

國立臺灣師範大學翻譯研究所

碩士論文

Graduate Institute of Translation and Interpretation

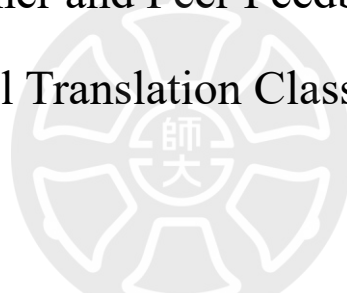
National Taiwan Normal University

Master's Thesis

研究所翻譯課堂中教師回饋與同儕回饋之探討

A Study of Teacher and Peer Feedback in Graduate-

Level Translation Classroom



黃嘉偉

Chia-Wei Huang

指導教授：廖柏森 博士

Advisor: Posen Liao, Ph.D.

中華民國 110 年 1 月

January 2021

誌謝

在師大翻譯所求學的期間雖然只有短短的兩年半，然而這段期間對我來說卻是不可多得的良好學習機會。首先我要感謝我的指導教授廖柏森老師。這份論文從最初的構想，到中期的文獻蒐集、研究設計、與研究執行，以及最後的口試、定稿等，在每一個階段，廖老師總是不厭其煩地提供我許多寶貴的意見。若沒有老師的鼎力相助，就不會有這篇論文的產生。接下來，我要謝謝我的口試委員張嘉倩老師和歐冠宇老師。雖然和兩位老師素未謀面，但張老師與歐老師都很熱心地答應擔任我的口試委員，並且提供我許多研究上的建議以及過往的教學經驗。

謝謝陳榮彬老師、賴慈芸老師以及鄭永康老師對於我論文提供的協助以及關心，尤其是鄭老師經常在課堂中關心我的研究進度，使我在論文課業兩頭燒的情況下也能夠稍微喘口氣。也謝謝所有願意參與我研究的老師和同學，有了各位的幫助以及寶貴的研究資料，我才能夠順利完成我的碩士論文。

謝謝師大翻譯所的學長姐以及同學們，在就讀翻譯所的期間，我總是可以從各位的身上學到許多，使我重新燃起學習的熱忱與信念。也謝謝師大翻譯所的秋慧助教和 Nicole，在我撰寫論文的期間總是耐心地提供我許多行政程序上的幫助。

最後，感謝我的父母願意全力支持我完成研究所的學業，使我在臺北唸書的這段期間可以毫無後顧之憂。也謝謝所有在這段期間曾關心我的朋友，你們的鼓勵都使我在研究所的求學過程更加順利。

摘要

回饋雖於筆譯學習中扮演重要的角色，然而目前翻譯研究領域仍缺乏相關之探討。因此，本研究實際蒐集英翻中與中翻英課堂之學生作業，以 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出之筆譯回饋類型針對學生所收到的教師與同儕回饋進行分類，並以質性分析方法，試圖探討教師與同儕回饋於類型和實際內容之差異，以及英譯中與中譯英兩種課堂類型之回饋差異。本研究亦針對兩門課之 12 名學生進行半結構式訪談，以探討其使用和接收教師與同儕回饋之經驗、感受，兩種回饋類型所帶來的幫助，以及學生對於兩種回饋類型的看法。研究結果顯示，教師往往比學生提供數量更多、內容更詳細的回饋，且經常會提供學生正確或較佳的譯文範例，以及與翻譯文本相關的領域知識。而教師也較常使用問題 (question) 類型的回饋，以了解學生進行翻譯時的想法。而相較於英譯中，中譯英課堂較缺乏鼓勵型回饋 (motivational feedback)，且回饋內容多為針對譯文用字、文法、句構等方面的指示型建議 (directive suggestion)。英譯中之回饋則多針對領域知識和譯文選詞。最後，大部分學生皆表示教師回饋的幫助較大，但同儕回饋亦為筆譯學習中不可或缺的一部分。總結而言，本研究希望能透過分析回饋內容與學生看法，提供筆譯教師教學上的參考，並幫助學生於學習過程中進行反思。

關鍵詞：筆譯教學、筆譯回饋、翻譯評量、教師回饋、同儕回饋

Abstract

Although feedback plays a crucial role in translation learning, relevant research is still scant in translation studies. Therefore, this research aims to explore the difference between teacher feedback and peer feedback in terms of types and content by using the feedback types proposed by Flanagan and Heine (2015) and qualitative analysis. This research also aims to explore the difference between feedback in Chinese-to-English translation class and English-to-Chinese translation class. Moreover, for the purpose of understanding students' views on feedback, the researcher carried out semi-structured interviews to examine students' experience of receiving and offering feedback, and their perspectives. Results of this study showed that compared with peers, teachers usually offer more feedback with detailed explanation. Also, teachers tend to provide alternative or better versions of translation and more domain knowledge to students. In terms of types, teachers use questions more frequently to understand students' thoughts while they were translating. In Chinese-to-English translation class, more directive suggestions were used in order to correct students' word choice, grammar, and sentence structure. Also, compared with English-to-Chinese class, motivational feedback is rarely seen in Chinese-to-English class. In English-to-Chinese translation class, most feedback focuses students' domain knowledge and word choice. Finally, most of the students think that teacher feedback is more helpful than peer feedback. However, they also agree that peer feedback is also essential in translation learning. To conclude, the findings of this study can hopefully improve the

quality of translation teaching, and help students understand their process of learning.

Keywords: Translation training, feedback, translation assessment, teacher feedback, peer feedback



目次

誌謝.....	i
摘要.....	ii
Abstract.....	iii
目次.....	v
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	4
第三節 研究預期貢獻.....	7
第二章 文獻回顧.....	8
第一節 回饋的定義與內涵.....	8
第二節 回饋的類型.....	9
第三節 教師回饋與同儕回饋.....	16
第四節 回饋與翻譯訓練.....	22
第三章 研究方法.....	31
第一節 研究設計.....	31
第二節 研究對象及場域.....	32
第三節 研究資料蒐集與分析.....	36
第四章 結果與討論.....	46
第一節 英譯中回饋分析.....	46
第二節 中譯英回饋分析.....	76
第三節 訪談資料分析.....	104
第五章 結論.....	136
第一節 研究結論.....	136

第二節 研究貢獻.....	146
第三節 研究限制與建議.....	148
參考文獻.....	152
附錄一 訪談同意書.....	160
附錄二 訪談大綱.....	162



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

自 1988 年輔仁大學翻譯學研究所成立以來，國內翻譯所至今已發展三十餘年，在口筆譯領域人才輩出。然而，為確保學生畢業後有足夠能力進入市場，其於在學期間必須接受紮實的翻譯訓練。因此，課堂中的評量便成為了幫助學生學習以及檢視學習成效的重要工具。評量作為翻譯教學中的一環，自然也需要相應的評量工具及方式來輔助學習。

儘管評量於翻譯教學中扮演著重要的角色，目前國內與翻譯評量相關之研究仍相當稀少。廖柏森（2014）曾指出翻譯評量於翻譯教學研究中往往未受到足夠的重視，相關文獻也較少。以筆譯來說，目前國內已發表之相關論文多著重於特定評量方式之探討，例如劉敏華等人

（2005）曾試圖為國家翻譯考試建立客觀的評量基準，並改良了 Carroll（1996）之翻譯品質量表；賴慈芸（2008）曾比較四種不同的翻譯評量工具，針對其信、效度以及相關性作探討；歐冠宇（2012）則奠基於德國語言功能理論，試圖提出一個全面、實用，且具理論基礎的中英翻譯評量標準。其它與翻譯評量相關的研究還包括翻譯錯誤分析（廖柏森，2010；張裕敏，2012）、檔案翻譯教學（廖柏森、江美燕，2004）等。然而，針對實際課堂之翻譯評量使用情形的研究相對來說更加稀少。彭家洋（2017）曾使用問卷、訪談與課堂觀察等方式，以建構論

（constructivism）為基礎，試圖客觀呈現國內翻譯教師之評量實務。該研究針對國內翻譯教師使用評量之實際情形進行了十分全面的探討，也提出分析與改進建議，為後續的相關研究提供了許多可用的資料。但整體來說，目前國內針對翻譯評量實務之實證研究仍然偏少，也較少相關研

究是以學生的角度出發，因此仍有待相關領域之學者共同投入。

彭家洋（2017）亦曾指出目前國內翻譯評量相關研究之諸多問題，例如翻譯教學與課堂評量在主題上的混淆、研究多以檢視學生之學習成效為目標、研究論述容易流於教師自身主觀的評斷等，造成目前翻譯評量在研究方面資源缺乏，以及仍有許多待解決的問題。為此，本研究盼能針對目前國內翻譯研究所之實際評量情形進行探討，以期能夠豐富國內翻譯評量之相關研究。

根據筆者的經驗，在筆譯方面，目前國內的翻譯課程主要使用傳統的教師評量（teacher assessment）作為評量學生翻譯作業與考試之方式，由授課教師詳閱學生之譯文後，再給予學生回饋與評分。彭家洋

（2017）亦於其研究之統計結果中指出，目前國內翻譯系所教師仍以教師評量作為主要評量方式，其次為同儕評量，最後才是自我評量。然而，教師評量仍有其缺點及限制，例如：學生人數眾多的課程，教師難以給予個別學生詳細的回饋，且教師的評斷容易流於主觀，學生也較難得到不同類型的回饋。因此，除了教師評量以外，目前國內許多翻譯課程也會搭配同儕評量（peer assessment）的方式作為評量參考，特別是以同儕回饋（peer feedback）為主軸來進行課堂討論。Topping（1998）將同儕評量定義為具有相似背景的學生，互相評論對方的作業並給予回饋之過程。然而，同儕評量的使用亦有其限制，例如 Topping（1998）在其研究中便只探討高等教育（大學、研究所等）中的同儕互評結果，可見同儕互評在應用上，亦需將學生程度納入考量。Rollinson（1998）的研究結果亦指出大學生（或以上）所提供的回饋大多為有效（valid），且學生對於回饋之接受度也較高。由於國內的翻譯所學生均經過入學考試之篩選，學生程度應較為接近，且多已具備較高的中英文語言能力，應十分適合使用同儕回饋的方式來進行翻譯評量。賴慈芸（2003）也曾指出國

內翻譯所課程通常根據兩項假設來設計：一是翻譯所的學生通常已具備翻譯所需的語言能力，二是翻譯能力是可以透過訓練來加強的。由此可見，大部分的翻譯所學生應皆具備進行同儕評量及給予同儕回饋的能力。

在實際的翻譯課堂中，無論是教師評量或是同儕評量，都須仰賴實質的回饋 (feedback) 才能達到更好的學習效果。Topping (1998) 在定義同儕評量時，就已經把回饋視為同儕評量的一部分。其他學者如 Liu 和 Carless (2006) 也認為，比起單純進行評分的同儕評量，實質的同儕回饋更有助於學生學習。根據筆者的經驗，目前國內翻譯所課堂中的同儕評量也都是以給予回饋為主，較少要求學生針對同儕的譯文進行評分。即使如此，目前現存的翻譯教學相關研究雖有針對教師與同儕評量進行探討，但多只著重於學生所獲得的成績，並無針對具體的回饋內容進行分析。例如 Hidayat (2013) 的研究即指出，學生透過教師與同儕評量所得到之成績間有高度相關。但該研究缺乏具體的回饋探討，無法確定教師與同儕的回饋在內容與功能上是否亦具有相關性。Beiranvand 和 Golandouz (2017) 的研究亦指出同儕評量能夠有效改善學生的翻譯品質，但該研究亦只針對譯文所獲得的分數進行探討，並沒有針對同儕評量與回饋的內容加以描述。綜上所述，雖然教師評量與同儕評量經常為國內翻譯所教師所使用，然而翻譯領域對於上述評量方式之研究尚且不足，亦缺乏相關資料。Beiranvand 和 Golandouz (2017) 即指出，目前同儕評量與自我評量於翻譯領域之研究幾乎是寥寥無幾。再者，回饋即使在翻譯課堂中扮演著重要角色，目前於翻譯教學領域的相關研究中，針對教師與同儕回饋的研究也實屬罕見。國外學者 Wang 和 Han (2013) 也指出，目前翻譯領域中的同儕回饋相關研究仍少，並不像寫作領域已有相當豐碩的研究成果。故本研究將以上述背景為主要動機，試圖彌補翻

譯教學領域中研究之不足，並主要針對實際翻譯課堂中教師與同儕回饋的實際使用情形進行探討。

第二節 研究目的與問題

目前現存的翻譯教學相關研究雖有針對教師與同儕評量進行探討，但多只著重於學生所獲得的成績，並無針對具體的回饋內容進行分析。例如 Hidayat (2013) 便曾以 25 名以印尼文為母語之大三學生為研究對象，針對其譯文透過教師、同儕與自我評量等三種評量方式所獲得的成績，以皮爾遜積差相關係數 (Pearson's correlation coefficient) 來分析其間之相關性。雖然最後 Hidayat 的研究結果指出，學生透過同儕與教師評量所獲得之成績間有高度正相關 (相關係數為 0.77)，但也未必表示教師與同儕均對同一份譯文抱持著相同的看法，也不代表兩者針對同一份譯文所給予的回饋就有相似性，只能說教師與學生在譯文評分方面有相同的趨勢。除了 Hidayat 的研究以外，Beiranvand 和 Golandouz (2017) 亦曾探討同儕評量和自我評量是否能增進翻譯品質。該研究之結果指出，同儕與自我評量都可以幫助學生改善翻譯品質，而其中又以同儕評量更為有效。然而，Beiranvand 和 Golandouz 的研究僅以譯文最後所取得的分數作為翻譯品質的指標，且於實際教學現場，學生翻譯品質改善的因素可能有很多。例如：教師的教學效果卓著、學生本身學習動機提升等；甚至文本類型、作業難度，以及施測前學生的翻譯能力都有關，不能完全歸因於同儕評量與自我評量的實施。也因此，作者在結論中提到，未來的研究應把學生翻譯品質的改善視為一種過程，並將學生能力發展的情形與過程也納入研究觀察中，光憑前後測的成績斷定同儕與自我評量的效果仍有些不足。綜上所述，若要將現存的研究結果進行延伸，就必須

針對教師與同儕與教師回饋的實際內容進行探討，才能判定兩者是否能為學習者帶來相同的幫助。學習評量領域的相關學者如 Black 和 William (1998) 曾指出，書面的評論或回饋要比單純評分對學習來得有幫助。翻譯學者 Alfayyadh (2016) 也指出，目前於大學翻譯課堂進行的相關研究中，尚未出現針對教師與同儕所提供的形成性回饋 (formative feedback) 的相關探討。由此可見，雖然以成績進行分析能夠大略得知回饋對於筆譯學習的成效，但回饋的實質內容仍為重點。因此，本研究之首要研究目的為探討教師回饋與同儕回饋之內容與類型上之差異。

若要針對回饋的類型與其實質內容進行探討，就必須使用相應的分類方式來進行分析。為達上述目的，本研究使用 Flanagan 和 Heine (2015) 於其筆譯回饋研究中所提出的回饋類型，將實際筆譯課堂中的教師回饋與同儕回饋進行分類。該研究將回饋分為五種類型，分別為：鼓勵型回饋 (motivational feedback)、指示型建議 (suggestions [directive])、表述型建議 (suggestions [expressive])、問題 (questions) 和說明 (statements)。關於此一回饋分類之說明與範例，以及採用此分類之原因，將於第三章研究方法中詳細進行說明。

此外，目前國內翻譯所的筆譯課程大多分為中譯英與英譯中兩種類型。有鑑於多數翻譯所學生皆以中文為母語，且相較於其它領域中的回饋研究，兩種不同的語言轉換方向為翻譯回饋研究中的獨有現象，不同的語言轉換方向亦可能影響教師與同儕回饋的內容與類型。因此，本研究亦試圖針對中譯英與英譯中兩種不同課程中的回饋進行探討，以了解教師回饋與同儕回饋在兩種語言方向的課堂中之差異。目前現存之翻譯回饋研究多以探討單一語言方向為主。在筆譯教學方面，Hidayat (2013) 針對教師、同儕與自我評量三者間相關性的研究，就只探討英文進印尼文的情況；在 Flanagan 和 Heine (2015) 探討同儕回饋與譯文訂

正間之關係的研究中，亦只探討丹麥文進英文的案例。在口譯教學方面，郭恬君（2018）的研究只探討英翻中課堂口譯學生的回饋類型。唯有吳玟潔（2019）探討口譯課教師與同儕回饋的研究中，有提及中譯英與英譯中課堂中回饋的異同。該研究之問卷分析結果指出，在教師回饋方面，無論是中進英或是英進中，教師給予同儕的回饋內容皆以針對誤譯、漏譯，和直接提供替代譯法為主。在文法、口譯策略與台風方面，內容占比的排序則略有不同，而在同儕回饋方面的結果亦同。然而，該研究是對於回饋所針對的內容進行分類，並無針對教師與同儕回饋內容的詳盡程度與功能等進行分析。再者，進行口譯與筆譯練習時，兩者所著重的地方也有所不同，例如筆譯評量中顯然不會出現針對口譯策略以及台風的回饋。因此，本研究亦將試圖探討中譯英與英譯中筆譯課的教師、同儕回饋差異。

為進一步豐富研究成果，本研究亦將探討學生使用與接收回饋之實際經驗與感受，以補充回饋分析未能涵蓋之處。目前現存的研究中，調查筆譯課學生對於教師和同儕回饋看法的相關研究仍十分稀少。其中 Wang 和 Han（2013）的研究為較早的例子。該研究使用問卷調查 17 名大學生對於同儕回饋之看法。然而，Wang 與 Han 的研究較為初步，不僅問卷題數偏少（僅 11 題）、問題缺乏深度與廣度，結論亦只表示受試學生大致上對於使用同儕回饋學習翻譯抱持著正面的看法。雖然此研究的設計和結論十分簡略，但具拋磚引玉之效，顯示回饋這項議題在筆譯研究中雖重要，卻乏人問津。其餘筆譯領域更加深入探討評量與回饋的研究，對象多為以教師為主（Alfayyadh, 2016; 彭家洋，2017）。而口譯方面，國內已有探討口譯組學生對於回饋看法的相關研究（吳玟潔，2019），唯獨筆譯部分尚缺乏相關資料。故本研究亦期盼能補國內筆譯領域此一議題的空缺。

為達成上述研究目的，本研究將探討下列研究問題：

(一) 國內翻譯所學生於筆譯課中所收到之教師回饋與同儕回饋有何類型與具體內容？以及有何差異？

(二) 在英譯中、中譯英兩種不同類型的課堂中，其教師回饋與同儕回饋有何類型與具體內容？以及有何差異？

(三) 學生對於教師與同儕回饋之經驗、偏好、看法與個人感受為何？

第三節 研究預期貢獻

本研究盼能填補翻譯評量中之研究空缺，特別是針對筆譯課中，教師與同儕回饋之類型、實際內容，與學生對於回饋之看法及感受。目前筆譯領域的相關研究中，有提及回饋之文獻相對較少，而針對課堂中實際進行回饋情形的研究更是寥寥無幾。為此，筆者盼能以有限的資源先行拋磚引玉，以期將來能夠有更多專家、學者投入，並豐富此一領域之相關研究成果，並做為筆譯教師之教學參考。

第二章 文獻回顧

第一節 回饋的定義與內涵

有關回饋 (feedback) 的定義，各家學者抱持著不同的看法。Hattie 和 Timpeley (2007) 認為回饋是一種針對學生的表現及理解所提供的資訊。而資訊的來源可以是教師、同儕、書籍、家長、自己與過去的經驗等。也因此，Hattie 和 Timpeley 將回饋視為學生學習表現的結果。Askew 和 Lodge 則把回饋定義為：無論在正式或非正式的場合中，所有有助於學習的對話。有些學者則認為，回饋並非單一的概念，而是由不同層面互相作用而形成，並且針對回饋的內涵提出了更進一步的分析和解釋，例如 Yang 和 Carless (2013) 就曾提出回饋三角 (feedback triangle) 的概念。Yang 和 Carless 指出，回饋是由三個不同的部分所組成，包含認知層面 (the cognitive dimension)、社會情感層面 (the social-affective dimension) 以及結構層面 (the structural dimension)。認知層面指的就是回饋的內容，除了知識以外，還包含學生在回饋中所使用的概念、技巧、策略，或是價值觀等。增進認知層面的能力有助於學生變得自律、懂得活用自己的知識與能力，並提升回饋帶來的正面效益。社會情感層面則是與學生的社交、人際溝通能力有關，且涉及學生於學習環境中的社會角色與情緒，而上述因素皆會影響學生給予或接收回饋的情形。最後，結構層面包含回饋使用的時機、次序與模式等，面對不同的學習者，必須調整上述幾項因素，才能提高回饋使用的效率。由此可見，影響回饋的因素其實十分複雜。在探討回饋時，應將許多層面皆納入考量，而不僅是探討回饋本身。

在回饋的進行方面，Van Steendam 等人 (2014) 將語言學習中的回

饋過程分為三階段，分別為發現（detection）、分析（diagnosis）與訂正（correction），亦即教師或學生在給予回饋時，必須先找出文中的錯誤、針對問題提出解釋，再提供學生建議與解決方案。而 Flanagan 和 Heine（2015）則針對 Van Steendam 等人的研究加以補充，提出了第四個行動（action）階段，也就是接收回饋的學生可以決定是否採納。Lee（2018）認為，不同學生對於回饋的反應皆不同，例如其與回饋提供者間的人際關係，或是回饋的內容本身，都會影響學生對於回饋的接受度。在接收回饋階段，學生的反應與情緒亦為十分重要的因素，例如 Värlander（2008）便曾指出情緒本來就是學習中的一部分，在回饋進行中，情緒也會影響學生未來的學習動機與自尊心。此部分也與 Yang 和 Carless（2013）回饋三角中的社會情感層面（the social-affective dimension）部分說法一致。

回饋的探討之所以受到重視，乃是因為其於學習過程中扮演著重要的角色。Hattie 和 Timpeley（2007）即於其研究中開門見山的表示，回饋對於學習過程有極其重要的影響。其他學者則先後提出了各種回饋所能帶來的幫助，例如 Sadler（2009）認為，回饋有助於填補學生目前能力以及學習目標之間的差距。Shute（2008）則認為，回饋的主要功能為指示學生需要訂正、修改的地方，並能夠促進學生學習。然而，不同的回饋形式能為學習者帶來不同程度的幫助及影響。有關教師回饋與同儕回饋之幫助，將於本章之第三節進行探討。

第二節 回饋的類型

隨著回饋相關研究的發展，許多學者開始依據不同的標準將回饋進行分類。有些回饋的分類方式較為簡單，例如根據回饋的給予者不同，

可分為教師回饋 (teacher feedback)、同儕回饋 (peer feedback) 以及自我回饋 (self-feedback)。根據回饋的內容形式不同，也可以分為質性回饋 (qualitative feedback) 與量性回饋 (quantitative feedback)，質性回饋包含具體的文字評論，而量性回饋則僅用數字進行評分 (Hamer et al., 2015)。根據回饋進行場域的不同，也可以將回饋區分為在學校課程中進行的正式回饋 (formal feedback)，或是在其它課程及學習活動中進行的非正式回饋 (informal feedback)，而後者的取得往往較為及時 (Värlander, 2008)。以回饋的表現形式來看，回饋則可以分為書面回饋 (written feedback) 以及口頭回饋 (oral feedback)。

除了上述幾項較為簡單的分類方式之外，亦有許多學者根據回饋內容本身與其性質、功能的不同，提出了較為複雜的回饋模型 (feedback model) 或分類方式，試圖將回饋劃分為更多不同的類型與等級。而根據應用的領域不同，回饋的分類方式也會隨著調整。有些領域所使用的回饋模型並不適用於其它領域。因此，本章節所探討之回饋分類皆至少符合以下其中一個條件：(一) 該回饋的分類方式適合應用於各種不同領域的研究中，並無偏向或涉及某個與本研究主題無關的領域；(二) 曾有口筆譯相關研究使用過的回饋分類方式；(三) 適合應用於寫作或筆譯回饋分析的回饋分類方式。

壹、Chi (1996) 的回饋分類

在較為通用的回饋類型中，Chi (1996) 所提出的回饋分類方式為較早的例子，其根據回饋的性質與功能將其分為以下四類：

(1) 糾正型回饋 (corrective feedback)：此種回饋類型明確指出學生有哪些地方需要改正，並提供正確答案。通常糾正型回饋缺乏較完整的解釋

或說明，僅指出錯誤、需要改正的地方。

(2) 增強型回饋 (reinforcing feedback)：此種回饋類型針對學生表現良好的部分給予鼓勵或稱讚。增強型回饋被認為是糾正型回饋的子分類 (subtype)。

(3) 指導型回饋 (didactic feedback)：此種回饋類型通常針對學生犯錯的部分提出較長的解釋，以改善學生的表現。

(4) 建議型回饋 (suggestive feedback)：此種回饋類型多用於口頭回饋 (oral feedback)。建議型回饋不會直接指出學生犯錯的部分，而是透過暗示、停頓、以及提高聲調 (問句) 等方式來提醒學生需要改善的部分。

Chi 的研究對象主要為進行一對一教學的家教老師，並針對其所使用的回饋策略進行探討。其主要目的為透過師生之間的互動幫助學生找出問題，並增進學習效率。雖然 Chi 的研究並未提及學校課堂中的教師與同儕回饋，但部分學者如 Tseng 和 Tsai (2007) 便在其研究中借用了 Chi 的回饋類型來分析課堂中的同儕回饋。該研究之對象為 184 名高中生，於課堂中，教師請學生運用網路資源設計適合的校外教學方案，再請學生給予彼此回饋。雖然此研究之主題與寫作、翻譯領域性質差異較大，但其研究結果仍相當值得參考。首先，Tseng 和 Tsai 指出，學生透過同儕評量與教師評量所得到的分數有顯著相關。而在四種回饋類型中，增強型回饋最有助於改善學生產出的品質。雖然學生在一般的傳統課堂中獲得教師的稱讚、肯定，亦會提高其學習動機，但於使用網路同儕回饋的課堂中，效果似乎更為顯著。反之，糾正型回饋與指導型回饋則較容易傷害學生的情緒與學習動機。建議型回饋則僅在同儕回饋進行的早期階段較有幫助，到後期則沒有顯著的效果。

貳、Hattie 和 Timperley (2007) 的回饋模型

另一個根據回饋內容進行分類的研究為 Hattie 和 Timperley (2007) 所提出的回饋模型。Hattie 和 Timperley 根據回饋的性質將其分為四個層次：

- (1) 任務層次 (task level)：明確告訴學生錯誤或需要修改的部分，並提供適合的答案，但是不會告訴學生如何訂正。
- (2) 過程層次 (process level)：藉由透過提供學生策略、線索、提示或範例的方式，來幫助學生找出錯誤、搜尋資料或進行修改，並且提供較完整的解釋或理由。
- (3) 自我調整層次 (self-regulation level)：透過反思或問問題等方式來幫助學生進行自我評估 (self-evaluation)、搜尋資料或是監督自己的學習歷程。
- (4) 自我層次 (self level)：此種回饋類型包含兩部分。一為稱讚或鼓勵，二為模稜兩可或是與學習任務 (task) 本身無關的評論。

根據 Hattie 和 Timperley 所提供的解釋，任務層次的回饋在學生學習新知識與技能的時候十分有幫助。然而，過多任務層次的回饋容易導致學生只專注在短期目標，而非長期目標。過程層次的回饋則有助於學生進行深度學習 (deeper learning)，且立即給予學生回饋的效果最佳。自我調整層次的回饋則有助於學生增加自信，並更加投入學習。最後，自我層次的回饋影響則最低。與前述 Tseng 和 Tsai (2007) 的研究結論相比，Hattie 和 Timperley 認為稱讚或鼓勵只有在學生自尊心 (self-esteem) 較低時有幫助，否則這一類的回饋與學生的學習內容本身較無關連，且容易對學習者自我評估 (self-evaluation) 造成負面影響。Hattie 和 Timperley

指出，若要達到最好的學習效果，最好是從任務層次的回饋開始，再過渡到過程層次的回饋，最後使用自我調整層次的回饋讓學生進行反思。尤其是學習成就較低的學生會較為依賴教師與同儕所給予的任務與過程層次回饋，因此必須循序漸進，才能夠真正幫助學生進行自我反思。

於翻譯研究領域，郭恬君（2018）便使用了 Hattie 和 Timperley 所提出的回饋模型來分析逐步口譯課堂中的同儕回饋。該研究之對象為六名臺灣某翻譯研究所會議口譯組的一年級學生。研究者透過錄音的方式，實際記錄了五堂逐步口譯課堂中學生給予彼此口頭回饋的情形，再使用 Hattie 和 Timperley（2007）的翻譯模型將蒐集到的同儕回饋進行分類。該研究之數據分析結果顯示，在共計約 13 小時又 30 分鐘的課堂中，約有 43% 的時間在進行回饋，指出回饋於口譯訓練中的重要性。而在同儕回饋的類型方面，任務層次的回饋占了 48%，數量最多；其次為過程層次的回饋，占了 35%；再來是自我層次的回饋，共占 13%；最後才是自我調整層次的回饋，僅占 4%。然而，若檢視個別學生所提供的回饋類型，並非每一位學生都有這樣的趨勢。有的學生提供的回饋以過程層次為主；而有的學生所提供之過程層次與自我層次的回饋數量相當。郭恬君（2018）表示，雖然此研究之結果顯示碩士生與中學生所提供的回饋類型分布十分相似，但也並不表示碩士生不具備提供更高層次回饋的能力。一來此研究中，學生回饋產出的思考時間較短，必須及時反應；二來口譯訓練的過程十分耗費心神，因此學生所能產出的回饋也會受到影響。而在動機方面，此研究中的回饋大部分為學生在教師的要求下產出（共占 85%），因此學生當下的學習動機應也會影響回饋的內容與類型。雖然此研究僅將學生的回饋進行初步分類，但卻是翻譯教學領域中少數的回饋分析研究，因此其研究結果相當值得參考。

參、Yu 和 Wu (2013) 的描述性回饋分類方式

除了上述的分類方式以外，Yu 和 Wu (2013) 以 Nelson 和 Schunn (2009) 的研究與 Yelon (1996) 提出的開放式溝通 (open communication) 理論，提出了以回饋內容的詳細程度為依據的分類方式。該研究之目的為比較量性回饋 (quantitative feedback) 和描述性回饋 (descriptive feedback) 於線上同儕評量的學習系統中之使用成效。Yu 和 Wu 使用該分類方式作為描述性回饋的分類基準，共分為以下四種類型：

- (1) 一般性評論 (General comment)：僅包含「好」、「不錯」等較為籠統的內容。
- (2) 點出優劣的具體評論 (Specific comments where strengths or weakness are identified)：評論者用自己的話明確指出好壞之處。
- (3) 指出可以改進的地方 (Identification of areas for improvement)：不僅點出優劣之處，同時也提供改進的方向。
- (4) 提供明確的建議以改善問題 (Explicit suggestions for further refinement of questions)：針對學習者的問題提出更為詳盡的說明，且通常會提供具體的修改方式。

該回饋分類方式十分單純，僅就回饋內容的詳細程度進行分類。包括是否提供回饋解釋、是否提出改進方向，以及是否提供具體的訂正方式等。照理來說，越詳細的回饋對於學習者的幫助就越大，因為其包含較多且更豐富的訊息。而該研究之結果亦顯示，學生的程度亦會影響其所提供回饋之詳細程度。例如，所收到之量性回饋平均分數較高之學生，其所提供的描述性回饋就有越詳細、完整的趨勢。

肆、Flanagan 和 Heine (2015) 的筆譯回饋類型

最後一個回饋分類方式為 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出。為探討同儕回饋類型與譯文訂正類型 (revision type) 之間的關係，Flanagan 和 Heine 蒐集了 184 份大學生同儕回饋並將其分為五大類，分述如下：

- (1) 鼓勵型回饋 (motivational feedback)：此種回饋針對學生的部分譯文或整體表達稱讚。
- (2) 指示型建議 (suggestions [directive])：此種回饋包含明確的指示和建議，要求學生針對特定部分的譯文或整體進行修改，並提供一個正確或較佳的版本。這類回饋通常會點出譯文的問題，並且提供解決方案；或是僅提供解決方案。
- (3) 表述型建議 (suggestions [expressive])：此種回饋針對譯文的部分或整體提出明確的建議，點出可能可以提高譯文正確性的部分。表述型建議可能包含譯文的問題及解決方案，或是僅包含其中一項。
- (4) 問題 (questions)：針對譯文可能有問題的地方提出問題，又分為確認 (confirmation) 和對話 (conversation) 兩種類型。確認型的問題目的為確認回饋接收者的想法；對話型的問題目的則為開啟對話和討論。
- (5) 說明 (statements)：此種回饋類型為非指示性 (non-directive)，且較為中性的回饋。回饋提供者僅針對譯文的問題提出一段描述，並未給予改進之方向或一個正確、較佳的譯文版本。

綜觀上述四種回饋分類方式，不難發現其間之相似性，只是著重的角度不同。例如 Hattie 和 Timperley (2007) 的回饋分類方式是從學習者的角度來看，透過回饋得到了何種程度的幫助；Yu 和 Wu (2013) 的回饋分類方式是從回饋的詳細程度來看，但回饋的詳細程度越高，對學習

