

大學生英譯中的筆譯錯誤分析 與教學上的應用¹

廖柏森

本研究從翻譯錯誤（translation errors）的角度來探討學生翻譯的過程，希望能增進翻譯教學的成效。翻譯錯誤在翻譯教學上向來被視為一種弊病，但是從第二語言習得領域的對比分析（contrastive analysis）和錯誤分析（error analysis）等研究顯示，其實學生在學習翻譯時所犯的錯誤更可視為其習得翻譯技能的必備手段和過程，有助我們了解學生是如何嘗試內化翻譯的技能。由於翻譯是一種心理認知過程，難以由學生外在的行為直接觀察，必須經由其書面譯作間接推斷，尤其是透過學生翻譯上的錯誤，較容易探知其翻譯思考時的文字轉換過程。但是國內翻譯研究仍缺乏學生翻譯錯誤的實徵證據，因此本研究於大學翻譯課堂利用網路平台教學大量蒐集學生英譯中翻譯作業和練習上的錯誤，主要利用質性分析方法，將這些翻譯錯誤歸納為有系統的三大類型（typology），分別為解譯錯誤、語言錯誤和其它錯誤，並且發現大學生的語言錯誤次數遠高於解譯錯誤。本研究進一步解釋這些錯誤類型的可能成因及因應的解決之道，最後根據這些錯誤原因提出翻譯教學上的義涵和應用。期望這些結果能提供翻譯教師作為教學上的參考，以發展更有效能的翻譯教學和評量方法。

關鍵詞：翻譯錯誤、翻譯教學、錯誤分析

收件：2009 年 12 月 24 日；修改：2010 年 7 月 2 日；接受：2010 年 7 月 6 日

An Analysis of English-Chinese Translation Errors and Its Pedagogical Applications

Posen Liao

This article explores students' translation errors in order to shed some light on the issues of the translation process and pave the way for new research which helps enhance the quality of translation teaching. Translation errors have long been considered performance which falls short of the ideal or something undesirable in student translation. However, research findings derived from sub-areas in second language acquisition such as contrast analysis and error analysis all indicate that errors are actually windows to students' learning process. Analysis of different types of translation errors can provide us with evidence of how information of two different languages might be transformed in the students' brain and with insights into the development of translation teaching. However, research in translation errors is an area that has long been neglected in Taiwan. Little is known about classifications and implications specifically refereeing to translation errors. Therefore, this research aims to conduct an error analysis of English into Chinese translations. The first step in the process of qualitative analysis was the collection and identification of a large number of translation errors made by college students through an online teaching platform. Once the errors were identified, the next step was to describe them adequately and to put them into a systematic typology. The results of this study indicated that all translation errors could be divided into three categories: language errors, rendition errors, and miscellaneous errors. And the college students made many more language errors than rendition errors. The final step was to determine the source of translation errors and evaluate possibilities of how to treat these errors in the translation classroom. It is hoped that a clear distinction of the nature and characteristics of these students' translation errors could help to gain insight into the process of translation, the knowledge of which could be used and to minimize the occurrence of errors and provide pedagogical implications for translation instruction at the college level.

Keywords: translation errors, translation teaching, error analysis

Received: December 24, 2009; Revised: July 2, 2010; Accepted: July 6, 2010

壹、緒論

語言學習者的錯誤 (errors) 在第二語言習得 (second language acquisition) 領域向來是重要的研究議題，在廿世紀六十年代就盛行對不同語言間作對比分析 (contrastive analysis) 的研究，認為外語學習的錯誤主要是來自於母語的干擾 (first language interference)，當時對於錯誤的認知仍是相當偏狹，視錯誤為一種失敗的學習。及至七十年代的錯誤分析 (error analysis) 研究興起，才讓教學工作者重新認識到學習者犯錯其實是很正常的學習現象。而且學生的語言錯誤是種實際的實徵語料 (factual empirical data)，不是教師個人的理論揣測 (theoretical speculation)，而透過收集大量學生錯誤語料，可以讓我們更深入了解學習者的第二語言習得歷程 (Schachter & Celce-Murcia, 1977; Brown, 2007)。

學習者的錯誤在其語言習得過程中扮演很重要的角色，如同 Corder(1967) 所言，錯誤有三種作用：(1) 教師可以根據學生的錯誤來了解學生學習進展的情況以及還需加強學習之處；(2) 錯誤可以提供研究者實徵的證據，告訴我們學生如何學習語言，包括使用哪些策略及其過程；(3) 錯誤是學生學習不可或缺的手段。其後 Selinker(1972) 提出中間語 (interlanguage) 的概念，認為語言錯誤是學生語際轉移過程以及學習溝通策略的證據，雖然中間語是介於母語和目標語之間的不正確語言，但其形成是有系統、有規則可循的。而學習者中間語錯誤的來源通常是借用母語的模式、延用目標語的模式和使用學習過的詞彙和語法來表達意義 (Richards, Platt, & Platt, 1992)。

從上述語言錯誤的觀點出發，學生在學習翻譯時所犯的錯誤亦可視為其習得翻譯技能的必備手段和過程，例如 Seguinot(1990) 就主張翻譯錯誤不僅是評量譯作的依據，更是窺視譯者翻譯過程的窗口 (windows into the translation process)。而 Kiraly(1995) 也認為中間語的概念能改變我們

對於翻譯錯誤的看法，研究學生的翻譯錯誤可以告訴我們學生是如何嘗試內化翻譯的技能，此過程應有助啟發翻譯教師設計相應的課程和評量方式來符合學生的需求。

探討翻譯錯誤的重要性就在於可以得知學生翻譯時的認知思考過程。一般而言，此種心理過程是無法從外在直接觀察（overtly observable），而只能透過學生的譯作所顯示的錯誤作間接推測，因此翻譯錯誤在某種程度上可顯示學生是如何在腦中思考和轉換兩種文字的程序。但是國內翻譯研究仍缺乏對於學生翻譯錯誤的系統性探究，因此本研究旨在翻譯課堂上蒐集學生翻譯作業和練習上的錯誤，將這些翻譯錯誤分類為有系統的類型，並解釋這些錯誤類型的成因，最後根據這些錯誤原因提出翻譯教學和評量上的義涵和應用。期望本研究的成果能為國內的翻譯教學提供實徵研究之基礎，以發展更有效能的翻譯教學和評量方法。

