

Συνδυασμός συλλογικής μετάφρασης (με επιμερισμό του έργου) και από κοινού αναθεώρησης και γλωσσικής επιμέλειας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μετάφρασης, της αναθεώρησης και της επιμέλειας και με τελικό στόχο την έκδοση.

Νίκος Πρατσίνης, Δάειρα Ζιούβα, Κλεοπάτρα Ελαιοτριβιάρη
Κέντρο Ισπανικής, Πορτογαλικής και Καταλανικής Γλώσσας Abanico

Abstract: The present summary entails a project based on the combination of collective translation (by means of effort sharing) and collective translation revision together with linguistic editing. The project was carried out by a translation class/group of five under the tutelage of the supervising/coordinating teacher within the framework of a course on translation, revision, and editing with a view to publishing: The summary also delineates the methodology followed. The work involved the translation from Spanish into Greek of *Industrias y andanzas de Alfanhui (The Projects and Wanderings of Alfanhui)* by Rafael Sánchez Ferlosio. The translated work was published by Lagoudera Publications and received the EKEMEL–CERVANTES Institute 2008 Best Spanish into Greek Translation Award.

Keywords: collective translation, collective translation revision, collective linguistic and stylistic translation editing, educational process, Alfanhui

1. Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση στοχεύει να περιγράψει μία παραδειγματική διαδικασία συλλογικής μετάφρασης με επιμερισμό του βιβλίου σε ομάδα ατόμων και, στη συνέχεια, συλλογική αναθεώρηση της μετάφρασης, καθώς και γλωσσική επιμέλεια υπό την επίβλεψη του διδάσκοντος. Όλα αυτά στα πλαίσια της διδασκαλίας της μετάφρασης, της αναθεώρησης και της επιμέλειας με τελικό σκοπό την έκδοση. Ακόμη, εντοπίζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εν λόγω διαδικασίας σε ό,τι αφορά την παιδευτική της αξία αυτή καθαυτή αλλά και την ποιότητα της μετάφρασης.

2. Παρουσίαση μεθόδου και σταδίων εργασίας

A, B και Γ. Κατάρτιση και γενικό προφίλ της μεταφραστικής ομάδας, χώρος/οι και πλαίσιο διεκπεραίωσης του έργου.

1) Επιλογή του τίτλου.

2) Επιμερισμός, προετοιμασία και πρώτη μετάφραση (κατά μόνας και κατ' οίκον από τις εκπαιδευόμενους)

3) Από κοινού αναθεώρηση μετάφρασης –ο καθοριστικός ρόλος του πρώτου από κοινού αναθεωρούμενου μέρους του έργου (υπό την επίβλεψη του διδάσκοντος) στη διαμόρφωση των επόμενων.

4) Επιμερισμός της αναθεωρημένης μετάφρασης στους εκπαιδευόμενους προς έλεγχο (και «διασταύρωση»).

5) Από κοινού γλωσσική και υφολογική επιμέλεια (*προσωρινή τελική μορφή*)

6) Έλεγχος της γλωσσικής επιμέλειας (από όλα τα μέλη της ομάδας εκπαιδευομένων ξεχωριστά το καθένα, καθώς και από το συντονιστή) και επίλυση τυχόν τελευταίων – υφολογικών, κατά κύριο λόγο– προβλημάτων (*οριστική τελική μορφή*).

Δ. Τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της όλης διαδικασίας

Ε. τα ποιοτικά πλεονεκτήματα της όλης διαδικασίας: ένα πείραμα συλλογικής αναθεώρησης και γλωσσικής και υφολογικής επιμέλειας.

3. Περιγραφή της διαδικασίας

Η συγκεκριμένη διαδικασία που θα περιγράψουμε είναι αυτή που ακολουθήθηκε στη μετάφραση από τα ισπανικά στα ελληνικά –καθώς και την αναθεώρηση και τη γλωσσική και υφολογική επιμέλεια– του έργου «*Ο Αλφανουί: πού περιπλανήθηκε και τι μηχανεύτηκε*» (ισπανικός τίτλος: *Historias y andanzas de Alfanhuí*) του Rafael Sánchez Ferlosio, εκδ. Λαγουδέρα.

