

Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών

Κατερίνα Δώσσα* – Κώστας Λάμνιαν**

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο αναλύεται η έννοια των νοηματικών προσανατολισμών, ως δομικό στοιχείο του κώδικα. Ειδικότερα, αναλύεται η σημασία της αρχικής πλαισίωσης των εμπειριών των μαθητών στο οικογενειακό πλαίσιο καθώς και ο ρόλος των διακριτών τύπων οικογενειακής οργάνωσης, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein, για τη δημιουργία επεξεργασμένων ή περιορισμένων νοηματικών προσανατολισμών. Από την ανάλυση αυτή αναδεικνύεται ότι στη θεωρία των κωδίκων υπάρχει μια μετατόπιση της ευρύτερης προβληματικής από γλωσσολογικούς δείκτες στη σημαντική που τους διέπει. Επίσης, αναδεικνύεται ότι η πρωτογενής κατανομή των επεξεργασμένων ή περιορισμένων νοηματικών προσανατολισμών απορρέει από την κοινωνική διαίρεση της εργασίας και μεταβιβάζεται στην οικογένεια, η οποία, σε κάθε περίπτωση, συνιστά τον «τόπο» της δημιουργίας των διαφοροποιημένων νοηματικών προσανατολισμών.

Λέξεις-Κλειδιά: Κώδικας, Ταξινόμηση, Περιχάραξη

1. Εισαγωγή

Η πρωταρχική παραδοχή που διέπει τη θεωρία του Bernstein αφορά τη σχέση ανάμεσα στη δομή της κοινωνίας και τη δόμηση της σκέψης,

* Η Κατερίνα Δώσσα είναι Διδάκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

** Ο Κώστας Λάμνιαν είναι Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

και εμπεριέχεται ήδη στη διατύπωση της γενικής προβληματικής (Σολομών, 1989). Ο Bernstein υποστηρίζει ότι οι βασικές κατηγορίες της σκέψης και συνακόλουθα η δομή της εμπειρίας αντλούνται από τη δομή των κοινωνικών σχέσεων, ζήτημα που αρχικά ανέδειξε ο Durkheim. Οι βασικές λοιπόν έννοιες¹ που εισάγει η θεωρία του Bernstein θα πρέπει να εννοηθούν ως «επιχειρησιακές» έννοιες (Κουλαϊδής, 2002), που η βασική τους αποστολή είναι η αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους οι διάφορες μορφές κοινωνικής διαίρεσης και συνοχής συνδέονται με μορφές δόμησης της σκέψης και συμβολικού κοινωνικού ελέγχου των υποκειμένων (Σολομών, 1989).

Η βάση αυτής της μελέτης είναι η ανάλυση της έννοιας των νοηματικών προσανατολισμών που σχηματικά θα μπορούσε να περιγραφεί ως συλλογή και οργάνωση των εννοιών, δηλαδή τι προσλαμβάνουν τα παιδιά από κάθε κατάσταση και πώς οι έννοιες οργανώνονται στον πρακτικό λόγο, καθώς και η σύνδεση των επιπτώσεων των διαφοροποιημένων προσανατολισμών σε νοήματα στη διδακτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1989, βλ. και Λάμνιαν, 2000), η πρωτογενής «κατανομή»² των νοηματικών προσανατολισμών απορρέει και νομιμοποιείται από την κοινωνική διαίρεση της εργασίας, δηλαδή από την ύπαρξη διαφορετικών υλικών βάσεων στον τομέα της παραγωγικής διαδικασίας. Η διαφοροποιημένη υλική βάση μπορεί να είναι εξαρτημένη ή ανεξάρτητη από πλαίσια και στο εσωτερικό της να αναπτύσσεται ανάλογα μια απλή ή μια πολύπλοκη διαίρεση εργασίας. Οι νοηματικοί προσανατολισμοί διαμορφώνονται αποκλειστικά στο κοινωνικό πλαίσιο και αποτελούν έκφραση της διακριτής υλικής βάσης της κοινωνικής διαίρεσης εργασίας (Λάμνιαν, 2000). «Όσο πιο απλή είναι η κοινωνική διαίρεση εργασίας και όσο πιο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση ενός φορέα και της υλικής του βάσης, τόσο πιο άμεση είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα μιας περιορισμένης κωδίκωσης» (Bernstein, 1989:172-173). Άρα τα άτομα που ζουν και λειτουργούν μέσα στα πλαίσια μιας τοπικής και συγκεκριμένης υλικής βάσης εξοικειώνονται και προσανατολίζονται σε συγκεκριμένα κυρίως νοήματα (Λάμνιαν, 2000). Αντίθετα, «όσο πιο πολύπλοκη η κοινωνική διαίρεση εργασίας και όσο λιγότερο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ ενός φορέα και της υλικής του βάσης, τόσο πιο έμμεση είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα μιας επεξεργασμένης κωδίκωσης» (Bernstein, 1989:172-173). Άρα, τα άτομα που ζουν και λειτουργούν μέσα στα πλαίσια μιας αφηρημένης και γενικευμένης υλικής βάσης εξοικειώνονται και προσανατολίζονται σε συγκεκριμένα κυρίως νοήματα (Λάμνιαν, 2000).

κειώνονται και προσανατολίζονται τόσο σε συγκεκριμένα όσο και σε αφηρημένα νοήματα (Λάμνιας, 2000).

Φαίνεται δηλαδή ότι η μορφή των κοινωνικών σχέσεων σε σημαντικό βαθμό καθορίζει τις διακριτές μορφές σκέψης των υποκειμένων και τον προσανατολισμό τους σε συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα. Πρέπει επίσης να αναφερθεί η ανάλυση του Bernstein (1996:44) σχετικά με τη διάταξη των εννοιών, σύμφωνα με την οποία οι έννοιες δεν πρέπει να εκλαμβάνονται μόνο στη διάσταση του αφηρημένου-συγκεκριμένου. Όλες οι έννοιες είναι αφηρημένες αλλά σημαντικό δεν είναι το ίδιο το γεγονός της αφάιρεσης, αλλά ο τρόπος με τον οποίο συντελείται αυτή η αφάιρεση.

Ειδικότερα, ο Bernstein υποστηρίζει ότι η διάταξη των εννοιών συντελείται με βάση τη σχέση τους με την συγκεκριμένη υλική βάση. Ο λόγος είναι ξεκάθαρος: αν οι έννοιες έχουν ευθεία-άμεση σχέση με την υλική βάση, τότε εμπλέκονται πλήρως και εξαρτώνται από το πλαίσιο. Αυτές οι έννοιες είναι τόσο εξαρτημένες από το πλαίσιο που δεν έχουν πια νόημα εκτός πλαισίου και δεν μπορούν να συνδυαστούν με τίποτα άλλο εκτός από τον εαυτό τους (Bernstein, 1996:44).

«Τελικά ο νοηματικός προσανατολισμός συνδέεται ακριβώς με τον επιλεκτικό προσανατολισμό και τη δυνατότητα αναγνώρισης των συμβατών με το κατηγοριοποιημένο υποκείμενο πλαισίων». Αυτό σημαίνει ότι όταν το άτομο ζει και λειτουργεί στο πλαίσιο μιας απλής κοινωνικής διαίρεσης εργασίας, διαμορφώνει μια σχέση αποκλειστικά «τοπική» και εξαρτημένη από την απλή και συγκεκριμένη υλική βάση του περιβάλλοντός του. Αυτό δημιουργεί άμεση εξάρτηση του υποκειμένου από τα νοήματα που συγκροτούν οι πρακτικές αυτής της περιορισμένης υλικής βάσης. Αντίθετα όταν το άτομο ζει και λειτουργεί στο πλαίσιο μιας πολύπλοκης διαίρεσης εργασίας δημιουργεί λιγότερες εξαρτήσεις στη σχέση του με την υλική βάση, αφού οι πρακτικές της βοηθούν στην εξοικείωση με ποικίλα νοήματα, τόσο αφηρημένα όσο και συγκεκριμένα³ (Λάμνιας, 2000).

Άρα η πρωτογενής προϋπόθεση για την εντόπιση⁴ των κωδικών προσανατολισμών παρέχεται από την εντόπιση των φορέων στην κοινωνική διαίρεση εργασίας. Οι διαφορετικές εντοπίσεις παράγουν διαφορετικές πρακτικές αλληλεπίδρασης, οι οποίες διαμορφώνουν διαφορετικές σχέσεις με την υλική βάση και, έτσι διαφορετικούς κωδικούς προσανατολισμούς.

