

## 第二章 文獻回顧

本章為文獻回顧，共分成四節：第一節為母語與翻譯在外語教學中的角色，針對八種主要外語教學法來探討母語在其中的角色，並深入研究支持與反對母語及翻譯角色的兩種看法。第二節為語言轉移與中文的歐化現象，首先介紹語言轉移（language transfer）理論的發展背景、定義及其與翻譯的關係；其次，探討中文的歐化現象，研究其產生背景、成因及中文裡常見的歐化成分。第三節為台灣英語教學中對母語與翻譯的看法與使用現況，主要針對台灣地區英語教學現況，探討母語及翻譯扮演何種角色，同時也研究英語教師的教學信念與教學行為，並且對台灣地區對翻譯試題所做的研究作一回顧。第四節則是針對以上三節所做的文獻回顧作一總結。

### 第一節 母語與翻譯在外語教學中的角色

#### 壹、母語在各種教學法中的角色

外語教學中，教學法一直是廣受討論的課題，二十世紀以來，各種不同的外語教學法紛紛問世，每一種的理論背景、教學目標、教學技巧都不盡相同，對母語所持的態度也不一樣，以下便就八種主要的教學法來探討母語在其中扮演何種角色<sup>1</sup>。

#### 一、文法翻譯法（The Grammar-Translation Method）

文法翻譯法源於德國，盛行於 1840 至 1940 年間，是為欣賞拉丁文與希臘文而產生的教學法，又稱普魯士教學法（Prussian Method）與古典教學法（Classical Method）。文法翻譯法的學習目標主要在於培養學生書面語言的能力，進而欣賞

---

<sup>1</sup> 出自 Diane Larsen-Freeman 之 *Techniques and Principles in Language Teaching*，並參考毛佩琦所譯之《英語教學法大全》。

並分析目標語的文學與藝術，因此所著重的是閱讀及書寫能力。學習過程中偏重文法知識與翻譯能力，而練習活動大多是文法練習以及母語與目標語的雙向翻譯，藉此瞭解目標語的結構與意義，同時更加認識自己母語的文法；教室語言方面，由於目標語的口說能力並非課程重點，因此在教室裡師生都可以自由地使用母語：學生與老師都用母語溝通，老師也以母語講解文法、句型，而學生彼此之間在教室使用的語言也大多為母語；評量方面，主要是採用筆試，考試題目常是翻譯，將目標語翻譯成母語，或將母語翻譯成目標語。

由此可見，母語是傳達意義與測驗的主要工具，在文法翻譯法上佔有重要地位。

## 二、直接教學法（The Direct Method）

因為文法翻譯法過份強調讀、寫能力，完全忽略口語溝通，因此基於對它的反動，產生了直接教學法，在 1890 至 1920 年間盛行於歐美。直接教學法的教學目標主要是培養學生的外語溝通能力，主張透過實物、圖片、演示來幫助學生理解語意，完全不依賴學生的母語，因此，這個教學法的一個基本原則就是：禁止使用母語。直接教學法的課堂活動，相當注重會話練習，因為語言學習的目的就是溝通，因此學生必須學會以外語問與答，練習實際生活所使用的語言，這個過程是全程使用目標語。教室語言方面，完全禁止使用母語，老師上課時對外語不加解釋或翻譯，而是以實例示範，或以實物、圖畫來與目標語直接連結，此外，老師也用目標語詢問學生有沒有問題，學生也必須以目標語回答。評量方面，並沒有正式的測驗，因為直接教學法的目標是要學生會使用目標語言，所以一般都是與老師面談、或寫一段文章。

簡言之，基本上，直接教學法是完全排除母語的使用。

## 三、聽說教學法（The Audio-Lingual Method）

二次大戰期間，美國為了短時間內訓練軍事人員學會外語，發展出了「軍中外語教學法」(the Army Method)，是為聽說教學法的前身，盛行於 1950 至 1960 年代。聽說教學法所根據的理論是來自結構語言學及行為心理學，這一派認為可

以透過制約來教授目標語句型，讓學習者養成目標語的習慣，並且排除母語的習慣，他們認為母語與外語屬於不同的語言系統，如果混雜使用，會對學生造成混淆。聽說教學法與直接教學法類似，都是重視口語能力，因此教室活動主要是要求學生不斷地複誦對話，再以這些對話相互練習，並沒有母語的使用。老師在課堂上只使用目標語，並搭配手勢、實物、圖畫等傳達語意，此外，也禁止學生使用母語。評量方面，聽說教學法並沒有正式的考試，如果有也是測驗句型的正確性，完全沒有應用到母語或翻譯。

聽說教學法主張母語會造成干擾，因此外語教學中不應該使用母語，但是可經由母語與外語的對比分析來找出可能會造成干擾的地方，以便教學時可多加注意。

#### 四、默示教學法 (The Silent Way)

默示教學法產生於 1950 年代初期，由 Caleb Gattegno 所創，他經由研究兒童的學習法，歸結出語言學習必須動用感知、體認、認知、想像、直覺、創造力等內在智力，讓所學習的新事物成為自己的一部份，因此默示教學法主張學生不應該依賴母語翻譯，而是要運用感知能力來學習，發展出自己的一套標準，判斷什麼是正確、什麼是不正確，不應依靠翻譯。老師利用學生已知的知識為基礎，擴展到未知的知識，但只扮演協助的角色，多半時間都是沈默的，以手勢、彩色棒、掛圖等等來引導學生學習，然而必要時，可以使用學生的母語提供指導，如修正學生的發音，或者在初學階段的課後檢討，也可使用學生的母語。母語最重要的角色在於讓學生將對母語的瞭解應用在目標語上，而不是應用在翻譯上，例如母語的發音若與目標語類似，教學時便可以運用此母語知識。

默示教學法在課堂上並不使用母語作為翻譯之用，但是可將之視為一項資源，在母語與目標語有交集時，適時提供母語已知的知識，可有助於目標語學習。

#### 五、暗示感應法 / 情緒解放法 (Desuggestopedia)

情緒解放法是 1970 年代由 Georgi Lozanov 所發明，他認為學習者在學習過程中只使用 5% 到 10% 的心靈能力，因此，學習者的情緒障礙必須移除，才能讓

他們完全發揮能力。教學過程中可以讓學生先選擇新身份，讓他們較易敞開胸懷，獲得安全感，而教室應該打造成一個能讓學生完全放鬆的環境，以便引發其正面情緒；老師可稍微講解文法、單字，但不需太過詳細，並且可以利用母語翻譯來作為解釋語意的工具，在必要之時，老師也可使用母語上課，但是，比例應該隨著學習時間的增加而愈來愈少。

暗示教學法 / 情緒解放法中，母語作為釐清對話語意之用，而老師在學習初期也可視情況使用。

#### 六、社群語言學習法 (Community Language Learning)

1955 年，美國心理學家提出社群語言學習法，也常被稱為「人本教學法」(Humanistic Approach)，其所根據的原則來自 Charles A. Curran 的諮商學習觀 (Counseling Learning Approach)。Curran 發現成人新環境中常感覺受到威脅，因此他認為若要排除這種恐懼，老師應以語言顧問的角色從事語言教學，以瞭解學生的恐懼、體會學生的感覺，進而幫助學生克服恐懼，化負面情緒為正面動力。教學過程中，使用學生的母語可以釐清目標語的語意，如果學生能確切瞭解目標語是什麼意思，會較有安全感，負面情緒也會減少，此外，母語知識也可作為未知知識的基礎，有利於目標語學習。因此，老師盡可能地將對話中的目標語翻譯成母語，並用母語指導學生的課堂活動，而學生也用母語述說自己的感覺；但是等到學生程度提高後，母語使用的比例必須慢慢減少。

社群語言學習法中，母語使用可增加學生的安全感，而學生也可用母語交談，抒發自己的感覺，但主要只在初期使用。

#### 七、肢體回應法 (Total Physical Response)

肢體回應法 1970 年代由 James Asher 所提出，他表示理解目標語最快速且沒有壓力的方法，就是學生遵照老師的指示來學習，並且不依賴母語翻譯。肢體回應法的原則是在學生開始說目標語之前，要先理解目標語，而透過動作可以傳達目標語語意，讓學生快速學會一部份的目標語，而且可以增加學習過程的趣味性，降低學習外語的壓力。母語只在課程最初作為介紹肢體回應法之用，之後就

不再使用母語。

肢體回應法的實際教學過程並不使用母語。

## 八、溝通教學法 (Communicative Language Teaching)

英國在 1980 年代發明溝通教學法，至今廣為風行。其教學目標在於讓學生能以目標語溝通，讓學生瞭解語言形式、語意及語言功能，學習選擇最適合的語言形式，來執行溝通功能，因此學生不能光是具備語言形式知識，還必須瞭解語言的功能。因此，溝通教學法主張教導學生真實情境中的語言，並且運用真實的教材，讓學生有機會使用目標語，學習真正的溝通策略，例如如何在對話時協商語意、如何應用得宜；而課堂活動也都是以溝通為導向，通常以小組方式進行，讓學生能產生互動，藉此大量地練習目標語。母語在必須的情況下，老師可以使用，但是應盡可能使用目標語，不論課堂活動、老師講解都應如此，這樣才能讓學生意識到目標語不只是一門學科，而是真實生活的溝通工具。

就溝通教學法而言，母語的應用是微乎其微。

綜合以上所述，這八種教學法中，僅有文法翻譯法非常倚重母語的翻譯，其他像是聽說教學法、默示教學法、暗示感應法 / 情緒解放法、社群語言學習法、溝通教學法，雖然可以有助學生學習的情況下使用母語，但幾乎微乎其微，或是僅在初期使用，而直接教學法與肢體回應法更是完全排除母語的使用。由此可見，母語在外語教學的地位大多無足輕重。

## 貳、對母語及翻譯角色之質疑

由以上外語教學法可看出，母語所佔的地位並不高，只有文法翻譯法大量使用母語，但這也是文法翻譯法飽受批評的原因之一，而直接教學法、肢體回應法，更是完全禁止母語的使用。事實上，母語在外語教學中的角色也的確備受爭議，以下便針對反對母語使用的原因作一整理歸納：

## 一、使用母語或翻譯是不自然的活動

Thornton-Smith (1968) 表示翻譯是不自然的活動，因為大部分的翻譯活動都只是紙筆練習，完全沒有聽、說的活動，而且翻譯活動進行時非常依賴雙語字典，也從不與其他活動相結合，在真實的外語環境中並不是如此運用語言，使得翻譯只是去學習語言本身，而不是真實地去使用這個語言。此外，如果在溝通式練習上使用母語，也是不真實的練習，例如老師自己使用母語，卻要求學生說外語，這並不是自然的語言學習環境，也不能達到真實生活中的溝通，因此，過於濫用母語或翻譯的結果，會造成學生缺乏溝通能力，而且在自然情況下，學習者應會主動去瞭解語意，如果提供母語翻譯的話，學生會成為被動的角色，不會主動求知，因此這並不符合自然學習過程，也讓學生就沒有機會只用一種語言去思考 ( Thornton-Smith, 1968; Newson, 1989; Heltaiy, 1989; Puttison, 1987 )。

## 二、減少接觸外語機會

多位學者贊成讓學習者盡可能接觸外語，可以獲得較大的學習效果。Brumfit (1980) 也曾說過學習環境若是有大量外語，可以提供學習者使用外語的機會，這樣的外語學習會非常有效。Uemichi (1987) 也表示表示用英語學英語是最好的方法，提供一個全語言的學習環境，就有如學習母語一般，不僅讓學生接觸這種語言，也迫使他們去使用，這樣才能讓他們產生學習動機與學習壓力，如此一來，不管他們的語言能力有多差，都得想辦法用來溝通。Willis (1983) 也認為應該用英語教英語，她表示教學中應該盡可能使用英語，讓英語成為溝通的主要管道，並且告訴學生不要害怕犯錯，要是他們希望在教室外能使用英文，課堂上就要多以英文練習。MacNeill 等 (2000) 也表示，學生也必須學習如何用外語來描述他們所不知道的事物，也必須學習用外語來發問，以釐清概念。因此，在外語學習教室，老師必須盡可能地使用外語，因為教室可能是學習外語的主要或唯一場所，在教室外使用外語的機會很少，而且教室內學生本身會有使用母語的傾向，因為母語是同儕之間共同語言，因此，如果使用母語或翻譯的話，會減少讓學生接觸外語的時間，使他們對外語沒有迫切的需要，會讓外語學習效果大打

折扣，不能高度發展外語技巧，尤其不容易達到口說能力，此外，也讓學生無法在真實情境下使用語言，不能真正達到溝通的功用。

### 三、干擾

反對使用母語的論點中，母語干擾是相當受到批評的一點。Halliday 等人（1965）認為外語學習的早期就採用翻譯作為教學技巧，會讓學生對母語、外語的文法、字彙與拼字產生混淆，他們認為翻譯應當在大學這種高級課程中使用。另外，Jespersen（1904）也提到，使用翻譯會讓學生只記得母語翻譯，而不記得外語，他雖然承認有時翻譯可以快速、正確的提供相關語言資訊，但他還是認為不論在教學上，或者測驗上，都應該少用翻譯。Puttison（1987）的觀點則是，外語學習者的成就感來自有能力用外語做適當自我表達，而不需藉助母語，如果課堂上常在母語、外語之間轉換，會干擾這種過程。Dulay 等（1982）在表示以翻譯作為誘發技巧（elicitation technique）會讓學習者在寫作上愈來愈依賴母語，他們認為外語是新的、獨立的語言系統，不與母語混淆才能造就成功的外語學習者，因此，除了學生要求之要，都不該使用母語。Wang 與 Chin-Tang（1995）也認為翻譯會造成外語學習的困擾，他表示雙語教育的專家建議不要同時使用兩種語言，以看外國影片為例，如果配上母語字幕的話，學習者不會去注意聽不懂的外語發音，而是專注在他們看得懂的母語字幕上。而以翻譯作為教學或測驗工具的缺點之一就是干擾，因為學生用一種語言思考，然後再轉換成另一種語言，這個轉換過程中已有干擾產生。Heltaiy（1989）也表示語言學習的錯誤中的確有母語干擾的因素。

### 四、導致錯誤觀念

母語與外語通常不會絕對對等，勉強直譯的話，也不會是精確的翻譯，然而，課堂上的翻譯卻大部分都是直譯，只是一味要求學生找出對等字，卻忽略了字本身的弦外之音，這樣的翻譯是沒有價值的。因此，如果過份濫用翻譯的話，會讓學生產生誤解，以為真有絕對的一對一對等翻譯，此外，不同的語言從不同的角度探索世界，即使兩個語言中的類似文本也會有不同的著重之處，因此即使翻譯