貳、文獻探討

在第二語言習得的領域中，Corder(1974) 曾提出語言錯誤分析的程序如下：(1) 選擇蒐集語料，(2) 辨認出語料中的錯誤，(3) 將錯誤加以描述分類，(4) 解釋這些錯誤，(5) 評估這些錯誤以作為改進教學的依據。而且 Corder(1971) 還提出一個模式（model）來辨識學習者的第二語言產出語料（second language production data）中所呈現的顯性和隱性錯誤（overt and covert errors）。所謂顯性錯誤是指明顯於句子層次中就有不合文法之處；而隱性錯誤則是在句子層次裡看似沒有錯誤，但在整體語境（context）中卻出現令人無法理解的情況。換句話說，顯性錯誤是句子層次（sentence level）的錯誤，而隱性錯誤是篇章層次（discourse level）的錯誤。在其偵測錯誤的模式中，Corder 就是以翻譯作為外語產出語料是否受母語干擾的檢測和分析工具，可見翻譯在學習者的外語理解和產出上都扮演重要角色。

相對而言，外語能力對於學生的翻譯過程也具有重要地位，但所謂的翻譯錯誤（translation errors）目前在翻譯學界上的定義尚未取得共識，分類類型也並不完整（Vivanco, Palazuelos, Hormann, Garbarini, & Blajtrach, 1990; Pym, 1992; Melis & Albir, 2001; Hatim, 2001）。其中 Pym(1992) 就認為翻譯錯誤的原因非常複雜（如理解不對或時間不夠），且錯誤的層次不同（如語言、語用或文化），乃至於對錯誤的描述等都沒有共同的想法。因此 Pym(1992, p. 282) 提出二元性錯誤（binary errors）和非二元性錯誤（non-binary errors）的概念。二元性是只有對與錯兩種可能性（for binarism, there is only right and wrong），非二元性則是至少具備兩個以上正確翻譯以及其它錯誤的可能性（for non-binarism there are at least two right answers and then the wrong ones）。而 Pym(1992) 主張翻譯錯誤一定是非二元的錯誤，也就是應該要在多種可能性的譯法中出錯才是屬於翻譯上的錯誤，若是在對或錯的二分法上犯錯就只能算是語言學習上的錯誤。

至於翻譯錯誤的原因，Melie 和 Albir(2001) 認為主要是來自於缺乏知識 (lack of knowledge) 和翻譯原則的不當運用或同化（inadequate application or assimilation of the principles governing translation），亦即翻譯方法的問題，但這樣的說法似乎過於籠統空泛。而筆者認為翻譯錯誤的形成與翻譯的過程息息相關，從翻譯過程來分析翻譯錯誤可能比從翻譯方法的角度更加合適。例如 Gile(1994) 提出序列模式（the sequential model）來分析錯誤的成因（如圖 1），他把翻譯過程分為理解（comprehension）和再製（reformulation）兩階段，於理解階段中，譯者需針對翻譯單位（translation unit）提出意義上的假設（meaning hypothesis），再依據譯者的語言和背景知識測試其假設的合理度（plausibility）；而於再製階段中，譯者則應就其譯文的忠實度（fidelity）和目標語的接受度（linguistic acceptability）作測試。如果過程一切盡如人意，就會是篇正確的翻譯；但如果出現翻譯錯誤，則可以依照錯誤類型找出原因。例如若是譯文發生文法錯誤，也就是語言錯誤，那可能是譯者在再製階段未作好接受度的檢測；而若是譯

文讀來不合邏輯，那就可能是譯者在理解階段未作好合理度的檢測，或是在再製階段沒實施忠實度的檢測。

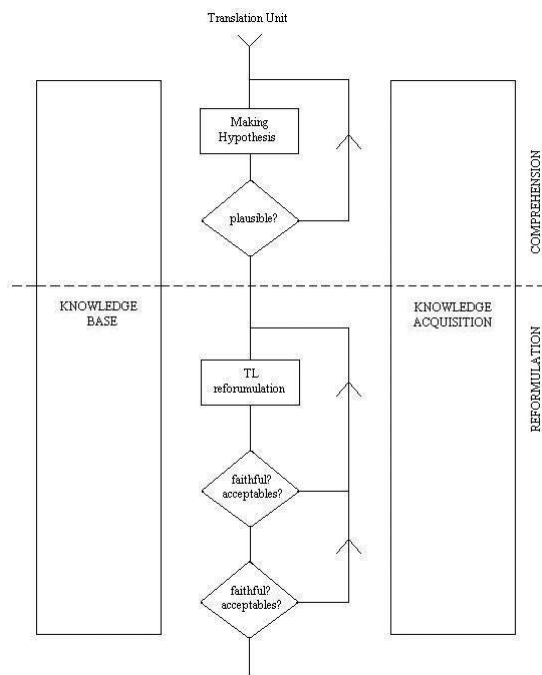


圖 1 翻譯的序列模式 (The sequential model of translation)

另外，Nida(1964) 則是將翻譯的過程區分為三個階段：(1) 分析 (analysis)、(2) 轉換 (transfer)、(3) 重建 (restructuring) (如圖 2)。簡述如下：(1) 分析：是翻譯的第一步，是對原文不同層次意義的透徹瞭解，包含解析原文深層的字彙意義、句法結構、邏輯關係和負載的文化社會義涵，以求得正確無誤的理解。此階段是整個翻譯活動的基礎，有了精確深入的原文分析，而後才能有效地轉換和產出貼切的譯文表達。若是一開始分析有誤，之後的翻譯步驟都是白費功夫。(2) 轉換：是指譯者使用翻譯的技巧和原則將某一語言文字轉化為另一語言文字，這也是譯者的專業技能所在。有些精通兩種語言的人士卻不見得能夠勝任翻譯工作，

原因就在於他們無法掌握轉換兩種文字訊息的技能。要成為譯者除了語言能力外，仍需倚重跨語言轉換溝通的能力。(3) 重建：也就是把原文不同層次的意義表達成為譯文的階段，譯者需要把分析和轉換的結果用譯文的形式重新建構出來，但是之前分析和轉換的正確無誤並不一定等於重建的貼切妥當，譯者仍需具備良好的文字修養和考量讀者的閱讀需求才能譯出優質的作品。

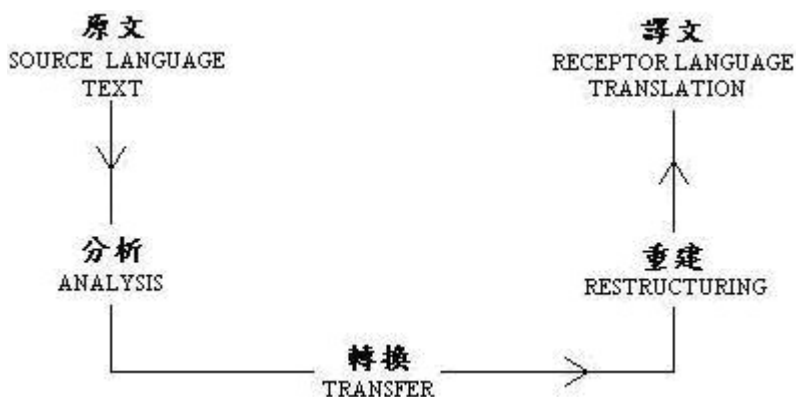


圖 2 翻譯的過程 (The process of translation)