Το έργο είναι προϊόν του σπουδαστριών του τμήματος μεταφραστικών σπουδών διετούς διάρκειας (2000-2002) του Κέντρου ισπανικής, πορτογαλικής και καταλανικής γλώσσας Abanico, αποτελούμενου από τις: Στέλλα Δούκα, Κλεοπάτρα Ελαιοτριβιάρη, Δάειρα Ζιούβα, Ζήνα Κουφοπούλου και Βαρβάρα Κυριακοπούλου. Ξεκίνησε το 2002, μετά την ολοκλήρωση του διετούς κύκλου σπουδών. Το πρωτότυπο του *Αλφανουί* (μαζί με τα πρωτότυπα των δύο αφηγημάτων που είθισται να συνοδεύουν τον *Αλφανουί* στις περισσότερες ισπανικές του εκδόσεις: *Οδόντες Πυρίτιδα*, *Φεβρουάριος & Και η καρδιά ζεστή*) μοιράσθηκε στις σπουδάστριες και, αφού όλες είχαν πλέον μεταφράσει το μέρος που τους αντιστοιχούσε, υπό την επίβλεψη του ομιλούντος, προχώρησαν σε συλλογική μεταφραστική αναθεώρηση καθώς και σε γλωσσική και υφολογική ενοποίηση και επιμέλεια. Όλη αυτή η εργασία, που ξεκίνησε στο ABANICO, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου, σε ένα τρίτο, πρόσθετο, έτος σπουδών μετάφρασης, δεν κατέστη δυνατόν να ολοκληρωθεί στη διάρκεια αυτού του 3^{ου} αυτού εκπαιδευτικού έτους· χρειάστηκαν ουκ ολίγες σκόρπιες συναντήσεις, που πραγματοποιήθηκαν σε σπίτια των σπουδαστριών μέχρι το 2006.

Ας δούμε, όμως, κάποιες επί μέρους πτυχές του έργου, που η παρουσίασή τους φωτίζει καλύτερα το όλο εγχείρημα.

3.1 Το τμήμα μεταφραστικών σπουδών του ABANICO, διετούς διάρκειας, το οποίο ονομάζεται *Εισαγωγή στη μετάφραση από τα ισπανικά στα ελληνικά* περιλαμβάνει 25 μαθήματα το έτος, με 90λεπτη διάρκεια το κάθε μάθημα. Αυτά τα μαθήματα, με ελάχιστο θεωρητικό προσανατολισμό, περιλαμβάνουν κατά βάση ασκήσεις μετάφρασης λογοτεχνικών, κυρίως, αλλά και κάποιων τεχνικών κειμένων. Για την εισαγωγή ενός σπουδαστή στο ολιγομελές αυτό διετές τμήμα, απαιτείται επίπεδο DELE SUPERIOR (αντίστοιχο του Proficiency).

3.2 Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι πέντε σπουδάστριες, που έμελλε να αποτελέσουν τη μεταφραστική ομάδα του *Αλφανουί*, η οποία αποδείχθηκε αρκετά ομοιογενής και, το κυριότερο, λειτουργική, χαρακτηρίζονταν από υψηλό επίπεδο ισπανικών και μια καλή χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Κάποιες είχαν ήδη παρακολουθήσει σπουδές μετάφρασης (Ιόνιο, Μεταφραστικό του Βρετανικού Συμβουλίου, Μεταφραστικό του Γαλλικού Ινστιτούτου), ενώ κάποιες είχαν και εμπειρία στην τεχνική ή/και τη λογοτεχνική μετάφραση (μικρή).

