

基于元认知回溯报告的口译教学师生协同反馈模式

曾佳宁

北京外国语大学, 北京 100089

摘要: 为改进教学实践、适应翻转、混合、协作、共生的口译教学趋势, 本研究在社会文化理论指导下, 从口译课程教学中的具体问题出发, 纳入任课教师、学生、同辈教师, 历时约 1 年完成三轮参与式行动研究, 共同探索构建覆盖课堂前中后的协同反馈模式。该反馈模式以师生协同完成的元认知回溯报告为起点, 协商寻求改进教学效果的方法与资源。

关键词: 元认知; 回溯报告; 口译教学; 反馈

DOI: 10.63887/jc.2025.1.1.11

一、引言

当前, 中国高等教育口译教学法不断系统化、迈向“渐进式仿真”, 全程指向“沟通目标”(Setton 和 Dawrant, 2016: xxiv)。对翻译作业点评反馈的能力是中国 MTI 学生视角下理想教师应具备的素质(刘熠、刘平, 2020: 82), 但现有口译研究对教学反馈关注较少, 且多局限于从教研视角对反馈内容及形式提出建议(Motta, 2011; Araújo, 2019; 梁伟玲、穆雷, 2020)。亦有少量研究构建或检验创新反馈类型(万宏瑜, 2013; 林薇、庄逸抒, 2017), 但并未提出可操作的流程化模式。总体而言, 口译教学反馈模式的研究较为缺乏, 且未能充分体现、适应时代特点与学科趋势。

本研究在社会文化理论指导下, 从本土教学实践的具体问题出发, 纳入任课教师、学生、同辈教师, 历时约 1 年以三轮基于交传、同传、视译课程的参与式行动研究共同探索构建覆盖课堂前中后的协同反馈模式, 以期改进口译教学实践。

二、理论框架

社会文化理论(sociocultural theory)是基于苏联心理学家维果斯基的思想发展而来的

一套思想体系, 其主要观点是认为人的认知发展是主体与其所在的社会文化环境客体通过语言等中介不断交互的结果。本研究的理论框架主要包括社会文化理论视角下的协作对话(collaborative dialogue)概念及复杂理论视角。

在社会文化理论视角下, 使用语言被视为参与认知活动(Swain, 2006:96), 与他人言说则是一种“共享认知”(Swain 等, 2015:41)。作为一种言语活动(languaging), 协作对话被定义为“说话人共同参与解决问题和建构知识的对话”(Swain, 2000:102)^[1]。

复杂理论(Complexity Theory)将“涌现现象、不断变化的现象”作为研究对象(冀小婷, 2008: 376), 采取跨学科路径与混合研究方法, 旨在描述、解释“某一复杂系统中的互动部分如何引发系统的集体行为, 以及该系统与此同时如何与其所处的环境互动”

(Larsen-Freeman & Cameron, 2008:1)^[2]。复杂理论视角下, 一套以某种方式互动并由此在特定时间生成某种整体状态或形态的组成部分生成一个系统, 各组成部分之间的联系创造出一种系统的统一感和完整感, 系统的特点在于, 归属于系统会影响组成部分的特性(Larsen-Freeman & Cameron, 2008:26)。

三、研究方法

（一）参与式行动研究

参与式行动研究（Participatory Action Research, 简称 PAR）强调“集体探究以及基于体验和社会历史的实验”（Whitehead, 2019:208），展现出教师“可自行主张课程研究和教学提升”（Morales, 2019:319）。本研究共完成三轮各五步行动研究循环，全过程密切联系师生主体所处的社会文化环境，并且在制定方案时纳入相关方。

参与式行动研究的方法论基础是“在互惠、相互的关系中与人协作”，其研究方法有以下特点：拒绝划分方法界限、强调联系/完整/公正、反对理念和行动的碎片化、批判思考且以行动推动变化、开发语言和方法以发现基于多重真相的新知、研究过程及结果均平等分配权力（Ledwith, 2017:52）。因此本研究在过程中注意培养师生平等交流的氛围，努力实现教学相长，同时灵活采用多种方法收集数据^[3]。

（二）形式与流程

参考 Ellis（2010）、Ellis（2009: 98）和 Washbourne（2014: 246）的反馈分类，结合教学实际，口译教学反馈的反馈方包括教师、同伴、外部相关方，反馈可定向或不定向发给学生，反馈可即时或延时给出；反馈信息包括声音/文字/图片/动图/表情/手势/身姿/眼神/手势等模态；反馈策略可以包括直接、间接、重组、元语言。