而國內現時在翻譯錯誤相關議題上的研究文獻並不多，部份是學者或專業譯者從實務經驗中所歸納出的錯誤類型，例如周兆祥（1986）將翻譯常犯的錯誤分為 12 類：(1) 誤譯出字面意義，(2) 跳不出原文句法的規限，(3) 混淆語法規律，(4) 沒有好好查詞典，(5) 忽略文化的差異，(6) 忽略原文的習語成語，(7) 忽略原文語社會的語言習慣，(8) 忽略個別行業的術語，(9) 誤譯原文的意圖，(10) 譯文上下文不對稱，(11) 誤用地方語，(12) 粗心大意。另外，柯平（2003）則是把翻譯錯誤分析為五類而歸屬於三種原因：(1) 由言內因素或不當的翻譯原則引致的錯誤有欠額翻譯和超額翻譯；(2) 言內和言外因素均可引起的錯誤包括錯解原意和使生誤解；(3) 言外因素引致的錯誤則是穿鑿附會、曲解原文。但以上分類多屬直觀

思辨和經驗分享，缺乏實徵研究證據的支持，而且分類基礎不嚴謹，常將錯誤的類別與原因或後果混為一談，例如「沒有好好查詞典」或「忽略文化差異」等是造成翻譯錯誤的因素，或如「使生誤解」是翻譯錯誤的後果，皆無法視為翻譯錯誤的類型。

除了對翻譯錯誤依主觀原則的分類和討論外，從蒐集客觀實際翻譯錯誤語料來探討錯誤相關現象及因應策略的實徵研究也不多。其中陳獻忠（1999）認定的翻譯錯誤範圍較廣，包括所謂「翻錯了」和「翻不好」。「翻錯了」是指譯文的訊息內容比原文的訊息內容多出或少掉，是譯者在閱讀理解上的錯誤所造成；「翻不好」則是指受原文干擾或目標語的表達能力不足所影響，導致訊息的傳達不如理想。陳獻忠在該文中並從指稱、界定、關係、搭配、選字、變化、語氣、風格、多義性、比喻、基調、原文干擾等多個角度來分析學生翻譯上的錯誤。黃俐絲（2005）則是探討大專學生在英譯中時如何處理歧義詞，並採用錯誤分析法來檢驗學生筆譯時的困難。其研究結論指出名詞字意測驗的正確率明顯低於動詞的字意，而她也針對學生的翻譯錯誤作分類，共計有選錯字意、自創特異風格、省略不譯和套用其他詞性字意等四類。

另外，賴慈芸（2009）採用 Pym(1992) 的分類方式，將二元性錯誤再區分為英文誤解和中文語病兩類，在非二元性錯誤中則再分為用詞不當和轉換技巧不足。而何慧玲（1997）亦採用 Pym(1992) 的分類，針對學生英到中視譯的對應錯誤（binary errors）² 探討其錯誤的原因和補救的方法。她還將學生在英中視譯的錯誤原因分為九類：(1) 缺乏常識，(2) 不識複合字或片語，(3) 不解幽默或特殊風格，(4) 假設錯誤，(5) 無法迅速正確分析繁複的語法，(6) 遇上陌生的字眼或不熟悉的用法，(7) 不懂文化指涉，(8) 緊張粗心，和 (9) 字詞搭配錯誤。其研究雖是針對視譯而言，但其研究方法和結果對筆譯錯誤亦有啟發。

目前國內對於學生翻譯錯誤的觀點大多仍視為欲去之而後快的翻譯弊病，但若從語言習得的角度和以上諸多研究結果觀之，錯誤其實是我

們得以窺見學生內在翻譯思維過程的窗口，對於了解學生是如何從事翻譯的過程與其翻譯策略使用有很大助力。而且對於翻譯教師在教學和評量上有重要的啟示，例如教師對於學生譯作的錯誤往往只能給予抽象的批評如「譯錯了」或「譯得不好」，但學生不一定能夠理解其錯誤或不好在哪裡，甚至老師本人可能也不是很清楚翻譯錯誤有哪些型態，因此有進一步探討的必要。綜合以上所言，本研究之主要目的有三：

1. 蒐集並描述學生的翻譯錯誤，將這些錯誤分類為有系統的類型。
2. 經由翻譯錯誤類型，探討學生翻譯為何錯誤的原因，推論學生學習翻譯的困難。
3. 針對這些錯誤原因提出翻譯教學上的建議，以降低再犯相同錯誤的機會，增進教學和評量的品質。

參、研究方法

本研究之方法以質性分析為主，由於翻譯是一種心理認知過程，難以由學生外在的行為直接觀察，必須經由其書面譯作間接推斷，尤其是透過學生翻譯上的錯誤，較容易探知其翻譯思考時的過程。本研究在蒐集大量的學生翻譯作品並辨識出翻譯錯誤之語料後，再以歸納方式從紛亂複雜的翻譯錯誤中爬梳整理出錯誤的類型，並探討其成因及提出處理類似錯誤的解決之道。

一、研究對象

研究對象為北部某國立大學應用外語系修習翻譯課程學生，以筆譯課上下兩學期共四學分的兩個班級為蒐集筆譯錯誤的來源，其中一班學生人數為 29 人，另一班為 23 人，共計 52 名學生。並由筆者擔任授課教師。

二、研究過程

1. 於課堂建置翻譯網路教學平台：

於翻譯課中採用模組化物件導向動態學習環境（Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, Moodle）製作翻譯網路教學平台，學生可於有網路連線的電腦使用瀏覽器，登錄網頁使用翻譯資源，執行翻譯工作，提供學生方便的網路翻譯環境。此教學平台的架構分為網站管理區、學習管理區和課程設計區。而課程設計區中有課程模組提供上課教材和課程內容，作業模組可讓學生上傳翻譯作業，線上資源區則整合其它線上翻譯網站、語料庫、機器翻譯等軟體供學生查詢參考。而且學生上線的所有活動都可紀錄保存在電腦中，因此筆者可方便存取所有學生的翻譯作業和練習，並追蹤評量學生學習情況（廖柏森，2008）。

2. 施行翻譯教學：

學生在實體教室上課之餘，也能從網路教學平台上取得課程資訊以從事課前預習、課後複習和翻譯練習上的協助。每位學生需在網站上建立個人資料，並將整學年的翻譯作業、練習以及其它學習資料上傳至網站上由授課教師批閱。另方面教師和其他同學也能評賞比較彼此翻譯的作品，提供同儕互評和教師評量的園地。到了學期結束，教師再把整班同學的檔案列印出來置於實體檔案夾中，就成為一份內容豐富的翻譯作品檔案（translation portfolio）。

