

“If we’re lucky, we recognise potential.”

# A Study of Admission Criteria and Entrance Screening Practices in Public Service Interpreter Training

By Sonja Pöllabauer Katia Iacono Harald Pasch

Maria Bernadette Zwischenberger Anna Sourdille<sup>1</sup>

Translated by GAO Xiang<sup>2 3</sup>

<sup>1</sup>Centre for Translation Studies at the University of Vienna, Austria

<sup>2</sup>Sichuan International Studies University, China

<sup>3</sup>Chongqing Translation and Interpretation Center, China

Received: September 10, 2025

Accepted: October 17, 2025

Published: December 31, 2025

**To cite this article:** Sonja Pöllabauer, et al. (2025). “If we’re lucky, we recognise potential.” A Study of Admission Criteria and Entrance Screening Practices in Public Service Interpreter Training. GAO Xiang (trans.). *Asia-Pacific Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(4), 032–045. DOI: 10.53789/j.1653-0465.2025.0504.005

**To link to this article:** <https://doi.org/10.53789/j.1653-0465.2025.0504.005>

**Abstract:** The growing demand for language mediation across different domains of public service interpreting (PSI) poses a challenge for policymakers, stakeholders (institutional representatives, clients), and traditional interpreter education institutions. Alongside university-based interpreter education, different training formats have emerged internationally to meet the increased need for training. Based on a systematic review of extra-university training formats in Austria, this contribution presents the results of a qualitative follow-up study drawing upon data from semi-structured interviews with providers. The aim was to investigate whether entrance assessment procedures are employed by course providers when selecting course participants, and, if so, which they are and what motives lie behind providers’ decisions for particular admission procedures. Our study shows that while there is considerable commitment to offering customer-tailored courses to heterogeneous groups of trainees, the training formats differ and there seems to be little communication among providers regarding the establishment and adequacy of different formats for student selection.

**Keywords:** Public service interpreting; interpreter training and education; assessment; entrance criteria

**Source:** Originally published in *The Interpreter and Translator Trainer*, 2024, 18(1): 95–113.

**Notes on the authors:** Affiliated with the Centre for Translation Studies at the University of Vienna, Sonja Pöllabauer is a Professor mainly focusing on Community Interpreting; Katia Iacono is a lecturer and researcher specializing in dialogue interpreting and didactics; Harald Pasch, a conference interpreter and lecturer, researches multilingualism in Violence Protection Centers; Maria Bernadette Zwischenberger’s work explores interpreting in social movements; and Anna Sourdille is a university assistant focusing on ‘non-professional’ and didactic aspects of

translation and interpreting.

**Notes on the translator:** Gao Xiang serves as Director of the Translation Department at the Chongqing Translation and Interpretation Center. He is currently a Doctor of Translation and Interpreting (DTI) candidate at Sichuan International Studies University. His email is gao.xiang@hotmail.com.

# 『運氣好，就能碰上好苗子』

## 公共服務口譯培訓的入學標準與選拔方式研究

桑婭·佩拉鮑爾 卡蒂婭·亞科諾 哈拉爾德·帕施  
瑪麗亞·伯娜黛特·茨維申貝格 安娜·蘇爾迪耶<sup>1</sup>/文；高翔<sup>2 3</sup>/譯

<sup>1</sup>維也納大學翻譯研究中心

<sup>2</sup>四川外國語大學；<sup>3</sup>重慶市外事翻譯中心

**摘要：**隨著各領域對公共服務口譯需求的持續增加，政策制定者、利益相關主體（涵蓋機構代表與服務對象）以及傳統口譯教育體系正面臨著嚴峻挑戰。為應對不斷增長的培訓需求，除高校口譯教學之外，在全球範圍內湧現出多種培訓形式。本研究系統性回顧奧地利的非學歷培訓模式，與培訓機構進行半結構化訪談並開展定性分析，旨在探究培訓機構在篩選學員時是否採用了評價機制，採用了何種評價機制，以及選擇特定選拔方式的動因是什麼。研究結果表明，儘管培訓機構注重學員背景的多樣性並提供定制化課程，但在培訓形式上存在顯著差異，且在學員選拔形式及其合理性方面，培訓機構之間缺乏交流溝通。

**關鍵詞：**公共服務口譯；口譯培訓與教育；評價；入學標準

**來源：**本文原載於 *The Interpreter and Translator Trainer* 2024 年第 18 卷第 1 期，第 95–113 頁。

### 一、引言

選拔與評價包括招生選拔、形成性評價與總結性評價，一直是翻譯研究(TS)與口譯研究(IS)的重要話題。所謂『評價』(assessment)，與對某一具體課程或專案品質與成效的『評估』(evaluation)不同，是指對個體學習成果的評定(Amato & Mack, 2022:464)。評價涉及入學測評(入學階段評價)、培訓過程中的學習進展評價(形成性評價)，以及完成培訓後的能力水準評定，並與學位或資格證書的授予直接掛鉤(總結性或最終評價)。索耶(Sawyer, 2004:72)將評價分為三個層級：面向『初學者』的入學評價、面向『進階初學者』的中級評價，以及面向『勝任者』的最終評價。

不同層級的評價機制設計一直是翻譯培訓的重要組成部分，在口譯教育中同樣重要(Hale, 2007: 173–176; Corsellis, 2008: 60–65)。梅林格(Mellinger, 2021: 171–172)指出，無論是會議口譯還是公共服務口譯(Public Service Interpreting, PSI)培訓，不管教學模式如何，通常需設置相應的評價機制。儘管公共服務口譯的培訓形式更為多樣，但以非學歷教育的『技能培訓』『或語言專業中的相關課程為主』。他認為：『相較而言，更為規範化的口譯專業更易開展口譯學能測試；而嵌入語言專業或以非學歷形式開設的公共服務口譯

培訓，在學生選拔方面存在一定局限性。』(Mellinger, 2021:179)

