

翻译课程教学研究

王乐洋 等著



对外经济贸易大学出版社

University of International Business and Economics Press

翻译课程教学研究

王乐洋 等著

对外经济贸易大学出版社
中国·北京

图书在版编目 (CIP) 数据

翻译课程教学研究 / 王乐洋等著. —北京: 对外
经济贸易大学出版社, 2020.10

ISBN 978-7-5663-2204-3

I. ①翻… II. ①王… III. ①英语-翻译-教学研究
-高等学校 IV. ①H315.9

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2020) 第 171575 号

翻译课程教学研究

王乐洋 等著

责任编辑: 郭玉红

出版发行: 对外经济贸易大学出版社

邮政编码: 100029

社 址: 北京市朝阳区惠新东街 10 号

邮购电话: 010-64492338

网 址: www.uibep.com

发行部电话: 010-64492342

资源网址: www.uibepresources.com

E-mail: uibep@126.com

成品尺寸: 170mm×240mm

印 刷: 北京九州迅驰传媒文化有限公司

印 张: 9.5

版 次: 2020 年 10 月北京第 1 版

字 数: 165 千字

印 次: 2020 年 10 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5663-2204-3

定 价: 58.00 元

本书为 2018 年河北省高等学校英语教学改革研究与实践项目（项目名称：语料库在本科翻译专业高年级口笔译课程中的应用研究与实践，项目编号：2018YYGJ052）和华北电力大学研究生优质课程建设资助项目（项目名称：基础口译优质课程建设）的研究成果。

前 言

2006年教育部设置翻译本科专业学位(BTI),2007年国务院学位委员会批准设立翻译硕士专业学位(MTI),BTI和MTI先后正式设立,标志着翻译专业摆脱了语言文学专业的附属地位,成为独立的专业,中国翻译专门人才的培养模式进入了一个全新的发展阶段。与传统的学术型翻译人才培养模式不同,翻译本科专业和翻译硕士专业更加注重培养实践型的翻译人才。

为了实现这一目标,教育部高等学校翻译专业教学协作组编写了《高等学校翻译专业本科教学要求(试行)》,全国翻译专业学位研究生教育指导委员会下发了《翻译硕士专业学位研究生教育指导性培养方案》和《翻译硕士专业学位基本要求》,无论是从培养目标来看还是从课程设置框架来看,这三个文件都非常明确地体现了对学生翻译实践能力的重视。

《翻译课程教学研究》就是为了帮助教师了解如何在教学过程中培养学生的翻译能力而编写的。本书主要总结了笔译类课程和口译类课程实践教学方面的经验和理念,供本科翻译专业和翻译硕士专业的授课教师参考。

本书第一章主要梳理了与口笔译教学相关的主流教学理论、理念或教学模式。笔译教学理论部分主要介绍了社会建构主义翻译教学理论、后现代主义翻译教学思想、基于篇章语言学的翻译教学理论、功能主义的翻译教学理论和基于语料库的翻译教学理念,这些都非常适合用于培养学生翻译能力的教学实践。口译教学的专门理论并不多见,多是教育者在教学实践中形成的口译教学理念、原则或模式。本章第二节主要梳理了国内外口译教学研究的基本情况,探讨了国内口译教学研究的重点成果和方法,并分析了不同理论在口译教学过程中的作用。

要想通过翻译实践培养学生的翻译能力,教师首先要改变自己的角色和定位,摆脱传统翻译课堂的束缚,这就需要处理好以下四种关系:教师与学生的关系、教学与实践的关系、知识与能力的关系、评测与教学的关系。在课堂上,教师是课堂活动的组织者,学生是参与者;在提高学生翻译能力的过程中,教师是引导者和评估者,学生是学习者和进步者。翻译课的教学内容以翻译实践为主,应重实践过程,而不应只讲解翻译的