Οι νοηματικοί προσανατολισμοί αποτελούν δομικό στοιχείο του κώδικα και σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε να γίνει προσδιορισμός και ανάλυση των σχέσεων που εκφράζουν, αν πρώτα δεν αναδειχθεί η ισχυρή σύνδεση και η αλληλεξάρτηση αυτών των εννοιών με το θεωρητικό οικοδόμημα του Bernstein.

Χρησιμοποιώντας λοιπόν τη γλώσσα, την οικογένεια και την κοινωνική τάξη ο Bernstein κατασκεύασε ένα θεωρητικό σχήμα δύο διαφοροποιημένων οικογενειακών οργανώσεων με άξονα σύνδεσης τη γλώσσα. Δομικό συστατικό της έννοιας του κώδικα είναι οι νοηματικοί προσανατολισμοί (οι οποίοι έχουν ευθεία και άμεση εξάρτηση από την κοινωνική τάξη και τον τύπο οικογενειακής οργάνωσης). Κατ' αυτόν τον τρόπο μια διχοτομική ταξική διαίρεση αντιστοιχίζεται σε μια διχοτομική διαίρεση των οικογενειακών τύπων, της γλώσσας και των προσανατολισμών σε νοήματα, υπό τη μορφή των κωδίκων. Το διχοτομικό αυτό σχήμα όταν μεταφέρεται στη σχολική δυναμική, με μέτρο την σχολική επίδοση, αναδεικνύει ένα ευρύτερο θεωρητικό σχήμα, το οποίο επιχειρεί να ερμηνεύσει την ανισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, όπως αυτή εκφράζεται με τη διαφοροποιημένη πορεία των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

1. Ανάδειξη της ισχυρής σχέσης ανάμεσα στους νοηματικούς προσανατολισμούς και στην έννοια του κώδικα

Ο Bernstein έγινε ευρύτατα γνωστός στο χώρο των κοινωνικών επιστημών από ένα τμήμα της θεωρητικής του παραγωγής, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί μια θεμελιώδης προσφορά στο πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας. Η θεωρία των κωδίκων βασίζεται στην υπόθεση ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές), οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις: ο «επεξεργασμένος» (elaborated) κώδικας, ο οποίος αντιστοιχεί στη «μεσαία τάξη», και ο «περιορισμένος» (restricted) κώδικας, ο οποίος αντιστοιχεί στην «εργατική τάξη». Στον Bernstein οφείλεται, επίσης, η υπόθεση ότι η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο κώδικα και ότι, συνακόλουθα, η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985, Λάμνιαν, 2002).

Βέβαια, θα έπρεπε να επισημανθεί ότι οι κώδικες δεν είναι απλά οι δύο γλωσσικοί κώδικες, ο «περιορισμένος» και ο «επεξεργασμένος». Πρόκειται ασφαλώς για μια ευρύτερη έννοια, η οποία υποβαστάζει θεω-

ρητικά τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής. Αυτή η θεωρία αποσκοπεί στη σύνδεση διαφορετικών επιπέδων και πεδίων της κοινωνικής πραγματικότητας. Ως τέτοια μπορούν να θεωρηθούν οι ταξικές σχέσεις, η δόμηση της σκέψης και της συνείδησης των υποκειμένων, ο εντοπισμός των τρόπων συμβολικού ελέγχου (ιδιαίτερα της εκπαίδευσης), και γενικά όλων των διαδικασιών πολιτισμικής αναπαραγωγής (Σολομών, 1989). Οι κώδικες, ενώ ρυθμίζουν τις δομές, δεν αποτελούν από μόνι τους κάποια δομή. Προάγουν όμως έναν τρόπο κατανόησης των σχέσεων ανάμεσα στο εξωτερικό και το εσωτερικό του αντικειμένου, του πεδίου, της μορφής και του πλαισίου (Díaz, 2001).

Οι κώδικες είναι μια πολύ σύνθετη έννοια, η κατανόηση της οποίας απαιτεί ανάλυση εννοιών, πλαισίων και κειμένων που μεσολαβούν ανάμεσα σε κανόνες αρχές και αξίες. Η έννοια του κώδικα μας βοηθά να κατανοήσουμε τη σχέση ανάμεσα στη γνώση/αναγνώριση και τις κοινωνικές πρακτικές. Επίσης ο κώδικας είναι υπεύθυνος για τον προσανατολισμό στη γνώση, αλλά δε μειώνει την εσωτερική διαδικασία συγκρότησης της υποκειμενικότητας (Díaz, 2001).

Σύμφωνα με τον Bernstein οι κώδικες είναι αρχές, στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές ελέγχου. Με βάση αυτές τις αρχές επιλέγονται και συνδυάζονται τα κατάλληλα νοήματα, οι μορφές με τις οποίες πραγματώνονται και τα πλαίσια στα οποία αναδεικνύονται. Τα νοήματα αυτά μπορεί να είναι λέξεις, έννοιες, γνωστικά αντικείμενα, άνθρωποι και ομάδες με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, κλπ. (Σολομών, 1989). Οι κώδικες είναι οι αρχές σύμφωνα με τις οποίες ρυθμίζεται το τι και το πώς των νοημάτων, «ποια νοήματα μπορούν θεμιτά να τίθενται μαζί και πώς αυτά τα νοήματα μπορούν θεμιτά να πραγματώνονται» (Bernstein, 1989:189). Η πλαισίωση αυτή των εννοιών εξαρτάται από αυτό που ονομάζεται «ανατομία του κώδικα» και είναι οι κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης (Díaz, 2001).

Οι κώδικες λοιπόν είναι σύνθετοι μηχανισμοί που λειτουργούν ρυθμίζοντας τις πρακτικές των υποκειμένων, είναι «πολιτισμικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί τοποθέτησης» (Σολομών, 1989:22), είναι δηλαδή αυτοί που ευθύνονται για την άνιση τοποθέτηση των υποκειμένων μέσα στις κοινωνικές σχέσεις.

2. Οι νοηματικοί προσανατολισμοί ως δομικό στοιχείο του κώδικα

Στο «υπερόγραφο» του βιβλίου, *Class, Codes and Control*, Vol. I, (1971) υπάρχει μια σειρά ορισμών του κώδικα, οι οποίοι αναπαριστούν την εξέλιξη της έννοιας και (εκτός των άλλων) εδραϊώνουν την τοποθέτηση των νοηματικών προσανατολισμών ως δομικό στοιχείο του κώδικα. Διακρίνεται ότι, ουσιαστικά, έχει υπάρξει μια μετατόπιση από ορισμούς που αναφέρονται σε γλωσσολογικούς δείκτες, σε ορισμούς που αναφέρονται στη σημαντική που τους διέπει. Και στις δύο περιπτώσεις η σημαντική θεωρήθηκε ρυθμιστής των συγκεκριμένων γλωσσικών πραγματώσεων. Στους προγενέστερους ορισμούς οι συγκεκριμένες γλωσσικές χρήσεις εκλαμβάνονταν ως δείκτες μιας συγκεκριμένης σημαντικής οργάνωσης. Ο Bernstein (1989:163), συνεχίζοντας την πορεία προς την απόδοση σαφούς προτεραιότητας στα σημαντικά συστήματα, δίνει ένα νέο γενικό ορισμό του κώδικα.

«Ένας κώδικας είναι μια ρυθμιστική αρχή, σιωπηρώς προσλαμβανόμενη, η οποία επιλέγει και ενοποιεί:

A) Κατάλληλα νοήματα (relevant meanings)	Νοήματα
B) Μορφές πραγμάτωσής τους (forms of their realization)	Πραγματώσεις
Γ) Πλαίσια ανάδειξής τους (evoking contexts)	Πλαίσια

Από αυτόν τον ορισμό έπεται ότι «αν ο κώδικας επιλέγει και ενοποιεί κατάλληλα νοήματα, τότε προϋποθέτει μια έννοια ακατάλληλων ή αθέμιτων νοημάτων, αν ο κώδικας επιλέγει μορφές πραγμάτωσης, τότε προϋποθέτει μια έννοια ανάρμοστων ή αθέμιτων μορφών πραγμάτωσης, και αν, τέλος, ρυθμίζει πλαίσια ανάδειξης, τότε πάλι αυτό υπονοεί μια έννοια ανάρμοστων, αθέμιτων πλαισίων» (Bernstein, 1989:163).

Η κατανόηση των κωδικών περιλαμβάνει την ανάλυση των εννοιών, των πλαισίων και των κειμένων που μεσολαβούν ανάμεσα σε κανόνες, αρχές και αξίες. Οι κωδικές μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τις σχέσεις ανάμεσα σε γνώση/αναγνώριση και κοινωνικές πρακτικές (Díaz,

2001). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η κατανόηση του οργανωτικού ρόλου του κώδικα στη διαμόρφωση της ανθρώπινης υποκειμενικότητας.

Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία ο κώδικας, ως ρυθμιστής των σχέσεων μεταξύ πλαισίων, παράγει και τις αρχές για τη διάκριση μεταξύ πλαισίων και τις αρχές για τη δημιουργία και παραγωγή των εξειδικευμένων σχέσεων εντός πλαισίου. Σε προηγούμενα κείμενά του ο Bernstein είχε αποκαλέσει αυτές τις αρχές, αντιστοίχως, κανόνες βάσης και κανόνες επιτέλεσης (*ground rules, performance rules*). Στα πιο πρόσφατα έργα του (Bernstein, 1989) δίνει στις δύο αυτές κατηγορίες τα ονόματα: κανόνες αναγνώρισης και κανόνες πραγμάτωσης (*recognition rules, realization rules*). Οι κανόνες αναγνώρισης δημιουργούν τα μέσα για τη διάκριση μεταξύ πλαισίων και συνακόλουθα για την αναγνώριση του ειδικού στοιχείου που συνιστά ένα πλαίσιο, ενώ οι κανόνες πραγμάτωσης ρυθμίζουν τη δημιουργία και παραγωγή των εξειδικευμένων σχέσεων στο εσωτερικό αυτού του πλαισίου.

Επίσης, ο κώδικας είναι υπεύθυνος για τον προσανατολισμό στη γνώση αλλά «δεν μπορεί να περιορίσει την εσωτερική διαδικασία διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας» (Díaz, 2001). Θα έπρεπε δηλαδή να εννοηθεί ως μεσολαβητής ανάμεσα στην αντικειμενικότητα, την άνιση κατανομή λόγου, πρακτικών και σχέσεων από τη μία, και τη διαδικασία διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας μέσα από την αναγνώριση και συνειδητοποίηση των παραπάνω σχέσεων. Δηλαδή, ο κώδικας δρα πάνω στον προσανατολισμό των υποκειμένων, αλλά δεν αποτελεί το στοιχείο της υποκειμενικότητάς τους. Με άλλα λόγια ο κώδικας είναι αυτός που ευθύνεται (σε κάποια έκταση) για τα σύνορα ανάμεσα στις έννοιες στις οποίες προσανατολίζεται το κάθε υποκείμενο (Díaz, 2001).

Στη συνέχεια, ο Bernstein επαναδιατυπώνει τους αρχικούς ορισμούς ώστε να δώσει τη δυνατότητα να γίνουν συγκεκριμένοι εμπειρικοί συσχετισμοί. Η επαναδιατύπωση αυτή καθιστά σαφέστερη την αιτιακή αλυσίδα που συνδέει κατάλληλα νοήματα, πραγματώσεις και πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα:

«Τα κατάλληλα νοήματα (α) αναδιατυπώνονται ως προσανατολισμοί σε νοήματα ή νοηματικοί προσανατολισμοί (*orientations to meanings*).

Οι μορφές πραγμάτωσης (β) αναδιατυπώνονται ως παραγωγές κειμένου (*textual productions*).

Τα πλαίσια ανάδειξης (γ) αναδιατυπώνονται ως εξειδικευμένες πρακτικές αλληλεπίδρασης (*specialized interactional practices*)» (Bernstein, 1989:165).

Στη συνέντευξή του στον Rodriguez, ο Bernstein διευκρινίζει τον όρο νοηματικοί προσανατολισμοί και τον ορίζει ως «προνομιοδοτούσες και προνομιούχες αναφορικές σχέσεις (περιορισμένες/επεξεργασμένες)». Ως προνομιούχες αναφορικές σχέσεις αναφέρονται εκείνες που αφορούν την επιλογή, οργάνωση και κλιμάκωση των νοημάτων εντός του πλαισίου, ενώ ως προνομιοδοτούσες αυτές που αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ πλαισίων. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «προνομιοδοτούσες» αναφέρεται στην εξουσία που αποδίδεται στον ομιλητή ως επακόλουθο των επιλεγμένων νοημάτων. Η εξουσία και η νομιμοποίηση αυτή πηγάζει από ένα άλλο πλαίσιο, έξω από το προκείμενο, δηλαδή απορρέει από μια κοινωνική βάση εξωτερική προς αυτό το πλαίσιο. «Άρα η προνομιοδότηση πηγάζει από σχέσεις εξουσίας μεταξύ πλαισίων». Ο όρος προνομιούχες αναφέρεται στον έλεγχο των νοημάτων εντός του πλαισίου, είναι δηλαδή συνάρτηση του τρόπου ελέγχου των νοημάτων εντός του πλαισίου, των νοημάτων δηλαδή που ρυθμίζονται από την περιχάραξη του πλαισίου. Όμοια και οι προνομιοδοτούσες σχέσεις ρυθμίζονται από την ταξινόμηση μεταξύ πλαισίων (Bernstein, 1989:56). «Έτσι οι διαφορετικοί νοηματικοί προσανατολισμοί δίνονται από τη διάκριση επεξεργασμένων/περιορισμένων κωδίκων και τον τρόπο πραγμάτωσής τους, από την ταξινόμηση και την περιχάραξή τους» (Bernstein, 1989:57).

Απαντώντας στην κριτική του Edwards, ο Bernstein (1996:161) αναφέρει: «...προσπάθησα να δείξω ότι ο κώδικας πρέπει να γίνεται κατανοητός ως η σύνθεση του προσανατολισμού στις έννοιες και του ελέγχου στην συνειδητοποίηση αυτών των εννοιών: μια κρίσιμη αναλυτική διάκριση».

Συνεχίζει δίνοντας έναν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τύπο που ορίζει την έννοια του κώδικα:

$$\frac{O^{E/R}}{\pm C^{ie} / \pm F^{ie}}$$

Όπου:

Oe/r : προσανατολισμός σε νοήματα, επεξεργασμένος (e) - περιορισμένος (r)

+ - : ισχυρή ή χαλαρή

Ci : εσωτερική ταξινόμηση (μέσα στην τάξη)

Ce : εξωτερική ταξινόμηση (μεταξύ γνωστικών αντικειμένων)

Fi : επικοινωνία εντός παιδαγωγικού πλαισίου

Fe : επικοινωνία εξωτερική του παιδαγωγικού πλαισίου.⁵

Σε άλλο σημείο του ίδιου πάντα κειμένου σημειώνει: «Είναι το πλαίσιο των νοηματικών προσανατολισμών εξαρτημένο ή ανεξάρτητο, εμποδωμένο ή μη, σε ευθεία σχέση με συγκεκριμένη τοπική υλική βάση ή πλάγια σχέση με τέτοια βάση, που αποτελεί και τον κρίσιμο δείκτη του κώδικα».

Στη συνέχεια αναλύεται το οικογενειακό πλαίσιο, ως το πρωτογενές πλαίσιο, στο εσωτερικό του οποίου δημιουργούνται οι διακριτές μορφές νοηματικών προσανατολισμών.

3. Το οικογενειακό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Bernstein (βλέπε επίσης Φραγκουδάκη: 1985:435-468 και Λάμνιαν, 2002:282-296) η ιδιαίτερη μορφή μιας κοινωνικής σχέσης δρα επιλεκτικά πάνω στο τι λέγεται, πότε λέγεται και πώς λέγεται. Η μορφή της κοινωνικής σχέσης διακανονίζει τις επιλογές των ομιλητών, τόσο ως προς τη σύνταξη όσο και ως προς το λεξιλόγιο. Με άλλα λόγια η συμπεριφορά που εκφράζει μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής σχέσης μεταφράζεται σε συγκεκριμένες συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές. «Επομένως, διαφορετικές μορφές κοινωνικών σχέσεων μπορούν να γεννούν διαφορετικά συστήματα προφορικού λόγου και διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες» (Φραγκουδάκη, 1985:436). Όταν λοιπόν ένα παιδί μαθαίνει να μιλά ή, σύμφωνα με την σχετική ορολογία, μαθαίνει τους ειδικούς κώδικες που προσδιορίζουν τις λεκτικές πράξεις του, μαθαίνει συγχρόνως τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής, η οποία «...γίνεται το υπόβαθρο της εμπειρίας του παιδιού» (Φραγκουδάκη, 1985:436).

