

[Διδασκαλία - Εκπαίδευση]

Ενδογλωσσική Μετάφραση

Πρακτικές εφαρμογές

Σοφοκλέους *Αντιγόνη*, στ.726-746 & 631-640: Η μετάφραση των ποιητικών κειμένων στο Λύκειο

(του Β. Τσάφου)

Αν η σχολική μετάφραση, δηλαδή η διαδικασία απόδοσης μέσα στη σχολική τάξη ενός πρωτότυπου αρχαιοελληνικού κειμένου στη νεοελληνική γλώσσα, αποτελεί ένα από τα πιο επίμαχα προβλήματα της διδακτικής πρακτικής στο σύγχρονο σχολείο,^[1] τότε η μετάφραση των ποιητικών κειμένων συνιστά το σοβαρό πρόβλημα στο συγκεκριμένο τομέα. Γιατί η μετάφραση των ποιητικών κειμένων αποτελεί από μόνη της ένα σοβαρό πρόβλημα της φιλολογικής θεωρίας και της θεωρίας της μετάφρασης. Είναι λοιπόν εύλογο να θεωρείται ως διαδικασία ιδιαίτερα επίμοχθη όταν επιχειρείται στην τάξη. Και το θέμα θα ήταν πράγματι προκλητικό, αν δεν είμαστε υποχρεωμένοι να καταλήξουμε σε μια τελική, γραπτή και συγκεκριμένη επίσημη σχολική μετάφραση. Το ισχύον όμως Πρόγραμμα Σπουδών θεωρεί απαραίτητη τη γραπτή μεταφραστική διαδικασία, η οποία μάλιστα αποτελεί και μια από τις παραμέτρους αξιολόγησης του μαθητή.

Παρουσιάζονται οι κατευθύνσεις που δίνει το Πρόγραμμα Σπουδών σχετικά με τη μεταφραστική διαδικασία και δυο προσπάθειες αξιοποίησης εναλλακτικών βιβλιογραφικών προτάσεων στη σχολική τάξη στο μάθημα της Δραματικής Ποίησης. Η πρώτη αφορά στην **προφορική-εναλλακτική μετάφραση**, και βασίζεται στην πρόταση του Δ.Ν. Μαρωνίτη και η δεύτερη στην **αξιοποίηση των παράλληλων μεταφράσεων**.

Περιεχόμενα

- 1. Η "μετάφραση" στα αναλυτικά προγράμματα
- 1.1. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών
- 1.2. Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών και τα ποιητικά κείμενα
- 2. Εφαρμογές
- 2.1. Σοφοκλέους *Αντιγόνη*, στ.726-746. Η προφορική-εναλλακτική μετάφραση
- 2.2. Σοφοκλέους *Αντιγόνη*, στ.631-640. Παράλληλες μεταφράσεις

1. Η "μετάφραση" στα αναλυτικά προγράμματα

1.1. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

Η μετάφραση ως διδακτική δραστηριότητα αλλά και ως μέσον ελέγχου της γνώσης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας παρουσιάζεται σε όλα τα ΑΠ από το 1836 ως τις μέρες μας.^[2] Αποτελεί την τελική φάση οποιασδήποτε προσέγγισης αρχαίου ελληνικού κειμένου. Για αυτή ωστόσο τη δεδομένη, όπως παρουσιάζεται διαδικασία, δεν φαίνεται να έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερος προβληματισμός, πράγμα που αποδεικνύεται από τις γραπτές μεταφράσεις των μαθητών στα εξεταστικά τους δοκίμια. Τα ερεθίσματα που θα μπορούσε να μας δώσει ο Ι.Κακριδής με *Το Μεταφραστικό Πρόβλημα*^[3] ή το συνέδριο *Πρωτότυπο και Μετάφραση*^[4] δεν φάνηκε να λειτούργησαν. Άλλωστε εγκλωβιστήκαμε και πάλι στο παλιό δίλημμα: Αρχαία Ελληνικά από πρωτότυπο ή από μετάφραση.

