

Για μια λειτουργική προσέγγιση της διδακτικής της μετάφρασης

Παναγιώτης Κελάνδριας
Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Process-oriented translation is widely used worldwide as a tool for enhancing the ability of the translation students to propose good translation principles, methods and procedures. Yet, product-oriented translation must not be ignored since it is difficult to separate the translation process from its product, that is, the target-text. The didactic approach proposed below attempts to combine features from both process- and product-oriented translation and it is based on a combination of collaborative learning and the dialectic materialism concept that knowledge is discovered rather than constructed. It comprises the stages: a) understanding the source-text, b) transforming the source-text into target-text, and c) producing the target-text. This approach also aims at creating a teaching system to be applied in different translation courses and teaching environments.

Λέξεις κλειδιά: didactics, collaborative approach, process-oriented translation, product-oriented translation, translation problem.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες αντιλήψεις περί τη διδακτική της μετάφρασης εστιάζουν στην *προσανατολισμένη στη διαδικασία μετάφραση*, που στοχεύει στην ενίσχυση της δυνατότητας των φοιτητών να αναγνωρίζουν τα προβλήματα και να προτείνουν καλές μεταφραστικές αρχές, μεθόδους και διαδικασίες (Gile 2009: 14) εγκαταλείποντας τις πιο παραδοσιακές κανονιστικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στο προϊόν, δίνουν έμφαση δηλαδή στο αποτέλεσμα του μεταφραστικού ενεργήματος, όπου το σωστό ή το λάθος αξιολογείται βάσει της συμφωνίας μεταφράσματος και πρωτοτύπου στη βάση της μικροδομής με τον διδάσκοντα να υποδεικνύει την ‘ορθή’ λύση σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια (πρβλ. Fox 2000: 114). Εφόσον όμως κάθε μεταφραστική διαδικασία κατατείνει στην παραγωγή ενός προϊόντος, του κειμένου υποδοχής (K.Y.), η κατανόηση της φύσης και της λειτουργίας του στο πλαίσιο υποδοχής είναι εξίσου απαραίτητη με την κατανόηση της φύσης της διαδικασίας παραγωγής του (Holmes 1988: 81). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των μελλοντικών επαγγελματιών μεταφραστών δεν μπορεί παρά να βασίζεται στο δίπολο λειτουργία του K.Y. στο γλωσσοπολιτισμικό περιβάλλον υποδοχής του—διαδικασία παραγωγής του K.Y.

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται επιχειρεί να συνδυάσει α) στοιχεία της προσανατολισμένης στη διαδικασία και στο προϊόν μετάφρασης και β) την αρχή της συνεργατικής προσέγγισης με τη διαλεκτική αντίληψη ότι η γνώση δεν κατασκευάζεται αλλά ανακαλύπτεται (Karpatschhof 2000: 239) και περιλαμβάνει τρία στάδια: α) κατανόηση του κειμένου αφετηρίας (K.A.), β) μετατροπή του σε K.Y. και γ) παραγωγή του K.Y. με στόχο τη διαμόρφωση ενός συστήματος που θα μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά μαθήματα και διδακτικά περιβάλλοντα.

2. Παιδαγωγική μέθοδος

Η προσανατολισμένη στη διαδικασία μετάφραση είναι μια κατ' εξοχήν φοιτητοκεντρική μέθοδος που προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος όπου τον κεντρικό ρόλο τον έχει η ομάδα ενώ ο διδάσκων καθοδηγεί και κατευθύνει τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο όταν οι φοιτητές χρειάζονται βοήθεια. Αναλαμβάνει περισσότερο ρόλο συμβούλου, δεν μεταβιβάζει πληροφορίες αλλά καθοδηγεί τους διδασκόμενους υποβάλλοντας κατάλληλα ερωτήματα, συνδράμοντας εποικοδομητικά την προσπάθειά τους να βρουν λύσεις στα προβλήματα που τους έχουν τεθεί (Sharan 1999: 339). Με άλλα λόγια, ο διδάσκων εξατομικεύει τη διδασκαλία μέσω της ανάπτυξης ατομικών νοητικών μοντέλων επίλυσης των μεταφραστικών προβλημάτων από τους φοιτητές (Király 2001: 45-7).

