

Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Σχολή Ιστορίας, Μετάφρασης και Διερμηνείας
Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας



Μετάφραση και σχολιασμός του επιστημονικού άρθρου:
Mackintosh, Jennifer (1999). "Interpreters are made not born". *Interpreting* 4(1), 67-80

Αικατερίνη Πιερροπούλου
Α.Μ.: Ξ2015056

Επιβλέπουσα επιτροπή:
Παναγιώτης Κελάνδριας
Αναστασία Παριανού

Μετάφραση και σχολιασμός του επιστημονικού άρθρου:

Mackintosh, Jennifer (1999). “Interpreters are made not born”. *Interpreting* 4(1), 67-80

Πίνακας Περιεχομένων:

Πίνακας Περιεχομένων.....	1
1. Εισαγωγή.....	3
2. Μετάφρασμα.....	4
3. Πρωτότυπο.....	14
4. Μεταφραστικός σχολιασμός.....	23
4.1 Περιγραφή κειμένου-πηγή.....	23
4.1.1 Πληροφορίες για τη συντάκτρια του κειμένου-πηγή.....	23
4.1.2 Περιγραφή της θεματικής του κειμένου-πηγή.....	24
4.2 Ανάλυση του κειμένου-πηγή.....	24
4.2.1 Τυπολογία του κειμένου.....	24
4.2.2 Λειτουργίες του κειμένου-πηγή.....	25
4.2.3 Σκοπός του κειμένου-πηγή.....	25
4.2.4 Χαρακτηριστικά του κειμένου-πηγή	25
4.3 Σύγκριση κειμένου-πηγή και κειμένου-στόχου. με βάση τις μεταφραστικές οδηγίες....	26
4.3.1 Λειτουργίες, σκοπός και χαρακτηριστικά του κειμένου-στόχος.....	26
4.3.2 Μεταφραστικά προβλήματα.....	27
5.Επίλογος.....	31
6. Βιβλιογραφία.....	32

1. Εισαγωγή

Στα πλαίσια της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας για το Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας αποφασίστηκε η πραγματοποίηση μετάφρασης και σχολιασμού του επιστημονικού άρθρου 'Interpreters are made, not born' της Jennifer Mackintosh. Πρόκειται για μια δημοσίευση σε ερευνητικό περιοδικό του 1999 με θέμα την κατάρτιση στην διερμηνεία συνεδρίων και αναφορές στα προγράμματα σπουδών, το ρόλο της θεωρίας, την κατάρτιση των εκπαιδευτών διερμηνέων και τη συνεισφορά επαγγελματικών ενώσεων.

Με το παρόν πόνημα επιδιώκουμε την συγκέντρωση όλων των μεταφραστικών και ερευνητικών δεξιοτήτων που αποκτήσαμε κατά τη διάρκεια φοίτησής μας στο Τμήμα.

Η πτυχιακή εργασία διαρθρώνεται ως ακολούθως:

Στο πρώτο μέρος παρατίθεται η μετάφραση του άρθρου με όσο το δυνατόν πιστότερη στο πρωτότυπο μορφοποίηση. Ακολουθεί το πρωτότυπο αγγλικό κείμενο, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεταφραστικός σχολιασμός, στον οποίο περιγράφονται, αναλύονται και συγκρίνονται το κείμενο-αφετηρίας και το κείμενο-υποδοχής. Σπουδαία θέση στην μεταφραστική διαδικασία διατηρούν τα μεταφραστικά προβλήματα, τα οποία φροντίσαμε να κατηγοριοποιήσουμε και να προσεγγίσουμε με βάση τις λειτουργικές προσεγγίσεις των Nord, Holz-Mänttari, Reiss και Vermeer.

2. Μετάφρασμα

Οι διερμηνείς δε γεννιούνται, γίνονται

JENNIFER MACKINTOSH

Η κατάρτιση στη διερμηνεία συνεδρίων (CI) συζητείται από τις Δίκες της Νυρεμβέργης, όπου η ταυτόχρονη διερμηνεία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά επιτυχώς σε ευρεία κλίμακα. Η καθιέρωση Σχολών Διερμηνείας και η εξέλιξη του προγράμματος σπουδών και του προτύπου κατάρτισης για τους διερμηνείς συνεδρίων συνεχίζονται μέχρι και σήμερα. Προσδιορίζονται τα μοντέλα προγραμμάτων σπουδών και συζητείται το περιεχόμενο προγραμμάτων κατάρτισης. Παρουσιάζεται ο ρόλος που παίζει η Διεθνής Ένωση Διερμηνέων Συνεδρίων (International Association of Conference Interpreters, AIIC) στην καθιέρωση προτύπων κατάρτισης μέσω συμποσίων, εργαστηρίων και δημοσιεύσεων. Λαμβάνεται υπόψη η αυξανόμενη σημασία της θεωρίας στη διδασκαλία CI και αναφέρονται διδακτορικά προγράμματα CI. Η κατάρτιση των εκπαιδευτών CI αναγνωρίζεται ως μία νέα εξέλιξη και αξιολογούνται οι υπάρχουσες επιλογές κατάρτισης. Η εργασία συνεχίζει με μαθήματα σχεδιασμένα να ανταποκριθούν σε ειδικές ανάγκες (όπως οι νέες γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση) και με το ευρωπαϊκό μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη διερμηνεία συνεδρίων, που δημιουργήθηκε από κοινού με την Ευρωπαϊκή Ένωση και μία κοινοπραξία ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Ολοκληρώνει υποδεικνύοντας εν συντομία σημαντικά ζητήματα για το μέλλον στη κατάρτιση διερμηνέων συνεδρίων.

Οι διερμηνείς δε γεννιούνται, γίνονται

Στο “How Conference Interpretation Grew”, ο ειδήμων στο χώρο της CI, Jean Herbert, σχολιάζοντας την τεράστια αύξηση της ζήτησης για διερμηνείς συνεδρίων από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, είπε:

“Ευτυχώς η ζήτηση μπορεί να ικανοποιηθεί τώρα από αρκετές εξαιρετικές Σχολές, ιδιαίτερα πανεπιστημιακές, και δεν μπορούμε πλέον να λέμε, όπως λέγαμε στο παρελθόν (sic), ότι ο διερμηνέας γεννιέται, δε γίνεται.” (Herbert 1978: 9)

Η αύξηση στον αριθμό των Σχολών και των διεθνών συναντήσεων αφιερωμένων στην εκπαίδευση μεταφραστών δείχνει πια σαφώς ότι οι διερμηνείς δεν γεννιούνται, αλλά γίνονται. Ο Jean Herbert έκανε την παραπάνω δήλωση το 1977 στο Συμπόσιο της Βενετίας, όπου ήταν βασικός ομιλητής. Οι επόμενες τέσσερις εισηγήσεις ήταν αφιερωμένες στην κατάρτιση διερμηνέων συνεδρίων. Η AIIC,¹ η επαγγελματική ένωση διερμηνέων συνεδρίων, αναγνωρισμένη από το 1953, έχει από την αρχή ασχοληθεί ενεργά με την εκπαίδευση διερμηνέων συνεδρίων. Το 1959, η νυν Training AIIC δημοσίευσε ένα πρώτο πακέτο προτάσεων για την κατάρτιση διερμηνέων και το 1963 αναγνώρισε τέσσερις σχολές για διερμηνείς συνεδρίων στα Πανεπιστήμια της Γενεύης (École de traduction et d’interprétation, ETI), Χαϊδελβέργης, HEC των Παρισίων (École des hautes études commerciales de Paris, που έκτοτε έκλεισε) και της Σορβόνης (École Supérieure d’Interprètes et de Traducteurs, ESIT). Το Συμπόσιο της Βενετίας, επίσημος χορηγός του οποίου ήταν το NATO, ήταν μόνο μία από τις πολλές συναντήσεις αφιερωμένες είτε αποκλειστικά είτε εν μέρει στην κατάρτιση διερμηνέων συνεδρίων, ξεκινώντας με το Συμπόσιο της AIIC στο Παρίσι τον Δεκέμβριο του 1965 (Tall 1979).

1. Η αρχή της σύγχρονης εποχής για τη διερμηνεία συνεδρίων

Παρόλο που η Κοινωνία των Εθνών φλέρταρε με την ιδέα της ταυτόχρονης διερμηνείας (SI) μεταξύ των δύο παγκοσμίων πολέμων, θεωρείται ότι αυτή ξεκίνησε με τις Δίκες της Νυρεμβέργης στο τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Οι δικαστικές αρχές υπολόγισαν ότι χρειαζόνταν περίπου 48 διερμηνείς για να καλύψουν τις τέσσερις γλώσσες των δικών (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ρωσικά). Από όσους τελικά προσλήφθηκαν μόνο έξι είχαν λάβει προηγούμενη κατάρτιση στη διαδοχική και ψιθυριστή διερμηνεία, όλοι στη Σχολή της Γενεύης, η οποία ιδρύθηκε το 1941. Κανείς από τους νεοπροσληφθέντες δεν είχε εκπαιδευτεί στην ταυτόχρονη διερμηνεία. Όλοι οι υποψήφιοι πέρασαν από ένα τεστ αξιολόγησης δυνατοτήτων, που περιελάμβανε, εκτός από τεστ γλωσσικών ικανοτήτων και γενικές πολιτισμικές γνώσεις, διερμηνεία ομιλιών σε εικονική δίκη μέσα από καμπίνα. Οι υποψήφιοι έπρεπε να δείξουν «αυτοέλεγχο», ικανότητα συγκέντρωσης και πνευματική ευελιξία, καλή φωνή και καθαρή άρθρωση. Από τους περίπου 400 υποψήφιους που δοκιμάστηκαν, μόνο το 5% τα κατάφερε στη SI. Οι προαχθέντες στη συνέχεια εκπαιδεύτηκαν από 2 εβδομάδες έως 2 μήνες σε εικονική αίθουσα δικαστηρίου, για να τους δοθεί η δυνατότητα να αναπτύξουν ταχύτητα και ευφράδεια στην SI και, αν ήταν απαραίτητο, να τελειοποιήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, την έκφραση και την προφορά τους. Εκείνη την εποχή, φαινόταν προτιμότερο για τους διερμηνείς να δουλεύουν από την μητρική τους γλώσσα, επειδή θα γνώριζαν όλες τις αποχρώσεις της, από το να δουλεύουν προς αυτήν, όπως αργότερα έγινε ο κανόνας για την ΑΠΚ και για διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΗΕ και η ΕΕ, όπου οι διερμηνείς δουλεύουν από την ξένη γλώσσα προς τη μητρική τους.² Παρ'όλα αυτά, με την διεύρυνση της ΕΕ και την προσθήκη "σπάνιων" γλωσσών, η διατήρηση αυτής της αρχής είναι όλο και πιο δύσκολη. Ενώ ακόμα στη Νυρεμβέργη, μια από τις διερμηνείς, η Marie-France Skuncke, σε ένα άρθρο για το επιστημονικό περιοδικό *L'Interprète*, δημοσιευμένο από τη Σχολή της Γενεύης, από όπου και αποφοίτησε, υποστήριξε την εισαγωγή της ταυτόχρονης διερμηνείας στο πρόγραμμα σπουδών της ίδιας Σχολής. Έτσι, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '40 υπήρχαν ή προοιωνίζονταν πολλά από τα βασικά χαρακτηριστικά της κατάρτισης των διερμηνέων συνεδρίων.³

2. Το σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών παίρνει μορφή

Η μεταπολεμική περίοδος γνώρισε σημαντική αύξηση στη ζήτηση των διερμηνέων συνεδρίων. Τα Ηνωμένα Έθνη και οι εξειδικευμένοι οργανισμοί του εργάστηκαν σε τέσσερις ή πέντε γλώσσες. Οι πρόδρομοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης αρχικά δούλευαν με τέσσερις γλώσσες (Ολλανδικά, Γαλλικά, Γερμανικά και Ιταλικά), το Συμβούλιο της Ευρώπης και το NATO με δύο. Όλοι επέλεξαν ταυτόχρονη διερμηνεία για οικονομία χρόνου και όλοι χρειαζόνταν ικανούς διερμηνείς. Η HEC των Παρισίων ιδρύθηκε το 1948 από μια ομάδα διορατικών Γάλλων επιχειρηματιών, οι οποίοι αναγνώρισαν την ανάγκη για ικανούς διερμηνείς την περίοδο αμέσως μετά τον πόλεμο. Έκλεισε στα τέλη της δεκαετίας του 1960, καθώς ιδρύθηκαν άλλες σχολές. Το 1949, ο Léon Dostert, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για τις γλωσσικές υπηρεσίες στη Νυρεμβέργη, ίδρυσε τη σχολή διερμηνέων στο Πανεπιστήμιο Georgetown της Ουάσινγκτον, DC. Στη Γερμανία η Σχολή στο Germersheim ιδρύθηκε το 1946, στο Saarbrücken το 1948 και στη Χαϊδελβέργη το 1933. Η ESIT ιδρύθηκε το 1957, των Παρισίων (*Institut supérieur d'interprétation et traduction*, ISIT) το 1957. Η Σχολή του Πανεπιστημίου της Βιέννης ιδρύθηκε το 1943, στο Γκρατς το 1946. Ορισμένες άλλες σχολές, όχι απαραίτητα συνδεδεμένες με τα Πανεπιστήμια, δημιουργήθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του '50 και στις αρχές της δεκαετίας του '60. Ο Th. Pilley ξεκίνησε την «Ομάδα Εργασίας» στο Linguists' Club στο Λονδίνο στα τέλη της δεκαετίας του '50, όπου εκπαιδευσε σημαντικό αριθμό διερμηνέων που έγιναν επιτυχημένοι επαγγελματίες. Το 1963, ο P. Longley, πρώην επικεφαλής διερμηνέας στην UNESCO, ξεκίνησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διερμηνείας στο Πολυτεχνείο του Κεντρικού Λονδίνου, αρχικά για να καλύψει τη ζήτηση των Ηνωμένων Εθνών για διερμηνείς από τα Ρωσικά στα Αγγλικά. Ήταν ένα εντατικό καινοτόμο πρόγραμμα, διάρκειας μόνο 6 μηνών, και αρκετά προσανατολισμένο στην πράξη της διερμηνείας. Το 1969, το τότε Ινστιτούτο Εξωτερικών