考虑到反馈的信息交互本质，为直观呈现相对固定的流程，本研究参考 Ellis（2010: 337）的书面纠错反馈框架及刘虹（1992: 17）对话轮的定义，将反馈模式的主要流程确定为四个环节，即发起、展示、提供、接收。在发起环节中，师生双方均有可能主动发起反馈邀请，其行为表现为教师在课堂上执行播放录音的设计或学生课后发送作业给老师请其反馈；在展示环节中，教师或学生播放部分或全部译语

片段，将口译产品作为反馈基础；在提供环节中，反馈提供方从前述表 1 中综合选取合适的反馈类型，产出并传达反馈；在接受环节中，接收方可能会不予反应，也可能就反馈内容与提供方展开对话，话轮不断交替，流程在此循环，回到发起环节。可能的流程路径包括单次单向反馈、单次轮替反馈、多次单向反馈、多次轮替反馈。

（三）循环概况

本研究共开展三轮参与式行动研究，第 1 轮为 2021 年 7-9 月，第 2 轮为 2021 年 9-12 月，第 3 轮为 2022 年 3-6 月，课程分别为汉英交替传译、汉英同声传译、视译，参与者包括本文作者、1 名同辈教师、69 名学生。行动研究的目的是探索构建适合本院师生的 MTI 口译教学反馈模式，第 1、2、3 轮行动焦点为：1）基础模式所存在的问题及元认知模式 1.0 的引入，2）新模式 1.0 所存在的问题及元认知模式 2.0 的引入，3）元认知模式 2.0 的问题及小范围推广性评估^[4]。

（四）数据收集与分析

研究收集的数据包括课件资料、在线教学录屏、学生录音及反馈、教师反思、访谈、教学评价问卷。其中问卷设计参考任庆梅（2013/2016）的模板，包括李克特问卷及开放式访谈。其中，对问卷的量化数据进行描述性统计，对多模态对话和互动采用 Hirvonen 和 Tiittula（2018）提出的多模态谈话分析（multimodal conversation analysis）原则，将互动内容转写详细分析。

四、模式建构

（一）模式迭代

1 第一轮模式

教学情境中，前辈教师较为传统的反馈基础模式采用的流程是较为精简的单次单向反馈，类型主要选用教师+定向+具名提供/具名接收+即时+声音/文字/图片+线上远程/线下

面对面+直接/间接/元语言反馈。第一轮中,参与学习的学生人数较多,课程采取线上形式,教学目的是备赛。学生个体组成的复杂系统变化非常频繁^[5]。

本轮师生感受主要是基础模式效率较高、信息量大、氛围紧张、节奏紧凑。然而,学生的课堂参与呈现两极分化,比赛排名高的学生表现出更高的专注度和兴奋度,而其他未进入决赛的学生缺勤率则较高,其中许多学生会在教师发起流程时婉拒展示,使流程终止。

根据复杂理论,其原因可能是学生构成的复杂系统是开放系统,被外界竞赛压力、夺牌激励等能量“喂养”(fed)的学生构成的开放系统能够维持动态稳定(Freeman & Cameron, 2008:31, 32),而此类能量与不参赛学生心理关联不大,因此处于两极的学生在此基础模式互动中,呈现出分化的变化。有鉴于此,基础模式所存在的问题可能包括:1)不适用于基础相对较为薄弱、学习动机相对较弱的学生,2)教师备课量大,提供多个佳译的压力也较大,对教师能力要求较高,课堂精力耗费较多,3)我说你听的满堂灌使课堂气氛不够活跃,权威感、不平等感较强^[6]。

为此,本轮评估提出教师在提供环节可以采用元语言反馈类型,要求学生以元认知回溯报告介绍、解释自己的翻译过程,主动进行内省和反思,此外教师在提供环节可选用重组反馈类型,发起并展示职业译员实战录音,由学生提供元语言反馈,要求教师在接收环节给出元认知回溯报告作为回应,以激发多次话轮交替,充分进行提供-接收的循环,在协作对话中实现双方的认知发展。此模式称为元认知模式 1.0。其中,回溯报告(metacognitive reports, 也译为回顾报告)是一种言语报告,指的是个体在完成口译任务之后,汇报口译过程中的思维,以及对思维过程的解释(Ericsson & Simon, 1993:79)。