會議口譯培訓主要在高等學校中開展，通常具有較為悠久的口譯教育傳統，以碩士培養為主，培訓方式與品質標準相對統一。然而，公共服務口譯培訓更為多樣，且部分由非傳統教學機構提供。在許多國家，複雜的市場環境限制了公共服務口譯培訓，例如相關法律法規尚不健全、缺乏統一的翻譯政策、社會認知不足、服務使用者與提供者之間存在差異，且象徵性資本與經濟資本雙重匱乏。在奧地利等許多國家，社會對公共服務口譯培訓的必要性缺乏認知，一些口譯員認為培訓並非必要，儘管未接受過系統培訓，仍可獲得相關口譯工作，其原因或在於國家層面尚無統一的口譯標準，或因經費不足難以保障培訓投入，甚至無法為口譯員提供合理報酬(Iannone & Redl, 2017: 125; Pöllabauer, 2020: 37)。即使培訓是保障服務品質的關鍵，黑爾認為(Hale, 2007: 162)『培訓仍是社區口譯中最複雜且最具挑戰性的環節之一』，此情況在多個國家依然如此。培訓形式持續呈現多樣化(Bancroft, 2015)，培訓面臨的挑戰可概括如下：除前文提到的對培訓必要性的認知不足(a)之外，還包括：(b)缺乏對從業人員的強制性崗前培訓，(c)課程體系不健全，(d)培訓品質存在差異(Hale, 2007: 163)。此外，面對學習群體的多樣性，培訓教學需體現差異化(Mellinger, 2021: 176–179)，應更加重視『學習準備度』以及不同的學習風格。儘管評價機制已被普遍視為培訓體系中的重要組成部分，但其形式與公共服務口譯培訓本身一樣多樣化。以奧地利為例的系統性研究(Pöllabauer, 2020)印證了這一點：雖然為多元背景的學員提供定制化課程，但培訓形式依然呈現高度差異化，且培訓機構之間在評價機制方面的溝通非常有限。奧地利目前尚無針對公共服務口譯員的全國性培訓和就業框架，也缺乏統一的國家級考試與認證。《法庭口譯員法》規定須通過法庭口譯考試才可獲得認證並成為法庭口譯員；近年來，庇護及警務相關口譯員的聘用機制正在改革，奧地利內政部已設立庇護與警務口譯的考試與認證體系。但是，其他口譯領域尚未建立系統的品質控制與認證機制(Kadrić, 2019)。手語口譯的專業化程度最高，手語口譯員須通過職業考試才可加入奧地利手語翻譯協會。相比而言，奧地利尚未建立類似英國公共服務口譯文憑(Diploma in Public Service Interpreting, DPSI)的全國性認證體系，也沒有公共服務口譯專門行業協會。當前，相關行業協會雖然參與了法庭口譯員考試與手語翻譯職業考試，但一般並不直接參與口譯培訓(奧地利手語翻譯協會曾參與部分口譯培訓專案)。行業協會對公共服務口譯的關注滯後，未能在該領域起到凝聚多方共識的作用(關於奧地利行業協會的作用，見Pöllabauer & Kadrić, 2021)；關於手語口譯，見Grbić, 2023)。

上述情況表明，各類評價機制包括入學選拔、形成性評價及專案結束時的總結性評價，基本上均由專案內部自主制定，並依據具體需求與教育目標加以實施，無需遵循國家層面的考試或認證標準。因此，本研究採用定性訪談的方法，進一步探討培訓機構對評價機制的整體看法，重點關注不同專案的具體評價標準與機制。在奧地利的本土語境下，部分專案可歸類為『口譯培訓』(interpreter training)，以實踐技能培養為核心；另一些專案則更接近『口譯教育』(interpreter education) (Angelelli, 2017: 32)，在教學中融入更多學術與研究導向的要素。

## 二、口譯研究中的評價與入學考試

本節聚焦口譯研究領域相關文獻，梳理口譯培訓的研究思路與發現。

### (一) 會議口譯的評價機制

第二次世界大戰後，國際交流需求不斷上升，會議口譯逐步發展成為一項職業，對口譯教育的需求也隨之提高，大量培訓專案在過去幾十年來相繼設立。國際會議口譯員協會(AIIC)培訓委員會及歐洲會議口譯

碩士專案(European Master in Conference Interpreting, EMCI)推動品質標準制定,對會議口譯培訓產生了深遠影響,也使選拔機制成為學界研究的焦點之一(Russo & Salvador, 2004:410; van Dam & Gentile, 2021)。

會議口譯教育主要在高校開展,開設語種多為市場需求較高的語言,通常為研究生人才培養。報考前,一般要求申請人具備本科學歷(Russo, 2011:12; Setton & Dawrant, 2016:106)。許多會議口譯培訓專案設置了多階段的入學考試。選拔機制發揮把關作用,其主要目的有二:一是控制學員規模,滿足培訓機構在人力與經費方面的限制(Russo, 2011:6);二是選拔具有會議口譯員潛質的申請人,即具備必要的『口譯學能』(aptitude)或『口譯準備度』(interpreter readiness)與『可培養性』(teachability)(Russo, 2011:7)。最終目標是選拔出符合要求的學生並順利開展培訓。因此,入學考試通常具有淘汰性質(Moser-Mercer, 1994:58)。儘管『口譯學能測試』作為把關機制的重要性已被廣泛認可,但關於何為客觀、可靠且有效的學能測試,學界觀點仍不盡相同(Amato & Mack, 2022:464; Setton & Dawrant, 2016:133)。雖然相關研究已取得諸多進展,如何確定最符合培訓目標與形式的選拔機制並全面考查學生應具備的各項能力與素質,仍是一項挑戰(Kalina, 2000:13; Timarová & Ungoed-Thomas, 2008:30)。應測試哪些方面?入學考試應如何組織?效能究竟如何?(Pöchhacker & Liu, 2014:2; Russo, 2011:10)這些問題至今尚未得到充分解答。考生的認知能力及各類測試的預測效度依然是學界關注的核心議題。除心理測試以及用於考查記憶力、語言水準、背景知識與交際能力等的筆試、面試,學界也愈發重視非認知因素,如性格特質與內在動機(Moser-Mercer, 1994; Schweda Nicholson, 2005; Setton & Dawrant, 2016: 106)。然而,此類非認知因素變數仍難以精確衡量(Timarová & Ungoed-Thomas, 2009:227; Russo, 2022:309)。

## (二) 公共服務口譯中的評價

在公共服務口譯中,選拔機制旨在篩選出背景與技能水準大致契合培訓專案的申請人(Roda, 2000:105)。然而,學界尚未充分關注公共服務口譯的入學考試(Hlavac, Orlando & Tobias, 2012:23)。基於英國培訓專案的經驗,塞利斯(Corsellis, 2008:68)提出初級職業培訓選拔的四項主要標準:語言能力、口譯潛力、學習潛質以及職業發展潛質。她建議採用由多個單項任務組成的選拔機制,包括語言能力自評表、學能測試(包括角色扮演、視譯與筆譯)、寫作以及雙語面試。