3.3 Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά άλλα ανάλογα επιτυχημένα εγχειρήματα –συλλογικών μεταφράσεων δηλαδή, που εκδίδονται– έχουν εμφανισθεί στο χώρο των μεταφραστικών σπουδών στη χώρα μας τα τελευταία 5-8 χρόνια. Λειτουργούν περισσότερο εν είδει πτυχιακής και –υποτίθεται– ως «διαβατήριο» για την περιβόητη είσοδο των σπουδαστών στην αγορά εργασίας, δηλαδή τον εκδοτικό χώρο. Σε ένα

τέτοιο πλαίσιο και σε συνάρτηση με τη μόνιμη στενότητα χρόνου, ένα έργο –κατά προτίμηση σπονδυλωτό (συλλογή δοκιμίων, διηγημάτων κ.λπ.), για πρακτικούς λόγους– μοιράζεται στους σπουδαστές, οι οποίοι το μεταφράζουν, ο διδάσκων το διορθώνει εν είδει φοιτητικής εργασίας (δηλαδή το αναθεωρεί και επιμελείται) και το έργο παίρνει την άγουσα προς το τυπογραφείο. Σε πολλές περιπτώσεις πραγματοποιείται συζήτηση/σχολιασμός των διορθώσεων του διδάσκοντος είτε στην τάξη είτε σε διμερή συνάντηση με το φοιτητή (όπως στα μεταπτυχιακά). Στη συγκεκριμένη, όμως, περίπτωση του *Αλφανουί*, το ζητούμενο ήταν αρκετά διαφορετικό: μια πιο «συλλογική» εργασία στα πλαίσια, όμως, του εκπαιδευτικού έργου, δηλ. της διδασκαλίας, και ενεργή συμμετοχή τους σε όλα τα **πραγματικά στάδια** της μετάφρασης μέχρι την παράδοση του έργου στον εκδότη. Η όλη διαδικασία η οποία, εν πολλοίς, προέκυψε στην πορεία είχε ως εξής, παρουσιαζόμενη κατά στάδια:

1) Οι σπουδάστριες και ο καθηγητής πρότειναν βιβλία προς μετάφραση, συζητήθηκαν μεταξύ όλων με βάση τις προτιμήσεις τους, το κατά πόσον θα ήταν πρόσφορα από εκπαιδευτική σκοπιά, καθώς και σε σχέση με την αντιμετώπισή τους από κάποιον μελλοντικό εκδότη (εμπορικότητα, δυνατότητα επιχορήγησης της μετάφρασης κ.ά.). Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε το ρόλο του διδάσκοντος σε ό,τι αφορά το συμβουλευτικό του ρόλο κατά την **επιλογή**: εντοπίζει κάποιες ενδεχόμενες δυσκολίες εγκαίρως σε συνάρτηση με τις δυνατότητες (δηλ. τα «ατού» και τις αδυναμίες) της μεταφραστικής ομάδας καθώς επίσης, αν είναι ενεργός μεταφραστής, «δίνει τα φώτα του» σε σχέση με την αγορά.

Ας δούμε τα χαρακτηριστικά του έργου που επελέγη, του *Αλφανουί*: Πρόκειται για ένα ισπανικό αφήγημα του 1951 –πρωτόλειο έργο του συγγραφέα Rafael Sánchez Ferlosio– το οποίο εντάσσεται, σε μια πρώτη ματιά, στη λογοτεχνία του φανταστικού, ενώ θα μπορούσε, ανοήτως ή αφελώς, να εκληφθεί και ως μια πρωτότυπη απόπειρα συγγραφής παιδικής ή νεανικής λογοτεχνίας: ένα παιδί, ο Αλφανουί, αποβάλλεται δια παντός από το σχολείο επειδή επινοεί ένα ακατάληπτο για τους άλλους και φανταστικό δικό του αλφάβητο, στο οποίο γράφει. Όλα αυτά με τη βοήθεια και την «ηθική αυτουργία» ενός πετεινού-ανεμοδείκτη. Αρχίζει να δομεί τη δική του πραγματικότητα περιπλανώμενο σε καστιλιάνικα τοπία ενόσω απομακρύνεται σταδιακά και «φυσικά τω τρόπω» από κάθε κανόνα της κοινωνικής ή/και της φυσικής πραγματικότητας των «άλλων». Με ενδιαφέρονσα, γοργή και γεμάτη ανατροπές πλοκή και σε ένα γλωσσικό ιδίωμα απλό, κοφτό, πυκνό και ευθύβολο, όσο και ειρωνικό και απροσδόκητο, το έργο θυμίζει αχνά αλλά επίμονα τον αφηγηματικό λόγο των χωρικών της Καστίλης, με τις γεμάτες θυμοσοφία αμφισημίες και πολυσημίες του. Σε μια πρώτη ματιά το γλωσσικό αυτό ιδίωμα δείχνει «άτσαλο», σε μια δεύτερη αποκαλύπτεται ως επιμελώς «πεποιημένο», πιθανόν ως μία οιονεί καταγραφή προφορικών αφηγήσεων της καστιλιάνικης υπαίθρου.

