

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

ΠΜΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ»



ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

«ΠΛΑΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΤΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΡΩΤΟΥ ΕΤΟΥΣ»

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

Ξ2019301

ΚΕΡΚΥΡΑ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2021

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: ΚΕΛΑΝΔΡΙΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΚΕΡΑΜΙΔΑΣ ΣΩΤΗΡΙΟΣ

ΠΑΡΙΑΝΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή αποπειράθηκα να περιγράψω ένα μάθημα για φοιτητές πρώτου εξαμήνου σε ένα πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών. Το μάθημα αφορά κείμενα γενικής μετάφρασης, στο γλωσσικό συνδυασμό από τα αγγλικά στα ελληνικά. Η γενική μετάφραση κρίνεται η πλέον κατάλληλη για ένα μάθημα εισαγωγικό στη μεταφραστική δραστηριότητα. Σκοπός του μαθήματος είναι να βρεθεί μια ισορροπία ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη της μετάφρασης, έτσι ώστε οι φοιτητές να έχουν ένα σύνολο γνώσεων στα επόμενα εξάμηνα των σπουδών τους. Ο σχεδιασμός του μαθήματος βασίζεται στη θεωρία του σκοπού, όπως αυτή διατυπώνεται και εφαρμόζεται από τη Nord. Στην περιγραφή του μαθήματος περιλαμβάνεται ένα σχεδιάγραμμα με την περιγραφή του τρόπου αξιολόγησης, των επιμέρους μαθημάτων και του περιεχόμενου τους, τον τρόπο αξιολόγησης και τέλος τρία κείμενα τα οποία αποτελούν παράδειγμα. Τα τρία κείμενα σχολιάζονται ως προς το πολιτισμικό τους φορτίο και αναλύονται με τον τρόπο με τον οποίο αναμένεται να τα διαχειριστούν οι φοιτητές. Επίσης μέσα στην εργασία γίνεται αναφορά στις μεταφραστικές στρατηγικές σύμφωνα με τον Chesterman και τη Baker και το κατά πόσο αυτές θα ταίριαζαν σε ένα τέτοιο μοντέλο μαθήματος. Τέλος, η προσέγγιση του μαθήματος προσπαθεί να φέρει στο επίκεντρο τους φοιτητές και να προωθήσει τον επικοινωνιακό διάλογο.

ABSTRACT

This paper is a detailed presentation of a first-year lesson towards students in their undergraduate studies. The texts proposed can be described as general texts and have to be translated from English to Greek. In my opinion, general translation is the ideal way for students to ease in the translation practice. This subject aims at finding a balance between theory and practice, so that students acquire a set of skills that will prove useful in the following years of their studies. The designing of the class is based on the skopos theory as it is described and implemented by Nord. The description includes a chart with a rubric for assessing the students' work, a detailed analysis of each lesson and three texts which work as an example for the implementation of the theory. These three texts are approached from the point of view of the

students who must translate them and comment on them. Furthermore, translation strategies are discussed and the models by Chesterman and Baker are commented in detail for whether they would be effective for this specific subject. Finally, the way the lesson is taught attempts to bring the focus to the students and how to complement their needs.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: μετάφραση, διδασκαλία, θεωρία του σκοπού, πλάνο μαθήματος, προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, γενικά κείμενα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ;	7
ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	10
ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.	18
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΩΤΟΕΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ.....	22
ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	24
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	26
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΜΟΝΤΕΛΟΥ	33
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	41
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	43

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδακτική της μετάφρασης είναι ένας πολύ ενδιαφέρον τομέας της θεωρίας της μετάφρασης. Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια υπάρχουν διάφορα προγράμματα τα οποία αποσκοπούν στην κατάρτιση μεταφραστών, είτε στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε σε μορφή σεμιναρίων. Από αυτό φαίνεται πως ο τομέας της μετάφρασης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, γίνεται ιδιαίτερα δημοφιλής. Όπως αναφέρει και ο Κελάνδριος «ο λόγος για τον οποίο διδάσκουμε μετάφραση είναι διότι υπάρχουν άνθρωποι που θέλουν να μάθουν πως να γίνουν μεταφραστές.»(2016: 69). Το κίνητρο του φοιτητή είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά τη διδασκαλία της μετάφρασης αλλά εξίσου σημαντικός είναι και ο σχεδιασμός του ίδιου του μαθήματος. Σε αυτή την εργασία λοιπόν θα προσπαθήσω να προτείνω το σχεδιασμό ενός μαθήματος μετάφρασης. Προτού προβώ σε λεπτομερή παρουσίαση αυτής της πρότασης θα ήθελα να αναφερθώ σε διάφορες απόψεις οι οποίες με βοήθησαν σε αυτή μου την έρευνα.

Η Silvia Bernardini (2004: 21) τονίζει την ανάγκη να είναι προτεραιότητα στα μαθήματα μετάφρασης η καλλιέργεια ικανοτήτων όπως η αντίληψη (awareness), η μεθοδικότητα (reflectiveness) και η ευρηματικότητα (resourcefulness) (2004: 20). Με τον όρο αντίληψη εννοεί την ικανότητα ο μεταφραστής να αντιλαμβάνεται τη γλώσσα πέρα από το κείμενο, σαν ένα δίκτυο επιλογών με βάση την κουλτούρα από την οποία προέρχεται, και σε δεύτερο βήμα επηρεάζει. Έτσι ο μεταφραστής λειτουργεί σαν ένα διάμεσο κουλτούρας και η μετάφραση γίνεται αντιληπτή ως μία πράξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Με τον όρο μεθοδικότητα αντιλαμβάνεται την ικανότητα με την οποία ο μεταφραστής έχει στο δυναμικό του και χρησιμοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές και μεταφραστικές διαδικασίες (2004: 20). Οι μεταφραστικές στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν στην τάξη και ενισχύουν τη μεθοδικότητα, οπότε καλό θα ήταν ο διδάσκων να τις συμπεριλάβει στο σχεδιασμό του μαθήματος. Τέλος, με τον όρο ευρηματικότητα εννοεί την ικανότητα του μεταφραστή να εκμεταλλεύεται τους συγκεκριμένους πόρους και πηγές που έχει στη διάθεση του δημιουργικά ώστε να αντιμετωπίσει απροσδόκητες προκλήσεις (2004: 21). Η ευρηματικότητα χαρακτηρίζει πολλούς ανθρώπους σε νεαρή ηλικία, ωστόσο μπορεί να ενισχυθεί με την καθοδήγηση της διδασκαλίας. Αυτές οι τρεις ικανότητες είναι αρκετά σημαντικές για ένα μεταφραστή και θα τον βοηθήσουν

ιδιαίτερα στην επαγγελματική του ζωή. Αυτοί λοιπόν θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι του μαθήματος χωρίς ωστόσο να σημαίνει ότι αυτό είναι το μοναδικό που πρέπει να έχει κάποιος υπόψιν όταν σχεδιάζει το μάθημα. Πολλοί από τους φοιτητές θα θελήσουν να έρθουν σε επαφή και με τη μεταφραστική διαδικασία.

Υπάρχει η διχογνωμία ως προς το αν πρέπει το μάθημα να ξεκινάει με θεωρία ή με πράξη, στο οποίο η Nord απαντάει ότι προτιμάει να ξεκινάει με λίγη θεωρία έτσι ώστε οι μαθητές να την εφαρμόσουν, να την κατανοήσουν και στη συνέχεια όταν κριθεί απαραίτητη και πάλι η θεωρία, να αναφερθεί και να συνεχιστεί έτσι η διδακτική διαδικασία (2005: 215). Αυτή η παρατήρηση της Nord είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο σχεδιασμό του μαθήματος, μιας και λίγοι μαθητές κατανοούν την ανάγκη της θεωρίας από την αρχή οπότε μπορεί με την υπερβολική ανάλυση στην παρουσίαση της θεωρίας της μετάφρασης να αποθαρρυνθούν ή ακόμα να θεωρήσουν ότι θα αργήσουν να περάσουν στην πράξη. Για αυτό καλό θα ήταν να προσπαθήσουμε να ενσωματώσουμε τη θεωρία με την πράξη της μετάφρασης. Η επιλογή των κειμένων που θα μεταφραστούν στη διάρκεια του μαθήματος είναι μια συνειδητή επιλογή και μια προσπάθεια να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Gentile 1992: 57).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπάρχει και στο άρθρο της Maria González Davies (2004) η οποία λέει «αν οι μαθητές μας μάθουν να κατανοούν τη μεταφραστική διαδικασία, να αξιολογούν το προϊόν μετά από ανασκόπηση με βάση αυτά που έμαθαν, μπορούν επίσης να μιλήσουν για τη δουλειά τους και να αποφύγουν τις ενστικτώδεις εξηγήσεις αναπτύσσοντας τη δική τους κριτική ικανότητα. Επίσης είναι πιθανό να το κάνουν αυτό νωρίτερα και με πιο στέρεα θεμέλια από ότι οι περισσότεροι μεταφραστές που δεν έχουν βιώσει αυτή την εμπειρία. Οπότε στο πρώτο στάδιο μπορούν να αποκτήσουν γενικές ικανότητες με έμφαση στη γνώση της διαδικασίας» (2004: 78). Ανάλογα με το επίπεδο των φοιτητών, αν είναι δηλαδή προπτυχιακοί, μεταπτυχιακοί ή ήδη επαγγελματίες, πρέπει να προσαρμόζεται και η διδακτική διαδικασία (González Davies 2004: 79). Από όλα τα παραπάνω καταλαβαίνουμε πως η οι φοιτητές, ανεξάρτητα με το έτος σπουδών τους πρέπει να έρθουν σε επαφή με τη μεταφραστική διαδικασία. Προφανώς η ταχύτητα προόδου ενός πρωτοετούς φοιτητή και ενός τριτοετούς φοιτητή δεν θα είναι η ίδια, για αυτό πρέπει και ο καθηγητής να λάβει αυτό τον παράγοντα υπόψιν ως προς τις προσδοκίες που θα έχει από τους φοιτητές του.

Το μάθημα που θα παρουσιάσω εγώ απευθύνεται σε πρωτοετείς φοιτητές οι οποίοι είναι στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους. Η ηλικία τους είναι 18 με 19 χρονών, μόλις έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο και έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη μετάφραση. Το μάθημα έχει διάρκεια 13 εβδομάδων, όσο διαρκούν τα περισσότερα μαθήματα στα πανεπιστήμια της Ελλάδας, και η διδασκαλία διαρκεί δύο ώρες. Οι φοιτητές έχουν φυσική παρουσία στην τάξη και υπάρχει επικοινωνία με τον καθηγητή για τυχόν ερωτήσεις και παράδοση εργασιών με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα κείμενα που επιλέγονται από τον καθηγητή είναι απαραίτητα να μην έχουν μεγάλο όγκο όρων και εκφράσεων που θα τα κατέτασσαν στα ειδικά κείμενα, καθώς τέτοια κείμενα θα μελετηθούν σε επόμενα εξάμηνα. Επομένως το μάθημα θα μπορούσε να ονομαστεί με ένα γενικό όρο, όπως Μετάφραση Γενικών Κειμένων. Με τον όρο Γενικά Κείμενα εννοείται ένα κείμενο το οποίο έχει μειωμένο όγκο και βαθμό δυσκολίας στους όρους του, έχει μη ειδικό κοινό ως στόχο, δεν υπάρχει η ανάγκη για εξειδικευμένη γνώση του θέματος και υπάρχουν πολιτισμικά στοιχεία στον τρόπο έκφρασης (Seel 2015: 16). Αυτού του είδους τα κείμενα δεν παρουσιάζουν μεγάλο όγκο ορολογίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απουσιάζουν όροι σχετικοί με το θέμα, απλά δεν είναι τόσοι όσοι θα ήταν στην περίπτωση των Ειδικών κειμένων. Η μετάφραση γίνεται από τα αγγλικά προς τα ελληνικά, καθώς οι φοιτητές έχουν περάσει από εξέταση για να διαπιστωθεί το επίπεδο των αγγλικών τους. Σε επόμενα κεφάλαια θα παρουσιάσω το μάθημα με μεγαλύτερη λεπτομέρεια.

ΠΕΡΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η γλώσσα είναι ένα εργαλείο, το οποίο καθιστά δυνατή την επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα. Όπως ένας υδραυλικός χρησιμοποιεί τον «κάβουρα» για να κάνει τη δουλειά του, έτσι και ένα άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ικανοποιήσει τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Υπάρχει πληθώρα γλωσσών στον κόσμο και άτομα τα οποία μπορεί να θέλουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους αλλά η διαφορετική γλώσσα που μιλάνε αποτελεί ένα εμπόδιο σε αυτό. Αυτό δεν συμβαίνει αποκλειστικά στις περιπτώσεις που προκύπτει διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά και όταν κάποιος θέλει να έρθει σε επαφή με μία διαφορετική κουλτούρα και τα προϊόντα της. Σε αυτό το σημείο γεννάται μια ανάγκη, την οποία έρχεται να καλύψει ο μεταφραστής παρέχοντας μια υπηρεσία και μεταφέροντας τα

δεδομένα από τη μία γλώσσα σε μια άλλη. Άρα, στο μυαλό των περισσότερων ανθρώπων η μετάφραση είναι μια εύκολη διαδικασία, αρκεί κανείς να γνωρίζει και τις δυο γλώσσες εργασίας του ή να έχει πρόσβαση στα κατάλληλα εργαλεία όπως είναι τα λεξικά (Γραμμενίδης κ.ά 2015: 14). Σε αυτή τη σκέψη προσθέτει ο Κελάνδριαν τον προβληματισμό ότι στην ερώτηση τι είναι μετάφραση, είναι εύκολο να απαντήσεις στον μη ειδικό αλλά σαν γνώστης δυσκολεύεται να φτάσεις σε έναν αμετάκλητο όρο (2016: 88).

Η γλώσσα επίσης αποτελεί δείγμα ενός πολιτισμού και η μετάφραση είναι διάμεσος ο οποίος τροφοδοτεί μία κοινωνία με νέες ιδέες, κάνοντας έτσι ένα λαό μέρος μίας παγκόσμιας κοινότητας (Γραμμενίδης κ.ά 2015: 11). Αλλά ακόμα και πριν τον καιρό της παγκοσμιοποίησης που βιώνουμε σήμερα οι άνθρωποι μετέφραζαν, παρόλο που δεν είχε προκύψει η έννοια των μεταφραστικών σπουδών. Αυτή η πρότερη ύπαρξη μεταφραστικών διαδικασιών δεν σημαίνει ότι δεν χρειάζεται η θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος, καθώς με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει να υπάρξει συστηματοποίηση της διαδικασίας (Γραμμενίδης κ.ά 2015: 12). Πρέπει να λάβει, λοιπόν, κανείς υπόψιν διάφορες διαστάσεις του ζητήματος για να φτάσει σε έναν ορισμό της μετάφρασης. Οι Γραμμενίδης κ.ά λένε ότι «Η δυσκολία έγκειται πρωτίστως στο γεγονός ότι αφενός η μετάφραση είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία και αφετέρου στο ότι ο όρος μετάφραση δεν αναφέρεται σε έναν και μόνο τύπο ή είδος διαγλωσσικής επικοινωνίας» (2015: 12). Με αυτό το σημείο συμφωνώ και εγώ, καθώς η μετάφραση δεν είναι μια μονοδιάστατη διαδικασία και εμπλέκονται σε αυτή διάφοροι παράγοντες.

