編譯論叢
第二卷 第二期（2009 年 9 月），65-91

溝通式翻譯教學法之意涵與實施

廖柏森

翻譯研究（Translation Studies）一直晚至廿世紀下半期才蓬勃發展，漸次獨立成爲一門學科。但現時的翻譯教學在理論研究和實務方法上仍深受外語教學領域的啓迪和影響。尤其因文法翻譯教學法（Grammar-Translation Method）之影響所致，形成由教師主導（teacher-fronted）的翻譯教學方式，學生的學習往往顯得被動無趣，也常因譯文不易達到教師的標準而備感挫折。有鑑於此，愈來愈多的翻譯教學研究者和教師提倡有別於傳統作法的另類翻譯教學法，其中如 Kiraly（1995, 2000）、Colina（2003）等人就倡導與溝通式外語教學法（communicative language teaching）密切相關的溝通式翻譯教學法（communicative translation teaching）。溝通式翻譯教學法是奠基於建構論（constructivism）的教學觀，強調以學生爲中心（student-centered），協助學生發展翻譯的知識和技能，讓學生意識到翻譯是兩種文化溝通的過程，而非只是兩種語言規則詞彙的機械式互換。因此本文旨在爲國內現行的大專翻譯教學提供理論基礎，論證以建構論爲翻譯的教學觀、以溝通式教學（communicative method）爲翻譯教學法，而翻譯教學技巧則包含小組合作學習、同儕討論互評、網路教學平臺以及任務教學等，期望能作爲國內翻譯教師在教學上之參考，以促進翻譯教學之多元發展，並提升學生學習翻譯之成效。

關鍵詞：溝通式翻譯教學法、文法翻譯教學法、翻譯教學

收件：2009 年 1 月 16 日；修改：2009 年 6 月 11 日；接受：2009 年 7 月 9 日

廖柏森，國立臺灣師範大學翻譯研究所副教授，E-mail: trjason@hotmail.com。

Compilation and Translation Review
Vol. 2, No. 2 (September 2009), 65-91

The Implications and Implementation of Communicative Translation Teaching

Posen Liao

The academic discipline of Translation Studies has witnessed unparalleled growth since the late twentieth century. However, the theoretical insights and pedagogical methods of translation teaching are now still deeply influenced by the discipline of Foreign Language Teaching (FLT). In particular, the traditional teacher-fronted translation classroom usually creates a passive and boring learning experience for students. They often feel frustrated when they are required to emulate their teacher's version of a translation and fail to do so. To turn this situation around, more and more translation researchers and teachers have called for alternative methods of translation instruction. Kiraly (1995, 2000), Colina (2003) have suggested applying communicative translation teaching which can help students autonomously develop knowledge about and skills in translation. Thus, this paper proposes to lay a theoretical basis of constructivism for teaching translation in Taiwan's colleges, with the use of communicative translation as a teaching method. Meaningful tasks that have communication as their main objective such as cooperative learning, peer tutoring, and on-line learning platforms should be implemented as teaching techniques. It is hoped that this communicative approach to translation instruction can provide translation teachers with more constructive insights in their classrooms and benefit learners to enhance their communicative competence in translation.

Keywords: communicative translation teaching, GTM, translation instruction

Received: January 16, 2009; Revised: June 11, 2009; Accepted: July 9, 2009

Posen Liao, Associate Professor, GITI, National Taiwan Normal University, E-mail: trjason@hotmail.com

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC

壹、緒論

翻譯研究（Translation Studies）一直晚至廿世紀下半期才蓬勃發展，漸次獨立成爲一門學科。雖然過去幾十年來翻譯研究議題的深度和廣度都有顯著成長，但翻譯教學的探討仍是屬於相對邊陲的領域。尤其長久以來，翻譯教學附屬於外語教學的一環，用以增進學生的外語技能。近年來則由於國際化呼聲高漲，帶動專業翻譯意識的提升和人才的需求，國內許多大專院校乃紛紛設置翻譯系所或學程，直接提高翻譯教學的地位，亦使翻譯躋身專業技能行列。但是不論將翻譯定位成獨立的學門或是外語技能的組成部分，不可諱言，現時的翻譯教學在理論研究和實務教法上仍皆深受外語教學的啓迪和影響。

翻譯教學缺乏自身的學術研究傳統，參酌使用性質接近的外語教學理論和方法本是無可厚非。可是外語教學領域常能配合或依循最新發展的語言學、教育學和學習心理學等理論以修正改進其教法教材，而翻譯教學法卻顯得較保守而停滯不前。現代外語教學由最早的文法翻譯教學法（Grammar-Translation Method, GTM），歷經直接教學法（Direct Approach）、視聽教學法（Audio-Lingual Method）、團體語言學習（Community Language Learning）、默示教學法（Silent Way）、肢體動作回應法（Total Physical Response），直到自 1970 年代以來廣爲施行的溝通式語言教學法（Communicative Language Teaching, CLT）等，各種教學方法推陳出新以貼近時代社會和學術進展的脈動。

國內過去常視翻譯爲學習外語的輔助科目，並未受到重視，直至 1988 年輔仁大學首創翻譯學研究所，才標示出翻譯學正式躋身學術殿堂的里程碑。其後國內各大專院校競設翻譯系所和課程，但因爲翻譯作爲一門專業學科在課堂上教授的歷史並不長，各校教師對翻譯教學的目標、方法、教材和評量方式都尚未形成共識，大多仍承襲傳統外語教學中，文

法翻譯教學法的觀念和作法來從事翻譯教學。其教學重心大體上是集中在兩種不同文字結構的符碼轉換，但對文字所承載的文化意識和社會溝通功能缺乏恰當的認識；而教學程序通常是由教師在課堂上先講解原文篇章和對譯技巧，接著提供翻譯作業由學生隨堂或回家練習，待學生繳交作業後再行批改。教師會指出學生在翻譯技巧上的缺失並改正其譯作語言結構上的錯誤，有時也提供模範譯文（model translation）供學生模仿，以期待學生未來能避免重蹈相同的錯誤。在此種由教師主導（teacher-fronted）的翻譯教學方式下，學生的學習往往顯得被動無趣、甚至因不易將原文譯得如教師要求的譯文一樣而備感挫折。