在考察有關公共服務口譯培訓專案的案例研究時可見,這些案例在學員選拔過程中僅部分體現了前述要求。例如,某些專案要求候選人具備一定的外語熟練程度(Bergunde & Pöllabauer, 2019; Hale & Ozolins, 2014)或設定最低學歷門檻(Delgado Luchner, 2019)。然而深入探討測試構念的研究仍相對較少(van Deemter, Maxwell-Hyslop & Townsley, 2014)。熟練使用至少兩種語言被普遍視為口譯的核心能力,初學口譯者的測試往往同時評估兩種工作語言的水準(Wadensjö & Skaaden, 2014)。斯卡登(Skaaden, 2013:38-39)探討了挪威一項為期一年的培訓專案,其選拔環節包括復述測試,用兩種工作語言重複所聽語句,旨在考查雙向口譯能力。在澳大利亞一項面向多語種學習者的培訓專案中,賴與穆拉伊姆(Lai & Mulayim, 2010)提出一項評價模式,包含閱讀理解、寫作及雙語面試,從而評價雙語能力。斯卡登與瓦特納(Skaaden & Wattne, 2009)介紹了挪威一項線上口譯課程的測試形式,包括辭彙知識測試和交替傳譯模擬(測試口語表達能力)。在關於口譯準備度選拔方式的研究中,安赫萊利(Angelelli, 2007:64-65)指出評價應涵蓋聽力、資訊處理和口語表達等多項能力,並強調口譯技能與語言能力應分開考查。口譯活動具有複雜性,因此更有必要對其他技能組合進行評價。這些技能通常通過單獨測試進行考查,從而形成多維的測試結構。古斯塔夫森、諾爾斯特倫與菲奧雷托斯(Gustafsson, Norström & Fioretos, 2012)描述了瑞典一項全國基礎口譯培訓課程的入學評價設計,包括對瑞典法律與社會知識的考查、瑞典語譯外語筆譯以及考查語言水準與學能的外語面試。赫拉瓦茨、奧蘭多與托比亞斯(Hlavac, Orlando & Tobias, 2012)研究了澳大利亞一項短期口譯

培訓課程的入學考試，該測試包含 30 餘個題目，評估對口譯工作的興趣、參與培訓的動機以及語言能力。四個宏觀標準（聽、讀、寫、說）構成測試框架，具體瞭解考生的工作經歷、教育背景、培訓動機、英語水準、非英語水準自評以及口譯術語和行業認知，測試內容包括筆記、閱讀、寫作、聽力、筆譯，深入考查語用能力與交際能力。

總體來看，公共服務口譯培訓選拔的研究普遍聚焦雙語能力和語言熟練程度。部分培訓專案採用表現測試 (Angelelli, 2007; Skaaden, 2013; Skaaden & Wattne, 2009)；其他則通過問卷形式收集語言經歷與自評資訊，以此作為評價依據。總體而言，可能由於各項目對口譯員培訓的關注重點不同，傳統的筆譯與視譯測試在入學考試中鮮有採用，這或許是因為在評估口語與聽力方面存在局限 (Skaaden, 2016:9)。

### 三、研究問題與研究方法

我們的核心研究問題是：在奧地利開設的相關培訓專案中，是否採用了入學標準與選拔流程？如若採用，其形式為何？這一總體研究問題可細化為三個子問題：

設立或不設立入學選拔機制的動因是什麼？

考查標準具體包含哪些要素與組成部分？

如何評估這些標準的適用性？

為回答上述研究問題，本研究採用定性研究設計，對公開發佈的電子與紙質課程大綱及專案說明進行內容分析，並輔以深度訪談。本文僅報告訪談數據。<sup>①</sup>

為界定『樣本總體』(Robinson, 2014:26)，設定如下選擇標準：(a) 2011 年至 2021 年間在奧地利至少開設過一次的公共服務口譯培訓專案（包括通用類與特定語種類），其內容可涵蓋廣泛領域或特定領域（如庇護、醫療、警務等）；(b) 具備公開可查的相關資訊。我們將高校專業排除，因為此類課程通常採用更為標準化的入學標準。同時也排除了手語及法庭口譯專案，其管理更加規範。

對奧地利公共服務口譯進行系統分析後 (Pöllabauer, 2020)，我們初步選定了研究對象。共有九個培訓專案符合上述選擇標準（按專案德文首字母排序；相關資訊見 <https://dialogdolmetschendatenbank.at>）<sup>②</sup>：

- (1) 法庭與政務口譯—基礎課程 (W-ULG 專案)
- (2) 法庭與政務口譯—高級課程 (W-ULG (MA) 專案)
- (3) 市政口譯—社會服務與醫療領域口譯員高級培訓 (W-DIAK 專案)
- (4) 非專業口譯員市政口譯課程 (R-BZ 專案)
- (5) 多語課程—非專業口譯員課程 (L-Plus 專案)
- (6) 庇護程式高水準口譯培訓 (QUADA 專案)<sup>③</sup>
- (7) 高校培訓班：社區口譯 (I-UK 專案)
- (8) 高校培訓班：市政口譯—高級課程 (G-UK2 專案)
- (9) 高校培訓班：市政口譯—基礎課程 (G-UK1 專案)

在上述九個培訓專案中，兩所大學（格拉茨大學與維也納大學）提供基礎課程專案 (G-UK1, W-ULG)，順利完成後可進入高級階段學習 (G-UK2, W-ULG (MA))。由於高級課程專案的錄取以順利完成基礎課程為前提，因此這兩個階段的課程專案未作單獨分析。

本研究採用半結構式深度訪談獲取事實性資訊，並收集受訪者的個人觀點。訪談提綱涵蓋專案設計與入學標準兩大主題；本文將重點討論入學選拔機制。

本研究採用目的性抽樣方法中的專家抽樣法 (expert sampling) 確定受訪者，並通過聯絡人以電子郵件

方式與他們取得聯繫。每個培訓專案至少有一位參與專案設計的人員接受訪談；此外，除 L-Plus 專案以外，還至少採訪了一位選拔負責人。訪談於 2021 年 3 月至 5 月期間以線上形式進行，共完成九場深度訪談，涉及 14 位受訪者。其中五場為三方小組訪談，其餘三場為一對一訪談。在兩場訪談中（W-ULG、W-ULG (MA)；G-UK1、G-UK2），受訪者同時負責基礎與高級課程，因此在同一場訪談中提供了兩個階段課程的相關資訊。整體訪談語料總時長約 460 分鐘，單場訪談時長介於 18 分鐘至 1.5 小時之間。本文作者均參與訪談過程，訪談提綱由研究團隊共同擬定並經過充分討論，從而確保了訪談實施的一致性。

所有訪談均使用 f4 軟件錄音並轉錄，採用『簡明轉錄』格式，轉錄規範依據德雷辛、佩爾與施米德（Dresing, Pehl & Schmieder, 2015:27–30）的標準執行。在基於理論與數據的編碼過程中（Kuckartz, 2018），我們使用 MaxQDA 軟件。兩位團隊成員擔任主要編碼員。在第一階段，他們共同對一段 30 分鐘的訪談材料進行編碼，提升編碼的透明度與一致性；在第二階段，兩人分別獨立編碼各 215 分鐘的訪談內容。作為品質保障措施，兩位編碼員互相審閱對方完成的編碼文本。最後，另有兩位團隊成員對編碼後的轉錄稿進行復核，並選取與本文相關的代表性片段。

