

西方翻译教学研究:特点、范式与启示

王树槐 (华中科技大学外国语学院, 武汉 430074)

[摘要] 当前西方翻译教学研究呈现出的态势是,将社会要求、翻译规范、学生中心、信息技术、心理过程等理念融入研究之中,因而在理论拓入和教学实践上表现出勃勃生机。本文首先从十个方面描述西方翻译教学研究的特点,然后总结其研究的三大范式(辖八个模式),最后从六个方面阐述对我国翻译教学研究的启示。

[关键词] 西方翻译教学;研究特点;研究范式;启示

[中图分类号] H 315.9

[文献标识码] A

[文章编号] 1672-9358(2009)03-0043-07

0 引言

当前西方翻译教学研究呈现出的态势是,将社会要求、翻译规范、学生中心、信息技术、心理过程等理念融入研究之中,因而在理论拓入和教学实践上表现出勃勃生机。对西方翻译教学理论进行总结、分析、吸收、利用其精华,并理性分析、折衷运用其极端主张,是国内翻译教学界的一项重要任务。本文首先分析西方翻译教学理论的研究特点和范式,然后探讨它对国内翻译教学研究的启示。

1 西方翻译教学研究的特点

1.1 注重理论翻译学、描述翻译学对翻译教学的指导作用,强调它们之间的互动关系

霍姆斯(J. Holmes)最早将翻译教学、翻译工具、翻译政策、翻译批评列为应用翻译学的四个分支,同时将应用翻译学与理论翻译学、描述翻译学三足鼎立,并指出三个领域之间的关系是辩证互动、互相提供材料支持的(Holmes, 1972/2000: 183)。之后,威尔士(W. Wilss)强调,在翻译学的三个领域中,应用翻译学是最复杂的研究领域,它需要将理论翻译学、描述翻译学的成果加以改造,使之适合于教学目的(Wilss, 1983: 184)。图瑞(G. Toury)指出,翻译学的应用分支(译者培训、翻译工具、翻译批评)不仅受影响于翻译理论主体(理论翻译学和描述翻译学),还受影响于从理论主体到应用分支过渡的转化规则(bridging rules),这些转化规则往往与其它学科相关,比如译者培训还要受到教学理论调整(Toury, 2001: 18-9)。而柯琳娜(S. Colina)则更进一步认为,翻译教育问题应该贯穿翻译研究的三大领域:理论翻译学要对翻译能力(translation competence)及其获得(acquisition)进行研究,描述翻译学更要研究学生的“黑匣子”。一方面,翻译研究的理论分支的信息可以成功地传递到应用分支,另一方面,翻译教学的成果可以反馈给理论翻译学,并验证描述研究的信度(Colina, 2003: 4-5)。

1.2 注重对翻译能力的理论研究

翻译能力的理论研究决定了翻译课程的制定、实施,因

此成为翻译教学理论的核心问题。西方对翻译能力及其获得的研究,既有理论演绎方式,也有实证归纳方式;既有从技能发展层面的考察,又有从心理认知层面的考察;既有注重翻译结果方面的研究,又有注重翻译过程方面的研究。根据我们的文献综述,西方对翻译能力的理论研究可以分为十个流派。天赋说:如奈达(E. A. Nida)认为优秀的译者是生就而不是造就的(Nida, 2001: 286);自然展开说:如哈里斯和舍伍德(B. Harris & B. Sherwood)认为,任何一个双语者,只要有足够的语言能力,便可以成为自然的翻译者(natural translator)(Harris & Sherwood, 1978);自然展开修正说:如图瑞认为翻译能力是社会、功能的因素对双语能力激发、启动而形成(Toury, 1986: 85);认知建构说:如施雷夫(G. Shreve)认为翻译能力是一套认知图式集合(set of cognitive schema),它对由文化决定的形式-功能集合(form-function sets)进行重新组织(Shreve, 1997);转换说:如纽伯特(A. Neubert)认为翻译能力包括语言能力、语篇能力、领域能力、文化能力、转换能力,转换能力统协其它能力(Naubert, 2000: 6);策略说:如巴塞罗那大学翻译能力研究小组PACTE认为翻译能力包括策略能力、双语能力、语言外能力、心理-生理机制,策略能力起着核心作用,它对整个翻译项目做出计划,激发、监控其它翻译能力,并运用翻译策略,对翻译过程以及与之相关的结果进行评价、监控(PACTE, 2002);语篇协调说:如哈提姆和梅森(B. Hatim & I. Mason)认为翻译能力是协调原文和译文的七个语篇交际特征,即“衔接性、连贯性、意向性、可接受性、语境性、信息性、互文性”(Beaugrande & Dressler, 1981)的能力(Hatim & Mason, 1997: 205);生产-选择说:如皮姆(A. Pym)认为翻译能力包括为同一原文生产多种译文的能力和选择合适译文的能力(Pym, 1992: 281);交际说:如诺德认为,翻译能力的核心在于与翻译过程的诸方保持积极的互动,并生产出符合客户要求的译文(Nord, 1992: 47);语言-语篇能力说:如坎贝尔(S. Campbell)认为翻译能力的核心是语篇能力,此外还

