

Arabic Translation Work:

María Calzada Pérez

Applying Translation Theory in Teaching¹

Mustapha Jebbour (Translator)

Abdelmalek Essaâdi University, Tétouan. Morocco

Email : jeubour@gmail.com

 ORCID identifier: [0009-0009-6260-660X](https://orcid.org/0009-0009-6260-660X)

Received	Accepted	Published
29/07/2022	14/04/2023	16/04/2023
DOI: 10.17613/sxrg-x302		

Abstract

A basic premise of this article is that the institutional teaching of translation studies has evolved in the past decades partly due to a growing connection between theory and teaching practice. The present article focuses on how seven proponents of various translation theories teach in classrooms, on why theory is important for the teaching of the profession, and on the nature of theory. This discussion leads to a fundamental concern for the training of future translators for professional work. It is argued that translation trainees should be exposed to a variety of approaches to translation which are inspired by and connect to different theoretical schools so that students are in this way taught to be flexible in their approach to texts and will also learn theory in practical application.

Keywords: Ideology in Traductology, Translation, Translation Pedagogy, Education, Teaching Theory

¹ Pérez, M. C. (2005). Applying translation theory in teaching. *New Voices in Translation Studies*, 1, 1-11.

عمل مترجم:

ماريا كالزادا بيريز

استخدام نظريات الترجمة في التدريس

مصطفى جبور (المترجم)

جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب

الايمل: jeubour@gmail.comORCID identifier: [0009-0009-6260-660X](https://orcid.org/0009-0009-6260-660X)

تاريخ النشر	تاريخ القبول	تاريخ الاستلام
2023/04/16	2023/04/14	2022/07/29
DOI: 10.17613/sxrg-x302		

ملخص

ينطلق هذا المقال من فرضية أساسية مفادها أن تنامي أعداد مؤسسات تدريس "دراسات الترجمة" في العقود الماضية، راجع إلى حد ما إلى العلاقة المتنامية بين النظرية وممارسة التدريس؛ الأمر الذي حدا بنا إلى التركيز على كيفية تدريس النظريات السبعة القائمة والمختلفة للترجمة، وعلى طبيعة هذه الأخيرة، والأسباب التي جعلتها مهمة لكي تدرس داخل حجرة الدرس. هذا النقاش أفضى إلى اهتمام كبير بتدريس مترجمي الغد، من أجل أداء أكثر مهنية، بعد ما أثبتت ضرورة تلقين هذه المقاربات المختلفة والمستوحاة من مختلف المدارس النظرية، لمتعلمي الترجمة، قصد اكتساب المرونة في مسار تعلم مقارنة النصوص، وكذا تعلم النظرية في الممارسة العملية.

الكلمات المفتاحية: الإيديولوجية الترجمة، الترجمة، بيداغوجيا الترجمة، التربية، نظريات التدريس

مقدمة

تعتبر " قصة نجاح " باسنييت و ليفير (Bassnett and Lefevere 1990) في مؤسسات تدريس الترجمة والترجمة الفورية مسألة مفروغا منها*، ففي سنة 1970 كان هناك فقط 49 مركزا لتدريس الترجمة في العالم. أما في سنة 1980 فقد ارتفع الرقم إلى 108 مركزا، وهذا الأخير ارتفع بدوره إلى ما يقارب 250 برنامجا للترجمة والترجمة الفورية في سنة 1990 (إحصائيات عن كاميناد وبيم (Caminade and Pym, 1998, p. 280-285). ومع ذلك لم تخلو العقود الماضية من أصوات منتقدة - على سبيل المثال: هوس (House (1981, p.p. 7-8 و هيرتادو البير (Hurtado Albir (1999, p. 10) - محذرة من الافتقاد إلى إطار عمل بيداغوجي منظم، والذي عبر عنه جوليان هوس أيضا Juliane House في كلمات مؤثرة:

" يمرر مدرس المادة... نصاً (وسبب اختياره لهذا النص غير مبرر دائما...)، هذا الأخير مليء بالأفخاخ، ما يعني أن المدرس لا يشرع في تعليم الطلاب صعوبات وعوائق فن الترجمة، ولكن يورطهم ويقودهم إلى الأخطاء. عندئذ يكون النص قد أعد مسبقاً... للحصص الموالية، ويتناول الطلاب كلهم النص جملة بجملة، وبقراءة كل جملة على حدة من طرف كل واحد منهم، وبعدها يسأل المدرس عن حلول الترجمة الممكنة لتصحيح النسخ المقترحة، وفي الأخير يطرح الجملة في شكلها " الصحيح " والنهائي... هذا الإجراء سيكون بالطبع محبطا جدا بالنسبة للطلاب. "

(House, 1981, p. 7-8)

لاشك في أن هناك فجوات ديداكتيكية ما تزال في حاجة ماسة إلى الردم، لكن أزعج وكما هو الحال مع بيكر Baker أن تدريس الترجمة "شهد تطورا هائلا سواء من حيث {الكم، والنوع} في العقود القليلة الماضية، وهذا التوجه يبدو أنه فاق كل التوقعات في المليونية الجديدة" (2001, p. 5)، والسبب الأساسي الذي أرجحه لهذا الأمر هو تكامل النظرية والممارسة بفضل مدرسي الترجمة.

بالرغم من ذلك، يبقى هذا التكامل محل تساؤل بالنسبة لهؤلاء الذين يؤيدون فصل ممارسة تدريس الترجمة عن النظرية، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر مايورال (Mayoral, 2002)، إن هذا الأمر هو ما جعل مقالنا يضع على عاتقه البحث عن كيفية تضافر النظرية وتدريس الترجمة، مع الإشارة خاصة إلى المدارس السبعة في دراسات الترجمة. وهكذا فدراستنا المتواضعة تتجه باختصار نحو إيجابيات هذا التضافر، وينتهي باختبار النظرية في حد ذاتها، وطرح مقترحات للمدرسة، ووضع واجبات تطبيقية في الترجمة قائمة على مختلف المقاربات النظرية في حصص الترجمة.