Τώρα, αν το βασικό σύστημα επικοινωνίας είναι κυρίως το γλωσσικό σύστημα, τότε το άτομο μαθαίνοντας να υποτάσσει τη συμπεριφορά του στο γλωσσικό κώδικα, κάνει κτήμα του τάξεις σημασιών, σχέσεων και νοημάτων (Φραγκουδάκη, 1985, Λάμνιαν, 2002). Έτσι, π.χ., το σύμπλεγμα σημασιών που δημιουργείται μέσα στο σύστημα των οικογενειακών ρόλων⁷ αντανακλάται στην αναπτυσσόμενη προσωπικότητα του παιδιού, διαποτίζοντας τη γενική του συμπεριφορά. «Τα παιδιά λοιπόν που έρχονται σε επαφή με διαφορετικά συστήματα λόγου ή διαφορετικούς κώδικες, δηλαδή τα παιδιά που μαθαίνουν διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με την κοινωνική τάξη που ανήκει η οικογένειά τους, μπορούν να αποκτήσουν πολύ διαφορετικούς κοινωνικούς και διανοητικούς (νοηματικούς) προσανατολισμούς, έστω και αν έχουν τις ίδιες ικανότητες» (Φραγκουδάκη, 1985).

Ωστόσο, το σχολείο, οι ομάδες ομηλικών και η εργασία δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να μαθαίνουν διαφορετικούς ρόλους, να αποκτούν διαφορετικής υφής κοινωνικές σχέσεις, να οικειοποιούνται διαφοροποιημένα συστήματα προφορικού λόγου και, γιατί όχι, να διαφοροποιούν τους γλωσσικούς κώδικες που είχαν συγκροτήσει στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς και τους αντίστοιχους «διανοητικούς προσανατολισμούς». Φαίνεται λοιπόν ότι ο Bernstein, από τα πρώτα αυτά στάδια της θεωρίας του, ανοίγει τη «δομή» αναγνωρίζοντας ότι υπάρχει και υποκείμενο, το οποίο μπορεί να αξιοποιήσει τις ρωγμές της και να διαφοροποιήσει τον κώδικα (Λάμνιαν, 2002), θέση ιδιαίτερα σημαντική, αφού δημιουργεί προϋποθέσεις για παρεμβάσεις στην εκπαίδευση.

Μια σημαντική παρατήρηση που πρέπει να αναφέρουμε είναι αυτή του M.A.K. Halliday (1978) που επεσήμανε ότι δεν είναι η γλωσσική διαφορά το αίτιο της σχολικής αποτυχίας. Αν το αίτιο ήταν απλώς η γλωσσική διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα που μιλούν τα λαϊκά στρώματα και στη γλώσσα του σχολείου, αργά ή γρήγορα τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα θα μάθαιναν την «επίσημη» γλώσσα και δεν θα υπήρχε το φαινόμενο της μαζικής αποτυχίας. Άρα, το πρόβλημα δεν είναι η διαφορά της γλώσσας, αλλά η αυθαίρετη κοινωνική ταξινόμηση που αναπαράγει και νομιμοποιεί την αρνητική αξιολόγηση της γλωσσικής ποικιλίας (M.A.K. Halliday, 1978:104).

Θεωρώντας όμως ότι πρώτος και βασικότερος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι η οικογένεια, που αντιπροσωπεύει αυθεντικά (Φραγκουδάκη, 1985; Λάμνιαν, 2002:287) την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί, καθώς και τους καθορισμούς που αυτή επιβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του και του κώδικα επικοινωνίας του, παραθέτουμε μια συνοπτική περιγραφή των δύο τύπων οικογενειακής οργάνωσης, τους οποίους διακρίνει ο Bernstein.

3.1 Τύποι οικογενειακής οργάνωσης και συστήματα επικοινωνίας

Αναφερόμενος (Bernstein, 1971, βλ. και Φραγκουδάκη, 1985, Λάμνιαν, 2002) στους δύο τύπους οικογενειών, την οργανωμένη κατά θέση (Positional-Oriented family), που την συναντούμε κυρίως στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και την οργανωμένη κατά πρόσωπο (Person-Oriented family), που τη συναντούμε κυρίως στα μεσαία και υψηλότερα κοινωνικά

στρώματα, ο Bernstein επισημαίνει ότι στο εσωτερικό τους εκδηλώνονται διαφοροποιημένες κοινωνικές σχέσεις και διαμορφώνονται διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας. Στον πρώτο τύπο αντιστοίχισε ένα «κλειστό σύστημα επικοινωνίας» και στο δεύτερο ένα «ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας». Στο «κλειστό σύστημα» υπάρχουν λίγες εναλλακτικές λύσεις στην επικοινωνία. Στην κατά θέση οργανωμένη οικογένεια το σύστημα ρόλων δε διευκολύνει τη λεκτική επεξεργασία των ατομικών διαφορών και δεν οδηγεί εξίσου (με την κατά πρόσωπο οργανωμένη οικογένεια) στη λεκτική επεξεργασία της γνώμης, των προϋποθέσεων και των επιπτώσεών της. Το παιδί αναπτύσσεται είτε μέσα στους μονοσήμαντους ρόλους στο εσωτερικό της οικογένειάς του, είτε μέσα στους σαφώς δομημένους ρόλους των συνομηλίκων-όμοιών του, ή μέσα και στους δύο (Φραγκουδάκη, 1985:401). Το σύστημα αυτό παράγει τον περιορισμένο κώδικα, καθώς και τους συμβατούς με αυτόν προσανατολισμούς σε νοήματα.

Στο «ανοιχτό σύστημα» υπάρχουν πολλές δυνατές εναλλακτικές λύσεις στην επικοινωνία. Στην κατά πρόσωπο οργανωμένη οικογένεια διακρίνουμε ένα σύστημα επικοινωνίας που υποθάλλει και χορηγεί τα γλωσσικά μέσα και την εκμάθηση του ρόλου για τη λεκτική σηματοδότηση και για την άμεση έκφραση των ατομικών διαφορών, καθώς και για τη στοιχειοθέτηση με επιχειρήματα της κάθε γνώμης. Τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα επικοινωνίας μαθαίνουν να διαμορφώνουν το ρόλο τους και όχι να προσαρμόζονται σε ένα προδιαγεγραμμένο ρόλο. Μαθαίνουν επίσης να τα βγάζουν πέρα με το διαφορούμενο νόημα και τις αμφιθυμίες (Φραγκουδάκη, 1985:402). Το σύστημα αυτό συνήθως παράγει τον επεξεργασμένο κώδικα καθώς, και τους αντίστοιχους προσανατολισμούς σε νοήματα.

Αν το σύστημα είναι κλειστό ή ανοιχτό, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες σχετίζονται με τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα. Επίσης ο βαθμός επεξεργασίας ή περιορισμού του κώδικα επικοινωνίας και των προσανατολισμών σε νοήματα επηρεάζεται από ειδικές ενέργειες του λόγου, π.χ., επιθυμίες, προσταγές κλπ. με τις οποίες ασκείται ο κοινωνικός έλεγχος μέσα στην οικογένεια (Φραγκουδάκη, 1985; Λάμνιαν, 2002).

4. Ανάδειξη της σύνδεσης της χρήσης επεξεργασμένου κώδικα επικοινωνίας με τον επιλεκτικό προσανατολισμό και την αναγνώριση τόσο συγκεκριμένων όσο και αφηρημένων νοημάτων

Σύμφωνα πάντα με τη θεωρία του Bernstein, τον επεξεργασμένο κώδικα χρησιμοποιούν οι μαθητές που προέρχονται κυρίως από τα μεσαία και υψηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ο επεξεργασμένος κώδικας συγκροτείται στα κοινωνικά πλαίσια, στα οποία οι ιεραρχίες είναι χαλαρές. Οι μαθητές που κατέχουν τον επεξεργασμένο κώδικα μπορούν να περιγράψουν με λεπτομέρεια ένα περιστατικό και να αναδεικνύουν τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα σε αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα (Φραγκουδάκη, 1985; Λάμνιαν, 2002). Ταυτόχρονα περιέχει εξειδικευμένα νοήματα, αυστηρή συντακτική και γραμματική δομή, μεγάλες και ολοκληρωμένες προτάσεις, στις οποίες παρεμβάλλονται και δευτερεύουσες κλπ. Ο επεξεργασμένος κώδικας δημιουργείται «εκεί όπου η παιδεία ή ένα υποσύνολό της δίνει έμφαση στο «εγώ» θέτοντάς το πάνω από το «εμείς». Δημιουργείται εκεί όπου η πρόθεση του άλλου προσώπου δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητη». Δεδομένου ότι η πρόθεση του άλλου δεν είναι αυτονόητη, οι ομιλητές αναγκάζονται να επεξεργάζονται τα νοήματά τους, ώστε να τα κάνουν σαφή, απερίφραστα αλλά και εξειδικευμένα. Νοήματα δηλαδή που είναι διακριτά και επιτόπια για τον ομιλητή πρέπει να γίνονται κατανοητά και από τον ακροατή. Αυτή η πίεση αναγκάζει τον ομιλητή να κάνει περισσότερες από μία συντακτικές επιλογές και ευνοεί το διαφοροποιημένο λεξιλόγιο.