Σπουδών του Monterey (Monterey Institute of Foreign Studies, MIFS) στην Καλιφόρνια ήταν η εξέλιξη ενός παλαιότερου στρατιωτικού ιδρύματος κατάρτισης. Μέχρι το 1985 η ΑΙIC δημοσίευε πληροφορίες για 61 μαθήματα σε 24 χώρες (ΑΙIC 1985). Ο κατάλογος δεν περιλάμβανε σχολές στην ΕΣΣΔ ή στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, αλλά ούτε μαθήματα στην Ασία, την Αφρική και τη Νότια Αμερική, για τα οποία δεν υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία. Έκανε μια σύντομη αναφορά σε ενδοϋπηρεσιακά μαθήματα που διοργανώνονταν από τον ΟΗΕ και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών: Τα προγράμματα σπουδών δεν έχουν λάβει μεγάλη προσοχή από τους ερευνητές της CI. Εκτός από την E. Arjona-Tseng, η οποία υποστήριξε τη διδακτορική διατριβή της για τη δημιουργία προγράμματος σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ (Arjona-Tseng 1990), δεν υπάρχουν πολλά στη βιβλιογραφία. Τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων κατάρτισης στη CI και ο τρόπος με τον οποίο αναπτύχθηκαν με την πάροδο του χρόνου μπορούν να συναχθούν από τις δημοσιεύσεις της ΑΙIC και τα πρακτικά συνεδρίων (Gerver & Sinaiko 1978, Gran & Dodds 1989, MIFS 1990), καθώς και από βιβλία, όπως αυτά των Seleskovitch & Lederer (1989). Στο πρώτο Συμπόσιο της ΑΙIC για τη διδασκαλία της CI, που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι το Δεκέμβριο του 1965 (Tall 1979), τέθηκαν θέματα όπως το γιατί να γίνει κατάρτιση και τι είδους κατάρτιση, οι εισαγωγικές εξετάσεις και τεστ αξιολόγησης δυνατοτήτων, οι συνδυασμοί γλωσσών και το επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων. Συζητήθηκαν μέθοδοι διδασκαλίας και περιεχόμενο μαθημάτων, το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους φοιτητές να προχωρήσουν από απλά σε πιο δύσκολα καθήκοντα διερμηνείας και το αμφιλεγόμενο ζήτημα του πότε να εισαχθεί στο πρόγραμμα η SI. Παρόλο που ορισμένοι εκπαιδευτές διερμηνείας θεωρούν απαραίτητο οι φοιτητές να τελειοποιήσουν τη διαδοχική διερμηνεία πριν δοκιμαστούν στην ταυτόχρονη -άποψη που εκπροσωπεί και την Σχολή της Γενεύης- άλλοι αρχίζουν τη διδασκαλία της ταυτόχρονης μετά από λίγες εβδομάδες, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές θα έχουν κάνει ασκήσεις μνήμης, εξαγωγή νοήματος και θα έχουν ξεκινήσει με την τεχνική λήψης σημειώσεων. Εκτός από την εκμάθηση των τεχνικών της διαδοχικής και ταυτόχρονης διερμηνείας, οι φοιτητές θα πρέπει να διδάσκονται πώς να αποκτούν γνώσεις, ένα ουσιαστικό μέρος της προετοιμασίας για συνέδρια. Από τα πρακτικά του Συμποσίου, είναι προφανές ότι αυτό που έγινε γνωστό στη συνέχεια ως «θεωρία του νοήματος» της Σχολής της Γενεύης (Seleskovitch 1975), ήταν ήδη καλά ανεπτυγμένο και αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος σπουδών της Σχολής. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, η διαδικασία διερμηνείας συνίσταται στην απολεξικοποίηση του εισερχόμενου νοήματος (sens), την κατανόησή του και στη συνέχεια την αναδιατύπωση αυτού στη γλώσσα-στόχο. Είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται με «σημασιακές μονάδες» (Lederer 1981), καθώς ο/η διερμηνέας καταλαβαίνει κάθε μονάδα, αρχίζει να τη διατυπώνει στη γλώσσα-στόχο, ενώ παράλληλα παρακολουθεί την εισαγωγή μηνυμάτων στη γλώσσα-πηγή για την επόμενη σημασιακή μονάδα. Η κατανόηση, δηλαδή η αναγνώριση του επιδιωκόμενου νοήματος, απαιτεί επίσης από τον διερμηνέα να συνδέει με προηγούμενη γνώση το νόημα του μηνύματος στη γλώσσα-πηγή, δημιουργώντας έτσι γνωστικές δομές που βγάζουν «νόημα».

Πολλές συναντήσεις αφορούσαν την κατάρτιση και τις εξετάσεις στη CI, αλλά από τη δεκαετία του '70 έως τη δεκαετία του '80 και στη συνέχεια τη δεκαετία του '90 δόθηκε αλλού έμφαση. Οι μεταφραστές και η θεωρία της μετάφρασης, αλλά και άλλοι κλάδοι όπως η ψυχολογία είχαν όλο και μεγαλύτερη συμμετοχή στον τομέα της CI. Οι ερευνητές άρχισαν να αναπτύσσουν μοντέλα βασισμένα στη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών (Massaro 1978, Moser 1978) και να εξετάζουν τη σχέση τομέων της γλωσσολογίας (π.χ. της πραγματολογίας) με τις σπουδές CI. Δεδομένου ότι πολλοί διερμηνείς με ενδιαφέρον για τη θεωρία και την έρευνα συμμετείχαν επίσης στη διδασκαλία, αυτή η προβολή άρχισε να επηρεάζει το πρόγραμμα σπουδών της CI. Μετά το Συμπόσιο του NATO το 1977 στη Βενετία, το οποίο συνέβαλε σημαντικά στη θεωρία της CI (Gerver & Sinaiko 1978), ακολούθησε το 1986 ένα Συμπόσιο για τις πρακτικές και θεωρητικές πτυχές της διδασκαλίας διερμηνείας (Gran & Dodds 1989) στην Τεργέστη και τη δεκαετία του '90 μια σειρά συναντήσεων στη Δανία (Dollerup & Loddegaard 1992). Έτσι σταδιακά τα ερωτήματα σχετικά με το τι πρέπει να εξεταστεί, τι να διδαχθεί και με ποιον τρόπο, τα οποία ήταν στο

επίκεντρο του Συμποσίου του Παρισιού το 1965, εξελίχθηκαν σε μια συζήτηση για περισσότερα θεωρητικά ζητήματα.

Δομές προγραμμάτων σπουδών: Οι κύριες δομές προγράμματος που υπάρχουν στην τρέχουσα κατάρτιση για CI είναι:

1. *Προπτυχιακή*, η οποία συνήθως διοικείται από τα τμήματα Σύγχρονων Γλωσσών και οδηγεί σε ένα πρώτο πτυχίο Μετάφρασης και Διερμηνείας (T & I). Η CI στη θεματική ενότητα είναι περιορισμένη και σπάνια διδάσκεται από επαγγελματίες του κλάδου. Σε αυτή τη δομή συνήθως δεν υπάρχουν εισαγωγικές εξετάσεις.

2. *Δομή «Y»*, η οποία είναι δομή T & I όπου οι φοιτητές ακολουθούν ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών για τα πρώτα 3 ή 4 χρόνια, αποκτώντας το απαιτούμενο επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων και βασικές γνώσεις δικαίου, οικονομίας και διεθνών υποθέσεων και στη συνέχεια διαιρούνται σε μεταπτυχιακό επίπεδο στους κλάδους μετάφραση ή CI. Εδώ η επιλογή των παθητικών γλωσσών είναι συνήθως ευρύτερη από εκείνη των προπτυχιακών μαθημάτων, αλλά οι φοιτητές τείνουν να έχουν την ίδια μητρική. Οι εξετάσεις εισαγωγής/αξιολόγησης δυνατοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κατευθύνουν τους σπουδαστές προς τον καταλληλότερο δρόμο.

3. *Μεταπτυχιακή*, όπου υπάρχουν διάφορες μορφές:

i. μάθημα μεταπτυχιακού επιπέδου, είτε με τον συνδυασμό των T & I είτε ως ξεχωριστές εναλλακτικές. Αυτά τα προγράμματα τείνουν να έχουν μεγαλύτερη γλωσσική εστίαση από τη δομή που ορίζει το πρότυπο κατάρτισης της ΑΠC, ενώ είναι λιγότερο προσανατολισμένα στην πρακτική. Οι φοιτητές εδώ μπορεί να υποχρεωθούν να περάσουν εισαγωγική εξέταση.

ii. επαγγελματικά προσανατολισμένα μαθήματα. Οι συνδυασμοί γλωσσών είναι πιο ευέλικτοι από ότι στις άλλες κατηγορίες, συχνά με μεγαλύτερο αριθμό ενεργών και παθητικών γλωσσών. Αυτά τα μαθήματα είναι πιο κοντά στο πρότυπο της ΑΠC και διδάσκονται από επαγγελματίες διερμηνείς συνεδρίων. Η εισαγωγική εξέταση/ εξέταση δυνατοτήτων είναι πάντα προϋπόθεση εισαγωγής στο πρόγραμμα.

Η συμβολή της ΑΠC: Από τη δημιουργία της κιάλλας, η ΑΠC καθιέρωσε σαφή επαγγελματικά πρότυπα. Ο κώδικας ορθής πρακτικής καθορίζει τις ευθύνες του διερμηνέα, ενώ το σύστημα ταξινόμησης σε γλώσσες Α, Β και Γ⁴ θέτει αυστηρά πρότυπα γλωσσικής γνώσης. Στο άρθρο *Συμβουλές προς τους μαθητές που επιθυμούν να γίνουν διερμηνείς συνεδρίων* (ΑΠC 1992), η επιτροπή κατάρτισης κωδικοποίησε τα κριτήρια που πρέπει να εφαρμόζονται στην αξιολόγηση μαθημάτων κατάρτισης CI. Ενσωμάτωσαν τις αρχές που υποστηρίζονταν από τα Συμπόσια και τα σεμινάρια από το 1969 και μετά και τα οποία είχαν ήδη εμφανιστεί σε προηγούμενες δημοσιεύσεις (π.χ. ΑΠC 1985). Τώρα έγιναν επίσημα το κριτήριο με το οποίο το επάγγελμα καθόριζε τα πρότυπα κατάρτισης.

Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών ήταν και παραμένουν τα ακόλουθα:

1. Η κατάρτιση CI πρέπει να είναι μεταπτυχιακή.

2. Η κατάρτιση CI πρέπει να καλύπτει τόσο τη διαδοχική όσο και την ταυτόχρονη διερμηνεία. 3. Η εισαγωγή στην κατάρτιση CI γίνεται βάσει εισαγωγικής εξέτασης, η οποία επαληθεύει τις γλωσσικές δεξιότητες, τις πολιτισμικές και γενικές γνώσεις, την ικανότητα διερμηνείας. Η εξεταστική επιτροπή περιλαμβάνει επαγγελματίες διερμηνείς συνεδρίων.

4. Η κατάρτιση CI πρέπει να παρέχεται από επαγγελματίες διερμηνείς συνεδρίων.

5. Η τελική εξέταση πρέπει να καλύπτει τόσο τη διαδοχική όσο και την ταυτόχρονη διερμηνεία και οι υποψήφιοι θα πρέπει να προαχθούν και στις δύο. Οι εξεταστές πρέπει να είναι επαγγελματίες διερμηνείς συνεδρίων.

6. Η θεματική ενότητα του μαθήματος, το πρόγραμμα σπουδών καθώς και οι συνδυασμοί γλωσσών που προσφέρονται πρέπει να συνάδουν με τις απαιτήσεις της αγοράς.

7. Η θεματική ενότητα του μαθήματος θα μεταλαμπαδεύει στους φοιτητές επαγγελματική δεοντολογία και πρακτική.