Οφείλουμε εδώ να συνυπολογίσουμε δυο σημαντικούς παράγοντες, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην υπάρχουσα φιλοσοφία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, και αναμφισβήτητα επέβαλλαν ως απαραίτητο αυτό τον τύπο της γραπτής τελικής μετάφρασης. Το μάθημα από την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους υπηρετούσε το γλωσσικό σκοπό,^[5] που θεωρήθηκε τόσο σημαντικός, ώστε σε κάποιες μάλιστα φάσεις εξισώθηκε πλήρως με τον εθνικό σκοπό:^[6] *τη μόρφωση δηλ. ύφους εις το ελληνικόν*,^[7] που προϋποθέτει αλλά και περιορίζεται στη γνώση λεξιλογίου, γραμματικών τύπων και συντακτικών φαινομένων. Κι η μετάφραση-μεταγλώττιση αποτελεί πεδίο συστηματικής και απαιτητικής δοκιμασίας αυτών των γλωσσικών γνώσεων. Ο γλωσσικός λοιπόν σκοπός επέβαλε γραπτή και πιστή μετάφραση. Ήταν μάλιστα τόσο αναμφισβήτητη αυτή η συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική κυρίως προσέγγιση του πρωτοτύπου και τη μετάφραση, ώστε ακόμη κι όταν στα ΑΠ υπήρξε διάκριση ανάμεσα στη ΑΕ Γραμματεία και στην ΑΕ Γλώσσα, η πρώτη δεν φάνηκε να αποδεσμεύεται από τη δεύτερη.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η εξεταστική λογική, και μάλιστα στη συγκεντρωτική πανελλαδική της έκφραση, που καθορίζει για δεκαετίες τη διδακτική πρακτική στη χώρα μας. Η μετάφραση/μεταγλώττιση, χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις, χωρίς προσωπικό λόγο και επιχειρούμενες δοκιμές, αποτελεί μετρήσιμο στοιχείο. Ελέγχουμε πιο εύκολα ποσοτικά την απλή μηχανική μεταγραφή του πρωτοτύπου στο νεοελληνικό λόγο παρά τη δημιουργική και προσωπική απόπειρα για απόδοση σε ένα φυσικό νεοελληνικό λόγο. Στη δεύτερη άλλωστε περίπτωση του προσωπικού λόγου, δεν αποκαλύπτεται μόνο η γνώση γραμματικών τύπων και δομικών στοιχείων του κειμένου, αλλά και σε ποιο βαθμό ο μαθητής έχει διαγνώσει την ταυτότητα και την ιδιοτυπία του αποσπάσματος και αξιολογείται συνολικά η γλωσσική επάρκεια του εξεταζόμενου, στοιχεία πολύ πιο σύνθετα, που προϋποθέτουν μια λιγότερο ποσοτική αξιολόγηση. Η προτίμηση όμως στο συγκεκριμένο, έστω κι αν δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικού μόχθου, απηχεί το θετικιστικό/στοχοθετικό πνεύμα,^[8] που φαίνεται να χαρακτηρίζει το σχολείο μας τις τελευταίες δεκαετίες.

1.2. Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών και τα ποιητικά κείμενα

Δεν υπάρχει στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών κάποια διαφοροποίηση ως προς τη μεταφραστική διαδικασία με κριτήριο το γραμματειακό γένος και είδος των έργων. Ούτε πάλι επισημαίνεται η παιδευτική αξία αυτής της διαδικασίας με τρόπο που θα έδινε νόημα στη συγκεκριμένη διδακτική επιλογή. Μελετώντας τους επιμέρους στόχους, δεν θα συναντήσουμε καμιά αναφορά στη μεταφραστική διαδικασία. Η ισοπεδωτική αντίληψη ότι όλα τα διδασκόμενα έργα αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, που μάλλον ξεκινάει από την εποχή που αποκλειστικός σκοπός ήταν ο γλωσσικός, φαίνεται να μην αμφισβητείται. Και το πρόβλημα γίνεται εντονότερο για τα ποιητικά κείμενα, όπου όχι μόνο η δυσκολία είναι μεγαλύτερη, αλλά και η συσχέτιση της τυπολογίας του έργου με τη μετάφραση απαραίτητη. Οι Οδηγίες που του δίνονται στους Γενικούς Σκοπούς «οι μαθητές δεν μεταγλωττίζουν τυπικά το αρχαίο κείμενο αλλά αναζητούν τις νοηματικά ισοδύναμες εκφράσεις της νέας ελληνικής για να αποδώσουν το νόημα και το χρώμα του αρχαίου λόγου»^[9] αναφέρονται σε μια γενική και αυτονόητη μάλλον διαπίστωση. Καμιά ενδεικτική πρόταση δεν γίνεται για το πώς, που να μαρτυρεί μια διαφορετική από την παραδοσιακή αντίληψη για τη μεταφραστική διαδικασία. Η έμμεση προτροπή να αποφεύγεται η τυπική μεταγλώττιση και να συσχετίζεται η ερμηνευτική προσέγγιση με τη μετάφραση,^[10] δεν λύνει το πρόβλημα. Η αναφορά τέλος στην προαιρετική άσκηση σε λογοτεχνική μετάφραση είναι τόσο ασαφής που αυτοαναιρείται.

