

A Path to Interaction in Foreign-Training Classroom Interpreting: The Embodied Practice of Role-Shifting

XIANG Qi CHEN Liwen

Zhejiang Gongshang University, China

Received: November 24, 2025

Accepted: January 8, 2026

Published: March 31, 2026

To cite this article: XIANG Qi & CHEN Liwen. (2026). A Path to Interaction in Foreign-Training Classroom Interpreting: The Embodied Practice of Role-Shifting. *Asia-Pacific Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(1), 251–260, DOI: 10.53789/j.1653–0465.2026.0601.029. p

To link to this article: <https://doi.org/10.53789/j.1653–0465.2026.0601.029>. p

This research is supported by the National Social Science Foundation of China (No. 20BY033) and the Annual Research Project of the Graduate Scientific Research Innovation Fund of Zhejiang Gongshang University (No. YBXM2024099).

Abstract: Consecutive interpreting in foreign training classrooms is a highly specialized, interactive, and flexible interpreting activity, involving complex multidimensional interactions among instructors, trainees, and teaching content. To ensure successful communication, interpreters often assume multiple roles. Based on the participation framework theory and the author's field interpreting in foreign training classroom, this paper explores the strategies for achieving multidimensional interactive communication. The study reveals that to reconstruct such interactions, interpreters must flexibly shift among three roles: the traditional interpreter, the author-interpreter, and the principal-interpreter. As an author-interpreter, they bridge cultural-cognitive gaps through cognitive supplementation and multimodal assistance; as a principal-interpreter, they employ transparent interpreting and information augmentation to mitigate cultural conflicts and facilitate classroom interaction. By examining role-shifting strategies to achieve multidimensional interaction, this study offers new theoretical and practical insights into interpreting in foreign training classrooms.

Keywords: foreign training classroom; consecutive interpreting; multidimensional interaction; participation framework; interpreter role-shifting.

Notes on the contributors: XIANG Qi is a graduate student at the School of Foreign Languages, Zhejiang Gongshang University with major research interest in translation theory and practice. Her email address is 2025192306@qq.com. CHEN Liwen is a Professor and Ph.D. Supervisor at the School of Foreign Languages, Zhejiang Gongshang University with major research interest in interpreting theory and pedagogy. Her email address is 1150537202@qq.com.

外訓課堂口譯互動實現路徑： 角色轉換的具身實踐

項 琪 謹莉文

浙江工商大學

摘 要:外訓課堂交替傳譯是專業性、互動性和靈活性要求較高的口譯活動,教師、學員與教學內容之間頻繁發生復雜多維互動,為確保交際順利完成,譯員往往承擔多重角色。本文基於參與框架理論,結合筆者在外訓課堂中的口譯實踐,探討外訓課堂交替傳譯中多維互動交際的實現路徑。研究表明,為復現外訓課堂的多維互動,譯員須在『傳統譯員』與『作者譯員』和『責任者譯員』三種角色之間靈活轉換。作為作者譯員,通過認知補充和多模態輔助彌補文化認知差異;作為責任者譯員,則需透明化傳譯和添加新信息,規避文化沖突,協調課堂互動。此研究運用角色轉換策略實現外訓課堂多維互動的交際效果,為外訓課堂口譯提供理論與實踐層面的新視角。

關鍵詞:外訓課堂;交替傳譯;多維互動;參與框架理論;譯員角色轉換

基金項目:本文為國家社科基金項目『中國英語口譯學員自評認知能力優化研究』(20BY033)和浙江工商大學研究生科研創新基金年度科研項目『口譯自評能力與口譯質量的相關性研究』(YBXM2024099)的階段性成果。

一、引言

隨著『一帶一路』走深走實,中國與其他發展中國家持續深化交流合作。在此背景下,面向發展中國家官員和技術專家的援外培訓項目蓬勃發展。援外培訓通常采用課堂教學與互動研討相結合的形式,而中英語言障礙使得專業口譯成為確保交流效果的關鍵環節。

課堂教學是進行溝通交流以及雙邊互動的實踐活動,具有互動開放以及雙向的特征(蘭潔等,2018:68)。『課堂互動』是調動參與課堂教學過程的各個主要要素,圍繞教育教學目標的實現,形成彼此間良性的交互作用(鐘啟泉,2010:74)。