Η προσανατολισμένη στο προϊόν μετάφραση θεωρείται κυρίως καθηγητοκεντρική με τον διδάσκοντα να σχεδιάζει και να παρουσιάζει το περιεχόμενο και τη φυσιογνωμία του μαθήματος με στόχο να μάθει τους φοιτητές πώς να μεταφράζουν, να ασχολείται με την μετάδοση και παροχή πληροφοριών και με την αξιολόγηση των φοιτητών να γίνεται συνήθως άπαξ μέσω γραπτών εξετάσεων και με κριτήρια ως επί το πλείστον υποκειμενικά (Martínez-Melis 2001: 188-9).

Η προσέγγιση που προτείνω συνδυάζει στοιχεία και των δύο μεθόδων ή *οπτικών* σύμφωνα με τους Miller και Seller (στο González Davies 2004: 16), οι οποίοι διακρίνουν μεταξύ δυο αντίθετων και συγκρουόμενων οπτικών, τις οποίες ονομάζουν *μεταδοτική οπτική* (transmission perspective) και *διαμορφωτική οπτική* (transformation perspective) με τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα.

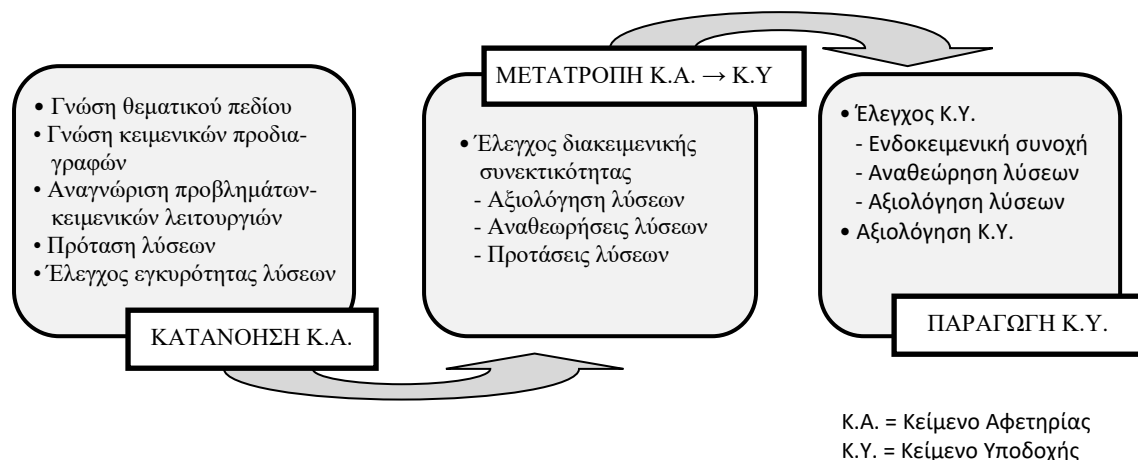
Μεταδοτική οπτική	Διαμορφωτική οπτική
Η γνώση μεταδίδεται	Η γνώση κατασκευάζεται
Ο διδασκόμενος είναι φοιτητής και πελάτης	Ο διδασκόμενος είναι ολοκληρωμένη προσωπικότητα
Ο διδάσκων έχει τον έλεγχο	Ο διδασκόμενος πρέπει να έχει τον έλεγχο
Η γνώση είναι κοινή	Η γνώση είναι προσωπική
Τα κίνητρα παρέχονται εξωγενώς	Τα κίνητρα παρέχονται ενδογενώς
Η μάθηση είναι επιμεριστική	Η μάθηση είναι ολιστική
Τα μαθησιακά χαρακτηριστικά είναι κοινά για όλους	Κάθε μαθητής είναι μοναδικός
Η μάθηση γίνεται ατομικά	Η μάθηση γίνεται κοινωνικά
Η γνώση αφορά περιεχόμενα	Η γνώση αφορά μεθόδους

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά Μεταδοτικής και Διαμορφωτικής μεθόδου

Η παιδαγωγική μέθοδος στην οποία βασίζω την προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση είναι συνδυαστική εφόσον «[...] κανείς σήμερα δεν μπορεί να διαμορφώσει μια παιδαγωγική μέθοδο επιλέγοντας τον έναν ή τον άλλο πόλο» (Király 2000: 30). Συνδυάζει την φοιτητοκεντρική μέθοδο με στοιχεία της καθηγητοκεντρικής μεθόδου όπου απαιτείται, με αποτέλεσμα ο ρόλος του διδάσκοντα στο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας να μεταβάλλεται διαρκώς.