得再好，也不會像是原來的語言( Nation, 1978; Palleske, 1951; Newson, 1988 )。另一方面，一個文本如果先看翻譯，再看外語如何表達，或者先看外語，再看翻譯，都可能會讓學習者誤認為一定要透過母語才能真正瞭解，要是沒有翻譯，他們就無法真正瞭解外語意義，而且一旦外語學習者知道老師會用母語重複訊息，他們常常就不會專心學習外語。再者，過度使用母語也可能會讓學生以為用母語和老師溝通是理所當然的，即使他們有能力用外語表達仍然傾向使用母語，而且如果在溝通式練習上使用母語，會讓學習者會認為外語只是一個科目，而不是要在真實環境中作為溝通之用( Atkinson, 1987; Krashen, 1985; Puttison, 1987 )。

### 五、缺乏學習動機

外語教室已然存在的一個困難是，學生並不覺得溝通在教室外有迫切的需要，因為平常接觸的同學都是以母語來溝通，因此並沒有什麼學習動機，如果在教室裡還使用過多母語的話，會讓學生太過依賴母語，導致他們更沒有學習英文的動機，因為他們知道有任何不懂的地方，老師都會用母語解釋( Schmutd & Gakuen, 1995; Dagut, 1986 )。

### 參、支持母語及翻譯角色之看法

在外語教學上應用母語、翻譯雖然飽受批評，但是持贊成態度者也不在少數。Atkinson ( 1987 ) 表示完全禁止學生的母語使用已經不合潮流，而且在大部分的地區，翻譯是一些學習者偏好使用的策略，因此不應該受到忽視。Hammerly ( 1971 ) 表示健全的外語教學法應該要考慮學生的母語，使用學生母語來增進學生的外語學習。Dodson ( 1967 ) 做過實證研究，也發現用雙語( 外語及母語 ) 授課，比單用外語授課的視聽教學法( audio-visual method ) 效果要好。在傳達意義上若完全排除母語的使用，對老師而言是損失了一項有用的解碼技巧，讓學習者逕自使用他們常常不正確的翻譯。Chu ( 1990 ) 亦認為翻譯可以是外語教學上的一個工具，文法翻譯法時期也使用翻譯，但是並沒有成效，也受到多方責難，但問題並不是出在其基本理論，而是教授文法與翻譯的方式不適當，他認為只要



融入語義學及語篇分析，可以讓文法與翻譯成為有效的工具。其中贊成使用母語及翻譯的論點可以歸納如下：

### 一、自然過程

就學習者而言，只要學習者存在，母語也會跟著存在，只要我們學外語，就無法避免用母語來思考，而且母語系統是學習者認識世界的憑藉，因此，學習外語時會求助於母語是一種本能反應，而這個現象也確實一直存在外語學習中，是無可避免的事實，也就是翻譯實際上是學習過程中的必然現象，同時也是學習者學習外語的求助工具，雖然有時這個過程也會阻礙他們的學習。因此，外語學習與母語習得並不一樣，因為外語學習者已經具備母語知識，在外語學習過程中，比一般兒童學習母語時，具備較高程度的認知發展，因此，並不是自然而然的習得，而外語學習中，從已知的母語知識轉移到未知的外語知識是很自然的過程，因此，應該善用母語作為外語教學的媒介。（Dagut，1986； Hammerly，1971）

Parks（1983）表示，實際上，不可能將翻譯完全排除在教室之外。一個原因是如 Finocchiaro（1983）所說，一般而言，十歲以上的學習者，很直接地就會聯想到母語裡的對應字或者對應概念，這是一種自然的過程，不管想不想要它發生。Thornton-Smith（1968）作者表示外語學習的過程大多發生在腦內，而我們腦內通常會有一種較強勢的語言，因此，思考與意義的轉移 也就是翻譯，是無可避免的，這表示我們會無意識地使用翻譯，因此，將翻譯完全排除在外語教學之外，並不合理。Swan（1985）我們開始學新的語言時，我們自然而然會與母語相比較，尋求母語和外語在意義與結構上的相同點，當然這不是永遠管用，但是至少可以幫助我們不必從零學起，如果我們不在母語、外語之間轉換，我們就無從比較。

### 二、減少負面情緒

以翻譯作為教學的工具可以減少情緒上的干擾，避免產生挫折感、疲累（Kern，1994；Florez，2000）。例如 Morrow 與 Schocker（1987）表示大部分

的學習者對教材的反應是透過母語去體會，因此，用母語來討論可以減少學生的挫折感，因為學習者的外語資源可能不夠多，不能順利表達反應，如果強迫要學習者用外語來做反應，只會增加學習者的挫折。Heltaiy (1989) 也提到有些學生並不願意進行角色扮演或其他溝通活動，而有些學生是由於缺乏想像力或人格特質使然，在溝通活動中表現不佳，若能應用口頭翻譯就不會有這個問題；而且翻譯練習如果設計得好，可以帶給學生成就感。Bilitho (1983) 亦認為母語可以讓學習者表達真正想表達的意見，這是符合人性化的觀點，而且等學生表達想說的話後，老師也可藉此鼓勵學生找出相對應的英文表達法，也不失為一種增進外語的方法。此外，母語也可帶給學生安全感，Shamash (1990) 曾提到，外語寫作方面，如果一開始讓學習者用母語書寫他們的生活，或者母語夾雜外語，而後再翻譯成目標語，這樣可以帶給學生安全感，連結他們的生活經驗，並且提供有意義的題材。再者，Katchen (1990) 與 Florez (2000) 也表示母語也有利於建立師生密切關係，並且幫助讓學生產生共識、運用經驗以及加強自尊心，也可用母語來抒發情感，以引起共鳴、抱怨，或者告訴別人面對新的語言與文化時，產生的挫折與害怕。而且，如果一味排除母語，很可能會讓學習者認為他們的母語是個次等語言。

### 三、語言方面

#### 1. 提升理解力

贊成外語教學上使用學習者的母語，很大的一項因素就是可以幫助學習者理解外語。雖然用目標語授課才是真實的溝通，但是對初級學習者而言，教師必須要考慮到，雖然用目標語立意很好，但是一開始可能會比較困難，因此講課時，融合母語可以讓每位學生都能充分瞭解，再者，一個班級裡面學生多半程度不一，完全使用外語上課的話，有些學生可能會聽不懂，因此，配合使用母語能夠幫助有學習困難的學生跟上進度。此外，在初級階段，學習者若能使用母語和同儕討論，互相比較答案，可以幫助學生釐清觀念，而且如果老師的解釋有些同學不清楚，其他的同儕可以用母語向這些同學解釋，也有助理解力的提升。

( Atkinson , 1987 ; Klassen , 1991 ; Katchen , 1990 ) 也有實證研究支持這項論點，以 Dodson ( 1967 ) 為例，他以三種模式來做意義獲得的實驗，第一種是外語句子配上圖片，老師可以使用動作、物品、特性來澄清意義。第二種是外語句子配上圖片，在一開始的時候，也給學生相對應的母語翻譯，之後沒有再給。第三種是外語句只配上母語翻譯，沒有圖片。實驗結果顯示使用第二種模式，學生對外語句的意義瞭解得最清楚，也記得最牢，由此可見，適當地使用翻譯確實可增進理解力；Kern ( 1994 ) 則表示外語閱讀的過程中，如果使用內心翻譯，可以增進理解，作者是以個別訪談的方式，對學習者進行實證研究，結果顯示前後測之間，雖然學習者使用翻譯的情況愈來愈少，但有愈來愈多人肯定翻譯的確有助理解。Parent 與 Belasco ( 1970 ) 也發現若是提供大學生一般翻譯，他們對於外文教材的理解程度會增加。

而使用母語尤其在增進字彙、文法、用法及句型的瞭解上有相當助益。例如 Palmer ( 1964 ) 指出就字彙教學來說，翻譯可以提供具體的意象，甚至比給定義更直接；Dagut ( 1986 ) 表示翻譯的好處是可以提供外語字彙直接、有意義的解釋；而 Sheen ( 1993 ) 提出藉由翻譯解釋單字意義，比歸納式的方法更有效，可以快速、清楚地解釋抽象概念。另外，根據 Florez ( 2000 ) 的教學經驗，發現到學習者把翻譯視為釐清觀念與加深瞭解的工具，例如在文法、用法及文化概念等方面，而不只把它視為「翻譯」而已；Schmidt 與 Gakuen ( 1995 ) 就他們在日本的觀察，大部分老師教英文時都會使用到母語，因為他們認為使用母語的優點就是可以用來解釋複雜的文法與用法。而 Lim ( 1971 ) 以三年級的學生為對象，以卡片教學的方式教授四種馬來語句型，其中一項是比較使用圖片或者使用翻譯較能幫助學生理解，結果顯示（在語際干擾上，使用圖片的那一組，犯了較多受母語干擾的錯誤），若在其他條件相同之下，用翻譯來傳達意義，會比用圖片更有效。

此外，母語可以幫助理解的原因還有一項就是如 Florez ( 2000 ) 所言，可以用學生熟悉的方式來解釋對他們不熟悉的事物。

## 2. 有效的學習策略

學生若以母語或翻譯作為學習的一種策略，可以增強記憶力、提升目標語技巧，也是學生偏好使用的策略。

就記憶方面而言，Hummel (1995) 表示雖然翻譯的角色在很多教學法上都不受重視，但是心理語言學有相關的理論與實驗上可以作為佐證，研究記憶方面的「思考處理」(elaborateness of processing) 理論可以應用在翻譯的過程上。依據「思考模型」(elaboration model)，大腦會將需要記憶的信息及它的細節 (elaborations)，編碼到命題網絡 (propositional network) 中，而每一個命題都非常脆弱，不容易激發出來，因此，如果激發因素可以引出含有多個命題的記憶片段，可以激發需記憶信息的機會比較大，即使其中部分的命題是重複多餘的，這顯示了重複、相關的命題是增加記憶的重要因素，而 Bradshaw 與 Anderson 做過相關實驗，結果顯示「相關事件」對記憶最有幫助 (Bradshaw & Anderson, 1982)。以上雖然都是發生在同一個語言中，卻也可以套用在翻譯的過程中：當學生讀一個母語句子，然後必須用外語傳達出相同的意義，這個尋找對等句的過程就相當於建構一對細節 (elaborations)，外語句是由母語句所引發，而母語句屬於上述的「相關事件」，因此，對記憶的功效最大，亦即翻譯可以增加對外語句子或字彙的記憶；也有實證研究可支持這項論點，如 Coss (1943) 表示有一個博士論文進行一項實證研究：教授字彙要達到最大效果，是讓單字直接與其圖像或意義連結，或是間接透過翻譯的方式。研究者以記得多少單字作為指標，結果顯示列出單字並附上其英文同義字 (翻譯) 的方式記得最多，也就是最有效。

就提升外語技巧而言，Hammerly (1971) 表示使用雙語 (母語及目標語) 漸進式的平衡教學法 (Balanced Approach) 授課，學生外語能力檢測的結果，聽說讀寫都表現得很好，與沈浸式教學法 (Immersion Approach) 的學生相比，準確度、流暢度都較好。Atkinson (1987) 也指出使用翻譯能夠加強外語的正確性，因為外語和母語之間結構上的差異，常會對學習者造成困擾，他認為最有效的解決方式就是對這些差異稍做解釋，後再加上翻譯練習，這種將母語翻譯成外語的

練習，可以加強學習者對兩個語言的認知，進而增進語言的正確性，提升語言的流暢度。

除了增強記憶與提升目標與能力外，使用母語或翻譯也是學習者偏好使用的學習策略。Jarvis 與 Jensen (1982) 針對初級與高級程度的大學生，進行不同的閱讀策略的實證研究，包括提供註解、提供一般翻譯、提供逐字翻譯、提供一般及逐字翻譯這四種，結果顯示所有的學生偏好都有翻譯對照的（一般翻譯與逐字翻譯），顯示出翻譯是受學生歡迎的學習策略，對學習外語結構與理解閱讀材料都有幫助。

### 3. 增進溝通能力

Titford (1984) 提到溝通式教學法雖然不提倡翻譯的使用，但是對某一些學習者而言，翻譯是有助外語溝通能力的，因為翻譯本質上就是一種教學法，如 Widdowson (1973) 所提到的，透過翻譯所呈現的不是外語這個新知識、新經驗，而是學習者已知知識的延伸，亦即翻譯這個過程可以幫助學習者利用已知的知識基礎來擴展知識，因此，學習者可運用已知的母語運作模式，幫助他們發展外語的溝通知識。像 Heltaiy (1989) 也表示認知型的學習者特別重視翻譯，認為翻譯可以增進他們語言能力，就他的觀察，對於這樣的學習者，使用溝通式與傳統式混和教學法，對他們較有幫助，而不是完全使用溝通式教學法，而且如果教師本身也會學生的母語，母語可以視為一項資產。此外，Atkinson (1987) 指出使用翻譯主要是在增進語言的正確性，雖然本身不算是溝通活動，但是增進語言的正確性，提升語言的流利度，的確有助溝通。

### 4. 發展其他學習策略

Florez (2000) 表示使用母語（此為西班牙語）來學習英語，也可以幫助學習者發展學習策略，例如使用同源字、類似的文法與用法。Atkinson (1987) 則表示，學生在溝通活動中，最容易受到挫折，因為他們會遇到很多不知道如何用外語表達的單字、句型，這時母語可應用在幫助學生發展學習策略，讓學生不是一味地問「這個字在英文要怎麼說？」，而是鼓勵學生用已知的、有限的外語知識

來表達，例如就字彙來說，可以透過母語教學生使用迂迴、解釋、簡化等等策略，例如學生想表達「活著」，老師可以請學生想反義字，再加上否定即可，也就是「不是活的」，藉此有助訓練學生的學習策略。

#### 四、瞭解母語與外語的差異

Nation (1978) 表示學習外語能讓我們更瞭解語言的本質、運作方式以及不同的語言有何不同的結構，如果完全排除母語，就無法在母語與外語之間相互比較，無疑是一項損失。Valette (1969) 也表示他的小孩雖然置身在全語言的環境下學習外語，但就他觀察，用母語教句型可以幫助學習者更加瞭解語言的結構，尤其可以幫助年紀較長的學生更快速的學習。另外，Ryan (1960) 也指出在中級課程使用翻譯，會讓學生更加瞭解兩個語言思考模式的差異。例如就寫作而言，運用翻譯可以幫助學習者更加體認外語與母語結構上的差異，強迫學習者使用平常不會用的句型，這是直接用外語寫作所不能達到的功用，但他並不是主張用翻譯取代外語寫作，而是作為輔助之用。

