

**Θεατρική Μετάφραση:
Διδασκαλία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση**

Κωνσταντίνος Κρίσης
University of Warwick

Abstract:

Despite its significant growth in literature during the last decades, drama translation remains undoubtedly one of the most ‘neglected’ fields of translation studies, not only in comparison with the work done on approaching the transposing of other genres but also in terms of the drama translation scholars’ point of interest. Decoding the semiological transition from the page to the stage and the notions of the dramatic text’s performability and readability are some of the topics that have monopolized with their appealing complexity the interest of translation scholars leaving thus a series of questions open: How do we teach drama translation? What are the tools and methods we have at our disposal to monitor and evaluate the implementation of theoretical approaches to the translation of theatrical texts? What is the role of theatre’s theory and practice to the training of the drama translator? It is the purpose of this paper to chart the needs of the discipline of drama translation and attempt answering the questions that may arise.

Key-words: Drama translation, training, implementation, evaluation

Περιγράφοντας την πραγματικότητα με την οποία βρέθηκε αντιμέτωπος ο διάσημος Ρώσος σκηνοθέτης και ηθοποιός Konstantin Sergeevich Stanislavsky κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του στη δραματική σχολή, ο ακαδημαϊκός Jean Benedetti σημείωσε:

Η σχολή δεν μπορούσε να του δώσει αυτό που έψαχνε - μια καλομελετημένη μέθοδο εργασίας [...] Το μόνο που μπορούσαν να κάνουν οι δάσκαλοί του ήταν να υποδείξουν τα αποτελέσματα που επιθυμούσαν, όχι όμως και τον τρόπο για την επίτευξή τους. Στην καλύτερη κατάφερναν να μεταδώσουν τα τεχνικά κόλπα που οι ίδιοι είχαν μάθει (1988: 3)¹

Δεν είναι δύσκολο να αναγνωρίσει κανείς στην άνωθεν παράθεση τους δυο χαρακτηριστικά γνώριμους ‘ρόλους’ που απαντώνται σχεδόν σε κάθε εκπαιδευτικό-μαθησιακό περιβάλλον, ιδίως όσα σχετίζονται με κάθε μορφή τέχνης: του διδασκόμενου που αναζητά τη μία, αλάθευτη συνταγή που εγγυάται εις αεί επιτυχή αποτελέσματα και του διδάσκοντα που δεν μπορεί να προσφέρει παρά μονάχα τη δική του. Για εκείνους που καλούνται να συνδιαλεχθούν στην κόψη τέχνης και επιστήμης - και οι μεταφραστές του θεάτρου ανήκουν, έστω και θεωρητικά, σ’ αυτή την κατηγορία - το ‘επικοινωνιακό αδιέξοδο’ ενδέχεται να γίνει ακόμα πιο έντονο. Αρκεί κανείς να συλλογιστεί τις 14, ανά ζεύγη εκ διαμέτρου αντίθετες, αρχές που, σύμφωνα με τον Theodore Savory (1968), οφείλει να πληροί μια μετάφραση για να συνειδητοποιήσει πόσο εύκολο είναι για το μαθητευόμενο μεταφραστή να περιέλθει σε κατάσταση σύγχυσης και αμηχανίας και συνεπώς να ‘αξιώνει’ την υπόδειξη μίας λυτρωτικής διεξόδου. Ωστόσο, ακόμα κι αν απορρίπταμε την αναζήτηση της μίας μεθοδολογικής πανάκειας για κάθε μεταφραστική ‘νόσο’ ως προϊόν προσωπικής και

¹ Η μετάφραση όλων των παραθεμάτων ανήκει στον γράφοντα.

όχι επιστημονικής αναγκαιότητας, θα ήταν ίσως σκόπιμο να αναρωτηθούμε μήπως τουλάχιστον αυτά τα «τεχνικά κόλπα» που αναφέρει ο Benedetti είναι στην ουσία αρκετά για να εξασφαλίσουν τους διδασκόμενους, εν προκειμένω, θεατρικούς μεταφραστές έξω από τα τείχη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Αν εμπιστευτούμε την περιγραφή της Susan Bassnett για την πραγματικότητα της αγοράς στη Μεγάλη Βρετανία, τότε η απάντηση είναι μάλλον αρνητική:

Οι μεταφραστές προσλαμβάνονται για να παραγάγουν τις λεγόμενες ‘κυριολεκτικές’ ή ‘κατά λέξη’ μεταφράσεις και το κείμενο παραδίδεται στη συνέχεια σε κάποιον ευρέως γνωστό (και συνήθως μονόγλωσσο) θεατρικό συγγραφέα με εδραιωμένη φήμη ώστε να προσελκύσει περισσότερο κόσμο στο θέατρο. Η μετάφραση αποδίδεται στο συγγραφέα, ο οποίος λαμβάνει και το μεγαλύτερο μέρος της αμοιβής (1991: 102)

