐字聽寫」或是「聽寫填空」，均不會對受過口譯訓練之考生造成影響。反之，對未曾受過口譯訓練的參與者來說，由於「聽寫填空」試題只播放一次，加上需填空的字詞皆為難字或數字，「聽寫填空」之表現應低於「逐字聽寫」。

2. 未受過口譯訓練之受測者在「聽力簡答與筆記」題型的表現較「聽力簡答」差，受過口譯訓練之受測者則較不受影響。

受過口譯訓練的學生，較能有效運用筆記，且習慣未事先給予提示的聆聽模式，因此，施測的聽力測驗簡答題，不論為事先發給題目或事後發給題目，對受過口譯訓練參與者的表現，影響應該較小。反之，對未曾受過口譯訓練的受測者而言，聆聽整個語篇後才發給題目的測驗形式，其難度高於聆聽前即發給題目之方式。

3. 未受過口譯訓練之受測者在「聽寫摘要」題型的表現較受過口譯訓練之受測者差。

口譯的訓練中，除了語文能力訓練之外，亦包含記憶訓練、筆記訓練、以及邏輯訓練等，因此，在「聽寫摘要」題型中，受過口譯訓練的受測者較未曾受過口譯訓練的參與者，較能寫出更多的主重點、次重點，在摘要的連貫性及邏輯的合理性，亦應優於未曾受過口譯訓練的受測者。

二、研究對象

本研究參與對象根據「是否受過口譯訓練」，分為「口譯組」與「英文組」。口譯組成員皆為翻譯研究所口譯組學生，囿於口譯研究所每年招

生名額有限，無法從單一學校徵得足夠之參與者，故 30 名成員分別來自台灣及大陸計三所知名口譯訓練學術機構。三校在入學門檻、課程目標、課程規劃、訓練技巧、師資陣容皆非常相似。受測者均於所屬系所受過兩學期以上正式口譯訓練。英文組成員皆為台灣一國立大學英語研究所學生。30 名成員皆未接受過正式口譯訓練，亦未曾上過大學部的口譯課或相關入門課程。

為瞭解兩組成員英文程度是否相當，測驗前針對考生英文能力進行初步調查，將考生曾參加之各類英文能力考試成績轉換為「歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構」(The Common European Framework of Reference, CEF) 等級。如表 2 所示，兩組多數成員英文能力均已在 C1 以上，但口譯組整體程度仍略高於英文組。在測驗設計的理想狀態下，口譯組與英文組應具有同等英語能力，如此便能就同一題型進行組對組的成績比較，也可就其中一組，探討其在某兩題型表現的落差。鑑於口譯組的整體英文能力，尤其是聽、說之能力，可能優於英文組成員，故本研究討論之重心將置於比較同組參與者對於不同考題表現之差異。

表二 受測者英文能力調查結果

CEF 等級 / 人數	口譯組	英文組
C2	17	13
C1	8	13
C1 以下	0	0
未考過任何英文能力考試或考試成績無法轉換	5	4

由於測驗對象包括台灣與大陸兩地不同學校與系所共六十名學生，施測方式不得不依測驗對象進行調整，部分受測者由研究者事先與其任課教師協商，利用課堂或是課餘時間施測，數名成員同時進行，地點為口譯研究所教室或語文視聽教室。其他受測者則由研究者另行約定時間施

測，每次施測人數平均為 1-3 人，地點則包括口譯所練習室、一般教室、辦公室會議室、以及研究者住家等。

三、研究材料

本測驗取材共五篇文本，內容均未涉及專業領域及術語，以降低受測者背景知識對測驗結果的影響。由於本研究進行期間，台灣舉辦之「教育部中英文翻譯能力考試」試題尚未公佈，考量部分受測者可能參加過教育部舉辦的考試，因此本研究使用語篇全由大陸口譯考試中選取（詳見附錄），研究者亦與受測者確認其未曾參加大陸相關考試或接觸過相同文本，以將題材熟悉度之影響降至最低。為降低測驗結果受到文本內容難度之干擾，題組之設計係採用題型與文本交叉搭配，於「口譯組」及「英文組」以下再各分為 A 組與 B 組，「口譯 A」組與「英文 A」組使用的題目卷相同，而「口譯 B」組與「英文 B」組使用的題目卷相同，表三為各組測驗題型與語篇搭配。

表三 測驗題型與語篇搭配

題型 / 組別	口譯 A	口譯 B	英文 A	英文 B
使用試題	A	B	A	B
聽寫填空	語篇 1	語篇 2	語篇 1	語篇 2
逐字聽寫	語篇 2	語篇 1	語篇 2	語篇 1
聽力簡答題	語篇 3	語篇 4	語篇 3	語篇 4
聽力簡答與筆記	語篇 4	語篇 3	語篇 4	語篇 3
聽寫摘要	語篇 5			

納入測驗之題型中，「聽寫填空」與「逐字聽寫」為同一題組，施測後以答對字數比例為依據，比較各組組內在兩題型上的表現差異；「聽力簡答題」與「聽力簡答與筆記」屬同一題組，施測後依答對答案數的比

例為依據，以比較各組組內在兩題型上的表現差異。「聽寫摘要」為獨立題型，施測後就「主要重點囊括比例」、「次要重點囊括比例」、以及「連貫性」高低進行分析，進一步探討「口譯組」與「英文組」兩組之間，其表現是否存在落差。另外，測驗並附帶簡短問卷調查，以分析考生對各題型主觀的難度感受，並比較其與考生成績之間的關聯。以下說明各測驗材料之來源與內容。