#### 五、實用方面

Atkinson (1987) 認為在測驗中，很多地方都可以應用母語，因為母語可以讓其他類型測驗的信度與效度達到最大值。而以翻譯來說，它也可以作為一種檢視技巧，也可是很有效率的測驗工具。就翻譯為檢視技巧而言，請學生很快地對自己的外文作文，或者是克漏字測驗，做一次內心翻譯，就是個很好的檢視技巧，可以確定自己所寫的內容是否合理；也可以檢驗理解力，句型也好，聽力教材、閱讀教材也好，都可以用母語來確定學習者是否真正理解，例如提到老師可以要求學生用翻譯來回應，以檢測他們理解與否。(Atkinson, 1987; Nation, 1978; Klassen, 1991)。就翻譯為測驗工具而言，Thornton-Smith, C.B (1968) 表示翻譯是很有效率的測驗工具，可以評量的範圍包括一般的或是特定的字彙，也包括文法，而翻譯作為測驗工具的好處，是在於可以有效地對學生外語能力做分級，並指出學生的不足之處，而且幾乎可以應用在所有測驗項目中，並且不像選擇題那樣容易猜測；Pickett (1969) 曾對翻譯及填空這兩種測驗技巧作個比較，以學

生半年來的平均成績作為參考標準，結果顯示翻譯測驗的結果較接近標準值，他指出填空測驗的範圍較小，而且給學生猜測的空間，而翻譯可以讓學生同時應用多種技巧；另外，Cunningham (1929) 也說過翻譯是測驗兩種語言知識的最佳工具，雖然也有人批評翻譯作為測驗工具並不能評量學習者在真實世界的表現，但是如果翻譯測驗的內容適當地評量學生對外語的結構認知與溝通能力，而學生也在翻譯測驗上表現良好，要說這樣完全不代表他在真實世界具備相關的能力，也說不過去。

此外，在外語教學中應用母語也可節省時間、提昇效率。Hammerly (1971) 如果外語學習有透過母語，一下子就能傳達單字、句子的意義，學生也會很清楚的理解，如果只用外語授課，要花比較多的時間，學生上完課後也可能只有模糊的概念。翻譯可以很快速地使用，對於較不重要的部分，老師可以很快速地用翻譯解釋意義，不但可以滿足學生，也避免在較瑣碎的部分花太多時間。Sheen (1993) 提出藉由翻譯解釋單字意義，比歸納式的方法更有效，因為用翻譯可以快速、清楚地解釋抽象概念。Katchen (1990) 也同意使用學習者的母語可以幫助理解，也可以節省時間。Atkinson (1987) 則表示就需要達到特定一個目標所需的時間來看，使用母語可以讓外語學習很有效率，一般而言，只需要一個黑板就可以了。

Piasecka (1988) 也指出對程度較低的學習者而言，使用母語可以激發較多概念，藉此也可刺激外語對話、外語寫作，因此，偶爾使用母語來做腦力激盪或背景介紹的活動，可以激發學生學習動機，對外語學習的發展也較好。而且翻譯能解釋的範圍也較廣，不像圖畫、或者實物只能表達名詞、形容詞或動詞，翻譯可以用來解釋更多類型的單字。

## 六、增進文化瞭解

Parks (1982) 認為翻譯很適合用來瞭解語言與文化上的差異，學習別的語言是如何思考，與自己的母語有何相同及不同之處。雖然翻譯不能取代其他的語言練習活動，但是在語言的文化與概念方面，利用翻譯可以教授學生更深刻的洞

察力。

#### 肆、小結

外語教學中是否要使用母語一直以來爭議不斷，翻譯的角色也是見仁見智，但是由以上所做的整理看來，雖然用外語教外語有其立場，也是一種理想，但是在多數外語教室內，母語的影響已然存在，也不容小覷，如何將母語的影響化為正面的力量，是外語教師應該考量的重點。此外，贊成使用母語或翻譯的論點中，其實並不是贊成完全或大量地使用，而是主張在有限制、有條件的情況下使用。茲列舉如下：

##### （一）學生有共同母語

Hammerly (1971) 而且在學生有共同母語且教室外的環境也都是使用母語時，善用學生的母語不但可行也是個好方法。Mohan (1986) 認為母語的使用能少就少，但是對說同樣母語的學生而言，如果用母語能更有效，就應該適時使用。Hummel (1995) 認為在外語學習上有一定的角色，尤其如果學生的母語相同，翻譯能達到的學習效果更好，不論學習者處於初級、中級或者高級階段，翻譯可以幫助學習。

##### （二）翻譯本身不是目的

Valette (1976) 對自由學習者而言，使用母語本身並不是一個目的，只是增進外語溝通能力的一個工具。Dagut (1986) 認為翻譯其實對外語學習的幫助大於傷害，只有在學習過程中過度使用才會造成傷害，但是這個傷害很容易避免，只要把翻譯擺在從屬位置，將其視為一種有用的工具，而不是一種目的。

##### （三）不能濫用

Valette (1976) 但是母語的使用也不能太過，如果老師只用學生母語上課，只有在做練習時才使用外語，那麼學生在聽力與自我表達方面，沒有什麼機會可以接觸外語，此外，要是課堂活動全部都是翻譯練習，學生根本沒



有機會發展外語溝通能力。課堂是學生唯一可以接觸外語的機會，因此應該盡量使用外語，但是對外語上較困難的表達法，提供學習者對應的母語，可以釐清學習者的誤解，比用外語解釋了一大堆要有效。Palmer (1964) 在 *The Principle of Language Study* 一書中提到，翻譯只要不是極端地使用，其實並不是不好的教學技巧，指出反對文法翻譯法的人士對翻譯有所誤解，其實太過強調文法結構才是真正地罪魁禍首，因此，應該還翻譯一個清白。Dagut (1986) 翻譯其實對外語學習的幫助大於傷害，只有在學習過程中過度使用才會造成傷害，因此，有限制的使用翻譯，不但可以善用翻譯存在的這個事實，也可以在不影響外語學習的溝通目標下，促進外語學習。Schmidt 與 Gakuen (1995) 贊成母語使用並不意味要讓母語成為教室的主要語言。Heltaiy (1989) 表示只要在適當的條件下，翻譯在適當的條件下，可以融入最新的外語教學法當中，口頭翻譯尤其適合。條件：用在該用的地方、不要用得太過，也不要完全排斥其他活動；翻譯練習須經周延準備；可以適當結合其他活動，如果翻譯練習前能經過一番討論效果會更好；練習要包括口語及紙筆方面，並且要確定內容有趣、可引起學生學習動機。

#### (四) 翻譯的使用應愈來愈少

Schmidt 與 Gakuen (1995) 認為外語接觸愈來愈多後，翻譯的使用應該愈來愈少，主要應以外語來思考。

## 第二節 語言轉移與中文的歐化現象

### 壹、語言轉移

#### 一、語言轉移 (Language Transfer) 理論的發展背景

Odlin (1989) 表示自 19 世紀以來，轉移 (transfer) 的現象即已受到注意，這方面的研究通常是透過對比分析 (Contrast Analysis) 的方式，比較兩個語言的異同，藉以預測哪些部分容易產生轉移，一般而言，兩者之間的相似處較容易

有轉移的現象。這種語言轉移的觀念也用在外語教學的討論上，也就是認為母語與外語的相似處有助外語學習，而相異處則會阻礙外語學習。然而，在 1970 年代，對比分析的可靠性受到嚴重質疑，一方面是因為一些實證研究指出學習困難之處並非全是來自語言的相異處，也未必全然是母語的影響，而且真正的困難是對比分析沒有預測到的，另一方面是因為即使兩個語言非常相似，也未必較容易學習，例如英語與西班牙語在動詞時態、詞序、介系詞用法上很類似，但是學習者在這些方面仍會犯錯。爾後，產生了另一種分析法，以學習者所犯的錯誤來研究語言對彼此的影響，稱為錯誤分析。錯誤分析法指出，外語錯誤並不全然來自語言的轉移，也可能來自其他方面，例如「訓練轉移」(transfer of training)，指的是學生所接受的教導方式也會影響學習，因而開拓了語言轉移的研究範疇，Beebe (1986) 對轉移這一概念的發展所做的簡略敘述也表示，一開始轉移的概念是外語當中出現母語的變體，也就是機械式地接收母語的外形，才叫做轉移；接下來，則是發現母語的結構也會轉移，而不只是母語的元素；之後，轉移概念的發展，才擴大到某一個語言的已知知識——通常是母語，也會影響到另一個語言，亦即轉移是母語發揮多方影響力的過程。

語言轉移的重要性一直到 1970 及 1980 年代才漸漸受到肯定，這段期間不斷有新的研究顯示轉移的確具有重要的影響力，諸如文法、字彙、發音等等方面都可能產生轉移，逐漸奠定了語言轉移的實證基礎。例如 Tushyeh (1985) 以阿拉伯成人學生為研究對象，以學習英語關係子句為例，探討轉移在外語學習中的角色，研究結果顯示轉移在外語學習過程中是一個重要因素，學習者會運用已知知識，即母語知識，同化新的語言，即目標語，如果母語和目標語之間的相似性高，這可能是一項有利因素，但如果母語結構與目標語差異大，學習者又缺乏目標語知識，就有可能導致錯誤的同化。而且，若是母語與目標語的結構類似，轉移自然而然就會產生。

綜論之，語言轉移確實是外語習得的一項重要特徵，其概念主要來自於外語及母語異同。其中，母語與外語的相似性可以幫助外語習得，是一種正面的轉移。

另一方面，負面轉移——就是指語言學上所稱的干擾，也是同等重要，母語與外語的差異，很可能對外語學習有不利的影響。外語學習者很多語言行為可能因為母語與外語的相似或相異，而表現地與實際外語特色很接近，或者差異很大，教師如果能審慎比較兩個語言的差異，甚或兩個語言文化的差異，然後將這些相似處或相異處告訴學生，提高他們的警覺性，可以更有效地進行教學；此外，教師對學習者所犯的錯誤若能加以研究，比較其異同，也可以幫助教師預測學習者在學習過程中，哪些部分可能對他們比較困難，哪些部分對他們比較容易，藉此來調整教學計畫，俾使學習者的學習能達到最大效果( Odlin, 1989; Ekstrand, 1977 )

## 二、轉移的定義

學者對「轉移」一詞的看法見仁見智，因此並無一個標準的定義，廣義來說，可視其為「目標語與其他先前已習得語言（也可能沒有學得很好）之間，因相似或相異所導致的影響」（Odlin, 1989, 頁 27）。以下再就語言轉移的方向、性質、層次作一概述。

### （一）就語言轉移的方向而言

根據 Thomason 與 Kaufman ( 1988 )，語言轉移可分為兩種，一種是借入轉移 ( borrowing transfer )，指外語到母語的轉移；一種是基礎轉移 ( substratum transfer )，指母語到外語的轉移。

#### 1. 借入轉移 ( borrowing transfer )：外語影響母語

指外語影響之前已習得的語言，通常是指母語。Ardila 等人 ( 2000 ) 在這方面進行研究，他們假設使用母語與外語當中較相似的句法結構，較容易讓人理解。研究的對象母語為西班牙語，而第二外語為英語，所有的受試對象都很早就接受英語教育，並進入英語學校就讀，50 位當中有 28 位在 5 歲以前就接受外語，其餘 22 位接觸英語的時間為 5 到 12 歲不等，因此，他們的英語能力常常較西班牙語好。而且他們都住在雙語社區中，每天都

會使用到這兩個語言。作者欲從句法理解的角度來研究母語是否受到外語的影響。每個語言都有自己的特點，就英語而言，它的語序規則嚴謹，而構詞方面則變化較少，而西班牙語則是沒有嚴謹的語序，但是有豐富的構詞變化，因此 Seco (1980) 表示，西班牙語一個句子的語序可以不固定，但是表達的是同樣意思。研究結果發現，西班牙句的句法如果較接近英語句法，則受試者較容易瞭解，如果西班牙句法愈偏離英語句法，則受試者愈難瞭解，由此顯示，母語的確受到了外語的影響。另外，Rosselli 等(1998) 也表示他從每天的觀察中得知，母語為西班牙語的人士居住在美國一段時間後，常常會覺得西班牙語拼字有困難，一些音素的發音也會有些微改變，最常見的是 /r/、/p/、/l/，而說西班牙時的流暢度也降低了。

Porte (1999) 也有類似的發現，他研究以英語為母語的教師到其他國家從事英語教學後，其掌握母語（英語）的能力是否有所變化。結果發現這些英語教師的母語能力呈現不穩定狀態，原因是外語的影響以及所接觸到的母語材料都是不道地的英語。作為研究對象的這些英語教師長年在西班牙教授英語，五到十二年不等，結果出現遺忘或遺失母語的現象，最主要的原因在於這些教師接觸外語的程度，另一個原因就是他們經常接觸的母語是不標準的，而接觸這些有缺陷母語的程度與教師對這些缺陷的容忍度，也會對母語能力與表現有所影響。造成的影響有混用兩種語言，而母語的字彙、標點符號、拼法、語序都受到西班牙語的影響，此外，這些教師也都承認對學生所犯錯誤的判斷能力不再那麼肯定。

## 2. 基礎轉移 (substratum transfer)：母語影響外語

指原語（通常是母語）對目標語所產生的影響。Kellerman (1977) 表示學習者把母語的形式、特色轉移到外語表達上，其實是一種外語學習策略，用來填補他外語知識的缺口，或者是因為他認為母語和目標語在特定細節或廣泛用詞上是相同的，這樣的認知大部分決定於學習者的概念中，母語與目標語之間的距離有多遠，若是兩個語言距離愈近，愈有可能運用

transfer 的策略。然而，母語為可轉移或不可轉移並非與生俱來，一成不變，而是會隨著學習者對目標語知識的增加，進行不斷地修正。Tokano 與 Noda (1995) 也提到母語轉移的概念是指外語如果與母語類似，則較易習得，因為母語的正面轉移較大、負面轉移較小。作者做了兩個實驗，結果發現母語與外語相近的話，受試者在外語測驗上的表現較好，為轉移的概念提供了實證的基礎。第一個實驗中，一組受試者的母語為德語，另一組為日語，而用來測驗的外語是英語，測驗結果是德語組優於日語組；日語組受試者學習英語的時間較長，但表現仍然不如德語組，由此推斷出是德語與英語較相近的關係，因為德語與英語同屬日耳曼語系；第二個實驗，一組受試者的母語是韓語，另一組是英語，用來測驗的外語是日語，測驗結果韓語組優於英語組；作者向韓語組做過調查，他們表示韓語與日語較近，再加上英語組雖然接觸日語的時間較長，但表現仍然不如韓語組，由此也可以推斷是這兩個語言較接近的緣故。

## (二) 就語言轉移性質而言

轉移依性質可分為正面轉移( positive transfer )及負面轉移( negative transfer ) ( Odlin , 1989 )。

### 1. 正面轉移：

兩個語言間的相似處對外語學習有正面影響，例如相似詞彙，如同源字，可以加速閱讀理解力的發展；相似的母音系統，可以幫助對母音的辨析；相似的語法可以促進文法的學習，例如兩個語言的語法結構類似的話，學習冠詞、語序及關係子句會較容易 ( Odlin , 1989 )。Singleton 與 Little ( 1983 ) 也表示如果有必要去瞭解另一個陌生的語言，人通常會借用在其他相關語言中的經驗，若是陌生的語言與所借用的語言愈相近，那麼把所借用語言的經驗套用在這個陌生語言時，就愈容易成功，也就是愈容易瞭解陌生語言的語意。這就是所謂的正面轉移。