Μολονότι ο αριθμός των μεταφραστών που έχουν την πολυτέλεια να δουλεύουν απευθείας με τους σκηνοθέτες και τους ηθοποιούς έχει αυξηθεί σημαντικά στα δεκαπέντε χρόνια που έχουν μεσολαβήσει από την περιγραφή της Bassnett, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η πρακτική της υποκατάστασης του μεταφραστή, έμμεσης ή άμεσης, πλήρους ή μερικής, παραμένει κατ’ ουσία αναλλοίωτη. Η πιο λογική και συνάμα ‘εύκολη’ εξήγηση για το γεγονός αυτό είναι απλή: λόγω του περιορισμένου αριθμού πανεπιστημιακών τμημάτων ανά τον κόσμο που προσφέρουν μαθήματα θεατρικής μετάφρασης σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, δεν υπάρχουν αρκετοί ακαδημαϊκά εκπαιδευμένοι θεατρικοί μεταφραστές για να αναλάβουν τον όγκο των έργων που μεταφράζονται και παρουσιάζονται κάθε χρόνο από σκηνής. Λόγω αυτής της ‘υπερβάλλουσας ζήτησης’ η αγορά ήταν, και εξακολουθεί να είναι, αναγκασμένη να αναζητήσει αξιόπιστες, ως προς την ποιότητα του αποτελέσματος, και ‘ευπώλητες’, ως προς ‘τη μαρκίζα’, εναλλακτικές λύσεις. Η εν λόγω ερμηνεία, παρότι καθόλα πειστική, αδυνατεί ωστόσο να εξηγήσει γιατί οι λίγοι ‘αυθεντικοί ειδικοί’ αντί να αξιολογούνται ως ‘αγαθά πολυτελείας’, να χαίρουν μεγαλύτερου κύρους και να απολαμβάνουν πλουσιοπάροχες αμοιβές αντιμετωπίζονται από την αγορά, ενίοτε και από τον ίδιο τον κλάδο, ως ‘ανεπαρκείς’ και υποβιβάζονται σε θέσεις «οικονομικής, αισθητικής και νοητικής κατωτερότητας» (ο.π.: 100): στα μάτια ενός τρίτου κάτι τέτοιο θα μπορούσε να σημαίνει πως είτε αυτοί, οι ακαδημαϊκά εκπαιδευμένοι μεταφραστές, δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους είτε οι άλλοι, οι θεατρικοί συγγραφείς ή, αν θέλουμε να προσαρμοστούμε στην ελληνική πραγματικότητα, οι εμπειρικοί μεταφραστές, την κάνουν. Παρότι ένα τέτοιο επιχείρημα δεν μπορεί, φυσικά, να γίνει αποδεκτό, γεγονός παραμένει ότι για κάποιο λόγο υπάρχουν πράγματι ποικίλες διαφορές στον τρόπο κατανόησης και άρα χειρισμού του κειμένου ανάμεσα στις δυο κατηγορίες επαγγελματιών. Ο George E. Wellwarth δίνει την ακόλουθη πιθανή εξήγηση για το φαινόμενο αυτό:

Ο θεατρικός συγγραφέας [...] είναι εξ ορισμού ένας άνθρωπος του θεάτρου. Συνήθως έχει κάνει τα πάντα μέσα σε ένα θέατρο, από το να πουλήσει εισιτήρια μέχρι να σκουπίσει μόλις φύγει το κοινό. Ο θεατρικός μεταφραστής απ’ την άλλη είναι κυρίως ένας άνθρωπος της γλώσσας, όπως και θα έπρεπε, και σπάνια ένας άνθρωπος του θεάτρου. Παρότι θα ήταν παράλογο να απαιτήσει κανείς από τον θεατρικό μεταφραστή να γνωρίζει σε βάθος την τέχνη του θεάτρου όπως ο θεατρικός συγγραφέας για τον οποίο κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οποιαδήποτε εμπειρία του από τη θέση του ηθοποιού ή έστω, ελλείψει

αυτής, μια κάποια γνώση της τεχνικής της προφορικής επικοινωνίας, θα ήταν ανεκτίμητη. (1981: 140-141).

Παραβλέποντας τον αφοριστικό τρόπο με τον οποίο ο Wellwarth προδικάζει την 'εκπαιδευτική' προέλευση του εκάστοτε 'ανάδοχου' της μετάφρασης - υπάρχουν εξάλλου πάρα πολλά παραδείγματα για να στηρίξουν την ακριβώς αντίθετη άποψη - θα πρέπει να παραδεχτούμε πως ο ισχυρισμός ότι ακόμα και πιο μικρή θεατρική εμπειρία δεν μπορεί παρά μονάχα προς όφελος του θεατρικού μεταφραστή να λειτουργήσει, παρουσιάζει ομολογουμένως ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς επισημαίνει ένα πραγματικά αδύναμο σημείο των 'πανεπιστημιακών' μεταφραστών της σκηνης: τη 'θεατρική απειρία'. Αποδεχόμενοι όμως ότι, όπως υποστηρίζει η Susan Bassnett, «η φύση του θεατρικού κειμένου έγκειται στη διαλεκτική του σχέση με την παράσταση του» (1991: 99), με άλλα λόγια στη διάδραση θεατρικής και κειμενικής πραγματικότητας, τότε φαντάζει αυτονόητο ότι φροντίζουμε για την έκθεση του φοιτητή απέναντι σε αμφοτέρως πραγματικότητες. Καλλιεργείται ωστόσο η σχέση κειμένου και παράστασης μέσα στην τάξη; Τροφοδοτούνται ισόποσα τα δυο σκέλη της εξίσωσης ή μήπως ως «άνθρωποι της γλώσσας» παραβλέπουμε να μιλήσουμε για κάτι πέρα απ' αυτή;

