

Παιδαγωγική, Ταυτότητες, Σύνορα: Μιλώντας για μια θεωρία συμβολικού ελέγχου

Συνέντευξη του Basil Bernstein με τον Ιωσήφ Σολομών¹

Ο Basil Bernstein, Επίτιμος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, γνωστός για την πολύπλευρη θεωρία του για τον συμβολικό έλεγχο και την πολιτισμική παραγωγή, αναπαραγωγή και αλλαγή, την οποία αναπτύσσει από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 έως σήμερα, αναγορεύτηκε το Νοέμβριο του 1996 Επίτιμος Διδάκτωρ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στη διάρκεια της παραμονής του στην Αθήνα προέκυψε η ιδέα και άρχισε η προεργασία αυτής της συνέντευξης, η οποία ολοκληρώθηκε στη συνέχεια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ο Basil Bernstein απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν βασικές συνιστώσες της θεωρίας, όπως οι έννοιες της παιδαγωγικής, της ταυτότητας και των συνόρων, αλλά και ερωτήσεις που αφορούν τη δομή και την ανάπτυξη της θεωρίας του, καθώς και τη σχέση της με την έρευνα και την πολιτική. Άλλοτε με έναν ιδιαίτερο και πυκνό τρόπο έκφρασης, που χαρακτηρίζει και τα περισσότερα κείμενά του, άλλοτε με έναν πιο γλαφυρό και περιγραφικό τρόπο, ο Bernstein αποσαφηνίζει, αναλύει και συνδέει, στο «χώρο» και στο «χρόνο», στοιχεία της θεωρίας του, απαντά σε απορίες που μοιράζονται πολλοί από τους αναγνώστες του, αλλά και αναπτύσσει πρωτότυπες και ανέκδοτες σκέψεις.

Για τη διευκόλυνση των αναγνωστών, που θα θελήσουν να στραφούν στα πρωτότυπα κείμενα του Basil Bernstein, παρατίθεται στο τέλος της συνέντευξης μία βασική βιβλιογραφία.

– *Κε Bernstein, στην κατεξοχήν κοινωνιολογική δουλειά σας για την πολιτισμική αναπαραγωγή και αλλαγή επιφυλάσσετε στην έννοια της παιδαγωγικής μια πολύ κεντρική θέση. Συνήθως, η έννοια της παιδαγωγικής θεωρείται μάλλον μια περιορισμένη έννοια, που αναφέρεται, απλά, σε ένα λίγο ή πολύ αδιαφοροποίητο σύνολο πρακτικών ανατροφής και εκπαίδευσης ή, για να το θέσω λίγο διαφορετικά, σε μεθόδους και διαδικασίες μετάδοσης και πρόσκτησης, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ηθικής τάξης. Στη δική σας θεωρία, όμως, πιστεύω ότι αυτή η έννοια λειτουργεί σε ένα ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και αναφέρεται σε ποικίλες ενότητες*

κανόνων ή αρχών καθώς και σε μηχανισμούς που διαμορφώνουν διαφορετικά είδη πρακτικών, οι οποίες παράγουν διαφορετικά είδη ταυτοτήτων. Θα μπορούσατε να προσδιορίσετε σε τι συνίσταται για σας η έννοια της παιδαγωγικής και να δώσετε μια εξήγηση σχετικά με τη θέση της στη θεωρία σας;