Εγγενή είναι σε ορισμένα από αυτά τα κριτήρια, ζητήματα που ήταν και σε κάποιο βαθμό παραμένουν, αμφιλεγόμενα στη διερμηνεία συνεδρίων. Πρέπει, παραδείγματος χάρι, όλες οι σπουδές στη διερμηνεία συνεδρίων να είναι μεταπτυχιακές; Μπορεί η CI να διδάσκεται από άτομα που δεν είναι επαγγελματίες διερμηνείς; Πρέπει τα μαθήματα να αντιστοιχούν στις απαιτήσεις της αγοράς; Έχει η διδασκαλία γλωσσών κάποια θέση στα μαθήματα κατάρτισης CI; Σε ποιο σημείο ενός προγράμματος πρέπει να ξεκινήσει η κατάρτιση στην ταυτόχρονη; Έχει θέση η θεωρία στην κατάρτιση CI, και αν ναι, ποια θεωρία; Ποιά είναι η ιδανική διάρκεια μαθήματος;

3. Θεωρία και διδασκαλία της CI

Το πρώτο διδακτορικό πρόγραμμα στη CI καθιερώθηκε στην ESIT το 1975. Το 1999, οι Αρχές του Πανεπιστημίου της Γενεύης ενέκριναν ένα διδακτορικό πρόγραμμα στη μετάφραση, ένα στην ορολογία, καθώς και ένα στη διερμηνεία συνεδρίων. Αρκετοί από τους καθηγητές της CI έχουν διδακτορικό στην ψυχολογία, στους κλάδους της γλωσσολογίας ή στο ίδιο το αντικείμενο της CI, και τα προγράμματα σπουδών πολλών σχολών περιλαμβάνουν τώρα ένα θεωρητικό μέρος. Οι απόφοιτοι της ESIT μπορούν να κάνουν μεταπτυχιακό (DEA) και να προχωρήσουν σε διδακτορικό. Στη Γενεύη το πρότυπο είναι παρόμοιο. Το πρόγραμμα διερμηνείας του Πανεπιστημίου της Βιέννης περιλαμβάνει αρκετά μέλη διδακτικού προσωπικού, επαγγελματίες διερμηνείς, που έχουν ολοκληρώσει τις διδακτορικές τους σπουδές και συνεχίζουν την έρευνα σε πτυχές της διαδικασίας της διερμηνείας. Πολλοί καθηγητές της ESIT πραγματοποίησαν τις διδακτορικές τους σπουδές εκεί, με την D. Seleskovitch, της οποίας η διδακτορική διατριβή το 1973 με τίτλο *Les mécanismes de prise de notes en interprétation consécutive* (Seleskovitch 1975) έθεσε τις βάσεις για τη «*théorie du sens*», που ενίσχυσε τα θεμέλια της CI στην ESIT. Ακολούθησε η M. Lederer το 1978 με τη διατριβή *La traducton simultanee - fondements théoriques* (Lederer 1981), στην οποία αναπτύσσεται η έννοια της «σημασιακής μονάδας». Η Pinter-Kurz ήταν όμως η πρωτοπόρος, που το 1969 υποστήριξε τη διδακτορική της διατριβή στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης με τίτλο *Der Einfluß der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören*. (Pinter 1969). Στο Πανεπιστήμιο της Τεργέστης, το πολύτιμο έργο για τη νευρογλωσσολογία της CI διεξάγεται από κοινού από το τμήμα CI και τους νευροψυχολόγους. Όλο και περισσότερο, τα συνέδρια και τα σεμινάρια που ασχολούνται με τη CI διερευνούν τα θεωρητικά ζητήματα και την εφαρμογή τους στην απόκτηση δεξιοτήτων CI. Ήδη από το 1970, σε συνάντηση της Γερμανικής Ένωσης Μεταφραστών και Διερμηνέων (BDÜ), ο W. Wilss ζήτησε ένα θεωρητικά βασισμένο πρόγραμμα κατάρτισης για τη μετάφραση και τη CI με πρακτικό προσανατολισμό (Kapp 1974: 9).

Οι φοιτητές πολλών σχολών CI υποχρεούνται να γράψουν μια σύντομη εργασία στο πλαίσιο της τελικής τους εξέτασης. Έτσι, ενώ η σημασία της ανάπτυξης μιας συνεκτικής θεωρίας για την εξήγηση των γνωστικών διαδικασιών που εμπλέκονται στη CI παρέμεινε αδιευκρίνιστη εδώ και πολλά χρόνια, άρχισαν να αναδύονται σημαντικά πολλοί νέοι διερμηνείς συνεδρίων που γνώρισαν θεωρητικές έννοιες κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους, οδηγώντας προς ένα πρόγραμμα σπουδών ενισχυμένο με θεωρία. Η καθιέρωση της κατάρτισης του εκπαιδευτή της CI στη Σχολή της Γενεύης το 1996 επιτάχυνε την τάση αυτή. Η παλαιότερη αντίδραση στη θεωρία οφειλόταν εν μέρει στην παλαιότερη άποψη ότι «οι διερμηνείς γεννιούνται, δε γίνονται», αλλά και το αποτέλεσμα της ταχείας διάδοσης του επαγγέλματος. Αυτοί που δίδασκαν τους φοιτητές απέκτησαν σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητές τους στην πράξη και, συνδυάζοντας ένα γεμάτο πρόγραμμα διδασκαλίας με ένα βαρύ πρόγραμμα εργασίας, είχαν λίγο χρόνο ή ενδιαφέρον για «θεωρητικές μυήσεις», όπως τις χαρακτήριζαν, δεδομένου ότι τα πήγαιναν καλά στη καμπίνα διερμηνείας και το ίδιο και οι φοιτητές τους.

Εκεί όπου η θεωρία μπαίνει στο πρόγραμμα σπουδών της CI. Οι φοιτητές στη ESIT έχουν από καιρό διδαχθεί CI στο πλαίσιο της «θεωρίας του νοήματος». Άλλοι εκπαιδευτές της CI έχουν καταλήξει πιο άμεσα σε μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών (π.χ. Moser 1978), αλλά οι περισσότεροι από αυτούς έχουν τον κεντρικό μεσολαβητικό ρόλο του διερμηνέα. Ο ίδιος συνδέει τον δημιουργό του

μηνύματος με τον προοριζόμενο αποδέκτη και με μια αναπαράσταση των γνωστικών διεργασιών, μέσω των οποίων ο διερμηνέας αναγνωρίζει το επιδιωκόμενο νόημα και το εκφωνεί στη γλώσσα-στόχο. Οι ερευνητές της CI συνεργάζονται ολοένα και περισσότερο με συναδέλφους τους σε άλλους κλάδους -η Τεργέστη είναι εξέχον παράδειγμα - και υπερβαίνουν τα υπάρχοντα όρια της έρευνας στη CI (π.χ. Setton 1998). Το 1995, ο D. Gile δημοσίευσε ένα χρήσιμο βιβλίο για εκπαιδευτές διερμηνέων, όπου δείχνει πόσο απλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη θεωρητικές έννοιες (Gile 1995). Ενώ το όφελος για τους φοιτητές δεν είναι πάντοτε άμεσα εμφανές, το γεγονός ότι πολλά μαθήματα τους εξοπλίζουν με θεωρητικά εργαλεία τους επιτρέπει να εντοπίζουν τις πιθανές αιτίες των δυσκολιών και των επιτυχιών, όταν συμμετέχουν στη διαδικασία διερμηνείας. Κατ' επέκταση τους δίνεται η δυνατότητα να εστιάσουν την προσοχή τους με έναν περισσότερο παραγωγικό τρόπο και αυτό είναι πιθανό να τους οδηγήσει μακροπρόθεσμα σε συνολικά υψηλότερα επίπεδα απόδοσης, καθώς αυξάνεται η συνειδητοποίηση των παραγόντων που εμπλέκονται.

4. Κατάρτιση εκπαιδευτών της CI

Το Ινστιτούτο Διεθνών Σπουδών του Monterey για να γιορτάσει την 20η του επέτειο το 1989 διοργάνωσε ένα Συμπόσιο με θέμα «Η εκπαίδευση των καθηγητών μετάφρασης και διερμηνείας». Σε αυτό παρευρέθηκαν εκπαιδευτές από την Ευρώπη, την Ιαπωνία, τη Νότια και τη Βόρεια Αμερική. Η Ε. Arjona-Tseng υποστήριξε στην εναρκτήρια ομιλία της ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξέρουν από πρώτο χέρι τι προσπαθούν να διδάξουν και βασική κατάρτιση στο

«πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, στην εξέταση, την αξιολόγηση και τις εκπαιδευτικές μεθόδους» (Arjona-Tseng, 1991: 9)

Συζητώντας την εμπειρία της στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, συνέχισε υποστηρίζοντας ότι

«ένα νέο πρότυπο προγράμματος είναι επιτακτική ανάγκη [...] Χωρίς ένα πρότυπο εκπαίδευσης με έμφαση στη θεωρία, δεν θα επιτύχουμε την απαραίτητη συνοχή και ενοποίηση του τομέα της κατάρτισης και της εκπαίδευσης». (Arjona-Tseng 1991: 12)

Παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτές CI πιθανώς θα διαφωνούσαν με το ότι δεν υπήρχε κανένα υπόδειγμα που να βασίζεται στη θεωρία, ιδίως εκείνοι που προέρχονταν από την ESIT και εκείνοι των οποίων η διδασκαλία βασιζόταν σε μια πιο συγκεκριμένη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών, είναι αλήθεια ότι η συνειδητοποίηση της ανάγκης ενός τέτοιου παραδείγματος ήταν περιορισμένη τότε. Στην εργασία της, η M. Lederer (ESIT) υπογράμμισε το πόσο σημαντικό είναι όλοι οι καθηγητές CI να είναι επαγγελματίες διερμηνείς και υποστήριξε ότι όχι μόνο θα πρέπει να λαμβάνουν κατάρτιση, αλλά ότι η κατάρτιση τους πρέπει να χωριστεί σε δύο μέρη: θεωρία και μεθοδολογία (Lederer 1979).

Την εποχή εκείνη, η Training AICC είχε επίσης ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για θέματα παιδαγωγικής. Τον Ιανουάριο του 1991 οργάνωσε μια σειρά σεμιναρίων σχετικά με την κατάρτιση εκπαιδευτών διερμηνέων στις Βρυξέλλες, η οποία κάλυψε διδακτικά μοντέλα και μεθοδολογίες, αρχικές και τελικές εξετάσεις καθώς και τεχνικές διδασκαλίας διαδοχικής και ταυτόχρονης διερμηνείας. Ήταν το πρώτο γεγονός του είδους του και οι θέσεις υπερκαλύφθηκαν. Ήταν προφανές ότι πολλοί εκπαιδευτές διερμηνέων αισθάνθηκαν την ανάγκη να συγκρίνουν την διδακτική τους εμπειρία με άλλους και να ακούσουν ποιες λύσεις είχαν βρεθεί σε ποικίλα προβλήματα. Για παράδειγμα, το πότε και πώς να εισάγουμε θεωρητικές έννοιες, πότε να ξεκινήσει η ταυτόχρονη και με ποιόν τρόπο, πώς να ρυθμιστεί η αυξανόμενη δυσκολία στα θέματα, ποιά εκπαιδευτικά υλικά να χρησιμοποιηθούν και πώς, πότε και αν πρέπει να επιτρέπεται στους μαθητές να εργάζονται προς μια γλώσσα Β στην ταυτόχρονη, ο ρόλος όσων δεν είναι διερμηνείς στο

διδασκτικό προσωπικό της CI, οι εξετάσεις, η τεχνική σημειώσεων κ.λ.π. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ζητήματα για τα οποία οι απόψεις εξακολουθούν να αποκλίνουν, η εκδήλωση αποτέλεσε ένα βήμα προς την επίτευξη μεγαλύτερης συμφωνίας και ευαισθητοποίησης σχετικά με την καλή διδασκτική πρακτική. Το 1994, η Training AΠC διοργάνωσε παρόμοια σεμινάρια για εκπαιδευτές διερμηνέων από την Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη σε συνεργασία με τη Σχολή Διερμηνέων στο Πανεπιστήμιο του Πόζναν. Έκτοτε, μια σειρά παρόμοιων εκδηλώσεων πραγματοποιήθηκαν στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, κυρίως υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Το 1996, η Barbara Moser-Mercer ξεκίνησε αυτό που έγινε διήμερο μάθημα κατάρτισης CI στην Σχολή της Γενεύης, οδηγώντας σε μια πιστοποίηση που απονέμεται από το Πανεπιστήμιο της Γενεύης με τίτλο *Certificat de formation continue pour formateurs d'interprètes de conférence*. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελείται από δώδεκα σεμινάρια, διαρκεί δύο εβδομάδες και περιλαμβάνει από θεωρητικά μέχρι πρακτικά θέματα, πρακτική άσκηση διδασκαλίας, παρατήρηση στην τάξη, σεμινάριο για την παιδαγωγική πτυχή της κατάρτισης CI και τρεις διδασκτικές εξετάσεις. Οι εγγραφές σε κάθε μάθημα ήταν πολλές και σε μεγάλο βαθμό αντικατοπτρίζουν τις πρόσφατες πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις, π.χ. οι συμμετέχοντες στο μάθημα του Ιανουαρίου 2000 ήταν κατά κύριο λόγο από τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης που επρόκειτο να ενταχθούν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Υπάρχει έλλειψη διερμηνέων συνεδρίων με τις σχετικές γλώσσες και δεξιότητες, οπότε η ανάγκη κατάρτισης είναι έντονη.

5. Ειδικά μαθήματα

1. *Οργανωμένα από διεθνείς οργανισμούς.* Καμία συζήτηση για την εκπαίδευση CI δεν θα ήταν πλήρης χωρίς μια αναφορά σε ειδικά μαθήματα, δηλαδή κατάρτιση CI που παρέχεται για να ανταποκριθεί σε ειδικό σκοπό και όχι ως μέρος ενός κανονικού πανεπιστημιακού προγράμματος. Όπως προαναφέρθηκε, η πρώτη κατάρτιση τέτοιου είδους οργανώθηκε από το Δικαστήριο της Νυρεμβέργης. Στη δεκαετία του 1960 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή άρχισε να παρέχει ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση για να ανταποκριθεί στις δικές της απαιτήσεις και αρχικά για διερμηνείς με την ικανότητα να εργάζονται από τα Γερμανικά στα Γαλλικά (Zinck 1986). Έκτοτε, μεγάλος αριθμός διερμηνέων εκπαιδεύτηκε στο πλαίσιο του τακτικού μεταπτυχιακού προγράμματος CI της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το οποίο «αποκεντρώθηκε» τη δεκαετία του '70, για να αντικατασταθεί από εξωϋπηρεσιακά μαθήματα σχεδιασμένα να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες, όπως για παράδειγμα διερμηνείς με γλώσσες εργασίας Ελληνικά και Ισπανικά, αργότερα με Φινλανδικά και Σουηδικά. Με την πάροδο των χρόνων, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο οργάνωσε ειδικά μαθήματα για την κάλυψη συγκεκριμένων γλωσσικών αναγκών, καθώς και για την παροχή μόνιμων και freelance διερμηνέων με μέσα απόκτησης γνώσεων σε μια ακόμα γλώσσα (Prete 1989). Για πολλά χρόνια, ο ΟΗΕ στη Νέα Υόρκη διοργάνωνε ένα εντατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πρόσληψη υπαλλήλων με εμπειρία στην ορολογία και τις εργασιακές συνήθειες του ΟΗΕ (Boeglin 1986). Έχει επίσης συμμετάσχει στην κατάρτιση διερμηνέων της κινεζικής γλώσσας στο Πεκίνο, ενώ η ΕΕ διοργάνωσε ένα πρόγραμμα στο οποίο διερμηνείς από την Κίνα και το Χονγκ Κονγκ πέρασαν 3 μήνες στις Βρυξέλλες, όπου παρακολούθησαν τους διερμηνείς της Επιτροπής επί το έργο, συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις και εργάστηκαν σε εικονικές καμπίνες διερμηνείας.