者的幫助就越大；Flanagan 和 Heine（2015）的回饋方類方式是從回饋的型態來看，然而型態不同，回饋的功能也就不同。且大部分的回饋類型都將稱讚（praise）和問題（questions）分開探討。由此可見，上述這些影響回饋的因素皆環環相扣，且不同類型的回饋應有其不同的影響和功能。

第三節 教師回饋與同儕回饋

壹、教師回饋

在同儕回饋的概念興起之前，課堂中的回饋多由教師所提供，以作為學生學習進步之參考。由於教師擁有更強的專業能力與豐富的經驗，因此教師也具備更多的方法來進行評量，以及處理學生所遇到的困難；再者，即使教師和同儕給予回饋的過程與方式是相同的，教師所具備的經驗，也會使評量結果更加可靠（Gielen, Tops, Dohy, Onghena & Smeets, 2010; Sadler, 1998）。Gielen 等人也指出，一名好的教師應知道要如何有效地給予學生回饋。且在學習過程中，學生也應當尊重教師的意見（Hu, 2002）。此外，經驗豐富的教師也懂得依照學生的個別需求因材施教並給予適合的回饋，以達到更好的學習效果（Ferris, 1997）。

一般認為，教師回饋是學生最重要的回饋來源，且無論是從教師本身或是學生的觀點來看，都是如此（Zacharias, 2007）。在 Zacharias 過去的研究中，他曾針對英語寫作課中教師與學生對於教師回饋的看法進行探討，其中有 95%的教師和 93%的學生皆認同教師回饋的重要性，原因包含教師具備較高的語言能力、教師有豐富的相關知識、以及課堂中的成績為教師所掌控等。亦有研究指出，學生對於教師回饋的期待較高，若在作業中沒有收到來自教師的回饋，會覺得失落（Leki, 1991）。然而，

也有部分研究指出了部分教師回饋的缺點或限制，例如 Zacharias (2007) 便於他的研究結論中表示，雖然學生大多期待收到教師所提供的回饋，然而數量過多的教師回饋也容易造成學生缺乏學習自信，並進一步影響學生的學習動機。此外，Yang、Badger 和 Yu (2006) 認為教師回饋的限制還包含課堂人數，尤其是在人數近百的大學寫作課堂中，教師很難詳盡的給予每一位學生的作業回饋，因此學生於寫作上犯的錯總是難以得到糾正。而 Gielen 等人 (2010) 則認為教師回饋最大的限制為課堂時間，此一限制與學生人數的問題相似，都會導致教師無法提供詳盡的個別回饋。因此為了補足上述教師回饋不足之處，許多學者亦提出了同儕回饋的概念，並嘗試於課堂中使用以輔助教學。

貳、同儕回饋

同儕評量 (peer assessment) 為同儕學習 (peer learning) 中的一環。此一概念雖然早就有學者提出，也被廣泛應用於各個領域的教學中，但同儕評量的相關文獻較晚才由 Topping (1998) 有系統地彙整、分類，並鞏固其理論基礎。Topping (1998) 將同儕評量定義為一群程度相近的學生，檢視彼此學習成效之行為。且 Topping (2005) 更進一步指出，學生可以藉由評分的方式，扮演相似於教師的角色，並給予同儕回饋。

而與傳統的教師評量相比，同儕互評更重視的是「教中學 (learning by teaching)」，學生得以在評量同儕學習成果的過程中，透過評論、總結、澄清、給予回饋、指出錯誤及遺漏部分，考量誤差等行為 (Van Lehn, Chi, Baggett, & Murray, 1995)，加深其對於學習內容的理解，並獲得進步。

在同儕評量中，回饋為相當重要的一環。Hattie 和 Timpeley (2007) 將回饋定義為教師、同儕、家長或學習者自己等，針對個人之學習理解

與表現所提供之資訊。在許多探討同儕評量的文獻中，均提及回饋於其中所扮演的角色。例如 Topping (2009) 便曾指出，同儕評量最重要的目標就是提供學習者回饋 (The overriding goal of peer assessment is to provide feedback to learners)，且若使用得當，回饋可以有效減少學生學習中的錯誤，並對其學習有正面影響。Liu 和 Carless (2006) 則為同儕評量 (peer assessment) 與同儕回饋 (peer feedback) 分別下了不同的定義。以同儕回饋來說，Liu 和 Carless 將其視為一種溝通的過程，指的是學習者針對學習表現與評量標準所進行的對話；而同儕評量則是採用 Falchikov (2001) 的定義，指的是學生使用相關的評量標準，來為同儕的表現及作品評分。由此可見，同儕回饋強調的是更加具體的實質建議，並不只是在評分的層次進行討論。

Topping (2009) 指出，同儕評量可以總結性 (summative) 或是形成性 (formative) 的形式來進行，然而近年來，以形成性評量 (formative assessment) 的角度來探討同儕評量之相關研究又再次興起。所謂的形成性評量為一種於學習過程中定時給予學生具體回饋，以檢視學生進步情形的評量方式 (廖柏森, 2014)，其與於課堂結束後測量學生最後學習成就的總結性評量為相對的概念。即使以形成性評量的角度來看，回饋亦扮演著至關重要的角色 (Sadler, 1989)。例如 Black 和 William (1998) 曾指出成功的形成性評量應包含：

- (1) 提供學生有效的回饋。
- (2) 使學生能夠主動學習。
- (3) 教師能夠根據評量結果調整教學。
- (4) 教師應了解評量會影響學生之學習動機與自信，而二者皆在學生的學習中扮演重要的角色。
- (5) 學生不僅能夠評量自己的表現，且知道要如何改善。

有關同儕回饋所能夠為學習者所帶來的好處，目前已有許多研究指出，大多數學生皆相當重視同儕給予的回饋，且對於其學習有正面的影響（Min, 2006; Paulus, 1999; Tsui & Maria, 2000; Villamil & de Guerrero）。例如，同儕回饋有助於學習者提升學習動機、自尊心、並為同儕間的人際關係帶來正面影響（Kiraly, 2000）。與教師回饋相比，同儕回饋對於學生來說，取得較為容易且快速，亦不像教師回饋容易導致學生感到焦慮（Liu & Carless, 2006）。亦有學者從學生的觀點出發，指出單純的評分可能會讓其感到不舒服，因此學生有時候更樂於收到具體的回饋（Sluijsmans, Brand-Gruwel & Van Merriënbor, 2002）。一般而言，同儕評量被視為一種以學生為主體的評量方式，然而除了以學生為主要對象的研究外，亦有學者試圖探討同儕回饋對於教師的影響。例如 Beiranvand 和 Golandouz（2017）便整理了許多學者的研究，指出同儕回饋不僅有助於學生學習，還能夠增加教師的教學品質。藉由定期追蹤學生給予彼此的回饋，教師能夠更加了解學生進步的情形，同時也能夠藉此評估自己的教學成效，進一步調整自己的教學內容（Beiranvand & Golandouz, 2017）。還有學者認為，同儕所給予的回饋也可以被視為是教師評量的補充（Berg, 1999），兩者相輔相成，將使學生所獲得之回饋更加完整。

然而，並非所有有關同儕回饋的實證研究，都指向相同的結果。同儕回饋於實際應用上亦有其限制及例外。例如 Leki（1990）便曾指出，有些學生僅會針對同儕較為表面的錯誤給予回饋。Nelson 和 Murphy（1993）則發現，有部分學生會認為自己的能力高於同儕，進而懷疑其所收到之回饋是否有效，甚至拒絕採納同儕所給予的意見。Värlander（2008）亦發現，由於教師與學生之間的權力不對等（power asymmetry），學生所收到的批評多來自於同儕，而非教師。這些批評會進一步導致學生學習動機低落，或是不願意積極改善自己的學習表現

(Fedor et al., 2001)。其他還包含學生仍傾向於採用教師所給的回饋 (Miao, Badger & Zen, 2006)、不確定自己是否有能力勝任給予同儕回饋的任務 (Lockhart & Ng, 1993) 等。然而，這些問題在學生能力較為接近、且學生學習表現較佳的研究所學習環境中，發生頻率可能較低，學生所得到的同儕評量結果信效度應該也會相對提升。

參、教師回饋與同儕回饋的比較

自同儕回饋的概念逐漸受到重視，且廣泛應用於教學現場之後，許多學者便開始針對教師回饋與同儕回饋進行比較，且各自有不同的觀點。許多實證研究皆已證明教師回饋較同儕回饋能夠改善學生的學習表現 (Connor & Asenvage, 1994; Paulus, 1999)。然而，許多提倡使用同儕回饋輔助學習的學者皆強調兩者間之互補性 (Berg, 1999; Rollinson, 2005)，亦即同儕回饋具有許多教師回饋所沒有的特性，並可以彌補教師回饋之缺點。例如 Miao、Badger 和 Zen (2006) 就曾以其英文寫作課堂中之大學生為對象進行實證研究。該研究之實驗對象為以中文為母語之大學生，共分為兩個班級。其中一個班級使用教師回饋提供學生改進的建議，另一個班級則使用同儕回饋。於課程結束後，教師再發放問卷調查學生對於教師回饋與同儕回饋的看法。其研究結果共得到四個結論：

- (1) 在以中文為母語的學生學習英文寫作的過程中，回饋扮演著重要的角色。
- (2) 教師與同儕的回饋可以發揮不一樣的功能。
- (3) 雖然比起同儕所給予的回饋，學生有時更傾向於採納教師所提供的建議，但大部分學生仍認為同儕所給予的意見亦十分重要。
- (4) 同儕給予的回饋影響力雖不如教師回饋來得高，但仍然能夠幫助學生進步，並加強其學習的自主性。

此外，Yang、Badger 和 Yu (2006) 則是點出了教師回饋與同儕回饋之不同的影響。Yan 等人指出，學生通常認為教師比起同儕更為專業、經驗豐富、且值得信任，並會採納更多教師所給予的意見。然而，大多數教師回饋對於學生的影響僅停留在表面階段，也就是學生只會針對其錯誤進行訂正；而同儕給予的回饋則能達到更深一層的影響，使學生能夠更加主動的檢視自己的學習成果。這是由於使用教師回饋時，學生通常認為教師會指出所有的錯誤，因此忽略了自主學習的重要性。Berg (1999) 亦認為學生不應該只是單方面的接受教師所提供的意見，而是必須經過思考且對比同儕所提供的意見，再做訂正。再者，學生有時也會誤解教師所提供的回饋內容 (Yang, Badger & Yu, 2006)。不過 Gielen 等人 (2010) 指出，由於教師一人須批改全班學生的作業，花費在每位學生身上的時間相對較少，因此教師所給予的回饋也不見得較為全面，相較之下，同儕回饋則沒有這個問題。也因此，在學生人數較多的班級中，教師給予的回饋多針對整體，而同儕所給予的回饋則有較多細節 (Caulk, 1994)。Topping (2009) 也認為，與教師相比，學生往往可以從同儕身上得到更多、更及時的回饋。

若以學生的心理層面來看，Gielen 等人 (2010) 指出，學生有時在教師面前會避免暴露自己的缺點，或是表達自己的懷疑，因此教師可能會沒有察覺到特定學生所遇到的困難，或是錯誤的觀念；相較之下，同儕之間這樣的顧慮反而較少。Cho、Schunn 和 Wioson (2006) 則指出專家所給予的回饋通常包含較長的解釋，但缺少稱讚；而學生所提供的回饋則包含較多細節，兩種回饋皆會影響學生的學習動機。

綜上所述，大部分學者皆認同進行同儕回饋的目的並非要取代傳統的教師回饋，而是要在原有的基礎上，使學生能夠得到來自不同角度的意見，並且補齊教師回饋所無法達到的功能，進一步加強學生的學習動

機、參與感，並且得到進步。

第四節 回饋與翻譯訓練

與寫作領域相比，回饋應用於翻譯訓練的相關研究更為稀少，而其中又以口譯的研究占大多數（Wang & Han, 2013），筆譯方面則是少之又少。本節試圖整理現存之筆譯領域中的回饋相關文獻，並針對其研究成果、貢獻，及可延伸之方向進行探討。

在筆譯領域的回饋研究中，較早的一個例子為 Lindgren、Sullivan、Deutschmann 和 Steinvall（2009）針對同儕回饋所進行的研究。Lindgren 等人曾以鍵盤軌跡（keystroke logging）的方式，記錄學生使用電腦給予同儕譯文回饋的過程，並使用問卷針對其所獲得之回饋及學習動機進行探討。於該研究之第一階段，教師先請 10 位筆譯課的學生將一段約兩百字的瑞典語新聞譯為英文，接著再將學生分為兩兩一組，由每一組的成員互相給予對方回饋，並一同思考如何改進譯文，最後共同提出一個訂正過後的譯文版本。於第二階段，教師則發放問卷給每一位同學填寫，針對其修習筆譯課、進行翻譯、以及使用同儕回饋的經驗進行調查。該研究之結果顯示，線上給予同儕回饋確實有助於學生進行筆譯作業的討論與修改，且能夠增進學生學習筆譯的動機與熱忱。然而，該研究僅附上了其中一組學生的翻譯作品作為範例，教師並未實際說明其評分基準，只提到該組學生共同訂正後的譯文獲得了較高的成績，也未針對各組之譯文進行質性的探討與分析，較為可惜。不過其針對翻譯課堂中同儕回饋的探討，為後續的學者開啟了新的研究方向。

Wang 和 Han（2013）的研究亦針對學生使用同儕回饋的看法進行探討。該研究以西雪梨大學（Western Sydney University）的 17 位以中文為

母語、且正在學習中英口筆譯的中國學生為研究對象，探討他們對於線上同儕回饋的看法。該研究採用問卷形式，針對學生使用以及收到同儕回饋的心得進行初步的探討。於該研究之第一階段，教師分別於學期之第三週與第七週各派發一篇約 250 字之英文文章，供學生譯為中文。為使研究結果更具信效度，此兩篇文章皆符合澳大利亞全國翻譯認證機構（National Accreditation Authority for Translating and Interpreting, 簡稱 NAATI）之命題規範。學生完成兩篇文章之中譯後，教師則採用匿名方式，將譯文隨機發派給學生，並給予一週的時間進行同儕回饋。然而，學生所給予的回饋必須依循教師先前批改作業之標準，其中包括句法的評論與修正（corrections and remarks on the syntax）、搭配詞（collocation）的使用、字彙選擇（lexical choice）、誤譯（mistranslation）、拼字與標點符號（spelling and punctuations）等。學生完成回饋後，必須填寫一份問卷。該問卷同時包含開放式與封閉式之問題，共分為三部分：第一部分詢問學生對於給予同儕回饋的看法；第二部分詢問學生對於接收同儕回饋的看法；第三部分則詢問學生對於使用線上平台進行回饋的看法。Wang 和 Han 的研究結果顯示，大部分的受試學生皆認為同儕給予的回饋十分重要且珍貴，有助於學習，而批改同儕譯文的同時，學生亦能觀摩同儕的作品，並且從中學習。然而，該研究之問卷題數偏少（僅 11 題）、問題缺乏深度、數據分析之結果亦只以長條圖之方式呈現，我們只能粗略地了解受試學生花費了多少時間進行同儕評量，以及他們認為同儕評量是否對其有幫助。雖然 Wang 與 Han 的研究結果較為初步，但該研究卻也為筆譯領域中同儕回饋的相關探討立下良好的基礎。後續進行相關研究的學者均有引述 Wang 和 Han 的研究成果，足見此研究之重要性。

除了 Wang 和 Han 對於學生看法的探討之外，另一個較新的研究為

Huynh 和 Nguyen (2019) 所提出。該研究針對筆譯課學生使用同儕評量之看法、動機，以及對於其翻譯技巧成長之自我認知進行問卷調查。該研究之第一部分使用由 Shea 和 Bidjerano (2012) 修訂過後的探究社群 (Community of inquiry, CoI) 問卷，調查學生對於使用線上同儕評量輔助筆譯學習的看法。該問卷使用五點量表，題目共分為四類，分別為教學臨場感 (teaching presence, TP)、社會臨場感 (social presence, SP)、認知臨場感 (cognitive presence, CP) 以及學習臨場感 (learning presence, LP)。教學臨場感與教師指示的編排 (orchestration) 有關，例如，教師於課程正式開始前，先針對使用線上平台進行同儕回饋的方法給予學生引導與指示。教學臨場感可以說是建立探究社群的基礎 (Huynh & Nguyen, 2019)。

Huynh 和 Nguyen 的研究對象為 36 名選修筆譯課之大三學生。其研究結果顯示，TP 類的題目之所得分數最高 (M=4.21)，顯示學生對於教師設計與進行課程的方式相當滿意，例如第二題的「教師對於如何在 Moodle 平台上進行筆譯以及同儕評量，給予了十分明確的指示。」，與第五題的「教師會鼓勵學生多給予同儕回饋、評論，以及提出問題。」在這一類的題型獲得了最高分 (M=4.31)。第二高分的題型為 SP 類，(M=4.05)，亦即學生能於課堂間透過良好且有意義的互動來提升學習效果。該類題型之最高分為第九題的「我十分珍惜與同儕分享自己譯文的機會，並希望同儕的評論能夠指出我的譯文錯誤及優缺點。」

(M=4.19)。第三高分的題型為 CP 類 (M=4.03)，此類的題型為反映學生透過課堂與同儕評量獲取知識的情形。此類題型之最高分為「我能夠積極參與同儕評量」以及「線上同儕評量讓我在課餘的時間也能夠提升翻譯能力」(M=4.19)。平均分數最低的題型為 LP 類 (M=3.84)，值得注意的是，此類別平均得分最低的題目分別為第 17 題的「我會透過與同學

的互動，來幫助我了解自己線上作業的表現。」(M=3.69) 以及「我會透過設立目標，來安排自己進行作業與同儕回饋的時間。」(M=3.72)。

第二部分為使用問卷探討內在動機 (intrinsic motivation) 和外動機 (extrinsic motivation) 哪一個對於學生進行線上同儕評量的影響較大。其資料結果顯示，內在動機的影響較大 (M=4.05)，而外動機的影響較小 (M=3.12)。其中內在動機的例題包含：「我希望能得到同儕更多的看法」(第一題)、「我希望可以在完成作業後得到教師與同儕的回饋」(第四題)、「即便作業獲得的分數很低，我也想要學到更多東西」(第五題) 等。外動機的例題則包含：「我完成作業只是為了符合課程需求」(第七題)、「教師所提供的意見比同儕的更重要」(第八題)、「我希望可以成為更加勤奮用功的學生」(第九題) 等。最後，作者使用皮爾遜積差相關係數來檢驗四類不同的問卷題目與學生之內、外動機是否具有相關性，結果顯示認知臨場感 (CP) 與學生的內在動機具有顯著正相關 (相關係數為 0.38)，其餘的變項間則沒有顯著相關。

此一研究之結果相當有趣。首先，即使同儕評量為此一研究的主軸，學生對於教師的評價仍然獲得了最高分 (TP 類)，顯示教師於課堂教學中仍然扮演著十分重要的角色。若教師課程設計不良，或是沒有針對同儕回饋給予學生適當的引導，或許同儕評量的效果也會因此受限。其二，透過分析問卷發現，學生認為比起當面給予回饋，使用線上平台給予同儕回饋感覺比較自在，而且也願意給予更多、更直接的回饋。第三，學生因為能夠親自參與評量的過程，因此其學習動機也跟著提升，同時，也能夠更加了解自己的優、劣勢，並從同儕身上學習。Huynh 和 Nguyen 的研究從更多不同的面向來探討學生對於同儕評量的看法，可以說是前述 Wang 與 Han 研究之延伸。其中學習動機亦是一項值得探討的議題，未來之研究或許可以更加深入的訪談，以探討學生對於自我學習

動機的看法。

除了有關學生看法的探討之外，Alfayyadh (2016) 則以筆譯課教師為主體，針對其於課堂所進行之教學活動與評量、回饋方式，以實地觀察法與訪談法蒐集資料，並做了十分詳實的記錄。該研究之對象包含兩個不同的班級，共有八名教師與 58 名學生。Alfayyadh 所蒐集的資料包含教師的經歷與背景、教師對於回饋的看法、課堂中回饋的進行方式、進行回饋時所需用到的設備、回饋所欲達成的目標、教師與學生於回饋中所扮演的角色、同儕與自我回饋的應用等，為翻譯課堂中回饋的實際使用方式進行了詳細的紀錄、分析與討論。同樣作為針對翻譯課教師的評量實務探討，彭家洋 (2017) 則以 97 名翻譯課教師作為研究對象，透過問卷、訪談以及課堂觀察等方式蒐集資料，以了解國內翻譯教師之評量策略、方式、標準、工具與過程。該研究所蒐集之資料客觀且全面地呈現了目前臺灣翻譯教學之評量現況，為後續的相關研究提供了許多可用的資料，並奠定了相當良好的基礎。

除了單純針對同儕回饋所進行的研究外，Hidayat (2013) 亦曾對筆譯課中的教師回饋、同儕回饋，以及自我回饋三者之間的相關程度進行研究。該研究共分三階段，研究對象為 25 名印尼語為母語的大三學生。於第一階段，為避免學生誤解評量標準而造成評分誤差，教師會先詳細解釋評量時所需用到的各項評量指標 (assessment rubric)，隨後再開放 10 至 15 分鐘的時間讓學生自行閱讀各項指標，並進行討論。第二階段則要求學生於 50 分鐘內，將一段兩百字以內的英文文章譯為印尼文。第三階段則為評量階段，除了教師本身需批改學生的譯文外，學生亦需將自己與另一位同學的譯文帶回家進行批改。蒐集完所有學生透過三種評量方式所得到的成績後，教師再使用皮爾遜積差相關係數計算三者間之相關性。該研究得到以下結論：(1) 儘管教師於評量實施前會先解釋評量方法

與指標，學生使用自我評量時仍會傾向給自己較高的分數。(2) 學生透過教師評量與同儕評量所得之分數間為高度正相關（相關係數為 0.77）。此研究為翻譯教學中之三種評量方式開啟先例，試圖探討其相互間之關係。最後之研究結果雖證實同儕評量與教師評量間為高度相關，但僅針對最後的分數作探討似乎略顯不足。若能加入質性分析方式探討師生進行評量時所考量之譯文錯誤與給與學生之實質回饋，將能使此研究更加完整。

在翻譯教學領域中，翻譯品質亦為一項檢視學生學習成果的重要指標。Beiranvand 和 Golandouz (2017) 曾於研究中探討自我評量與同儕回饋於翻譯教學中的應用，是否能夠改善學生的翻譯品質。該研究的參與者為 60 名筆譯課中的伊朗大學生。為確保該研究之信效度，受試學生皆已經過托福考試篩選，以確保其皆具備中級以上的英語能力。學生共分為兩組，一組實施自我評量，另一組則使用同儕回饋。於研究過程中，受試學生會先進行一份約四百字的翻譯前測，並於開始進行自我評量與同儕回饋前，收到一份翻譯品質的檢驗表作為評量標準。該表為 Khanmohammad H. 和 Osanloo (2009) 製定而成，其測量翻譯品質的基準包含：正確 (accuracy)、對等 (finding equivalent)、語域 (register)、目標語言的文化 (target language culture)、文法和風格 (grammar and style)、轉換 (shift)，以及省略法 (omission)、增譯法 (addition) 的使用等。學生在經過十週的同儕評量與自我評量的練習後，於學期末再進行一次後測，以檢驗學生之翻譯品質是否有所成長。該研究之結果指出，使用同儕回饋的學生後測成績明顯高於前測，而使用自我評量的組別則沒有明顯的進步，顯示同儕回饋的使用確實有助於提升學生之翻譯品質。

除了 Beiranvand 和 Golandouz 針對回饋影響翻譯品質的研究外，

Flanagan 和 Heine (2015) 則進一步探討何種類型的同儕回饋較為學生所接受，並且依照回饋的指示進行訂正、修改，進而提升翻譯品質。該研究之受試學生為 19 名以丹麥語為母語之大二、大三學生，以兩人為一組（其中一組為三人）。該研究之進行共分為三階段，於第一階段，學生需分組進行翻譯，該翻譯練習之素材為網站翻譯，情境為一家丹麥品牌的巧克力店即將在英國展開促銷活動，因此製造商希望尋找能夠將其官方網站內容譯為英文之譯者，以利其在英國即將展開的銷售活動。於第二階段，學生須針對自己的譯文寫下評論，闡述自己進行翻譯時使用了哪些策略，或針對同儕可能出現疑義的部分，解釋自己翻譯時的選擇。最後，每組學生均需針對另外一組學生的譯文及評論給予回饋。於由於該課堂之學生先前皆已受過翻譯與同儕回饋之訓練，且有實作經驗，故研究者並未針對同儕回饋的部分再次進行說明。學生在收到同儕回饋後，必須根據所收到的回饋進行譯文訂正。而教師則再次回收學生訂正後的譯文內容，檢視回饋類型與譯文訂正之間的關係。此研究使用之回饋分類方式已於本章第二節進行過探討，此處便不再贅述。

Flanagan 和 Heine 的研究成果十分豐富。在此研究中，有超過半數的同儕回饋都為學生所接受並進行訂正。Flanagan 和 Heine 發現，指示型建議為出現次數最多的回饋類型。而兩種類型的建議通常會導致學生進行較為表面的訂正，包含拼字、標點符號、文法等不影響句子意思或整體結構的修改。雖然這種兩種類型的回饋能夠展現回饋提供者的知識與技能，但缺點也相當明顯，包括學生通常不會再針對建議類的回饋進行反思或再給予回饋，且進行這些表面的訂正也不一定會增進學生的翻譯品質。

除此之外，由於此研究之譯入語英文非受試學生的母語，因此這些表面的錯誤就成了回饋中的主要部分。既然這些表層的錯誤無法避免，

那就很難期待學生能夠做出更加複雜的改動，例如意思上的更正或是結構上的改變等，因為進行這些更動需要仰賴學生第二語言的寫作技巧以及整理、歸納的能力。

至於學生未採用的回饋，Flanagan 和 Heine 表示可能有兩個原因。一是學生閱讀回饋並思考之後，認為不需要進行修改；二為學生可能不知道如何詮釋同儕的回饋，因此選擇忽略。

而在專業知識方面，Flanagan 和 Heine 發現部分學生能夠運用其與原文相關之專業知識，並放入回饋中，而一部分學生則無法。然而，Flanagan 和 Heine 也表示，上述所提及之同儕回饋的限制並不一定是因為學生能力不足，也有可能是因為學生只把回饋當成額外的作業，因此並沒有投注太多心力在上面。

Flanagan 和 Heine 的研究可說是為筆譯回饋研究貢獻良多。首先 Flanagan 和 Heine 提出了筆譯回饋的分類方式，雖然在分類的定義上有模糊的部分，但也為筆譯回饋的分類方式開創了先例。其次是一些筆譯較為重要的議題，包含第二語言的寫作能力、專業知識與學生的錯誤類型等，Flanagan 和 Heine 皆有提及，可說是提供了後續研究許多可以參考的內容。

綜觀上述與同儕評量相關的筆譯研究，雖然有許多只是初步的探討，但也為後續翻譯評量領域的研究增添了不少可用的資源。儘管筆譯領域之相關研究十分稀少，Wang 和 Han (2013) 認為，由於寫作與筆譯都可以訓練學生的第二語言寫作能力，且同儕互評無論在第一語言或第二語言的寫作課程中都可以使用 (Coit, 2004)，因此性質相近的筆譯應該也相當適合同儕互評的評量方式。再者，由於口譯與筆譯亦為性質相近的技能，因此逐步或同步口譯的相關研究按理也能做為參考。然而，Hidayat (2013) 認為，要將同儕評量運用於翻譯訓練並非易事，因為進

行翻譯評量時必須將許多因素都納入考量，這樣複雜的特性容易使個人的主觀意識或偏好影響評量結果。因此，評量於翻譯領域的運用仍需仰賴更多的實徵研究資料，才能夠建立更為客觀且通用的標準。



第三章 研究方法

本研究旨在探討學生於筆譯課所實際接收之教師回饋與同儕回饋的類型與內容上之異同。具體方法為先使用課堂觀察法，實際至筆譯課堂中蒐集教師和同儕針對學生翻譯作業所給予之回饋，再使用修正過後之 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出的翻譯回饋類型將上述回饋進行分類，並以質性分析方式檢視教師與同儕回饋在內容、類型、目的、功能、詳細程度等之差異。其次，本研究之研究對象同時包含中譯英與英譯中兩種類型之課堂，因此亦將探討教師與同儕回饋於兩種不同類型課堂中之差異。最後使用訪談法，針對兩門筆譯課中之學生進行半結構式訪談，以探討其使用與接收教師與同儕回饋之經驗，以及學生對於兩種不同回饋類型的看法和感受。

第一節 研究設計

本研究共分為「課堂觀察」、「訪談執行」與「資料分析」三個階段。各階段分述如下：

第一階段為課堂觀察。筆者徵得授課教師與學生之同意，實際至北部兩所國立大學翻譯研究所的兩門筆譯課（英翻中、中翻英各一門）觀察教師與學生於課堂中給予與接收回饋之情形，並使用錄音、文字紀錄等方式，詳實記錄師生雙方針對學生翻譯作業所提供的口頭和書面回饋，以作為第三階段資料分析之用。

第二階段為訪談執行。為進一步驗證補充第一階段所蒐集之資料，筆者針對兩門課共 12 名學生，訪問其接受與使用教師、同儕回饋之經

驗、回饋之實質助益以及個人看法。所有的受訪者均同意接受訪談，且有簽署訪談同意書（見附錄一）。本研究的訪談問題共分為三部分。第一部分為詢問學生過去接受與使用教師和同儕回饋之經驗，包含其於大學、研究所修習筆譯課之經驗、教師是否使用教師回饋與同儕回饋作為筆譯作業之評量方式等。第二部分為調查兩種回饋類型之實際幫助與限制，包含學生所認為之兩種回饋的實際助益、優缺點、對兩種回饋之預期及與實際情形之落差，以及給予同儕回饋時之收穫及所遇到之困難。第三部分為調查學生對於兩種回饋類型個人感受，包含對於教師與同儕回饋之偏好、是否會因為回饋影響動機、對於不同回饋之接受度等。詳細之訪談大綱請參閱附錄二。

第三階段為資料分析。此階段又分為回饋資料分析與訪談資料分析兩部分。於回饋資料分析階段，筆者以修正過後之 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出的翻譯回饋類型，將所蒐集之教師與同儕回饋進行分類，先以量性分析方式檢視兩種回饋在數量與類型之趨勢和異同，再以質性分析方式，針對教師與同儕回饋之目的、功能與實際內容之差異等進行比較，再進一步比對上述研究資料於中翻英、英翻中兩種不同課堂類型中之異同。於訪談資料分析階段，筆者則以質性方式分析學生對於兩種回饋方式之使用實際經驗、看法與感受等。

第二節 研究對象及場域

本研究之研究對象為北部兩所國立大學之翻譯研究所碩士生，共兩班合計 12 名學生。兩班修課之學生並無重複，且筆者本身純屬課堂觀察者，不為兩門課堂中之學生。為保護個人隱私，兩校翻譯所以 I、II 代表，詳細分述如下：

壹、英譯中

英譯中之課堂名稱為「史地翻譯」，教師之母語為中文。該課堂之學生共六位，包含三名碩一生，與三名碩二生。六位學生皆為筆譯組之學生，且皆以中文為母語，惟其中一名碩二生為他校翻譯所之跨校選修學生。學生之背景分析如表 3-1。為保護受試者個人隱私，學生匿名以 A 至 F 代表。

表 3-1 學生背景分析（英譯中）

編號	學校	組別	年級	母語
A	I	筆譯組	1	中文
B	I	筆譯組	1	中文
C	I	筆譯組	1	中文
D	I	筆譯組	2	中文
E	I	筆譯組	2	中文
F	II	筆譯組	2	中文

該課程每週進行三小時。課程之具體進行方式為：教師於每週發放一篇史地相關之英文文章供學生課後進行翻譯，學生翻譯後需將自己的譯文上傳至 Google 雲端硬碟的班級共用資料夾。繳交作業後，學生須依照教師所分配的對象，閱讀同儕上傳的作業，針對其譯文提供書面回饋。每位學生都會被分派一名需要給予回饋的對象，且該對象為整學期固定同一位同學，不會更換。且由於該課程使用共用資料夾的方式進行作業繳交，因此所有同學都看得到其他同儕的譯文及所收到之回饋。於課程進行時，教師會先針對該作業之原文進行分析與講解，再針對同學的譯文逐一給予口頭回饋。若同儕所提供的回饋有疑義之處或具參考價

值，教師亦會指出。

為避免對課堂造成干擾，筆者於課堂觀察時皆坐在教室角落的位置，且不會隨意走動、製造聲響或於課堂中發言，不會影響師生上課。該課堂之詳細座位分配表如下圖 3-1：

圖 3-1 英譯中教室座位分配表



貳、中譯英

中譯英之課堂名稱為「財金翻譯」，教師之母語為中文及英文。該課堂之學生共六位，包含四名碩一學生以及兩名碩二學生。其中一名碩二學生為外籍生，母語為德文和英文，其他學生皆以中文為母語。其中兩名碩一學生為口譯組，其餘學生皆為筆譯組。學生之背景分析如表 3-2。為保護受試者個人隱私，學生匿名以 G 至 L 代表。