مثالية تدريس الترجمة

ما دام يصعب في وقتنا الحاضر، حضور كل حصص الترجمة في مراكز تدريسها، فإنه يبقى من الضروري إجراء تحليل حول تكامل النظرية والممارسة في حصة الترجمة، عن طريق إعادة النظر في الكيفية التي يتم بموجبها الإدعاء بمصداقية تدريسها في حجرة الدرس بشكل مثالي. وأي محاولة للبحث البيداغوجي تعد منطقية، مادام أن هذه المثالية تصريح واضح للمقاصد التي يريد المدرس كفرد تدريسها لطلابها. ناهيك عن القول، أن الواقع يدعو صراحة إلى التوافق والتضافر رغم أن هذه المساعي لم تبرح مكانها.

وعلى عكس الوصف الجارح لأقسام الترجمة الذي جاء على لسان هوس في ثمانينيات القرن الماضي، بأنها لم تكن في نظره تقدم أي إيضاحات، وإنما فقط نصب أفخاخ لغوية ليس إلا، غير أنه ولكثرة ما كتب حول هذا الأمر، طرحت في الأخير اقتراحات تمكن المدرس من تقديم إيضاحات - مقنعة أو غير مقنعة - بفضل تطور نظريات دراسات الترجمة. وبمعنية فدل كلارمونت (1998, p. 61)، سوف أكرس السطور التالية لأبرهن على أن البحث في مسألة تطابق النظرية و الديداكتيك هو أمر واضح. لكن قبل الخوض في هذا الأمر أرغب في أن أشير بادئ الأمر إلى نقطتين، الأولى: سأعتمد فيها التفسير في مقابل الإطناب، بحيث لن أفحص كل نظرية على حدة وكل منهجية تدريس هي الأخرى على حدة، بل سأقدم فقط بعض الأمثلة لدعم الطرح الذي عرضته وهو وجود ارتباط قوي بين النظرية والمنهج في تدريس المترجمين. ثانيا: إنني مدركة تماما أن الوصف التالي يصنف الباحثين بشكل واضح على شكل فئات مستقلة، مع أن الأمر في الواقع هو أعقد من ذلك، وهذا ما ساقني إلى استخدام التصنيف الفني في سبيل الوصول إلى الوضوح. وبالرغم من ذلك، فالصورة المنبثقة، ستكون كافية لدعم ما زعمته في كون النظريات ومنهجيات تدريس الترجمة تقف اليوم جنبا إلى جنب، وبأن هناك أسباب مقنعة وأخرى غير كافية (ومهما كانت هذه الأسباب) بالنسبة لبرامج التعليم الحالية في مختلف أوساط التدريس. ويبقى أي عمل إضافي موجه للحد من هذه الفوارق ذا فائدة أكبر، لوضع عقدة في طرف هذا الحبل من الاختلافات.

الاتجاهات السبعة

لقد ناقش العديد من الباحثين أمثال هيرمنز (1995) Hermans ومونداي (2001) Munday، و فينوتي (2000) Venuti، النظريات و أغنوا بكتاباتهم دراسات الترجمة. وقد يُثبت بطريقة ما أن هذه الكتابات إنبثقت من دافع اللغة الواصفة، والتي أظهرت أن أدوات دراسات الترجمة الوصفية حاضرة في كل مستوياتها، وفي هذا الصدد فقد ساهمت بدوري بعدة أعمال على سبيل المثال: إصدار (2002) Calzada Pérez، وبناء على هذا العمل أنوي في هذا المقام أن أركز على ما أراه كأحد الاتجاهات السبعة الأساسية في دراسات الترجمة، والتي لكل واحدة منها اهتمام محدد:

- التركيز في الغالب على (الوحدات المنفصلة) للغة؛ مثال:
(Vinay and Darbelnet, 1977) ; (Jakobson, 2000)
- التركيز على الطبيعة التواصلية للنص؛ مثال:
(House, 1981, 1997) ; (Hatim and Mason, 1990, 1997) ; (Neubert and Shreve, 1992)
- التركيز على الأهداف التواصلية من خلال النص؛ مثال:
(Nord, 1997) ; (Reiß, 1989) ; (Vermeer, 1989)
- التركيز على الربط بين الترجمة والثقافة الهدف، مثال:
(Toury, 1995) ; (Lefevere, 1985) ; (Even Zohar, 1990)
- التركيز على 'أخلاق الترجمة الجديدة'؛ مثال:
(Bassnett Lefevere, 1990) ; (Venuti, 1995)
- التركيز على المترجم كونه كائنا عاقلا وله أحاسيس مثال:

(Krings, 1987) ; (Gutt, 1991, 2000) ; (Seleskovitch, 1976)

• التركيز على المواد اللغوية "corpora" للترجمة مثال:

(Baker, 1996) ; (Kenny, 2001) ; (Laviosa, 2002)

أعترف وكما اعترف هيرمانز ذات مرة أن ما نكتبه:

".... التحيز بمعناه الكامل أن المرء: ليس موضوعيا ومنحاز في كل الأحوال... وبطبيعة الحال ندرك جميعا وجود

بعض التحيز في أي عبارة، وأنه لا وجود لأي رواية محايدة، لهذا يبقى من المستحسن التنبيه إلى هذا الأمر".

(Hermans 1995, p. 9).

يعد ما قاله هيرمانز أعلاه، أكثر إيضاحا في تصنيف العمل النظري، ما دام أن كل ما نكتب إما موضوعي أو غير موضوعي، فإني أقترح أن نعتبر هذه الفكرة نقطة البداية في كل توضيح لأي تماثل بين النظرية والممارسة. ومهما يكن، فكما ذكرت سابقا سأعتمد التفسير أكثر من الشرح المسهب للاتجاهات السبعة المذكورة أعلاه من خلال الإحالة على أهم ما يمثل كل منها على حدة، وهذا سيفي بالغرض لتوثيق الروابط القوية بين النظرية وممارسة تدريس الترجمة.

التركيز على التدريس

خلصت في بحثي مما كتب حول تدريس الترجمة، بأنه ينجز (على الأقل) انطلاقا من سبع نقاط مختلفة، والتي تتوافق مع الاتجاهات السبعة أعلاه، كما يتوقف أيضا على ما يركز عليه المدرس بشكل أساسي في انجيازه النظري، وأعتقد أن على المدرس أن يجعل هذا التحيز واضحا لطلابه، ليكونوا على وعي كامل بغاياته وأهدافه أثناء مزاولة الدرس.