根據內容分析結果（見注釋①），我們呈現了以下具有較強代表性的訪談節選，重點探討篩選機制及背後的主要動因。

## 四、研究結果

在九個培訓專案中，有兩所大學附屬機構提供基礎與進階兩個階段的課程。學員在順利完成基礎課程（G-UK1、W-ULG）後，可直接進入進階課程（G-UK2、W-ULG (MA)），無需再次通過入學選拔（見第三部分）。對於另外七個專案，選拔機制呈現顯著的多樣性。總體而言，這些機制可分為兩類：一類主要依據既定的入學要求進行選拔（I-UK、L-Plus、QUADA、R-BZ、W-Diak）；另一類則在此基礎上增設額外的測試環節（G-UK1、W-ULG）。

在第一類中，三個培訓專案（L-Plus、R-BZ、W-Diak）認為，必要時會進一步評估申請人的適配性，例如通過簡短面試瞭解語言能力；I-UK 專案通常設置面試環節，包括最長一小時的自我介紹。儘管這三家機構主要依賴既定的入學標準，但他們普遍表示，即使申請人條件未完全符合要求，也傾向於予以錄取，規避因招生不足而取消專案的風險。培訓機構普遍認為，完成專案對學員的個人與職業發展均有積極意義，因此更加強調自身培訓形式的優勢，突出專案在學生賦能（empowerment）方面的潛力。其中一位受訪者特別指出，『基礎認證』在學員的職業發展過程中具有關鍵作用：

在賦能層面，我們的核心任務就包括幫助大家更加主動地掌握自己的生活與工作。從賦能的角度看，這個專案在過去幾年確實發揮了關鍵作用，是我們成功的重要因素。（R-BZ\_2, 254–258）<sup>④</sup>

移民與難民背景往往使個體處於社會弱勢地位。另一位受訪者指出，此類專案有助於提升學員的自我認知，能瞭解自身的技能不足，並認識到口譯可能成為一條潛在的職業道路，但前提是具備更高水準的專業化能力：

重要的是讓大家明白，口譯確實是一項職業。[……]對於多語背景的人來說，多語能力是生活的一部分。他們應當意識到，口譯同樣可以以高度專業的方式開展，也是未來可能的發展方向。同時，他們也需要理解，會議口譯的要求雖然極高，但與社區口譯在本質上並無二致。它們都是相同的過程：快

速理解、迅速領會、清晰表達。我希望這種認識能夠在某種程度上起到激勵作用。( W-DIAK, 594–604)

與前述以賦能與潛力激發為核心的包容性導向相比，第二類專案(G-UK1、W-ULG)則展現出更為標準化的選拔程式，僅錄取最適配的申請人。一位受訪者再次強調了專業化、行業網絡以及提升畢業生對挑戰認知的重要性：

[……]他們確實逐漸形成了對自身職業身份及職業本身的認同。他們甚至開始考慮成立行業協會，並已進行了相當深入的調研。當時還存在一些團體，他們之間保持了相當長時間的聯繫。現在是否仍在往來，我不太確定，但那段時間的聯繫確實非常密切。社區口譯的職業意識得到了極大提升。經過系統培訓或具備資質的口譯員進入市場後，市場也隨之發生了變化，他們的工作方式明顯不同。這正是設立該類資格培訓專案的初衷。( G-UK1, 1249–1261)

來自大學附屬培訓機構的受訪者對選拔機制持批判性反思態度，並指出不足之處。例如：組織安排複雜且耗時，對人力資源造成較大壓力；難以尋找非通用語種的考官；新任考官往往需要較長時間的培訓與指導，尤其是針對缺乏評估經驗的語種；此外，評價社交能力或同理心等軟性素質本身也極具挑戰。這種更為審慎的立場，或與受訪者所屬的學術機構背景及其較強的翻譯研究素養有關，他們更加重視學術標準與選拔的品質。

### (一) 入學要求

儘管選拔方式總體上呈現高度差異性，但在設定最低要求方面存在普遍共識，即要求學員具備語言能力與一定的工作經驗。以下將說明申請流程與最低入學標準。

#### 1. 申請要求

申請材料包括簡歷、動機信、學生檔案、推薦信以及身份證明。除高校培訓專案(如 W-ULG)外，通常不會要求其他額外資質，這類專案在相關文書的官方翻譯件方面往往有更高要求。QUADA 要求線上填寫語言能力自評表，幫助申請人判斷專案是否符合學習目標，但不回饋問卷結果，因此對缺乏培訓經驗的申請人幫助有限。

#### 2. 語言技能

除兩門高級專案外，其餘專案均設有明確的最低語言能力要求。兩個專案(L-Plus、R-BZ)僅要求基礎或中級(B1)水準德語能力，四個專案(G-UK1、I-UK、QUADA、W-Diak)要求達到B2等級；僅有一個專案(W-ULG)明確規定德語及另一工作語言須達到C1水準。所有專案的主要教學語言均為德語；部分專案(如 W-ULG、W-ULG(MA))設置了德語及另一工作語言的教學單元；在部分非語言教學單元中，根據學員語言背景分組，從而便於開展相應語言練習。專案是否設置語言培訓直接影響了入學考試的形式與設計。

#### 3. 工作經驗

在現有研究中，工作經驗作為入學標準受到關注較少。然而，在本研究樣本中，一些專案(G-UK、QUADA、W-Diak、W-ULG)均將工作經驗作為入學條件之一，甚至與特定領域相關(例如 QUADA 要求申請人具備庇護程式相關經驗)。此外，如果能證明擁有豐富的口譯工作經驗，W-ULG 也招收未達到最低學歷要求的申請人。

## (二) 滿足匹配要求：選拔機制中的橫向因素

多數專案對申請人的『軟技能』、性格特質及內在動機都有明確預期。儘管『軟技能』與『性格特質』在實踐中往往難以嚴格區分，本研究仍嘗試將二者加以區分以便分析。本文將『軟技能』視為與『硬技能』相對的概念，後者包括語言能力與口譯技能等技術性或方法論層面的能力，前者則指諸如同理心、抗壓能力、溝通能力及情緒調節等理想的個人特質與能力素養。訪談中有關申請人『性格』的提問旨在引導受訪者描述『理想候選人』，以此揭示對軟技能與性格特質的理解與判斷。