[基金项目] 本文为国家社科基金项目《英语专业本科生翻译教学研究》(08CYY006)的阶段性成果。

[收稿日期] 2009-02-10

[作者简介] 王树槐(1969-),男,华中科技大学外国语学院副教授,博士,研究方向:翻译学。

包括译者气质、监控能力 (Campbell, 1998: 152-8)。(详见 王树槐、王若维, 2008)

西方对翻译能力研究的兴趣点主要在以下几个方面: 翻译能力包括哪些分项能力? 翻译能力的发展经历几个阶段? 翻译能力如何从一个阶段上升到另一个阶段? 哪些因素促成翻译能力的发展? (Colina, 2003: 26)

1.3 注重翻译市场对翻译教学的导向

翻译教学的市场导向,影响到西方学者对翻译能力理论模式的构建、翻译课程的设计、教学过程的实施。与此同时,他们还重视翻译述要 (translation brief)和实用翻译的教学。如威尔士、达洛雷 (C. Dollerup)等强调要用课堂来教授真实的、职业定位的翻译 (Wilss, 1996: 2; Dollerup, 1994: 124)。安德孟和罗杰斯 (G Andeman & M. Rogers)认为翻译教育应该更加适应市场需要,在萨雷大学 (Surrey Univ, 英国)采用综合课程和纯粹文本方法来协调学术教育和职业教育 (Andeman & Rogers, 2000)。弗雷泽 (J. Fraser)非常强调市场导向的翻译,她根据译者对市场的操控来评判译者能力 (Fraser, 2000)。西方学者使用的翻译教学法,如职业档案法 (Johnson, 2003)、卷宗写作法 (Ulrych, 1996)等,都与市场、客户紧密相连。功能主义学者认为翻译过程中涉及到五类交际者 (Nord, 1991: 4),翻译是要生产“充分”(adequate)而不是“等值”(equivalent)、“忠诚”(loyal)而不是“忠实”(faithful)的译文,而“充分”、“忠诚”就是要求译文符合翻译述要、翻译任务的要求 (Nord, 2001: 35; Vermeer, 2000: 230)。

1.4 注重前沿翻译理论,如文化学派、解构主义、女性主义等对翻译教学的作用

例如,哈提姆将翻译中的意识形态和意识形态的翻译融入其教学体系,并指导学生通过个案学习,对韦努蒂 (L. Venuti)的文化立场、权力操纵理论、规范理论、女性主义等学派的有益启示和偏颇之处作出客观、理性的分析 (Hatim, 2001: 185-217)。梅尔 (C. S. Maier)从女性主义角度出发,要求翻译教学要: 提供多种译本给学生比较; 尽量少提供背景信息; 让学生探寻个体的、语境化的解释 (Maier, 2003)。阿诺加 (M. Aronj)则批评现代主义的翻译教学 (即通常意义的传统翻译教学)是“精粹主义”(essentialism),它注重将继承下来的知识毫无主观干涉地传授给下一代,其教育目的是将学生培养为盲目服从权威的臣民。她批评现代主义教学模式实质上是专制的、种族主义的、男性为中心的,因此提出后现代主义翻译教学的“反模式”(anti-model): 它教授的是对译者所扮演的政治、社会、意识形态的角色的解构,不关心具体的翻译技巧或方法,因为具体的教学策略是无效的、虚伪的、自我打击的,教育者要考虑的不是普遍的语境,而是具体的独特语境 (Aronj, 1996)。再比如韦努蒂认为,翻译文学的教学要重视语言和文化的区别,教授翻译问题就是要揭示不同的接受形式如何决定异域文本的意义,以及在特定的历史时刻,接受语文化中哪些是主导形式,哪些是边缘形式。教授翻译,意味着教授译文中的余留部分 (remainder),让学生注意到多层次、多色度的形式 (Venuti,

1998: 94-7)。而罗宾逊 (D. Robinson)则将文化学派、女性主义、后殖民主义全部融入到跨文化意识的教学上来 (Robinson, 2003: 194-8)。

1.5 注重对翻译过程中“黑匣子”的实证研究,将有声思维报告法 (Think Aloud Protocols, TAPs)和其它实证研究方法的成果用来指导学生的翻译心理过程