Ο Κεντρωτής λέει ότι μετάφραση είναι η μεταφορά ενός μηνύματος από τη γλώσσα αφετηρίας στη γλώσσα αφίξεως , το οποίο έχει συνταχθεί σύμφωνα με τους κανόνες της γλώσσας αφετηρίας αλλά το μετάφρασμα διατηρεί το νόημα του πρωτοτύπου, συντάσσεται με βάση τους κανόνες της γλώσσας αφίξεως και ανά πάσα στιγμή μπορεί να ελεγχθεί ως προς την ορθότητα του και να διορθωθεί (1996: 117-118). Αυτός ο έλεγχος μπορεί να γίνει είτε από τον μεταφραστή είτε από κάποιον άλλο γνώστη της γλώσσας αφίξεως. Σε αυτή την περίπτωση το κείμενο πηγή δεν αποτελεί το μοναδικό μέτρο με το οποίο καθορίζεται ο τρόπος μετάφρασης, αλλά το άτομο που πραγματοποιεί τη μετάφραση οφείλει να λάβει υπόψιν και τη γλώσσα στόχο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τον πολιτισμό που την ομιλεί. Αυτό φυσικά δεν εκχωρεί στο μεταφραστή την ελευθερία να μεταχειριστεί τη γλώσσα στόχο όπως θεωρεί ο ίδιος ότι αρμόζει,

αλλά πρέπει να ακολουθήσει τόσο τις οδηγίες που του έχουν δοθεί όσο και τον πολιτισμό στόχο, έτσι ώστε το μήνυμα να μεταφερθεί επιτυχώς.

Επομένως τι είναι αυτό που εκκινεί τη μεταφραστική διαδικασία; Κατά κύριο λόγο, στην επαγγελματική ζωή κάποιος αναθέτει τη μετάφραση στο μεταφραστή, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι είναι και εκείνος που θα τη χρησιμοποιήσει. Παραδείγματος χάριν θα μπορούσε ένας ιδιώτης να ζητήσει από ένα μεταφραστικό γραφείο να μεταφραστεί ένα εγχειρίδιο οδηγιών κάποιας ηλεκτρονικής συσκευής, προκειμένου να τη χρησιμοποιήσει στο διαδικτυακό του κατάστημα. Ακόμη, όπως αναφέρω παρακάτω σε ένα κείμενο-δείγμα για τους σκοπούς του μαθήματος που περιγράφω, αναθέτει κάποιος το μεταφραστικό έργο απευθείας στο μεταφραστή και το εγκρίνει εκείνος ως προς την ορθότητα. Επομένως, οι σχέσεις που αναπτύσσονται προκειμένου να έρθει εις πέρας ένα μεταφραστικό έργο είναι πολύπλοκες και ενδέχεται ένας παράγοντας να διαδραματίζει διάφορους ρόλους.

Η Nord ενστερνίζεται τη θεωρία του σκοπού σύμφωνα με την οποία η μεταφραστική δράση διέπεται από το στόχο του μεταφράσματος, δηλαδή τη λειτουργία που καλείται να επιτελέσει το μετάφρασμα (2014: 70-71). Αυτή η λειτουργία δεν είναι απαραίτητο να είναι ίδια με του κειμένου πηγή αλλά ο μεταφραστής καλείται να προσαρμόσει τη μεταφραστική διαδικασία έτσι ώστε να ικανοποιείται αυτός ο σκοπός. Θα μπορούσε σε αυτό το σημείο να διαφωνήσει κάποιος λέγοντας ότι οι σκοποί ενός κειμένου είναι πολλαπλοί άρα πως είναι σε θέση ο μεταφραστής να ξέρει. Εδώ χρησιμεύει η διάκριση ανάμεσα σε πρόθεση και σκοπό. Η πρόθεση ενός κειμένου διαμορφώνεται από τον δημιουργό του, ο οποίος δημιουργεί το κείμενο για να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο (Nord 2014: 73). Όμως οι καλύτερες των προθέσεων δεν αποτελούν εγγύηση για την επιτυχία αυτού του στόχου, ειδικά στην περίπτωση της μετάφρασης όπου ο πομπός και ο δέκτης ανήκουν σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το άτομο κλειδί σε αυτή τη διαδικασία είναι ο μεταφραστής, ο οποίος επιλέγει τον τρόπο που θα διαμορφωθεί το μετάφρασμα έτσι ώστε να εκτελέσει με επιτυχία τη λειτουργία του στον πολιτισμό στόχο, χωρίς όμως οι συμβάσεις αυτού να περιορίζουν τις επιλογές του (Nord 2014: 74-75). Συνεχίζοντας, η Nord όταν μιλάει για την εκπαίδευση των μεταφραστών, λέει πως η λειτουργική μετάφραση δεν περιορίζει τους φοιτητές στις συμβάσεις του πολιτισμού πηγή αλλά είναι στην κρίση τους πως θα μεταφέρουν αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία στη γλώσσα στόχο

(2014: 133-134). Το κοινό πρόσληψης του μεταφράσματος είναι ύψιστης σημασίας για το μεταφραστή καθώς τον καθοδηγεί στην επιλογή αυτή κατά τη συγγραφή του μεταφράσματος. Αυτό επιβεβαιώνουν και οι επαγγελματίες μεταφραστές. Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώνεται ότι στη διάρκεια της καριέρας τους πάντα προσπαθούν να απευθύνουν τη μετάφραση τους σε ένα κοινό, ακόμα και αν αυτό δεν προκαθοριζόταν από την ανάθεση, οπότε θεωρούν αφενός ότι θα διευκολύνονταν εάν είχαν αυτό το στοιχείο και αφετέρου ότι θα έπρεπε με αυτή την τακτική να γίνεται και η εκπαίδευση τους (Ruuskanen 1995 : 233).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η πρόθεση και ο σκοπός εύκολα μπορούν να συγχιστούν μεταξύ τους και εμείς έχουμε δεχτεί ότι η μεταφραστική διαδικασία έχει ένα διακριτό σημείο εκκίνησης. Αυτό το σημείο είναι η ανάθεση του μεταφραστικού έργου το οποίο γίνεται από τον πελάτη. Ο πελάτης αναθέτοντας το μεταφραστικό έργο ενημερώνει το μεταφραστή για το κοινό, το χώρο και τον τόπο του μεταφράσματος, την περίσταση που αυτό θα υπάρξει, το μέσο μετάδοσης και τη λειτουργία ή αλλιώς σκοπό του μεταφράσματος. Αυτό το σύνολο η Nord το ονομάζει πακέτο μεταφραστικών οδηγιών και ορίζει το είδος της μετάφρασης αλλά ο μεταφραστής διαλέγει τον κατάλληλο τρόπο να τις εφαρμόσει (Nord 2014: 76-77). Σε αυτό το κομμάτι της επικοινωνίας συνήθως ο πελάτης και ο μεταφραστής διαπραγματεύονται το σκοπό του μεταφράσματος, μιας και συνήθως ο πελάτης δεν είναι εκπαιδευμένος σε θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και οι οδηγίες του ενδέχεται να είναι ανεπαρκείς (Nord 2014: 77). Σε αυτό τον προβληματισμό μπορούν να δώσουν λύση οι μεταφραστικές στρατηγικές, δηλώνοντας τον τρόπο που μπορεί να επιλύσει ο μεταφραστής τυχόν προβλήματα.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Έχοντας αναφέρει λοιπόν μερικά σημεία της μεταφραστικής διαδικασίας όπου μπορεί ο μεταφραστής να συναντήσει πρόβλημα, συμπεραίνω ότι από ένα μάθημα μετάφρασης δεν θα πρέπει να λείπει η αναφορά σε κάποιες μεταφραστικές στρατηγικές. Οι μεταφραστικές στρατηγικές είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούν οι φοιτητές να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα που προκύπτει κατά τη μεταφραστική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Chesterman μια

μεταφραστική στρατηγική αφορά αποκλειστικά τους τρόπους με τους οποίους χειρίζεται κάποιος το κείμενο και είναι εύκολα αντιληπτές στο μετάφρασμα χωρίς ωστόσο να προκύπτουν μόνο κατά τη συγγραφή του (1997: 89). Παρόλα αυτά αποκλείει την προσπάθεια ενός μεταφραστή να αναζητήσει κάποιο όρο σε λεξικό ή να ρωτήσει κάποιο ειδικό, καθώς αυτά τα θεωρεί πιο γενικευμένες στρατηγικές (Chesterman 1997: 89). Μιας και οι μεταφραστικές στρατηγικές αποτελούν μέρος της θεωρίας της μετάφρασης κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά σε αυτές στα πρώτα μαθήματα, έτσι ώστε να τις έχουν υπόψιν οι φοιτητές όταν θα ξεκινήσουν να μεταφράζουν για την πρώτη εργασία. Σύμφωνα με τον Gile, είναι πιθανό οι φοιτητές να επιλέξουν και να εφαρμόσουν μεταφραστικές στρατηγικές πιο γρήγορα όταν αυτές έχουν παρουσιαστεί σε αυτούς εξ αρχής και όχι όταν αυτές εξηγούνται κατά τη μεταφραστική εμπειρία ή με γνώμονα τα λάθη που έχουν γίνει (2009: 14-15). Οι κατηγορίες βέβαια είναι πολλές και τίθεται το θέμα του ποιες ακριβώς θα επιλέξει ο διδάσκων να παρουσιάσει.

Οι González Davies κ.ά παρουσιάζουν μια μελέτη που έγινε μέσα σε μία τάξη μετάφρασης όπου διερευνήθηκε το κατά πόσο οι μεταφραστικές στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν (2001). Η τάξη αποτελούνταν από 24 φοιτητές στο τρίτο έτος των σπουδών τους, σε προπτυχιακό πρόγραμμα μεταφραστικών σπουδών στο πανεπιστήμιο του Vic. Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια του μαθήματος «Specialized Translation: Life Sciences», το οποίο διαρκεί 60 ώρες και δεν είχε προηγηθεί σε κάποιο μάθημα ρητή παρουσίαση των μεταφραστικών στρατηγικών. Οι φοιτητές μετέφρασαν κείμενα από 200 μέχρι 1.000 λέξεις, όλα τα μεταφραστικά προβλήματα που αντιμετώπισαν συζητήθηκαν αλλά τρία από αυτά συζητήθηκαν ενδελεχώς. Αυτά ήταν η έλλειψη αλληλουχίας στο επίπεδο των λέξεων μεταξύ κειμένου πηγής και στόχου, η έλλειψη αλληλουχίας πέρα από το επίπεδο της λέξης όπως οι συμφράσεις, οι ιδιωματισμοί και οι στερεότυποι συνδυασμοί λέξεων, και τέλος η κειμενική ισοδυναμία και το πως θα επιτευχθεί η συνεκτικότητα και η συνέπεια. Στη διάρκεια των μαθημάτων οι φοιτητές μετέφραζαν κείμενα τα οποία μετά συζητούσαν όλοι μαζί με την καθηγήτρια τους, η οποία λειτουργούσε καθοδηγητικά στην αναζήτηση της κατάλληλης μεταφραστικής στρατηγικής χωρίς να παρέχει μια μοναδική επιλογή για την επίλυση του προβλήματος. Κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων οι φοιτητές παρουσίασαν εξαιρετική πρόοδο, εξοικειώνονταν με τις μεταφραστικές στρατηγικές και έμαθαν να τις χειρίζονται ανάλογα με τις ανάγκες τόσο του

πρωτότυπου κειμένου όσο και του μεταφράσματος. Επίσης, ρωτήθηκαν εάν είναι υπέρ ή κατά της εκμάθησης μεταφραστικών στρατηγικών, όπου οι 12 απάντησαν θετικά, ενώ κανένας τους δεν απάντησε αρνητικά. Στη συνέχεια, οι συγγραφείς αναφέρουν μερικές από τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με τη χρήση μεταφραστικών στρατηγικών στη μεταφραστική διαδικασία, οι οποίοι φοιτητές δήλωσαν μεταξύ άλλων ότι: θεωρούν πως είναι χρήσιμες σε όλους τους τομείς της μετάφρασης αλλά και στη συζήτηση με τους πελάτες, βρήκαν τη συστηματική οργάνωση αυτών θετική και ικανή να βελτιώσει την ποιότητα της μετάφρασης, και ευνοούν την πραγματοποίηση αλλαγών μέσα στο κείμενο με αυτοπεποίθηση.

Ας δούμε λοιπόν τις οκτώ μεταφραστικές στρατηγικές που προτείνει η Baker (1992). Αρχικά, αναφέρει πως θεωρεί απίθανο να προσφέρει κανείς απόλυτες οδηγίες για το χειρισμό διάφορων περιπτώσεων όπου η ισοδυναμία ανάμεσα στις δύο γλώσσες δεν είναι εφικτή, οπότε προτείνει στρατηγικές για να διαχειριστεί κανείς τέτοιες περιπτώσεις στα πλαίσια του εφικτού (Baker 1992: 17-18). Για την επιλογή του κατάλληλου ισοδύναμου ο μεταφραστής λαμβάνει υπόψιν το γλωσσικό σύστημα που καλείται να διαχειριστεί αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι συγγραφείς του κειμένου πηγή και του κειμένου στόχος επιλέγουν να διαχειριστούν το γλωσσικό σύστημα (Baker 1992: 18). Έτσι προκύπτουν οι οκτώ μεταφραστικές στρατηγικές της Baker. Πρώτη είναι η μετάφραση με τη χρήση μιας γενικής λέξης όπως ένα υπερώνυμο (Translation by a more general word-superordinate), η οποία είναι η πιο κοινή πρακτική που χρησιμοποιούν οι μεταφραστές και εξυπηρετεί ικανοποιητικά τις περισσότερες γλώσσες (Baker 1992: 26). Στην πράξη, χρησιμοποιείται στη μετάφραση μια λέξη με γενικευμένη έννοια στη γλώσσα στόχο, όπως ένα υπερώνυμο, για να καλυφθεί η έλλειψη μιας λέξης με συγκεκριμένη έννοια στο κείμενο πηγή (Baker 1992: 28). Ακολουθεί η μετάφραση χρησιμοποιώντας μια ουδέτερη και λιγότερο εκφραστική λέξη στο κείμενο στόχος (Translation by a more neutral/less expressive word), όπου με βάση την εκφραστική σημασία της λέξης στο κείμενο πηγή, ο μεταφραστής επιλέγει ποια λέξη θα χρησιμοποιήσει στο κείμενο στόχο και όχι με βάση την ομοιότητα σε επίπεδο λεξιλογίου (Baker 1992: 29). Αυτή είναι μια πρακτική που εξυπηρετεί το ύφος του κειμένου. Στη συνέχεια, η Baker μιλάει για την μετάφραση μέσω πολιτισμικής αντικατάστασης (Translation by cultural substitution), όπου ο μεταφραστής πρέπει να διαχειριστεί ένα πολιτισμικό στοιχείο ή φράση, και αποφασίζει να αναζητήσει έναν όρο στη

