

Η μαθητική μετάφραση των αρχαίων κειμένων ως πρακτική κριτικού γραμματισμού: μια έρευνα-δράση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αθανάσιος Κακαβελάκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
kakavelakisth@gmail.com

Abstract

In the article the results of the analysis of 23 student translations of an ancient Greek literary narrative are presented. The translations were produced in the context of an educational action-research, conducted in a secondary school in the course of Ancient Greek Language (14 year-old-students). Initially, the problem that the action-research negotiated is introduced, as well as the pedagogical principles according to which it was addressed. Next, the research questions, the methodology and the results of the analysis follow. In the end some preliminary conclusions are drawn as to what the insights from this analysis are.

Keywords: ancient Greek language, student translations, critical language awareness, educational action-research.

1 Εισαγωγή: το πρόβλημα και οι παραδοχές της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το αποτέλεσμα της ανάλυσης μαθητικών μεταφράσεων μιας αρχαίας αφήγησης στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Γ τάξη). Οι μεταφράσεις αυτές παρήχθησαν κατά τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης (ε-δ) (Κατσαρού 2016) που διαπραγματεύεται το ζήτημα της μαθητικής μετάφρασης. Η παρέμβαση στέκεται κριτικά απέναντι στις πεποιθήσεις και τις αξίες που συγκροτούν τον ισχύοντα σχολικό μεταφραστικό λόγο: στο σχολείο η μετάφραση προσδιορίζεται ως μια στενά γλωσσική πρακτική, που έχει σκοπό την εύρεση του «εγγενούς» νοήματος που προϋποτίθεται ότι υπάρχει στα αρχαία κείμενα. Τα παιδιά μεταφράζουν για έναν προκαθορισμένο σκοπό: να αποδίδουν με ακρίβεια το αρχικό κείμενο, που εννοείται συνήθως ως αντιγραφή της μορφής. Ένας τέτοιος λόγος όμως τους τοποθετεί αποκλειστικά στο ρόλο του μαθητή της αρχαίας γλώσσας, καθιστώντας τυπική τη διάδρασή τους με τα αρχαία κείμενα (Τσάφος 2004).

Η παρέμβαση αμφισβήτησε το σχολικό λόγο, διότι αυτός ακυρώνει τον ερμηνευτικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα της μετάφρασης και αποδυναμώνει τους μαθητές, αποκλείοντάς τους από τη νοηματοδότηση των κειμένων. Στην ε-δ που διενεργήθηκε κοινωνική και εκπαιδευτική προοπτική έδωσε η θεωρία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (ΚΓΕ), με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση αυτόνομων και κριτικών υποκειμένων με δημοκρατική συνείδηση (Janks και Ivanič 1992, Clark και Ivanič 1997, Fairclough 1999). Ο κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν να απομακρυνθούν συνειδητά από την κατά λέξη απόδοση του αρχαίου λόγου και να νοηματοδοτήσουν τα αρχαία κείμενα με τις δικές τους συμβάσεις λόγου.

Ο στόχος αυτός θεωρήθηκε ότι είναι δυνατό να επιτευχθεί με τη μεταφραστική ενδυνάμωση των μαθητών, που εννοείται ως η συνειδητοποίηση της μετάφρασης ως κοινωνικής πρακτικής, δηλαδή ως σκόπιμης επικοινωνίας. Η

συνειδητοποίηση ότι οι μεταφραστές δεν αποδίδουν το «εγγενές» νόημα, αλλά νοηματοδοτούν τον αρχαίο λόγο με διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς, «ανοίγει» το δρόμο στους μαθητές να διαδράσουν με τα κείμενα, ώστε να αποδίδουν σε αυτά τα δικά τους νοήματα· ακόμη, δίνει τη δυνατότητα για τη διατύπωση ενός χειραφετικού λόγου, που εννοείται ως η έκφραση του ατόμου με γλωσσικές συμβάσεις που είναι σύμφωνες με την ταυτότητά του και που δυνητικά αμφισβητούν τις ισχύουσες συμβάσεις λόγου της πρακτικής (Fairclough 1992, Janks και Ivanič 1992). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές, έχοντας κριτική επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών μεταφραστικών ερμηνειών και των σκοπών τους, αφήνονται να μεταφράζουν για τους δικούς τους συνειδητούς σκοπούς.

Στο πλαίσιο της μεταφραστικής ενδυνάμωσης των μαθητών, ως στόχος τέθηκε η κριτική επίγνωση σημαντικών πόρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται στη μεταφραστική πρακτική, και τους οποίους το σχολείο αγνοεί: του μεταφραστικού προσανατολισμού και του αξιολογικού λόγου. Ο μεταφραστικός προσανατολισμός (κατά λέξη, κυριολεκτική, ή πιο ελεύθερη μεταφραστική απόδοση) επιλέγεται από το μεταφραστή για να συγκροτήσει την περίσταση της κειμενικής επικοινωνίας, καθιστώντας την περισσότερο ή λιγότερο οικεία στον αναγνώστη, αφορά δηλαδή το επίπεδο του λόγου και το κειμενικό είδος (House 1997· 2014). Ο αξιολογικός λόγος αφορά τη στάση του μεταφραστή προς τα αναφερόμενα στο λόγο του (Munday 2012).