## 2. 負面轉移

指違反目標語的標準。負面轉移就是指語言學上所稱的干擾，也就是語言學習上的錯誤。Selinker (1972) 就曾提出導致錯誤產生的五種主要原因，第一種就是轉移。<sup>2</sup>而錯誤的種類又可分為語際錯誤及語內錯誤 (Suwanthep, 2002)。

### (1) 語際錯誤

母語與外語間的差異，是引起錯誤的主要原因，依 Odlin (1989) 分成以下四個種類：

#### a. 轉換不足 (underproduction)

目標語結構在母語不常出現所導致的不合標準現象，最明顯的例子就是「迴避」(avoidance)。學習者若是感覺到目標語與母語相差非常大，他們就會避免使用這些結構。Schachter (1974) 就發現，中國與日本學生因為母語本身沒有關係子句，也就比較不常使用關係子句。

Laufer 與 Eliasson (1993) 也表示外語學習中，母語與外語的相同或相異之處，是學習者會不會排斥外語的重要因素，他們以高級程度的英語學習者為對象進行實證研究，發現到學習者的母語如果缺乏片語動詞，例如以色列語，則學習者學習英語時會避免片語動詞的使用；如果母語本身具有片語動詞，例如瑞典語，則學習者學習英語時不會避免片語動詞的使用。

#### b. 轉換過多 (overproduction)

這種類型與轉換不足 (underproduction) 有關。例如為了避免使用關係子句，日本學生在英文寫作上可能會使用過多的簡單句。另一種就是由於母語的習慣，例如美式英語使用比以色列語更常向人道歉，因而

---

<sup>2</sup>這五種是 language transfer、transfer of training、strategies of second-language learning、strategies of second-language communication、overgeneralization of target language linguistic material。

英語學習者在學習以色列語的時候，會遵照自己母語的習慣，較常表達道歉之意。

c. 轉換錯誤 (production errors)

也就是學習者在說話或寫作上較容易犯三種類型的錯誤。第一種是代換 (Substitution)，指的是在目標語當中使用母語的形式；第二種是相似字 (Claques)，這類錯誤反映出類似母語的結構；第三種是改變結構 (Alteration of structures)，這類錯誤可能是由於矯枉過正，也就是對改正某一個形式太過關注而導致的錯誤。例如阿拉伯語學習者學習英語時，有時候會拼錯字，把 *p* 誤寫成 *b*，如 *blaying*，因此為了改正這個錯誤，反而把正確的 *habit* 改成錯誤的 *hapit*，反映出了學習者為了避免 *b/p* 混淆反而造成的錯誤。

d. 誤解 (misinterpretation)

母語的結構也會影響學習者對目標語的解讀，例如母語與目標語語序不同，可能會造成學習者解讀錯誤，此外，對文化的不熟悉也可能會造成誤會。

(2) 語內錯誤

導致錯誤的原因是不當應用了外語用法，是由於外語本身的不當轉移所造成。依照 Tushyeh (1985) 的研究，他觀察到有兩種語內錯誤。

a. 過於概化 (overgeneralization)

這裡指將學到的外語規則普遍化。Tushyeh (1985) 發現阿拉伯學習者選擇英文的關係代名詞時，會將 *which* 的使用普遍化，不論先行詞是人類或非人類，常常都一律使用 *which*。

b. 簡化 (simplification)

也就是將目標語結構簡化。Tushyeh (1985) 觀察到阿拉伯學習者造英文句子時，傾向使用簡單句，而不用結構較為複雜的關係子句。

### (三) 以語言轉移發生的層次而言

#### 1. 語用

屬於語用轉移方面可舉禮貌性為例，雖然禮貌的態度具有普遍性，但是關於表達禮貌的作法，各個社會不盡相同，要是母語的規則不適當地轉移到外語，就可能讓人覺得無禮。例如美國與法國對禮貌的標準，在電話禮儀方面並不一樣。根據 Godard (1977) 的研究，法國人認為打電話是比較唐突的行為，因此比較要求電話禮儀，注重使用客氣用語，相形之下，美國人的態度就比較不拘束，因此，法國人或美國人使用對方的語言打電話時，如果依照母語的標準，可能就會讓人覺得奇怪，或者沒有禮貌。而各國的請求習慣也不相同，例如 Kasper (1981) 指出德語與英語的要求用語就不太一樣，德語為母語的人士習慣使用帶有強制意味的情態助動詞，而英語人士則習慣使用語氣較弱的情態助動詞，而且德語人士偏好用直述句表達，而英語人士則是習慣用疑問句，相較之下，英語似乎較有禮貌，因此，兩種語言在要求方式上的差異表現在外語上，可能會造成別人的誤會。

#### 2. 語義

以字彙來說，母語與目標語語義的相似處或相異處，對外語學習者而言也扮演了重要的角色，相似處會加速外語字彙的理解與應用，然而有些卻可能使人誤解。例如法語的 *justifier* 與英語的 *justify* 便是可以促進學習的例子，而 Ard 與 Homburg (1983) 做過這方面的研究，他們比較阿拉伯語學生與西班牙語學生學習英語的表現，結果發現到與英語字彙較相近的西班牙語學生，在字彙測驗上表現較好；然而，字彙相近的轉移有時也會有負面的影響，例如法語的 *prévenir* 與英語的 *prevent* 看來非常相似，但是意義卻大不相同，*prévenir* 是警告之意，而 *prevent* 是防止之意，因此，這類的字彙轉移就會造成錯誤。

#### 3. 語法

語法轉移可能發生在語序上，每一種語言都有自己基本的語序，但有些



語序較有彈性，有些則較固定，這種現象也會轉移，因此，學習者的母語語序若較有彈性，他們在學習英語時所造的句子，語序就可能出現較多種，根據 Granfors 與 Palmberg (1976) 的觀察，芬蘭語學習者在英文作文的語序就錯誤百出，作者舉了芬蘭語學生寫的一個例子 This weekend got F. any fish，正確來說應是 This weekend F. caught no fish，顯示出語序的錯誤，因為芬蘭語是語序 (SVO) 較彈性的語言，而瑞典語學生的錯誤就比較少，因為它是一個語序 (SVO) 較固定的語言。此外，否定字出現的位置，可能在動詞之前，如西班牙語，也可能在動詞之後，如德語，母語與外語之間否定字的位置不同，也可能會導致學習者的錯誤，雖然這種錯誤並非一定是轉移的結果，但是的確可以作為母語轉移的一項重要線索。

#### 4. 語音

就發音而言，兩個語言的音素系統相似或相異的確會影響到外語學習，根據 Scholes (1968) 的研究，英語非母語的人士說英語時，通常會以自己母語的音素為標準來做區分，例如英語人士會區分母音 /e/ 與

/æ/，而波斯語人士也會區分這兩個音，因為波斯語本身這兩個音就有區別，但是說俄語與希臘語的人並不會區分這兩個音。此外，以英語的

/l/ 與 /r/ 為例，這兩個音對日語與韓語學生就非常困難，因為他們並沒有區分這兩個音，因此，對這兩個音常分辨不出，也常發音錯誤，把 *lice* 與 *rice* 混淆在一起，這也是受母語影響的結果。

#### 5. 非結構性因素 (Nonstructural factors)

其他非結構性因素也會影響轉移，個別差異就是其一，例如性格、模仿語音的能力、能力與讀寫能力。性格方面，Kleinmann (1977) 指出比較容易焦慮的學生對對比分析所預測較困難的部分，會較常應用迴避策略；模仿語音能力方面，Purcell 與 Suter (1980) 指出模仿語音的能力與發音能否正確有密切關係，模仿能力較低的學生，較易受到母語語音系統的影響；能力方面，Taylor (1975) 則表示，能力較低的學習者比較仰賴轉移，而能力較

高的學生因為目標語知識基礎較高，因此比較不容易受到母語的影響；讀寫能力方面，Cummins (1979) 指出雙語人士如果其中一個語言的讀寫能力很好，第二語言的技巧也比較容易習得。另外，轉移與外語學習的年紀、語言覺察程度、語言專注程度、語言的社會地位、語言人口的比例都或多或少有關係。

以上的文獻主要都是探討母語對外語的影響，探討外語對母語的影響並不多。

### 三、轉移與翻譯的關係

Selinker (1972) 以中介語言 (interlanguage) 的概念來闡釋語言轉移的現象，他認為在外語學習過程中，不只牽涉了母語及目標語這兩個語言系統，還可能有一個獨立的語言系統，叫做中介語言，它的角色是介於母語與目標語之間，主要是反映了學習者在學習外語時，受到母語與目標語兩個系統的干擾。Gideon (1979) 也表示中介語言的形式有很大的共通點，就是只要使用一個語言與另一個語言接觸，中介語言就會發生。

Selinker (1972) 表示中介語言最純粹也最常見的情形，也就是翻譯是一種兼受母語與目標語影響的中介語言。通雙語的譯者，透過自身的媒介與翻譯的活動，使兩個語言互相接觸，而翻譯出來的產品就是一種中介語的情況。不論翻譯是從母語到目標語，或是目標語到母語，都存在中介語言的現象，他並且認為這種現象並不是一種錯誤的表現，因此，不應該用「錯誤分析」來探討。

Selinker (1972) 表示原語與目標語的形式對應 (指中介語言) 的種類可分三種，其間的分野並不明確。(p. 226)

#### 1. 完全不在目標語之內

完全取自原語，或部分取自原語再配合目標語的語音、文法等系統作一調適。

## 2. 兼具原語與目標語

例如借譯，或者目標語從自身存在的形式或結構進行創造，使其符合或者更加接近原語的形式或結構。

## 3. 表面上是完全屬於目標語系統，但是明顯受到原語的影響

例如，由於某些目標語結構和某些原語結構可以對應，因而偏好使用這些結構。相對地，如果目標語結構與母語結構沒有對等形式，就比較傾向不使用。

Selinker 認為所有的翻譯都一定會有形式對應的現象，亦即一定會存在中介語言的現象。他還表示不僅實證上觀察出翻譯存在中介語言的現象，理論上也支持這項看法，贊成翻譯所使用的語言大多都是中介語言。例如有一派認為翻譯與兩種互不相容的假設有關係，一是適當說，一是可接受說。「適當說」要求完全呈現原語作品；「可接受說」要求在目標語系統中，做合宜的表現。可以說是「讀起來像原作」與「讀起來像本國作品」之間的拉鋸戰，而翻譯就是處於這個拉鋸戰當中。這兩種極端由於本質的不同，因此不可能兩者兼顧，也就是翻譯實際上是這兩個極端的綜合體，也是翻譯為什麼會有中介語言出現的原因。

## 貳、中文的歐化現象

Fishman (1972) 表示雙語人士所說的語言呈現一種競爭的狀態，如果語言環境適合其中一個語言，這個語言就會建立優勢地位，另一個語言的地位會逐漸下降，這就是語言減損的開始，因此，母語或外語都可能受到對方的干擾。而今全世界有一半以上的人口會說雙語或者多語，其中母語對外語的干擾已經有多方研究，但是外語對母語的干擾卻甚少提及 (Rosselli 等, 1998)，因此，一般而言，相關的文獻並不多。然而，中國學者在這方面的研究可謂相當豐富，五四運動開始後，就已經注意到中文受西方語言影響的現象，興起一波波對所謂「歐化」中文的討論，以下便針對西方語言轉移到中文的情形作一討論。

中文語法的歐化現象幾乎隨處可見，但因已逐漸與中文融合，一般人並不自

覺，然而只要仔細檢視，就會發現其無所不在，以下便從歐化現象的歷史背景、形成原因與歐化成分來詳加探討。

## 一、歷史背景

中文受外語影響不是民國才出現，早從東漢末期與六朝期間佛教文化輸入開始，就已存在受外語影響的現象，當時佛經翻譯盛行，使漢語詞彙、語法受到梵文的影響，詞彙方面像是「菩薩」、「世界」、「因緣」等，語法方面，像是「如是我聞」，都是引自佛經翻譯，原本不屬於中文（馬祖毅，1984），但是影響規模較小，真正衝擊較大是從五四運動以後。清末民初以來，前進的西方文化即已帶來一波波衝擊，民國創建初期，國弱民貧，國家正歷經巨大變革，知識份子鑑於封建制度腐敗，轉而向西方世界求取新知，在這樣的大環境下，文學也不斷吸納新的內容，一方面往民間尋求活潑的元素，是為俗化，一方面也往外求取新的形式，是為歐化（徐訏，1991），兩相激盪下，中國的古文式微，白話文應運而生，然而，繼之而起的白話文，由於基礎尚未穩固，可塑性極高，在西方語法的環伺下，大量受到影響，以致產生所謂的歐化語法。「歐化」語法是中文語法受西洋語法影響，產生的一種新語法，所謂「歐化」，其實泛指西化，而英語因為在中國比其他語言更為普遍，因此，主要是「英語化」，也就是產生英式的中文句（張嘉倫，1993；思果，2001；譚載喜，1991）。

## 二、歐化成因

可將歐化的形成原因可歸納如下：

### （一）白話文的提倡

1919年五四運動提倡白話文，中文開始劇烈變化。中國古文的使用年深日久，一下子要推行白話文並不容易，這時這個新的語言系統尚未確立，沒有一定的標準，大家也還不確定如何寫，在這樣的情況下，極易受到外在各種因素的影響。這個時期的作者有些嘗試使用外語結構來書寫，動機如劉殿爵所提

的，有兩個：「第一，在民國初年還有文言與白話之爭，而且白話文也還在形成階段，所已有人認為應該吸收外語的句法結構來豐富我們在成長中的白話文。第二，當時有好些人對自己的語言有濃厚的自卑感。」(頁，3)。而傅斯年就是這樣的一個例子，他在〈怎樣做白話文〉(《翻譯論集》，1989)主張白話文應取法西方的修辭法，成就歐化國語的文學，他認為中文貧乏，有些事物名、意思都說不出來，因此，為免白話文也如此貧乏，最好的方式就是歐化，他認為「理想的白話文是——歐化的白話文」。雖然有些歐化語法遭到時間的淘汰，有些則已融入中文當中。