2. *Χρηματοδοτούμενα από την κυβέρνηση.* Ορισμένες κυβερνήσεις έχουν χρηματοδοτήσει μαθήματα κατάρτισης CI για μικρές ομάδες των υπηκόων τους σε κορυφαίες σχολές CI. Αυτό συνήθως ανταποκρίνεται σε μια συγκεκριμένη απαίτηση, όπως μια αλλαγή στην εθνική γλωσσική πολιτική, ή μια προετοιμασία για ένα σημαντικό διεθνές γεγονός.

3. *Ενδοϋπηρεσιακά μαθήματα κατάρτισης.* Το 1978 ο P. Longley διοργάνωσε ένα μάθημα *Ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων αγγλικής γλώσσας* στο Πολυτεχνείο του Κεντρικού Λονδίνου, όπου ήταν ακαδημαϊκός υπεύθυνος του μαθήματος *Τεχνικές CI*, για διερμηνείς που επιθυμούν να τελειοποιήσουν τις ενεργητικές ή παθητικές τους γνώσεις στα Αγγλικά. Η επιτυχία του μαθήματος έχει οδηγήσει σε παρόμοια μαθήματα σε πολλές άλλες χώρες. Ορισμένες από αυτές προσφέρουν ευκαιρίες βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων και άλλες εμβάθυνση στην ορολογία και το

περιεχόμενο ορισμένων κλάδων (π.χ. μαθήματα ιατρικού λόγου στο Λονδίνο, σεμινάρια ΑΠC για νομικά συστήματα και νομικό λόγο σε διάφορες τοποθεσίες, μαθήματα της Consorzio Romano Interpreti di Conferenza, CRIC, στη Ρώμη ανά διετία). Αυτά τα μαθήματα έχουν σταθερά μεγάλη συμμετοχή και αποτελούν θεσμό για το πρόγραμμα των Σχολών.

6. Τι επιφυλάσσει το μέλλον;

Το πρότυπο εκπαίδευσης που περιγράφεται παραπάνω φαίνεται να έχει καθιερωθεί. Η Κοινή Υπηρεσία Διερμηνείας και Συνεδριάσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (JICS) και το Πρόγραμμα SOCRATES-ERASMUS⁵ δημιούργησαν μια ομάδα εργασίας 8 ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (Freie Universität Berlin: <http://www.fu-berlin.de/elc> 1999) για την ανάπτυξη ενός «βασικού προγράμματος σπουδών για ένα ευρωπαϊκό μεταπτυχιακό δίπλωμα στην διερμηνεία συνεδρίων». Ο κύριος στόχος του προγράμματος είναι

«να ανταποκριθεί στη ζήτηση για διερμηνείς συνεδρίων υψηλής εξειδίκευσης, ιδίως στον τομέα των λιγότερο διαδεδομένων και λιγότερο διδασκόμενων γλωσσών ενόψει της επέκτασης της Ένωσης» (Ιστοσελίδα FU 1999).

Το βασικό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει εισαγωγικές εξετάσεις, διδάσκει τη θεωρία και την πρακτική της διερμηνείας, τη διαδοχική και ταυτόχρονη διερμηνεία, στοιχεία της ΕΕ και διεθνών οργανισμών και βασίζεται στο πρότυπο κατάρτισης που περιγράφεται παραπάνω. Όπως αναφέρεται στην ενότητα για τους στόχους του προγράμματος:

«Τα ιδρύματα που συμμετέχουν θα ακολουθήσουν μια κοινή πολιτική για την πρόσληψη και αξιολόγηση φοιτητών, με βάση τα ποιοτικά κριτήρια που διέπουν το βασικό πρόγραμμα σπουδών. Οι συμμετέχοντες σκοπεύουν να συμβάλουν στη διάδοση της ορθής πρακτικής σε ολόκληρη την Ευρώπη.» (Ιστοσελίδα της FU 1999).

Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει ότι δεν υπάρχει πλέον καμία ουσιαστική διαφωνία ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο της κατάρτισης. Εντούτοις, καθώς η μεταβολή των μελών των οργανώσεων (π.χ. λόγω της διεύρυνσης της ΕΕ) και οι αλλαγές στην πολιτική και οικονομική εξισορρόπηση εξουσίας δημιουργούν νέες απαιτήσεις, η προσφορά κατάρτισης CI πρέπει να προσαρμοστεί ώστε να συμπεριλάβει νέες γλώσσες και τρόπους διερμηνείας (τηλεδιάσκεψη, τηλεόραση). Η Σχολή της Γενεύης έχει ξεκινήσει να συστηματοποιεί την παιδαγωγική κατάρτιση, αλλά η έρευνα για την παιδαγωγική διερμηνείας συνεδρίων δεν είναι αρκετή. Εάν η παιδαγωγική της CI πρέπει να συμβάλει αποτελεσματικά στην κατάρτιση διερμηνέων για τον 21ο αιώνα, όχι μόνο θα πρέπει να επικεντρωθεί πολύ περισσότερο στην κατάρτιση των εκπαιδευτών, αλλά θα πρέπει επίσης να μάθει να χρησιμοποιεί συστηματικά τα ευρήματα της έρευνας σε τομείς τόσο διαφορετικούς όσο οι πιο κατάλληλα προσαρμοσμένες στρατηγικές για συγκεκριμένα γλωσσικά ζεύγη (ιδιαίτερα για απομακρυσμένες ως προς τη δομή γλώσσες), τη φύση και τα αποτελέσματα της επεξεργασίας που προκύπτουν από την κατανόηση και την παραγωγή ομιλίας σε ταυτόχρονη διερμηνεία, τη διερμηνεία προς μια γλώσσα Β έναντι αυτής προς μία γλώσσα Α και, ειδικότερα, τη μέτρηση απόδοσης, ένα πεδίο δύσκολο που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς.

Η κατάρτιση των διερμηνέων έχει κάνει παρ' όλα αυτά σημαντική πρόοδο από τις Δίκες της Νυρεμβέργης και τις αυτοσχέδιες ασκήσεις σε εικονικές δίκες. Έχει γίνει πιο δομημένη, οι εκπαιδευτές αρχίζουν να λαμβάνουν κατάρτιση για το ρόλο τους και οι θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία της διερμηνείας ενισχύουν τώρα πολλά από αυτά που γίνονται στην τάξη. Το όραμα που είχε η E. Arjona-Tseng μόλις πριν από δέκα χρόνια αρχίζει τώρα να υλοποιείται.

Υποσημειώσεις

1. Association Internationale des Interprètes de Conférence
2. Μια ενεργή γλώσσα είναι συνήθως η μητρική γλώσσα του διερμηνέα. Μια παθητική γλώσσα είναι συνήθως γλώσσα Γ (βλέπε σημείωση 4 παρακάτω).
3. Χρωστάω πολλά στην εξαιρετική μελέτη της Francesca Gaiba, *The origins of simultaneous interpretation: The Nuremberg Trial*, για μεγάλο μέρος αυτών των πληροφοριών.
4. Σύμφωνα με την ταξινόμηση της AIIC, Α ονομάζεται η μητρική γλώσσα του διερμηνέα (ή άλλη γλώσσα αυστηρά ισοδύναμη με τη μητρική), προς την οποία ο διερμηνέας εργάζεται από όλες τις άλλες γλώσσες εργασίας του τόσο στην ταυτόχρονη όσο και στη διαδοχική διερμηνεία. [...] Β είναι μία γλώσσα εκτός της μητρικής, της οποίας ο διερμηνέας έχει τέλεια γνώση και προς την οποία εργάζεται από την ή τις γλώσσες εργασίας του. [...] Γ είναι οι γλώσσες τις οποίες ο διερμηνέας καταλαβαίνει πλήρως και από τις οποίες μεταφράζει. (Κατάλογος AIIC, που δημοσιεύεται ετησίως)
5. Πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για διαπανεπιστημιακή συνεργασία και ανταλλαγές.

Βιβλιογραφία

- AIIC (annually). Annuaire/Directory. Geneva: AIIC (10, av. de Sécheron, CH-1202 Geneva, Switzerland).
- AIIC (1979). Enseignement de l'interprétation: Dix ans de colloques (1969–1979). Geneva: AIIC.
- AIIC (1985). Guide des établissements proposant des cours en interprétation de conférence (Version décembre 1985). Geneva: AIIC.
- AIIC (1986). Bulletin Vol XIV, No. 1, Édition spéciale — Symposium de Strasbourg. Geneva: AIIC.
- AIIC (1992). Advice to students wishing to become conference interpreters. Geneva: AIIC.
- Arjona-Tseng, E.M. (1990). Curriculum policy-making for an emerging profession: The structure, process and outcome of creating a graduate institute for translation and interpretation studies in the Republic of China on Taiwan. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Stanford University, USA.
- Arjona-Tseng, E.M. (1991). Preparing for the XXI Century. In Proceedings of MIIS 20th Anniversary Symposium (pp. 1–17). Monterey, CA: MIIS.
- Boeglin, B. (1986). In AIIC (1986) Bulletin XIV, No. 1, Édition spéciale — Symposium de Strasbourg (pp. 16–17). Geneva: AIIC.
- Dollerup, C., & Loddegaard, A. (1992). (Eds). Teaching translation and interpreting Training, talent and experience. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Freie Universität Berlin, Website (1999). <http://www.fu-berlin.de/elc>
- Gaiba, F. (1998). The origins of simultaneous interpretation. The Nuremberg Trial. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Gerver, D., & Sinaiko, H.W. (Eds). (1978). Language interpretation and communication. Nato Conference Series III. New York: Plenum Press.
- Gile, D. (1995). Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gran, L., & Dodds, J. (Eds). (1989). The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation. Udine: Campanotto Editore.
- Herbert, J. (1978). How conference interpretation grew. In D. Gerver & H.W. Sinaiko (Eds), Language interpretation and communication (pp. 5–10). Nato Conference Series III. New York: Plenum Press.

- Kapp, V. (Ed.) (1974). Probleme von Theorie und Praxis in der Ausbildung zum Übersetzer und Dolmetscher. In V. Kapp (Ed), Übersetzer und Dolmetscher (pp. 7–12). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kurz (Pinter), I. (1969). Der Einfluß der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören. Unpublished doctoral dissertation, University of Vienna, Austria.
- Lederer, M. (1981). La traduction simultanée — expérience et théorie. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Lederer, M. (1991). How to make the training of translator and interpreter teachers effective. In Proceedings of MIIS 20th Anniversary Symposium (no pagination). Monterey, CA: MIIS.
- Massaro, D. (1978). An information-processing model of understanding speech. In D. Gerver & H.W. Sinaiko (Eds), Language interpretation and communication (pp. 299– 314). Nato Conference Series III. New York: Plenum Press.
- MIIS (1991). The training of teachers of translation and interpretation. Proceedings of MIIS 20th Anniversary Symposium. Division of Translation and Interpretation, Monterey Institute of International Studies, 425 Van Buren Street, Monterey, California 93940, USA.
- Moser, B. (1978). Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application In D. Gerver & H.W. Sinaiko (Eds), Language interpretation and communication (pp. 353–368). Nato Conference Series III. New York: Plenum Press.
- Prete, F. (1989). Le perfectionnement professionnel des interprètes dans les organisations internationales. In L. Gran & J. Dodds, (Eds), The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation (pp. 205–206). Udine: Campanotto Editore.
- Seleskovitch, D. (1975). Langage, langues et mémoire: Etude de prise de notes en interprétation consécutive. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). Pédagogie raisonnée de l'interprétation. Collection "Traductologie" No. 4, Paris: Didier Erudition OPOCE.
- Setton, R. (1998). Meaning assembly in simultaneous interpretation. *Interpreting* 3/2, 163– 199.
- Tall, G. (1979). Synthèse des débats, tiré de la publication de l'AIIC "Colloque sur l'enseignement de l'interprétation, Paris les 18 et 19 décembre 1965". In *Enseignement de l'interprétation. Dix ans de colloques (1969–1979)* (pp. 55–76). Geneva : AIIC.
- Zinck, J. (1986). In AIIC (1986) Bulletin Vol XIV, No. 1, Édition spéciale — Symposium de Strasbourg (pp. 15–16). Geneva : AIIC.

Conference interpreter (CI) training since the Nuremberg Trials, where simultaneous interpretation was successfully used on a wide scale for the first time, is discussed. The establishment of interpreting schools and development of the CI curriculum and training paradigm are followed through to the present day. Curriculum models are identified and the content of training programmes discussed. The role played by AIIC in establishing the CI training paradigm via symposia, workshops and publications is presented. The increasing importance of theory in CI teaching is considered and doctoral programmes in CI studies are mentioned. The training of CI trainers is identified as a recent development and existing training possibilities re-viewed. The paper goes on to discuss courses organised to meet special needs (e.g. new languages in the European Union) and the European Masters programme in CI being developed jointly by the European Union and a consortium of European Universities. It concludes with a brief indication of important issues in CI training for the future.