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι μαθητές/τριες δεν αποκτούν επίγνωση αυτών των πόρων, προκειμένου να τους αναπαραγάγουν φορμαλιστικά· πρόκειται για τρόπους γλωσσικής χρήσης που χρησιμοποιούμε καθημερινά στην επικοινωνία μας, ωστόσο αγνοούνται από τις συνήθειες σχολικές μεταφραστικές πρακτικές. Η κριτική επίγνωση των παραπάνω πόρων θεωρείται ότι τους/τις ενδυναμώνει, διότι διευρύνει τις επιλογές τους προκειμένου να νοηματοδοτούν τον αρχαίο λόγο με τα δικά τους γλωσσικά μέσα. Ταυτόχρονα, έχοντας επίγνωση ότι τα γλωσσικά αυτά μέσα προβάλλουν κάποια νοήματα έναντι άλλων, κατευθύνοντας την ερμηνεία του αναγνώστη (Janks και Ivanič 1992), αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών τους.

Συνεπώς, η παρέμβαση, αντιμετωπίζοντας τη μετάφραση ως κοινωνική πρακτική, διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους και τους σκοπούς για τους οποίους μεταφράζεται ένα αρχαίο κείμενο. Επιπλέον, αναθέτει στους μαθητές το ρόλο του κριτικά συνειδητοποιημένου μεταφραστή, που μεταφράζει μεν ελεύθερα αλλά αναλαμβάνει την ευθύνη της μεταφραστικής του ερμηνείας, έχοντας επίγνωση της σχέσης των μεταφράσεών τους με το αρχικό κείμενο και τους δυνητικούς τους αναγνώστες.

2 Το αρχαίο κείμενο και οι συνθήκες παραγωγής των μαθητικών μεταφράσεων

Στην τελική φάση της ετήσιας ε-δ η μαθητική μετάφραση λειτούργησε ως κοινωνική πρακτική σ την τάξη που συγκροτείται ως αυτοδύναμη κοινότητα λόγου (Clark και Ivanič 1997), με τις δικές της συμβατικές πρακτικές. Μέσα σε αυτήν οι μαθητές/τριες αναζήτησαν τη δική τους μεταφραστική ταυτότητα μέσα από την κριτική επίγνωση γλωσσικών πόρων των συμμαθητών τους. Έτσι, συνειδητοποίησαν πόσες διαφορετικές μεταφραστικές ερμηνείες είναι δυνατό να παράγονται από τους ίδιους για το ίδιο κείμενο, διαδικασία που οδήγησε στο να εξελιχθεί και ο δικός τους λόγος. Εδώ παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των μεταφραστικών εκδοχών των μαθητών για το τελευταίο κείμενο της παρέμβασης.

Η αρχαία αφήγηση (βλ. παράρτημα) παρουσιάζει πώς επιλύθηκε ένα οικογενειακό πρόβλημα: η επικείμενη γέννηση παιδιού σε ένα φτωχό ζευγάρι. Ο πατέρας προειδοποιεί τη γυναίκα του ότι, αν γεννήσει κορίτσι, θα το σκοτώσει. Η γέννηση κοριτσιού οδηγεί στην έναρξη της δράσης, που έχει τη μορφή μιας σειράς απελπισμένων προσπαθειών της μητέρας να σώσει το παιδί της. Αρχικά αποκρύπτει το φύλο του και στη συνέχεια καταφεύγει στο ιερό της θεάς Λητώς με την παράκληση να αλλάξει το φύλο του, αίτημα που εισακούγεται.

Η απλή αυτή αφήγηση δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη αλλά επικοινωνεί μια οπτική για τους ρόλους των φύλων εντός της οικογένειας. Οι μαθητές διαπραγματεύτηκαν μεταφραστικά την αρχική ιστορία με διαφορετικούς τρόπους, όπως θα γίνει φανερό στην παρουσίαση της ανάλυσης που ακολουθεί.

3 Ο σκοπός και η μεθοδολογία της ανάλυσης

Τα δεδομένα της ανάλυσης αποτελούνται από τις μαθητικές μεταφράσεις και τους αναστοχασμούς τους πάνω στις μεταφράσεις τους, στους οποίους εξηγούν ποια μεταφραστική σχέση συγκρότησαν με το αρχικό κείμενο και για ποιους λόγους επέλεξαν να το μεταφράσουν με αυτόν τον τρόπο.

Με βάση τον ερευνητικό σχεδιασμό ο στόχος της ανάλυσης δεν ήταν να αξιολογήσει τις μεταφράσεις με κριτήρια ακρίβειας, ορθότητας, ή εκφραστικής ευχέρειας, αλλά να αποτιμηθεί η κατάληξη της πορείας μεταφραστικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών. Ως μεταφραστική ενδυνάμωση ορίζεται να μεταφράζουν για τους δικούς τους, συνειδητούς σκοπούς, που θεωρείται ότι καλλιεργεί μια μαθητική ταυτότητα δημιουργική και κοινωνικά υπεύθυνη.