γλώσσα στόχο, ο οποίος δεν θα έχει το ίδιο εκφραστικό νόημα αλλά πολύ πιθανό να έχει παρόμοια επίδραση στο κοινό (Baker 1992: 31). Τα θετικά αυτής της πρακτικής είναι ότι το μετάφρασμα αποκτά οικεία και ελκυστικά στοιχεία για τον αναγνώστη, παρόλα αυτά η επιλογή δεν εξαρτάται μόνο από τον μεταφραστή. Μία ακόμα μεταφραστική στρατηγική που αναφέρει η Baker, σχετική με τα πολιτισμικά στοιχεία που πρέπει να μεταφερθούν από τη γλώσσα πηγή στη γλώσσα στόχο, είναι η χρήση μιας λέξης δανείου, μερικές φορές συνδυαστικά με μία επεξήγηση (Translation using a loan word or loan word plus explanation). Θεωρεί αυτή την πρακτική ιδιαίτερα χρήσιμη όταν πρέπει κάποιος να διαχειριστεί πολιτισμικά στοιχεία και σύγχρονες έννοιες, και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αυτή η λέξη χρησιμοποιείται πολλές φορές μέσα στο κείμενο (Baker 1992: 34). Στη δεύτερη περίπτωση η λέξη δάνειο, αφού χρησιμοποιηθεί και εξηγηθεί, μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιείται χωρίς τις επεξηγήσεις, αποφεύγοντας έτσι να κουράσει τον αναγνώστη. Παρόμοια με την χρήση δανείου είναι η παράφραση της φράσης από το κείμενο πηγή στο κείμενο στόχος χρησιμοποιώντας μία σχετική λέξη (Translation by paraphrase using a related word). Αυτή η πρακτική χρησιμοποιείται συχνά όταν η έννοια προς μετάφραση, μεταφέρεται στη γλώσσα στόχο με άλλη μορφή και εμφανίζεται πιο έντονα στο κείμενο πηγή από ότι θα εμφανιζόταν στη γλώσσα στόχο (Baker 1992: 37). Αντίθετα, σε περίπτωση που το λεκτικό στοιχείο από το κείμενο πηγή είναι αδύνατο να μεταφερθεί λεκτικά στη γλώσσα στόχο, τότε η μετάφραση γίνεται παραφράζοντας την έννοια αυτή στη γλώσσα στόχο, αλλά με τη χρήση κάποιας έννοιας η οποία είναι επεξηγηματική προς τον όρο αυτό (Translation by paraphrase using unrelated words). Αυτή η δευτερεύουσα έννοια δεν είναι απαραίτητο να γεννά κάποια σύνδεση στον αναγνώστη σχετικά με τον όρο στο πρωτότυπο και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν ο όρος είναι λεξιλογικά περίπλοκος (Baker 1992: 38). Στη συνέχεια, η Baker αναφέρει την παράλειψη (Translation by omission), η οποία αποτελεί μία αρκετά κοινότυπη στρατηγική κατά την οποία, εάν το νόημα που πρέπει να μεταφερθεί δεν είναι απόλυτα απαραίτητο στο μετάφρασμα και η απουσία δεν διαταράσσει το σύνολο, τότε παραλείπεται. Η Baker δεν θεωρεί αυτή την πρακτική επιβλαβή για το μετάφρασμα και πιστεύει ότι μπορεί να σώσει τον αναγνώστη από μακροσκελείς επεξηγήσεις, χωρίς τις οποίες το νόημα δεν διαταράσσεται (Baker 1992: 40). Τελευταία στρατηγική, η οποία φαίνεται και κάπως ανορθόδοξη, είναι η μετάφραση μέσω εικονογράφησης (Translation by illustration). Η

εικονογράφηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δεν μπορεί να βρεθεί κάποιο ισοδύναμο και η λέξη αναφέρεται σε μία υπαρκτή οντότητα η οποία μπορεί να αναπαρασταθεί. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητο το κείμενο να είναι σύντομο, εύστοχο και συνοπτικό (Baker 1992: 42).

Λόγο για τις μεταφραστικές τεχνικές έχει κάνει και ο Chesterman μιλώντας για τις διάφορες συνήθειες των μεταφραστών, οι οποίες επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Αναφέρει ότι οι μεταφραστές έχουν την επιλογή να μην υιοθετήσουν αυτές τις συνήθειες και οι εκπαιδευόμενοι μεταφραστές τις μαθαίνουν αν και αυτές ενδέχεται να υποστούν αλλαγές ανάλογα την περίπτωση (Chesterman 1991: 87). Ο Chesterman το δικαιολογεί αυτό λέγοντας πως τελικά οι μεταφραστές εξειδικεύονται στην επίλυση προβλημάτων επικοινωνιακού χαρακτήρα, οπότε και οι εκπαιδευόμενοι είναι λογικό να επιθυμούν να διδαχθούν πως μπορεί να γίνει αυτό (1991: 87). Στις μεταφραστικές στρατηγικές του, τις οποίες θα αναφέρω παρακάτω, τονίζει ότι προσδίδει περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα και χρησιμεύουν στο να φτάσει ο μεταφραστής στην καλύτερη δυνατή ισοδυναμία αλλά και στο χειρισμό του κειμένου (Chesterman 1991: 87-88). Επίσης, ο Chesterman κάνει διάκριση ανάμεσα σε καθολικές στρατηγικές (global strategies) και τοπικές στρατηγικές (local strategies) στη μετάφραση. Οι καθολικές στρατηγικές αφορούν θέματα του τύπου πως να μεταφραστεί ενός συγκεκριμένου τύπου κείμενο και η σχέση που θα υπάρξει ανάμεσα στο κείμενο πηγή και στο κείμενο στόχο (Chesterman 1991: 90). Οι τοπικές στρατηγικές, σε αντίθεση με τις καθολικές στρατηγικές, επικεντρώνονται σε μεταφραστικά προβλήματα που προκύπτουν στο σώμα του κειμένου και σε συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις, και σε αυτές επιλέγει να κάνει ειδική αναφορά (Chesterman 1991: 90-91). Επίσης αναφέρει ότι ο μεταφραστής κάνει χρήση των τοπικών στρατηγικών συνειδητά, στο επίπεδο που κάτι τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί εφικτό, πάντα σε αντιδιαστολή με τις καθολικές στρατηγικές (Chesterman 1991: 91).

Κυριολεκτική μετάφραση(Literal Translation)	Η μετάφραση είναι όσο πιο κοντά γίνεται στο κείμενο πηγή
Δάνειο (Loan, Calque)	Δανεισμός λεκτικής ομάδας από τη γλώσσα πηγή ή δανεισμός κάποιας συντακτικής δομής (syntagma)

Αντιμετάθεση(Transposition)	Αλλαγή από το ένα μέρος του λόγου σε άλλο, όπως η αλλαγή του ουσιαστικού σε ρήμα.
Αλλαγή της λεξικολογικής μονάδας (Unit shift)	Η λεξικολογική μονάδα του ΚΠ μεταφράζεται με τη χρήση μιας διαφορετικής μονάδας στο ΚΣ
Αλλαγή στη διάρθρωση της φράσης (Phrase structure change)	Αλλαγές στο επίπεδο της φράσης, όπως η αλλαγή από πληθυντικό σε ενικό αριθμό και αντίστροφα, ο χρόνος του ρήματος, το πρόσωπο κ.α.
Αλλαγή στη διάρθρωση της περιόδου (Clause structure change)	Αλλαγές στις συστατικές προτάσεις της περιόδου του λόγου (παθητική-ενεργητική φωνή κ.α.)
Αλλαγή στη διάρθρωση της πρότασης (Sentence structure change)	Αλλαγή στη δομή της πρότασης σαν μονάδα, στο βαθμό που αυτή αποτελείται από επιμέρους περιόδους
Αλλαγή στη συνεκτικότητα (Cohesion change)	Αλλαγές που επηρεάζουν την ενδο-κειμενική αναφορά, όπως η απαλοιφή, η υποκατάσταση, η χρήση αναφορικών αντωνυμιών κ.α.
Αλλαγή στο επίπεδο (Level shift)	Αλλαγή στον τρόπο έκφρασης ενός λεξικολογικού αντικειμένου από ένα επίπεδο σε ένα άλλο. Ως επίπεδα εννοούνται η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και το λεξιλόγιο
Συνωνυμία (synonymy)	Επιλογή ενός συνώνυμου στην μετάφραση, αντί του προφανούς ισοδύναμου
Αντώνυμο (Antonymy)	Επιλογή ενός αντώνυμου, το οποίο θα έχει αρνητική χροιά
Υπερωνυμία(Hyponymy)	Χρήση της σχέσης ανάμεσα σε υπερώνυμα (λέξεις με ευρύτερη σημασία) και υπώνυμα (λέξεις που δεν έχουν εξίσου ευρεία σημασία)
Αντίθετο (Converses)	Χρήση ζευγών αντίθετων νοηματικά λέξεων, οι οποίες αναφέρονται στην

	ίδια κατάσταση, όπως το πουλάω και αγοράζω
Εναλλαγή ανάμεσα σε αφηρημένες έννοιες (Abstraction change)	Επιλογή κατά τη μετάφραση να χρησιμοποιηθεί μία πιο αφηρημένη ή πιο συγκεκριμένη έννοια, από ότι στο πρωτότυπο
Αλλαγή στην κατανομή (Distribution change)	Αλλαγή στην κατανομή των ίδιων σημασιολογικών συνόλων, είτε με περισσότερες λέξεις (επέκταση-expansion) είτε με λιγότερες (σύμπτυξη-compression).
Αλλαγή στον τόνο (Emphasis change)	Στρατηγική που συμπεριλαμβάνει πρόσθεση, αφαίρεση ή αλλαγή είτε στον τόνο είτε στο κύριο θέμα
Παράφραση (Paraphrase)	Η διατύπωση με άλλες λέξεις μίας φράσης με αποτέλεσμα το χωρίο να φαίνεται πιο ελεύθερα μεταφρασμένο.
Πολιτισμική βελτιστοποίηση (Cultural filtration)	Ο τρόπος με τον οποίο πολιτισμικοί ενδείκτες μεταφράζονται στη γλώσσα στόχο, έτσι ώστε να συμφωνούν με τους κανόνες του πολιτισμού του μεταφράσματος.
Μεταστροφή στη σαφήνεια (Explicitness change)	Ο τρόπος με τον οποίο ο μεταφραστής εισάγει όρους σαφείς στο κείμενο στόχο, οι οποίοι δεν αναφέρονται με την ίδια σαφήνεια στο κείμενο πηγή.
Τροποποίηση της πληροφορίας (Information change)	Η προσθήκη νέων πληροφοριών, οι οποίες αν και δεν εννοούνται, θεωρούνται σημαντικές για το κοινό του κειμένου στόχος, ή η παράλειψη πληροφοριών του κειμένου πηγή οι οποίες δεν θεωρούνται σχετικές
Διακειμενικές αλλαγές (Interpersonal changes)	Σε κάποιες περιπτώσεις γίνονται αλλαγές σε επίπεδο ύφους όπως το τεχνικό λεξιλόγιο, η εκφραστικότητα και το επίσημο λεξιλόγιο του κειμένου. Οι αλλαγές αυτές αφορούν τη σχέση

	μεταξύ κειμένου πηγής και του συγγραφέως του, σε σχέση με το αναγνωστικό κοινό
Αλλαγή στην εκφορά της γλώσσας (Illocutionary change)	Οι αλλαγές αυτές έχουν να κάνουν με την προφορική εκφορά της γλώσσας, όπως είναι ο χρόνος του ρήματος, η προσθήκη μιας ρητορικής ερώτησης και άλλα. Αυτές οι αλλαγές συμβαίνουν συνήθως συνδυαστικά με άλλες μεταφραστικές στρατηγικές.
Αλλαγή στη συνοχή (Coherence change)	Οι αλλαγές αυτές έχουν να κάνουν με την επιλογή του μεταφραστή να μη διατηρήσει τη συνοχή του πρωτότυπου κειμένου στο μετάφρασμα, αλλά να προσαρμόσει την παρουσίαση των πληροφοριών του κειμένου ώστε να εξυπηρετεί την κεντρική ιδέα.
Μερική μετάφραση (Partial translation)	Αυτή η στρατηγική καλύπτει περιπτώσεις περιληπτικής μετάφρασης, μεταγραφής, μετάφρασης μόνο των ήχων και άλλων.
Αλλαγή στην ορατή παρουσία του μεταφραστή (Visibility change)	Αυτή η στρατηγική περιλαμβάνει όλους τους τρόπους διαχείρισης του μεταφράσματος που κάνουν αισθητή την παρεμβολή ενός επαγγελματία για τη συγγραφή του. Τέτοιοι τρόποι είναι η υποσημείωση, επεξηγηματικά σχόλια και άλλα.
Μετα-επεξεργασία (Transediting)	Αυτή η αλλαγή επικεντρώνεται στην επεξεργασία του πρωτότυπου κειμένου προτού μεταφραστεί, επειδή είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο που δεν ευνοείται η μεταφραστική διαδικασία.
Άλλες πραγματολογικές αλλαγές	Μία γενική κατηγορία που μεταξύ άλλων περιλαμβάνει τη διάταξη του κειμένου και τη διάλεκτο.

Τόσο ο Chesterman όσο και η Baker αναφέρουν με αρκετή λεπτομέρεια τις μεταφραστικές στρατηγικές που προτείνουν, ωστόσο το μοντέλο του Chesterman θεωρώ ότι είναι πιο βατό για τους φοιτητές, για αυτό το έχω συμπεριλάβει σε μορφή πίνακα. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να δοθεί στους φοιτητές σαν μία κατευθυντήρια γραμμή για τον τρόπο που μπορούν να διαχειριστούν τα κείμενα στα πλαίσια του μαθήματος. Επιπρόσθετα, τα μεταφραστικά προβλήματα της Nord παρέχουν επίσης έναν τρόπο ανάλυσης του κειμένου και μια πρώτη οδηγία αντιμετώπισης των δυσκολιών που μπορεί οι φοιτητές να αντιμετωπίσουν. Ακολουθώντας λοιπόν και τα αποτελέσματα της έρευνας των González Davies κ.ά (2001) όπου οι ίδιοι οι φοιτητές δήλωσαν ότι επιθυμούν να γνωρίζουν τις μεταφραστικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν και όχι να μεταφράζουν με γνώμονα την προσωπική τους άποψη, θεωρώ τον πίνακα που παρέθεσα βασικό κομμάτι της διδασκαλίας που προτείνω. Οι μεταφραστικές στρατηγικές όπως είπαμε εφαρμόζονται σε συνδυασμό με το πακέτο μεταφραστικών οδηγιών, οπότε τα άτομα που συμμετέχουν στη μεταφραστική διαδικασία πρέπει επίσης να αναφερθούν στο μάθημα και να αναλυθούν οι ρόλοι τους και οι μεταξύ τους σχέσεις.

ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.

Η Nord κάνει αναφορά σε διάφορους παράγοντες που ορίζουν τη μεταφραστική διαδικασία. Αυτοί οι παράγοντες είναι άτομα, οργανισμοί, μεταφραστικά γραφεία και άλλοι. Ένας φοιτητής είναι απαραίτητο να εξοικειωθεί και με τους διάφορους παράγοντες που παίρνουν μέρος κατά την ανάθεση και διεκπεραίωση ενός μεταφραστικού έργου. Μέσα σε ένα μεταφραστικό γραφείο, ο μεταφραστής δεν είναι απαραίτητο ότι θα έχει άμεση επαφή με όλα τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε ένα μεταφραστικό έργο, παρόλα αυτά είναι σημαντικό να γνωρίζει με ποιο τρόπο επηρεάζουν το σκοπό του μεταφράσματος. Αυτοί οι ρόλοι είναι τέσσερις βασικοί όπως τους αναφέρει ο Gile (2009), αλλά τους διανθίζει η Holz-Mänttari (στο Κελάνδριας 2016).