Κι επιπρόσθετα ο μέσος, έστω, μαθητής της Β' Λυκείου δεν έχει την απαραίτητη υποδομή όχι μόνο να προσεγγίσει αλλά και να εξοικειωθεί με τον πρωτότυπο αρχαιοελληνικό ποιητικό λόγο, ώστε να μπορέσει να τον μεταφράσει. Η γλωσσομάθειά του επίσης τόσο ως προς τη μεταφραζόμενη όσο και ως προς τη μεταφραστική γλώσσα δεν είναι τέτοια που να του επιτρέπει, αφού διερευνήσει και διαγνώσει την τυπολογία και την ιδιαίτερη γλωσσική ταυτότητα του έπους, της λυρικής ποίησης και της τραγωδίας, να προσπαθήσει να τα αποδώσει σε νεοελληνικό λόγο. Φυσική συνέπεια ο δάσκαλος να αναγκαστεί να αναλάβει τον κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της μετάφρασης στην τάξη. Κι αν στην καλύτερη περίπτωση δεν διανείμει στους μαθητές του φωτοτυπημένη την έγκυρη κατά τη γνώμη του μετάφραση, θα τους παρουσιάσει την

τελική, μόνιμη και επίσημη εκδοχή της. Κι είναι μάλλον αυτό σύμφωνο με το πνεύμα που απηχεί το ΠΣ, καθώς οι στόχοι, που παραθέτει, είναι τόσο σαφείς, αναλυτικοί και συγκεκριμένοι που φαίνονται να υπαγορεύουν μία συγκεκριμένη ανάγνωση των έργων. Κι ο μαθητής ή θα αποδεχτεί τη μεταφραστική εκδοχή του δασκάλου του ή θα ανατρέξει προς απομνημόνευση σε μια από τις τόσες προτεινόμενες από τα παρασχολικά βοηθήματα. Τότε όμως η μετάφραση υποκαθιστά το αρχαίο κείμενο κι οι μαθητές την αντιμετωπίζουν ως γνωστικό αντικείμενο που απομνημονεύουν για τις εξετάσεις τους, κάτι το οποίο απεύχονται βέβαια οι σχεδιαστές του ΠΣ,^[11] αλλά μάλλον με το συγκεκριμένο σχεδιασμό δεν το αποτρέπουν.

Κι όταν πλέον η μετάφραση υποκαθιστά το κείμενο, για να ακολουθήσουν οι υπόλοιπες φάσεις ερμηνευτικής προσέγγισής του (δομή, αισθητικές επισημάνσεις...), η προσέγγιση του πρωτοτύπου υπηρετεί απλώς το γλωσσικό σκοπό, οπότε θεωρείται παντελώς άστοχη η επιλογή ενός ποιητικού κειμένου.

Τη μηχανιστική αυτή προσέγγιση ίσως να ευνοεί σε κάποιο βαθμό και το σχολικό εγχειρίδιο.^[12] Ο γλωσσικός υπομνηματισμός είναι τέτοιος, που στις συγκεκριμένες εξεταστικές συνθήκες ωθεί το μαθητή σε απομνημόνευση. Η παράθεση επιπλέον μιας εκδοχής, που παραδίδεται έτοιμη στο μαθητή, κυρίως όταν πρόκειται για απόδοση φράσης, αφαιρεί από τη διαδικασία κάθε δημιουργική διάσταση. Σε κανένα σημείο δεν υπάρχει οποιαδήποτε διασύνδεση της μετάφρασης με την τυπολογία του έργου, ούτε κάποια αναφορά σε τρόπους και μεταφραστικές τεχνικές, που σταδιακά θα μπορούσαν, μέσα και από ασκήσεις να οδηγήσουν το μαθητή σε μια περισσότερο αυτενεργό παρέμβαση στη μεταφραστική διαδικασία.

2. Εφαρμογές

2.1. Σοφοκλέους *Αντιγόνη*, στ.726-746. Η προφορική-εναλλακτική μετάφραση

Το απόσπασμα (Σοφοκλέους *Αντιγόνη*, στ.726-746), η σύγκρουση Αίμονα και Κρέοντα, έχει νοηματική συνοχή και αυτοτέλεια, οπότε ενδείκνυται για μια κειμενοκεντρική προσέγγιση. Οι μαθητές γνωρίζουν ήδη τον τύπο του κειμένου και τη γλωσσική ιδιαιτερότητά του, ως ποιητικού-δραματικού κειμένου.

Ξεκινάμε από τη διερεύνηση των θεματικών κωδικών του αποσπάσματος (σύγκρουση Αίμονα-Κρέοντα), με στόχο να διαφωτίσουμε το νόημά του (ποιος ο λόγος και η στάση του κάθε ήρωα και πώς αυτά διαπλέκονται και κλιμακώνονται). Παράλληλα επισημαίνουμε τους εκφραστικούς κώδικες του κειμένου, τους τρόπους δηλαδή με τους οποίους γλωσσικά και μορφικά αναπτύσσεται αυτή η αντιπαράθεση (ρόλος στιχομυθίας - δομή και ύφος του λόγου κάθε διαλεγόμενου - συσχέτιση των παρεμβάσεων των δυο συνδιαλεγόμενων), διερευνώντας ταυτόχρονα και τη δραματικότητα του λόγου. Όλα αυτά συνθέτουν το καλλιτεχνικό προϊόν του τραγικού ποιητή, την τεχνική και το ύφος του οποίου αναζητούμε στο απόσπασμα που προσεγγίζουμε.