Σε κάθε όμως περίπτωση, το σημαντικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου λόγου είναι το είδος του λόγου που χρησιμοποιείται. Ο λόγος που είναι γνωστός ως ανεξάρτητος από πλαίσια, μη εμποδωμένος ή αποπλαισιωμένος, στο είδος των κοινωνιών που αποκαλείται «ανεπτυγμένος Δυτικός κόσμος», είναι εκείνος που συνδέεται με τον επεξεργασμένο κώδικα (Hasan, 2002). Η Hasan κάνει μια ενδιαφέρουσα διάκριση ανάμεσα σε δύο μοντέλα λόγου⁸ που χρησιμοποιούσαν μητέρες στην επικοινωνία με τα τετράχρονα (περίπου) παιδιά τους. Το πρώτο, το διδακτικό, είναι ένα μοντέλο που επιχειρεί να εμφυσήσει κάποιες αρχές άσχετες με τις κυρίαρχες, στις οποίες είναι τοποθετημένη η έννοια και ταιριάζει με τον επεξεργασμένο κώδικα. Επίσης, επιχειρώντας να αναλύσει τη συμμετοχή του παιδιού σε καθημερινά κείμενα, σε «εμπειρία λόγου», χρησιμοποιεί

τις έννοιες της ταξινόμησης και περιχάραξης. Σε αυτό το πλαίσιο βλέπουμε ότι στην περίπτωση που η καθημερινή επικοινωνία χαρακτηρίζεται από χαλαρή ταξινόμηση, από τη μία οι ομιλητές έχουν την δυνατότητα να μετακινούν προοδευτικά το πλαίσιο της συζήτησης, δηλαδή να αναταξινομούν την κατάσταση του λόγου, και από την άλλη το νέο πλαίσιο του κειμένου ενοποιείται μέσα στο αρχικό πλαίσιο λόγου. Κάθε μετακίνηση κειμένου συνεπάγεται και ένα νέο πλαίσιο με δική του ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα αναφέρεται στο αρχικό πλαίσιο (Hasan, 2001). Από αυτή την ανάλυση προκύπτει ότι η μαθητεία στη χρήση αποπλαισιωμένου λόγου αποτελεί αφενός όψη του επεξεργασμένου κώδικα και αφ' ετέρου συμβάλει στη δημιουργία επεξεργασμένων νοηματικών προσανατολισμών.

Επίσης, ένα ιδιαίτερα κρίσιμο χαρακτηριστικό του επεξεργασμένου κώδικα εντοπίζεται στην πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού της μεσαίας τάξης, δεν είναι ο τύπος των λέξεων ή το εύρος του λεξιλογίου που παίζουν καθοριστικό ρόλο, αλλά το γεγονός ότι το παιδί ευαισθητοποιείται σε μια συγκεκριμένη οργάνωση των λέξεων και των δομικών σχέσεων που γίνεται και το κυριότερο μέσο έκφρασης της διαφοράς και της ιδιαιτερότητας. Έτσι, το παιδί μαθαίνει να διακρίνει νοήματα μέσα και ανάμεσα στις διαδοχές του λόγου. Το πρόβλημα για το παιδί από πολύ μικρή ηλικία, μετατίθεται σταδιακά από τη λέξη, ως σημείο αναφοράς (που είναι θέμα λεξιλογίου), στις σχέσεις μέσα και ανάμεσα στα σημεία αναφοράς (Φραγκουδάκη, 1985:403).⁹ Το περιβάλλον του παιδιού είναι τέτοιο που «διαμορφώνει ένα παιδί προσανατολισμένο σε ορισμένες αξίες, αλλά ατομικά διαφοροποιημένο μέσα στα πλαίσιά τους» (Φραγκουδάκη, 1985:405). Κατά συνέπεια, όσο πιο διαφοροποιημένη είναι η εμπειρία του παιδιού, τόσο μεγαλύτερη και η ικανότητά του να διαφοροποιεί και να μετατρέπει σε έννοιες τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Αυτό φυσικά αποτελεί μέρος της κοινωνικοποίησης του κάθε παιδιού, αλλά είναι η μορφή των κοινωνικών σχέσεων που έχει αποφασιστική σημασία, γιατί η μορφή αυτή καθορίζει τα πιθανά επίπεδα συγκρότησης των εννοιών. Έτσι, το παιδί που προέρχεται από τα κοινωνικά στρώματα που αντιστοιχούν στον επεξεργασμένο κώδικα κοινωνικοποιείται σε ένα περιβάλλον που το ωθεί στο να προσανατολίζεται και να αναγνωρίζει ποικίλα νοήματα, τόσο συγκεκριμένα όσο και αφηρημένα.

Μια άλλη διάσταση του επεξεργασμένου κώδικα είναι ότι κατά τη λεκτική μετάδοση του μηνύματος, ωθεί τον ομιλητή να συγκεντρώσει την προσοχή του στην εμπειρία των άλλων ως διαφορετική από την δική του. Ένας επεξεργασμένος κώδικας κατ' αρχήν, προϋποθέτει σαφέστατα

όρια ή και χάσμα ανάμεσα στο υποκείμενο και τους άλλους¹⁰, τα οποία μπορεί κανείς να διασχίζει χάρη στη δημιουργία λόγου που προσιδιάζει στο «διαφοροποιημένο άλλο». Με αυτή την έννοια, ένας επεξεργασμένος κώδικας είναι προσανατολισμένος σε πρόσωπα και όχι σε μια κοινωνική κατηγορία ή κοινωνική θέση (Φραγκουδάκη, 1985; Λάμνιαν, 2002).

4.1 Ανάδειξη της σύνδεσης της χρήσης περιορισμένου κώδικα επικοινωνίας με τον προσανατολισμό και την αναγνώριση συγκεκριμένων κυρίως νοημάτων

Σύμφωνα πάντα με τη θεωρία του Bernstein, τον περιορισμένο κώδικα χρησιμοποιούν κυρίως οι μαθητές που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ο περιορισμένος κώδικας δημιουργείται «εκεί όπου η μορφή των κοινωνικών σχέσεων είναι βασισμένη πάνω σε κοινές και πανομοιότυπες ταυτίσεις, πάνω σε ένα ευρύ πλαίσιο κοινών προσδοκιών, πάνω σε ένα σύνολο κοινών πεποιθήσεων» (βλ. και Φραγκουδάκη, 1985:409). Άρα ο περιορισμένος κώδικας δημιουργείται, όταν η κουλτούρα ή ένα υποσύνολό της τοποθετεί το «εμείς» πάνω από το «εγώ». Τέτοιοι κώδικες δημιουργούνται συγχρόνως ως μέσα ελέγχου και μεταδότες της παιδείας σε διάφορες ομάδες, όπως, π.χ., ομάδα ομηλικών εφήβων, σύζυγοι, κλπ.

Χαρακτηριστικό του περιορισμένου κώδικα είναι η σύντομη, γραμματικά απλή και συντακτικά αδύναμη πρόταση, που δε διευκολύνει τη μετάδοση ιδεών και σχέσεων που απαιτούν ακριβή γλωσσική διατύπωση. Συχνά μια δήλωση χρησιμοποιείται συγχρόνως τόσο για αίτιο όσο και για το αιτιατό. Άλλο χαρακτηριστικό του περιορισμένου κώδικα είναι η χρήση πολλών ιδιωματικών, παραδοσιακών φράσεων, που λειτουργούν σε χαμηλό, περιστασιακό βαθμό γενίκευσης, ενώ χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα οπτικά και απτικά σύμβολα για να μεγιστοποιήσουν το συγκινησιακό και όχι το λογικό αντίκτυπο. Ο «προσωπικός χαρακτηρισμός» πραγματοποιείται με τον εκφραστικό συμβολισμό που προσφέρει αμεσότητα στην επικοινωνία, μαζί με μια συγκεκριμένη γλωσσική μορφή, που κατευθύνει τον ομιλητή προς χαλαρή αιτιολόγηση και προς έννοιες περιγραφικές και όχι αναλυτικές¹¹ (Φραγκουδάκη, 1985:410).