有鑑於傳統翻譯教學法的單調貧乏和忽略溝通特質，愈來愈多的翻譯教學研究者和教師開始提倡另類的翻譯教學法（alternative methods of translation instruction），其中如 Colina（2003）、Kiraly（1995, 2000）等人即倡導與目前蔚爲主流的溝通式外語教學法（communicative language teaching）密切相關的溝通式翻譯教學法（communicative translation teaching）。他們將翻譯教學的目標訂定爲培養學生溝通翻譯的能力（communicative translational competence），強調翻譯時應注重文本的社會情境（social context），而不僅是兩種語言結構的轉換而已。劉宓慶（1997，頁345）也提道：「翻譯的方法和技能技巧的發揮必須以語言的交際功能爲依據和依歸」。而 Colina（2003, p.24）更進一步把翻譯視爲溝通能力的一種特殊類型（translation is a special type of communicative competence），亦即溝通翻譯能力除了包含第一與第二語言的溝通能力外，更需要跨語言和跨文化的溝通能力。

無論何種教學法都有其源起的理論基礎和其發用的教學技巧，如同溝通式語言教學法是奠基於建構論（constructivism）的知識論和教學觀，溝通式翻譯教學法也從建構論中擷取不少的理論養分和實踐教法。溝通式翻譯教學是以學生爲中心（student-centered），協助學生發展自主學習翻譯的知識和技能，讓學生意識到翻譯是種溝通性詮釋的過程，而非只

是語言規則詞彙的機械式互換。爲了培養學生溝通翻譯的能力，教師需要在教學時實施多元的溝通式教學技巧和任務（tasks），並融入問題解決（problem-solving）、合作學習（cooperative learning）、同儕指導（peer tutoring）、真實教材（authentic materials）等，以符合學生未來在職場上或生活中的實際翻譯需求。

目前國內大部分的翻譯教學研究文獻多集中在翻譯技巧的傳授，較少關注從翻譯教學觀（teaching approach）以降乃至於對翻譯教學方法（teaching method）和教學技巧（teaching technique）的整體考量。許多教師對於教學觀、教學方法和教學技巧之間的區別似乎也不清楚，而本文引用 Anthony（1963）對教學觀、教學法、和教學技巧三個層次的定義[1]，首先最上層的教學觀乃是一套說明學科內容、學習活動和教學性質的基本假設；居於中間層次的教學法，是依循某種特定教學觀所發展出具整體性和系統性的教學模式；而最下一層的教學技巧則是符應其上層教學觀和教學法而在課堂中實施的具體教學活動。國內的翻譯教學研究爲求深遠發展和建立完整體系，應嘗試同時研討翻譯的教學觀、教學方法和教學技巧及其之間的關係。

因此本文旨在爲國內現行的大專翻譯教學提供理論基礎，論證以建構論爲翻譯的教學觀、以溝通式教學（communicative method）爲翻譯教學法、而翻譯教學技巧則包含合作學習、同儕討論互評、網路教學平臺以及任務教學等。在章節安排上，本文首先介紹建構論的翻譯教學觀，爲溝通式翻譯教學法奠下理論基礎。其次討論何謂溝通式翻譯教學法，包括其與外語教學的文法翻譯教學法和溝通式語言教學法的關係，並提及 Newmark（1981, 1988）等學者所提溝通式翻譯（communicative translation）之概念體系，以及溝通式翻譯教學法之理念和特點。最後就實務教學層次討論溝通式翻譯教學法的實施技巧，包括筆者個人的翻譯課程設計和教法實施。本文所討論之溝通式翻譯教學法的內涵和實施方式，期望能作爲國內翻譯教師在教學上之參考，以促進翻譯教學之多元

發展，並提升學生學習翻譯之成效。

貳、溝通式翻譯教學法的理論基礎：建構論

一、建構論與傳統教學觀的區別

廿世紀的教育學和心理學思潮歷經行爲主義（behaviorism）和認知主義（cognitivism）之後，建構論於廿世紀後期大興（Brown, 2007），成爲對傳統教學方法和學習理念的一種革新。所謂「傳統教學」基本上是一種講述教學（didactic instruction），張靜嚮（1996）曾界定爲：「教師講解和學生聽講與練習的教學」，他認爲奠基於行爲主義的傳統教學有以下優點：(1) 簡單方便，教師只要依進度講解教材即可；(2) 經濟快速，方便大班授課；(3) 省時省事，節省學生自行摸索實驗的時間；(4) 應付考試，對需要記憶事實的考試尤其有效。但相對地，傳統教學也有其重大缺點：(1) 效率低，教師需要重覆講解，學生也需要大量練習才有效果；(2) 效期短，教學效果短暫，學生容易遺忘；(3) 適合特定性質、範圍小與層次低的學習內容；(4) 非人性化的學習方式，忽視學習者獨特的人格和經驗。

而建構論就是對傳統教學的反動和補正，建構論對於知識具有三項重要主張：(1) 知識爲學習者根據自身經驗來理解外界事物並主動建構的意義，而非被動接受或吸收的訊息；(2) 知識是學習者主觀經驗的合理化或實用化，而非客觀存在的事實或不變的真理；(3) 知識是學習者與他人互動與磋商而形成的共識（張世忠，2001；Kaufman, 2004；Piaget, 1970；Vygotsky, 1978）。因此所謂學習並不是如傳統教學法中由教師和教科書不斷地線性傳輸（transmit）知識給學生，也不是讓學生被動記憶所謂的客觀真理，而是學習者在面對新訊息時，基於自己的背景知識，並經由與他人和環境交互作用所主動共同建構，創造出對自己有意義的知識。