表 3-2 學生背景分析（中譯英）

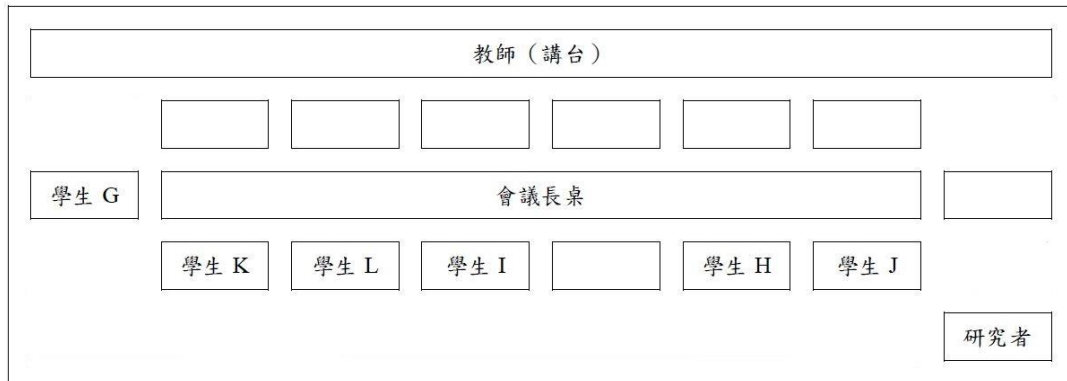
編號	學校	組別	年級	母語
G	II	筆譯組	2	中文
H	II	口譯組	1	中文
I	II	筆譯組	2	德文、英文
J	II	口譯組	1	中文
K	II	筆譯組	1	中文
L	II	筆譯組	1	中文

該課程每週進行三小時。課程之具體進行方式為：教師於每週發放一篇財金相關之英文文章供學生課後進行翻譯，學生翻譯後需將完成的譯文上傳至 Google 雲端硬碟的班級共用資料夾。繳交作業後，學生須閱讀教師分配對象之譯文，並於隔週上課時給予口頭回饋。每位學生都會被分派一名需要給予回饋的對象，但該對象並非固定，教師會不定期更換學生給予回饋之對象。由於時間限制，每堂課每位同學的作業僅會討論三至四個段落。討論的段落由教師先行決定（例如：某次作業共有五段，A 同學的作業僅討論第一、二、四段，B 同學的作業僅討論第二、三、五段，以此類推。），且教師並不會事先告知要討論的部分，因此所有學生均需翻譯所有的段落，並且完整看過同儕回饋對象之譯文。若課堂結束時還有時間，才會補充討論剩餘的譯文。於課程進行時，教師會先針對某段之原文進行分析及講解，再逐一討論分配至該段的學生之作業。討論進行時，教師會先要求負責閱讀該篇譯文的同儕先行給予口頭回饋，期間教師亦會提出自己的口頭回饋，或是針對同儕給予的回饋進行討論。

與前述英譯中部分相同，為避免干擾課堂之進行，筆者於課堂觀察

期間皆坐在教室角落之位置，且不會隨意走動、發出聲響或於課堂中發言，該課堂之詳細座位分配表如下圖 3-2：

圖 3-2 中譯英教室座位分配表



第三節 研究資料蒐集與分析

壹、回饋資料蒐集與分析

本研究資料來源為教師與學生於筆譯課中針對翻譯作業所提供之回饋。於英譯中（史地翻譯）課堂中，學生皆有足夠時間完成每週之翻譯作業及書面之同儕回饋。筆者於此課堂進行了三次課堂觀察與回饋蒐集，共取得學生的有效翻譯文本 18 份，以及教師與同儕回饋各 18 份。為確保學生皆熟悉該課堂之運作以及回饋進行方式，該三次課堂觀察皆集中於學期中段。

於中譯英（財金翻譯）課堂中，學生同樣皆有足夠時間完成每週之翻譯作業，並且於上課時間，教師與學生皆有足夠時間針對翻譯作業提供口頭回饋。筆者於此課堂進行了三次課堂觀察與回饋蒐集，共取得學生的有效翻譯文本 18 份。惟進行第三次觀課時，學生 I 因病假而不克出席，故中翻英部分總共只取得教師回饋 17 份和同儕回饋 16 份（該次作

業學生 I 有繳交，但因未出席之緣故，教師與同儕並未針對其譯文給予回饋，且其中一名學生亦未收到學生 I 之回饋)。與前述英譯中部分相同，為確保課堂學生皆熟悉課堂回饋之運作方式，此三次課堂觀察亦皆集中於學期中段。

於回饋的形式方面，筆者於英翻中（史地翻譯）課堂中所取得之教師回饋皆為口頭回饋，故筆者使用錄音方式記錄，再於課後將回饋轉為文字形式；該堂課之同儕回饋則皆為書面形式，因此不需要進行文字轉換。於中翻英（財金翻譯）課堂中，教師回饋與同儕回饋皆為口頭形式，因此使用錄音方式記錄，於課後再將回饋轉為文字形式。在口頭回饋部分，筆者均只記錄提供回饋者針對譯文最初所提出之回饋，提出回饋後所衍生的討論均不在本研究之探討範圍內。回饋整理後之形式與對照方式請見下表 3-3：

表 3-3 教師回饋與同儕回饋整理範例

英譯中 作業 I
第一段 原文
<p>In this period of heightened tension, violence was unpredictable and common, and nobody in China could guess exactly where the nation was heading. It is therefore not surprising that the two men who were to become China's pre-eminent leaders in the second quarter of the century, and whose battles with each other were to affect the direction and shape of the entire Chinese revolution, [sentence and time sequences] both had their first taste of violent conflict and political activity at this time. One of these men, Mao Zedong, born in 1893 to a farming family in Hunan province, served with local student volunteer forces in the area of Changsha. He witnessed the speedy collapse of the Qing armies firsthand, cut off his queue, and had the grim experience of seeing the murdered bodies of the two most prominent Revolutionary Alliance leaders lying in the city street. They had been killed not by Qing troops, but by republican supporters of the provincial assembly</p>

president Tan Yankai, who sought a more moderate path for China. Mao served briefly as a private in the Hunan republican army, and there came across pamphlets by the socialist thinker Jiang Kanghu, who founded the first Chinese Socialist party in November 1911. But Mao's own political stance was still cautious: he later told an interviewer that he had hoped for a government with Sun Yat-sen as president, Kang Youwei as premier, and Liang Qichao as foreign minister. Once the fighting ended, Mao embarked on a course of self-directed study of political and economic writings as preparation for playing a direct role in the reform of Chinese society.

學生 A 譯文與教師回饋	學生 A 譯文與同儕回饋
<p>在這段劍拔弩張[1]的時期，暴力衝突比比皆是又難以預測，全國上下沒人知道國家未來的發展。因此在一九三〇年代左右[2]，有兩個男人[3]此時皆初嚐暴力衝突與政治運動的滋味，皆脫穎而出成為領導人，而且兩人的相互競爭足以左右中國革命的方向與路線，可是一點也不稀奇[4]。其中一位是毛澤東，一八九三年出生於湖南省的農家，曾參與長沙當地的學生志願軍。他曾親眼見證清軍快速瓦解、剪掉自己的髮辮，他也曾見過兩名慘遭殺害的同盟會重要領袖屍橫大街的殘忍畫面。他們不是死在清軍手中，而是慘遭譚延闓擁護者的毒手。譚延闓是時任湖南咨議局議長[5]，認為中國改革應該選擇更溫和的道路。毛澤東暫時棲身湖南革命軍期間[6]，讀到一本小冊子，作者是在一九一一年十一月創辦中</p>	<p>在這段劍拔弩張的時期[1]，暴力衝突比比皆是又難以預測，全國上下沒人知道國家未來的發展。因此在一九三〇年代左右，有兩個男人此時皆初嚐暴力衝突與政治運動的滋味，皆脫穎而出成為領導人，而且兩人的相互競爭足以左右中國革命的方向與路線，可是一點也不稀奇[2]。其中一位是毛澤東，一八九三年出生於湖南省的農家，曾參與長沙當地的學生志願軍。他曾親眼見證清軍快速瓦解、剪掉自己的髮辮，他[3]也曾見過兩名慘遭殺害的同盟會重要領袖屍橫大街的殘忍畫面。他們不是死在清軍手中，而是慘遭譚延闓擁護者的毒手。譚延闓是時任湖南咨議局議長，認為中國改革應該選擇更溫和的道路。毛澤東暫時棲身湖南革命軍期間，讀到一本小冊子，作者是在一九一一年十一月創辦中國社會黨的江亢</p>

國社會黨[7]的江亢虎。不過毛澤東對政治立場仍然很謹慎，他後來告訴一名記者[8]，他理想的政府是孫中山擔任總統，康有為任國務總理，梁啟超則是外交部長。戰亂結束後，毛澤東開始自學政治和經濟學，準備成為中國社會改革的重要推手[9]。

虎。[4]不過毛澤東對政治立場仍然很謹慎，他後來告訴一名記者[5]，他理想的政府是孫中山擔任總統，康有為任國務總理，梁啟超則是外交部長。戰亂結束後，毛澤東開始自學政治和經濟學，準備成為中國社會改革的重要推手。[6]

[1] 劍拔弩張我覺得非常好。

[2] 雖然你把時間放在前面，可是你不覺得這樣翻就錯了嗎？後面的「此時」和一九三〇年代是不一樣的。這邊的「此時」是指辛亥革命的時候，但是前面你又說一九三〇年代，對不對？所以這樣的話讀者就搞不清說這個到底在講什麼。如果是我看的話，我會覺得你這邊講的「此時」就是一九三〇年代，所以應該不對。

[3] 為什麼要特別強調「兩個男人」？雖然是兩個男人沒有錯，但是你說「兩個人」就好了。

[4] 我個人覺得，通常來講，像這種「It is not surprising that.....」這種句子的話，我個人會傾向於把它放在最前面，就是「不足為奇的是.....」因為這句話的重點就是在「不足為奇」這幾個字上面。他會讓讀者知道說.....因為那時候大家都這樣，那時候是大時代的背景，所以這沒有什麼好讓人家意外的。那時候很多人都有嘗到這種滋味，當然蔣中正和毛澤東是其中的兩個

[1] 將 this period of heightened tension 譯為在這段劍拔弩張的時期，頗富巧思！

[2] 個人覺得此處以不稀奇來形容，好像有點奇怪，彷彿這種事很多「多」？

[3] 同一句話裡，這個他似乎可以省略。

[4] 覺得此句處理很清楚，對毛澤東實際處境描寫入微。

[5] 我一直搞不清楚 interviewer 指什麼，查到是記者好厲害！

[6] 很喜歡這最後一句，重要推手翻得巧妙。

例子。

[5] 他一開始是湖南咨議局的議長，後來變成軍政府的參議院的議長，反正他的職務有轉變就對了。

[6] 沒有錯，這邊非常好。毛澤東他真的在湖南革命軍待的時間非常短，他甚至連仗都沒打過。他只是打雜而已，沒有打仗。

[7] 你把它簡化翻譯了，但是「the first Chinese Socialist party」這個資訊就沒有，這是你唯一的問題。

[8] 我覺得這很厲害，你怎麼去查到這個記者是誰呢？還是你只知道這個記者，不知道是誰？

[9] 我覺得這邊也蠻不錯的。你把「a direct role」轉化成重要推手，很棒！

如上表 3-3 所示，表格之最上方為翻譯作業之原文，下方則為各個學生之譯文及所收到之教師與同儕回饋。回饋的部分以阿拉伯數字和中括號的型式標記，並以底線劃記該回饋所針對的譯文部分。最下方一列則為兩種回饋之詳細內容，同樣使用阿拉伯數字進行對照。

下一階段為將整理完畢之回饋進行分類。本研究修正 Flanagan 和 Heine (2015) 提出的筆譯回饋類型作為基本的回饋分類方式。使用該回饋分類之理由如下：首先，該回饋分類方式為回饋研究中少數由筆譯學者所提出之分類方式。Flanagan 和 Heine 為研究大學生之回饋類型與譯文訂正間之關係，蒐集了 184 份同儕回饋並將其分為五大類，因此該回饋分類方式為透過實際課堂之筆譯同儕回饋進行歸納而成，應相當符合實際筆譯課之會出現之回饋類型。其次，Flanagan 和 Heine 在回饋分類的制訂上亦參考了其他領域學者 (Artemeva & Logie, 2002) 的作法，因此應

具有充分之學術基礎。最後，Flanagan 和 Heine 所提出的翻譯回饋類型與其他學者如 Chi (1996)、Hattie 和 Timperley (2007) 等人所提出之分類方向十分接近，只是檢視回饋的角度有所不同。上述回饋類型皆包含稱讚、疑問和不同程度的改進建議等，可見該分類方式亦十分詳盡。

Flanagan 和 Heine 所提出之回饋分類方式與範例請見下表 3-4。

表 3-4 Flanagan 和 Heine (2015) 的回饋分類

類型名稱	說明	範例
鼓勵型回饋 (motivational feedback)	此種回饋針對學生的部分譯文或整體表達稱讚。	「『劍拔弩張』我覺得非常好！」 「處理很好，非常順。」
指示型建議 (suggestions [directive])	此種回饋包含明確的指示和建議，要求學生針對特定部分的譯文或整體進行修改，並提供一個正確或較佳的版本。這類回饋通常會點出譯文的問題，並且提供解決方案；或是僅提供解決方案。	「『首腦』我覺得有點怪，好像犯罪集團的老大，所以是『兩大著名領袖』吧！」 「這裡寫『鬥爭』或『競爭』比較適合。」
表述型建議 (suggestions [expressive])	此種回饋針對譯文的部分或整體提出明確的建議，點出可能可以提高譯文正確性的部分。此種回饋類型與指示型建議不同的地方在於：指示型的建議會直接點出譯文的問題，並提供一個正確或較佳的版本要求學生進行修改。表述	「也許可以跟前一句合併（蔣於 1908 至 1910 年赴日……）。」 「這句感覺沒講完，而且重點好像變成『他看起來只有十四歲』，可以補充一下他實際參與長征這件事。」

	<p>型的建議可能包含：</p> <p>(1) 譯文不一定有誤，但提供一個可能較佳的版本作為參考，亦不要求修改；(2) 回饋提供者所提供的版本包含不確定性；(3) 回饋提供者有提供明確修改之方向，但未提出一個正確或較佳的版本。表述型建議可能包含譯文的問題及解決方案，或是僅包含其中一項。</p>	
<p>問題 (questions)</p>	<p>針對譯文可能有問題的地方提出問題，又分為確認 (confirmation) 和對話 (conversation) 兩種類型。確認型的問題目的為確認回饋接收者的想法 (.....，對嗎？)；對話型的問題目的則為開啟對話和討論 (你覺得.....嗎？)。</p>	<p>「個人覺得此處以不稀奇來形容，好像有點奇怪，彷彿這種事很『多』？」</p> <p>「那個時候你沒有注意到，這個『意料中事』到底是指什麼？在講這段話的時候，他們兩個還不是領袖，你有注意到嗎？」</p>
<p>說明 (statements)</p>	<p>此種回饋類型為非指示性 (non-directive)，且較為中性的回饋。回饋提供者僅針對譯文的問題提出一段描述，並未給予改進之方向或一個正確、較佳的譯文本。</p>	<p>「這邊作者就寫錯了。你加上於是的話，就變成好像有因果關係，但也沒辦法，因為你看到這就是這樣。反正，他是先剪去髮辮，後來親眼見到清軍兵敗如山倒。」</p>

		「原文是說支持者實際殺害兩人，如果翻成『譚延闓下毒手』，意思不同」
--	--	-----------------------------------

上方表 3-4 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出的翻譯回饋類型，並由筆者進行修改，而修改之處如下：由於 Flanagan 和 Heine 針對表述型建議 (suggestions [expressive]) 所提出的定義較為模糊，僅說明是「學生為提升譯文準確度而可能進行的修改 (A unit that the students might like to act upon to improve the accuracy of the translation.)」。而在該研究之範例中，表述型建議大多包含「maybe」一字，而指示型建議則無。根據筆者進行本研究之回饋分類的結果，若以 Flanagan 和 Heine 所提出的定義進行分類，在排除指示型建議之後，包含「maybe」、「可能」等字眼的回饋應可再細分為四類：(一) 回饋提供者有點出譯文問題，並提供實質建議或更佳的替代譯文參考，僅在語氣上較為委婉；(二) 譯文沒有錯誤，但回饋提供者提出額外的建議或翻譯方式作為參考；(三) 回饋提供者對於自己所提供的回饋抱有不確定性；(四) 回饋提供者的建議僅包含修改的方向，但是並無提供一個更佳的翻譯方式或實質建議。由於 Flanagan 和 Heine 的研究目的是檢視學生會接受何種類型的回饋並進行譯文訂正，因此以該研究的角度來看，包含「maybe」一字的回饋在語氣上較弱，因此可能影響學生是否決定採納回饋。然而，若單純以回饋所包含內容的詳細程度來看，以上四種細分之後的回饋應不可視為同一類型。因此筆者參考 Yu 和 Wu (2013) 所提出的回饋分類方式，亦即根據回饋詳細程度來進行分類的方式，將上述 (一) 類型的回饋視為指示型建議之一部分，因為該類型的回饋包含譯文問題以及確切之實質建議；其它三種類型的回饋由於所包含之資訊量少於指示型建議，因此歸類為表述型建議。且為補充此回饋類型之不足處，本研究亦將使用質性方式進行進一

步的回饋探討。筆者使用 Yu 和 Wu 所提出之回饋分類進行補充的原因如下：首先，針對前述四種表述型建議的子分類，其最大差異為內容的詳盡程度，例如是否有詳細的建議，或是否有點出明確的譯文問題。而 Yu 和 Wu 所提出的描述型回饋分類方式恰好僅針對回饋的詳盡程度進行分類，因此使用此回饋分類方式進行補充十分適切，且較不會衍生其它問題；其次，本研究之目的為探討教師回饋與同儕回饋於內容上的差異，因此回饋的詳盡程度為相當重要的指標之一，且不像 Flanagan 和 Heine (2015) 的研究亦將課後的訂正亦納入探討，因此 Yu 和 Wu 單純針對回饋內容進行分類方式較為適用。

進行回饋分類時，若一則回饋同時符合兩種回饋類型之定義，則兩者皆納入計算。例如：「為什麼要特別強調『兩個男人』？雖然是兩個男人沒有錯，但是你說『兩個人』就好了。」此則回饋便同時包含指示型建議與問題兩種回饋類型，因此皆納入計算。

於回饋分類完畢後，本研究使用量性分析方式進行數據歸納與統計，以探討教師回饋與同儕回饋於類型、數量上之分佈狀態，以及兩者於英翻中、中翻英課堂中的差異。然而，有鑑於回饋之實際內容乃為學生學習時之重點，且使用量性方式分析回饋類型仍有不足之處，本研究亦將同時以質性分析方式來探討兩種回饋類型之差異。質性分析部分主要針對回饋之功能、目的、詳細程度、所針對之譯文問題等重點進行分析。

貳、訪談資料蒐集與分析

訪談資料之來源為「史地翻譯」與「財金翻譯」課堂之學生。筆者於蒐集觀課及回饋資料結束後，取得兩門課之學生同意，針對其使用與接收回饋之經驗、回饋所帶來的幫助和個人對於回饋之偏好、看法進行

半結構式訪談。本研究共取得 12 份訪談資料。訪談皆以中文進行，惟學生 I（以英文為母語）之訪談包含中文及英文部分。訪談皆先以錄音方式進行，再於訪談結束後轉為文字稿。訪談分析之部分以質性分析方式為主，目的為探討學生使用與接收教師、同儕回饋之實際經驗、看法與個人感受。此外，為豐富此一階段之訪談結果，本研究中受訪者所提供的回饋經驗、看法與助益將不限於本研究之兩門觀察課堂，亦包含受訪者於研究所在學期間所修過的其它筆譯課之經驗。



第四章 結果與討論

第一節 英譯中回饋分析

壹、英譯中回饋類型與數量分析

於英譯中（史地翻譯）課堂中，筆者共取得三次課堂作業之回饋（以下分別稱為作業 I、II、III）。回饋數量共計 487 則，其中 306 則為教師回饋，181 則為同儕回饋。每位學生於三次作業中分別取得之教師與同儕回饋數量如下表 4-1：

表 4-1 英譯中（史地翻譯）教師與同儕回饋數量分析

	作業 I		作業 II		作業 III	
	教師回饋	同儕回饋	教師回饋	同儕回饋	教師回饋	同儕回饋
學生 A	25	13	15	13	23	16
學生 B	21	8	16	10	26	8
學生 C	18	8	8	8	17	8
學生 D	13	15	17	11	11	10
學生 E	13	9	14	6	19	7
學生 F	23	10	16	10	11	11
合計	113	63	86	58	107	60

由上表 4-1 之分析結果可見，學生於每次作業中所獲得之教師回饋數量多大於同儕回饋。其中僅有學生 D 的作業 I（教師回饋 13 則、同儕回饋 15 則）之教師回饋數量少於同儕回饋；而學生 C 的作業 II（教師回饋

八則、同儕回饋八則) 與學生 F 的作業 III (教師回饋 11 則、同儕回饋 11 則) 所獲得之兩種回饋數量相等。

筆者接下來以修改過後之 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出的筆譯回饋類型，分別將三次作業之教師與同儕回饋進行分類，並針對每次作業回饋之異同處進行說明。首先針對作業 I 進行分析，每位學生所收到教師與同儕回饋之類型數量如下表 4-2、4-3。由於同一則回饋可能包含兩種以上的回饋類型，因此下方表 4-2 至表 4-7 中每位學生所獲得之回饋類型數量總和，將與表 4-1 之回饋合計數量有些許差異。

表 4-2 英譯中 (史地翻譯) 作業 I 教師回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 A	7	10	3	7	4
學生 B	5	4	1	8	8
學生 C	3	6	3	5	6
學生 D	3	5	0	4	5
學生 E	3	5	1	5	5
學生 F	3	7	0	7	11
合計	24	37	8	36	39

於作業 I 之 113 則教師回饋中，包含說明的回饋占最多數，共有 39 則 (約占 35%)；其次為指示型建議，共 37 則 (約占 33%)；再來為問題，共 36 則 (約占 32%)，及鼓勵型回饋，共 24 則 (約占 21%)；最後為表述型建議，共八則 (約占 1%)。

由上述數據分析結果可見，於作業 I 之教師回饋中，說明、指示型建議、問題三種類型的回饋占最多數，且數量十分接近。鼓勵型回饋的數

量次之，而表述型建議的數量最少。為進一步與同儕回饋之類型進行對比分析，作業 I 之同儕回饋類型數量分析如下表 4-3：

表 4-3 英譯中（史地翻譯）作業 I 同儕回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 A	9	0	2	2	3
學生 B	3	3	0	0	3
學生 C	1	2	1	1	3
學生 D	4	3	3	2	6
學生 E	3	1	0	3	4
學生 F	4	5	2	2	3
合計	24	14	8	10	22

於作業 I 之 63 則同儕回饋中，包含鼓勵型回饋的回饋數量最多，共 24 則（約占 38%）；其次為說明，共 22 則（約占 35%）；再來為指示型建議，共 14 則（約占 22%），與問題，共 10 則（約占 16%）；最後為表述型建議，共八則（約占 13%）。

對比上表 4-2 與 4-3 之分析結果，可發現以下現象：首先，與教師回饋相比，同儕回饋中的鼓勵型回饋所占比例較高；其次，在同儕回饋中，說明的數量較指示型建議更多，而教師回饋中的差距則較小，可見學生較常出現僅點出同儕譯文之問題，但並未提供建議之情形。此外，問題類型的回饋在教師回饋中占相當高的比例，而同儕回饋中則較少。最後，表述型建議在兩種類型的回饋中所占的比例皆為最少，但在同儕回饋中所占的比例則相對較高。

為進一步探討該課堂之教師與同儕回饋類型分布，以下亦針對作業 II、III 之教師與同儕回饋之類型進行數量分析。作業 II 之教師回饋類型數量分析請見下表 4-4：

表 4-4 英譯中（史地翻譯）作業 II 教師回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 A	5	4	2	4	6
學生 B	2	8	3	3	4
學生 C	3	3	0	4	1
學生 D	7	8	0	5	3
學生 E	5	5	0	2	5
學生 F	4	7	1	4	3
合計	26	35	6	21	22

於作業 II 之 86 則教師回饋中，包含指示型建議的回饋數量最多，共有 35 則（約占 41%）；其次為鼓勵型回饋，共 26 則（約占 30%）；再來為說明，共 22 則（約占 26%），及問題，共 21 則，（約占 24%）；最後為表述型建議，共六則（約占 7%）。

作業 II 之教師回饋類型與作業 I 相比，結果稍有不同。首先於作業 II 中，包含指示型建議的教師回饋數量最多，且相較於作業 I，數量明顯更多。其次，作業 II 之教師回饋中，鼓勵型回饋、說明與問題三種類型的回饋數量則相當接近。與前次作業相比，鼓勵型回饋所占的比例相對變高，而說明與問題所占之比例相對變少，但差異不大。

為進一步分析作業 II 之教師與同儕回饋類型差異，下表 4-5 為作業 II 之同儕回饋數量類型分析：

表 4-5 英譯中（史地翻譯）作業 II 同儕回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 A	9	1	0	1	4
學生 B	1	3	5	1	2
學生 C	1	3	2	1	2
學生 D	0	4	2	1	4
學生 E	1	2	0	2	2
學生 F	2	5	0	0	3
合計	14	18	9	6	17

於作業 II 之 58 則同儕回饋中，包含指示型建議的回饋數量最多，共 18 則（約占 31%）；其次為說明，共 17 則（約占 29%）；再來為鼓勵型回饋，共 14 則（約占 24%），及表述型建議，共九則（約占 16%）；最後為問題，共六則（約占 10%）。

對比作業 II 中教師與同儕回饋之類型分布，可見以下趨勢：首先，於兩種回饋中數量最多的回饋類型皆為指示型建議；說明類型的回饋所占比例十分接近，但於同儕回饋中的占比較高，與前次作業之結果相同；問題類型的回饋仍在教師回饋中占大多數，亦與作業 I 之結果相同；鼓勵型回饋雖在教師的部分占較大比例，但同儕部分的鼓勵型回饋多為學生 A 所收到（由學生 B 所提供），14 則中即占了九則；最後，表述型建議的數量仍偏少，但同樣在同儕回饋中占較大比例。

以下表 4-6 針對作業 III 之教師回饋類型數量進行分析：

表 4-6 英譯中（史地翻譯）作業 III 教師回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 A	9	6	0	6	6
學生 B	14	5	0	6	6
學生 C	6	8	0	2	2
學生 D	6	4	0	3	2
學生 E	2	12	0	9	2
學生 F	6	1	2	2	1
合計	43	36	2	28	19

在作業 III 中的 107 則教師回饋中，包含鼓勵型回饋的回饋數量最多，共有 43 則（約占 40%）；其次為指示型建議，共 36 則（約占 34%）；再來為問題，共 28 則（約占 27%），及說明，共 19 則（約占 18%）；最後為表述型建議，共二則（約占 2%）。

與作業 I、II 相比，於作業 III 的教師回饋中，鼓勵型回饋數量變為最多，而指示型建議仍占相當高的比例；其它類型之回饋數量分布則大抵相同。為進一步分析作業 III 之教師與同儕回饋類型差異，以下表 4-7 為作業 III 之同儕回饋數量類型分析：

表 4-7 英譯中（史地翻譯）作業 III 同儕回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 A	10	0	0	6	4
學生 B	7	0	0	1	1
學生 C	2	3	0	0	3

學生 D	1	4	0	1	1
學生 E	1	2	1	2	2
學生 F	5	5	0	0	1
合計	26	14	1	10	12

於作業 III 之 60 則同儕回饋中，包含鼓勵型回饋的回饋數量最多，共 26 則（約占 43%）；其次為指示型建議，共 14 則（約占 23%）；再來為說明，共 12 則（約占 20%），及問題，共 10 則（約占 17%）；最後為表述型建議，共一則（約占 2%）。

比較作業 III 的教師與同儕回饋類型分布，可見該次作業無論是教師或同儕回饋，數量最多的回饋類型皆為鼓勵型回饋。此一現象應是由於該次作業為寫景的地理類文本，因此相較於前兩次作業其難度較低，顯示文本之類型和難易度亦會影響學生所收到的回饋類型。其次為指示型建議。教師回饋中的問題所占比例仍較學生多，與前兩次作業之結果一致。說明部分仍為同儕回饋中所占的比例較高，但與教師回饋之差距甚小。最後，表述型建議於教師和同儕回饋所占比例均為最低。以下針對前述三次作業之回饋類型分析結果進行說明：

根據以上的英譯中回饋類型分析結果，可以看出該課堂之教師與同儕回饋之不同趨勢。首先，在回饋的數量方面，可以看出大多數學生的作業皆收到較多的教師回饋，同儕回饋方面則較少。此一現象應與下列因素有關：首先，教師作為翻譯課堂的主導者，擁有較多的翻譯經驗與相關之專業知識，因此更能點出學生的問題。即使將鼓勵型回饋的部分扣除，教師回饋的數量仍高於同儕回饋。其次，雖然該課堂之教師與學生進行回饋的方式所有不同（教師為口頭回饋，學生為書面回饋），但於此課堂中，回饋形式應非影響回饋數量之主因。一來為教師與學生皆使

用 Google 共同編輯文件的形式來閱讀學生之譯文，因此教師與學生可以準備回饋的時間應差距不大。其次，相較於教師，學生每人只需給予一篇譯文回饋，因此應有足夠的時間可以閱讀譯文或查詢資料。最後，翻譯所之學生應不至於對於撰寫書面回饋感到困難。除了上述翻譯經驗與知識的落差外，Flanagan 和 Heine (2015) 亦曾表示學生容易將提供回饋當成額外的作業，造成在給予回饋時投入的心力不足，或因為自己的時間安排不當而草草了事。相對來說，由於批改學生作業為教師本身的職責，因此教師應會花費較多的時間給予學生回饋。關於學生給予同儕回饋時之心態與所遇到之困難，將於本章第三節之訪談內容分析部分作進一步的探討。

在回饋的類型方面，首先根據上述的數據資料顯示，指示型建議於教師和同儕回饋中均扮演著重要的角色，亦即教師和同儕大多數的回饋均會針對學生譯文有疑義之處，提供一個較好或正確的譯文版本。其次，在點出譯文問題的回饋類型中，說明亦占相當高的比例，其中又以同儕回饋的部分稍多，顯示學生點出譯文問題，而沒有提供實質建議的現象可能較常見。

於此三次作業中，鼓勵型回饋的數量亦相當多，顯示該堂課無論教師或同儕，都十分樂於給予學生的譯文稱讚。值得注意的是，在同儕回饋中，學生 A 經常收到數量相對較多的鼓勵型回饋，而這些回饋皆為學生 B 所提供。此一現象顯示回饋提供者的個性或策略亦會影響學生所接收之回饋類型。在後續的訪談中，學生 B 亦表示給予較多的稱讚為其提供同儕回饋的策略之一。此外，於作業 III 中，無論是同儕或教師回饋皆以鼓勵型回饋為數量最多的回饋類型，原因應為該次作業之難度較低，且文本類型不同所致，顯示作業之難易度及文本類型皆為影響回饋類型之因素。

在問題類型的回饋中，教師與同儕的差異則相當大。教師回饋中的問題占了相當大的比例，而同儕回饋中則較少。筆者推測為以下原因：首先，該堂課之教師回饋為口頭形式，因此在課堂上使用問題類型的回饋能夠得到學生即時的回覆，因此教師較常使用。反過來說，由於同儕回饋為書面回饋的形式，即使針對同儕的譯文提出問題，很可能也得不到答覆，因此學生較少於回饋中提出問題。另外，教師作為領導學生學習的角色，經常會試圖了解學生進行翻譯作業時的想法，以針對學生的問題進行分析，再進一步解決問題，因此教師較常使用問題類型的回饋與學生進行互動。相較之下，學生較不會有了解同儕翻譯當時想法的傾向，因此也較少針對同儕的譯文提出問題類型的回饋。有關問題類型回饋之實質內容，將於此節後半部進行更進一步的探討。

最後，無論是教師或是同儕回饋，表述型建議均占最低的比例，而其中又以同儕回饋中的數量較多，顯示學生可能較常提供相對模糊之建議。然而，根據本研究所使用之回饋分類方式，表述型建議中的回饋內容較為複雜，因此此一類型的回饋仍需進一步分析其內容，方能了解其於教師與同儕回饋中的實質差異。

綜上所述，雖然從以上分析資料能夠大略看出教師與同儕回饋在類型上的不同趨勢，且於三次作業中的趨勢十分相近，但若僅透過量性數據檢視回饋類型，仍難以看出其間的實際差別。再者，唯有透過分析回饋的實質內容，才能了解教師與同儕回饋所採取之策略以及功能之異同。因此，於此節之下半部分，筆者將以上述回饋類型之分布結果為基礎，並以學生實際所收到之回饋內容為實例，進一步分析英譯中課堂之教師與同儕回饋內容之差異。

