

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Ενδογλωσσική Μετάφραση: Η Περίπτωση του
*Αδίδακτου Κειμένου***

Ευαγγελία Μαγγίρα

Επιβλέπων Καθηγητής
Παναγιώτης Σεράνης

Ιούνιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Ενδογλωσσική Μετάφραση: Η Περίπτωση του
Αδίδακτου Κειμένου

Ευαγγελία Μαγγίρα

Επιβλέπων Καθηγητής
Παναγιώτης Σεράνης

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2018

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής είναι να αναδείξει μία δέσμη ερωτημάτων και προβληματικών όψεων που συνδέονται με τη διδασκαλία του *αδίδακτου κειμένου* στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να διερευνήσει την ανάγκη σύστασης μιας διορθωτικής πρότασης, αξιοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία της διαγλωσσικής μετάφρασης στην ενδογλωσσική. Έτσι, στο πρώτο μέρος εξετάζεται η θέση του μαθήματος στα Αναλυτικά Προγράμματα και η ανταπόκρισή του στους διδακτικούς στόχους που σε αυτά διατυπώνονται, ενώ στο δεύτερο μέρος διερευνάται η σχέση του μεταφραστικού ενεργήματος με τις θεωρίες των πολυγραμματισμών, των κειμενικών ειδών και της πραγματολογίας. Λαμβάνοντας υπόψη τις νέες θεωρητικές προσεγγίσεις της μετάφρασης, η θέση μου είναι ότι η μετάφραση συνιστά μέσο μετάβασης από το γλωσσικό και σημειωτικό σύστημα του κειμένου στο βαθύτερο νόημά του και στην κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα που αυτό εγγράφει. Προτείνοντας, λοιπόν, τρόπους αναμόρφωσης της διδασκαλίας του μαθήματος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) και στην προσέγγιση της κειμενικής ισχύος των Tsiplakou & Floros (2013).

Summary

The main aims of this dissertation are (a) to raise a set of questions which highlight the problematic aspects related with the didactic methodology of the unseen *text* in the teaching of Ancient Greek and (b) to suggest ways in which the methodological tools of interlingual translation can be usefully applied into the intralingual one. Thus, in the first part, I examine the place of the subject in the curriculum and the teaching objectives it sets out to fulfill, while in the second part I discuss the relationship between the act of translation and the notions of multiliteracies, textual theories and pragmatics. Taking into account modern translation theories, I argue that translation is a mean of transition from the linguistic and semiotic system of the text to its deeper meaning and the sociocultural reality it encompasses. I also suggest ways which could invigorate the teaching of the subject mainly drawing on Halliday's Systemic Functional Grammar (1994) and on the textual force approach by Tsiplakou & Floros (2013).

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου Δρα Παναγιώτη Σεράνη για όλη την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τη συνεργασία, καθώς και στην ακαδημαϊκή υπεύθυνη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δρα Σταυρούλα Τσιπλάκου για τη συνεργασία και τη θερμή υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους γονείς μου, για την αμέριστη συμπαράσταση καθώς και τον Θοδωρή, τον Ρωμανό και την Πηνελόπη για την υπομονή τους.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
2	Το Αδίδακτο Κείμενο στα Προγράμματα Σπουδών	3
2.1	Αξιολόγηση και σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών του 1999 και του 2015	4
2.1.1	Διδακτικοί στόχοι διατυπωμένοι με σαφήνεια και τεκμηρίωση	5
2.1.2	Οι διδακτικοί στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας	6
2.1.3	Η θέση και ο ρόλος της μετάφρασης	10
2.2	Αντιστοίχιση στόχων με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και διδακτικές μεθοδολογικές καινοτομίες	12
3	Μεταφραστικές Αρχές και Αδίδακτο Κείμενο	14
3.1	Η μεταφραστική πράξη	15
3.1.1	Τα είδη της μετάφρασης	15
3.2	Η μεταφρασσιμότητα των κλασικών κειμένων και η σχολική μετάφραση – κριτήρια επιλογής των κειμένων	16
3.2.1	Από την κειμενική μικροδομή στην κειμενική μακροδομή	

.....	18
3.2.2 Μεταφραστικές τεχνικές σε επίπεδο μικροδομής	.....19
3.3 Μετάφραση και γλωσσολογικές προσεγγίσεις	.....19
3.3.1 Η έννοια της ισοδυναμίας και του ισοδύναμου αποτελέσματος	.....20
3.3.2 Υφολογική προσέγγιση	.....21
3.4 Λειτουργική προσέγγιση της μετάφρασης	.....21
3.5 Προς μια νέα διδακτική της μετάφρασης του <i>αδίδακτου κειμένου</i>	.....23
4 Μετάφραση και κειμενική λειτουργία	.....24
4.1 Η μετάφραση ως μέσο κειμενικού γραμματισμού (<i>genre literacy</i>) και κριτικού γραμματισμού (<i>critical literacy</i>)	.....25
4.1.1 Το καταστασιακό συγκείμενο (<i>context of situation</i>) και το πολιτισμικό περιβάλλον (<i>context of culture</i>) των κειμένων	.....27
4.1.2 Γλωσσικά επίπεδα ύφους, κειμενικά είδη, κειμενικοί τύποι και κριτικός γραμματισμός κατά το μεταφραστικό ενέργημα	.....29

4.2	Η κειμενική ισχύς, η κειμενική λειτουργία και η κριτική ανάγνωση των (υπο)νοημάτων των κειμένων	32
4.3	Ο βαθμός μεταφραστικής δυσκολίας και ο βαθμός μεταφραστικού αποτελέσματος στα εξεταστικά δοκίμια των πανελλαδικών εξετάσεων	34
4.3.1	Τα μεταφραστικά προβλήματα και η κειμενική ισχύς	38
5	Γνωσιακοί παράγοντες κατά τη μεταφραστική πράξη	40
5.1	Γνωσιακοί παράγοντες και μεταβίβαση της μάθησης κατά τη μεταφραστική πράξη	41
5.2	Ο μεταφραστής ως αναγνώστης	43
5.3	Μετάφραση και διακειμενικότητα	44
6	Ενδεικτική προσέγγιση στη διδασκαλία του αδίδακτου κειμένου	46
6.1	Ανάλυση register κειμένων και συναγωγή κειμενικής ισχύος (textual force) με βάση το σχήμα των λειτουργιών	47
6.1.1	Διακείμενα	55
7	Συμπεράσματα	58

Βιβλιογραφία.....	60
--------------------------	-----------

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από τάσεις για παγκόσμια διασύνδεση, αλλά και έντονες τοπικές διαφορές, η ανάγνωση των αρχαίων ελληνικών κειμένων και ειδικά στο πλαίσιο διδασκαλίας της *θεματογραφίας* ως μέρους μιας σύνθετης και ιδεολογικά δομημένης πραγματικότητας, δίνει τη δυνατότητα να καταστήσουμε τους/τις μαθητές/τριες κριτικά εγγράμματους/ες και να προσδιορίσουμε τον τύπο κοινωνικής ταυτότητας, που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε σε αυτούς/ές.

Άλλωστε, η διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού κόσμου συνηρημένου στην εξιδανικευμένη μορφή του κατά τον πέμπτο αιώνα κατέχει ιδιαίτερη θέση τόσο στα Ευρωπαϊκά όσο και στα ελληνικά προγράμματα σπουδών και αυτό συνδέεται άρρηκτα με μια συνισταμένη δυναμικών αλληλεπιδράσεων παραγόντων πολιτικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, ιστορικών και παιδαγωγικών (Tsakmakis 2007, Τσουκαλάς 1977)¹.

Στην Ελλάδα τα αρχαία ελληνικά αποτέλεσαν συχνά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης μέσο κοινωνικού ελέγχου και ιδιότυπο μορφωτικό αγαθό, με εθνικό, συχνά φρονηματιστικό χαρακτήρα, διατυπωμένο σε μια γλώσσα ανάλογης διδακτικής ρητορικής (Πόλκας 2001). Έτσι, η σύνδεση του μαθήματος, στην ιστορική του πορεία, με το γλωσσικό ζήτημα της χώρας μας, με το κίνημα του δημοτικισμού (Mackridge 2009, Σκούρα 2012) και με ευρύτερες πολιτικές και κοινωνικές συγκρούσεις, του προσέδωσε ιδεολογικό φορτίο² το οποίο διοχετεύτηκε σε όλα τα προγράμματα σπουδών που ακολούθησαν.

¹ Ζητήματα όπως το κίνημα του αττικισμού, η συνάντηση ελληνισμού και χριστιανισμού, η διδασκαλία χριστιανικών κειμένων, ο εθνοποιητικός ρόλος του κράτους δε θα αποτελέσουν αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

² Για τη σύνδεση του μαθήματος με μια σειρά ιδεολογημάτων με ενδεικτικότερο αυτό της διδασκαλίας του ως μέσου θεραπείας της λεξιπενίας βλ. Σεράνης 2018.

Ο σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να εξετάσει τον τρόπο ανανέωσης της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, προκρίνοντας ως βασικότερο μέσο την ερμηνεία και ανασύσταση της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας που εγγράφεται στο αρχαίο ελληνικό κείμενο, μέσα από την μεταφραστική διαδικασία. Συγκεκριμένα, εξετάζεται πώς μπορούν να συνδυαστούν και να εφαρμοστούν οι γλωσσολογικές και λειτουργικές προσεγγίσεις της μετάφρασης, αλλά κυρίως το πώς η θεωρία της *κειμενικής ισχύος* (textual force) μπορεί να συνδράμει στις διαφορετικές αναγνώσεις του αρχαίου κόσμου, διαμέσου της μετάφρασης.

Έτσι, στο πρώτο μέρος συγκρίνονται και αξιολογούνται ενδεικτικά δύο προγράμματα σπουδών με χρονική απόσταση μεταξύ τους (1999 και 2015), στα οποία διαπιστώνεται προσπάθεια αναπλαισίωσης του μαθήματος, η οποία όμως μένει σε επίπεδο φραστικής ρητορικής. Ειδικότερα, για τη διδασκαλία της μετάφρασης του *αδίδακτου κειμένου*, προκύπτει η ανάγκη να αντιμετωπιστεί ως μια συνθετική και δημιουργική διεργασία. Για αυτό, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται συνοπτικά οι γλωσσολογικές και λειτουργικές μεταφραστικές θεωρήσεις της διαγλωσσικής και ενδογλωσσικής μετάφρασης, προκειμένου να αξιοποιηθούν όσο και όπως αυτό είναι δυνατό στη διδακτική πράξη. Μία κοινωνιολογική, όμως, θεώρηση της μετάφρασης προϋποθέτει την εξέταση των κειμενικών ειδών και του περικειμένου, στοιχεία που παρουσιάζονται στο τρίτο μέρος με ενδεικτική εφαρμογή σε εξεταστικό δοκίμιο των πανελλαδικών εξετάσεων.

Στο τέταρτο μέρος, η μεταφραστική διαδικασία παρουσιάζεται ως ένα σύνθετο πρόβλημα που προϋποθέτει, αλλά και καλλιεργεί γνωσιακές δεξιότητες, καθιστά τον/την μαθητή/τρια, αλλά και τον/την διδάσκοντα/ουσα κριτικό/ή αναγνώστη/στρια του κειμένου ως αναπτυγμένου σημειωτικού συστήματος, που χρειάζεται να ενεργοποιηθούν τα νοήματά του. Παράλληλα, όπως διαφαίνεται στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί, ο/η μαθητής/τρια ανακατασκευάζοντας την πραγματικότητα που διαγράφεται στο αρχαίο κείμενο, ανοίγει προσωπικό διάλογο με αυτό και τα διακείμενά του, εμπλέκοντας τις ατομικές προσδοκίες και την εμπειρία του/της.

Κεφάλαιο 2

Το Αδίδακτο Κείμενο Στα Προγράμματα Σπουδών

Η δομική και οργανωτική αντιπαραβολή παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συστηματικής εκπαίδευσης, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και οι διδακτικές μέθοδοι, μπορούν να αποκαλύψουν τη φύση της δομής ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την επίδραση που δέχεται από ιδεολογικά ρεύματα της εποχής μας με έμφαση σε αυτά του υπαρξισμού, του πραγματισμού και της μετανεωτερικότητας (Φουντοπούλου 2012). Άλλωστε, η προσέγγιση της γλώσσας σε σχολικό επίπεδο, όταν συνδέεται και με άλλες πολιτικές, κοινωνικές και ιστορικές συγκυρίες και ιδεολογίες, επηρεάζει την ανάπτυξη της γλωσσικής πολιτικής και σχεδιασμού που σπάνια περιορίζονται σε θέματα σχετικά μόνο με τη γλώσσα (Σεράνης 2018:203).

Το ενδιαφέρον μας θα εστιαστεί στα προγράμματα σπουδών και τη σκοποθεσία για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, στο πλαίσιο διδασκαλίας της θεματογραφίας, του 1999 (ΦΕΚ 342 τεύχος Β'/13-4-1999) και του 2015 (ΦΕΚ 156 τεύχος Β'/22-1-2015)³. Επίσης, κρίνουμε αναγκαίο, προκειμένου να διερευνηθεί ολόπλευρα η σκοποθεσία και η στοχοθεσία, να εξεταστούν παράλληλα και οι οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων του 2000-2001, 2011, 2015-2016 και 2016-2017.

³ Το ΠΣ του 2015 δεν εφαρμόστηκε, αλλά ανεστάλη τον Μάιο του 2015.

Τα δύο παραπάνω προγράμματα επιλέγονται με κριτήριο το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν, αν και με αρκετή χρονική απόσταση μεταξύ τους, ως δείγματα μιας μεταρρυθμιστικής εκπαιδευτικής προσπάθειας που επιχειρείται σε δύο εποχές με διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικοπολιτισμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα η σύγκριση της σκοποθεσίας θα αναδείξει θέματα που άπτονται της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως εγγράμματας ταυτότητες μαθητών/τριών, πολυγραμματισμοί, τοπικές ανάγκες και ολιστική μάθηση.

2.1 Αξιολόγηση και σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών του 1999 και 2015

Τα προγράμματα σπουδών⁴ (εφεξής ΠΣ) αποτελούνται από «λόγους», αλλά και «πρακτικές» των λόγων που αντιπροσωπεύουν/εκφράζουν συγκεκριμένες ιδεολογικοπολιτικές προθέσεις και δράσεις για αλλαγές στα «συστήματα γνώσης» (Φλουρής & Πασιάς 2004:125). Και τα δύο προγράμματα σπουδών ανταποκρίνονται στο χαρακτήρα ενός curriculum, καθώς περιέχουν τα τέσσερα δομικά στοιχεία: σκοποί, περιεχόμενα, μέθοδος, αξιολόγηση. Το πρώτο του 1999 συμμορφώνεται με τις γενικές γραμμές του ΕΠΠΣ του 1998 (δημοσιεύεται το 2002) και επαναλαμβάνεται μέσα στο ΔΕΕΠΣ του 2003. Συγκεκριμένα, εντάσσεται στη δεύτερη περίοδο των μεταρρυθμιστικών επεισοδίων (1997-2003) και στη γενικότερη τάση για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό, ως αντιστάθμισμα στον εθνοκεντρικό προσανατολισμό της δεκαετίας του '90 (Φλουρής & Πασιάς 2004:129-130). Το δεύτερο, του 2015, εντάσσεται στο πλαίσιο του «[Νέου Σχολείου](#)» που ξεκινάει το 2011 ως διορθωτική κίνηση στην *αναποτελεσματικότητα* του ΔΕΠΠΣ του 2003.

Οι συστηματοποιημένοι στόχοι που εμπεριέχουν και τα δύο τα συγκροτεί σε στοχοκεντρικά προγράμματα με χαρακτήρα διεπιστημονικό, ανοιχτό και ευέλικτο και εκφράζουν τη μετανεωτερική προσέγγιση στη σύνταξη των προγραμμάτων. Το πρώτο προβλέπει δυνατότητες επιλογών που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των διδασκόντων και διδασκόμενων ή σε ιδιαίτερες συνθήκες εκπαίδευσης (ΦΕΚ 342 τεύχος Β'/13-4-1999 :4599). Διαφαίνεται, επομένως, μια αμυδρή δυνατότητα παρέμβασης

⁴ Για τον όρο Προγράμματα Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα βλ. Δενδρινού & Ξωχέλλης 1999.

του εκπαιδευτικού, χωρίς όμως να προσβλέπει σε ουσιαστική αλλαγή, αλλά απλή προσαρμογή.

Η συγκριτική παρουσίαση και περιγραφή των προγραμμάτων θα γίνει με βάση τις αρχές που πρέπει να διέπουν τα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με την άποψη που διατυπώνει ο Westphalen και ο Ξωχέλλης (Φλουρής 2010: 49-51), εστιάζοντας κυρίως στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος.

2.1.1 Διδακτικοί στόχοι διατυπωμένοι με σαφήνεια και τεκμηρίωση

Και στα δύο ΠΣ η διατύπωση ξεχωριστών στόχων Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας διατηρεί τη διακριτή γραμμή μεταξύ τους⁵. Για την πρώτη προβλέπεται η διδασκαλία δύο ωρών την εβδομάδα και μία ώρα αντίστοιχα για τη δεύτερη στη διάρκεια της Β' Λυκείου, ενώ κατά τη διάρκεια της Γ' Λυκείου αυξάνεται κατά μία ώρα η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Στο αντίστοιχο ΠΣ του 2015 αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της Θεματογραφίας σε δύο για τη Β' Λυκείου και σε τέσσερις για την Γ' Λυκείου⁶. Και στα δύο προγράμματα η σκοποθεσία και η στοχοθεσία διατυπώνονται παραγωγικά (Φουντοπούλου 2010:57) από τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος προς τους ειδικότερους και τους διδακτικούς των επιλεγόμενων κειμένων για τη Γραμματεία, ενώ ταυτόχρονα προβλέπεται ειδικό κεφάλαιο για τη μέθοδο διδασκαλίας. Στο πρώτο ΠΣ η εκτενής αναφορά της σκοποθεσίας οδηγεί σε αρκετά σημεία στην επανάληψη και την ασάφεια, ενώ στο δεύτερο η μικρότερη έκταση διατύπωσής της την καθιστά πιο εύληπτη και σαφή.

Τα εισαγωγικά ρήματα της σκοποθεσίας και στοχοθεσίας του ΠΣ του 1999 παραπέμπουν κυρίως στη *δυνατότητα επίτευξης ενός συνόλου νοητικών εργασιών εκ μέρους του κριτικά σκεπτόμενου μαθητή* (Φουντοπούλου 2010:48). Ο πληθωρισμός ρημάτων, όπως *γνωρίσουν, αναγνωρίσουν, εντοπίσουν, επισημάνουν, διαπιστώσουν, συγκλίνουν* στην κυριαρχία των γνωστικών στόχων και μάλιστα στο χαμηλότερο

⁵ Η διακριτή αυτή γραμμή εντάσσεται στην προσπάθεια απαλλαγής του μαθήματος από την φορμαλιστική προσέγγιση των προηγούμενων χρόνων, που προϋποθέτει τη λεπτομερή γραμματική και συντακτική ανάλυση του κειμένου, του οποίου μονάδα αποτελεί η λέξη ή η πρόταση και όχι το κείμενο (Τσάφος 2004).

⁶ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η άρρηκτη σύνδεση της διδασκαλίας της θεματογραφίας και στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου με τις πανελλαδικές εξετάσεις προσδιορίζει τόσο τις επιλογές των συντακτών των ΠΣ όσο και τις επιλογές του εκπαιδευτικού στην τάξη (Πόλκας 2006).

επίπεδο, σύμφωνα με την ταξινόμια των Bloom & Krathwohl ή στις πρώτες υποκατηγορίες των νοητικών δεξιοτήτων του Cagné (Φλουρής 2010). Επίσης, με τη χρήση ρημάτων όπως *να γίνει αισθητό, μελετήσουν, συνειδητοποιήσουν, αισθανθούν, να απολαύσουν*, για την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία προσδίδεται μια επίφαση στόχων που απευθύνονται στο συναισθηματικό τομέα, και ειδικότερα στην κατηγορία της πρόσληψης και ανταπόκρισης, παρότι η συνειδητοποίηση είναι χαμηλότερος στόχος στον συναισθηματικό τομέα, αλλά είναι σχεδόν γνωστική συμπεριφορά. Ειδικότερα για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα ρήματα όπως *να ασκηθούν, να αναπτύξουν* περιορίζει ακόμη περισσότερο τη στόχευση σε αποκλειστικά γνωστικό επίπεδο. Επομένως, οι στόχοι καλύπτουν κατά κύριο λόγο την ενεργοποίηση των νοητικών ικανοτήτων, παρότι διατυπώνονται μέσα σε ένα πλαίσιο διαθεματικό και ολιστικό, όπως αυτό που ορίζει το ΔΕΕΠΣ (2003).

Το ίδιο διαπιστώνει κανείς και στους διδακτικούς στόχους του ΠΣ του 2015, παρότι στους γενικούς σκοπούς διδασκαλίας υπογραμμίζεται *η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η έμφαση στις δεξιότητες σύγκρισης, αιτιολόγησης και οργάνωσης δεδομένων με έμφαση στη συνεργατική παραγωγή της γνώσης*. Όμως, η προσπάθεια διαμόρφωσης στάσεων και αξιών που επιχειρείται από τη σκοποθεσία της ΑΕ Γραμματείας *παραπέμπει εξ ορισμού σε κάποιος είδος κανονιστικής συναίνεσης* (Γκότοβος 1999:8 σημ.18). Οι διδακτικοί στόχοι υλοποιούνται στις ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές, που ακολουθούν, και υπακούν στην *αρχή της μετατρεψιμότητας* (Βρεττός & Καψάλης 1999:99-109), στοιχείο που απουσιάζει στο ΠΣ του 1999 και επομένως καθιστά τη σκοποθεσία του μετέωρη και γενικόλογη.

Η προσεκτικότερη μελέτη των δύο ΠΣ αλλά και των οδηγιών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (2000-2001, 2011 και 2016-2017) αποκαλύπτει μια δύστοκη προσπάθεια απαλλαγής από τη μορφοσυντακτική προσέγγιση του *αδίδακτου κειμένου* και προσδιορισμού της μεταφραστικής διαδικασίας ως πολυσήμαντης. Η προσπάθεια χαρακτηρίζεται ως δύστοκη, καθώς παραμένει ακόμη ασαφής και μετέωρη. Επομένως, μια σειρά αντιφάσεων στη σκοποθεσία και στοχοθεσία των ΠΣ και των οδηγιών καταδεικνύει την προσπάθεια να προσδιοριστεί σε αυτά το «τι», αλλά όχι το «πώς» της διδακτικής διαδικασίας.

2.1.2 Οι διδακτικοί στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας

Ειδικότερα, η γλωσσική διδασκαλία, σύμφωνα με τους συντάκτες των ΠΣ, *έρχεται να συμπληρώσει και να διευρύνει τη γνώση της αρχαίας ελληνικής που έχει αρχίσει στο Γυμνάσιο...*, αλλά τώρα προκρίνεται να *μη θυσιάζεται η ερμηνευτική διαδικασία, για να διδαχθεί η μορφολογία της γλώσσας* (ΦΕΚ 342 τεύχος Β' /13-4-1999: 4601). Στο μέρος της μεθόδου της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης στην ώρα της θεματογραφίας *συνδυάζονται η συνθετική και αναλυτική θεώρηση του κειμένου, η διαρκής εκμετάλλευση των συμφραζομένων και η επιμέρους άρση δυσκολιών, η προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου με βάση τη δομή του κειμένου και η μεταφραστική άσκηση. Προσπάθεια ερμηνείας και προσπάθεια μετάφρασης διαπλέκονται και συμπληρώνονται αμοιβαία για τη συνολική κατανόηση του κειμένου* (ΦΕΚ 342 τεύχος Β' /13-4-1999:4601). Η συσσωρευτική αυτή παράθεση και ο συμπτυκνωτικός λόγος του τι στη διάρκεια διδασκαλίας του αδίδακτου κειμένου, αφενός αφήνει να διαφανεί στις προθέσεις των συντακτών η σύνδεση του αδίδακτου κειμένου με νέες γλωσσολογικές θεωρήσεις που αναφέρονται στο συγκεκριμένο και τη σύνδεση του λεξιλογίου και των συντακτικών δομών του κειμένου με την επικοινωνιακή του λειτουργία, αλλά βρίσκεται σε αναντιστοιχία με τον διαθέσιμο χρόνο επεξεργασίας, καθώς προβλέπεται μόνο μία ώρα.

Με το ίδιο πνεύμα συντάσσονται και οι οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων του 2000-2001⁷. Συγκεκριμένα, σε αυτές παρατίθεται ξεχωριστό κεφάλαιο για την μέθοδο διδασκαλίας της θεματογραφίας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2000:51-52), στο οποίο διαπιστώνεται ο αυστηρά καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου, ο οποίος επωμίζεται την επιλογή του κειμένου, του μορφοφωνολογικού ή συντακτικού φαινομένου που θα διδάξει, την ανάγνωση του κειμένου σε *αργό ρυθμό* στην αρχή της διδασκαλίας, ώστε ο μαθητής να *αντιληφθεί τη στενότερη αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και σκέψη*, και στην επανάληψη της μετάφρασης στο τέλος, δίνοντας ασκήσεις.