Δεν μπορούμε να προσκαλέσουμε βέβαια τους μαθητές σε τέτοιες διερευνήσεις, αν δεν αντιμετωπίσουμε το απόσπασμα ως μέρος όλου του δραματικού έργου. Η παρουσία του Κρέοντα από την αρχή της τραγωδίας η στάση που αυτή προδικάζει, ο στόχος της παρουσίας και της παρέμβασης του Αίμονα, είναι πληροφορίες που οφείλουν να συνυπολογίσουν οι μαθητές, όταν διερευνούν τη στάση των ηρώων στο συγκεκριμένο απόσπασμα. Τους καλούμε λοιπόν να υποδυθούν τους θεατές και να διατυπώσουν, στηριζόμενοι στα όσα έχουν προηγηθεί, τις προσδοκίες τους. Πώς πιστεύουν ότι θα αντιδράσει ο Κρέων στην προηγούμενη εγκιβωτισμένη παραίτηση του γιου του, στο μάθημα σύνεσης που επεχείρησε ο Αίμων στο μονόλογό του προηγουμένως; Ήδη το ερώτημα αυτό δημιουργεί ένα κλίμα απορίας.

Διαπιστώνουμε ότι αμέσως μετά τη συμβιβαστική πρόταση του χορού, υπάρχει στιχομυθία, που φανερώνει ένταση και αντιπαράθεση. Παρατηρούμε επίσης και προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε την ερωτηματική μορφή των παρεμβάσεων του Κρέοντα. Προφανείς οι απαντήσεις: απορία και έκπληξη για τη στάση και για τις

θέσεις του Αίμονα, έξαψη λόγου, αμηχανία. Μόνο δυο φορές οι παρεμβάσεις του είναι καταφατικές, όταν ίσως καταλήγει στις δυο πικρές και επώδυνες για τον ίδιο διαπιστώσεις (*ᾧδ' ὡς ἔοικε, τῆ γυναικί συμμαχεῖ/ ᾧ μιαρὸν ἦθος καὶ γυναικὸς ὕστερον*). Όλος αυτός ο προβληματισμός δίνει τα πρώτα στοιχεία, για να ανασυνθέσουμε τη στάση του Κρέοντα. Καθώς όμως το κλίμα της αντιπαράθεσης έχει πλέον διαγνωσθεί και η ατμόσφαιρα της σκηνης γίνεται ολοένα και πιο σαφής, είναι ώρα να δούμε τη θέση κάθε ήρωα σε αυτό τον αγώνα λόγων. Οι μαθητές αναζητούν τους βασικούς όρους ή τις φράσεις, οι οποίες αποτυπώνουν αυτές τις απόψεις, και τις γράφουμε στον πίνακα, καλώντας τους να τις παραφράσουν, αφού βέβαια τους δίνουμε, όπου διαπιστώνουμε ότι χρειάζεται, κάποιες λεξιλογικές, συντακτικές ίσως και γραμματικές διασαφήσεις:

Κρέων	Αίμων
οἱ τηλικοῖδε διδαξόμεσθα;	
σέβειν τοὺς ἀκοσμοῦντας;	
ἦδε ἐπέληπται νόσῳ;	
πόλις ἔρει ἅμῃ χρῆ τάσσειν;	
χρῆ ἄρχειν χθονός ἄλλῳ ἢ μοί;	
πόλις νομίζεται τοῦ κρατοῦντος;	
συμμαχεῖ τῆ γυναικί	
ἰὼν διὰ δίκης πατρί;	
σέβων τὰς ἐμὰς ἀρχάς;	
ᾧ μιαρὸν ἦθος...	μηδὲν τὸ μὴ δίκαιον - σκοπεῖν τὰ ἔργα
οὐδ' ἂν κελεύσαιμι'	
οὐ φησι λεώς	
εἴρηκας ὡς νέος	
πόλις οὐκ ἐνὸς ἀνδρός	
ἄρχοις ἂν καλῶς ἐρήμης πόλεως	
εἴπερ σὺ γυνή - προκῆδομαι σοῦ	
ὄρω σέ ἄμαρτάνοντα	
πατῶν τὰς τιμὰς θεῶν	

Αφού πραγματευόμαστε το λόγο καθενός και παρατηρούμε πώς ο ένας πιάνεται από το λόγο του άλλου για να αναιρέσει την αντίπαλη άποψη,^[13] προσπαθούμε να κατηγοριοποιήσουμε τα θέματα στα οποία αντιπαρατίθενται: *διδαξόμεσθα φρονεῖν - σκοπεῖν* (φρόνηση) / *σέβων - πατῶν - ἄμαρτάνοντα* (ευσέβεια) / *ἄρχειν χθονός - ἄρχοις ἂν πόλεως* (πολιτική φιλοσοφία). Τα θέματα της αντιπαράθεσης φωτίζονται πλέον ὄλο και περισσότερο.