Παράλληλα, παραπέμπει υπαινικτικά στη χρήση της γλώσσας από τους κλασικούς του Χρυσού Αιώνα των ισπανικών γραμμάτων (1500-1700), η οποία κινήθηκε αξιοθαύμαστα ανάμεσα σε έναν ακραίο λογοτατισμό και μια αφιμυθιώτη αποτύπωση της λαλιάς και των κατώτατων ακόμη κοινωνικών στρωμάτων. Το έργο, που έμελλε να ταλανίσει τόσους και τόσους μεταφραστές (υφολογικά και λεξιλογικά, λόγω αυτής της επίπλαστης απλότητας που προσεγγίζει μια λεπτοεπεξεργασμένη «αδεξιότητα»), αρχικά προβλημάτισε τους κριτικούς: το τοποθετούσαν κάπου ανάμεσα σε ένα ισπανικό «προμήνυμα» του λατινοαμερικανικού μαγικού ρεαλισμού των Márquez, Rulfo κ.λπ., που δεν είχε ακόμη εμφανισθεί στη Λατινική Αμερική, και σε ένα έσχατο, επιγονικό και «εκτός εποχής» δείγμα της ισπανικής λογοτεχνίας *picaresca* – ακόμη και σε ένα είδος σύγχρονης αναβίωσης της *picaresca*– με ήρωα ένα παιδί, έναν μικρό Κιχώτη που περιπλανιέται σε μια σύγχρονη μετεμφυλιοπολεμική Καστίλη που θέλει (ή οφείλει;) να λησμονήσει το πρόσφατο παρελθόν της προκειμένου να

ορθοποδήσει. Και εδώ ερχόμαστε σε ένα βασικό στοιχείο του έργου, το ρόλο της γεωγραφίας της Καστίλης που το διατρέχει, το διαποτίζει και το χαρακτηρίζει. Η Καστίλη (αλλά και άλλες περιοχές της Ισπανίας) –το τοπίο της, κάποιες στιγμές της παλαιότερης ιστορίας της και κάποιες ιστορικές μορφές που λειτουργούν αντιστικτικά στο άθλιο παρόν και «κλείνουν το μάτι» στον αναγνώστη– είχε κεντρικό ρόλο στη μεταπολεμική ισπανική λογοτεχνία μέχρι και το 1960. Σε μια εποχή που η αναφορά στη σύγχρονη ιστορία μπορούσε να γίνει μόνον υπό τους όρους της καθεστωτικής λογοκρισίας, είναι η γεωγραφία εκείνη που, εξ ανάγκης και υπό το καθεστώς λογοκρισίας και φόβου, αναλαμβάνει να «μιλήσει» εξ ονόματος της ιστορίας, τα τοπωνύμια ξυπνούν νοσταλγικά κάποιες μνήμες του εμφυλίου (ως πεδία μαχών που παραπέμπουν σε νίκες ή και σε... ηρωικές ήττες των Δημοκρατικών). Γενικότερα, όμως, οι τόποι από όπου περνάει ο ήρωας είναι σχετικά αναγνωρίσιμοι και, πολλές φορές, με βάση άλλα γραπτά του συγγραφέα, παραπέμπουν σε σημεία αναφοράς των παιδικών του χρόνων. Τα μεταφραστικά προβλήματα είναι προφανή και εντοπίζονται στο δυσκολότατο λεξιλόγιο, τη μη συμβατική συντακτική δομή, τα υφολογικά προβλήματα (σε συνάρτηση και με τα γλωσσικά επίπεδα και με απροσδόκητα στοιχεία από καστιλιάνικες ντοπιολαλίες), καθώς και σε κάποιες ιστορικής υφής υπαινικτικές αναφορές διαμέσου των πραγματολογικών –γεωγραφικών κυρίως– στοιχείων: επί της ουσίας «αμετάφραστες» –δεν υπάρχει τρόπος να μεταφερθούν, να «περάσουν» στα ελληνικά– αλλά σημαντικούς για τη διαμόρφωση του ύφους ανά «περιοχή» του έργου.