(一)「聽寫填空」與「逐字聽寫」

聽寫類包括「聽寫填空」與「逐字聽寫」兩種題型，為降低語篇內容對測驗結果的影響，此兩題型交叉使用語篇 1 和 2。兩語篇皆出自〈英語高級口譯資格證書實考試卷彙編 3〉一書，以「上海英語高級口譯」考試聽力測驗題使用的語篇為範本進行修改，語篇 1 與 2 各出自聽力筆記與填空（聆聽時記筆記，聽完提供有空格的原文摘要，依筆記內容填空）及聽寫填空兩題型。兩語篇通過「上海英語高級口譯」考試委員會篩選並採用，經研究者修改後，兩語篇使用 Microsoft Word 2003 版本所附之 flesch-kincaid grade level 測得可讀性指標皆為 12，每篇各包含 11 個空格，應填入之總字數皆為 19 字，且 19 字中各包括兩個數字，一為年份，一為數字附帶單位，兩語篇之語速均控制在每分鐘 130 字。「聽寫填空」測驗進行方式比照「上海英語高級口譯」考試，錄音僅播放一次，之後預留修補答案時間。「逐字聽寫」題測驗方式則比照「教育部中英文翻譯能力考試」，錄音播放三次以供聆聽、聽寫與檢查，第一、三次以原速播放，第二次則以慢速播放並於各句間預留 8-12 秒書寫時間。

(二)「聽力簡答」與「聽力簡答及筆記」

「聽力簡答」係指在事先獲得題目的情況下播放聽力語篇，而「聽力簡答及筆記」則是在聽力結束後發給題目。前者為台灣教育部考試所採用題型，後者的設計結合上海高級口譯考試中「聽力筆記與填空」不事先發給原文的形式，並保留台灣教育部考試的簡答題型，以對照比較傳統題型。同樣的，為降低語篇內容對測驗結果的影響，此兩題型亦

交叉使用語篇 3 與語篇 4。兩文本皆出自〈英語高級口譯資格證書實考試卷彙編 3〉一書，語篇內容取自「上海高級口譯考試」的聽力理解選擇題，但題型由選擇題改為簡答題，題目內容亦經修改。語篇 3 與 4 語速各為每分鐘 147 字與每分鐘 153 字，可讀性指標各為 10.3 與 11，兩語篇均附帶 5 題簡答題，應答答案個數皆為 6 個。

(三) 聽寫摘要

本題語篇出自〈英語二級口譯真題詳解〉一書，內容取自「中國全國翻譯專業資格（水平）考試」（CATTI）中的聽寫摘要題。應試者須聆聽一篇共 459 字的英語篇章，之後撰寫 150-200 字摘要。該篇章可讀性指標為 12，錄製語速為每分鐘 130 字。該書亦提供詳細試題解答，其中包括標示語篇所有「主要重點」與「次要重點」的聽力原文，有助於提高本研究評分之信度及批改之便利性，因此本研究的評分亦予採用。

(四) 試後問卷

受測人於測驗結束後填寫一份簡短問卷，根據各題型作答過程的感受，分別勾選每一題型的難度，選項包括「非常難」、「有點難」、「適中」、「簡單」、以及「非常簡單」，為降低考生回憶時受到文本內容的干擾，問卷上特別註明是調查「題型」之難度，而非調查「內容」之難度，並由研究者口頭提醒。問卷結果最後以五分量表計算各題型難度指數，並進行各題型難度排序。另外，每次測驗結束後，研究者亦對部分考生進行非正式之訪談，主要內容皆根據問卷問題再做延伸，例如：覺得哪個題型最難、原因為何？在該題型作答過程中遭遇何種困難等，藉以瞭解受測者實際感受及所遭遇的問題。

四、評分與分析方式

由於「聽寫填空」、「逐字聽寫」、「聽力簡答」、及「聽力簡答與筆記」四種題型的評分皆有客觀依據，因此僅由一人進行批改及評分。「聽寫摘要」題型，摘要「內容」評分（包括主重點及次重點答出的個數）亦屬

客觀評判，亦僅由一人單獨進行批改及評分，「連貫性」的評分則由兩人（包含一名英語母語人士）評分，每一篇皆由兩人獨立給分（分數區間為 0-10 分），最終成績則取兩者之平均分數。

「聽寫填空」與「逐字聽寫」之評分皆採加分制，每答對一個單字得一分，若其中有拼寫錯誤則得 0.5 分，漏字、錯字或贅字均不列入計分。最後結果係以正確字數除以總字數所換算出之百分比呈現。「聽力簡答」與「聽力簡答與筆記」題目各五題，應答答案六個（各有一題需寫兩個答案）。依指示，考生毋須以完整句子作答，該題評分亦參考 Weir (1993, p. 125) 提出的方法，在不影響表達的情況下，文法、拼寫等錯誤不予扣分。最後結果係以正確答案數除以總答案數所換算出之百分比呈現。「聽寫摘要」的評分標準係參考 Rost (1994, p. 100-101) 的論述制定，依據應試者摘要中的訊息量以及連貫性評分，以瞭解其對聽力語篇之理解及記憶，以訊息多寡結合連貫性高低的評分機制符合 Powers (1986, 引自 Hansen & Jensen, 1994, p. 247-248) 所提出聽力中最重要之兩項理解指標，即「辨識主要重點」與「理解各重點之間的相互關聯」。評分要點有二，分別為內容 (content) 及連貫性 (coherence)。內容的評分依據為 < 英語二級口譯真題詳解 > 中所標示的主重點及次重點，以答出重點數除以總重點數所換算出的百分比呈現。連貫性各分數區間及參考標準如表四所示。