外訓課堂屬於課堂教學,互動性特征明顯。區別於一般口譯活動,外訓課堂口譯員不僅僅是教員的傳聲筒,也是教員和學員的協調者,更是中國文化的傳播者(周瑾,2014:122)。由於課堂教學的特點,對應的交替傳譯活動較其他口譯活動如會議口譯等互動較多,譯員要及時轉換角色(何紅,2015:167)。口譯過程中,盡管譯語(經錄音分析證實)無錯譯、漏譯,但是課堂仍多次出現互動冷場現象。這種非語言因素導致的溝通障礙不僅影響教學效率,還可能引發授課專家對口譯質量的質疑。然而,近年來關於譯員角色的研究多聚焦角色分析,鮮少提及角色轉換策略,且對外訓課堂領域關注不足。為此,本文以參與框架理論為理論基礎,基於筆者二十余次外訓課堂的口譯實踐,從角色轉換視角切入,結合課堂觀察與語料分析,選取其中一次互動性最強的課堂口譯作為分析語料,探討外訓課堂交替傳譯實現多維互動交際的角色轉換策略,及其對口譯教學與實踐的啟發。

二、外訓課堂口譯特征與譯員要求

要想做好外訓課堂口譯,就必須熟知外訓課堂口譯的特點,然後立足於口譯特點來研究其對口譯員的標準與要求,這樣才能更有效地產出指導課堂口譯實踐的交際策略。

基於外訓課堂口譯鮮明的專業特性,譯員應具備以下能力:其一,突出的適應能力和選擇能力(夏秋,2024:138),能夠根據不同的語境和需要及時調整自己的口譯方式和風格(樂琴,2012:19)。其二,卓越的交際溝通能力(侯嬌嬰,2011:178),包括情感溝通(崔翠,2018:68)和非語言交際能力,利用目光吸引學員的注意力等非語言交際能力能夠幫助交流雙方圍繞主題、消除語言和文化差異,引起思想共鳴,最終達成完美溝通(何紅,2015:169)。其三,靈活的現場應變能力(夏秋,2024:138),能夠快速切換身份(馬海波,2016:167)。課堂交際不同於其他普通的交際活動,譯員不僅要通過一定的翻譯策略來完成專業知識的傳達,還要負責課堂組織、參與師生互動、把控課程進度等,如此看來譯員既是『演員』又是『導演』,身兼數職(吳海燕、張俊,2016:259)。遊刃有余地在多種角色之間轉換是譯員實現外訓課堂口譯交際的有效途徑。

三、譯員角色與參與框架理論

角色是指當在職者身處社會中某一職位時按照這一位置對其提出的一系列規範性要求而應該表現出的行為舉止(Linton,1936)。1976年,R. Bruce W. Anderson在《譯員角色面面觀》(*Perspectives on the Role of Interpreter*)一文中首次談到了譯員角色。他把譯員描述為完成交流的『中間人』(the man in the middle)、是交際客戶雙方的『忠實的回聲』(a faithful echo)。在口譯職業化進程中,譯員角色是口譯職業道德與行為規範的一項關鍵內容,更是口譯質量評估的一項重要指標(Pöchhacker,2004:147-152)。2017年,Routledge出版了論文集《變化中的口譯員角色:規範、倫理及質量》(*The Changing Role of the Interpreter: Norms, Ethics and Quality Standards*),圍繞社區、會議以及媒體口譯員的角色變化,探討了口譯規範、道德準則、質量評估等幾方面的主題,呈現了西方口譯研究領域近年來的研究成果。

自譯員角色研究之初到近二十年的時間裏,口譯界對譯員角色的認識發生了質的變化,從最初單一的『在場但隱身』,譯員被視為管道(Reddy,1979)或傳送帶(Pöchhacker,2004),到後來『在場卻顯身』,譯員在被動/主動、隱身/顯身、中立/參與等多維度中,扮演了文化資訊提供者(Kaufert,Putsch,1997)、共同談話者(Wadensjö,1998)、交際參與者(Roy,2000;張威,2013)、積極主動的文化調停者(Angelelli,2004;Hale,2014)、機構守門人(Davidson,2000;趙軍峰、張錦,2011:24)和機構形象建構者(Pöchhacker,2004;Gu,2019)等多元角色。