Παρατηρώντας αναδρομικά την εξελικτική πορεία της Διδακτικής της Μετάφρασης διαπιστώνουμε ότι για μεγάλο διάστημα η αναζήτηση μεθόδων για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μεταφραστικής πράξης σχετιζόταν σχεδόν αποκλειστικά με τη 'χειραγώγηση' του κειμένου καθαυτού, πρωτότυπου ή μεταφράσματος. Τα πρωτοπόρα έργα των Vinay και Darbelnet (1995), του Nida (1959, 1969) και του Peter Newmark (1981, 1988), για παράδειγμα, επικεντρώθηκαν στη συγκριτική μελέτη του μεταφράσματος ως προς το πρωτότυπο με σκοπό, όπως αναφέρουν οι Ελένη Σελλά-Μάζη και Φρειδερίκη Μπατσαλιά,

είτε να αναλυθεί η ουσία του ώστε να ανευρεθούν οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για να φτάσουμε σε αυτό, είτε με σκοπό να δοθούν σωστές κατευθυντήριες γραμμές αντιμετώπισης μικρών ή μεγάλων μεταφραστικών προβλημάτων και κριτικής του μεταφράσματος, όχι για να αξιολογηθούν θετικά ή αρνητικά αλλά για να αιτιολογηθούν οι διάφορες λύσεις που δίνει ο μεταφραστής (1997: 48).

Η προσπάθεια του Jean Delisle (1988) να ξεφύγει από τις κανονιστικές αποχρώσεις των στόχων που έθεταν οι ανωτέρω θεωρητικοί στις προσεγγίσεις τους αντιπροτείνοντας τη μεταστροφή της Διδακτικής στη μελέτη και ανάλυση όχι του 'τετελεσμένου' μεταφράσματος αλλά του πληροφοριακού όγκου του πρωτότυπου με την υπόσχεση-ελπίδα πως έτσι θα επιτυγχάνονταν η πλήρης κατανόησή του, η οποία με τη σειρά της θα βοηθούσε τους εκπαιδευόμενους μεταφραστές να ξεπεράσουν τα πρακτικά εμπόδια που αντιμετώπιζαν, δεν κάλυψε με ικανοποιητικό τρόπο τις ιδιαίτερες ανάγκες των ποικίλων κειμενικών ειδών. Τα πράγματα περιπλέχτηκαν ακόμα περισσότερο όταν η πολεμική εναντίον των κανονιστικών ή ρυθμιστικών προσεγγίσεων (prescriptive approaches) της επιστήμης της μετάφρασης άρχισε να αμφισβητεί, όπως σημειώνει ο Theo Hermans, τη μέχρι τότε επικρατούσα άποψη

ότι η σπουδή της μετάφρασης θα πρέπει να συνδεθεί κυρίως με το σχηματισμό κανόνων, νορμών ή κατευθυντήριων οδηγιών για την πράξη ή την αξιολόγηση της μετάφρασης ή με την ανάπτυξη οργάνων διδασκαλίας για την εκπαίδευση του μεταφραστή (1999: 7).

Οι διάδοχες περιγραφικές προσεγγίσεις (descriptive approaches), που ενδιαφέρονταν για την κατανόηση του μεταφραστικού φαινομένου και τη μελέτη της επιρροής του στη διαμόρφωση της παγκόσμιας πολιτισμικής ιστορίας, δεν αναζητούσαν τρόπους για τη μεταλαμπάδευση της αποκτηθείσας γνώσης στην πράξη. Ως φυσική συνέπεια πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα προτίμησαν αντί «να δίνουν στους φοιτητές κείμενα προς μετάφραση [και] να σχολιάζουν τι είναι «σωστό» και τι «λάθος» στα μεταφράσματα της γλώσσας-στόχος» να στρέψουν το ενδιαφέρον τους σε ευρύτερους προβληματισμούς γύρω από τη μετάφραση περιμένοντας «από τη συγκέντρωση της [...] εμπειρίας και των ενδείξεων να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους ψηλά στη μαθησιακή καμπύλη» (Gile, 1995: 10).