貳、英譯中回饋內容分析

在回饋的實質內容方面，首先針對鼓勵型回饋進行探討。由於該堂課之教師與學生皆以中文為母語，因此所提出之鼓勵型回饋內容並無太大差異，多針對以下三種情形提出稱讚：

(一) 譯文用字優美或行文流暢、別具巧思

此種類型的回饋多針對譯者用字生動、精確，或是行文優美、流暢的部分提出稱讚，其中又以寫景描述內容最多的地理類文本（作業 III）包含最多此一類型的回饋。以下表 4-8 為例，學生多會針對同儕用字及行文優美的部分給予鼓勵型回饋，顯示同儕之譯文應為學生學習翻譯時重要之參考。

表 4-8 英譯中回饋：鼓勵型回饋 範例一（同儕回饋）

原文 (作業 III)	Bjarni sailed north and after two days sighted a flat, forested land. Once again he didn't land. After sailing north-east for another three days, Bjarni encountered a rocky, mountainous, glaciated land which he thought too barren to be Greenland.
譯文 (學生 C)	比亞尼接著往北航行，兩日後看見一處鬱鬱蔥蔥的平坦陸地，這回他依舊沒有上岸。比亞尼繼續朝東北方航行三天後，眼前是個地勢崎嶇、山巒連綿的地方，陸地受冰川覆蓋，他認為那裡太過荒蕪，不會是格陵蘭。
同儕回饋	整段形容景物的詞很美，像是鬱鬱蔥蔥、山巒連綿。

(二) 準確理解原文意思，且能於譯文精確表達

此種類型的回饋多針對譯者理解原文以及語言轉換的能力提出稱讚。尤其於史地類的文本中，能夠精準傳達原作者的想法及文內時空背

景的能力十分重要。以表 4-9 為例，教師多會針對能夠精確表達原作者意思的譯文給予稱讚，並鼓勵同儕參考。

表 4-9 英譯中回饋：鼓勵型回饋 範例二（教師回饋）

<p>原文 (作業 I)</p>	<p>It is therefore not surprising that the two men who were to become China's pre-eminent leaders in the second quarter of the century, and whose battles with each other were to affect the direction and shape of the entire Chinese revolution, both had their first taste of violent conflict and political activity at this time.</p>
<p>譯文 (學生 F)</p>	<p>然而有件事倒不讓人意外：在那風雨飄搖的年代，有兩位人物不約而同，生平第一次經歷暴力衝突和政治活動；更巧的是，20 世紀過了四分之一後，這兩位人物皆成為中國傑出的領袖，兩人都對彼此發動戰爭，而改變全中國革命的方向和局勢</p>
<p>教師回饋</p>	<p>這段我覺得是在全部同學裡面翻得最清楚的。你可以在這段看到史景遷（作者）他在這邊想要強調的道理是什麼。而且他有把前面跟後面分開來，先經歷了暴力衝突和政治活動，後面才崛起。</p>

（三）譯者有查出文本中重要的資料

由於該英譯中課堂之翻譯文本為史地類，因此進行翻譯時十分仰賴譯者考察史料的功夫，此一現象也導致教師與同儕均十分重視學生翻譯時資料查詢的結果。以表 4-10 為例，在此課堂中，學生多會針對同儕有查出資料，而自己並未查到的部分給予稱讚，因此可以推斷，回饋之具體內容應會受到文本類型的影響。至於其它類型的文本是否亦會出現此種類型的回饋，仍有待後續研究調查。

表 4-10 英譯中回饋：鼓勵型回饋 範例三（同儕回饋）

原文 (作業 I)	But Mao's own political stance was still cautious: he later told an interviewer that he had hoped for a government with Sun Yat-sen as president, Kang Youwei as premier, and Liang Qichao as foreign minister.
譯文 (學生 A)	過毛澤東對政治立場仍然很謹慎，他後來告訴一名 <u>記者</u> ，他理想的政府是孫中山擔任總統，康有為任國務總理，梁啟超則是外交部長。
同儕回饋	我一直搞不清楚 interviewer 指什麼，查到是記者好厲害！

然而，部分學者如 Hattie 和 Timperley (2007) 認為，稱讚或鼓勵性質的回饋本身對於接收者的幫助並不大，因為此一類型的回饋內容往往包含較少能夠幫助接收者學習的資訊，僅夠提升其學習動機或自信心。根據筆者的觀察，鼓勵型回饋於翻譯課堂中的幫助，主要應在回饋接收者以外的同儕身上，而非接收者本身。過去其它學者所進行之回饋研究多為一對一，也就是僅有回饋接收者本身能看到教師或同儕所提供的回饋。然而，於此英譯中課堂中，每一位學生都能夠直接參考其他同儕的譯文或是所收到之回饋。教師也多會點出較為優秀的譯文，供其他學生參考。因此，此種教學方式應能提升鼓勵型回饋為學生帶來之效益。於本研究之訪談部分，學生亦多表示同儕的譯文十分具有參考價值。

接下來為指示型建議。在指示型建議中，由於此課堂之教師與學生均以中文為母語，因此在回饋的內容上差異亦不大，多為針對以下譯文問題提出建議：

(一) 用詞錯誤或不適切

雖然該課堂之學生皆以中文為母語，有時譯文仍會出現用詞不符合語境或不適當之問題。因此無論是教師或學生，均經常針對此種譯文問

題提供更好的建議。以下表 4-11 為例，教師多會針對不符合文中語境的用詞提出更佳的翻譯方式。

表 4-11 英譯中回饋：指示型建議 範例一（教師回饋）

原文 (作業 I)	He witnessed the speedy collapse of the Qing armies firsthand, cut off his queue, and had the grim experience of seeing the murdered bodies of the two most prominent Revolutionary Alliance leaders lying in the city street.
譯文 (學生 B)	他親眼看見清軍兵敗如山倒，於是剪去髮辮，接著又在城裡目睹同盟會兩大著名 <u>首腦</u> 屍橫街頭的慘況。
教師回饋	首腦我覺得有點怪，好像犯罪集團的老大，所以是「兩大著名領袖」吧！

(二) 標點符號有誤

此種類型的回饋於本研究中數量偏少，且無論教師或同儕皆能發現標點符號上的錯誤並提供回饋。此一現象顯示國內翻譯所學生多已具備較高之語言能力，因此較少出現標點符號上的錯誤，且譯文中的錯誤類型也與回饋之內容有直接相關。如下表 4-12 顯示除了教師外，學生亦能針對標點符號上的錯誤提供建議：

表 4-12 英譯中回饋：指示型建議 範例二（同儕回饋）

原文 (作業 III)	According to the Greenlanders' Saga – which, with Erik the Red's Saga, is our main literary source for the Viking discovery of America – Bjarni had returned home from a trip to Norway in 986 to find that his father had emigrated to Greenland with Erik the Red.
譯文 (學生 E)	目前支持維京人發現美洲大陸看法的主要文獻來源有二： <u>紅鬍子艾瑞克 (Erik the Red) 史詩</u> 以及 <u>格陵蘭史詩</u> ，而在格陵蘭史詩之中就曾記載，西元九八六年，比

	亞尼結束挪威的旅程返家後，發現他老爸已經跟紅鬍子艾瑞克移民到格陵蘭去了。
同儕回饋	兩個史詩應該要加書名號。

(三) 句構安排不當

此種類型的回饋多針對因句構安排不當而導致文意改變，或是閱讀不順之處提供建議。由於英譯中課堂作業之譯入語皆為學生之母語，因此除了教師外，學生也多能給予句構修改上的具體建議。如下表 4-13 為例，學生亦會給予同儕句構修改之建議，以提升譯文之可讀性：

表 4-13 英譯中回饋：指示型建議 範例三（同儕回饋）

原文 (作業 III)	Leif made no contact with native peoples, that fatal first encounter took place during his brother Thorvald's follow-up expedition. Thorvald's death at the hands of Native Americans was not enough to deter at least two attempts by the Norse to settle in Vinland.
譯文 (學生 F)	可他的手足索爾弗德 (Thorvald) 並非如此，索爾弗德在北美探險時喪生。索爾弗德死於北美原住民手中，但他不幸喪命並未阻止維京人來文蘭定居， <u>後來維京人仍嘗試兩次，並未放棄移居文蘭。</u>
同儕回饋	感覺這句和前面「並未阻止.....定居」有點重複，也許可以省略，然後修改前一句「 <u>甚至還嘗試了兩次（都不放棄）</u> 」。

(四) 譯文與原文有出入

此種類型的回饋多針對譯文與原文語意出現落差時提出修改建議，其中又以教師回饋的數量較多，顯示教師多更加了解原文意涵，能夠指出譯文與原文間細微之差異。如下表 4-14，比起學生，教師多能察覺譯文中語意與原文不同之處：

表 4-14 英譯中回饋：指示型建議 範例四（教師回饋）

原文 (作業 I)	The restoration of order to China required that Yuan Shikai link his Peking base and Beiyang army support to the Revolutionary Alliance and the Nanjing forces.
譯文 (學生 A)	如果想重建中國的秩序，袁世凱必須聯合北京的據點和北洋軍閥支持同盟會和南京政府。
教師回饋	這樣的句構會變成是袁世凱想要重建中國的秩序，跟原文就不太一樣了。應該是說：「中國的秩序若要重建，有賴於袁世凱.....」，這個句型會比較好一點。

雖然在指示型建議中，教師與同儕回饋多針對相似的譯文問題提供建議，然而在數量分布上卻略有差異。其中，教師針對用詞不當所提出的指示型建議占最多數。此一現象應是由於教師翻譯實務經驗豐富，且比學生具備更多的閱讀經驗以及更高的語言能力，或更加熟悉原文語境。因此教師在用字遣詞方面標準更高，且更易察覺出使用不當之字詞。如下表 4-15、4-16，教師相較於學生，經常能夠發現更多譯文用詞不當之處：

表 4-15 英譯中回饋：指示型建議 範例五（教師回饋）

原文 (作業 VI)	Sailing south-west for two days Leif discovered a land where the rivers teemed with salmon and grapes grew wild. This Leif called Vinland ('Wine Land').
譯文 (學生 C)	萊夫往西南方航行兩天後，又發現另一塊陸地，河流中有大量 <u>鮭魚出沒</u> ，四處可見野生葡萄，萊夫將此地命名為「文蘭」(Vinland)，意思是「酒之鄉」。
教師回饋	我覺得鯊魚才會用出沒，鮭魚不用出沒。「河流中有大量鮭魚優游」就好了。

表 4-16 英譯中回饋：指示型建議 範例六（教師回饋）

<p>原文 (作業 II)</p>	<p>He was a southerner and had come all the way from the Fukien soviet districts, on the Red Army's six-thousand-mile expedition which foreign military experts refused to believe possible.</p>
<p>譯文 (學生 D)</p>	<p>老狗是南方人，他在<u>中央蘇區的福建省</u>加入紅軍，一路參與紅軍二萬五千里的長征。儘管外國軍事專家始終對長征距離抱持懷疑……（後略）。</p>
<p>教師回饋</p>	<p>這個地方有一個問題，就是什麼叫「中央蘇區的福建省」？這個中央是他們中共共產黨的黨中央嘛，對不對？那蘇區是他們所統治的 territory，叫做蘇區，所以我覺得這兩個詞有點衝突。你為什麼會用中央蘇區呢？你說說看。你有查到這樣的用法是不是？因為，反正他這邊講的是說，我們看原文，原文他說的是 all the way from the Fukien soviet districts，所以是從福建蘇區過來的，不是中央蘇區福建省。福建省是國民黨統治的，跟蘇區不一樣。用「福建的蘇區」就好了。</p>

然而，在指示型建議中，教師與同儕回饋最大的差別除數量之外，應還包含背景知識方面。由於此英翻中課堂之文本類型為史地類，因此也更需仰賴譯者的背景知識。相較於學生，教師往往更能夠點出更多與文本背景知識相關之譯文問題，並且提供更為適切的翻譯方式，尤其是在用字遣詞方面，而學生則較少發現此一方面的譯文錯誤。此一現象與 Flanagan 和 Heine (2015) 之研究結果相符，亦即學生在回饋中的領域知識方面表現較不理想。如下表 4-17、4-18 為包含較多背景知識說明之教師回饋範例：

表 4-17 英譯中回饋：指示型建議 範例七（教師回饋）

原文 (作業 I)	They had been killed not by Qing troops, but by republican supporters of the provincial assembly president Tan Yankai, who sought a more moderate path for China.
譯文 (學生 E)	這兩人不是被清軍所殺，而是遭湖南都督譚延闓手下的革命黨人殺害， <u>譚延闓是立憲派的擁護者</u> 。
教師回饋	這邊就跟原文不一樣，而且感覺不順，你有沒有覺得？你後面接了一個「譚延闓是立憲派的擁護者」。這邊就是我們剛剛講的問題。它這邊講的是，因為這邊已經是在講辛亥革命那時候，所以講立憲派已經沒有意義了，對不對？你寧願就說「譚延闓是較溫和路線的支持者」之類的。而且譚延闓在暗殺那兩個人之前，他還不是湖南都督。

表 4-18 英譯中回饋：指示型建議 範例八（教師回饋）

原文 (作業 I)	A series of mutinies and outbreaks of violence in Peking, Tianjin, and Baoding during March 1912 seemed to confirm his view, although some cynics observed that it was probably Yuan who had instigated the trouble in the first place to prove his indispensability.
譯文 (學生 B)	同年三月，北京、天津、保定接連爆發叛亂與暴動，似乎印證了袁世凱的觀點，不過也有憤世嫉俗的人說，八成是他自導自演，暗中煽動暴亂來證明自己不可或缺。
教師回饋	兵變我覺得更精確一點。那你說叛變跟兵變有什麼不一樣？叛變是指說，比如說我是浙江省的巡撫，然後我說我今天浙江要獨立，這叫叛變。可是如果你是浙江省部隊的指揮官說我要叛變，這就叫兵變。mutinies 這個字的話，它就是特別指兵變，不只是叛變。這個字通常會用在兩個 context，第一個 context 是說，比如說你在船上，你把這個船長幹掉，拿到了船的指揮權，這個就叫 mutinies。有個電影叫做《凱恩艦叛變》，這就是 mutinies，所以這兩個詞還有一點差別。

接下來針對表述型建議進行探討。首先，無論是教師是或同儕，均有少數回饋僅提供譯文修改方向之建議，但是並無提供實際的修改參考。此一類型的回饋大多是因為譯文需進行修改之幅度較大，例如需要大幅更動句構或補充新資訊等，因此留待原譯者自行修改。如下表 4-19、4-20，教師與同儕均會提供修改範圍較大之修改建議：

表 4-19 英譯中回饋：表述型建議 範例一（教師回饋）

原文 (作業 VI)	That would be somewhere in the Canadian Maritimes or New England, but there are no frost-free winters north of Chesapeake Bay.
譯文 (學生 F)	要符合以上兩個條件，文蘭只可能在加拿大海洋省分或新英格蘭地區這兩個區域；然而，不論文蘭在加拿大還是新英格蘭，根本不可能會有《格陵蘭傳奇》提到「冬季不結霜」的現象；事實上，只要是乞沙比克灣以北（Chesapeake Bay）的地方，冬天一定結霜。
教師回饋	這樣翻譯唯一的問題，就是字數會變得比較多一點，你再看一下有沒有什麼地方是不需要那麼多字的，會比較好。

表 4-20 英譯中回饋：表述型建議 範例二（同儕回饋）

原文 (作業 II)	He was a southerner and had come all the way from the Fukien soviet districts, on the Red Army's six-thousand-mile expedition which foreign military experts refused to believe possible. Yet here was Old Dog, seventeen years old, and actually looking fourteen.
譯文 (學生 B)	老狗是南方人，隨著紅軍六千英哩長征一路從福建蘇區走到陝西，儘管外國軍事專家堅稱長征不可能實現，但他人就在這裡，十七歲， <u>看上去卻只有十四歲</u> 。
同儕回饋	這句感覺沒講完，而且重點好像變成「他看起來只有十四歲」，可以補充一下他實際參與長征這件事。

此外，在教師回饋方面，有時譯文並無明顯問題，但教師會補充自己偏好的其它譯法，或更貼近原文語境的說法供學生參考。在此英譯中課堂中，教師所提供之表述型建議多為此一類型，同儕回饋中則缺乏此種類型的建議，如下表 4-21、4-22 為例：

表 4-21 英譯中回饋：表述型建議 範例三（教師回饋）

<p>原文 (作業 I)</p>	<p>It is therefore not surprising that the two men who were to become China's pre-eminent leaders in the second quarter of the century, and whose battles with each other were to affect the direction and shape of the entire Chinese revolution, both had their first taste of violent conflict and political activity at this time.</p>
<p>譯文 (學生 A)</p>	<p>因此在一九三〇年代左右，有兩個男人此時皆初嘗暴力衝突與政治運動的滋味，皆脫穎而出成為領導人，而且兩人的相互競爭足以左右中國革命的方向與路線，可<u>是一點也不稀奇</u>。</p>
<p>教師回饋</p>	<p>我個人覺得，通常來講，像這種「It is not surprising that.....」這種句子的話，我自己會傾向於把它放在最前面，就是「不足為奇的是.....」因為這句話的重點就是在「不足為奇」這幾個字上面。他會讓讀者知道說.....因為那時候大家都這樣，那時候是大時代的背景，所以這沒有什麼好讓人家意外的。那時候很多人都有嘗到這種滋味，當然蔣中正和毛澤東是其中的兩個例子。</p>

表 4-22 英譯中回饋：表述型建議 範例四（教師回饋）

<p>原文 (作業 I)</p>	<p>如果想重建中國的秩序，袁世凱必須聯合北京的據點和北洋軍閥支持同盟會和南京政府。</p>
<p>譯文 (學生 A)</p>	<p>如果想重建中國的秩序，袁世凱必須聯合北京的據點和北洋軍閥支持同盟會和南京政府。</p>

教師回饋	這邊有一個爭議，因為原文是 Nanjing forces，那你這邊翻成南京政府。但嚴格來說，這邊是南京的革命軍，或是革命軍政府之類的。但是這個時候，革命黨人他們已經在南京成立了臨時政府，所以好像也沒有什麼不可以的，這邊大家可以考慮一下。
------	--

最後，同儕回饋中亦有少數建議包含不確定性的例子。此種建議多需仰賴教師上課時提供解答，或由收到回饋的學生自己查詢資料。教師回饋中則無此一類型之回饋，顯示教師與同儕於史地翻譯之專業及經驗差距。如下表 4-23、4-24 為範例：

表 4-23 英譯中回饋：表述型建議 範例五（同儕回饋）

原文 (作業 II)	Mao Zedong arrived in Jiangxi in 1929, where he and the Communist Party leadership set about establishing a prototype communist state – the Jiangxi Soviet Republic of China, as they called it. The reality was rather more modest than that ambitious title suggests.
譯文 (學生 F)	毛澤東於 1929 年抵達江西，他與共產黨的領導階層試圖打造一個理想的共產國家原型，並稱之為「 <u>中華江西蘇維埃共和國</u> 」，然而事後證明這個國家的發展離這雄心勃勃的名稱有段距離。
同儕回饋	這個國家的正式名稱好像沒有江西的樣子。

表 4-24 英譯中回饋：表述型建議 範例六（同儕回饋）

原文 (作業 II)	He was a southerner and had come all the way from the Fukien soviet districts, on the Red Army's six-thousand-mile expedition which foreign military experts refused to believe possible.
---------------	---

譯文 (學生 D)	老狗是南方人，他在 <u>中央蘇區</u> 的福建省加入紅軍，一路參與紅軍二萬五千里的長征。儘管外國軍事專家始終對長征距離抱持懷疑……(後略)。
同儕回饋	有點小語病，中央蘇區就是指江西福建一帶的樣子，直接講福建蘇區不知道會不會比較好。

接下來為問題類型的回饋，根據上一部分之回饋類型數量分析結果，教師回饋中包含問題的數量較同儕回饋高出許多。於此類型的回饋中，教師多針對以下目的提出問題：

(一) 詢問學生所使用的詞彙或用法是否有參考資料佐證

此一類型的回饋再次顯示於史地文本的翻譯中，譯文是否具有參考資料佐證為相當重要之因素。因此教師對學生譯文有疑義時，多會詢問學生的譯法是否有參考資料為基礎，如下表 4-25 為範例：

表 4-25 英譯中回饋：問題 範例一 (教師回饋)

原文 (作業 III)	Bjarni's discoveries excited a lot of interest and, when he decided to give up trading, Erik the Red's son Leif Eriksson bought his ship and set off on a follow-up expedition.
譯文 (學生 E)	比亞尼在這段航程中的發現，激起了不少同伴的興趣，但他之後決定 <u>轉換跑道</u> ，不再進行海上貿易，於是紅鬍子艾瑞克之子，萊夫·艾瑞克森 (Leif Eriksson)，便向比亞尼購買他的船隻，繼續他未竟的探險。
教師回饋	這有點奇怪，你有去查嗎？他可能就是退休了。不過他好像蠻年輕的，所以照理講是轉換跑道沒有錯。但他原文寫不幹這行了，你就寫不幹這行了，反正就是金盆洗手的意思。你就寫「之後就不再進行海上貿易」不就好了嗎？

(二) 詢問學生翻譯時所採用的策略或想法

教師於提供回饋時，經常會試圖釐清學生進行翻譯時採用的策略或想法，以進一步了解學生的翻譯歷程及所遇到的困難，方能針對問題提出解釋，或給予其翻譯建議，如下表 4-26 為範例：

表 4-26 英譯中回饋：問題 範例二（教師回饋）

原文 (作業 II)	From there I planned to go northward and enter the soviet districts, which occupied the very heart of Ta Hsi-pei.
譯文 (學生 A)	到西安後， <u>我打算往北進入蘇區，位在中國大西北地區核心地帶。</u>
教師回饋	應該是「進入中國大西北地區核心地帶的蘇區」吧。妳覺得前綴太長就把它放後面是不是？但我覺得這樣就有點不太像中文，可以考慮一下。

(三) 與學生確認雙方對於原文或譯文的理解是否一致或正確

此種回饋的功能與前項（二）十分相似，多為教師用來確認學生之想法，並試圖與其在原文或譯文解讀上達成共識，並進一步解決學生的翻譯問題，如下表 4-27 為範例：

表 4-27 英譯中回饋：問題 範例三（教師回饋）

原文 (作業 I)	The restoration of order to China required that Yuan Shikai link his Peking base and Beiyang army support to the Revolutionary Alliance and the Nanjing forces.
譯文 (學生 F)	中國要恢復秩序，就需要袁世凱 <u>聯繫</u> 其在北平（今稱為北京）的基地和北洋軍，使其支持同盟會和南京聯軍。
教師回饋	這邊這個 link 比較不像聯繫，因為他就在北京啊，幹嘛聯繫，是不是？

(四) 詢問學生是否有更好的替代譯法

最後，教師有時會於提供回饋時詢問學生是否有想到更佳的替代譯法，以補充原譯文不足之處。此種回饋類型應為教師之教學策略之一，目的為在說明譯文問題後促使學生進行思考，並試圖引導學生自行想出更佳的翻譯方式，如下表 4-28 為例：

表 4-28 英譯中回饋：問題 範例四（教師回饋）

原文 (作業 III)	Leif began by reversing Bjarni's course. Sailing north-west, Leif came to a land of bare rock and glaciers which he called Helluland ('Slab Land').
譯文 (學生 B)	萊夫反轉比阿尼的航線，朝西北方啟航先是抵達一塊由禿岩與冰川構成的陸地，命名為赫路蘭，意即「石板地」。
教師回饋	反轉有點怪。唸起來有點怪怪的。如果再給你一次機會你會怎麼翻呢？如果翻成說「萊夫順著比阿尼的航線回推或逆推」，會不會比較好？

在同儕回饋方面，問題類型的回饋則多為以下目的：

(一) 確認雙方對於原文或譯文的理解是否一致或正確

此種類型的回饋與教師回饋相似，目的皆為向譯者確認雙方對於原文或譯文的看法，以進一步點出譯文問題。然而，此種類型的回饋仍以教師回饋居多。如下表 4-29 為例：

表 4-29 英譯中回饋：問題 範例五（同儕回饋）

原文 (作業 II)	But much of the country was controlled by local warlords and Chiang faced two powerful threats to his authority: the Japanese invasion and occupation of Manchuria, in northern
---------------	---

	China, which began in 1931; and the communist rebellion centred in the south-eastern province of Jiangxi.
譯文 (學生 A)	當時軍閥割據四方，掌控大多數土地，蔣介石的權威也面臨兩大威脅：其一是日本在一九三一年入侵東北扶植的滿洲國政權，其二是在東南方江西省興風作浪的共產黨人。
同儕回饋	全句很順，原文 northern 譯為「東北」，似乎更清楚且無不可。不過「興風作浪」一詞似乎比原文 rebellion 輕描淡寫？

(二) 詢問同儕翻譯時所採用的翻譯策略或是想法

此種問題類型亦與教師回饋中的問題相似，皆針對學生之譯文詢問其翻譯時的策略或想法。然而，在同儕回饋中，此一類型的問題數量十分稀少，且目的應也與教師回饋中的不同。教師詢問學生翻譯策略的目的為輔助教學，並協助其釐清或解決問題；而學生之目的應為了解同儕進行翻譯時的策略或想法，以作為其翻譯之參考。然而，由於該堂課之同儕回饋以書面方式進行，因此該類型的同儕回饋多無法得到同儕的答覆。如下表 4-30 為範例：

表 4-30 英譯中回饋：問題 範例六（同儕回饋）

原文 (作業 I)	He witnessed the speedy collapse of the Qing armies firsthand, cut off his queue, and had the grim experience of seeing the murdered bodies of the two most prominent Revolutionary Alliance leaders lying in the city street. They had been killed not by Qing troops, but by republican supporters of the provincial assembly president Tan Yankai, who sought a more moderate path for China
譯文 (學生 F)	毛澤東曾加入長沙當地學生組成的志願隊，親眼目睹清朝軍隊迅速瓦解，便棄戎而去，後又看到兩位優秀的同盟會領袖遭謀殺而慘死街頭。 <u>諷刺的是</u> ，這兩名同盟會領袖並

	非死在清朝軍人手中，而是為時湖南諮議局議長譚延闓的支持者所殺
同儕回饋	好奇這邊為什麼想要增譯？

(三) 針對自己不確定的原文或譯文內容向教師及同儕提出詢問

同儕回饋中的問題以此種類型的回饋占大多數。學生於批改同儕譯文時，經常會對原文或同儕之譯文抱有疑問，或對於自己欲提出的建議有疑義，因此提出問題向教師或同儕尋求答覆。此一類型的回饋通常需仰賴教師於課堂中額外提出並進行討論，方能解決回饋提供者所提出之問題，顯示教師與同儕於翻譯經驗與能力上仍有差距，如下表 4-31 為例：

表 4-31 英譯中回饋：問題 範例七（同儕回饋）

原文 (作業 I)	According to various accounts, Chiang's baptism of personal violence came when he instigated or performed the assassination of a dissident member of the Revolutionary Alliance who opposed both Sun Yat-sen and Chiang's mentor Chen Qimei.
譯文 (學生 E)	<u>不同的資料來源都顯示，蔣介石個人首次經歷的暴力洗禮，就是在一九一二年初，於上海暗殺了光復會的領袖陶成章，由於光復會在革命上的立場，和孫中山以及蔣介石的導師陳其美相左，因而埋下殺機。不過這次暗殺不一定是由蔣介石親自執行，也有人認為是他教唆殺手行刺。</u>
同儕回饋	我覺得這件事來龍去脈變得很清楚，也沒有遭原文句構綁架，非常好。但我還是不確定原文這麼模糊的狀態，到底譯者要不要幫他講這麼白？

由上述範例可得知，教師與學生提出問題的目的與功能並不相同。教師作為課堂教學的引導者，會在提供回饋時試圖釐清學生的想法以及

翻譯時所採取的策略，以進一步點出學生的翻譯問題並提供解答，或引導學生想出替代的翻譯方式。因此，教師所提出之問題多以教學目的作為考量。相較之下，學生所提出之問題多出於對於原文或者譯文的不確定，而想進一步詢問教師或同儕的看法，顯示教師與同儕能力間之差異。此外，由於學生所使用之回饋方式為書面回饋，因此大多未能收到同儕的回覆，僅有部分針對原文或譯文所提出的問題，有時會由教師另外提出討論，此應亦為學生較少提出問題類型回饋的原因之一。相較之下，由於教師回饋皆於課堂中以口頭方式進行，因此教師提出的問題多能即時收到學生的答覆。由此可見，回饋的進行方式亦會影響回饋提供者的策略。

最後為說明類型的回饋。於此英譯中課堂中，無論是教師或同儕回饋，說明多包含以下內容：

(一) 指出漏譯

首先，在指出漏譯方面，無論教師或同儕都僅會指出漏譯的原文句子，並將漏譯的部分留待學生自行補充。此一現象應是由於漏譯為譯者本身之疏忽，因此回饋提供者多認為不需要幫助譯者進行翻譯，僅需點出漏譯之部分，如下表 4-32、4-33 為例：

表 4-32 英譯中回饋：說明 範例一（教師回饋）

<p>原文 (作業 II)</p>	<p>Harrison Salisbury, an American journalist and historian who wrote an account of the Long March (with official Chinese Communist Party backing) in the mid-1980s, quotes an estimate that the communists lost 60,000 men in the last of the defensive campaigns against the Guomindang. Their only option was to run away.</p>
-----------------------	---

譯文 (學生 E)	美國記者及歷史學家哈里遜·薩里斯博里 (Harrison Salisbury)，曾在一九八〇年代中期，撰寫了一本由中共官方背書的長征紀實，其中就曾提到「毛澤東的部隊在和國民黨的戰役中折損了大約六萬人，因此他們只能選擇逃跑。」
教師回饋	last of the defensive campaign 就沒有翻出來。

表 4-33 英譯中回饋：說明 範例二（同儕回饋）

原文 (作業 II)	My immediate destination was Sianfu – which means “Western Peace.” Sianfu was the capital of Shensi province, it was two tiresome days and nights by train to the southwest of Peking, and it was the western terminus of the Lunghai railway.
譯文 (學生 A)	我的下一個目的地是西安府，有「西邊安定」之意。西安府是陝西省的首府，我搭了長達兩天兩夜的火車，才抵達北京西南方的西安，同時也是隴海鐵路西邊的終點站。
同儕回饋	tiresome 似乎沒翻出來。

(二) 針對原文內容提出補充說明

其次為針對原文進行的補充說明，此種類型的說明在教師與同儕回饋間的差異較為明顯。此種類型的說明在教師回饋中數量較多，且教師往往會提供較為完整的原文背景知識，與指示型建議的部分相同，因此此一類型的回饋亦可以顯示教師與同儕於背景知識方面之差距，如下表 4-34、4-35 為例：

表 4-34 英譯中回饋：說明 範例三（教師回饋）

原文 (作業 I)	Leaders of the Revolutionary Alliance and their supporters had stipulated that Yuan Shikai govern from Nanjing, which would move him from his northern military base and mark
--------------	---

	an important symbolic step toward the formation of a viable civilian regime.
譯文 (學生 C)	同盟會領袖和支持者要求袁世凱在南京就職，意圖使袁世凱遠離北方的軍事基地，以期朝著建立可行的 <u>公民政體邁進</u> 。
教師回饋	這個公民政體沒有什麼不對，但是跟原文就不太一樣了。跟它要強調的，就是說，相較於袁世凱的軍人政權。你如果要當總統的話，那個時候革命軍想要做的事情就是，盡量淡化袁世凱他本身軍事領袖的形象。照理來講，民主國家的部隊不能是個人化的，是國家的。所以他們盡量想要讓袁世凱跟他原來領導的新軍脫鉤，所以意思就沒有辦法出來。

表 4-35 英譯中回饋：說明 範例四（同儕回饋）

原文 (作業 II)	From there I planned to go northward and enter the soviet districts, which occupied the very heart of Ta Hsi-pei, China's Great Northwest.
譯文 (學生 D)	我打算從西安出發，向北進入 <u>蘇聯管轄的區域</u> ，蘇聯佔領著中國大西北的核心地帶。
同儕回饋	蘇區不是蘇聯管轄的地方，「蘇」應該是指蘇維埃主義，不是蘇聯這個國家

(三) 指出譯文用詞或句構不適切之處。

最後，當譯文出現字詞與句構使用不當的情形時，教師與同儕有時僅會在回饋中點出譯文錯誤，不會提供實際建議或替代譯法。在教師方面，筆者觀察到此種回饋多出現在課堂時間結束前，因此時間不足應為教師無法提供詳細建議之主因。而在學生方面，原因應多為暫時想不到較佳的建議、對於自己欲提供的回饋較缺乏自信，或是沒有花費太多心思在提供回饋上等。如下表 4-36、4-37 為例：