Interpreters are made, not born

In ‘How Conference Interpretation Grew’, the Grand Old Man of the conference interpretation world, Jean Herbert, commenting on the huge increase in demand for conference interpreters since the end of World War II, said:

“Fortunately a number of excellent schools, particularly in Universities, can now supply them, and it can no longer be said, as was formerly admitted (*sic*), that an interpreter is born, not made.” (Herbert 1978: 9)

The growth in the number of schools and international gatherings devoted to interpreter training suggests that indeed, interpreters are no longer born, but made. Jean Herbert made the statement quoted above at the 1977 Venice Symposium, where he was the first speaker. The following four papers were devoted to conference interpreter (CI) training. AIIC,¹ the professional body for conference interpreters, established in 1953, has been actively concerned with CI training from the beginning. In 1959, the AIIC Schools Committee published a first set of recommendations for interpreter training and in 1963 granted recognition to four CI schools: at the universities of Geneva (ETI), Heidelberg, Paris-HEC (since closed) and Paris-Sorbonne (ESIT). The Venice symposium, sponsored by NATO, was just one of a series of meetings devoted either entirely or partly to CI training, starting with the AIIC colloquium held in Paris in December 1965 (Tall 1979).

1. The Start of the Modern Era in CI

Although the League of Nations toyed with the idea of simultaneous interpretation (SI) between the two World Wars, it is generally considered to have started with the Nuremberg Trials at the end of World War II. The court authorities calculated that they needed some 48 interpreters to cover the four trial languages (English, French, German and Russian); of those finally re-cruited only six

had received any prior training (in consecutive interpretation and whispering), all at ETI Geneva (founded in 1941). None of the recruits had been trained to do simultaneous. All candidates underwent an aptitude test, which involved, in addition to testing language skills and general cultural knowledge, sitting in a booth and interpreting speeches in a mock trial situation. Candidates were also required to demonstrate ‘self-composure’, the ability to concentrate and mental agility, a good voice and clear diction. Of the 400 or so candidates tested, only 5% showed the ability to handle SI. Success-ful candidates then received from 2 weeks to 2 months training in a mock courtroom, to enable them to develop speed and fluency in SI and, if necessary, to polish their language skills, delivery and accent. At the time, it was thought preferable for interpreters to work out of their mother tongue, because they would be familiar with every nuance, rather than into it which subsequently became the norm for AIIC and international organisations like the UN and the EU, where interpreters work into their active language from their passive languages.² However, with EU enlargement and the addition of ‘rare’ languages this principle is increasingly difficult to uphold. While still at Nuremberg, one of the interpreters, Marie-France Skuncke, in an article for *L’Interprète*, published by ETI, of which she was a graduate, advocated the introduction of SI into the ETI curriculum. Thus by the late 1940s many of the essential features of CI training were in place or foreshadowed.³

2. The Modern Curriculum Takes Shape

The post-war period saw a massive increase in the demand for conference interpreters. The United Nations and its specialised agencies worked in four or five languages. The forerunners of the European Union originally worked with four languages (Dutch, French, German and Italian), the Council of Europe and NATO with two. They all opted for SI because it saved time, and all needed competent interpreters. HEC (Paris) was established in 1948 by a group of far-sighted French businessmen who recognised the need for competent interpreters in the immediate postwar period. It closed in the late 1960s as other schools became established. In 1949, Léon Dostert, who had been in charge of language services at Nuremberg, founded the interpreters’ school at Georgetown University, Washington DC. In Germany the Germersheim school was established in 1946, Saarbrücken in 1948 and Heidelberg in 1950. ESIT (Paris) was founded in 1958, ISIT (Paris) in 1959. The school at the University of Vienna was established in 1943, Graz in 1947. A number of other schools, not all connected with universities, came into being in the late 50s and early 60s. Th. Pilley started the ‘Working Party’ at the Linguists’ Club in London in the late 50s, at which he trained a considerable number of interpreters who became well established professionals. In 1963, P. Longley, former chief interpreter at UNESCO, started the interpreter training course at the Polytechnic of Central London, initially to meet the UN demand for interpreters from Russian into English. It was an innovative programme, only 6 months, with an intensive timetable and very praxis-oriented. In 1969, the then MIFS (Monterey Institute of Foreign Studies) in California, was formed from an earlier military training establishment. By 1985 AIIC was publishing information on 61 courses in 24 countries (AIIC 1985). The list did not include schools in the USSR or in the countries of Eastern Europe, nor did it include a number of courses in Asia, Africa and South America, for which little or no data was available. It made a brief reference to in-house courses run by the UN and the European Commission.

Curriculum development: Curriculum studies have received little attention from CI researchers. Apart from E. Arjona-Tseng, who defended a doctoral dissertation on curriculum building at Stanford University (Arjona-Tseng 1990), there is little in the literature. The main features of CI training programmes and how they have developed over time can be deduced from AIIC publications and conference proceedings (Gerver & Sinaiko 1978; Gran & Dodds 1989; MIIS

1990) as well as books such as Seleskovitch & Lederer (1989). The first AIIC Symposium on CI Teaching, held in Paris in December 1965 (Tall 1979), addressed issues such as why training and what training, entrance and aptitude testing, language combinations and level of language skills. It discussed teaching methods and course content, how to help students progress from simple to more difficult interpreting tasks, and the still disputed issue of when to introduce SI. While some interpreter trainers consider it essential that consecutive be mastered before students are exposed to simultaneous (the ESIT stance), others start teaching simultaneous after only a few weeks during which students will have done memory exercises, and gist extraction and started on the principles of note-taking. In addition to learning the techniques of consecutive and simultaneous interpretation, students should be taught how to acquire knowledge, an essential part of preparing for conferences. From the proceedings of the Symposium, it is evident that what subsequently became known as the ESIT '*théorie du sens*' (Seleskovitch 1975), was already well developed and an integral part of the ESIT curriculum. According to this framework, the interpreting process consists of de-verbalising incoming meaning (sens), apprehending it and then reformulating that meaning in the target language. It is a process that proceeds by 'units of meaning' (Lederer 1981), as the interpreter grasps each unit s/he starts to formulate it in the target language while at the same time monitoring the input in the source language for the next unit of meaning. Comprehension, i.e. identification of the intended meaning, also requires the interpreter to match meaning conveyed by input against prior knowledge, thereby building up cognitive structures which make 'sense'.

Many meetings devoted to CI training and testing have been held since but as the 70s moved into the 80s and then the 90s, the focus shifted. Translators (and translation theory) were increasingly involved but also other disciplines, especially psychologists. Researchers began to develop models based on information processing theory (Massaro 1978; Moser 1978) and to consider the relevance of areas of linguistics (e.g. pragmatics) to CI studies. As many interpreters interested in theory and research were also involved in teaching, this exposure began to influence the CI curriculum. The 1977 Venice NATO Symposium which had a high level of theoretical input (Gerver & Sinaiko 1978), was followed in 1986 by a Symposium on the Practical and Theoretical Aspects of Teaching Interpretation (Gran & Dodds 1989) in Trieste, and in the 1990s, a series of meetings in Denmark (Dollerup & Loddegaard 1992). Gradually the practical questions of what to test and what to teach, and how, which had been at the heart of the 1965 Paris symposium, evolved into a discussion of more theoretical issues.

Curriculum formats: The principal curriculum formats to be found in current CI training are:

1. *Undergraduate*: usually run by Modern Languages departments and leading to a first degree in Translation and Interpretation (T & I). The CI component of the syllabus is limited and rarely taught by CI professionals. There is usually no entrance testing.
2. *'Y' Format*: T & I format in which students follow a common curriculum for the first 3 or 4 years, acquiring the requisite level of language skills and a basic knowledge of law, economics, and international affairs and then divide at post-graduate-level into two branches: translation or CI. The choice of passive languages is usually broader than for undergraduate courses but students tend to all have the same A language. Entrance/aptitude testing may be used to direct students towards the most suitable path of study.
3. *Postgraduate*: A number of formats exist:
 - i. *MA-level course*, either in T & I combined or as alternatives. These programmes tend to have a greater linguistic focus than the type defined by the AIIC training paradigm and are less practice-oriented. Students may be required to pass an entrance test.
 - ii. *professionally oriented courses*. Language combinations are more flexible than in the other categories, often with a larger number of active and passive languages. These courses are closest

to the AIIC paradigm and are taught by professional conference interpreters. Entrance/aptitude testing is always a condition of admission to the programme.

AIIC's contribution: From its creation, AIIC established clear professional standards. Its code of practice sets out an interpreter's responsibilities, while the system of language classification into A, B and C languages⁴ sets exacting standards of linguistic knowledge. In *Advice to students wishing to become conference interpreters* (AIIC 1992), the Training Committee codified the criteria to be applied to rating CI training courses. They embodied the principles advocated in symposia and workshops from 1969 onwards and which had already appeared in earlier publications (e.g., AIIC 1985). Now they officially became the yardstick by which the profession rated training standards. The main features were, and remain:

1. CI training should be postgraduate.
2. CI training should cover both consecutive and simultaneous interpretation.
3. Admission to CI training shall be on the basis of an entrance test, which verifies language skills, cultural and general knowledge, aptitude for interpretation. The test panel shall include professional conference interpreters.
4. CI training should be provided by professional conference interpreters.
5. The final examination should cover both consecutive and simultaneous interpretation and candidates should achieve a pass level in both. The examiners should be professional conference interpreters.
6. The course syllabus and curriculum as well as language combinations offered should reflect the requirements of the market for conference interpretation.
7. The syllabus shall impart professional ethics and practice.

Implicit in some of these criteria are issues which have been, and to some extent remain, contentious in CI training, e.g.: should all CI training be postgraduate? Can CI be taught by persons who are not professional interpreters? Should courses be matched to market requirements? Other contentious issues include: does language teaching have any place in a CI training course? At what point in a programme should training in simultaneous commence? The place of theory in CI training, and if so, which theory? What is the optimum course duration?

3. Theory and CI Teaching

The first doctoral programme in CI was established at ESIT in 1975. In 1999 the authorities at the University of Geneva approved a doctoral programme in translation, in terminology, as well as one in conference interpretation to be offered by ETI. A number of CI teachers have Ph.D.s, in psychology, areas of linguistics or CI itself, and the curricula of many schools now include a theoretical component. At ESIT graduates can do a DEA and go on to a Doctorate; at ETI the pattern is similar. The University of Vienna interpreting course has several faculty members, professional interpreters, who have completed doctorates and are continuing research into aspects of the interpreting process. A number of teachers at ESIT did their doctorates there, under D. Seleskovitch whose 1973 doctoral thesis '*Les mécanismes de prise de notes en interprétation consécutive*' (Seleskovitch 1975) sets out the basis for the '*théorie du sens*' which underpins CI teaching at ESIT. She was followed by M. Lederer in 1978 with a thesis titled '*La traduction simultanée – fondements théoriques*' (Lederer 1981) in which the notion of '*unité de sens*' is developed. The pioneer was, however, I Pinter-Kurz who in 1969 defended her doctoral dissertation on *Der Einfluß der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören* (The influence of practice and concentration on simultaneous speaking and listening) (Pinter 1969) at Vienna University. At the University of Trieste, valuable work into the neurolinguistics of CI is being undertaken jointly by the CI department and the neuropsychologists. Increasingly,

conferences and workshops dealing with CI explore theoretical issues and their application to the acquisition of CI skills. As early as 1970, at a meeting of the German Translators' Association (BDÜ), W. Wilss called for a theoretically grounded CI and translation training programme with a practical focus (Kapp 1974: 9).

Students from many CI schools are required to write a short 'mémoire' as part of their final examination, so while the importance of developing a coherent theory to explain the cognitive processes involved in CI remained unrecognised for many years, by the late 1980s a critical mass of newly qualified conference interpreters who had been exposed to theoretical concepts during their training began to emerge, resulting in a move towards a more theory-friendly curriculum. The establishment of a CI trainer's qualification at ETI in 1996 accelerated this trend. Earlier resistance to theory was partly a legacy of the interpreters-are-born-not-made school of thought but also the result of the rapid expansion of the profession where the people teaching students had largely learned their skills 'on the job' and, combining a busy teaching schedule with a heavy work schedule, had little time or inclination for theoretical musings, as they saw them, given that they performed well in the booth and so did their students.

Where theory fits into the CI curriculum. Students at ESIT have long been taught CI within a 'théorie du sens' framework. Other CI trainers have drawn more directly on information processing models (e.g. Moser 1978) but most of them have in common the central mediating function of the interpreter who links the originator of the message to its intended recipient, and a representation of the cognitive processes whereby the interpreter identifies intended meaning and utters it in the target language. CI researchers are increasingly collaborating with colleagues in other disciplines (Trieste is a prominent example) and going beyond the existing confines of CI research (e.g., Setton 1998). In 1995, D. Gile published a useful book for interpreter trainers indicating how simple theoretical concepts can be used in the classroom (Gile 1995). While the benefit to students is not always directly evident, the fact that many courses thus equip them with theoretical tools enabling them to identify the probable causes of difficulties, and successes, when engaged in the interpreting process enables students to focus their attention in a more productive manner and, in the longer term, this is likely to result in higher levels of performance overall as awareness of the factors involved grows.

4. Training of CI trainers

To celebrate its 20th anniversary in 1989, MIIS organised a symposium on '*The Training of Teachers of Translation and Interpretation*'. It was attended by trainers from Europe, Japan, South and North America. E. Arjona-Tseng, in her opening address, argued that teachers must have first-hand knowledge of what they are attempting to teach and should have basic training in

'curriculum and instruction, testing and evaluation, and educational methods' (Arjona-Tseng, 1991: 9)

In discussing her experience in curriculum design and development, she went on to argue that

'a new curricular paradigm is a pressing need (...) Without a theory-driven training paradigm we will not achieve the necessary cohesion and integration of the training and education field'. (Arjona-Tseng 1991: 12)

While a number of CI trainers would probably have disagreed that there was no theory-driven paradigm, in particular those from ESIT and those whose teaching was based on a more specifically information processing theory, it is true that at the time awareness for the need of such

a paradigm was limited. In her paper, M. Lederer (ESIT) emphasised the importance of all CI teachers being professional interpreters and argued that not only should they be trained, but that their training should be divided into two parts: theory and methodology (Lederer 1979).