切斯特曼 (A. Chesterman)将近年 TAPs研究成果作了较为完整的归结: 文本加工是一个不断回归的过程; 文本加工既有自动加工,又有需要思考的控制加工; 对普通文本和异常文本的加工方式存在着区别; 专业译者更多地使用单语词典; 专业译者更注重读者需求、翻译功能,学习者更关注原文的细节意义; 专业译者会提出更多的问题,对可能存在的问题更加警觉; 译者的心情、态度、自我形象影响翻译质量; 对主题的熟悉程度影响译文的质量 (Chesterman & Wagner, 2002: 75)。柯琳娜也归结了 TAPs所揭示的学生翻译问题,以及培养翻译创造力的方法: 害怕母语干扰; 缺乏同时处理多个问题的能力; 骄傲、不愿意修改译文; 更多使用“自上而下”而不擅长使用“自上而下”; 即使使用“自上而下”,也会过分依赖或误用双语词典、不恰当地使用世界知识、拙于使用释译 (paraphrasing); 倾向于使用字符对应翻译 (sign-oriented translation)而非意义对应翻译 (sense-oriented translation); 不善于运用整体、语境、语用的信息做出宏观决策; 缺乏自我意识和自我概念 (self-concept)。TAPs显示培养翻译创造力的方法有: 思维流畅、大脑风暴、身心放松、发散思维、团队合作、思维视角转换 (Colina, 2003: 32-8)。

1.6 注重对翻译行为过程的教学,同时强调发展学生对电子资源的搜寻和利用能力

西方学者强调学生掌握翻译述要,学会搜索相关文献,了解在自己解决问题过程中存在的问题和取得的进步,并在学习过程中发展自己的自信。如福克斯 (O. Fox)批评了传统的翻译教学的产品导向性,提倡“过程教学法”: 它基于需要、以学习者为中心,重要特征是同伴会议、日记、心理报告、问卷等 (Fox, 2000)。西方学者提倡的一些新的教学法,如档案教学法 (Johnson, 2003)、学习者语料库教学法 (Olohan, 2004: 172)、笔译推理教学法 (参见 许钧、袁筱一, 2001: 192)等,都是以学生的翻译行为过程为对象进行教学的。而电子资源的利用也必然成为过程教学的内容之一,如沃伦托勒 (K. Varantola)认为翻译语料库的运用和组建是现代翻译能力的构成部分 (Varantola, 2003: 69); 柯比和贝伊尔 (G. S. Koby & B. J. Baer)强调将新的技术,如电脑词典、在线数据库、术语管理系统、计算机辅助翻译、笔记本出版软件等,用在任务教学法中 (Koby & Baer, 2003); 奥斯特穆尔 (F. Austemühl)主张译者掌握翻译过程中的功能、语言、文化因素,强调译者学会运用互联网搜索策略、网络语言资源和磁盘翻译资源,并学会组建翻译记忆库 (Translation Memory)和翻译语料库 (Austemühl, 2006)。

1.7 重视翻译规范的教学

在西方,翻译规范是翻译教学的一个重要组成部分 (Co-

lina, 2003: 23), 同时, 西方学者对待翻译规范也表现出传统和激进两种态度。传统派包括图瑞、切斯特曼、诺德、皮姆、盖尔(D. Gile)等; 激进派以赫尔曼斯(T. Hermans)为代表(参见 Schäffner, 2007)。传统派学者在重视规范描写性(descriptive)、解释性(explanatory)的同时, 也非常重视规范的规定性(prescriptive)、规范性(normative), 强调翻译教学中将规范由外部的约束向内部的监控转化。图瑞提出初始规范、预备规范、操作规范, 操作规范又包括矩阵规范、语篇语言规范(Toury, 2001: 58-64)。他指出, 译者在发展翻译能力的过程中, 首先是得到外部的反馈(如接受、拒绝、惩戒), 这种外部反馈往往代表着译入语的规范, 它是一种外部监控设施(external monitoring devise), 翻译学习过程中译者逐步将它内化为内部监控机制(internal monitoring mechanism)(Toury, 1986: 86)。切斯特曼提出四种规范的教学: 期待规范、关系规范、交际规范、责任规范(Chesterman, 1997: 154-8), 他还强调与规范对应的三种策略的教学: 语言策略、心理策略、社会语言行为策略(Chesterman, 2007: 95)。诺德也提出一系列的翻译规约(conventions), 包括体裁规约、风格规约、非言语行为规约和翻译规约, 翻译规约又包括建构性规约和规定性规约。通过掌握规约、文献型/工具型翻译法, 引导学生生产“功能+忠诚”的译文(Nord, 2001: 53-8)。激进派的赫尔曼斯从后现代立场出发, 认为翻译规范代表了社会的期待, 它是对策略的选择, 翻译行为是在规范复合体之间的妥协(Hermans, 2007: 52); 决定规范选择的因素是价值观, 而价值观又反映出社会的权力关系(ibid: 58)。