學習者建構知識的方式是基於基模（schema），亦即個人認識外在世

界的基本結構，來使用同化（assimilation）和調適（accommodation）兩種方式以調和主體認知和客體事物之間的衝突；而認知主體也從原本的平衡狀態（equilibrium）因受到外界刺激產生懷疑或不確定而導致不平衡（disequilibrium），直到解決困惑後此認知結構才又達成一個新的平衡階段（Piaget, 1970; Piaget & Inhelder, 1969）。學習者就是透過一次又一次的平衡作用（equilibration）來建構知識並擴大其認知結構，也因而此種知識具有開放性、多元性、社會性、動態發展性等特質，可以取代或修正學習者的既有知識（prior knowledge），也因此與傳統教學觀認爲知識是單一、客觀、穩定和可傳輸的觀點大相逕庭。

二、建構論教學觀中教師與學生的角色

在建構論的教學觀裡，教師與學生的定位也與傳統教學中的角色有很大的區別。在傳統教學中，教師於課堂上將知識從上而下單向灌輸給學生，教師成爲知識的擁有者和分配者（teacher as the possessor and distributor of knowledge）。教師的責任是將上課材料整理清楚以及管理學習情境，使知識的傳輸更有效率；學生則是被動地專心吸收由教師傳遞的知識，較少提出質疑或挑戰。另外，如上述傳統教學的四項優點：簡單方便、經濟快速、省時省事和應付考試，究其實也都是爲了方便教師教學，而非方便學生學習（張靜嚞，1996），因此傳統教學基本上是服膺以教師爲中心（teacher-centered）的理念。

但是建構論強調以學習者的立場出發來關注其個別發展、滿足其學習需求、及鼓勵其自主學習和知識建構。教師必須從過去課堂中的知識權威者轉型成爲學生學習的促進者（facilitator），創造優質的學習環境和提供豐富的學習資源，並將學習的情意和社會因素（affective and social factors of learning）考慮在內，以協助學生共同建構和發現學習的意義。而學生則必須爲自己的學習成效負起責任，成爲自主的學習者（autonomous learners），因此建構論是以學生爲中心的教學觀。

三、建構論對教學的影響

建構論中有幾個概念影響教學甚鉅，首先是 Vygotsky（1978）所提出的「潛能發展區」（zone of proximal development, ZPD），亦即學習者目前的發展階段與未來潛在發展之間的距離（the distance between learner's existing developmental state and their potential development）（Brown, 2007）。目前發展階段指的是學生已經穩固確立的能力，而潛在發展則是學生尚未習得、但在他人協助下即可完成的能力，兩者之間的差距即是「潛能發展區」。而教學就是引發學習者潛能的歷程，學習能力較差者若能獲得知識較豐富者如教師或同儕的「鷹架支持」（scaffolding），就能透過互動而幫助能力較低的學習者發展更高層次的認知。待學生發展出足夠調控個人學習過程的能力之後，教師就可撤除原本支持學習的「鷹架」，放手讓學生獨立自主學習和探索知識。

從「潛能發展區」可衍生出合作學習（cooperative learning）的觀念，既然個體的認知能力是通過社會互動而發展，那麼在教學上便應讓學生相互合作，安排可以刺激學生認知結構的學習活動，使他們共同完成學習目標以增進學習成效。目前的研究指出，相較於個人學習（individual learning），合作學習可增強學生的內在動機（intrinsic motivation）、自尊（self-esteem）、培養關懷他人的心態和降低學習焦慮及偏見（Dörnyei, 1997; Oxford, 1997）。另外在異質團體中，不同能力和成績的學生得以相互交流知識意見、獲得支持協助，學生不僅可在課業表現上有進步，其社交技巧和認知發展也都會成長（Baloche, 1998; Johnson & Johnson, 1991）。

另一深受建構論啓發的教學活動爲任務型教學（task-based instruction），它提供學生一個自然真實的情境去實際使用他們所要學習的技能，以完成所設定的任務。在完成任務的過程中學生會有許多機會互動協商和解決問題，進而增長他們的知識和能力（Candlin & Murphy, 1987）。任務型教學不僅重視任務的成果（outcome），更重視完成任務的過程

（process），包括評量學生在過程中所付出的努力和所使用的策略。而教師在過程中通常只擔任諮商者（counselor and consultant）的角色而不介入指導任務的進行。這種教學方式通常可以彌合學科的理論和實務之間的差距，亦可激發學生的學習動機，鼓勵他們爲自己的學習行爲負責（Henry, 1994）。

綜上所述，建構論所主張的教學觀是教師和學生對所學知識共同建構意義的過程，而且教師主要扮演促進學習的角色，這種以學生爲中心所建構出來的意義是多元開放的，相當契合翻譯教學的需求。

四、建構論與翻譯教學

自廿世紀末以來的教育學和心理學的發展是以建構論爲主流，也成爲學校中各種學科教學的理論基礎，外語教學自不例外（Wason-Gegeo, 2004）。雖然已有學者提倡以建構論的視角來建構翻譯學的理論（呂俊、侯向群，2006），但是目前國內在翻譯教學上主張使用建構論的學者或教師並不多。一方面是翻譯教學的理論向來不受學界重視[2]，屬於邊緣議題（Kiraly, 1995）；二來則因大部分翻譯教學仍固守行爲主義的傳統典範（paradigm），長久不思改進。然而近年來因全球化的浪潮推升翻譯市場的需求，譯者的品質和訓練逐漸成爲關注焦點，開始有愈來愈多的學者注意到現行翻譯教學的發展瓶頸而提出建言。例如 Kiraly（2000, p. 17）曾評論道，就像過去對翻譯活動的理解只是把一種語言的文本轉移成另一種語言（transferring a text from one language to another），傳統教學法中的翻譯教師也常被視爲只是把自己腦中的知識轉移給學生（the translator trainer's job has primarily been seen as one of transferring knowledge to the students），過去這種對翻譯活動和翻譯教學法的理解都是片面的、不夠完整的。他進一步指出，翻譯的知識不是靜態的（static），也並非僅是一套技巧和知識的組合，可以讓人被動地吸收（ingested）、記憶（memorized）和反芻（regurgitated）。因此他對翻譯教學提出以下建議：

> I propose that translator education be seen as a dynamic, interactive process based on learner empowerment; on the emancipation of students from the domination of the teacher and from the institution as the designated distributors and arbiters of truth; on a change in focus from the tyranny of teaching, to learning as a collaborative, acculturative, and quintessentially social activity (Kiraly, 2000, p. 18).