Αρχίζοντας λοιπόν, είναι εξέχουσας σημασίας να βοηθήσει ο διδάσκων τους φοιτητές να καταλάβουν τον τρόπο σκέψης και τα κίνητρα πίσω από την κριτική και τις διορθώσεις που

μπορεί να λάβουν σε πραγματικές συνθήκες εργασίας (Gile 2009: 25-26). Αυτό καλό είναι να γίνει από τα πρώτα μαθήματα θεωρίας που προτείνω, καθώς έτσι θα αντιληφθούν ότι η επαγγελματική μετάφραση αν και εξυπηρετεί επικοινωνιακούς σκοπούς, είναι μία παροχή υπηρεσιών. Επίσης, όπως ανέφερα στην εισαγωγή, στο πρόγραμμα σπουδών που περιγράφω εγώ οι φοιτητές εισάγονται με εξετάσεις γλωσσομάθειας, οπότε υποθέτουμε ότι έχουν καλό επίπεδο τόσο της γλώσσας στόχου όσο και της γλώσσας αφετηρίας. Στην Ελλάδα τα μαθήματα γλωσσομάθειας, συχνά συνδέονται με ασκήσεις μετάφρασης έτσι ώστε να εξασκήσουν οι μαθητευόμενοι τη γλώσσα ή να διαπιστωθεί το επίπεδό τους. Αυτό ενδέχεται να δημιουργήσει παρανόηση στο μυαλό των φοιτητών σχετικά με την ποιότητα ενός μεταφραστικού προϊόντος και είναι ευθύνη του διδάσκοντα να ξεκαθαριστεί αυτό. Σε αυτό το σημείο μπορεί να βοηθήσει η επεξήγηση των ρόλων που διαδραματίζουν διάφοροι παράγοντες σε ένα μεταφραστικό έργο. Ο Gile κάνει αναφορά σε τέσσερις ρόλους οι οποίοι είναι σημαντικοί κατά την ανάθεση ενός μεταφραστικού έργου: ο δημιουργός (Sender), ο εντολέας (Client), ο δέκτης του κειμένου στόχος (Target Language Receiver), και ο μεταφραστής (Translator). Ο δέκτης του κειμένου στόχος και ο δημιουργός είναι συνήθως φυσικά άτομα, ενώ ο εντολέας είναι συνήθως κάποιος οργανισμός, όπως μια επιχείρηση, μια επιτροπή έρευνας και άλλα. Οι φοιτητές ενδέχεται να μην κατανοούν πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εντολέας, καθώς σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον καμία μετάφραση δεν αρχίζει αν δεν την αναθέσει ο εντολέας στο μεταφραστή (Gile 2009: 27). Αυτό το σύστημα επαγγελματικών σχέσεων που αναπτύσσεται επηρεάζει τις επιλογές του μεταφραστή, καθώς αφενός επιβλέπεται για το έργο που παράγει και αφετέρου το μετάφρασμα εξυπηρετεί κάποιους σκοπούς. Σε κάποιες περιπτώσεις, ο δημιουργός του κειμένου μπορεί να θέλει να προσαρμόσει το κείμενο του για να εξυπηρετεί την επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία θα κληθεί να λειτουργήσει το μετάφρασμα, ειδικά αν γνωρίζει ότι το κοινό που είναι δέκτης του κειμένου στόχος έχει σχετική γνώση πάνω στο θέμα. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει η πιθανότητα ο σκοπός του κειμένου πηγή να διαφέρει από του κειμένου στόχο (Gile 2009: 28). Αυτή η διαφοροποίηση είναι καλό να γίνει γνωστή στο μεταφραστή, καθώς ο εκφραστικός τρόπος και το ύφος του κειμένου που θα δημιουργήσει πρέπει να εξυπηρετεί αυτό το σκοπό. Σε αυτό το σημείο, καθοριστικό ρόλο παίζει το πακέτο μεταφραστικών οδηγιών που οφείλει να ορίζει τη λειτουργία του κειμένου, οπότε με βάση αυτό μπορεί να πορευτεί ο διδάσκων και να

βοηθήσει τους φοιτητές να κατανοήσουν τη θέση τους στη μεταφραστική διαδικασία. Στον αντίποδα αυτού, υπάρχει η περίπτωση ο δημιουργός του κειμένου να το συντάσσει, για να το χρησιμοποιήσει ο ίδιος, οπότε σε αυτή την επικοινωνιακή περίπτωση ο δημιουργός και ο δέκτης του κειμένου να είναι το ίδιο άτομο (Gile 2009: 29). Όμως, όταν αυτό το κείμενο θα ζητηθεί να μεταφραστεί, ο επιδιωκόμενος δέκτης του κειμένου θα είναι εξ 'ορισμού διαφορετικός από αυτόν που ορίζει ο δημιουργός του κειμένου (Gile 2009: 29). Αυτή η περίπτωση, αν και απαιτητική, αποτελεί τη νόρμα στην περίπτωση της επαγγελματικής μετάφρασης για αυτό είναι και μια ικανοποιητική υποθετική κατάσταση για να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία.

Η Nord λέει ότι «η μεταφραστική πρόθεση ενδέχεται να είναι παρόμοια ή διαφορετική από την πρόθεση που οδήγησε τον αρχικό πομπό ή δημιουργό του κειμένου στη δημιουργία του κειμένου-πηγής.»(2014: 55). Σε αυτό το σημείο φαίνεται να συμφωνεί με το Gile, ότι η μετάφραση είναι μία διαδικασία που κυριαρχείται από την πρόθεση που την εκκινεί. Η Holz-Mänttari επίσης αναφέρεται στους παράγοντες που συντελούν στη μεταφραστική διαδικασία, και τους αναφέρει αναλυτικότερα. Στο βασικό άξονα των τριών «ατόμων» στα οποία αναφέρεται ο Gile, η Holz-Mänttari προσθέτει κάποιες υποκατηγορίες (στο Κελάνδριας 2016: 102-104). Αρχικά, κάνει διάκριση μεταξύ του εντολέα και του εμπνευστή, λέγοντας πως ο εμπνευστής είναι εκείνος που χρειάζεται την μετάφραση οπότε γνωρίζει και το σκοπό που θα τελέσει το μετάφρασμα (Holz-Mänttari: 1984 στο Κελάνδριας 2016: 102). Ο εντολέας έρχεται σε δεύτερη φάση, και είναι εκείνος που αναθέτει το μεταφραστικό έργο στο μεταφραστή, και καθορίζει το λειτουργικό ρόλο του μεταφράσματος όπως και το κοινό υποδοχής. Σε αυτό το σημείο ο Κελάνδριας σχολιάζει πως αν και η Holz-Mänttari θεωρεί αυτούς τους ρόλους διακριτούς, συχνά οι δυο αυτοί παράγοντες ταυτίζονται, όπως στην περίπτωση ενός εκδοτικού οίκου ο οποίος κάνει απευθείας ανάθεση στο μεταφραστή χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου εντολέα (Κελάνδριας 2016: 102). Στη συνέχεια, η Holz-Mänttari αναφέρει τη συνδρομή του δημιουργού του κειμένου αφετηρίας στη μεταφραστική διαδικασία. Πολλές φορές ο δημιουργός έχει γράψει το κείμενο αφετηρία, χωρίς να έχει υπόψιν ότι ενδέχεται να μεταφραστεί, οπότε δεν έχουμε κάποια ταύτιση στο σκοπό του κειμένου πηγή και του κειμένου στόχο. Υπάρχει όμως η περίπτωση ο δημιουργός να συμμετέχει έμμεσα στη μεταφραστική διαδικασία, παραδείγματος χάριν μέσα από σημειώσεις για τη σαφή μεταφορά συγκεκριμένων

γλωσσικών αντικειμένων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Επόμενος παράγοντας στη μεταφραστική διαδικασία που αναφέρει η Holz-Mänttari είναι ο μεταφραστής, ο οποίος διαχειρίζεται το κείμενο αφετηρία έτσι ώστε να παράγει το μετάφρασμα. Επίσης, ο μεταφραστής λαμβάνει το πακέτο μεταφραστικών οδηγιών, και αφού καταλήξει μετά από διαπραγμάτευση με τον εντολέα ποια θα είναι η λειτουργία του κειμένου στόχος, προβαίνει στη μετάφρασή του. Στην περιγραφή αυτού του πλέγματος σχέσεων, η Holz-Mänttari καταλήγει στον δέκτη του κειμένου υποδοχής και στο χρήστη του, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις ταυτίζονται. Δέκτης του κειμένου υποδοχής είναι εκείνος στον οποίο απευθύνεται το μετάφρασμα και είναι σημαντικό σημείο για το μεταφραστή. Ο μεταφραστής οφείλει να μεταφράζει έχοντας υπόψιν πολιτισμικές πληροφορίες σχετικά με τα άτομα που θα λάβουν το κείμενο στόχο. Χρήστης του κειμένου υποδοχής είναι το φυσικό ή νομικό πρόσωπο που θα χρησιμοποιήσει το μετάφρασμα. Είναι φανερό ότι οι παραπάνω εργασιακές και προσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται είναι περίπλοκες και δημιουργείται ένα πολύμορφο σύστημα, το οποίο μεταβάλλεται ανάλογα την περίπτωση.

Συμπερασματικά, το πλέγμα σχέσεων που περιγράφει η Holz-Mänttari είναι πιο λεπτομερές από εκείνο του Gile, και με το ίδιο σκεπτικό περιγράφει τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα που συμμετέχουν σε ένα μεταφραστικό έργο και η Nord (2014: 56-61). Συγκρίνοντας τα δύο μοντέλα, παρατηρούμε ότι έχουν κοινό σημείο το δημιουργό του κειμένου πηγή και το μεταφραστή, δύο συντελεστές της μεταφραστικής διαδικασίας οι οποίοι είναι σταθεροί, καθώς ο δημιουργός του αρχικού κειμένου γράφει για δικούς του σκοπούς και ο μεταφραστής εμπλέκεται στη διαδικασία λόγω επαγγελματικής ιδιότητας. Αυτές οι δύο αιτίες, αν και φαίνονται απλές, είναι και ο κύριος λόγος που οι δύο αυτοί συντελεστές είναι ακρογωνιαίοι λίθοι στη διαδικασία. Οι υπόλοιποι συντελεστές, είναι μια ανάγκη του επαγγελματικού χώρου για αυτό και οι ιδιότητες τους αλλάζουν ανάλογα την περίπτωση. Η διαφορά ανάμεσα σε εμπνευστή και εντολέα όπως και σε δέκτη του κειμένου στόχο και χρήστη του κειμένου στόχο, είναι μικρή, και όπως ανέφερα είναι πιθανό οι δύο αυτοί παράγοντες στη μεταφραστική διαδικασία να ταυτίζονται. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό οι φοιτητές να έρθουν σε επαφή με αυτούς τους ρόλους, έστω και επιγραμματικά στα πλαίσια του μαθήματος, διότι έτσι θα επιμορφωθούν πιο εμπεριστατωμένα για το χώρο εργασίας ενός μεταφραστή, ένα ρόλο

που ελπίζουμε στο τέλος των σπουδών τους να αναλάβουν. Όπως λέει και η Nord «ο μεταφραστής οφείλει να έχει επίγνωση των πλούσιων στοιχείων που σχετίζονται με μία συγκεκριμένη μεταφραστική εργασία και που υφίστανται ανάμεσα στις ομάδες και στις υποομάδες που βρίσκονται εκατέρωθεν των φραγμών που θέτουν οι δύο γλωσσοπολιτισμοί.» (2014: 66). Σε αυτό το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο δράσης της μετάφρασης κάνει αναφορά και η Ulrych, λέγοντας ότι είναι υποχρέωση του εκπαιδευτή να συμπεριλάβει ρεαλιστικές συνθήκες στη διδασκαλία, να τονίσει τον κοινωνικό χαρακτήρα της μετάφρασης και να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για να συνειδητοποιήσουν οι φοιτητές ποια πρωτοβουλία κινεί τη μεταφραστική διαδικασία και σε ποιον ανήκει (1995: 252-253).

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΩΤΟΕΤΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ.

Ο Seel (2015) προβαίνει σε αναλυτική αναφορά της γενικής μετάφρασης σαν ένα σύνολο κειμένων που προσφέρουν πλούτο επιλογών για τους φοιτητές στα πρώτα έτη των σπουδών τους. Συγκεκριμένα, μιλώντας για τα κείμενα γενικής μετάφρασης αναφέρει ότι :

Τα ειδικά αυτά χαρακτηριστικά είναι τα εξής: ο μειωμένος όγκος και βαθμός δυσκολίας των όρων των κειμενικών ειδών της ΓΜ, το ευρύ και μη ειδικό κοινό ως κοινό-στόχος, η πληθώρα τυπολογικών χαρακτηριστικών που απορρέουν από την ευρεία γκάμα των κειμενικών ειδών της, η μη αναγκαιότητα βαθιάς γνώσης της θεματικής κάθε κειμενικού είδους της και, τέλος, η συχνά έντονη πολιτισμική εξειδίκευση της κοινής γλώσσας. (Seel 2015: 17)

Αυτά λοιπόν είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των γενικών κειμένων και ο διαχωρισμός ανάμεσα σε ειδικά και γενικά κείμενα σύμφωνα με το Seel θα έπρεπε να είναι μια εύκολη υπόθεση για το διδάσκοντα, ξεκινώντας από το μειωμένο «βαθμό δυσκολίας». Όταν ο Seel αναφέρεται σε δυσκολία, αυτό δεν υπονοεί ένα υποκειμενικό μέτρο το οποίο ορίζει ο κάθε μεταφραστής, αλλά το κατά πόσο οι όροι του κειμένου είναι εύκολα προσβάσιμοι σε κάποια άλλη πηγή ή λεξικό. Οι όροι αυτοί πρέπει να είναι γνωστοί έτσι ώστε το μετάφρασμα να μπορεί με επιτυχία να λειτουργήσει στη γλώσσα στόχο. Αυτό μπορούμε να το καταλάβουμε καλύτερα σε αντιδιαστολή με τα κείμενα της ειδικής μετάφρασης στα οποία είναι άφθονοι οι ειδικοί όροι (Seel 2015: 17). Αυτή η αφθονία απαιτεί από το μεταφραστή να είναι ειδικός πάνω στο θέμα, ενώ στην

περίπτωση των γενικών κειμένων δεν απαιτείται να έχει εμπειριστατωμένες γνώσεις. Έτσι τα γενικά κείμενα αποτελούν ένα καλό σταθμό για να ξεκινήσει ο πρωτοετής φοιτητής να εξοικειώνεται με μεταφραστικές πρακτικές. Συνεχίζοντας, τα γενικά κείμενα έχουν ένα εκτεταμένο κοινό, ενώ τα ειδικά κείμενα έχουν ως στόχο συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες. Αυτό το εκτεταμένο κοινό δεν έχει εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο θέμα, οπότε και ο μεταφραστής δεν χρειάζεται να προβεί σε μεταφραστικές πρακτικές που θα τον δυσκολέψουν, απλά να φροντίσει να είναι προσβάσιμο το κείμενο από ένα ευρύ κοινό. Επίσης, τα γενικά κείμενα χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένα εσωκειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητο ο μεταφραστής να γνωρίζει. Ο Seel τονίζει ότι είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να καθοδηγήσει το φοιτητή έτσι ώστε «να αναλύσει και να ορίσει τις όποιες ιδιαιτερότητες του κάθε κειμενικού είδους της ΓΜ» πάντα σε συνδυασμό με τους κανόνες κειμενικότητας που πρέπει να σεβαστεί στη μεταφορά από το κείμενο πηγή στο κείμενο στόχο (2015: 19).