Η ελευθερία επιλογής των κειμένων από τον διδάσκοντα αίρεται στην πραγματικότητα, αφενός από μια σειρά κριτηρίων, όπως η νοηματική αυτοτέλεια του κειμένου, το ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο, οι αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών, τα παραδείγματα μορφοφωνολογικών και συντακτικών φαινομένων που θα περιέχουν τα κείμενα, ώστε αυτά να εμπεδωθούν, καθώς και από το γεγονός ότι δεν πρέπει να απαιτούν χρονοβόρα πραγματολογική θεώρηση (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2000:53) και αφετέρου

⁷ Επαναλαμβάνονται και σε αυτές του 2006 -7.

από την προβλεπόμενη μικρή έκταση του κειμένου (10-12 στίχοι). Η καθοδήγηση του/της διδάσκοντα/ουσας, εφόσον δεν προβλέπεται να είναι φθίνουσα, και μάλιστα υπογραμμίζεται και ως αυτονόητη(ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2000: 54), λειτουργεί ανασταλτικά και στην εφαρμογή της διδακτικής αρχής της αυτενέργειας και της ουσιαστικής συμμετοχής του/της μαθητή/τριας.

Στο ΠΣ του 2015, ενώ η ελευθερία επιλογής των κειμένων από τον εκπαιδευτικό δεν υπάρχει, εφόσον προβλέπεται εγχειρίδιο θεματογραφίας με προεπιλεγμένα από τους συντάκτες κείμενα, διαφαίνεται μέσα σε ένα πλέγμα διαθεματικότητας και καλλιέργειας γραμματισμών, η προσπάθεια αναπλαισίωσης του μαθήματος, χωρίς όμως να απαγκιστρώνεται τελικά πλήρως από την προσήλωση στον παραδοσιακό (γραμματομεταφραστικό) τρόπο προσέγγισης. Συγκεκριμένα, τα επιλεγμένα κείμενα αξιολογούνται εκ των προτέρων ως ανταποκρίσιμα στις ανάγκες των μαθητών/τριών (ΦΕΚ 156 Β'/22-1-2015:1818) *προκειμένου να αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να κατανοούν κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και να τα αποδίδουν σε άρτιο νεοελληνικό λόγο. Αφενός, η ασαφής αναφορά στον άρτιο νεοελληνικό λόγο αφήνει να διαφανεί η υπαγωγή του μαθήματος στην ιδεολογική θεώρηση της καλλιέργειας της νεοελληνικής μέσω της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, αφετέρου η προσπάθεια σύνδεσης του μαθήματος με τις κειμενοκεντρικές θεωρίες και τη σχέση του κειμένου με το συγκεκριμένο (context), η οποία ξεκίνησε ήδη από το ΠΣ του 1999, εδώ πλέον πραγματώνεται εν μέρει, καθώς προηγείται του κειμένου ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα που εντάσσει το απόσπασμα στο ιστορικό και πολιτισμικό του πλαίσιο.*

Σύστοιχη στόχευση συνιστά και η σύνδεση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Β' και Γ' Λυκείου με την εμβάθυνση της προηγούμενης γνώσης που αποκτήθηκε στη Α' Λυκείου, ώστε οι μαθητές να εφαρμόσουν τα εργαλεία αποκωδικοποίησης του αρχαίου ελληνικού λόγου (ΦΕΚ 156 Β'/22-1-2015:1819). Στο γενικότερο αυτό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος εμπίπτουν οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, οι τρεις εκ των οποίων αναφέρονται στη διδασκαλία και εμπέδωση και πάλι των μορφοφωνολογικών και συντακτικών φαινομένων. Η προσπάθεια απαγκίστρωσης από τον φορμαλιστικό αποπλαισιωμένο τρόπο διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας γίνεται σαφέστερη με την υπογράμμιση της ανάγκης μιας πιο στοχευμένης προσέγγισης της διδασκαλίας στο πλαίσιο της θεματογραφίας ως προς το είδος των μορφοφωνολογικών και συντακτικών φαινομένων που θα διδαχθούν και με την

υπογράμμιση της ανάγκης να εντοπιστούν οι διαφορές του αρχαίου ελληνικού λόγου με τον νεοελληνικό, καθώς και ανάμεσα στο *κατανοώ* το κείμενο και *αποδίδω* το κείμενο.

Επομένως, και στα δύο ΠΣ διαγράφεται η προσπάθεια των συντακτών να απεγκλωβιστούν από τα παραδοσιακά σχήματα διδασκαλίας του μαθήματος, να δημιουργήσουν συνθήκες κριτικής και ενεργητικής πράξης οικειοποίησης του παρελθόντος από τον/την μαθητή/τρια μέσα από μεταγνωστικές αναγωγές. Η υπαγωγή, όμως, του μαθήματος στο γενικότερο στόχο του ανθρωποκεντρισμού και της ανθρωπογνωσίας, η οποία αποτελεί όχι μόνο γενική αλλά και *αόριστη διατύπωση* (Μαρωνίτης όπ. αναφ. στο Πεπονή 1998:14), και στη *χουμπολτιανή σύζευξη ανάμεσα στον πολιτισμό, λαό και γλώσσα* (Γκότοβος 1999:12) εμποδίζει την ανάδειξη της ετερότητας της αρχαίας ελληνικής με τη νέα και οδηγεί είτε στην ιδεοληπτική πρόσληψη του παρελθόντος από τους μαθητές είτε στην άρνησή τους να λειτουργήσουν ως ερμηνευτικά υποκείμενα σε ένα *ανοίκιο* παρελθόν. Η προσπάθεια δημιουργίας εγγράμματος υποκειμένων αποσαφηνίζεται περισσότερο στο ΠΣ του 2015 και εκεί διαφαίνεται η προσπάθεια σύνδεσης του μαθήματος με τις νέες κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες και τους γραμματισμούς (Kalantzis & Cope 2008)⁸.

Εντέλει, η προσπάθεια συναίρεσης της παραδοσιακής προσέγγισης του μαθήματος και των νέων προσεγγίσεων που επιχειρούνται δηλώνεται με σαφήνεια στις ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές *παραδοσιακή διδασκαλία... μέσω του ομαδοσυνεργατικού προτύπου*. Η παραδοσιακή διδασκαλία όμως είναι δομιστικού τύπου και δεν μπορεί να οδηγήσει στην εκπλήρωση των στόχων του γραμματισμού, καθώς αυτή υπηρετείται από τη λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας και της δομής της, η οποία καταδεικνύει πώς οι χρησιμοποιούμενες γλωσσικές μορφές σε ένα κείμενο συνδέονται με κοινωνικές λειτουργίες· την οπτική αυτή τη δίνει η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) (Χατζησαββίδης 2007). Βέβαια, οφείλει κανείς να αναγνωρίσει ότι στο ΠΣ του 2015, ο μεγαλύτερος αριθμός έργων που επιλέγονται για τη διδασκαλία, στο πλαίσιο βέβαια της Γραμματείας, δίνει τη δυνατότητα ο/η μαθητής/τρια να εκτεθεί σε μεγαλύτερο φάσμα κειμένων, πράγμα το οποίο προϋποθέτει ο κριτικός γραμματισμός,

⁸ Η εμφάνιση νέων όρων, όπως γραμματισμοί, ενεργά υποκείμενα, σημειωτικοί πόροι εισάγονται στο ΠΣ του 2011 (ΦΕΚ 1562/2011), στο οποίο τονίζεται η ανάγκη αναζήτησης *μιας νέας λογικής διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης του μαθήματος, ώστε να προετοιμάσει το μαθητή για την ιστορικά προσδιορισμένη ένταξή του στο μέλλον* (ΦΕΚ 1562/2011: 21007).

ώστε να κατανοήσει την πολιτισμική και κοινωνική διάσταση που κλείνουν μέσα τους τα κείμενα, και να διοχετεύσει αυτή την εμπειρία και στη θεματογραφία. Ο διδακτικός χρόνος όμως, είναι περιορισμένος, και για αυτό οι στόχοι κρίνονται υπέρμετρα φιλόδοξοι.

2.1.3 Η θέση και ο ρόλος της μετάφρασης

Η μεταφραστική διαδικασία στο πλαίσιο διδασκαλίας της θεματογραφίας εξυπηρετεί την ενίσχυση της *γλωσσικής κατάρτισης* (ΦΕΚ 342 τεύχος Β΄/13-4-1999:4601) των μαθητών και συνιστά μια μονοσήμαντη διαδικασία, παρότι, όπως αναφέρεται στις οδηγίες *συνδυάζονται... η διαρκής εκμετάλλευση των συμφραζομένων και η επιμέρους άρση των δυσκολιών, η προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου με βάση τη δομή του κειμένου και η μεταφραστική άσκηση* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2000:52). Η συνεπαγόμενη, επομένως, προσήλωση στη λέξη ή φράση ως μεταφραστική μονάδα οδηγεί στην άρση της σύνδεσης της μεταφραστικής διαδικασίας με τις δομές της κοινωνικής πραγματικότητας που παρήγαγαν το κείμενο και στη σύλληψη της γραμματικής του κειμένου ως οργανωμένο δίκτυο διαφορετικής υφής από αυτό της νεοελληνικής γλώσσας. Επομένως, οι δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο *αδίδακτο κείμενο* αδυνατούν να διαπιστωθούν στη διδακτική διαδικασία από τους εμπλεκόμενους σε αυτή. Το ζητούμενο είναι η *επίτευξη της διαφορότητας (το desideratum) στη μετάφραση, στην κάθε μετάφραση, άρα και στη μετάφραση από τα Αρχαία Ελληνικά στα Νέα Ελληνικά...η «ισοδυναμία εν διαφορά» (η «equivalence in difference»)*, που προτείνει ο Ρομάν Γιάκομπσον ως κανόνα μελέτης και πρακτικής της μετάφρασης είναι ακριβώς η εύρεση της διαφορότητας που υφίσταται ανάμεσα στις εμπλεκόμενες στη μεταφραστική διαδικασία γλώσσες (Κεντρωτής, 2018).

Η μεταφραστική διαδικασία ενέχει δυναμικές προοπτικές, όταν αφετηρία είναι οι ομοιότητες της γλώσσας πηγής (εφεξής ΓΠ) και της γλώσσας στόχου(εφεξής ΓΣ) και σκοπός ο εντοπισμός των διαφορών. Σε αυτή την περίπτωση, με την αναζήτηση των ισοδυναμιών και τη διαπλοκή των γλωσσικών μορφών, γίνονται αποδεκτές οι διάφορες μεταφραστικές εκδοχές και η διαδικασία από μονοσήμαντη γίνεται πολυσήμαντη. Μία τέτοια προσπάθεια διαγράφεται από το 2011, στις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, που αφορούν όμως την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και μάλιστα για την Α΄ Λυκείου. Παρότι η προσπάθεια αυτή ήγειρε αντικρουόμενες απόψεις και αντιδράσεις (Στέφος 2012:223), διαγράφει όμως ένα νέο πλαίσιο για τη θέση της μετάφρασης στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Η χρήση πλέον δύο νεοελληνικών

μεταφράσεων παρέχονται ως εργαλείο και υπογραμμίζεται η ανάγκη να συλλαμβάνεται η μετάφραση όχι ως μια μηχανιστική διαδικασία απόδοσης δομών της αρχαίας ελληνικής με αντίστοιχες της νέας ελληνικής, αλλά ως μια προσπάθεια που προϋποθέτει αποφάσεις και επιλογές (ΥΠΠΕΘ-ΙΕΠ 2011:7), ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά και στις μεταφραστικές τεχνικές.

Έτσι η προσπάθεια αυτή συνιστά μετάβαση και διοχετεύει αυτή τη νέα θέση και αντιμετώπιση της μεταφραστικής διαδικασίας τόσο στο ΠΣ του 2015, όσο και στις οδηγίες διδασκαλίας του 2016-17. Στις οδηγίες του 2016-17, ορίζεται πλέον η διαδικασία ως *μεταφραστική απόπειρα* μέσα στην τάξη και αφιερώνεται ξεχωριστό κεφάλαιο για τον ρόλο της μετάφρασης, στο οποίο επαναλαμβάνονται τα περισσότερα στοιχεία από τις οδηγίες του 2011.

Συγκεκριμένα στο ΠΣ του 2015, στους γενικούς σκοπούς και στόχους της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, η μεταφραστική διαδικασία ορίζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια ότι *προάγει την παράλληλη κατάκτηση της αρχαίας και νέας με αποφυγή της μηχανιστικής απομνημόνευσής της* (ΦΕΚ 156, Β'/22-1-2015:1805). Επίσης, προβλέπεται η εφαρμογή τεχνικών που προωθούν την ανάπτυξη της μεταφραστικής ικανότητας και ο νεοελληνικός λόγος στον οποίο θα αποδοθεί δε χαρακτηρίζεται *άρτιος*, αλλά *δόκιμος*. Η χρήση του επιθέτου *δόκιμος* αφήνει να διαγραφεί μία προσπάθεια πειραματισμού των μαθητών/τριών με τις μεταφραστικές εκδοχές και αποφορτίζει από την αγωνία μίας και εύστοχης απόδοσης.

Αυτό ενισχύεται, μέσα από το πλαίσιο που τίθεται συμπλήρωσης της διαδικασίας με τη χρήση τεχνολογικών μέσων για την οπτικοποίηση του κειμένου, κατασκευής εννοιολογικού χάρτη, ώστε να προωθηθεί η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και να ενεργοποιηθούν διάφορες μορφές γραμματισμών. Προς αυτή την κατεύθυνση υπογραμμίζεται και η ανάγκη αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης της μετάφρασης, χωρίς όμως αυτό να διευκρινίζεται περισσότερο (ΦΕΚ 156, Β'/22-1-2015:1806).

Κι ενώ η μετάφραση αντιμετωπίζεται ως μια τέτοια διαδικασία για την προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών κειμένων στο πλαίσιο της Γραμματείας, στη διδασκαλία του *αδίδακτου κειμένου* επαναλαμβάνονται στοιχεία του ΠΣ του 1999 σχετικά με την απόδοση της μετάφρασης σε *ορθό* και *άρτιο* εκφραστικά νεοελληνικό λόγο ως καταληκτικό στάδιο της ενασχόλησης με κάθε νοηματική ενότητα (ΥΠΠΕΘ-ΠΙ, 2000:54-

55). Επομένως, η προσπάθεια να αποτελέσει η μετάφραση μια διαδικασία που αναπτύσσει και καλλιεργεί μεταφραστικές, αλλά και αναγνωστικές ικανότητες, φαίνεται να πέφτει σε πραξιακό κενό, αλλά διανοίγει παράλληλα μια νέα προσέγγιση της μεταφραστικής πορείας ως αυτής που οδηγεί στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος του κειμένου, χωρίς τη συνδρομή της λεπτομερούς μορφοσυντακτικής ανάλυσης.

Προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται ότι λειτουργούν και οι οδηγίες για την αξιολόγηση της θεματογραφίας στη Β' Λυκείου 2016-17(ΦΕΚ 15/2017^α), στις οποίες εισάγεται ερώτηση κατανόησης, εκτός των μορφοσυντακτικών παρατηρήσεων. Επομένως, παρά το γεγονός ότι γίνονται κάποιες μικρές μεταβολές στη διδασκαλία του αδίδακτου κειμένου, ακόμη δεν αντιμετωπίζεται ως ένα ανεπτυγμένο σημειωτικό σύστημα που χρειάζεται να ενεργοποιηθούν τα νοήματά του.

2.2 Αντιστοίχιση στόχων με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και διδακτικές μεθοδολογικές καινοτομίες.

Μέσα από τη σύγκριση των ΠΣ, διαπιστώνεται η περιορισμένη διαθεματικότητα και η επανάληψη διδακτικών στόχων ή τουλάχιστον ο περιορισμένος εμπλουτισμός τους. Η αδυναμία να προηγηθεί της διατύπωσής τους η αξιολόγηση των αναγκών (needs assessment), σύμφωνα με το πρότυπο του Kaufman (Γερογιάννης & Μπούρας 2007), και η πειραματική δοκιμή τους, οδήγησε στην ασάφεια και τους προσέδωσε κυρίως ονομαστικό χαρακτήρα (rhetoric literature).

Ειδικότερα, για τη διδασκαλία του *αδίδακτου κειμένου*, στην μετασχηματιστική οργάνωση της γνώσης και του γλωσσικού κώδικα λειτουργεί ανασχετικά κυρίως ο κεντρικός σχεδιασμός των ΠΣ και η αντίληψη και η θέση του χρόνου στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, ο πρώτος έχει ως αποτέλεσμα την ομοιογένεια της γνώσης, εφόσον δε λαμβάνει υπόψη τις τοπικές συνήθειες, ενώ ο δεύτερος, επειδή ο χρόνος στη διδακτική πράξη, εκλαμβάνεται μέσω μιας πυκνής *χρονικής στίξης* (Κουτσογιάννης 2016:5), δε δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δράση των παιδιών με τα κείμενα και τη γλώσσα.

Ως προς τις επιστημονικές μεθόδους, επειδή η γλώσσα εγγράφεται στις κοινωνικές πρακτικές και άρα δεν είναι σταθερό και αμετάβλητο (Kress 2000:4) εντάσσονται οι γραμματισμοί και η πολυτροπικότητα, αλλά η σύνδεση της διδασκαλίας του μαθήματος με το γλωσσικό έλλειμμα (Μπαμπινιώτης 1992) οδήγησε στην υιοθέτηση γλωσσοκεντρικής ή γραμματομεταφραστικής μεθόδου (Βαρμάζης 1998). Παρότι, μετά το 1999 επιλέγεται η κειμενοκεντρική μέθοδος για την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, το 2015 προτείνεται ο συνδυασμός μεθόδων, πράγμα που δείχνει ότι ένα παγιωμένο σύστημα διδασκαλίας δεν επιδέχεται εύκολα τις αλλαγές (Τσάφος 2004).

Επομένως, μέσα από έναν κοινωνικά προσδιορισμένο μηχανισμό, όπως είναι η γλώσσα, εμποδίζεται ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και ως κριτικοί αναγνώστες δεν μπορούν να διαγιγνώσκουν και να χειρίζονται την εγγενώς ιδεολογική διάσταση της γλώσσας των κειμενικών πρακτικών (Καραντζόλα 2000:8).

Αυτό που τελικά χρειάζεται η διδασκαλία του αδίδακτου κειμένου είναι η μεταφραστική διαδικασία να οδηγήσει στην πρόσληψη της πραγματικότητας που εγγράφεται μέσα στα κείμενα ως μια άλλη αναπαράσταση του κόσμου, που επιδέχεται πολλαπλότητα ερμηνειών. Έτσι και ο/η μαθητής/τρια και ο/η διδάσκων/ουσα μπορούν από μια διαδικασία συνανάγνωσης να προβούν σε προσωπικές επιλογές ως προς το παρελθόν.

Κεφάλαιο 3

Μεταφραστικές

Αρχές και Αδίδακτο Κείμενο

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των ΠΣ, η μεταφραστική διαδικασία ορίζεται ως μια διαδικασία πολυσήμαντη και όχι μονοσήμαντη, αλλά απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στον τρόπο και στη μεθοδολογία, ώστε αυτό να καταστεί πραγματικότητα στη διδακτική πράξη. Η αποδέσμευση της διδασκαλίας του *αδίδακτου κειμένου* από το *μεταγλωσσικό φορμαλισμό* (Πόλκας 2001), προϋποθέτει την αναζήτηση μεθοδολογικών εργαλείων στα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν για τη διαγλωσσική μετάφραση, προκειμένου αυτά να εφαρμοστούν και στην ενδογλωσσική. Ο θεωρητικός εξοπλισμός των εμπλεκόμενων στη μεταφραστική διαδικασία είναι αυτός που μπορεί να τους καταστήσει υποκείμενα δράσης της μεταφραστικής πράξης και να καλλιεργήσει πολυγραμματισμούς (Kalantzis & Cope 2008), μέσω των οποίων προσεγγίζεται κριτικά η κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων, αλλά και η σύγχρονη πραγματικότητα.

Επομένως, αφού προσδιοριστεί η μεταφραστική διαδικασία και ο στόχος της στη σχολική τάξη, θα παρουσιαστούν τα μεταφραστικά μοντέλα, τα οποία δε λειτουργούν δεσμευτικά και καθοριστικά για τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αυτή, αλλά, αφενός την αναγνωρίζουν ως πολυσύνθετη, που προϋποθέτει τη λήψη συνεχών αποφάσεων και, αφετέρου μπορούν να συμβάλουν, ώστε το μεταφραστικό αποτέλεσμα να ανταποκρίνεται στο στόχο του. Η παρουσίαση όλων των μεταφραστικών προσεγγίσεων ξεπερνάει τους στόχους της προκείμενης μεταπτυχιακής διατριβής⁹, και επομένως, η αναγωγή γίνεται από μια σειρά κυριότερων γλωσσολογικών προσεγγίσεων της μεταφραστικής διαδικασίας, ως κινούμενης μεταξύ *langue* (γλωσσικό σύστημα) και

⁹ Η παρουσίαση των κυριότερων γλωσσολογικών και λειτουργικών προσεγγίσεων γίνεται με κριτήριο τη δυνάμει συμβολή τους στη διδασκαλία της μετάφρασης του *αδίδακτου κειμένου* και δεν ακολουθείται χρονολογική σειρά.

parole (καθημερινή πράξη εκφερόμενου λόγου) έως τη λειτουργική προσέγγιση¹⁰, η οποία μεταθέτει το ενδιαφέρον της κυρίως στην πραγματολογική και πολιτισμική διάσταση της μετάφρασης.

3.1 Η μεταφραστική πράξη

Η μετάφραση στη διδακτική πράξη αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία που αφορά κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και προϋποθέτει αποκλειστικά γνώσεις της δομής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (μορφοφωνολογίας και σύνταξης), και, επομένως, ως τέτοια μπορεί εύκολα με τα γλωσσικά εφόδια να συντελεστεί. Παραγνωρίζονται, όμως, οι γνώσεις που προϋποθέτει τόσο θεματικά, όσο και μεταφραστικά. Η μετάφραση ως ενέργημα συνιστά ένα είδος μετάβασης (trans-latio) από ένα σύστημα της ΓΠ σε ένα άλλο της ΓΣ (γλωσσολογική προσέγγιση). Επομένως, το προς μετάφραση κείμενο δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μόνο ως μονάδα γραμματική, αλλά και σημασιολογική (Κεντρωτής 1996: 30). Ακόμη περισσότερο, συνιστά και ένα είδος μετάβασης από ένα πολιτισμικό σύστημα¹¹ σε ένα άλλο (λειτουργική προσέγγιση).

Συγκεκριμένα, ο εξωτερικός κοινωνιογλωσσολογικός προσδιορισμός των πραγματώσεων του λόγου (Saussure, Mounin) συνδέει τις γλωσσικές επιλογές με τις προθέσεις του δημιουργού. Επομένως, είναι καθοριστική στο μεταφραστικό ενέργημα η αναγνώριση του κειμενικού τύπου (textual type) και η κειμενική λειτουργία (textual function) (Tsiplakou & Floros 2013:124), ώστε να γίνουν κατανοητές οι λεξικογραμματικές επιλογές του συντάκτη του ΚΠ. Έτσι, η μεταφραστική πράξη δε συνιστά μια διαδικασία απλής *ανακωδίκευσης* (Κεντρωτής 1996) του ΚΠ, αλλά μια ενεργητική διαδικασία ανάγνωσης, βαθύτερης κατανόησης των κατασκευαστικών μηχανισμών της πραγματικότητας, που αποτυπώνουν τα κείμενα, και παράλληλα συνάντησης πομπού και δέκτη, που οδηγεί τελικά στην πραγματοποίηση του κειμένου μέσω της πρόσληψής τους¹².

3.1.1 Τα είδη της μετάφρασης

¹⁰ Για μια ιστορική επισκόπηση της μετάφρασης στη Δύση βλ. Munday (2004) και για τη μετάφραση των κλασικών γλωσσών βλ. Πόλκας (2009).

¹¹ Για τον πολιτισμό ως δομικό στοιχείο της γλώσσας και της μετάφρασης βλ. Γραμμενίδης (2009).

¹² Για τη θεωρία της πρόσληψης βλ. Iser (1978) και Jauss (1995).

Η αναγνώριση της μεταφραστικής διαδικασίας ως πολυσύνθετης, δυναμικής και διαλεκτικής, όπως περιγράφηκε παραπάνω, καθιστά αναγκαία την αναφορά στην τυπολογία της. Έτσι, σύμφωνα με τον Jakobson (Munday 2004:24) τα είδη της μετάφρασης είναι η ενδογλωσσική, η διαγλωσσική και η διασημειωτική. Παράλληλα συναντάμε τύπους όπως ελεύθερη-πιστή, κατά τον Steiner (Munday 2004:44), λέξη προς λέξη ή έννοια προς έννοια. Ο Dolet (Munday 2004:54-56) μετακινεί το ενδιαφέρον του στο νόημα και στην αποφυγή της μετάφρασης λέξης προς λέξη. Ενώ, ανάμεσα στη μετάφραση, την παράφραση και την μίμηση ο Dryden (Munday 2004:53) επιλέγει την παράφραση.