表四 聽寫摘要連貫性分數區間及參考標準

分數區間	參考標準
0-2	摘要內容完全不正確，且沒有邏輯及連貫性
2-4	摘要內容正確性低落，通篇邏輯及連貫性亦不高
4-6	摘要內容部分正確，邏輯大致連貫，但未必符合原文邏輯
6-8	摘要內容多為正確，通篇內容連貫，且大多符合原文邏輯
8-10	摘要內容正確，通篇內容連貫，且貼切傳達原文邏輯

資料來源：本研究參考劉敏華 (2008) 進行修改。

以上評分結果除利用圖表進行初步分析，並使用 SAS 統計軟體進行變異數分析 (ANOVA)，去除語篇與題序可能造成的干擾後，比較口譯組及英文組在「聽寫填空」與「逐字聽寫」兩題型上組內表現的差異，以及口譯組及英文組在「聽力簡答」與「聽力簡答與筆記」兩題型上組內表現的落差。另外，「聽寫摘要」題型成績的分析，也使用 SAS 「獨立樣本 T 檢定」(t-test) 分析，比較口譯組與英文組之間的成績差異。

伍、結果與討論

各題型測驗成績的結果如下：

一、聽寫填空與逐字聽寫

由表五可見，不論是「聽寫填空」或「逐字聽寫」，口譯組整體表現都較英文組高出 10 個百分點以上，且差異已達統計顯著性。一般來說，口譯活動對聽力的要求比其他活動為高（劉敏華，2002，頁 331），所以口譯相關系所一般要求學生在學習口譯前，就應具有良好的外語能力（陳穗湘、陳湘蓉譯，2003，頁 114），且不論在入學要求以及課程規劃上，均較重視外語聽力的培養及訓練，因此，口譯組表現優於英文組，應屬意料之中。

表五 聽寫填空與逐字聽寫成績—口譯 vs 英文

組別	題型	平均成績 (%)	標準差
口譯	填空	80.9	13.8
	逐字	86.2	15.0
英文	填空	54.8	15.3
	逐字	63.2	12.1

進一步以 SAS 統計軟體進行變異數分析 (ANOVA)，並去除題序與

題目文本可能造成的干擾，結果顯示，口譯組在「聽寫填空」及「逐字聽寫」兩題型的表現差異，雖在統計顯著邊緣，但仍未達統計顯著性（ $p = 0.0685$ ），而英文組在「逐字聽寫」及「聽寫填空」兩題型的成績落差，在統計上已達顯著（ $p < 0.0001^*$ ），換句話說，採用任一題型進行測試，對口譯組的表現並未產生顯著影響，但對英文組來說，採用「聽寫填空」題型施測所造成的難度，可能高於使用「逐字聽寫」題型，因此本研究第一項研究假設成立。

分析聽寫填空結果顯示，受過口譯訓練的受測者，似乎較能正確掌握語篇中的關鍵字、難字、以及數字，且較少出現純粹根據「語音」訊息猜答的狀況，雖然逐步口譯過程中，口譯員必須聽取的是訊息，而非演講內容的每一個字（孫慧雙譯，1982，頁16），但口譯活動中，的確經常出現需要確切記下某些字、詞、甚至句子的情況，通常需要逐字記下的內容必定是關鍵字，例如專有名詞、數字或難字。「聽寫填空」的設計是將聽寫的重點從逐字轉移到關鍵字，對於習於記錄關鍵字的口譯學生來說，「聽寫填空」的成績與「逐字聽寫」的成績可能因此並未產生顯著落差。但對於未受過口譯訓練的英文學習者來說，「聽寫填空」的作答內容皆為關鍵字、難字、或數字，難度變得較高，可能因此與「逐字聽寫」的成績產生落差。

雖然測驗結果顯示，「逐字聽寫」應該比「聽寫填空」容易，但問卷調查的結果卻恰好相反。四組參與者一致認為「逐字聽寫」題型的難度高於「聽寫填空」。「逐字聽寫」主觀難度較高的可能原因推測如下：首先，「逐字聽寫」要求正確無誤拼寫出所有發言內容，惟因書寫量較大，且基於手寫速度不可能跟上發言速度的物理因素，「逐字聽寫」題型可能對考生施加龐大的時間壓力，可能因此造成受測者主觀地認為「逐字聽寫」題型難度較大。此外，「逐字聽寫」測驗成績也較高則可能與測驗流程設計有關，因為考量手寫速度難以跟上發言速度的因素，一般逐字聽寫設計多採播放三次的形式，第一次與第三次為正常速度，第二次則在句

間預留時間以供書寫，有幾位口譯組參與者便表示，「逐字聽寫」題預留的時間充裕，因此難度不大。雖然 Weir (1993, p. 18) 認為龐大的書寫量與時間壓力皆可能影響聽力測驗結果，但本研究中測驗時間的設計似乎緩解了時間壓力造成的實質影響，測驗中，參與者多能在錄音播放三次後，依照指示完成作答。此外，相較「聽寫填空」而言，「逐字聽寫」應答內容包括所聆聽語篇中的每個字，其中包含許多常用字、文法字等，受測者即使答不出文中某些難字，仍可藉由聽寫出其他一般字來獲得高分。「聽寫填空」主觀難度較低的原因推測則可能是因為「聽寫填空」題型在考生聆聽及作答前即提供文本，考生所感受到的不確定性較低，加以聽寫填空所要求的書寫量小，受測者可能因此覺得該題型較為容易。