Από τα παραπάνω προκύπτει και μια ακόμη αναγκαία προδιαγραφή για τους εκπαιδευόμενους, η επαρκής γνώση τόσο της γλώσσας πηγής όσο και της γλώσσας στόχο. Αυτό στο πρόγραμμα σπουδών που περιγράφω εγώ εξασφαλίζεται από τις εισαγωγικές εξετάσεις, αν και η γλωσσική επάρκεια ενδυναμώνεται όσο αυξάνεται η ενασχόληση με τις δύο γλώσσες. Αυτή η ενασχόληση βελτιώνει την αντιπαραβολική γλωσσική και πολιτισμική κατάρτιση, διότι πέρα από τη γλώσσα οι φοιτητές εξοικειώνονται και με τους πολιτισμούς εργασίας τους. Τα γενικά κείμενα έρχονται να παίξουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο και σε αυτό το σημείο. Μέσα από αυτά ο φοιτητής έχει τη δυνατότητα να εξοικειωθεί με τη σύνταξη και τη μορφολογία, το βασικό λεξιλόγιο και τις καθημερινές εκφράσεις του ζεύγους γλωσσών και να δημιουργήσει γλωσσάρια που θα βοηθήσουν στη μεταφραστική διαδικασία (Seel 2015: 20). Επίσης, ο φοιτητής έχει τη δυνατότητα να εντρυφήσει στους κανόνες κειμενικότητας για την συγγραφή του μεταφράσματος, έχοντας υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε γλώσσας. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές ασκούνται στον κανόνα της ορθής κειμενικότητας σε κείμενα με χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας από τα ειδικά κείμενα, αποκτώντας όμως τις βάσεις για την ενασχόλησή τους με αυτά στα επόμενα χρόνια των σπουδών τους (Seel 2015: 20) .

ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Όπως ανέφερα το μάθημα απευθύνεται σε φοιτητές πρώτου έτους, που έρχονται τώρα πρώτη φορά σε επαφή με τη μετάφραση. Οι φοιτητές αυτοί πιθανά έχουν ήδη μεταφράσει στα πλαίσια κάποιου μαθήματος ξένων γλωσσών και έχουν στο νου τους έναν πιο παραδοσιακό τρόπο να προσεγγίσουν το κείμενο πηγή αλλά και να προβούν στη συγγραφή του κειμένου στόχος. Αυτό καθιστά τον τρόπο διδασκαλίας απαιτητικό, καθώς θα πρέπει να προσεγγίσει ο διδάσκων τους φοιτητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξοικειωθούν με την μεταφραστική διαδικασία. Στη βιβλιογραφία της διδακτικής της μετάφρασης υπάρχουν αναφορές σε διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν συνοδεύονται πάντα από παιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Επίσης, η διδακτική της μετάφρασης είναι ένας νέος και ενδιαφέρων τομέας των μεταφραστικών σπουδών, στον οποίο τα τελευταία χρόνια έχουν προστεθεί διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Η María González Davies παρατηρεί ότι η σχετική με τη διδακτική της μετάφρασης βιβλιογραφία επικεντρώνεται στο τι συμβαίνει κατά τη μεταφραστική διαδικασία παρά στο τι συμβαίνει κατά τη διαδικασία εκμάθησης (2005: 67). Η ίδια αναφέρει πως στην ερώτηση εάν η μετάφραση μπορεί να διδαχθεί, απαντάει, λαμβάνοντας υπόψιν την παιδαγωγική, πως η μετάφραση είναι μια πράξη επικοινωνίας, με διεπιστημονικά χαρακτηριστικά όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο διαμεσολάβησης και η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από μια συνεχή λήψη αποφάσεων (González Davies 2005: 70). Όπως γνωρίζουμε στη μεταφραστική διαδικασία συμμετέχουν διάφοροι παράγοντες και πιο συγκεκριμένα άτομα τα οποία είτε κινούν τη διαδικασία είτε συμμετέχουν στη διεκπεραίωση της. Η María González Davies αναφέρεται στον καθηγητή, το μεταφραστή και το θεωρητικό της μετάφρασης, τονίζοντας πως αν και είναι εκείνοι οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν άμεσα το φοιτητή, οι ρόλοι είναι ευδιάκριτοι και δεν αλληλεπικαλύπτονται (2005: 60). Είναι μια τόσο περίπλοκη διαδικασία που φαντάζει δύσκολο να διδαχθεί, για αυτό και θεωρώ απαραίτητο στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους οι φοιτητές να έρθουν σε επαφή τόσο με τη θεωρία της μετάφρασης όσο και με τη μεταφραστική διαδικασία. Η María González Davies λέει πως παραδοσιακά η διδασκαλία της μετάφρασης είναι προσανατολισμένη στο προϊόν και

καθηγητοκεντρική, χωρίς να συνδέονται τα μαθήματα μεταξύ τους και με σκοπό τη συγγραφή ενός «τέλειου» μεταφράσματος σύμφωνα με την κρίση του διδάσκοντα (2005: 70). Αυτό είναι σίγουρα γεγονός σε διάφορα προγράμματα σπουδών, είτε απευθύνονται σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο, για αυτό αξίζει να ερευνήσουμε και την αλλαγή αυτού του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Συνεχίζοντας, αναφέρει ότι οι τάξεις που ακολουθούν τη φοιτητοκεντρική προσέγγιση επιτρέπουν στους φοιτητές την ενεργή συμμετοχή τους, μέσα από ομαδικές εργασίες και συνεργατικές δραστηριότητες (González Davies 2005:70). Παρατηρούμε λοιπόν ότι το μοτίβο που παρουσιάζεται είναι ένας τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος πέρα από τη θεωρία βασίζεται και σε εργασίες, οι οποίες καθοδηγούν τη μάθηση. Αυτή η καθοδήγηση έρχεται να ορίσει όχι μόνο τις προσδοκίες που μπορεί να έχει ο διδάσκων από το μετάφρασμα, αλλά και τις μεταφραστικές στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές (González Davies 2005: 73).

Σχετικά με το ρόλο του καθηγητή, παρατηρείται στα ελληνικά πανεπιστήμια ότι συχνά κατέχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο μέσα σε μία αίθουσα διδασκαλίας. Ο τρόπος που το εκάστοτε αντικείμενο διδάσκεται παίρνει συχνά τη μορφή διάλεξης, κάτι το οποίο έναν πρωτοετή φοιτητή μπορεί να τον απωθήσει από την παρακολούθηση. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως καθηγητοκεντρικός, και σε ότι αφορά τη μεταφραστική διαδικασία ενδέχεται να λειτουργήσει αποθαρρυντικά καθώς η κρίση του διδάσκοντα γίνεται το μοναδικό μέτρο για να αξιολογηθούν οι εργασίες των φοιτητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνουν το κίνητρό τους για να μελετήσουν και να αναλύσουν το αντικείμενο των σπουδών τους (Κελάνδριας 2016: 75). Επανερχόμαστε λοιπόν στην ανάγκη, αυτή η σταθερά να μεταβληθεί στις τάξεις όπου διδάσκεται η μετάφραση, και το μοντέλο να φέρει στο επίκεντρο τον φοιτητή. Σύμφωνα με τον Κελάνδρια, η φοιτητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία θέλει τον καθηγητή ως συντονιστή του μαθήματος σε ένα «συνεργατικά οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον», όπου στο επίκεντρο βρίσκεται το σύνολο των φοιτητών και ο καθηγητής συμμετέχει όταν εκείνοι χρειαστούν βοήθεια (2016: 76-77). Σε αυτό συντελεί και η προσωπικότητα των φοιτητών καθώς οι εγκυκλοπαιδικές τους γνώσεις πάνω στο ζήτημα που πραγματεύεται το κείμενο, θα τους βοηθήσουν να κάνουν τους απαραίτητους συσχετισμούς κατά την επεξεργασία του κειμένου πηγή. Η γνώση αυτή δεν κατασκευάζεται αλλά ανακαλύπτεται, και υπό το πρίσμα της

μεταφραστικής διαδικασίας είναι πιο σχετική ώστε να αποκτήσει ο φοιτητής την ικανότητα να τοποθετεί τις απορίες του σε εννοιολογικό πλαίσιο (Κελάνδριας 2016: 78, González Davies 2005: 75).

Ο Κελάνδριας κάνοντας ανασκόπηση στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διδακτική της μετάφρασης, καταλήγει σε μια φοιτητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία θεωρώ ότι με κάποιες προσαρμογές, μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα που παρουσιάζω (2016: 85-86). Η πρώτη παραδοχή αυτής της προσέγγισης είναι ότι η έννοια της πραγματικότητας ανακαλύπτεται και η γνώση που αποκτάει ο φοιτητής σχετίζεται με εξωκειμενικούς παράγοντες, οι οποίοι υφίστανται ανεξάρτητα από την αντίληψη του φοιτητή. Επίσης, η μαθησιακή διαδικασία καθοδηγείται από το διδάσκοντα ο οποίος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής για τη μετάδοση της γνώσης και οφείλει να δώσει κίνητρο στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί πιο εύκολα μέσω της συνεργατικής μάθησης καθώς σε μία τέτοια διδασκαλία οι φοιτητές ανταλλάσσουν συνεχώς απόψεις και προβαίνουν σε εποικοδομητικό διάλογο. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες μιας φοιτητοκεντρικής προσέγγισης, ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα και σε αυτό λειτουργεί ο καθηγητής υποστηρικτικά, καθώς εντοπίζει τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους. Τέλος, ο καθηγητής δεν διδάσκει μόνο αλλά αποσπά από τη διδακτική διαδικασία εμπειρία για το πως μπορεί να βελτιώσει την διδασκαλία είτε ως προς τη μεθοδολογία είτε ως προς το διδακτικό υλικό μελλοντικά. Το μοντέλο αυτό, παρουσιάζει πολλά θετικά στοιχεία κατά την άποψη μου, όπως το γεγονός ότι θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας το φοιτητή. Όπως ανέφερα οι φοιτητές στους οποίους απευθύνεται η δική μου διδακτική πρόταση είναι στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους, οπότε χρειάζονται μια προσέγγιση η οποία θα ενισχύσει την ανάληψη πρωτοβουλίας και την καλλιέργεια ενός πνεύματος συνεργασίας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Όπως είπα το μάθημα αυτό απευθύνεται σε πρωτοετείς φοιτητές και έχει διάρκεια 13 εβδομάδων. Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσω λεπτομερώς το περιεχόμενο του μαθήματος και τον τρόπο διδασκαλίας.

1 ^ο και 2 ^ο μάθημα	Θεωρία. Τι είναι μετάφραση, βασικές τεχνικές, εξοικείωση με τη θεωρία του Λειτουργισμού, παρουσίαση μεταφραστικών στρατηγικών και αξιολόγησης.
3 ^ο , 4 ^ο και 5 ^ο μάθημα	Κείμενα που μεταφράζονται μέσα στην τάξη, μη ειδικό λεξιλόγιο, αναγνώριση μεταφραστικών προβλημάτων, μεταφραστικές οδηγίες.
6 ^ο μάθημα	Ανάθεση ατομικής εργασίας – μετάφραση κειμένου σύμφωνα με μεταφραστικές οδηγίες, μικρό σε έκταση, συναφές με τα προηγούμενα, προθεσμία 4 ημερών
7 ^ο μάθημα	Ανατροφοδότηση σχετικά με την εργασία.
8 ^ο , 9 ^ο , 10 ^ο και 11 ^ο μάθημα	Κείμενα που μεταφράζονται μέσα στην τάξη, μη ειδικό λεξιλόγιο, αναγνώριση μεταφραστικών προβλημάτων, μεταφραστικές οδηγίες.
12 ^ο μάθημα	Ανάθεση ομαδικής εργασίας – μετάφραση κειμένου σύμφωνα με μεταφραστικές οδηγίες, μικρό σε έκταση, συναφές με τα προηγούμενα, προθεσμία 4 ημερών.
13 ^ο μάθημα	Ανατροφοδότηση σχετικά με την εργασία. Ανάθεση ατομικής εργασίας – μετάφραση κειμένου σύμφωνα με μεταφραστικές οδηγίες, μεγάλο σε έκταση, προθεσμία 15 ημερών.

Πίνακας 2

Στον πίνακα 2 φαίνεται μια σύντομη περιγραφή των 13 εβδομάδων του μαθήματος. Στο πρώτο και στο δεύτερο μάθημα θεωρώ σημαντικό να έρθουν οι φοιτητές σε επαφή με τη θεωρία που θα χρησιμοποιηθεί στη μεθοδολογία της μετάφρασης που προτείνω. Μεγάλο μέρος αυτής της θεωρίας είναι βασισμένη στη θεωρία του σκοπού όπως εκφράζεται από τη Christiane Nord (2014) και στην προσέγγιση της διδακτικής της μετάφρασης κατά τον Παναγιώτη Κελάνδρια (2016). Η θεωρία λοιπόν στην οποία αναφέρομαι είναι αυτή του λειτουργισμού, σύμφωνα με την οποία «λογικότερο φαίνεται, ωστόσο, να χρησιμοποιείται ως οδηγός η επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου-στόχου.»(Nord 2014: 96). Αυτές οι λειτουργίες

σύμφωνα με το μοντέλο της Nord είναι τέσσερις και ονομάζονται αναφορική, εκφραστική, κλητική και φατική. Με τον όρο αναφορική λειτουργία εννοείται ο τρόπος που γίνεται αναφορά στα αντικείμενα και τα φαινόμενα του πραγματικού ή του φανταστικού κόσμου, εκφράζεται μέσω της δηλωτικής αξίας των λεξικών μονάδων και εξαρτάται από τη δυνατότητα κατανόησης του κειμένου. Μεταφραστικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από αυτήν έχουν να κάνουν με πολιτισμικές αντιλήψεις και παραδόσεις τις οποίες οι δέκτες του κειμένου στόχου μπορεί να μην αντιληφθούν. Η εκφραστική λειτουργία είναι συνδεδεμένη με την στάση του πομπού απέναντι στα αντικείμενα και τα φαινόμενα του κόσμου και βασίζεται στον κώδικα αξιών τόσο του πομπού όσο και του δέκτη, χωρίς να σημαίνει ότι υπάρχει πάντα ταύτιση ανάμεσα στα δύο. Βασίζεται αρκετά σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον τρόπο έκφρασης και για αυτό προκύπτουν προβλήματα αν η εκφορά του λόγου δεν εμπεριέχει λεκτικοποιημένη ρητά αυτή τη λειτουργία. Ένα τέτοιο παράδειγμα σύμφωνα με τη Nord είναι τα εθνικά στερεότυπα τα οποία έχουν διαφορετικές συνδηλώσεις ανάλογα με το ποιος τα αναφέρει. Έπειτα ακολουθεί η κλητική λειτουργία, όπου σκοπός του κειμένου είναι να παροτρύνει τους αναγνώστες σε κάποια δράση, μέσα από γλωσσικά στοιχεία όπως η προστακτική ή οι ρητορικές ερωτήσεις. Τέλος, υπάρχει και η φατική λειτουργία, όπου γίνεται προσπάθεια να έρθει ή να μην έρθει σε επαφή ο πομπός με το δέκτη και αυτό γίνεται μέσω γλωσσικών, μη γλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων. Το πρόβλημα που μπορεί να προκύψει σε αυτό το στάδιο είναι η έλλειψη ταύτισης ανάμεσα σε αυτές τις συμβάσεις των δύο πολιτισμών. Σε ότι αφορά αυτές τις λειτουργίες του κειμένου αφετηρίας πρέπει να έχει υπόψιν του ο μεταφραστής και να καταλάβουν οι φοιτητές ότι δεν είναι ανάγκη να ταυτίζονται με τις λειτουργίες του κειμένου στόχου (Κελάνδριας 2016: 145).