劉敏華（2003，頁 29）在口譯教學上也提倡以建構論爲本，她認爲傳統教學法把口譯現實情境的複雜性和豐富性簡化了，學生學到的是口譯技巧，而不是足以應付複雜與豐富口譯環境的能力。而建構論主張學生透過與真實情境的互動去建構知識，經由反思去賦予經驗意義。這些主張應用在口譯教學上，教師選擇和使用教材就不是爲了教導學生如何把某一篇演講譯得好，而是把教材視爲某種真實情境的個案，學生則透過各種個案的學習來累積完整的口譯能力。劉敏華對於在口譯教學上使用建構論的看法也可以施用於筆譯教學上，亦即教師教學並不是爲了讓學生學習如何譯好某一篇特定的文章而已，而是要訓練學生如何處理文本溝通真實情境的能力，發展解決翻譯問題的策略過程（strategic process），成爲能夠獨當一面的譯者。

而建構論和翻譯教學之間的關係可以表現在以下幾個層面：

（一）如同建構論所主張真實是多元的（multiple realities），認識真實的觀點也是多元的（multiple perspectives），因此知識不是客觀永恆的存在，而是透過學習主體的經驗來加以建構才具有實質意義。而翻譯不同語言的文本也如認識多元的真實一般不會有固定的方式或觀點，事實上連一般的翻譯作業和考試也少有所謂的標準答案，因此教學上更應該要鼓勵學生提出有個人特色和創意的譯文表現。

（二）亦正如建構論強調多元的真實需要在社會環境中經過商議（negotiation）、辯論（debate）才會使個人的觀點改變成長，翻譯知識也是由學習者與教師、同儕、教材、乃至於整個社會文化環境的互動才能

建構進展。尤其要提高學生的譯作品質和譯評眼界，更需要教師與學生間觀摩討論譯作，相互激盪出佳譯的火花。

（三）建構論對於教師角色的要求也相當適合翻譯教學的特點，翻譯和一般學術科目不同，它強調翻譯實作和大量練習，不像某些學科需要教師以知識權威者的姿態來傳達專業理論，在翻譯教學上反而是需要學生透過自己的努力實際操作才能增進翻譯技能，教師的教學居於輔助的地位，重心是爲學生提供學習的支持鷹架。

（四）建構論另一重要的啓示在於提高學生主體性的地位，它認爲教師無法把翻譯知識直接傳輸給學生，就算教師在上課時盡心竭力地教授知識，學生也不見得就能全盤或是正確地接收，因此較有效率的作法是由教師和學生共同探索翻譯的技能。翻譯教師也不再只是提供正確譯文的權威者，而是促進學生學習翻譯的輔導者；而學生則必須體認到自己才是翻譯技能的主動建構者和翻譯困難的主要解決者，爲學習翻譯負起最大的責任。

由以上幾點，筆者認爲建構論相當適用於作爲翻譯教學的理論基礎，尤其是溝通性的翻譯教學，以下則當論述何謂溝通式之翻譯教學法。

參、溝通式翻譯教學法的意涵

一、傳統的翻譯教學與文法翻譯教學法

翻譯教學長久以來附屬於外語教學，作爲增進外語能力的一部分；而翻譯教學時也少不了外語的強化訓練，以增進翻譯的能力，翻譯教學和外語教學兩者的關係十分密切。即使目前翻譯已逐漸朝獨立學門的方向邁進，發展出不少專業的翻譯研究領域和學科，但是翻譯教學在教學法上仍深受外語教學之影響。例如 Kiraly（1995）和 Colina（2003）都認爲傳統的翻譯教學法非常類似外語教學中的文法翻譯教學法（GTM）。文

法翻譯教學法的使用可追溯到羅馬帝國時期，歷經歐洲中世紀時的古典拉丁文教育，一直到十九世紀而被視爲是最早的外語教學法（Howatt, 1984）。它是以記誦字彙、修習文法和翻譯方式來學習外語，目的是讓學生能夠閱讀外語寫作的文學作品。教師則是課堂裡的權威，學生基本上都是順從教師的指導來學習，而學生與教師間以及學生與學生間都缺乏互動（Larsen-Freeman, 2000）。

反觀傳統的翻譯法，翻譯活動本身也常被化約成一條條的翻譯規則（translation rules），就像語言的文法規則一樣，由教師在課堂上講述這些翻譯規則和提供翻譯練習，而學生的工作就是按部就班地把所有的規則學習完畢。例如 Kiraly（1995, p. 6）就觀察到傳統教學中有許多老師仍保有一些迷思，他們認爲 “Translation involves little more than the mechanical replacement of linguistic elements in a text with objectively identifiable equivalent linguistic elements from a second language.” 這種對翻譯活動的看法如同 Vermeer（1998, p. 61）所言，是基於一個不盡正確的假設：“The underlying presupposition is that the surface structure of a text manifests its meaning, and that imitating this surface structure by transposing it into grammatically correct target language units guarantees the preservation of content.”

以上假設是受到語言學中結構主義（structuralism）的影響，使得傳統翻譯教學法相當重視兩種語言間的對比分析（contrastive analysis），教師常把對譯的兩種語言文本化約成字彙和句型的單位一一相照比較，以期找出最正確的對等翻譯。在教學程序上由教師教授由下而上的語言技能（bottom-up skill），讓學生從理解源語文本的單字、片語、句子的意義開始，再線性地轉換爲目標語的語言對等形式（Vermeer, 1998）。在翻譯習作評量上，學生的作品必須與教師提供的譯作版本比較，只要有不同的地方就會被提出來修正，因此學生的注意力都集中在自己的翻譯錯誤或和教師譯文不同之處。這種傳統教學模式下的翻譯課究其實還是一種外語課，就像賴慈芸（2006，頁 110）所言：「中譯英像教英文寫作，英