Θα αναφερθεί και σε αυτή την περίπτωση η διάκριση της Hasan (2002) ανάμεσα στα δύο μοντέλα λόγου που χρησιμοποιούσαν μητέρες στην επικοινωνία με τα τετράχρονα παιδιά τους. Το δεύτερο μοντέλο, το διαπλαστικό, βρίσκεται κυρίως στο λόγο μητέρων που προέρχονται από

χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και δείχνει ότι οι μητέρες βλέπουν τα παιδιά σαν προέκταση του εαυτού τους, δημιουργώντας «αμοιβαία εκτίμηση και παρόμοιους προσανατολισμούς». Οι μητέρες αυτές συμπεριφέρονται με τη βεβαιότητα ότι αυτές και τα παιδιά τους μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες, προσδοκίες και έχουν τον ίδιο «πνευματικό χάρτη» (Hassan, 2002).

Σύμφωνα με τον Bernstein, ο μαθητής που χρησιμοποιεί τον περιορισμένο κώδικα δε διατυπώνει με σαφήνεια και ολοκληρωμένο τρόπο τα νοήματα. Ειδικότερα (Λάμνιαν, 2002:291), ο μαθητής αυτός συνδέει τα νοήματα με κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο και η συζήτηση που πραγματοποιεί είναι προσκολλημένη σε αντικείμενα και γεγονότα με τα οποία είναι εξοικειωμένος. Όπως λοιπόν αναφέρθηκε, οι μαθητές που ζουν και λειτουργούν στα πλαίσια μιας τοπικής και συγκεκριμένης υλικής βάσης, εξοικειώνονται, προσανατολίζονται και αναγνωρίζουν κυρίως συγκεκριμένα νοήματα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα. Θεωρείται αυτονόητο ότι, όταν κάποιος δεν μπορεί να αναγνωρίσει το πλαίσιο, δεν μπορεί και να δημιουργήσει μέσα σε αυτό. Οι έννοιες τις οποίες αναγνωρίζουν και χειρίζονται οι μαθητές αυτοί, είναι άμεσα εξαρτημένες από το τοπικό πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής. Από την άλλη πλευρά η επίσημη σχολική γνώση κυριαρχείται από αφηρημένα νοήματα, τα οποία δεν είναι συμβατά με τα νοηματικά πλαίσια των μαθητών που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα (Λάμνιαν, 2000). Η διαφορά λοιπόν ως προς την σχολική επίδοση οφείλεται, σε σημαντικό βαθμό, στη δυνατότητα ή τη μη δυνατότητα αναγνώρισης του σχολικού πλαισίου.

5. Οι παιδαγωγικές πρακτικές της οικογένειας

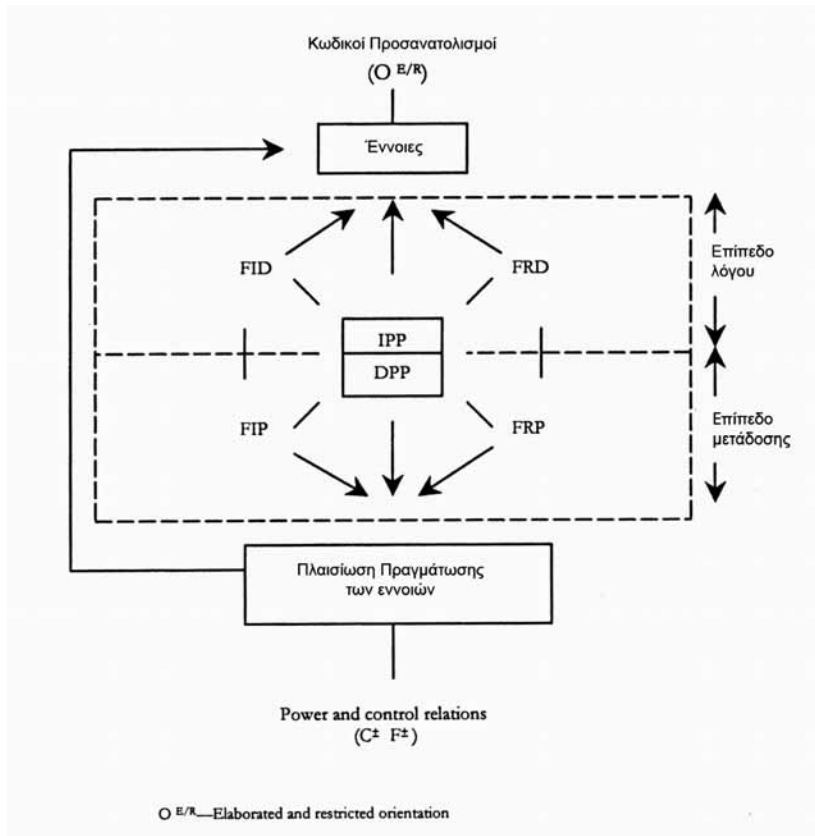
Οι Morais, Neves & Pires προσπάθησαν, με μια σειρά ερευνών, να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα σε λόγο/πρακτική σχολείου και οικογένειας. Στο μοντέλο που παρουσίασαν, ο παιδαγωγικός κώδικας της οικογένειας αναλύθηκε σε δύο επίπεδα τα οποία, αν και συνδέονται, τα αντιμετωπίζουν σαν ξεχωριστά χαρακτηριστικά του κώδικα. Αυτά είναι το επίπεδο του λόγου και το επίπεδο της μετάδοσης. Η ανάλυση στο επίπεδο του λόγου αναφέρεται και στο διδακτικό λόγο της οικογένειας (FID) και στο ρυθμιστικό λόγο της οικογένειας (FRD) και εστιάζει στην ανάλυση

των γνώσεων/δραστηριοτήτων και νορμών που υπάρχουν και λειτουργούν στην οικογένεια. Μέσω μιας πλάγιας παιδαγωγικής πρακτικής (IPP) τα παιδιά που συμμετέχουν παθητικά στο γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας, μαθαίνουν να αποτιμούν τις έννοιες που τους μεταδίδουν οι γονείς, και με τον διδακτικό και με τον ρυθμιστικό λόγο. Η ανάλυση στο επίπεδο της μετάδοσης, που αναφέρεται στην πραγμάτωση του παιδαγωγικού λόγου των οικογενειών, εστιάζει στη διαδικασία μετάδοσης/απόκτησης, που αναπτύσσουν οι γονείς κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους. Μέσω μιας ευθείας παιδαγωγικής πρακτικής (DPP) τα παιδιά που συμμετέχουν ενεργητικά στη γνωστική διαδικασία, αποκτούν ειδικές δεξιότητες και νόρμες κοινωνικής συμπεριφοράς σε κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι καθορίζουν το πώς θα συμπεριφέρονται και σε άλλα γνωστικά πλαίσια. «Η αρχική πλαισίωση των εννοιών οριοθετείται με τη χρήση της αξίας της ταξινόμησης και της περιχάραξης, οι οποίες καθορίζουν τον παιδαγωγικό κώδικα» (Morais, & Neves, 2001). Αυτό σημαίνει ότι διαφοροποιώντας την αξία της ταξινόμησης και περιχάραξης του παιδαγωγικού κώδικα της οικογένειας, αλλάζει και η αρχική πλαισίωση των εννοιών. Η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη της κοινωνικής πράξης οδηγεί τα παιδιά στον προσανατολισμό και τη χρήση πλαισιωμένων, εμπεδωμένων εννοιών, ενώ αντίθετα η χαλαρή ταξινόμηση και περιχάραξη της κοινωνικής πράξης τα οδηγεί στον προσανατολισμό και τη χρήση αποπλαισιωμένων, μη εμπεδωμένων εννοιών (Hasan, 2001).

Το μοντέλο που παρουσιάζεται στη συνέχεια περιλαμβάνει επίσης τους κωδικούς προσανατολισμούς (επεξεργασμένους ή περιορισμένους), καθώς και τις έννοιες που χρησιμοποιούνται τόσο στο λόγο, όσο και στις πρακτικές της οικογένειας. Στο επίπεδο της αρχικής πλαισίωσης των εννοιών, το μοντέλο περιλαμβάνει ευθέως την επικοινωνιακή διάσταση του παιδαγωγικού κώδικα και πλαισίως την οργανωτική του διάσταση.

Το σχήμα που ακολουθεί περιγράφει το θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης του παιδαγωγικού κώδικα και παρουσιάστηκε από τις Ana Morais & Isabel Neves (2001).

Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών



Θεωρητικό μοντέλο του παιδαγωγικού κώδικα της οικογένειας
(Morais, & Neves, 2001)

Όπου:

- FID:** Διδακτικός λόγος στην οικογένεια (family instructional discourse)
FRD: Ρυθμιστικός λόγος στην οικογένεια (family regulative discourse)
FIP: Διδακτικές πρακτικές στην οικογένεια (family instructional practice)
FRP: Ρυθμιστικές πρακτικές στην οικογένεια (family regulative practice)
IPP: Πλάγια (άρρητη) παιδαγωγική πρακτική (indirect pedagogic practice)
DPP: Ευθεία (ρητή) παιδαγωγική πρακτική (direct pedagogic practice)

Με βάση την έννοια της παιδαγωγικής πρακτικής, έτσι όπως περιγράφεται στο παραπάνω σχήμα, αναδεικνύονται κάποιες διαστάσεις που μπορούν να αναλυθούν εμπειρικά:

Η γνώση/δραστηριότητες και νόρμες κοινωνικής συμπεριφοράς που υπάρχουν στην καθημερινή ζωή της οικογένειας.

Οι αρχές που έχουν οι γονείς, όταν δίνουν έμφαση στη γνώση/δραστηριότητες και νόρμες κοινωνικής συμπεριφοράς, τις οποίες αξιολογούν ως σημαντικές.

Ο τρόπος που χρησιμοποιούν οι γονείς για να μεταδώσουν τις γνώσεις τους, τις νόρμες κοινωνικής συμπεριφοράς και να εξηγήσουν στο παιδί τα καθήκοντά του.

Η μορφή του κοινωνικού ελέγχου που χρησιμοποιούν οι γονείς στις σχέσεις επικοινωνίας με τα παιδιά τους.

Η μορφή με την οποία είναι οργανωμένος ο παιδαγωγικός χώρος και τα υλικά (στο σπίτι).

Οι αρχές που έχουν οι γονείς και προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν τα παιδιά τους.

Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας. Εδώ αναδεικνύεται η σχετική σημασία που αποδίδεται στο σπίτι σχετικά με χειρωνακτικά/μη χειρωνακτικά καθήκοντα και με ακαδημαϊκές/μη ακαδημαϊκές γνώσεις (διδακτικός λόγος). Επίσης αναδεικνύεται η «από θέση/διαπροσωπική» φύση της σχέσης αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά, σύμφωνα με την ηλικία, το φύλο και το κύρος των γονέων (ρυθμιστικός λόγος).

Η δεύτερη και η έκτη διάσταση δίνουν τους κωδικούς προσανατολισμούς της οικογένειας, αφού αναφέρονται τόσο στην ειδική όσο και στη συνολική φύση των εννοιών που χρησιμοποιούν οι γονείς όταν δίνουν έμφαση είτε στις γενικότερες μορφές επικοινωνίας (διάσταση 2), είτε στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν τα παιδιά τους (διάσταση 6).

Η τρίτη διάσταση αναδεικνύει τους διδακτικούς κανόνες (επιλογή, διαδοχή, βηματισμός, κριτήρια) που ρυθμίζουν τη διαδικασία μετάδοσης/πρόσκτησης στο οικογενειακό διδακτικό πλαίσιο.

Η τέταρτη διάσταση αναφέρεται στη μορφή της επικοινωνίας που εγκαθιστούν οι γονείς, στις κοινωνικές σχέσεις με τα παιδιά τους, και αναδεικνύει τους ιεραρχικούς κανόνες που ρυθμίζουν τη μορφή του ελέγχου στο ρυθμιστικό πλαίσιο της οικογένειας. Τέλος, η πέμπτη αναφέρεται στην οργανωτική διάσταση του παιδαγωγικού κώδικα, αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά του τοπικού παιδαγωγικού πεδίου.

Από την ανάλυση αυτού του μοντέλου αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της οικογένειας, ως «τόπος» αρχικής πλαισίωσης των εννοιών. Το είδος των κοινωνικών σχέσεων, που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας, προσδιορίζει (σε μεγάλο βαθμό) τον προσανατολισμό των παι-

διών σε νοήματα. Έτσι, αφού η έννοια του πλαισίου ορίζεται από τα εξειδικευμένα νοήματα που παράγει η κάθε κοινωνική πρακτική (Λάμνιας, 2000), οι διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας, ορίζουν διαφορετικά πλαίσια, τα οποία στη συνέχεια οδηγούν (σε ένα πρώτο επίπεδο) σε διαφοροποιημένη πλαισίωση των εννοιών. Η αρχική αυτή πλαισίωση αποτελεί το κρίσιμο σημείο για τη δημιουργία επεξεργασμένων/περιορισμένων νοηματικών προσανατολισμών.

6. Συμπεράσματα

Με τη μελέτη αυτή επιχειρήθηκε η ανάλυση της έννοιας των νοηματικών προσανατολισμών. Ειδικότερα, όπως αποδεικνύεται, η έννοια των νοηματικών προσανατολισμών αποτελεί δομικό στοιχείο του κώδικα. Οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, τον τύπο της οικογενειακής τους οργάνωσης και τις μορφές των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας, δημιουργούν και τους αντίστοιχους περιορισμένους/επεξεργασμένους προσανατολισμούς. Ειδικότερα:

Οι επεξεργασμένοι νοηματικοί προσανατολισμοί συνδέονται με τη χρήση του επεξεργασμένου κώδικα, με τη χρήση αποπλαισιωμένης γλώσσας και με την αναγνώριση εννοιών ανεξάρτητων από πλαίσια.

Οι περιορισμένοι νοηματικοί προσανατολισμοί συνδέονται με τη χρήση του περιορισμένου κώδικα, με τη χρήση πλαισιωμένης γλώσσας και με την αναγνώριση εννοιών εξαρτημένων από πλαίσια.

Η δημιουργία των διακριτών αυτών προσανατολισμών καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων – πρακτικών της οικογένειας που αποτελεί και το αρχικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Η χαλαρή ταξινόμηση και περιχάραξη της κοινωνικής πράξης οδηγεί τα παιδιά στον προσανατολισμό και τη χρήση αποπλαισιωμένων, μη εμπεδωμένων εννοιών, και ευνοεί τη δημιουργία επεξεργασμένων νοηματικών προσανατολισμών.

Η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη της κοινωνικής πράξης οδηγεί τα παιδιά στον προσανατολισμό και τη χρήση πλαισιωμένων, εμπεδωμένων εννοιών και ευνοεί τη δημιουργία περιορισμένων νοηματικών προσανατολισμών.

Τέλος, επιχειρώντας τη σύνδεση των επιπτώσεων των διαφοροποιημένων νοηματικών προσανατολισμών των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να υποστηριχτεί ότι, ανάλογα με τη μορφή που έχει η σχολική γνώση και με την παιδαγωγική πρακτική με την οποία υλοποιείται, μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλη για κάποιες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών.

Σημειώσεις

Λέξεις κλειδιά: **Κώδικες** είναι οι διακριτοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν και ρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Οι κώδικες έχουν τη βάση τους στις ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και την αντίστοιχη κοινωνική διαίρεση της εργασίας (Λάμνιαν, 2002).

Η έννοια της **ταξινόμησης** αναφέρεται και στη σχέση μεταξύ των περιεχομένων (της σχολικής γνώσης) και ταυτόχρονα συνδέεται με την έννοια της εξουσίας, η οποία καθορίζει τις σχέσεις ανάμεσα σε ποικίλες κατηγορίες (κοινωνικές ομάδες, περιεχόμενα γνώσης, κλπ.) (Λάμνιαν, 2002).

Η έννοια της **περιχάραξης** αναφέρεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στις κατηγορίες και συνδέεται με την έννοια του κοινωνικού ελέγχου, ο οποίος και τη συγκροτεί ως αρχή (Λάμνιαν, 2002).

1. Τέτοιες έννοιες είναι η ταξινόμηση, η περιχάραξη, ο κώδικας, το σύνολο, κλπ.

2. «Οι όροι για την κατανομή των κωδικών προσανατολισμών είναι σαφείς. Αν οι φορείς γίνονται εξειδικευμένες κατηγορίες της κοινωνικής διαίρεσης εργασίας και η εντόπισή τους είναι σταθερή και μη μεταθέσιμη, τότε οι κωδικοί προσανατολισμοί γίνονται ειδικότητες τοποθέτησης μέσα στην κοινωνική διαίρεση εργασίας (...) Άρα, η κατανομή των κωδικών προσανατολισμών εξαρτάται από την κατανομή εξουσίας που έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές οι οποίες ρυθμίζουν την κοινωνική διαίρεση εργασίας» Bernstein, (1989:172-173, μτφ. Ι. Σολομών).