Υπάρχουν όμως και άλλες πτυχές του λειτουργισμού με τις οποίες πρέπει να εξοικειωθεί ο φοιτητής. Αυτές είναι το ίδιο το κείμενο αφετηρίας, το πακέτο των μεταφραστικών οδηγιών και τα μεταφραστικά προβλήματα. Αρχικά ας μιλήσουμε για τις μεταφραστικές οδηγίες, οι οποίες θα καθοδηγήσουν και τη διαδικασία της μετάφρασης και θα καλύψουν το κενό που δημιουργείται λόγω της έλλειψης εμπειρίας των φοιτητών. Αυτές σύμφωνα με τη Nord πρέπει να περιλαμβάνουν την κειμενική λειτουργία του μεταφράσματος, τον παραλήπτη του, τον χώρο και χρόνο πρόσληψης του, το μέσο μετάδοσης και το κίνητρο για τη δημιουργία του (2014: 139).

Με αυτές τις παραμέτρους θα μπορούσαμε να πούμε ότι ορίζεται η επικοινωνιακή περίσταση στην οποία θα πρέπει να υπάρξει το κείμενο. Αυτή η περίσταση μπορεί να είναι διαφορετική για το κείμενο πηγή και το κείμενο στόχο. Αυτό πρέπει να γίνει γνωστό στους φοιτητές από τα πρώτα μαθήματα έτσι ώστε να γνωρίζουν πως να διαχειριστούν αυτές τις οδηγίες. Επίσης οι μεταφραστικές οδηγίες έχουν διδακτική σημασία, καθώς θα ορίσουν και το τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί κάποιος το κείμενο πηγή αλλά και θα το αξιολογήσει. Συνεχίζοντας, πρέπει να δοθεί σημασία στο ίδιο το κείμενο που θα μεταφραστεί για να διαπιστώσουμε αν είναι εφικτή η μετάφραση, ποια στοιχεία του κειμένου πηγή συνδέονται με τη λειτουργία του και με ποια μέθοδο θα μεταφράσουμε έτσι ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι του πακέτου μεταφραστικών οδηγιών (Nord 2014: 142). Τέλος, ο φοιτητής πρέπει να γνωρίζει τις τέσσερις κατηγορίες μεταφραστικών προβλημάτων οι οποίες είναι τα πραγματολογικά, τα πολιτισμικά, τα γλωσσικά και τα κειμενοϊδιομορφικά. Τα πραγματολογικά προβλήματα προκύπτουν από τις διαφορές των επικοινωνιακών περιστάσεων ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς ενώ τα πολιτισμικά σχετίζονται με τις διαφορές στις συμβάσεις ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς και πως αυτές μπορεί να λεκτικοποιούνται (Nord 2014: 148-149). Στη συνέχεια, τα γλωσσικά μεταφραστικά προβλήματα σχετίζονται με το λεξιλόγιο των δύο γλωσσών και τη δομή τους ενώ τα προβλήματα που προκύπτουν από τη νόρμα του κειμένου πηγή ονομάζονται κειμενοϊδιομορφικά.

Επίσης θεωρώ ότι πρέπει στα δύο πρώτα μαθήματα να γίνει παρουσίαση του τρόπου αξιολόγησης των φοιτητών διότι έτσι θα γνωρίζουν τι είδους ανατροφοδότηση θα έχουν από το διδάσκοντα. Αυτό είναι ένα σημαντικό βήμα έτσι ώστε να χτιστεί μια ρουτίνα δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη η οποία θα ενισχύσει τη συμμετοχή των φοιτητών. Για το συγκεκριμένο μάθημα έχω δημιουργήσει μια κλίμακα αξιολόγησης από το ένα ως το πέντε για τη βαθμολόγηση των μεταφρασμάτων των φοιτητών, η οποία φαίνεται στον πίνακα 3. Για τη δημιουργία της βασίστηκα στη Claudia V. Angelelli (2009: 13-45) η οποία συζητάει γενικά τη δημιουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης των μεταφραστών. Οι κατηγορίες στις οποίες αναφέρεται με εκτενή λεπτομέρεια, είναι η βάση πάνω στην οποία δημιουργήθηκε και ο παρακάτω πίνακας. Αυτός ο πίνακας κρίνεται απαραίτητο να δοθεί εκ των προτέρων στους φοιτητές έτσι ώστε να γνωρίζουν ανάλογα με το βαθμό τους, που κυμαίνονται τα λάθη τους και οι αστοχίες τους. Παρόλα αυτά ο βαθμός τους δεν αποτελείται μόνο από τις εργασίες που περιγράφονται στον πίνακα 2, αλλά

και από την παρουσία τους μέσα στην τάξη αλλά και την τελική εργασία. Αρχικά θεωρώ σημαντικό η παρουσία των φοιτητών να είναι υποχρεωτική, καθώς περιγράφω μια διαδικασία η οποία θα αποδώσει καρπούς μόνο αν υπάρχει συμμετοχή από τους ίδιους, για αυτό το 10% του βαθμού τους θα κατοχυρώνεται με την παρουσία τους και θα έχουν δικαίωμα για δυο απουσίες. Το 30% θα προκύπτει από τις δύο εργασίες μέσα στο εξάμηνο ενώ το υπόλοιπο 60% θα προκύπτει από την τελική εργασία.

ΒΑΘΜΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
5	Αντιμετωπίζει με δεξιότητες τον σκοπό του ΚΠ και το κοινό. Αναγνωρίζει τα μεταφραστικά προβλήματα και τα αντιμετωπίζει δημιουργικά. Το ΚΣ έχει οργανωθεί όμοια με το ΚΠ και έχει συνεκτικότητα. Δεξιότητες στη χρήση της γλώσσας, λίγα ή καθόλου λάθη.
4	Αντιμετωπίζει πολύ σωστά τον σκοπό του ΚΠ. Αναγνωρίζει τα μεταφραστικά προβλήματα και τα αντιμετωπίζει με συνέπεια. Το ΚΣ έχει οργανωθεί παρόμοια με το ΚΠ και έχει ροή. Πολύ καλή χρήση της γλώσσας με λίγα γλωσσικά λάθη.
3	Καλή ικανότητα στο να μεταφερθεί το νόημα του ΚΠ. Μερική δυσκολία στις πολιτισμικές αναφορές. Αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει τα μεταφραστικά λάθη. Το ΚΣ παρουσιάζει ομοιότητες με τις συμβάσεις του ΚΠ. Καλή χρήση της γλώσσας με αρκετά γλωσσικά λάθη.
2	Παρουσιάζει αδυναμία στην προσέγγιση του σκοπού του ΚΠ. Αναγνωρίζει τα μεταφραστικά προβλήματα αλλά τα αντιμετωπίζει με λάθος τρόπο. Το ΚΣ παρουσιάζει λίγες ομοιότητες με τις συμβάσεις του ΚΠ και στερείται φυσικής ροής. Μέτρια χρήση της γλώσσας, εμφανής έλλειψη γλωσσικού υπόβαθρου.

1	Έλλειψη ικανότητας ως προς τη μεταφορά του νοήματος του ΚΠ. Παρουσιάζει αδυναμία ως προς την προσέγγιση των μεταφραστικών προβλημάτων. Απέτυχε να παράγει ΚΣ σύμφωνα με τις συμβάσεις του ΚΠ. Το ΚΣ στερείται συνοχής στην παρουσίαση των ιδεών. Κακή χρήση της γλώσσας, εμφανής έλλειψη γλωσσικού υπόβαθρου και αυτό επηρεάζει το μετάφρασμα.
---	--

Πίνακας 3

Περνώντας λοιπόν στο τρίτο μάθημα, οι φοιτητές έχουν ήδη λάβει το κείμενο που θα αναλυθεί έτσι ώστε να έχουν χρόνο να το επεξεργαστούν, να κάνουν σημειώσεις και να το έχουν μεταφράσει. Έρχονται στην τάξη με τις μεταφράσεις τους, τις οποίες δεν παραδίδουν στο διδάσκοντα αλλά συζητάνε τις λειτουργίες του κειμένου, τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετώπισαν και πως τα έλυσαν. Έτσι το μάθημα έχει ένα συνεργατικό χαρακτήρα και οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μεταφραστική εμπειρία ενώ παράλληλα ο καθηγητής δεν λειτουργεί σαν το σημείο αναφοράς του μαθήματος. Η επιλογή αυτών των κειμένων γίνεται με προσοχή, ειδικά ως προς την έκταση τους καθώς οι φοιτητές είναι πρωτοετής και σε αυτό το σημείο αρχίζουν να αποκτούν εμπειρία (Κελάνδριας 2016: 156). Είναι λογικό να έχουν κάνει διάφορα λάθη, πάντα σε συνάρτηση με τις μεταφραστικές οδηγίες που έχουν λάβει, οι οποίες όπως είπαμε ορίζουν τις παραμέτρους της δημιουργίας του κειμένου στόχος. Αυτά τα λάθη πρέπει να συζητιούνται μέσα στην τάξη και να μην διορθώνονται απλά από τον καθηγητή στο επίπεδο της εξήγησης ότι απλά θα ταίριαζε κάτι άλλο. Επίσης, όπως εύστοχα αναφέρει ο Κελάνδριας, οφείλει ο διδάσκων να εξηγήσει στους φοιτητές πως μέρος της διαδικασίας της μετάφρασης είναι και η πιθανότητα να γίνει κάποιο λάθος, όπως και με τις υπόλοιπες συνειδητές πράξεις του ανθρώπου (2016: 156). Τα λάθη των φοιτητών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τις μεταφραστικές δυσκολίες της Nord, στις αντίστοιχες κατηγορίες. Αυτό θα ήταν χρήσιμο, καθώς και πάλι μπαίνει σε εφαρμογή η θεωρία που αποτελεί τη ραχοκοκαλιά αυτού του μαθήματος, επομένως και οι φοιτητές μπορούν να αντιληφθούν από που προέρχεται το λάθος τους και τι θα μπορούσαν να έχουν κάνει διαφορετικά. Σύμφωνα με το Washbourne οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται αυτή την ευκαιρία να κάνουν λάθος έτσι ώστε να δημιουργήσουν τις δικές τους κατευθυντήριες γραμμές και συνήθειες, αφού έχουν λάβει την κατάλληλη ανατροφοδότηση

(2015: 295). Μπορεί επίσης να γίνει διάκριση ανάμεσα στο μεταφραστικό λάθος (error) και στο μεταφραστικό σφάλμα (mistake), καθώς το μεν χαρακτηρίζεται από μέθοδο στην επιλογή ενώ το δε από μηχανική επιλογή, επομένως μέσα στην τάξη πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο λάθος (Washbourne 2015: 296) . Αυτό συμβαίνει κατά την άποψη μου επειδή το σφάλμα ενδέχεται να προέρχεται και από κακό επίπεδο της γλώσσας στόχο, στη δική μας περίπτωση των αγγλικών και ένα μάθημα μετάφρασης δεν είναι ο κατάλληλος χώρος για βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου. Σε κάθε περίπτωση ακόμα και τα λάθη πρέπει να διορθώνονται, απλά δεν υπάρχει ιδιαίτερος λόγος να επιμένει σε αυτά ο διδάσκων. Αυτή η ρουτίνα ακολουθείται στα μαθήματα 4, 5,8,9,10 και 11.

Στο έκτο και στο δωδέκατο μάθημα οι φοιτητές λαμβάνουν ένα κείμενο το οποίο θα πρέπει να παραδώσουν μεταφρασμένο. Αυτό έχει τη μορφή ατομικής εργασίας στο έκτο μάθημα και τη μορφή ομαδικής εργασίας στο δωδέκατο μάθημα. Το κείμενο το λαμβάνουν την ημέρα που ολοκληρώνεται το πέμπτο και το εντέκατο μάθημα αντίστοιχα, και έχουν προθεσμία παράδοσης τέσσερις μέρες μετά, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Το κείμενο συνοδεύεται από μεταφραστικές οδηγίες τις οποίες πρέπει να ακολουθήσουν και λαμβάνουν ανατροφοδότηση στο έβδομο και δέκατο τρίτο μάθημα αντίστοιχα. Ο λόγος που επιλέγω να είναι ατομική η πρώτη εργασία και ομαδική η δεύτερη είναι επειδή οι φοιτητές είναι πρωτοετείς και πιθανά δεν γνωρίζονται όλοι μεταξύ τους οπότε προς το τέλος του εξαμήνου υπολογίζουμε να έχουν αναπτύξει σχέσεις οπότε να μπορέσουν πιο εύκολα να συνεργαστούν. Σε ότι αφορά την ανατροφοδότηση και τη βαθμολόγηση της εργασίας, ο καθηγητής οφείλει πέρα από το βαθμό να απαντήσει στους φοιτητές και με σχόλια πάνω σε αυτό που έλαβε.

Τα κείμενα που θα δίνονται από τον καθηγητή στους μαθητές πρέπει να επιλεγθούν όπως είπαμε με προσοχή. Το λεξιλόγιο τους πρέπει να είναι απλό, να είναι μικρά σε έκταση και να έχουν πολιτισμικό ενδιαφέρον. Η Nord, δανειζόμενη τη θεωρία της Reiss, κάνει διάκριση σε τρία είδη κειμένων: τα απλά, τα σύνθετα και τα συμπληρωματικά. Απλό είναι ένα κείμενο που ανήκει σε μία μόνο κειμενική ποικιλία, σύνθετο χαρακτηρίζεται ένα κείμενο στο οποίο εμπεριέχονται διαφορετικά είδη και συμπληρωματικό είναι ένα κείμενο με μετακειμενική λειτουργία (Nord 2014: 125-126). Σε ότι αφορά το πολιτισμικό ενδιαφέρον ο Witte παραδέχεται πως οι φοιτητές πρέπει πρώτα να μάθουν στρατηγικές και ικανότητες που να εφαρμόζονται σε

όλες τις καταστάσεις (1995: 79) κάνει όμως και ιδιαίτερη μνεία στη σημασία της διαπολιτισμικότητας. Αναφέρει συγκεκριμένα «συγκρίνοντας δύο πολιτισμούς, οι φοιτητές μαθαίνουν για τον ξένο πολιτισμό ενώ παράλληλα αναπτύσσουν αυτογνωσία για το δικό τους. Αν όμως οι φοιτητές δεν μάθουν να συγκρίνουν τους δύο πολιτισμούς με τους οποίους εργάζονται, ρισκάρουν να προβάλλουν το δικό τους πλαίσιο πολιτισμικής αναφοράς, συμπεριλαμβανομένων και των συστημάτων αξιών, στον ξένο πολιτισμό και να κρίνουν αυτά τα ξενικά φαινόμενα με τις προδιαγραφές του δικού τους πολιτισμού.»(Witte 1996: 77). Για το μάθημα που προτείνω εγώ πρέπει να λάβουμε υπόψιν τόσο τη Nord, το Witte όσο και τον Seel στην επιλογή του κειμένου. Αρχικά, θα πρέπει το κείμενο να είναι είτε σύνθετο είτε απλό, ώστε να μην απαιτείται ιδιαίτερη εξωκειμενική γνώση από τη μεριά των φοιτητών. Επίσης, το πολιτισμικό φορτίο θα πρέπει να είναι συγκρίσιμο με τον πολιτισμό των φοιτητών έτσι ώστε να μπορούν να το μεταφέρουν και να μην πέσουν στην παγίδα να το προβάλλουν μέσα από τις εμπειρίες τους (Witte 1995: 77) Τέλος αυτά τα κείμενα δεν απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις από τους φοιτητές, έτσι δεν είναι απαραίτητο να είναι γνώστες του θέματος του κειμένου (Seel 2015: 17).