2) Αμέσως μετά τον επιμερισμό του έργου για μια πρώτη μετάφραση από τις πέντε σπουδάστριες και μια προσεκτική ανάγνωσή του, πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις με τον επιβλέποντα, στα τέλη του σχολικού έτους 2001-2002, και συναποφασίσθηκαν κάποια ζητήματα σε σχέση με τη γλώσσα, το ύφος, την αντιμετώπιση των πραγματολογικών στοιχείων. Π.χ. αποφασίσθηκε να μην υπάρξουν υποσημειώσεις, να μη χρησιμοποιηθούν διαλεκτολογικά στοιχεία της ελληνικής (εκτός ίσως από κάποια ελάχιστα που έχουν ενοφθαλμισθεί στον κύριο κορμό της γλώσσας μέσα από το δημοτικό τραγούδι ή τους ακραιφνείς δημοτικιστές της δεκαετίας του '20). Αποφασίσθηκε ακόμη ποια θα ήταν τα χρησιμοποιούμενα από όλες λεξικά, ποιοι θα ήταν οι informers (πάντα Ισπανοί). Επί της ουσίας, ελήφθησαν από κοινού κάποιες πρώτες αποφάσεις σχετικά με τη στρατηγική και τις τακτικές της μετάφρασης.

3) Οι σπουδάστριες μετέφρασαν η κάθε μία κατ' οίκον το τμήμα του έργου που της αντιστοιχούσε και τον Οκτώβριο ξεκίνησε το σημαντικότερο, ίσως, στάδιο στην όλη διαδικασία: την από κοινού αναθεώρηση της μετάφρασης. Η αναθεώρηση του πρώτου τμήματος του έργου, έτσι όπως γινόταν από κοινού από όλους τους συμμετέχοντες (σπουδάστριες και επιβλέποντα), ήταν καθοριστική για την τελική διαμόρφωση και των τμημάτων που θα ακολουθούσαν, στο βαθμό που η κάθε σπουδάστρια, προτού φέρει προς από κοινού αναθεώρηση το τμήμα που της είχε δοθεί προς μετάφραση, είχε τη δυνατότητα να το αναθεωρήσει η ίδια –με βάση τις γενικές γραμμές της από κοινού αναθεώρησης του 1ου τμήματος του έργου «στην τάξη». Η σημασία της από κοινού αναθεώρησης του 1ου τμήματος σε σχέση με τα 4 επόμενα, του 1ου και του 2^{ου} σε σχέση με τα 3 επόμενα κοκ ήταν εμφανέστατη: όσο προχωρούσε το έργο, τόσο πιο γρήγορη ήταν η πραγματοποίηση της από κοινού αναθεώρησης, εν ολίγοις το παραλαμβανόμενο υλικό ήταν όλο και καλύτερο, οι σπουδάστριες μάθαιναν. Εδώ, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε πως το υποβαλλόμενο προς από κοινού αναθεώρηση μετάφρασμα συνοδευόταν στα δύσκολα σημεία από όλη την αναγκαία τεκμηρίωση (βάσει των λεξικών που είχε συναποφασισθεί να χρησιμοποιηθούν, άλλα έργα αναφοράς κλπ), καθώς και την αντίστοιχη συλλογιστική, που όφειλε να έχει ετοιμάσει η μεταφράστριά του για παιδευτικούς λόγους αλλά και για εξοικονόμηση χρόνου.