Η τυπολογία της φιλολογικής, λογοτεχνικής και σχολικής μετάφρασης είναι αυτή που μας απασχολεί περισσότερο, καθώς διέπει τη διδακτική πράξη και συνδέεται άρρηκτα με τη σχέση της μεταφραστικότητας των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας με την πορεία του γλωσσικού ζητήματος και του δημοτικισμού (Goutsos 2009, Maronitis 2008)¹³. Σύμφωνα με τον Μαρωνίτη (2000) διλήμματα, όπως φιλολογική-λογοτεχνική, σχολική-παρασχολική, πιστή-ελεύθερη, γραπτή-προφορική είναι *εκβιαστικού τύπου* και *οδηγούν στην ισχύουσα παθολογία των μεταφραστικών τύπων*. Βασική διάκριση για τον ίδιο υφίσταται μεταξύ γραπτής-προφορικής, προκρίνοντας τη δεύτερη για τη διδακτική πράξη, και τυπολογικά ενδογλωσσικής - διαγλωσσικής. Η σχολική μετάφραση για τον ίδιο αποτελεί *νόθο τέκνο* της φιλολογικής και, κατά συνέπεια, δεσμεύεται γλωσσικά και μορφολογικά από το ΚΠ.

3.2 Η μεταφρασιμότητα των κλασικών κειμένων και η σχολική μετάφραση – κριτήρια επιλογής των κειμένων

Το ζήτημα της μεταφρασιμότητας (Ladmiral 2000) των αρχαίων ελληνικών κειμένων και κυρίως του γλωσσικού και πολιτισμικού αμετάφραστου που απασχόλησε κυρίως τον Catford (1978), καθώς και η προσπάθεια της αναδρομικής μετάφρασης (Snell-Hornby 1994), με την αναπαραγωγή δομών του κειμένου-πηγή (εφεξής ΚΠ) στο κείμενο –στόχο (εφεξής ΚΣ) περιορίζει τη μεταφραστική διαδικασία στη σχολική πράξη σε μια απλή υποκατάσταση στοιχείων του γλωσσικού συστήματος του ΚΠ από τα στοιχεία του

¹³ Η μεταφραστικός συντηρητισμός και μεταφραστικός προοδευτισμός αντίστοιχα προσδιορίστηκε κατά το μέγιστο βαθμό από περιπλοκές του γλωσσικού ζητήματος.

γλωσσικού συστήματος της γλώσσας – στόχου (εφεξής ΓΣ). Αυτή η επιδιωκόμενη πιστότητα στη μορφή και στο ύφος ανταποκρίνεται περισσότερο στις αυστηρές νόρμες του Dolet και του Tytler (Munday 2004:55) και για αυτό συχνά η σχολική μετάφραση συνιστά ένα είδος μεταφραστικού κακέκτυπου¹⁴. Πρόκειται για ένα είδος μίμησης, στην οποία υπάρχουν πολλές απώλειες σε επίπεδο σημασιολογικό, συντακτικό, μορφολογικό, λεξιλογικό, υφολογικό και πραγματολογικό¹⁵, καθώς δε λαμβάνονται υπόψη οι μεταφραστικές μετατοπίσεις (translation shifts) του Catford (1978) ή *διολισθήσεις* (Μπατσαλία & Σέλλα-Μάζη 2010:29), που συντελούνται σε όλα αυτά τα επίπεδα από το ΚΠ προς το ΚΣ.

Η πίστη στην υπεραξία των κλασικών κειμένων και η γλωσσική ανισοτιμία μεταξύ μεταφράζουσας και μεταφραστικής γλώσσας που αναπαρήχθη μέσα από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό σχεδιασμό εμπόδισαν την ανανέωση της διδασκαλίας του αδίδακτου κειμένου και την εφαρμογή ενός μεθοδολογικού σχεδιασμού της μεταφραστικής πορείας. Εφόσον, η επιλογή των κειμένων είναι αποσπασματική, δεν προσδιορίζονται κοινωνιογλωσσικά οι πραγματώσεις του λόγου (Mounin 1962/2002) και δεν αντιμετωπίζεται η μεταφραστική διεργασία ως επικοινωνιακό φαινόμενο (Halliday 1978, Hatim & Mason 1990), στέκεται δύσκολο να προσδιοριστούν καθολικά φαινόμενα (translation universals) και κανονικότητες (Mounin 1962/2002) που καθορίζουν τη μεταφραστική πορεία. Επομένως, οι επιλογές περιορίζονται αποκλειστικά στο επίπεδο του λεξιλογίου και της μορφοσύνταξης και αποτυγχάνει ο εντοπισμός των νοηματικών μονάδων¹⁶.

Ο εντοπισμός των νοηματικών μονάδων και η ταυτόχρονη ερμηνεία των κειμένων, ως βασικών στόχων της μεταφραστικής διαδικασίας, προϋποθέτει μια μεθοδολογική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία εσωκειμενικότητας, όπως θεματική, περιεχόμενο, δομή, λεξιλόγιο, σύνταξη, τα οποία βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης (Nord 1991), καθώς και την περικειμενική διαμόρφωση (contextual configuration)

¹⁴ Η κατά λέξη μετάφραση, με υψηλό βαθμό παρεμβολής, περιορίζει τη φυσικότητα των πραγματώσεων λόγου του ΚΣ.

¹⁵ Οι μετατοπίσεις αυτές προσδιορίζουν το βαθμό της μεταφραστικής δυσκολίας και όταν αυτές δεν αναγνωρίζονται οδηγούν στη διατάραξη της συνοχής (cohesion) και συνεκτικότητας (coherence) στο μετάφρασμα.

¹⁶ Σύμφωνα με τον Μαρωνίτη (2008) στόχος της μετάφρασης είναι η πολιορκία του νοήματος μέσω των σημασιολογικών μονάδων.

(Halliday & Hassan 1986 όπ.αναφ. στο Σαριδάκης 2010) που προσδιορίζει τα στοιχεία αυτά. Η δημιουργία, λοιπόν, ενός μεταφραστικού αποτελέσματος ανοιχτού, δυνάμει μεταβλητού που βοηθάει όμως στην ανάσυρση και επιβίωση του πρωτοτύπου, προϋποθέτει ως κριτήρια επιλογής των κειμένων όχι την πολύπλοκη μορφοφωολογική και συντακτική σκευή τους, αλλά το είδος των μετατοπίσεων που συντελούνται στα επίπεδα που προαναφέρθηκαν και ο βαθμός επικοινωνίας χρονικά απόμακρων πολιτισμών που άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε αποκλίνουν. Σε αυτό το σημείο, της απόκλισης, είναι που οι εμπλεκόμενοι στη μεταφραστική διαδικασία και δη στη σχολική, αντιλαμβάνονται μέσα από την ετερότητα, τις δυνατότητες που διαθέτουν και τα δύο συμβαλλόμενα γλωσσικά συστήματα, την *ομοιότητα* και την *ιδιότητά* τους (Μαρωνίτης 2001).

3.2.1 Από την κειμενική μικροδομή στην κειμενική μακροδομή

Το ΚΠ θέτει στον/στην μεταφραστή/στρια δεσμεύσεις συντακτικές, μορφολογικές και υφολογικές, καθώς εμπεριέχει μια δέσμη πληροφοριών που πραγματώνονται σε όλα αυτά τα επίπεδα και καθορίζουν τις επιλογές του συντάκτη του ΚΠ. Στη διδακτική πράξη, οι δεσμεύσεις αυτές προκρίνουν ως μεταφραστική μονάδα τη λέξη ή την προτασιακή δομή και όχι το κείμενο, το οποίο εμπεριέχει στην αναφορικότητά του το μήνυμα, την επικοινωνιακή συνθήκη μέσα στην οποία αυτό κατασκευάστηκε, το καταστασιακό του δηλαδή περιβάλλον (*context of situation*), τον πομπό, τον αρχικό δέκτη, τα δίκτυα επικοινωνίας αυτών των δύο, καθώς και τη διάδραση μεταξύ τους (Hymes 1974: 53^{κε}). Όλα αυτά εκφράζονται με λεξιλογικά μορφήματα, των οποίων το σημασιολογικό φορτίο πραγματώνεται εκ νέου μέσα από τη συνάντηση με τον νέο δέκτη, δηλαδή τον/τη μεταφραστή/στρια.

Ο καλούμενος ως μεταφραστής και δη στη σχολική πραγματικότητα, σαφώς και δεν ταυτίζεται με το αρχικό περιβάλλον του πομπού του ΚΠ. Καλείται, λοιπόν, να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τις επιλογές του συντάκτη του ΚΠ, ώστε να μπορέσει, αφού εξαγάγει την πληροφορία να τη μεταφέρει με τα ίδια ή νέα δομικά σχήματα στη ΓΣ. Έτσι, ο βαθμός των δεσμεύσεων που επιβάλλει το ΚΠ μπορεί να περιοριστεί, εάν η στόχευση είναι η κειμενική νοηματοδότηση και το κείμενο εκλαμβάνεται ως δυναμικό προϊόν αλληλεπίδρασης της γλώσσας και του κοινωνικού συγκειμένου (Matsagouras & Tsiplakou 2008: 74-76). Κι ενώ, έως τώρα, στη διδασκαλία του αδίδακτου η προσήλωση στις λεξιλογικές μονάδες και τις προτασιακές δομές περιόριζε τη μεταφραστική κίνηση μέσα στις μικροδομές του κειμένου, τώρα γίνεται κατανοητό ότι η κίνηση αυτή στοχεύει

στις μακροδομές (Γραμμενίδης 2009, Dijk 1997), που είναι ολοκληρωμένες σημασιολογικές δομές νοήματος.

Στοχεύοντας, λοιπόν, στη μακροδομή του κειμένου μπορεί αυτός/ή που μεταφράζει να κατανοήσει και τις μικροδομές, τη συνοχή και τη δόμηση των προτάσεων, τη σύνδεσή τους (χρήση αντωνυμιών, επιρρημάτων ή και την έλλειψή τους, τις επιλογές των χρόνων και εγκλίσεων), τα οποία αποτελούν βοηθητικά μέσα ανάγνωσης του κειμένου, καθώς υπάγονται στην προθετικότητα του. Οι εκτεταμένες νοηματικές μονάδες (extended units of meaning) [Sinclair 2004] ανάγουν τον/την μεταφραστή/στρια στα μακροκειμενικά χαρακτηριστικά, ώστε να συλλάβει, να εκτιμήσει το νόημα και να το μεταφέρει στο ΚΣ, διατηρώντας υψηλό βαθμό φυσικότητας των πραγματώσεων του λόγου.

3.2.2 Μεταφραστικές τεχνικές σε επίπεδο μικροδομής.

Προς αυτή την κατεύθυνση, της ενδογλωσσικής μετάφρασης, σε επίπεδο μικροδομής, ιδιαίτερη είναι η συμβολή του Ι. Θ. Κακριδή (1936/2000), ο οποίος βέβαια με *Το μεταφραστικό πρόβλημα* προτείνει λύσεις για τις μεταφραστικές δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη μεταφραστική διαδικασία, χωρίς να προχωράει σε βάθος στην επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου (επισημαίνει, βέβαια, ότι η ανάλυση στην περίπτωση του Καίσαρα είναι επιβεβλημένη, προκειμένου να αποδοθεί το ύφος του). Οι λύσεις που προτείνει έχουν ενδεικτικό και όχι κανονιστικό χαρακτήρα και αφορούν το επίπεδο της λέξης και της μορφοσυντακτικής δομής. Συγκεκριμένα, για τη μετάφραση από μια συνθετική σε μια αναλυτική γλώσσα προτείνει την *περιφραστική απόδοση* της μονολεκτικής έκφρασης του πρωτοτύπου, *τη μετάσταση*, δηλαδή τον μετασχηματισμό ενός μέρους του λόγου ή συντακτικού μέλους σε άλλο της μεταφραστικής γλώσσας, *την απλοποίηση της συντακτικής πλοκής* (ενδεικτικά αναφέρουμε τον μετασχηματισμό της επιρρηματικής μετοχής σε δευτερεύουσα πρόταση ή αντιστροφή της υπόταξης) και, τέλος, *τη συμπλήρωση των όρων της πρότασης*.

3.3 Μετάφραση και γλωσσολογικές προσεγγίσεις

Στο ζήτημα περί πιστότητας της μετάφρασης, την απάντηση μπορεί να δώσει ο Schleiermacher (Munday 2004: 57) με τη θέση του περί πολιτογράφησης (naturalization) έναντι της διεθνοποίησης (foreignization) ή η θέση του Venuti (Munday 2004:58) με την «ξενική» και «επιχώρια» διάκριση. Ο στόχος είναι οι επιλογές κατά το

μεταφραστικό ενέργημα¹⁷ να μετακινούν άλλοτε τον αναγνώστη προς τον συγγραφέα και άλλοτε τον συγγραφέα προς τον αναγνώστη. Επομένως, επιλύονται διχαστικού τύπου διλήμματα περί ενδογλωσσικής ανισοτιμίας, αφού το πνεύμα του Schleiermacher διέπει όλες τις μεταφραστικές αρχές που διατυπώθηκαν στη συνέχεια. Ειδικά στην περίπτωση του *αδίδακτου κειμένου*, οι επιλογές που παρέχουν ο αναλυτικός χαρακτήρας της μεταφράζουσας γλώσσας και ο συνθετικός της μεταφραστικής αντίστοιχα, δίνουν τη δυνατότητα να καλλιεργηθούν και τα δύο συμβαλλόμενα γλωσσικά συστήματα. Άλλωστε, κατά τον Benjamin με τη διεθνοποίηση δύναται να εμπλουτιστεί η ΓΣ, αφού αυτό που μεταφέρεται είναι η γλώσσα και όχι ο αναγνώστης.

3.3.1 Η έννοια της ισοδυναμίας και του ισοδύναμου αποτελέσματος

Στις γλωσσολογικές προσεγγίσεις δίνεται προτεραιότητα στο νόημα και το εξωγλωσσικό περιβάλλον που το καθορίζει. Το νόημα αποτελείται από το σημείο (sign), τη σημασία και την έννοια (concept). Σύμφωνα με τον Κεντρωτή (1996:140^{κε}) στη μεταφραστική διαδικασία οι σημασίες δε μεταφράζονται, γιατί ανήκουν αποκλειστικά και ανάγονται μόνο στη γλώσσα. Το σημείο είναι αυτό που αναφέρεται στην εξωγλωσσική πραγματικότητα. Επομένως, όταν μεταφράζουμε κατά λέξη είναι αδύνατη η επίτευξη ενός ισοδύναμου αποτελέσματος, γιατί το βάρος αποδίδεται στις σημασίες και όχι στα σημεία και στις έννοιες.

Η παραπάνω θέση διοχετευμένη από τις γλωσσολογικές θεωρήσεις και περισσότερο την πραγματολογία και τη σημασιολογία μας τοποθετεί στο χώρο της μεταφραστικής ισοδυναμίας (translation equivalence). Το ενδιαφέρον εδώ μετακινείται κυρίως στο ΚΣ, κατεξοχήν με τον Nida και την μορφική και δυναμική ισοδυναμία, που εισάγει. Η μετάφραση είναι περισσότερο προσανατολισμένη στον δέκτη (Munday 2004: 79) και η φυσικότητα της έκφρασης είναι αυτή που υπογραμμίζεται κυρίως από τον Nida ως βασική προϋπόθεση, ώστε το μεταφραστικό αποτέλεσμα να δημιουργεί τον ίδιο αντίκτυπο που είχε το μήνυμα του πρωτοτύπου κειμένου στους δέκτες του. Αυτό, κατά τον Nida μπορεί να επιτευχθεί, όταν κατά τη μεταφραστική διαδικασία αναλυθεί το μήνυμα σε επίπεδο γραμματικών σχέσεων μεταξύ των κειμενικών μονάδων, σε επίπεδο

¹⁷ Οι γλωσσικές πράξεις του Austin (1962) και του Searle (1969) και η στενή σχέση μετάφρασης και πραγματολογίας (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 2010) καθιστούν την μετάφραση μια γλωσσική πράξη μέσα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες.

αναφορικών σημασιών και τέλος σε επίπεδο συνειρμών που ενεργοποιούν τα γραμματικά και σημασιολογικά στοιχεία (Κουτσιβίτης 1991:233).

Σε αντίστοιχο επίπεδο κινείται και ο Newmark (Munday 2004: 81^{κε}), ο οποίος, παρότι θεωρεί ότι η μετάφραση είναι πάντα δυνατή, δίνοντας έμφαση στη σκοπιμότητα της μετάφρασης, την πρόθεση του συγγραφέα και την προσδοκία του αναγνώστη, παραμένει στο χώρο της ισοδυναμίας. Έτσι, στη μορφική ισοδυναμία του Nida μοιάζει η επικοινωνιακή μετάφραση του Newmark και στην δυναμική βρίσκει κανείς ομοιότητες με την σημασιολογική. Η επικοινωνιακή μετάφραση είναι κατάλληλη για μη λογοτεχνικά κείμενα και η σημασιολογική, αντίστοιχα, για τα λογοτεχνικά. Η πρώτη στρέφει το ενδιαφέρον στη ΓΣ και στον αναγνώστη, ενώ η δεύτερη στη ΓΠ και στο επίπεδο της μορφής και στο επίπεδο του περιεχομένου.

Επομένως, η αρχή της ισοδυναμίας μπορεί να δώσει αρκετή ελευθερία στις μεταφραστικές επιλογές και να απελευθερώσει από τις δεσμεύσεις που δημιουργούν τα κλασικά κείμενα και ακόμη περισσότερο στη διδακτική πράξη, αλλά δε θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι και στην περιοχή των θεωριών περί ισοδύναμου μεταφραστικού αποτελέσματος, η μεταφραστική διαδικασία, αντιμετωπίζεται ακόμη ως λιγότερο ή περισσότερο πετυχημένος συγχρονισμός συντακτικών, λεξιλογικών και υφολογικών συστημάτων των δύο γλωσσών της ΓΠ και της ΓΣ.

3.3.2. Υφολογική προσέγγιση

Στη θεωρητική προσέγγιση των Vinay και Darbelnet (Munday 2004:100^{κε}), οι οποίοι θέτουν την βασική έννοια της μεταφραστικής μονάδας, αναγνωρίζονται επτά τεχνικές προκειμένου να επιτευχθεί η μεταφορά της μεταφραστικής μονάδας από τη ΓΠ στη ΓΣ. Οι τεχνικές αυτές συντελούνται σε λεξικό, συντακτικό επίπεδο και στο επίπεδο της μηνύματος. Πρόκειται για το δάνειο (*borrowing*), το έκτυπο (*calque*) και την κατά λέξη μετάφραση (*literal translation*), που σχετίζονται με την άμεση μετάφραση και η μετατόπιση (υποχρεωτική ή προαιρετική) [*transposition*], η μετατροπία (*modulation*), η ισοδυναμία (*equivalence*) και η προσαρμογή (*adaptation*), που σχετίζονται με την έμμεση μετάφραση. Η μετατόπιση αντιστοιχεί στην μετάσταση του Κακριδή, ενώ η μετατροπία που κρίνεται ως η πιο σημαντική τεχνική, στην απλοποίηση.

3.4 Λειτουργική προσέγγιση της μετάφρασης

Οι γλωσσολογικές προσεγγίσεις της μετάφρασης περιορίζουν τη δυνατότητα στροφής από το κείμενο στα διαγλωσσικά και διαπολιτισμικά στοιχεία που το προσδιορίζουν, καθώς το ισοδύναμο αποτέλεσμα που επιδιώκουν προϋποθέτει ομοιότητες σε συντακτικό και μορφολογικό επίπεδο των δύο γλωσσών, της μεταφραστικής και της μεταφράζουσας (Kade 1968). Εστιάζουν κυρίως στην επιφανειακή δομή του κειμένου και ως προς τη μεταφραστική μονάδα μεταβαίνουν από την λέξη στην πρόταση ή ακόμα και στην ευρύτερη έννοια του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη, αλλά αρκετά περιορισμένα, τις συνθήκες επικοινωνίας, τη σχέση του πομπού με τον σύγχρονο δέκτη και το σκοπό της επικοινωνίας.

Επομένως, το λειτουργικό μοντέλο που ακολουθεί, αφενός εξετάζει το ΚΠ ως ολότητα και αφετέρου αναζητά την εξεύρεση ολιστικών - λειτουργικών αρχών για την παραγωγή του ΚΣ. Το λειτουργικό μοντέλο εκπροσωπείται από την K. Reiss, η οποία ορίζει την τυπολογία των κειμένων (Reiss 1981), το κείμενο ως μεταφραστική μονάδα και στρέφεται στον επικοινωνιακό σκοπό της μετάφρασης. Επίσης, σημαντική θέση κατέχει η θεωρία του σκοπού του Vermeer (1989), η οποία τοποθετεί όλο το βάρος στο ΚΣ και η προσανατολισμένη στην κειμενική ανάλυση μετάφραση της Nord (1991). Στην προσέγγιση αυτή, παράγοντες, όπως οι κειμενικές λειτουργίες, οι δέκτες που προσλαμβάνουν το ΚΠ, ο χρόνος πρόσληψης, το κίνητρο του ΚΠ, μπορούν να συμβάλλουν στη μεταφραστική δράση στο αδίδακτο κείμενο, καθώς διανοίγουν δρόμους στην καλύτερη κατανόηση του νοήματος του κειμένου.

Επομένως, μπορεί στο λειτουργικό παράδειγμα να απουσιάζει η συστηματικότητα των γλωσσολογικών προσεγγίσεων, συντελείται, όμως η στενή σύνδεση του κειμένου, και ακόμη περισσότερο ενός κλασικού κειμένου, με το πολιτιστικό περιβάλλον που το προκάλεσε και τους πραγματολογικούς εξωγλωσσικούς παράγοντες, όπως συμβάσεις, κανόνες και συνθήκες που διέπουν αυτό το περιβάλλον του ΚΠ. Επίσης, η διάκριση της μετάφρασης σε τεκμηριωτική και εργαλειακή (Nord 1998), παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής της στην περίπτωση του αδίδακτου κειμένου. Η μετάφραση του αδίδακτου στη διδακτική πράξη διατηρεί τα τυπολογικά χαρακτηριστικά της τεκμηριωτικής, καθώς συνιστά ένα είδος τεκμηρίου του πρωτότυπου κειμένου στο ΚΣ, χωρίς να στοχεύει και να συμπεριλαμβάνει ένα καινούριο δέκτη, ο οποίος απηχεί ένα άλλο πολιτισμικό περιβάλλον (εργαλειακή).

3.5 Προς μια νέα διδακτική της μετάφρασης του αδίδακτου κειμένου

Επομένως, ένα λειτουργικά ισοδύναμο μεταφραστικό αποτέλεσμα προϋποθέτει την πραγμάτωση του λόγου σε επίπεδο σημασιολογικό, λεξιλογικό, μορφολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό και υφολογικό με την ταυτόχρονη συγκειμενική ανάπλαση του Delisle (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 2010:71), ώστε να μην είναι μια στείρα μεταφορά λεξιλογικών μονάδων, αλλά μια διαδικασία ανακάλυψης και ερμηνείας του νοήματος του ΚΠ, όσο και μια εξερευνητική ανάγνωση του κειμένου, ώστε να επιτευχθεί η επανασύλληψη της ιδέας του ΚΠ. Η *επικοινωνιακή καθοριστικότητα*, η κειμενική πληροφόρηση του Tatilon (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 2010:77) του ΚΠ, αλλά και οι καταστασιακές συνθήκες που θα λειτουργήσει το μετάφρασμα στη ΓΣ (σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση) μπορούν να μεταβάλουν τη διδασκαλία του αδίδακτου κειμένου και να συντονίσουν τα κλασικά κείμενα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες.

Κεφάλαιο 4

Μετάφραση και Κειμενική Λειτουργία.

Όπως προκύπτει και από τη θεωρητική προσέγγιση του προηγούμενου κεφαλαίου η μεταφραστική διαδικασία αναγνωρίζεται ως διαμορφωτική δύναμη που διανοίγει τον δρόμο προς τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και την ταυτόχρονη συγκρότηση της σύγχρονης ταυτότητας. Επομένως, ως πολυσύνθετη διεργασία, μέσα σε μια διεπιστημονική θεώρηση, η μεταφραστική διαδικασία στοχεύει στη βαθύτερη επικοινωνία του υποκειμένου που μεταφράζει με το βαθύτερο πλέγμα οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, πολιτιστικών και γλωσσικών συνιστωσών που εγγράφονται μέσα σε ένα κείμενο. Το κείμενο σε αυτή τη θεώρηση τοποθετείται κάπου στο μεσοδιάστημα ανάμεσα στο μακροεπίπεδο του πολιτισμού και στο μικροεπίπεδο της γλώσσας (Miller 1994: 68 όπ. αναφ. στο Τσιπλάκου, 2016:341-342).