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσω να βάλω σε εφαρμογή όσα περιέγραψα παραπάνω. Θα παρουσιάσω τρία κείμενα τα οποία πληρούν τις προϋποθέσεις να θεωρηθούν κείμενα Γενικής Μετάφρασης και πιο συγκεκριμένα αποτελούν δημοσιογραφικά κείμενα γενικού περιεχομένου χωρίς δοκιμακό χαρακτήρα, όπως αναφέρει ο Seel (2015: 16-17). Τα κείμενα αυτά βρίσκονται στο διαδίκτυο και το πακέτο μεταφραστικών οδηγιών είναι παρόμοιο για όλα , καθώς το κοινό του κειμένου στόχος, ο χώρος και ο τόπος πρόσληψης είναι ίδια για όλα. Παρόλα αυτά εμπεριέχουν διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο και καλύπτουν διαφορετικά θέματα.

Θα ξεκινήσω διαλέγοντας ένα κείμενο από τη διαδικτυακή πλατφόρμα του περιοδικού Forbes σχετικά με τα δέκα καλύτερα μουσεία του Λονδίνου. Το κείμενο φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Οι φοιτητές πρέπει να μεταφράσουν ένα μέρος του άρθρου αυτού για μια ελληνική ιστοσελίδα που έχει ως θέμα της τα ταξίδια στην Ευρώπη, η οποία επιθυμεί να το αναπαράγει.

Σκοπός του μεταφράσματος λοιπόν είναι να ενημερώσει τους αναγνώστες για τα μουσεία του Λονδίνου άρα έχει αναφορική λειτουργία, οι παραλήπτες είναι άτομα που ενδιαφέρονται για τις επισκέψεις σε μουσεία και το κείμενο θα είναι στο διαδίκτυο άρα θα μπορεί να το διαβάσει οποιοσδήποτε. Το μέσο μετάδοσης του κειμένου είναι ένα μονόγλωσσο αρχείο Word , το οποίο θα μορφοποιηθεί αργότερα από τους τεχνικούς της ιστοσελίδας προκειμένου να ανέβει και ο λόγος που μεταφράζεται είναι επειδή οι συντάκτες της ιστοσελίδας επιθυμούν να συμπεριλάβουν ένα άρθρο για τα μουσεία του Λονδίνου. Ζητείται από τους φοιτητές να μεταφράσουν ένα μέρος του άρθρου, έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος για συζήτηση μέσα στην τάξη.

The Ten Best Museums In London (And They're Free)

Culture doesn't have to cost in the UK. Since 2001, entry to state museums is free and nowhere has a better concentration of them than London, the capital, and they cover everything from art to science.

British Museum

Dominating the Bloomsbury area, with over 900,000 square feet of culture, this is Britain's biggest and most potent museum. The Elgin Marbles, bought by the British government in 1816, remain both controversial - and a big draw - but the Museum has eight million objects to curate, including the 196BC Rosetta Stone, vital in deciphering Ancient Egyptian hieroglyphs and significant Egyptian and Chinese collections.

Less visited but worth seeking out are the museum's collection of drawings, including Raphael and Gainsborough. The space given to temporary exhibitions can seem small, but the scope of the main collection makes this easy to forgive.

National Gallery

Pole position in London, the National Gallery is at the very centre of the Trafalgar Square. Started in 1824 and regularly refreshed through the centuries by strategic purchases and donations from the collections of impoverished aristocrats, the cut-off date for art works is 1900 (after which you need to visit Tate Modern or Tate Britain). Still, there's plenty left to enjoy including a cluster of Leonardo Da Vincis, Botticelli and a superb capsule collection of Post-Impressionists, including Monet, Cezanne, Van Gogh's Sunflowers and Seurat's Bathers at Asnieres.

Natural History Museum

South Kensington is London's Museum Mile, and this is at its heart. A Victorian temple to learning, it was built by Alfred Waterhouse and now displays skeletons and fossils alongside temporary exhibitions and expert talks at the Darwin Centre. In the central hall from this summer, Dippy, the much-loved model of a *Diplodocus carnegii* which was donated by Andrew Carnegie, will be replaced by a 25-meter skeleton of a blue whale found near Wexford in Ireland. A classic museum for rainy days that is often packed with school trips; come close to closing time to a quieter experience. Late night

programmes bring the museum alive for adults with silent discos mixed with light learning.

Πίνακας 4

Από τον τίτλο του άρθρου φαίνεται ότι σκοπός του είναι να ενημερώσει το κοινό για τα δέκα καλύτερα μουσεία του Λονδίνου με δωρεάν είσοδο. Αυτή είναι μια πληροφορία που δίνεται στον αναγνώστη από την πρώτη παράγραφο, και μία λεπτομέρεια που δεν πρέπει να παραληφθεί. Η γλώσσα του κειμένου στόχος πρέπει να θυμίζει άρθρο και σε αυτό βοηθάει και το πρωτότυπο που έχει σύντομες προτάσεις. Χρονικούς ενδείκτες δεν έχει, έχει όμως τοπικούς ενδείκτες, τους οποίους πρέπει οι φοιτητές να μεταγράψουν με προσοχή. Κατά την άποψή μου καλό θα ήταν τα κύρια ονόματα να παραμείνουν στα αγγλικά καθώς το κοινό στόχος έχει ενδιαφέρον για τα ταξίδια και θα θέλει να αναζητήσει γενικότερες πληροφορίες για τους καλλιτέχνες. Σε ότι αφορά τα τοπωνύμια, οι φοιτητές αναμένεται να τα μεταφράσουν μερικώς, όπως λόγου χάρη το South Kensington θα γίνει Νότιο Kensington. Η μορφοποίηση του κειμένου σε παραγράφους και η υπογράμμιση στους τίτλους των μουσείων είναι απαραίτητο να διατηρηθεί έτσι ώστε να γίνει αντιληπτή η δομή του κειμένου από τους τεχνικούς της ιστοσελίδας. Προτεραιότητα θα δοθεί στην ορθή μετάφραση των ονομασιών των μουσείων και στην πληροφορία για τη δωρεάν είσοδο στην πρώτη παράγραφο.

Μεταφραστικά προβλήματα υπάρχουν διάφορα μέσα στο κείμενο, κυρίως πραγματολογικά και πολιτισμικά. Ένα πραγματολογικό μεταφραστικό λάθος που μπορούμε να αναμένουμε είναι η επιλογή να μην μετατραπεί το square feet σε τετραγωνικά μέτρα, την μονάδα μέτρησης δηλαδή που θα είναι οικεία στο ελληνικό κοινό. Ένα πολιτισμικό μεταφραστικό πρόβλημα που προκύπτει είναι το Elgin Marbles, με το οποίο η αρθρογράφος αναφέρεται στα μάρμαρα του Παρθενώνα που είναι έκθεμα του Βρετανικού Μουσείου, αλλά σπάνια χρησιμοποιείται ο όρος Ελγίνεια Μάρμαρα στα ελληνικά. Αυτό είναι ένα σημείο στο οποίο θα δούμε τι είδους μεθοδολογία θα επιλέξουν οι φοιτητές για να το χειριστούν. Σύμφωνα με τις μεταφραστικές στρατηγικές του Chesterman, ένας τρόπος να το χειριστούν είναι η πολιτισμική βελτιστοποίηση(cultural filtration) έτσι ώστε η μετάφραση να γίνει άμεσα

αντιληπτή από το ελληνόφωνο αναγνωστικό κοινό. Επίσης η πρόταση «The Elgin Marbles, bought by the British government in 1816, remain both controversial - and a big draw - but the Museum has eight million objects to curate, including the 196BC Rosetta Stone, vital in deciphering Ancient Egyptian hieroglyphs and significant Egyptian and Chinese collections.» παρουσιάζει ενδιαφέρον από γλωσσικής άποψης, καθώς είναι μακροπερίοδος λόγος ο οποίος συνοδεύεται από σημεία στίξης, όπως η μεσαία παύλα, τα οποία θέλουν προσοχή στην προσαρμογή τους στα ελληνικά. Σε αυτό το σημείο ο μεταφραστής μπορεί να επιλέξει να μη διατηρήσει τη συνοχή του πρωτότυπου και να προσαρμόσει τη σειρά των προτάσεων ώστε να εξυπηρετείται ο σκοπός του μεταφράσματος καλύτερα. Αυτή η διαχείριση ταιριάζει με αυτό που ο Chesterman περιγράφει ως αλλαγή στη συνοχή (coherence change) .

Το δεύτερο κείμενο βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του bbc και είναι μια συνταγή για το παραδοσιακό βρετανικό γλυκό των Χριστουγέννων, το english pudding. Οι φοιτητές καλούνται να μεταφράσουν το κείμενο για μία ελληνική ιστοσελίδα μαγειρικής, η οποία θέλει να την χρησιμοποιήσει αυτούσια για παρουσίαση του τρόπου παρασκευής της. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να μεταφραστεί εξ' ολοκλήρου η συνταγή και όχι ένα μέρος της. Το κείμενο έχει τα χαρακτηριστικά της αναφορικής κειμενικής λειτουργίας και πιο συγκεκριμένα έχει κατευθυντική λειτουργία. Χρησιμοποιεί εκτενώς την προστακτική όταν δίνει οδηγίες για την παρασκευή του γλυκού και δεν έχει ποιητική χρήση της γλώσσας. Είναι κυριολεκτικός και σύντομος ο τρόπος έκφρασης, κάτι το οποίο φαίνεται και στη δομή του κειμένου η οποία γίνεται με αρίθμηση, χωρίς περιττές συνδετικές λέξεις. Ο παραλήπτης του κειμένου είναι άτομα με ενδιαφέρον τόσο για τη μαγειρική όσο και για τις μαγειρικές συνήθειες από διαφορετικές κουλτούρες. Το μέσο μετάδοσης του κειμένου είναι και πάλι ένα μονόγλωσσο αρχείο Word, στο οποίο απαιτείται να διατηρηθεί η αρίθμηση των οδηγιών. Το ενδιαφέρον με τη συγκεκριμένη συνταγή είναι ότι συνοδεύεται από ένα βίντεο όπου γίνεται η παρασκευή της πουτίγκας, προσφέροντας οπτικοακουστική καθοδήγηση για τους φοιτητές. Επομένως δίνεται η εντύπωση ότι είναι μια εύκολη περίπτωση, το οποίο δεν αποτελεί πρόβλημα διότι σκοπός μας είναι οι φοιτητές να εξοικειωθούν με τη μεταφραστική διαδικασία.

Ingredients

350g/12oz mixed dried fruit (raisins, currants, sultanas)

100g/3½oz pitted ready-to-eat prunes, chopped or left whole
100g/3½oz dark muscovado sugar
4 tbsp dark rum
100ml/3½fl oz stout
100g/3½oz chopped walnuts
100g/3½oz blanched almonds
100g/3½oz ground almonds
100g/3½oz fresh white breadcrumbs
50g/1¼oz plain flour
100g/3½oz frozen butter, grated, plus a little extra for greasing
½ tsp freshly grated nutmeg
1 tsp ground cinnamon
2 tsp mixed spice
100g/3½oz chopped glacé cherries (or left whole if you prefer)
3 large free-range eggs, beaten

Method

1. Combine the mixed fruit, prunes, muscovado sugar, rum and stout in a mixing bowl. Stir well to mix, cover and leave for 24 hours to soak.
2. After 24 hours, mix the walnuts, almonds, ground almonds, breadcrumbs, flour, butter, spices, cherries and eggs along with the soaked fruit mixture in a large mixing bowl, making sure you include all the soaking liquor from the soaked fruit. Mix well until completely combined (let all the members of the family have a stir and make a wish).
3. Cover with cling film and leave to stand in a cool place for 24 hours.
4. After 24 hours, grease a 1.2 litre/2 pint pudding basin with butter. Cut a circle of baking paper and place into the bottom of the pudding basin and then grease it with a little more butter. Pack the pudding mixture into the pudding basin, pressing as you add it. Fold a pleat into the middle of a large piece of baking paper and place over the pudding. Cover with a large piece of pleated foil, ensuring the pleats are on top of one another. Secure tightly with kitchen string tied under the lip of the pudding basin.
5. Place an upturned saucer into a large saucepan one-quarter full of water. Fold a long piece of foil into quarters lengthways to create a long strip and place the pudding basin in the middle of the strip. Bring the sides of the strip up the sides of the pudding basin and lower into the saucepan. Ensure the water in the saucepan comes one-third of the way up the side of the pudding basin, but nowhere near the top of the basin. Leave the ends of the foil strip hanging over the side to make it easy to remove the pudding later.
6. Bring the water to the boil and then reduce the heat to a gentle simmer. Simmer gently for 5-6 hours, topping up the water level as necessary throughout cooking (do not allow the pan to dry out).
7. Once the pudding is cooked, remove from the pan and set aside to cool. The pudding can be stored for up to two years in a cool, dry place. To serve, reheat the pudding by steaming again (in the same way) for two hours, or until hot all the way through. Alternatively, remove the foil and reheat in the microwave.

Σε αυτή την περίπτωση ο τίτλος είναι ξεκάθαρος και δεν αναμένουμε να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές κάποιο πρόβλημα στη μεταφορά του. Το κείμενο έχει έντονα πολιτισμικά στοιχεία όπως και ουσιαστικά τα οποία σχετίζονται με υλικά μαγειρικής, τα οποία θα πρέπει οι φοιτητές να αναζητήσουν σε λεξικό, εάν δεν ασχολούνται οι ίδιοι με τη μαγειρική. Ένα τέτοιο παράδειγμα βρίσκεται στην πρώτη γραμμή των υλικών, όπου αναφέρονται τα ουσιαστικά *sultanas* και *raisins*, τα οποία έναν ελληνόφωνο αναγνώστη θα τον παρέπεμπαν απευθείας στη σταφίδα, αλλά η συνταγή εννοεί κίτρινες και μαύρες αποξηραμένες σταφίδες. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι σε μία συνταγή μαγειρικής πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ορθή μετάφραση των υλικών.

Τα μεταφραστικά προβλήματα που παρουσιάζει αυτή η συνταγή δεν είναι πολλά, χωρίς να σημαίνει ότι στερείται δυσκολίας. Ένα πραγματολογικό μεταφραστικό πρόβλημα που προκύπτει είναι η λέξη *stout* η οποία αναφέρεται σε προϊόν ζυθοποιίας με υψηλή περιεκτικότητα σε αλκοόλ, συνήθως μπίρα. Αυτό το σημείο επιδέχεται συζήτησης στην τάξη με τους φοιτητές, προκειμένου να καταλήξουμε στο αν θα πρέπει να το μεταφράσουν σαν μαύρη μύρα, η οποία συνήθως έχει υψηλή περιεκτικότητα σε αλκοόλ, ή όχι. Η μονάδα μέτρησης που χρησιμοποιείται για το προαναφερθέν ποτό είναι το *ml* αλλά και το *pint*, το οποίο είναι μονάδα μέτρησης του όγκου ενός υγρού στη Βρετανία. Το *pint* ισοδυναμεί με περίπου μισό λίτρο αλλά μιας και το κείμενο απευθύνεται σε ελληνικό κοινό, μπορεί αυτή η αναφορά να παραληφθεί με την κατάλληλη αιτιολόγηση από τους φοιτητές. Σε αυτά τα δύο πραγματολογικά προβλήματα μπορεί πάλι να εφαρμοστεί η πολιτισμική βελτιστοποίηση του *Chesterman* και οι φοιτητές να επιλέξουν το πολιτισμικό ισοδύναμο που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση.