وفيما يلي سنتطرق لبعض البيداغوجيين الذين ركزوا على الوحدات اللسانية غير المترابطة - وذلك بتفضيل مادون مستوى الجملة - عند ممارسة المقارنة أو المقابلة، وعند إجراءات الترجمة (أنظر تقليد فيناي ودارليني). تعتبر روزل إبرن Rosell (1996) ممثلة لهذا التوجه، وهي مترجمة متمرسة، ومدرسة للترجمة من اللغة الألمانية إلى اللغة الإسبانية، وُصف موقفها المتباين من طرف مايورال كالآتي:

"على المرء أن يتوجه إلى باحثي ألمانية الشرقية ليجد ما يمكن أن نعتبره التمثيل الواضح لرؤى نظرية المقابلة."

(Mayoral 1999, p. 93).

يعتبر كتاب روزل إبرن المعنون بـ "الترجمة من الألمانية إلى الإسبانية" (1996) Traducción Alemán-Español واضحا في معالجته للفوارق بين اللغتين الألمانية والإسبانية، وعلى حد تعبير روزل، تنطوي الترجمة على الاختلاف أو الخسارة التي لا بد منها. وهذا ما يجعل المدرسين مطالبين بتحسين قدرات المتعلمين للتفاعل مع هذه الاختلافات، ومن أجل بلوغ هذا الأمر على الطلاب أن يتعلموا شيئا عن المظاهر التيبوغرافية في كل من اللغة المصدر والهدف، وعن الإشارات المرجعية، والتنافر الدلالي، وانزياح المفردات. تحتوي الفجوات النحوية والتركيبية التي ركزت عليها روزل على صيغة المصدر والمبني للمجهول والروابط الاسمية، وتراصيف الكلمات والغموض النحوي، كما عالجت أيضا اللغة المجازية والمسكوكة، واختتمت كتابها بما أطلقت عليه "المظاهر الأسلوبية" المرتبطة بمستوى التعبير والإيجاز واجتناب الإطناب واستخدام اللغة الدقيقة.

وضع مدرسون آخرون النص في مركز فعل التواصل للترجمة. وهذا من خلال مقررات جديدة مستوحاة من أعمال لباحثين أمثال نوبرت وشريف (1992) Neubert and Shreve وحاتم ومايسون (1990) Hatim and Mason و هوس (1997) والتي لتزال متواصلة الإصدار. دمجوا في الوقت الراهن بشكل نمطي المقترحات النحوية لهاليداي والانتقال إلى ما وراء الوحدات غير المترابطة للغة مادون مستوى الجملة، ويعتبر حاتم ومايسون مثالين جيدين لهذا النوع من التدريس، وباعتبارهما منظرين ومدرسين فقد خصص الكاتبان فصلاً كاملاً لديدكتيك الترجمة، وتم فيه طرح السؤال الجوهرى التالي: "على أي أساس يمكن أن يكون الانتقاء ومنح النقاط وعرض مواد لتدريس طلاب الترجمة أكثر فعالية؟" (Hatim and Mason 1997, p. 179). كانت إجابتهما هي باستخدام مفهوميهما التقليدي للنص، النوع والخطاب ثم بإضافة مفاهيم جديدة كـ "التقييم" و "الثبات" في مقابل "الدينامية"، بمعنى أن النص المصدر قد يكون أكثر أو أقل موضوعية في التقييم، و قد يوافق المعايير الاجتماعية بدرجة بالغة من الثبات أو أقل دينامية.

إجمالاً قارب الباحثان مسألة تدريس الترجمة وهما على قناعة تامة بأن اختلاف نوعية النص المصدر من نص إرشادي وحجاجي و آخر تفسيري، يطرح تحديات مختلفة للمترجم لهذا ما على متعلم الترجمة في المستقبل، إلا أن يعتاد على تصنيف أنواع النصوص (Hatim and Mason, 1990)، وعلى المدرس بدوره أن يستهل الدرس بنصوص إرشادية أي تلك التي "تُطلع" المتلقي في ثقافة اللغة الهدف على ما عليه القيام به، على سبيل المثال النصوص القانونية في هذا الصدد مفيدة جداً، أثناء مزاولة درس الترجمة لأن:

"نصوصاً من هذا القبيل قد طورت على نحو عر في بشكل أكثر أو أقل مجموعة متناهية من الأشكال البنيوية، والتي صيغت على مستوى عالي... وهكذا فإن الأشكال البنيوية المختلفة 'الروتينية' قد يدركها أو لا يدركها المترجم ببساطة. لكن في حالة عدم إدراكها تبقى هذه الأشكال والمصطلحات غير قابلة للتعليم بسهولة واضحة، لأن ما هو مطلوب بالأساس هو مجموعة متناهية من الأشكال المتعارف عليها، وقائمة محدودة لمفردات متعارف عليها أيضاً." (Hatim and mason 1997, p. 189-190)

قد تتطلب النصوص الإرشادية الميول نحو الترجمة الحرفية، وفي مرحلة التعلم الموالية يمكن للنصوص التفسيرية - التي لا تعرض إلا فكرة معينة مع شيء من التقييم - أن تترجم أو يعلق عليها في حجرة الدرس، وترجمة هذه الأخيرة يمكن أن يكون متبايناً مع مقارنة النص المصدر. أما في المرحلة اللاحقة فيجب عرض الوثائق التسويغية (التي تتلو هذه الأخيرة، مع درجة عالية من التقييم) على أنظار الطلاب الذين يقدمون غالباً أداءً دينامياً.

يفضل مدرسون آخرون إعداد طلابهم بناءً على نظرية الغاية Skopos، على سبيل المثال لا الحصر تؤيد إلينا كارثيا (1990) Elena García, 1994, 2001 بوضوح موقف نظرية ريب Reiß و نورد Nord، و بهذا فهي تنظم حصة الترجمة، من اللغة الألمانية إلى اللغة الإسبانية، إنطلاقاً من عاملين رئيسين: البنية الجزئية و البنية الكلية، إلى جانب دراسة المظاهر الدلالية (لـ محتويات النص، و الموضوع، و بنية المعنى) و الشكلية من (مفردات، نحو، و صرف و الأسلوب و كذا الجمل الفعلية و الإسمية)، و تدعو الطلاب دائماً إلى توجيه سؤال وظيفي: من يقول، و ماذا يقول و عن طريق أي قناة و إلى من ومع أي تأثيرات؟ (Elena Garcia, 1990, p. 24). عند الإجابة على هذا السؤال تتوضح حاجة الزبون قبل عملية الترجمة، وبعدها تحدد أي إستراتيجية على الطالب اعتمادها. بخلاف حاتم ومايسون (1997) اللذين ربطا نوعية النص المصدر بالسلوك الترجمي، تنصح

إلينا كارثيا الطلاب بتحليل الوضعيات النصية الكبرى للترجمة، ودراسة رغبات الزبون قبل التفكير في كيفية ترجمة النص المصدر إلى لغة وثقافة معينة. ومن أجل القيام بهذا، تعرض على الطلاب ثلاثة نصوص مختلفة: مقالا من جريدة، أو إعلانا، أو نصا أدبيا.