1.8 重视学生在翻译过程中的社会化

针对传统翻译教学割裂学生和社会, 基拉利(D. C. Kraly)批评传统教学模式虽然培养了一些有能力的“孤独的译者”, 但不能培养学生的语言外素质: 灵活性、创造性、专业译者行为、寻找资源的能力、团队精神(Kraly, 1995: 7)。欧盟翻译部主任瓦格纳(E. Wagner)宣称: I link, therefore I am. 译者就像大脑细胞中的一节链条, 他与其他个人和组织相联系, 组成了一个复合链接的社会(Chesterman & Wagner, 2002: 37)。罗宾逊也指出, 翻译学员要参加各种社团、翻译会议以及网上讨论, 这样才能更好地掌握语言、文化以及市场的运作机制和动态。译员好比一个神经元, 将突触伸展到巨大的交际网络中, 向这些网络传送或索取信息(Robinson, 2003: 169)。奈达建议学生加入一个有着多个团队的翻译组织, 自己是其中的一位常年翻译(in-house translator)(Nida, 2001: 238)。兰伯特(J. Lambert)则从现代企业管理的角度要求翻译学生将自己融入世界范围之中(Lambert, 1996: 291)。

1.9 积极倡导建构主义, 实行以学生为中心的教学

建构主义者反对客观主义的“意义客观地、独立地存在于人脑之外的真实世界中”、“教学便是传递主义的教学(transmissionist teaching approach)”, 即老师怎样教我, 我便怎样教学生的观点(Kraly, 2003: 1; 8), 他们强调学生在真实的翻译情境中, 通过自主学习、合作学习, 或在专业人员的指

导下, 与外界环境和知识结构进行互动, 进而获得经验、发展能力。基拉利是建构主义翻译教学的代表人物, 他主张建构主义的翻译教学是: 基于项目的学习: 从练习转移到实践(Project-based learning: From practice to praxis); 提倡翻译实践的课堂; 教师是翻译项目的管理者, 是学生的示范者、鼓励者、帮助者; 学生的目标是发展能力、自信和专业行为(Kraly, 2003)。

建构主义翻译教学注重从建构主义教育理论、建构主义外语教学理论中借鉴理论支持, 比如“认知学徒”(cognitive apprentice)(Collins et al, 1989)、“支架理论”(scaffolding)(Fisher, 1994)、“多维视角”(multiple perspectives)(Bednar et al, 1992), 等等。建构主义者还反对传统的教学课堂形式, 主张将“教师中心”转移到“学生中心”上来, 例如, 基拉利就提出要“变课堂为论坛”(Kraly, 1997: 159-160)。

1.10 重视对翻译教学评价的研究

西方对翻译教学评价的研究集中于以下几个问题:

评价范畴。如库斯莫(P. Kussmaul)提出评价范畴包括: 文化充分性; 情景充分性; 言语行为; 词的意义; 语言错误(Kussmaul, 1995: 130-145)。威尔士认为译文评价范畴包括句法、语义、语用三方面(Wilss, 2001: 226)。艾德(B. Adab)认为翻译能力的评价范畴包括: 语言的准确; 信息的准确; 对目标语读者的知识和需求的了解; (原文中的)互文指涉; 可读性(Adab, 2000: 225)。

评价形态。如柯琳娜根据翻译测试的目的区分了总结性评价与形成性评价、常模参照性测试与标准参照性测试、成绩测试与水平测试、翻译技巧测试与语言技巧测试(Colina, 2003: 130-131)。切斯特曼对应于四种翻译规范提出五种评价形态: 后顾性评价、前瞻性评价、旁侧性评价、内省性评价、教育性评价(Chesterman, 1997: 123-141)。

测试方法。包括: 测试样式。如柯琳娜在传统测试样式上增设完形填空、多项选择、开放式问答/评论、理论问题简答等样式(Colina, 2003: 135)。伍兹沃斯(J. Woodsworth)提出文学翻译测试的形式是“家庭考试”(take-home exam)+“翻译心得”(Woodsworth, 2000: 392)。评分方式。如柯琳娜提出整体评定和分项评定, 并要求设置评分的等级评定描述(descriptive profiles)(Colina, 2003: 136)。扣分标准。西方学者反对随意的、注重处罚的扣分标准, 如瓦格纳指出, 译文评价是不仅要为错误扣分, 更要对创意点加分(Chesterman & Wagner, 2002: 90)。