4) Στη συνέχεια, η από κοινού αναθεωρημένη μετάφραση επιμερίστηκε εκ νέου: δόθηκε διαφορετικό μεταφρασμένο τμήμα σε κάθε σπουδάστρια, δηλ. όχι εκείνο που είχε η ίδια αρχικά μεταφράσει, προς έλεγχο και «διασταύρωση». Εδώ, η εργασία έγινε και πάλι κατά μόνας. Ο έλεγχος και η «διασταύρωση», παρότι συνεπάγονταν αντιπαραβολή με το πρωτότυπο, δεν αποσκοπούσε τόσο στον εντοπισμό πιθανών παρανοήσεων, αβλεψιών, παραλείψεων, που ήταν σχεδόν ανύπαρκτες, χάρη στην από κοινού αναθεώρηση. Ο έλεγχος στόχευε κυρίως σε μια νηφάλια ανάγνωση για τον εντοπισμό πιθανών ακραίων και έκδηλα αποκλινουσών και ενοχλητικών μεταφραστικών λύσεων, στις οποίες μπορεί να είχε οδηγήσει η συναισθηματική φόρτιση και ο ενθουσιασμός (!) της ομάδας που κυριαρχούσε στο προηγούμενο στάδιο. Εξ άλλου, και ο αναγνώστης συνήθως κατά μόνας διαβάζει! Αυτό το στάδιο θα μπορούσε να ονομασθεί και «επαναφορά στο πρωτότυπο». Οι όποιες μεταφραστικές ενστάσεις δημιουργούνταν σε αυτό το στάδιο σε κάθε μία από τις σπουδάστριες, καταγράφονταν για να συζητηθούν στο επόμενο.

5) Στη συνέχεια, είχαμε την από κοινού γλωσσική επιμέλεια ολόκληρου του έργου (από όλες τις σπουδάστριες και τον διδάσκοντα). Είναι προφανές πως σε αυτό το στάδιο έλαβε χώρα, κατά κύριο λόγο, η γλωσσική και η υφολογική ενοποίηση. Μπορεί να φαίνεται αρχικά περίεργο, όμως η μοναχική δουλειά της πρώτης μετάφρασης (2ο στάδιο), ακολουθούμενη από την από κοινού αντιμετώπιση των δυσκολιών στο 3ο στάδιο (την από κοινού αναθεώρηση στην τάξη με τον επιβλέποντα-διδάσκοντα) μαζί με τις σχετικές θεωρητικές συζητήσεις, σε συνδυασμό και με τον «μοναχικό και αποστασιοποιημένο προβληματισμό» του 4ου σταδίου (σε τμήμα δηλαδή το οποίο δεν είχε μεταφράσει αρχικά η κάθε σπουδάστρια, αλλά μια συνάδελφός της) λειτούργησαν ως σκωτσέζικο ντους: οι διαφωνίες δεν ήταν όσες θα περίμενε κανείς από αυτό το στάδιο στο οποίο χωρεί σε μεγάλο βαθμό το ατομικό γούστο και... η αυθαιρεσία· είχε πλέον σφυρηλατηθεί, σε μεγάλο βαθμό, μια ενότητα κριτηρίων. Παράλληλα, στο στάδιο αυτό παρουσιάστηκαν και αντιμετωπίστηκαν από κοινού και οι όποιες μεταφραστικές ενστάσεις είχαν προκύψει στο προηγούμενο στάδιο.

6) Μετά από μια συνολική ανάγνωση κατά μόνας ολόκληρης της μετάφρασης (εν είδει proof reading) από τις σπουδάστριες και τον επιβλέποντα υπήρξαν μια-δυο ακόμη συναντήσεις για την από κοινού αντιμετώπιση κάποιων προβληματικών σημείων για τα οποία παρέμεναν ακόμη αμφιβολίες, έστω και σε ένα μόνο μέλος της ομάδας, ως προς τις λύσεις που είχαν υιοθετηθεί.

4. Διαπιστώσεις – Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα – Σκέψεις

Ας δούμε τώρα τα πλεονεκτήματα αυτού του μοντέλου της συλλογικής αναθεώρησης επιμέλειας –γιατί, εν εσχάτη αναλύσει, μόνον η αναθεώρηση και επιμέλεια έγιναν όντως συλλογικά– από εκπαιδευτική πρώτα άποψη.