Έτσι, το πρώτο ερώτημα της ανάλυσης είναι με ποιο σκοπό μετέφρασαν την αρχαία αφήγηση κι αν διαφοροποιούνται από το σκοπό της ακρίβειας του ισχύοντος σχολικού λόγου. Το ερώτημα αυτό απαντάται με την κειμενική ανάλυση των μεταφράσεων με βάση τους μεταφραστικούς πόρους που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα: το μεταφραστικό προσανατολισμό, (register analysis: House 1997, White 2016) και τον αξιολογικό λόγο, (ανάλυση αξιολόγησης: Martin και White 2005), που συγκρίνονται με τα αντίστοιχα γλωσσικά μέσα του αρχικού κειμένου. Έτσι, διαπιστώνουμε αν οι μεταφράσεις τους έχουν ως σκοπό την ισοδυναμία και τι είδους είναι αυτή (σημασιολογική ή νοηματική) ή κάποιον άλλο σκοπό, πέρα από την ισοδυναμία.

Με βάση το αποτέλεσμα της κειμενικής ανάλυσης οι μαθητικές μεταφράσεις κατηγοριοποιούνται και συσχετίζονται με μεταφραστικούς Λόγους, για να ερμηνευτεί ο σκοπός τους, που ορίζεται ως η σχέση που συγκροτούν μεταξύ του μεταφράσματός τους και του αρχαίου κειμένου, και συνακόλουθα, ποια επικοινωνιακή λειτουργία προορίζουν για το κείμενό τους. Η House (1997, 2006), διακρίνει δύο βασικούς μεταφραστικούς Λόγους: όσες αποδόσεις αποσκοπούν στην ισοδυναμία χαρακτηρίζονται ως «μεταφράσεις» και όσες έχουν διαφορετικό σκοπό χαρακτηρίζονται ως «εκδοχές».

Η συσχέτιση με μεταφραστικούς Λόγους μας βοηθά επιπλέον να ερμηνεύσουμε με ποιους κοινωνικά αναγνωρίσιμους τρόπους διαμορφώνουν την πρακτική τους. Η παρέμβαση, δηλαδή, ακολουθεί τον Gee (2015), για τον οποίο η έννοια του Λόγου θέτει ένα ευρύτερο συγκεκριμένο για την ανάλυση του λόγου, δηλαδή της χρήσης της γλώσσας: η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο για να επικοινωνούμε αλλά και για να κάνουμε πράγματα και για να υπάρχουμε ως ταυτότητες (Gee 1996). Κατανοούμε επομένως τις μαθητικές μεταφράσεις ως

ταυτοτικές πραγματώσεις (Ivanič 2006) που συσχετίζονται με μεταφραστικούς Λόγους, προκειμένου να ερμηνευτεί πώς διαμορφώνουν οι μαθητές/τριες τη μεταφραστική τους πρακτική, ποιες πεποιθήσεις και αξίες έχουν γι' αυτή και πώς βλέπουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτή.

Το δεύτερο ερώτημα που τέθηκε είναι αν οι μαθητές/τριες έχουν επίγνωση της μεταφραστικής τους πρακτικής, που αποτελεί επίσης κεντρικό στόχο της παρέμβασης. Το ερώτημα απαντάται με τη συσχέτιση του αποτελέσματος της παραπάνω ανάλυσης με τους μαθητικούς αναστοχασμούς.

4 Αποτελέσματα της ανάλυσης: οι μαθητικοί μεταφραστικοί λόγοι

Η ανάλυση οδήγησε στην κατηγοριοποίηση των μαθητικών μεταφράσεων σε 4 κατηγορίες, που θεωρείται ότι συγκροτούν «μαθητικούς μεταφραστικούς λόγους» και οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια. Ακολουθεί η παρουσίασή τους και ενδεικτικά κάποιοι μαθητικοί αναστοχασμοί, που δείχνουν το βαθμό επίγνωσης του τρόπου που μεταφράζουν. Στο παράρτημα περιλαμβάνεται το αρχαίο κείμενο και μία μετάφραση από κάθε «μεταφραστικό λόγο».

4.1 Ο μαθητικός «λόγος της ισοδυναμίας»

Οι μαθητές που υιοθέτησαν αυτόν τον λόγο (6 μεταφράσεις από 23) ακολουθούν έναν κυριολεκτικό μεταφραστικό προσανατολισμό: οι κειμενικές τους συμβάσεις παρακολουθούν τις αντίστοιχες του αρχαίου λόγου, δημιουργώντας στον αναγνώστη ένα κάπως ανοίκειο επικοινωνιακό αποτέλεσμα, παρόλο που στο επίπεδο της πρότασης ακολουθούν τις δομές της νεοελληνικής γλώσσας, ενώ προχωρούν και στην οικειοποίηση πολιτισμικών στοιχείων της ιστορίας. Ο αξιολογικός τους λόγος δε διαφοροποιείται από αυτόν του αρχικού κειμένου.