Στηριζόμενοι στη συνέχεια στα ὅσα ἔχουμε ἤδη συναγάγει προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε δραματικά τη στάση των ηρώων. Διαπιστώνουμε ὅτι η στάση του Κρέοντα δεν διαφοροποιεῖται: εἶναι ὅσο αυταρχικός τον γνωρίσαμε ως εδῶ, ἔστω κι αν διαφαίνεται περισσότερο η αμηχανία και η ανασφάλειά του, εφόσον απομένει πια ἄλλος χωρίς στηρίγματα. Ο Αίμονας ὁμως; Ερωτήματα του τύπου: Ἐχει προοικονομηθεῖ η στάση του; Ποια εἶναι η προσπάθειά του και πώς κλιμακώνεται ο λόγος του σε αυτό το σημείο; βοηθῶν τους μαθητές να σκιαγραφήσουν σταδιακά τον ἥρωα να κατανοήσουν την ἀντίδρασή του και να ἀνιχνεύσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία και την οργάνωση του λόγου του: Στην ἀρχή της αντιπαράθεσης φαίνεται να συνεχίζει με πίστη στις λογικές του δυνάμεις την προσπάθειά του να συνεντῆσει τον πατέρα του (*μηδὲν διδάσκου τὸ μὴ δίκαιον - χρῆ σκοπεῖν - οὐδ' ἂν κελεύσαιμι εὐσεβεῖν, οὐ φησι λεώς*), ὁπότε ο τόνος του εἶναι μάλλον πιο ἥπιος. Η μόνη του παρέμβαση σε ερωτηματική μορφή (*ὄραξ τόδ' ὡς εἴρηκας ὡς ἄγαν νέος;*) ἴσως να εἶναι το πρώτο ρήγμα, καθὼς φανερώνει κάποια εἰρωνική διάθεση. Χάνει ἄραγε τη νηφάλια ἰσορροπία του; Ασφαλῶς ἀφού στη συνέχεια γίνεται πιο επιθετικός, ὅταν διατυπώνει με σαφήνεια την ἀποψή του (*ὄρω σέ ἄμαρτάνοντα - πατῶν τὰς τιμὰς θεῶν*). Θεωρώντας μάλιστα ὅλα τούτα και σκηνοθετικά σήματα μποροῦν οι μαθητές να συνοψίσουν τις μεταπτώσεις του δραματικού λόγου και την κλιμακούμενή του ἔνταση και στη σκηνή.

Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας μπορούν να επιχειρήσουν δοκιμαστικές εναλλακτικές παραφράσεις φράσεων ή στίχων, στην προσπάθειά τους να ταξινομήσουν, να κατηγοριοποιήσουν να συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν. Το σημαντικό σε αυτή την περίπτωση είναι πως επεξεργάζονται τον αρχαίο λόγο. Πλευρές του αρχαίου λόγου διαφωτίζουν και μαζί προσπαθούν σε μια δεύτερη ανάγνωση να αποκαλύψουν λανθάνοντα στοιχεία του. Κι όσες αναφορές γίνονται σε συντακτικά φαινόμενα, υπηρετούν αυτή την προσπάθεια της ανασύνταξης του θεματικού και μορφικού κώδικα του αποσπάσματος. Εντοπίζουν, για παράδειγμα, τα σημεία, όπου χρησιμοποιείται απρόσωπη σύνταξη, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν αυτή την επιλογή. Επισημαίνουν τη δισημία του νέος, αλλά και των ρημάτων *ἀμαρτάνω-σέβω*, και μάλιστα μπορούν να τη συνδυάσουν με το *ὄσια πανουργήσασα* της Αντιγόνης στον Πρόλογο.

Και για να προλάβω κάποιες ενστάσεις, ας σημειώσω ότι όλα αυτά γίνονται υπό το συντονισμό του διδάσκοντος που γνωρίζει μέχρι πού μπορεί να φτάσει η τάξη του, παρατηρεί το ρυθμό της προσέγγισης και τη διάθεση ή το ενδιαφέρον των μαθητών, οπότε κατά περίπτωση είναι περισσότερο ή λιγότερο παρεμβατικός.