Όπως ήταν φυσικό, το 'ωστικό κύμα' που δημιουργήθηκε από τη σχισματική αντίδραση της ακαδημαϊκής μεταφραστικής κοινότητας μπροστά στην αντιπαράθεση των δυο μοντέλων Θεωρίας ή έστω Θεώρησης της Μετάφρασης και την αδυναμία της Διδακτικής να διατυπώσει ένα καθολικό εκπαιδευτικό μοντέλο, είχε αντίκτυπο και στο 'μικρόκοσμο' της θεατρικής μετάφρασης που μόλις στις αρχές της δεκαετίας του '80 άρχισε να σταδιακά διεκδικεί την αυτονομία του από τη λογοτεχνική μετάφραση. Οι 'σχολές' ή 'τάσεις' θέασης της θεατρικής μετάφρασης που δημιουργήθηκαν και κυριαρχούν μέχρι και σήμερα ως εκπαιδευτικές πραγματικότητες στην πλειονότητα των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων ανά τον κόσμο χωρίζονται ουσιαστικά σε δυο κατηγορίες: την 'επαγωγική' που επιχειρεί μέσα από την ανάλυση συγκεκριμένων παραδειγμάτων να διατυπώσει γενικότερους κανόνες για τη μετάφραση του θεάτρου και την 'παραγωγική', η οποία, αντίστροφα, έχοντας στραμμένο το ενδιαφέρον της σε ευρύτερους προβληματισμούς γύρω από τη μετάφραση των θεατρικών κειμένων αφήνει να εννοηθεί η πρακτική χρησιμότητα των πορισμάτων της.

Τα αδύναμα σημεία αμφοτέρων προσεγγίσεων μοιάζουν προφανή: η πρώτη, δασκαλο-κεντρική σχεδόν εξ ορισμού, δεν μπορεί παρά να προτείνει μεθοδολογικές λύσεις-βοήθειες που αφορούν ένα γλωσσικό ζεύγος, έργα ενός θεατρικού είδους και μετάφραση προς μια και μόνο κατεύθυνση - είτε ευθεία είτε αντίστροφη - τη φορά. Η λεγόμενη 'σκηνική οικονομία', για παράδειγμα, που προτείνεται ως ο χρυσός 'κανόνας' για τη μετάφραση του ξενόγλωσσου θεατρικού λόγου προς τα Ελληνικά μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη σαν οδηγία στη μετάφραση του Σαίξπηρ ή της «γλωσσικής [...] φλυαρίας» (Γεωργουσόπουλος, 2004) του Μαριβώ αλλά σίγουρα δεν έχει θέση στις δημιουργίες του Τενεσή Γουίλιαμς ή του Ιονέσκο. Ακόμα και η παραίνεση προς τους μεταφραστές να αποφεύγουν, όπως σημειώνει ο Μάριος Πλωρίτης, την «περίπλοκη σύνταξη, τις σχοινοτενείς φράσεις, λέξεις δυσκολοπρόφερτες [...] κακόηχες συζεύξεις λέξεων κλπ» καθώς τέτοιου είδους επιλογές μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα «ένα έργο [...] άρτιο λογοτεχνικά αλλά απρόσφορο θεατρικά» (2000: 112) δεν ικανοποιεί ως μεθοδολογική λύση την ανάγκη για σκηνική λειτουργικότητα του μεταφράσματος παρότι πλησιάζει ομολογουμένως περισσότερο αυτό που θα περίμενε να προτείνει κανείς σαν γενική οδηγία εν όψει της μετάφρασης οποιουδήποτε θεατρικού έργου προς ή/και από οποιαδήποτε γλώσσα.

Από την άλλη η αποκλειστική ενασχόληση με γενικότερα ζητήματα όπως η κατανόηση της σημειολογικής μετάβασης από το κείμενο στη σκηνή, η αποκωδικοποίηση της ελκυστικής πολυπλοκότητας εννοιών όπως, για παράδειγμα, του αμετάφραστου «gestic text» και ο αδιέξοδος διπολισμός μεταξύ της αναγνωσιμότητας (readability) και της παραστασιμότητας (performability) του θεατρικού μεταφράσματος μπορεί μεν να οξύνει την κριτική σκέψη και ικανότητα

του εκπαιδευόμενου μεταφραστή, τον αφήνει όμως εκτεθειμένο μπροστά στην πράξη της θεατρικής μετάφρασης.

Το ερώτημα που γεννάται δεν είναι φυσικά ποια από τις δυο προσεγγίσεις είναι σωστή, λάθος ή έστω απλά προτιμότερη αλλά, επιστρέφοντας στον αρχικό προβληματισμό, αν, και αν ναι, πώς, θα μπορούσαμε να συστεγάσουμε τη γνώση της θεατρικής θεωρίας και πράξης με τη γνώση της μεταφραστικής θεωρίας και πράξης ώστε να παράσχουμε στο διδασκόμενο θεατρικό μεταφραστή αυτό που ο Daniel Gile αποκαλεί «καλές μεταφραστικές αρχές, μεθόδους και διαδικασίες» (1995: 10).