Κατ' αρχάς, προσφέρει εναλλάξ στο σπουδαστή το ρόλο του ελέγχοντος και ελεγχόμενου, οδηγώντας σε μια προσέγγιση της μετάφρασης ως κατά Nida «ανάθεση έργου» (assignment) και δη έργου επιτελούμενου συλλογικά, κάτι που θα συναντήσει στην «πιάτσα», ιδίως εάν αποφασίσει να βιοπορισθεί στο χώρο της τεχνικής μετάφρασης (λόγω των συνηθέστατων «στενών προθεσμιών»). Πρόκειται για μια σημαντική και ευπρόσδεκτη «προστιθέμενη αξία» στο διδακτικό έργο. Η εναλλαγή των ρόλων, πρώτα και κύρια του προσφέρει καλύτερη εποπτεία –με τη βοήθεια πάντα του επιβλέποντος– στο μεταφραστικό φαινόμενο. Αυτή η εποπτεία είναι, κατά πρώτο λόγο, οριζόντια: ο σπουδαστής, συμμετέχοντας στη διαδικασία της από κοινού αναθεώρησης του κειμένου του συναδέλφου του (από το πρώτο αναθεωρούμενο ήδη τμήμα του έργου) μπορεί να το κρίνει με βάση και το δικό του κείμενο, με βάση «προβλήματα»

που κι αυτός αντιμετώπισε και τα οποία οφείλονται στην ιδιοτυπία του εκάστοτε συγγραφέα και έχουν πάντα (σχεδόν) μια επαναληπτικότητα –είναι οι «ιδιοτυπίες/παραξενιές» του κάθε συγγραφέα– οπότε μπορεί να παρέμβει προτείνοντας λύσεις συνεκτικές και επαναλαμβανόμενες. Στη συνέχεια, του προσφέρεται η ευκαιρία να επιστρέψει και να προσπαθήσει να δει ξανά το δικό του μετάφρασμα (προτού το παραδώσει για από κοινού αναθεώρηση) μέσα από ανάλογο πρίσμα πλέον, επιδιώκοντας τη συνεκτικότητα με τα ήδη αναθεωρηθέντα τμήματα της μετάφρασης, έχοντας την ευκαιρία να εφαρμόσει άμεσα την άρτι προσληφθείσα γνώση και εμπειρία. Κατά δεύτερο λόγο είναι μια εποπτεία κάθετη: ο σπουδαστής συμμετέχει ως ελέγχων σε κάθε στάδιο της διαδικασίας από το λεγόμενο «πρώτο χέρι» της μετάφρασης μέχρι την υφολογική επιμέλεια και ενοποίηση και το proof reading. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι στην Ελλάδα ο μεταφραστής και ο διορθωτής και/ή επιμελητής βιβλίου, εκτός από συμπληρωματικά επαγγέλματα, που είναι εν γένει εκ της φύσεώς τους, αποτελούν και συμπληρωματικές πηγές βιοπορισμού για πολλούς, οπότε η περιγραφόμενη εμπειρία είναι και ένα «σχολείο» διόρθωσης (διάβαζε αναθεώρησης) και γλωσσολογικής επιμέλειας. Επιπλέον, αυτή η εποπτεία, οριζόντια και κάθετη, είναι ένας εξαιρετος τρόπος να απαλλαγεί ο σπουδαστής από το «μαθητικό» σύνδρομο (δηλ. της μειωμένης προσπάθειας, προσβλέποντας πάντα στον μυθοποιημένο διδάσκοντα-διορθωτή/επιμελητή για μια «λύση») και να αρχίσει να υιοθετεί συμπεριφορές επαγγελματία ικανού να εσωμίζεται το βάρος αποφάσεων και τον κίνδυνο της «έκθεσης». Από διδακτική άποψη, αυτή η μέθοδος επιτρέπει τη μεταφορά γνώσης από τον διδάσκοντα στους διδασκόμενους με τον πλέον άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο, ειδικότερα στο στάδιο της από κοινού αναθεώρησης και της από κοινού γλωσσικής και υφολογικής επιμέλειας: ο διδάσκων συμμετέχει ως οιονεί ισος στην ομάδα και η παρέμβασή του καθίσταται πάντα σαφής, λόγω της παρουσίας (δεν είναι «κοκκινίλες» στο χαρτί ή διορθώσεις στο ηλεκτρονικό αρχείο), ενώ υπάρχει η δυνατότητα να εξηγήσει σε όλους το γιατί αυτός διαφωνεί σε ορισμένα σημεία της μετάφρασης (αν δεν έχουν διαφωνήσει ήδη κάποιοι από την ομάδα) έχοντας την ευκαιρία να καταδείξει την πρακτική αξία κάποιων θεωρητικών προσεγγίσεων (όπως, π.χ., η μετατόπιση και η ισοδυναμία κατά Darbelnet και Vinay, η σημασία των collocations, η σημασία της ολιστικής προσέγγισης του κειμένου, ο ρόλος της ενίοτε εσκεμμένης πολυσημίας από πλευράς συγγραφώς κ.λπ.). Τέλος, η συνεργασία που αναπτύσσεται στους κόλπους της ομάδας (κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αλλά και εκτός, με τηλεφωνήματα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.λπ. – διμερής ή πολυμερής) είναι μια καλή άσκηση που αναδεικνύει τον εν τω βάθει συλλογικό χαρακτήρα της μεταφραστικής πράξης (βλ. Taber και Nida).