Σύμφωνα με τον Toury (1998), η μεταφραστική πράξη (translation act) διακρίνεται από το μεταφραστικό γεγονός (translation event), αφού η πρώτη συνιστά μια σύνθετη γνωσιακή διαδικασία που τη χαρακτηρίζει η συνεχής λήψη αποφάσεων αυτού/ής που μεταφράζει, ενώ το δεύτερο συνδέεται με το συγκεκριμένο και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον που επηρεάζουν τη μετάφραση (Γραμμενίδης, Δημητρούλια, Κουρδής, Λουπάκη, Φλώρος 2015: 13). Επομένως, στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί η σχέση διδασκαλίας του *αδίδακτου κειμένου* με τον κριτικό γραμματισμό και ευρύτερα με τους πολυγραμματισμούς. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαία η αναγωγή στις κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις¹⁸ της μετάφρασης με τη μελέτη των συγκεκριμένων

¹⁸Στο κεφάλαιο αυτό μας ενδιαφέρει η σχέση της μετάφρασης με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο κυρίως του ΚΠ και κατ'επέκταση του ΚΣ, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο θα εξεταστεί η ψυχολογία του μεταφραστή/στριας και το τι συμβαίνει στη σκέψη του.

(Holmes όπ. αναφ.στο Munday 2004:33-34), τα κειμενικά είδη, την τυπολογία και τη λειτουργία τους. Αυτή που αναδεικνύεται ως κυριότερη για την μεταφραστική διαδικασία είναι η κειμενική ισχύς.

4.1 Η μετάφραση ως μέσο κειμενικού γραμματισμού (genre literacy) και κριτικού γραμματισμού (critical literacy)

Σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2016: 348) ο κειμενικός γραμματισμός δεν ταυτίζεται με τον κριτικό, αλλά αποτελεί το μέσο που οδηγεί στον δεύτερο, εφόσον η *κατανόηση του κειμενικού είδους στην πραγματικότητα σημαίνει κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών και κοινωνικών λόγων που καθορίζουν την παραγωγή και την πρόσληψή του, όπως και κατανόηση του ρόλου του στη δόμηση της εμπειρίας και του ρόλου του ως ενδείκτη που παραπέμπει σε κοινωνικές, πολιτιστικές και άλλες νόρμες* (Scollon & Scollon 1995, Street 1996, Clark & Ivanić 1997, Gee 2008).

Αυτό που προτείνει η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είναι η διδασκαλία του *αδίδακτου κειμένου* μέσω της μεταφραστικής πράξης, ως εγγράμματης εμπειρίας, που προκαλεί την εμπλοκή και τη συνεργασία των υποκειμένων της μαθησιακής διαδικασίας (μαθητών και δασκάλων), να μεταβεί από τον αναγνωριστικό γραμματισμό (Hasan 2006)¹⁹ στον κριτικό γραμματισμό. Συγκεκριμένα, να μεταβεί από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, που δίνει βαρύτητα στα γλωσσικά στοιχεία, στον κριτικό γραμματισμό (critical literacy), σύμφωνα με τον οποίο κατακτώνται οι ιδέες και ο πολιτισμός που εγγράφονται στο κείμενο και στην κριτική ανάγνωση (critical reading) σε επίπεδο λόγου και όχι πρότασης ή φράσης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Πόλκα (2001) το αρχαίο κείμενο συνιστά ένα πολυσύστημα αξιών (γλωσσικών, αισθητικών, ιδεολογικών, κοινωνικών), το οποίο τίθεται προς διερεύνηση των πρακτικών λόγων που εγγράφει, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ δημιουργών και αναγνωστών/ακροατών. Για αυτό και θεωρεί απαραίτητο προκειμένου το αρχαίο κείμενο να ερμηνευτεί και άρα να

¹⁹ Για μια αναλυτική παρουσίαση των παραδοσιακών αντιλήψεων και των σύγχρονων μορφών γραμματισμού βλ. Κουτσογιάννης (2015)

μεταφραστεί, τη γνώση του γένους, του είδους, του αντικειμένου αναφοράς και του συμφραστικού του πλαισίου. Επίσης, υπογραμμίζει ως αναγκαία προϋπόθεση της κατανόησης και παρακολούθησης του νοήματος του κειμένου, τον προσδιορισμό της θεματικής και τυπολογικής του ταυτότητας και την ανάγκη υποστήριξης της διδασκαλίας του μαθήματος με ένα ανθολόγιο, το οποίο θα εισάγει τους μαθητές σε αντιπροσωπευτικά είδη της αττικής πρόζας (ρητορική, ιστοριογραφία, επιστήμη-φιλοσοφία).

Η υιοθέτηση της παραπάνω πρότασης μας οδηγεί στον πλουραλιστικό θεωρητικό προβληματισμό σχετικά με την τυπολογία των κειμένων και τα κειμενικά είδη, καθώς και στην κριτική ανάλυση του λόγου. Αυτό που θα λειτουργούσε συμπληρωματικά στην παραπάνω πρόταση, είναι η συγκρότηση σωμάτων κειμένων²⁰ με βασικό κριτήριο την *κειμενική ισχύ*, ώστε να διανοίγεται ο διάλογος με τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες που παρήγαγαν το κείμενο και την ταυτόχρονη σύνδεση με τη σύγχρονη μορφή της γλώσσας.

Ουσιαστικά η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή προσβλέπει σε μια *αναπλαισίωση* (Bernstein 1996) του μαθήματος, προκειμένου να πραγματώνονται οι λειτουργικές γραμματικές (μεταγλώσσες) που υποστηρίζει το New London Group: εκφορά λόγου, τροπικότητα, μεταβιβαστικότητα, λεξιλόγιο και μεταφορά, ονοματοποίηση, δομή της πληροφορίας (information structure), τοπική συνοχή, ευρύτερη συνοχή (Κουτσογιάννης 2015: 15).

Η μετάβαση από το *κλασικό μοντέλο* με την έμφαση στη γραμματική κατά τον Applebee (1974 όπ.αναφ. στο Κουτσογιάννης 2015: 4) στην κριτική ανάγνωση των αρχαίων κειμένων είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, κυρίως λόγω της συνθετότητας των θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση των βασικότερων στοιχείων του επιστημονικού προβληματισμού που αναπτύχθηκε.

Συγκεκριμένα, μέσα από την ολιστική αντίληψη (Whole language) και την επικοινωνιακή αντίληψη (communicative approach) το ενδιαφέρον μπορεί πλέον να μεταφερθεί από τη

²⁰ Τα Σώματα κειμένων της [Πύλης](#) για την ελληνική γλώσσα συνιστά σημαντικό ηλεκτρονικό πόρο άντλησης κειμένων. Ο Sinclair (1991) προτείνει τον όρο τμήματα λόγου (pieces of language) [όπ. αναφ.στο Σαριδάκης, 2010: 25], αλλά αυτό που προτείνεται εδώ είναι η συγκρότηση τμημάτων λόγου ταξινομημένα με κριτήρια όχι μόνο γραμματικά και μορφοσυντακτικά, αλλά κυρίως τις κοινωνικοπολιτιστικές μεταβλητές που εγγράφουν τα τμήματα αυτά.

διδασκαλία της γραμματικής στην πρόσληψη της γλώσσας (Kalantzis & cope 2008), με την εξέταση του συγκειμένου και την αναγνώριση των τρόπων κατασκευής του νοήματος. Αντίστοιχα, οι κοινωνιογλωσσικές οπτικές δίνουν τη δυνατότητα μέσα από τη μεταφραστική διαδικασία οι μαθητές/τριες να διαβάσουν το νόημα του κειμένου από τη δική τους οπτική γωνία και να το διασυνδέσουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Η έμφαση στο κείμενο και στο κειμενικό είδος (προέρχεται από την Αυστραλία), ακολουθώντας τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) μπορεί να μεταβάλει τη διδασκαλία του μαθήματος, δίνοντας έμφαση κυρίως στις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες χρήσης των γλωσσικών στοιχείων παρά στα ίδια τα γλωσσικά στοιχεία (Grammenidis 2011, Γραμμενίδης 2009). Αναδεικνύεται, έτσι, η στενή σχέση μετάφρασης και κειμένου, καθώς *τα κείμενα οργανώνονται σε κειμενικά είδη, δηλαδή, σε συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου με βάση τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους* (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 63).

4.1.1 Το καταστασιακό συγκείμενο (context of situation) και το πολιτισμικό περιβάλλον (context of culture) των κειμένων.

Στη σύνδεση της διδασκαλίας του *αδίδακτου κειμένου* με τον κριτικό γραμματισμό ιδιαίτερη συμβολή έχει το *μοντέλο τεσσάρων πόρων* των Luke & Feeebody (1999) με κειμενικές πρακτικές που αντιστοιχούν σε κάθε πόρο· πρακτικές σχετικές με τον κώδικα (coding practices), την αποτελεσματική κειμενική χρήση (text meaning practices), πραγματολογικές (pragmatic practices) και κριτικές (critical practices)[Κουτσογιάννης 2015: 10-11]. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία του *αδίδακτου* με έμφαση στις τρεις τελευταίες πρακτικές, καθώς η πρώτη σχετίζεται περισσότερο με την κατανόηση του κειμένου και την προτασιακή δομή. Ακολουθεί η πραγματολογική πρακτική, η οποία δίνει έμφαση στη σύνδεση του κειμένου με το συγκείμενο.

Ειδικότερα, η αξιοποίηση των μεταφραστικών μεθόδων (παρουσιάστηκαν στο κεφ. 2) στη διδασκαλία του *αδίδακτου κειμένου* προϋποθέτει την αναγνώριση της διαλεκτικής σχέσης του δέκτη (αυτού/ής που μεταφράζει) με τον αρχικό πομπό (συντάκτη του κειμένου). Πρόκειται για μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους με την ανταλλαγή νοημάτων. Ο/η μεταφραστής/στρια ως δέκτης μέσα σε αυτή την εξελισσόμενη δυναμική σχέση πραγμάτωσης νοημάτων προσπαθεί να τα κατανοήσει και να τα ερμηνεύσει. Ο

στόχος του/της είναι να εντοπίσει το πληροφοριακό φορτίο του ΚΠ και να το μετακενώσει στο ΚΣ. Το πληροφοριακό φορτίο ενός κειμένου διακρίνεται σε πραγματολογικό (pragmatic) και σημασιακό φορτίο (semantic meaning). Το σημασιακό αντιστοιχεί στα στοιχεία που κωδικοποιούνται στο κείμενο, ενώ αντίστοιχα το πραγματολογικό στην περικειμενική (contextual) πληροφορία (widdowson 1998:17, όπ.αναφ.στο Σαριδάκης 2010:175-176).

Το καταστασιακό συγκείμενο (Catford 1978, Firth 1961, Hatim & Mason 1990, Malinowski 1923), επομένως, καθορίζει το μήνυμα του κειμένου, αλλά και την πρόσληψή του. Προηγείται του μεταφραστικού ενεργήματος η σύνδεση αυτού που μεταφράζει με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται το κείμενο. Σύμφωνα με τον Firth (1961) το νόημα του κειμένου γίνεται αντιληπτό ως *λειτουργία (function) εντός πλαισίου*, εντός δηλαδή συγκεκριμένου περιβάλλοντος και όχι σε μεμονωμένες λέξεις (Σαριδάκης 2010: 68). Η γλωσσική πραγμάτωση στο μικροεπίπεδο μπορεί να εξεταστεί σε συνάρτηση με το καταστασιακό πλαίσιο (μακροεπίπεδο), εφόσον αυτό κατά τον Hymes (1974:53 όπ.αναφ. στο Σαριδάκης 2010:65) *περιγράφει τη μορφή του μηνύματος, το περιεχόμενο, τα πρόσωπα που συμμετέχουν (ομιλητή και ακροατή), τους σκοπούς, τα συμβάντα ομιλίας (speech events), τους κώδικες και τους κανόνες επικοινωνίας*.

Τον πολιτισμικό παράγοντα της γλωσσικής επικοινωνίας λαμβάνει περισσότερο ως σημαντικό η *Αρχή της Συνάφειας* (Sperber & Wilson :1995), καθώς το συγκείμενο οδηγεί τον ακροατή σε γνωσιακά αποτελέσματα (cognitive effects), αναγνωρίζοντας την πρόθεση και τις γενικότερες πολιτισμικές παραδοχές του πομπού. Ειδικότερα για τη μετάφραση, στο υποκείμενο που μεταφράζει προσιδιάζει ο διττός ρόλος του δέκτη αρχικά και μετέπειτα του πομπού ενός κειμένου, ως mediator/communicator του μηνύματος που αυτό φέρει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης της γλώσσας μπορούν να κατανοηθούν οι μορφοφωνολογικές και οι συντακτικές δομές της γλώσσας, ως ενδείκτες κοινωνικών σχέσεων και ιδεολογιών.

Οι μορφοφωνολογικές και συντακτικές δομές ως συστατικά μέρη του κειμένου, το οποίο συνδέεται άρρηκτα με το συγκείμενο συνιστούν βασικό χαρακτηριστικό της λειτουργικής προσέγγισης του Halliday. Το συγκείμενο αποτελείται από τρεις πλευρές: το πεδίο (field), τον τόνο (tenor) και τον τρόπο (mode) και στο καθένα αντιστοιχεί μια λειτουργία: η αναπαραστατική (ideational), η διαπροσωπική (interpersonal) και η κειμενική (textual).

Πίνακας 1

Συγκείμενο	Λειτουργίες	Γλωσσικά στοιχεία
Πεδίο	Αναπαραστατική	Περιεχόμενο και οργάνωση- παρουσίασή του
Τόνος	Διαπροσωπική	Γλωσσικά στοιχεία που δηλώνουν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ πομπού και αποδέκτη/-τριας (εξουσία, αυθεντία, ισότητα, αλληλεγγύη, οικειότητα κτλ.)
Τρόπος	Κειμενική	Επιλογή κειμενικού είδους και τύπου, τρόπου δόμησης του κειμένου, επιπέδου ύφους

(στο Τσιπλάκου 2013:2)

Στο πλαίσιο της Λειτουργικής Γραμματικής αυτός/ή που μεταφράζει είναι σε θέση να κατανοήσει τον τρόπο δόμησης του νοήματος μέσα από την αναπαραστατική, διαπροσωπική και κοινωνική λειτουργία, καθώς αυτές δομούνται ή πραγματώνονται με τα λεξικογραμματικά στοιχεία που έχει επιλέξει ο πομπός του μηνύματος. Για παράδειγμα στο πεδίο ενός κειμένου μέσω της μεταβιβαστικότητας μπορεί να κατανοήσει την επιλογή των ρηματικών τύπων, την ενεργητική ή παθητική δομή, τους συμμετέχοντες, αντίστοιχα στον τόνο μέσω της τροπικότητας (τροπικά ρήματα, επιρρήματα) είναι σε θέση να αναγνωρίζει λέξεις που αξιολογούν και, τέλος, στον τρόπο, μέσω της θεματικής και πληροφοριακής δόμησης, αναγνωρίζει τη σειρά των στοιχείων μιας πρότασης και της συνοχής (λεξιλογική συναρμογή, αντωνυμίες). Τα στοιχεία αυτά είναι σε θέση να συμβάλουν στην παραγωγή ενός συνεκτικού μεταφράσματος²¹.

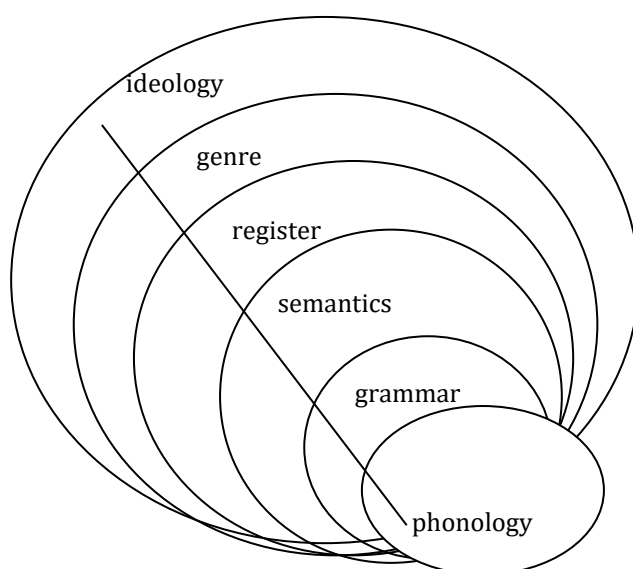
4.1.2 Γλωσσικά επίπεδα ύφους, κειμενικά είδη, κειμενικοί τύποι και κριτικός γραμματισμός κατά το μεταφραστικό ενέργημα.

²¹ Η συνοχή και η συνεκτικότητα του μεταφράσματος δεν εξαρτάται μόνο από την αναγνώριση της προθετικότητας [De Beaugrande & Dressler (1981: 118-123)] του ΚΠ, αλλά και από άλλους παράγοντες, που σχετίζονται με τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων (speech acts) του Austin(1962) και του Searle (1985), καθώς και την Αρχή της Συνεργασιμότητας (co-operative principle) του Grice (1975). Η επικοινωνιακή πράξη μεταξύ πομπού και δέκτη - αναγνώστη διέπεται από τέσσερα αξιώματα: ποσότητας (πλήθος πληροφοριών), ποιότητας (κατά πόσο οι πληροφορίες ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα), συνάφειας (σχέση αλήθειας με πραγματικότητα) και τρόπου (τρόπος οργάνωσης κειμένου), τα οποία πρέπει να γίνουν αντιληπτά από τον δέκτη, καθώς συχνά παραβιάζονται και καθιστούν αναποτελεσματική την επικοινωνιακή πράξη (Κωστοπούλου & Σαριδάκης 2003:2-3).

Το κειμενικό είδος (genre) και οι κοινωνικά προσδιορισμένες γλωσσικές επιλογές που αυτό ενσωματώνει καθορίζουν τη μεταφραστική μέθοδο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω μεταξύ του/της αναγνώστη/στριας και του κειμένου αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης, κατά την οποία αναγνωρίζονται οι ιδιότητες του συγκεκριμένου. Στη εξελισσόμενη αυτή σχέση απαραίτητη είναι και η αναγνώριση του είδους του κειμένου, καθώς αυτό συνδέεται με συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες και κωδικοποιεί συμβολικά τις στάσεις και τις προσδοκίες της ευρύτερης κοινότητας λόγου (*discourse community*) στην οποία εντάσσεται (Yunick, 1997: 323-325, όπ.αναφ. στο Τσιπλάκου2016:342). Ο/Η αναγνώστης/στρια αναγνωρίζει γλωσσικές επιλογές στις δομές του κειμένου που επαναλαμβάνονται, ώστε να είναι σε θέση πιο εύκολα να τις κατανοήσει.

Ο τρόπος ανάγνωσης του κειμένου καθορίζεται και από το επίπεδο ύφους (register), το οποίο πραγματώνει γλωσσικές επιλογές στο επίπεδο της σύνταξης των φράσεων και του λεξιλογίου (Μητσικοπούλου 2006 :1). Θα πρέπει βέβαια να υπογραμμιστεί ότι συχνά υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ επιπέδου ύφους (register), κειμενικού είδους (genre) και ύφους (style). Σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική, ο Halliday & Hasan (1989) και Martin (1993: 132 στο Lee 2001:42) θεωρούν ότι το επίπεδο ύφους καθορίζεται από το συγκεκριμένο, και συγκεκριμένα από το πεδίο (field), τον τόνο (tenor) και τον τρόπο (mode):

Σχήμα 1



Language and context in the systemic functional perspective (στο Lee, 2001:42)

Ο θεωρητικός πλουραλισμός γύρω από τις έννοιες αυτές οδήγησε και σε ταύτιση του κειμενικού είδους (genre) με τον κειμενικό τύπο (text type). Μέσω της παράδοσης που δημιουργήθηκε από τους Halliday και Hasan προέκυψε η θεωρία των κειμενικών ειδών (genre theory) στην Αυστραλία, Αγγλία και Η.Π.Α.²²

Η μεταφραστική διαδικασία με τη διεπιστημονικότητα που τη διακρίνει μπορεί να συνδεθεί με τον κριτικό γραμματισμό μέσω της θεώρησης της *Κειμενικής ισχύος*, στην οποία το είδος, η λειτουργία και οι κειμενικοί τύποι συνυπάρχουν (Tsiplakou & Floros 2013:124). Τα κειμενικά είδη αντιμετωπίζονται ως κοινωνιογνωστικές (sociocognitive) κατασκευές και η σχέση τους με τους κειμενικούς τύπους προσδιορίζεται ως δυναμική, που προκύπτει μέσα από τα κοινωνικά και κειμενικά συγκείμενα (Matsagouras & Tsiplakou 2008: 76-78, Τσιπλάκου 2016), ενώ η Αυστραλιανή Σχολή τα αντιμετωπίζει ως μέρος του register και πιο συγκεκριμένα μέρος του τρόπου (Tsiplakou & Floros 2013: 120-121). Όπως τονίζουν η Τσιπλάκου (2016), Matsagouras & Tsiplakou (2008) και Tsiplakou & Floros (2013) οι αυστηρές ταξινομήσεις της αυστραλιανής παράδοσης των κειμενικών ειδών σε *description, recount, report, procedure, exposition, explanation, discussion and exploration* (Martin, 1989, 1992 όπ.αναφ.στο Τσιπλάκου 2016: 344) συνιστούν κειμενικούς τύπους και όχι είδη.

Ο κειμενικός τύπος είναι έννοια υπερκείμενη του κειμενικού είδους, ώστε κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη να εντάσσονται στον ίδιο κειμενικό τύπο (Lee, 2001: 38-40). Η ταξινόμηση των κειμενικών τύπων διαφέρει αρκετά και σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2016:345) ο Werlich (1983) προτείνει πέντε κειμενικούς τύπους (*narration, description, exposition, argumentation, instruction*) οι Beaugrande & Dressler (1981) προτείνουν επτά κειμενικούς τύπους (*descriptive, narrative, argumentative, scientific, didactic, literary and poetic*), ο Adam (1992) πέντε (*récit, description, argumentation, explication, dialogue*), ο Longrace (1983) τέσσερις *deep structure genres* (*narrative, procedural, expository, hortatory*), κ.λπ.. Επομένως, αυτό που ενδιαφέρει από μεθοδολογική άποψη, όπως τονίζεται από τους Matsagouras &

²²Αυτό που προέχει στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή δεν είναι μια εξαντλητική παρουσίαση του θεωρητικού προβληματισμού, αλλά ο τρόπος που αυτός συνδέεται με τη μεταφραστική διαδικασία και την επιλογή της μεταφραστικής μεθόδου. Για μια πληρέστερη εικόνα βλ. Lee (2001), Matsagouras & Tsiplakou (2008), Tsiplakou & Floros (2013), Τσιπλάκου (2016).

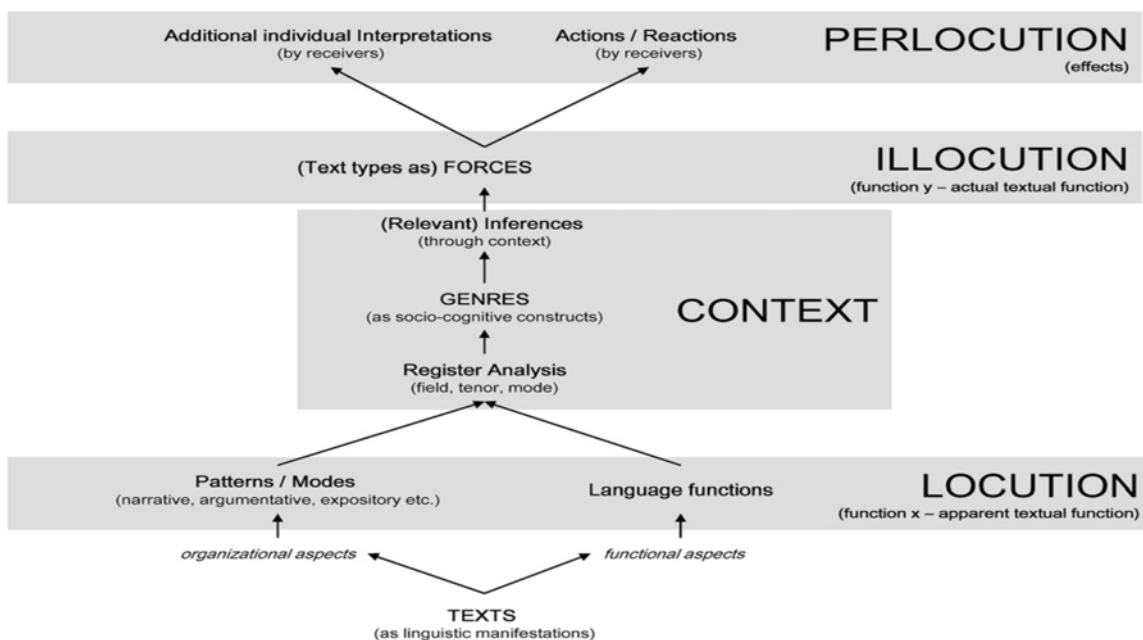
Tsiplakou (2008: 78-80) και Tsiplakou & Floros (2013) είναι η κειμενική λειτουργία (textual function) και όχι ο κειμενικός τύπος.