Μια από τις πιο αξιοσημείωτες προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί κανείς να αναγνωρίσει στην μόλις προ τετραετίας δημοσιευθείσα προσπάθεια του Josep Marco να εφαρμόσει την εργασιο-κεντρική προσέγγιση (task-based approach) της Amparo Hurtado στο τμήμα λογοτεχνικής μετάφρασης του πανεπιστημίου Jaume I Castelló στην Ισπανία. Χρησιμοποιώντας ως αφετηρία του την υπόθεση ότι «τα μαθήματα θεατρικής μετάφρασης θα πρέπει να βοηθήσουν τους φοιτητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι μεταφραστικές τους επιλογές θα πρέπει να ενταχτούν σε μια από τις ακόλουθες φασματικές ενότητες» (2002: 58), ήτοι α) σε επίπεδο σκοπού: την έντυπη μορφή/βιβλίο σε αντιπαράθεση με τη θεατρική παράσταση, β) σε πολιτισμικό επίπεδο: τη διατήρηση των χαρακτηριστικών του κειμένου-πηγή σε αντιπαράθεση με την προσαρμογή στο κείμενο-στόχος και γ) σε επίπεδο στίχου: την εύρεση αντίστοιχης στιχουργικής μορφής ως προς το κείμενο-στόχος σε αντιπαράθεση με την πρόζα ή τη διαφορετική μορφή στίχου, ο Marco περιγράφει τους στόχους του εγχειρήματός του:

Καθώς θεωρώ δεδομένο ότι έχουμε απέναντί μας μια μετάφραση για τη σκηνή, δεν ενδιαφέρομαι για το μη-παραστασιμικό άκρο του πρώτου συνεχούς. Το τρίτο συνεχές, η διάκριση δηλαδή μεταξύ στίχου και πρόζας καθώς και οι δυνατότητες στη μετάφραση του στίχου, προσεγγίζεται σε άλλο σημείο των μαθημάτων λογοτεχνικής μετάφρασης, τη μετάφραση ποιημάτων. Συμπερασματικά τα κύρια σημεία ενδιαφέροντος είναι:

α) Το ταίριασμα κειμένου και δράσης, δηλαδή η παραστασιμότητα της μετάφρασης. Σε αυτό περιλαμβάνεται η σχέση μεταξύ γλώσσας και κίνησης, ο ρόλος της δείξης, τι κάνουν οι χαρακτήρες όταν μιλάνε, ο ρυθμός της απαγγελίας κλπ.

β) Ο βαθμός στον οποίο ο πολιτισμικός κόσμος του πρωτότυπου μπορεί να αποδοθεί ή αντίστροφα, αν το κείμενο χρειάζεται να μεταφτυτευτεί από το πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας-πηγή στο αντίστοιχο της γλώσσας-στόχου. (ο.π.: 58-59)

Παρά τις πιθανές ενστάσεις που μπορεί κανείς να εγείρει αναφορικά με τη διατύπωση των ‘κανόνων του παιχνιδιού’ από τον Marco - δεν θα ήταν παράλογο να θεωρήσει κανείς ότι η δήλωση του πως η μετάφραση του στίχου καλύπτεται από τη μετάφραση ποιημάτων μοιάζει να αγνοεί την πεμπτουσία του θεάτρου δηλαδή τη ζωντανή και ενώπιον κοινού παρουσίαση του κειμένου - θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η προσέγγισή του ίσως να είναι πραγματικά ένα πρώτο βήμα προς τη ‘σωστή’ κατεύθυνση. Οι «διευκολυντικές εργασίες» (enabling tasks) και οι «τελικές μεταφραστικές εργασίες» (final translation tasks) (αναφ. σε Marco 2002: 63) πάνω στις οποίες υποστηρίζει η Hurtado ότι θα πρέπει να στηρίζεται η οργάνωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, δυο έννοιες που θυμίζουν έντονα τους πρωτοπόρους αλλά εκπορευόμενους από τον τομέα της συγκριτικής-γλωσσολογίας «γενικούς και συγκεκριμένους στόχους» του Jean Delisle (Kelly 2005: 11), μπορούν

να οδηγήσουν στην αφύπνιση των φοιτητών ως προς την πολυπλοκότητα της μετάφρασης του θεατρικού κειμένου παρέχοντας ταυτόχρονα στο διδάσκοντα τη δυνατότητα να ελέγξει την ποικιλότητα και τη σταδιακή κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας των θεματικών που αναλύονται στην τάξη καθώς επίσης και την πρόοδο των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τους στόχους που έχουν εξ αρχής τεθεί. Μέσα από δραστηριότητες σαν αυτές που προτείνει ο Marco, όπως πχ α) Μετάφραση του κειμένου για έκδοση, β) Απαγγελία του μεταφράσματος και γ) Παρακολούθηση μαγνητοσκοπημένης παράστασης του κειμένου αρχικά χωρίς ήχο ώστε να διαπιστωθεί πώς θα μπορούσε η ίδια η παράσταση να επηρεάσει τη μετάφραση και στη συνέχεια με ήχο ώστε να εντοπιστούν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των μεταφραστικών επιλογών των φοιτητών και του μεταφραστή ή της μεταφράστριας της συγκεκριμένης παραγωγής, οι εκπαιδευόμενοι μεταφραστές μπορούν να αποκτήσουν μια γεύση της καθαρά πρακτικής διάστασης της μετάφρασης για το θέατρο.