错误分析。如库斯莫将错误分析分为两类: 以产品为中心的“错误分析”(evaluation), 质量评价(assessment), 前者对应于教学目的, 后者则是看译作是否合乎翻译情境(Kussmaul, 1995: 5)。皮姆区分了两分型错误(binary errors)和非两分型错误(non-binary errors), 前者与语言课堂相关, 在课堂上有权威予以及时纠正; 后者与翻译课堂相关, 需要讨论、协商达成基本统一的意见(Pym, 1992: 283)。豪斯(J. House)、切斯特曼分别区分了显性错误和隐性错误(House, 1997: 43-5; Chesterman & Wagner, 2002: 28-9)。切斯特曼还

对翻译错误程度 (error gravity) 的评判制定了六条标准: 级别; 普遍性; 频率; 系统性; 时间; 规则相关性 (Chesterman, 1997: 139-140)。

2 西方翻译教学研究的范式

西方翻译教学研究范式受翻译研究范式和教育研究范式的影响, 它的研究经越了如下三个阶段: 1、(学习者) 外部研究范式, 包括: 经验模式; 等值模式; 比较转换模式; 语篇功能模式; 目的充分模式; 2、(学习者) 内部研究范式, 包括: 过程策略模式; 3、(学习者内部、外部) 综合研究范式, 包括: 规范模式; 情境建构模式。

2.1 (学习者) 外部研究范式

经验模式主要研究如何运用感悟出来的经验教授翻译, 如西塞罗 (M. T. Cicero)、贺拉斯 (Horace) 的直译/意译、泰特勒 (A. Tytler) 的翻译五原则等。等值模式是根据设置的等值领域、等值层次来组织翻译教学, 如贝克 (M. Baker) 的研究体系 (Baker, 2000)。比较转换模式是根据双语之间的差别总结转换规律, 以此组织教学, 如贺威和西根斯 (S. Hervey & I. Higgins) 的研究体系 (Hervey & Higgins, 1992)。语篇功能模式是根据语篇若干层次重构的步骤, 再现语篇的意图和功能, 如哈提姆和梅森的研究体系 (Hatim & Mason, 1990)。目的充分模式是根据翻译的目的性原则, 利用翻译述要、文本分析、功能期待等因素, 生产“功能+忠诚”的译文, 如诺德的研究体系 (Nord, 2001)。

2.2 (学习者) 内部研究范式

过程策略模式是依托 TAPs 等实证研究成果, 对学生的翻译策略运用、翻译心理过程进行教学, 如库斯莫的研究体系 (Kussmaul, 1995)。

2.3 (学习者内部、外部) 综合研究范式

在规范模式中, 切斯特曼的期待规范、关系规范、交际规范反映了社会、人际交往、翻译工作对译者提出的要求, 责任规范则反映了译者内心的自我约束 (Chesterman, 1997: 154-8), 对责任规范的评价也是通过内省法来判断决策过程是否合理的 (ibid: 137)。图瑞的初始规范、预备规范、操作规范虽未直接涉及学习者内部因素 (Toury, 2001: 58-64), 但是他强调将外部规范转化为内部监控机制 (ibid: 249), 主张分析译者在翻译过程中的“多阶段翻译”、“自我纠正性反馈”、“自我监控过程” (ibid: 184), 实质上也是兼顾了学习者内外影响因素。情境建构模式是根据建构主义的教学理念, 让学生在真实的情境之中, 学习专业翻译人员, 解决真实的问题, 从而建构经验、获得知识、拓展认知结构, 如基拉利的研究体系 (Király, 2003)。

3 西方翻译教学研究的启示

西方翻译教学理论对我们的启示在于, 我们的研究应该具备如下几个特征:

3.1 前瞻性与后顾性

在外部研究上, 既重视对已有理论成果进行挖掘、总结、深化, 又重视在此基础上进一步扩大研究视野、丰富研究方法、拓展研究领域, 不可因为后续范式或“模因” (meme)

(Chesterman, 1997) 的出现而全部否定之前的范式或模因。在内部研究上, 既重视学生已有的翻译水平, 又重视他们潜在的“最近发展区” (维果茨基, 2005: 388), 并以此来促进他们翻译能力的发展。

3.2 和谐性

翻译人才必须具备扎实的语言功底、娴熟的翻译技巧、创造性解决问题的能力、合格的人际和社会交往能力、良好的翻译道德, 因此教学必须融合行为主义、认知主义、人本主义三大教育心理学理念, 既要培养学生良好的翻译习惯, 重视他们每一学习阶段的整体达标, 又要根据他们认知、思维发展的过程规律和表现特征, 组织、编排教学材料, 使教学达到最大的功效, 同时教学中还要倾注充分的关怀、信任, 重视学生的学习主体性, 克服“阿特拉斯症结” (Atlas Complex) (Colina, 2003: 52)。