### 1. 軟技能

在探討『軟技能』時，受訪者提及了多項關鍵能力，涵蓋衝突預防、文化調解、自我反思、邊界意識、自主學習以及溝通協調等方面。一個頻繁出現的話題為學員是否具備對口譯員多重角色的自覺認知。

從宏觀角度看，社會能力特別重要。有人說口譯員其實還像主持人，這個角色很關鍵。口譯員能不能在交流中分清輕重緩急，該讓步的時候知道退一步，還能給出專業建議，該提醒的時候能及時說『請注意！』[……]口譯員的工作有點像助產士，主要是幫助『揭示』和『呈現』資訊。很難在第一次面試就能準確判斷社會能力。（R-BZ, 113–121）

但是，多數專案受訪者表示，『軟技能』涵蓋的範圍過於廣泛、內涵過於複雜，現有的入學標準與測試機制難以對其進行有效評估。因此，一些專案完全不對其進行考查，若納入評價範圍，通常也僅通過非正式的交流或電話溝通進行觀察（如 I-UK、R-BZ），或在入學面試與小組討論中進行評估（如 W-ULG、G-UK）。目前，本研究涉及的專案均未採用專業化或標準化的性格測評工具。

### 2. 性格特質

在闡述候選人的性格特質時，受訪者反復強調『角色意識』的重要性。此外還提及抗壓能力、靈活性、倫理判斷、學習意願、責任感、溝通互動能力、自信心等特質。一位受訪者對『理想候選人』作出如下描述：

我們想找的人要愛學習、能變通，明白口譯沒有固定套路，能把學到的東西活學活用。最重要的是要有職業操守，知道什麼時候該說話、什麼時候該介入。比如能果斷指出：『等等，這句話必須翻譯，這關係到人權問題。』進而引導聽眾注意服務對象說的話[……]但也要知道什麼時候保持克制，比如當客戶想要更多幫助時，能得體地說『這不是我的工作範圍。』（W-Diak, 782–792）

部分專案期望申請人具備這些特質，方便有效開展培訓，但仍有受訪者（L-Plus）著重強調『不具備這些特質』帶來的優勢。他們認為，那些懷有強烈助人動機的人，反而更有可能在培訓期間反思自身的角色與職責：

有些人非常樂於助人，可以說是『熱心過頭』。這種性格好不好，不能一刀切。在工作場合可能不太合適，但在培訓上卻是好事。這類學員往往更快明白『這事兒不歸我管』。比起一開始就清楚自己角色的人，他們領悟得更快、更透徹。那些想『幫助更多人、拯救世界』的學員，反而是培訓中進步最大的。他們的成長和反思特別顯著。（L-Plus, 267–275）

以上引述同時表明，申請人的學習動機在錄取中發揮了重要作用。部分受訪者特別強調『內在動機』是

錄取的重要前提。

### 3. 內在動機

多個專案強調申請人應具備參與培訓的積極意願，這不僅關係到培訓能否順利完成，也在選拔過程中起著決定性作用。儘管『學習動機』在受訪者的表述中並非始終處於核心地位，但其影響力不容忽視。尤其當申請人未能完全滿足正式標準時，動機往往成為重要的參考依據：

我記得有兩位很特別的申請人，其實都不完全符合硬性條件。年紀輕，也沒上過大學。一位應該是伊朗人，一心想當翻譯。他確實幹過這行，雖然剛夠我們要求的四年工作經驗，但在培訓中表現特別亮眼，法庭翻譯考試還考了高分。聽說他是這幾年考得最好的學生之一。所以說，光看簡歷還不行，有時候運氣好，就能碰上好苗子。（R-BZ, 113-121）

由此可見內在動機在錄取決策中的重要性，這也體現了對學員潛力及長期職業發展的關注。若入學、形成性或總結性考試的評價僅涉及口譯測試，而不涵蓋筆試或視譯（見第二部分第二節），通常可為口語表達能力較強但寫作能力相對欠佳的學員提供更多展示機會。反之，若測試同時包含筆譯與口譯測試，『口譯強、筆譯弱』的學生可能就處於劣勢。

因此，部分專案設置以口語能力為核心且不涵蓋筆譯的考試。例如，在英國司法部體系中，部分受聘口譯員可獲得『DPSI 部分認證』，該認證考試可免除筆譯考試（英國司法部, 2019）；再如奧地利的非歐洲語言『法庭口譯考試簡化版』，考生同樣無需參加筆試（奧地利司法口譯員協會, 2021）。這些舉措表明，無論是培訓專案還是科學研究，均有必要更關注入學考試中口、筆試的運用方式及設計形式（見 Lai & Mulayim, 2010: 54）。

總體而言，內在動機往往通過間接途徑予以評價，諸如自我陳述、動機信或短文撰寫等。除前文提及的標準與橫向評估要素（例如軟技能與性格品質）外，對『內在動機』的重視讓錄取流程更加複雜。這一趨勢同時表明，部分選拔機制在實施過程中存在一定的靈活性與包容度，當申請人未完全達標但展現出強烈的學習動機時，仍有可能獲得錄取。此現象體現了培訓機構『賦能導向』的理念，即通過培訓提升專業能力，降低潛在的職業風險或不利影響。與此同時，對社會能力與內在動機等因素的重視，也進一步彰顯了構建『多元評價體系』的必要性。本研究將在下一節對此展開探討。

### （三）入學考試程式

如前文所述，七個專案均設定了最低錄取標準，並設置了不同形式的入學評價機制。『自我陳述』是評價匹配度、語言能力、既往職業經驗及性格特質最常用的環節。然而，深入剖析表明，各項目的篩選形式呈現出更多元特徵，在嚴謹程度和組織結構方面存在差異。多數機構採用相對寬鬆的評價方式，僅考查部分能力，且多依賴教師或考官的直觀判斷，而非預設的標準化評價體系或外部專家支持。相比之下，兩個專案（G-UK、W-ULG）設計了更系統的篩選流程，涵蓋多個階段與多項評價環節，整體結構更有層次、更加規範。

R-BZ 僅有一次面談，考查學習動機與語言能力。考官會在對話中有意設置一些『困難辭彙』，觀察考生的語言反應與理解能力。W-DIAK 與之相似，通過電話進行後續溝通，判斷申請人是否適合參加課程，特別是在申請人語言水準尚不清晰的情況下。I-UK 設置了 90 分鐘至 2 小時的線下一對一面試，其間會介紹培訓相關資訊，申請人須進行自我陳述並介紹個人情況，著重展示工作經驗、語言技能以及進入口譯領域的經歷與動機。