2 第二轮模式

第二轮焦点主要是对元认知模式 1.0 探查问题、加以改进。此轮师生复杂系统的人员构成与常规教学相似,教师与大多数学生建立了课堂外联系,能够更好地协同探究。

元认知模式 1.0 的执行并不顺利。教师课程记录显示,在要求学生随堂针对自己口译表现做元认知回溯报告时,大多数学生较为紧张,给出的报告或缺乏信息或语焉不详,无法帮助教师在接收环节给出有效推进协同对话的话轮,导致循环中止,双方无法实现认知发展。而展示教师译语录音时,学生因边听边评价的多任务处理能力尚未成熟,因此错过了多次可能具有教学价值的元认知回溯报告机会。但在教师安排的一次同伴协同元认知回溯报告中,在无旁观者的情况下,12 名学生两两一组以协同对话的形式产出了约 9000 字的转录数据,对其分析发现了许多课堂当众口头报告中未体现的学习问题。这似乎说明练习、教师提示、无旁观的环境因素可能对该复杂系统内部的互动有所促进。

基于此,第二轮探究提出元认知模式 2.0,有以下改进:1)在课程中加入介绍、示范、练习元认知回溯报告的课时,预先培训学生;2)展示环节后,应由教师开启提供-接受的话轮,确保不错过有教学价值的译语片段;3)加入课后自愿一对一作业反馈环节,满足个性化需求。具体做法包括课后微信反馈、课上展示教师带稿同传实战音频及元认知回溯报告、课前展示教师译前准备录屏及元认知同时报告(即有声思维报告)。

3 第三轮模式

以元认知模式 2.0 开展师生协同对话的复杂系统主要包括 16 名研一学生,2 名研二旁听生。整体评价较之元认知模式 1.0 有所提升,也识别了未来可继续提升的要点。

18 份评估问卷平均分之和是 80.06 分。问卷显示,在元认知模式 2.0 之下,100% 的学生均同意自己更加清楚译前准备、视频观看、

课堂练习等各个环节的学习目标；课上所学更紧密地联系现实，教我应对翻译学习与实践现实中的问题；老师更加关注了解同学；老师更加平等对待同学；老师设计实施的学习活动更加新颖；我能更好地遵守纪律和规则，有序完成学习活动；我对口译的学习兴趣更为浓厚；这种教学安排更有助于提升我的口译学习效果。

对开放问题答案归纳发现，元认知模式 2.0 主要有如下优势：1) 提供了对比的资源，使学生可以发现“自己的不足”“有老师的标杆”“学习同学们的优势”；2) 强化了译前准备、译后反思的重要性，并提供了更具有细颗粒度的操作指导，学生表示“做译前准备的时候更加专注”“学到非常细节的准备步骤”“对于自己的评价也能更加具体”；3) 有助于激发学习动机，学生表示“课后反复观看录屏”“不太明白的地方重点观看或者反复观看”；4) 具有长效巩固可能性，学习印象更深，“‘后劲儿’更强”；5) 有助于培养心理素质，如

“信任自己”“勇敢的表达”。也有较少问卷提及负面评价，说明：1) 此模式亦有不适用人群，需要进一步深挖原因，可考虑对学生一对一访谈协同探究；2) 互动、技巧、自我评估、同学关系、学生合作仍需额外强化。

此外，同辈教师表示此模式优点主要是：

1) 创新利用科技信息发展的新趋势、翻译的新模态；2) 活化了职业译员工作的模式、内容、思维方式；缺点是：1) 学习效果取决于学生个体能力；2) 观看视频的时间长；3) 备课时间可能更长。关于推广性，同辈教师指出推广障碍为：1) 对教师的瞬时性知识产出要求极高；2) 报告内容应具体、系统、把握时长；3) 报告法的界定较为模糊。

五、总结

研究在数据收集分析、探究的协同程度方面存在局限。但以上三轮模式不断提升，未来仍可继续发展，可采用新的教学技术、场景、反馈形式，进一步丰富口译教学的反馈模式研究。

参考文献

- [1] Araújo, L. D. Feedback in Conference Interpreter Education: Perspectives of Trainers and Trainees[J]. *Interpreting*, 2019, 21(1): 135-150.
- [2] Ellis R. A Typology of Written Corrective Feedback Types[J]. *ELT journal*, 2009, 63(2): 97-107.
- [3] Ellis, R. Epilogue: A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback[J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2010, 32(2): 335-349.
- [4] Ericsson, K. A., & Simon, H. A. *Protocol analysis: Verbal reports as data (rev. ed.)* [M]. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
- [5] Hirvonen, M., & Tiittula, L. How Are Translations Created? Using Multimodal Conversation Analysis to Study a Team Translation Process[J]. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 2018, 17:157-173.
- [6] Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*[M]. Oxford: Oxford University Press, 2008.

基金项目：中央高校基本科研业务费专项资金资助，项目名称“技术辅助有声思维法在翻译教学中的创新应用”，项目批准号：2022JX052。