譯中像教英文閱讀。」因爲大部分的教學時間和資源都投注在兩種語言對應的學習上，而忽略了翻譯活動本身最重要的文化溝通特質和功能，也就較難培養出整體的翻譯能力。

另外，傳統翻譯教學和文法翻譯教學法一樣亦是以教師爲中心，強調以教師的翻譯知識權威來主導和校正學生的學習過程。教師的職責基本上是將語言的結構和翻譯的規則傳導給學生，並糾正學生翻譯上的錯誤。許多教師常將講解翻譯技能作爲授課的唯一重心，只專注在學習的認知層面，而未顧及學生學習翻譯的社會層面和情意層面如學習動機、學習焦慮、學習策略和學習型態（learning style）等面向。因此傳統的翻譯教學法雖已行之多年，但在課堂施行上可能產生的負面影響包括：(1) 教師施教的內容不見得能符合所有學生的語言程度和學習需求，部分同學在飽受挫折之餘可能會放棄學習；(2) 教師選用的翻譯教材或教學活動有時脫離學生生活經驗，無法引發學生的學習興趣，導致內在學習動機低落；(3) 同學容易養成被動學習的慣性，教師若未指定學習進度或待學期結束後，學生就缺乏主動求知和練習翻譯的意願；(4) 學習翻譯淪爲只是應付教師的規定和通過考試，學生難以體會在不同語言間悠遊轉換的樂趣，甚至對學習翻譯產生負面觀感（廖柏森，2007）。

二、溝通式翻譯教學與溝通式語言教學法

溝通式翻譯教學法很容易與外語教學中的溝通式語言教學法（CLT）聯想在一起，事實上兩者的教育學和心理學的理論基礎都是源自於建構論[3]，也因此在教學理念和教學技巧上有許多相通之處。在外語教學領域中，從廿世紀初期起，由於國際間的交流日益頻繁，外語教學界發現傳統的文法翻譯教學法過於偏重語言結構和規則，難以教導學生使用口語表達外語的能力。在歷經各種推陳出新的外語教學法如直接教學法、視聽教學法等，直到 1970 年代興起的溝通式語言教學法才算真正提供了學生在不同社會情境互動所需要的外語溝通能力，迄今仍是外語教學方法的

主流。

而溝通式語言教學法所致力培養的溝通能力（communicative competence）之概念，最早是由 Hymes（1971, 1972）針對 Chomsky（1965）主張的語言能力（linguistic competence）所提出的質疑和補充。語言能力側重抽象的語言形式和句法規則，是有關語言系統的知識（knowing about language as a system）；溝通能力則著重實際語言使用的社會特性和溝通功能，是如何使用語言的知識（knowing how to use language），兩者應該相輔相成。也就是說在使用外語溝通時，除了依賴語言的結構和規則，還要考慮對方的身分地位和場合情境，以及要使用何種語言功能來達到溝通的目的。之後 Canale 和 Swain（1980）更進一步把溝通能力解析爲四個組成部分：(1) 文法能力（grammar competence）、(2) 語篇能力（discourse competence）、(3) 社會語言能力（sociolinguistic competence）、(4) 策略能力（strategic competence），可知完整溝通能力的內涵包含了語言能力。

如同外語教學中的溝通語言教學法是要培養學生的語言溝通能力，溝通式翻譯教學法也是要發展學生的翻譯溝通能力（communicative translational competence）。以往對於翻譯能力內涵的界定著重於語言間對比分析和結構轉換的能力，如 Wilss（1982）曾主張翻譯能力包括：(1) 來源語的接收理解能力（source language receptive competence）、(2) 目標語的再製表達能力（target language reproductive competence）和 (3) 兩種語言訊息的轉換能力（a supercompetence reflecting the ability to transfer messages between the two languages）。但這種對翻譯能力的傳統論述在目前看來顯然是不足的，已有愈來愈多的學者提出溝通式翻譯（communicative translation）的觀點[4]（Bell, 1991; Colina, 2003; Gile, 1995; Hatim & Mason, 1997; Kiraly, 1995, 2000; Newmark, 1981, 1988）。其中 Newmark（1981, p. 39）對於溝通式翻譯所下的定義爲 “communicative translation attempts to produce on its readers an effect as close as possible to that obtained on the readers of the original”，強調訊息的「說服力」（force）大於訊息的內容（content），

因此其譯文通常較爲流暢簡明、符合目標語的閱讀習慣。如此的定義相當類似 Nida 所提的動態對等（dynamic equivalence）（Nida & Taber, 1969）或功能對等（functional equivalence）（Nida, 2001）。而對於與溝通式翻譯相對的語義性翻譯（semantic translation），Newmark（1981, p. 39）則定義爲“semantic translation attempts to render, as closely as the semantic and syntactic structures of the second language allow, the exact contextual meaning of the original.”，此譯法強調忠於原文的形式，因此其譯文傾向較爲複雜生硬[5]。

傳統翻譯教學所強調的語言能力其實只是整體翻譯能力的一部分，而在溝通式翻譯教學中翻譯能力的內涵較爲豐富，例如 Bell（1991, p. 42）界定譯者的溝通能力（translator communicative competence）爲“the knowledge and ability possessed by the translator which permits him/her to create communicative acts-discourse-which are not only grammatical but socially appropriate.” 譯者的工作在於確保不同社會情境（social context）的譯文讀者能夠恰當理解另一社會情境的原文而達到跨文化溝通的目的。而 Cao（1996）也進一步主張溝通翻譯能力是由 (1) 語言能力（language competence）、(2) 策略能力（strategic competence）和 (3) 知識結構（knowledge structures）所組成，其中策略能力是居間使語言和知識能力得以發揮翻譯溝通功能的關鍵。因此從溝通式翻譯教學的角度來看，發展學生的翻譯策略和意識以提升其翻譯能力才是教學的重要元素。

三、溝通式翻譯教學法的特點

翻譯是一種複雜、有目的性的心智活動，更是跨語言文化的溝通活動，而培養學生的翻譯能力本質上就是發展其跨語言文化的溝通能力。如 Gile（1992, p. 187）曾針對翻譯教學提出溝通模式（communication model），他認爲傳統的翻譯教學方式容易讓學生誤以爲翻譯是以語言爲中心的活動（a language-centered activity），因此致力於學習語言的對等