Εντέλει, στη σύνδεση της μεταφραστικής διαδικασίας με τον κριτικό γραμματισμό, μεθοδολογικά προέχει η θεώρηση των κειμενικών ειδών, που ξεκινάει από τον Μπαχτίν (Τσιπλάκου 2016:340), ως κοινωνικές κατηγορίες, ως οντότητες δηλαδή παραγόμενες από μια ιδεολογικά δομημένη πραγματικότητα με αντίστοιχο ιδεολογικό φορτίο και όχι ουδέτερες. Σύμφωνα με τη Νέα Ρητορική τα κειμενικά είδη είναι επιτελέσεις κοινωνικών πράξεων, που γίνονται αντιληπτές μόνο σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο συγκεκριμένο. Η γνώση αυτή του κειμενικού είδους σε συνάρτηση με το εκάστοτε συγκεκριμένο οδηγούν στη συνεπαγωγή της κειμενικής λειτουργίας, η οποία μπορεί να παραλληλιστεί με την *προσλεκτική ισχύ* (illocutionary force) του Austin (1962) και Searle & Vanderveken (1985) [Τσιπλάκου 2016:348].

4.2 Η κειμενική ισχύς, η κειμενική λειτουργία και η κριτική ανάγνωση των (υπο)νοημάτων των κειμένων.

Τα κείμενα ως μεταφορείς νοημάτων μιας σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας κατασκευάζουν αναγνώστες/στριες που καλούνται να διαβάσουν αυτή την πραγματικότητα, προκειμένου να συνδεθούν με αυτήν, να αναγνωρίσουν στοιχεία που εμπίπτουν στη δική τους αντίστοιχη πραγματικότητα, να κατανοήσουν και να κρίνουν. Επομένως, σύμφωνα με τις *κριτικές πρακτικές* των Luke και Freebody (1999), η *κειμενική λειτουργία* των Tsiplakou & Floros μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση των νοημάτων και κυρίως των *υπονοημάτων* (implicature) των κειμένων, η οποία *καθοδηγείται από γλωσσικά και συγκεκριμένα στοιχεία* (Lenci 1995, Sperber & Wilson 1985, Wilson & Sperber 1993) [Τσιπλάκου, 2016:348]. Ο τρόπος κειμενικής οργάνωσης και όχι ο κειμενικός τύπος είναι αυτό που συμβάλλει στην κατανόηση δόμησης του ΚΠ στη μεταφραστική διαδικασία. Η σχέση κειμενικού είδους και κειμενικού τύπου παριστάνεται από τους Tsiplakou & Floros (2013), ως εξής:

Σχήμα 2



Modeling the relationship between genre and text type. (στο Tsiplakou & Floros 2013: 127)

Εφόσον, σύμφωνα με τους Tsiplakou & Floros (2013: 125) η κειμενική ισχύς αντιστοιχεί στην προσλεκτική ισχύ (Illocutionary force) του Austin, σύμφωνα με το τριμερές σχήμα του: εκφωνητική πράξη (*locutionary act*), προσλεκτική πράξη (*illocutionary act*) και απολεκτική πράξη (*perlocutionary act*), μπορεί κατά τη μεταφραστική διαδικασία και συγκεκριμένα στην αναγνωστική που προηγείται να ακολουθηθούν τα μεθοδολογικά στάδια που θα περιγράψουμε. Στην αναγνωστική, λοιπόν, διαδικασία, στην εκφωνηματική πτυχή αναγνωρίζουμε τον τρόπο δόμησης ενός κειμένου, τον τρόπο κειμενικής οργάνωσης κατά τους Tsiplakou & Floros, ενώ στη προσλεκτική πτυχή συνδέουμε το εκφώνημα με το συγκεκριμένο του και τα γλωσσικά στοιχεία μας ανάγουν στο πεδίο και τον τόνο και στη συνέχεια στο κειμενικό είδος, ώστε να κατονομάσουμε το κείμενο και την ισχύ του, που όπως προαναφέρθηκε, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το καταστασιακό και πολιτισμικό συγκεκριμένο. Ειδικά στη διδακτική και διδασκαλία του *αδίδακτου κειμένου* αυτό μπορεί να συμβάλλει στον περιορισμό του καταβαλλόμενου κόπου και χρόνου, καθώς μπορεί να επιτευχθεί η εξοικείωση με γλωσσικούς κώδικες και πρακτικές που χαρακτηρίζονται από την επαναληψιμότητα σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη.

Η *απολεκτική πτυχή* είναι αυτή που οδηγεί στην νοηματοδότηση και ερμηνεία του ΚΠ από τον/την αναγνώστη/στρια-μεταφραστή/στρια, καθώς εδώ αναγνωρίζει τα μη λεκτικά στοιχεία, αυτά που υπονοούνται. Η γλωσσική πραγμάτωση γίνεται αντιληπτή ως μέρος του λόγου (discourse), δηλαδή μιας κοινωνικής πρακτικής και διερευνάται το ιδεολογικό φορτίο του κειμένου²³. Ταυτόχρονα ο/η αναγνώστης/στρια προσλαμβάνει ατομικά και δομεί τις πληροφορίες με βάση τις προσδοκίες του/της, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του/της. Επομένως, σε μια πράξη επικοινωνίας, όπως αυτή του/της μεταφραστή/στριας με τον συντάκτη του ΚΠ ενεργοποιείται λογικά και συναισθηματικά ο πρώτος και αναπτύσσει μέσα από αυτή τη διαδικασία μεταγλωσσική επίγνωση (metalinguistic awareness).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2016:337) η διδακτική και η διδασκαλία των κειμενικών ειδών μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό εργαλείο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Για αυτό, θεωρούμε ότι η *Κειμενική Ισχύς* είναι θεμελιώδης για τη διδακτική της μετάφρασης των αρχαίων κειμένων, εφόσον διανοίγει το δρόμο για ένα νέο παιδαγωγικά και διδακτικά *αναπλαισιωμένο* τρόπο προσέγγισης των κλασικών κειμένων.

4.3 Ο βαθμός μεταφραστικής δυσκολίας και ο βαθμός μεταφραστικού αποτελέσματος στα εξεταστικά δοκίμια των πανελλαδικών εξετάσεων.

Η επιλογή των αποσπασμάτων στα εξεταστικά δοκίμια των πανελλαδικών εξετάσεων (πίνακας 2) καταδεικνύει μια προσπάθεια με την επιλογή τους να καλυφθούν τα πιο αντιπροσωπευτικά είδη της αττικής πρόζας (ιστοριογραφία, ρητορική, φιλοσοφία). Συγκεκριμένα, η επιλογή τους συνδέεται κυρίως, με τον βαθμό μεταφραστικής δυσκολίας (ΒΜΔ) του ΚΠ και με τον βαθμό μεταφραστικής προσπάθειας (ΒΜΠ) του ΚΣ. (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 2010:242-249). Ο ΒΜΔ προσδιορίζεται από τις μετατοπίσεις (υποχρεωτικές ή προαιρετικές) που πρέπει να γίνουν στη μεταφραστική διαδικασία στα έξι γλωσσικά επίπεδα (επικοινωνιακός σκοπός, σημασιολογικό, λεξιλογικό, μορφολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό και υφολογικό πεδίο), ώστε να επέλθει

²³ Στο σημείο αυτό είναι που συνδέεται η μεταφραστική διαδικασία με την Κριτική Ανάλυση του Λόγου (κυριότεροι εκπρόσωποι: N. Fairclough, G. Kress, T. Leeuwen, R. Wodak, καθώς και ο Teun van Dijk) και στο διάλογο με τη γλωσσολογία [Chouliaraki & Fairclough 1999: 6].

απεμπλοκή από τις δομές της ΓΠ και το μετάφρασμα να εναρμονιστεί με τις γλωσσικές συνήθειες της ΓΣ.

Πίνακας 2

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΚΕΙΜΕΝΟ	ΈΤΟΣ
ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ	<i>Νικοκλής, 27-28</i>	2000
ΞΕΝΟΦΩΝΤΑΣ	<i>Έλληνικά Α'(γ') 8-10</i>	2001
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ	<i>Κατά Μειδίου (169-170)</i>	2002
ΞΕΝΟΦΩΝΤΑΣ	<i>Άπομνημονεύματα Δ.iv.16</i>	2003
ΞΕΝΟΦΩΝΤΑΣ	<i>Άπομνημονεύματα Α,6,14</i>	2004
ΛΥΚΟΥΡΓΟΣ	<i>Κατά Λεωκράτους 20 83-84</i>	2005
ΞΕΝΟΦΩΝΤΑΣ	<i>Συμπόσιον 2.10</i>	2006
ΠΛΑΤΩΝΑΣ	<i>Άλκιβιάδης Α'133 Β-Γ</i>	2007
ΛΥΣΙΑΣ	<i>Κατά Άλκιβιάδου Α 144, 46-47</i>	2008
ΘΟΥΚΥΔΙΔΗΣ	<i>Ιστορία Ε 115</i>	2009
ΞΕΝΟΦΩΝΤΑΣ	<i>Άπομνημονεύματα Δ, VIII, 8-9</i>	2010
ΞΕΝΟΦΩΝΤΑΣ	<i>Συμπόσιον Ι, 11-12</i>	2011
ΘΟΥΚΥΔΙΔΗΣ	<i>Ιστορία VII, 61</i>	2012
ΘΟΥΚΥΔΙΔΗΣ	<i>Ιστορία Ζ 28</i>	2013
ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ	<i>Αρχίδαμος, 103-105</i>	2014
ΘΟΥΚΥΔΙΔΗΣ	<i>Ιστορία Α. 15. 1-2</i>	2015
ΠΛΑΤΩΝΑΣ	<i>Εύθύδημος 289d8 – 290a4</i>	2016
ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ	<i>Φίλιππος, 26- 27</i>	2017

Προκειμένου να καταστεί σαφής η πρόταση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής επιλέγουμε ως ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής το κείμενο του εξεταστικού δοκιμίου των πανελλαδικών εξετάσεων του 2017, συγκρίνοντας το μετάφρασμα που προτάθηκε από [φροντιστήριο](#) και το μετάφρασμα του [B. Λαούρδα](#), που αντλήσαμε από τα Σώματα Κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. Το κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου εξεταστικού δοκιμίου αποτελεί ο υψηλός ΒΜΔ, καθώς το απόσπασμα φαίνεται να μην απαιτεί πολλές μετατοπίσεις σε λεξιλογικό, κυρίως, επίπεδο, όμως ως λειτουργικό μετάφρασμα στη ΓΣ, απαιτεί μετατοπίσεις κυρίως σε πραγματολογικό και υφολογικό επίπεδο. Οι μεταφραστικές εκδοχές θα εξεταστούν σε επίπεδο μακροδομής και μικροδομής.

(1) Αδίδακτο κείμενο (παρατίθεται όπως παραδόθηκε στο εξεταστικό δοκίμιο των πανελλαδικών εξετάσεων):

Ισοκράτους, Φίλιππος, 26-27 (έκδ. Teubner)

Στο κείμενο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στο πότε ο ρητορικός λόγος χάνει την αποτελεσματικότητά του.

Ἐπειδὴν γὰρ ὁ λόγος ἀποστερηθῆ τῆς τε δόξης τῆς τοῦ λέγοντος καὶ τῆς φωνῆς καὶ τῶν μεταβολῶν τῶν ἐν ταῖς ῥητορείαις γιγνομένων, ἔτι δὲ τῶν καιρῶν καὶ τῆς σπουδῆς τῆς περὶ τὴν πρᾶξιν, καὶ μηδὲν ἢ τὸ συναγωνιζόμενον καὶ συμπεῖθον, ἀλλὰ τῶν μὲν προειρημένων ἀπάντων ἔρημος γένηται καὶ γυμνός, ἀναγιγνώσκη δέ τις αὐτὸν ἀπιθάνως καὶ μηδὲν ἦθος ἐνημαινόμενος ἀλλ' ὥσπερ ἀπαριθμῶν, εἰκότως, οἶμαι, φαῦλος εἶναι δοκεῖ τοῖς ἀκούουσιν. Ἄπερ καὶ τὸν νῦν ἐπιδεικνύμενον μάλιστ' ἂν βλάψειε καὶ φαυλότερον φαίνεσθαι ποιήσειεν.

(2) Μεταφράσματα

[\[αντλημένο από φροντιστήριο\]](#)

Διότι, όταν ο λόγος στερηθεί και από την υπόληψη (φήμη) αυτού που μιλά (του ρήτορα) και από τη φωνή και από τις αλλαγές που συμβαίνουν στις ομιλίες, επιπλέον και από τις συγκυρίες και από τη σπουδαιότητα τη σχετική με την ενέργεια, και (όταν) όχι μόνο τίποτε δεν υπάρχει να συναγωνιστεί κανείς και να πείσει μαζί του (συγκαταπέσει), αλλά επιπλέον (όταν ο λόγος) αδειάζει (απομένει κενός) από όλα όσα ειπώθηκαν παλαιότερα και απογυμνώνεται, τον διαβάξει, όμως, κάποιος αυτόν (το λόγο) χωρίς να τον πιστεύει και χωρίς να κάνει φανερό κανένα ήθος, αλλά σαν ακριβώς να απαριθμεί, δικαιολογημένα, νομίζω, φαίνεται στους ακροατές πως είναι ανεπαρκής. Αυτά ακριβώς και τον παρόντα ρήτορα, που θέλει να επιδεικνύει την ευγλωττία του, θα τον έβλαπταν πάρα πολύ και θα τον έκαναν να φαίνεται πιο ανίκανος.

(3) Μετάφρασμα

(Μετάφραση του Β. Λαούρδα)

Γιατί όταν ο λόγος στερηθεί και την προσωπική γοητεία του ομιλητού και τη φωνή του και τις ρητορικές αποχρώσεις, μαζί μ' αυτά και την επικαιρότητα και την ανάγκη γρήγορα να γίνει η πράξις, και δεν υπάρχει τίποτε που να συμβοηθεί και να συμπείθει· όταν απ' όλ' αυτά ο λόγος είναι έρημος και γυμνός, [27] και τον διαβάξει κάποιος χωρίς πειστικότητα και χωρίς κανένα χρωματισμό, ακριβώς σα να κάνει απαρίθμηση -εύλογα, νομίζω,

φαίνεται ασήμαντος σε όσους τον ακούνε. Όλ' αυτά βέβαια θα μπορούσαν να βλάψουν και να κάνουν χειρότερος να φαίνεται ο λόγος που σου παρουσιάζω τώρα.

Σε επίπεδο μακροδομής στο πρώτο μετάφρασμα διαπιστώνεται χαμηλός ΒΜΠ, καθώς πρόκειται για μια απλή επανακωδικοποίηση του ΚΠ. Μεταφράζονται γλωσσικά σημεία αποκομμένα από το συγκεκριμένο, για αυτό και παρουσιάζει αρκετά προβλήματα σε σχέση με τη λειτουργικότητά του στη ΓΣ. Αξιοποιούνται περιορισμένα δείκτες της ΓΣ, επιδιώκοντας την ισοδυναμία κυρίως σε επίπεδο λόγου και μορφής και όχι νοήματος. Επιδιώκεται, σε επίπεδο μικροδομής, ο τυπικός μεταγλωττισμός λέξεων, παρά η ανεύρεση ισοδύναμων εκφράσεων κυρίως σε σημασιολογικό επίπεδο, στοιχείο που επιτυγχάνεται στο δεύτερο μετάφρασμα. Η σειρά των λέξεων στο πρώτο μετάφρασμα διατηρείται, με αποτέλεσμα την έλλειψη ζωντάνιας της ΓΣ. Οι περιορισμένες μετατοπίσεις σε σημασιολογικό επίπεδο επιβεβαιώνονται και με την απώλεια κρίσιμων στοιχείων της συλλογιστικής πορείας, καθώς παρατίθενται πολλές μεταφρασμένες λεξιλογικές μονάδες σε παρενθέσεις, ως εναλλακτικοί μεταφραστικοί τύποι.

Επομένως, και στα δύο μεταφράσματα εφαρμόζονται τεχνικές κυριολεκτικής μετάφρασης (literal translation), αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό στο πρώτο, καθώς διαφαίνεται μεγαλύτερη προσπάθεια να διατηρηθεί η μορφή του ΚΠ (ξενοποίηση). Συντακτικά δάνεια, όπως η σειρά των λέξεων, η μετάφραση συνδέσμων και ο μακροπερίοδος λόγος μεταφέρονται στο ΚΣ. Παράλληλα, διαπιστώνονται έμμεσες τεχνικές μετάφρασης, όπως η μετάταξη (transposition), προαιρετική ή υποχρεωτική: μετοχές = προτάσεις (του λέγοντος ~ αυτού που μιλά, γιγνομένων ~ που γίνονται, συμπεῖθον ~ να πείσει μαζί του), ρήμα + ουσιαστικό = απαλοιφή ουσιαστικού - σύνθετο ρήμα (γυμνός ~ απογυμνώνεται, επίρρημα = πρόταση (ἀπιθάνως ~ χωρίς να τον πιστεύει). Απουσιάζουν οι μετατροπίες (modulation), υποχρεωτικές ή προαιρετικές, που θα προσέδιδαν περισσότερη φυσικότητα στον λόγο του ΚΣ.

Περισσότερες μετατροπίες προαιρετικές (τῆς περὶ τὴν πράξιν ~ να γίνει πράξη) και τεχνικές έμμεσης μετάφρασης, όπως οι προσαρμογές (adaptation) και η ισοδυναμία (equivalence) [τῆς δόξης ~ προσωπικής γοητείας, τῶν μεταβολῶν τῶν ἐν ταῖς ῥητορείαις γιγνομένων ~ ρητορικές αποχρώσεις, τῶν καιρῶν ~ επικαιρότητας, μηδὲν ἦθος ~ χωρίς χρωματισμό, φαῦλος ~ ασήμαντος] ή απαλοιφές (τῶν μὲν προειρημένων ἀπάντων) διαπιστώνονται στο δεύτερο μετάφρασμα. Επομένως, το δεύτερο μετάφρασμα λειτουργεί περισσότερο οικειοποιητικά προς τη ΓΣ, με αποτέλεσμα να διακρίνεται από μεγαλύτερο βαθμό φυσικότητας. Διέπεται από συνοχή και

συνεκτικότητα που το καθιστούν περισσότερο λειτουργικό, αφού αποδεσμεύεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις δομές του ΚΠ.

4.3.1 Τα μεταφραστικά προβλήματα και η κειμενική ισχύς.

Τα μεταφραστικά προβλήματα που διαπιστώνονται στο πρώτο μετάφρασμα (ανταποκρίνεται σε μια φιλολογικού τύπου μετάφραση) οφείλονται, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κυρίως στην περιορισμένη σύνδεση με το συγκεκριμένο και την πραγματική προθετικότητα του συντάκτη του ΚΠ. Σε αυτό επιδρά και η αποσπασματικότητα του κειμένου, αφού θα έπρεπε να παρατίθεται μεγαλύτερη ενότητα. Συγκεκριμένα, ο Ισοκράτης σε ένα είδος ανοιχτής επιστολής προς τον Φίλιππο τον παροτρύνει ως τον καταλληλότερο να πραγματώσει το πρόγραμμα που ο ίδιος είχε διατυπώσει στον *Πανηγυρικό* του (προθετικότητα). Επίσης, αγνοεί τα πρόσωπα και τον χρόνο της επικοινωνιακής πράξης, μια εποχή που επικρατεί στην Αθήνα αντιμακεδονικό πνεύμα, για αυτό και ο Ισοκράτης στο προηγούμενο μέρος του λόγου αναφέρει τις επιπλήξεις των φίλων του για την πράξη του να απευθυνθεί στον Φίλιππο ως πράξη θράσους, που τους προκαλεί ντροπή (σχέσεις συμμετεχόντων στην επικοινωνιακή πράξη).

Παρά το σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, που προηγείται του αδίδακτου κειμένου στο εξεταστικό δοκίμιο, ο Ισοκράτης δεν αναφέρεται γενικά στο πότε ο ρητορικός λόγος χάνει την αποτελεσματικότητά του, αλλά στον μικρότερο βαθμό πειθούς που ενέχει ο αναγιγνωσκόμενος λόγος σε σχέση με τον εκφωνούμενο, ο οποίος γίνεται πιο αποτελεσματικός συνοδευόμενος από τα εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως το παρουσιαστικό του ρήτορα, τις κινήσεις των χεριών και τον επιτονισμό²⁴.

Επομένως, προβλήματα σε εξωγλωσσικό επίπεδο οδήγησαν σε μια *κατά γράμμα μετάφραση* και σε ένα μετάφρασμα, το οποίο αποκαλύπτει αδυναμίες κυρίως σε πραγματολογικό και υφολογικό επίπεδο, αφού ο μεταφραστής περιορίστηκε σε λεξιλογική και δομική κυρίως ανάλυση, παραγνωρίζοντας τις συνυποδηλώσεις των γλωσσικών σημείων και την πραγματολογική διάσταση του κειμένου.

Για ένα, λοιπόν, λειτουργικό μετάφρασμα (όπως είναι το δεύτερο), ο μεταφραστής αρχικά λειτουργεί ως αναγνώστης, ο οποίος αναγνωρίζει τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου ως μέσο κατασκευής του νοήματος στην εκφωνηματική πτυχή [πρόκειται για το προοίμιο που στόχο έχει την επίτευξη της *προσοχής* (*πρόσεξις*) και της *έννοιας* του δέκτη από τον ρήτορα], με ευκολότερη τη μετάβασή του στην απολεκτική (κειμενική) ισχύ. Εδώ ο/η αναγνώστης/στρια είναι σε θέση να διαγνώσει την προσπάθεια του

²⁴ Για τα παραγλωσσικά συστήματα βλ. Σετάτος 2014: 382- 400.

Ισοκράτη να παρακινήσει τον Φίλιππο να παρακολουθήσει την επιχειρηματολογία που θα παραθέσει, καθώς πρόκειται για επιστολικό λόγο, προκειμένου να αναλάβει ένα εγχείρημα, που οι περισσότεροι Αθηναίοι δεν επιθυμούν.

Συμπερασματικά, η κειμενική ισχύς, φαίνεται ως η καταλληλότερη για τη μεταφραστική διαδικασία, αφού ο/η αναγνώστης/στρια – μεταφραστής/στρια θα αναγνώριζε την προσπάθεια του Ισοκράτη στο προοίμιο ως μια ευρύτερη κοινωνική πρακτική των ρητόρων εκείνης της εποχής, ενώ ταυτόχρονα, εφόσον τα κείμενα συνιστούν κοινωνιογνωσικές κατασκευές, είναι σε θέση να συνδέσει τις πληροφορίες του κειμένου για τον προφορικό και γραπτό λόγο με τις προθέσεις, προσδοκίες, εμπειρίες που έχει ως αναγνώστης/στρια. Έτσι, μπορεί να δομεί την νοητική αναπαράσταση του κειμένου (Αϊδίνης & Γακοπούλου, 2017: 15-16), ανακαλώντας γνώσεις που ήδη κατέχει²⁵, ώστε τελικά με βάση την κειμενική ισχύ να διερευνήσει το ιδεολογικό φορτίο του κειμένου και να οδηγηθεί στην ατομική πρόσληψη, προκειμένου να παραγάγει ένα λειτουργικό μετάφρασμα.

²⁵ Θα μπορούσε να συνδεθεί και με σύγχρονα κείμενα για τη διδασκαλία γραπτού - προφορικού λόγου, καθώς οι μαθητές διδάσκονται στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στην Α' Λυκείου τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας και τις διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου.

Κεφάλαιο 5

Γνωσιακοί Παράγοντες Κατά τη Μεταφραστική Πράξη.

Η νοητική αναπαράσταση ενός κλασικού κειμένου συνδέεται με διαδικασίες, όπως αυτές της κατανόησης, της επανέκφρασης και του ελέγχου του μεταφράσματος, οι οποίες συνθέτουν τη μεταφραστική διαδικασία. Έτσι μόνο μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση παλαιότερων γνώσεων (προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα) και νέων πληροφοριών, με κυριότερο τον ρόλο εδώ της μακρόχρονης μνήμης (Πολίτης 2012).

Η μετάφραση ορίστηκε ήδη, ως μια σύνθετη νοητική διεργασία, ως μια κατάσταση προβλήματος (Πολίτης 2012, Politis 2007), κατά την οποία αυτός/ή που μεταφράζει καλείται να *επικοινωνήσει* με το κείμενο, να διασταυρώσει τις πληροφορίες, να τις ερμηνεύσει, ώστε τελικά να συγκροτήσει το νόημά του. Κατά τη διαδικασία αυτή οδηγείται στην παραγωγή συλλογισμών και στη λήψη πολλαπλών αποφάσεων, προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα που έχει μπροστά του/της (μετάφραση του κλασικού κειμένου). Φυσικά, αυτό ως διαδικασία προϋποθέτει επαρκή χρόνο, εμπειρία από την έκθεση σε τέτοιου είδους προβλήματα, προσδοκίες που μπορούν να καλυφθούν από το περιεχόμενο του κειμένου, ώστε να ενεργοποιηθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία.