At that time, the AIIC Training Committee was also taking a renewed interest in questions of pedagogy. In January 1991, it organised a series of workshops on the Training of Interpreter Trainers in Brussels which covered teaching models and methodologies, initial and final testing as well as techniques for teaching consecutive and simultaneous interpretation. It was the first such event of its kind and was over-subscribed. It was evident that many interpreter trainers felt the need to compare their experience and classroom practice with others and to hear what solutions had been found to problems such as when to introduce theoretical concepts, and how; when to start simultaneous, and how; how to pace increasing difficulty in topics; what materials and how to use them; when should students be allowed to work into a B language in simultaneous, if ever; the role of non-interpreters on the CI teaching staff; testing; note-taking; etc. Although there are issues on which views still diverge, the event marked a step towards greater agreement on and awareness of good teaching practice. In 1994 the Training Committee organised similar workshops for interpreter trainers from Central and Eastern Europe in collaboration with the Interpreters' School at the University of Poznan. Since then a number of similar events have taken place in Central and Eastern Europe, mostly under the aegis of the European Commission.

In 1996 Barbara Moser-Mercer started what has become a biennial CI trainers course at ETI, leading to a qualification awarded by the University of Geneva: *Continuing education certificate for interpreter trainers (Certificat de formation continue pour formateurs d'interprètes de conférence)*. The syllabus comprises twelve seminars over two weeks, moving from theoretical to practical issues; practical course work, classroom observation, a seminar paper on a pedagogical aspect of CI training and three teaching examinations. Registration for each course has been high and to a large extent reflects recent political and economic developments, e.g. participants in the January 2000 course are preponderantly from the countries of Central and Eastern Europe in line to join the European Union. There is a shortage of conference interpreters with the relevant languages and skills, so the training need is acute.

5. Special courses

1. *Organised by international organisations.* No discussion of CI training would be complete without a look at special courses, i.e. CI training provided to meet a special purpose rather than as part of a normal university programme. As already seen, the first such training was organised by the Nuremberg Court. In the 1960s the European Commission started to provide in-house training to meet its own requirements, initially for interpreters able to work from German into French (Zinck 1986). Since then large numbers of interpreters have been trained as part of the European Commission's regular postgraduate CI programme, which was 'decentralized' in the 1970s to be replaced by external courses designed to meet specific needs, e.g. Greek and Spanish, then later Finnish and Swedish-speaking interpreters. Over the years, the European Parliament has also organised special courses to meet specific language needs as well as to provide staff interpreters and freelancers with a means of developing competence in an additional language (Prete 1989). For a number of years, the UN in New York ran an intensive training programme to provide new recruits with a background in UN terminology and work habits (Boeglin 1986). It has also been involved in training Chinese interpreters, in Beijing, while the EU ran a project under which Chinese (and Hong Kong) interpreters spent 3 months in Brussels observing Commission interpreters at work, engaging in training sessions and working in dummy booths.

2. *Government-sponsored courses.* A number of governments have sponsored CI training courses for small groups of their nationals at leading CI schools. This is usually to meet a

particular requirement, such as a change in national language policy, or to prepare for a major international event.

3. *In-service training courses.* In 1978 P. Longley organised a English Enhancement course at the Polytechnic of Central London, where she was Course Leader in CI Techniques, for interpreters wishing to polish their active or passive knowledge of English. The success of the course has led to similar courses being organised in a number of other countries. Some of them offer language enhancement opportunities, others in-depth exposure to the terminology and content of certain disciplines (e.g. course on medical discourse in London; AIIC seminars on legal systems and discourse in a variety of locations; CRIC-Rome's biennial courses). These courses have been consistently well attended and have become a fixture in the CI calendar.

6. Where Next?

The training paradigm as outlined above seems firmly in place. The European Commission's Joint Interpreting and Conference Service (JICS) and the SOCRATES-ERASMUS Programme⁵ have set up a working group of 8 European universities (Freie Universität Berlin website: <http://www.fu-berlin.de/elc> 1999) to develop a 'core curriculum for a 'European Master's in Conference Interpreting'. The main aim of the programme is

'to meet the demand for highly qualified conference interpreters, particularly in the area of the less widely-used and less-taught languages and in view of the expansion of the Union' (FU website 1999).

The core curriculum provides for entrance testing, teaches the theory and practice of interpretation, consecutive and simultaneous interpretation, knowledge of the EU and international organisations and is based on the training paradigm outlined above. As the section on Programme Aims states:

'The partner institutions will pursue a common policy on student recruitment and assessment, based on the quality criteria which underpin the core curriculum. The participants aim to contribute to spreading good practice across Europe.' (FU website 1999).

This would seem to confirm that there is no longer any fundamental disagreement over the training aims and content. However, as the membership of organisations changes (e.g. EU enlargement) and shifts in the political and economic power-balance bring forth new requirements, CI training provision has to adapt to accommodate new languages and modes of interpreting (tele-conferencing, TV). ETI has made a start towards putting pedagogical training on a systematic footing but research on CI pedagogy is very sparse. If CI pedagogy is to contribute effectively to training interpreters for the 21st century, not only will it have to focus much more closely on training the trainers but it will also have to learn to make systematic use of research findings into areas as diverse as the strategies best suited to given language pairs (especially structurally distant languages); the nature and effects of the processing load incurred in speech comprehension and production in simultaneous interpretation; working into a B language as against an A language and, in particular, the difficult and seriously under-researched area of performance measurement.

Interpreter training has nonetheless come a long way since the Nuremberg Trials and those improvised drills in a mock courtroom. It has become more structured, the trainers are beginning to receive training for their role, and theoretical insights into the interpreting process now underpin

much of what is done in the classroom. E. Arjona-Tseng's wishes of only ten years ago are beginning to be realised.

Notes

1. Association Internationale des Interprètes de Conférence
2. An active language is usually the interpreter's mother tongue or native language. A passive language is usually a C language (cf. Note 4 below).
3. I am indebted to Francesca Gaiba's excellent study *The origins of simultaneous interpretation. The Nuremberg Trial* for much of this background.
4. The AIIC language classification: **A** The interpreter's native language (or another language strictly equivalent to a native language), into which the interpreter works from all of her or his other languages in both modes of interpretation, simultaneous and consecutive. (...) **B** A language other than the interpreter's native language, of which she or he has a perfect command and into which she or he works from one or more of her/his other languages (...). **C** Languages of which the interpreter has a complete understanding and from which she or he works. (AIIC Directory, published annually)
5. European Commission scheme for inter-university collaboration and exchanges.

References

- AIIC (annually). *Annuaire/Directory*. Geneva: AIIC (10, av. de Sécheron, CH-1202 Geneva, Switzerland).
- AIIC (1979). *Enseignement de l'interprétation: Dix ans de colloques (1969–1979)*. Geneva: AIIC.
- AIIC (1985). *Guide des établissements proposant des cours en interprétation de conférence (Version décembre 1985)*. Geneva: AIIC.
- AIIC (1986). *Bulletin Vol XIV, No. 1, Édition spéciale — Symposium de Strasbourg*. Geneva: AIIC.
- AIIC (1992). *Advice to students wishing to become conference interpreters*. Geneva: AIIC.
- Arjona-Tseng, E.M. (1990). *Curriculum policy-making for an emerging profession: The structure, process and outcome of creating a graduate institute for translation and interpretation studies in the Republic of China on Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Stanford University, USA.
- Arjona-Tseng, E.M. (1991). Preparing for the XXI Century. In *Proceedings of MIIS 20th Anniversary Symposium* (pp. 1–17). Monterey, CA: MIIS
- Boeglin, B. (1986). In AIIC (1986) *Bulletin XIV, No. 1, Édition spéciale — Symposium de Strasbourg* (pp. 16–17). Geneva: AIIC.
- Dollerup, C., & Loddegaard, A. (1992). (Eds). *Teaching translation and interpreting Training, talent and experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Freie Universität Berlin, Website (1999). <http://www.fu-berlin.de/elc>
- Gaiba, F. (1998). *The origins of simultaneous interpretation. The Nuremberg Trial*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Gerver, D., & Sinaiko, H.W. (Eds). (1978). *Language interpretation and communication*. Nato Conference Series III. New York: Plenum Press.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gran, L., & Dodds, J. (Eds). (1989). *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore.
- Herbert, J. (1978). How conference interpretation grew. In D. Gerver & H.W. Sinaiko (Eds),

- Language interpretation and communication* (pp. 5–10). Nato Conference Series III. New York: Plenum Press.
- Kapp, V. (Ed.) (1974). Probleme von Theorie und Praxis in der Ausbildung zum Übersetzer und Dolmetscher. In V. Kapp (Ed), *Übersetzer und Dolmetscher* (pp. 7–12). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kurz (Pinter), I. (1969). *Der Einfluß der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören*. Unpublished doctoral dissertation, University of Vienna, Austria.
- Lederer, M. (1981). *La traduction simultanée — expérience et théorie*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Lederer, M. (1991). How to make the training of translator and interpreter teachers effective. In *Proceedings of MIIS 20th Anniversary Symposium* (no pagination). Monterey, CA: MIIS.
- Massaro, D. (1978). An information-processing model of understanding speech. In D. Gerver & H.W. Sinaiko (Eds), *Language interpretation and communication* (pp. 299– 314). Nato Conference Series III. New York: Plenum Press.
- MIIS (1991). The training of teachers of translation and interpretation. *Proceedings of MIIS 20th Anniversary Symposium*. Division of Translation and Interpretation, Monterey Institute of International Studies, 425 Van Buren Street, Monterey, California 93940, USA.
- Moser, B. (1978). Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application. In D. Gerver & H.W. Sinaiko (Eds), *Language interpretation and communication* (pp. 353– 368). Nato Conference Series III. New York: Plenum Press.
- Prete, F. (1989). Le perfectionnement professionnel des interprètes dans les organisations internationales. In L. Gran & J. Dodds, (Eds), *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation* (pp. 205–206). Udine: Campanotto Editore.
- Seleskovitch, D. (1975). *Langage, langues et mémoire: Etude de prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Collection "Traductologie" No. 4, Paris: Didier Erudition OPOCE.
- Setton, R. (1998). Meaning assembly in simultaneous interpretation. *Interpreting* 3/2, 163– 199.
- Tall, G. (1979). Synthèse des débats, tiré de la publication de l'AIIC "Colloque sur l'enseignement de l'interprétation, Paris les 18 et 19 décembre 1965". In *Enseignement de l'interprétation. Dix ans de colloques (1969–1979)* (pp. 55–76). Geneva : AIIC.
- Zinck, J. (1986). In AIIC (1986) *Bulletin Vol XIV, No. 1*, Édition spéciale — Symposium de Strasbourg (pp. 15–16). Geneva : AIIC.

4. Μεταφραστικός Σχολιασμός

4.1 Περιγραφή κειμένου-πηγή

4.1.1 Πληροφορίες για τη συντάκτρια του κειμένου-πηγή

Η συντάκτρια του *Interpreters are made, not born*, Jennifer Mackintosh, είναι διερμηνέας και ενεργή εκπαιδεύτρια διερμηνέων με μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά. Ολοκλήρωσε τη διπλωματική εργασία του μεταπτυχιακού της με τίτλο *Relay Interpretation: an Exploratory Study* (Διερμηνεία δύο φάσεων¹: μία διερευνητική μελέτη) το 1983 στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Συγκαταλέγεται μαζί με τους Ingrid Kurz, Barbara Moser και Danile Gile στους *practisearchers* της γενιάς της, στους διερμηνείς δηλαδή που εκτός από το να ασκούν τη διερμηνεία, διεξήγαγαν έρευνα και μάλιστα διεπιστημονική. Το 1988 βοήθησε στην έκδοση του πρώτου διεθνούς περιοδικού με αποκλειστικό ερευνητικό ενδιαφέρον τη διερμηνεία ως σύμβουλος έκδοσης (Pöchhacker 2015: 192-196). Αξιοσημείωτη ήταν επίσης η δράση της ως πρόεδρος της AIIC για την τριετία 2003-2006, ως συντονίστρια ποικίλων έργων της Ένωσης, καθώς και ως υπεύθυνη της Research Committee AIIC. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα ανάγονται στη διερμηνεία συνεδρίων και στην κατάρτιση σε αυτή, στις νοητικές διεργασίες που ενεργοποιεί, στην ψυχολογολογία και συγκεκριμένα στο μοντέλο κατανόησης και παραγωγής λόγου Kintsch-Van Dijk. Γνωστά άρθρα της με πληθώρα αναφορών σε επιστημονικές δημοσιεύσεις είναι τα ακόλουθα:

(1985) "The Kintsch and Van Dijk model of discourse comprehension and production applied to the interpretation process". *Meta*, 30(1). 37-43.

(1989) "English up-date: An experiment in in-service training for practising conference interpreters". *The theoretical and practical aspects of teaching interpretation*. 219-228.

(1994) "User expectation survey. Interim report". *AIIC Bulletin*, 22(2). 13-17.

(1995) "Portrait of the 'ideal' interpreter as seen through delegates' eyes.". *AIIC Bulletin* 23(3). 61-63.

(1995) "A review of conference interpretation: Practice and training". *Target* 7(1). 119-133.

(1998). "Roderick Jones. Conference interpreting explained". *Interpreting* 3(2). 201-203.

(2002) "Workload study: What it tells us about our job". Accessed February 2, 2020. <<http://aiic.net/p/660>>.

1 Κατά τον Pöchhacker διερμηνεία δύο φάσεων είναι η «έμμεση διερμηνεία μέσω μιας τρίτης γλώσσας, που συνδέει την απόδοση δύο (ή περισσότερων) διερμηνέων, με την απόδοση του ενός διερμηνέα να λειτουργεί ως πηγή για έναν άλλο» (Pöchhacker 2004:192-193).

(2002) "The AIIC workload study-executive summary". *aiic.net* Accessed February 2, 2020. <<http://aiic.net/p/888>>.

(2008) "Book review of Danica Seleskovitch: Interprète et témoin du XXe siècle". *aiic.net* .Accessed February 2, 2020. <<http://aiic.net/p/2652>>.