(linguistic equivalences)，而忽略了翻譯更是一種以人爲導向的專業服務(a people-oriented professional service)，更重要的是要學習文本的溝通效果(communicative effect)。他認爲原文作者只爲源語讀者服務，但是譯者要作爲原文作者的溝通者，同時也必須對目標語讀者負責。因此學生應該要了解他們所翻譯的訊息並不需要貼近原文的語言結構和用字，而是要讓譯文對於目標語讀者的影響盡量貼近原文作者所希望達成的影響。也就是讓學生建立以溝通爲主的翻譯觀，了解譯者是扮演文化溝通的角色，而翻譯活動應重視以讀者爲導向的社會功能，努力使原文作者與譯文讀者雙方的溝通暢行無礙。

在溝通式翻譯教學法中，基於建構論的教學原則，在教師對學習的認知、翻譯教法和翻譯評量等方面可呈顯以下幾項特色：

(一) 教師對學習的認知方面

1. 教師了解學習是種動態、主客體相互作用的過程，希望在課堂中營造的是一種開放支持的氣氛，透過多元的教學方式讓學生有意義地學習翻譯，並非只是讓學生靜態被動地接受教師的知識。因此在教學上強調互動，包括學生與教師、同儕、翻譯文本或教材、乃至於外在學習環境的互動。
2. 教師是具備翻譯技能的專家，但並不是翻譯知識的擁有者和分配者，也不可能解決所有專業領域的翻譯問題或困難，例如文科背景的教師就不見得具有足夠的主題知識和能力來處理科技或法律的文本。因此教師的主要工作在於創造良好的學習翻譯環境，提供豐富多元的學習資源，並透過各種教學活動引導學生有效地學習。尤其目前網際網路上極易取得翻譯軟體、字典、語料庫、新聞媒體和百科全書等，教師應視學生程度和需求加以篩選並教導學生有效率地使用。
3. 教師首先在「潛能發展區」概念的基礎上，了解學生學習翻譯的需求和能力，設定可以發揮學生翻譯潛能的課程目標、授課方式

和評量方法。其次，教師也應注意學生在翻譯過程所使用的策略，並提供諮詢商討的支持系統，期勉學生發展獨立學習翻譯和作業的能力，之後就可以逐步撤除原本支持學生學習的鷹架。

4. 考慮翻譯中的文化和社會因素，除了培養學生的雙語言能力之外，也應帶領學生對原文和譯文雙方的文化都有深入的探究，以增進文化溝通的品質。

(二) 在翻譯的教法方面

1. 強調翻譯教學活動的目的性和教材的真實性（authenticity），翻譯教材最好能貼近實際生活，例如新聞時事、實務性或應用性文體等能讓翻譯作業與學生生活經驗結合，增加其翻譯動機和興趣。
2. 實施小組活動或合作學習，同學經由與同儕討論翻譯的方法和作品，可以學習到他人對於同一文本的不同觀點和譯法，鼓勵彼此相互觀摩學習。
3. 但是在課堂內的翻譯學習時數有限，不足以有效提升學生翻譯能力，因此課堂外的學習和練習也就格外重要。例如可請同學於課外收集譯文譯例，再於課堂進行比較評析。
4. 注重學生學習的情意層面，增進學生的內在學習動機，例如容許學生自行選取翻譯材料作爲上課的部分教材或作業。

(三) 在翻譯的評量方面

1. 在翻譯評量上注重動態或功能上的等值，而非只有形式上的意義。教師需體認到沒有所謂「一篇完美的譯文」，所有的譯文從不同角度或不同情境來審視都可能還有不同的呈現樣貌，因此教師的責任並不在於錙銖必較地從學生的譯文中挑出錯誤和提供一篇模範譯文作爲學生模擬學習的對象，而應該是幫助同學對同一篇文本找出更多翻譯的可能性。
2. 教師處理學生的翻譯錯誤或問題時，必須採取開放的態度，鼓勵

學生對自己和對他人的譯作表達各種不同的見解。在此種民主開放的課堂氛圍下，學生較容易從教師和同儕得到對自己譯作的回饋（feedback），進而養成自我偵測翻譯問題和改正錯誤的能力。

3. 翻譯的成品（product）和過程（process）都很重要，而評量學生的翻譯成品相對容易，但評量其翻譯過程就需要檢視學生翻譯策略的使用。尤其臺灣學生相當缺乏後設認知策略（metacognitive strategy）的意識和作法，也就是在翻譯特定文本時所進行的心理過程如計畫（planning）、監控（monitoring）和評估（evaluation）等（Liao, 2007），都需要加以評量並給予意見。

肆、溝通式翻譯教學法的實施

經過前述有關溝通式翻譯教學的理論基礎和相關意涵後，本節建議可於課堂中實施溝通式翻譯教學的技巧，茲以筆者在北部某大學應用外語學系任教之「翻譯專題」一門課爲例。此課程要求學生自行分組，利用教師提供的網路學習平臺和資源，共同來翻譯學生自行選擇的專書。上課時各組輪流上臺報告及討論翻譯的成品、過程、所碰到的翻譯困難、如何解決這些困難和分享翻譯心得，並接受教師和班上其它同學的提問。以下簡述該課程的教學綱要內容、教學資源工具、評量方式和學生反應，並討論實施心得。

一、課程綱要

「翻譯專題」爲大四口筆譯組同學必修之科目，教師在第一堂上課時就將課程綱要（course syllabus）發給全班同學，上面載明該課程的教學目標、授課規定、實施方式以及對學生的要求，可讓同學了解這門溝通式翻譯教學課的性質以及如何達到課程所設定的目標。此課程綱要的課程目標和概述之內容如下：

Purpose and Description:

This course is designed to sharpen your communicative translational competence by giving you a semester-long translation project to complete independently. All students in this class will be divided into several groups of your choice. Each group is suggested to be consisted of 5 to 8 students and selects a book to translate as a term project. The class will meet regularly for you to report your progress, but you are always welcome to visit my office for any problems or ideas concerning your translation task. Through class discussion, work in small groups, and individual learning, you are expected to translate naturally, accurately, and with maximum effectiveness.