Υπό αυτό το πνεύμα αυτό θα μπορούσε κανείς να προτείνει την ενσωμάτωση ενός συγκερασμού των βασικών σημείων δυο ακόμα θεωρητικών προσεγγίσεων της Διδακτικής της Μετάφρασης: από τη μία της *profession-based approach*² της Christiane Nord (1991) που υποστηρίζει την όσο το δυνατόν πιστότερη προσομοίωση πραγματικών επαγγελματικών συνθηκών μέσα στην τάξη με τη βοήθεια μεταφράσεων που αποσκοπούν κάπου συγκεκριμένα και από την άλλη της καταστασιακής προσέγγισης (*situational approach*) των Jean Vienne (1994) και Daniel Gouadec (2003), σύμφωνα με την οποία, παρά τις επιφυλάξεις των δυο εμπνευστών της για την πιστότητα του επαγγελματικού ρεαλισμού που μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε μια τάξη, προτείνεται η χρήση μεταφράσεων που έχουν ήδη πραγματοποιήσει οι ίδιοι οι διδάσκοντες ή που τους έχουν μόλις ανατεθεί. Ένα πρακτικό παράδειγμα της εφαρμογής του κράματος των ανωτέρω προσεγγίσεων σε μια τάξη θεατρικής μετάφρασης θα μπορούσε να σημαίνει την εργασία των εκπαιδευόμενων μεταφραστών πάνω σε ένα συγκεκριμένο θεατρικό έργο το οποίο θα είχε προγραμματιστεί να παρουσιαστεί στο τέλος του τρέχοντος ή του επομένου ακαδημαϊκού έτους από κάποιον επαγγελματικό θίασο.

Το αμέσως επόμενο λογικό βήμα θα ήταν η συνεργασία των φοιτητών με τους ηθοποιούς και το σκηνοθέτη της εν λόγω παράστασης ή ακόμα και με εμπειρικούς της θεατρικής μετάφρασης, πάντοτε πάνω στη μετάφραση του προαναφερθέντος έργου. Αξιοποιώντας, με άλλα λόγια, την κοινωνικο-δομιστική προσέγγιση (*social constructivist approach*), γνωστή και ως συνεργατική ή ομαδο-συνεργατική προσέγγιση (*collaborative approach*), του Don Kiraly (1995, 2000) θα μπορούσαμε να επιτύχουμε την «κοινωνικοποίηση» των φοιτητών «στην επαγγελματική κοινότητα» (Kelly 2005: 18) που, όπως υποστηρίζει ο Kiraly, θα έπρεπε να αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Αυτά βέβαια δεν είναι παρά μερικά από τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα της Διδακτικής της Μετάφρασης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν είτε αυτούσια είτε συνδυαστικά προκειμένου να φέρουμε, παραφράζοντας τη ρήση του Schleiermacher, ‘το μεταφραστή πιο κοντά στο θέατρο ή το θέατρο πιο κοντά στο μεταφραστή’. Προτού ωστόσο προβεί κανείς στην έστω και πειραματική εφαρμογή του, ομολογουμένως, υπεραισιόδοξο προτεινόμενου συνονθυλεύματος διδακτικών μεθοδολογιών, υπάρχει ακόμα μια σειρά αποφάσεων που θα πρέπει να ληφθούν και ερωτημάτων που χρήζουν απάντησης. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε τρία σημεία που μοιάζουν να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον: ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια

² Δυστυχώς στάθηκε αδύνατο να μεταφραστεί ‘αξιοπρεπώς’ ο συγκεκριμένος όρος.

επιλογής του κειμένου, πώς μπορούμε να παρακολουθήσουμε την πορεία εφαρμογής οποιασδήποτε διδακτικής μεθοδολογίας εντός του πλαισίου της ‘προσομοίωσης επαγγελματικών συνθηκών’ και, ίσως το πιο σημαντικό, πώς θα μπορέσουμε να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματά της εν λόγω εφαρμογής ώστε να καταλάβουμε ποια από τα συνθετικά της στοιχεία υπήρξαν περισσότερο ή λιγότερο χρήσιμα, ποια είναι η σειρά με την οποία θα πρέπει εφαρμοστούν, με ποιο ρυθμό θα πρέπει κανείς να προσθέτει νέες παραμέτρους κλπ.