4.1.2 Περιγραφή της θεματικής του κειμένου-πηγή

Στο προς μετάφραση άρθρο η Mackintosh σκιαγραφεί την εξέλιξη της κατάρτισης διερμηνέων συνεδρίων από τις Δίκες της Νυρεμβέργης μέχρι σήμερα, παρουσιάζοντας τα ευρήματα της έρευνας της τα οποία και επαληθεύουν την θέση του Jean Herbert ότι *οι διερμηνείς γίνονται, δε γεννιούνται*. Η σύγχρονη εποχή για το επάγγελμα ξεκίνησε στα τέλη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου με την αυξανόμενη ζήτηση διερμηνέων και έπειτα με την δημιουργία πλήθους Σχολών και μαθημάτων για την κάλυψη αυτής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα μεταξύ άλλων είναι η ESIT, η Σχολή των Παρισίων, της Χαϊδελβέργης και της Βιέννης, ενδουπηρεσιακά σεμινάρια και Συμπόσια διεθνών και ευρωπαϊκών θεσμών. Η συντάκτρια συνεχίζει καταγράφοντας τους τύπους προγραμμάτων σπουδών προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου, καθώς και την συμβολή της επαγγελματικής ένωσης διερμηνέων AIIC στην καθιέρωση προτύπων κατάρτισης. Παράλληλα, υπογράμμισε τον καθοριστικό ρόλο της θεωρίας στο πρόγραμμα μαθημάτων, καθώς σύμφωνα με την Mackintosh με αυτόν τον τρόπο θα διαμορφώνονταν παραγωγικότεροι και αποδοτικότεροι διερμηνείς. Με την πάροδο των χρόνων ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στην κατάρτιση των εκπαιδευτών διερμηνείας συνεδρίων, τις μεθόδους και τα μοντέλα διδασκαλίας. Η έρευνα της συγγραφέως ολοκληρώνεται με τη διάκριση των ειδικών μαθημάτων σε αυτά των διεθνών οργανισμών, τα χρηματοδοτούμενα από το κράτος και τα ενδοϋπηρεσιακά. Τέλος, δεν παραλείπει να αξιολογήσει ως ολοκληρωμένο το μέχρι στιγμής πρότυπο κατάρτισης και να υπογραμμίσει την ανάγκη προσαρμοστικότητας αυτού στις σύγχρονες και μελλοντικές παγκόσμιες προκλήσεις.

4.2 Ανάλυση του κειμένου-πηγή

4.2.1 Τυπολογία του κειμένου

Η τυπολογία αποτελεί κομβικό σημείο για τη μελέτη κειμένων και βοηθά σημαντικά στην κατανόηση της δομής, του περιεχομένου και των λειτουργιών τους (Γραμμενίδης και λοιποί 2015: 76). Το παρόν κείμενο-πηγή, ή κείμενο αφετηρίας είναι επιστημονικό άρθρο, και όπως αναφέρει ο εκδοτικός οίκος που το δημοσίευσε, είναι ερευνητικό. Με αφετηρία τους τρόπους κατηγοριοποίησης κειμένων που διακρίνει η Katharina Reiss (Nord 2014: 91), το παρόν άρθρο ανήκει στο κειμενικό είδος (text genre) των επιστημονικών και συνάμα τεχνικών κειμένων και στον πληροφοριακό (informative) κειμενικό τύπο (text type), γεγονός που υποδεικνύουν οι κειμενικές

λειτουργίες που θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

4.2.2 Λειτουργίες του κειμένου-πηγή

Όσον αφορά τις κειμενικές λειτουργίες, θα βασιστούμε στο εργαλειακό μοντέλο (organon model) του Karl Bühler (1934) και της παρατηρήσεις της Nord (Nord 2014: 97-108). Θα λέγαμε ότι κατά κύριο λόγο το κείμενο χαρακτηρίζεται από αναφορική λειτουργία, ενώ πιο συγκεκριμένα από πληροφοριακή και διδακτική. Το επιστημονικό άρθρο του περιοδικού επιθυμεί την ενημέρωση των αναγνωστών για τις εξελίξεις και το μέλλον της κατάρτισης στη διερμηνεία συνεδρίων, ενώ στην περίπτωση που οι δέκτες είναι εκπαιδευόμενοι του κλάδου, εκπληρώνονται με τη μελέτη του κειμένου και μαθησιακοί σκοποί. Παράλληλα, στο κείμενο εντοπίζεται και κλητική λειτουργία που συνδέεται άμεσα με τον αποδεικτικό επιστημονικό λόγο και πραγματώνεται στο γεγονός ότι η συγγραφέας παραθέτει την έρευνα της με σκοπό να επαληθεύσει την αρχική θέση και τίτλο του κειμένου. Η χρήση μιας παγιωμένης γλωσσικής έκφρασης (somebody is made, not born) στον τίτλο, που αποτελεί ταυτόχρονα και αναφορά σε μια αυθεντία της επιστήμης της διερμηνείας (Jean Herbert) κεντρίζει το ενδιαφέρον των αναγνωστών, οι οποίοι προκαταβάλλονται θετικά για την συνέχεια του άρθρου. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν τη φράση από προηγούμενες εμπειρίες, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται έμμεση κλητική λειτουργία μέσω του παραπάνω γλωσσικού μηχανισμού.

4.2.3 Σκοπός του κειμένου-πηγή

Θεωρούμε ότι το άρθρο *Interpreters are made, not born* δημιουργήθηκε με ερευνητικά κίνητρα και στη συνέχεια συμπεριλήφθηκε στον 4ο και ειδικό τόμο *History of Interpreting* του επιστημονικού περιοδικού *Interpreting* που δημοσιεύθηκε το 1999 από τις εκδόσεις John Benjamins Publishing Company. Το 2001 η δημοσίευση έγινε προσβάσιμη και στον ιστότοπο των εκδόσεων, John Benjamins e-Platform. Οι παραλήπτες είναι άμεσα ενδιαφερόμενοι για το αντικείμενο, διερμηνείς και μεταφραστές, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές, επομένως ο λόγος γίνεται για εξειδικευμένο κοινό και ίσως, αλλά όχι απαραίτητα, για τακτικούς αναγνώστες του περιοδικού.

4.2.4 Χαρακτηριστικά του κειμένου-πηγή

Η γλώσσα, η δομή και το ύφος που χρησιμοποιούνται συνάδουν με τα πρότυπα των επιστημονικών άρθρων και του επιστημονικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ο λόγος του άρθρου είναι περιγραφικός ως προς τα δεδομένα που παραθέτει (ημερομηνίες από Συμπόσια, ίδρυση Σχολών, τύποι προγραμμάτων σπουδών), ερμηνευτικός όταν προσεγγίζει αναλυτικά τα φαινόμενα (αίτια αυξανόμενης ζήτησης διερμηνείας, λόγοι της ανάγκης εκπαίδευσης διερμηνέων με συγκριμένους γλωσσικούς συνδυασμούς) και αποδεικτικός σε σχέση με τους λογικά ορθούς συλλογισμούς και τα

επιχειρήματα που διατυπώνει (γιατί οι διερμηνείς *γίνονται*). Αναφέρει διαφορετικές επιστημονικές θεωρίες και κάνει τεκμηριωμένη κριτική σε αυτές, πάντα με σαφήνεια και ακρίβεια στη διατύπωση. Το λογικά δομημένο περιεχόμενο ενισχύει την συνεκτικότητα του κειμένου και την σχέση όλων των ιδεών με τη κεντρική θέση που είναι σαφώς διατυπωμένη στην αρχή. Η ειδική ορολογία του κλάδου της μετάφρασης και της διερμηνείας και η αναφορική, κυριολεκτική χρήση της γλώσσας συμπληρώνονται από το επίσημο και αντικειμενικό ύφος. Η παθητική φωνή και η χρήση γ' ενικού (“where simultaneous interpretation was successfully used on a wide scale for the first time, is discussed.” , “At the time, it was thought preferable for interpreters to work out of their mother tongue”) είναι μερικά παραδείγματα απρόσωπου τόνου. Η απουσία περιττά πολύπλοκων προτάσεων οδηγεί σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα στοιχεία σε ένα εύληπτο επιστημονικό κείμενο.

4.3 Σύγκριση κειμένου-πηγή και κειμένου-στόχου. με βάση τις μεταφραστικές οδηγίες

4.3.1 Λειτουργίες, σκοπός και χαρακτηριστικά του κειμένου--στόχος

Σύμφωνα με τη *θεωρία του Σκοπού*(1984), τη γενική θεωρία της μετάφρασης του Hans J. Vermeer, απαραίτητη προϋπόθεση για την έναρξη ενός μεταφραστικού πονήματος είναι η ύπαρξη ενός σκοπού που επιθυμούμε να επιτελέσει το τελικό κείμενο(Nord 2014:70). Με γνώμονα τις κοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες θα λειτουργήσει το κείμενο-στόχος παίρνονται αποφάσεις για τα χαρακτηριστικά του και τον βαθμό διακειμενικής συνεκτικότητας που θα διατηρεί με το κείμενο-πηγή. Τα χαρακτηριστικά αυτά ορίζονται ρητά από τον πελάτη στις μεταφραστικές οδηγίες ή αλλιώς στο πακέτο οδηγιών, όροι που προτείνονται από τον Κελάνδρια για την ορολογία *translating instructions* της Nord και το *brief* της Janet Fraser (Κελάνδριας 2007:33). Στις οδηγίες αυτές συμπεριλαμβάνονται ο χρόνος και ο τόπος πρόσληψης του μεταφράσματος, οι παραλήπτες, το μέσο μετάδοσης και οι επιδιωκόμενες λειτουργίες του.

Δόκιμο για την σύγκριση των δύο κειμένων είναι να γνωρίζουμε το μοντέλο ρόλων των συμμετεχόντων της μεταφραστικής διαδικασίας, όπως προτάθηκε από την Holz-Mänttari στη *μεταφραστική δράση* (1984) :

- α) ο εμπνευστής (initiator, Bedarfsträger) είναι το πρόσωπο ή το όργανο που χρειάζεται τη μετάφραση και συνεπώς καθορίζει την έναρξη της μεταφραστικής διαδικασίας και τον σκοπό που χρειάζεται να εξυπηρετεί το μετάφρασμα,
- β) ο εντολέας (commissioner, Besteller, Auftraggeber) είναι το πρόσωπο ή όργανο που αναθέτει τη μετάφραση,
- γ) ο μεταφραστής, ως ρόλος κλειδί της διαδικασίας,
- δ) ο δημιουργός του κειμένου-πηγή παρέχει την πρώτη ύλη στην οποία θα στηριχθεί με κάποιον

τρόπο το μεταφραστικό πόνημα,

ε) ο χρήστης της μετάφρασης (user, Applikator) που θα χρησιμοποιήσει το κείμενο-υποδοχής,

στ) ο δέκτης ή δέκτες (receivers, Rezipienten, Empfänger) είναι το κοινό που τελικά υποδέχεται το κείμενο στον πολιτισμό-στόχο και διαφέρει από τους παραλήπτες (addressee, Adressat), τους ιδεατούς δέκτες μιας μετάφρασης από την οπτική του δημιουργού του κειμένου (Nord 2014:57-61).

Οι μεταφραστικές οδηγίες που ορίσαμε για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας μας κατευθύνουν προς μια μετάφραση εργαλειακή και ομοιολειτουργική. Με άλλα λόγια, σκοπός μας είναι η παραγωγή ενός κειμένου πληροφοριακού, με αναφορική και κλητική λειτουργία, με τον επιστημονικό λόγο και το ύφος ενός ειδικού άρθρου. Οι παραλήπτες και οι δέκτες θα είναι η ελληνόφωνη επιστημονική κοινότητα της μετάφρασης και της διερμηνείας, ακαδημαϊκοί, ενεργοί μεταφραστές, διερμηνείς και φοιτητές. Ο αναμενόμενος χώρος και χρόνος πρόσληψης είναι η Ελλάδα του 2020 και το μέσο μετάδοσης ένα περιοδικό του Τμήματος Ξένων Γλωσσών Μετάφρασης και Διερμηνείας που περιέχει ελληνικές και ξενόγλωσσες δημοσιεύσεις στην πρωτότυπη ή μεταφρασμένη μορφή τους. Κίνητρο για την δημιουργία του άρθρου αποτελεί η κοινοποίησή του στο εν λόγω περιοδικό και η ενημέρωση των εξειδικευμένων αναγνωστών για τον δρόμο που έχει διανύσει η κατάρτιση στη διερμηνεία συνεδρίων και τα βήματα που θα κάνει στο μέλλον, σύμφωνα με την έρευνα της δημιουργού του κειμένου-πηγής, Jennifer Mackintosh. Τον ρόλο του εμπνευστή και εντολέα θα μπορούσε να έχει ένα μέλος του διδακτικού προσωπικού της Σχολής, το οποίο επιμελείται την έκδοση του περιοδικού.