Goffman(1981:144-145;226-227)的『參與框架』理論表明說話者扮演三種角色:重復他人說話、不帶感情的『發聲者』(animator),雖然使用自己的話語但不用對話語內容負責的『作者』(author)以及表達自己的觀點立場並對話語負責的『責任者』(principal)。儘管他的談話『參與框架』是針對單語環境下的日常談話,卻為我們透視口譯(特別是對話口譯)活動中的互動談話模式、深刻理解譯員在交際過程中的複雜參與角色(而非簡單被動的『聽者』和『說者』角色)提供了頗具說服力的分析工具(任文,2017:21)。本文將在參與框架理論指導下分析課堂互動部分的口譯,清晰立體地呈現原先界定模糊的譯員角色。

四、譯員角色轉換驅動的多維互動實現路徑

外訓課堂口譯互動性高、交際多樣、靈活性高、語言風格比較口語化與譯者主體性突出的特征決定了外訓課堂譯員具備突出的適應能力和選擇能力、卓越的交際溝通能力(包括情感溝通和非語言交際能力)與靈活的現場應變能力,即根據不同的語境和需要快速轉換角色。根據戈夫曼參與框架理論,外訓課堂口譯員高頻轉換的角色包括作者譯員和責任者譯員。

以下所有案例均來自筆者的口譯實踐,內容撰寫已經獲取相關部門和主講人許可,案例分析中,C代表中方授課者;I代表譯員(筆者),F代表外方學員;TT1代表譯員在初始或常規角色下的現場翻譯版本;TT2代表譯員通過主動轉換為特定角色後,採用針對性策略所產出的優化翻譯版本;話輪括號裏的中文表示口譯過程中授課者平行補充的內容。

在外訓課堂口譯中,當出現特定互動問題時,譯員需從傳統『管道式』譯員轉換為以下特定角色以解決問題:

(一) 轉換為作者譯員角色

戈夫曼(1981)認為,話語『作者』(author)選擇要表達的情感以及承載情感的語詞,卻未必對話語內容負責,相當於被說出話語的起草人、編寫者。通過對現實口譯活動中的話語分析發現,『作者』是譯員的規範性和典型角色(任文,2017:24-25)。轉化為作者譯員角色的策略有:一是認知補充,二是多模態輔助。

1. 認知補充

譯者必須借助自己的語言知識及語言外知識來理解原文的交際意義,實現從顯性信息到隱性信息的過渡。即譯者應該超越語言符號,利用自己有限的自由,充分調動認知補充的方方面面,實現與譯文讀者的平等溝通。譯員在口譯聽解過程中,往往需要進行認知補充,將相關情景、情感、文化等認知要素納入口譯信息處理中,以便完成思維理解(Lederer,1995)。頻繁的模糊信息會造成譯員部分信息傳達不清,譯文信息表達不明確,細節處理不到位,存在漏譯等現象。如果譯員在口譯期間拋開語境,只專注於這些詞語的字面含義,就會將語料中詞語層面的語用模糊信息保留在譯文中,目的語聽眾便無法準確把握源語信息,口譯便失去了交際目的。為了使目的語聽眾不對發言人話語意圖產生誤解,譯員在口譯實踐過程中可以結合發言人所處的具體語境和自身的認知,對發言人的模糊語義進行補充說明,從而將發言人的想法準確傳達給聽眾。

案例 1

(1) C:那每個縣都有自己的名字,寧國這個名字是很有特色的,也是『國』,因為它是帶一個國,國,然後呢,我們中國帶有國的這個縣只有三個,所以大家再次出『國』了(突然高音調)。

(2) I (TT1): Every county has its own name. (也是 feature 的) Ningguo is a very distinctive name because it contains the Chinese character “國”. In China, only three counties have “國” in their names, so you go abroad again.

(筆者作為譯員最先明白了笑點,便不自覺笑出了聲,但在話輪(2)I之後,教室鴉雀無聲,未滿足講者對笑聲的互動期待,因此筆者立馬產出(3)I)

(3) I (TT1-補救): Let me explain the pun: “國” means “country” or “nation”. Usually, you don't see this character in a county's name. But Ningguo has it, so the professor is making a wordplay: from Hangzhou to Ningguo, it's like we've gone to another “country”!