三、研究資料蒐集

資料來源主要為學生的英譯中作業和練習，學生有充份的時間尋求資源來完成譯文。翻譯文本則包括新聞、論說、公文、描述文、科技和應用六種文體。由於筆者是採取實體教室和線上翻譯教學兩者並行的課程（a hybrid course），因此可透過網路教學平台蒐集學生所有的翻譯作業和練習，還包括其上課出席狀況、考試和作業成績等，以多元方式蒐集

資料，使筆者對學生翻譯過程和錯誤成因的了解更為周全。經過一學年的教學與評量，總共蒐集到學生的有效翻譯文本 188 份，以文體區別則分別為新聞文體 13 份、論說文體 28 份、公文文體 45 份、描述文體 31 份、科技文體 38 份和應用文體 33 份。

四、研究資料分析

質性資料分析程序首先採用開放式編碼（open coding），筆者蒐集彙整學生翻譯錯誤的語料作為原始資料，詳加閱讀後將各項語料逐一進行持續比較分析（constant comparative analysis），辨識出翻譯錯誤間的類似和不同之處，有類似處就分類於同一面向（dimension）。筆者對該面向先暫時賦予一個名稱（naming）使其概念化（conceptualizing），每一個概念就代表一種翻譯錯誤的現象，之後再將相同的概念集成一個類型。至於量性分析方面，因為抽樣方式、研究人數和取得文本之限制，筆者只有計算各類翻譯錯誤的頻率（frequency）和在所有學生錯誤中所佔之百分比（percentage）來呈現其高低等級的資訊（ranking data），屬於描述性統計數據（descriptive statistics），並未進一步就錯誤類型和學生翻譯能力間之關係作任何推論性統計（inferential statistics）。

筆者並參考美國譯者協會³（American Translators Association）在翻譯證照考試評分時所使用的 22 種錯誤類型（categories of errors）以及加拿大口筆譯暨術語學會⁴（Canadian Translators, Terminologists, and Interpreters Council）在評量證照考試所依據的兩類錯誤：翻譯錯誤（translation errors）和語言錯誤（language errors），以協助建立本研究翻譯錯誤分類類型之架構。所謂翻譯錯誤是指理解時無法成功解譯原文意義（failure to render the meaning of the original text），而語言錯誤則是指表達上違反目標語的文法或其它使用規則（violation of grammatical and other rules of usage in the target language）。有了分類架構之後就便於區分各種不同錯誤型態，接著再討論這些型態背後所代表的義涵，並有助詮釋學生所犯錯

誤之原因。

肆、研究結果和討論

一、翻譯錯誤之分類和統計結果

身為教師的筆者批改完學生的 188 份英譯中作業後，總共辨識出 1,248 項翻譯錯誤。再進一步將收集的翻譯錯誤分類後，可區分出三種錯誤型態：(1) 解譯錯誤 (rendition errors)，主要是檢視學生轉換技巧 (transfer skills) 影響譯文的正確程度，包括對於原文的理解是否造成欠額或超額翻譯、意義偏差和未察覺文中的專業術語而誤譯等；(2) 語言錯誤 (language errors)，主要是針對在譯文再製或表達上所呈顯的問題，包括不合句法、表達拙劣、語域或語體不恰當、過於直譯或意譯、錯字和標點符號錯用等；(3) 其它錯誤 (miscellaneous errors)，主要是因疏忽大意所造成的漏譯或缺譯。

至於本文採取以上三種錯誤型態分類的理由如下：首先，有些學者認為翻譯教學應該與語言教學區隔清楚才能凸顯翻譯教學的主體性，因此主張翻譯教學只需注重翻譯錯誤，至於語言錯誤是屬於語言教學的範疇。如前所述 Pym(1992) 就強調翻譯的錯誤是屬於非二元性錯誤，若是對或錯二分法的二元性錯誤就只能算是語言學習上的錯誤。但是在翻譯教學現場，要求教師只注意學生的翻譯錯誤而忽視其語言錯誤是不負責任的作法，學生的翻譯能力要進步不能不同時提升其語言能力，所以在分析翻譯錯誤型態和提供學生翻譯回饋時應一併考量翻譯錯誤和語言錯誤，較能符合教學實情和學生需要。

其次，也有人主張只要正確譯出原文的意義，而表達方式或風格欠佳不能算是一種錯誤，只能算是譯得不好。但本文的立場是只要翻譯教師在批閱學生譯作時會加以改正的情況都算是一種錯誤，如同教育部

主辦的翻譯能力考試以及國外的翻譯證照考試閱卷時都必須同時考量譯文的訊息正確性和表達流暢性，譯文即使意義正確，但表達不夠通順妥當還是要扣分（賴慈芸，2008）。而第二語言習得理論曾嘗試區別錯誤（errors）和失誤（mistakes）兩者的意義（Brown, 2007），錯誤是指學習者語言能力（competence）尚未建立成熟，導致使用時偏離正確語法規則；失誤則是學習者在已習得的語言系統中因表現（performance）上出問題而犯錯，例如成人在母語使用上所犯的錯大多是種失誤。本文的分類系統將借用此概念，將英譯中的語言表達不當視為一種失誤，但在術語表達上為求一致，仍沿用錯誤（error）一詞。

其三，若按加拿大的翻譯證照考試把「翻譯錯誤」和「語言錯誤」作為分類基礎，可能會產生翻譯能力與語言能力事實上難以全然二分的疑慮。因此筆者以翻譯過程為基礎來理解不同的錯誤類型，如解譯錯誤傾向在翻譯過程的理解轉換階段中產生，而語言錯誤則容易發生於再製表達階段。原文解譯和譯文再製正好符應 Gile(1994) 序列模式中所提翻譯過程兩階段中的理解和再製。另外在 Nida(1964) 所提翻譯過程（1）分析、（2）轉換、（3）重建的三階段中，解譯錯誤通常就發生於分析和轉換兩個階段，此前兩個階段中任何一階段若是發生錯誤，第三階段重建通常也隨之犯錯。可是若前兩階段的進行都正確無誤，也就是學生的理解和轉譯都正確的話，第三階段重建按理只有表達風格是否貼切妥當的語言問題，亦即可能犯語言錯誤，但並不是解譯錯誤。而最後第三類的漏譯或缺譯並無法歸類為在解譯或再製階段上犯錯，而是譯者在翻譯過程中不夠嚴謹仔細所造成的疏漏筆誤。

本研究將以上三種翻譯錯誤型態再進一步編碼，共分析出五類解譯錯誤（編碼由 R1 至 R5）、六類語言錯誤（編碼由 L1 至 L6）和一類其它錯誤（編碼 M1）。不過實際上任何翻譯錯誤不一定只隸屬於某一特定分類型態，而且一個句子裡也可能同時產生好幾種不同錯誤，因此以上分類主要是為了分析和說明上的方便。而學生在六種不同文體中產生的翻