## (二) 西方翻譯

20世紀初期，為了吸取西方知識，大量翻譯西方作品，其中又以英語作品最多，影響最大，也有德語、法語、俄語作品。根據 Bauer (1964) 的研究，1910至1935年，中國出版的書有17.9%是西方作品的翻譯，其中62%是譯自英、美語，13%譯自俄語，12%譯自德語。這些西方翻譯作品當中，因為逐字對譯的緣故，常帶有外語語法，有些譯者可能是不自覺，但有些譯者是刻意使用這些外語語法，他們認為中國人遠比不上西方人，因而產生民族自卑感，也覺得中國文字不如西洋文字，例如漢語不夠精確，不足以表達繁複的思想知識，因而轉而向西方學習，模仿洋文以引進歐化的語法，以為如此便是吸收西洋的優勢，於是逐漸形成了歐化語法。這方面的代表有魯迅、瞿秋白。魯迅主張「寧信而不順」，對受過教育的讀者，他認為應該提供直譯的譯本，意在輸入新的表現法，而不是輸入新的內容，因為中文不夠精密，總是不夠用，因此，雖然譯文難讀，只要費些功夫，便可融為已有，即使是翻譯文學，也主張用直譯。瞿秋白表示翻譯的一個重要功用「就是幫助我們創造出新的中國的現代言詞。」(〈瞿秋白給魯迅的信〉，《翻譯論集》，1989，頁4)他認為中國文字貧乏，很多日常用品都沒有名稱，更指中文為完全脫離「姿勢語」，談話離不開「手勢戲」，很多表達細膩分別的形容詞、動詞、前置詞都沒有，因此，創造新語言是很重要的工作。翻譯時可以大膽使用新的表現法，但他與魯迅不同之

處在於，他認為這些新的字眼、句法是口頭說得出來的，這樣才可能讓大眾慢慢接納，幫助中文更加「精密、清楚、豐富」(〈瞿秋白覆魯迅再論翻譯〉，《翻譯論集》，1989，頁24)，因此，不能有不順的情形。

西方新知透過翻譯來傳達，懂外文的人讀外語，直接受外文的影響，進而譯出歐化語法的中文，不懂外文的人只能仰賴翻譯吸取新知，讀到的若都是這種歐化譯文，自然也會受其影響，因此，譯文的優劣影響中文品質甚鉅。

### (三) 出版事業

這個時期印刷技術進步，加上讀者對白話書籍興趣濃厚，加速出版事業的發達，大量出版翻譯書籍的結果，讀者頻頻接觸到歐化語法，此外，五四運動開始後報紙、雜誌的印行也愈來愈廣，然而一些急就章翻譯出的外電消息，很多語法都直接承襲國外，也促進了對歐化中文的形成。黃尊生(1980)就曾表示「從前印刷困難，加以社會批評甚嚴，所以劣書，甚至水準以下之書，都不容易印出」，印刷術進步之後，書報雜誌印行容易，但是一旦文字成為商品，出版商對於寫出的作品，不論其品質好壞，只要能推銷就一律出版。

### (四) 漢語本身制約不足

申小龍(1989)以西方語法角度來看，中文語法控制力很弱，只要符合語義條件，句法可以很彈性，這個特性讓中文可以簡潔生動，因此，也可以容忍很多不合理的句法形成，為歐化語法提供了非常有利的條件。

### (五) 英語教學

夏濟安(1971)表示，英文在當時是一個重要的語言，全國的中學、大學也熱中於英語教學，通常是藉由翻譯的方式來進行教學，也使用翻譯作為測驗工具，但這些翻譯通常是機械式地直譯，學生長期耳濡目染這些不好的中文，自然會將這些不好的中文反映在說話或寫作當中。漢語語法是自小習得，屬直覺性的，正規課程中很少有這門課，英語則是國中課程，所以較用心學，加上升學的壓力，文法翻譯法的教學方式，使學生容易在中文使用上納入英語語法。

### (六) 對外戰爭頻仍

1937 年與日本的開戰以來，社會動盪不安，中國的文化與文學傳統遭到破壞，使西方語法有可乘之機。在戰爭動亂頻仍之際，與西方接觸頻繁的地區，都可以見到這些歐化語法，但當時並無意識到這不是中國語法的一部份，到戰爭結束後，這些新的語法已融入中文當中，繼續沿用了下來。（顧百里，1985）。

## 二、歐化成分

顧百里（1985）表示過去 150 年，除了語音之外，中文的語言系統如字彙、語法、標點、橫書、拼音等或多或少都受到歐化的影響。張嘉倫（1993）也提及歐化對詞彙和風格的影響較小，對語法的影響較大。因此，中文幾乎處處皆可見到英文的影子，以下將中文的歐化成分歸類成詞彙、複數、副詞、字首字尾、代名詞、主語、被動式、詞序與語序、前飾、繫詞、冠詞、名詞化、時態、連接詞、形容詞、介系詞、標點、所有格等十八個方面，進行詳細地探討。

### （一）詞彙

將外語音譯成中文，如：「摩登」<sub>1</sub>、「幽默」<sub>1</sub>、「咖啡」<sub>1</sub>、「沙發」等（黃尊生，1980）。

### （二）複數：「們」

中文的名詞沒有單複數的變化，但是英文有，翻譯時為了要表達英文的複數，於是加個「們」，雖然中文名詞無單複數之別，但可從前後文判斷出，即使要表複數，也有表複數的詞，例如：副詞「都」<sub>1</sub>、「一致」；形容詞「眾」<sub>1</sub>、「群」<sub>1</sub>、「諸」<sub>1</sub>、「些」<sub>1</sub>、「許多」<sub>1</sub>、「好些」<sub>1</sub>、「那些」<sub>1</sub>、「這些」等，如「諸姊妹」<sub>1</sub>、「眾丫環」<sub>1</sub>。但受西方影響的結果，常添加「們」，如「聽眾們」<sub>1</sub>、「民眾們」，其實是多此一舉，另外，常出現的還有「人們」這個詞，其實中文裡面用「人人」<sub>1</sub>、「大家」<sub>1</sub>、「大眾」<sub>1</sub>、「眾人」<sub>1</sub>、「世人」等就可表達出相同的意思，並不需要拘泥於「們」<sub>1</sub>。而且根據王力所說，「們」只用在人倫稱呼上，如姊妹們，後擴大到非人倫稱呼，如作家們，但仍以人為限，然而，在歐化的影響之下，甚至還出現了「它們」<sub>1</sub>、「牠們」<sub>1</sub>。

「你那些書們」等詞，這都是中文原來沒有的（思果，1972；張振玉，1993；余光中，1994；張嘉倫，1993；王力，1987）。

### （三）副詞：地

「地」用作副詞詞尾，是從「的」分化出來。中文其實有許多副詞並不需要加「地」，本身就當副詞用，如「如此」、「多麼」、「十分」、「非常」等，但是英文的副詞常加上ly，因而中文一遇上英文的副詞常一味翻成「地」，於是出現「如此地神奇」、「多麼地安逸」等畫蛇添足的副詞，以此類推來翻譯的結果，造成了「地」使用浮濫，隨處可見類似「公然地侮辱」、「自然地同意」等表達法。此外，「地」有時加上後，會將動詞降為副詞，如「老師苦口婆心地勸了他半天」，原本苦口婆心做動詞用，一旦加上「地」，就降為副詞，語意雖仍然清楚，但是靈活不足。有時照搬副詞片語會顯得太長，如「他知其不可而為之地還是去赴了約」，把「地」刪掉，加上逗點即可（余光中，1994；張嘉倫，1993；張振玉，1993）。

### （四）字首字尾

化、者、性、主義，英文的抽象名詞、自然科學、社會科學等新詞，中文並不具備，在中文附上一個抽象詞尾，似乎就能應付譯文的需要，由此類推之下，造成這些詞尾的濫用。如：非「non—」、「反」anti—、「者」—er、—or、「性」—ic、—tion、—ty、—ness、「主義」—ism、「化」—ize、—ify等。以「性」來說，「性」由形容詞轉為名詞，詞尾通常加上—ic、—tion、—ty、—ness，思果表示中國人很少用「性」字，不過在英文裡，—ty、—ity、—ness是很常見的，翻譯時，常常一律加上「性」，例如The simplicity and inexpensiveness of these mechanical tools...譯成了「那些機械工具的簡便性與廉價性」，讀來並不順口；「這本傳記可讀性很高」可以說「這本傳記引人入勝」即可；「更具前瞻性」並不比「更有遠見」來得好；而「知名度」可以說「名氣」。再以「者」來說，He is not an originator, but merely a calculator.若譯成「他不是一個創始者，只是一個計算者」，並不像中文，可譯為「他不會出主意，會計算罷了。」此外，像unclose



雖然有 un，但不一定要照譯成「不關」，可譯成「打開」(余光中，1994；思果，1972；張嘉倫，1993；王力，1987)。

#### (五) 代名詞

代名詞與代名詞的所有格，在中文常有省略現象，但是英文裡的代名詞非常常見，於是翻譯時常常一字不漏譯出來，使中文的代名詞有增加的現象。在不破壞語意的情況下，譯文的代名詞應能省則省，以求簡潔。

王力(1987)表示「它」、「它們」中國語裡本來極少極少。把一張桌子叫做『它』，已經是很少見的了；至於把一種無形的物叫做『它』，尤其絕無僅有。

『它』字竟可以說是新創造的一個代詞」(頁 369, 370)。例如思果所舉的一個例子：They are good questions, because they call for thought-provoking answers 如果譯成「它們是好的問題，因為它們需要對方做出激發思想的回答」，雖然忠實原文，但不像中文，可以改譯成「這些問題問得好，要回答就要動一下腦筋」(張嘉倫，1993；思果，1972；王力，1987)。

#### (六) 主語增加

英文裡每一句都需要主詞，但中文不必，中文受英文影響後，主語有逐漸增加的趨勢。但是中文一向有省略主語的習慣，有承說法與習慣省略，王力表示(1987)，「當咱們接著別人的話說下去(如答覆，辯論)，或接著自己的話說下去的時候，都比會話剛開始的時候省力些。本該用許多字句的話，因為是接著，便可省去那些剛才已說過的部分 主語的省略，目的位，關係位，表位的省略，甚至謂詞的省略，都是承說法所容許的。」「替代法的習慣省略——在對話時，主位的『我』和『你』不一定因為承說，也往往被省略。」(頁，249)，因此，即使沒有主語也不會不合文法，也不至於造成語意不明，若是每一個主詞都翻出來，會顯得多餘。又如以下例句：

「你這個月的津貼怎麼用的？」

「我已經花光了。」(出自《梵谷傳》舊譯 1956)

「花光了。」(出自《梵谷傳》新譯 1978)<sup>3</sup>

答句因為承說問句，因此「我」可省略，也不會影響語意，因此余光中先生在新譯本把「我」刪除了(張嘉倫，1993；王力，1987)。

#### (七) 被動式

中文語法的被動概念並不是很強，很多都是藉由主動式來表達被動的概念，但是英文裡主被動的分別，卻非常清楚，受西化的趨勢的影響，原本可用主動語態表達的中文，卻用被動語態表示，全都添上了「被」字，以致出現「被」字濫用的現象，如「我不會被你這句話嚇到」，原本可用主動語態來寫：「你這句話嚇不倒我」，還有像「你的信被我收到了」、「信被寫了，也被貼上郵票，就是還沒被寄出去」都是可用主動表達的。況且即使要表達被動的概念，中文還有其他字可用，如「為」、「遭」、「受」、「挨」、「給」等字，並不需要一律用「被」(張嘉倫，1993；余光中，1994；張振玉，1993)。

#### (八) 詞序與語序

兩個語言不同，習慣的詞序也不同，翻譯時若照著原語的詞序，可能會違反譯入語的習慣，例如 You will feel better after a night's sleep 譯成「經過一夜的睡眠，你會覺得好些」，其中「經過一夜的睡眠」就是照著 after a night's sleep 詞序翻譯過來，但是並不順口，作者建議較好的譯法應是「你好好睡一晚，明天會覺得好些」，不需拘泥於原文詞序。此外，有時依照原語語序翻譯，反而會誤譯，例如 She has not taught us English for three years. 譯成「她還沒有教我們三年英語。」與原文意思「她已有三年沒有教我們英語了」出入甚大。

語序在這裡指的是主從句從屬部分後置。英文裡表原因、條件、讓步、時間、地點的從屬子句，可以前置，也可以後置，但是中文裡的這些從屬子句，通常是前置，但受到英文的影響，也逐漸出現後置的句子。

---

<sup>3</sup> 張嘉倫 1993 的碩士論文《以余譯《梵谷傳》為例論白話文語法的歐化問題》，以余光中 1956 及 1978 兩次所翻譯的《梵谷傳》為例，研究前後兩譯本的差異之處，藉此探討白話文的歐化問題，此處例句便是取自其碩士論文，後文所舉的《梵谷傳》例句，也同樣出自此處。

He could have stood the privation until Theo's money arrived, even if it had been weeks.

他能夠忍受這種窘境，直到收到西奧的來款，那怕等上幾個星期。（出自《梵谷傳》舊譯 1956）

那怕等上幾個星期，他也能夠忍受這種窘境，直到西奧寄錢來。（出自《梵谷傳》新譯 1978）

余光中先生在新譯本將 even if 的子句提前到句首（劉殿爵，1993；張嘉倫，1993）

另一個語序的不同就是，英文習慣的順序是「主詞—動詞—受詞」，而中文則是「主題—評論」，將句首看做主題加以評論（方夢之，1994）。

#### （九）前飾太長

英文有多種修飾語可以修飾名詞，如介系詞片語、分詞片語、不定詞片語、形容詞子句等，可前飾可後飾，而漢語修飾名詞的表達法，只有一個「的」字，因此，若將英文的修飾語照搬到「的」之前，常會形成前飾太長的句子，讓名詞負擔太重，也使句子顯得冗長，文氣不順。但現在白話文受英文的影響，前飾句子愈來愈多，顯得頭重腳輕，如「我見到了一個長得像你兄弟的男人」，其實說「我見到一個男人，長得像你兄弟」就可以了。若用後飾，不要拘泥用「的」，可一直追加，會較有彈性（余光中，1994；張嘉倫，1993）。

#### （十）繫詞：是

在傳統中文裡，「是」僅用在連接主詞與主詞補語，很少與狀語並用，而且，中文的繫詞「是」並非必要，但受到英文影響，只要遇到 to be，往往不敢省略，一律將「是」譯出來，以致寫出「她是病了」這種句子，其實並不合中文習慣，只要說「她病了」就可以了。以下再舉一例：

Thersteeg was friendly and pleasant.

戴士提格的態度是親善而和悅的。（出自《梵谷傳》舊譯 1956）

戴士提格的態度親善而和悅。（出自《梵谷傳》新譯 1978）

舊譯受到 was 的影響，譯出「是」，新譯將「是」省略之後，並不影響語意，且

較自然（張振玉，1993；張嘉倫，1993）。

#### （十一） 冠詞

英文名詞前多加冠詞 a 或 the，中文並無此習慣，其中 the 的影響較小，因為中文沒有可以對應的詞，而不定冠詞的影響就較大。翻譯時為與 a 對應，通常讓會將「一（個、位）」譯出來，造成不定冠詞的充斥（王力《中國語法理論》第六章第四十六節），但是有些其實是省略了也不會妨礙語意，而且更簡潔。

At last he realized that he was a liar and a coward.