3. Σχεδιασμός του μαθήματος

Η διδακτική προσέγγιση των τριών σταδίων που προτείνω απεικονίζεται σχηματικά στην παρακάτω εικόνα, η οποία αποτελεί τροποποίηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σύμφωνα με τον Erik Angelone (2015: 131). Προτού προχωρήσω στην περιγραφή των τριών σταδίων πρέπει να επισημάνω ότι παρ' όλο που από τη σχηματική αναπαράσταση φαίνεται ότι η διαδικασία ακολουθεί γραμμική πορεία, στην πραγματικότητα τα τρία στάδια δεν έχουν στεγανά μεταξύ τους. Ανάλογα με την μεταφραστική περίπτωση, το είδος του προς μετάφραση κειμένου, το γνωσιακό υπόβαθρο των φοιτητών, τη μεταφραστική εντολή και τον σκοπό της ανάθεσης, ενέργειες που περιγράφονται στο πρώτο στάδιο για παράδειγμα μπορεί να χρειαστεί να επαναληφθούν και στο δεύτερο ή το τρίτο. Η σχηματική αναπαράσταση λοιπόν αποσκοπεί κυρίως στη συστηματοποίηση της περιγραφής του μαθήματος μετάφρασης.



Σχήμα 1: Τα τρία στάδια της διδακτικής προσέγγισης

3.1. Στάδιο 1 – Κατανόηση του Κ.Α.

Γνώση του θεματικού πεδίου

Το βήμα αυτό βασίζεται στην παραδοχή ότι “[...] ο μεταφραστής πρέπει να ερμηνεύει προκειμένου να μεταφράσει, που σημαίνει ότι πρέπει να έχει ή να είναι σε θέση να αποκτήσει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα γνώσεις περί του αντικειμένου του Κ.Α.” (Croix 2005: 154) και περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις:

α) Μελέτη του κειμένου εργασίας και καταγραφή όλων των αποριών σχετικά με τη θεματική του.

β) Διανομή κειμένων στη γλώσσα υποδοχής σχετικών με τη θεματική του κειμένου εργασίας, μελέτη τους και καταγραφή αποριών που θα αποτελέσουν τη βάση της συζήτησης στο μάθημα..

γ) Αναζήτηση πηγών πληροφόρησης από τους ίδιους τους φοιτητές με σκοπό να διεξαχθεί συζήτηση σχετικά με τους τρόπους αναζήτησης και τα κριτήρια αξιολόγησης της εγκυρότητας των πόρων πληροφόρησης.

**Πρακτικά της 6^{ης} Συνάντησης Ελληνόφωνων Μεταφρασεολόγων
Τομέας Μετάφρασης του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
25-27 Μαΐου 2017, Θεσσαλονίκη**

Οι τρεις παραπάνω φάσεις μπορούν να διεξαχθούν ταυτόχρονα ή διαδοχικά, ανάλογα με το εύρος των γνώσεων που έχουν οι φοιτητές σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο εργασίας και η γνωσιακή βάση των φοιτητών χτίζεται σταδιακά ενώ αποφεύγεται η αποθάρρυνσή τους που μπορεί να τους στερήσει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για να συμμετάσχουν στο μάθημα. Εκτός από τη διεύρυνση της γνωσιακής τους βάσης, στόχος αυτού του βήματος είναι η ανάπτυξη της *επινοητικότητας* (resourcefulness) των φοιτητών, η ενίσχυση δηλαδή της ικανότητάς τους “[...] να εκμεταλλεύονται πεπερασμένο αριθμό πηγών απεριόριστα [...] και να αποκτούν νέες πηγές αυτόνομα, ανάλογα με την ανάγκη” (Bernardini 2004: 21). Επίσης, μέσα από την ανάγνωση τέτοιων κειμένων αρχίζουν να εξοικειώνονται με τις κειμενοτυπολογικές συμβάσεις τους.

Γνώση κειμενικών προδιαγραφών

Το βήμα αυτό διεξάγεται με τη χρήση των λεγόμενων *παράλληλων κειμένων*. Στόχοι αυτού του βήματος είναι: α) η εξοικείωση των φοιτητών με τις τυπολογικές συμβάσεις κειμένων ίδιας θεματικής με το κείμενο εργασίας στη μητρική γλώσσα με σκοπό τον εντοπισμό κανονικοτήτων και, β) η ανάπτυξη της ικανότητας διακειμενικής σύγκρισης μέσα από τον εντοπισμό των διαφορών και των ομοιοτήτων στην εκφορά των επικοινωνιακών σκοπών των κειμένων στο ζεύγος γλωσσών του μαθήματος. Η διαδικασία που ακολουθείται περιλαμβάνει τις εξής ασκήσεις:

α) Διανομή κειμένων στην μητρική γλώσσα με σκοπό την αναγνώριση και αξιολόγηση των τεχνικών χαρακτηριστικών τους και τον εντοπισμό κανονικοτήτων.

β) Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με κείμενα στη γλώσσα αφετηρίας.

γ) Ακολουθεί η σύγκριση των κειμένων στη γλώσσα αφετηρίας και τη γλώσσα υποδοχής.

Μέσα από αυτές τις ασκήσεις επιτυγχάνονται τα εξής:

α) Οι φοιτητές βελτιώνουν το επίπεδο της μητρικής τους γλώσσας, τουλάχιστον σε επιμέρους τομείς της.

β) Βελτιώνουν ταυτόχρονα το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας και, ιδίως, αντιλαμβάνονται καλύτερα τη σχέση γλώσσας-πολιτισμού και το κείμενο ως πολιτισμική παραγωγή και έκφραση.

γ) Αναπτύσσουν την *μεταεπικοινωνιακή* τους ικανότητα, δηλαδή τη γνώση των τρόπων με τους οποίους λειτουργούν δύο γλώσσες και πολιτισμοί και πού αποτυπώνονται οι διαφορές που καθιστούν αδύνατη τη μετάφραση αντικαθιστώντας απλώς τους γλωσσικούς κώδικες (Nord 2005: 212).

δ) Συνειδητοποιούν ότι οι ίδιες επικοινωνιακές προθέσεις λεκτικοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικούς πολιτισμούς ακόμα και όταν τα γλωσσικά τους συστήματα επιτρέπουν τη χρήση ανάλογων γλωσσικών δομών (ανάλυση αντιπαραβολικού ύφους).

ε) Σε ό,τι αφορά περισσότερο εξειδικευμένα κείμενα, η αναζήτηση και ο εντοπισμός κανονικοτήτων στα τεχνικά χαρακτηριστικά τους βοηθάει τους φοιτητές να αναπτύξουν την *αξιολογική* και την *προβλεπτική* τους κρίση (evaluative – predictive judgement), να μπορούν δηλαδή να επιλέγουν ανάμεσα από περισσότερες λύσεις, ιεραρχικά ή μη ταξινομημένες (αξιολογική κρίση) και να καταλήγουν στην ορθή λύση μέσα από αυτοματισμούς (προβλεπτική κρίση) (Lee-Jahnke 2005: 364).

στ) Γνωρίζουν πριν αρχίζουν να μεταφράζουν αρκετά πράγματα σχετικά με το πώς η μητρική γλώσσα διατυπώνει τα νοήματά της, γεγονός που αυξάνει την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους να μεταφράσουν κείμενα που πραγματεύονται πράγματα και ιδέες που τους είναι λιγότερο ή περισσότερο άγνωστα.

ζ) Σε ό,τι αφορά τα ειδικά κείμενα, έχουν αποκομίσει εκ των προτέρων μια σημαντική γνώση της ειδικής γλώσσας και της ορολογίας ως ιδιαίτερων μορφών επικοινωνίας σε συγκεκριμένα πεδία.

Αναγνώριση προβλημάτων και κειμενικών λειτουργιών

Σε αυτό το βήμα οι φοιτητές καλούνται να το μελετήσουν ξανά το Κ.Α., να εντοπίσουν τα μεταφραστικά προβλήματα, να τα κατατάξουν σε κατηγορίες και να τα σχολιάσουν. Στη φάση του σχολιασμού, ζητείται από τους φοιτητές να προτείνουν λύσεις για τα μεταφραστικά προβλήματα που εντόπισαν στο κείμενο εργασίας. Ο στόχος εδώ είναι να αρχίσουν να αναπτύσσουν 'λειτουργική σκέψη' επάνω στη μεταφραστική διαδικασία, να αντιλαμβάνονται δηλαδή αυτό που ο Neubert (1985: 71) ονομάζει *μετατοπισμένη καταστασιακότητα* (displaced situationality), που σημαίνει ότι ενώ το Κ.Α. έχει δημιουργηθεί και γίνει δεκτό σε ένα συγκεκριμένο χρόνο και τόπο από μια συγκεκριμένη κουλτούρα και (τις περισσότερες φορές) έχει εκπληρώσει τον σκοπό για τον οποίο συντάχθηκε και τη λειτουργία του στην κουλτούρα αφετηρίας, το Κ.Υ. δημιουργείται για να λειτουργήσει σε διαφορετικό χρόνο και τόπο, από μια λιγότερο ή περισσότερο διαφορετική κουλτούρα και δεν έχει ακόμα εκπληρώσει τον σκοπό και τη λειτουργία του στο πλαίσιο εντός του οποίου θα γίνει δεκτό.