譯錯誤類型和次數都有相當大的差異，亦可證明翻譯文體是產生不同翻譯錯誤型態的重要變數，並有助解釋學生犯錯的原因之一就是對某文體的熟悉程度不足。各類錯誤次數計算的結果如下表 1，其中第二欄提供學生各類翻譯錯誤次數及其佔所有翻譯錯誤的比例，而第三欄兩個圓餅圖呈現的則是各類翻譯錯誤次數分別在翻譯錯誤和語言錯誤中所佔的比例：

表 1 翻譯錯誤類型和次數表

錯誤類型	錯誤次數 (佔所有錯誤比例)	各錯誤類型分配比例																					
解譯錯誤 (rendition errors)	562 (45.0%)	<table><tr><th>錯誤類型</th><th>次數</th><th>比例</th></tr><tr><td>R1</td><td>265</td><td>47%</td></tr><tr><td>R4</td><td>32</td><td>21%</td></tr><tr><td>R5</td><td>110</td><td>19%</td></tr><tr><td>R2</td><td>37</td><td>7%</td></tr><tr><td>R3</td><td>32</td><td>6%</td></tr></table>	錯誤類型	次數	比例	R1	265	47%	R4	32	21%	R5	110	19%	R2	37	7%	R3	32	6%			
錯誤類型	次數		比例																				
R1	265		47%																				
R4	32		21%																				
R5	110		19%																				
R2	37		7%																				
R3	32	6%																					
R1：誤解原文	265 (21.2%)																						
R2：欠額翻譯，譯文意義過於寬泛造成與原文意義有別	37 (3.0%)																						
R3：超額翻譯，譯文意義過於具體造成與原文意義有別	32 (2.6%)																						
R4：譯文意義細微偏差、不夠精確	118 (9.5%)																						
R5：未察覺術語而誤譯	110 (8.7%)																						
語言錯誤 (language errors)	646 (51.8%)	<table><tr><th>錯誤類型</th><th>次數</th><th>比例</th></tr><tr><td>L2</td><td>503</td><td>78%</td></tr><tr><td>L6</td><td>62</td><td>10%</td></tr><tr><td>L4</td><td>25</td><td>4%</td></tr><tr><td>L3</td><td>24</td><td>4%</td></tr><tr><td>L5</td><td>16</td><td>2%</td></tr><tr><td>L1</td><td>16</td><td>2%</td></tr></table>	錯誤類型	次數	比例	L2	503	78%	L6	62	10%	L4	25	4%	L3	24	4%	L5	16	2%	L1	16	2%
錯誤類型	次數		比例																				
L2	503		78%																				
L6	62		10%																				
L4	25		4%																				
L3	24		4%																				
L5	16		2%																				
L1	16	2%																					
L1：文法錯誤，譯文結構不合句法	16 (1.3%)																						
L2：表達拙劣，包括語義模糊不清、搭配錯誤、贅字和不必要的重複等	503 (40.3%)																						
L3：語域或語體不恰當	24 (1.9%)																						
L4：過於直譯，幾近逐字對譯，導致譯文意義不明	25 (2.0%)																						
L5：過於意譯，幾近改寫，導致與原文訊息有異	16 (1.3%)																						
L6：錯字、標點符號有誤、譯名不一致	62 (5.0%)																						

其它錯誤 (miscellaneous errors)	40 (3.2%)	其它錯誤
M1：漏譯或缺譯	40 (3.2%)	
共計	1248 (100.0%)	

表 1 顯示此研究對象中的大學生所犯的語言錯誤（N=646）多於解譯錯誤（N=562），雖然兩種錯誤類型的比較基礎不盡相同，但大體上仍可看出此研究中的大學生在英譯中時其譯文中文的表達能力是低於對原文英文的理解轉換能力。

二、解譯錯誤之分析

解譯錯誤較常發生在理解原文的認知過程，亦即 Gile(1994) 所提翻譯過程中的理解或 Nida(1964) 所講的分析和轉換階段，而學生一旦在這個階段出現錯誤，那麼在表達時也難免與原文意義不符，以下分析則是按學生犯錯的頻率高低依序分別討論。

1. R1：首先「R1：誤解原文」在解譯錯誤中次數最高，達 265 項，而且在每種文體中的解譯錯誤比例也都最高。如以下學生錯譯的例子：

Information processing theory examines the thinking processes associated with learning and remembering.

* 信息處理的理論在審查想法的過程與學習和記憶相關連。

學生顯然在解譯英文時發生錯誤，不知道 associated with learning and remembering 是修飾其前的名詞 the thinking processes，造成誤譯。正確譯法應為「資訊處理理論探討與學習和記憶有關的思考過程」。

2. R4：「R4：譯文意義細微偏差、不夠精確」（N=118），意謂學生對

於原文的理解只有部份正確，以致於譯文無法精確傳達原文訊息。

如下例：

Liability for loss, delay, or damage to baggage is limited unless a higher value is declared in advance and additional charges are paid.

* 行李遺失、延遲或損害的賠償責任設有限制額度，若是乘客預先聲明較高價之行李，並額外支付保值費，則無賠償限額。

上句主要的錯誤在於把 declared 譯為「聲明」，字面上的意思似乎合理，但更精確的譯法應為「申報」，而且句末說「無賠償限額」也不太準確，全句可以修訂為「航空公司對於行李遺失、延遲或損害的賠償責任，除旅客預先申報較高價值並支付額外保費外，皆設有賠償限額」。

3. R5：「R5：未察覺術語而誤譯」（N=110）則是因學生缺乏背景知識，沒有察覺原文中出現的專業術語，而仍以一般詞彙譯出。此類錯誤在科技文體的譯文中出現最多，可想見文科背景同學對於科技文本常感陌生，即使查字典也難免會誤將某些專業術語當作一般詞彙處理。例如：

DNA is a double-helix structure formed from four types of bases, and organized into 46 human chromosomes.

* DNA 是由四個單位組所形成的雙股螺旋結構，並組合成四十六種人類染色體。

學生把 bases 這個專業術語當作一般詞彙處理才會譯成「單位組」，其實應該譯成「鹼基」才正確，而且對於染色體的單位用「條」來計量會比用「種」更符合染色體的外形，因此錯誤原因主要是未察覺專業術語而誤譯。全句可改譯為「DNA 是人類四十六條染色體上四種鹼基所組成的雙股螺旋結構。」

4. R2 及 R3：「R2：欠額翻譯，譯文意義過於寬泛造成與原文意義

有別」(N=37)和「R3：超額翻譯，譯文意義過於具體造成與原文意義有別」(N=32)的錯誤相對較少。根據 Newmark(1988, pp. 284-285)的定義，欠額翻譯是指譯文的訊息比原文更缺乏細節或更寬泛 (the translation gives less detail and is more general than the original)，而超額翻譯是指譯文比原文提供更多細節或更具體的字眼 (A translation that gives more detail than its corresponding SL unit. Often a more specific word)，按此定義，學生欠額翻譯錯誤的譯例如下：

The U.S. will also begin the process of removing North Korea from its designation as a terror-sponsoring state.