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα της μετάφρασης, το κύριο πλεονέκτημα της διαδικασίας που περιγράψαμε είναι η δυνατότητα πολυεπίπεδων αναγνώσεων και ερμηνειών με την παράλληλη δυνατότητα ανάλυσης και σύνθεσης τους. Ακόμη, ο έλεγχος κάποιων εκκεντρικών λύσεων, στις οποίες οδηγεί η πολυσυζητημένη (και, δυστυχώς κατ' εμάς, γοητευτική για κάποιους!) μοναξιά του μεταφραστή. Ένα ακόμη πλεονέκτημα, που με χαρά και έκπληξη ανακαλύψαμε κατά τη διάρκεια του έργου ήταν ο «διαμπερής έλεγχος» ολόκληρου του έργου ανά πάσα στιγμή στη διάρκεια της από κοινού μεταφραστικής αναθεώρησης και επιμέλειας. Και εξηγούμε: τη στιγμή που αντιμετωπίζαμε (ή απλώς... ψυχανεμιζόμασταν) ένα πρόβλημα σε ένα ορισμένο σημείο, το οποίο οδηγούσε σε αμηχανία, σχεδόν πάντα κάποια από τις σπουδάστριες θυμόταν ένα ανάλογο σημείο στο δικό της προς μετάφραση μέρος του έργου, ικανό να φωτίσει το πρόβλημά μας ή, έστω, να οδηγήσει σε μη αντικρουόμενες λύσεις (διάβ. Συνολικά, ως προς έργο, συνεκτικές) ευνοώντας τη «γέννηση του νοήματος». Η

διαρκής επίγνωση της αυτοαναφορικότητας (ή ενδοαναφορικότητας) του έργου σε όλο της το μεγαλείο!

Παρά τα ποιοτικά της πλεονεκτήματα, η διαδικασία αυτή έχει το μειονέκτημα να είναι να είναι χρονοβόρα και αντιοικονομική. Σε παλαιότερες εποχές, ο εκδότης δεν εμπιστευόταν εύκολα μια «συλλογική» μετάφραση, κάθε είδους. Ο μεταφραστής, βλέπετε, περιβαλλόταν από το φωτοστέφανο-φυλακή του μοναχικού δημιουργού. Πριν μερικά χρόνια, χάρη στα μεταπτυχιακά προγράμματα μετάφρασης, νομίζουμε, άνοιξε ο δρόμος. Κάποιες συλλογικές μεταφράσεις γίνονταν δωρεάν, με μόνη αμοιβή την έκδοση, κάποιες επιδοτούνταν, αργότερα άρχισαν να διεκδικούν και αμοιβή. Ποτέ, όμως, δεν θα πείθαμε ως μεταφραστές έναν εκδότη να αμείψει επαρκώς 6 άτομα για τη μετάφραση και την συλλογική αναθεώρηση και επιμέλεια ενός έργου, αφήνοντάς τα παράλληλα να εργασθούν με άνεση χρόνου. Για το λόγο αυτό πιστεύουμε πως, στο εγγύς μέλλον, τουλάχιστον, ο φυσικός ή, έστω, ο προνομιακός χώρος ανάλογων πειραματισμών θα είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, όπου την ανεπαρκή αμοιβή αντισταθμίζει η απόλαυση της συλλογικής εργασίας και η προστιθέμενη αξία της στο παιδευτικό έργο.