Στην κατανόηση της λειτουργίας του Κ.Υ. στην κουλτούρα υποδοχής βοηθάει η αναγνώριση των κειμενικών λειτουργιών του Κ.Α. και η λήψη αποφάσεων ως προς τις επιδιωκόμενες λειτουργίες του Κ.Υ.¹ Σε αυτό το σημείο παρέχονται και οι μεταφραστικές οδηγίες (αναλυτικά για τις μεταφραστικές οδηγίες βλ. Nord 2001: 60) προκειμένου να προσδιοριστεί η κατάσταση στην οποία το Κ.Υ. θα εκπληρώσει τις λειτουργίες του και το είδος του κειμένου που χρειάζεται. Σε αυτό το βήμα ο στόχος είναι να αντιληφθούν οι φοιτητές ότι οι λειτουργίες του Κ.Υ. δεν είναι απαραίτητο να ταυτίζονται με τις λειτουργίες του Κ.Α. αλλά να έχουν συνάφεια με τη χρήση του από το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Κατά τη διάρκεια αυτού του βήματος οι φοιτητές αρχίζουν να κατανοούν ότι η μετάφραση είναι μια στοχοπροσανατολισμένη δράση και ότι το Κ.Υ. είναι ένα νέο κείμενο το οποίο παράγεται από τον μεταφραστή με συγκεκριμένο σκοπό και στόχευση και η μετάφραση ως διαδικασία είναι μια συνειδητή και με πρόθεση δράση.

Τα παραπάνω βήματα αυτού του πρώτου σταδίου της Κατανόησης του Κ.Α. έχουν ιδιαίτερη σημασία, ίσως την μεγαλύτερη από όλα τα στάδια της μεταφραστικής διαδικασίας και παραγωγής. Η επιτυχής διεξαγωγή του θέτει τις βάσεις ώστε οι φοιτητές να περάσουν από την *παθητική* στην *ενεργό* φάση της μεταφραστικής διαδικασίας,² να

¹ Ως σημείο αναφοράς θεωρώ ότι το μοντέλο των τεσσάρων λειτουργιών της Nord (2001: 40 κ.ε.) προσφέρεται για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων του μαθήματος εφόσον είναι σχετικά απλό και μπορεί εύκολα να συνδεθεί με συγκεκριμένα μεταφραστικά προβλήματα.

² Ως *παθητική* ορίζεται η φάση της ανάγνωσης και της κατανόησης του Κ.Α. και ως *ενεργητική* η φάση κατά την οποία ο φοιτητής, μεταφράζοντας το Κ.Α. μετατρέπεται σε δημιουργό κειμένων (Mauriello 1992: 66)

ενισχύσουν τόσο την αξιολογική όσο και την προβλεπτική τους κρίση³ και, εν τέλει, να έχουν μάθει αρκετά για την μετάφραση πριν καν αρχίσουν να μεταφράζουν.

Πρόταση και έλεγχος εγκυρότητας λύσεων

Στην πράξη, αυτό το βήμα έχει ξεκινήσει να διεξάγεται παράλληλα με τα παραπάνω. Οι ασκήσεις που αφορούν τη σύγκριση των λειτουργιών των Κ.Α. και Κ.Υ., την αναγνώριση των μεταφραστικών προβλημάτων και την ανάλυση των μεταφραστικών οδηγιών οδηγούν στη λήψη οριστικών αποφάσεων σε επίπεδο μακροδομής, οι οποίες επιβεβαιώνονται με τον επανέλεγχο της σχέσης του Κ.Α. με τις μεταφραστικές οδηγίες. Σε ό,τι αφορά τις λύσεις σε επίπεδο μικροδομής, οι φοιτητές έχουν ήδη αρχίσει να διαμορφώνουν κάποιες ιδέες, οι οποίες όμως θα δοκιμαστούν και θα αξιολογηθούν στα επόμενα δύο στάδια.

3.2. Στάδιο 2 – Μετατροπή του Κ.Α.