高校培訓專案（如 G-UK、W-ULG）的選拔並非僅考查一種語言，W-ULG 在培訓中也設置了語言教學模

組。然而，其他專案僅對德語能力予以評估。G-UK 的入學考試涵蓋筆試與面試兩個階段，考查語言組合是否均至少達到 B2 水準。筆試主要針對寫作能力進行測評，要求考生分別運用兩種語言寫作，闡述個人職業背景，著重突出口譯工作經歷，同時也可體現學習動機與報考緣由。三名考官參加面試環節，考試委員會成員包含口譯專家與教師，兩位考官分別對語言組合中的語言能力進行評價，第三位考官負責記錄。面試不僅評估語言能力，還考查申請人的可培養性、社會能力與溝通技能。兩個階段的考核均依據內部評分體系實施。在涉及使用頻率較低的語言 (languages of limited diffusion, LLDs) 時，考官的遴選頗具挑戰。在部分情形下，G-UK 會邀請其他國家 (如德國) 的語言專家以遠程方式參與。然而，目前外部專家的遴選標準尚不明確。

W-ULG 的入學考試由四個板塊構成，涵蓋兩項筆試與兩項面試。第一項筆試考查申請人是否具備 C1 水準的語言能力。W-ULG 是唯一採用《歐洲共同語言參考框架》(Common European Framework of Reference for Languages, CEFRL) 官方德語測試的專案。申請人需達到 60% 的合格標準才能進入面試。面試也包含兩個階段：自我陳述與小組討論。在 15 分鐘的準備時間內，考生閱讀一篇與當下社會熱點相關的文本，之後參與小組討論。此環節旨在評估互動與溝通能力，著重考查考生在群體中的表現，以及是否具備團隊意識與協作能力。新冠肺炎疫情期間，小組討論環節暫時取消，面試部分變更為錄製自我陳述音頻。

## 五、數據分析與討論

圍繞研究問題下的三個核心主題展開論述，本研究批判性分析了指導學員選拔方式的整體教育理念和驅動力、為達成教學目標所選取的測試環節與評價方式，以及選擇特點評價方式的原因。

研究數據表明，特別是非學歷培訓，選拔標準與流程通常取決於專案的整體教育理念。在抉擇是否採用特定選拔標準時，內在邏輯往往與總體教育目標緊密相連，而這些目標又與培訓機構的組織屬性和價值考量相關。例如，部分教會附屬機構或成人教育組織的教學理念深受自身社會使命與教育哲學的影響。賦能是受訪者頻繁提及的核心話題之一，培訓為學員搭建起交流平臺，推動職業化發展，啟發自我反思，構建行業聯繫網路。此類專案主要面向在相關領域已具備一定工作經驗的口譯員，因此通常不會設定嚴苛的入學標準。特別是針對移民背景群體的短期培訓，更突出賦能的優勢特色。這一理念在訪談中也得到了印證，多位受訪者表明，『基礎認證』能幫助口譯員持續提升專業水準、推動社會融入、強化職業身份認知。部分培訓專案主要是為了回應社會需求或機構自身發展的需要，通常無需過於複雜的選拔程式。與之相反，高校培訓專案不僅包括口譯實踐培訓，更強調研究導向。這類專案通常需要遵循高校的基本教學規範，因此更傾向於標準化、精細化的選拔機制。即便如此，部分機構在某些特定情形下仍體現出一定的靈活性與包容性。值得關注的是，選拔流程較為嚴苛的專案，通常更具反思性，傾向於批判性地審視選拔標準的局限性；而選拔標準相對寬鬆的專案，則更側重於彰顯專案的積極價值，如培訓機會本身以及在推動賦能中取得的成效。

在選拔標準方面，受訪者提及了多個評價維度，但並非所有維度均納入測試範圍。這些維度涵蓋語言能力、工作經驗、性格特質、軟技能、內在動機等方面。部分專案設置了最低入學標準，例如要求語言能力達到 A2 水準及以上或具備一定的口譯實踐經歷。在特定情形下，語言能力的證明並非依賴於正式的語言測試或官方證書（例如歐洲共同語言參考框架 (CEFRL) 證書）。除少數主要語種之外，絕大多數語言難以獲取此類證書。鑑於這一局限，選拔通常基於考官對申請人德語（尤其是口語）水準的主觀認知，以及申請人對另一工作語言能力的自評。此類做法在方法論層面或許顯得主觀性過強，但在資源極為有限的現實狀況下，這往往是唯一可行的辦法。佩拉鮑爾 (Pöllabauer, 2020:37) 指出，資源匱乏是培訓普遍採用『非語言特

定』模式的關鍵因素之一。鑑於教學與考核資源的缺失，諸多專案難以針對當前社會所需的特定語種（尤其是使用頻率較低的語言）開展培訓。

另一類專案採用多階段的選拔機制。此類專案一般從多個維度開展評價，具體包括語言能力、性格特質、內在動機、軟技能、溝通協調能力等。評價方法主要包括語言測試（既可以是標準化測試，如歐洲共同語言參考框架（CEFRL），也可以是非標準化測試）、面試、自我陳述以及小組討論等。內在動機通常通過動機信進行考查。值得關注的是，文獻中頻繁提及的其他評價形式，例如角色扮演、跟讀、筆譯與視譯等，並未在本研究涉及的訪談樣本中出現。

部分受訪者（特別是高校具備研究或學術教學背景的人員）表示，文獻中提及的許多評價環節確實有效，但由於資源短缺，在實際操作過程中難以開展。此外，以實踐和賦能為導向的培訓機構，較少關注具體的評價標準，錄取要求相對寬鬆，也較少對選拔流程進行系統性、批判性的審視。在此類專案中，總體目標是為已從事口譯工作的學員提供基礎技能培訓。畢竟，接受培訓總比不接受培訓更具優勢。

## 六、結論

本研究表明，各項目在選拔標準以及入學考試的組織形式方面表現出多樣性，既包括基於『正式選拔標準+多層次測試』的嚴格機制，也包含相對非正式、靈活的評價方式。

會議口譯培訓通常著重考查語言與分析能力的學能測試，以此判斷學員是否具備接受專業訓練的潛質。本研究發現，公共服務口譯培訓的學員選拔方式存在差異。儘管部分專案設有水準測試環節，但從整體來看，性格特質、軟技能、角色意識等因素似乎更為重要。值得關注的是，即便這些要素未被明確納入測試範疇，部分專案仍將其視為總體目標的關鍵要素。即使個別專案設置了相關評價環節，其評價機制往往較為靈活、規模有限，且尚需深入研究。因此，公共服務口譯培訓在入學評價方面仍有提升專業化與體系化程度的空間。例如，可以引入社會心理學與教育心理學領域的專家，通過跨學科合作對選拔機制進行優化。