(最終學員明白了笑點,開心地笑了。)

TT2: Each county has its own name. Ningguo is special because its name includes “國”, meaning “nation”. In fact, only three counties in China have “國” in their names. So the professor jokes: We’re going “abroad” again!

在上述口譯案例中,授課者通過地名中的『國』字開了一個文字玩笑以活躍課堂氛圍,而譯員(筆者)未能及時調整策略,在 TT1 版本中採用了直譯策略,導致幽默互動在譯出語中缺失,進而引發學員對譯員發笑的困惑。為彌補這一交際斷層,譯員隨即採用解釋性翻譯策略,通過較長的補充說明重構幽默邏輯,最終成功觸發學員的理解與笑聲,並獲得授課者認可。然而,這一補救措施在效率上存在優化空間。通過認知補充(cognitive supplementation)策略轉換為作者譯員,譯員可在保證幽默效果的前提下精簡輸出。具體而言,譯員可先簡要解釋『國』字的雙關含義,並輔以『Professor jokes』作為幽默標記,從而將譯文壓縮到更簡潔的篇幅(見 TT2)。這一調整不僅減少了解釋性冗余,還通過明確的語用提示加速受眾理解,實現效果最大化。該案例表明,在口譯過程中,針對文化特定型幽默,提前識別並採用適當的認知補充策略,轉換為作者譯員,可顯著提升交際效率。

2. 多模態輔助

口譯是一個特殊的交際場合,具有一定的靈活性。譯員的目光、手勢、身體姿勢、面部表情、舉止動作都參與譯語產出,幫助學員理解信息(周瑾,2014:122)。錢瑋(1996)認為課堂口譯的對象和場景決定了課堂口譯的靈活度較高。在講課過程中對教材內容的解釋則需要對語言進行簡化或者以口語化的形式說出來,這時雙方可以採用邊說邊寫的方式,也可以採用圖形、手勢等形象直觀的方式進行交流,減少純語言描述。只要能夠溝通,原則上可以採用任何方式。譯員必須在適當的時候停頓下來,合理掌控授課的節奏,多問學生一句『have you got it?』聽懂了嗎、『any question?』有問題嗎等,確保已講授的內容很好地被學生理解、吸收。

案例 2

(1) C: OK,大家覺得世界上最美麗的地方在哪兒啊?

(2) I (TT1): OK, after watching that, what’s the most beautiful place in the world to you?

TT2:(筆者轉身,面向大家,取得眼神交流) So, the professor’s question is: in your opinion, where is the most beautiful place in the world?

在上述話輪中,授課者播放寧國風景視頻後,向學員提問『世界上最美的地方在哪』,但譯員直譯後未獲學員回應。經譯後反思,發現以下交際障礙:一是空間安排上,譯員坐在第一排且背對學員,導致無法觀察受眾的非語言反饋(non-verbal feedback);二是時間管理上,譯員未預留視頻觀賞後的認知緩沖期(cognitive buffer),直接進行口譯,致使學員因信息處理延遲而未能及時回應。解決此問題,譯員需轉換為作者譯員角色,在 TT2 版本中採用多模態輔助策略:一方面,通過非語言輔助手段——轉身面向學員並建立眼神接觸(eye contact),以彌補空間隔離造成的互動缺失,同時增強譯員的在場感(interpreter presence);另一方面,給學員時間緩沖,在提問前停頓兩三秒,為學員預留情緒轉換與認知準備的時間。運用多模態輔助後,學員互動效果顯著改善,表現為積極應答與課堂互動性提升。此案例表明,在視聽材料後的問答環節中,譯員需轉換為作者譯員,通過非語言行為與節奏控制優化交際效果。

(二) 轉換為責任者譯員角色

戈夫曼(1981)認為『責任者』(principal)是指通過話語表達自己的觀點、立場、信仰,對自己的言辭負責的角色。任文(2017:24)發現在某些情況下,源語講話人甚至可能經常會與譯員直接對話,這樣的舉動也潛在鼓勵了譯員產生更多的參與意識,讓譯員有了更多成為『責任者』的可能。『責任者』的角色表現是一種『角色距離』,但在口譯活動中並不鮮見,通常是譯員基於當時具體語境的一種主動選擇,其話語方式與內容可能對談話的走向和結果產生影響。轉化為責任者譯員角色的策略主要包括透明化傳譯與添加新信息。