Σε αυτό το στάδιο γίνεται η πρώτη γραφή του Κ.Υ. ή τμήματός του, εάν το κείμενο εργασίας είναι μεγάλο. Αυτό που ζητείται από τους φοιτητές είναι, με βάση τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν στο πρώτο στάδιο, να προβούν σε μια πρώτη πρόταση μετάφρασης, η οποία θα συζητηθεί στην αίθουσα. Η συζήτηση στην αίθουσα γίνεται με τα εξής βήματα:

- α) Διαπιστώνεται η διακειμενική συνεκτικότητα της πρώτης μετάφρασης με το Κ.Α..
- β) Εφόσον επιβεβαιωθεί ότι το Κ.Υ. είναι λειτουργικά συναφές με το Κ.Α., παρουσιάζονται λύσεις σε επίπεδο μικροδομής και οι στρατηγικές που οδήγησαν στις προτεινόμενες λύσεις.
- γ) Αξιολόγηση και, ενδεχομένως, αναθεώρηση κάποιων ή ακόμα και όλων των λύσεων στις οποίες κατέληξαν.

3.3. Στάδιο 3 – Παραγωγή του Κ.Υ.

Σε αυτό το τελευταίο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας το Κ.Υ. έχει ήδη ελεγχθεί και αξιολογηθεί ως προς την διακειμενική του συνεκτικότητα με το Κ.Α. και οι λύσεις σε επίπεδο μικροδομής έχουν επίσης ελεγχθεί και αξιολογηθεί. Αυτό που απομένει είναι ο τελικός έλεγχος της ενδοκειμενικής συνοχής του Κ.Υ. σε σχέση προς τους χρήστες/δέκτες του και η αξιολόγησή του. Εδώ αναθεωρούνται οι λύσεις στο επίπεδο της μικροδομής του Κ.Υ. και διορθώνονται πάσης φύσεως λάθη (μορφής και περιεχομένου) που για οποιονδήποτε λόγο δεν έγιναν αντιληπτά στο προηγούμενο στάδιο.

Το βήμα της αξιολόγησης της μετάφρασης των φοιτητών εμπίπτει κυρίως στις προσανατολισμένες στο προϊόν διαδικασίες. Σε σχέση με την αξιολόγηση του Κ.Υ., πρέπει να επισημάνω ότι δεν υπάρχουν γενικώς αποδεκτά και αντικειμενικά κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας των μεταφράσεων. Η Colina (2009: 237), παραδείγματος χάριν, διαπιστώνει ότι τα περισσότερα μοντέλα αξιολόγησης είναι μάλλον εμπειρικές, *ad hoc* κλίμακες βαθμολόγησης που χρησιμοποιούνται από κάποιον επαγγελματικό

³ Η αξιολογική κρίση έχει να κάνει με την ικανότητα ιεράρχησης των επιλογών, η οποία είναι χρήσιμη στο να καταλήγει κανείς στις καλύτερες κατά περίπτωση λύσεις, ενώ η προβλεπτική κρίση συνδέεται με τους αυτοματισμούς, δηλαδή να γνωρίζει κανείς πώς θα επιλύσει ένα πρόβλημα χωρίς να συγκρίνει τη λύση που θα επιλέξει με άλλες, ενδεχομένως εξ ίσου σωστές (Lee-Jahnke 2005: 364).

**Πρακτικά της 6^{ης} Συνάντησης Ελληνόφωνων Μεταφρασεολόγων
Τομέας Μετάφρασης του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
25-27 Μαΐου 2017, Θεσσαλονίκη**

οργανισμό ή κλάδο. Εν τούτοις, και παρά την ασταθή της φύση πολλών στοιχείων της όπως οι στόχοι, τα κριτήρια, η μεθοδολογία, ακόμα κι ο ίδιος ο αξιολογητής (Orlando 2012: 204), η αξιολόγηση της μετάφρασης είναι ένα σημαντικό μέσο βελτίωσης της ποιότητας της εργασίας των φοιτητών (Höpnig 2009: 15).

Η αξιολόγηση του Κ.Υ. σε αυτό το τελευταίο στάδιο αφορά πρωτίστως την αξιολόγηση του παραχθέντος προϊόντος αλλά μέσω αυτής ο φοιτητής μπορεί να αξιολογήσει ολόκληρη τη διαδικασία η οποία τον οδήγησε στην παραγωγή του συγκεκριμένου μεταφράσματος. Ως εκ τούτου -και χωρίς να αρνούμαι την αξία των διαφόρων μοντέλων αξιολόγησης που έχουν προταθεί και εφαρμόζονται- θεωρώ ότι στο τρίτο στάδιο της μεταφραστικής διαδικασίας, η αξιολόγηση του Κ.Υ. από τους φοιτητές μπορεί να γίνει με το παρακάτω σύστημα, το οποίο είναι συνδυασμός των δικών μου συμπερασμάτων σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης των μεταφράσεων και της πρότασης αξιολόγησης της Colina (2008, 2009):

α) Αξιολόγηση της ενδοκειμενικής συνοχής του Κ.Υ.