比較兩種題型，「聽寫填空」題型中的「錄音僅播放一次」及「同時聽讀寫」的情況，皆符合逐步口譯進行時的實際情境，而「聆聽並如實記錄關鍵字」的能力，也是逐步口譯的重要能力之一。相對來說，「逐字聽寫」題型對於口譯相關語言能力的鑑別效果似乎不如「聽寫填空」，且多數參與者認為，該題型測驗方式不能反應真實口譯過程，無法突顯重要訊息及關鍵字詞，應答能力亦與口譯能力無所關聯。此外，不論施測或閱卷過程，「逐字聽寫」均耗時較多，且手寫速度因人而異，導致題目設計時預留的書寫時間長短難以確定，而預留時間長短，又會直接影響受測者成績以及主觀難度感受。雖然兩種題型在主客觀難度上呈現矛盾，惟從測驗成績分析、實際口譯過程、以及語文測驗的設計與評分等各個角度而言，「聽寫填空」可能更適合使用於口譯考試的語文測驗中。

二、聽力簡答題—先給題或後給題

「聽力簡答」和「聽力簡答與筆記」兩題型，主要差異在於前者係在錄音播放前給題，而後者則在錄音全部播放完畢後才提供題目。為使讀者清楚分辨兩種題型，以下稱「聽力簡答」為「先給題」、「聽力簡答與筆記」為「後給題」，並就測驗成績及問卷調查結果分別討論。

由表六可見，不論是口譯組或是英文組，「先給題」的分數都高於「後給題」。以 SAS 統計軟體進行變異數分析（ANOVA），去除題序與題目文本可能造成的干擾，結果顯示，口譯組在兩題型的表現差異，在統計上並不顯著（ $p = 0.3506$ ），而英文組在兩題型的表現差異，已達統計顯著性（ $p = 0.0435^*$ ）。換言之，「後給題」對受過口譯訓練的參與者影響似乎較小，但對於未受過口譯訓練的參與者，「後給題」的難度高於「先給題」題型，因此本研究的第二項研究假設成立。推究其中原因，我們發現，雖然不論「先給題」或「後給題」，參與者皆可自行選擇是否記筆記，但觀察答卷過程，各組參與者在聆聽「後給題」錄音時都會做筆記，而在聆聽「先給題」時，則每人情況不同。記筆記屬肢體活動，比言語表達更費時，也可能降低聽者投注在理解上的專注力（黃向榮，2003，頁 68），因此，未受過口譯訓練的英文組受測者，可能更容易受到作筆記的干擾，因而影響聽力理解。除了因為「作筆記」可能造成的注意力分散，推斷筆記技巧也可能直接影響考生在「後給題」題型上的表現，由於逐步口譯訓練課程除短期記憶訓練、辨識談話重點、訊息重組訓練、數字傳譯等技巧，亦包括大量筆記練習（仲偉合，2003，頁 165），有部分口譯組參與者即表示，自己在「後給題」的作答上，完全依賴口譯訓練中習得的筆記技巧，並認為該題型能過濾掉大多數不具筆記技巧的應試者。

表六 先給題與後給題成績

組別	題型（給題方式）	平均成績（%）	標準差
口譯	先	69.2	19.8
	後	65.6	19.7
英文	先	45.6	24.5
	後	35.3	16.0

根據上述成績分析結果，可以推論「後給題」題型之難度，應較「先給題」大，但考生主觀的難度感受卻十分分歧。口譯組及英文組中都各

有一個小組認為「先給題」較難，但另一組則意見相左，由於持相似意見的兩組並非使用同一試卷，加上不論使用哪一份試題，測驗成績的高低及兩題型難度指數的落差，都沒有一定的規律，因此暫且排除此結果係文本難度所導致。另外，認為「先給題」較困難的兩組中，僅「英文 A」組的兩位參與者在問卷中勾選「非常困難」，因此，暫排除「口譯 B」與「英文 A」組的問卷調查結果受到特定受測者極端意見影響之可能。由於各組在題型難度排序中，皆認為「後給題」難度在五種題型中居於適中，因此問題可能在於「先給題」之題型。

在題型難度排序中，各組對「先給題」的排序差距很大，「口譯 A」認為「先給題」是所有題型中最簡單的，「口譯 B」與「英文 A」卻認為其難度僅次於「聽寫摘要」，而「英文 B」則認為該題型只比「聽寫填空」難，是第二簡單的題型。「先給題」的設計刻意未留預覽題目的時間，係為避免參與者選擇性聆聽，或使用其他投機的應試技巧，導致測驗結果無法真實反應考生程度，或者因為考試技巧的使用，造成「先給題」與「後給題」題型主客觀難度落差皆過大。但有口譯組的參與者表示，進行「後給題」測驗時，只需要聆聽及記筆記，聆聽與筆記的內容及步調皆一致，但「先給題」則需要一面聽、一面看題目並且同時作答，加以題目的用字與聆聽的內容並不完全相同，因此造成相當的難度。另有 2-3 位口譯組參與者，也認為「先給題」的測驗方式對聽力造成干擾，並認為克服此一干擾的難度，並不亞於「後給題」題型中對筆記技巧的要求。觀察考試過程，仍有部分受測者利用其他題型作答時間預先瀏覽「先給題」的題目，推測部分受測者可能因為來不及運用考試技巧，而影響對「先給題」題型主觀上的難度感受。