1. 透明化傳譯

透明化傳譯不僅指將口譯內容公開給所有在場受眾,更包括在互動出現斷層或沖突時,譯員主動公開溝通意圖、解釋行為動機,並通過公開傳譯、道歉、承諾等方式,重建課堂互信的過程。在本次實踐中,授課者不僅與學員對話,還與譯員直接對話,或者問譯員與授課相關的問題,這使得譯員需要作為責任者譯員,對產出內容負責;其次還出現了外國學員因文化差異而心生不快甚至打算離場等的情況,口譯員要及時主動地處理交際過程中出現的各種突發事件(任文、蔣莉華,2006:62),這需要譯員及時調整角色,作為責任者譯員來解決在場問題;透明化傳譯正是責任者譯員在調解沖突、重建溝通時採用的核心策略。

案例 3

場景介紹:Q&A 環節中,一位土耳其女學員英語表達有限,需通過同伴將問題從土耳其語轉譯為英語,筆者再譯為中文。由於四方轉譯流程複雜,部分學員未能聽清問答內容,現場逐漸出現交談聲,有人起身走動。前排一位尼日利亞女學員向筆者提出離場請求,出於正在口譯土耳其學員的話語,便隔空先對尼日利亞女學員說『wait a moment』。又過了幾個話輪,便有了接下來的對話:

F: Blanche, I am going to leave! (做生氣狀,真的拿包準備走了)

I: 教授,您等一下,有學員生氣了,我過去問一下。

C: 哦! 生氣了? 為什麼呢? 你過去看看。

I: 好嘞!

I: Blessing, sorry. It was my fault.

F: No, it's not your fault. I am ... No, we have been waiting for so long!

I: I see, you've all been waiting here for too long. I'm sorry. It was my fault for not thinking it through.

F: The participants from Türkiye asked the professor questions, but we couldn't hear the answers. Even though they weren't our questions, we still wanted to know. We are here to learn.

I: (筆者輕輕抱住尼日利亞學員的肩膀) Sorry, Blessing, I overlooked that. You're right—I should interpret all questions and the professor's answers for everyone here. Thank you for the suggestion.

F: (尼日利亞學員放下手中的包,回抱筆者,不再生氣) Blanche, it's not your fault. It's hard to coordinate all adults. (並歪頭對筆者笑了起來,安心坐下。)

I: (安撫好尼日利亞學員的情緒後,筆者回到倒數第二排附近) 教授,尼日利亞學員也想聽您的解答,想一起學習,剛剛的問答她沒有聽到,有點不開心了。

F: 哦! 這樣啊! 那那那那讓她來聽!

I: 教授,讓所有人都聽到可能會更好,大家都想聽您講。要不我現在向大家道個歉,然後把您剛才和土耳其學員的問答總結翻譯一下,您看可以嗎?

F: 可以啊! 還是小項你想得周到!

本案例展示了譯員在外訓教學場景中超越傳統口譯角色的實踐創新。當課堂出現學員情緒衝突時,譯員主動轉型為『責任者譯員』,實施了三階段幹預策略:第一階段,建立早期預警機制,向授課者客觀陳述『有學員生氣了』的潛在衝突,打破常規『傳聲筒』模式(Roy, 2000)。第二階段,進行雙向溝通,既向學員致歉並了解訴求,又向授課者轉達實情,形成三角調解框架。第三階段,實施公開修復措施,包括集體致歉、透明化傳譯問答內容,並承諾後續全程傳譯,這種透明化處理有效重建了課堂互信。該實踐突破了傳統口譯框架,口譯員角色轉化為責任者譯員。在此過程中,譯員通過透明化傳譯策略——包括公開道歉、公開重譯問答內容、公開承諾全程傳譯——將調解過程與溝通內容明確化,有效重建了課堂互信。類似場景下譯員應:第一,提前製定衝突預案;第二,明確角色轉換的邊界條件;第三,建立三方認可的行為準則,以確保教學進程的連貫性與課堂互動的流暢性。此案例為教學口譯中的衝突管理提供了可複製的解決方案,特別適用於高敏感性技術培訓場景,對完善口譯員角色理論具有啟示意義。