Αξιολογούνται:

- Η λειτουργική καταλληλότητα του μεταφράσματος και, συγκεκριμένα
 - η ακρίβεια στην έκφραση,
 - η ομαλή ανάγνωση και
 - η εκπλήρωση των κειμενικών λειτουργιών του μεταφράσματος σύμφωνα με τις μεταφραστικές οδηγίες.
- Η γλωσσική καταλληλότητα, δηλαδή
 - η συμμόρφωση του μεταφράσματος με τις γλωσσικές συμβάσεις του κοινού υποδοχής του μεταφράσματος,
 - η κειμενική και λειτουργική καταλληλότητα,
 - στην περίπτωση των ειδικών κειμένων, η χρήση του κατάλληλου για την περίπτωση περιεχομένου και ορολογίας,
 - το μη ειδικό περιεχόμενο.

β) Αξιολόγηση της διακειμενικής συνεκτικότητας του Κ.Υ. με το Κ.Α.

Αξιολογείται η λειτουργική επάρκεια του Κ.Υ. αναφορικά προς το Κ.Α. (παρανοήσεις, αντιστροφή σημασιών, παραλείψεις πυρηνικού περιεχομένου κ.λπ.).

Με βάση την αξιολόγηση του Κ.Υ. από τους φοιτητές όπως παραπάνω, ζητείται να σχολιάσουν την ποιότητα του κειμένου τους με τα εξής κριτήρια (Colina 2009: 258)

- Δύναται να δημοσιευτεί ή/και να χρησιμοποιηθεί ως έχει.
- Χρειάζονται ελάχιστος σημασιών αλλαγές πριν από τη δημοσίευση.
- Χρειάζεται σημαντική αναθεώρηση πριν από τη δημοσίευση.
- Η μετάφραση πρέπει να ξαναγίνει.

Ένα τέτοιο σύστημα αξιολόγησης είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση διότι δεν είναι κανονιστικό και κάθε επιμέρους στοιχείο του μπορεί να προσλάβει διαφορετικό ειδικό βάρος ανάλογα με την περίπτωση και το είδος του κειμένου. Ταξινομεί όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά τις κατηγορίες λαθών ή, καλύτερα ίσως, ανεπαρκειών αποφεύγοντας την αυστηρή περιγραφικότητα που χαρακτηρίζει τα μοντέλα αξιολόγησης στοχευμένης χρήσης. Τέλος, αναθέτοντας στους φοιτητές να αξιολογήσουν τη δουλειά τους αναγκάζονται να αξιολογήσουν και όλη τη διαδικασία μέσα από την οποία έφτασαν στο συγκεκριμένο μεταφραστικό αποτέλεσμα εφόσον μέσα

από αυτό το σύστημα αξιολόγησης δεν εντοπίζονται μόνο τα όποια λάθη του μεταφράσματος αλλά και οι αιτίες που οδήγησαν σε αυτά.

4. Συμπεράσματα

Το σύστημα διδασκαλίας της μετάφρασης που περιέγραψα, θεωρώ ότι έχει τα παρακάτω οφέλη:

α) Συνδυάζει τη φοιτητοκεντρική διδακτική προσέγγιση με στοιχεία της καθηγητοκεντρικής όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

β) Μπορεί να εφαρμοστεί σε συνεργατικά περιβάλλοντα αλλά και σε περιπτώσεις ανάθεσης ατομικών εργασιών.

γ) Βοηθάει τους φοιτητές να αναπτύξουν αξιολογική και προβλεπτική κρίση.

δ) Βοηθάει στην ομαλή μετάβαση των φοιτητών από το στάδιο της *ασυνείδητης ανεπάρκειας* (unconscious incompetence) στο στάδιο της *ασυνείδητης επάρκειας* (unconscious competence) όπου οι περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες έχουν εσωτερικευθεί και οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν με αυτοματισμούς (González Davies 2004: 40).⁴

ε) Είναι προσαρμοστική, μπορεί δηλαδή να εφαρμοστεί σε διαφορετικά μαθήματα μετάφρασης (οικονομική, τεχνική, ιατρική, λογοτεχνική κ.λπ.) προσαρμόζοντας τα βήματα των τριών σταδίων στις απαιτήσεις του κάθε είδους.