Κι ως εδώ οι μαθητές έφτασαν σε μια πρώτη ανάγνωση του κειμένου, αποκωδικοποίησαν κάποια σήματά του. Η μετάφραση μπορεί να είναι απαραίτητη, όχι όμως για να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τον αρχαιοελληνικό λόγο αλλά κυρίως ως άσκηση που θα δοκιμάσει ίσως κάποιες προτάσεις τους ή θα διαγνώσει νέα προβλήματα, για να τους οδηγήσει πάλι στο πρωτότυπο. Για μια τέτοια άσκηση όμως χρειάζονται μια ή δυο διδακτικές ώρες επιπλέον ή μπορεί να δοθεί για το σπίτι ή ακόμη και ως συνθετική εργασία. Κι όποια μεταφραστική εκδοχή προτείνουν θα πρέπει να ξέρουν ότι είναι πρόσκαιρη και ελλιπής όπως μερική ήταν και η προσέγγιση του πρωτοτύπου κειμένου, γιατί πολλά από τα στοιχεία του κειμένου και κυρίως από τα λανθάνοντα σήματά του μας ξέφυγαν. Σταδιακά άλλωστε πολιορκούμε το κείμενο, η προσέγγισή μας είναι μερική και σε κάθε ανάγνωσή μας έχει να μας αποκαλύψει νέα μυστικά του. Κι αν αυτό το συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ήταν σπουδαίο το μάθημά μας.

Ακόμη όμως κι όταν στο συγκεκριμένο τμήμα που έγινε αυτή η δοκιμαστική διδακτική παρέμβαση χρειάστηκε για εξεταστικούς λόγους να περάσουμε σε γραπτή μετάφραση, οι συνθήκες ήταν διαφορετικές. Το εγχείρημα μπορεί να μην ήταν τόσο εύκολο όσο η αποστήθιση μιας έτοιμης μετάφρασης, ήταν όμως πιο δημιουργικό. Οι μαθητές δεν μετέγραφαν απλώς λέξεις και συντάξεις του πρωτοτύπου συναρμολογώντας τις μηχανιστικά. Προσπάθησαν σε κάποιο βαθμό να αποδώσουν το ύφος και τις διαφοροποιήσεις του λόγου κάθε ήρωα, τις εντάσεις την κλιμάκωση, στο βαθμό βέβαια που η ηλικία τους και η γνώση της μεταφραστικής γλώσσας τους το επέτρεπαν.

2.2. Σοφοκλέους Αντιγόνη, στ.631-640. Παράλληλες μεταφράσεις

Πρόκειται για την ενότητα (Σοφοκλέους Αντιγόνη, στ.631-640), όπου παρουσιάζεται για πρώτη φορά ο Αίμονας. Εύλογα οι μαθητές αδημονούν για το πώς ο ποιητής θα χειριστεί αυτή την παρουσία, πώς θα παρουσιάσει τη στάση του και πώς τελικά θα οικοδομήσει την επερχόμενη και γνωστή σε αυτούς σύγκρουση. Κι ακόμη μπορεί να τεθεί το ερώτημα που θα μείνει μετέωρο κατά την προσέγγιση όλου του επεισοδίου: ο Αίμονας είναι ένας δευτερεύων ήρωας με ουδέτερο φορτίο που απλώς θα φωτίσει ακόμη περισσότερο το ήθος του Κρέοντα ή είναι ολοκληρωμένος και αυτοδύναμος τραγικός ήρωας; Η πρώτη παρέμβαση του με τη χρήση των δίσημων όρων (*πορθοῖς, ἔχων, σοῦ ἡγουμένου*), είναι καθοριστική για να αντιληφθούν την στρατηγική του.

Δίνουμε, λοιπόν, στους μαθητές τρεις δόκιμες μεταφράσεις του πρωτοτύπου κειμένου: μια έμμετρη, γραμμένη πολλά χρόνια πριν, του Κ. Μάνου,^[14] του Κ. Γεωργουσόπουλου,^[15] πιο σύγχρονη, που προτείνει να δούμε κυρίως το θεατρικό λόγο,^[16] και του ποιητή Ν. Παναγιωτόπουλου, που δοκιμάστηκε πρόσφατα στη θεατρική σκηνή.^[17]

Η επιλογή έγινε με κριτήριο αφενός τη διαφορετική απόδοση των δισημων όρων από τους τρεις μεταφραστές και αφετέρου το διαφορετικό μεταφραστικό προσανατολισμό κάθε μεταφραστή.^[18] Καλούμε έτσι τους μαθητές να συγκρίνουν τις τρεις μεταφράσεις ως προς το περιεχόμενό τους. Οι μαθητές εύκολα επισημαίνουν τη διαφορά ανάμεσα στο «είθε εσύ να με στηρίζεις και να με οδηγείς» και το «με κρατούν ορθό» ή τη φαινομενική απουσία ανάλογης φράσης από την τρίτη μετάφραση. Με καθοδήγηση επίσης μπορούν να αντιληφθούν τις διαφορές «όταν έχεις γνώμες πολύτιμες» - «οι καλές σου συμβουλές» - «που 'ναι σωστές και φρόνιμες» ή «όταν εσύ με πας σωστά» - «μπροστά στις δικές σου καλές συμβουλές»...