總體而言，專案的整體教育目標以及社會需求對選拔標準產生了顯著影響。對於那些旨在賦能學員、通過基礎培訓加強內部口譯員儲備、擴大包容性的專案而言，嚴格的選拔標準通常並不適用。相比之下，為保障教學品質和學術水準，高校培訓專案普遍秉持較為嚴格的選拔機制。然而，此類培訓專案也存在一定的靈活度與寬容度。尤其是在面對低頻語言（LLDs）使用者或社會背景高度多樣化的申請群體時，往往需要在理想化的選拔標準與現實可行性之間進行考量與平衡。

鑑於專案的整體教育理念與目標群體意識存在緊密關聯，未設置嚴格選拔機制的專案旨在回應市場需求、增強包容性，採用受眾導向的策略。然而，因本研究地樣本規模和地理範圍有限，相關發現並不具備普遍代表性。未來研究可聚焦其他國家俱體案例，開展跨區域比較研究與縱向追蹤分析，這將深化對公共服務口譯培訓與教育專案入學評價標準的理解，進而揭示『理想型』選拔機制與實踐操作之間存在的差距。

本研究表明，在基本標準設定以及選拔與評價機制的標準化、專業化進程中，各項目之間缺乏充分交流溝通，即便在奧地利這類地域範圍相對較小的國家亦是如此。在奧地利缺乏國家層面口譯員註冊制度，行業協會對公共服務口譯（尤其是非學歷培訓）的關注程度有限，多數專案在實踐過程中均遭遇相似的困境，可通過機構間更緊密地協作加以解決。此情況在訪談中體現得尤為顯著：部分受訪者瞭解其他機構的專案架構與教育目標，甚至主動與之保持聯絡；也有部分專案呈現封閉式運作模式，幾乎與其他機構毫無交流，其工作人員往往既不具備學術或口譯專業背景，也與口譯市場中的其他主體（如行業協會）缺乏實質性關聯。此類專案通常僅能滿足本地或區域層面對口譯服務的即時需求。

此外，專案通常不主動公開其培訓目標與選拔標準。許多口譯服務的使用主體，特別是對口譯專業認

知有限的機構或個人，或許並不瞭解公共服務領域口譯員在技能水準方面存在顯著差異，也不知道不同專案的培訓品質存在差異。

總體而言，當前狀況距理想目標仍有相當差距。若各項目能提升資訊透明度、加強溝通協作，並共同推動口譯服務使用方對質量標準化與行業專業化必要性的認知，現狀有望得到改善。從長遠來看，理想的路徑是建立一套覆蓋不同層級的全國測試與認證體系。該體系應以研究成果與實踐經驗為基礎，獲得政府與各類機構等多方支持，不斷推動公共服務口譯領域可持續發展，強化各方對專業性的認可度，最終實現高質量的口譯服務，充分滿足市場需求。

## 注釋

- ① 本研究的定性內容分析旨在初步瞭解入學標準與流程等的資訊溝通管道，探討入學流程在整體評價因素中所占的比重。文字材料語料庫包括課程大綱、宣傳冊、常見問題解答(FAQ)及官方網站內容。在語料收集階段，除 R-BZ 外，所有專案均通過網站與宣傳資料提供了基本資訊，顯示出對課程推廣必要性的普遍重視。其中，W-ULG 與 W-ULG(MA)提供的資訊最為詳盡完整。整體來看，具體的入學資訊多為零散呈現，只有 W-ULG 提供了詳細說明，內容涵蓋所需語言水準、測試形式、備考方式及測試樣題。兩個專案(L-Plus, R-BZ)未提供任何與入學相關資訊。其餘專案雖提及語言能力要求，但多數(除 G-UK1 外)未說明具體測試方式。部分材料雖然提及口譯實踐經驗，但未明確證明方式。
- ② 關於奧地利對話口譯專案(包括手語口譯與法庭口譯培訓)的最新概覽，可參閱佩拉鮑爾等學者的研究(Pöllabauer, et al., 2021)。該概述內容現已完成數位化，可訪問：<https://dialogdolmetschendatenbank.at>。
- ③ QUADA 近期已重新啟動並更名為『庇護與警務口譯培訓專案 Lehrgang Dolmetschen (Asyl- und Polizeibereich)』，參見 <https://vhs.at/dolmetschen>。專案內容仍涵蓋警務口譯，入學要求保持不變(資訊來源：VHS. lernraum. wien)。此外，其他專案也可能已進行某些變動，但未在本數據集中體現。
- ④ 所有引文訪談節選均由作者自德文翻譯為英文。

## 參考文獻

- ① Amato, M., & G. Mack. (2022). "Interpreter Education and Training." In *The Routledge Handbook of Translation and Methodology*, edited by F. Zanettin & C. Rundle, 457–475. London: Routledge.
- ② Angelelli, C. V. (2007). "Assessing Medical Interpreters: The Language and Interpreting Testing Project." *The Translator* 13 (1): 63–82.
- ③ Angelelli, C. V. (2017). "Anchoring Dialogue Interpreting in Principles of Teaching and Learning." In *Teaching Dialogue Interpreting: Research-Based Proposals for Higher Education*, edited by L. Cirillo and N. Niemants, 30–44. Amsterdam: John Benjamins.
- ④ Bancroft, M. (2015). "Community Interpreting: A Profession Rooted in Social Justice." In *The Routledge Handbook of Interpreting*, edited by H. Mikkelsen and R. Jourdenais, 217–235. London: Routledge.
- ⑤ Bergunde, A., & S. Pöllabauer. (2019). "Curricular Design and Implementation of a Training Course for Interpreters in an Asylum Context." *Translation & Interpreting* 11 (1): 1–21.
- ⑥ Corsellis, A. (2008). *Public Service Interpreting: The First Steps*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ⑦ Delgado Luchner, C. (2019). "Contextualizing Interpreter Training in Africa: Two Case Studies from Kenya." *International Journal of Interpreter Education* 11 (2): 4–15. <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol11/iss2/3>.
- ⑧ Dresing, T., T. Pehl, & C. Schmieder. (2015). *Manual (On) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers*. 3rd ed. Marburg. <https://www.audiotranskription.de/en/downloads/#practical-guide>.
- ⑨ Grbić, N. (2023). *Gebärdensprachdolmetschen als Beruf. Professionalisierung als Grenzziehungsarbeit*. Bielefeld: transcript.
- ⑩ Gustafsson, K., E. Norström, & I. Fioretos. (2012). "Community Interpreter Training in Spoken Languages in Sweden."