Τα κριτήρια επιλογής του κειμένου για τους σκοπούς ενός τέτοιου εγχειρήματος δεν περιορίζονται στο να απαντήσουμε αν το έργο θα έπρεπε να είναι μονόπρακτο ή όχι, αν θα πρέπει να έχει διάλογο ή αν θα ήταν προτιμότερος κάποιος μονόλογος. Αν, για παράδειγμα, χρησιμοποιήσουμε ένα θεατρικό έργο που έχει προκύψει από την προσαρμογή μιας νουβέλας μυστηρίου για τη σκηνή ή ένα έργο όπου η γλώσσα του προτύπου απορρέει από την κοινωνιόλεκτο των ομοφυλόφιλων, όπως έκανε ο Marco επιλέγοντας - χωρίς ωστόσο να αιτιολογεί την απόφασή του - το έργο της Susan Hill και του Stephen Mallatrat *The Woman in Black* και το έργο του Kevin Elyot *My Night with Reg* αντίστοιχα, θα χρειαστεί να ένα μέρος των δραστηριοτήτων να αφιερωθεί στην εξοικείωση των φοιτητών με τον τρόπο που λειτουργούν και επιδρούν οι συγκεκριμένες παράμετροι μέσα και πάνω στο κείμενο. Ανάλογοι προβληματισμοί δημιουργούνται και με το θεατρικό είδος στο οποίο ανήκει το εκάστοτε κείμενο καθώς είναι αδύνατο, για παράδειγμα, να μιλήσει κανείς για το μπρεχτικό θέατρο χωρίς να αναφερθεί στην έννοια της ‘αποστασιοποίησης’. Καθώς όμως δεν υπάρχει θεατρικό έργο που να στερείται ‘ιδιαιτεροτήτων’, η μόνη εκ των πραγμάτων βιώσιμη λύση που προσφέρεται στους διδάσκοντες είναι να επιλέξουν συνειδητά τα συστατικά στοιχεία του κειμένου που θα χρησιμοποιηθεί μέσα στην τάξη ή έστω σε ποια από αυτά θα δοθεί βάρος θέτοντας σαφείς στόχους για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ίσως για την καθοριστική, πρώτη επαφή των εκπαιδευόμενων μεταφραστών με το θεατρικό λόγο να ήταν προτιμότερο να μην χρησιμοποιηθούν έργα που θα ασκήσουν έντονο ‘γλωσσικό μαγνητισμό’ πάνω στους διδασκόμενους, όπως οι δημιουργίες του Μολιέρου ή του Κρίστοφερ Μάρλοου, αλλά που θα τους βοηθούσαν να επικεντρώσουν την προσοχή τους στους χαρακτήρες και κατ’ επέκταση, αν χρησιμοποιηθούν μαγνητοσκοπημένες ή ζωντανές παραστάσεις ως μέρος της διδασκαλίας, στις ερμηνείες των ηθοποιών και τη σκηνοθετική ‘ματιά’, όπως για παράδειγμα το *Λεωφορείο ο Πόθος*. Η σκέψη ότι αν τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα μπορούμε πάντοτε να χρησιμοποιήσουμε το ίδιο το κείμενο σαν αποδιοπομπαίο τράγο, παρότι ομολογουμένως ιδιαίτερα καθησυχαστική, δεν θα πρέπει να μας εμποδίζει από το να προβληματιστούμε πάνω στην επιλογή των συστατικών στοιχείων που θα πρέπει να φέρουν τα έργα που θα αναλυθούν μέσα στην τάξη.

Σε ό,τι αφορά το πρακτικό σκέλος της παρακολούθησης της μεταφραστικής διαδικασίας, η χρήση της μεθοδολογίας των Think Aloud Protocols, προκαταρκτικών και αναδρομικών συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων, μαγνητοσκοπήσεων και μαγνητοφωνήσεων καθώς επίσης και λογισμικών όπως το *Translog*, για παράδειγμα, το οποίο μπορεί μεταξύ άλλων να καταγράψει το χρόνο καθυστέρησης μεταξύ κάθε πληκτρολόγησης, τα λήμματα που αναζητήθηκαν σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και λεξικά παρέχοντας, όπως υποστηρίζουν οι δημιουργοί του, «μια λεπτομερή ανάλυση ώστε ο ερευνητής να μπορεί να εξετάσει τι ακριβώς συνέβη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας με ακριβείς χρονικές ενδείξεις και στατιστικά στοιχεία» (Laufer 2002: 63), μπορεί να θεωρηθούν αναγκαίο κακό αλλά δεν αποτελούν πρόβλημα *per se*. Η δυσκολία έγκειται στην εφαρμογή της προσομοίωσης

‘επαγγελματικών συνθηκών’. Για τους εργαζόμενους θεατρικούς μεταφραστές, για παράδειγμα, η επικουρική χρήση άλλων μεταφράσεων του ίδιου έργου, εφόσον φυσικά υπάρχουν, αποτελεί μέρος της πρακτικής τους. Για τους εκπαιδευόμενους μεταφραστές πάλι κάτι τέτοιο μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσει στην επιλογή ‘εύκολων λύσεων’. Επιπλέον, θα ήταν πραγματικές επαγγελματικές συνθήκες αν οι εκπαιδευόμενοι μεταφραστές εργάζονταν σε μια αίθουσα διδασκαλίας περικυκλωμένοι από κάμερες και μικρόφωνα μακριά από τα ‘πολύτιμα’ λεξικά και τις εγκυκλοπαίδειές τους; Ποιες είναι οι προθεσμίες που δίνονται για τη μετάφραση ενός θεατρικού έργου και πώς μπορούμε να τις αναπαραγάγουμε μέσα σε ένα ακαδημαϊκό έτος;