3. Ο Bernstein (1989:172) αναλύοντας τη σχέση ανάμεσα στην εντόπιση των φορέων στην κοινωνική διαίρεση της εργασίας και τη δημιουργία των αντίστοιχων νοηματικών προσανατολισμών, παραθέτει το παράδειγμα ενός αγρότη που δουλεύει σε μια φυτεία ζαχαροκάλαμου. «Αυτός βλέπει τον εαυτό του ως μέρος μιας απλής διαίρεσης εργασίας. Το κέντρο βάρους του βρίσκεται

στο εσωτερικό μιας απλής διαίρεσης εργασίας, που ρυθμίζει τις πρακτικές αλληλεπίδρασης σε σχέση με μια τοπική, συγκεκριμένη υλική βάση. Από την άλλη, το αφεντικό (ιστορικά πάντα αρσενικού φύλου) βλέπει τον εαυτό του ως μέρος μιας σύνθετης διαίρεσης εργασίας, η οποία περιλαμβάνει τη συνολική τοπική διαίρεση εργασίας της φυτείας, την τοπική αγορά και κίνηση κεφαλαίου, καθώς επίσης και την εθνική και διεθνή αγορά με τις αντίστοιχες κινήσεις κεφαλαίου. Το κέντρο βάρους του αφεντικού βρίσκεται στο εσωτερικό μιας σύνθετης διαίρεσης εργασίας που ρυθμίζει πρακτικές αλληλεπίδρασης σε σχέση με μια γενικευμένη υλική βάση».

4. Bernstein, (1989:172) Θα έπρεπε να διευκρινίσουμε ότι ο όρος «εντόπιση» χρησιμοποιείται όχι με την τρέχουσα γεωγραφική σημασία, αλλά κυρίως με την έννοια της τοποθέτησης ως προς την κοινωνική διαίρεση της εργασίας.

5. Στο σημείο αυτό ο ίδιος ο Bernstein εισάγει τους όρους επεξεργασμένος και περιορισμένος νοηματικός προσανατολισμός, διευρύνοντας ακόμη περισσότερο την έννοια του κώδικα και εδραιώνοντας την έννοια του νοηματικού προσανατολισμού ως δομικού στοιχείου του κώδικα. Bernstein, (1996:161).

6. ό.π. σ. 165

7. Τα συστήματα οικογενειακών ρόλων είναι δυνατόν να αξιολογηθούν σε αναφορά με τις αρχές που ρυθμίζουν σε κάθε οικογένεια την κατανομή του δικαιώματος στη λήψη των αποφάσεων (Φραγκουδάκη, 1985:447).

8. Στόχος αυτής της έρευνας ήταν η ανάδειξη της «δύναμης της έννοιας του κώδικα» μέσα από την εξήγηση των συστηματικών αποκλίσεων στις έννοιες που οι άνθρωποι συνήθως χρησιμοποιούν. Διερευνήθηκε εμπειρικά το πώς οι κωδικοί προσανατολισμοί μπορούν να δραστηριοποιούν μια κοινωνικά εξαρτημένη επιλογή και οργάνωση των εννοιών. Από την ανάλυση των μηνυμάτων δημιουργήθηκαν δύο μοντέλα από έννοιες που και τα δύο έδιναν τη δυνατότητα στα παιδιά να εσωτερικεύσουν εμπειρίες και να αντιληφθούν τον κοινωνικό τους κόσμο, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Το διδακτικό μοντέλο ταιριάζει με τον επεξεργασμένο κώδικα ενώ το διαπλαστικό μοντέλο ταιριάζει με τον περιορισμένο.

9. Όπως υπέδειξε ο Louria, ο λόγος δεν υποδεικνύει απλώς τις αντιστοιχίες στο περιβάλλον, αλλά προσδίνει διαφοροποίηση, αφαίρεση και γενίκευση στα προσλαμβανόμενα σήματα και τα σχετίζει με ορισμένες κατηγορίες (Φραγκουδάκη, 1985:404).

10. Στην έρευνα της Hasan (2002) βλέπουμε ότι οι μητέρες που προέρχονταν από τις υψηλότερες κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούσαν το διδακτικό μοντέλο που αντιστοιχεί στον επεξεργασμένο κώδικα. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από χαλαρή τιμή στην αξία της περιχάραξης. Από την ανάλυση των ερωτήσεων που οι μητέρες έθεταν στα παιδιά τους, προκύπτει ότι συνήθως υπήρχε ένας

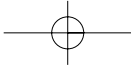
πρόλογος που έδινε την αίσθηση ότι η μητέρα δεν συνεπάγεται ότι γνωρίζει αυτά που ξέρει, αυτά που θυμάται ή αυτά που αρέσουν στο παιδί. Ο «πνευματικός χάρτης» του παιδιού θεωρείται μια άγνωστη περιοχή. Η μητέρα που ρωτά κάτι το παιδί της δημιουργεί μια προσωπική απόσταση ανάμεσα στους δύο, πράγμα που σημαίνει ότι η απόσταση αυτή θα πρέπει να γεφυρωθεί με τον λόγο.

11. Η Φραγκουδάκη (1985:429), στις σημειώσεις, επισημαίνει: «Η λεκτική δήλωση φαίνεται να ξεπηδά από μια διεργασία αφαίρεσης, χωρίς να προηγηθεί διαφοροποίηση. Έτσι, η εμπειρία συμπυκνώνεται σε μια λέξη ή στη χρήση ενός καθολικού όρου ή φράσης που θολώνουν τη φύση της εμπειρίας. Ο όρος “προσωπικός χαρακτηρισμός” αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο σχολιάζει ή αναλογίζεται και οργανώνει λεκτικά τις αντιδράσεις του προς το περιβάλλον. Η φύση του χαρακτηρισμού έχει την τάση να περιορίζει τη λεκτική επεξεργασία της υποκειμενικής πρόθεσης. Αναφέρεται σε συγκεκριμένες συναισθηματικές εμπειρίες που δεν έχουν μεγάλη σχέση με διεργασίες και γενικεύσεις παρά μόνο σε ένα χαμηλό επίπεδο αιτίου-αιτιατού. Τα νοήματα είναι βαλμένα μαζί σαν τις χάντρες ενός κομπολογιού αντί να ακολουθούν μια λογική διαδοχή».

Βιβλιογραφία

- B. Bernstein (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Εισαγωγή μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών.
- Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control: The structuring of Pedagogic discourse*, Vol. 4. London: Routledge.
- . 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, London: Taylor & Francis.
- . 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- . 2001. From Pedagogies to Knowledge, *Towards sociology of pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Diaz M. (2001) Subject Power and Pedagogic Discourse: *Towards sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to Research*. N. York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Δώσσα Κ. (2006) Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών, σχολική γνώση και επιρροές των σχολικών πρακτικών Βόλος: *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*.

- Halliday M.A.K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: E. Arnold.
- Hasan R., 2001. The ontogenesis of Decontextualised Language: Some Achievements of Classification and Framing. *Towards sociology of pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Hasan R., 2001a. Understanding talk: directions from Bernstein's sociology. *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 4, No 1, 5-9.
- Hasan R., 2002 Ways of meaning, ways of learning: code as an explanatory concept *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No 4, 537-548.
- Κουλαϊδής Β., Δημόπουλος Κ., Σκλαβενίτη Σ. & Χριστίδου Β., 2002. *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν Κ. 2000. κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών, *Μέντορας*, (2), 32-49.
- . 2002. *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Lamniak C. 2002. "Structural Determination of Pupils Distinct Communicative Forms and the Potentialities of Interaction" in *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 10 (3), pp. 449-466.
- Morais A. M. & Neves I., 2001. Pedagogic Social Contexts: Studies for Sociology of Learning. In: *Towards sociology of pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Morais A. M. & Pires D., 2002. "The what and the how of teaching and learning – going deeper into sociological analysis and intervention". Paper presented at the *Knowledge, Pedagogy and Society – The second international Basil Bernstein Symposium*. University of Cape Town, South Africa.
- Muller J. 2001. Intimations of Boundlessness *Towards sociology of pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Neves I., & Morais A. M. 1997. *The relation between school and family / community. Is there any change in present education reforms?* Paper presented at the first Conference of the European Science Education Research Association, Rome, Italy.
- . 2001. Texts and Contexts in Educational Systems: Studies of Recontextualising Spaces *Towards sociology of pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, Peter Lang Publishing, Inc. New York.



Κατερίνα Δώσσα – Κώστας Λάμνιαν

Σολομών Ι. 1989 Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein, στο Β. Bernstein (1989) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

Τσατσαρώνη Α. – Κουλαϊδής Β. 2001 Ταξινόμηση και περιχάραξη: Ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την εξέταση της σχολικής γνώσης, Δημόπουλος Κ. – Χατζηνικήτα Β. (επ.) *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, τόμος Β΄. Πάτρα : Ε.Α.Π.

Φραγκουδάκη Α. 1985. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης : Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