Παράλληλα, η ανάγνωση, ως βασική διαδικασία της μετάφρασης και πιο συγκεκριμένα η ενεργής ανάγνωση του κλασικού κειμένου, οδηγεί στη μετάφραση, ως ένα είδος διακειμένου (Venuti: 2012) και συνιστά ανάγνωση του ίδιου του πολιτισμού και της κοινωνίας που εγγράφεται μέσα στο κείμενο. Η ανάγνωση αυτού του κόσμου μπορεί να

οδηγήσει και στην κριτική ανάγνωση του σύγχρονου κόσμου, με τη διαρκή προσπάθεια που συντελείται κατά τη μεταφραστική διαδικασία, της ανασύστασης του νοήματος του κειμένου.

5.1 Γνωσιακοί παράγοντες και μεταβίβαση της μάθησης κατά την μεταφραστική πράξη.

Εφόσον, αυτός/ή που μεταφράζει, διερευνά το περιεχόμενο του κειμένου, προκειμένου μέσα από την ανάπλαση της περικειμενικής περίπτωσης να συγκροτήσει το μήνυμα του συντάκτη, και αξιολογεί το περιγραφικό (*descriptif*), συγκινησιακό (*affectif*) και το διανοητικό (*intellectual*) περιεχόμενο των μεταφραστικών μονάδων (Πολίτης 2012: 23), καλείται να υιοθετήσει μια σειρά από μεταφραστικές μεθόδους, ώστε να οδηγηθεί σε ένα λειτουργικό μετάφρασμα και να είναι σε θέση να το αξιολογεί.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Γνωσιακή Ψυχολογία, η μεταφραστική διαδικασία συνδέεται με την αντίληψη, την προσοχή, την κωδικοποίηση, την αποθήκευση, την ανάσυρση και την επεξεργασία πληροφοριών στη μνήμη εργασίας και γενικότερα με το μνημονικό σύστημα (Πολίτης 2013: 33). Για να μπορέσει αυτός/ή που μεταφράζει, όπως τονίσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, να αποδεσμευτεί από το ΚΠ και τη μετάφραση λέξη προς λέξη, που οδηγεί σε μεταφραστικά έκτυπα, πρέπει να είναι σε θέση να συγκρατεί και να επεξεργάζεται μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών. Σε αυτό συμβάλλουν οι προγενέστερες γνώσεις και ειδικά για τη διαδικασία της μετάφρασης, καθώς όπως προκύπτει και από τα Προγράμματα Σπουδών (ΥΠΠΕΘ-ΙΕΠ 2011:7) η διδασκαλία της μετάφρασης ήδη από την Α' Λυκείου τίθεται σε ένα νέο πλαίσιο, ως μια πλέον δημιουργική διαδικασία, απαλλαγμένη από το στοιχείο της απομνημόνευσης με αποκλειστικό στόχο την γραπτή εξέταση.

Ο σκοπός στη διδασκαλία της μετάφρασης είναι η κινητοποίηση όχι μόνο της αισθητηριακής μνήμης και της βραχύχρονης μνήμης, αλλά κυρίως της μακρόχρονης μνήμης (Ντάβου 2000: 225, όπ.αναφ. στο Πολίτης 2013: 43) και της μνήμης εργασίας (Baddeley: 2003, όπ.αναφ. στο Πολίτης, 2013: 43). Η αισθητηριακή μνήμη συνιστά ένα είδος φίλτρου μεταξύ του εξωτερικού περιβάλλοντος και του μνημονικού συστήματος και διακρίνεται σε οπτική και ακουστική. Στην περίπτωση της μετάφρασης ενεργοποιείται η οπτική, ενώ στην περίπτωση της διερμηνείας η ακουστική (Πολίτης 2013: 43-44). Εδώ

αυτός/ή που μεταφράζει εντοπίζει, αναλύει και αξιολογεί τις πληροφορίες του ΚΠ (Κολιάδης, 2002: 250, όπ.αναφ. στο Πολίτης 2013: 44), οι οποίες συγκρατούνται προσωρινά και απαιτείται η ενεργοποίηση της προσοχής. Είναι, όμως, σημαντική η μνήμη αυτή καθώς οι *πρωτογενείς πληροφορίες* που εισέρχονται σε αυτήν συνδέονται με την *απελευθέρωση της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης και κινητοποιούν γνωστικές και άλλες λειτουργίες*, εφόσον βρίσκονται σε *συνάφεια με τις βασικές ανάγκες* αυτού που μεταφράζει (Ντάβου 2000: 236-237, όπ.αναφ. στο Πολίτης 2013: 45). Επομένως, είναι αναγκαία η επιλογή των αδιδακτων κειμένων να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Στη βραχύχρονη μνήμη, το δεύτερο υποσύστημα ή κατά τον Baddeley τη *μνήμη εργασίας* (working memory), πιο σύνθετο υποσύστημα, είναι αυτό το οποίο συγκρατεί και διαχειρίζεται τις πληροφορίες (Πολίτης 2013: 46) που εισέρχονται μέσω της ανάγνωσης κατά τη μεταφραστική διαδικασία. Ταυτόχρονα, οι πληροφορίες ανασύρονται από την μακρόχρονη μνήμη και στη μνήμη αυτή, τελικά, γίνονται οι συλλογισμοί, λαμβάνονται οι αποφάσεις και αυτός/ή που μεταφράζει συγκροτεί το νόημα του ΚΠ.

Η επιτυχία του μεταφράσματος εξαρτάται από τη σύλληψη του νοήματος, αλλά ταυτόχρονα και από την επαναδιατύπωσή του στη ΓΣ. Βασική προϋπόθεση είναι η νοητική αναπαράσταση του ΚΠ που συνδέεται τόσο με την επεξεργασία των νέων πληροφοριών όσο και με την ανάσυρση παλαιότερων γνωστικών σχημάτων και τη μεταξύ τους σύνδεση. Στη μακρόχρονη μνήμη βρίσκεται κατά τον Squire (Πολίτης 2013: 53) η δηλωτική μνήμη που συνδέεται με τη γνώση των πραγμάτων και η διαδικαστική μνήμη, η οποία συνδέεται με τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν κατά τη μετάφραση (Πολίτης 2013: 53-54). Η δηλωτική μνήμη βοηθά στην αναζήτηση και τον προσδιορισμό της σημασίας των λέξεων, αλλά η διαδικαστική συμβάλλει στη νοητική αναπαράσταση του κειμένου, χωρίς να είναι απαραίτητη η συντακτική και υφολογική ανάλυσή του. Αυτό μπορεί να συντελεστεί, καθώς η διαδικαστική μνήμη, συνδέεται με *δεξιότητες πραγματολογικής ανάλυσης* του ΚΠ και *πραγματολογικών αναφορών* της ΓΣ (Robinson 2003: 49-52, όπ.αναφ. στο Πολίτης 2013: 55- 56).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό, ότι κατά τη μεταφραστική πράξη ενεργοποιούνται σημαντικές νοητικές διεργασίες που συμβάλλουν στη μεταβίβαση της μάθησης και τη μετάβαση του μαθητή από τη γνώση του *τι* στη γνώση του *πώς* και αυτό θα πρέπει να διοχετευθεί σε μεγαλύτερο βαθμό στα προγράμματα Σπουδών. Πρόκειται για την ενεργητική εμπλοκή του/της μαθητή/τριας στην επεξεργασία των δεδομένων και, έτσι,

η προσέγγιση διδασκαλίας τους αδίδακτου κειμένου μετατρέπεται σε *διαδικασιο-κεντρική (process – oriented)*, προσδιορίζοντας το ρόλο του δασκάλου ως συμπληρωματικό, με βάση την αρχή της Συνδιερεύνησης (Ματσαγγούρας 2002:151, 108-109).

5. 2. Ο μεταφραστής ως αναγνώστης

Όπως γίνεται αντιληπτό από τις γνωσιακές προσεγγίσεις της μετάφρασης, αυτός/ή που μεταφράζει σχηματίζει τη νοητική αναπαράσταση του κειμένου, λειτουργώντας παράλληλα και ταυτόχρονα στην μικροδομή και μακροδομή του. Επομένως, συνιστά ένα είδος ιδιότυπου αναγνώστη, ο οποίος απαιτείται να διαβάζει το κείμενο κάθετα και όχι γραμμικά (Πολίτης 2013: 34-37, 69), καθώς το πρώτο είδος ανάγνωσης συνδέεται με τη μορφοφωνολογική και συντακτική ανάλυση (φορμαλιστική διδασκαλία), ενώ η δεύτερη με τη γνώση του κειμενικού είδους και τον προσδιορισμό του περικειμένου. Στην κάθετη ανάγνωση τα εκφωνήματα γίνονται αντιληπτά ως παραγόμενα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για πολλαπλές αναγνώσεις ή για το είδος της κριτικής ανάγνωσης (Plassard: 2007, όπ.αναφ. στο Dimitroulia 2013) που συνδέεται με την ενεργοποίηση της επικοινωνιακής σχέσης του πομπού (συντάκτη του κειμένου)-δέκτη, το κειμενικό είδος, τον τίτλο του έργου, στοιχεία που προκαλούν συνειρμούς σχετικούς με την επεξεργασία αντίστοιχων κειμένων και συμβάλλουν στην μεταφραστική διαδικασία. Το μεταφραστικό αποτέλεσμα, επομένως, σε αυτή την περίπτωση δε συνιστά μια απλή μετακωδικοποίηση, η οποία απαιτεί μικρότερη νοητική προσπάθεια (Seleskovitch 1975), αλλά δημιουργική μετατόπιση από τη ΓΠ στη ΓΣ και ακόμη περισσότερο συνιστά πλέον πολιτισμική μετάβαση και σύνδεση δύο κόσμων που παρά την ετερότητά τους, συγκλίνουν.

Σε μια τέτοιου είδους ανάγνωση, κατά την μεταφραστική διαδικασία, ο/η αναγνώστης/στρια είναι σε θέση να άρει την πολυσημία των λέξεων στο επίπεδο της γλώσσας (langue), καθώς αυτές συνιστούν πλέον μέρος του λόγου (discourse), ενώ παράλληλα πετυχαίνει να προσδιορίσει το διανοητικό και συγκινησιακό φορτίο των λέξεων και έτσι να αναχθεί από τα νοήματα στα υπονοήματα του κειμένου. Άλλωστε η μετάφραση είναι ο πιο τέλειος, ο πιο ολοκληρωμένος τρόπος ανάγνωσης (Plassard, 2007:2, όπ.αναφ στο Dimitroulia 2013:9) και ειδικά στην περίπτωση του/της

μαθητή/τριας, που μπορεί να οδηγηθεί σε ένα είδος προσωπικής ανάγνωσης και να διατυπώσει το δικό του/της λόγο.

5.3 Μετάφραση και διακειμενικότητα

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες τάσεις της μεταφρασεολογίας, στις οποίες το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην πολιτισμική διάσταση της μετάφρασης (Γραμμενίδης, Grammenidis, Δημητρούλια, Munday, Pym), η διδασκαλία της μετάφρασης των κλασικών κειμένων στη σχολική πραγματικότητα οφείλει να στοχεύει στην επικοινωνία με το πολιτισμικό φορτίο που αυτά μεταφέρουν και τη διοχέτευση και σύνδεσή του με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Pym (1997: 14, όπ.αναφ. στο Δημητρούλια 2005: 160), η εργασία του μεταφραστή *τοποθετείται στις διατομές που δημιουργούνται ανάμεσα στις κουλτούρες και όχι στο πλαίσιο μιας και μοναδικής κουλτούρας*. Αυτό συνιστά βασική προϋπόθεση για τη μετάφραση των κλασικών κειμένων, καθώς αυτά απαλλάσσονται από το *ιεροποιημένο* βάρος που φέρουν και η ΓΣ αναγνωρίζεται ως ισότιμη και ικανή να αποδώσει τη ΓΠ.

Ειδικότερα στη διδακτική πράξη, αποκαθίσταται η βαθύτερη επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη, καθώς αναγνωρίζονται τα κοινά σημεία μεταξύ τους, αλλά και η ετερότητα που υπάρχει και αυτή είναι που κινεί το ενδιαφέρον για την μετάφραση των κλασικών κειμένων. Ο Άλλος (αρχαίος) γίνεται οικείος για τη σύγχρονη πραγματικότητα και ανοίγει ο διάλογος του/της αναγνώστη/στριας- μεταφραστή/στριας όχι μόνο με το κείμενο, αλλά και με τα διακειμενά του²⁶. Αυτός/ή που μεταφράζει ανταποκρίνεται στον αναγνώστη – πρότυπο του Eco (1979) που είναι σε θέση να αναγνωρίζει την προθετικότητα του συντάκτη, αλλά και τα διακειμενά που συγκρατούν το νόημα.

²⁶ Σύμφωνα με την Kristeva (1969) κάθε κείμενο είναι ενσωμάτωση και μετασχηματισμός άλλου κειμένου. Κατά τον Genette (1986) υπάρχουν πέντε τύποι διακειμενικότητας: *διακειμενικότητα* (λογοκλοπή, νύξη), *παρακειμενικότητα* (τίτλοι, επικεφαλίδες, πρόλογοι), *αρχικειμενικότητα* (ορισμός ενός κειμένου ως τμήματος ενός ή περισσότερων genres), *μετακειμενικότητα* (ρητός ή υπονοούμενος κριτικός σχολιασμός ενός κειμένου σε άλλο κείμενο), *υποκειμενικότητα* (ο όρος του Genette ήταν *υπερκειμενικότητα*): η σχέση μεταξύ ενός κειμένου και του προηγούμενου 'υποκειμένου' - ένα κείμενο ή ένα genre στο οποίο στηρίζεται, αλλά το μεταβάλλει.

Η ανάγκη να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το κείμενο πιθανά θα τον/την αναγάγει και σε άλλα κείμενα είτε της ίδιας εποχής είτε της σύγχρονης²⁷ (όπως στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί μπορεί κανείς να αναχθεί από κείμενα του Ξενοφώντα και του Πλάτωνα σε σύγχρονα κείμενα που σχετίζονται με τη θεματική που ασχολούμαστε και συγκεκριμένα τη θέση της γυναίκας). Αυτό θα τον οδηγήσει αντίστοιχα σε ξενοποιητικές ή οικειοποιητικές επιλογές προκειμένου να μεταφέρει πολιτισμικά και διακειμενικά στοιχεία του ΚΠ στο ΚΣ. Η μετάφραση, λοιπόν, ως τέτοια διαδικασία, στη διδακτική πράξη αποτελεί ένα τρόπο να δοκιμάσει κανείς τη ζωντάνια και την οικειότητα ενός κλασικού κειμένου διαβάζοντας το μέσα από το δικό του τρόπο *πρόσληψης* (Jauss 1995). Έτσι, ενεργοποιεί γνωστικούς μηχανισμούς και διατηρεί μεγάλο βαθμό αυτοβουλίας των εμπλεκόμενων στη διδακτική πράξη, που είναι αναγκαίος στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, προκειμένου η γνώση να οικοδομείται με ενεργητικό τρόπο, από τον/την μαθητή/τρια, αναγνωρίζοντας τα λάθη του/της και συνδέοντας τη γνώση με τα συμφραζόμενα της (Ματσαγγούρας, 2002).

²⁷ Για τη σύνδεση της διδασκαλίας των δύο διδακτικών αντικειμένων της αρχαίας ελληνικής και νέας ελληνικής γλώσσας, τις συνέχειες και ασυνέχειές τους βλ. Κουτσογιάννης, Χατζηκυριάκου, Αντωνοπούλου, Παντίδου & Αδάμπα :2018.

Κεφάλαιο 6

Ενδεικτική Προσέγγιση στη Διδασκαλία του Αδίδακτου Κειμένου

Όπως υποστηρίχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο η μεταφραστική διαδικασία εκλαμβάνεται ως ένα σύνθετο γνωστικά – νοητικά προς επίλυση πρόβλημα, που προϋποθέτει την εννοιολογική κινητοποίηση αυτού που μεταφράζει και επιφέρει την αλληλεπίδραση του δέκτη όχι μόνο με το κείμενο, αλλά και με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνιστώσες που εγγράφονται σε αυτό.

Σύμφωνα με την άποψη της Rose (2018) *οι μεταφράσεις αλλάζουν επειδή οι γλώσσες αλλάζουν και, επομένως, στη σύζευξη μεταφραστικής και μεταφραζόμενης γλώσσας, οι γλωσσικοί και υφολογικοί κώδικες υπηρετούν τη νοηματική αποκωδικοποίηση και τα συντακτικά φαινόμενα διερευνώνται σε σχέση με τη λειτουργία τους στη συνολική λογική του κειμένου*²⁸ (Τσιπλάκου:2013). Στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday οι μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές εκλαμβάνονται ως ενδείκτες των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ πομπού και δέκτη καθώς και της ιδεολογίας που αυτοί φέρουν. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο τρόπος που ο πομπός χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα ως ανεπτυγμένο σημειωτικό σύστημα για να ενεργοποιήσει νοήματα που τον ενδιαφέρουν στον καθημερινό λόγο (Halliday & Hasan: 1989).

Στην ενδεικτική θεματική ενότητα που ακολουθεί για τη διδασκαλία του αδίδακτου κειμένου θεωρούμε ότι η συναγωγή της κειμενικής ισχύος είναι μέρος της

²⁸ Σε μια φορμαλιστική προσέγγιση του αδίδακτου κειμένου το ενδιαφέρον εστιάζει στη μονάδα της πρότασης και στους βασικούς συντακτικούς όρους: υποκείμενο, αντικείμενο, ρήμα.

μεταφραστικής διαδικασίας και αυτή καθορίζει στο μεγαλύτερο μέρος την επιλογή της μεταφραστικής μεθόδου. Επομένως, η λεξικογραμματική πραγμάτωση εξετάζεται σε συνάρτηση με το register σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, καθώς η γλώσσα συνιστά *πολιτισμικά εγκιβωτισμένο φαινόμενο που ενσωματώνει και αναπαράγει αξίες και πρακτικές μιας κοινωνίας* (Δενδρινού, ό.π.αναφ. στο Κονδύλη & Λύκου 2009). Η κειμενική δύναμη συντίθεται από τις τρεις πλευρές του συγκεκριμένου, το πεδίο (field), τον τόνο (tone) και τον τρόπο (mode) και αντίστοιχα τις τρεις συναρτώμενες με τα παραπάνω λειτουργίες, την αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική.

6.1 Ανάλυση register κειμένων και συναγωγή κειμενικής ισχύος (textual force) με βάση το σχήμα των λειτουργιών.

Θεματική ενότητα: Η θέση της γυναίκας στην κλασική Αθήνα: γυναίκα: οίκος – άνδρας: πόλη. Ο γάμος και η μοιχεία.

Κείμενα αναφοράς:

(4) Ξενοφώντας, Οικονομικός 8.1-8.10

[8.1] Ἥ καὶ ἐπέγνωσ τι, ὦ Ἰσχόμαχε, ἔφην ἐγώ, ἐκ τούτων αὐτὴν κεκινημένην μᾶλλον πρὸς τὴν ἐπιμέλειαν; Ναὶ μὰ Δί', ἔφη ὁ Ἰσχόμαχος, καὶ δηχθεῖσάν γε οἶδα αὐτὴν καὶ ἐρυθριάσασαν σφόδρα ὅτι τῶν εἰσενεχθέντων τι αἰτήσαντος ἐμοῦ οὐκ εἶχέ μοι δοῦναι. [8.2] καὶ ἐγὼ μέντοι ἰδὼν ἀχθεσθεῖσαν αὐτὴν εἶπον· Μηδέν τι, ἔφην, ἀθυμῆσης, ὦ γύναι, ὅτι οὐκ ἔχεις δοῦναι ὅ σε αἰτῶν τυγχάνω. ἔστι μὲν γὰρ πενία αὕτη σαφής, τὸ δεόμενόν τινος μὴ ἔχειν χρῆσθαι· ἀλυποτέρα δὲ αὕτη ἢ ἔνδεια, τὸ ζητοῦντά τι μὴ δύνασθαι λαβεῖν, ἢ τὴν ἀρχὴν μὴδὲ ζητεῖν εἰδότα ὅτι οὐκ ἔστιν. ἀλλὰ γάρ, ἔφην ἐγώ, τούτων οὐ σὺ αἰτία, ἀλλ' ἐγὼ οὐ τάξας σοι παρέδωκα ὅπου χρὴ ἕκαστα κεῖσθαι, ὅπως εἰδῆς ὅπου τε δεῖ τιθέναι καὶ ὁπόθεν λαμβάνειν. [8.3] ἔστι δ' οὐδὲν οὕτως, ὦ γύναι, οὔτ' εὐχρηστον οὔτε καλὸν ἀνθρώποις ὡς τάξας. καὶ γὰρ χορὸς ἐξ ἀνθρώπων συγκεκριμένος ἐστίν· ἀλλ' ὅταν μὲν ποιῶσιν ὅ τι

ἂν τύχη ἕκαστος, ταραχή τις φαίνεται καὶ θεᾶσθαι ἀτερπές,
 ὅταν δὲ τεταγμένως ποιῶσι καὶ φθέγγωνται, ἅμα οἱ αὐτοὶ
 οὔτοι καὶ ἀξιοθέατοι δοκοῦσιν εἶναι καὶ ἀξιάκουστοι. [8.4] καὶ
 στρατιά γε, ἔφην ἐγώ, ὦ γύναι, ἄτακτος μὲν οὔσα ταραχω-
 δέστατον, καὶ τοῖς μὲν πολεμίους εὐχειρωτότατον, τοῖς δὲ
 φίλοις ἀκλεέστατον ὄρᾶν καὶ ἀχρηστότατον, ὄνος ὁμοῦ,
 ὀπλίτης, σκευοφόρος, ψιλός, ἵππεύς, ἅμαξα· —πῶς γὰρ ἂν
 πορευθεῖησαν, <ἐάν> ἔχοντες οὕτως ἐπικωλύσωσιν ἀλλήλους,
 ὁ μὲν βαδίζων τὸν τρέχοντα, ὁ δὲ τρέχων τὸν ἐστηκότα, ἢ
 δὲ ἅμαξα τὸν ἵππεα, ὁ δὲ ὄνος τὴν ἅμαξαν, ὁ δὲ σκευοφόρος
 τὸν ὀπλίτην; [8.5] εἰ δὲ καὶ μάχεσθαι δέοι, πῶς ἂν οὕτως ἔχοντες
 μαχέσαιντο; οἷς γὰρ ἀνάγκη αὐτῶν τοὺς ἐπιόντας φεύγειν,
 οὔτοι ἱκανοὶ εἰσι φεύγοντες καταπατῆσαι τοὺς ὄπλα ἔχοντας·
 [8.6] —τεταγμένη δὲ στρατιά κάλλιστον μὲν ἰδεῖν τοῖς φίλοις,
 δυσχερέστατον δὲ τοῖς πολεμίους. τίς μὲν γὰρ οὐκ ἂν φίλος
 ἠδέως θεάσαιτο ὀπλίτας πολλοὺς ἐν τάξει πορευομένους, τίς
 δ' οὐκ ἂν θαυμάσειεν ἵππεας κατὰ τάξεις ἐλαύνοντας, τίς δὲ
 οὐκ ἂν πολέμιος φοβηθεῖ ἰδὼν διηυκρινημένους ὀπλίτας,
 ἵππεας, πελταστάς, τοξότας, σφενδονήτας, καὶ τοῖς ἄρχουσι
 τεταγμένως ἐπομένους; [8.7] ἀλλὰ καὶ πορευομένων ἐν τάξει, κἂν
 πολλαὶ μυριάδες ὦσιν, ὁμοίως ὥσπερ εἷς ἕκαστος καθ'
 ἡσυχίαν πάντες πορεύονται· εἰς γὰρ τὸ κενούμενον αἰεὶ
 <οἱ> ὀπισθεν ἐπέρχονται. [8.8] καὶ τριήρης δέ τοι ἢ σεσαγμένη
 ἀνθρώπων διὰ τί ἄλλο φοβερόν ἐστι πολεμίους ἢ φίλοις
 ἀξιοθέατον ἢ ὅτι ταχὺ πλεῖ; διὰ τί δὲ ἄλλο ἄλυποι ἀλλήλοις
 εἰσὶν οἱ ἐμπλέοντες ἢ διότι ἐν τάξει μὲν κάθηνται, ἐν τάξει
 δὲ προνεύουσιν, ἐν τάξει δ' ἀναπίπτουσιν, ἐν τάξει δ' ἐμβαί-
 νουσι καὶ ἐκβαίνουσιν; [8.9] ἢ δ' ἀταξία ὁμοίον τί μοι δοκεῖ εἶναι
 οἰόνπερ εἰ γεωργὸς ὁμοῦ ἐμβάλοι κριθᾶς καὶ πυροὺς καὶ
 ὄσπρια, κάπειτα, ὁπότε δέοι ἢ μάζης ἢ ἄρτου ἢ ὄψου, δια-
 λέγειν δέοι αὐτῷ ἀντὶ τοῦ λαβόντα διηυκρινημένοις χρῆσθαι.
 [8.10] καὶ σὺ οὖν, ὦ γύναι, <εἰ> τοῦ μὲν ταραχου τούτου μὴ δέοιο,
 βούλοιο δ' ἀκριβῶς διοικεῖν τὰ ὄντα εἰδέναι καὶ τῶν ὄντων
 εὐπόρως λαμβάνουσα ὅτῳ ἂν δέη χρῆσθαι, καὶ ἐμοί, ἐάν τι

αἰτῶ ἐν χάριτι διδόναι, χώραν τε δοκιμασώμεθα τὴν προσήκουσαν ἐκάστοις ἔχειν καὶ ἐν ταύτῃ θέντες διδάξωμεν τὴν διάκονον λαμβάνειν τε ἐντεῦθεν καὶ κατατιθέναι πάλιν εἰς ταύτην· καὶ οὕτως εἰσόμεθα τὰ τε σῶα ὄντα καὶ τὰ μή· ἡ γὰρ χώρα αὐτὴ τὸ μὴ ὄν ποθήσει, καὶ <τὸ> δεόμενον θεραπείας ἐξετάσει ἢ ὄψις, καὶ τὸ εἰδέναι ὅπου ἕκαστόν ἐστι ταχὺ ἐγχειριεῖ, ὥστε μὴ ἀπορεῖν χρῆσθαι.