由於各種原因，「先給題」與「後給題」對受測者造成的主觀難度各有不同，然而，從測驗結果中可知，「受測者是否接受過口譯訓練」的因素，並未對「先給題」測驗結果造成影響，而「後給題」似乎較能篩選出受過口譯訓練的考生。此外，「後給題」題型不但能避免受測者使用考試

策略，答題過程亦較符合實際口譯進行中需要聆聽整體內容的要求，應較適合用於口譯考試的篩選階段。

三、聽寫摘要

如表七所示，在內容成績上，不論主重點或次重點，口譯組得分均高於英文組，且口譯組不論在主次重點的得分皆高於英文各組 10 個百分點以上。整體而言，口譯組在主重點與次重點的得分有明顯落差，主重點高出次重點超過 14%，而英文組不論主次重點得分皆偏低，且主次重點成績幾乎持平。顯示口譯組不論在主次重點的擷取能力都優於英文組成員，且口譯組成員聽取主重點的能力可能較聽取其他訊息高。

表七 聽寫摘要內容成績

組別	主 / 次重點	平均成績 (%)	標準差
口譯	主	68.7	23.3
	次	54.4	16.3
英文	主	31.3	19.4
	次	31.5	11.7

資料來源：研究者自行整理

進一步以 SAS 統計軟體「獨立樣本 T 檢定」分析，兩組的主重點成績落差，已達統計顯著性 ($p < 0.0001^*$)，次重點成績落差，在統計上也是顯著的 ($p < 0.0001^*$)，因此本研究的第三項研究假設成立。本題型並無其他題型作為對照，但口譯組與英文組成員在演說重點擷取上的細部差異，值得進一步探討。本題型使用的文本共包含 5 個主重點，9 個次重點。口譯組每人涵蓋的主重點為條數最低 2 條、最高 5 條，而英文組僅有一人寫出 4 項主重點，其餘參與者僅涵蓋最低 0 條、最高 3 條主重點。另外，口譯組每人摘要涵蓋的次重點最低 3 條、最高 8 條，而英文組最低 0 條、最高 5 條。上述結果可能有兩種解釋：第一、口譯組在聆聽階段，理解及記

憶即已勝過英文組。口譯研究所的訓練著重聽、說，對聽力的要求較高、且練習密集，課程中通常也包括訊息重組訓練（仲偉合，2003，頁 165），因此，口譯組在聽力上以及思考模式上可能佔有雙重優勢。第二、口譯組及英文組聆聽時的理解及記憶能力落差不大，但口譯組筆記運用得當，有效運用筆記確能輔助記憶，大幅增加記憶內容（孫慧雙譯，1982，頁 22；李翠芳，1996，頁 121；何慧玲，2001，頁 58）。因而，口譯組的受測者書寫摘要時，不需完全依賴大腦記憶，且能夠重建較多內容細節。觀察部分回收之筆記，英文組受測者作筆記方式，大多以條列方式呈現，內容包括關鍵字或短句，這與口譯訓練要求的筆記方式迥然不同，符合逐步口譯要求的筆記應是層次井然的。推斷英文組參與者，若非在聆聽階段與口譯組成員產生理解或記憶力落差，即是其筆記無法有效幫助回憶聽講之內容，導致摘要內容不完整。姑不論其原因為何，若無法記住關鍵概念，便很難完全理解語篇上下文之涵義（劉和平，2003，頁 11），也勢必會影響口譯的表現。

另外，口譯各組主重點成績皆大幅高於次重點成績，但「英文 B」組主重點成績僅高於次重點成績 5.5%，「英文 A」組甚至出現次重點成績高於主重點的情形。雖然主重點與次重點分開計分，但「聽寫摘要」最重要的部分仍然是主重點，Powers（1986，引自 Hansen & Jensen, 1994, p. 247-248）認為聽力中最重要的一項理解指標，即在於辨識主要重點。主重點之作用在於勾勒出整段發言的架構與轉折，一篇令人滿意的摘要應在主重點完整的前提下，盡可能涵蓋最多的次重點及細節，反之，一篇文章即使包羅所有細節，若無主重點則會顯得紊亂無章。造成「英文 A」組測驗結果較為反常的原因可能在於聽力或是筆記，但鑑於若聽力較弱，必然同時影響主、次重點的訊息擷取，而不會有主次之分，因而推測「筆記技巧」較有可能是「英文 A」組主次重點成績較為反常的主因。有效的筆記可以透過記號、版面等方法顯示訊息的重要程度，甚至能夠重現講者發言內容的篇章結構。「英文 A」組出現次重點得分高於主重點的情況，

可能意味著「英文 A」組受測者的筆記或許足以協助記下足夠細節，但其筆記對釐清篇章架構及訊息重要性的功能，則與口譯組仍有相當落差。

除了辨識主要重點，Powers (1986, 引自 Hansen & Jensen, 1994, p. 247-248) 還提出另一項聽力理解指標，即瞭解各重點之間的相互關聯。如果摘要所涵蓋的訊息量可作為摘要「量」的指標，那麼連貫性應可視作是一篇摘要「質」的指標。一篇完整的摘要，不但須涵蓋足夠的訊息量，各個訊息之間的關聯也必須交代清楚，才能視為是對原文的完全理解，否則甚至會曲解原意。口譯活動中，要達成充分理解必須透過訊息整合、聯想、以及邏輯推理等能力（劉和平，2003，頁 8），「摘要」便能反映出訊息整合以及邏輯的能力，而測驗中對連貫性的評估，正是針對邏輯能力的檢測。