结果——参考译文。翻译能力是结构不良领域的知识，需要通过师徒传授的方式来培养，不仅需要教师有丰富的口笔译实践经验，也需要学生在教师的指导下完成一定量的口笔译实践。教师在课堂上讲解与翻译实践有关的内容，通过言传身教的方式，帮助学生提高翻译能力。翻译能力的培养是一个渐进的过程，每个学生的发展速度并不相同，为了提高教学效果，教师要在不同的阶段对学生进行评测，然后根据评测结果调整下一阶段的教学方案，因材施教，帮助学生提高翻译能力。

第三章以基础笔译课为例，首先分析了国内本科和研究生的教材，目前的教材多按照“技能+专题”的思路进行编排，但是实践量略显不足，也没有给学生提供科学性的指导。教师在编写教学材料时，一方面要增加实践量，另一方面要增加互动性，为学生提供科学的指导方案。其次，本章分析了笔译课堂教学的三个方面：过程设计、译文的评价标准和如何开展实践教学。本章介绍了“以学生为中心”的教学模式、体验式教学模式、基于语料库的翻转课堂模式和“体验-建构融通式”的教学模式，这四种模式都比较适合笔译实践的教学。本章第四节梳理了国内外有关笔译质量评价的研究成果。为了帮助学生提高笔译能力，教师需要结合人工评估与系统评估的结果，并将评估结果应用于笔译教学。第五节分析了课堂笔译实践设计、课外笔译实践设计和综合实践设计的方法。第六节探讨了如何利用线上和线下资源提高笔译教学的效率。

第四章的模块与第三章相似，只是换成了口译。基础口译的现有教材仍有一些可改进的地方，应尽量选择较为完整、口音变化多样、现场感较强的音频、视频材料，并且要注意难度梯度的变化。口译课的教学过程设计基于口译课的两大特点：专业化和职业化。以培养学生口译能力为目标的口译课，要综合实践性、理论性和阶段性来合理安排教学过程。口译质量的评价除了采用人文主义的方法之外，还可以使用实验法，定性与定量相结合，提高评价结果的客观性。口译实践的开展需要教师在各个阶段进行指导，实践之初帮助学生树立对口译的正确认识，实践之中严格控制梯度，质、量并进，实践之后帮助学生进行总结，实现难点清零。除此之外，虽然口译课的教学对教师的依赖性比较大，需要教师对学生的译文给予即时的反馈，但他们仍可以高效地利用现有的在线资源，帮助学生查缺补漏，全面提高口译能力。

本书是一个集体项目的成果，凝聚了华北电力大学（保定）翻译专业教研室六位教师的思想和智慧，具体分工如下所示。

王乐洋：总体设计、统稿，前言，第一章的第一节，第三章的第一节、

第二节和第六节，第四章的第二节和第六节；陈红平教授：第二章；任俊红：第三章的第三节、第四节和第五节；汪越：第一章的第二节，第四章的第四节；赵红：第四章的第三节和第五节；李林倩：第四章的第一节。

诚然，由于水平和能力所限，书中错漏难免，恳请广大同仁和读者朋友们给予批评指正。邮件地址是：wangleyang@139.com。

王乐洋

2020年6月于保定

目 录

第一章 翻译教学理论·····	1
第一节 笔译教学理论·····	1
第二节 口译教学理论·····	6
第二章 翻译教学中几种关系的处理·····	11
第一节 教师与学生的关系·····	11
第二节 教学与实践的关系·····	15
第三节 知识与能力的关系·····	20
第四节 评测与教学的关系·····	22
第三章 笔译教学研究·····	27
第一节 翻译专业本科基础笔译教材概述·····	27
第二节 翻译专业硕士基础笔译教材概述·····	33
第三节 笔译教学过程·····	38
第四节 笔译质量评价·····	47
第五节 笔译实践设计·····	57
第六节 笔译教学线上资源·····	60
第四章 口译教学研究·····	71
第一节 本科基础口译教材概述·····	71
第二节 研究生基础口译教材概述·····	78
第三节 口译教学过程·····	84
第四节 口译质量评价·····	90
第五节 口译实践设计·····	94
第六节 口译教学线上资源·····	97