表 4-36 英譯中回饋：說明 範例五（教師回饋）

原文 (作業 I)	It also hinged on the integration of the New Army units and the provincial assemblies into a national polity bound by a legitimate constitution.
譯文 (學生 F)	同時也需要以正式的法律規範，整合新軍和各地的革命軍，使中華民國擁有自己的軍隊。
教師回饋	你這個就不對，因為原文是 provincial assembly。

表 4-37 英譯中回饋：說明 範例六（同儕回饋）

原文 (作業 III)	After several days of bad weather and poor visibility, Bjarni found himself off the coast of a densely forested, hilly land.
譯文 (學生 E)	捱過數天壞天氣及惡劣視線的阻礙後，比亞尼發現自己抵達了一處海岸，放眼望去植被茂密，地形崎嶇。
同儕回饋	覺得地形崎嶇跟 hilly 不一樣。

除了上述三種情形外，在教師回饋方面，教師有時會點出譯文不當之處，但由於問題不大，因此留待學生自己決定是否要修改。此種類型的回饋與前述教師表述型建議的性質較為相似，皆為針對學生之譯文提供不同的觀點或想法，如下表 4-38 為例：

表 4-38 英譯中回饋：說明 範例七（教師回饋）

原文 (作業 III)	The party built houses at a place afterwards called Leifsbuðir ('Leif's booths'), where they spent a comfortable winter.
譯文 (學生 B)	隨後一行人在溫蘭築起房舍，稱之為「萊夫小帳篷」，並在此地舒舒服服度過一個冬季。
教師回饋	我那時候是感覺，這個帳篷.....不管，反正你再自己考慮一下，看帳篷適不適合。因為它是一群，好像蒙古包那樣的概念，所以你再考慮一下適不適合。

最後，在同儕回饋中，有時說明類型的回饋亦會包含不確定性，因此學生僅會點出譯文問題，而不提供建議。此一類型的回饋與前述之表述型建議、問題等相似，通常需仰賴教師進行解答或補充，並顯示學生經常於提供回饋時遇到困難，如下表 4-39、4-40 為範例：

表 4-39 英譯中回饋：說明 範例八（同儕回饋）

原文 (作業 I)	The first steps toward these goals were halting ones.
譯文 (學生 F)	要達成以上目標，反倒要退而求其次
同儕回饋	其實我不確定「The first steps towards these goals were halting ones.」的意思是指「想要達成目標要先以退為進」，還是「達成目標一開始困難重重」。

表 4-40 英譯中回饋：說明 範例九（同儕回饋）

原文 (作業 III)	The length of the shortest day is no help in determining Vinland's latitude because it is not based on clock times – the Vikings did not have clocks – so, unless there are new archaeological discoveries, we'll probably never know the location of Vinland.
譯文 (學生 D)	即便了解文蘭冬至的白晝長度，也無助於我們查出文蘭的緯度，因為文蘭並不是用我們所熟知的方式計時，而維京人也並沒有時鐘。因此，除非有新的考古發現，我們可能永遠無法得知文蘭的確切位置。
同儕回饋	照理來說是冬至白天最短沒錯，但原文沒這樣寫，不確定。

以上為英譯中教師與同儕回饋之內容分析。為進一步回答本研究之研究問題二，下一節亦將針對中譯英之課堂回饋進行分析。

第二節 中譯英回饋分析

壹、中譯英回饋類型與數量分析

於中譯英（財金翻譯）課堂中，筆者共取得三次課堂作業之回饋（以下分別稱為作業 IV、V、VI）。回饋數量共計 268 則，其中 139 則為教師回饋，129 則為同儕回饋。每位學生於三次作業中分別取得之教師與同儕回饋數量如下表 4-41：

表 4-41 中譯英（財金翻譯）教師與同儕回饋數量分析

	作業 IV		作業 V		作業 VI	
	教師回饋	同儕回饋	教師回饋	同儕回饋	教師回饋	同儕回饋
學生 G	4	6	8	4	3	4
學生 H	9	4	5	10	13	12
學生 I	7	9	9	11	未取得	未取得
學生 J	3	8	12	8	16	4
學生 K	4	3	14	14	14	10
學生 L	2	12	5	10	11	未取得
合計	29	42	53	57	57	30

於中譯英課堂，學生每次作業所獲得之教師與同儕回饋數量與前一節之英譯中分析結果十分不同。首先，從上表 4-41 的數據可以看出，超過半數的學生作業所收到的同儕回饋數量較教師回饋多，而僅有八份作業中的教師回饋數量大於同儕回饋。根據筆者課堂觀察的結果，此一差異應是由於教師所採取之教學策略不同。於此中譯英課堂，教師與同儕

回饋皆為口頭形式，且皆於課堂討論作業時提出。該教師之回饋策略傾向於要求學生先行提出回饋，若教師認為學生所提出的回饋有疑義，或是未指出之譯文問題，才會針對回饋進行延伸討論，或是另外提出回饋，故該課堂之學生收到的同儕回饋數量多大於教師回饋。由此可見，教師所採取的課程進行方式亦會影響學生所接收之回饋性質。

此外，由於該課堂的教師大多要求學生先行提出回饋，學生提供回饋的策略與數量差異便十分明顯。例如，在三次課堂作業中，學生 K 的作業 IV、學生 G 的作業 V 以及學生 J 的作業 VI，分別在各篇作業中獲得數量最少的同儕回饋，而此三份作業的回饋皆為學生 L 所負責提供。由此可見，學生所收到之回饋數量亦十分仰賴回饋提供者本身的策略、能力或意願。

筆者接下來以修改過後之 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出的筆譯回饋類型，分別將作業 IV、V、VI 之教師和同儕回饋進行分類，以探討兩種回饋於類型上之分布趨勢。首先為作業 IV，每位學生所收到之教師回饋類型分布如下表 4-42：

表 4-42 中譯英（財金翻譯）作業 IV 教師回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 G	1	1	0	1	2
學生 H	0	4	1	3	4
學生 I	3	1	0	4	3
學生 J	1	1	0	3	0
學生 K	0	2	0	5	1
學生 L	0	1	0	3	0
合計	5	10	1	19	10

根據上表 4-42 的分析結果，在作業 IV 的 29 則教師回饋中，包含問題的回饋數量最多，共 19 則（約占 66%）；其次為指示型建議，共 10 則（約占 34%），與說明，亦為 10 則（約占 34%）；再來是鼓勵型回饋，共五則（約占 18%）；最後為表述型建議，共一則（約占 3%）。

由上述數據分析結果可見於作業 IV 之教師回饋中，問題類型的回饋占最多數。其次，指示型建議與說明仍為教師指出翻譯錯誤時經常使用的回饋類型。鼓勵型回饋的數量與英譯中相比，數量較為稀少，且五則中有三則為母語為英文之學生 I 所收到。最後，表述型建議仍為數量最少之回饋類型。為進一步比較作業 IV 中教師與同儕回饋之類型，以下表 4-43 為作業 IV 之同儕回饋類型數量分析：

表 4-43 中譯英（財金翻譯）作業 IV 同儕回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 G	3	0	0	2	1
學生 H	1	1	1	1	1
學生 I	4	1	0	2	3
學生 J	1	3	2	0	2
學生 K	0	1	0	1	2
學生 L	1	6	0	1	6
合計	10	12	3	7	15

根據上表 4-43 的分析結果，在作業 IV 共 42 則的同儕回饋中，包含說明的回饋數量最多，共 15 則（約占 36%）；其次為指示型建議，共 12 則（約占 26%）；再來為鼓勵型回饋，共 10 則（約占 24%），和問題，共

7 則 (約占 17%); 最後為表述型建議, 共三則 (約占 7%)。

比較作業 IV 之教師與同儕回饋類型, 可以發現教師使用問題類型回饋的頻率較學生高出許多, 此現象與上一節之英譯中回饋分析結果一致。其次, 說明與指示型建議雖皆為同儕回饋中的重要回饋類型, 但說明占的比例仍較高; 教師回饋則是兩者數量相同。在鼓勵型回饋方面, 同儕使用的頻率則較教師高出許多。然而根據筆者的課堂觀察結果, 該堂課之學生經常因為覺得該段譯文沒有問題, 或是無法抓出同儕的譯文錯誤, 因此為填補提供回饋之時間才選擇提出鼓勵型回饋。最後, 教師與同儕回饋中的表述型建議皆為最少出現的回饋類型, 但在同儕回饋中所占的比例相對較高, 此一結果亦與前一節之英譯中分析結果相同。

為進一步確認中譯英課堂之回饋類型分布, 以下續針對作業 V 和 VI 之回饋類型進行分析。下表 4-44 為作業 V 之教師回饋類型數量分析結果:

表 4-44 中譯英 (財金翻譯) 作業 V 教師回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 G	1	4	1	3	1
學生 H	0	1	1	4	3
學生 I	1	3	0	5	2
學生 J	1	7	0	3	4
學生 K	1	7	0	7	6
學生 L	0	4	0	1	1
合計	4	26	2	23	17

根據上表 4-44 的分析結果, 在作業 V 共 53 則的教師回饋中, 包含

指示型建議的回饋數量最多，共 26 則（約占 49%）；其次為問題，共 23 則（約占 43%）；再來為說明，共 17 則（約占 32%）；最後，數量最少的回饋類型為鼓勵型回饋，共四則（約占 8%），與表述型建議，共二則（約占 4%）。

作業 V 之教師回饋類型分布結果與作業 IV 十分接近，僅在指示型建議與問題部分排序互換。為進一步分析教師與同儕回饋之類型差異，以下表 4-45 針對作業 V 之同儕回饋類型數量進行分析：

表 4-45 中譯英（財金翻譯）作業 V 同儕回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 G	2	1	0	0	1
學生 H	3	7	0	0	0
學生 I	7	0	1	3	1
學生 J	1	2	0	4	2
學生 K	1	8	0	3	5
學生 L	1	4	0	2	4
合計	15	22	1	12	13

根據上表 4-45 的分析結果，於作業 V 共計 57 則的同儕回饋中，包含指示型建議的回饋數量最多，共有 22 則（約占 39%）；其次為鼓勵型回饋，共 15 則（約占 26%）；再來為說明，共 13 則（約占 23%），與問題，共 12 則（約占 21%）；最後為表述型建議，共一則（約占 2%）。

由上述分析資料可見，於作業 V 中，同儕回饋之指示型建議變為數量最多的回饋類型，與教師回饋相同。但在 22 則由同儕提出的指示型建議中，一共有 15 則為學生 H 與學生 K 所收到（分別為學生 I、學生 G 所

提供)。除這兩位同學的部分外，學生所收到之指示型建議仍以教師回饋為主。此外，鼓勵型回饋的數量雖占同儕回饋類型中之第二多，但 15 則中有七則皆為以英文為母語的學生 I 所收到，顯示英文母語人士的譯文對於中文母語的學生來說，應為相當重要的參考。由上述兩個例子可以發現與前一節之英譯中分析結果相比，在中譯英課堂中，學生本身的程度以及提供回饋的策略，對於回饋類型與內容的影響應更大。問題類型的回饋仍以教師為主。但於本次作業中，說明與表述型建議於教師回饋中所占的比例較同儕回饋略高，然而其中之差異仍需仰賴進一步的內容分析。

下表 4-46 續針對作業 VI 之教師回饋類型分布進行分析：

表 4-46 中譯英（財金翻譯）作業 VI 教師回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 G	0	1	0	1	2
學生 H	1	5	3	11	4
學生 I	未取得	未取得	未取得	未取得	未取得
學生 J	1	6	0	12	8
學生 K	0	12	0	10	1
學生 L	0	4	1	10	6
合計	2	28	4	44	21

根據上表 4-46 的分析結果，在作業 VI 共 57 則的教師回饋中，包含問題的回饋數量為多，共有 44 則（約占 77%）；其次為指示型建議，共 28 則（約占 49%），與說明，共 21 則（約占 37%）；最後為表述型建議，共四則（約占 7%），與鼓勵型回饋，共二則（約占 4%）。

此次作業由於學生 I 病假缺席，其作業並未進行討論，因此鼓勵型回饋變成此次數量最少的教師回饋類型。除此之外，其它四種類型的回饋數量分布與前述作業 VI、V 之分析結果皆十分接近。為進一步與同儕回饋之類型進行比較，以下表 4-47 為作業 VI 之同儕回饋類型數量分析：

表 4-47 中譯英（財金翻譯）作業 VI 同儕回饋類型數量分析

	鼓勵型 回饋	指示型 建議	表述型 建議	問題	說明
學生 G	3	1	0	1	1
學生 H	1	7	2	0	2
學生 I	未取得	未取得	未取得	未取得	未取得
學生 J	3	1	0	0	0
學生 K	2	3	1	3	2
學生 L	未取得	未取得	未取得	未取得	未取得
合計	9	12	3	4	5

於作業 VI 之 30 則同儕回饋中，包含指示型建議的回饋數量最多，共 12 則（約占 40%）；其次為鼓勵型回饋，共九則（約占 30%）；再來為說明，共五則（約占 17%）；最後是問題，共四則（約占 13%），與表述型建議，共三則（約占 10%）。

綜合作業 VI 之回饋類型分析結果，可發現以下現象：首先，指示型建議雖為同儕回饋中數量最多的回饋類型，但在 12 則指示型建議中，就有七則為學生 H 所收到（由學生 G 所提供）。此一現象與作業 V 之分析結果相同，亦即在中譯英課堂中，回饋類型受到學生程度與回饋策略之影響更大。值得注意的是，於作業 V 和作業 VI 中，教師回饋中的表述型建議與說明的數量皆比同儕回饋多，此一結果與前一節之英譯中分析結

果略有不同。從數量上來看，教師點出了較多的譯文問題，然而因為此兩種類型的回饋所包含的內容較廣，因此仍須針對其實際內容進行探討。最後，問題類型的回饋仍多為教師所提出。

綜合以上作業 IV、V、VI 之數據分析結果，可見以下趨勢：首先，指示型建議無論在教師或同儕回饋中皆扮演重要的角色。學生所收到之針對譯文錯誤的回饋中，大多數皆包含實際的譯文修改方式，或是較佳的譯文版本。此外，於中譯英課堂中，學生所提供的回饋類型與其程度之間有更密切的相關。舉例來說，筆者發現於三次課堂中，分別收到最多鼓勵型回饋的學生 G、J 和 I，亦提供了數量最多的指示型建議。以作業 V 為例，收到最多同儕指示型建議的學生為 K、L、H，而此三位學生的同儕回饋便是由學生 G、J 和 I 所負責。由此可見，回饋的詳細程度以及是否包含實際的譯文建議，應與學生之程度有關。程度較高的學生應較有能力，也有較高的意願與信心提供同儕較佳的譯文建議。此一現象與 Yu 和 Wu (2013) 的研究結果一致，亦即學習表現越好的學生，所提供的回饋詳細程度往往就越高。

在鼓勵型回饋方面，根據筆者課堂觀察之結果，在中譯英課堂中，同儕所提供的鼓勵型回饋經常出現在學生認為譯文沒有問題，或是不知道要給予何種回饋時。換句話說，當教師要求學生提出回饋時，學生有時會因為擔心沒有回饋可以提供，或是為了填補輪到自己提供回饋的時間，而提出鼓勵型回饋。以回饋接收者的角度來看，此一情形應十分符合 Hattie 和 Timperley (2007) 所提出之概念。Hattie 和 Timperley 認為，稱讚或鼓勵型的回饋在學習中的幫助並不大，因為此一類型的回饋包含較少與學習本身相關的資訊，僅能夠增加學習者的自信或學習動機。此外，該課堂之學生所收到的鼓勵型回饋較英翻中少，此一現象應是由於學生大多母語為中文，因此在行文表達上仍有許多限制或問題，因此教

師多將時間花在點出譯文問題上，而非提供稱讚。

接下來為表述型建議與說明類型的回饋。相較於同儕，此堂課的教師提供了較多此兩種類型的回饋。從數量上來看，教師點出了更多的譯文問題，然而要釐清兩門課中此二類回饋的具體差異，仍需針對回饋的實質內容進行分析。最後，無論是英譯中或是中譯英課堂，問題皆為教師較常提出的回饋類型。與英譯中不同的是，此堂課教師和同儕皆使用口頭方式提出回饋，因此即使學生提出問題，也能夠立即獲得同儕的答覆。然而相較之下，學生使用問題類型回饋的次數整體仍明顯偏低。為進一步了解各回饋類型於中譯英課堂中之實際內容與功能，此節之下一部分將針對各類型回饋的實質內容進行分析。

貳、中譯英回饋內容分析

首先針對鼓勵型回饋之內容進行分析。於此中譯英課堂，無論是教師或同儕回饋，鼓勵型回饋之內容皆差異不大，大多針對以下譯文優點提出稱讚：

(一) 用字遣詞較為生動、精確，或較接近母語人士之用法

此類型的回饋與前一節之英譯中鼓勵型回饋內容差異不大，多針對用詞生動、精確的部分提出稱讚。然而在中譯英課堂中，英文母語或程度較好的學生往往會收到更多此一類型的回饋，如下表 4-48 為例：

表 4-48 中譯英回饋：鼓勵型回饋 範例一（同儕回饋）

原文 (作業 I)	1998 年，一場折損台灣央行總裁的空難將彭淮南推上了這個位置，從亞洲金融危機年代開啟他的總裁之路
譯文 (學生 G)	Perng Fai-nan <u>stepped up</u> as the head of the Central Bank of the Republic of China in 1998, after the previous governor

	tragically died in a plane crash, just as Asia was experiencing the widespread impact of the 1997 financial crisis.
同儕回饋	stepped up 就比較像是英文母語人士的用法。

(二) 句構安排妥當、邏輯清晰，增加譯文之可讀性

其次為針對句構安排所提出的鼓勵型回饋。此種類型的回饋在中譯英作業中較為常見，而於英譯中作業中則較少，其原因應為在譯入語非學生母語的情形下，學生的語言程度反映在句構與行文上較為明顯，因此學生之表現差異較大；反之，在譯入語為學生母語的情形下，學生譯文之句構安排多問題不大，或表現皆較佳。如下表 4-49 為範例：

表 4-49 中譯英回饋：鼓勵型回饋 範例二（同儕回饋）

原文 (作業 III)	大陸市場人口多、腹地大，我國銀行業若能進去投資，在有台商製造業為堅實後盾的有利狀況下發展，會產生更大的投資效益。
譯文 (學生 K)	If Taiwanese banks can invest in China, they can not only benefit from its huge population and enormous hinterland but also can use manufacturing industries from Taiwan as a reliable backing to generate greater investing efficiency.
同儕回饋	這邊相較於我的（譯文），訊息都比較清楚，而且比較連貫。

(三) 使用增譯法，使英文譯文之表達更加清楚

於中譯英作業中，學生與教師皆經常針對使用增譯法而使譯文語意更加清楚的部分提出稱讚，英譯中課堂則缺乏此一類型之鼓勵型回饋。其原因應牽涉到兩種語言性質上之不同，且仍有待後續研究進行相關探討。如下表 4-50 為範例：

表 4-50 中譯英回饋：鼓勵型回饋 範例三（教師回饋）

原文 (作業 II)	在台灣政府積極謀劃鼓勵台商回流的同時，也有分析指出，台商要真的撤出中國，或者把所有資金全數與中國脫鉤，並不是簡單的事。
譯文 (學生 I)	Despite these proactive efforts by the government, some analyses show that getting Taiwanese businesses to exit China – or to <u>go one step further</u> and withdraw all capital from the country – is easier said than done.
教師回饋	這個原文沒有，但是讀起來很順，會有一種美感在，讀起來會比較自然。

根據上述鼓勵型回饋之內容分析，可見於中譯英課堂，鼓勵型回饋的幫助亦多反映在回饋接收者以外的同儕身上。學生可以透過參考收到稱讚的譯文來學習不同的譯法，或是更接近母語人士的用法。尤其於學生能力差距較大的中譯英課堂中，這樣的趨勢更加明顯。

接下來為指示型建議之內容分析。在指示型建議方面，教師與同儕所提出之回饋於內容上稍有不同。首先針對不同之處進行探討，教師所提出之指示型建議多包含以下內容：

(一) 提供更接近母語人士之英文用法

首先，由於教師為英文母語人士，因此多會針對學生之用字、句型等方面提供建議，使學生之譯文行文更加自然、用字更加道地，或更貼近原文語意。如下表 4-51、4-52 為範例：

表 4-51 中譯英回饋：指示型建議 範例一（教師回饋）

原文 (作業 IV)	台幣將跟隨全球主要貨幣趨升，不可能逆勢
---------------	---------------------

譯文 (學生 H)	The world major currencies will appreciate, so will the New Taiwan dollar. There is no way that <u>the New Taiwan dollar will head in an opposite direction.</u>
教師回饋	你這邊比較 wordy，他講的是不可逆勢的。用 irreversible，這個字很好用。所謂 irreversible 就是沒辦法改過來的

表 4-52 中譯英回饋：指示型建議 範例二（教師回饋）

原文 (作業 VI)	受到市場規模不足因素影響，只能留在有限的市場內殺價競爭，利差越來越小，利潤越來越薄，業務發展已經面臨瓶頸。
譯文 (學生 G)	Within the limited scale of the domestic market, competition has been a race to the bottom, yielding ever decreasing margins and profits, severely limiting business growth.
教師回饋	你這邊連用了兩個 Ving，或許你逗號後面加個連接詞就比較不會有這個問題。這個寫法是比较少見的，或許可以寫 and severely limiting，就比较自然。

除教師以外，英文母語的學生 I 所提出之回饋亦多為此一類型，顯示於中譯英課堂中，母語人士的建議為相當重要之參考，且此種類型的回饋較難為其他中文母語的學生所取代。如下表 4-53、4-54 為範例：

表 4-53 中譯英回饋：指示型建議 範例三（同儕回饋）

原文 (作業 V)	中國許多地方政府，為了讓台灣大廠不要離開，會給予許多新的優惠，或者鼓勵台商在大陸轉型到「內需產業」。
譯文 (學生 H)	To keep <u>Taiwanese large businesses</u> from leaving, many Chinese local governments offered incentives or encouraged Taiwanese companies to turn toward industries that rely on the local market

同儕回饋	I will switch Taiwanese and large. I think it will be more natural if you switch large and Taiwanese.
------	---

表 4-54 中譯英回饋：指示型建議 範例四（同儕回饋）

原文 (作業 IV)	第一波的回流台商，並非來自半導體和 LED 等高耗水或高耗能產業。
譯文 (學生 H)	Businesses which came back onshore in the first <u>round</u> weren't those in the semiconductor or LED industry, either of which water-intensive and energy-intensive.
同儕回饋	看到波我會用 wave，like an immigrant wave。

(二) 提供涉及領域知識之建議

此外，教師所提供之回饋也包含更多領域知識與專有名詞的部分，與前一節之英譯中回饋分析結果相同，同儕方面則沒有出現與領域知識相關之回饋。可見在領域知識方面，學生於學習時多仰賴教師提供，或是自行上網查詢。此一結果符合 Flanagan 和 Heine (2015) 之研究結果，亦即學生在領域知識方面的回饋較為不足。如下表 4-55、4-56 為範例：

表 4-55 中譯英回饋：指示型建議 範例五（教師回饋）

原文 (作業 VI)	近十餘年以來，新銀行大幅開放，製造業外移。
譯文 (學生 H)	For over a decade, Taiwan's government <u>has lifted the restrictions on setting up banks</u> , and manufacturing businesses have been moving overseas.
教師回饋	銀行開放專有名詞叫做 deregulation of banking。 Deregulation 就是說本來是受限制的，以前的要設立銀行是很嚴格的。他就是說，政府設定很多限制，你不能開，後來他就開放了。

表 4-56 中譯英回饋：指示型建議 範例六（教師回饋）

原文 (作業 IV)	他最在意的台幣匯率戰卻未能放過他，美國所選出的非典型總統將挑戰彭淮南追求穩定的中心思想。
譯文 (學生 I)	His core belief in the pursuit of <u>fiscal stability</u> is also set to be challenged by the election of a somewhat unorthodox U.S. president.
教師回饋	fiscal 的意思，我不知道英國是怎麼用，因為 fiscal 一般都是 government budget 的。假如說你是財金，就要用「financial stability」。Fiscal 也是 financial 的一部分，但是它比較正式。

除了上述兩點外，於此課堂中，教師與同儕所提供之指示型建議多同樣針對以下翻譯問題：

(一) 明顯的用字錯誤，或字詞使用不當

首先與教師回饋相比，同儕多針對明顯的用字錯誤，或與原文內容不同之部分提出修改建議，並不像教師多以提供母語人士或該專業領域之常見用法為主。此一部分應是由於教師為英文母語人士，且具備較多業界之實務經驗所致。如下表 4-57、4-58 為範例：

表 4-57 中譯英回饋：指示型建議 範例七（同儕回饋）

原文 (作業 IV)	19 年來，他以穩定作風搏得支持者肯定及三度連任，也因穩定至上招來反對者批評過於保守。
譯文 (學生 L)	Over the past 19 years, he has won the approval of his supporters with his stable leading style and has been <u>re-elected</u> twice, but he has also been criticized by his opponents for being too conservative.
同儕回饋	他們是用指派的，所以用 re-appointed 會比較好。

表 4-58 中譯英回饋：指示型建議 範例八（同儕回饋）

原文 (作業 V)	這項政策能否刺激台灣經濟還有待觀察，要看最終創造的就業機會。
譯文 (學生 L)	Whether this policy will stimulate Taiwan's economy remains to be seen, depending on the number of jobs eventually offered
同儕回饋	這邊用 offer 比較像是我是公司，然後我要給你工作。可是這邊比較像是創造就業機會，所以我會用 created。

(二) 文法錯誤或時態問題

在針對文法所提出的指示型建議中，教師與同儕回饋於內容上則沒有太大差異。然而此一類型的回饋於三次作業中數量偏少，顯示翻譯所學生已具備一定的語言能力，且較少犯英文文法上的錯誤。如下表 4-59、4-60 為範例：

表 4-59 中譯英回饋：指示型建議 範例九（教師回饋）

原文 (作業 V)	蔡英文政府這兩年來也推動「台商回流」計劃，以一連串的補貼政策，邀請台商重新投資台灣。
譯文 (學生 L)	In the past two years, President Tsai Ing-wen's administration has been promoting the "Return of Taiwanese Businesses" plan, inviting overseas Taiwanese businessmen to invest in Taiwan, <u>providing a series of subsidies.</u>
教師回饋	這邊可以加 by，因為逗號是把兩邊連接起來。前面是 inviting，後面又用 providing 文法會有問題，是不是？而且比較常見的是 offering a series of subsidies。

表 4-60 中譯英回饋：指示型建議 範例 10（同儕回饋）

原文 (作業 V)	第一波的回流台商，並非來自半導體和 LED 等高耗水或高耗能產業。
--------------	-----------------------------------

譯文 (學生 K)	The first wave of <u>returned</u> companies does not consist of industries that require a great amount of water and electricity, such as semiconductor and LED manufacturers.
同儕回饋	應該是 returning。

(三) 句構安排不當

在句構方面，無論教師或同儕都會針對譯文句構不順或是造成意思改變的部分提出回饋。然而於此中譯英課堂，此一類型的同儕回饋大多為學生 G 所提供，其他學生則較少或沒有提出針對句構問題的指示型建議。筆者推測此一現象可能為兩個原因所導致：首先，根據上一部分回饋類型數量分析的結果，比起其他學生，學生 G 所收到的鼓勵型回饋數量較多，也提供較多的指示型建議，因此可以推測學生 G 之學習表現應較佳。而針對句構提出修改建議的回饋應需仰賴更佳之語言能力，因此此一部分的回饋也多由學習表現較好的學生所提供。其次，根據 Flanagan 和 Heine (2015) 的研究結果，學生經常將提供回饋視為額外的作業，因此提供回饋的動機相對較低。比起針對字詞的修改，在英文句構的調整上應難度較高且更費時，因此學生也往往較少提出此一類型的回饋。有關學生提供同儕回饋時所遇到之困難，將於本章第三節之訪談內容分析進行進一步的探討。如下表 4-61、4-62 為範例：

表 4-61 中譯英回饋：指示型建議 範例 11 (同儕回饋)

原文 (作業 VI)	又在全體亞洲銀行每 100 元的獲利中，我國 45 家銀行的貢獻度只有 2 元。
譯文 (學生 K)	In addition, in every 100 dollars earned by all banks in Asia, <u>the contribution of 45 banks from Taiwan in total took up mere 2 dollars.</u>

同儕回饋	我覺得這邊有點繞，有點長。我自己的寫法可能會用： The 45 banks from Taiwan only contributed 2 dollars，就是把 contribution 變成動詞。
------	--

表 4-62 中譯英回饋：指示型建議 範例 12（教師回饋）

原文 (作業 V)	台商就算撤出中國，也有可能因為台灣的出口關稅問題，而選擇遷往東南亞，而非回到台灣。
譯文 (學生 J)	Even if they did overcome those challenges, they might move to Southeast Asian countries instead of coming back due to Taiwan's export tariff issues.
教師回饋	這邊是不是有漏譯？due to Taiwan's export tariff issues 這串字可能放在 move 前面可能會比較好。因為你 coming back 後面接 due to Taiwan's export tariff issues，你那個 coming back 動詞比較近。其實你要講的是，due to 是修飾那個 they might move to，所以移走就好了。

接下來為表述型建議之實例。於此中譯英課堂，無論是教師或學生均會在提供建議時表示可以參考其他同學的譯法，但自己並未提出實質建議。可見於筆譯學習中，同儕之譯文亦為相當重要之參考，特別是英文母語人士之同儕。如下表 4-63、4-64 為範例：

表 4-63 中譯英回饋：表述型建議 範例一（教師回饋）

原文 (作業 IV)	今年已 78 歲的彭淮南即將步入任期最後一年
譯文 (學生 H)	<u>Currently 78, Perng is about to enter the final year of his tenure.</u>
教師回饋	第一句有點貼中文。即將步入任期的最後一年，is about to enter the final year of his tenure，很貼。可以採取跟學生 I 一樣的做法，就是你要跳脫原文的說法

表 4-64 中譯英回饋：表述型建議 範例二（同儕回饋）

原文 (作業 IV)	1998 年，一場折損台灣央行總裁的空難將彭淮南推上了這個位置，從亞洲金融危機年代開啟他的總裁之路
譯文 (學生 J)	An air crash in 1998 brought down a governor of the Central Bank of the Republic of China (CBC), <u>but it also sent Perng, Fai-nan up to fill the seat, from which he embarked on his career as a CEO during the Asian financial crisis.</u>
同儕回饋	這邊是很貼原文的句型，以英文來看邏輯就不是很清楚。讀起來不太自然，有點被中文句型拉住的感覺。英文這樣其實不太自然，可能像學生 I 那樣處理會比較好一點。

此外，有極少數教師與同儕回饋僅給出模糊的建議，並未提供較佳的譯文範例，僅提出可能的修改方向。與前一節英譯中之回饋分析結果相同，在教師回饋的例子中，這類回饋大多是由於時間不足，或是前面已在學生的譯文中討論過；而學生方面則是因為語言能力上的限制，導致暫時無法提供較為具體的建議。如下表 4-65、4-66 為範例：

表 4-65 中譯英回饋：表述型建議 範例三（教師回饋）

原文 (作業 V)	在台灣政府積極謀劃鼓勵台商回流的同時，也有分析指出，台商要真的撤出中國，或者把所有資金全數與中國脫鉤，並不是簡單的事。
譯文 (學生 G)	In the midst of the Taiwan government's proactive plans to encourage businesses to return, expert analysis points out that it may not be a simple <u>project</u> to pull funds out of China and sever ties.
教師回饋	用 project 好嗎？他變成是一個計劃，這個字可以稍微改一下。

表 4-66 中譯英回饋：表述型建議 範例四（同儕回饋）

原文 (作業 V)	蔡英文政府這兩年來也推動「台商回流」計劃，以一連串的補貼政策，邀請台商重新投資台灣。
譯文 (學生 I)	Indeed, for the past two years now, President Tsai Ing-wen's administration has been actively implementing the so-called Taishang Repatriation Plan, offering a raft of subsidies to Taiwanese business people willing to leave China.
同儕回饋	這個好像是自己發明的。或許我們可以用別的方式，來描述台商回流這件事，就不用特地幫他創這個字。

此外，亦有表述型建議是針對譯文提供不一樣的譯法，但原譯文可能沒有錯誤，亦不需要修改。相較於上一節之英譯中回饋分析結果，於此課堂中教師回饋並沒有包含較多此類建議的趨勢，推測原因應為教師之教學策略不同，或中譯英課堂需花費較多時間修正學生之譯文錯誤所致。如下表 4-67 與 4-68 為範例：

表 4-67 中譯英回饋：表述型建議 範例五（教師回饋）

原文 (作業 VI)	觀諸其他國家國際金融業者，在全球化佈局策略下，大幅提升其獲利能力。
譯文 (學生 H)	We see international financial businesses from other countries <u>sharply increase</u> their profitability by setting up branches around the world.
教師回饋	sharply increase 嗎？increase 還是 increasing？我比較習慣用 increasing。

表 4-68 中譯英回饋：表述型建議 範例六（同儕回饋）

原文 (作業 VI)	以上資料，足以顯示我國銀行業的經營困境及情勢的嚴重性。
譯文 (學生 K)	The above data just paint a clear picture of the dilemma and severe conditions our <u>domestic banks</u> are facing.