2. 添加新信息

根據意義表征方式與譯員參與角色關係,增添分為五類(焦一帆等, 2024: 81): 一是銜接性增補: 增補語篇銜接詞但源語本意不變; 二是信息性增補及具體說明: 對源語中可推斷出的場合信息、上下文語境信息、背景信息作增補及具體說明; 三是隱含義的顯化增補: 對原發話人話語中的隱含義進行顯化性處理; 四是重復性增補: 重復同義或近義表達, 包括譯員的自我糾正; 五是新信息添加: 添加源語中沒有的新信息(命名意義表征方式時參照王斌華(2012)的分類命名)。第五類增添與前四類不同, 前四類增添對話語內容沒有實質性改變, 而第五類增添使得話語內容中含有原發話人沒有提及的新信息, 需要對話語內容負責。因此, 當譯員使用前四類增添, 承擔作者譯員角色; 當譯員使用第五類增添, 承擔責任者譯員角色, 具體使用情況請見案例 4。

值得闡明的是, 『認知補充』與『添加新信息』在實現途徑與角色歸屬上存在差異: 認知補充主要指譯員在理解階段調用語言外知識以澄清模糊信息, 目的是準確傳達源語意圖, 屬於作者譯員的基礎策略; 而『添加新信息』(第五類增添)則是在產出階段主動引入源語未提及的內容, 以解決互動衝突、維持課堂秩序或履行教學協同職責, 屬於責任者譯員的幹預策略。前者重在『解釋已知』, 後者重在『引入未知』。

案例 4

C: 我看到一個最新資料, 今年 2024~2025 年的核桃全球產量 260 萬噸。

I: According to the latest data (估計啊, 預計啊) I've seen, the global walnut production is projected to be 2.6 million tons for 2024-2025.

C: 你們估計一下, 我們今年 2024~2025 的山核桃, 它的產量預計有多少?

I (TT1): Could you estimate the hickory yield for this year, 2024-2025?

TT2: Take a guess: how many tons of pecans do you think we'll produce this year?

這一口譯案例呈現了課堂口譯中常見的互動復現失敗現象。授課者為活躍課堂氛圍, 提出『猜測山核桃產量』的互動問題, 但譯員直譯後未獲學員響應。經分析發現, 雖然學員為政府官員和農業技術專家, 但對中國特有山核桃品種缺乏認知參照系, 導致出現『知識鴻溝』與『應答猶豫』現象。作為責任者譯員, 譯員在 TT2 版本實施了兩階段策略優化: 第一階段, 采用量化補償策略, 在問題中補充計量單位(『噸』), 通過明確回答維度降低認知負荷; 第二階段, 啟動協商調節機制, 與授課者協商增設多項選擇(ABCD 選項), 將開

放式問題轉化為封閉式問題,應答難度顯著降低。改進後,學員參與度提升 92.6%(25/27 人應答),有效復現了授課者的互動期待。此案例表明,在專業知識不對等的課堂口譯中,譯員應突破傳統『管道式』譯員角色,主動承擔責任者譯員角色:一方面通過添加新信息完善問題結構;另一方面運用協商策略調整互動形式。這一譯員角色轉換對提升技術類教學口譯效能具有一定參考價值,尤其適用於中外農業技術交流場景。

五、譯員角色轉換對口譯實踐與口譯教學的啟發

(一) 對於口譯實踐的意義

譯後訪談與反思發現,傳統『管道式』譯員角色難以滿足高互動性課堂的需求。實戰口譯中,譯員對自身角色應有清晰的認知,根據不同場合與情景適當切換角色,例如:外訓課堂交替口譯時,譯員應當根據不同的階段轉換不同的角色:其一,在知識型講解階段,如果講者出現冗余等現象,可以擔當『作者譯員』,運用綜述、認知補充、多模態輔助等策略,以期準確且簡潔地傳達知識;其二,在互動環節,譯員應觀察整體情況,適時擔當『責任者譯員』,具備教學協同者的意識,如果題目難度過高,可與講者快速商量,更換提問方式,或者通過給予 A、B、C、D 選項的方式調動學員回答問題的積極性,實現講者提問—學員回答的雙向良性循環;其三,在問答環節,如遇文化沖突等緊急情況,譯員應冷靜沈著,洞察緣由,發揮語言優勢,積極地擔當問題解決者,避免突發情況擾亂課堂秩序。