(5). Λυσίας, Ὑπὲρ τοῦ Ερατοσθένους φόνου ἀπολογία, 6-11

[6] ἐγὼ γάρ, ὦ Ἀθηναῖοι, ἐπειδὴ ἔδοξέ μοι γῆμαι καὶ γυναῖκα ἡγαγόμεν εἰς τὴν οἰκίαν, τὸν μὲν ἄλλον χρόνον οὕτω διεκείμην ὥστε μήτε λυπεῖν μήτε λῖαν ἐπ' ἐκείνη εἶναι ὃ τι ἂν ἐθέλη ποιεῖν, ἐφύλαττόν τε ὡς οἷόν τε ἦν, καὶ προσεῖχον τὸν νοῦν ὥσπερ εἰκὸς ἦν. ἐπειδὴ δέ μοι παιδίον γίγνεται, ἐπίστευον ἤδη καὶ πάντα τὰ ἐμαυτοῦ ἐκείνη παρέδωκα, ἡγούμενος ταύτην οἰκειότητα μεγίστην εἶναι. [7] ἐν μὲν οὖν τῷ πρώτῳ χρόνῳ, ὦ Ἀθηναῖοι, πασῶν ἦν βελτίστη, καὶ γὰρ οἰκονόμος δεινὴ καὶ φειδωλὸς {ἀγαθὴ} καὶ ἀκριβῶς πάντα διοικοῦσα· ἐπειδὴ δέ μοι ἡ μήτηρ ἐτελεύτησε, ἡ πάντων τῶν κακῶν ἀποθανοῦσα αἰτία μοι γεγένηται — [8] ἐπ' ἐκφορὰν γὰρ αὐτῇ ἀκολουθήσασα ἡ ἐμὴ γυνὴ ὑπὸ τούτου τοῦ ἀνθρώπου ὀφθειῖσα, χρόνῳ διαφθείρεται· ἐπιτηρῶν γὰρ τὴν θεράπαιναν τὴν εἰς τὴν ἀγορὰν βαδίζουσαν καὶ λόγους προσφέρων ἀπώλεσεν αὐτήν.

[9] πρῶτον μὲν οὖν, ὦ ἄνδρες, (δεῖ γὰρ καὶ ταῦθ' ὑμῖν διηγῆσασθαι) οἰκίδιον ἔστι μοι διπλοῦν, ἴσα ἔχον τὰ ἄνω τοῖς κάτω κατὰ τὴν γυναικωνίτιν καὶ κατὰ τὴν ἀνδρωνίτιν. ἐπειδὴ δέ τὸ παιδίον ἐγένετο ἡμῖν, ἡ μήτηρ αὐτὸ ἐθήλαζεν· ἵνα δέ μή, ὅποτε λοῦσθαι δέοι, κινδυνεύῃ κατὰ τῆς κλίμακος καταβαίνουσα, ἐγὼ μὲν ἄνω διητώμην, αἱ δὲ γυναῖκες κάτω. [10] καὶ οὕτως ἤδη συνειθισμένον ἦν, ὥστε πολλάκις ἡ γυνὴ ἀπήει κάτω καθευδήσουσα ὡς τὸ παιδίον, ἵνα τὸν τιτθὸν αὐτῷ διδῶ καὶ μὴ βοᾷ. καὶ ταῦτα πολὺν χρόνον οὕτως ἐγίγνετο, καὶ ἐγὼ οὐδέποτε ὑπώπτευσα, ἀλλ' οὕτως ἡλιθίως διεκείμην, ὥστε ὥμην τὴν ἐμαυτοῦ γυναῖκα πασῶν σωφρονεστάτην εἶναι τῶν ἐν τῇ πόλει.

[11] προϊόντος δὲ τοῦ χρόνου, ὦ ἄνδρες, ἤκον μὲν ἀπροσδοκῆτως ἐξ ἀγροῦ, μετὰ δὲ τὸ δεῖπνον τὸ παιδίον ἐβόα καὶ ἐδυσκόλαιεν ὑπὸ τῆς θεραπαίνης ἐπίτηδες λυπούμενον, ἵνα ταῦτα ποιῇ· ὁ γὰρ ἄνθρωπος ἔνδον ἦν· ὕστερον γὰρ ἅπαντα ἐπυθόμην. [12] καὶ ἐγὼ τὴν γυναῖκα ἀπιέναι ἐκέλευον καὶ δοῦναι τῷ παιδίῳ τὸν τιτθόν, ἵνα παύσῃται κλαῖον. ἡ δὲ τὸ μὲν πρῶτον οὐκ ἤθελεν, ὡς δὴ ἀσμένῃ με ἐορακυῖα ἤκοντα διὰ χρόνου· ἐπειδὴ δὲ ἐγὼ ὠργιζόμεν καὶ ἐκέλευον αὐτὴν ἀπιέναι, «ἵνα σύ γε» ἔφη «πειρᾶς ἐνταῦθα τὴν παιδίσκην»

καὶ πρότερον δὲ μεθύων εἶλκες αὐτήν.» [13] κάγῳ μὲν ἐγέλων, ἐκείνη δὲ ἀναστᾶσα καὶ ἀπιοῦσα προστίθησι τὴν θύραν, προσποιουμένη παίζειν, καὶ τὴν κλεῖν ἐφέλκεται. κάγῳ τούτων οὐδὲν ἐνθυμούμενος οὐδ' ὑπονοῶν ἐκάθευδον ἄσμενος, ἤκων ἐξ ἀγροῦ. [14] ἐπειδὴ δὲ ἦν πρὸς ἡμέραν, ἤκεν ἐκείνη καὶ τὴν θύραν ἀνέωξεν. ἐρομένου δέ μου τί αἱ θύραι νύκτωρ ψοφοῖεν, ἔφασκε τὸν λύχνον ἀποσβεσθῆναι τὸν παρὰ τῷ παιδίῳ, εἶτα ἐκ τῶν γειτόνων ἐνάψασθαι. ἐσιώπων ἐγὼ καὶ ταῦτα οὕτως ἔχειν ἠγούμην. ἔδοξε δέ μοι, ὧ ἄνδρες, τὸ πρόσωπον ἐψιμουθιῶσθαι, τοῦ ἀδελφοῦ τεθνεῶτος οὕπῳ τριάκονθ' ἡμέρας· ὅμως δ' οὐδ' οὕτως οὐδὲν εἰπὼν περὶ τοῦ πράγματος ἐξελθὼν ὠχόμην ἔξω σιωπῆ.

Πεδίο – Αναπαραστατική λειτουργία

Εκφωνηματική πράξη

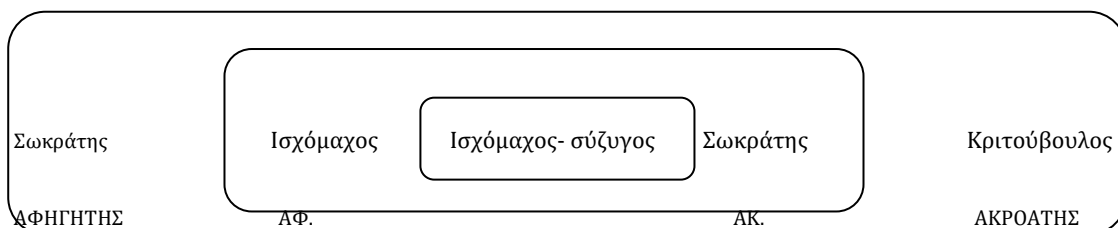
Το εκφώνημα²⁹ είναι ο συνδυασμός γλωσσικών εκφράσεων και περίστασης επικοινωνίας. Συνεπώς τα εκφωνήματα είναι πραγμάτωση γλώσσας και αφορούν τη γλωσσική χρήση, την επιτέλεση (Κανάκης 2007: 61). Εδώ μας ενδιαφέρουν τα εκφωνήματα ως μέσα πληροφόρησης για τον κόσμο, το είδος της σχέσης των συνομιλητών, ανάλογα με την επιτελούμενη γλωσσική πράξη και την εικόνα του ομιλητή τη στιγμή της εκφώνησης. Επίσης, τα γλωσσικά στοιχεία δίνουν πληροφορίες για το πώς δομείται το κείμενο, τον κειμενικό τύπο σύμφωνα με τις παραδοσιακές θεωρίες και τον ρόλο της κειμενικής οργάνωσης (Tsiplakou & Floros 2013:155).

Στον *Οικονομικό* ο Ξενοφώντας δημιουργεί εκφωνητές και οργανώνει τις απόψεις και τις στάσεις τους. Πρόκειται για ευθύ και αποδιδόμενο λόγο (Barry 2013:275) που η δομή του χαρακτηρίζεται πολυφωνική (Μπαχτίν), καθώς ο Σωκράτης αφηγείται στον Κριτόβουλο τον διάλογο που είχε με τον Ισχύμαχο. Στο συγκεκριμένο κειμενικό απόσπασμα ο Ισχύμαχος μεταφέρει στον Σωκράτη τον διάλογο που είχε με την γυναίκα του σχετικά με την αναγκαιότητα η γυναίκα να ανταποκρίνεται στο ρόλο της για τη σωστή διαχείριση του οίκου και την αξία της ευταξίας. Ως προς τα αφηγηματικά επίπεδα θα μπορούσαν να σχηματοποιηθούν ως εξής³⁰:

²⁹ Η πρόταση είναι αφηρημένη έννοια που αφορά τη γραμματική, είναι οι λέξεις που βάζουμε στη σειρά, ενώ λογική πρόταση είναι μια δηλωτική πρόταση (declarative sentence) που έχει τιμή αληθείας (truth value). Για περισσότερα βλ. Κανάκης 2007: 59-65.

³⁰ Για την αφήγηση και τα αφηγηματικά επίπεδα βλ. Τζούμα 1997.

Σχήμα 3



Η παρουσία γλωσσικών στοιχείων, όπως του *ἔφην* σε παρελθοντικό χρόνο συνιστά ένδειξη για τον αποδιδόμενο ευθύ λόγο, αλλά η πραγματική πρόθεση του εκφωνητή θα προσδιοριστεί από την προσλεκτική πτυχή.

Προσλεκτική πτυχή

Τα γλωσσικά στοιχεία εδώ λειτουργούν ως ενδείκτες για την αναγνώριση του πεδίου και του τόνου και επομένως του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, καθώς η προσλεκτική ισχύς (που παρουσιάζει ομοιότητες με την κειμενική ισχύ) σχετίζεται με το υπονόημα και είναι συναρτώμενη με το συγκεκριμένο. Όπως αναφέρθηκε το συγκεκριμένο (πλαίσιο), το οποίο σχετίζεται με την αναπαραστατική λειτουργία, προσδιορίζει το επικοινωνιακό γεγονός και κατά πόσο αυτό είναι σύνηθες. Συγκεκριμένα, ο Ισχύμαχος είναι γνωστός για τον τρόπο που διαχειρίζεται τα του οίκου του και ανταποκρίνεται στο πρότυπο του καλού και αγαθού πολίτη. Αυτός είναι ο *δράστης* που επιχειρεί να κάνει τη γυναίκα του καλή νοικοκυρά και σύζυγο. Η επανάληψη της λέξης *τάξη* (επανάληψη του λεξικού μορφήματος -ταγ-: *τάξας, τάξις, ά-τακτ-ος, τε-ταγ-μένη, τάξει, α-ταξ-ία*) και η αντίθετη *ταραχή* αποκαλύπτει την οπτική γωνία που υιοθετείται σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο των φύλων, πράγμα κοινωνικά και πολιτικά σύνηθες, και για αυτό παρουσιάζεται ως αληθές και έγκυρο και όχι ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Ακούγεται μόνο η φωνή του Ισχύμαχου, ο οποίος μεταφέρει με τις μετοχές *δηχθειῶσαν* και *έρυθριάσασαν* την ψυχολογική κατάσταση της συζύγου, ενώ ταυτόχρονα αυτή αποτελεί και την αιτία που ενεργοποιεί το εκφώνημα του Ισχύμαχου.

Σε μια λειτουργική προσέγγιση μας ενδιαφέρει το σύστημα μεταβιβαστικότητας (Τσιπλάκου 2013), δηλαδή οι διαδικασίες (ρήματα), οι μετέχοντες/ουσες (ουσιαστικά) και τα καταστασιακά στοιχεία (όπως προθετικές φράσεις χρόνου, τόπου και τρόπου). Με τις επιλογές αυτές δημιουργείται μια επίφαση εγκυρότητας σχετικά με το ρόλο των

δύο φύλων, αφού δίνεται έμφαση στον Ισχύμαχο που δρα, ενεργεί για να επιφέρει την αλλαγή στη συμπεριφορά της συζύγου, ενώ αυτή δεν ακούγεται παρά μόνο μέσα από τις μετοχές που αποκαλύπτουν τις εσωτερικές της αντιδράσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μετοχή *κεκινήμενην* που φανερώνει μια υλική διαδικασία και αποκαλύπτει τον Ισχύμαχο ως δράστη και τη γυναίκα (*αύτην*) ως τον δέκτη της δράσης, ενώ τα ρήματα όπως το *έφην* τη λεκτική, οι ρηματικοί τύποι *δηχθεῖσάν, έρυθριάσασα, άχθεσθεῖσαν* τη γνωστική, το πώς σκέφτονται και αισθάνονται τα πρόσωπα.

Στον τόνο και στη διαπροσωπική λειτουργία διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για μια καθημερινή συνομιλία, η οποία δεν χαρακτηρίζεται από ισότητα, αλλά προσδιορίζεται ως σχέση εξουσιαστική, στην οποία οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι διαπραγματεύσιμοι. Λεξικογραμματικές επιλογές, όπως η προσφώνηση *ᾧ γύναι* (το όνομα της συζύγου δεν αναφέρεται), η αυστηρή οργάνωση του κειμένου με τις ρητορικές ερωτήσεις και τη χρήση παραδειγμάτων, αντλημένων από διάφορες κοινωνικές εκφάνσεις (χορός, στρατός, γεωργία), καθώς και οι σύνδεσμοι (*άλλά, γάρ, και, οὔτε...οὔτε, μὲν- δέ*) επιβεβαιώνουν την προσπάθεια του πομπού να αναπαραγάγει μια παγιωμένη εξουσιαστική σχέση μεταξύ των δύο φύλων, η οποία κωδικοποιείται στην κυριαρχία του γ' ρηματικού προσώπου (δείξη προσώπου)³¹. Παράλληλα, όμως, αναγνωρίζεται περιορισμένος βαθμός αλληλεγγύης με την προσφώνηση, η οποία είναι βέβαια απρόσωπη, αλλά δηλώνει την παρουσία του αποδέκτη (δείκτης ευγένειας).

Ως προς τη δείξη προσώπου, η χρήση του β' ρηματικού προσώπου (*άθυμήσης, μὴ δέοιο, βούλοιο*) και αντίστοιχα α' πληθυντικού (*δοκιμασώμεθα, διδάξωμεν, είσόμεθα*), αν και περιορισμένη στην αρχή και στο τέλος του λόγου, αποκαλύπτει ένα σχετικά περιορισμένο βαθμό αλληλεγγύης μεταξύ των συζύγων. Επίσης, ως ενδείκτες της διαβαθμισμένης βεβαιότητας του πομπού περί αλήθειας των λεγομένων του μπορούν να εξεταστούν και η χρήση των εγκλίσεων, όπως η οριστική (επιστημική τροπικότητα), που εναλλάσσεται με την δυνητική ευκτική (δεοντική τροπικότητα), οι ερωτήσεις και η πληθώρα των υποθετικών λόγων.

Συναγωγή κειμενικής ισχύος

³¹ Για τη δείξη γενικότερα βλ. Κανάκης 2007: 191- 215.

Τα λεξικογραμματικά στοιχεία συμβάλλουν στην αναγνώριση της προθετικότητας του πομπού με κριτήρια τα εξωκειμενικά στοιχεία, όπως το πεδίο και ο τόνος. Έτσι, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι ο κειμενικός τύπος συνιστά αφηγημένο διάλογο, αλλά έχει ως βασική λειτουργία την κατευθυντική, αφού ο πομπός θέλει να ωθήσει τον δέκτη (σύζυγο) να υιοθετήσει συγκεκριμένη συμπεριφορά, υποχρεώνοντάς τον, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται και ένας περιορισμένος βαθμός δεσμευτικής πράξης του ίδιου (για μελλοντική κοινή πορεία δράσης, χωρίς, όμως, ο πομπός να υποχρεώνεται για αυτό), στοιχείο που αποκαλύπτεται μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων ρημάτων σε α' πληθυντικό πρόσωπο.

Απολεκτική ισχύς

Ο αρχικός δέκτης (η σύζυγος) καθώς και οι δέκτες - αναγνώστες σύγχρονοι του Ξενοφώντα μοιράζονται το ίδιο συγκείμενο και επομένως ανταποκρίνονται στον προσδιορισμένο κοινωνικά ρόλο. Ο σημερινός αναγνώστης ανακτά τα ισχυρά και αδύναμα υπονοήματα (strong and weak implicatures) [Sperber & Wilson:1995], ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει ως αναγνώστης ανάλογα με τον ορίζοντα προσδοκιών του. Συνεπώς, είναι σε θέση να αναγνωρίσει ομοιότητες σε γλωσσικές λειτουργίες και γλωσσικά χαρακτηριστικά σε άλλα κείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται πλέον ως κειμενικοί τύποι, αλλά ανταποκρίνονται σε αντίστοιχη ή διαφορετική κειμενική λειτουργία.

Η θεωρία της Συνάφειας των Sperber & Wilson

Το κάθε κειμενικό είδος συνδέεται με μια συγκεκριμένη κοινωνική δραστηριότητα και κωδικοποιεί συγκεκριμένες στάσεις και προσδοκίες της κοινότητας (discourse community) μέσα στην οποία παράγεται, ενώ αντίστοιχα η επαναληψιμότητα στοιχείων της δομής, του περιεχομένου και του ύφους γεννά συγκεκριμένες προσδοκίες στον σύγχρονο αναγνώστη. Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία της Συνάφειας των Sperber & Wilson(1995), μας ενδιαφέρει στην πρόσληψη του γλωσσικού μηνύματος, που προηγείται της μεταφραστικής διαδικασίας, μέσα από αυτή την επαναληψιμότητα, *ο δέκτης να καταβάλλει την ελάχιστη προσπάθεια που θα του εξασφαλίσει όμως τα επαρκέστατα κατά περίπτωση γνωστικά αποτελέσματα* (Κανάκης 2007: 188). Έτσι, ορίζεται ένα επίπεδο βέλτιστης συνάφειας (optimal relevance), η οποία είναι απαραίτητη στην συναγωγή της κειμενικής ισχύος των κλασικών κειμένων.

Λυσίας, Υπέρ του Ερατοσθένους φόνου απολογία, 6-11

Στον λόγο του Λυσία, ο/η αναγνώστης/στρια, προκειμένου να επιλέξει την καταλληλότερη μεταφραστική μέθοδο, στην εκφωνηματική πτυχή, ανάλογα με την επιτελούμενη γλωσσική πράξη, αναγνωρίζει ότι ο εκφωνητής (Ερατοσθένης) επιβάλλει στον αποδέκτη του λόγου του (δικαστές) μια συγκεκριμένη εικόνα του εαυτού του, αποδίδοντάς του τη στιγμή της εκφώνησης μια συγκεκριμένη στάση (πολυφωνική δομή λόγου). Ως προς την κειμενική οργάνωση η παρουσία ρημάτων σε ιστορικό χρόνο συνιστά αφήγηση, με εναλλαγή ιστορικού ενεστώτα για να προσδώσει ζωντάνια, αλλά η κειμενική ισχύς είναι η πειθώ, αφού στο δικαστήριο ο πομπός παρουσιάζει τα γεγονότα με χρονολογική σειρά, προκειμένου να πείσει για τη σύννομη πράξη του (επιβάλλει την εικόνα ενός μέσου Αθηναίου, ο οποίος δεν ήταν σε θέση υπό άλλες συνθήκες να διαπράξει το στυγερό έγκλημα που του αποδίδουν οι κατηγοροί. Στην περίπτωση της μοιχείας φαίνεται ότι επιτρεπόταν το να σκοτώνει ο σύζυγος τον εραστή, χωρίς να τιμωρείται, υπό τον όρο ότι δεν είχε παγιδεύσει τον δράστη) [Fantham, E. Foley PH-Kampen BN-Pomeroy BS-Shapiro AH, 2005: 153]

Προσλεκτική ισχύς

Πεδίο – Αναπαραστατική λειτουργία

Η χρήση της οριστικής καταδεικνύει τη βεβαιότητα του πομπού και την ανανταπόκρισή του ίδιου και της συζύγου στον κοινωνικό ρόλο τους ως αποτέλεσμα των κοινωνικών και πολιτισμικών συμβάσεων της εποχής. Η αφήγηση λειτουργεί ως το αίτιο που επέφερε το αποτέλεσμα της δολοφονίας και το προτείνει ως αληθές. Η επανάληψη αφηγηματικών στοιχείων δημιουργεί μια σταθερή εικόνα της πραγματικότητας που δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης. Ως προς τη μεταβιβαστικότητα η πληθώρα των γνωστικών ρημάτων δηλώνει τον τρόπο σκέψης του δράστη και όχι της συζύγου, ενώ είναι χαρακτηριστική η χρήση της παθητικής σύνταξης, η οποία δημιουργεί μετριασμένη αιτιότητα στον δράστη και δίνει έμφαση στην ενοχή της γυναίκας με πρόταξη αυτής στην αρχή του εκφωνήματος.

Τόνος – Διαπροσωπική λειτουργία

Πρόκειται και πάλι για μια εξουσιαστική σχέση, στη οποία οι δικαστές είναι η αυθεντία, ενώ ο πομπός προσπαθεί να πείσει ως ανίσχυρος για τη σύννομη πράξη του. Πρόκειται για μια θεσμοθετημένη και κοινωνικά αναγνωρίσιμη σχέση, για την οποία αποτελούν ενδείκτες η αυστηρή κειμενική οργάνωση και οι δείκτες συνοχής (μέν-δε, και). Σε γραμματικό επίπεδο μπορεί να αναγνωρισθεί η κυριαρχία της οριστικής (επιστημική τροπικότητα) καθώς και το άρηματικό πρόσωπο (δείξη προσώπου), αφού πρόκειται για απολογία στην οποία προσπαθεί να προβάλλει τη δική του θέση. Είναι χαρακτηριστική και εδώ η απουσία αναφοράς στο όνομα της γυναίκας. Επίσης, η χρήση της οριστικής μπορεί να εξεταστεί ως μια σειρά από αποφαντικές πράξεις που δεν έχουν ως σκοπό μόνο να πληροφορήσουν, αλλά να κατευθύνουν στην αθώωση του πομπού.

Τρόπος – κειμενική λειτουργία

Ενώ πρόκειται για αφήγηση (σύμφωνα με την παραδοσιακή διάκριση) με αυστηρή οργάνωση, η λειτουργία της είναι κατευθυντική (πειθώ), όπως προκύπτει από τον εντοπισμό του πεδίου και του τόνου. Οι πληροφορίες οργανώνονται με το σχήμα προτασιακό θέμα (topic) ως πρώτο στην πρόταση και ακολουθεί το σχόλιο (comment) που περιέχει νέες πληροφορίες (Τσιπλάκου 2013), οι οποίες δίνονται με έμφαση, προκειμένου να προσδώσει ο πομπός υψηλό δείκτη αληθείας και να μην αφήσει περιθώρια αμφισβήτησης της πραγματικότητας που παρουσιάζει.

Συμπεράσματα

Σε μια τέτοια προσέγγιση των κλασικών κειμένων αναγνωρίζεται το συμφραζόμενο ως αυτό που ανοίγει την προσβασιμότητα στον/στην αναγνώστη/στρια όχι μόνο στον γλωσσικό κώδικα, αλλά κυρίως σε κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις του πομπού, ο οποίος τις εκφράζει μέσα από λεκτικές συμπεριφορές που υιοθετεί. Ο δέκτης – αναγνώστης, προτού μεταφράσει, κατακτά αυτή την προσβασιμότητα και ταυτόχρονα την αμοιβαιότητα σε κοινωνιογνωσικά περιβάλλοντα που περικλείουν κοινωνικές και πολιτισμικές παραδοχές άλλων πολιτισμικών συστημάτων ή κοινωνικών ομάδων εντός όμως του ευρύτερου δικού του πολιτισμού. Ως δέκτης – αναγνώστης ενεργοποιείται στην εξαγωγή των υπονοημάτων, για την προδηλότητα των οποίων είναι υπεύθυνος και οδηγείται σε γνωσιακή κυρίως (πιθανώς και συναισθηματική) αμοιβαιότητα με τον πομπό.