Η αξιολόγηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων, τέλος, αποτελεί ένα διττό πρόβλημα καθώς θα πρέπει κανείς να αποδείξει α) αιτιότητα και β) αντικειμενικότητα. Δεδομένου ότι η επιστημονική κατανόηση της αιτιότητας υπονοεί πιθανολογική και όχι ντετερμινιστική σχέση μεταξύ του αίτιου X και του αποτελέσματος Ψ θα πρέπει να απορρίψει κανείς εξ αρχής το λατινικό *post hoc, ergo propter hoc*, δηλ. ‘μετά απ’ αυτό, άρα λόγο αυτού’. Το γεγονός ότι είναι αδύνατο να καταγραφούν όλες οι παράμετροι που μπορεί τυχόν να επηρεάσουν την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της μας οδηγεί αναπόφευκτα να αναζητήσουμε προστασία στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Πώς θα μπορούσαμε όμως να μετρήσουμε και να αξιολογήσουμε ποσοτικά μια τόσο πολυσύνθετη διαδικασία όπως η μετάφραση ενός θεατρικού κειμένου; Μήπως θα έπρεπε τελικά να στηριχτούμε στις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης εκφράζοντας απλά τις επιφυλάξεις μας απέναντι στην αιτιότητα μεταξύ δράσης και αποτελέσματος;

Η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μεταφραστικής διαδικασίας, από την άλλη είναι ένα εντελώς ‘υποκειμενικό’ ζήτημα. Όπως σημειώνει η Juliane House «η αδυναμία των περισσότερων θεωρητικών και πειραματικών μελετών [...] είναι η έλλειψη μιας νόρμας ως προς την οποία μπορούν να μετρηθούν τα αποτελέσματα οποιουδήποτε τεστ ανταπόκρισης» (1981: 20). Με άλλα λόγια η ασυμφωνία στη διατύπωση των στόχων της μεταφραστικής πράξης οδηγεί με τη σειρά της στην αδυναμία διατύπωσης σαφών κριτηρίων αξιολόγησης της πράξης. Ποιον μπορούμε να ορίσουμε ως αντικειμενικό κριτή μιας θεατρικής μετάφρασης; Το σκηνοθέτη της παράστασης; Τους ηθοποιούς του θιάσου; Τους θεατές;

Αντιλαμβάνομαι ότι στο τέλος της περίληψης της παρούσας εισήγησης αναφέρω πως ένας από τους στόχους που θέτει είναι να επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που πιθανόν προκύψουν. Θαρρώ πως τελικά μάλλον περισσότερα τέθηκαν παρά απαντήθηκαν. Η αλήθεια είναι όμως ότι δεν υπάρχουν οριστικές απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά ή, για να είμαστε πιο ακριβείς, δεν υπάρχουν απαντήσεις παρά μονάχα επιλογές. Ας είναι η πρώτη μας να επιχειρήσουμε, από κοινού αυτή τη φορά, να τα απαντήσουμε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bassnett, S. (1991). "Translating for the Theatre: The Case against Performability". In *TTR* 4:1, 99-111.
- Benedetti, J. (1988). *Stanislavski*. London: Methuen.
- Vinay J.P. και J. Darbelnet. (1995) *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*, μτφρ. M.J. Hamel και J. C. Sager. Amsterdam: John Benjamins.
- Delisle, J. (1988). *Translation: An Interpretive Approach*, μτφρ. Patricia L. και Creery M. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Γεωργουσόπουλος, Κ. (2004). "Το Τεμπνό Χωρίς Τερίπια". http://ta-nea.dolnet.gr/print_article.php?e=A&f=17923&m=P25&aa=1

- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* Amsterdam: John Benjamins.
- Gouadec, D. (2003). "Position Paper: Notes on Translator Training". In A. Pym, C. Fallada, J.R. Biau, J. Orenstein (eds), *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili, 11-19.
- Hermans, Th. (1999). *Translation in Systems: Descriptive and System-Oriented Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- House, J. (1981). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: TBL Verlag Gunter Narr.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Lauffer, S. (2002). "The Translation Process: An Analysis of Observational Methodology." In *Cadernos de Tradução: O processo de Tradução* 2:10, 59-74.
- Marco, J. (2002). "Teaching Drama Translation". In *Perspectives: Studies in Translatology* 10:1, 55-68.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon.
- . (1988). *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- Nida, E. (1959). "Principles of Translation as Exemplified by Bible Translating". In *The Bible Translator* 10, 148-64.
- . (1969). *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Πλωρίτης, Μ. (2000). *Της Σκηνης Και Της Τεχνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Savory, Th. (1968). *The Art of Translation*. Boston: The Writer.
- Σελλά-Μάτζη, Ε. και Φ. Μπατσαλιά. (1997). *Γλωσσολογική Προσέγγιση Στη Θεωρία Και Τη Διδακτική Της Μετάφρασης*. Αθήνα: Έλλην.
- Wellwarth, G. (1981) "Special Considerations in Drama Translation." In Marilyn Gaddis Rose (ed.) *Translation Spectrum: Essays in Theory and Practice*. Albany: State University of New York Press, 140-46.