同儕回饋	因為原文是銀行業，所以我會寫 banking industry。但是應該影響不大。
------	---

最後，亦有少部分學生因不確定自己提供的建議是否正確，而採用比較模糊的說法，教師回饋中則沒有此種類型的回饋。此種類型的回饋反映學生提供回饋時之困難，且需仰賴教師進一步解答。如下表 4-69 為範例：

表 4-69 中譯英回饋：表述型建議 範例七（同儕回饋）

原文 (作業 IV)	屆時他在位 20 年將超越聯儲會前主席葛林斯潘，年紀也和葛老卸任時的近 80 歲相仿。
譯文 (學生 J)	By the time he retires, he will have served as the governor of the Central Bank for two decades, breaking the record set by Alan Greenspan, a former chair of <u>the Federal Reserve</u> , who also happened to retire at around 80 years old.
同儕回饋	我在想要不要 US Federal Reserve 會比較清楚一點，特別說是美國的。

接下來為問題類型的回饋。於此中譯英課堂，問題為教師最常使用之回饋類型。在合計 139 則的教師回饋中，一共有 86 則回饋包含問題，約占六成。此外，在教師回饋中，問題經常與其它類型的回饋同時出現，且多為指示型建議與說明。此課堂教師所提出的問題的目的多為以下三者：

(一) 向學生確認譯文之寫法是否正確

教師有時會詢問學生其譯文寫法是否正確。此類型問題的目的應為引導學生進一步思考，而非教師本身無法判斷譯文的對錯。如下表 4-70 為範例：

表 4-70 中譯英回饋：問題 範例一（教師回饋）

原文 (作業 IV)	如今，美國總統川普的高度不確定性再度考驗著他對金融市場的掌舵能力。
譯文 (學生 H)	Now, the <u>unpredictability</u> of President Trump once again challenges his ability to handle the financial market.
教師回饋	unpredictability 跟不確定性一樣意思嗎？這個字本身比 uncertainty 的 level 還要低一點。譬如說一個人的個性是 unpredictable。這個是小事情而已，我只是吹毛求疵。

(二) 詢問學生翻譯時的策略或想法

此類型的問題與上一節之英譯中回饋分析結果相同，教師使用此種類型的回饋多為教學目的。教師在了解學生進行翻譯時的策略與想法後，方能進一步根據學生的問題提供適當的建議或指引。如下表 4-71 為範例：

表 4-71 中譯英回饋：問題 範例二（教師回饋）

原文 (作業 VI)	面對中國大陸的崛起，外資銀行紛紛爭取入股大陸當地銀行，我們的金融政策也應盡速調整，開放銀行業赴大陸設行。
譯文 (學生 L)	Facing the rise of China, foreign banks have been striving to invest in local Chinese banks, and our financial policies should be adjusted <u>right away</u> to allow banks to open branches in China.
教師回饋	right away，馬上嗎？也還好，因為你的想法是「盡速」。所謂的盡速，你的看法就是不能再拖，是不是？

(三) 詢問學生是否有較好的替代譯法

此種問題類型亦與英譯中之回饋內容分析結果相同，教師於提供回饋時為鼓勵學生進行思考，因此選擇不直接提供學生建議，而是使用問

題引導學生。此種回饋策略應能刺激學生思考，避免單方面接收回饋的情形。如下表 4-72 為範例：

表 4-72 中譯英回饋：問題 範例三（教師回饋）

原文 (作業 V)	中國許多地方政府，為了讓台灣大廠不要離開，會給予許多新的優惠，或者鼓勵台商在大陸轉型到「內需產業」。特別是服務業或是新興產業，如智慧醫療照顧或健康產業。
譯文 (學生 K)	Many Chinese local governments will give Taiwanese companies fresh impetus to <u>stay</u> by offering extra benefits or by talking them into focusing on domestic demands, such as service industry, smart healthcare industry, and health industry.
教師回饋	stay 會不會太短了？感覺好像是要你的寵物不要動，那個狗就 stay 不動。那是一個 command，有沒有更好的字？這有一點口語啦。

相較於教師，學生所提出的問題的目的多為以下兩者：

(一) 向教師或同儕確認自己的想法是否正確

此一類型的回饋多由於學生缺乏翻譯實務經驗，或是語言能力上的限制，導致學生於提出回饋時，需針對原文或譯文不確定之處向教師或同儕進行確認。如下表 4-73 為範例：

表 4-73 中譯英回饋：問題 範例四（同儕回饋）

原文 (作業 VI)	以上資料，足以顯示我國銀行業的經營困境及情勢的嚴重性。
譯文 (學生 K)	The above data <u>just</u> paint a clear picture of the dilemma and severe conditions our domestic banks are facing.

同儕回饋	因為這篇是論文，所以我不知道 just 會不會不太正式，或是其實無傷大雅？
------	---------------------------------------

(二) 提出與原文或譯文相關之問題

此一問題類型與前項（一）相似，皆為學生因為語言能力或翻譯經驗之限制，導致給予回饋時需針對原文或譯文向教師及提出問題，方能提供合適的回饋，此類型的回饋也反映學生於提出回饋時所遇到的困難。如下表 4-74 為範例：

表 4-74 中譯英回饋：問題 範例五（同儕回饋）

原文 (作業 V)	蔡英文政府這兩年來也推動「台商回流」計劃，以一連串的補貼政策，邀請台商重新投資台灣。
譯文 (學生 J)	It is estimated that the program will attract an investment of <u>one trillion</u> TWD (29.7 billion USD) from returning Taiwanese businesses by the end of May.
同儕回饋	這邊剛剛討論過了，上兆到底是只有 one trillion，還是 trillions，還是 reaching trillions？

由上述例子可得知，於此中譯英課堂，雖然教師與同儕均會提出包含問題的回饋，但其內容顯示兩者使用問題類型回饋之目的應有所不同。在教師方面，由於教師必須協助學生進行學習，因此經常針對學生進行翻譯時的想法、策略提出問題，並引導其思考。相較之下，學生則多針對原文、譯文或自身回饋的不確定向教師及同儕提出問題。此一結果亦與前一節之英譯中回饋內容分析結果一致。

最後為說明類型的回饋。根據筆者的觀察，於此中譯英課堂，無論是教師或同儕回饋，說明多包含以下內容：

(一) 指出漏譯

此一說明內容與前一節之英譯中回饋分析結果相同。無論是教師或同儕，針對學生作業漏譯之處多僅點出漏譯的句子，但並未提供實際的翻譯方式或建議。此一情形應是由於漏譯為譯者本身之疏忽，因此回饋提供者多認為無需提供具體的譯法，僅留待原譯者自行修改。如下表 4-75 為範例：

表 4-75 中譯英回饋：說明 範例一（教師回饋）

原文 (作業 IV)	這場旅程已近尾聲，他最在意的台幣匯率戰卻未能放過他，
譯文 (學生 G)	Even though Perng's reign is coming to a close, <u>the looming New Taiwan Dollar currency war</u> that he has thus far warded off continues to haunt him.
教師回饋	「他最在意的」有翻出來嗎？這個對他來講就是最重要的事情，所以這個部分稍微沒有說出來。

(二) 針對誤譯解釋原文

此種類型的說明亦與前一節之英譯中回饋分析結果相同。教師所提供的說明經常會針對原文進行補充或提供背景知識；相較之下，同儕所提供的說明多僅針對譯文點出問題，而較少出現針對原文之分析，如下表 4-76 為範例：

表 4-76 中譯英回饋：說明 範例二（教師回饋）

原文 (作業 VI)	受到市場規模不足因素影響，只能留在有限的市場內殺價競爭，利差越來越小，利潤越來越薄，業務發展已經面臨瓶頸。
譯文 (學生 L)	Affected by the shrinking market scale in Taiwan, financial institutions which focus on domestic market can only

	compete at bargain prices; with profits getting thinner, they have reached a <u>bottleneck</u> .
教師回饋	只講 bottleneck 夠嗎？不講他的發展。基本上是簡化了，但是那個 bottleneck 是什麼 bottleneck？一般來講是說他的發展，沒辦法往前進。大致上廣的意思是對的，但是這邊是在講發展。

(三) 點出譯文問題，或不適切之處

最後，在僅點出譯文問題而無提供實質建議的說明中，教師同樣大多為時間不足，或是已於其他學生之作業中討論等因素；而學生部分則為能力之限制，或是對於提供回饋之動機較低。如下表 4-77 為範例：

表 4-77 中譯英回饋：說明 範例三（同儕回饋）

原文 (作業 V)	吸引台商回流的政策是政府拿台灣納稅人的錢，去補貼這些從中國回到台灣的產業。
譯文 (學生 K)	However, to <u>lure</u> companies to come home, the government is offering preferential policies backed up by taxpayers' money.
同儕回饋	這就像撒餌釣魚之類的，比較負面吧。

然而，在說明類型的回饋中，相較於教師，同儕回饋所包含之資訊明顯較少，進一步反映同儕回饋品質較低之問題。首先，學生有時僅會表示譯文寫法不適當，但並未提供額外之資訊，如下表 4-78 為範例：

表 4-78 中譯英回饋：說明 範例四（同儕回饋）

原文 (作業 V)	中國許多地方政府，為了讓台灣大廠不要離開，會給予許多新的優惠，或者鼓勵台商在大陸轉型到「內需產業」。特別是服務業或是新興產業，如智慧醫療照顧或健康產業。
--------------	--

譯文 (學生 K)	Many Chinese local governments will give Taiwanese companies fresh impetus to stay by offering extra benefits or by <u>talking them into</u> focusing on domestic demands, such as service industry, smart healthcare industry, and health industry.
同儕回饋	用這個不太合適。

相較於其它類型的回饋，此種類型的回饋較不具參考價值，也對學習者沒有太大的幫助。其次，除了問題和表述型建議以外，在說明類型的同儕回饋中，也經常出現不確定性，或是不知道該如何提出回饋之情形，如下表 4-79、4-80 為範例：

表 4-79 中譯英回饋：說明 範例五（同儕回饋）

原文 (作業 IV)	場旅程已近尾聲，他最在意的台幣匯率戰卻未能放過他，美國所選出的非典型總統將挑戰彭淮南追求穩定的中心思想。
譯文 (學生 L)	As Peng came to the end of his term in office, <u>the TWD exchange rate issue of his primary concern</u> had not been settled, and the election of the atypical U.S. president would challenge his core value of stability.
同儕回饋	這句聽起來有點怪，但是我也不知道怎麼講。

表 4-80 中譯英回饋：說明 範例六（同儕回饋）

原文 (作業 V)	美中貿易戰開打，加上中國的勞動力開始不如以往低廉，有台商開始移出中國，遷往東南亞或回流台灣
譯文 (學生 J)	<u>Amid the Sino-US trade war and rising labor costs in China,</u> Taiwanese businesses are now moving out of the country, turning to other alternatives in Southeast Asia or heading home instead.

同儕回饋	我不確定 amid 這邊適不適合用。因為 amid 跟後面的 rising labor costs 可不可以搭一起？
------	--

此類型的回饋多由於學生語言能力的限制（非英文母語），以及相對於教師較缺乏實務經驗，因此經常出現自己本身亦不確定回饋是否正確的情形，或對自己所提出之回饋沒有自信。根據筆者進行課堂觀察的結果，此種回饋通常需要仰賴教師或其他同學進行補充（通常為教師），使回饋內容更加完整，回饋接收者才能確定是否要進行譯文修正。

此外，在學生提出說明類型的回饋時，教師有時會進一步詢問回饋提供者譯文該如何進行修改，亦即要求其提供較為具體的建議，或是較佳的譯法。若教師不進行追問，學生經常僅會點出譯文問題，而未提供建議。此一情形顯示對於回饋接收者來說，有具體的建議做為參考應較有幫助；且對於回饋提供者來說，提出具體建議亦為促進思考的方式之一。如下表 4-81、4-82 為範例：

表 4-81 中譯英回饋：說明 範例七（同儕回饋）

原文 (作業 V)	台商回流的投資在 5 月下旬可以達上兆台幣（約 2000 億人民幣）。
譯文 (學生 L)	It is estimated that the program will attract <u>an investment</u> of one trillion TWD (29.7 billion USD) from returning Taiwanese businesses by the end of May.
同儕回饋	這裡比較像是很多公司帶來很多投資。所以我覺得用 an investment 好像不是那麼精準。 (教師追問：那要怎麼修改?) investments。或者是他一定要用 an 的話，是不是可以換成 a total of 之類的？

4-82 中譯英回饋：說明 範例八（同儕回饋）

原文 (作業 IV)	這場旅程已近尾聲，他最在意的台幣匯率戰卻未能放過他，美國所選出的非典型總統將挑戰彭淮南追求穩定的中心思想。
譯文 (學生 L)	As Peng <u>came to the end</u> of his term in office, the TWD exchange rate issue of his primary concern had not been settled, and the election of the atypical U.S. president would challenge his core value of stability.
同儕回饋	<p>再來就是剛剛一直講的時態問題，如果這篇寫的是.....因為你可以看到後面他還沒有退休，所以這邊用 came 可能就不太適合，我覺得。</p> <p>(教師追問：那要怎麼修改?)</p> <p>可以換個時態，coming to the end 或是 close to the end。</p>

筆者推測此現象是由於部分學生提供回饋時，會因為譯入語非其母語而擔心提出錯誤的建議，因此選擇僅點出譯文的問題，而不提供具體的建議。然而於教師進行追問後，學生大多仍能夠提出具體的建議或翻譯方式，可見有時學生回饋內容較少的原因不一定是能力不足，而是心理方面之因素。

綜合來看，教師與同儕提供說明類型的回饋，而未提供改進建議的原因多為：(一) 課堂時間不足；(二) 當下未想到更好的譯文版本，或具體建議；(三) 不確定自己的想法或建議是否正確；(四) 譯文問題較大，若要修改則需大幅度改動，因此留待原譯者自行修改；(五) 譯文問題較小，點出問題即可解決譯者的問題，不需提供具體的建議。其中

(一) 應以教師為主，而(二)、(三)則以學生為主；(四)(五)則依回饋提供者之具體情況而定。然而在此中譯英課堂中，即使為較為複雜的譯文問題，教師也多會提供具體的建議與答覆。

以上為英譯中與中譯英之回饋分析結果。為進一步補充學生對於教

師與同儕回饋之看法，下一節將針對學生訪談內容進行分析。

第三節 訪談資料分析

本研究針對上述英譯中、中譯英課堂之 12 名學生進行訪談，內容主要包含：(一) 學生接收與使用教師和同儕回饋之經驗；(二) 兩種回饋之實質助益與優缺點；(三) 學生對於回饋之個人偏好及想法。以下針對各訪談問題進行結果分析：

訪談問題一：您學習筆譯已有多久時間？曾經修習過哪些筆譯相關的課程（以學校開設之課程為主）？

於此訪談問題，除學生 G、I 以外，其餘學生皆於大學時期修過筆譯課（包含學程或系所開設的課程）。因此可見大部分翻譯所學生皆具備一定之語言能力、翻譯基礎，以及接收或給予回饋的經驗。

訪談問題二：在您過去修習筆譯課的經驗中，課堂教師是否會給予學生譯文實質的回饋？曾帶給您哪些實質幫助？

此題針對學生過去接收教師回饋之經驗進行探討。大部分學生表示在過去修過的筆譯課中，教師大多有給予其譯文回饋，僅在進行方式上有所不同。然而值得注意的是，大學時就修過筆譯課的受訪者多表示，大學時期的課堂多以老師講授理論或翻譯實例為主，學生較少進行翻譯練習，因此教師回饋的數量相對稀少。於研究所階段，才接收到較多翻譯練習與教師回饋，如有同學提到：

研究所才開始有實務和每次練習。大學翻譯課比較像看教材，然後老師評論，不會自己翻。作業甚至不是翻譯，只是挑文本中的問題。(學生 D)

大三開始，實際練習量還好。大學的課有些只是湊學分，老師也不見得會給作業。(學生 F)

接下來為教師回饋之實質助益。首先，大多數受訪者均表示，教師回饋最大的幫助為：教師可以透過自身專業、經驗與較高的語言能力，點出學生翻譯的盲點或提供專業的建議。尤其是教師為專業領域中權威的角色，能夠提供較符合主流或是來自業界的觀點。此一結果與 Yang、Badger 和 Yu (2006) 所提出的論點相互呼應，亦即教師回饋的主要優勢為教師之專業和經驗。如以下同學說道：

我覺得比較像是直接點出我翻譯句子的盲點。因為我剛開始學翻譯，其實還不知道什麼叫做比較理想的翻譯方式，或是什麼是比較多冗言贅字的翻譯方式，我會有點不清楚譯者的個人風格，或者這樣翻會不會曲解原文。等於我需要有一個很有經驗的譯者，也就是老師，來告訴我這樣的翻法到底符不符合主流的翻譯常規。(學生 C)

你可以很明確的知道老師的喜好、標準。考量到老師跟編輯合作，至少他代表了業界是怎麼看待譯文的。(學生 F)

然而，有三位中文母語的受訪者表示，根據他們在研究所中修課的整體經驗，英譯中教師回饋的幫助並不明顯，中譯英教師回饋的幫助則

較大。此一情形應是因為學生之母語多為中文，因此對於自己的中文表達較有自信。然而，根據本章第一節之回饋分析結果，於英譯中課堂中，教師仍然能夠點出許多學生翻譯的盲點，或是用字遣詞不當之處。因此在英譯中方面，教師與學生之經驗與能力仍有落差，且教師回饋依然能夠帶給學生許多幫助。如以下同學說道：

我覺得我自己的中翻英比較爛，所以先選這個。而且我之前在翻譯社接案的時候，做的是英進中居多，我覺得沒什麼問題。(學生 K)

英翻中的幫助的話，我個人比較弱的是中翻英，英翻中的幫助就比較沒有這麼明顯。(學生 L)

若進一步詢問學生在英譯中、中譯英兩種課堂中透過教師回饋所獲得之幫助，可發現結果有所不同。對大多數以中文為母語的學生來說，英譯中方面教師回饋較大的幫助為針對譯文順暢度、原文理解以及背景知識方面，如以下同學說道：

中翻英的時候很常會討論選詞的問題，英翻中則是文意理解跟資訊編排的問題。(學生 A)

技巧倒是還好，老師也不會跟你說這邊要用什麼翻譯策略，他比較像是慢慢雕你的順暢度。但是知識的話就是比較有幫助。但我覺得老師還有教一些翻譯以外的技巧，例如怎麼查資料。(學生 E)

然而，根據本研究之回饋分析結果，英譯中課堂亦經常探討用字遣詞的問題。而在中譯英部分，受訪者表示教師回饋多著重於文法、選詞等問題，此一情形應是由於學生外語能力之限制所導致。如以下學生說道：

文法，比如說有些地方自己沒注意到，他會幫你揪出來。或是在用字的選擇方面，老師會提供你更好的建議。像英文是我們的第二外文，在寫的時候可能沒有辦法常常像母語使用者這麼簡潔自然，老師在這方面就可以給一些建議。(學生 K)

中進英的時候，有一個更熟悉英文寫作的老師來幫你看，在文法上跟用詞上的精確度還有簡潔程度都會變得更高，我覺得幫助蠻大的。(學生 B)

此外，由此訪談結果亦可發現，回饋內容與學生之譯文問題多為一體兩面，互有關聯。然而，有關回饋內容或類型與學生翻譯錯誤類型間之關係，仍有待後續研究進行進一步的探討。

除母語為中文的學生以外，受訪者中唯一的英文母語學生 I 表示，在中譯英方面，教師回饋的最大幫助為調整其譯文風格；而英譯中方面則為文法、選詞。此一情形與中文母語的同學相同，對大部分的翻譯所學生來說，在外語撰寫上的最大困難仍為選詞、文法等方面。如學生 I 說道：

中譯英的話，因為以前我在翻譯的時候，在公司我們的翻譯風格可以很自由。但我現在因為在政府機關工作，他們很注重準確的翻譯，所以這裡收到老師的回饋，就常常發現我的翻譯風格太自由，所以老師都會指出一些我可以改善的地方，才不會太脫離原

文。我覺得這是最大的幫助。英翻中最大的問題就是中文不夠好，但是透過修那門課，我的中文進步得很快，特別是對於那些文法上的問題，我進步得很快，還有成語。(學生 I)

綜合以上訪談結果，於翻譯課堂中，教師回饋的幫助主要為：教師能透過其專業觀點與經驗，指出學生的譯文問題並提供建議。至於回饋中的實質內容，則多與學生之譯文錯誤或問題有關。

訪談問題三：您於課堂中所實際收到的教師回饋和您希望（或預期）收到的是否曾有落差？請舉例說明。

在學生對於教師回饋的期待與落差方面，有四位受訪者表示此一落差多出現於課堂時間限制與人數問題。此一情形符合 Gielen 等人 (2010) 提出之觀點，亦即教師回饋最主要的限制為課堂時間與人數問題。即使國內翻譯所的學生人數已相對較少，仍有部分學生點出人數問題，顯示此種教師回饋的限制於翻譯課堂中影響尤其明顯，如以下學生說道：

因為翻譯的時候換句話說的能力蠻重要的，我會希望老師可以提供兩三種可以選擇的方法，但其實可行性不高，因為學生太多了。六七個人的話或許就可以。(學生 L)

我覺得還好。但是我會希望有更多時間的話，老師可以去分析行文風格。但是我覺得在課堂上，特別是有我們這麼多學生的情況下，可能很難。(學生 J)

其次有兩名受訪者表示，有時教師並未針對原文有問題之處提出解答。此一情形應是由於課堂時間不足，或教師未能抓到學生之問題所導致。若要避免這樣的情況，則需仰賴學生主動向教師提出問題，而非被動接收回饋。此外，此種情形亦顯示學生於翻譯課堂中仍十分仰賴教師所提供的回饋，如以下學生說道：

有時候做史地翻譯，有些地方真的看不太懂，你會想說這個地方到底在講什麼，然後老師有時候只會輕輕帶過。很忙的時候我可能就會算了，或是課堂一片安靜的時候，我也不想打亂老師的上課節奏。我也沒有對這件事情感到特別困擾。(學生 F)

有時候那篇文章寫得不清楚，希望老師可以給答案，但後來老師比較像是用討論的方式。但我只會預期我查不到的點，希望老師可以給一個答案。若是老師上課沒有提到的話，我會主動問老師。(學生 D)

接下來有兩名受訪者表示，教師於課堂中所採取之回饋策略亦會導致學生之預期落空。由於本研究之受訪者大多認為教師回饋的幫助大於同儕回饋（見訪談問題九），故在以同儕回饋為主軸的課堂中，學生大多表示希望教師給予更多的意見與看法，如以下學生針對過去曾修過的課說道：

那堂課是翻譯和實務並重，我們可能要去參訪，因此還要聽對方機構的單位報告，所以我們自己在課堂上討論的時間很少，因此這堂課才仰賴同學的互評。可是我本來期待這堂課可以聽到老師講解遇到某些專業術語的時候要怎麼翻。(學生 C)

而亦有學生表示本研究之中譯英課堂教師提供較少意見，如以下學生說道：

其實我反而會希望聽到老師多給我們一點他的想法，就是我們覺得現在好像都是主要是我們學生在講評論，但是好像比較少聽到老師他自己的意見。我會覺得說老師畢竟是專業人士，然後是自己有經驗的人，所以他的意見就是會很寶貴，但都比較少聽到。我覺得任何的老師的意見都可以，但就是希望他多給一點。(學生 H)

最後，有一名受訪者表示此落差多出現於中譯英課堂中。該受訪者多期望身為母語人士之教師能夠提供更多關於語言上的指導，然而實際課堂中所接收到此方面的回饋則較少，如以下學生說道：

因為老師是母語人士嘛，我們以為他可能會講比較多關於句構或是選字，我比較希望老師幫我們糾正文法，因為我發現不只是我，我觀察其他同學的譯文也是大家比較弱的地方，大家在文法上常會犯錯。老師可能在怎麼樣寫會更好，以及選字上都有給到建議，可是在文法方面，我覺得還是有點鬆。(學生 K)

此一情形應亦多為課堂人數問題所導致。根據訪談問題五之結果分析，由於學生每人僅需負責一名同儕的譯文，因此能提出更多文法等較為細節的回饋。相較之下，教師因為需批閱全班的作業，且課堂時間有限，因此較難針對每一份作業文法上的問題提出修改。此一情形亦符合Caulk (1994) 對於教師與同儕回饋的觀點。

訪談問題四：您認為使用教師回饋輔助筆譯學習有哪些優缺點？

在優點部分，受訪者的回答與前述訪談問題二之結果十分相近。共有七名受訪者表示，教師身為專業且更有經驗的人士，比起同儕能夠提供更詳細、專業的回饋。此一情形同樣符合 Yang、Badger 和 Yu (2006) 所提出之教師回饋的主要功能，如以下同學說道：

老師很常可以看到我們的盲點是什麼。還有老師的專業建議比較豐富，可以看到我們翻得不好的或是盲點，以及以他的專業經驗來說，這邊可以怎麼處理比較好。或是一些延伸補充，例如一些相似的狀況可以怎麼處理，因為老師之前可能都遇過類似的案例，所以可以提供很多額外的資訊。(學生 A)

優點當然就是說，老師畢竟是比較有經驗的人，所以他們給出來的回饋一定是比較專業的，比較像是一種指標性，知道說老師的標準一定比較高，所以你可以透過他給你的回饋，試著達到他的標準，這樣你就會進步。(學生 H)

此外有兩名受訪者指出，研究所中以教師回饋為主軸的翻譯課較能夠針對每個同學的譯文因材施教，針對每個人不同的譯文問題提出討論。如下列同學說道：

我目前上到的課的老師，幾乎都會每組分別給意見，有種因材施教的感覺，或是對症下藥，我覺得這很好，因為每個人的問題都

不一樣，如果老師願意花時間和精力去幫每一個不同學生看，當然每個人就能夠針對自己的弱項去加強，進步會很大。(學生 B)
每一個人都能聽到每一段譯文就是錯在哪裡，然後老師講得蠻詳細的，而且他也會讓其他人也去參與討論，我覺得多幾個腦就是會多想出一些東西。(學生 J)

然而，此種因材施教的教學方式也導致前述時間與人數上的限制。因此學生也應參考其他同儕所收到的回饋進行學習，方能彌補教師回饋於時間上的限制。

接下來為教師回饋之缺點或限制。其中，共有七位受訪者指出關於授課時間與課堂人數的問題。此一結果與訪談問題三之結果相互呼應，顯示時間與人數問題仍為教師回饋最大的限制，符合 Gielen 等人 (2010) 所提出之觀點。如以下同學說道：

缺點是，就算人少，一堂課也只有兩到三個小時，要討論五六個人的作業也沒辦法講得很細。但每個人的問題都不太一樣，這樣子整個聽下來我覺得也可以學習到很多。(學生 A)

老師相較於同學當然就是比較有經驗，所以相對來說可能就比較有參考價值，但是老師就只有一個，所以有點分身乏術吧。(學生 L)

除了回饋數量的影響外，有一名受訪者指出，人數過多也會導致教師批改作業的效率或品質下降。此種情形應多出現於人數較多的筆譯課堂中，可見於翻譯教學中，學生人數確實為重要的影響因素之一。如以下同學針對過去曾修過的筆譯課說道：

有時候老師批改作業的時候，第一份會改得特別詳細，但是到後面評論就會明顯越來越少。你可以發現有時候同學反而可以挑到老師沒發現的東西。有時候英文因為結構很緊，你必須調整，但是老師看到最後也累了，就可能不會去挑這些東西。我覺得一方面有可能是學生太多了，老師必須看同樣的東西非常多變，所以我覺得這也是個負擔。不只對老師不好，對學生的學習方面也不太好。(學生 F)

此外，有一位受訪者指出教師本身的作業批改習慣亦會影響到回饋的接收。此一情形應與課堂人數和教師本身之時間分配有關，如以下同學針對過去曾修過的筆譯課說道：

限制就是人太多，還有就是可能是老師的問題，有些老師可能上課前才會去看我們的譯文，比如說上課前 20 分鐘他才會上傳他批改的檔案，所以時間就會不太夠用。因為我們上傳作業到上課之間還有一段時間，是不是希望說老師前一天晚上就可以丟上來，讓我們做一些 review。(學生 K)

接下來，有一名受訪者指出，由於授課教師只有一名，因此學生在教師回饋方面，就只能接收單一的觀點，導致教師回饋容易流於主觀。如以下學生針對過去曾修過的筆譯課說道：

還是有過於主觀的問題，因為老師只有一個人，而且老師的特質會影響你怎麼看待評論。像 O O 老師的接受度比較廣，但是你也

會懷疑這樣真的可以嗎？我會覺得稍微有點困擾，因為其他同學也沒有反應。我覺得其他同學的反應也會影響到我上課的表現。

(學生 F)

若要解決教師單一觀點的問題，應同時輔以同儕回饋做為參考，方能降低此一情況的影響。如 Berg (1999) 表示，學生在接收教師回饋時，應自行查閱資料並比照同儕回饋進行參考，再進行進一步的修改或訂正。

亦有三名受訪者以自身學習的角度出發，指出自己容易單方面接收教師的回饋，且較少進行自主思考或進一步的訂正、修改。此一觀點符合 Flanagan 和 Heine (2015) 之研究結果，亦即學生有時容易盲目接受教師所提供的譯文版本。但此一狀況應與學生本身之學習動機較為相關，應非教師回饋本身之缺點。若要改善此一情形，仍須仰賴學生本身之努力和學習動機。如以下同學說道：

缺點當然就是，就有點又會變成那種填鴨式的感覺，比較單向的，變成說你只是單方面依賴老師給予回饋。(學生 H)

缺點就是如果我對該篇文章沒有什麼想法，就會直接抄老師版本的譯文，就等於是我會自己沒有消化過。(學生 C)

主要就是回饋自己能不能應用到下一次的作業。比如說你回去有沒有想再修改你的稿子，或者是翻過就算了。我覺得作業就是一個練習，老師給你建議你可以參考，但你不一定要改，因為那個東西最後也沒有要期末再交一次。(學生 E)

最後，有一名受訪者表示，文本類型亦會影響教師之教學風格以及回饋性質。如以下學生說道：

一方面我覺得文學性比較強的文本也很主觀，我覺得OO老師的課就是很牽涉到文本類型跟個人風格。但我覺得需要適應不同風格的老師，要知道老師在史地翻譯的標準是什麼，然後他就會去慢慢修你的譯文。但我覺得跟OO老師不一樣的是，文本類型真的差很多，文學真的太主觀了，所以我覺得自己還是沒辦法駕馭文學翻譯。但是史地翻譯我就可以比較明確的知道要怎麼翻，有一個比較明確的標準在。(學生F)

此一關聯亦體現於本章前兩節回饋內容分析中。由於不同的文本類型翻譯時有不同的標準和重點，因此也會連帶影響回饋之內容。有關不同文本類型與回饋內容之間的關聯，仍有待後續研究進行進一步的探討。

訪談問題五：在您過去修習筆譯課的經驗中，課堂教師是否會使用同儕評量或同儕回饋來輔助學生學習？同儕所給予的回饋曾帶給您哪些實質幫助？

於同儕回饋方面，大多數受訪者皆表示研究所多數的課程都有使用同儕回饋來輔助筆譯學習，而大學時的翻譯課程則與教師回饋的部分一樣相對較少。在同儕回饋所帶來的助益方面，則與教師回饋相當不同。首先，有八名受訪者均認為，同儕回饋最大的幫助為可以提供不同的意

見或翻譯方式，尤其是可以補充教師回饋未涵蓋的部分，使課堂討論更加豐富。如以下同學說道：

我覺得同儕回饋能夠給的還有不同的詞彙吧，比如說同樣的字要怎麼翻，同學可以給我比較多種翻法當參考。(學生 C)

而且我也可以看到不同同學對我譯文的意見，不只是老師的。我覺得很有趣的是，有時候老師跟同學會有不一樣的想法，等於說讓我可以從更多角度讓我去看我翻出來的東西，對我來說這是最有幫助的地方。(學生 B)

其次，有六位受訪者指出，同儕能夠點出自己翻譯時的盲點，而其中有四位更進一步表示，比起教師，同儕更能點出細節的譯文錯誤，特別是文法與用字等部分，此現象與 Caulk (1994) 所提出之觀點相同。於本研究中，此一趨勢應是因為學生進行同儕回饋時，僅需要批改一份作業，而教師需針對全班學生提出回饋之緣故。如以下同學說道：

同學可以看到你看不見的地方，有些盲點，例如選字，或是文法你不會注意到這麼仔細，那同學可以幫你看出來，我覺得這是一個很棒的優點。(學生 K)

我覺得同學會看得比老師還要細。這很正常，畢竟老師要看全班的作業。同學只要看一兩份，所以同學一定會抓錯字、標點符號，或是句子太長的部分。老師可能有時候不會管你每一個句子都夠不夠精簡。老師比較常看每一篇文章的一致性，以整篇文章為單位。而同學可能會以一個句子，或是甚至一個字為單位在看你的翻譯。(學生 C)