如表八所示，口譯組連貫性得分比英文組高，且依「獨立樣本 T 檢定」分析，口譯組與英文組在連貫性成績的差異，已達統計顯著性 ($p < 0.0001^*$)。造成連貫性成績落差的主因，除口譯及英文兩組原有的英文能力差異，另外還有兩種可能，一是筆記的影響。逐步口譯的筆記訓練中，要求清楚記下資訊、甚至段落之間的關聯。相較之下，一般人採用的條列式、關鍵字或逐字筆記，則只能記下資訊內容。對於各個概念之間的關聯及轉折，則多只能存在短期記憶中。因此，書寫摘要時，極有可能已經忘記訊息相互之關聯，而是將記下的資訊逐條串聯並藉自圓其說方式將不確定的關聯予以合理化。研究中有數位口譯組同學表示，逐步口譯筆記的運用，使得該題型作答起來較為得心應手，並認為該題型可協助判別應試者是否具備良好的筆記能力。此外，未受過口譯訓練的學生，其對講者發言內容之理解較易流於字面，而受過口譯訓練的學生，一般較習慣於揣測講者所欲表達的涵義，並能掌握關鍵轉折詞，因此較能跳脫字面意義（蔡小紅，2003，頁 184）。觀察兩組受測者的摘要內容，確實存在上述情況。

表八 聽寫摘要連貫性成績

組別	平均成績 (%)	標準差
口譯	69.0	10.5
英文	52.0	12.1

「聽寫摘要」與前述四種題型最大的不同在於，作答時除了筆記與記憶，沒有大綱可套用，也沒有問題可引導作答。也許因為如此，口譯及英文四個小組受測者一致認為，此題型為五種題型中最為困難的。雖然難度指數顯示，此題型對英文組造成的主觀難度仍稍高於口譯組，但落差並不明顯。

陸、總結

本研究以英語測驗成績分析「有無受過口譯訓練」是否影響「考生在特定題型中的表現」，探究特定英語測驗題型與口譯相關語言能力之關連。本研究主要目的之一，乃在於為台灣甚至其他地區，所舉辦或籌劃中的中英文翻譯能力考試，提供較具體的實證參考資料，並提出考題設計及進一步完善的建議，以下歸納本研究之結果，及以此結果為依據所作之建議：

- 一、納入測驗的題型中，「聽寫填空」可能比「逐字聽寫」更能鑑別逐步口譯所需的語言能力。與「逐字聽寫」相較，「聽寫填空」題型除測試聽音辨字的能力之外，還能測出及時聽取並記錄特定關鍵字辭的能力，較符合逐步口譯實際進行時之需求。相反的，「逐字聽寫」多次播放的測驗方式，並不符合逐步口譯之實際狀況，且測驗過程耗時過長、不易批改，亦容易因為個別考生手寫速度不一，而影響考試結果。因此，在測驗之效度、可行性及信度上均不及「聽寫填空」題型，建議採用「聽寫填空」

取代「逐字聽寫」¹。

- 二、從測驗結果研判，聽力理解簡答題之「後給題」測驗形式，較「先給題」測驗方式，更能鑑別出具有逐步口譯相關語言能力的考生。與傳統的「聽力簡答」題型相較，聆聽語篇後始發給題目的「聽力簡答與筆記」除測試聽力理解外，亦能初步推估考生的筆記技巧，較符合逐步口譯對於聽力之要求，且該題型施測過程也較接近逐步口譯進行時的實際情況，測驗效度較高，因此建議以「後給題」題型取代傳統事先提供題目的簡答題。
- 三、由測驗結果推論，「聽寫摘要」題型不但能測知考生語文能力，亦能具體測試出考生掌握演說大要與細節的程度及組織能力，考試結果可較真實反映考生是否具有良好的筆記技巧、邏輯能力、以及語言運用之靈活程度，加上該題型施測過程與逐步口譯實際進行方式極為相似，測驗效度高，因此在口譯學校入學考試中也廣為使用。建議尚未使用該題型之口譯能力考試，亦可考慮在篩選階段採用此題型。

本研究受限於外在因素，無法在研究進行前，對所有受測者進行英文能力檢定，篩選出英文程度相當的成員參與研究，致使「口譯」及「英文」兩組存在先決的語文能力落差。建議未來類似課題之研究，可先對兩組測驗對象進行外語綜合能力測驗，俟篩選出程度相當的參與者後再進行後續研究。如此，不但可比較「同一組」在「不同題型」上表現的差異，還能進一步分析「不同組」在「同一題型」上的成績差異。本研究囿於參與人數與研究進行時間之限制，仍有諸多不足與疏漏，但期盼能拋磚引玉，啟發更多口譯與外語教學研究者投入口譯考試研究，俾促使口譯考試主辦單位能結合口譯使用語言之實際情況，為口譯考試量身定作專用的語言測驗形式與題型。