لقد استلهمت دراسات الترجمة الوصفية بعض مناهج التدريس، على الرغم من الطبيعة المعيارية للتعليم التي أحبطت العديد من المدرسين عند محاولة اتباع المؤشرات التي قدمها جدعون توري (1984) Gideon Toury وغيره، حين لاحظ في ذلك الوقت أن مدرسي الترجمة يدرسون الطلاب أنواع النصوص وكيفية تحديد المظاهر اللسانية المناسبة بتدرج، وكيفية إيصال المعنى الكامل للنص المصدر. بمعنى آخر كان المدرسون يسعون جاهدين إلى جعل المتعلم "المترجم الأمثل" (Toury, 1984, p. 189)، وهذا ما لا يوافق عليه توري، وأثر تدريب ما أطلق عليه "المترجم الطبيعي"، ومعناه هو المترجم العصامي المحترف الذي يعتمد على ثلاث خاصيات فطرية: الثنائية اللغوية، والقدرة البيولوجية، وكفاية التحويل. فبقدر ما يخضع للكثير من التجارب يتشكل المترجم الطبيعي، في عملية تشاركية بطيئة يتعلم فيها تحديد المعايير الاجتماعية التي تسيطر على موقف ترجمي وإلى تجنب استحسان هذه الأخيرة، ما لم تتماها مع هذه المعايير الاجتماعية، وتوري واضح تماما في هذا الصدد: "سوف أصيغها في عبارات بالغة أكثر: يبقى في نظري أن التدخل الناجم عن تدريس أقل أو أكثر منهجية لدرس استهلاكي، يمكن أن يبرر فقط بأنه الحد الذي يمكن به الحصول على نتائج "طبيعية" (أي بالنسبة لمؤسسة بـ"مترجم طبيعي" متقدم) بأسرع ما يمكن و بطرق أكثر فعالية، و من الصعب التبرير في حالة ما أدت إلى غايات أخرى مختلفة (يعني مؤسسة بنوع آخر من المترجمين)، أو في حالة ما أدت إلى صعوبة الوصول إلى تحقيق نفس الغايات: في الحالة الأولى يرجع السبب إلى وجود انحراف متداخل من جانب المبادئ السوسيو ثقافية للمجتمع الذي من المفترض خدمته، وفي الحالة الثانية لأنه مضيعة للوقت و المال". (Toury, 1984, p. 193)

من وجهة نظر توري يجب على طلاب الترجمة في الجامعة التعامل مع العديد من الوضعيات الترجمة المختلفة ما أمكن، من أجل الإستئناس بالمعايير والقوانين السائدة (Toury, 1984, p. 191). بهذه النظرية يتعلم "المترجم الطبيعي" مجموعة من "الطرق المختصرة" (Toury, 1984, p. 192)، أو الحلول الإستراتيجية عندما يواجه مشاكل معينة، وهذه الأخيرة ليست دائما متوفرة "للمترجم المثالي" مادام يتوجب عليه تقديم أي شيء بشكل صحيح. ومن جهة أخرى هذه الطرق المختصرة يجب أن توصف من طرف المنظرين لكي يتعلم عنها الطلاب، وبخلاف مناهج التدريس المذكورة سابقا، يبقى التخصص غير مرغوب فيه في المراحل الأولى من التدريس.

تعتبر ما بعد البنيوية و التقويمية من بين المقاربات النظرية المؤيدة لـ "النمط الجديد للأخلاق" لدى بعض مدرسي الترجمة، حيث أفادت فيدال كلارمونت (1998) Vidal Claramonte في تقرير لها بطروحات قيمة حول ما يحبط الطلاب في البحث عن الترجمة الصحيحة و المكافئة، و تسعى هذه الأخيرة (أي الطروحات) إلى تعزيز الإدراك بالدور "الإيديولوجي" الأساسي للترجمة و المترجمين في المجتمع، و تحذير المدرسين من قبول الوصفات الجاهزة للتدريس، وهذا ما جعل المقاربتين المذكورتين أنفا تفضلان مدرس ما بعد الحداثة، و الذي - عبرت عنه أروجو Arrojo في كلمات بقولها - "ذاك الذي يعارض أي تجانس استبدادي" فكيف الحال بمدرس سلطوي (أروجو، 1996 مقتبس عن فيدال كلارمونت (1998) Vidal Claramonte).

64 p). وهذا على نفس المنوال الذي ركز عليه ديداكتيكو ما بعد البنيوية أي على الصدى الاجتماعي المتبادل في الترجمة -أي على المسألة الثقافية- وفي نفس الوقت يحاولون تجاوز الوضعية السلبية للمتعلم.

لقد أولت نظرية الترجمة أهمية كبيرة للجوانب الإدراكية والعاطفية في عملية الترجمة، وتعتبر الدراسات الاستنباطية كتلك التي أجراها كل من سيلسكوفيتش (1976) وكرنج Krings (1987) أعمال رائدة لمعرفة ما يجري في ذهن المترجم. باستحضار نظرية الغاية Skopos واللسانيات النصية، و علم النفس اللساني، كرس كوسمول (Kusmaul, 1995) هذه المشاكل النظرية في البيئة التي يدرس فيها (من اللغة الانجليزية إلى اللغة الألمانية)، و من بين أهم الأشياء التي نبه إليها كوسمول هي وجود نظرة عامة يتشاركها طلاب الترجمة و تتمثل في "ضعف الشخصية" و في حالة صحة هذا الانطباع، فلن تتوفر لديهم أي دينامية أو رغبة في المغامرة، و إنما إبقاء أعينهم جاحظة في حواسهم، لا غير. وتساءل كوسمول إن كان لهذا أي تأثير في عملية التدريس:

"قد يكون من الجيد جدا حين ينخرط الطلاب في درس لتعليم الترجمة، أن يكونوا على ثقة تامة بذواتهم. لكن أثناء مزاوله دراستهم يفقدون مع مرور الوقت هذه الثقة، كنتيجة للانتقادات التي يوجهها لهم مدرسوهم." (Kusmaul, 1995, p. 32)

برهن كوسمول على أن الطلاب ليسوا ملزمين بتعلم الترجمة وحسب بل وأن يترجموا بكامل الثقة في النفس (1995, p. 33) و هذا ما قد يتحقق عن طريق الدراسات النظرية. لأنه غالبا ما تسلط عملية تحليل النصوص الضوء على أغلب الأخطاء المتكررة التي يرتكبها طلاب الترجمة، كالتداخل وسوء استخدام المعجم، والصياغة غير الكاملة إلى آخره، لذا فالباحث هو الذي يحدد الأخطاء (علم دراسة الأعراض) (symptomatology) ويبحث عن أسبابها أي التشخيص (diagnosis)، و يقترح الحلول للتعامل مع الترجمة مستقبلا أي المعالجة (therapy)، كجانب أول. ومن جانب ثاني، تعتبر عمليات الترجمة الناجحة على السواء مفيدة إلى جانب أنظمة التفكير بصوت مرتفع Think Aloud Protocols التي قد تكون ذات فاعلية أكثر بالنسبة للمدرسين. استغرق كوسمول (1995) في شرح التفاصيل لتوضيح مدى فائدة أنظمة مثل هذه للمدرسين والطلاب، ولن أمضي بدوري في شرح النتائج المتعددة الجوانب لهذه الأخيرة، و لو وجدتها مرتبطة بتدريس الترجمة.

أخيرا، دراسات الترجمة المعتمدة على المادة اللغوية، تحت التوجيهات النظرية لكل من بيكر (1995) Baker، وكيبي (2001) kenny، ولفيوزا (2002) Laviosa، الذين أثاروا الاهتمام حول منظومة التدريس إلى درجة تخصيص مجلد في سنة 2002 لهذا الموضوع، أُصدر تحت عنوان "المواد اللغوية في تعليم الترجمة" "Corpora in Translator Education". شرح فديريكو زانيتين Federico Zanettin من قبل -وهو بالمناسبة مؤلف مشارك في هذا المجلد- كيفية استخدام المواد اللغوية في أقسام الترجمة من اللغة الإيطالية إلى اللغة الإنجليزية، لترجمة عبارات النص المصدر على سبيل المثال المنصة "Podio" (Zanettin, 1998)، بالإضافة إلى هذا برهن على أن المواد اللغوية القابلة للمقارنة تعزز ما يطلق عليه بـ "عملية حسن الظن" (Zanettin, 1998, p. 6) التي يبحث فيها المتعلم عن حلول لمشاكل معينة و التي عن طريق الحظ قد يجد لها مكافئ بالنسبة لمفردات النص المصدر. بهذا يمكن لنظرية دراسات الترجمة القائمة على المواد اللغوية أن تُستخدم لتصميم أوراق عمل عند مزاوله الترجمة.

أمل أن تكون هذه الخطاطة الوصفية لها أهمية في إظهار التطابق الواضح بين نظريات دراسات الترجمة و الممارسات الراهنة في تدريسها، و مما لا شك فيه يبقى كل مدرس يطبق نظريته التي تميزه عن غيره رفقة طلابه، إلا أن الأسئلة التي لاتزال مطروحة هي: أ- لم قد يلجأ المدرس إلى النظرية؟ ب- ما هي النظرية؟ والإجابة على هذا ستقود إلى مجموعة من الاقتراحات حول تدريس الترجمة.

لم النظرية؟

أسفرت القطبية عن العديد من الثنائيات في دراسات الترجمة على سبيل المثال: عملية الترجمة في مقابل نتائجها، والحرفية في مقابل الحرية، و الدراسات الثقافية في مقابل المقاربات ذات التوجه اللساني و هكذا دواليك. إحداها في نظري أي هذه الثنائيات العقيمة، جعل نظرية الترجمة في تعارض مع تدريسها، غير أن باحثين ومدرسين بارزين مثال أورتابو ألبير Hurtado Albir استشعرت الفجوة بين نظرية دراسات الترجمة و مزاوله التدريس:

"الترجمة كحقل معرفي هي بالأساس "إدراك الكيفية"، بحيث تتطلب معرفة فعالة، كما هو الحال مع أي نوع آخر من المعارف، وهذا يكتسب بالأساس من خلال الممارسة، لهذا فالمترجم لا يحتاج إلى أن يكون منظرا، فهو ليس بالضرورة باحثا ولا لسانيا." (Hurtadoalbir, 1996, p. 151).

تناولت الفقرات السابقة بعض الروابط بين المقاربات البيداغوجية والنظرية، وهذا الترابط تم تفسيره من ثلاث وجهات نظر مختلفة و أساسية، أولا: هناك أكاديميون يعتقدون بأن النظرية تساعد على ممارسة الترجمة، على سبيل المثال أثبت ريب Reib (المصدر 1992، كما هو مقتبس عن Diaz Fauces, 1994, p. 16-17)، أن النظرية لها على الأقل أهمية من ناحيتين، و بالخصوص في الواجبات التطبيقية: أ- المراجعة، ب- نقد الترجمة. ثانيا: بعض المدرسين ونضرب المثال بسنيل ترامبس Snel Trampus الذي يزعم بأن النظرية قد تستخدم: "بينما يتم العمل من أجل تنسيق عام ومنفتح على كل أقسام الترجمة في سبيل تمكين الطلاب من تطوير الثقة بالنفس" (Snel Trampus, 2002, p. 38). أخيرا هناك باحثون أمثال حاتم (2001) وفنوتي (2000) الذين برهنوا على أن النظرية تساعد في تحفيز الإدراك لدى الطلاب المشاركين في عملية الترجمة وتشجعهم على اتخاذ القرارات الصائبة، وتبريرها. هذا من جهة، من جهة أخرى قارن فنوتي (2000) المترجم بالطباخ، بحيث أن هذا الأخير قد يكون قادرا على إعداد طبق شهى بدون أي معرفة نظرية، لكن عند البحث في أصول استخدام الأكلات (لثقافات المختلفة) يتوقف هذا الطباخ عن نسخ المعرفة المتعلمة، و عوضا عن ذلك يشرع في تحضير وصفات شخصية. و من ثمة نستخلص بأن هناك ثلاثة أسباب محتملة في تقديم نظرية الترجمة أثناء درس الترجمة، وهناك سبب آخر في نظري يعد منطقيا أكثر و الذي سينبري لنا بشكل واضح، عند الإجابة عن السؤال الأخير من هذا المقال: ما هي النظرية؟