2 翻译课程教学研究

附录	105
附录 1 笔译类课程在线资源列表	105
附录 2 口译类课程在线资源列表	115
附录 3 CATTI 二级口译实务真题数据统计	121
参考文献	129

第一章

翻译教学理论

第一节 笔译教学理论

2006年6月教育部下发《教育部关于公布2005年度教育部备案或批准设置的高等学校本科专业结果的通知》(教高[2006]1号文),批准设置翻译本科专业;2007年3月,国务院学位委员会下发《关于下达〈翻译硕士专业学位设置方案〉的通知》(学位[2007]11号文),批准设置翻译硕士专业学位。自此之后,侧重实践的翻译职业教育在中国蓬勃发展起来,而在这之前翻译教学从属于外语教学,是外语教学的一个分支,教学内容偏重翻译理论。

侧重翻译实践的翻译教学是否可以完全抛开理论呢?答案是否定的。自20世纪90年代起,全球有许多大学开设了翻译职业教育的课程,很多翻译领域的学者也开始从事翻译教学研究,并提出了相关的理论。本节梳理了比较流行的几种笔译教学理论。

一、社会建构主义翻译教学理论

2000年,唐纳德·基拉利(Donald Kiraly)在专著*A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*中,提出了社会建构主义翻译教学理论。

社会建构主义是当代西方社会科学哲学的一股重要思潮,认为知识是社会群体互动和协商的结果,个人可以通过与他人的互动与协商,主动建构起自己对客观世界的认知,并形成知识体系。换句话说,知识的获得并不是一个被动的过程,而是认知主体通过协商主动建构起来的。

翻译活动是一个过程,该过程是动态的,它的体现形式并不是最终的产品——译文。因此,我们可以说,翻译教学并不是知识性的教学,仅靠

教师知识性的灌输并不能让学生对翻译活动有深刻的体验。翻译活动至少包含四个方面：译前准备、翻译、译后编辑和校对，每个方面都需要学生在模拟的翻译项目中通过相互交流主动建构起自己对翻译活动的认知，并形成知识体系。

以前，译员只是作为一个个体向客户提供语言服务，而现在，译员作为一个群体向客户提供语言服务。很多项目需要多位译员合作才能完成。因此，在训练时，教师的任务之一就是让学生懂得译员不仅要理解并且完成一项翻译任务，而且要在一个专业的团队中根据团队的规范和预期来完成这项任务。让学生了解、体验自己的社会角色是翻译教学一个必不可少的环节。

即使学生掌握了翻译知识和技巧，也不一定能够较好地完成具体的翻译任务。因为翻译知识和技巧的知识结构与很多学科的不同。多数学科的知识结构体系比较固定、清晰，不会轻易发生改变。在解决问题时，按照知识体系的结构逐层分析会有很大的帮助。但翻译知识和技巧的知识结构体系既不固定，也不清晰，并且会随着具体情境的不同而发生变化。在翻译实践的过程中，译员更倾向于各种翻译技巧的综合运用，而不是借助知识体系的框架结构去逐层分析。

无论是知识体系的构建，还是社会角色的培养，都离不开互动与协商，离不开团队协作，可以说，基拉利提出的社会建构主义翻译教学理论正好契合了翻译教学的这一特点。

二、后现代主义翻译教学思想

后现代主义哲学是一种哲学思潮和哲学体系，后现代主义翻译教学思想就是基于后现代主义哲学而发展来的。“后现代”并不是指“时代化”意义上的一个历史时期，而是指一种对“现代主义”或“现代性”的反思，是对一些不言自明的主流社会观念的质疑，是一种崇尚多元性和差异性的思维方式。