- International Journal of Interpreter Education* 4 (2): 24–38.
- ⑪ Hale, S. (2007). *Community Interpreting*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ⑫ Hale, S., & U. Ozolins. (2014). “Monolingual Short Courses for Language-Specific Accreditation: Can They Work? A Sydney Experience.” *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (2): 217–239.
- ⑬ Hlavac, J., M. Orlando, & S. Tobias. (2012). “Intake Tests for a Short Interpreter-Training Course: Design, Implementation, Feedback.” *International Journal of Interpreter Education* 4 (1): 21–45.
- ⑭ Iannone, E., & K. Redl. (2017). “Ausbildungstrends in der Professionalisierung von LaiendolmetscherInnen.” In *Zum Umgang mit Migration: Zwischen Empörungsmodus und Lösungsorientierung*, edited by U. Gross-Dinter, F. Feuser, and C. R. Méndez-Sahlender, 123–144. Bielefeld: transcript.
- ⑮ Kadrić, M. (2019). *Gerichts- und Behördendolmetschen. Prozessrechtliche und translatorische Perspektiven*. Wien: Facultas.
- ⑯ Kalina, S. (2000). “Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching.” *The Interpreters’ Newsletter* 10: 3–32.
- ⑰ Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4th ed. Weinheim: Beltz Juventa.
- ⑱ Lai, M., & S. Mulayim. (2010). “Training Refugees to Become Interpreters for Refugees.” *Translation & Interpreting* 2 (1): 48–60.
- ⑲ Mellinger, C. (2021). “Preparing Informed Users of Language Services in Public Service Interpreting Courses: Differentiated Learning Outcomes for a Diverse Student Population.” In *Global Insights into Public Service Interpreting: Theory, Practice and Training*, edited by R. Moratto and D. Li, 171–184. London: Routledge.
- ⑳ Ministry of Justice. (2019). *Guide to Language Interpreter and Translation Services in Courts and Tribunals*. London: Ministry of Justice.
- ㉑ Moser-Mercer, B. (1994). “Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How.” In *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, edited by S. Lambert and B. Moser-Mercer, 57–68. Amsterdam: John Benjamins.
- ㉒ Österreichischer Verband der Gerichtsdolmetscher. 2021. “Zulassungsvoraussetzungen.” <https://www.gerichtsdolmetscher.at/Gerichtsdolmetscher/Zulassungsvoraussetzungen>.
- ㉓ Pöchhacker, F., & M. Liu. (2014). “Introduction: Aptitude for Interpreting.” In *Aptitude for Interpreting*, edited by F. Pöchhacker and M. Liu, 1–5. Amsterdam: John Benjamins.
- ㉔ Pöllabauer, S. (2020). “Does It All Boil Down to Money? The Herculean Task of Public Service Interpreter Training: A Quantitative Analysis of Training Initiatives in Austria.” In *Training Public Service Interpreters and Translators: A European Perspective*, edited by M. Štefková, K. Kerremans, and B. Bossaert, 31–57. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- ㉕ Pöllabauer, S., A. Bergunde, F. Grießner, A. Sourdille, S. Bahadir-Berzig, M. Behr, A.-M. Bodo, et al. (2021). “Dialogdolmetschen.at: Übersichtsdarstellung über Qualifizierungs- und Sensibilisierungsinitiativen im Bereich Dialogdolmetschen in Österreich (2001–2021).”
- ㉖ Pöllabauer, S., & M. Kadrić, eds. (2021). *Entwicklungslien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ㉗ Robinson, O. C. (2014). “Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide.” *Qualitative Research in Psychology* 11 (1): 25–41.
- ㉘ Roda, R. (2000). “Interpreter Assessment Tools for Different Settings.” In *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*, edited by R. P. Roberts, S. E. Carr, D. Abraham, and A. Dufour, 103–120. Amsterdam: John Benjamins.
- ㉙ Russo, M. (2011). “Aptitude Testing Over the Years.” *Interpreting* 13 (1): 5–30.
- ㉚ Russo, M. (2022). “Aptitude for Conference Interpreting.” In *The Routledge Handbook of Conference Interpreting*, edited by M. Albl-Mikasa and E. Tiselius, 307–320.
- ㉛ Russo, M., and P. Salvador. 2004. “Aptitude to Interpreting: Preliminary Results of a Testing Methodology Based on Paraphrase.” *Meta* 49 (2): 409–432.
- ㉜ Sawyer, D. (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam: John Benjamins.

- ③ Schweda Nicholson, N. (2005). "Personality Characteristics of Interpreter Trainees: The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)." *The Interpreters' Newsletter* 13.
- ④ Setton, R., & A. Dawrant. (2016). *Conference Interpreting: A Trainer's Guide*. Amsterdam: John Benjamins.
- ⑤ Skaaden, H. (2013). "Assessing Interpreter Aptitude in a Variety of Languages." In *Assessment Issues in Language Translation and Interpreting*, edited by D. Tsagari and R. van Deemter, 35–51. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- ⑥ Skaaden, H. (2016). "Admissions Tests vs. Final Exams: A Comparison of Results from Two Performance Tests." In *Tolkutbildning – antagningsprov och digitala plattformar / Interpreter Education: Admissions Tests and Digital Platforms*, edited by C. Wadensjö, 1–30.
- ⑦ Skaaden, H., & M. Wattne. (2009). "Teaching Interpreting in Cyberspace-The Answer to All Our Prayers?" In *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Practice, Pedagogy*, edited by R. de Pedro Ricoy, I. Perez, and C. Wilson, 74–88. Manchester: St. Jerome Publishing.
- ⑧ Timarová, Š., & H. Ungoed-Thomas. (2008). "Admission Testing for Interpreting Courses." *The Interpreter and Translator Trainer* 2 (1): 29–46.
- ⑨ Timarová, Š., & H. Ungoed-Thomas. (2009). "The Predictive Validity of Admissions Tests for Conference Interpreting Courses in Europe." In *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies: A Call for Dialogue between Research and Practice*, edited by C. V. Angelelli and H. E. Jacobson, 225–246. Amsterdam: John Benjamins.
- ⑩ van Dam, H., & P. Gentile. (2021). "Status and Professionalization of Conference Interpreting." In *The Routledge Handbook of Conference Interpreting*, edited by M. Albl-Mikasa and E. Tiselius, 275–289. London: Routledge.
- ⑪ van Deemter, R., H. Maxwell-Hyslop, & B. Townsley. (2014). "Principles of Testing." In *Assessing Legal Interpreter Quality through Testing and Certification: The Qualitas Project*, edited by C. -G. -D. Miguélez, 27–39. Alicante: Universidad de Alicante.
- ⑫ Wadensjö, C., & H. Skaaden. (2014). "Some Considerations on the Testing of Interpreting Skills." In *Assessing Legal Interpreter Quality through Testing and Certification: The Qualitas Project*, edited by C. -G. -D. Miguélez, 17–26. Alicante: Universidad de Alicante.

(Editors: ZOU Ling & Bonnie WANG)