4.3.2 Μεταφραστικά προβλήματα

Η παραπάνω ανάλυση του κειμένου-πηγής αποσκοπεί στη λήψη συνειδητών αποφάσεων κατά την παραγωγή ενός κειμένου-στόχου που συνάδει με τις μεταφραστικές οδηγίες. Τα προβλήματα που θα προκύψουν μπορούν να γίνουν αντιληπτά εκ των προτέρων ιδιαίτερα μετά την σύγκριση των επικοινωνιακών συνθηκών του κειμένου-πηγής με το πακέτο οδηγιών (Nord 2014: 145). Η λειτουργική αυτή προσέγγιση της κειμενικής ανάλυσης της Nord μας επιτρέπει να κατατάξουμε τα προβλήματα του προς μετάφραση κειμένου με τον εξής τρόπο:

-Στα *πραγματολογικά προβλήματα*, σε θέματα δηλαδή που αφορούν εξωκειμενικούς παράγοντες, κατατάσσουμε τις διαφορές του πρωτοτύπου από το μετάφρασμα σχετικά με τον αποστολέα, τον δέκτη και τον πολιτισμό του, τον χρόνο, τον τόπο και το μέσο κοινοποίησής του. Σε σχέση με τα παραπάνω στοιχεία, αναγνωρίζουμε ότι τα κείμενα μας μπορούν να θεωρηθούν *ομοιολειτουργικά* (equifunctional), αν λάβουμε υπόψη την κοινή τους πληροφοριακή και διδακτική ιδιότητα, την δημοσίευση του κειμένου-στόχου σε επιστημονικό περιοδικό με εξειδικευμένο και εξοικειωμένο με

τη θεματική κοινό. Η κατηγορία των ομοιολειτουργικών μεταφράσεων φιλοξενεί συχνά τεχνικά κείμενα και αποτελεί παρακλάδι των *εργαλειακών* (instrumental), που παραπέμπουν στην *επικοινωνιακή μετάφραση* της Reiss, όπου οι δέκτες αγνοούν το ότι διαβάζουν μετάφρασμα (Nord 2014:118-119). Ωστόσο, οι δέκτες πρωτοτύπου και μεταφράσματος δεν έχουν κοινή πολιτισμική ταυτότητα, ενώ επίσης τους χωρίζει ένα χάσμα 20 χρόνων. Η δημοσίευση του κειμένου-πηγής στο διαδίκτυο διευρύνει το εύρος των δεκτών του σε συνδυασμό με την αγγλική γλώσσα ως *lingua franca*, χαρακτηριστικά που διαφέρουν αρκετά από το έντυπο ελληνόγλωσσο περιοδικό του κειμένου-στόχου. Συμπερασματικά, κρίνουμε εκ των προτέρων ότι θα χρειαστεί να αναπροσαρμόσουμε λέξεις που δηλώνουν χρόνο και ονόματα θεσμών, οργάνων που έχουν τροποποιηθεί με οποιονδήποτε τρόπο στις μέρες μας, όπως και τοπωνύμια, για την αβίαστη αναγνώρισή τους από ελληνόφωνους δέκτες. Ακόμα, στην ευρεία αυτή κατηγορία θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν άγνωστοι για την ελληνική πραγματικότητα όροι των γαλλόφωνων πανεπιστημίων, όπως το DEA και το *mémoire*. Τέλος, στα εξωγλωσσικά θέματα του κειμένου οφείλουμε να κατατάξουμε τις αστοχίες της συγγραφέως ως προς τις χρονολογίες ίδρυσης μερικών πανεπιστημίων. Η αναπαραγωγή των λαθών του πρωτοτύπου σε μια εργαλειακή απόδοσή του βλάπτει τον στόχο του κειμένου-αφίξεως, ο οποίος είναι η πληροφόρηση των δεκτών, και επομένως εάν διατηρηθεί θα θεωρηθεί αναπόφευκτα μεταφραστικό λάθος (Nord 2014: 166)

Για την λύση των πραγματολογικών ζητημάτων που θα παρακώλυαν τις λειτουργίες του μεταφράσματος έγιναν αλλαγές σε ρήματα που μαρτυρούν διαφορετική στιγμή στον άξονα του χρόνου. Έτσι όταν η περίοδος “e.g. participants in the January 2000 course are preponderantly from the countries of Central and Eastern Europe in line to join the European Union.” μεταφέρθηκε στα Ελληνικά, το 2000 αντιμετωπίστηκε ως παρελθόν και όχι ως άμεσο μέλλον, όπως θα ήταν για το αρχικό άρθρο του 1999. Δεύτερο παράδειγμα αποτελεί η μετονομασία της School Committee AIIC σε Training Committee AIIC και έπειτα σε Training AIIC.² Η Mackintosh χρησιμοποιεί και τα δύο προηγούμενα ονόματα της Επιτροπής, ανάλογα με αυτό που αντιστοιχεί στην περίοδο για την οποία κάνει λόγο κάθε φορά. Ως μεταφραστές στο 2020, επιλέξαμε να επισημάνουμε ότι αναφερόμαστε στη νυν Training AIIC, μιας και όλες οι προηγούμενες επωνυμίες αφορούν τον ίδιο φορέα. Έπειτα, για το DEA και *mémoire* επιλέχθηκε η επεξήγηση μέσω των πλησιέστερων εννοιολογικά όρων *μεταπτυχιακό* και *εργασία*, αλλά και η διατήρηση των πρώτων σε παρένθεση. Όσο για τα λάθη στις χρονολογίες ίδρυσης, οφείλονται πιθανόν σε διαφορετικά μέσα πληροφόρησης της εποχής. Για την δική μας έρευνα χρησιμοποιήσαμε αποκλειστικά και μόνο τις επίσημες ιστοσελίδες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Τα λάθη απαντώνται στα ιδρύματα

2 “To guide these developments, AIIC sets up a Schools Committee in 1957, renamed Training Committee in 1987 and rebranded AIIC Training in 2010” (Laviosa & González-Davies 2020)

-Στα προβλήματα διαπολιτισμικότητας, που σχετίζονται με τις διαφορετικές κειμενικές συμβάσεις (τίτλοι, διαφημίσεις) δύο γλωσσών θεωρούμε ότι συγκαταλέγεται η φράση “*Where theory fits into the CI curriculum.*”. Η συγκεκριμένη βρίσκεται στην αρχή μιας νέας παραγράφου στο κείμενο-πηγής και λειτουργεί σαν υπότιτλος. Η συνέχεια, ωστόσο, της παραγράφου δεν γίνεται στην επόμενη γραμμή, αλλά δίπλα από τη φράση. Πρόκειται για μια σύμβαση των αγγλόφωνων άρθρων που φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά. Στα Ελληνικά, παρόλο που θεωρείται ασυνήθιστη πρακτική, δε θα δημιουργούσε ιδιαίτερη σύγχυση. Στο ίδιο πνεύμα συμβάσεων παρατηρείται ότι η άνω τελεία της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελεί συχνό σημείο στίξης στην σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία. Για τον λόγο αυτό, κατά τη μετάφραση, το αγγλικό *semicolon*(;) δεν μεταφέρθηκε με την ισοδύναμη άνω τελεία, αλλά η σύνταξη αναπροσαρμόστηκε είτε με ασύνδετο σχήμα, είτε με τελεία και νέα περίοδο. Παράδειγμα αναπροσαρμογής στα Ελληνικά είναι η πρόταση «Από όσους τελικά προσλήφθηκαν μόνο έξι είχαν λάβει προηγούμενη κατάρτιση στη διαδοχική και ψιθυριστή διερμηνεία, όλοι στη Σχολή της Γενεύης, η οποία ιδρύθηκε το 1941.».

-Στη συνέχεια, στα *διαγλωσσικά προβλήματα*, ή αλλιώς στα θέματα των ζευγών ως προς τη δομή, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη, ανήκει μια σειρά ενδοκειμενικών παραγόντων που εντοπίστηκαν πριν την έναρξη της μεταφραστικής διαδικασίας και θα δυσκόλευαν κάθε μεταφραστή. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι όλα τα μεταφραστικά προβλήματα είναι αντικειμενικά ή έστω διωποκειμενικά, σε αντίθεση με τις δυσκολίες, που είναι υποκειμενικές (Nord 2014: 145), όπως για παράδειγμα οι ελλειπείς γνώσεις ενός μεταφραστή σε μια γλώσσα, θεματική ή στην ειδική ορολογία. Αγγλικοί όροι που δεν μπορούν να αποδοθούν μονολεκτικά ή ακρωνύμια που δεν μεταφράζονται στην ελληνική είναι μερικά από τα γλωσσικά προβλήματα του κειμένου-πηγής που ανήκουν στην παρούσα κατηγορία, εφόσον αναμφίβολα απορρέουν από το κείμενο και όχι από τις γνώσεις του μεταφραστή για το παρόν θέμα.

Αναφορικά με τις συντομογραφίες και τα ακρωνύμια επιλέχθηκαν λύσεις που δεν καθιστούν το άρθρο ακατάληπτο, αλλά αντιθέτως πληροφορούν επαρκώς και με ακρίβεια τον αναγνώστη για όσα χρειάζεται και αντλήθηκαν από το απόθεμα επιλογών του συγγραμματος *Η Μετάφραση των Οικονομικών Κειμένων* του Παναγιώτη Κελάνδρια (2007: 98-110). Πιο συγκεκριμένα, στις σελίδες του κειμένου της Mackintosh συναντώνται βραχυγραφίες που η απόδοσή τους έχει καθιερωθεί στην ειδική, αλλά και κοινή ελληνική, λόγου χάρη ΕΕ, ΝΑΤΟ, ΟΗΕ, και επομένως δεν απαιτούν περαιτέρω επεξήγηση. Εκτός από αυτές, όμως, βρίσκουμε και συντομογραφίες του κλάδου της διερμηνείας και της μετάφρασης που χρήζουν ιδιαίτερης πρακτικής. Οι όροι CI και AIC

διατηρούνται στο μετάφρασμα ως έχει, ενώ την πρώτη φορά που συναντώνται στο κείμενο, μεταφράζονται. Παρόλο που είναι δεδομένο ότι στόχος είναι η παραγωγή ενός ειδικού άρθρου που απευθύνεται σε εξειδικευμένο κοινό, δεν ξεχνούμε τους εν δυνάμει ειδικούς αναγνώστες του, που ακόμη εκπαιδεύονται. Παράλληλα, τα ακρωνύμια των πανεπιστημίων αναλύονται στα συστατικά τους μια φορά προς ενημέρωση των αναγνωστών, χωρίς να μεταφραστούν, καθώς θεωρείται περιττό. Στο υπόλοιπο κείμενο διατηρούμε την ονομασία που αναγνωρίζεται ευκολότερα από το ελληνόφωνο κοινό.

Ταυτόχρονα, η περίπτωση του όρου *training*, θα μπορούσε να παρανοηθεί ως ισοδύναμος του όρου *εκπαίδευση* και όχι της *κατάρτισης*. Η ορθή επιλογή απόδοσης υπαγορεύεται από το περιεχόμενο του κειμένου για τα είδη προγραμμάτων σπουδών. Το παρόν πρόβλημα θεωρούμε ότι θα μπορούσε να είναι πραγματολογικό, στις περιπτώσεις που λανθασμένα, όπως αναφέρει ο Κελάνδριαν (2016: 45), οι όροι δεν διαχωρίζονται ως προς το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.

-Τέλος, σε μια ξεχωριστή κατηγορία με στοιχεία όπως οι νεολογισμοί και τα λογοπαίγνια καταχωρούμε *κειμενοϊδιομορφικά προβλήματα* που ίσως δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα λόγω της μοναδικότητάς τους. Ο τίτλος του παρόντος κειμένου-πηγή θα ήταν ένα από αυτά, αν στα Ελληνικά δεν υπήρχε η αντίστοιχη παγιωμένη έκφραση με την αγγλική. Η συνύπαρξη αντιθετικών εννοιών (το υποκείμενο *δε* γεννιέται *αλλά* γίνεται) είναι ένας γνώριμος μηχανισμός ακόμα και σε ποιητικά συγκείμενα, που φέρει στην περίπτωσή μας μια εκφραστική και κατ' επέκταση κλητική λειτουργία λόγου. Έπειτα σε ένα επόμενο σημείο που αναφέρονται οι *'théorie du sens'* και *'unité de sens'* γίνεται λογοπαίγνιο με την έκφραση *"make sense"*. Στο ελληνικό μετάφρασμα η σύνταξη «βγάζει νόημα» μπορεί να λειτουργήσει ισοδύναμα.

5. Επίλογος

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής αυτής εργασίας διαπιστώνονται εκ νέου οι προκλήσεις της μετάφρασης ειδικών κειμένων και η σπουδαιότητα των λειτουργικών θεωριών στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν. Αφού αναλύσαμε στα συστατικά του το κείμενο-αφετηρίας και κατανοήσαμε πλήρως τα ζητούμενα των μεταφραστικών οδηγιών, ευελπιστούμε ότι πετύχαμε την δημιουργία ενός κατάλληλου κειμένου-υποδοχής για τις επιδιωκόμενες επικοινωνιακές περιστάσεις. Συνολικά, προσδοκούμε ότι με φόντο τη μεταφραστική δράση, το πακέτο οδηγιών και τις κατηγορίες των μεταφραστικών προβλημάτων πραγματοποιήθηκε μια αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία.

6. Βιβλιογραφία

- Γραμμενίδης, Σ., Δημητρούλια, Ξ., Κουρδής, Ε., Λουπάκη, Ε., Φλώρος, Γ. (2015). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της μετάφρασης*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3901>
- Κελάνδριας, Παναγιώτης Ι. (2007). *Η μετάφραση των οικονομικών κειμένων*. Αθήνα: Δίαυλος
- Κελάνδριας, Παναγιώτης Ι. (2016). *Λειτουργική διδακτική της μετάφρασης*. Αθηνά: Δίαυλος
- Παριανού, Αναστασία (2007). «Η ανάγκη της λειτουργικής προσέγγισης στη μετάφραση ειδικών κειμένων». 6ο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Ορολογίας (ΕΛ.ΕΤ.Ο), *Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία*, Αθήνα: ΤΕΕ. 353–361. Διαθέσιμο στο: http://www.eleto.gr/download/Conferences/6th%20Conference/6th_30-25-ParianouAnastasiaPaper_V04.pdf.
- Laviosa, Sara & Davies González, Maria (2020). *The Routledge handbook of translation and education*. New York: Taylor and Francis.
- Nord, Christiane (2014). *Η μετάφραση ως στοχευμένη δραστηριότητα. Εισαγωγή στις λειτουργικές προσεγγίσεις* (Μετάφραση- Προσαρμογή Σ. Γραμμενίδης - Δ. Λάμπρου). Αθήνα: Δίαυλος
- Pöchhacker, Franz (2015). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.