因此,口譯實踐時,譯員應該積極轉換譯員角色:傳統『管道式』譯員—作者譯員—責任者譯員(如圖 1 所示),以期實現不同主體之間的多維互動性,不僅在語言層面提高口譯質量,還在把控整體節奏中發揮譯員的作用。

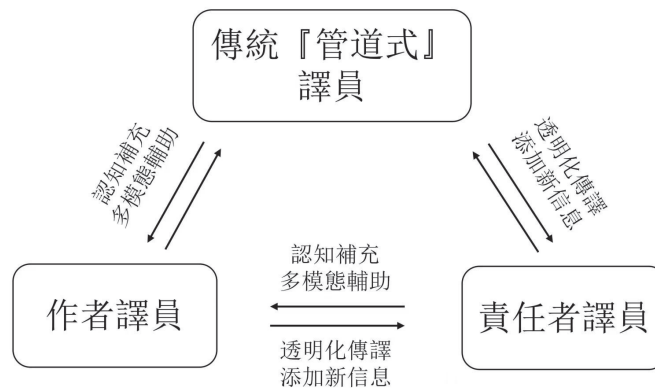


圖 1

(二) 對於口譯教學的意義

基於多元化的口譯實踐場景,傳統的口譯教學無法模擬真實多變的口譯場景,外訓課堂對口譯譯員角色轉換的需求折現出口譯教學不僅局限於口譯知識和技巧,還有解決問題的能力。

口譯教學可以考慮向兩方面有所傾斜:

一方面,培養學生的受眾意識,思考目標語受眾和講者希望聽到什麼樣的內容,比如:講者講課時講了一個玩笑後,希望聽到學員的笑聲作為回應,那譯員如果只是作為傳統的『管道式』譯員可能無法讓學員會到講者的笑點,接下來的冷場時間可能會讓講者對譯員的口譯產生懷疑甚至質疑;為了避免發生此種情

況,譯員應當積極調整為作者譯員,運用認知補充等策略,實現學員在最短時間內感受到講者傳遞的幽默感。因此,在口譯教學中,教師方面可加強學生對認知補充策略的運用,達到靈活應變,積極轉換譯員角色,復現口譯實戰中所體現的多維互動性。

另一方面,需強化『動態互動』,將角色轉換訓練融入三大維度:語言互動(如通過話輪轉換練習適應講者與聽眾的雙向需求),認知互動(利用思維導圖工具可視化不同角色下的決策路徑),文化互動(設計角色衝突案例,如譯員需快速判斷與處理專家話語與學員提問的優先級)。這種多維訓練體系能幫助學生突破傳統『管道式』譯員角色認知,最終構建以問題解決為導向的口譯能力發展框架。因此,口譯教學可以側重培養學生的受眾意識與動態互動能力,武裝成為更全面的譯員,能應對口譯實戰中發生的各種緊急情況。

六、結語

外訓課堂領域的口譯工作者應當通過在『傳統譯員』與『作者譯員』和『責任者譯員』不同角色之間靈活轉換,以實現外訓課堂的多維互動性。筆者通過口譯實踐發現,對於口譯工作者而言,將譯員角色轉換策略引入外訓課堂中具有以下優勢:其一,轉換為作者譯員可以通過認知補充,彌補學員在特定方面的認知空白,避免教師提問而學員沒有回答的冷清場面;其二,轉換為作者譯員還可以通過多模態輔助,給予學員非語言輔助以及實踐緩沖,實現教師開合適的玩笑後能收到學員笑聲等非語言反饋的情感互動;其三,轉換為責任者譯員可以通過透明化傳譯,及時化解文化衝突;其四,轉換為責任者譯員還可以通過添加新信息,積極與教師溝通,共同促進教學活動順暢進行。