This is not a "lecture" course, but one which stresses active participation and translation practices. In a collaborative learning environment, you will participate in group work to analyze and critique existing translation works and to develop your own translation strategies and translation versions. At the end of the semester, each group is required to orally present your translation results and to submit a copy of book translation as well as an annotation (reflections and thoughts on the translation task).

二、教學資源和工具

本課程建議同時使用實體教室和網際網路的教學平臺，更能落實溝通式翻譯的教學原則。例如使用目前相當受教師歡迎的 Moodle 網路教學平臺[6]，不僅無需費用，而且很容易就能置入課程相關的資料如課程進度、翻譯教材、講義和作業以及輔助翻譯的資源如雙語字典、百科全書、新聞媒體、機器翻譯（machine translation）、和語料庫（corpus）等供學生在翻譯過程中查詢使用。此平臺更重要的功能是提供社會互動的工具，例如同步（synchronous）的聊天室和非同步（asynchronous）的討論區都可供同學討論其翻譯作品或提出翻譯問題請他人共同解決，鼓勵師生形成一個學習翻譯的社群，分享彼此習得的成果和資訊。此網路教學平臺的首頁如下：



圖 1 Moodle 網路教學平臺之首頁
資料來源：廖柏森（2008）。

三、評量方式

本課程除了重視學生的翻譯作品之外，也很注重學生如何翻譯的過程，因此評量方式除了請各組繳交共同合作的譯文之外，每次上課還要求學生報告他們翻譯過程中使用哪些翻譯技巧和資源、碰到何種困難和如何解決問題的策略，並反思自己的譯作表現。這些都要在課堂上和教師以及其他同學討論並交換意見，而且作爲評量的重要依據。此課程要求學生對整學期的翻譯任務所進行的反思問題如下：

The following questions can be used to reflect on your translation task:

1. Why did your group choose this particular book as your translation project?

2. What are the features or characteristics of genre of the book you select?
3. What principles or methods you have applied to translate this type of genre?
4. What is the best part of this project? Why?
5. What is the weakest part of this project? Why?
6. What was the most difficult part of this project? Examples.
7. What skills or strategies did you practice when doing this project?
8. What assistance or resources did you use to complete this project?
9. What did you learn from doing this project?
10. How would you make this project better?

四、學生學習之反應

至於學生接受溝通式翻譯教學法的成效可參閱筆者的另一篇教學實證論文〈使用 Moodle 網路平臺實施筆譯教學之探討〉(廖柏森，2008)。學生覺得除了電腦網路設備的故障令人困擾和教學網頁版面過於呆板等因素之外，大體上他們對課程的反應都相當正面。學生感受到教師的角色有明顯改變，傳統的教學是由老師來教導學生的單向學習，但在溝通式教學法中教師作爲學習的促進者（facilitator)，是在以學生爲中心的學習社群中提供協助。加上網路教學平臺提供豐富與方便擷取的學習資源，學生與教師、其他同學以及教材之間產生傳統教學所難以達到的互動性。例如在傳統課堂中不好意思舉手發問的同學就可以透過網路提問，而其他同學或教師都可提供解答或參與討論，可降低學生學習的焦慮（learning anxiety）和增加參與感。而且同學在訪談時提到他們能自覺主動地篩選和處理網路上的資源來完成筆譯作業，不需要像傳統教學中教師在課堂上諄諄教導，形成「老師有教的才學，沒教的就不學」那種被動學習的心態。而課堂的翻譯任務也使學生間容易產生合作和共享的自主學習氣氛，進而提高學習動機。

五、課程實施討論

以上課程的教學技巧基本上都是與溝通式教學法的原則一致，主要包括以下幾個層面：

(一) 以學生爲中心：本課程允許學生自行尋找同組的成員，再由小組所有成員決定翻譯的文本，用意在增加學生學習的自主權和動機。但各組選擇的書籍仍需先經過任課教師的審核，以避免部分同學選取過易或太難的文本，此目的是在爲同學創造適當的「潛能發展區」，讓同學目前的翻譯能力與潛在能力之間維持適當的距離，在良性的挑戰下完成翻譯任務。

(二) 合作學習：此課程以分組活動（team/group work）進行，要求學生自行分成 5 到 8 人的小組，主要是考慮譯書的工作量龐大，非一兩人所能負擔，而增加人數同時也能訓練同學與他人合作學習和工作的能力。如 Kelly（2005, p. 102）也提出翻譯教學上應該使用分組活動的理由：(1) 教育研究已證實合作學習更爲有效；(2) 是學生重要的社交和個人經驗；(3) 人際技能不但對專業譯者很重要，也是翻譯雇主要求的重要技能；(4) 小組比大班活動更能發展高階的認知能力如解決問題、推論或證成提議和決定等。

(三) 任務型教學：任務型教學的目的是爲了提供學生一個自然的情境和明確的目標來使用翻譯的技能，爲了完成譯書的任務，同學有強烈的動機需要與許多人進行溝通性互動，包括計畫整學期專題的進度、分配小組每位成員負責翻譯的範圍和相關工作、監控執行翻譯的進度和評估執行的效果，最後每個人交出的部分譯文也需經過大家統整編輯才能合成全書的譯文。而在翻譯過程中，同學還可以觀察到不同人對於同一文本的各種詮釋和翻譯方式，最後再經由討論商議而決定出最佳的譯文。整個完成任務的過程和最後產出的作品都能大幅提升每位成員的溝通翻譯能力並增進對翻譯作業的認知。

(四)自主學習：學生爲完成翻譯任務，必須自主性選擇翻譯的材料，利用網路教學平臺和其它管道的豐富資源，並收集相關資料以獲得所需的文本背景和專業知識後，才能參與文本的翻譯，進行小組的對話討論和意見交流。在此過程中學生相互合作支持，不僅在最後完成翻譯全書的任務，而且也增強了個人的知識結構、鍛練了翻譯技巧與養成自主學習的習慣，未來就算無須再修習翻譯課，也具備獨立作業的能力，可自行從事翻譯。