6.1.1 Διακείμενα

Ταυτόχρονα με τη διαδικασία που περιγράψαμε παραπάνω η διδασκαλία των αδιδακτου κειμένου και η συγκρότηση σωμάτων κειμένων με κριτήριο την κειμενική ισχύ (και όχι τους συγγραφείς ή τα κειμενικά είδη με βάση την παραδοσιακή διάκριση) παρέχει τη δυνατότητα διδασκαλίας και διακειμένων. Στην προτεινόμενη ενότητα για τη θέση και τη σύνδεση της γυναίκας αποκλειστικά με τον οίκο και του άνδρα με την πόλη και την κοινωνική και πολιτική ζωή θα μπορούσαν να ενταχθούν κείμενα που συμπληρώνουν ή ανατρέπουν αυτή την παγιωμένη εικόνα.

Τα υπό μετάφραση κείμενα θα μπορούσαν να προσληφθούν καλύτερα και να συμπληρωθούν τα κλειδιά ανάγνωσής τους με αποσπάσματα από την τραγωδία, στην οποία ακούγεται η φωνή της γυναίκας, οι σκέψεις και τα συναισθήματά της. Ενδεικτικά αναφέρουμε το απόσπασμα από το έργο [Τηρέας](#) του Σοφοκλή, στο οποίο η Πρόκνη καταγγέλει το γάμο και παρουσιάζει το πέρασμα από την παιδική ηλικία σε αυτόν ως κάτι επώδυνο:

(6)[...] όταν φτάνουμε στην εφηβεία και έχουμε φρόνηση, μας διώχνουν και μας πουλούν μακριά από τους θεούς των πατέρων μας και τους γονείς μας: άλλες σε ξένους άντρες, άλλες σε βάρβαρους, άλλες σε σπίτια χωρίς χαρά, άλλες σε σπίτια όπου τις κακολογούν. Και αυτά, μόλις μας υποτάξει στον ζυγό του γάμου η πρώτη νύχτα, είμαστε υποχρεωμένες να τα επικροτούμε και να θεωρούμε ότι έχουν καλώς.

Επίσης, διακείμενα συνιστούν αποσπάσματα από τη *Μήδεια* του Ευριπίδη ή την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, στις οποίες οι γυναίκες επιχειρηματολογούν εναντίον των απόψεων των ανδρών, κάτι που στην πραγματικότητα δεν μπορούν να κάνουν. Επίσης, ρόλοι επινοημένοι για τη γυναίκα μπορούν να εντοπιστούν όχι μόνο στην τραγωδία αλλά και σε φιλοσοφικά έργα, όπως στην *Πολιτεία* του Πλάτωνα (455d-456b), όπου η αρετή εμφανίζεται να προσιδιάζει και στα δύο φύλα. Η εικόνα θα μπορούσε να συμπληρωθεί και με νεότερα κείμενα, όπως το ποίημα του Γ. Ρίτσου, *Η απόγνωση της Πηνελόπης*, ώστε να τεθεί ο προβληματισμός σχετικά με τη δυνατότητα της γυναίκας να επιλέγει, να αποφασίζει και να αντιδρά (μόνο εσωτερικά; καταφέρνει σήμερα να το κάνει;). Η επιλογή των διακειμένων στόχο έχει την έκθεση αυτού/ής που μεταφράζει με κείμενα στα οποία η χρήση της γλώσσας είναι αναφορική (referential function), αλλά και βιωματική (emotive function) και κατευθυντική (conative function). Τελικά να είναι

σε θέση να διαπιστώνει ότι ένα κείμενο εντάσσεται σε ένα δίκτυο σχέσεων με άλλα κείμενα, με τα οποία εκφράζει ίδιες ή αντίπαλες απόψεις και έτσι να οδηγείται στην πολλαπλότητα των ερμηνειών.

Συμπερασματικά, μια τέτοια πρόταση είναι ενδεικτική και ο στόχος είναι να περιοριστεί η φορμαλιστική προσέγγιση του *αδίδακτου κειμένου*, η οποία επικεντρώνεται στην απομονωμένη διδασκαλία των συντακτικών και μορφοφωνολογικών φαινομένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στην παραπάνω πρόταση δεν παραμερίζεται η διδασκαλία των μορφοφωνολογικών και συντακτικών φαινομένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, αλλά εξετάζονται στον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στο κείμενο, ώστε μέσω της μεταφραστικής διαδικασίας ο/η μαθητής/τρια να εμπλέκεται στην ερμηνεία και παραγωγή νοήματος και ως κοινωνικό υποκείμενο να είναι σε θέση να επαναπροσδιορίζει τα όρια μεταξύ του εαυτού του και του Άλλου.

Κεφάλαιο 7

Συμπεράσματα

Αυτό που ουσιαστικά απασχόλησε την προκείμενη μεταπτυχιακή διατριβή ήταν ο τρόπος να προσεγγιστεί η διδασκαλία του *αδίδακτου κειμένου* μέσα από μία σύγχρονη εκδοχή, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες μεταφραστικές θεωρήσεις σε συνδυασμό με μια πιο εστιασμένη γλωσσική εκπαίδευση. Άλλωστε οι επιλογές στη διδασκαλία του μαθήματος ως τώρα δεν φαίνεται να αποδίδουν τη δέουσα σημασία στις τρέχουσες εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής των κλασικών γλωσσών, οι οποίες δίνουν πλέον έμφαση στην ουσιαστική αξιοποίηση του πολιτισμικού πλαισίου σε συνδυασμό με μια πιο εστιασμένη γλωσσική εκπαίδευση (Ζέκας 2018:81) Η πρόταση εμπεριέχει μια δέσμη ερωτημάτων σχετικά με το πώς μπορεί ο αρχαίος κόσμος να αποκτήσει νόημα για τον/την σύγχρονο/η μαθητή/τρια-αναγνώστη/στρια. Για αυτό, αφού έγινε επισκόπηση τόσο των προγραμμάτων σπουδών, όσο και της σχετικής με τις μεταφραστικές θεωρίες βιβλιογραφίας, παρουσιάστηκε η εφαρμογή της θεώρησης της Κειμενικής ισχύος των Tsiplakou & Floros (2013) σε εξεταστικό δοκίμιο των πανελλαδικών εξετάσεων, ενώ στη συνέχεια διατυπώθηκε μια νέα πρόταση διδασκαλίας, η οποία λαμβάνει υπόψη τη μεταφραστική διαδικασία ως συνθετικό πρόβλημα που ενεργοποιεί τις γνωστικές και συναισθηματικές δυνάμεις του/της μαθητή/τριας, προκαλώντας την ενεργητική εμπλοκή με τη γλώσσα, παρουσιάζοντάς την ως ένα ζωντανό σύστημα επικοινωνίας με κοινωνικές διαστάσεις (Ζέκας 2018:88).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν σχετίζονται με τη διαπίστωση μιας περιορισμένης προσπάθειας προσέγγισης της μεταφραστικής διαδικασίας στη σχολική τάξη με όρους κριτικού γραμματισμού και κριτικής ανάλυσης του λόγου. Για αυτό και κρίνεται απαραίτητο η διδασκαλία του αδίδακτου να συνδεθεί με τα κειμενικά είδη και την

κειμενική ισχύ, προκειμένου να καταστήσει τον/την μαθητή/τρια κριτικό/ή αναγνώστη/στρια, ο/η οποίος/α μέσα από τη μεταφραστική διαδικασία ανάγεται όχι σε παλαιότερες γλωσσικές μορφές, αλλά σε ένα κόσμο, σε ένα πολιτισμό που η σχέση του με το παρόν βρίσκεται σε συνεχή διαπραγμάτευση.

Η μεταφραστική διαδικασία κρίνεται ως η προσφορότερη για να ανοίξει τον διάλογο με τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και να ενεργοποιήσει αναλυτικές και συνθετικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ερμηνεία του κειμένου και το δίκτυο νοημάτων που αυτό εγγράφει. Καθίσταται, έτσι, μια γνωσιακή διαδικασία που συνδέεται με τις σύγχρονες ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα προσκαλεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι δεν υπάρχει μόνο ένας 'σωστός' αποδεκτός τρόπος απόδοσης του νοήματος στη γλώσσα τους (Σεράνης 2018:210).

Η μεταπτυχιακή διατριβή δεν μπορεί να καλύψει το εύρος του προβληματισμού και τον θεωρητικό πλουραλισμό σχετικά με τα κειμενικά είδη και τον τρόπο αντιμετώπισής τους στη διδακτική πράξη, αλλά τουλάχιστον να θέσει ένα ερώτημα ανοιχτό, προς διερεύνηση, αφενός σχετικά με τη γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα (και όχι στατικό δομικό σύστημα) που επιτρέπει όχι μόνο την ανάγνωση του αρχαίου κόσμου, αλλά και του σύγχρονου και αφετέρου την ανάγκη αλλαγής στάσης απέναντι στο μάθημα, αφού, από πρόσφατη έρευνα προκύπτει, μεταξύ άλλων, ότι οι διδάσκοντες, στην πλειοψηφία τους, υιοθετούν και αναπαράγουν τις καθιερωμένες αντιλήψεις περί ανωτερότητας και ενιαίου χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, θεωρώντας τη νέα ελληνική ως φυσική συνέχεια της αρχαίας ελληνικής (Σεράνης 2018:212), καθιστώντας αναποτελεσματικές τις ισχύουσες μεθόδους διδασκαλίας και ανεπιτυχείς στην τάξη τους στόχους των ΠΣ.

Τελικά, ο στόχος που τίθεται είναι η συνανάγνωση μαθητή/τριας και διδάσκοντα/ουσας να οδηγήσει ως πολιτισμική μεταβίβαση στην ατομική πρόσληψη, που προϋποθέτει, όμως, περισσότερο διδακτικό χρόνο και σεβασμό στις υπό διαμόρφωση ατομικές ταυτότητες των μαθητών/τριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1999) β), Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Λύκειο

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2000 γ), Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)

ΥΠ.Δ.Μ.Θ. (2011), Πρόγραμμα Σπουδών Α' Λυκείου

ΥΠ.Δ.Μ.Θ. (2015), Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Λύκειο

ΥΠ.Δ.Μ.Θ. (2015), Αναστολή παλαιών Προγραμμάτων Σπουδών

ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

Αϊδίνης, Α. & Γακοπούλου, Δ. (2017). Η επίδραση του είδους του κειμένου και της συγκράτησης πληροφοριών στη μνήμη κατά την αναγνωστική κατανόηση. *Studies in Greek Linguistics*, (37), 15-28.

Applebee, A. N. (1974). *Tradition and reform in the teaching of English: A history*.

Austin. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Bakhtin, M. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Μτφρ. & επιμ. C. Emerson. Minneapolis: University of Michigan Press.

Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

- Βαρμάζης, Ν. Δ. (1998). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών: Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Bernstein, B. (1996). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Εισαγωγή, σημειώσεις, μετάφραση Σολομών Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βρεττός, Ι.& Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*, Αθήνα
- Γερογιάννης,Κ. & Μπούρας, Α. (2007). Αναλυτικά Προγράμματα – Σχολικά εγχειρίδια. Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάξεις. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» (σσ.482-490)*.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (1999). Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, ανάκτηση 12 11, 2016, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/tomos1.htm>
- ΓΡΑΜΜΕΝΙΔΗΣ, Σ. Π., ΔΗΜΗΤΡΟΥΛΙΑ, Τ., ΚΟΥΡΔΗΣ, Ε., ΛΟΥΠΑΚΗ, Ε., & ΦΛΩΡΟΣ, Γ. (2015). Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις της Μετάφρασης. Διαθέσιμο από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3901>
- Γραμμενίδης, Σ. Π. (2009). *Μεταφράζοντας τον κόσμο του Άλλου*. Διαύλος.
- Grammenidis, S. (2011). L'aventure de l'élément culturel dans les traductions d'Astérix en grec. In B.Richet (éd.), *Le Tour du monde d'Astérix*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 219 – 234.
- Catford, J. C. (1978). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, ανάκτηση 12 11, 2016, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/tomos1.htm>

- Δενδρινού, Β. (2008). *The reading and listening comprehension modules of KPG*. Σεμινάριο για συγγραφείς θεμάτων, 15 Φεβρουαρίου 2008, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δημητρούλια, Τ. (2005) Μετάφραση και κουλτούρα: η πολιτισμική στροφή στη μεταφρασεολογία και ο ρόλος των νέων τεχνολογιών. *Σύγκριση*, 16, 158-172.
- Δημητρούλια, Τ. (2012). Διακειμενικότητα και μετάφραση: Μεταφράζοντας αρχαιοελληνικούς μύθους από τα γαλλικά στα ελληνικά. Στο Ζ. Ι. Σιαφλέκης και Ε. Λ. Σταυροπούλου (επιμ.) *Τριαντάφυλλα και γιασεμιά*, 361-377. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρούλια, Τ. (υπό έκδοση). *Μετάφραση και μνήμη. Η μετάφραση ως μνήμη και η μνήμη στη μετάφραση*. Αθήνα: Μικρή Άρκτος.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Textlinguistics*. New York: Longman.
- Dimitroulia, X., Kentrotis, G., Δημητρούλια, Ε., & Κεντρωτής, Γ. (2015). Κείμενο-συγκείμενο-διακείμενο.
- Dimitroulia, T. (2013). Η ανάγνωση στη μετάφραση και ο μεταφραστής ως αναγνώστης. Μια επαγγελματική πρακτική. *iINTERCULTURAL tRANSLATION iINTERSEMIOTIC*, 2(2).
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts* (Vol. 318). Indiana University Press.
- Genette, G. (1986). *Théorie des genres* (Vol. 181). Seuil.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Fantham, E. Foley PH-Kampen BN-Pomeroy BS-Shapiro AH (2005). *Οι γυναίκες στον αρχαίο κόσμο*. (Μετάφραση Κ. Μπούρας). Αθήνα: πατάκης.
- Fernaro, S. (2006). Ancient Languages, Teaching of. Στο *M. Landfester, H. Cancik, H. Schneider. Brill's New Pauly encyclopaedia of the Ancient World: classical tradition*, vol I, Leiden: Brill.
- Firth, J. R. (1961). *Papers in Linguistics 1934-1951: Repr.* Oxford University Press.
- Ζέκας, Χ. (2018). Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Κύπρο (2011-2015). *Studies in Greek Linguistics*, (38), 79-91.

Georgakopoulou, A. (2005). Text-type approach to narrative. Στο D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (επιμ.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, σ. 594–596. London and New York: Routledge.

Genette, G. (1986). *Théorie des genres* (Vol. 181). Seuil.

Goutsos, D. (2009). Competing ideologies and Post-Diglossia Greek: Analysing the Discourse of Contemporary 'Myth-Breakers'. *Standard Languages and Language Standards: Greek, Past and Present*, 321-39.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. Στο P. Cole & J. L. Morgan (επιμ.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, Vol. 3, σ. 41–58. Oxford: Elsevier.

Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, 134-189. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Routledge.

Horarik, M. (2000). Γλωσσική Αγωγή στη Β' / Θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία: Μια Συστημική Λειτουργική Οπτική, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, ανάκτηση 12 11, 2016, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>

Hymes, D. (1974). Foundations in sociolinguistics. The ethnography of communication. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Iser, W. (1978). The act of reading. *Baltimore and London*.

Jauss, H. R. (1995). Η θεωρία της πρόσληψης. *Τρία μελετήματα (μτφ Μ. Πεχλιβάνος)*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της «Εστίας».

Kade, O. (1968). *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie (Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen, I).

Κακριδής, Ι. (936/2000). *Το μεταφραστικό πρόβλημα*, Αθήνα: Εστία.

Kalanzis, M. & Cope, B. (2008). Language education and Multiliteracies. Στο *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 1, 195-211.

Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στην Πραγματολογία. Γνωστικές και Κοινωνικές Όψεις της Γλωσσικής Χρήσης*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Καραντζόλα, Ε. (2000). Γραμματική, Γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, ανάκτηση 12 11, 2016, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>

Κεντρωτής, Γ. (2018). Τι σημαίνει «ξέρω αρχαία;». Τα Νέα. Ανακτήθηκε από <http://www.tanea.gr/news/lifearts/article/5563101/ti-shmainei-kserw-arxaia/>

Κεντρωτής, Γ. (1996). *Θεωρία και πράξη της μετάφρασης*. Διαύλος.

Κονδύλη Μαριάννα & Λύκου Χριστίνα. (2009). Γλωσσολογική περιγραφή των θεμάτων του ΚΠΓ: Η οπτική του κειμενικού είδους και της λεξικογραμματικής. *Research Periodical*: http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/index_en.htm

Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Παυλίδου, Μ. & Αδάμπα, Β. (2018). Η διδασκαλία της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο: Συγκλίσεις και αποκλίσεις. *Studies in Greek Linguistics*, (38), 119-133.

Κουτσογιάννης, Δ. (2016). «Του κύκλου τα γυρίσματα»: σχολικός χρόνος, διδακτικά σχήματα και γλωσσική διδασκαλία. Στο Χοντολίδου, Ε., Τσοκαλίδου, Ρ., Τεντολούρης, Φ. Κυρίδης, Α. & Βακαλόπουλος, Κ. (επιμ.) *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολο)γικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ.232-251). Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσογιάννης, Δ. (2015). Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης Δεδομένων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://www.greek-language.gr/digitalResources/>

Κουτσιβίτης, Β. (1994). Βασικές έννοιες. *Θεωρία της μετάφρασης* (σσ. 25-48). Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Κουτσιβίτης, Β. (1990-1991). Διεθνείς τάσεις στη θεωρία της μετάφρασης. *Γλωσσολογία*, 9-10, 229-239.

Κουτσογιάννης, Δ. (2015). Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης Δεδομένων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://www.greek-language.gr/digitalResources/>

Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, ανάκτηση 12 11, 2016, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>

Kristeva, J. (1969). *Semiotike. Paris: Seuil.*

Κωστοπούλου, Γ. & Σαριδάκης, Ε. (2003), 18-21 Σεπτεμβρίου 2003 *Κειμενογλωσσολογία και Μετάφραση: ο παράγοντας προθετικότητα και η συμβολή του στη μεταφραστική διαδικασία*. 6ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας. Ρέθυμνο.

Ladmiral, J. R. (2006). *Η μετάφραση των κλασικών κειμένων*. Ανάκτηση 20 11, 2016, από Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/proposal_studies/page_001.html

Lee, D. Y. W. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: clarifying the concepts. *Language Learning and Technology*, 5(3), 37–72.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*, 3.

Mackridge, P. (2009). *Language and National identity in Greece 1766-1976*. Oxford.

Malinowski, B. (1923). *The Problem of Meaning in Primitive Languages*. Στο C. K.

Ogden & I. A. Richards (επιμ.), *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, σ. 296–336. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2001). Γλώσσα και Μετάφραση, στο Χρηστίδης, Α.,Φ. (επιμ.), *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας: από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα* (σσ. 972-975). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2000). Θέματα και προβλήματα ενδογλωσσικής μετάφρασης στην εκπαίδευση ανακτήθηκε http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/propositional_studies/page_002.html#

Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2001). Ενδογλωσσική ανισοτιμία, ανακτήθηκε http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_f2/index.html

Maronitis, D. N. (2008). Intralingual translation: Genuine and false dilemmas. *CLASSICAL PRESENCES*, 367.

Matsagouras, E. G., & Tsiplakou, S. (2008). Who's afraid of genre? Genres, functions, text types and their implications for a pedagogy of critical literacy. *Scientia 108 Paedagogica Experimentalis - International Journal of Experimental Research in Education*, XLV(1), 71-90.

Μητσκοπούλου, Β. (2006). Επίπεδο ύφους. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_3/index.html?mode=pdf

Mounin, G. (1963 /2002). *Τα θεωρητικά προβλήματα της Μετάφρασης*. (Ι. Παπασπυρίδου μτφρ.). Αθήνα: Π. Τραυλός.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). Διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας. *Πλάτων*, 43, 69-80.

Μπατσαλιά, Φ. & Σελλά-Μάζη, Ε. (2010). *Γλωσσολογική Προσέγγιση στη Θεωρία και τη Διδακτική της Μετάφρασης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Munday, J. (2004). *Μεταφραστικές σπουδές: θεωρίες και εφαρμογές*, (Α. Φιλιππάτος, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nord, Christiane (1998), "Textanalyse: pragmatisch/funktional", στο: Snell-Hornby, Mary/Hans G.Hönig/Paul Kußmaul/Peter A. Schmitt (επιμ.), *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 350-354.

Nord, C. (1991). Scopos, loyalty, and translational conventions. *Target. International Journal of Translation Studies*, 3(1), 91-109.

Πεπονή, Α.-Ε. (1998). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής από μετάφραση στη μέση εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Πολίτης, Μ. (2012). *Ζητήματα γνωσιακής προσέγγισης της διδακτικής της μετάφρασης*. Διαθέσιμο από <https://sites.google.com/site/michalispolitis/home/didactique-de-la-traduction>

Πόλκας, Λ. (2009). Ιστορική επισκόπηση της μετάφρασης των κλασικών γλωσσών, ανακτήθηκε από http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/handbook_crosslingual/page_000.html

Πόλκας, Λ. (2006). Απορίες και προτάσεις για την εξέταση της μετάφρασης και το «αδίδακτο κείμενο» στο λύκειο, ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theory/page_002.html

Πόλκας, Λ. (2001). *Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Ανάκτηση 12 11, 2016, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html

Politis, M. (2007). Introduction. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 52(1), 1-2.

Pym, A. (1992). *Translation and text transfer: An essay on the principles of intercultural communication* (Vol. 16). Lang, Peter, Gmbh, Internationaler Verlag Der Wissenschaften.

Reiss, K. (1981). Type, kind and individuality of text: Decision making in translation. *Poetics Today*, 2(4), 121-131.

Rose, A. K. H. (2018) *How to Choose the "Right" Translation to Teach*. Διαθέσιμο από <https://classicalstudies.org/node/28789>

Σαριδάκης, Ι. Ε. (2010). *Σώματα κειμένων και μετάφραση: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σεράνης, Π. (2018). Πολιτικές, ιστορικές και ιδεολογικές διαστάσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: (Α)συνέπειες στη σύγχρονη διδακτική πράξη, *Studies in Greek Linguistics*, (38), 203-214.

Σετάτος, Μ. (2014). Παραγλωσσικά συστήματα. *Studies in Greek Linguistics*, (34), 382-400.

Σκούρα, Α. (2012). Γλωσσικό ζήτημα και εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα. Στο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. (επιμ.), *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ.1-13).

Στάμου, Α.Γ. (2014) Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, 149-187. Αθήνα: Νήσος.

Στέφος, Α. (2012). Το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου. *Φιλολόγος*, 148, 222- 225.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge university press.

Seleskovitch, D. (1975). *Langage, langues et mémoire: étude de la prise de notes en interprétation consécutive* (Vol. 2). Lettres modernes.

Sinclair, J. (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse*. Routledge.

Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F., & Kaindl, K. (Eds.). (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline: Selected papers from the Translation Studies Congress, Vienna, 1992* (Vol. 2). John Benjamins Publishing.

Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Toury, G. (2002). Translation as a Means of Planning and the Planning of Translation: A theoretical Framework and an Exemplary Case. *Translations:(re) shaping of literature and culture*, 148-163.

Toury, G. (1998). A handful of paragraphs on 'translation' and 'norms'. *Current Issues in Language & Society*, 5(1-2), 10-32.

Τσάφος, Β. (2004). *Η διαδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας: Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσιπλάκου, Σ. (2016). Κειμενικά είδη και κριτικός γραμματισμός: μια «ανοιχτή» σχέση; Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*, 336-354. Αθήνα: GUTENBERG.

Τσιπλάκου, Σ. (2013). Η λειτουργική διάσταση των γραμματικών δομών: η γραμματική της πρότασης, του κειμένου, της επικοινωνίας. Στο: *Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα* (σ. 1-17). Λευκωσία: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.

Tsakmakis, A. (2007). Greece. II education and scholarship. Στο *M. Landfester, H. Cancik, H. Schneider. Brill's New Pauly encyclopaedia of the Ancient World: classical tradition*, vol II, Leiden: Brill.

Tsiplakou, S., & Floros, G. (2013). Never mind the text types, here's textual force: Towards a pragmatic reconceptualization of text type. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 119-130.

Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία. Θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G. Genette*. Αθήνα: Συμμετρία.

Van Dijk, T. A. (Ed.). (1997). *Discourse as structure and process* (Vol. 1). Sage.

Venuti, L. (Ed.). (2012). *The translation studies reader*. Routledge.

Vermeer, H. J. (1989). Skopos and commission in translational action. *Readings in translation theory*, 173-187.

Φλουρήs, Γ. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρήs, Γ. & Πασιάs, Γ. (2004) Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ.125-142) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2012). Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: Αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές; *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2016 από <http://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/pe02.pdf>

Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη. Στο ΟΜΕΡ (επιμ.), *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ:27-34).