註釋

1. 2009年起台灣「教育部中英翻譯能力考試」的外語聽寫題型已由「逐字聽寫」改為「聽寫填空」。

參考文獻

- 上海市高校浦東繼續教育中心與上海市外語口譯資料證書教育委員會編（2006）。**英語高級口譯資格證書實考試卷彙編3**。上海：上海交通大學出版社。
- 全國翻譯專業資格考試網（無日期）。**全國翻譯專業資格（水平）考試英語口譯二級（交替傳譯）考試大綱（試行）**。2010年7月10日，取自<http://www.catti.cn/Inf/DGEN2K.asp>
- 仲偉合（2003）。口譯訓練：模式、內容、方法。載於蔡小紅（編），**口譯研究新探**（頁161-168）。九龍：開益出版社。
- 李翠芳（1996）。大學部口譯課程的教學規劃。**翻譯學研究集刊**，1，117-140。
- 何慧玲（2001）。大學口譯課程筆記的學習與教法探討。**翻譯學研究集刊**，6，53-77。
- 教育部（編）（2007）。教育部中英文翻譯能力考試作業要點。2010年7月10日，取自www.edu.tw/files/site.../980505-interpretable.pdf
- 陳穗湘、陳湘蓉（譯）（2003）。口譯教學的原則和方法。載於蔡小紅（編），**口譯研究新探**（頁113-119）。九龍：開益出版社。
- 黃向榮（2003）。口譯中的理解。載於蔡小紅（編），**口譯研究新探**（頁54-72）。九龍：開益出版社。
- 張凱（2002）。**語言測驗理論與實踐**。北京：北京語言文化大學出版社。
- 孫慧雙（譯）（1982）。Herbert, J. 原著。**口譯須知**。北京：外語教學與研究出版社。
- 蔡小紅（2003）。交替傳譯過程及能力發展-對中國法語譯員和學生的交替傳譯活動進行實證研究。載於蔡小紅（編），**口譯研究新探**（頁176-193）。九龍：開益出版社。
- 蔡小紅（編）（2003）。**口譯研究新探**。九龍：開益出版社。
- 劉和平（2003）。思維科學與口譯程序。載於蔡小紅（編），**口譯研究新探**（頁7-25）。九龍：開益出版社。
- 劉敏華（2002）。口譯教學與外語教學。**翻譯學研究集刊**，7，323-339。
- 劉敏華（2008，11月）。建立國家中英文逐步口譯能力考試評分與命題機制第

二期研究。論文發表於國立編譯館主辦之「2008台灣翻譯研討會：翻譯能力評鑑經驗交流」，台北。

盧敏主（編）（2007）。**英語二級口譯真題詳解**。北京：外文出版社。

Bernstein, J. & Barbier, I. (2000). Design and development parameters for a rapid automatic screening test for prospective simultaneous interpreters. *Interpreting*, 5(2), 221-238.

Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education, Inc.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Hansen, C., & Jensen, C. (1994). Evaluating lecture comprehension. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening* (pp. 241-268). Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mahmoodzadeh, K. (1994). Consecutive interpreting: its principles and techniques. In C. Dollerup & A. Lindegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins.

Rost, M. (1994). On-line summaries as representations of lecture understanding. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening* (pp. 93-128). Cambridge: Cambridge University Press.

Timarova, S., & Ungood-Thomas, H. (2008). Admission testing for interpreting courses. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 29-46.

Weber, W. K. (1984). *Training Translators and Conference Interpreters*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Weir, C. J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International Ltd.

附錄

語篇 1

Definitions of cars vary among people. However, the world is transformed into a different place after cars are widely procurable. Traffic jam is no longer a coinage. In New York, 2.5 million cars traverse through the metropolis each day, leading to a speed that could be exceeded by riding a horse. As some consider automobiles an indispensable part of life, efforts have been made to reduce the negative impact vehicles impose on human habitat. Automobile manufacturers currently turn to the electric car. In fact, the electric car is not a novelty. It is approved by American women in the early 1990s for being quiet and pollution-free. Today we witness another surge of interest in this once unimaginable technology and many believe it will lead to other forms of advances in transportation.

語篇 2

America and immigration are inseparable since immigration is an integral part of the United State. Around 1900, the number of immigrants reached a peak of 8.8 millions. Every one of these millions of immigrants has had to deal with the problem of adaptation which refers to the task of finding their niche in the US. Regarding immigration, the traditional view was assimilation, or the “melting pot” approach. The immigrant group adapts to the core or mainstream culture and there is a blending of values and lifestyles of immigrants with the mainstream. A more recent approach is multiculturalism. This describes a society in which many cultures coexist without mixing. This model resembles a salad bowl, in which many ingredients are present, but distinct from each other, preserving their own flavor and identity.

語篇 3

Do we all have the potential to be millionaires, and can success be taught? What can we learn from those who do make it to the top? Becoming a millionaire is a surpris-

ingly haphazard affair. At school we are told that if we work hard and pass exams we will do well. But a recent study by Professor Cary Cooper, of the University of Manchester, refutes this advice. When he studied the lives of successful entrepreneurs, he found that nearly 60 per cent left school early either because they were thrown out or were “bored”. Other studies suggest there is little correlation between how well children do at school and the salary and job satisfaction they achieve as adults. The most certain route to riches is to start out wealthy. Over half the people in the most recent Sunday Times survey of the richest 200 people in the country inherited money. Twenty-five per cent of those who head large corporations were born into affluent families. If you’re not born wealthy, you may be able to capitalize on another advantage: good looks. “Good looks make early life easier. Teachers and other children will expect you to be kinder, cleverer and to do better than plainer peers,” explains Dr Raymond Bull of Portsmouth University, expert on the effects of facial appearance. Being tall is also an advantage. Other qualities being equal, employers are more likely to select taller and more attractive people. However, unless you want to work with children, it can be a handicap having too pretty a baby face. You are likely to be regarded as kind, but not very efficient. You may fare better by taking to crime—juries are far more likely to acquit you. In a new book, *Business Elites*, Professor Cooper compares a number of successful entrepreneurs with people Cooper calls intrapreneurs. He defines intrapreneurs as those who rise through the ranks to the top of large corporations. Cooper found major differences between the two groups. “Intrapreneurs tended to be the kids everyone thought would do well. Over half went to university, they are good organizers and get on well with people.” But the entrepreneurs often had early reputations as troublemaker. “They probably left school early, had several business disasters and are awkward personalities. They are also intuitive and very determined.” The most dramatic difference between entrepreneurs and corporation high-flyers was that only five per cent of Cooper’s entrepreneurs had both parents present throughout childhood, compared with 91 per cent of the intrapreneurs. In some cases the parent had died, in others they had been absent for long periods. “Coping with disaster early in life appears to give people vital resilience later on,” suggests Cooper.