– Καταρχάς, θεωρώ ότι είναι αναγκαίο να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις παιδαγωγικές συνέπειες και στις παιδαγωγικές σχέσεις. Κάθε είδους εμπειρία είναι δυναμικά μια παιδαγωγική εμπειρία, αλλά όλες οι εμπειρίες δεν δημιουργούνται παιδαγωγικά. Όταν μιλώ για παιδαγωγική, αναφέρομαι σε παιδαγωγικές σχέσεις που διαμορφώνουν παιδαγωγικές κοινωνίες και τα σχετικά πλαίσια αναφοράς τους. Μπορούμε να θεωρήσουμε δύο βασικές μορφές παιδαγωγικής σχέσης: τη ρητή και την άρρητη ή σιωπηρή. Η πρώτη, η ρητή, είναι μια παιδαγωγική σχέση η οποία χαρακτηρίζεται από χρονική πρόοδο και όπου υπάρχει μια σαφής πρόθεση να υπάρξει εισαγωγή/μύηση, τροποποίηση, ανάπτυξη ή αλλαγή γνώσης, συμπεριφοράς ή πρακτικής από κάποιον ή από κάτι που ήδη κατέχει ή έχει πρόσβαση στους αναγκαίους πόρους και στα μέσα αξιολόγησης της πρόσκτησης. Ο προσλαμβάνων μπορεί να ορίζει ή να μην ορίζει τη σχέση ως νόμιμη ή να αντιλαμβάνεται διαφορετικά αυτό που προβλέπεται να προσκτηθεί. Η δεύτερη, η άρρητη, είναι μια παιδαγωγική σχέση όπου εισαγωγή/μύηση, τροποποίηση, ανάπτυξη ή αλλαγή συμβαίνουν χωρίς κανένα από τα δύο μέλη να έχει συνείδηση της παιδαγωγικής σχέσης. Σε αυτή την περίπτωση τα νοήματα είναι μη γλωσσικά, είναι συμπυκνωμένα και εξαρτημένα από το πλαίσιο αναφοράς. Ένας καθαυτό περιορισμένος κώδικας αναμετάδοσης. Ένα παράδειγμα θα ήταν η διαμόρφωση διαμέσου προτύπων (modelling), ίσως ο πρωτογενής παιδαγωγικός τρόπος: πρωτογενής τόσο από χρονική άποψη όσο και με την έννοια της ανθεκτικότητας στο χρόνο.

Αυτή η πρωτογενής διαδικασία διαμόρφωσης διαμέσου προτύπων, όπου τόσο ο μεταδότης όσο και ο προσλαμβάνων δεν έχουν συνείδηση της παιδαγωγικής σχέσης, πρέπει να διακριθεί από τη δευτερογενή, η οποία είναι μια εσκεμμένη και εμπρόθετη σχέση μόνο για τον προσλαμβάνοντα.

Μπορούμε επίσης να διακρίνουμε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες υπάρχει ένα αίτημα για πληροφόρηση και η πληροφορία δίνεται άσχετα με το ποιός είναι αυτός που πρόκειται να πληροφορηθεί και τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η πληροφορία δίνεται και ο πληροφοριοδότης προσαρμόζει την πληροφορία ανάλογα με μια υποτιθέμενη ανάγκη. Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει ένα στοιχείο αναπλαισίωσης, τα στηρίγματα της οποίας μπορεί να είναι σύνθετα. Υποστηρίζω ότι μια προσαρμοσμένη σε ιδιαίτερες ανάγκες ανταπόκριση συμβαίνει σε αυτό που ονομάζω *οριζόντιο λόγο* και ότι πρόκειται για μια *τμηματική παιδαγωγική πράξη*, η οποία συχνά εξαντλείται στο σημείο της κατανάλωσής της. Θα επιστρέψω σε αυτές τις έννοιες σε λίγο.