后现代主义的教学观主要有三个特点：（1）开放性的教学评价观；（2）解构原有的师生观和知识观；（3）教学评价的多元观。

开放性是后现代主义教学观的特征之一。后现代主义教学观认为教学过程不是一成不变的，而是一个运动、变化的过程，在向不同的学生传授相同的教学内容时可能会发生意想不到的变化。在这种理念的指导下，教师需要有计划地进行教学，更要有明确的教学目标，不管教学效果发生怎样的变化，教师对学生的评价都不能偏离教学目标。相同的教学内容可能会取得不同的教学效果，因为教师与学生并不是一种单纯的、单向的讲授与接受的关系，而是一种双向交流的关系。教师可以对

学生发起提问，而学生的回答却会因人而异、因时而异，学生反应的不确定性是导致教学效果不统一的重要原因之一。虽然不能控制学生面对提问时的反应，但教师需要保证“提问-回答”的环节不脱离教学的秩序，一直处在教师的控制之下，朝预定的教学目标不断靠近。

后现代主义解构了原有的师生关系，根据后现代主义的教学观，教学是开放性的、对话性的，师生在彼此平等的基础上进行开放式的对话。教师不再是在知识、能力、素质等方面高出学生一大截、只供学生仰视的对象。在后现代主义教学观中，师生的地位平等，学生和教师都可以从不同的视角对教学内容进行解读，师生在平等的对话与交流的过程中达成理解，促进学生的发展，促进教师专业能力的提高。

后现代主义教学观认为，教学过程不是枯燥无味的，而是丰富多彩、变化多样的；教学过程也不是灌输式的，而是富有情境性和启发性的。教师在教学中首先要做一个耐心的倾听者，要善于接纳学生的反馈意见，并根据学生的反馈意见分析当前的教学状态。教师要尊重学生的个性，在对学生的学习表现进行评价时，不能仅限于知识层面的反馈，不能仅纠正学生在知识层面所犯的错误，还要了解学生的心理变化，尊重学生的人格、学习动机和学习兴趣，在与学生的讨论过程中，达成师生的共同理解。

翻译教学的最终目标是培养学生的翻译能力，而传统的、灌输式的、教师权威型的教学模式并不适合培养学生的翻译能力，后现代主义教学观则更适合。罗斯玛丽·阿罗约（Rosemary Arrojo）是后现代主义翻译教学观的倡导者。她（1995）认为，在翻译教学中，只讲解标准、权威的专家译文不利于培养学生的翻译能力，要尊重学生的个性，因为学生在阅读和翻译上存在一定差异性和多样性，对原文和译文的文本建构需要在平等对话的基础上才能完成。她试图创建一个使学生尽可能意识到翻译诸多因素的非集权化的教学环境，以培养学生处理各类文本的批判性实践能力（Arrojo, 1995: 101-103）。但阿罗约的论述仅停留在理论层面，她没有深入课堂实践，没有针对教学中的一些具体问题提出较可行的执行策略或方案。

与阿罗约的观点不同，后现代翻译教学观的另一位代表人物道格拉斯·罗宾逊（Douglas Robinson, 1991）认为翻译是一种直觉活动，无论是原文的意义还是译文的意义，都不是认知的结果，而是感知的结果，身体的直觉指导着译者的翻译行为，译者对文本做出的直觉反应既受个体因素的影响，也受译者所在文化的制约。基于这种观点，翻译教学应注重培养学生的直觉反应，教师应创造一些尽可能接近于真实翻译过程的情境，让学生在这种情境中学习如何解决翻译中的各种问题，最终培