3.3 跨学科性

翻译教学研究必须融入以下几个领域的理论成果: 翻译学领域, 包括理论翻译学、描述翻译学、应用翻译学 (如翻译工具建设); 语言学领域, 包括普通语言学、语篇语言学、对比语言学、功能语言学、形式语言学、心理语言学、认知语言学、文体学; 文艺批评领域, 包括美学、文学批评 (如不定点、原型的翻译、读者接受等); 教育学领域, 包括课程论、学习论、二语习得、课堂社会学; 心理学领域, 包括教育心理学、认知心理学、人格心理学。

3.4 折衷性

西方的一些学者在强调建构主义、过程教学的时候, 常常会走向极端, 否定传统的客观主义、结果教学。虽然建构主义注重学生与外界环境的互动和个体对经验的构建, 但它忽视了知识的系统性、完整性, 同时由于过分夸大学生的中心作用, 忽视了教师的导向作用。因此, 翻译教学的初级阶段应该以客观主义教学为主, 高级阶段兼涉客观主义和建构主义。过程教学的重点在于解决学生在翻译策略、情感、与职业译者的心理差异、词典运用等方面问题, 它适合于翻译教学的初级阶段, 而在翻译教学的高级阶段, 重心应归于美学表现、翻译功能再现等复杂的结果问题上。

3.5 二阶段模式性 (从综合描写到宽域规定)

翻译教学研究本质上是一种规范性 (normative)、规定性 (prescriptive) 研究, 但是传统翻译教学的规定是“窄域”规定, 如翻译标准是“忠实”、“通顺”, 翻译方法是“能直译就直译, 不能直译就意译”等, 规定得过窄、过死, 忽视了多种因素的决定作用。我们的研究首先要借鉴描写的方法, 运用语料库、多文本比较等方法, 揭示具体文化语境、情境语境下成功译文对语言、文化等因素所采用的翻译方法, 并以“宽域”规定的方式来指导教学, 使学生能根据翻译任务、文化态势、语言语境等因素对翻译方法做出灵活、合理的选择。

3.6 实证性

为了摆脱主观、印象式研究的缺陷, 我们的研究要更注重实证性, 通过实验、调查、问卷等方法, 从问题的表层现象进入深层本质, 或验证对教学问题提出的理论假设, 或调查

教学方法、课程体系的长处与局限,使研究结论更具有准确性和科学性。

参考文献:

- [1] Adab, B. Evaluating translation competence [A]. In C. Schäffner & B. Adab (eds). *Developing Translation Competence* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000: 213-228
- [2] Andeman, G & Rogers, M. Translator training between academic and profession: A Europe perspective [A]. In C. Schäffner, & B. Adab (eds). *Developing Translation Competence* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000: 63-73.
- [3] Arrojo, M. Postmodernism and the teaching of translation [A]. In Dollerup, C and A. Appel (eds). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996: 97-103.
- [4] Austenühl, F. *Electronic Tools For Translators* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2006
- [5] Baker, M. *In Other Words: A Coursebook on Translation* [M]. Beijing & London: Foreign Language Teaching and Research Press & Routledge, 2000
- [6] Beaugrande, R. de & Dressler, W. *Introduction to Text Linguistics* [M]. London & New York: Longman, 1981.
- [7] Bednar, A. K et al Theory into practice: How do we link? [A]. In T. M. Duffy, & D. H. Jonassen (eds). *Constructivism and the Technology of Instruction* [C]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992: 17-34
- [8] Campbell, S. *Translation into the Second Language* [M]. London & New York: Longman, 1998
- [9] Chesteman, A. *Moments of Translation* [M]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997.
- [10] Chesteman, A. Description, explanation, prediction: A response to Gideon Toury and Theo Hermans [A]. In C. Schäffner (ed). *Translation and Norms* [C]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2007: 90-97.
- [11] Chesteman, A. & Wagner, E. *Can Theory Help Translators? — A dialogue between ivory tower and the wordface* [M]. Manchester: St Jerome, 2002
- [12] Colina, S. *Translation Teaching: From Research to the Classroom: A Handbook for Teachers* [M]. Boston Burr Ridge etc.: McGraw-Hill, 2003.
- [13] Collins, A., Brown, J. S and Newmans, S. Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics [A]. In L. B. Resnick (ed). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* [C]. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989: 453-494
- [14] Dollerup, C. Systematic feedback in teaching translation [A]. In C. Dollerup and A. Loddegaard (eds). *Teaching Translation and Interpreting: Insights, Aims, Visions* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994: 121-132
- [15] Fisher, E. Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged [A]. In B. Stierer and J. Maybins (eds). *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* [C]. London: The Open University Press, 1994: 14-28
- [16] Fox, O. The use of diaries in a process-oriented translation teaching methodology [A]. In C. Schäffner, & B. Adab (eds). *Developing Translation Competence* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000: 115-130.
- [17] Fraser, J. The broader view: How freelance translators define translation competence [A]. In C. Schäffner, & B. Adab (eds). *Developing Translation Competence* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000: 51-62
- [18] Harris, B. & Sherwood, B. Translating as an innate skill [A]. In D. Gerver & H. W. Sinaiko (eds). *Language Interpretation and Communication* [C]. New York: Plenum, 1978: 155-170.
- [19] Hatim, B. *Teaching and Researching Translation* [M]. England: Pearson Education Ltd, 2001.
- [20] Hatim, B. & Mason, I. *Discourse and The translator* [M]. London & New York: Longman, 1990
- [21] Hatim, B. & Mason, I. *The Translator as Communicator* [M]. London & New York: Routledge, 1997.
- [22] Hermans, T. Translation and normativity [A]. In C. Schäffner (ed). *Translation and Norms* [C]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2007: 50-71.
- [23] Herve, S & Higgins, I. *Thinking Translation: A Course in Translation Method: French-English* [M]. London & New York: Routledge, 1992
- [24] Holmes, J. S. The name and nature of translation studies [A]. In L. Venuti (ed). *The Translation Studies Reader* [C]. London & New York: Routledge, 2000: 172-185.
- [25] House, J. *Translation Quality Assessment: A Model Revisited* [M]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1997.
- [26] Johnson, J. E. Learning through portfolios in the translation