最後他發現自己竟是一個說謊者，一個懦夫。（出自《梵谷傳》舊譯 1956）

終於他發現自己是騙子，懦夫。（出自《梵谷傳》新譯 1978）

「一個」省略之後，句子更顯緊湊。

而定冠詞 the 雖然在中文無定譯，但通常會翻成「這個」、「那個」，然而有時候翻譯出來反而會出錯，如 He is the authority on crystal gazing，譯成「他是水晶球占卜術的那個權威」並不一定正確，原意可能是「他是水晶球占卜術唯一的權威」（張嘉倫，1993；思果，1972；思果，2001）。

#### （十二） 名詞化

英語因為受到主謂語關係的限制，再加上英語動詞可以名詞化，導致動詞的造句功能較小，因此，英語基本上少用動詞，習慣用名詞代替動詞，而漢語則多用動詞，名詞的應用並不如英文來得自然，翻譯時如果跟著英文用名詞會形成不通順的句子，He does his own laundry，譯成「他作自己的洗滌工作」並不是好譯文，用「他洗自己的衣裳」即可。又如中文的句子會說「橫貫公路再度坍方，是今日的頭條新聞」，英式句子會說「橫貫公路的再度坍方是今日的頭條新聞」。另外，中文還有一種病態就是把原本的動詞分化為「萬能動詞+抽象名詞」，較常見的是「作出」、「進行」，如「本校的校友對社會作出了重大的貢獻」、「心理學家在老鼠的身上進行試驗」等，其實直接用「貢獻」、「試驗」當動詞即可（思果，1972；余光中，1994；方夢之，1994）。

#### （十三） 時態

英文的時態分明，以動詞變化來表示過去式、現在式、進行式、完成式、未來式等，中文的時態並不是表現在語法上，而是表現在語意上，可以從上下文推論而出，然而，受英文的影響之後，遇到時態變化習慣加上一些表時間的詞，如過去式就加上「曾」，「曾經」，完成式加上「已經」，進行式加上「在」，「正在」，其實不需拘泥這些字眼，也可以用其他的表達方式，或者也可從上下文推斷出時態，因此，公式化地將這些字眼套上，並不適合。如「曾經和我交談的人」，其實用「和我交談過的人」即可。

就未來式而言，並不一定要加上「將」，如 I'll come 譯成「我將來」，不如譯成「我會來的」好，又如 Will Mary teach us English tomorrow?，若譯成「瑪麗明天將教我們英語嗎？」其實是多此一舉，既然已經說明天了，就已顯出時態，並不需要再用「將」(思果，1972；張嘉倫，1993；劉殿爵，1993)。

此外，中文傳統語法要表達動作持續的概念，不是沒有任何進行式的標記，就是使用「正」，「著」。但是歐化的影響之下，每每加上一個「在」來表示進行的意味，例如「你在說什麼？」，「我在吃飯」等句子已經非常常見，但這並不符合原本的中文語法。進行式還有另一個問題，就是「著」的使用，雖然「著」通常用來翻譯 ing，但是千篇一律套用下來，並不是都合於中文表達法，如「在進步著」是不通的中文，另外像「他追蹤著每一齣伶王演的戲」，省略「著」語意一樣很完整。「著」本來用來表示進行式，歐化譯文濫用的結果，反而不一定用來表進行式，以致於產生像「有著」這個詞(張振玉，1993；張嘉倫，1993；思果，1972)。

#### (十四) 連接詞

方夢之(1994)表示，「在不同的語言中，句子內部連接或外部連接幾乎都使用三種手段：句法手段(Syntactic devices)、詞彙手段(Lexical equivalence)和語義手段(Semantic connection)。用前兩種手段連接稱為形合(hypotaxis)，用後一種手段連接生為意合(parataxis)。」(頁，31)。而英語即是一種重形合的語言，常以連接詞語連結各個成分，而漢語則重意合，以語義與語境連結句中

成分，少用連接詞。此外，「漢語的造句心理是“人譯我略”；可用可不用的詞，不用；可說可不說的話，不說。它不受型態的束縛，一般可以不交待詞組與詞組、句子與句子之間的結構關係和邏輯聯繫，言簡意賅，突出重點，造距趨向餘簡約。」而「英語的詞組與詞組、句子與句子之間的結構關係和邏輯聯繫必須交待得十分清楚。英語的關係詞（包括介詞、關係代詞、關係副詞、連接詞等）十分豐富，正是靠這些關係詞的過渡和連接，從型態上來維繫句內和句間的各種關係的。因此，英語的造句心理趨向於複合。」（頁，33）。由此可知，中文重語義，只要不會造成誤解，語法形式可以很彈性，主要是意合；但是英文重形式，強調邏輯概念，因此，句子需要連結成分串起來，主要是形合，然而，譯文受英文重形式的影響，也逐漸走向形合法，常將連接詞翻譯出來，如表條件的連詞 if（如果、假如、如）表原因的連詞 because、so（因為、所以）表轉折的連詞 but（可是、但是、然而）表時間的連詞 when（當）並列關係的連詞 and（和、而且、並且）。

以 and 為例，英文詞性相同的字常用 and 連接，如 man and wife、you and I、back and forth，但中文不一定必要，只說夫妻、你我、前後即可，但在西化的意識下，常在連接詞不該用的地方，加上了「和」、「與」、「及」、「以及」，「約翰、詹姆、亨利和丹尼都是他的好朋友」，「和」字是可以省略的，又例如 intelligent and diligent 可譯為「聰明而勤勞」不一定要將 and 譯成「和」。

另外，遇到 if 必定譯成「如果」的情形也很常見，其實「假設」、「倘若」、「若是」、「要是」、「果真」、「萬一」等等也是同義詞，並不一定都要譯成「如果」，此外，中文裡即使表條件句，也不一定要用到「如果」、「假設」等詞，例如「沒有書，怎麼教書？」、「明天你得空就來。」等句，自有表條件意味，並不需要再加「如果」。

另一個在中文愈來愈常見的連接詞就是「當」。由 when、while、as 所引導的子句，通常會譯成「當之時（時、的時候）」，使譯文成了公式化，句子也顯得拖泥帶水，如「當他看見我回來的時候，他就向我奔來」，只要譯成「看見我

回來，他向我奔來」即可，不一定要譯出「當」字，而且像「唸書要用心」、「吃飽了就不要再吃了」即使沒有「當」字，也已表達了時間概念，句子又簡潔，實在不需要「當」了。

林馥瑩在《中譯英的偏好結構》表示中文出現的連詞，學生通常會照翻出來，但是像「雖然 但是」在中文常成對出現，如果照譯成英文反而會形成文法錯誤的句子，因此常常就出現了有「雖然」沒有「但是」的中文句（方夢之，1994；張嘉倫，1993；余光中，1994；張振玉，1993；思果，1972；林馥瑩，2001）。

#### （十五） 形容詞：的

英文的形容詞語尾常見的有—tive、—able、—ical、—ous 等，但中文就一個「的」，因此翻譯一遇到形容詞，就與「的」分不開，使譯文顯得僵化、囉唆、軟弱，如「白色的鴨也四有一點煩躁了，有不潔的顏色的都市的河溝裡傳出它們焦急的叫聲。」，其實「白色的鴨」就是「白鴨」，並不需要用「的」，「有不潔的顏色的都市的合溝」用「顏色不潔的都市河溝」即可，另外像是「紅花綠葉」，說成「紅的花和綠的葉」根本是沒有必要的（張振玉，1993；余光中，1994）。

#### （十六） 介系詞

介系詞有如英文的潤滑劑，在英文裡面用途甚廣，中文遠遠不及。以 about 為例，王力表示「關於」用於修飾範圍，中國本沒有這類說法，但受英文影響逐字對譯下，造成「有關」、「關於」用地太過浮濫，例如「有關革命的種種，令人不能置信」、「今天我們討論有關台灣交通的問題」，其中的「有關」其實都是畫蛇添足（張嘉倫，1993；余光中，1994；王力，1987）。

#### （十七） 標點

辛亥革命之前，中文的標點只有句點和頓號，一直到翻譯西方文字後，才漸漸使用西式標點符號，思果認為標點是歐化現象中，中文獲益最大之處。但是在使用上，英文的標點是根據文法需要，中文的標點則是基於文氣，無一定規則，而且中文以短句為多，因此標點應當用得較多，但受英文影響之後，常出現長句，顯示標點用得較少了。

The severed ear and the poisoned soup were more than they could accept with equanimity.

割掉了的耳朵和下了毒的菜湯是他們所無法泰然忍受的。(出自《梵谷傳》舊譯 1956)

割掉了的耳朵，下了毒的菜湯，是他們所無法泰然忍受的。(出自《梵谷傳》新譯 1978)

舊譯受到英文的影響，一個標點都沒有，新譯將長句拆開，多了兩個逗點，較符合中文習慣(思果，1994；張嘉倫，1993)。

#### (十八) 所有格

思果表示所有格在中文裡並非一定必要，例如「我家」就是「我的家」，「我父母」就是「我的父母」，並不需要把每個所有格都加上個「的」(思果，1994)。

學者對歐化現象的研究頗為豐富，但是很少探討英語教學與中文歐化之間的關係，僅有余光中(1980)與夏濟安(1971)有碰觸這個問題，因此，筆者欲就這方面再進行深入的研究，以國中測驗卷、參考書、段考試題的中譯英翻譯題為例，探討試題的中文有無歐化現象。

綜合以上所述，語言轉移就轉移的方向而言，可能是從母語到外語，或者是從外語到母語，其中外語到母語的轉移，可以解釋中文為何會出現歐化現象；就轉移的性質而言，可分為正面轉移與負面轉移，因此，中文的歐化現象並非完全不好，也可能豐富中文的語言；就轉移產生的層次而言，可能發生在語用、語義、語法、語音、非結構性因素上，但筆者僅針對語法層次來探討中文的歐化現象。而中文歐化的現象雖然早已存在，但一直到五四運動後才受到較大衝擊，形成原因包括有：白話文的提倡、西方翻譯、出版事業、漢語本身制約不足、英語教學與中日戰爭等，而文獻當中曾討論過的歐化成分，可歸納出以下十八種：詞彙、複數、副詞、字首字尾、代名詞、主語、被動式、詞序與語序、前飾、繫詞、冠



詞、名詞化、時態、連接詞、形容詞、介系詞、標點、所有格。

### 第三節 台灣英語教學中對母語與翻譯的看法與使用現況

溝通式教學法興起之後，文法翻譯法逐漸式微，影響所及，理論上，母語及翻譯的使用也受到摒棄，但在實際的英語教學過程中，是否已完全排除母語及翻譯，值得深究。以下從母語及翻譯在英語教學上的角色、英語教師的教學信念與教學行為的角度，針對台灣英語教學的現況作一探討。

#### 壹、母語及翻譯在英語教學上的角色

台灣目前的英語教學理論以溝通式教學法為主流，因此，理論上，母語及翻譯的使用在英語教學中並不受到鼓勵，但近年來，不少學者提出不同的意見，重新審視母語、翻譯在英語教學的地位。

較早期的文章有陳秀英(1983)在〈英語教學的趨勢與母語的應用〉中指出台灣學生學習英語之前，母語的語言習慣已根深蒂固，既然無法避免母語結構的存在，就應將其視為一項資源，設法藉之幫助學生的外語學習，因此，英語教師上課時，不必因使用學生母語、翻譯而有罪惡感，但必須注意應用母語的時機，不可濫用，此外，英語教師也可藉由比較中文與英文，讓學習者瞭解兩者的差異，以避免母語干擾的產生，進而增進學習者的外語技巧。而楊育芬、沈毓敏〈談母語在台灣英語教學上之適用性〉(1995)也表示以台灣現有英語教學環境而言，母語使用有其必要性，只要對學習者有幫助、能與學習者進行有意義的溝通，可適用在各種程度的學習者身上，但是也是要有限制地使用，能用英語的地方盡量用英語。

近期對翻譯與外語教學的研究有下列幾篇：劉顯親於1997年發表〈淺談翻譯和外語教學之互動關係〉，文中強調翻譯雖一向處於外語教學的邊緣地位，但卻是學生學習外語時最常使用的策略，他提出翻譯應如紐馬克所提出的一般，成

為外語學習的第五項技能，與聽說讀寫等技巧並重，而且翻譯是語言測驗的有效工具，此外，外語教學與培養優秀翻譯人才也息息相關，因此在實施外語教學的同時，不應完全排斥母語，犧牲了學生的母語能力，而且據作者的文獻研究顯示，譯者養成和外語學習具有共通性、翻譯研究與外語教學研究也可相輔相成，這些在在都證明翻譯在外語教學上的重要地位。陸靜容 2000 年發表的〈淺談翻譯在外語教學上之應用〉，此篇論文中提到，文法翻譯法受到語言教學界人士所排斥，進而教學活動也反對翻譯的使用，但作者認為翻譯在外語學習中應是一重要角色，文中歸納出了翻譯可融入外語教學的理由，最後並提出實際應用翻譯於外語教學的建議。此外，為廖柏森在 2002 年發表了〈探討翻譯在外語教學上的應用〉，此篇論文中探討了翻譯在各種外語教學法上的角色，並且根據國內外的研究調查歸納出翻譯在外語教學上的正負面效益，以及如何整合翻譯和溝通式教學法，並舉出國內外外語教學使用翻譯的例證，證明翻譯的確是教學上的有效資源，也有繼續研究的價值，這部分文獻資料收集頗為豐富。廖柏森於 2003 年繼續進行這方面的研究，發表了〈論翻譯在外語學習上之角色〉，文中先探討翻譯與外語學習的關係，作者提出從第二語言習得理論和認知主義的角度來看，母語是學習者用以認知與建構外語的重要資源，而且是一種自然的心智活動，而且透過雙語的對比分析，能夠避免母語干擾，增進外語技能，顯示出翻譯對外語學習扮演正面的角色。此外，作者也引用國內外的實證研究，證明翻譯也是一種有效的外語學習策略，對不同程度的學習者都能發揮正面的功效。

這幾篇論文確立了母語及翻譯在英語教學中的地位，但是主要是整理一些國內外文獻，並無親自進行實證研究，而翻譯試題的部分也不在其研究範圍內。

## 貳、英語教師的教學信念與教學行為

近年有不少篇碩士論文針對英語教師的教學信念與教學行為進行研究，主要探討這兩者之間是否有落差，若兩者的確出現歧異，真正的原因何在。

譚珍珍（1996）《國軍基礎院校英語文教學法與學習成就關連性之研究》以

問卷為工具，調查七所軍事院校中，文法翻譯法、視聽教學法及直接教學法使用的情況，調查對象為軍事院校的學生，其中一項調查使用翻譯的頻率顯示出，6.7%的學生表示老師很常要求他們做翻譯，36.3%表示常常做翻譯，有37.1%表示偶爾做翻譯，17.3%表示不常做翻譯，2.7%認為不曾做翻譯，由此可見，翻譯仍是教學活動的一部份，而且使用頻率並不低，大部分的學生都做過翻譯活動；另一項針對文法翻譯法所持態度的調查，顯示出各個軍事院校對此教學法的態度並無顯著不同，表示文法翻譯法仍是為學校普遍接受的一種教學法，而對聽說教學法與直接教學法的態度，各校之間的落差較大，可以推論這兩個教學法的接受度比較沒有那麼普遍。