除了上述原因外，有一名受訪者指出，由於每位學生都需進行相同的翻譯作業，因此多能設身處地推估同儕進行翻譯時容易遇到哪些困難，或是哪些地方容易犯錯。有時反而能與教師回饋相互補充，點出不同的問題。如以下同學說道：

同學在寫一份翻譯作業的時候，他的立場跟我自己是比較接近的，所以說，或是當我在看同學的譯文的時候，也會比較知道為什麼他這邊會意思理解錯誤，就是他可能會遇到跟我一樣的問題。正是因為這種同理心，或是在相同情境下進行翻譯的狀況，所以能夠給出更能抓到問題點的回饋。(學生 L)

綜合上述受訪者之看法，可見多數學生皆認為同儕回饋可作為教師回饋之補充。此一觀點與 Berg (1999) 和 Rollison (2005) 等人的看法一致，亦即教師與同儕回饋在功能與特性上能夠互補。

最後，有兩名受訪者指出，來自同儕的回饋可以刺激自己思考以及主動學習。此一情形符合 Yang、Badger 和 Yu (2006) 所提出之同儕回饋更深一層的影響，亦即學生能夠透過同儕回饋進行自主學習和思考。如以下同學說道：

它算是逼你去把原文看得更清楚，然後有一種幫助你做，就是會逼你自己去認真的看原文和譯文，然後就會逼你自己去想一些東西，我覺得幫助還蠻大的。(學生 H)

我覺得同學給的回饋比較會促進自己思考，或者是你會自己去想一下，因為我覺得因為是同儕，所以多少都會想要 defend 你自己

一下，然後你就會去回想說，我當初為什麼要用這樣子的翻譯策略。(學生 J)

訪談問題六：您於課堂中所實際收到的同儕回饋和您希望（或預期）收到的是否曾有落差？請舉例說明。

根據訪談結果，受訪者普遍對於同儕回饋並無明顯的期待，也因此較少出現期待落空之情形。如以下學生說道：

我覺得還好。我還是會比較期待老師從專業譯者的角度給我建議。(學生 J)

我其實對同儕的回饋沒有什麼期待，或是預期有什麼幫助。大部分的人給回饋其實也是因為老師規定，大家也沒有什麼熱情說我幫你看。(學生 F)。

與前述教師回饋的部分相比，可見學生多更加依賴教師提供的回饋，因此也抱有更多的期待。至於學生大多不對同儕回饋抱有期待的原因，將留待訪談問題八中同儕回饋的缺點部分進行討論。

另外，有三位受訪者表示，同儕回饋中的此一落差主要出現在回饋所針對的方向。學生大多期待同儕針對譯文真正錯誤的部分給予回饋，而在翻譯風格方面，學生的接受度則較低。如以下同學說道：

我會希望老師同學都能針對我的譯文給我一些意見，包括理解錯誤、或是用字遣詞，主要是理解錯誤，我比較在意我誤讀然後導致誤譯。我會很希望同學給我這方面的回饋，我覺得還是有得

到，只是很多時候同學給的回饋都不是這方面的，會變成說我們各自主觀的用字遣詞的美學在對抗，但這也是不錯啦，有時候還是可以學到東西，但就比較不是我所期待的。(學生 B)

有些人在看資訊類文本的時候，有些人可以接受長的中文句子，有些人不行。他甚至會去算你的字數，然後表示不能接受。可是這有時候是因為文本本身資訊太密，或是有太多專有名詞堆砌起來的句子，但這時候同學就會說這樣翻不太好，應該要拆句。但我覺得究竟要拆還是合句，這有時候是譯者個人風格的關係。(學生 C)

此一情形應是由於學生大多認為同儕與自己的翻譯經驗較為相近，因此在翻譯風格上的修改多會採納教師的意見；而在同儕回饋部分，學生大多僅希望同儕針對譯文錯誤的部分提出回饋。

另外，亦有一名受訪者指出同儕沒有按時完成回饋的問題。此一情形符合 Flanagan 和 Heine (2015) 之研究結果，亦即學生多將提供回饋視為額外的作業，因此容易導致給予回饋的動機不強，或是敷衍了事。如下同學說道：

沒有太多的(期待)。但希望同學就可以做好評論的工作。很多同學常常會壓死線，後面就會很趕。他就是硬要死線半小時前才要開始評論。(學生 E)

訪談問題七：您每次作業平均會花費多少時間給予同儕回饋？在給予同儕回饋的過程中，您認為自己曾得到哪些收穫？曾遭遇過何種困難或限制？

此題主要探討學生擔任回饋給予者之經驗。首先為給予回饋所花費的時間，大部分受訪者皆表示，在過去研究所修課的整體經驗中，給予同儕回饋多需耗費 30 分鐘至一小時左右。且根據訪談結果，影響前述時間長短之因素主要在於文本長度、類型和困難度，以及學生個人的時間分配。如以下學生說道：

要看是什麼文章跟文本長度。比較難的我自然要花比較多時間去看。我也很希望趕快看完，但較短的文本，例如影視翻譯，就比較快。我認為資訊類文本，像是年報，一堆專有名詞就要比較久。(學生 C)

要視狀況。如果是 O O 老師的課的話，我其實沒有花到非常久，可能就是半個小時以內。這個東西可能就是我在比較後面才會去做的事情，可能真的沒有辦法，比如說上課前的中午稍微趕快看一下。(學生 H)

在收穫方面，首先，有六名受訪者表示，批改同學的作業並給予回饋時，可以看到別人不同的翻譯方式或用字遣詞，因此可以學習到有別於自己風格的翻譯方式。此一情形與前述同儕回饋的助益部分相似，可見對於學生來說，同儕的想法為十分重要的參考，而此一趨勢亦反映在前兩節回饋分析的鼓勵型回饋中。如以下學生說道：

每個人處理的方式不一樣，例如用詞或資訊編排的方式不一樣。如果別人的處理方式比較好，那我就會學起來。(學生 A)

因為我跟同學翻譯一樣의文本，在這樣的比對之下，我就可以更清楚看到同學哪些地方翻得很好，值得學習。也可以看到某些地

方他的理解或選擇跟我不一樣，我覺得這是對我特別有幫助的地方。(學生 B)

其中，以英文為母語之學生亦認為，即使在中譯英的課堂中，同儕譯文中的用字亦為很好的參考，可見翻譯所學生之外語程度仍有相當高之水準。如以下同學說道：

他們有時候會用一些我沒有想到的詞，我覺得很厲害，而且他們的英文程度真的非常好。所以，有時候他們寫的東西我自己會背起來，覺得下次可以這樣寫。中翻英也有。雖然他們的文法上有時候有些瑕疵，但是他們用的詞都很 good。(學生 I)

其次，有三位受訪者表示，在給予同儕回饋時，亦可以透過檢視別人的譯文來發現自己翻譯上的錯誤，如以下學生說道：

有時候同學翻錯，發現自己沒有翻到；或是相反，你翻錯同學翻對。主要還是有些比較難處理的地方會參考同學的譯文。但也不是說看完他的回饋我就會馬上去改。可能下次翻譯的時候，我就會去想之前某位同學有怎麼樣翻過，我就可以試試看。(學生 E)

同時也可以看到別人怎麼解讀原文，看跟自己的有沒有出入，或是比較之後發現自己的反而有錯，他山之石可以攻錯。(學生 K)

綜合來看，對於大多數學生來說，無論是給予或接收同儕回饋，最大的幫助皆為可以看到同儕不同的意見或翻譯方式。最後，有五名受訪者表示，在給予同儕回饋時，會擔心自己的理解和建議是否有誤。因此

為了避免提供同儕錯誤的資訊，給予同儕回饋時會提醒自己深入理解原文和譯文，並且查閱更多的資料，如以下學生說道：

因為你要給回饋，你一定要去分析他哪裡錯然後，你要再去想那些英文的文法，我覺得這可以幫助我自己釐清一些我不清楚的概念。因為我要給回饋之前，我其實會再去查，就是說我這樣的回饋在文法上是不是對的，或是有沒有根據，所以它其實會增進我分析譯文的能力。(學生 J)

它算是逼你去把原文看得更清楚，然後有一種幫助你做，就是會逼你自己去認真的看原文和譯文，然後就會逼你自己去想一些東西，我覺得幫助還蠻大的。(學生 H)

再來為學生給予同儕回饋時所遇到之困難。首先，有五位受訪者表示，進行回饋時並不知道同儕的譯文是否正確，或能不能為讀者接受，此一部分往往需仰賴專業人士，也就是教師進一步的說明。而在受訪者過去於研究所修課的整體經驗中，上述情形又以中譯英課堂較常發生，如以下學生說道：

中譯英居多；英譯中偶爾，有些人句子長，有些句子短，我有時候會分不清楚那只是個人偏好，還是會影響讀者觀感，比較難拿捏。(學生 C)

我覺得最常碰到的是，同學的英文看起來怪怪的，我覺得是我語感的問題，可是我同時又不是母語人士，有時候這種東西又查不到，你就會想說到底要不要給，因為給錯不是很丟臉嗎？所以我

可能就不會給。上課的時候我就會再問老師說這邊是不是怪怪的。(學生 D)

此一困難亦反映於同儕回饋的內容與類型上。根據本章前兩節之同儕回饋內容分析，學生經常於回饋中提出有關譯文或原文有關的問題，或僅針對譯文提出包含不確定性的說明，且此一類型的回饋內容多需仰賴教師進行補充。除了對於譯文內容的不確定以外，亦有兩名受訪者表示會因為不確定自己提供的建議是否正確，而影響提供回饋的策略。此一情形符合 Lockhart 和 Ng (1993) 所提出之觀點，亦即學生有時會不確定是否自己能夠勝任回饋給予者之角色。如以下學生說道：

你會覺得自己給的 feedback，會不會我講的東西其實是錯的，有時候你有質疑，可是你不曉得，會猶豫說要不要給 feedback，或是你可能會給出錯的 feedback。(學生 H)

我自己也不是很厲害，有時候在理解上也會有錯，那萬一給了不太好的意見，同學也照單全收，那我就覺得不太好，所以給同學意見的時候也要小心。(學生 B)

此外，有三名受訪者從接收回饋者的角度出發，表示有時會因為擔心影響同儕的情緒或學習動機，而不確定是否要給予回饋。如以下學生說道：

我覺得比較大的困擾是，我會很怕傷到同學的心，我會給自己設定一個標準，如果我要講一個缺點，那我也會講一個優點。我不

會預設優點一定要講什麼，但是我一定會努力找出至少一兩個優點，我覺得要顧慮到同學的感受。(學生 B)

有時候看到文法錯得太誇張，我自己是能避免就避免，所以就.....有時候你要幫他改，又不忍心改變他的句子，怕他心裡受傷也是一點，但我自己也不是很喜歡幫人家做侵入式的改變，感覺會變成整個都是我寫的。(學生 K)

然而根據後續訪談問題十之結果，受訪學生大多表示情緒和學習動機不太會受到回饋影響。此一情況應是因為受訪學生皆為研究生，因此在學習上的挫折並不如其它研究中之大學生或中學生般明顯。此外，根據上述學生 K 之訪談內容，學生較不傾向提供同儕大幅度改動譯文的建議，應亦為本章前兩節中同儕回饋較少包含句構改動的原因之一。

當譯入非學生之母語時，語言層次的錯誤會更加明顯，而此一現象亦會影響學生給予回饋時的策略。例如譯文可能不一定有誤，但是語言的使用方式或風格可能不符合母語人士的用法，此一現象在非中文母語的外籍學生進行英翻中時特別明顯。如以下學生根據過去修課的經驗說道：

改外國同學翻成中文的文章，他也不是內容錯，就是語言的表達上比較不自然，你也不能直接幫他重寫，會有點尷尬，或是太直接。就必須花心思。老師也會說，這可能要回去順一下，不會很詳細的跟他說哪裡錯，只用比較籠統的方式說。(學生 E)

最後，有一名受訪者表示自身的時間安排亦會影響提供回饋的意願。此一情形符合 Flanagan 和 Heine (2015) 之觀點，亦即學生多將回饋

視為額外的作業，因此動機並不高。此一情形應亦為訪談問題八中同儕回饋品質不高的原因之一。如以下學生說道：

很忙的時候我就會不想給回饋，因為還要花時間看同學的譯文，就覺得好不想看，但是又規定要評。一對一的評論的時候，我會想如果不評，同學好像有點可憐，所以就評吧。如果不是老師規定的，我想可能大家也不是太想做這件事情。(學生 F)

訪談問題八：您認為同儕回饋輔助筆譯學習有哪些優缺點？

大部分受訪者均於此題表示，使用同儕回饋輔助筆譯學習的優點主要為能夠看到同儕不同的翻譯方式，或是從回饋中取得不同的看法，此部分與上述訪談問題六之結果相似。此外，亦有受訪者指出，同儕回饋有部分優點為教師回饋所無法取代。首先，由於同儕之間彼此較為熟悉，因此在給予和接收回饋的過程中較不會有壓力。此一情形符合 Liu 和 Carless (2006) 的研究結果，亦即同儕回饋通常較不會給予同儕壓力。如以下同學說道：

因為是同學，比較熟，所以沒有壓力，跟老師的感覺不太一樣。
(受訪者 D)

此外，亦有受訪者指出，相較於教師回饋，同儕回饋的取得更為即時。此一情形符合 Topping (2009) 所提出的概念，與教師相比，學生往往可以從同儕身上得到更多、更即時的回饋。如以下同學說道：

我覺得是即時性，因為大家繳作業有期限，所以大家都會很準時的上去看，我覺得即時性很重要。但我是覺得同學都偏被動。(學生 K)

然而，即時性的部分於本研究中仍有待商榷。於本研究之兩門課堂中，學生取得教師與同儕回饋的時間應差距不大，但若將課堂時間外的回饋亦納入考慮，同儕回饋的取得確實較為即時且方便。另外，有兩名受訪者指出，同儕有時能比教師看得更細，抓出教師未發現的譯文錯誤。此一情形與訪談問題五的結果相同，亦符合 Caulk (1994) 所提出之論點。如以下同學說道：

同學會看得比較細，提供不同的翻法。(學生 C)

同學在寫一份翻譯作業的時候，他的立場跟我自己是比較接近的，所以說，或是當我在看同學的譯文的時候，也會比較知道為什麼他這邊會意思理解錯誤，就是他可能會遇到跟我一樣的問題。正是因為這種同理心，或是在相同情境下進行翻譯的狀況，所以能夠給出更能抓到問題點的回饋。(學生 L)

然而，根據本章前兩節之回饋內容分析結果，教師亦經常點出細節的譯文問題。甚至於英譯中課堂中，教師回饋的數量遠多於同儕回饋，因此此種教師回饋的限制應多出現於人數較多的筆譯課堂中。

於缺點方面，多數受訪者皆表示同儕回饋的品質經常不高，容易出現錯誤，或是同儕沒有認真提供回饋。造成此一現象的因素應為學生之經驗與能力較為不足，或僅把回饋視為額外的作業，因此缺乏動機。此一情形符合 Flanagan 和 Heine (2015) 之研究結果。如以下同學說道：

同儕回饋就是作業之一，的確會有有時候為了交作業，或是上課的時候輪到你，你要有話講，為了這些，所以.....就不是真的要幫助這個同學進步，這是心態上的差異。(學生 L)

像我有時候幫別人看，也會不小心幫別人改錯，他改下去結果老師就說這樣寫不太對，可能對的就會變錯的。(學生 K)

若要避免受到錯誤的回饋影響，應由教師及時針對同儕回饋進行把關，如此一來便可減少上述情形之發生。亦有受訪者提出此一觀點，如下同學說道：

缺點就是效率可能比較低，因為我不確定到底有多少人真的是這個背景出來的，所以大家提出的意見.....也有可能大家講了一大堆之後，老師才跳出來說其實不是這樣子，我覺得這樣子會很浪費時間。如果老師能夠從一開始就發現錯的地方然後點出來，就可以不用再延伸那個錯誤的討論，到最後老師才出來糾正。(學生 J)

老師也要看一下大家的回饋，再統整出一些新的點，才會更完整。(學生 A)

最後，有一名受訪者指出，由於學生之相關實務經驗較少，且學生之間彼此學習歷程較為相近，因此相較之下，教師還是能點出更多的翻譯問題。此一情形符合本研究之英翻中回饋分析結果，且與訪談問題二之結果互相呼應，即教師回饋的主要幫助來自於教師的經驗於與專業能力。如下同學說道：

缺點可能就是同學和你的經驗比較相似，因此有時候同學和你看到的東西可能差不多，但老師可以看到更多。(學生 D)

訪談問題九：您認為教師回饋與同儕回饋何者對於筆譯學習助益較大？是否有偏好哪一種類型？為什麼？

於此訪談問題，所有受訪者均表示教師回饋對於筆譯學習的助益較大，也較偏好教師回饋。然而，大多數受訪者仍然認為兩種回饋類型都應該要有，原因為兩種回饋的功能有所不同。此一結果符合 Berg (1999) 之研究結果，亦即教師與同儕回饋之功能不同，且具有互補性，也符合 Yang、Badger 和 Yu (2006) 所提出的教師與同儕回饋在功能上的差異。Yang、Badger 和 Yu 認為教師回饋的主要功能為提供學生專業且經驗豐富的建議，而同儕回饋則可以刺激學生進行自主學習。可見於研究所階段的翻譯學習中，教師與同儕回饋仍多為互補關係。如以下同學說道：

我會偏好老師的，畢竟老師的經驗比較豐富，但是我也不是說同學的經驗不豐富，畢竟臥虎藏龍，厲害的人可能到處都是，所以我也不能這樣說。但是至少從我過去的經驗來看，我會希望老師給的占比會多一點。因為我覺得同儕真的比較像是刺激你的思考。我覺得功能不一樣，沒有優劣。我會覺得兩個都要有最好。因為不管是你給 feedback 或是你聽別人的 feedback，我覺得多多少少都還是會有一些新的發現。比起被動的全部接受老師跟同學

的，我倒是覺得跟同儕討論還是會想到新的東西，所以還是都是必要的。(學生 J)

我可能還是比較喜歡老師的，可是我還是很樂意聽聽同學的意見。我覺得其實還是兩個都要有，因為像我剛剛提到的，就是老師也有可能犯錯，如果老師發現大家都跟他想得不一樣，那他也會覺得是不是自己弄錯了。是可以互補的。(學生 B)

然而，有一名受訪者認為同儕回饋可有可無，並表示應視同儕性質而定。而教師回饋則為翻譯課堂中必要的部分。此一結果與 Zacharias (2007) 的觀點相互呼應，亦即教師回饋仍為課堂中最重要的回饋來源。如以下學生說道：

我覺得老師一定要有回饋。我覺得老師的目的就是要給學生回饋。老師是很重要的角色，所以我還比較偏好老師的回饋。同儕回饋我自己覺得是可有可無，還是要看你的同儕是怎樣的一群人。(學生 F)

訪談問題十：您是否曾因為課堂中所收到的教師或同儕回饋而影響學習動機（無論好壞）？請舉例說明。

在學習動機與回饋的關聯中，有兩名受訪者表示，回饋對於其學習筆譯有提升學習動機之效果，且不限於稱讚型的回饋。如以下同學說道：

當然會希望自己的譯文被老師說寫得還不錯。但其實我會比較喜歡老師幫我抓錯，就是把我的缺點全部挑出來講一輪，我比較希望是這樣，因為這樣才會進步。但是我就比較不會有心情受影響，因為我知道我來這邊鐵定是要被電的，不電就不會進步，心情不好也沒有用，我反而希望你把我的缺點全部拿出來講一講，你不講我反而不高興。(學生 K)

絕對會影響心情。老師只要說一個可能這邊翻得很好，就會覺得受到鼓勵。我是一個非常在意別人怎麼回饋的人，如果我知道今天沒有人會給我回饋的話，我就不會想要精進，可能相較之下動機就沒有這麼強。(學生 L)

此外，有三名受訪者表示，有時接收回饋雖會產生負面情緒或降低學習動機，但通常能很快調整過來，且對學習抱持正面積極的態度，因此影響不大。如以下學生根據過去修課的整體經驗說道：

我覺得一定會影響。我可能當下會比較 care，但也不會在意太久，所以有點矛盾。那我可能算是還好，不會因為說我今天被批評了就覺得很挫折，因為大家都是彼此切磋，或是彼此給好的意見，我知道大家都是想進步的，所以我覺得，或許當下被批評心裡會有種不太開心的感覺，但是，就是冷靜之後你就會知道說要吸收。(學生 H)

特別是英進中的.....然後我覺得，自己一直在碰壁，看自己的翻譯，老師會批評就覺得很自卑的感覺，但是我們都知道，我們是外籍生，所以老師對我們的標準沒有那麼高，但是因為身為完美主義者，就還是要讓老師覺得好，還是會繼續學習。(學生 I)

從以上受訪者的回覆來看，翻譯所學生的學習動機通常較強，且較不會因為回饋而影響情緒或學習動機。此一情形應與研究所學生皆具備較多的學習經驗有關。另外在同儕回饋方面，有兩名受訪者表示在過去修課的經驗中，曾出現學習動機降低的實例，其原因皆為同儕與自身翻譯觀點之差異。如以下同學說道：

我覺得只有一次自己被打擊信心，那是在同儕回饋的時候。因為就是，我們分組討論，然後另一組的人給我們意見。那次就有個同學在台上說，我當時用了天下這兩個字，然後他就說這個用詞很老耶，應該沒有人會這樣講吧。(學生 B)

和同學的翻譯觀差非常多，是口譯組的同學，訓練方式不一樣。口譯組講究流暢度。這學期我遇到某位老師很強調不可以扭曲原文的意思。原文如果本來就寫得很難懂，譯文也不能翻得太好懂。我有點受這位老師的影響，因此導致我和那位同學的翻譯觀最後差非常多。他會盡可能地把我的句子改成他習慣的翻譯方式。(學生 C)

對比訪談問題十一的結果，可以發現此類導致學習動機降低的回饋應與回饋提供者的角色有關。由於學生多對於教師回饋的接受度較高，因此也較不會因回饋影響情緒或學習動機；相較之下，由於同儕與自己的學習歷程和能力較為相近，因此對於同儕所提供的回饋會帶有更多批判的觀點，但此一觀點也反映了訪談問題五中同儕回饋可以刺激思考的優點。

最後，有五名受訪者表示沒有因回饋而影響學習動機或情緒之經驗，再次驗證翻譯所學生大多具備較多之學習經驗，不至於因為課堂回饋而影響學習動機或情緒。如以下學生說道：

倒還好，我自己比較不會受到這種批評影響，所以不太會有。(學生 G)

我覺得應該是因為我已經學過兩三年了，說不定我初期被同儕評的時候會很玻璃心，但是我覺得到後面就不會。(學生 J)

訪談問題十一：什麼樣的因素會影響您對於所收到回饋之接受度？

根據受訪者之答覆，影響學生對於回饋接受度之因素大致可分為三類：(一) 回饋提供者之身分；(二) 回饋內容是否符合自己的認知，或是否有資料佐證；(三) 回饋所針對之譯文問題。首先探討回饋提供者之身分，本研究共有五位受訪者表示，對於教師、英文母語人士或該領域之專業人士等人的回饋接受度會較高。此一現象符合 Yang、Badger 和 Yu (2006) 所提出之概念，亦即學生多認為教師較為專業且經驗豐富，因此對於教師回饋之接受度往往較高。如以下學生說道：

我覺得我可能是比較傳統的台灣人吧，我也不會覺得老師講的就完全是對的，但是我覺得，如果今天是老師講的東西，我質疑的那種心就會蠻低的，通常我都會接受。(學生 H)

要看評論者的背景、身分，包含他是誰，我對他的認知是什麼。例如老師還是學生、母語者還是非母語者。(學生 F)

其次，有五位受訪者表示，無論是教師或同儕回饋，自己均會先試圖釐清問題與查找資料。若發現回饋內容合理，便會接受。此一情形符合 Berg (1999) 所提出之概念，亦即學生不應單方面接受教師之意見，而是應該與同儕之意見進行對比，或自己查找資料驗證。如以下學生說道：

如果是同學給的，然後看老師怎麼講。如果是老師給的但我覺得好像不對，我會自己查很多資料。(學生 B)

他有理有據的話，然後我被說服就會接受。我覺得我自己查到的資料比較完整、比較有說服力的話，可能就還是照自己的方法。
(學生 L)

最後，有兩位受訪者表示對於指出內容錯誤的回饋接受度較高，而針對個人風格或翻譯策略的回饋接受度則較低。此一結果與訪談問題六之結果相似，顯示部分學生認為翻譯風格多為譯者本身的選擇，因此多希望教師或同儕針對錯誤的部分提出回饋即可，如以下同學根據過去修課的整體經驗說道：

有些同學改我的譯文時候，他會把我的句子框起來說，這可能是因為誤讀才會翻成這樣，或是有翻譯腔。我看到誤讀、誤譯、翻譯腔的時候，火大的機率會比較高。我覺得因為比較常遇到的情況是，其實我沒有誤讀，但是我有別的考量所以才那樣翻。我自己不喜歡幫別人預設立場，例如他這樣翻是因為誤讀，或是因為太多囉嗦等等。可能在我聽來，誤讀會比較偏向個人譯者，而我會比較針對句子在句型或文法上的問題去給評論。(學生 C)

內容錯誤我就一定會改。但風格的話我就還是會再問過老師之後再調整。但課堂上的學習.....我還是會以我自己的風格為主，但如果老師覺得不能這樣寫的話，我就會稍微調整一下。(學生 E)

綜合本節之訪談內容，可以發現多數學生皆認為教師回饋是課堂中最重要的回饋來源，符合 Zacharias (2007) 之觀點。由於教師多具備較多的翻譯實務經驗與較高的語言能力，因此學生多較為仰賴教師所提供的回饋，也對教師回饋抱有較高的期待。然而，教師回饋仍會受到教學時間或學生人數等因素限制，導致教師無法給予每一位學生詳盡的回饋，或是間接影響回饋的品質。因此，多數學生將同儕回饋視為教師回饋的補充，此結果也與 Berg (1999) 的觀點互相呼應。許多受訪者皆表示，由於每位學生只需負責評閱一人的作業，因此同儕回饋有時候能補充教師回饋未點出的細節，且因為同儕與自己的立場相近，有時反而能點出教師沒有發現的問題。除此之外，由於學生大多較為信任教師所提供的回饋，因此在接收回饋時，學生大多不會對教師提出的建議產生質疑；然而同儕的學習歷程或背景與自身較為接近，因此同儕回饋反而能夠刺激學生進行反思，此一結果也與 Yang、Badger 和 Yu (2006) 之觀點一致。而在給予同儕回饋時，學生亦能夠藉由參考同儕的譯法進一步發現自己的譯文錯誤，並且為了給予正確的回饋而更加深入了解原文，或是查閱更多資料。然而，同儕回饋的限制多為回饋的品質不高，一來是因為學生多將給予回饋視為額外的作業，因此提供回饋的動機大多不高，與 Flanagan 和 Heine (2015) 之研究結果相符；二來學生由於語言或背景知識上的限制，導致在給予回饋時容易提供錯誤或者不確定的回饋，甚至因為擔心給出錯誤的建議而影響提供回饋的動機。為解決這些同儕回饋的限制，教師仍需花費時間檢視同儕回饋的內容，以避免學生

接收錯誤的回饋，並且進一步引導學生思考，透過其回饋內容來了解學生在學習上的困難。由以上結論可得知，於筆譯課堂中，教師與同儕回饋在功能上多為互補之關係，與 Berg (1999) 之觀點相符。而受訪學生也大多表示，最理想的情況為教師與同儕回饋都要使用，如此一來便能夠發揮回饋的最大功效，並豐富課堂學習成果。



第五章 結論

第一節 研究結論

本研究針對國內翻譯所課堂之教師回饋與同儕回饋進行分析，包含其數量、類型和內容上之差異，目的為檢視教師與同儕回饋於功能及實質助益上之異同。除回饋分析之外，本研究亦針對 12 名翻譯所學生進行半結構式訪談，以了解其使用與接收回饋之經驗及個人看法，以進一步豐富回饋研究之成果。以下為本研究之研究問題：

- (一) 國內翻譯所學生於筆譯課中所收到之教師回饋與同儕回饋有何類型與具體內容？以及有何差異？
- (二) 在英譯中、中譯英兩種不同類型的課堂中，其教師回饋與同儕回饋有何類型與具體內容？以及有何差異？
- (三) 學生對於教師與同儕回饋之經驗、偏好、看法與個人感受為何？

壹、回饋分析結論

首先整理回饋分析部分之研究發現，並針對研究問題(一)、(二)進行探討。在回饋的數量方面，於本研究之英譯中課堂，教師回饋的數量遠多於同儕回饋，顯示教師回饋仍為學生課堂回饋之主要來源，與 Zacharias (2007) 之觀點相互呼應。相較之下，中譯英課堂之教師回饋數量則與同儕回饋十分接近，但此一差距應為教師之教學策略所致。該教師多鼓勵學生於課堂中先提出口頭回饋，若有需要補充或延伸討論之處，教師才會另行提出回饋，顯示教師之教學策略亦會影響學生接收到的回饋類型。

接下來為回饋類型分析，本研究使用修改過後之 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出的筆譯回饋類型將回饋進行分類。於本研究之兩門課堂中，無論是教師或同儕回饋，指示型建議皆為最主要指出譯文問題的回饋形式，亦即學生大部分所收到的回饋皆包含具體的建議或翻譯方式，與 Flanagan 和 Heine (2015) 之研究結果相同。但若進一步觀察兩門課堂中指示型建議的內容，可發現稍有不同。由於大多數國內翻譯所學生母語皆為中文，因此於中譯英課堂中，教師以及英文母語人士的同儕往往會提供更多接近母語人士的用詞和句型，此種類型的回饋亦較難被取代；相較之下，於英譯中課堂，由於師生之母語皆為中文，因此教師所提供的用詞建議多以其翻譯實務經驗為依據。其次，在中譯英課堂中，指示型建議與學生的學習表現關聯更為明顯。收到越多鼓勵型回饋的學生往往會提供數量更多或更複雜的建議，例如針對句構的修改，或是更接近母語人士的用法，此現象也與 Yu 和 Wu (2013) 的研究結果一致。但無論是哪一門課，教師回饋中的指示型建議多包含更多的領域知識，尤其在史地翻譯中更為明顯；同儕回饋中的領域知識則多為上網查詢的結果，或是幾乎無包含領域知識，此一情形亦符合 Flanagan 和 Heine (2015) 的研究結果，亦即學生在領域知識方面的表現較不理想。

其次，說明亦為點出譯文問題的重要回饋類型。在兩門課堂中，無論是教師或同儕回饋皆包含數量相當多的說明，但在內容上卻略有不同。首先，教師回饋中的說明往往包含更多針對原文或背景知識的補充，與指示型建議之分析結果相同。其次，同儕回饋中經常包含不確定的說明內容，且需仰賴教師進一步的補充。此一情形顯示教師與同儕回饋的內容仍有專業或語言能力上的差異，也與後續之訪談內容相互呼應。除了內容上的差異外，教師回饋中的說明多出現在作業接近尾聲處，顯示教師未提供實質建議的原因多為時間因素，符合 Gielen 等人

(2010)之觀點，或是先前已於其他學生之作業中提過；同儕回饋中則無此一趨勢，顯示同儕未提供實質建議的原因可能多為自身語言能力或背景知識上之限制。針對此種情形，本研究之中譯英課堂教師經常會引導僅提供說明的學生進行思考，再進一步要求學生提供具體的建議或替代的譯法，顯示提供指示型建議對於回饋提供者及接收者而言，皆為重要的學習方式。

接下來為包含稱讚的鼓勵型回饋。於本研究之英譯中課堂，教師與同儕皆樂於給予學生譯文回饋。其中，根據數據分析以及訪談結果，部分學生由於擔心影響同儕之學習動機，故其回饋策略傾向於提供更多的鼓勵型回饋，顯示回饋提供者自身的策略亦會影響學生接收到的回饋類型。其次，作業之難度或文本類型亦會影響鼓勵型回饋的數量。例如英譯中之作業 III 為寫景的地理類文本，內容相對簡單，因此該次作業之教師與同儕回饋類型皆以鼓勵型回饋為主。此外，「史地翻譯」課堂中的教師與同儕也多會針對譯者查出重要資料的部分提出稱讚。相較之下，中譯英課堂中的教師鼓勵型回饋數量十分稀少，原因應為大部分中文母語的學生於英文寫作上仍較難接近英文母語人士之程度。此外，由於該堂課之同儕回饋進行方式為口頭回饋，且教師多鼓勵學生先發言，因此每位學生均需在輪到自己發言時提出一定數量的回饋。有些學生無法點出譯文問題或是不知道要提供何種回饋時，大多會提出鼓勵型回饋以填補發言時間。此一情形較符合 Hattie 和 Timperley (2007) 之觀點，亦即鼓勵型回饋對於回饋接收者的幫助並不大。然而，根據本研究之回饋分析與訪談結果，鼓勵型回饋的幫助應大多反映在同儕身上，而非回饋接收者本身。教師多會點出表現較好的譯文作業，並鼓勵其他同儕參考。而學生亦多於訪談中表示，同儕的譯文大多為良好的借鑑對象，尤其在中譯英課堂中，此一現象格外明顯。