* 美國也將開始洗刷北韓資助恐怖分子的刻板印象。

學生對於原文的理解不夠正確，可能是對該事件的背景知識不足，才會把具體行為的 removing...from its designation as 譯成很寬泛的「洗刷…刻板印象」，其實譯成「美國將會把北韓從資助恐怖份子國家名單中除名」即可。

另外，學生超額翻譯錯誤的譯例如下：

Our culture is superficial today, and our knowledge dangerous, because we are rich in mechanisms and poor in purpose.

* 當今文化和知識水準膚淺鄙陋皆起因於我們雖然富有機械，卻盲目地不知生產目的為何。

首先原文中 our knowledge dangerous 譯成「知識水準…鄙陋」已經是屬於 R1 誤解原文的錯誤，而其後的 mechanisms 譯為「機械」和 purpose 譯為「生產目的」則是太過具體的超額翻譯，改譯為「我們享有豐富的物質文明卻缺乏目標，導致現有文化膚淺，知識有害無益」較佳。

三、語言錯誤之分析

學生的語言錯誤通常是發生在 Gile(1994) 所提翻譯過程中的再製或 Nida(1964) 所講的重建階段，以下分析則是按學生犯錯的頻率高低依序分別討論。

1. L2：「L2：表達拙劣，包括語義模糊不清、搭配錯誤、贅字和不必要的重複等」的錯誤頻率最高，也是本研究所有翻譯錯誤中次數最多者，高達 503 項。學生的譯例如下：

We are being destroyed by our knowledge, which has made us drunk with power.

* 我們正被知識所傷害，因為知識使得我們陶醉於自己因知識而擁有的力量。

此譯文可看出學生對於英文原文的理解基本上沒有太大問題，但是中文的表達卻相當拙劣，句子一開始用被動形式「我們正被知識所傷害」就很 unnatural。之後又有許多贅字，如同一句中使用「因為知識」和「因知識」的相同結構，建議改成「知識正在毀滅我們，亦使我們沈醉於自己的力量」較為簡潔。

2. L6：「L6：錯字、標點符號有誤、譯名不一致」的 62 項。L2 的錯誤顯示學生的中文程度不如理想，有些情況則是粗心大意，以致於就算能正確理解原文，但在表達階段仍是容易出錯。例如：

Party A is entitled to rescind the contract and claim damages for the breach of contract.

* 甲方有權力中止合約並要求違約賠償。

學生在撰寫中文時很容易因使用同音異義字而犯錯，如上例的「權力」就是「權利」的誤用。

3. L4 及 L5：「L4：過於直譯，幾近逐字對譯，導致譯文意義不明」（N= 25）和「L5：過於意譯，幾近改寫，導致與原文訊息有異」（N=16）皆屬於翻譯的表達技巧問題，其中 L4 的錯誤次數明顯高於 L5，亦表示學生在處理英譯中文本時仍受英文表面結構影響頗深，以致於譯文生硬難讀。學生 L4 錯誤譯例如下：

But Japanese Prime Minister Shinzo Abe said in Tokyo that his country would not contribute aid to the North until the issue of the abductions of its citizens by North Korea is resolved.

* 但日本首相安倍晉三在東京表示，他的國家將不會提供援助給北韓，直到北韓誘拐日本人民的議題解決為止。

學生能夠理解英文原文，可是譯文結構卻幾乎是跟著英文的詞序來表現，連 until 都直譯為「直到」。建議可修改詞序而譯為「但日本首相安倍晉三在東京表示，除非北韓綁架日本公民的事件獲得解決，否則日本不會提供北韓援助」。

L5 的錯誤發生在描述文體的頻率最高，可能與其文體特性有關，同學為表現文采或以為理解充份，就偶有天馬行空而幾近改寫原文意旨之譯文出現。如下例：

And we shall not be saved without wisdom.

* 然而除了智慧以外，我們也不可能有其他的出口。

學生應該知道英文原文的意涵，但對於 saved 的譯法原本可用簡單的「救贖」或「拯救」即可，她卻採取與字面意義不同的意譯為「有其他的出口」，顯得冗贅而不貼切。建議改為「唯有智慧才能使我們得到救贖」。

4. L3：「L3：語域或語體不恰當」（N=24）的錯誤則直指學生對於文體特有的語域或語體認識不足，使用的譯文詞彙無法完全反映該文體的特色。在六種不同文體中，L3 錯誤最多的文體為公文文體，

完全沒有 L3 錯誤的則為描述文體。這可能是因為學生對於公文文體的認識和使用不多，但是描述文則因寫作時經常使用，因此 L3 的錯誤可能與學生對某文體的寫作熟悉程度而有別。學生的錯譯例子如下：

If Party A materially breaches this contract, Party B or its successor in interest is entitled to terminate this contract or claims damages for the breach of contract.

* 如果甲黨顯著的破壞這份合約，乙黨或是其利益上的後繼者被授權可以終止這份合約或是要求違約賠償金。

由於學生對於合約語體的認識不足，雖然了解英文原文的意義，但是在表達上卻無法按合約慣用的語體寫作，而把 Party A 譯成「甲黨」，breaches this contract 譯成「破壞這份合約」，successor in interest 譯成「利益上的後繼者」等都不合乎合約語體的規範，建議改成「如果甲方實質違反本合約，乙方或其權益承繼人有權終止本合約或要求損害賠償」。

5. L1：至於語言錯誤最少的一項為「L1：文法錯誤，譯文結構不合句法」（N=16），這是因為同學使用母語中文作為譯文，在句法使用上不會有太大困難。這些 L1 的錯誤其實大多是由一位僑生所寫出，雖然該僑生的中文口語表達能力沒有問題，但在要求較為嚴謹的英譯中寫作上仍常出現不合句法之處。例如：

This round of six-party talks marks an important and substantial step forward.

* 這次的國會談標記了一個重要且堅實的大步邁進。

此句譯文若無英文原文對照，其結構不合中文語法，幾乎無法理解。句首的 six-party talks 譯成「國會談」是少了「六」字，屬於 M1 漏譯錯誤。而其後的譯文基本是逐字直譯，若要歸類為 L4 的錯誤也未嘗不可，但因此句的文法問題嚴重，故列成 L1 錯誤。

四、其它錯誤之分析

除了上述的解譯錯誤和語言錯誤兩種錯誤型態之外，最後一種錯誤與翻譯過程無直接關係，而是取決於翻譯完後有無執行編校（editing and proofreading），重頭檢視譯文幾遍來確保沒有疏漏缺譯。本文將此種錯誤編碼為 M1，整體而言錯誤頻率（N=40）雖然不多，但卻是最不應該發生的錯誤，只要小心謹慎即可避免。例如：

Three cognitive learning models shed light on how learning strategies work: information processing, schema theory, and constructivism.