蔡雅琴（1996）《高中英文教室使用中文的研究》研究了8位高中英文教師教學時使用中文的情況，根據觀察結果，教師說得話比學生多得多，而且，中文的使用頻率遠比英文來得高，作者依據觀察所得，將教師使用中文的功能歸納為七種：文法講授、教室管理、彼此關係之拉近、內容傳授、翻譯、重複學生的回答、問學生問題，綜合觀之，中文所扮演的角色不外乎兩種：解釋與溝通。解釋與溝通也可以用英文來進行，但是有兩項功能是用英文難以達到的：文法講解與翻譯。教師在訪談中表示，大量使用中文是為了提升學生的文法知識，以應付考試之需要，若全程採用英文授課，實不符所需，傳授內容唯有以中文為媒介，才能讓學生有效地理解。因此，在英語教學過程中，母語的使用是很普遍的現象。

魏延斌（1996）在《國中英語教師教學策略之個案研究》中，探討國中英語教師運用教學策略的情形，重點在比較資深與資淺教師所運用教學策略，其中一小部分探討到教師上課所使用的語言問題，發現到教師常用的是學生的母語，也就是中文，也有台語與客語，而且多數的教師也認為在國中階段要完全使用英語來授課是不可能的。常會使用到英語的時機有：引用到課文的單字、片語、或句子，或者是叫學生的座號，或者是給學生簡單的回饋，如「OK」、「Good」、「Thank you」等等。另外，作者也觀察到資淺教師常使用的教學策略中，其中一項便是「翻譯策略」，目的主要是讓學生對教學內容能更加瞭解。可見中文在英語教學

中有其一定的角色。

黃馨葆（1999）發表《國民中學英語教師教學意見調查表》，針對台北市國中教師為對象，調查其教學方面的看法，研究結果顯示教師最重視溝通式教學法，比率高達九成以上，顯示教師已經不認為傳統的文法翻譯法是最好的教學法。然而，在測驗方面，在「翻譯測驗是重要的」這一項，表示同意和非常同意的比率高達 95.9%，顯示出絕大多數的國中教師認同溝通式教學法，但也肯定翻譯在測驗上佔有重要地位。

張碧玲（2000）的《國中英語教師對溝通式教學觀之教學信念研究》以問卷調查及訪談的方式，針對台灣省國中英語教師對溝通式教學觀的信念進行研究，結果顯示國中英語教師之整體教學信念較偏向溝通式教學觀，然而，作者對問卷進一步分析後發現，國中教師對溝通式教學的看法多介於「有點同意」與「有點不同意」之間，顯示出對溝通式教學觀的信念還沒有很穩定。

林芯汝（2001）在《溝通式教學法之教師信念與教學行為：以一位國中英語教師為例》中，以一位國中英語教師為例，探討其對溝通式教學法的信念與實際使用情形，作者採實際觀察法與問卷調查，發現到這位英語教師認同溝通式教學的信念，認為英語是溝通的工具，而學生學習英語的目標在於培養溝通能力，她也盡量身體力行這項信念，但礙於時間與學生升學的壓力以及考慮到學生程度，以致無法完全將溝通教學的理念付諸實行，但這位教師並不因此而放棄信念，而是以溝通教學為本調整教學活動，例如：教師盡量以英語來授課，避免母語及翻譯的使用，但會視學生程度與教材內容作調整，也就是學生程度若較差，或者要教授新的文法概念，老師便會運用學生的母語作為教學媒介。由此可知，這位教師在信念上贊同也支持溝通式教學法，但實際教學中，並無法排除母語與翻譯的使用。

粘玉秀（2002）《教師信念及其對教學行為的影響：一位高中英文教師的個案研究》以一位高中教師進行個案研究，探討其教學信念與教學行為，進而從中觀察教學信念與教學行為之間是否相符合，若兩者存有差異，原因何在。研究結

果顯示這位教師的教學信念反映出溝通式教學的理念，然而，雖然這位教師的教學行為一般而言都符合其溝通式教學的信念，但是信念與實際教學仍存有些微差異，也就是該教師仍會應用傳統教學法，例如語言的使用方面，課堂上有 70% 至 80% 以英語作為教學媒介，並非全然使用英語來溝通，原因在於學生的個別差異與不同需求，以及整個教育大環境的因素。

蘇順發於 2002 年發表了《教學革新的經驗與反思——以國中英語教學為例》，此篇論文針對國中英語教學革新進行實證研究，其中一項是探討國中英語教師的教學理念與教學實施情形，作者以觀察、訪談及問卷調查的方式進行研究，其中問卷調查的結果顯示，85.5% 的英語教師認同應以溝通式教學法作為教學革新的理論基礎，反映出多數教師認同溝通式英語教學的理念，但只有 38.5% 的教師贊同國中英語教學活動設計與教學技巧大多採用溝通式教學法的理念，也只有 28% 的教師同意國中英語教學評量大多採用溝通式教學法的理念，作者綜合研究結果，歸納出教師教學時以文法翻譯法與聽說教學法為核心，練習也很少進入溝通的層次。此外，作者的調查也包括了教師所使用的教學技巧與評量方式，其中有關使用翻譯的數據是：每一課教學過程使用頻率偏「經常」居多的技巧中，課文翻譯佔了 64.1%，位居第五；目前較常用的教學技巧中，翻譯解說詞句、文句、課文及對話佔了 62.9%，位居第八；而較常用的評量方式裡，中譯英佔 67.7%，位居第五。由此顯示出，翻譯活動在教學過程所佔的比例並不低，因此，從此篇論文可看出大部分教師雖然認同溝通式教學理念，但實際使用仍以傳統教學法為主，而且翻譯的使用也不在少數，教學技巧、教學評量都有應用到翻譯。由於此篇論文問卷調查的對象是針對全國約八百所國中來實施，在從中取樣，因此，頗能反映一般國中英語教師的教學情形。

廖婉雯（2003）《高中英語教師對溝通式教學法的教學信念及其教學行為之探究》以兩位高中英語教師為例，探討其對溝通式教學法的信念與實際教學情形，因作者取樣時，即已先行過濾，以確實實施溝通式教學的教師為研究對象，來進行深度的研究，但是，即使如此，這兩位教師實際教學時，皆有混合使用溝

通式教學法與傳統教學法的情形，綜合其原因有：時間不充分、班級人數多、考試壓力大、紙筆測驗重文法等，但是並無特別探討實際教學時的語言使用問題、翻譯使用情形，是此篇論文不足之處。

陳香蓉（2003）《台北市國中英語教師對九年一貫課程英語教學態度之調查研究》以台北市國中英語教師為研究對象，以問卷及訪談的方式，探討其對九年一貫課程英語教學之態度。其中也對教師運用教學法的態度進行調查，問卷調查的結果顯示多數教師（90.9%）認同溝通式教學法是當今教學的趨勢，但是也極高比例（85.7%）的教師認為實際教學上難以貫徹，其中仍使用傳統文法翻譯法的教師也高達60.3%，而訪談的結果也指出，仍有多數教師習慣文法翻譯法，而且語言使用方面，很多教師並不是以全英語來教課，而是透過中文。由此可知，大部分的教師很瞭解溝通式教學法是對學生最好的教學法，但是因為一些現實因素，如班級人數太多、教學時數不足、升學壓力、學校與家長的期待等，有時仍然免不了背離自己的信念。

綜合以上多篇論文，可以發現台灣的英語教師雖然意識到溝通式教學的重要性，也肯定其主流地位，但是，實際教學上仍無法完全排除傳統教學法，可見母語、翻譯仍是教學活動中重要的一環，加上前一點肯定外語教學中母語及翻譯角色的論點，充分顯示出中文在英語教學過程中無可避免也有其正面價值。

### 參、翻譯試題的研究

翻譯練習與翻譯測驗是英語教學中常見的翻譯活動，而只要牽涉到兩個語言，就難免會產生語言轉移的現象，筆者欲以國中測驗卷、參考書與段考為研究對象，探討中譯英翻譯試題的題目本身，有無英語轉移到中文的現象，也就是中文是否有歐化現象，兼論翻譯題的比重、題型。以下便就國內目前對翻譯試題的研究作一回顧。

研究翻譯試題的文獻大多是針對聯考試題，較少涉及平常所做的翻譯練習或段考試題，這方面是筆者欲補足之處，而且就中譯英試題而言，一般分析的重點

主要在於題型、配分、命題原則、難易度，極少對題目本身的中文進行研究，觀察其是否有受英文牽制的問題，這一部份也是筆者欲進一步探討之處。以下就適用於高中、國中的試題與其他關於翻譯試題的研究三部分進行探討：

### 一、高中

適用於高中的試題部分，有兩篇文獻正視到翻譯活動中的中文表達能力，一為 1992 年出版的《大學入學考試英文科寫作能力命題及評分之探討研究報告》，一為周正一 1996 年的碩士論文《大學聯考英文科翻譯試題探究：1979—1994》。

1992 年中華民國大學入學考試中心發表了《大學入學考試英文科寫作能力命題及評分之探討研究報告》，此篇報告以 1982 至 1991 年間大學聯考翻譯試題與作文為研究對象，針對其命題方式、試題、評分方式作一調查與分析，其中對翻譯試題的研究，可謂最早對翻譯試題有系統分析的一篇文獻。其命題研究的部分是以問卷的方式，調查內容當中，有包括高中教師英文寫作的教學情形以及大學與高中教師對翻譯試題的意見，其中一項調查高中教師在一般「英文」課程中安排過的「英文寫作教學活動」項目中，有使用翻譯練習的高達 90% 以上，顯示出翻譯練習在高中英文課上佔有極大份量，另外一項值得注意的是，贊成「翻譯題」命題方式應「兼含中譯英及英譯中」者超過一半以上，顯示大學教師與高中教師皆認為英譯中是有必要加考的項目，其中原因為何此篇報告並無深入研究，但至少顯示了教師也看重學生的中文表達能力，可惜此篇報告沒有針對翻譯試題的中文表達作深入研究，為其不足之處。周正一（1996）《大學聯考英文科翻譯試題探究：1979—1994》研究 1979 年至 1994 年間大學聯考日夜間英文翻譯試題，對其命題原則、命題實況、演變趨勢作一整體分析，藉此探討瞭解命題原則與命題實況是否符合，以及試題配分、題數、題型、內容、答案句型等之演變情形，發現到翻譯試題雖然在設計與內涵上有一定水準，但是仍有幾點缺失，包括未確實依命題原則出題、內容與現實生活脫節以及題目難度偏高，此外，作者也探討了翻譯試題在聯考英文試題的重要性，表示中譯英翻譯試題能夠「全方位」測驗學習成果，有其不可取代的地位，只要掌握命題技巧，便可達到信度與效度，

因此不宜廢除，甚至也應該納入英譯中試題，因為英譯中不僅能測驗理解度，也可測驗母語的表達技巧，作者提到一般認為只要看得懂英文，就不難寫出中文，但這並非事實，而且提升學生外語理解力實比譯入外語更為迫切，因此，作者從翻譯學的觀點表示英譯中試題不失為評鑑母語表達能力的好方法，並建議聯考試題應增設英譯中選項。以上兩篇論文雖然都提到學生的中文表達很重要，但並沒有探討命題者的中文表達，這方面是筆者欲進一步研究之處。

其他研究大學聯考試題的文獻，對翻譯試題的研究多以題型、命題趨勢、試題內容為主，並沒有特別針對試題的中文表達部分進行研究。

專書的部分有黃燦遂（1994）《大學聯考英文試題分析》針對1974至1993之大學聯考翻譯試題作一詳盡分析，其中對翻譯題的研究中提到，英譯中試題基本上是測驗閱讀理解能力，差別在於英譯中評量的範圍較特定，而閱讀測驗範圍評量較廣，因此，自1985年後，英譯中試題便已廢除。翻譯部分雖然自成一章，但並沒有深入探討，以研究題型為主，對試題內容的分析並不多。

另外，發表在期刊論文上的有以下四篇。王良基（1997）〈八十六學年度大學聯招英文科中譯英試題解析兼論考生易犯錯誤〉一文中，針對八十六學年度大學聯考英文科中譯英試題的部分進行研究，探討考生易犯錯誤，並提供解決之道，作者認為翻譯首重字彙的選擇，因此，先剖析翻譯的選字、用詞，而後討論構句問題，主要是從解答的角度出發，並無探討試題本身的問題。而許亞君、盧富世（1998）發表的〈八十七學年度大學聯考英文試題簡評〉主要研究聯考題型與配分，對翻譯試題的討論僅提到，三個連貫句子分成五個題目，容易讓學生逕自寫成五個完整句子，加上題示說明不夠清楚，容易誤導學生作答。姜文娟、林寶芬（1999）〈八十八學年度大學聯考英文試題簡評〉一文也是研究聯考題型、配分、內容，翻譯試題的部分提到這次涵蓋的句型較廣，考生需充分應用才能寫得完整，而句中語詞多有重覆，是一個小小的缺失。

學報的部分有潘佳幸（2001）在〈大學聯考英文翻譯試題之研究：1979-1999〉一文的研究背景與動機中提到，他的家教學生有一次回家作業是中譯英練習，



讓他印象深刻的是有一句中文非常奇怪：「他在賣他的水果方面有越來越多的麻煩」，就他猜測，應該是為了翻一句課本上的英文 He had more and more trouble selling his fruit.，另外，他也說到中譯英還有一個特別的現象，就是唯教科書是從，教科書才是標準答案的依據，和教科書不一樣的翻譯都是不正確，箝制學習者的多元思考。這幾個翻譯引出的問題促成他研究翻譯試題的動機，但可惜的是作者並沒有針對題目與答案之間的關係進行探討，主要研究的是 1979 年到 1999 大學聯考日間部翻譯試題的試題題型、題數、配分、內容、常考時態（並與 1963 年的 Ota 語料中的美式英語時態相比較），這些方面的研究之前已有過類似的分析，因此新意不足。