伍、結語

溝通式翻譯教學之有別於傳統的翻譯教學，不僅只是教學活動和技巧的不同，更重要的是教學理念或典範的轉變。傳統翻譯教學與外語教學中的文法翻譯教學法雷同，都是以教師爲中心。教師是翻譯知識的擁有者和分配者，在教學上強調翻譯語言文法和結構的正確性，實施教學時注重如何有效傳達教師心目中的理想譯法給學生，譯文也以教師所提供的範例爲最高標準。而相對地，溝通式翻譯教學與外語教學中的溝通式語言教學法皆是以建構論爲教學理論基礎，認爲知識是由學習者和教師共同建構，而非僅由教師傳輸，因此學習本身是師生互爲主體的動態過程。溝通式翻譯教學以學生爲中心，重視學生在翻譯過程中建構翻譯知識和使用翻譯策略的能力，強調要翻譯出原文的語用和溝通目的，而譯文表現的各種可能性都可考慮接受。

本文所建議「翻譯專題」的教學案例，可具體呈現「潛能發展區」、合作學習、任務型教學和自主學習等溝通式翻譯教學的原則，也指出網路線上教學的應用可爲溝通式翻譯教學提供一個有力的平臺，便於創造學習翻譯的社群。該課程除了要求學生繳交翻譯作品之外，還必須同時提出其譯書的「心路歷程」報告，包括他們使用哪些翻譯工具、資源和策略，以及如何解決翻譯上的難題。

總之，溝通式翻譯教學的理想是希望能提供空間讓學生充分發揮自己的潛能、與他人共同建構譯文意義以及自主學習翻譯，並培養學生分析文本和解決翻譯問題的獨立作業能力。未來無論面對何種類型或專業領域的文本，學生都能利用其翻譯策略和溝通能力來解決困難，有效完成跨文化和跨語言的溝通翻譯活動。

註釋

1. Richards 和 Rodgers（1986）曾依據 Anthony（1963）的主張而提出類似的三個語言教學層次，分別為教學觀（approach）、教學設計（design）和教學程序（procedure），詳見其著作 *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*。
2. 翻譯學理論和翻譯教學理論是兩種不同的理論範疇，翻譯學常自語言學、文學、文化研究、哲學等學門擷取學術養分，翻譯教學則常借鑑教育學和心理學的研究結果。而且翻譯學理論受學界重視的程度遠超過翻譯教學理論。
3. 另外，溝通式語言教學法的語言學理論基礎主要來自於 Halliday（1973）所提出的功能語言學派（functional approach）。
4. 也有些學者雖然不是使用溝通式翻譯的名稱，但實質上仍是一種重視翻譯溝通目的和功能的翻譯觀，如 Nord（1997）提出的工具性翻譯（instrumental translation）。
5. 但要注意 Newmark 提出的溝通式翻譯是一種翻譯方法，並不等於溝通式翻譯教學法，也並非意謂溝通式翻譯教學法就只是教授溝通式翻譯法。而 Newmark 主張不同的語篇類型應使用不同的翻譯方法，對於以訊息功能（informative function）和呼籲功能（vocative function）為主的文本使用溝通翻譯較為適宜；而對於較注重語言形式、以表達功能（expressive function）為主的文本則可採語義翻譯（Newmark, 1988），溝通式和語義式翻譯法都各有擅場。
6. Moodle 的官方網站網址為 http://moodle.org/，可以免費下載程式和操作手冊。

參考文獻

呂俊、侯向群（2006）。**翻譯學：一個建構主義的視角**。上海：上海外語教育。

張世忠（2001）。**建構教學：理論與應用**。臺北：五南。

張靜譽（1996）。傳統教育有何不妥。**建構與教學**，**4**。2008年2月7日，取自 http://www.bio.ncue.edu.tw/c&t/issue1-8/v4-0.htm

廖柏森（2007）。**英語與翻譯之教學**。臺北：秀威資訊。

廖柏森（2008）。使用 Moodle 網路平臺實施筆譯教學之探討。**翻譯學研究集刊，11**，163-186。

劉宓慶（1997）。**文體與翻譯**。臺北：書林。

劉敏華（2003）。從實徵主義到建構主義：口譯研究與教學的新思維。**第七屆口筆譯教學研討會會前論文集**（頁20-34）。臺北：輔仁大學。

賴慈芸（2006）。學院的翻譯與禁忌。**第十一屆口筆譯教學國際研討會論文集**（頁105-118）。臺北：國立臺灣師範大學。

Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching, 17*, 63-67.

Baloche, L. A. (1998). *The cooperative classroom: Empowering learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bell, R. T. (1991). *Translation and translating*. Harlow: Addison Wesley Longman.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Candlin, C., & Murphy, D. F. (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cao, D. (1996). A model of translation proficiency. *Target, 8*(2), 325-340.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Colina, S. (2003). *Translation teaching, from research to the classroom: A handbook for teachers*. Boston: McGraw-Hill.

Dörnyei, Z. (1997). Psychological process in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal, 81*, 482-493.

Gile, D. (1992). Basic theoretical components in interpreter and translator training. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent, and experience* (pp. 185-193). Amsterdam: John Benjamins.

Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.

Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. London: Routledge.

Henry, J. (1994). *Teaching through project*. London: Kogan Page.

Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Model and methods* (pp. 3-28). London: Academic Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 303-319.

Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome.

Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent, OH: The Kent State University Press.

Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education*. Manchester, UK: St. Jerome.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Liao, P. (2007). College students' translation strategy use. *Studies in English Language and Literature, 19*, 77-88.

Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Headington Hill Hall, Oxford: Pergamon Press.

Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nida, E. (2001). *Language, culture, and translating*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Nida, E., & Taber, C. R. (1969). *The theory and practice of translation*. Leiden, Netherlands: E. J. Brill.

Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome.

Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal, 81*, 443-456.

Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. NY: Basic Books.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. NY: Basic Books.

Richards, J. C., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vermeer, H. J. (1998). Didactics of translation. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of*

translation studies (pp. 60-63). London: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watson-Gegeo, K. (2004). Mind language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *Modern Language Journal, 88*, 331-350.

Wilss, W. (1982). *The science of translation*. Tübingen: Gunter Narr.