Τα παιδιά έχουν επίγνωση ότι δεν προχωρούν σε μια υποκειμενική ερμηνεία της ιστορίας, και με ρητό ή υπονοούμενο τρόπο φαίνεται να μετέχουν στην ιδεολογία περί ύπαρξης ενός σταθερού νοήματος, που οφείλουν να αποδίδουν πιστά. Το νόημα αυτό όμως θέλουν να το επικοινωνούν με τις δικές τους γλωσσικές συμβάσεις και όχι με την ακριβή αναπαραγωγή της μορφής του αρχικού κειμένου. Ενδεικτικά:

Αποφάσισα να μεταφράσω με αυτόν τον τρόπο για να μην παραποιήσω το κείμενο, καθώς και την μορφή και το νόημα που περνάει. Μπορεί να άλλαξα το λεξιλόγιο για να το φέρω πιο κοντά στην Ελληνική γλώσσα (μαθ 4).

Αποφάσισα να μεταφράσω με αυτόν τον τρόπο, διότι θεωρώ πως πρέπει να αποδίδουμε από την μια το νόημα του αρχαίου κειμένου με τις ανάλογες εκφράσεις που μας βοηθάνε εμάς περισσότερο, αλλά από την άλλη δεν πρέπει να αλλοιώνουμε το νόημα που ήθελε να δώσει εκείνος που έγραψε το κείμενο προσθέτοντας τη δική μας γνώμη και χαρακτηριστικά προς τα πρόσωπα (μαθ 21).

Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής θεωρείται ότι συγκροτούν το «λόγο της ισοδυναμίας», βλέποντας το ρόλο τους ως ένα μεταφραστή που διαμεσολαβεί το νόημα του κειμένου χωρίς να τοποθετείται προς αυτό.

4.2 Ο μαθητικός «ερμηνευτικός λόγος»

Ακολουθεί μια δεύτερη κατηγορία 11 μεταφράσεων. Οι μεταφραστικές τους ερμηνείες εκδηλώνονται με έναν περισσότερο οικειοποιητικό λόγο, υιοθετώντας έναν περισσότερο ελεύθερο μεταφραστικό προσανατολισμό. Η λειτουργία της αρχικής αφήγησης, που είναι η έμμεση διδαχή και η ψυχαγωγία του αναγνώστη, διατηρείται σε αυτές τις μεταφράσεις, οι οποίες όμως δε λειτουργούν ως μεταφράσεις ενός άλλου κειμένου αλλά στέκονται αυτοδύναμα στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο. Αυτό ισχύει διότι, παρόλο που διατηρούν το ξενικό τους περιεχόμενο, το περιεχόμενο αυτό επικοινωνείται με οικείες επικοινωνιακές συμβάσεις.

Όσον αφορά τον αξιολογικό τους λόγο, τα παιδιά αυτά προχωρούν σε μια περισσότερο προσωπική ερμηνεία της ιστορίας, όπως φαίνεται στις γλωσσικές τοποθετήσεις τους, που αναφέρονται σε επιμέρους στοιχεία της ιστορίας. Οι διαφορετικές αυτές μεταφραστικές ερμηνείες υποδεικνύουν προσωπικές οπτικές της ιστορίας.

Όσον αφορά το ερώτημα αν έχουν επίγνωση της προσωπικής οπτικής τους, δύο παιδιά από τα 11 δηλώνουν ότι μετέφρασαν με ένα διαισθητικό τρόπο και ένα παιδί θεωρεί ότι δε διαφοροποιείται από την οπτική που προκύπτει από τη μορφή του αρχαίου λόγου.

Ήθελα απλά να μην αλλοιώσω την εικόνα του κειμένου, ώστε να έχει το ίδιο δυνατό νόημα με του αρχαίου κειμένου και να φανεί η αδικία προς τις γυναίκες... Αποφάσισα να μεταφράσω έτσι για να μην αλλάξει πολύ η μορφή του κειμένου και το νόημα να μείνει ίδιο. (μαθ 3)

Τα υπόλοιπα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν επίγνωση της προσωπικής οπτικής τους. Η απόφασή τους να εκδηλώσουν τη στάση τους φαίνεται να σχετίζεται με τις αξίες που υιοθετούν για την πρακτική τους, που είναι η δυνατότητα που έχουν ως μεταφραστές να τοποθετούνται προς την ιστορία που μεταφράζουν. Ενδεικτικά:

Εγώ ήθελα να τονίσω περισσότερο την Γαλάτεια, καθώς είναι μητέρα και οι μητέρες είναι πιο δεμένες με τα παιδιά τους. Εγώ είδα την ιστορία πιο συγκινητική, για να κάνω και τον αναγνώστη να νιώσει το ίδιο έδωσα έμφαση όπως είπα παραπάνω στην Γαλάτεια και όχι τόσο στον Λάμπρο. Ήθελα επίσης να μεταφράσω πιο ελεύθερα όσο μπορούσα γιατί έτσι θα φαινόταν αυτά που θέλω να τονίσω, είναι πιο εύκολο αν το κάνεις με αυτόν τον τρόπο γιατί θα καταλαβαίνεις καλύτερα και όχι απλώς να μεταφράσω κατά λέξη, γιατί δεν το καταλαβαίνεις χωρίς να αλλάζω το νόημα. (μαθ 25)