語篇 4

Why do manufactures of gadgets and machines make them so complicated? And why do people want to buy such complicated things? Coming back to your point that we seem to want to buy these things, the evidence is, they're designed to confuse us so that we appear to want them. That's a fairly subtle point. Let's say there's a tourist company...I'll explain it in terms of tourist companies... it's a bit easier to understand the general idea. You want to go to Costa Del Sol and some hotel... you want a swimming pool, you want to be near a beach, whatever, whatever your criteria are, you've got kids and you want...so on. If you look in any travel brochure about the hotels and resorts, they tell you different things about each hotel. And pretty soon you discover you don't know how to make a decision—and you make a random decision—that's deliberate, because if you chose the best hotel, everybody would go to that hotel, so what the travel companies do is they tell you “This hotel's got a swimming pool”, they tell you “this hotel's got, you know, access to the beach, this hotel's got children's facilities,” and so on. Basically, the point of that is to spread the customers out amongst the different hotels that they have on offer. That sort of thing goes on with video recorders. The purpose isn't to give you features you want, the purpose is to get you into the shop, confuse you so that you can be sold a product on the basis that it's a pound cheaper than a competitor's, or that it's made by a brand name that rings a bell or that, you know, it was at the front of the shop. And those are all things they know how to control. So as you look at it, you know, why are they making confusing gadget? Well, because they sell. And they sell because confusing people is an easy way of controlling them. I once hoped that safety critical systems would be a way of improving things...we can all laugh about a video recorder, you know, at worst, you record the wrong programme or whatever, you know it's just irritating and we certainly laugh about it... but that sort of gadget is also available in, for instance, aeroplane cockpit. Have you seen an aeroplane cockpit? You know, they're covered in knobs, buttons and things... or a nuclear power station, you name it, in a safety critical environment they have gone overboard in gadgets that are rather similar to video recorder..and it's then no longer a joke... it's deadly serious. I've worked with some of these interfaces and in aeroplanes, and although it doesn't help me to say this, my cynical view is they are designed not to be easy to use, they're designed so that when the plane crashes, the

manufacturers can say “it was the pilot’s fault”. If the user’s killed himself, so much the easier to blame the user himself, then it’s not the machine’s problem.

語篇 5

框內文字為主要重點，共有 A-E 五點 底線文字為次要重要，共有 a-i 共九點

[A] Our society is now being reshaped by rapid advances in information technologies—computer, telecommunications networks, and other digital systems—that vastly increased our capacity to know, achieve, and collaborate. [a] These technologies allow us to transmit information quickly and widely, linking distant places and diverse areas of endeavor in productive new ways, and to create communities that just a decade ago were unimaginable.

Of course, [b] our society has been through other periods of dramatic change before, driven by such innovations as the steam engine, railroad, telephone, and automobile. [B] But never before have we experienced technologies that are evolving so rapidly (increasing in power by a hundredfold every decade), altering the constraints of space and time, and reshaping the way we communicate, learn and think.

[C] The rapid evolution of digital technologies is creating not only new opportunities for our society, but also challenges to it as well, and institutions of every stripe are grappling to respond by adapting their strategies and activities. [c] Corporations and governments are reorganizing to enhance productivity, improve quality, and control costs. Entire industries have been restructured to better align themselves with the realities of the digital age. It is no great exaggeration to say that [d] information technology is fundamentally changing the relationship between people and knowledge.

[D] Yet ironically, at the most knowledge-based entities of all—our colleges and universities—the pace of transformation has

been relatively modest in key areas. Although research has in many ways been transformed by information technology, and it is increasingly used for student and faculty communications, [e] other higher-education functions have remained more or less unchanged. Teaching, for example, largely continues to follow a classroom-centered, seat-based paradigm.

[E] Nevertheless, some major technology-aided teaching experiments are beginning to emerge, and several factors suggest that digital technologies may eventually drive significant changes throughout academia. Because [f] these technologies are expanding by orders of magnitude our ability to create, transfer, and apply information, they will have a profound impact on how universities define and fulfill their missions. In particular, [g] the ability of information technology to facilitate new forms of human interaction may allow the transformation of universities toward a greater focus on learning.

Already, higher education has experienced significant technology-based change, particularly in research, even though it presently lags other sectors in some respect. And [h] we expect that the new technology will eventually also have a profound impact on one of the university's primary activities—teaching—by freeing the classroom from its physical and temporal bounds and by providing students with access to original source material. The situations that students will encounter as citizens and professionals can increasingly be simulated and modeled for teaching and learning, and [i] new learning communities driven by information technology will allow universities to better teach students how to be critical analyzers and consumers of information.