* 三種認知的學習模式闡明了學習策略如何運作。

學生的譯文完全沒有譯出句中的三種學習模式：資訊處理、基模理論和建構主義，顯然是粗心疏忽所致，並非解譯或語言上的錯誤。

五、學生翻譯錯誤之原因

透過分析學生的翻譯錯誤，我們可以了解學生犯錯的可能原因，進而調整教學方法和內容。例如教師在批改學生翻譯作業時辨識其錯誤並非只是為了扣分懲罰或評量翻譯成績，更重要的是讓他們得到學習翻譯的回饋和改進的依據。而此次研究結果所分析的三種翻譯錯誤類型可以對應至三種可能的犯錯原因：

1. 解譯錯誤主要起因於 (1) 學生對於英文原文的理解能力不足（lack of comprehension of the source language），以及 (2) 對於原文語法和文境的分析錯誤、語義的邏輯關係未釐清；(3) 翻譯技巧使用欠佳，對於加減譯文訊息量的拿捏不準確；(4) 缺乏對原文文化和習語（idioms）的理解和 (5) 背景知識有限，對於專業領域的術語或專有名詞的認識不清。
2. 語言錯誤主要是因為 (1) 學生使用母語中文的寫作程度不足（inadequate performance in the translator's mother tongue），就算學生對

於英文原文的理解正確，但同時也受到英文結構和用詞的干擾，以致在中文譯文的表達常顯生澀阻滯，不夠清晰流暢。其它原因還有 (2) 詞彙的搭配和選擇不當，不符中文表達習慣；(3) 過於直譯通常源自於學生的信心不足，怯於脫離原文結構的桎梏，只能逐字堆砌出譯文；(4) 過於意譯則是因學生表達太過自由，使譯文所傳達訊息與原文不同；(5) 錯別字和標點符號的誤用則是學生中文寫作程度低落的一面向展現。

3. 其它錯誤中的漏譯或缺譯則主要是因學生的粗心大意和未作校對所致。

六、翻譯教學對策

翻譯教師在面對學生譯作時，常常只是給一個分數再加上一些抽象的評論如「翻錯了」或「翻得不好」，但學生可能還是不清楚翻譯過程中是哪些環節出了問題，而且常會把教師的訂正（correction）視為一種懲罰，看到錯誤就會在心裡產生畏懼和壓力。但筆者希望學生將翻譯錯誤視為一種學習的機會，如果教師能依據本文提出的錯誤型態分類系統，在提供學生回饋意見時可以更具體或更可操作（operational）。教師在上課時可以先花一些時間跟同學講解各種翻譯錯誤型態的定義和其相應的代碼，以後在評改學生譯文時就並不需要幫他們訂正改寫成老師心目中的版本，而只需要修訂處註記並寫上錯誤型態的代碼（如 R1, L2, M1 等），然後再發還給同學根據代碼及其涵義來修訂譯文，最後再交給老師複閱。這樣可以使學生有多次思考譯文並修改的機會，一方面可以訓練學生的翻譯技能和提高省思意識，二方面也可加深他們對自己常犯翻譯錯誤的學習，另外也可扭轉他們害怕犯錯的心態而轉變為積極的嘗試學習。

為了提升學生的自主學習精神，老師還可以更進一步請同學將自己的翻譯錯誤填置於「修正表」（correction chart）中（如下表 2）。此表改編自 Sainz(1993) 所提出的修正表⁵，共分為五欄，第一欄 Source Language

（來源語）讓學生寫下英文原文；第二欄 Errors（錯誤）是寫下錯誤的中文譯文；第三欄 Type of Error（錯誤種類）則可以利用本研究分類型態而寫出錯誤類型或其代碼；第四欄 Possible Correction（可能的訂正）是學生訂正過後的譯文，但仍需要教師確認是否適切；第五欄 Source（訂正來源）則是讓學生反思如何訂正，例如是查詢辭典、上網搜尋資訊、請教別人或自我思考而得到的訂正結果。這些訂正、紀錄錯誤類型和改正方式能幫助學生歸納自己常犯的錯誤，檢視自己的學習困難，也就能對症下藥來克服缺點，避免再犯類似的錯誤，而整個過程也提供他們最佳的自主學習機會。

表 2 改正表

Source Language	Errors	Type of Error	Possible Corrections	Source

另外，根據本研究中同學犯錯的原因在翻譯教學上可以實施的對策還包括：

1. 教導學生如何增進對英語的理解，在課堂上教授閱讀和分析文本的技能、增加字彙和習語量以及文法知識等。
2. 提高學生表達中文的能力，學生對於自己母語的表達能力往往過於自信，不思加以改進成長。即使學生能正確理解英文原文，中文寫作的結構沒有嚴重句法問題，但要表達通順精確和合乎邏輯，仍需加強中文寫作之訓練，也要注意錯別字和標點符號之使用。

3. 訓練學生掌握翻譯技巧，例如轉換詞性、順譯逆譯、加譯減譯、直譯和意譯之有效使用，以提高翻譯效率，使學生具有自覺的技巧意識去處理翻譯上的各種難題，而不是只憑藉直覺來從事翻譯。
4. 拓展學生的知識層面，包括不同語言的文化背景和專業領域的主題知識。
5. 提供大量翻譯練習和評析，檢討自己和別人的譯作，學生方有自知之明並且能見賢思齊。
6. 引導學生使用輔助翻譯的工具，例如雙語字典、搭配詞典、專業術語詞典、參考工具書、語料庫和網路搜尋引擎等，培養其獨立翻譯作業的自主學習能力。
7. 針對漏譯或缺譯，則是要求學生養成習慣，在譯完全文後必須進行校對修訂來避免此類的錯誤。

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究在課堂上蒐集學生在各種文體作英譯中練習時所產出的大量譯文，經由身為教師的筆者批改辨識學生之翻譯錯誤，再透過有系統的分類和計算錯誤次數，以了解學生筆譯錯誤的可能原因，並提出解釋和作為翻譯教學上的參考依據。

本研究之結果歸納出三大錯誤類型，分別為解譯錯誤、語言錯誤和其它錯誤。而解譯錯誤中又可區分為五種錯誤：R1 誤解原文、R2 欠額翻譯、R3 超額翻譯、R4 意義不夠精確和 R5 未察覺術語；語言錯誤亦可再細分為六種：L1 文法錯誤、L2 表達拙劣、L3 語域語體不恰當、L4 過於直譯、L5 過於意譯和 L6 錯字、標點符號有誤等；而其它錯誤就包括 M1 缺漏譯。