Αμέσως υποθέτουν ότι ίσως να πρόκειται για διαφορετικές ερμηνευτικές εκδοχές, ίσως πάλι για δυσερμηνεύτα χωρία, που καθέννας τα αποδίδει διαφορετικά. Κάποιοι μίλησαν επίσης για διαφορά ανάμεσα σε περισσότερο πιστή και πιο ελεύθερη απόδοση. Διερευνώντας όμως το αποτέλεσμα στο οποίο μας οδηγούν οι διαφορετικές αποδόσεις ως προς το συνολικό νόημα, διαπιστώνουν ότι στη μετάφραση του Παναγιωτόπουλου ο Αίμονας αφήνει να φανεί η επιφυλακτική του στάση («είθε» - «όταν έχεις» - «όταν εσύ με πας σωστά») απέναντι στις ενέργειες του πατέρα του, ενώ η στάση αυτή γίνεται ασαφής, περισσότερο στη μετάφραση του Γεωργουσόπουλου («με κρατούν ορθό οι καλές συμβουλές σου» - «μπροστά στις δικές σου καλές συμβουλές») και λιγότερο στη μετάφραση του Μάνου (το «που 'ναι σωστές και φρόνιμες» κάποιοι μαθητές το ερμήνευσαν ως αποδοχή από τον Αίμονα της απόφασης του Κρέοντα).

Μετά από όλη αυτή τη δουλειά νιώθουμε όλοι την ανάγκη να ανατρέξουμε στο πρωτότυπο, όπου με τη συνεπικουρία βασικών γραμματικών και συντακτικών γνώσεων μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε ότι η διαφορά οφείλεται αρχικά στην προσπάθεια απόδοσης των δισημων όρων. Και τότε αφού οι μαθητές έχουν κατανοήσει αυτό το λεκτικό παιχνίδι θα προσπαθήσουν και να το ερμηνεύσουν. Γιατί δεν πρέπει ο Αίμονας να αποκαλύψει τη στάση του χωρίς όμως να συμπεριφερθεί υποκριτικά; Ποια η τακτική του, το σχέδιό του; Και έτσι ξεκινούν μια διερεύνηση που αφορά τον ίδιο τον Αίμονα, το κλίμα της σκηνής, την έντασή της, αλλά παράλληλα συνειδητοποιούν και αυτό το παιχνίδι των διαφορετικών εκδοχών, και τη σημασία του για την εξέλιξη του δράματος. Ποιά είναι η άποψη του Αίμονα και γιατί τη διατυπώνει με τρόπο που επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες; Πώς την προσλαμβάνει ο Κρέοντας; Πώς τέλος όλο αυτό το παιχνίδι των δύο όψεων, που αποτελεί κύριο άξονα για την άρθρωση όλης της τραγωδίας, αποδίδεται και στη γλώσσα, που είναι δυσυλόστατη κι η ίδια: ποιητική και δραματική μαζί;

Μπορούσαμε πια να καλέσουμε τους μαθητές να δοκιμάσουν μια δική τους μεταφραστική εκδοχή, που να αποδίδει την τεχνική αυτή του Αίμονα. Κι έτσι δοκιμάζουν και τη δική τους γλωσσική επάρκεια αλλά και τις δυνατότητες του νεοελληνικού λόγου, καθώς αναζητούν τη δισημία σε διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους (το ρήμα *πορθοῖς* γίνεται άλλοτε αφηρημένο ουσιαστικό «σωστή καθοδήγηση» κι άλλοτε περίφραση «κι ας με οδηγείς πάντα σωστά», η μετοχή *ἔχων γνώμας* παραμένει μετοχή ή γίνεται πάλι αφηρημένο ουσιαστικό «με κάθε απόφασή σου...»).

Με αφορμή επίσης την έμμετρη μετάφραση, θα μπορούσε να γίνει αφενός συζήτηση για τη δισημία του τραγικού λόγου: ποιητικός και δραματικός ταυτόχρονα και αφετέρου μια γενικότερη κριτική των μεταφράσεων: Ποιητικός ο λόγος στη μετάφραση του Μάνου, αλλά πόσο σύγχρονος όταν πλέον η ποίηση βρίσκεται σε διαφορετικούς εκφραστικούς δρόμους; Ο Γεωργουσόπουλος φαίνεται να στηρίχτηκε περισσότερο στους θεατρικούς κώδικες του κειμένου, αλλά σε ποιο βαθμό και με ποιο κόστος; Ποια τα ποιητικά σήματα του Παναγιωτόπουλου, πόσο σύγχρονα είναι; Ερωτήματα όλα ιδιαίτερα προκλητικά. Κι η σύγκριση τελικά φαίνεται να μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι χαρακτηριστικό κάθε μετάφρασης, ακόμη και δόκιμης, είναι η προσωρινότητά της.

Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία βέβαια φάνηκε ότι και μέσα από την οδό της μετάφρασης μπορούμε να διερευνήσουμε το αρχαίο κείμενο και μάλιστα με τρόπο μάλλον δημιουργικό, που και μόνο επειδή ξεφεύγει από ό,τι έχουν συνηθίσει οι μαθητές τους κεντρίζει το ενδιαφέρον.

Δ.Ν. Μαρωνίτης, «Η Σχολική Μετάφραση», *Φιλολόγος* 71 (1993), σ.8.

² Βλ. Ν.Δ. Βαρμάζης, *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την Παράδοση στην Ανανέωση της Διδακτικής Μεθόδου. Διδακτική Θεωρία και Πράξη*, Πατάκης: Αθήνα 1999, σ.41 κε.

³ Ι.Θ. Κακριδής, *Το Μεταφραστικό Πρόβλημα*, Εστία: Αθήνα 1979 (Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου 7).

⁴ *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου: Αθήνα 11-15 Δεκ. 1978*, Σπουδαστήριο Κλασικής Φιλολογίας, Δ' Έδρα Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών: Αθήνα 1980

⁵ Ν.Δ. Βαρμάζης, *Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία ως Πρόβλημα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την Καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοί Κυριακίδη: Θεσ/νίκη 1992, σ.125-128.

⁶ Α. Λαμπράκη-Παγανού, «Η Ιστορία του Μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών: Σκοποί και Στόχοι», *Σεμινάριο* 19, 1999, σ.16-17.

⁷ Διάταγμα 31-12-1836/12-1-1837 Περί του διοργανισμού και της τάξεως των μαθημάτων των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων, άρθρο 74: Δ. Αντωνίου, *Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1829)*, τ.Α', Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς: Αθήνα 1987-89, σ.98.

⁸ Η.Γ. Ματσαγγούρας., *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, Αθήνα 1995, σ.79-83.

⁹ ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες*, Αθήνα 2000, σ.134.

¹⁰ Ο.π., σ.156.

¹¹ «Με κανένα τρόπο η μετάφραση δεν θα πρέπει να θεωρηθεί υποκατάστατο του αρχαίου κειμένου, για να το απομνημονεύσουν οι μαθητές ως γνωστικό αντικείμενο για τις εξετάσεις τους... ή για να προχωρήσουν, στη συνέχεια, στην ερμηνεία του κειμένου από τη μετάφραση», ό.π., σ.156.

¹² ΥΠΕΠΘ, *Σοφοκλέους Αντιγόνη, Β' Ενιαίου Λυκείου. Πρόγραμμα Γενικής Παιδείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1998.

¹³ Για παράδειγμα οι επαναλήψεις (*τούργον - τὰ ἔργα / ἄμαρτάνοντα - ἄμαρτάνω...*) φανερώσουν τη σφοδρότητα του αγώνα λόγων, αλλά και κάποια ελαφρά ειρωνία (*νέος*).

¹⁴ Σοφοκλής, *Αντιγόνη*, Εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Κ. Μάνος, Ι. Ζαχαρόπουλος: Αθήνα χ.χ.

¹⁵ Σοφοκλής, *Αντιγόνη*, μετ. Κ. Γεωργουσόπουλος (Κ.Χ. Μύρης), Κάκτος: Αθήνα 1994 (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Οι Έλληνες 12).

¹⁶ Γ. Γιατρομανωλάκης, «Αρχαία Ελληνική Τραγωδία: Ορισμένα Μεταφραστικά Προβλήματα» στον τόμο *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου: Αθήνα 11-15 Δεκ. 1978*, Σπουδαστήριο Κλασικής Φιλολογίας, Δ' Έδρα Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 1980, σ.112.

¹⁷ Σοφοκλέους *Αντιγόνη*, μετ. Ν. Παναγιωτόπουλος, *Η Νέα Σκηνή*, Αθήνα 1992.

¹⁸ «Μια κάπως πιο χρήσιμη προσέγγιση είναι αυτή της σύγκρισης διαφόρων μεταφράσεων του ίδιου ποιήματος με στόχο όχι τις αξιολογικές κρίσεις αλλά την εξέταση των διαφορετικών στρατηγικών που

ακολουθούνται», David Conolly, «Λογοτεχνική Μετάφραση: Σε τι Χρησιμεύει η Θεωρία;», στον τόμο *Η Γλώσσα της Λογοτεχνίας και η Γλώσσα της Μετάφρασης*, Πρακτικά Ημερίδας [24 Μαΐου 1997], Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη 1998, σ.15.