- tion class [A]. In James, B. & S K Geoffrey (eds). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003: 97-116
- [27] Kiraly, D. C. *Pathways to Translation: Pedagogy and Process* [M]. Kent: Kent State University Press, 1995.
- [28] Kiraly, D. C. Think-aloud protocols and the construction of a professional translator self-concept [A]. In Danks, J. H. et al (eds). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting* [C]. Thousand Oaks etc : Sage, 1997: 137-160.
- [29] Kiraly, D. C. A Passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? [A]. In B. James, & S K Geoffrey (eds). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003: 3-32
- [30] Koby, G S & Baer, B. J. Task-based instruction and the new technology: Training translators for the modern language industry [A]. In B. James, & S K Geoffrey (eds). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003: 211-228.
- [31] Kussmaul, P. *Training the Translator* [M]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- [32] Lambert, J. Language and translation as management problems: A new task for education [A]. In Dollerup, C and A. Appel (eds). *Teaching Translation and Interpreting3: New Horizons* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996: 271-293.
- [33] Maier, C S Gender, pedagogy, and literary translation [A]. In B. James, & S K Geoffrey, (eds). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003: 157-172
- [34] Neubert, A. Competence in languages, and in translation [A]. In C. Schäffner, & B. , Adab (eds) *Developing Translation Competence* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000: 3-18
- [35] Nida, E A. *Language and Culture: Context in Translating* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
- [36] Nord, C. *Text Analysis in Translation* [M]. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 1991.
- [37] Nord, C. Text analysis in translator training [A]. In C. Dollerup and A. Loddegaard (eds). *Teaching Translation and Interpreting Training, Talent and Experience* [C]. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1992: 39-48
- [38] Nord, C. *Translating as a Purposeful Activity: Functional Approaches Explained* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
- [39] Olohan, M. *Introducing Corpora in Translation Studies* [M]. London & New York: Routledge, 2004.
- [40] PACTE Exploratory tests in a study of translation competence [J]. *Conference Interpretation and Translation*. 2002, 4(2): 41-69.
- [41] Pym, A. Translation error analysis and the interface with language teaching [A]. In C. Dollerup and A. Loddegaard (eds). *Teaching Translation and Interpreting Training, Talent and Experience* [C]. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1992: 279-288.
- [42] Robinson, D. *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation* [M]. London & New York: Routledge, 2003
- [43] Schäffner, C (ed). *Translation and Norms* [C]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2007.
- [44] Shreve, G Cognition and the evolution of translation competence [A]. In Danks et al (eds). *Cognitive Process in Translation and Interpreting* [C]. Thousand Oaks etc: Sage, 1997: 120-136
- [45] Toury, G Monitoring discourse transfer: A test-case for developmental model of translation [A]. In J. House & S Blum-Kulka (eds). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies* [C]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986: 72-94.
- [46] Toury, G *Descriptive Translation and Beyond* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
- [47] Ulrych, M. Real-world criteria in translation pedagogy [A]. In Dollerup, C and A. Appel (eds). *Teaching Translation and Interpreting3: New Horizons* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996: 251-259.
- [48] Varantola, K Translator and disposable corpora [A]. In F. Zanettin, S Bernardini and D. Stewart (eds). *Corpora in Translator Education* [C]. Manchester: St Jerome, 2003: 55-70.
- [49] Venuti, L. *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference* [M]. London & New York: Routledge, 1998
- [50] Vermeer, H. J. Skopos and commission in translation action [A]. In L. Venuti (ed). *The Translation Studies Reader* [C]. London & New York: Routledge, 2000: 221-232
- [51] Wilss, W. Methodological aspects of the translation process [A]. In Eppert, F. (ed). *Transfer and Translation in Language Learning and Teaching* [C]. Singapore: Singapore University Press, 1983: 175-192
- [52] Wilss, W. *Knowledge and Skills in Translator Behaviour* [M]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996