由分析結果可看出，本研究中的大學生在英譯中作業裡語言錯誤次數遠高於解譯錯誤，亦即學生的中文表達能力其實不如其英文理解能力理想。而從學生在各種文體上譯文的表現也顯示出不同的文體確實會影響學生翻譯錯誤的類型傾向和犯錯頻率。本研究之結果希望能增進教師對學生筆譯過程的理解，根據學生翻譯錯誤提出相應之對策，並協助學生面對錯誤的態度能由厭惡的壓力轉為正面和自主的學習經驗，長期以往就能提高國內翻譯教學的品質。

二、研究限制和建議

本文嘗試建立大學生英譯中之錯誤類型，並探討其錯誤成因和提出教學對策，但這仍只是翻譯錯誤的初步研究（preliminary research）。雖然筆者認為學生的翻譯錯誤是系統性的，但由於此系統性無法直接觀察，必須藉由分析學生的翻譯作品來推論，加上翻譯錯誤不是很穩定的現象，在不同文體或情境下，同一學生所犯的翻譯錯誤可能會不一致，導致錯誤類型不易分析。例如有時同一錯誤可以歸屬於不同的錯誤類型，有時不易辨別學生犯錯是對於原文理解的錯誤還是對於譯文表達的錯誤，有時也不知是學生的無心之過還是因翻譯技能不足而犯錯等，這些因素都可能會導致對於錯誤類型和頻率的判斷有疑義。然而本研究的主要精神是讓翻譯教師對學生譯作錯誤提供回饋意見時不是只有評分高低和抽象概括性地評論說「翻錯了」或「翻得不好」，而是能有具體合理的分類依據。但至於對個別錯誤如何分類其實可以有一些彈性，同一錯誤容或有不同的分類方式；也就是說這些分類型態是開放性和描述性，而非規範性，能給學生具體回饋意見和修正機會才是最重要的。

再者，上述對於學生的翻譯錯誤都是以句子為單位，並無針對翻譯段落和篇章（discourse）單位上的缺失作探討，而段落和篇章翻譯的銜接性（cohesion）、一致性（coherence）和風格特徵（stylistic features）應該也是翻譯錯誤研究上的重要指標，未來可作為探討的主題。未來研究

還可以透過增加不同評分者 (rater) 來辨識翻譯錯誤，以提升資料分析的評分者信度 (inter-rater reliability)。也可以根據學生的翻譯錯誤再來訪談 (interview) 學生，以求更深入了解其翻譯過程中的思考模式及為何犯錯的原因。另外，也可以將學生的翻譯文本建置成一種學習者語料庫 (learner corpus) 或評量語料庫 (evaluation corpus)，利用電腦軟體對翻譯語料進行儲存、分類和檢索，能大幅提升研究的效能，例如透過統計分析和語言對比可以歸納出學生翻譯的錯誤傾向和學習困難之處 (Bowker, 2001; Bowker & Bennison, 2003; 張裕敏, 2009)。只要我們對於學生翻譯錯誤的理解愈深刻，就愈有可能協助學生提升學習翻譯的成效，本文僅嘗試踏出第一步，以後仍有待更多翻譯教師共同關注此研究議題。

註 釋

1. 本文初稿發表於第十四屆口筆譯教學國際研討會，經增修後而成此文。
2. 何慧玲 (1997) 將 Pym(1992) 所提的 binary errors 譯為對應錯誤，與本文和賴慈芸 (2009) 所譯的二元性錯誤不同，但其實質意義一樣。
3. 有關美國譯者學會的資訊請參閱其網址：<http://www.atanet.org/>
4. 有關加拿大口筆譯暨術語學會的資訊請參閱其網址：<http://www.cttic.org/mission.asp>
5. Sainz(1993) 提出的修正表為四欄，而且順序與本文不同，其第一欄為 Mistakes，第二欄為 Possible Correction，第三欄為 Source，第四欄為 Type of Mistake。

參考文獻

- 何慧玲 (1997)。英中視譯錯誤分析與教學關係。**翻譯學研究集刊**，2，111-135。
- 周兆祥 (1986)。**翻譯實務**。香港：商務印書館。
- 柯平 (2003)。**英漢與漢英翻譯**。台北：書林。
- 張裕敏 (2009)。A corpus-based study of errors in the Chinese translation of translator trainees and its pedagogical implications。載於**第十四屆台灣口筆譯教學國際研討會論文集** (頁331-359)。台北：國立台灣師範大學翻譯研

究所。

- 陳獻忠 (1999)。錯誤分析在翻譯教學中的應用。 **翻譯學研究集刊**，4，51-80。
- 黃俐絲 (2005)。What sense makes sense? Beginning translators' difficulties with English polysemous words。 **翻譯學研究集刊**，9，201-234。
- 廖柏森 (2008)。使用 Moodle 網路平台實施筆譯教學之探討。 **翻譯學研究集刊**，11，163-186。
- 賴慈芸 (2008)。四種翻譯評量工具的比較。 **編譯論叢**，1 (1)，71-92。
- 賴慈芸 (2009)。 **譯者的養成：翻譯教學、評量與批評**。台北：國立編譯館。
- Bowker, L. (2001). Toward a methodology for a corpus-based approach to translation evaluation. *Meta*, 46(2), 345-364.
- Bowker, L., & Bennison, P. (2003). Student translation archive and student translation tracking system: Design, development and application. In F. Zanettin, S. Bernardini, & D. Stewart (Eds.), *Corpora in translator education* (pp. 103-117). Manchester, UK: St. Jerome.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-159.
- Corder, S. (1974). Error analysis. In J. P. B. Allen & S. Corder (Eds.), *The Edinburgh course in applied linguistics Vol. 3. Techniques in applied linguistics* (pp. 122-131). London: Oxford University Press.
- Gile, D. (1994). The process-oriented approach in translation training. In C. Dollerup & A. Lindegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting 2* (pp. 107-112). Amsterdam: John Benjamins.
- Hatim, B. (2001). *Teaching and researching translation*. Essex, UK: Pearson Education.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent: The Kent State University Press.
- Melis, N. M., & Albir, A. H. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta*, 46(2), 272-287.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nida, E. (1964). *Toward a science of translating*. Leiden, Netherlands: E. J. Brill.
- Pym, A. (1992). Translation error analysis and the interface with language teaching. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent,*

- and experience* (pp. 279-288). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex: Longman.
- Sainz, M. J. (1993). Student-centered correction of translations. In C. Dollerup & A. Lindegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting 2* (pp. 133-141). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schachter, J., & Celce-Murcia, M. (1977). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly*, 11(4), 441-451.
- Seguinot, C. (1990). Interpreting errors in translation. *Meta*, 35(1), 68-73.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231.
- Vivanco, H., Palazuelos, J. C., Hormann, P., Garbarini, C., & Blajtrach, M. (1990). Error analysis in translation: A preliminary report. *Meta*, 35(3), 538-542.