ما هي النظرية؟

يُعتبر ثيو هيرمانز Theo Hermans من وجهة نظري أحد المنظرين الصارمين، ومن رواد دراسات الترجمة، أصبح في الآونة الأخيرة مهما بضرورة النظر في مسألة الانعكاس الذاتي في حقل الترجمة، حيث انصب نقاشه على ما يلي: تهدف دراسات الترجمة إلى اكتشاف "الطرق التي تكون بها الترجمة تنظيرا وممارسة في ثقافة الفرد" (Hermans, 2002a, p. 13)، لكن على ما يبدو لا النظرية ولا الممارسة حاصلة عند هذا الأخير، إن كل واحدة منهما مرتبطة بالأخرى، إلى درجة أن هيرمانز كتب يقول "

نترجم بالضرورة بحسب تصورنا للترجمة، ونحو تصورنا للترجمة" (2002a, p. 16)، لذلك حذر هيرمانز من الفصل القاطع بين موضوع الدراسة (أي الترجمة) و دراسات الترجمة، عند أعلى مستوى (يعني تصورنا للترجمة)، ونقتبس منه ما يلي: "النص السالف الذي تحيل عليه الترجمة، ليس أبداً و ببساطة النص المصدر، و حتى ولو كان هذا ما تدعيه الترجمات بشكل كبير، فهو في أفضل الأحوال صورة له" (Hermans, 2002a, p. 13). هذه الصورة لن تكون أبداً محايدة، لكن تُحدّد إلى حد كبير عن طريق نظريتنا الترجمية، والتي هي في جزء منها ليست إلا طريقة "لترجمة الترجمة" (Hermans, 2002a, p. 16). ليتم إيقاع دراسات الترجمة هذه المرة في "المعضلة" التي لا مفر منها كما عبر عنها في عنوان كتابه (2002b)، و ليتمخض عن هذا الأمر الحاجة الماسة للتفكير في هذه المعضلة.

النظرية وتدريب المترجم

هيرمانز واضح في هذا الأمر:

"ليست الترجمة مهارة فطرية، إذ لا بد لها من أن تكتسب وتمارس سواء ذهنياً أو قياسياً، فالترجمة تأخذ دائماً مكانها في سياق بعض المفاهيم التاريخية التي تشكلها." (2002 a, p. 14).

كشف فان دين برويك Van den Broeck بدوره في كلمات، النقاب عن هذا الأمر عندما بحث في خطاطة هولز لدراسات الترجمة المحتوية ل: (دراسات الترجمة النظرية، دراسات الترجمة الوصفية، ودراسات الترجمة التطبيقية)، بقوله تهتم الأولى منها "بالعلاقة الممكنة بين النص الهدف والنص المصدر، و من المفترض تحمل المسؤولية في أي جهد مبذول عند محاولة الربط بينهما". دراسات الترجمة الوصفية "تعني بالترجمات الموجودة بأنواع أو أشكال العلاقة المحققة بينها". أما دراسات الترجمة التطبيقية (بما فيها تدريس المترجم) "فتبحث في العلاقات المطلوبة أو المنشودة بينها". (Van den Broeck, 1998, p. 42)

تعتبر طرق التدريس عند كل مدرسي الترجمة تحت تأثير إحدى المفاهيم النظرية للترجمة أو أكثر، وهذه الأخيرة فهي إما ممكنة، أو على الأقل تقيم علاقة بين النص الهدف والنص المصدر، وهذه العلاقات يمكن أن تسمح للمترجم إنتاج ما نعتبره الترجمة "المطلوبة" أو "المنشودة" في البيئة التي يعيش فيها الطالب. وكما أوضح بيم pym (2003, p. 489)، سوف يجتهد مدرسو الترجمة على تدريس الطلاب، "توليد سلسلة لأكثر من نص هدف قابل للتطبيق... لنص مصدر له صلة بالموضوع..." بالإضافة إلى "القدرة على انتقاء النصوص الهدف القابلة فقط للتطبيق في هذه السلسلة بسرعة وبثقة مبررة"، لا يستلزم هذا بطبيعة الحال تدريس الطلاب رصف شامل لإستراتيجيات الترجمة المحددة وحسب، ولكن أيضاً تدريبهم على إنتاج ترجمات متنوعة و قائمة على نظريات ترجمية مختلفة، ويمكن عندئذ للطلاب انتقاء الترجمة التي يعتبرونها ملائمة أكثر في المكان و الزمان المناسبين و وفق طرق معينة. في الواقع لأجل القيام بهذا الأمر بنجاح، سيحتاج الطلاب إلى أن يكونوا بارعين (بالمفهوم الكامل) في إتقان إستراتيجيات الترجمة خاصة، و في عمليات اتخاذ قرارات مركبة، باستخدام الاستراتيجيات المتنوعة المستوحاة من مختلف النظريات في القسم، من خلال قيام المدرس بتلقين نظريات الترجمة بشكل أكثر أو أقل وضوحاً و بطريقة أكثر أو أقل إدراكاً، عموماً لا يهم ما إن كانت نظرية الترجمة مفيدة أم لا، لكن مسألة تدريسها تبقى حتمية، خصوصاً عندما ندرس كيفية الترجمة انطلاقاً من مختلف زوايا النظرية.