4 翻译课程教学研究

培养学生对正确的翻译策略、好的译文的直觉反应。也就是说，翻译教学的目的是通过创造真实的情境，帮助学生构建对翻译的个体体验，形成思维习惯和直觉反应。

虽然阿罗约和罗宾逊的教学思想有不同的侧重点，但他们两个都解构了教师的权威性和专家译文的权威性，强调注重培养学生的自我观念，突出对学生个体差异的尊重。

三、基于篇章语言学的翻译教学理论

翻译离不开双语文本语篇特征的分析，文本分析是翻译教学的一个重要内容，因此，从篇章语言学的理论角度寻找翻译教学的方法也是翻译教学研究者的研究领域之一。

篇章语言学以大于句子的结构单位为研究对象，对语篇的意义结构和形式组织方式进行多方位、多角度的研究，文体特征、修辞方法、话语分析等都是篇章语言学的研究对象。巴兹尔·哈提姆和伊恩·梅森（Basil Hatim & Ian Mason, 1997）认为，翻译与对比语言学和话语分析有一定的联系，翻译还增加了对比语言学和话语分析研究的深度与广度；翻译是一种跨语言、跨文化的动态交际过程，译员需要同时考虑原语语篇和目的语语篇的篇章特征，并在两者之间进行动态的转化。

保罗·库斯茂（Paul Kussmaul, 1995）提出翻译教学还应吸取描写文体学、言语行为理论、文本类型学等语言学理论的精华，为提高翻译教学质量服务。翻译是一个主观性较强的过程，无论是原文的理解过程，还是译文的创造过程，都具有创造性的特点，都是译员在原语文本和目的语文本的基础上进行的创作。因此，翻译必须考虑诸多语篇因素对文本产生的影响。同时，翻译也是一种跨文化交际的过程，意义是在文本中构建起来的，除了语篇内部的因素之外，语篇外部的语用层面因素同样也影响着意义的构建。因此，翻译教师在教学过程中需要创设交际情境，让学生掌握语篇内部因素与语用层面的各种因素是如何影响翻译交际的。

四、功能主义理论的翻译教学理论

诺德是功能翻译理论的代表人物之一，除了注重翻译理论的研究之外，诺德也非常重视功能翻译理论在翻译教学中的作用。

克里斯蒂安·诺德（Christiane Nord）认为翻译教学应处理好理论与实践的互动关系，翻译教学应以应用性为导向，从实践中总结经验，然后

上升到理论高度,最终用于指导翻译实践。译者需要对原文的文体特点和文本功能进行分析,可以按照翻译目的的要求,忽视那些不符合目的语文体特征的语言表达方式(Nord, 2007)。基于这种理念,诺德(Nord, 2007)认为在翻译教学中,教师应提供真实的文本和文本交际的信息,让学生在真实的交际情景中根据实际情况对可能出现的翻译问题进行分类,然后根据翻译目的进行翻译并评估译文的质量。

五、基于语料库的翻译教学理念

上面介绍的几种翻译教学理论或理念都偏向于定性研究,理论性较强,而应用性较弱。随着语料库语言学的发展,学者们试图利用这一领域的研究成果,构建起适用于翻译教学的语料库,帮助学生分析原语语篇和目的语语篇的文体特征,培养学生的语篇意识,并且利用语料库工具在定量的基础上对学生的译文质量进行测试和评估,最终利用测试结果改进翻译教学。

蒂姆·约翰斯(Tim Johns, 1991)提出了语料库驱动的学习模式。随着近些年计算机技术的飞速发展,语料库语言学的研究成果颇丰,但语料库语言学在翻译教学中的应用仍有较大的发展空间。目前,语料库在翻译教学中的应用主要是术语库的构建、文体特征的分析、学生译文的评价等方面。但在教材编写方面,仍然乏善可陈,教学材料的挑选仍然较多地依赖教师的教学经验和翻译实践经验,主观性较强,较少利用语料库提供的客观数据。语料库研究的成果更多地用于翻译产品的分析,较少用于学生翻译能力发展进程的分析,对学生翻译能力发展进程的评估仍然依赖教师的主观判断和教学经验。语料库语言学能够为翻译教学提供更多的客观数据,但目前还没有形成一个用于指导翻译教学的完备系统,因此在对教学设计、教学方法的指导上表现得不够突出。

六、小结

翻译教学既可以吸收二语习得研究的教学成果,也可以吸收翻译理论的研究成果,还可以吸收语言学、心理学、社会学等学科的研究成果,因此翻译教学的理论和理念非常丰富,上文提到的仅是几种比较有代表性的翻译教学理论或理念。