接下來為問題類型的回饋。無論是英譯中或中譯英課堂，教師使用問題的目的與功能皆與同儕回饋不同，使用的次數也相對較多。由於教師為課堂中的主要教學者，為釐清學生翻譯時所遇到的困難並幫助其學習，教師多會於回饋中詢問學生進行翻譯時的策略或想法，並進一步引導學生思考是否有更好的譯法。相較之下，學生於回饋中提出問題的目的多為向教師或同儕詢問與原文和譯文相關之問題。此一情形顯示於翻譯課堂中，教師與學生之能力、經驗仍有一定差距，也符合訪談中學生多表示教師回饋品質較高的情形，因此學生大多仍較依賴教師所提供的回饋。此外，回饋的進行方式亦會影響學生提供回饋的策略。以本研究之英譯中課堂為例，該堂課同儕回饋的進行方式為書面回饋，因此學生於提出問題後，大多不會收到同儕的回覆，也進一步導致學生提出問題的意願較低。相較之下，中譯英課堂的學生則以口頭方式提出回饋，因此可以立即收到教師與同儕的回應。

最後為表述型建議。由於本研究針對 Flanagan 和 Heine (2015) 所提出之回饋分類方式進行修改，因此表述型建議成為本研究回饋中所占數量最低的回饋類型。然而，若進一步分析本研究中表述型建議的內容，可發現其於教師和同儕回饋中之異同。首先無論教師或同儕，有時皆會針對少數譯文問題提供修改方向上的建議，但未提供實際的翻譯方式。此類譯文問題通常包含大範圍或較深入的修改，因此為節省課堂時間，便留待譯者自行修改。其次，有時學生之譯文本身並無太大問題，但教師會額外提供其它的譯法供學生參考，而同儕回饋中則無此一類型的回饋，顯示此種類型的建議應是出於教師教學上之考量。於同儕回饋方面，有時學生會提供不確定的建議。此類建議通常需仰賴教師進一步補充說明或指正，回饋接收者方能決定是否接受回饋，或是否針對譯文進行修改。最後，於中譯英課堂中，學生與教師皆會於建議表示可參考英

文母語同學之版本，顯示母語人士之譯文為翻譯課堂中重要的參考。

綜合以上回饋部分之研究發現，可得以下結論：首先，於翻譯課堂中，教師與同儕回饋雖皆對於學習有幫助，但其於實際內容、類型以及功能上皆有不同。由於教師往往具備更多的翻譯經驗與更高的語言能力，再加上其教學上之目的，教師回饋往往包含更多專業的觀點，且能針對個別學生之問題提供更多具體的翻譯建議，此一結果符合 Yang、Badger 和 Yu (2006) 之觀點。相較之下，同儕回饋雖然也提供了許多譯文修改上的建議，但同儕回饋中往往包含較少資訊，且缺乏針對原文的說明或背景知識，且有時會包含不確定的內容，因此仍需回歸教師進行解答，顯示學生於提供回饋時經常因其能力限制而遭遇許多困難。然而教師回饋亦有其限制，這些限制多反映在回饋內容的詳細程度上。因此學生於學習時應一併參考同儕的譯文或同儕所收到之回饋，或自行查詢資料，以補充教師回饋不足之處。此一結論也符合 Berg (1999) 的觀點，學生應將同儕回饋視為教師回饋的補充，將兩者搭配進行學習，方能得到更完整的學習效果。

接下來為中譯英、英譯中兩種課堂中的回饋類型與內容差異。根據前一章之回饋分析結果，雖然本研究之中譯英、英譯中課堂於回饋數量、類型與內容上皆有些許差異，但造成差異的因素卻多與語言轉換方向無關。舉例來說，雖然中譯英課堂的教師回饋數量明顯較少，但此一現象應是由於教師教學策略所致，而非語言轉換方向，真正與語言轉換方向有關的回饋差異應只有兩項。首先，於中譯英課堂中，由於僅有教師和一位學生為英文母語人士，因此學生皆相當仰賴教師與該學生之回饋與建議。同時，教師與該學生也提供許多母語人士經常使用的字詞或句型，此為中文母語學生之回饋較難取代的部分。其次，由於大部分學生的母語皆為中文，因此學生之英文能力對於回饋內容的影響便較為明

顯。舉例來說，於本研究之中譯英課堂，除英文母語人士外，收到較多鼓勵型回饋的學生往往也提供較多的指示型建議，符合 Yu 和 Wu (2013) 之研究結果。同時，這些學生也往往提出更多針對句構等更為複雜的修改。於英譯中課堂則沒有發現此一趨勢，學生提供的回饋間並沒有明顯的差異。總結來說，英譯中與中譯英課堂的回饋於類型和內容上並無太大差異，且其間之差異受到許多因素影響，並非單純與語言轉換方向有關。

貳、訪談分析結論

接下來整理訪談部分之研究發現，並針對研究問題（三）進行探討。首先根據訪談結果，大多數學生皆表示研究所階段的筆譯課大多會使用教師回饋與同儕回饋進行學習，而大學階段的筆譯課則較少，顯示教師與同儕回饋皆為國內翻譯所之重要評量方式，且研究生多已具備提供同儕回饋的能力。

其次，大多數學生皆認為教師回饋對於翻譯學習的幫助較大，原因為教師多具備較高的語言能力、較多的翻譯實務經驗與豐富的背景知識，與 Yang、Badger 和 Yu (2006) 的觀點一致，也與本研究之回饋分析部分互相呼應，因此學生也對於教師回饋抱有較多的期待。然而，教師回饋仍有其限制。由於教師一人需負責批閱全班學生之作業，因此有時會出現時間不足、回饋品質下降或無法給予詳盡的建議等現象，此一現象也符合 Gielen 等人 (2010) 之觀點。

相較之下，雖然大多數學生皆認為同儕回饋的幫助沒有教師回饋那麼大，但同儕回饋仍有其優點。大部分學生皆表示接收同儕回饋最大的幫助為能看到不同的翻譯方式與觀點，顯示於筆譯課堂中，同儕之意見為相當重要之參考，尤其為英文母語人士之意見。此外，同儕回饋亦能

補充前述教師回饋之限制。由於每位學生僅需要批閱一名同儕的作業，因此往往能看得更細，甚至點出教師沒有發現的問題，顯示教師與同儕回饋兩者應能互相補充，符合 Berg (1999) 之觀點。再者，接收同儕回饋也能夠刺激學生思考，這是由於學生接收教師回饋時，往往因為對教師能力的信任而較少進行反思；相較之下，由於同儕與學生自身之經驗、能力較為相近，因此學生多會於接受回饋時進一步檢視回饋之內容，達到刺激思考之功能，此一情形也符合 Yang、Badger 和 Yu (2006) 之觀點。

除了接收同儕回饋之外，學生於提供同儕回饋時，也能夠透過閱讀同儕的譯文反過來檢視自己的翻譯錯誤，並且為了提供正確的回饋，學生也會進一步查詢資料或是確認自己的想法是否有誤。因此，同儕回饋能與教師回饋互相補全，使學生之學習內容更為完善。然而，即使是在研究所階段，同儕回饋的應用仍有其限制。大多數學生表示對於同儕回饋並無太多的期待，原因為同儕回饋的品質通常較低。此一情形通常是由於學生將提供回饋視為額外的作業，因此不會花費太多心力在提供同儕回饋上，符合 Flanagan 和 Heine (2015) 之觀點，或是學生於翻譯、語言能力及背景知識上仍有不足之處，導致在提供回饋時出現出困難。

參、影響回饋類型與內容之因素

綜合上述教師與同儕回饋之優缺點，大部分學生皆表示教師與同儕回饋在功能上應為互補之關係，符合 Berg (1999) 之觀點。學生透過教師回饋取得較為專業之建議與觀點，並透過同儕回饋補充更多細節以及不同的觀點，且也透過提供回饋的過程更加深入了解原文，針對自己的翻譯進行反思。此外，大部分學生也都對於接收教師與同儕回饋抱持正面的看法，並表示無論是指出錯誤或提供稱讚的回饋，皆會增加其學習

動機，顯示研究所階段的學生較不會因為回饋影響情緒或學習動機，且有較強的自主學習能力。

綜合本研究之資料分析結果可發現影響回饋內容與類型的因素十分複雜。此一結果符合 Yang 和 Carless (2013) 所提出的觀點，亦即回饋並非單一的概念，而是由不同層面互相影響而形成。根據上述之研究發現，影響翻譯課堂中回饋的因素應包含：

- 回饋提供者之角色（教師或學生）
- 回饋提供者之語言程度、翻譯能力或經驗
- 回饋提供者之心態或策略
- 教師之教學策略
- 回饋提供形式（口頭或書面）
- 時間
- 文本難易度
- 文本類型
- 語言轉換方向
- 翻譯錯誤類型

首先，由於教師與學生提供回饋的目的有所不同，前者通常為教學之目的，後者通常為學習或是應付課堂要求，因此會進一步影響回饋的功能和內容。此外，教師與學生多在翻譯經驗和語言能力上有一定的差距，這些因素也會導致回饋的類型和內容有所不同。而在中譯英課堂中，母語人士之回饋亦占有舉足輕重的地位。

在提供回饋的策略方面，影響最大的應為教師所制定的課堂進行方式。由於學生皆會遵循教師所提供的指引給予同儕回饋，因此教師一開

擬定的課堂進行方式對於學生之學習有著至關重要的影響。其次才是回饋提供者個人的策略，根據回饋提供者策略的不同，也會影響到回饋的類型與內容。然而這些策略也會受到前述回饋提供者之角色以及其專業能力之影響，可見影響回饋的因素往往互相關聯，較難單獨將其中一個因素抽出檢視。

於回饋研究中，時間亦為相當重要的因素。尤其教師回饋大多需花費大量時間針對所有學生給予回饋，因此容易導致回饋品質下降，或是回饋涵蓋的內容無法盡善盡美。而時間對於同儕回饋的影響則多反映在學生個人的時間分配上，由於學生提供回饋的動機往往不高，因此花費較少的時間，反而使回饋品質下降。

最後，文本難易度、文本類型、語言轉換方向及翻譯錯誤類型等為筆譯回饋中的獨有因素，因此若要進一步探討筆譯回饋的內涵，應特別考量這四項因素，方能提出更適合筆譯回饋使用的回饋模型或分類方式。本研究針對這四項因素的探討較為初步，但仍可看出大致上的趨勢：首先，文本難易度會影響學生之作業表現，因此也會影響回饋的類型與內容；不同的文本類型因為譯文著重的要素不同，因此也會影響回饋所針對的內容；語言轉換方向不同會導致同儕間的程度落差更加明顯，而進一步影響回饋的品質或內涵；最後，由於大多數的回饋皆為針對譯文中的問題所提出，因此翻譯錯誤類型與回饋的關聯應最為密切。本研究針對上述因素之探討仍較為初步，若要深入探討各個因素的影響，則有待後續之相關研究。

肆、回饋分類方式之探討

本研究使用 Flanagan 和 Heine (2015) 之筆譯回饋類型以及 Yu 和 Wu (2013) 的描述型回饋分類方式進行翻譯所師生的回饋分析。然而，

雖然筆者試圖整合上述研究結果，以使現存的分類方式變得更加適合分析筆譯回饋的內容，但目前的回饋分類方式仍有不足及未能涵蓋之處。

舉例來說，本論文是以中文撰寫，但在以英文撰寫的研究論文或期刊中，便可能遇到以下問題：Flanagan 和 Heine (2015) 將包含稱讚的回饋類型稱為「鼓勵型回饋 (motivational feedback)」，然而，在回饋相關的研究中，學者大多針對教師回饋 (teacher feedback) 以及同儕回饋 (peer feedback) 進行探討，因此子分類中若是再出現「回饋 (feedback)」這樣的字眼，容易造成讀者對於分類方式的混淆，因此筆者建議可將此一類型的回饋稱為「鼓勵型評論 (motivational comment)」。

此外，Flanagan 和 Heine 的研究雖然將提出稱讚的回饋分為一類，並將點出問題的回饋依據實質內容分為三類，但根據本研究之分析，點出問題的回饋內容可分為許多類型，且其在概念上也不一定與鼓勵型回饋相對。舉例來說，鼓勵型回饋雖可以提升學生的學習動機，但指出問題的回饋並不一定會降低學生的學習動機，因此可以針對此類會降低學生動機，或是較具批判性的回饋類型額外分為一類，例如可稱作「批判型評論 (critical comment)」等，方能使筆譯回饋分類更加完整。

除了鼓勵型回饋的部分外，根據本研究的結論，問題與說明類型的回饋亦可以再細分。舉例來說，問題也可以根據其功能或影響學生學習動機的方式，再分為「鼓勵型問題 (inspirational question)」或「批判型問題 (critical question)」；而說明也可以根據內容上的不同，再細分為教師較常提出的「解釋型說明 (explanatory statement)」或「糾正型說明 (corretive statement)」等。總結來說，回饋的分類方式可以因不同的切入角度或研究面向而進行調整，因此仍須視研究之個別情況而定，方能制定最適用之筆譯回饋分類方式。

第二節 研究貢獻

本研究針對筆譯課之回饋內容及學生看法進行探討，盼能作為筆譯教學之參考。以下為筆者根據本研究之結果，提供筆譯教師與學生於教學和學習上之建議，盼能使課堂中的翻譯學習更加完善：

壹、教師方面

本研究之結論顯示教師回饋為學生重要之回饋來源，而學生也大多表示教師回饋之助益較大，並希望教師提供更多來自專業人士的觀點，因此教師回饋實為筆譯學習中不可或缺的一部份。此外，本研究之結果顯示回饋確實為筆譯課堂中十分重要的學習方式，且教師所制定的回饋進行方式會大幅影響學生所接收到的回饋內容，因此教師於制定回饋進行方式時，應將學生之人數、背景、語言程度，以及文本類型、難易度等因素皆納入考量，根據課程的性質制定適合的回饋方式。舉例來說，教師可視學生程度在課堂中先行提供回饋指引，說明該次作業需注意的重點為何，或是有哪些可以參考的回饋指標，如此一來學生便可以收到或提供更多高品質且切中要點的回饋；或是教師可以採取書面與口頭回饋並行的方式，一方面可以讓學生於課前先行整理收到的回饋，並且思考有哪些問題可以提出，另一方面可以增強課堂回饋的互動性，使學生的問題得到回覆或解答。於課堂結束後，教師亦可參考學生使用與接收回饋時的想法，針對學生遇到的困難提供協助，並且根據學生的意見調整回饋進行方式。此外，本研究之結果顯示學生於背景知識方面能力較弱，因此教師亦能提供更多這一方面的回饋，或是提供學生相關的參考資料，以補充學生在背景知識上的不足。

在同儕回饋方面，教師應鼓勵學生多提供不同的想法或建議，使課

堂討論更加豐富完善。然而，無論是書面或口頭回饋，教師皆需針對同儕所提出的回饋進行把關，一方面避免學生接收到錯誤的內容，一方面也能夠解答學生於回饋中之疑問及不確定之處，使學生在提出、接收回饋時也能進行學習，如此一來應能改善學生提供回饋的動機低落以及回饋品質不高的問題。另外，根據本研究之結論，學生經常於提出回饋時遭遇困難，而這些困難大多為學生能力之限制所導致。因此教師於教學時也應注意學生於提供回饋時遇到的困難或問題，如此一來也能夠從譯文作業以外的部分發現學生的問題，並且進一步提供協助，而透過這樣的方式也應能改善同儕回饋之整體品質。

除上述方式外，教師亦可以透過修改課程進行方式來提升學生的學習動機或回饋品質，例如教師可將同儕回饋的部分亦納入成績計算，或是減少翻譯作業的分量，將部分重點移至回饋的內容與品質上，如此便可透過教學實務面來改善學生提供回饋動機低落的問題。而教師亦可教導學生使用語料庫等工具資源來增加他們提供回饋的品質及可信度，並進一步提升學生進行自主學習的動機和能力。最後，教師亦可告訴學生在未來就業時，提供回饋或編輯譯文亦可能是工作的一部分，從工作實務面來提升學生對於回饋的重視程度，以增加學生提供回饋的動機和能力。

貳、學生方面

在學生方面，由於教師之時間有限，因此於人數較多的課堂中便無法給予每位學生詳盡的回饋。因此學生進行筆譯學習時，應將同儕之譯文、翻譯問題以及同儕所收到的回饋等一併納入學習參考，以補充教師回饋之限制。此外，雖然學生提供回饋之動機普遍較低，但提供同儕回饋仍然能夠幫助自己發現譯文錯誤或是進一步檢視原文內容，因此仍為

相當重要之學習過程。若學生更加積極於回饋中提出問題，教師也可以更加了解學生之弱項並進行補強。課堂中若是僅有教師回饋，或是僅使用教師講授的方式進行學習，則無法達到此一效果。因此學生應更加積極、主動提出回饋，亦不需擔心提出錯誤的建議，如此一來課堂中的收穫將更為完整。雖然學生普遍對於同儕回饋較不抱期待，但接收同儕回饋亦為自身進行反思且借鑑同儕想法的時機。若同儕之間能夠增進彼此討論以及提供回饋的風氣，便能共同合作學習，進一步提升同儕回饋之品質，形成良性循環。

第三節 研究限制與建議

本研究雖力求完善，然而於研究進行途中仍遭遇許多研究限制，包含樣本數不足、相關研究稀少、影響回饋內容的因素十分複雜、針對教師角色的探討較為不足等，分述如下：

壹、樣本數不足

本研究雖針對中譯英與英譯中課堂各一門進行分析，然而本研究之發現與結論並不能代表國內所有翻譯課堂之情形。由於回饋的類型與內容會受到許多不同因素交互影響，因此不同的筆譯課堂中應會出現不同的回饋型態。且筆者身為研究生，於資源與時間上皆十分有限，因此目前只能初步探討國內翻譯所之回饋使用情形。若要擴大觀察國內翻譯所之回饋使用現況，需仰賴資源和經驗更加豐富之學者先進進行更深入的調查。

貳、相關研究稀少

目前翻譯評量領域之研究結果尚且不足，且與回饋相關的研究更是少之又少。尤其是目前現存之回饋模型或回饋類型多為較為通用的分類方式，或是僅適用於特定領域的回饋模型。這類的回饋模型多針對該領域之特點進行設計，因此較難引用至其它領域使用。再者，若使用較為通用的回饋分類方式進行分析，可能也無法凸顯筆譯回饋的特點。因此筆者僅能使用現存的筆譯回饋分類方式進行調整，以符合研究之需要。未來若要延續筆譯回饋之相關研究，仍需仰賴後續學者制訂更完整的筆譯回饋模型或分類方式。

參、影響回饋內容的因素複雜

根據本研究之結論，在實務上影響回饋內容與類型的因素十分複雜，且各個因素間皆互相影響，因此若要單獨提出一項因素探討相當困難。舉例來說，本研究中之兩組研究對象的異質性明顯，例如學生之背景、語言能力，以及教師之教學策略、領域專長等。但於研究之實際執行層面，目前國內翻譯研究所的數量相對較少，開設的專業筆譯課程亦不多，因此研究者也很難於短時間內找到兩組同質性高的實驗對象進行觀察。因此若要針對個別因素進行進一步的探討，便需要更多的研究樣本及更嚴謹的研究設計。此外，在本研究之影響因素相當複雜的情況下，也較難以詳盡探討所有因素的影響。例如若將每一位學生的學習背景、年齡、工作經驗等因素皆納入考量，雖然能增加本研究之結果豐富程度與研究貢獻，但由於可能影響的因素太多，以及研究者本身的時間與資源限制，因此本研究僅以回饋本身的內容和學生的個人看法為主要探討重點。至於學生本身背景對於回饋結果之影響，仍有賴後續學者進行進一步的探討。

肆、針對教師角色的探討較為不足

本研究雖同時針對教師回饋及同儕回饋進行探討，然而針對教師本身的說明較為不足。由於筆者身為碩士研究生，進行研究的時間與資源皆相對較為缺乏，研究之篇幅也相對受限，因此本研究大多僅針對回饋內容及學生的看法進行探討。然而，若要使本研究結果更加完整，最好將教師的角色、背景資料以及看法等皆納入探討，方能進一步提升研究品質。因此筆者亦將此一部分納入未來研究建議中，期待後續研究者能夠豐富此一部分之探討。

伍、未來研究建議

未來若要進行筆譯回饋相關的研究，研究者可針對教師提供回饋的策略，以及教師對於實際回饋應用的看法進行詳細探討，如此一來便能綜合教師與學生之觀點，進一步改善翻譯教學中的回饋使用。若研究者資源充足，亦可以針對更多不同的課堂實例進行調查，以更全面的檢視教師回饋與同儕回饋於國內翻譯所課堂之使用情形，以作為筆譯教師之參考。

此外，目前翻譯領域仍缺乏適用的回饋模型或回饋分類方式。雖然現存的回饋相關文獻中，有較為通用的回饋模型可用來進行筆譯回饋分析，然而這些通用的回饋模型在分類上通常較為初步，因此將回饋進行分類後大多需要搭配進一步的質性分析，方能一窺筆譯回饋的實質內容與全貌。此外，許多領域於回饋研究中皆有學者提出該領域專屬的回饋模型或分類方式。這些回饋模型大多包含許多該領域獨有的回饋現象或內容，因此使用這些分類方式便能進一步使回饋分析更完整，並得到更多的資訊。因此，若能擬定一個筆譯領域專用的回饋模型或分類方式，應能使筆譯領域中的回饋研究更加完整。

最後，本研究發現許多筆譯課堂中容易影響回饋內容及類型的因素。然而本研究之發現仍屬初步，若要進一步探討這些因素對於回饋內容及類型的影響多寡，需仰賴後續更加深入的研究與調查。尤其是文本類型、語言轉換方向及翻譯錯誤類型等翻譯領域中獨有的現象，其與回饋內容間的關係相當值得探討，且亦可以透過這些探討進一步歸納出更完整的翻譯回饋模型或分類方式。除了上述因素外，學生提供回饋時所遭遇的困難亦為影響同儕回饋內容重要的因素之一，因此若能針對此部分進行深入的探討，應有助於學生解決回饋品質不高之問題，並使課堂中的回饋內容更加完善。



參考文獻

(一) 中文部分

- 吳玟潔 (2019)。《臺灣翻譯所學生口譯回饋看法初探》。國立臺灣師範大學翻譯研究所碩士論文，未出版，台北。
- 彭家洋 (2017)。《大學翻譯教學建構式評量之研究》。國立臺灣師範大學翻譯研究所博士論文，未出版，台北。
- 張裕敏 (2012)。《翻譯學習者之翻譯錯誤分析：以語料庫為基準之應用研究》。台北：國立台灣師範大學翻譯研究所。
- 廖柏森、江美燕 (2004)。〈使用檔案翻譯教學初探〉。《翻譯學研究集刊》，9，291-312。
- 廖柏森 (2010)。〈大學生英譯中的筆譯錯誤分析與教學上的應用〉。《編譯論叢》，3 (2)，101-128。
- 廖柏森 (2014)。《翻譯教學理論、實務與研究》。台北：文鶴。
- 劉敏華、張武昌、林世華、陳碧珠、葉舒白、駱香潔 (2005)。《「建立國家翻譯人才評鑑基準之研究」期末報告》。臺北：國立編譯館。
- 歐冠宇 (2012)。〈以功能理論為基礎的翻譯評量法初探〉。《翻譯學研究集刊》，15，189-219。
- 賴慈芸 (2003)。〈他們走了多遠？—大學部學生、翻譯所學生與專業譯者的翻譯表現比較〉。《第八屆口筆譯教學研討會論文集》。台北：台灣師範大學翻譯研究所。
- 賴慈芸 (2008)。〈四種翻譯評量工具的比較〉。《編譯論叢》，1 (1)，71-92。

(二) 英文部分

- Alfayyadh, H. M. (2016). *The feedback culture in translator education: A comparative exploration of two distinct university translation programs* (Unpublished doctoral dissertation). Kent State University, the US.
- Angelelli, C. V., & Jacobson, H. E. (Eds.). (2009). *Testing and assessment in translation and interpreting studies: A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Artemeva, N., & Logie, S. (2002). Introducing engineering students to intellectual teamwork: The teaching and practice of peer feedback in the professional communication classroom. *Language and Learning Across the Disciplines: A Forum for Debates Concerning Interdisciplinary, Situated Discourse Communities, and Writing Across the Curriculum Programs*, 6, 62-85.
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. In S. Askew (Ed.), *Feedback for learning* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Beiranvand, M., & Golandouz, G. R. (2017). The comparative effects of self-assessment and peer feedback on improving translation quality. *Journal of Language and Translation*, 7(4), 65-78.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 3, 215-241.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. California: Pearson Education, Inc.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL*,

28, 181-188.

- Chi, M. T. H. (1996). Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology, 10*, 33–49.
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspective. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 891-901.
- Coit, C. (2004). Peer review in an online college writing course. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, 4*, 902-903.
doi: 10.1109/ICALT.2004.1357712
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing, 3*(3), 257–276.
- Devenney, R. (1989). How ESL teachers and peers evaluate and respond to student writing. *URELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia, 20*, 77-90.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Fedor, D. B., Davis, W. D., Maslyn, J. M. & Mathieson, K. (2001). Performance improvement efforts in response to negative feedback: The roles of source power and recipient self-esteem. *Journal of Management, 27*, 79-97.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly, 31*, 315-339.
- Fowler, Y. (2007). Formative assessment using peer and self-assessment in interpreter training. In C. Wadensjö, & B. E. Dimitrova (Eds.), *Critical link 4 professionalisation of interpreting in the community* (pp. 253-262). Amsterdam: John Benjamins.

- Flanagan, M., & Heine, C. (2015) Peer-feedback as a translation training tool in web-based Communication. *Journal of Language and Communication in Business*, 54, 115-136.
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P., & Smeets, S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal*, 36(1), 143-162.
- Hamer, J., Purchase, H., Luxton-Reilly, A., & Denny, P. (2015). A comparison of peer and tutor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 151-164.
- Harris, M., & McCann, P. (1994). *Assessment*. London: Macmillan.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hidayat, M. T. (2013). *Self-, peer and teacher assessment in translation course*. Indonesia: School of Postgraduate Studies Indonesia University of Education.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105.
- Jafarpur, A., & Yamini, M. (1995). Do self-assessment and peer-rating improve with training? *RELC Journal*, 26(1), 63-85. doi: 10.1177/003368829502600104.
- Khanmohammad H., O., & Osanloo, M. (2009). Moving toward objective scoring: A rubric for translation assessment. *JELS*, 1, 131-153.
- Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester, UK: St. Jerome.
- Lee, J. (2018). Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance. *Translation & Interpreting*, 10(1), 152-170.

- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annuals*, 24, 203-218.
- Lindgren, E., Sullivan, K. P. H., Deutschmann, M., & Steinvall, A. (2009). Supporting learner reflection in the language translation class. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development*, 1(3), 26-48.
- Liu, M-F., & Carless, D. (2006) Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Lockhart, C. & Ng, P. (1993). How useful is peer response? *Perspectives*, 1, 17-29.
- Martínez, M. N., & Albir, A. H. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta*, 46(2), 272-287.
- Mei, T., & Yuan, Q. (2010). A case study of peer feedback in a Chinese EFL writing classroom. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(4), 87-98.
- Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179-200. doi: 10.1016/j.jslw.2006.09.004
- Mills, J., & Glover C. (2007). Who provides the feedback- self and peer assessment? *FAST*, 1-4. Retrieved from <http://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Mills%20and%20Glover>.
- Min, H-T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.
- Nelson, G. L. & Murphy, J. M. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27, 135-142.

- Nelson, M. M. & Schunn, C. D. (2009) The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 265-289.
- Rollinson, P. (1998). Peer response and revision in an ESL writing group: A case study (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Autónoma de Madrid.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5, 77-84.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënbor, J. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. S. R. Segers, F. J. R. C. Dochy, & E. C. Cascallar (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.
- Tseng, S. C., & Tsai, C. C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer

- feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*, 49, 1161-1174.
- Tsui, A. B. M. & Maria, N. G. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 2, 147-170.
- Van Lehn, K. A., Chi, M. T. H., Baggett, W., & Murray, R. C. (1995). *Progress report: Towards a theory of learning during tutoring*. Pittsburgh, PA: Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G. C. W., Van den Bergh, H. H., & Sercu, L. (2014). The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional Science*, 42, 905-927.
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156.
- Villamil, O. S., & De Guerrero, M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 4, 491-514.
- Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translations: The question of validity. *Meta*, 46(2), 311-325.
- Wang, K., & Han, C. (2013). Accomplishment in the multitude of counsellors: Peer feedback in translation training. *Translation & Interpreting*, 5(2), 62-75.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.
- Yang, M. & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.
- Yelon, S. L. (1996). *Powerful principles of instruction*. White Plains, NY: Longman.
- Yu, F. Y. & Wu, C. P. (2013). Predictive effects of online peer feedback types on performance quality. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 332-

341.

Zacharias, N. T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RELC Journal*, 38(1), 38-52.



附錄一 訪談同意書

同學您好，我是黃嘉偉，目前為國立臺灣師範大學翻譯研究所碩士生。此研究為我的碩士論文，研究之目的為：(1) 了解國內翻譯所學生於筆譯課使用與接收教師回饋及同儕回饋之經驗；(2) 探討兩種回饋類型之優缺點與實際助益；(3) 調查翻譯所學生對於兩種回饋類型之想法、感受以及偏好。由於您目前為國內翻譯研究所之在校生，且曾於 2020 年 3 月至 2021 年 1 月間修習筆譯課，為本研究之訪談對象，因此邀請您參與本次訪談。希望本研究也有助於您更加了解自己於筆譯課中使用、接收教師與同儕回饋之情形，以及實際所得到之收穫。

本次訪談時間約 1 小時，時間與地點由您決定。為了完整記錄訪談的內容及過程，我會使用手機作為錄音工具。本次訪談沒有任何風險，所有的訪談內容將由研究者妥善保存，且絕對保密，僅作為學術研究之用途。未來論文內容亦會以匿名形式發表，並不會透漏您的姓名與資訊，以保護您的隱私。

如果您現在有任何問題，請直接問我。如果之後您有任何問題，也可以透過電話 09*****或 e-mail：*****@gmail.com 與我聯絡。或者您也可以與我的指導教授廖柏森聯絡，e-mail 為 *****@ntnu.edu.tw。

如果您需要的話，可保留一份此同意書的影本。

請您決定是否參與本項研究。在以下欄位簽名，就表示您已閱讀過以上的說明並同意參與。如果您之後不想參與，只要告訴我可以隨時退出本研究。

參加者簽名

日期

研究者簽名

日期



附錄二 訪談大綱

翻譯所學生訪談大綱

○同學您好，

我是台灣師範大學翻譯研究所碩士生黃嘉偉，感謝您在百忙之中撥冗接受我的訪問。本次訪談之目的如下：(1) 調查國內翻譯所學生於筆譯課使用與接收教師回饋及同儕回饋之經驗；(2) 探討兩種回饋類型之優缺點與實際助益；(3) 調查翻譯所學生對於兩種回饋類型之想法、感受以及偏好。

本次訪談內容與受訪者之資料僅作為學術研究之用途，並由研究者妥善保管，絕不會洩漏任何個人資訊。若有任何問題，可以透過以下方式與我聯繫：

- e-mail：*****@gmail.com
- 電話：09*****

以下為本次訪談之大綱，以作為訪問之參考。

訪談大綱——

壹、學生學習筆譯之經驗

1. 您學習筆譯已有多久時間？曾經修習過哪些筆譯相關的課程（以學校開設之課程為主）？

貳、兩種回饋類型之使用經驗、實質助益與優缺點

一、教師回饋

1. 在您過去修習筆譯課的經驗中，課堂教師是否會給予學生譯文實質的回饋？具體的進行方式為何？曾帶給您哪些實質幫助？
2. 您於課堂中所實際收到的教師回饋和您希望（或預期）收到的是否曾有落差？請舉例說明。
3. 您認為使用教師回饋輔助筆譯學習有哪些優缺點？

二、同儕回饋

1. 在您過去修習筆譯課的經驗中，課堂教師是否會使用同儕評量或同儕回饋來輔助學生學習？具體的進行方式為何？同儕所給予的回饋曾帶給您哪些實質幫助？
2. 您於課堂中所實際收到的同儕回饋和您希望（或預期）收到的是否曾有落差？請舉例說明。
3. 您每次作業平均會花費多少時間給予同儕回饋？在給予同儕回饋的過程中，您認為自己曾得到哪些收穫？曾遭遇過何種困難或限制？
4. 您認為同儕回饋輔助筆譯學習有哪些優缺點？

參、學生對於回饋之看法、感受與偏好

1. 您認為教師回饋與同儕回饋何者對於筆譯學習助益較大？是否有偏好哪一種類型？為什麼？
2. 您認為口頭回饋和書面回饋於實際使用上各有哪些優缺點？是否有偏好哪一種類型？為什麼？

3. 您是否曾因為課堂中所收到的教師或同儕回饋而影響學習動機（無論好壞）？請舉例說明。
4. 什麼樣的元素會影響您對於所收到回饋之接受度？