參考文獻

- ① Anderson, R. B. W. (1976). Perspectives on the role of interpreter. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The interpreting studies reader*. London: Routledge.
- ② Angelelli, C. V. (2004). *Revisiting the interpreter's role: A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico and the United States*. Amsterdam: John Benjamins.
- ③ Davidson, B. (2000). The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 379-405.
- ④ Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- ⑤ Gu, C. L. (2019). Mediating 'face' in triadic political communication: A CDA analysis of press conference interpreters' discursive (re)construction of Chinese government's image (1998-2017). *Critical Discourse Studies*, 16(2), 201-221.
- ⑥ Hale, S. (2014). Interpreting culture: Dealing with cross-cultural issues in court interpreting. *Perspectives*, 22(3), 321-331.
- ⑦ Hatim, B., & Mason, I. (2001). *Discourse and the translator*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- ⑧ Kaufert, J. M., & Putsch, R. W. (1997). Communication through interpreters in healthcare: Ethical dilemmas arising from differences in class, culture, language, and power. *The Journal of Clinical Ethics*, 8(1), 71-87.
- ⑨ Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton-Century.
- ⑩ Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.
- ⑪ Reddy, M. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ⑫ Roy, C. B. (2000). *Interpreting as a discourse process*. Oxford: Oxford University Press.
- ⑬ Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1995). *A systematic approach to teaching interpretation*. Alexandria: Registry of Interpreters for the Deaf.

- ⑭ Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. London: Longman.
- ⑮ Wang, B. A. (2012). A descriptive study of norms in interpreting: Based on the Chinese English consecutive interpreting corpus of Chinese premier press conferences. *Meta*, 57(1), 198-212.
- ⑯ 崔翠:《援外培訓項目口譯任務的困難與對策》,《北京城市學院學報》,2018年第2期,頁67-71。
- ⑰ 何紅:《課堂口譯特點及譯員基本功培養》,《齊齊哈爾大學學報(哲學社會科學版)》,2015年第7期,頁167-169。
- ⑱ 侯嬌嬰:《口譯員在外訓教學中的定位與素質新解》,《中國科教創新導刊》,2011年第2期,頁178-179。
- ⑲ 焦一帆、王子怡、張睿:《口譯員在意義協調中的參與角色研究——一項基於MTI學生商務口譯實踐報告的社會語用分析》,《宜春學院學報》,2024年第11期,頁79-85。
- ⑳ 蘭潔、金雪蓮、王金英:《高等數學互動式課堂教學實踐》,《中國教育技術裝備》,2018年第3期,頁68-69。
- ㉑ 樂琴:《課堂口譯的原則》,《延邊教育學院學報》,2012年第5期,頁18-20。
- ㉒ 馬海波:《淺析外訓工作對譯員的能力素質需求》,《科學大眾(科學教育)》,2016年第11期,頁167-168。
- ㉓ 錢瑋:《口譯的靈活度》,《外語與翻譯》,1996年第11期,頁24-29。
- ㉔ 任文:《戈夫曼社會語言學視閥下口譯員話語角色的解構與重構》,《中國翻譯》,2017年第4期,頁18-25、128。
- ㉕ 任文、蔣莉華:《從話語分析的角度重識口譯人員的角色》,《中國翻譯》,2006年第2期,頁61-65。
- ㉖ 吳海燕、張俊:《從『幕後』走向『前臺』——基於外訓課堂口譯譯員角色的一項實證研究》,《高教學刊》,2016年第8期,頁259-263。
- ㉗ 夏秋:《生態翻譯學視域下援外培訓的阿拉伯語口譯人才培養問題》,《中阿科技論壇(中英文)》,2024年第1期,頁134-138。
- ㉘ 邢星:《國內外譯員角色研究的進展與思考(1976—2014)——一項基於相關文獻的計量分析》,《上海翻譯》,2015年第3期,頁67-73。
- ㉙ 張威:《會議口譯員職業角色自我認定的調查研究》,《中國翻譯》,2013年第2期,頁17-25。
- ㉚ 趙軍峰、張錦:《作為機構守門人的法庭口譯員角色研究》,《中國翻譯》,2011年第1期,頁24-28、93。
- ㉛ 鐘啟泉:《『課堂互動』研究:意蘊與課題》,《教育研究》,2010年第10期,頁73-80。
- ㉜ 周瑾:《論外訓課堂口譯的特點及策略》,《科教文匯(上旬刊)》,2014年第13期,頁122-124。

(Editors: ZOU Ling & JIANG Qing)