目前,翻译活动越来越离不开计算机技术的应用,随着计算机技术的日新月异,翻译教学与依赖计算机技术的语料库语言学相结合,有较大的发展空间。未来的翻译教学,既离不开翻译教师的主观经验,又需要

依靠语料库语言学提供的客观数据，二者相结合能够为分析学生的翻译能力发展情况提供更准确的数据，在学生翻译能力的培养上发挥更大的作用。

第二节 口译教学理论

口译教学是向未来一代口译专业人士传授口译所需知识和技能的活动，自 20 世纪 50 年代起，口译教学就引起了口译研究者的广泛关注，并在文献中得以体现（波赫哈克，2004）。口译教学是口译实践和口译研究中一个必不可少的环节，然而文献显示，口译教学专门理论并不多见。相反，教育者在教学实践中，产生了细化研究领域的意识，形成了口译教学的理念、原则和模式，并借鉴翻译研究学科大类中的相关理论。本节旨在梳理口译教学研究的基本情况以及口译教学的核心领域，探讨国内口译教学研究的重点成果和方法，并从中窥见不同理论在口译教学过程中的指导作用。

一、口译教学研究的基本情况和特点

口译活动同其他学科一样，需要有相应的教学和培训来帮助学习者掌握技巧和方法。口译教学不同于传统的语言教学，前者的着力点在于培养学生的双语运用能力，并通过大量实践来帮助学生认识口译的性质、对象和方法，逐步巩固翻译技能，实现双语沟通的目的。

口译教学历史可以追溯到 20 世纪 20 年代的联合国劳工组织。1930 年，德国出现了第一所译员培训学校，之后，在日内瓦、巴黎、的里雅斯特、维也纳等陆续出现了高级翻译学校，从此引发了西方口译教学研究的热潮。中国的口译教学研究也随着国内口译研究的大潮兴起，出现了一批以北京外国语大学、上海外国语大学、广东外语外贸大学、对外经济贸易大学、厦门大学等为代表的高校，推行面向 MTI 和 BTI 的试点教学，并组织教学科研团队进行研究。口译教学研究在很长一段时间内都是口译研究的重要对象。

仲伟合（2012：186）通过对口译教学研究的考察，总结出了下列特点：对口译教学的研究基本上是由一线口译教学工作者或学习者完成的；研究对象多是受试学生；口译研究的命题涵盖了口译教学的各个方面等。

二、口译教学研究的核心理域

根据波赫哈克在其口译研究基础著作——《口译研究概论》中的分类，口译教学研究包括课程设置、学员选拔、教学过程、教学评估以及元培训等主题。除此之外，在实际研究过程中，也出现了其他更为细化的口译教学研究方向，如口译教学的理念和原则的研究、教学内容和大纲的研究、教材研究、教学模式和方法的研究，等等。笔者主要探讨其中几个方面。

1. 口译教学理念与原则

仲伟合指出：“口译教学理念与原则研究是口译研究中比较具有中国特色的一个子领域。”（2012：165）进入 21 世纪以来，以口译从业者、教学者为代表的研究群体对口译教学的理念和原则表现出了极大的兴趣，并进行了深入探究。比较有代表性的是广东外语外贸大学的口译教学与研究团队，他们对口译教学的宏观层次进行了应用性的研究，对口译教学现象进行了归纳和总结，并从中提炼出了理念和原则。仲伟合在论文中大量采用了共时性和历时性的比较方法，对国内与国外、以及国内不同层次的翻译院校进行了共时性的对比，对中国自改革开放以来的翻译教学不同阶段进行了历时性的对照，从而描绘出了一幅比较完整、全面、细致的中国口译教学全景图。其研究得出的结论包括：中国需要从多个方面重新定位对翻译人才的培养要求，厘清教学翻译和翻译教学两个关键概念的差别。与此同时，他还提出了比较经典的口译教学四原则：技能性原则、实践性原则、理论性原则和阶段性原则。这四个原则成为国内很多院校口译教学的指导方针（仲伟合，2007）。