Είδα την ιστορία άδικη προς το παιδί αλλά και πάλι δεν του έδωσα λόγο για να προβληματιστούν ίσως οι αναγνώστες. Τόνισα τις πράξεις που έκανε η Γαλάτεια, καμία σχέση της τόσο. (μαθ 17)

Συνεπώς, οι μεταφράσεις αυτές συγκροτούν ένα μαθητικό λόγο που αποκαλείται «ερμηνευτικός», διότι τα παιδιά αυτά φαίνεται να τοποθετούν τον εαυτό τους στο ρόλο του «μεταφραστή-συγγραφέα».

4.3 Ο μαθητικός «πληροφοριακός λόγος»

Μια τρίτη κατηγορία 5 μαθητών έχει επίσης τη δική τους οπτική αλλά αυτή είναι διαφορετικού είδους: αυτά τα παιδιά δε διαπραγματεύονται αλλά παραλείπουν τον αξιολογικό λόγο της αρχαίας αφήγησης, επομένως αποφορτίζουν την ιστορία και εστιάζουν μόνο στα βασικά της γεγονότα.

Η διαφορετική αυτή οπτική οδηγεί σε εκτεταμένες διαφορές στη μορφή των κειμένων τους, και συνεπάγεται αλλαγές στην κειμενική λειτουργία τους. Συγκεκριμένα, η αφαιρετική απόδοση της ιστορίας δίνεται με σύγχρονες επικοινωνιακές νόρμες, που καθιστούν τα κείμενά τους επικοινωνιακά λειτουργικά. Ακόμη, αν και διατηρούν τον κειμενικό τύπο της μυθικής αφήγησης, δεν αναπαράγουν την αρχική της λειτουργία, δηλαδή το διδακτικό της χαρακτήρα, αντίθετα, φαίνεται να προωθούν την πληροφοριακή και ψυχαγωγική της λειτουργία.

Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας δε θεωρούν ότι οι μεταφράσεις τους εκδηλώνουν μια προσωπική οπτική. Αυτό εξηγείται πιθανόν διότι η οπτική τους συνίσταται στη συνολική αποφόρτιση της ιστορίας. Στις τοποθετήσεις τους για την πρακτική τους προβάλλουν ως πιο σημαντική αξία το να επικοινωνούν το νόημα με τις δικές τους συμβάσεις και με έναν ευχάριστο τρόπο για τον αναγνώστη.

Αποφάσισα να μεταφράσω [ελεύθερα αλλά με βάση την αρχική οπτική] διότι στην ελεύθερη μετάφραση οι αναγνώστες δίνουν σημασία και διαβάζουν χωρίς να βαριούνται (μαθ 26)

Γιατί η ελεύθερη μετάφραση δεν είναι κουραστική για τον αναγνώστη (μαθ 24)

Γιατί πιστεύω ότι δεν είναι σωστό να αλλάζουμε την ιστορία με τη δική μας οπτική αλλά αν θέλουμε μπορούμε να βάλουμε λίγη «σάλτσα» (μαθ 6)

Η κατηγορία αυτή συγκροτεί ένα ξεχωριστό μαθητικό λόγο, που συμβατικά αποκαλείται «πληροφοριακός».

4.4 Ο μαθητικός «χειραφετικός λόγος»

Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει μία μετάφραση, με κύριο χαρακτηριστικό ότι η μεταφραστική ερμηνεία αποδίδεται με κειμενικές και επικοινωνιακές συμβάσεις διαφορετικές από αυτές του αρχαίου λόγου. Επομένως το μετάφρασμα αυτό, που είναι επικοινωνιακά λειτουργικό, διαφέρει ως προς τον κειμενικό τύπο και ως προς την κειμενική λειτουργία.

Έτσι, ενώ η αρχαία ιστορία μας δίνεται με το είδος της λογοτεχνικής αφήγησης, στη μετάφραση μάς δίνεται ως δημοσιογραφική αφήγηση, κι αυτό οδηγεί στο μετασχηματισμό των μυθικών της στοιχείων, προκειμένου να έχει ρεαλιστικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τις συμβάσεις του κειμενικού είδους.

Όπως η ίδια η μαθήτρια εξηγεί, ο σκοπός αυτής της διαφοροποίησης ήταν να καταστήσει το νόημα της ιστορίας περισσότερο οικείο και λειτουργικό στο σύγχρονο πλαίσιο για τους αναγνώστες της, κάτι που την οδήγησε να αποστασιοποιηθεί όχι μόνο ως προς τις συμβάσεις της μορφής αλλά και τις συμβάσεις του περιεχομένου.