στ) Συνδυάζει δημιουργικά τη θεωρία με την πράξη με αποτέλεσμα οι φοιτητές να αναπτύσσουν ταυτόχρονα δηλωτική και διαδικαστική γνώση.

ζ) Ενισχύει τη δημιουργικότητα των φοιτητών διότι συνδυάζει τη γνώση με αφαιρετικές, συνθετικές και τροποποιητικές διαδικασίες που οδηγούν σε πρωτότυπες λύσεις (πρβλ. Bayer-Hohenwarter 2009: 45-6).

η) Διαχειρίζεται δημιουργικά τα λάθη των φοιτητών αναζητώντας τις αιτίες τους και, συγχρόνως, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους εστιάζοντας στις σωστές επιλογές.

θ) Προσφέρει ένα λειτουργικό, ευέλικτο και μη κανονιστικό σύστημα αξιολόγησης τόσο του μεταφράσματος όσο και των διαδικασιών που οδήγησαν στην παραγωγή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelone E. (2015). "Optimizing Process-Oriented Translator Training Using Freeware and FOSS Screen Recording Applications". In P. Sandrini & M. García-González (eds.), *Edited Volume Series* 131, 131-143.
- Bayer-Hohenwarter G. (2009). "Translational creativity: how to measure the unmeasurable". In S. Göpferich & A.L. Jakobsen & I.M. Mees (eds.), *Behind the Mind. Methods, models and results in translation process research*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 39-60.
- Bernardini S. (2004). "The theory behind the practice". In K. Malmkjær (ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 17-29.
- Colina S. (2009). "Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation". In *Target* 21:2, 235-264.

⁴ Τα ενδιάμεσα δύο στάδια, σύμφωνα πάντα με την González Davies είναι, το στάδιο της *συνειδητής ανεπάρκειας* (conscious incompetence) όπου οι φοιτητές μπορεί να καθυστερούν στους ρυθμούς εργασίας τους και να υποπίπτουν σε λάθη αλλά, σταδιακά, μέσω συγκρίσεων και αναλογιών διαμορφώνουν τύπους αναγνώρισης και τρόπους αντιμετώπισης για να φτάσουν στο τρίτο στάδιο της *συνειδητής επάρκειας* (conscious competence) όπου πλέον γνωρίζουν πότε η προσπάθειά τους είναι επιτυχής και γιατί.

**Πρακτικά της 6^{ης} Συνάντησης Ελληνόφωνων Μεταφρασεολόγων
Τομέας Μετάφρασης του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
25-27 Μαΐου 2017, Θεσσαλονίκη**

- Croix I. (2005). "La place de la theorie interpretative dans la pratique professionnelle du traducteur". In F. Israel & M. Lederer (eds.), *La théorie interprétative de la traduction...de la formation à la pratique professionnelle*. Paris: Lettres Modernes Minard, 149-157.
- Fox O. (2000). "The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology". In C. Schäffner & B. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 114-130.
- Gile D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translation Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- González Davies M. (2004). *Multiple Voices in Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Holmes J.S. (1988). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Hönig H.G. (1997). "Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment". In *Current Issues in Language and Society* 4:1, 6-34.
- Karpatschof B. (2000). *Human activity - contributions to the anthropological sciences from a perspective of activity theory*. Copenhagen: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kiraly D.C. (2001). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. London: Routledge.
- Lee-Jahnke H. (2005). "New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training". In *META* 50:2, 359-377.
- Martínez Melis N. (2001). *Évaluation et Didactique de la Traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mauriello G.A. (1992). "Teacher's Tools in Translation Class". C. Dollerup & A. Loddegaard (eds.), In *Teaching Translation and Interpreting. Training, talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 63-68.
- Neubert A. (1985). *Text and Translation*. Leipzig: Enzyklopädie (Übersetzungswissenschaftliche Beiträge 8).
- Nord C. (2001). *Translation as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nord C. (2005). "Training functional translators". In M. Tennyson (ed.), *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 209-223.
- Orlando M. (2012). "Training of Professional Translators in Australia: Process-Oriented and Product-Oriented Evaluation Approaches". In S. Hubscher-Davidson & Michal Borodo (eds.), *Global Trends in Translator and Interpreter Training*. London/New York: Continuum., 197-216.
- Sharan S. (1999). "Cooperative Learning and the Teacher". In Sh. Sharan (ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport CT: Praeger Publishers, 336-348.