## 二、國中

與筆者研究範圍相關的有兩篇文獻，一篇探討坊間測驗卷，一篇探討月考試題。探討國中坊間測驗卷的文章為周見賢(1994)發表的〈「坊間測驗卷」探討——從國中英語教師的觀點看坊間測驗卷〉，文中作者對國中英語教師使用坊間測驗卷的情形作一調查，接受問卷調查的教師來自台灣省 21 各縣市，服務年資 1 到 20 年，調查結果顯示，接受問卷調查的國中教師都知道有測驗卷，也全都採用過測驗卷，而且大部分的教師相信同校的英文教師也都有使用測驗卷，顯示出測驗卷的確廣受教師喜愛，資深資淺都一樣，而且一份試題大約要花 4、50 分鐘作答，再加上講解的時間，甚至絕大多數的教師會讓學生將測驗卷帶回家當作業，可見測驗卷在教學過程中其實扮演重要角色。而大部分的教師認為單元測驗卷的份量過多，以段考為單元的測驗卷份量則是剛好，而且認為大致上可以達到成就測驗的目標，總括來說，測驗卷可以提供練習機會、溫習課內教材、練習課外題以補老師上課之不足。由此可見，測驗卷既是測驗也是練習的工具，在教學過程中極為重要，但作者並未調查參考用書的部分，是為不足之處，而且翻譯試題也不在其研究範圍之內。然而，此文值得筆者參考的一點是，作者也針對測驗卷的優缺點進行調查，其中最大的優點是方便、省時、省力，而最大的缺點則是超出課本範圍，課外題過多，增加學生學習負擔，筆者欲取其幾項與試題本身有關之

缺點，檢測如今的翻譯試題是否也有這些缺失，包括超出範圍、難度不一、爭議性題目多。另一篇探討到月考試題的是施玉惠（1985）的〈國中英語科測驗評量的原則、技巧及態度〉，作者表示高中聯考命題已有顯著進步，但校內考試試題弊病仍多，因此，作者收集全省多家國中的月考與期考考卷，藉以探討英語科命題的缺失、評量的原則與技巧、對測驗評量應有的態度，作者的見解精闢但對翻譯試題較少著墨，僅提到翻譯試題所附加的提示，有可能不但不能幫助學生作答，而且限制了句型的應用，因此，在翻譯試題方面並沒有深入的研究。

另外，有三篇文獻與筆者所要研究的翻譯試題之歐化現象有關。第一篇為緯言（1991）〈從高中聯招英語科試題談國中英語教學方向〉，文中作者以 82 學年度台北區公立高中聯考的英語科試題為例，探討命題原則與趨勢。其研究結果發現試題品質已有顯著提升，也包括翻譯試題，作者以 80 年台北市聯招所出的一題中譯英試題為例：「要不是得參加這次考試，我現在會在家裡睡覺」，他指出這個句子其實是較口語化的中文，但有些老師認為這題較難，可能因為題目不是寫成「假如我不需要參加這次考試，我現在會在家裡睡覺」，並沒有學生平時練習假設句時所看到的「假設」、「如果」等字眼，因此會一時反應不過來，於此，作者點出了中譯英命題很重要的一點——「正確的中英翻譯練習應該是先將所要表達的中文意思有充分的瞭解，再利用適當的英文句型去表達，不能只在字面上作代換的工作。」（頁 42）第二篇為周中天（1994）〈台灣省及台北市高中聯招英語科試題命題原則探析〉作者研究高中聯招英語科的試題內容與命題原則，包括台灣省聯招（71 至 82）與台北市聯招（77 至 82），對歷年的題型、命題趨勢有一系統性分析，其中對翻譯試題的各個題型有完整的分析，明確指出其測驗重點、命題原則、出現頻率、優缺點等，另外，對翻譯試題的研究中也提到，中譯英試題曾為人詬病的一點就是為遷就英文句型，而出現不中不西的中文，幸而聯考試題中不至於出現這樣的句子。第三篇為黃籲容、何曼暉（1999）的〈八十八學年度台北區公立高中聯考試題分析〉，作者分析試題題型、配分、內容，其中翻譯試題的部分，作者認為不足之處是時態全用過去式，以及試題的中文不合乎

中文語法，例如：「我們很驚訝看到有那麼多人在那裡看書或雜誌」，作者認為應改成：「看到有那麼多人在那裡看書或看雜誌，我們很驚訝」。這三篇是少數有注意到翻譯試題之中文語法的文獻，但都只針對高中聯考試題進行探討，而筆者欲針對國中測驗卷、參考書與月考試題中的翻譯題，繼續這方面的研究。

其他有關國中試題的研究，大多是對高中聯考試題的評析，主要是針對題型、命題趨勢、試題內容進行探討，對翻譯試題並沒有非常深入的研究，也較少涉及翻譯試題的中文表達問題。例如陳金娥、許勝源（1986）發表的〈十年來台灣區高中入學考試英語科試題的分析〉，研究 65 至 74 學年度台北、台中、高雄三個地區的英語科試題，探討其題型、配分、試題編製技巧，對翻譯試題僅提出填充式型態沒有效度，必須以寫出全句的方式才能測試出考生的能力，而翻譯試題的命題也漸漸朝這方向發展，但對試題的中文表達並無著墨。張武昌在〈從最近三年台灣省及台北市高中聯考英語科試題談現今國中英語教學的幾個重要趨勢〉一文中，針對民國 79 至 81 學年度台灣省及台北市高中聯考英語科試題，探討其命題之趨勢，研究結果發現，翻譯是每年固定的題型，且於 81 學年度省聯的配分更由 10 分提高為 20 分。張武昌（1992）〈從七十八年至八十學年度台灣省及台北市高中聯考英語科試題談現今國中英語教學的幾個重要課題〉則是研究七十八至八十學年度台灣省及台北市高中聯考英語科命題趨勢，以探討此一趨勢在英語教學上的啟示，對翻譯試題的探討僅止於題型分析，並無深入研究。針對八十二學年度北區高中聯考的探討有三篇文章，謝國平（1993）〈掌聲中的省思：略談高中聯考題型變化與題數問題〉、賴秀麗（1993）《評論八十二學年度台北區公立高中聯考》以及周中天（1994）〈對北市高中聯招英語科試題再評析〉，主要是分析整體的題型、難易度、出處、命題層次、鑑別度、題數、效度、公平性等，對翻譯試題的探討有限。熊清溪、鄒芝青（1998）發表的〈八十七學年度台北區公立高中聯考試題分析〉一文，分析了八十七學年度北區高中聯考試題的命題原則、各大題特色、出處等，翻譯試題的部分僅提到其命題有靈活應用的趨勢，並未對試題的中文表達作進一步研究。

### 三、其他

其他針對英語教學中中英翻譯的研究有林馥瑩(1992)的碩士論文《中譯英的偏好結構》論文以及解志強(2003)的〈中英翻譯與英文寫作能力：試論翻譯考題之適用性〉。林馥瑩在《中譯英的偏好結構》中探討中國學生在做中譯英的翻譯活動時，會偏好使用何種結構。由於中文是言談導向的語言，而英文是句子導向的語言，因此兩種語言偏好使用的結構也不相同，作者針對主題串、被動句、關係子句、連接詞四種結構進行研究。主題串方面，中文主題串中的第二個主詞常被省略，但英文一定要有主詞；被動句方面，中文是中態句(middle voiced sentence)，有時得翻成英文的被動句；關係子句方面，中文較少使用關係子句，但英文裡關係子句是常用結構；連接詞方面，中文的兩個限定子句不一定要用連接詞連接，但是英文一定要有。研究這四個結構的結果，發現到中譯英的結構受到母語(中文)的影響，出現了以下現象：中文在一個主題串裡，沒有出現的主詞，學生譯成英文時，也傾向不翻譯出來，如「他生病了，沒胃口，做事不起勁」，學生譯成了 *he get sick, have not appetite, do-business not vigorous*；應該譯成被動的句子，學生明顯不習慣使用被動句，如「那本書出版了」，譯成了 *that book publish*；中文的名詞修飾語放在前面，換到英文時通常要改成關係子句，放在名詞後面，但學生不習慣將修飾語後置，如「那個穿紅衣的女孩是瑪麗」，會譯成 *that wear red cloth girl is Mary*；中文出現的連詞，學生通常會照翻出來，但是像「因為 所以」、「雖然 但是」在中文常成對出現，如果照譯成英文反而會形成文法錯誤的句子。此篇論文是研究母語對外語學習所造成影響，但並沒有探討外語是否也會同樣影響母語，而這方面正是筆者欲探討之處。

解志強於〈中英翻譯與英文寫作能力：試論翻譯考題之適用性〉一文中，從英語測驗的角度出發，探討中英翻譯試題是否適合用於評量英文寫作能力。作者首先將翻譯與造句、作文這兩個題型做一比較，表示翻譯與造句不同，因為學生造句時可運用他能掌握的字彙、片語及文法，較不容易出錯，然而，翻譯可在一定語意內，強迫學生表達特定結構，對鑑別外語寫作能力而言，應是具有一定的

效用；而翻譯和作文也不盡相同，作文除需外語能力之外，還需具備經驗與智慧，才能寫出一篇好文章，一個外語能力好的學生，可能因為經驗不足、文筆不好等其他因素，而影響其外語能力的表達，然而，翻譯不需自己構思，只要運用本身的外語能力，加以組織即可，可以充分反應其語言能力。如此看來，似乎翻譯比作文容易，但是根據作者所做的兩個小實驗，卻顯示出作文分數優於翻譯分數的結果，可能的原因是翻譯可以控制其難易度，如果難度達到某一限度，並不比作文容易，因為作文可自由發揮，只要有構思能力，較容易充分發揮外語能力，因此，翻譯與作文之間孰難孰易，尚難定論。由上可知，作者肯定翻譯可以作為測驗英文寫作的工具，論點精闢，惟尚缺乏有力的實證研究來支持，此外，除了翻譯於測驗的功用之外，作者還探討了翻譯類型、評分方式、回流效應，值得一提的是，就翻譯試題的評分方式來看，作者提到受試者的母語是中文，因此理解試題方面沒有問題，評分重點應擺在譯文的流利度與正確性，作者也表示，翻譯考的是英文寫作能力，不適用翻譯作品的優劣標準來評斷，也就是不應評判翻譯技巧，而是以正確性為主，此外，也不需考慮讀者的問題，因為考試並不是一個真正的溝通場合，譯文的讀者唯有閱卷人員，目的在評鑑外語能力，而不是翻譯能力。

可惜作者沒有針對試題本身的中文做探討，分析試題是否為評鑑外語能力，因而迎合英語結構，以方便學生辨識而正確作答，使題目傾向和英文答案亦步亦趨，犧牲了中文本身的流暢性，導致歐化中文的產生。這方面正是筆者欲詳加研究之處。

綜合以上所述，台灣目前的英語教學以溝通式教學法為主流，因此，理論上，母語及翻譯的使用在英語教學中並不受到鼓勵，但近年來，不少學者提出不同的意見，重新審視母語、翻譯在英語教學的地位。近期的幾篇論文，如：劉顯親 淺談翻譯和外語教學之互動關係（1997）陸靜容年發表的〈淺談翻譯在外語教學上之應用〉（2000）廖柏森在〈探討翻譯在外語教學上的應用〉（2002）廖柏

森〈論翻譯在外語學習上之角色〉(2003),確立了母語及翻譯在英語教學中的地位,但是主要是整理一些國內外文獻,並無親自進行實證研究,而翻譯試題的部分也不在其研究範圍內。

而在英語教師的教學信念與教學行為這方面,可以發現台灣的英語教師的確意識到溝通式教學的重要性,同時也肯定其主流地位,但實際教學上要完全排除傳統教學法仍有困難,可見母語、翻譯仍是教學活動中不可獲缺的一部份,充分顯示出中文在英語教學過程中無可避免也有其正面價值。

而翻譯試題的研究方面,對翻譯試題的探討多僅止於題型分析、命題趨勢,少對試題的中文表達作進一步研究,分析試題是否為測驗外語能力,刻意屈就英語結構,使學生易於辨認而答出標準答案,而不顧中文本身的流暢性,導致中文的歐化現象,而這部份正是筆者欲研究的方向。

## 第五節 總結

在八種主要外語教學法中,直接教學法與肢體回應法完全不使用母語,而聽說教學法、默示教學法、暗示感應法/情緒解放法、社群語言學習法、溝通教學法,雖然主張在有助學生學習的前提下,可以使用母語,但實際使用其實並不多,或是僅在初期使用,僅有文法翻譯法大量倚賴母語的翻譯。由此可見,母語在外語教學的地位其實無足輕重。然而,理論上雖然如此,但外語教學的實施上是否要使用母語,一直以來支持與反對者皆各有立場,但是由以上的文獻回顧看來,雖然以外語教外語是一種理想情況,但是實際上,母語在多數外語教室的影響已然存在,如何將母語的影響化為正面的力量,是外語教師應該考量的重點。然而,筆者欲探討的是,外語教室使用母語時,除了母語會影響外語之外,外語是否也同樣影響母語。

筆者欲研究的「國中翻譯試題之中文歐化現象」,就是外語影響母語的一種現象,實際上也是一種語言轉移(language transfer),因此,首先探討有關語言

轉移的理論。語言轉移就轉移的方向而言，可能是從母語到外語，或者是從外語到母語，其中外語到母語的轉移，可以解釋中文為何會出現歐化現象；就轉移的性質而言，可分為正面轉移與負面轉移，因此，中文的歐化現象並非完全不好，也可能豐富中文的語言；就轉移產生的層次而言，可能發生在語用、語義、語法、語音、非結構性因素上，但筆者僅針對語法層次來探討中文的歐化現象。而中文歐化的現象雖然早已存在，但一直到五四運動後才受到較大衝擊，形成原因包括有：白話文的提倡、西方翻譯、出版事業、漢語本身制約不足、英語教學與中日戰爭等，而文獻當中曾討論過的歐化成分，可歸納出以下 18 種：詞彙、複數、副詞、進行式、字首字尾、代名詞、主語、被動式、詞序與語序、前飾、繫詞、冠詞、名詞化、時態、連接詞、形容詞、介系詞、標點、所有格。筆者考量國中英語教材的程度之後，將歐化成分分為 22 個部分來作研究，包括：(1) 所有格 (2) be 動詞 (3) 形容詞 (4) a (5) 進行式 (6) 未來式 (7) 完成式 (8) when/while (9) if (10) 被動態 (11) 情態副詞 (12) 介系詞 (13) and (14) 主語增加：有無譯出答句之主語 (15) though (16) 複數名詞 (17) 副詞子句 (18) 關係子句 (19) 虛有子句 (20) 主題—評論 (21) 名詞化 (22) 詞序。

台灣目前的英語教學以溝通式教學法為主流，因此，理論上，母語及翻譯的使用在英語教學中並不受到鼓勵，但近年來，不少學者提出不同的意見，重新審視母語、翻譯在英語教學中的地位，確立了母語及翻譯在英語教學中的地位，而在英語教師的教學信念與教學行為這方面，可以發現台灣的英語教師的確意識到溝通式教學的重要性，同時也肯定其主流地位，但實際教學上要完全排除傳統教學法仍有困難，可見母語、翻譯不論是在理論上、實務上都是不可或缺的一部份，其中翻譯試題就是台灣英語教學活動中常使用到的教學活動。然而，翻譯試題的研究方面，對翻譯試題的探討多僅止於題型分析、命題趨勢，少對試題的中文表達作進一步研究，而這部份正式筆者欲著手研究之處，分析試題是否為測驗外語能力而將就英語結構，使學生易於辨認而答出標準答案，而不顧中文本身的流暢性，導致中文的歐化現象。