Αποφάσισα να μεταφράσω το κείμενο με αυτό τον τρόπο, γιατί θεώρησα ότι έτσι θα γίνει πιο κατανοητό σε ένα σύγχρονο άνθρωπο φέρνοντάς το στα σημερινά δεδομένα... Θέλω να δείξω ότι πλέον ζούμε σε ένα κόσμο σύγχρονο και πως πλέον όλοι έχουμε ίσα δικαιώματα. Αλλά η Γαλάτεια αγαπούσε πολύ τον άντρα της και ταυτόχρονα δεν ήθελε με τίποτα να θανατωθεί το κοριτσάκι της, οπότε προχώρησε στην επέμβαση αλλαγής φύλου του παιδιού για να κρατήσει το παιδί της ζωντανό και για να μην στενοχωρήσει και απογοητεύσει τον άντρα της... (μαθ 1)

Η μετάφραση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι συγκροτεί έναν «χειραφετικό λόγο» διότι η δημιουργός της, προχώρησε σε μια μορφή μετάφρασης που δεν είχε εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, επομένως αμφισβητεί συνειδητά τις γνωστές στην ίδια συμβάσεις για το τι είναι μετάφραση, προκειμένου να επικοινωνήσει την οπτική της.

5 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συμπερασματικά, η παρέμβαση, θέτοντας το στόχο της ενδυνάμωσης των μαθητών, αποστασιοποιήθηκε από την ισχύουσα σχολική μετάφραση, που υποχρεώνει τους μαθητές σε έναν μονοσήμαντο και τυποποιημένο μαθητικό μεταφραστικό λόγο, και προσδιόρισε τη μετάφραση ως κοινωνική πρακτική. Οι μαθητικοί μεταφραστικοί λόγοι που συγκροτήθηκαν ως το τελικό αποτέλεσμα της παρέμβασης δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά, στη βάση της μεταφραστικής τους εμπειρίας, και απαλλαγμένα σε μεγάλο βαθμό από γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς περιορισμούς, καθόρισαν τη σχέση που επιθυμούν τα να έχουν κείμενά τους με το αρχαίο κείμενο, σύμφωνα με τις αξίες τους για την πρακτική τους.

Όλα τα παιδιά αποστασιοποιήθηκαν από το σχολικό λόγο της κατά λέξη απόδοσης, και νοηματοδότησαν την αρχαία αφήγηση με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους, που δηλώνουν διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικές τοποθετήσεις εντός της πρακτικής τους. Οι περισσότεροι έχουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο νοηματοδότησαν τον αρχαίο λόγο και του σκοπού τους, ενώ εμφανίστηκε και ένας λόγος που θεωρείται χειραφετικός, διότι κινήθηκε πέρα από τις συμβάσεις της ίδιας της παρέμβασης.

Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να αμφισβήτησαν την ισοδυναμία ως τον κύριο και αποκλειστικό σκοπό της μετάφρασης: με κριτήριο την ισοδυναμία τα περισσότερα μαθητικά κείμενα δε θεωρούνται «μεταφράσεις», αλλά «εκδοχές». Αυτά τα παιδιά φαίνεται να βλέπουν τον εαυτό τους σε ένα διαφορετικό ρόλο από αυτόν του «πιστού μεταφραστή»: το ρόλο του «μεταφραστή-συγγραφέα», που συμπληρώνει τα κενά του αρχαίου λόγου με τα δικά του νοήματα, τα οποία, βεβαίως, δεν είναι ουδέτερα. Πολύ σημαντικό εύρημα είναι ότι τα αρχαία κείμενα φαίνεται ότι είναι δυνατό να «συνομιλήσουν» με τα παιδιά, ώστε αυτά να μας δώσουν τον αρχαίο κόσμο με τη δική τους ματιά; τα αρχαία κείμενα είναι ζωντανά.

Το ζήτημα που τίθεται είναι πώς τοποθετείται η εκπαιδευτική και η ακαδημαϊκή κοινότητα σε μια τέτοια προσέγγιση της μαθητικής μετάφρασης των αρχαίων ελληνικών κειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Clark, Romy, και Ivanič Roz. 1997. *The politics of writing*. Psychology Press.
- Fairclough, Norman. (επιμ.) .1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman
- Fairclough, Norman. 1999. "Global Capitalism and Critical Awareness of Language." *Language Awareness* 8(2): 71-83.
- Gee, James. P. 1996. "Discourses and Literacies." *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* 2: 122-148.
- Gee, James. P. 2015. "Discourse, Small d, Big D." Στο Karen Tracy (επιμ.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 1-5. United States: Wiley-Blackwell
- House, Juliane. 1997. *Translation Quality Assessment: A Model Revisited* (Vol. 410). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- House, Juliane. 2014. "Translation Quality Assessment: Past and Present." Στο Juliane House (επιμ.), *Translation: A Multidisciplinary Approach*, 241-264. London: Palgrave Macmillan.
- Κατσαρού, Ελένη. 2016. *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση για την Αναμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πράξης*. Αθήνα: Κριτική
- Ivanič, Roz, και Janks Hilary. 1992. "Critical Language Awareness and Emancipatory Discourse." Στο Norman Fairclough (επιμ.), *Critical Language Awareness*, 305-331. UK: Longman Group.
- Ivanič, Roz. 2006. "Language, Learning and Identification." *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics* 21: 7-29.
- Martin, James. R., και White Peter. R. 2003. *The Language of Evaluation*. London: Palgrave Macmillan.
- Munday, Jeremy. 2012. *Evaluation in Translation: Critical Points of Translator Decision-Making*. London/ New York: Routledge.
- Τσάφος, Βασίλης. 2004. *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια Εναλλακτική Μαθητεία στον Αρχαίο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- White, Peter. R. 2016. "Constructing the "Stranger" in Camus' L'Étranger: registerial and attitudinal variability under translation." *The Journal of Translation Studies* 17(4): 75-106.