تركز كل المنهجيات السبعة المذكورة سابقا على مفهوم محدد للترجمة، على سبيل المثال تلك: (المرتبط باللسانيات التقابلية أو الطبيعة التواصلية للنصوص)، وعلى الرغم من أنني لم أناقشها بعمق، يظهر أن المادة الدراسية لكل منهج على حدة قد أعدت بفعالية وكفاءة ما أمكن ذلك، لأجل تدريس الطالب ليتمكن من إنتاج نوعية خاصة من الترجمات، (بناء على مفاهيم محددة للترجمة المدرسة). قد يكون الطلاب متمكنين حقا من (الممارسات والتصورات) لإستراتيجيات الترجمة التي تعلموها، و من المحتمل أن يدعم مدرسو الترجمة نوعا من الترجمات (التواصلية، الوظيفية، التقابلية) إلى أبعد مدى وبدون استحضار المفاهيم الأخلاقية، و من المحتمل أن يكون الاستيعاب جيدا، مادامت العديد من الدروس الحالية تهدف إلى اعتماد واسع لأنواع الترجمات المعروضة في سوق الشغل، وبذلك قد يزود مدرسو الترجمة المتعلمين بأفضل الأدوات من أجل عمل مهني في عالم العولمة الحالي. لكن أعتقد أن هذا المنهج هو بطريقة أو بأخرى تعجيزي ما دام يركز على مفاهيم محددة فقط (بينما يغض الطرف عن مفاهيم قابلة للتطبيق)، وبما أنه يميل إلى تقديم هذه المفاهيم (دقيقة، محايدة، منحازة) باعتبارها المقاربات الوحيدة الممكنة، لمهمة الترجمة، فكننتيجة لهذا يقع الطلاب في صعوبة كبيرة للتمكن من ولوج الفضاء الرحب لنظريات الترجمة، والذي منه يمكن في النهاية اختيار المناهج والممارسات المفضلة، مثال: (التأصيلية، التوصيلية، التحصيلية). وأعتقد أيضا أن هذا أحد الأسباب الذي يجعل المترجمين لا يفهم بعضهم البعض، حيث ينظرون دائما إلى الترجمة من وجهة نظر ضيقة ومحدودة، وغير مدربين على تقبل الإمكانات الأخرى. لذلك عندما يجازفون في النهاية نحو دوائر جديدة وبرؤى أخرى وتوقعات حول الترجمة، قد يشعرون بالضيق وغير قادرين على إظهار المرونة الذهنية وهذا أيضا ما قد يسبب ظهور الثنائية والتعددية، وعدم القدرة على مواجهة الآخر مما قد يؤدي إلى الاختلاف ومواقف عدائية.

لذلك أعتقد بوجود جواب آخر محتمل للسؤال الدقيق الذي طرحه كل من حاتم ومايسون (1997, p. 179).

"على أي أساس يمكن أن يكون الانتقاء ومنح النقاط، وعرض مواد لتدريس المترجم أكثر فاعلية؟" (Hatim and Mason, 1997, p. 179).

إجابتي على سؤال حاتم ومايسون هي إجابة نقدية وصفية في آن، فهي تتوقف على تلقين الطلاب ما أمكن العديد من نظريات الترجمة، ما سيستلزم تنظيم المواد الدراسية ليس بحسب بعض الأسس التقابلية أو المبادئ التواصلية و الاستراتيجيات الوظيفية...إلخ، و لكن عوضا عن ذلك قد يكون في الواقع عامل البناء الأولي للدرس هو التركيز النظري و الرئيسي على موروث الترجمة الغربي (للتمهيد) وعلى الموروث اللاغربي بالنسبة للطلاب المتقدمين، ولاحقا يمكن للطلاب تحديد أي المفاهيم الترجمة و التطبيقات التي يريدون توظيفها في الوضعيات الخاصة.

خلاصة: برنامج مبدئي

أختم هذا المقال ببرنامج مبدئي لدروس تمهيدية في الترجمة بين اللغتين الإنجليزية والإسبانية، مع نماذج لواجبات تطبيقية لتستخدم النظريات السبع المذكورة سلفا، لأداء واجبات ترجمة تطبيقية في حجرة الدرس.

- الوحدة 1: التركيز على اللغات على سبيل المثال: (ترجمة محتويات جدول في دليل الاستخدام الحاسوب Extensa™ 610 سلسلة الباحث لأجهزة الكمبيوتر المحمولة: مرشد الاستخدام. (Taiwan: Texas Instruments).

- الوحدة 2: التركيز على الطبيعة التواصلية للنصوص مثال (ترجمة مقتطفات Bennett, Alan, 1988. Talking Heads. London: BBC).
 - الوحدة 3: التركيز على الأهداف التواصلية من خلال النصوص مثال (ترجمة أي خطاب برلماني أوروبي).
 - الوحدة 4: التركيز على الربط بين الترجمة والثقافة الهدف (مقارنة الترجمات الأصلية والمختلفة لـ Lewis Carroll's Alice in Wonderland, 1987).
 - الوحدة 5: التركيز على "أخلاقيات الترجمة الجديدة" (Cannibalistic translation of Goldilocks).
 - الوحدة 6: التركيز على المترجم بوصفه كائناً عاقلاً وله أحاسيس باستخدام نظام التفكير بصوت مرتفع عند ترجمة مقتطف ما؛ أنظر المرجع الآتي:
- Thoreau, Henry David. 1995. Walden: An Annotated Edition. Foreword and Notes by Walter Harding. Boston: Houghton Mifflin
- الوحدة 7: التركيز على الترجمة بالمواد اللغوية؛ أنظر المرجع الآتي:
- Lewin, Roger. 1992. Complexity. Life at the Edge of Chaos. New York: Collier Books.
- خلاصة القول، إن أردنا منح طلاب الترجمة العزيمة الكاملة، علينا بالرؤيا الواضحة، وإن أردنا كمدرسين أن نمددهم ما أمكن بالمقاربات والرؤى لنجعلهم أكثر مرونة في عملية اتخاذ القرارات في المسيرة المهنية في الحياة الواقعية، فما علينا - و كأفضل طريقة للقيام بهذا الأمر - إلا بطرح أكبر عدد من النظريات، و وجهات النظر الفريدة في الترجمة للطلاب، من أجل استخدامها و جعلها واضحة في الفصل.

الإحالة البيبليوغرافية على المرجع الأصلي الذي تمت ترجمته

Pérez, M. C. (2005). Applying translation theory in teaching. *New Voices in Translation Studies*, 1, 1-11.

قائمة البيبليوغرافيا

- Baker, Mona. (1995). Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research, *Target*, 7(2): 223-243.
- Baker, Mona. (1996). Corpus-based Translation Studies: The Challenges that Lie Ahead. In Harold Somers (ed) *Terminology, LSP and Translation Studies in Language Engineering* (pp. 175-186). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Baker, Mona. (2001). Translation Studies and Translator Training in the New Millennium. In *Proceedings of 1st International Conference on Translation and Interpretation Studies*:

Theories of Translation and Interpretation & Problems in Korean Translation and Interpretation. Seoul: Hankuk University of Foreign Studies.