2. 口译教学体系和内容

中国的口译研究学者普遍认为，应该根据口译教学的不同层次，如大学外语口译教学、外语专业口译教学、翻译专业口译教学以及翻译专业研究生口译教学等，对口译教学体系进行区分，进而针对不同层次采用不同的教学手段，实现不同层次的要求和培养目标。

毋庸置疑，不同层次的教学侧重点和方向不同，但相同之处是均需培养学生的口译技能和一系列可迁移应用的技能（*transferrable skills*），如公共演讲能力、译前准备能力、抗压能力，等等。针对这些相同的教学重点，很多院校在课程设计时都进行了考量，比如，厦门大学以林郁如和杰克·罗纳根（Jack Lonergan）为首的“中英项目合作小组”在吉尔模式的基础之上，提出了适用于口译教学的口译技能模式——“厦大模式”，即“厦门大学的口译技能模式”（林郁如，1999：xxiv）。在这一模式中，构成口译产品的要素包括 A（对话篇和跨文化交际成分的分析）、C（对源语及言外

知识的理解)和 R (结合言外知识对目标语的重构)以及 S+P (口译技巧及需要遵守的职业准则)。由此可见,这一模式强调了口译技能的综合运用和相互补充,语言技能、言外知识和职业准则缺一不可。在这种口译教学体系中,学员可以综合提升自身的技能。

除此之外,仲伟合(2003;2007)也在吉尔模式和厦大模式的基础上提出了“译员知识结构公式”: $KI=KL+EK+S(P+AP)$ 。这一公式同样强调了专业口译教学体系应当综合口译技能、语言知识与语言技能、百科知识这三大板块。同时他还强调,口译课程设计最理想的方式是以“技能主线”来训练学员的口译技能,以“内容主线”来强化学员习得的口译技能,两条主线相结合。

基于对口译教学内容的理解,学者和口译教学实践者提出了关于口译教学大纲的构想,包括课程设置、教学对象、课程类型、教学目标、指定/推荐教材、授课内容、授课计划、考核标准和推荐阅读书目等。国内最早关于口译教学大纲的构想是由刘和平教授在2001年出版的《口译技巧——思维科学与口译推理教学法》一书中提出来的。她从自身经验出发,通过归纳总结,整理出了一套针对本科翻译专业三四年级学生和翻译专业研究生的口译教学大纲。随后,她于2002年发表了《对口译教学统一纲要的理论思考》。杨承淑(2005)也进行了大量的有关口译教学大纲的思考和探究,她指出,应当根据学习需求和教学资源来设计教案,完整版的教案应当包括教学目标、教学资源和条件、教学内容和进度、教材运用方式和考评,等等。由此可见,杨承淑所提出来的“教案”,实则亦为“教学大纲”。

在此基础之上,本书在后续的章节对口译教学所用的教材进行了深入探讨,本节暂不赘述。

3. 口译教学模式和方法

口译教学的模式与方法指的是“为了实现口译教学目标而采取的基本方式和一系列步骤”(仲伟合,2012),是口译教学研究最为具体化的环节。

国外对教学模式的划分较为综合,涵盖面广。波赫哈克(2004)在《口译研究概论》中指出,有关译员训练的文献多按照口译类型划分为有笔记交替传译、国际会议同声传译以及社区对话口译三种,其中既有描述性的文献,也有规定性的文献。国外口译研究学者针对口译技能的辅助练习,提出了一系列训练方法,如对文章的分析理解、公共演讲、情景分析、任务准备(尤其是术语的查阅和整理)。在交替传译教学过程中,尤其要注重短期记忆和笔记的技巧训练,同时强调“积极听”;在同声传译教学中,要注重通过影子练习、信息预判、多任务处理等具体方法训练学生的前期