Παράρτημα. Μαθητικές μεταφράσεις

Ο «λόγος της ισοδυναμίας»		Ο «πληροφοριακός λόγος»
<p>Η Γαλάτεια, η κόρη του Ευρυτίου, γιου του Σπάρτωνος παντρεύτηκε στην Φαιστό της Κρήτης τον Λάμπρο, γιο του Πανδιόνιου, ο οποίος άντρας καταγόταν από τιμημένη οικογένεια αλλά ήταν φτωχός. Αυτός επειδή η Γαλάτεια έμεινε έγκυος, ευχήθηκε αυτό το παιδί τους να είναι αγόρι, και ξεκαθάρισε στη γυναίκα ότι, αν γεννήσει κόρη, θα την σκοτώσει.</p> <p>Η Γαλάτεια όμως γέννησε κορίτσι. Και επειδή λυπήθηκε το μωρό και την ερημιά που θα επικρατούσε στο σπίτι, σκέφτηκε να πει ψέματα στο Λάμπρο, λέγοντάς του ότι γέννησε αγόρι και έδινε στο μωρό ανατροφή αγοριού λέγοντάς το Λεύκιππο.</p> <p>Επειδή όμως μεγάλωνε η κόρη και η ομορφιά της ξεπερνούσε κάθε όριο, τρέμοντας τον Λάμπρο η Γαλάτεια κατέφυγε στο ιερό της Λητούς και ικέτευσε θερμά τη Θεό, αν με κάποιο τρόπο θα ήταν δυνατόν την κόρη της να την κάνει γιο.</p> <p>Η Λητώ βλέποντας την Γαλάτεια συνέχεια να ικετεύει και να οδύρεται ένωσε συμπόνια και άλλαξε το φύλο του παιδιού σε αγόρι.</p> <p>Αυτή την αλλαγή θυμούνται μέχρι σήμερα οι άνθρωποι της Φαιστού και λένε τη γιορτή αυτή «Απογύμνωση» επειδή το παιδί έβγαλε το κοριτσίστικο σεντόνι.</p>	<p>Ἀντωνῖνος Λιβεράλις, Μεταμορφώσεων Συναγωγή 17</p> <p><i>Γαλάτεια ἡ Εὐρυτίου τοῦ Σπάρτωνος συνεζύγη ἐν Φαιστῶ τῆς Κρήτης Λάμπρῳ τῷ Πανδιόνος, ἀνδρὶ τὰ μὲν εἰς γένος εὖ ἔχοντι, βίου δὲ ἐνδεεῖ. Οὗτος, ἐπειδὴ ἐγκύμων ἦν ἡ Γαλάτεια, ἠῤῥενα μὲν ἄρρενα γενέσθαι αὐτῷ παῖδα, προηγόρευσε δὲ τῇ γυναικί, εἰ ἂν γεννήσῃ κόρην, ἀφανίσαι. Τῇ δὲ Γαλατεία θυγάτηρ ἐγένετο. Καὶ κατοικτεῖρασα τὸ βρέφος καὶ τὴν ἐρημίαν τοῦ οἴκου λογισαμένη ἐψεύσατο τὸν Λάμπρον ἄρρεν λέγουσα τεκεῖν καὶ ἐξέτρεφεν ὡς παῖδα κοῦρον ὀνομάσασα Λεύκιππον. Ἐπεὶ δὲ ἠῤῥετο ἡ κόρη καὶ ἐγένετο ἄφατόν τι κάλλος, δείσασα τὸν Λάμπρον ἡ Γαλάτεια, κατέφυγεν εἰς τὸ τῆς Λητοῦς ἱερὸν καὶ πλεῖστα τὴν θεὸν ἰκέτευσεν, εἴ πως αὐτῇ κόρος ἢ</i></p>	<p>Η Γαλάτεια κόρη του Ευρυτίου, του γιου του Σπάρτωνα, παντρεύτηκε έναν άνδρα από την Φαιστό της Κρήτης, τον Λάμπρο, το γιο του Πανδιόνα. Ο άνδρας καταγόταν από καλό σόι αλλά ήταν φτωχός. Όταν έμαθε ότι εγκυμονούσε η Γαλάτεια, παρακάλεσε τους θεούς να είναι αγόρι και την απείλησε ότι εάν δεν είναι θα το σκοτώσει.</p> <p>Η Γαλάτεια γέννησε κορίτσι αλλά επειδή το λυπήθηκε είπε στον Λάμπρο ότι είναι αγόρι και την ονόμασε Λεύκιππο.</p> <p>Με τον καιρό, όσο μεγάλωνε έδειχνε ότι είναι κορίτσι, έτσι πήγε στον ναό της Λητούς και την παρακάλεσε να την κάνει αγόρι.</p> <p>Εκείνη το λυπήθηκε και εκπλήρωσε την επιθυμία της.</p> <p>Αυτή τη μεταμόρφωση την θυμούνται οι κάτοικοι της Φαιστού και την γιορτάζουν μέχρι σήμερα.</p>