- Bassnett, Susan., & André, Lefevere. (1990) *Translation, History & Culture*. London & New York: Pinter Publishers.
- Bennett, Alan. (1988). *Talking Heads*. London: BBC.
- Calzada, Pérez. María. (2002). *Proyecto Docente, Castellón: Universitat Jaume I* [unpublished work].
- Caminade, Monique., and Pym Anthony. (1998). Translator-Training Institutions, In Mona Baker (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 280-285), London and New York: Routledge.
- Carroll, Lewis. (1987). *Alice in Wonderland*. London and Melbourne: Dent.
- Díaz, Fouces. Oscar. (1999). *Didáctica de la traducción. Portugués-Español*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Elena, García. Pilar. (1990). *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción. Alemán-Español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Elena García, Pilar (1994). *Curso práctico de traducción general. Alemán-Español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Elena, García. Pilar. (2001). *El traductor y el texto. Curso básico de traducción general. Alemán-Español*. Barcelona: Ariel.
- Extensa™ 610 / Scholar Series Notebook Computers: User's Guide, Taiwan: Texas Instruments
- Even-Zohar, Itamar. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 11(1): 9-26.
- Garner, James. Finn. (1994). *Politically Correct Bedtime Stories*. New York: Macmillan.
- Gutt, Ernst-August. (1991). *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Oxford: Blackwell.
- Gutt, Ernst-August. (2000). Translation as interlingual interpretative use. In Lawrence Venuti (ed.). *The Translation Studies Reader* (pp. 376-396). London and New York: Routledge.
- Hatim, Basil. (2001). *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Longman / Pearson Education Limited.
- Hatim, Basil., & Ian, Mason. (1990). *Discourse and the Translator*. London & New York: Longman.
- Hatim, Basil., & Ian, Mason. (1997). *The Translator as Communicator*. London & New York: Routledge.

- Hermans, Theo. (1995). Disciplinary Objectives: The Shifting Grounds of Translation Studies. In Purificación Fernández Nistal & José María Bravo (eds.). *Perpectivas de la traducción inglés-español* (pp. 9-26), Valladolid: ICE.
- Hermans, Theo. (2002a). Translation's representations. In Eva Hung (ed.). *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges* (pp. 3-18). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Hermans, Theo. (2002b). Paradoxes and aporias in translation and translation studies. In Alessandra Riccardi (ed.). *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline* (pp. 10-23). Cambridge: CUP.
- House, Juliane. (1981). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr.
- House, Juliane. (1997). *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Narr.
- Hurtado, Albir. Amparo. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *TRANS*, 1, 151-160.
- Hurtado, Albir, Amparo (ed.). (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Jakobson, Roman (2000) [original 1959]. On linguistic aspects of translation. In Lawrence Venuti (ed.). *The Translation Studies Reader* (pp. 113-118). London & New York: Routledge.
- Kenny, Dorothy. (2001). *Lexis and Creativity in Translation. A Corpus-based Study*. Manchester: St. Jerome.
- Krings, Hans. Peter. (1987). The use of introspective data in translation. In Claus Faerch & Gabriele Kasper (Eds.). *Introspection in Second-language Research* (pp. 159-176). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kußmaul, Paul. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Laviosa, Sara. (2002). *Corpus-based Translation Studies: Theory, Findings, Applications*. Amsterdam & New York: Rodopi.
- Lefevere, André. (1985). Why waste our time on rewrites? The trouble with interpretation and the role of rewriting in an alternative paradigm. In Theo Hermans (Ed.). *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation* (pp. 215-243). London & Sydney: Croom Helm.
- Lewin, Roger. (1992). *Complexity: Life at the Edge of Chaos*. New York: Collier Books.
- Mayoral, Roberto. (1999). *Proyecto Docente, Granada: Universidad de Granada* [unpublished work].
- Mayoral, Roberto. (2002). Existe la teoría de la traducción? *Apuntes*, 10(4): 12-13.

- Munday, Jeremy. (2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London & New York: Routledge.
- Neubert, Albrecht., & Gregory, Shreve. (1992). *Translation as Text*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- Nord, Christiane. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Pym, Anthony. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta*, 48(4): 481-497. Retrieved from:
<http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>.
- Reiß, Katharina. (1989). [originally 1976]. Text Types and Translation Assessment. In Andrew Chesterman (Ed.). *Readings in Translation Theory* (pp. 115-187). Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Rosell Ibern., & Anna, Maria. (1996). *Manual de Traducción. Alemán-Castellano*. Barcelona: Gedisa.
- Seleskovitch, Danica. (1976). Traduire: de l'expérience aux concepts. *Études de linguistique appliquée*, 24: 64- 91. (Translated into Spanish in 1984 as 'Traducir: de la experiencia a los conceptos', *Cuadernos de Traducción e Interpretación*, 4: (51-84).
- Snel Trampus, Rita. D. (2002). Aspects of a theory of norms and some issues on teaching translation. In Alessandra Riccardi (Ed.). *Translation Studies. Perspectives on an Emerging Discipline* (pp. 38-55). Cambridge: CUP.
- Thoreau, Henry David. (1995). *Walden: An Annotated Edition, Foreword and Notes by Walter Harding*. Boston: Houghton Mifflin.
- Toury, Gideon. (1984). The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching. In Wolfram Wilss & Gisela Thome (Eds.). *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting* (pp. 186-195). Tübingen: Narr.
- Toury, Gideon. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Venuti. Lawrence. (1995). *The Translator's Invisibility*. London & New York: Routledge.
- Venuti, Lawrence. (2000). Será útil la teoría de la traducción para los traductores? *Vasos comunicantes*, 5(16): 26-35.
- Vermeer, Hans. (1989). Skopos and Commission in Translational Action. In Andrew Chesterman (Ed.). *Readings in Translation Theory* (pp. 173-187). Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Vidal Claramonte, María del Carmen África. (1998). Nuevas didácticas de la traducción. In Adolfo Luis Soto Vázquez (Ed.). *Insights into Translation* (pp. 61-66). A Coruña: NINO.



- Vinay, Jean Paul., & Jean, Darbelnet. (1977). [originally 1958]. *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction. Nouvelle édition revue et corrigée*. Montreal: Beauchemin.
- Zanettin, Federico. (1998). *Bilingual Corpora and the Training of Translators*. *Meta*, 43(4): 616-630. Retrieved from : <http://www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n4/004638ar.pdf>.