Τρίτο και τελευταίο κείμενο που προτείνω είναι ένα άρθρο αναρτημένο στο διαδικτυακό ιστότοπο του *nbcnews* και αναφέρεται στη χρήση αντιηλιακού όταν βρισκόμαστε σε εσωτερικούς χώρους. Σε αυτή την περίπτωση οι φοιτητές δεν χρειάζεται να μεταφράσουν όλο το άρθρο καθώς είναι μακροσκελές, όπως και τις προτάσεις προϊόντων. Αυτό συμβαίνει διότι το πακέτο μεταφραστικών οδηγιών που θα τους δώσουμε ορίζει τη λειτουργία του κειμένου ως πληροφοριακή. Τους ζητάμε να μεταφράσουν το παρακάτω χωρίο μετά από εντολή ενός υπεύθυνου σε διαδικτυακό περιοδικό, ο οποίος θέλει το άρθρο προκειμένου να το χρησιμοποιήσει σαν πηγή για να γράψει ο αρθρογράφος του ένα κείμενο για τη χρησιμότητα των αντιηλιακών ανεξάρτητα από το αν εκτίθεται κανείς στον ήλιο ή όχι. Από αυτή τη συνθήκη

εργασίας προκύπτει ότι δεν έχει σημασία ο χρόνος και ο τόπος πρόσληψης του μεταφράσματος, καθώς δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το πότε θα το λάβει ο αρθρογράφος ούτε πως θα το χρησιμοποιήσει. Επίσης το κοινό πρόκειται να είναι μόνο ένα άτομο, το οποίο καθιστά εύκολο να κάνουμε υποθέσεις για την αντιληπτικότητα του και να χρησιμοποιήσουμε επίσημο ύφος, σεβόμενοι πάντα το πρωτότυπο. Διάλεξα το συγκεκριμένο άρθρο, διότι πιστεύω ότι είναι πιο δύσκολο για τους φοιτητές καθώς εμπεριέχει όρους που θα πρέπει να αναζητήσουν για να τεκμηριώσουν τη μετάφρασή τους. Το κείμενο παρατίθεται παρακάτω.

Why wear sunscreen indoors?

According to four of the five dermatologists we interviewed, you should wear sunscreen indoors. Why? If you're sitting near windows — or in front of a computer screen — you're exposing yourself to potentially skin-damaging light. There are three main reasons why experts say you should wear SPF indoors, all involving what you're exposed to:

- Ultraviolet A (UVA) rays
- Ultraviolet B (UVB) rays
- Blue light from smart devices, computers and TVs

Sunscreen vs Ultraviolet A (UVA) rays

Ultraviolet A rays, which can cause signs of aging like loss of elasticity and wrinkles, "can penetrate windows and cloud cover," according to the nonprofit Skin Cancer Foundation. Unfortunately, not all windows are treated with protection from the sun's harsh rays. Unless you're in a windowless room, you may want to consider slathering on SPF.

And don't think that a gloomy winter day or summer thunderstorms are reasons to get lax about applying sunscreen indoors, says Robyn Gmyrek, MD. of Park View Laser Dermatology. The board-certified dermatologist says it is "crucial" to wear a broad spectrum sunscreen while indoors all year long. "UVA light causes premature skin aging by breaking down collagen and elastic tissue, contributing to the formation of skin cancers. It does not cause tanning, so you may be unaware of how much UVA exposure you are getting," says Gmyrek.

Sunscreen vs Ultraviolet B (UVB) rays

Then there are Ultraviolet B rays, which can damage the skin's DNA, creating the inflammatory response that leads to red sunburns, explains Orit Markowitz, MD, director of Pigmented Lesions and Skin Cancer at Mount Sinai Hospital. "A sunburn peels when the cells are beyond repair and die off. Those cells that remain increasingly get damaged over time through exposure, resulting in skin cancer," she says.

Sunscreen vs blue light

According to Markowitz, the blue light emitted from digital screens — including your computer, phone, tablet and TV — can affect your skin in two ways:

- Blue light can increase the production of melanin or pigmentation in the skin, which could lead to melasma and age spots.
- Blue light can also create free radicals, which might cause inflammation and lead to the breakdown of collagen and elastic tissue in the skin.

Ξεκινώντας από τον τίτλο, πάλι δεν έχουμε λόγο να περιμένουμε ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες οι φοιτητές. Χρονικοί και τοπικοί ενδείκτες δεν υπάρχουν, οπότε μια μεταφραστική δυσκολία που παρατηρούμε είναι τα ονόματα των δερματολόγων που αναφέρονται, όπως είναι το Robyn Gmyrek, το οποίο μάλιστα γράφεται αντισυμβατικά. Οι δερματολόγοι του άρθρου δεν είναι γνωστοί στο ευρύ κοινό, για αυτό κιόλας ο συγγραφέας τονίζει ότι είναι πιστοποιημένοι από το σύλλογό τους. Έτσι, τα ονόματα είναι καλό να μεταγραφούν και να μη διατηρηθούν στην αρχική τους μορφή κατά την μερική μετάφραση (partial translation) που περιγράφει ο Chesterman. Η μορφοποίηση του κειμένου σε παραγράφους πρέπει και πάλι να διατηρηθεί, επειδή εξυπηρετεί τη δομή σκέψης του συγγραφέα αρά εξυπηρετεί και το μετάφρασμα.

Περνώντας στα μεταφραστικά προβλήματα, το πρώτο που παρατηρούμε είναι ότι η επανάληψη της λέξης sunscreen και spf είναι έντονη. Υπό άλλες συνθήκες αυτό δεν θα μας ενοχλούσε, στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως στα ελληνικά αυτές οι λέξεις μεταφράζονται με τον ίδιο τρόπο έτσι όπως χρησιμοποιούνται στο άρθρο. Σε αυτό το σημείο ο διδάσκων πρέπει να έχει το νου του στις επιλογές που θα κάνουν οι φοιτητές, οι οποίοι στην προσπάθεια να είναι δημιουργικοί ενδέχεται να προβούν σε λανθασμένες επιλογές. Σε ότι αφορά την εύρεση επιλογών, ο Chesterman δίνει τρεις επιλογές: τη συνωνυμία(synonymy), το αντώνυμο(antonymy) και την υπερωνυμία(hyponymy). Οι τρεις αυτές μεταφραστικές στρατηγικές μπορούν να οδηγήσουν τους φοιτητές κατά τη μετάφραση. Δεύτερο μεταφραστικό πρόβλημα είναι η φράση board certified dermatologist διότι αυτός ο όρος δεν είναι δόκιμος στην Ελλάδα. Οι φοιτητές θα πρέπει να αναζητήσουν τον όρο στο διαδίκτυο προκειμένου να κατανοήσουν ότι αυτή η φράση δηλώνει την πιστοποίηση των γιατρών από τον ιατρικό σύλλογο της Αμερικής και όχι απλά την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος. Για την Αμερική αυτό είναι ένα επιπλέον προσόν για το επάγγελμα του γιατρού και δεν υφίσταται με αυτό τον τρόπο στην Ελλάδα για αυτό αποτελεί ένα πραγματολογικό μεταφραστικό πρόβλημα. Μια ενδεχόμενη

λύση που μπορεί να υιοθετήσουν οι φοιτητές είναι είτε να το μεταφράσουν αυτούσιο είτε να το αφαιρέσουν εξ' ολοκλήρου.

Τα παραπάνω τρία κείμενα αποτελούν ένα δείγμα των κειμένων που θεωρώ ιδανικά για τη διδασκαλία ενός μαθήματος μετάφραση γενικών κειμένων από τα αγγλικά προς τα ελληνικά για φοιτητές πρώτου έτους. Η περιγραφή του μαθήματος επίσης αποτελεί έναν οδηγό για το πώς μπορεί να διαμορφωθεί το μάθημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο καθηγητής δεν μπορεί να αλλάξει κάποια σημεία ή ακόμη και να τα προσαρμόσει στις ανάγκες των φοιτητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Σε αυτή την εργασία προσπάθησα να παρουσιάσω ένα μάθημα μετάφρασης Γενικών Κειμένων το οποίο απευθύνεται σε πρωτοετής φοιτητές ενός προπτυχιακού προγράμματος μετάφρασης. Χρησιμοποίησα σαν κύριο κορμό τη θεωρία της Nord περί λειτουργισμού στην εκπαίδευση των μεταφραστών και κατέληξα προσπαθώντας να εφαρμόσω αυτό το μοντέλο σε τρία κείμενα από το διαδίκτυο, δίνοντας μεταφραστικές οδηγίες στους φοιτητές και προσπαθώντας να προβλέψω κάποια από τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας πιστεύω ότι μπορεί να δώσει το κίνητρο στους νέους φοιτητές που εισάγονται στο πρόγραμμα σπουδών να συνεχίσουν με θέληση και στα επόμενα εξάμηνα. Επίσης δείχνει τον έντονο διαπολιτισμικό χαρακτήρα της μετάφρασης και κάνει τους φοιτητές κοινωνούς σε μία διαδικασία με πολλές πτυχές. Τα χρονοδιαγράμματα που δίνονται και το πακέτο μεταφραστικών οδηγιών τους εξοικειώνει με την επαγγελματική ζωή ενός μεταφραστή. Πέρα από αυτή την εξοικείωση, οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τη θεωρία του λειτουργισμού, η οποία είναι μεθοδική και ευνοεί τη χρήση της σε ένα τέτοιο διδακτικό περιβάλλον.

Αποπειράθηκα να παρουσιάσω ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο να είναι πολυμορφικό και να προσαρμόζεται εύκολα στα δεδομένα κάθε νέου έτους φοιτητών αλλά και στην επικαιρότητα. Έτσι τα κείμενα μπορούν να διανθιστούν και η σειρά των μαθημάτων μπορεί να αλλάξει. Παρόλα αυτά θεωρώ σημαντικό ο καθηγητής να επιμένει στην παρουσίαση της

μεταφραστικής θεωρίας που θα χρησιμοποιήσει, στα πρώτα μαθήματα του εξαμήνου όπως και στην παρουσίαση του τρόπου αξιολόγησης των φοιτητών. Είναι βασικό οι διδασκόμενοι να έχουν έναν προγραμματισμό σε όσα παρουσιάζονται, διότι έτσι θα δεσμευτούν απέναντι στη διαδικασία και θα βοηθηθούν στην έναρξη των σπουδών τους πάνω στη μετάφραση.

Η θεωρία της Nord αποδείχθηκε αρκετά εμπειριστωμένη και εύχρηστη για το συγκεκριμένο κύκλο μαθημάτων, και βοηθάει στην εξοικείωση των φοιτητών με τη μεταφραστική διαδικασία. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και στην ενδυνάμωση του φοιτητή ως επαγγελματία μεταφραστή. Πιο συγκεκριμένα, θέτει τις βάσεις έτσι ώστε ο φοιτητής να ξέρει τι μπορεί να περιμένει από το χώρο εργασίας αλλά και να κατανοήσει το ρόλο μέσα στο περίπλοκο αυτό σύμπλεγμα σχέσεων που αναπτύσσεται. Αποτελεσματικές αποδείχθηκαν και οι μεταφραστικές στρατηγικές του Chesterman, η χρήση των οποίων αναμένεται να είναι πιο ευρεία από τα παραδείγματα που ανέλυσα εγώ. Επίσης, από το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μου φαίνεται ότι οι δύο αυτές θεωρίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά για τους σκοπούς της διδασκαλίας και παρέχουν στους φοιτητές μια κατευθυντήρια γραμμή για το πως να διαχειριστούν τόσο το κείμενο πηγή όσο και το κείμενο στόχο. Όσο αυξάνεται η άνεση των φοιτητών σε αυτή τη διαδικασία θεωρώ ότι και ο καθηγητής μπορεί να επιλέγει κείμενα με μεγαλύτερη δυσκολία, εάν όμως δεν συμβαίνει αυτό καλό είναι να μην αυξήσει το βαθμό δυσκολίας.

Τέλος, το παραπάνω μοντέλο διδασκαλίας αποτελεί μια προσπάθεια η διδασκαλία της μετάφρασης να αποκτήσει πρακτικό χαρακτήρα και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες των φοιτητών αλλά και του κειμενικού είδους που διδάσκεται. Θα ήταν ενδιαφέρον να εφαρμοστεί σε ένα μάθημα εξαμήνου και να δώσουν ανατροφοδότηση οι ίδιοι οι φοιτητές.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angelelli, C. V. (2009). Using a rubric to assess translation ability. Στο C. V. Angelelli & H. E. Jacobson (eds.), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies* (σ. 13-47). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, M. (1992). *In Other Words*, London & New York: Routledge.
- Bernardini, S. (2004) The theory behind the practice: Translator training or translator education? Στο K. Malmkjær (eds), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (σ. 17-29). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chesterman, A. (1997), *Memes of Translation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Gentile, A. (1995) Translation theory teaching: connecting theory and practice. Στο C. Dollerup & V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3* (σ. 55-62). Elsinore, Denmark: John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D. (2009), *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees. Στο K. Malmkjær (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (σ. 67-81). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, M. (2005). "Minding the process, improving the product. Minding the process, improving the product". In M. Tinnent (ed), *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 67-82
- González Davies, M., Scott-Tinnent, C., & Rodríguez, F. (2001). *Training in the Application of Translation Strategies for Undergraduate Scientific Translation Students*. Meta, 46 (4), 737-744.
- Nord, C. (2005). Training functional translators. Στο M. Tinnent (Ed.), *Training for the New Millennium* (σ. 209-223). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nord, C. (2014). *Η μετάφραση ως στοχευμένη δραστηριότητα*. Αθήνα: Δίαυλος.

- Prince, T. *Christmas Pudding*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο www.bbc.co.uk (Ανακτήθηκε στις 29.04.2021)
- Ruuskanen, D. (1995), Creating the 'Other': a pragmatic translation tool Στο C. Dollerup & V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3* (σ. 233-241). Elsinore, Denmark: John Benjamins Publishing Company.
- Saunders, N. (2020 Ιούλιος 13) Do you need to wear sunscreen inside? Experts weigh in. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο nbcnews.com (Ανακτήθηκε στις 29.04.2021)
- Seel, O. (2015). *Εισαγωγή στη γενική μετάφραση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2568>
- Turner, S. (2017 Μάρτιος 25). The Ten Best Museums In London (And They're Free) Ανακτήθηκε στις 06.03.20 από <https://www.forbes.com/sites/sarahturner/2017/03/25/the-ten-best-museums-in-london-and-theyre-free/#37d458cc75cf>
- Ulrych, M. (1995) Real-world Criteria in Translation Pedagogy Στο C. Dollerup & V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3* (σ.251-259). Elsinore, Denmark: John Benjamins Publishing Company.
- Washbourne, K. (2015). Learning to fail: Unsuccessful translation as pedagogical resource. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E, 2*, 285-320.
- Witte, H. (1995). Contrastive culture learning in translator training. Στο C. Dollerup & V. Appel (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3* (σ. 73-80). Elsinore, Denmark: John Benjamins Publishing Company.
- 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, Π. (2016). *Λειτουργική διδακτική της μετάφρασης*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Κεντρωτής, Γ. (1996). *Θεωρία και Πράξη της Μετάφρασης*. Αθήνα: Δίαυλος