Ο «ερμηνευτικός λόγος»

Η Γαλάτεια που ήταν κόρη του Ευριτίου και εγγονή του Σπάρτωνα παντρεύτηκε στη Φαιστό τον γιο του Πανδίονα, τον Λάμπρο. Ο Λάμπρος ήταν από καλή οικογένεια αλλά ήταν φτωχός. Η Γαλάτεια έμεινε έγκυος και ο άντρας της ευχήθηκε να γεννηθεί αγόρι, έτσι προειδοποίησε τη γυναίκα του ότι αν κάνει κορίτσι θα το σκοτώσει. Δυστυχώς η Γαλάτεια γέννησε κορίτσι, όμως επειδή ένιωθε συμπόνια και έλεος προς το παιδί και σκέφτηκε ότι το σπίτι ήταν άδειο χωρίς αυτό. Σκέφτηκε λοιπόν να ξεγελάσει τον Λάμπρο, δηλαδή να του πει ψέματα ότι γέννησε αγόρι. Η Γαλάτεια μεγάλωνε το παιδί σαν να ήταν αγόρι και το ονόμασε Λεύκιππο. Τα χρόνια περνούσαν και το κορίτσι μεγάλωνε και γινόταν πολύ όμορφο. Η Γαλάτεια φοβήθηκε τον Λάμπρο και πίστευε πως θα ήθελε να θανατώσει το παιδί, έτσι κατέφυγε στο ιερό της Λητώς και ικέτευσε με όλες της τις δυνάμεις την θεά, να κάνει το κορίτσι αγόρι με κάποιον τρόπο. Η Λητώ έβλεπε την καημένη μάνα να κλαίει και να οδύρεται, έτσι ένιωσε συμπόνια και μετέτρεψε το παιδί σε αγόρι. Αυτή η αλλαγή φύλου γιορτάζεται μέχρι και σήμερα.

*παῖς ἀντὶ θυγατρὸς
δύναιτο γενέσθαι. Ἡ
δὲ Λητώ συνεχῶς
ὀδυρομένην καὶ
ἰκετεύουσαν ᾠκτεῖρε
τὴν Γαλάτειαν καὶ
μετέβαλε τὴν φύσιν
τῆς παιδὸς εἰς
κόρον. Ταύτης ἔτι
μέμνηνται τῆς
μεταβολῆς Φαίστιοι
καὶ τὴν ἑορτὴν
Ἐκδύσια καλοῦσιν,
ἐπεὶ τὸν πέπλον ἢ
παῖς ἐξέδν.*

ο «χειραφετικός λόγος»

Σήμερα στις ειδήσεις ακούστηκε ένα συμβάν που έχει αναστατώσει όλη την Ευρώπη και κυρίως την Ελλάδα. Ένα αντρόγυνο αποφάσισε να κάνουν οικογένεια. Ο άντρας απ' ό,τι ακούστηκε, δεν ήθελε να κάνει κόρες διότι ήταν παλαιών αρχών και ήθελε μόνο γιους για να συνεχιστεί η γενιά του. Έτσι λοιπόν, προειδοποίησε τη γυναίκα του, ονόματι Γαλάτεια, πως αν κάνει κόρη, θα την θανατώσει. Μετά από 9 μήνες η γυναίκα γέννησε ένα πανέμορφο κοριτσάκι αλλά είπε στον άντρα της ψέματα ότι και καλά γέννησε αγοράκι για να μην χάσει τη ζωή του το παιδί. Όμως όσο περνούσε ο καιρός, το κοριτσάκι, που το είχαν ονομάσει Λεύκιππο, γινόταν όλο και πιο όμορφο, απελπισμένη η Γαλάτεια πήγε σε μια γνωστή χειρουργό, την Λητώ. Η Λητώ έβλεπε την Γαλάτεια που ήταν στενοχωρημένη και θρηνούσε συνεχώς. Η Λητώ δεν είχε άλλη επιλογή: έκανε την επέμβαση στο κοριτσάκι έτσι λοιπόν έγινε αγόρι. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος με το κορίτσι που έγινε αγόρι, η μητέρα του παιδιού παρακάλεσε τον πρόεδρο της περιοχής που έμεναν να ονομάσουν έτσι ένα χωριουδάκι και κάθε χρόνο να γίνεται γιορτή προς τιμή αυτού του γεγονότος.