非英语专业研究生网络辅助翻译教学

吴英俊 (上海大学外国语学院, 上海 200444)

赵秀琴 (上海大学高等技术学院, 上海 200041)

[摘要] 本文探讨了非英语专业研究生翻译教学实践中应该如何充分利用网络平台, 拓展课堂教学内容, 引导学生建构自身知识体系, 培养自主学习能力, 为学生今后进一步提高翻译技能指明方向和方法。

[关键词] 非英语专业研究生; 网络辅助翻译教学; 自主学习

[中图分类号] H 315. 9

[文献标识码] A

[文章编号] 1672-9358(2009)03-0049-04

我校为非英语专业研究生开设翻译选修课, 有针对性地培养他们的翻译意识和翻译技能。

1 问题及对策

同其他选修课一样, 翻译选修课也面临教什么和怎么教的问题。在教什么方面, 争论的焦点往往集中在是否需要教授理论这一问题上。考虑到课程性质和教学目的, 我们认为, 应当将理论讲解与翻译实践相结合, 以实践为主。既要通过讲授基本理论让学生对于翻译本质树立正确认识, 又应当通过一般性题材的翻译实践培养学生双语转化技能, 使学生能够在基本理论的宏观关照下, 自觉进行翻译实践活动。同时应力求让学生掌握翻译技能的训练方法, 明确自身努力方向和实现目标的途径, 在课程结束后仍可以保证自行学习和训练。在怎么教方面, 传统的讲解技巧、点评练习的方式以教师为主导, 学生处于被动配合地位, 其主体作用被完全或部分忽略, 学生缺乏主动获取知识、培养技能的动因, 在课程结束后, 学习也即宣告结束, 从而也就背离了上述的教学初衷。要真正保证学习的可持续性, 需要让学生真正参与到教与学的各个环节, 在亲历亲为的基础上培养学生对于翻译的兴趣, 从而进一步调动

学生的积极性、主动性。而在短短一学期的时间内实现上述目的对于教师与学生提出了诸多挑战, 对于部分实行短学期制的高校(如上海大学)更是如此。此时, 网络的辅助教学作用就凸显出来了。

2004年1月3日, 国家教育部高教司印发了《大学英语课程教学要求》, 《教学要求》在课程设置和教学模式上提出“应大量使用先进的信息技术, 推进基于计算机和网络的英语教学”; “各高等学校应充分利用多媒体和网络技术, 采用新的教学模式改进原来的以教师讲授为主的单一课堂教学模式。这为应对翻译选修课面临的挑战指明了方向, 即进行信息技术与课程整合, 通过建设网络辅助教学平台, 改变传统翻译教学模式, 将教学内容转向网络平台, 通过平台调动学生的参与意识, 拓展充实翻译教学内涵, 实现学习(技能训练)的可持续性。

当前在校研究生大都在网络时代成长起来, 自身对于通过网络获取信息和知识的方式方法并不陌生。而且, 经过长期的信息化建设, 各高校建成了较为完善的校园网络, 这也为开展网络辅助教学提供了重要的物质技术基础。接下来的问题就是如何发挥网络的辅助作用, 将其与课堂教学有机结合起来,

[收稿日期] 2009-02-10

[作者简介] 吴英俊(1977-), 男, 硕士, 上海大学外国语学院讲师, 研究方向: 翻译理论; 赵秀琴(1976-), 女, 硕士, 上海大学高等技术学院讲师, 研究方向: 语用学及翻译理论。

[53] Wilss, W. *The Science of Translation: Problems and Methods* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.

[54] Woodsworth, J. *Teaching literary translation: Theory and practice in the classroom* [A]. 谢天振 编 翻译的理论构建与文化透视 [C]. 上海: 上海外语教育出版社, 2000: 383-394.

[55] 王树槐, 王若维. 翻译能力的构成因素和发展层次研究 [J]. 外语研究, 2008, (5): 80-88

[56] 维果茨基. 维果茨基教育论著选 [M]. 余震球 译 北京: 人民教育出版社, 2005.

[57] 许钧, 袁筱一. 当代法国翻译理论 [M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2001.