Αυτή την τμηματική παιδαγωγική πράξη μπορούμε να τη διακρίνουμε από τις αναπαραστάσεις και προβολές σε μαζικά μέσα, όπως περιοδικά, εφημερίδες, τηλεόραση, τα οποία περιλαμβάνουν ένα φάσμα διαφορετικών λόγων. Όλες αυτές οι μορφές μαζικών μέσων είναι οργανωμένες τμηματικά, και τα τμήματα ενδέχεται να έχουν ποικίλες πραγματώσεις λόγου καθώς και ποικίλα κίνητρα. Όμως, η παραγωγή των μέσων αυτών είναι προσανατολισμένη στη συντήρηση, στην ανάπτυξη ή, έστω, στην αλλαγή ενός ακροατηρίου ή κοινού. Σε ό,τι αφορά τις παραγωγές των μαζικών μέσων, αυτές οι παραγωγές προϋποθέτουν τον παιδαγωγικό μηχανισμό (προϋποθέτουν, δηλαδή, την ύπαρξη και την ενεργοποίηση ορισμένων κανόνων κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης), άραγε όμως το προϊόν είναι παιδαγωγική επικοινωνία; Σπάνια υπάρχει άμεσος ή ακόμα και έμμεσος έλεγχος πάνω στο πλαίσιο, στις κοινωνικές σχέσεις και στα κίνητρα των καταναλωτών, κι έτσι ερωτήματα όπως τι είναι αυτό που προσλαμβάνεται, σε ποιο επίπεδο και με ποιο σκοπό παραμένουν ανοιχτά και απαιτούν σοβαρή διερεύνηση. Αυτό που έχουμε λοιπόν είναι μια περίπτωση όπου ο παιδαγωγικός μηχανισμός είναι η συνθήκη για την παραγωγή του λόγου, όμως η τμηματική οργάνωση του λόγου δημιουργεί μια ποικιλία τρόπων επικοινωνίας των οποίων τα αποτελέσματα είναι σύνθετα και πολυεπίπεδα, τόσο για καθένα από τα τμήματα, όσο και σε ό,τι αφορά το μέσον ως μια *μορφή* λόγου. Τη μορφή του λόγου των μέσων αυτών προτείνω να την ονομάσουμε *ημι-παιδαγωγικό λόγο*. Ο λόγος αυτός δημιουργείται από τον παιδαγωγικό μηχανισμό αλλά έχει μια ενσωματωμένη τμηματική πραγμάτωση. Από τη σκοπιά του δέκτη καθένα από τα τμήματα ενδέχεται να προκαλεί πρωτογενή ή δευτερογενή διαμόρφωση διαμέσου προτύπων (άρρητη παιδαγωγική σχέση) ή να είναι μέρος μιας χρονικά διατεταγμένης παιδαγωγικής προβολής (ρητή παιδαγωγική σχέση) ή μεταφορά μιας ειδικά διαμορφωμένης πληροφορίας (παιδαγωγική πράξη) ή, όπως είναι περισσότερο πιθανό, να αποτελεί ενσωμάτωση όλων ή ορισμένων από αυτές τις μορφές παιδαγωγικής σχέσης.

Άρα ως τώρα έχουμε ορίσει την παιδαγωγική επικοινωνία (ρητή ή άρητη) που πραγματοποιείται σε τυπικούς και άτυ-

πους φορείς, π.χ. οικογένεια, σχολείο, θερησκευτικούς φορείς. Όμως είναι φανερό ότι αυτοί οι ορισμοί δεν καλύπτουν καταστάσεις όπου μπορεί να υπάρχει μια μορφή παιδαγωγικής ρύθμισης ανεξάρτητα από τη φύση της πρόσκτησης. Υπάρχει ένας αριθμός τμημάτων στο εσωτερικό του οριζόντιου λόγου όπου ζητούνται και δίνονται πληροφορίες. Διακρίναμε επίσης παιδαγωγικές πράξεις όπου η πληροφορία αναπλαισιώνεται συγκεκριμένα από αυτόν που τη δίνει, ειδικά για να απαντήσει στις ανάγκες του αιτούντος. Χρησιμοποιήσαμε τον όρο «πράξη» διακρίνοντάς τον από τον όρο «επικοινωνία» για να υποδηλώσουμε τον συγκεκριμένο και περιορισμένο χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης. Επίσης μπορούμε να διακρίνουμε παιδαγωγικές πράξεις που κατά



κύριο λόγο χαρακτηρίζονται από την αναπλαισίωση αυτού που αποκαλώ κάθετο λόγο, π.χ. μεταξύ γιατρού-ασθενούς, δικηγόρου-πελάτη κ.ο.κ. Τέτοιον είδους αναπλαισίωση μπορεί να διαμορφώνεται από τις ανάγκες του δέκτη, αλλά μπορεί και όχι.

Επίσης θεωρήσαμε αναγκαίο να διακρίνουμε τις παραπάνω παιδαγωγικές πράξεις από την παιδαγωγική ρύθμιση, δύναμη και πραγματική, που συντελείται από τα διάφορα μαζικά μέσα, π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση, ραδιόφωνο. Εδώ διακρίναμε τη μορφή του όποιου μαζικού μέσου από την όποια τμηματική πραγμάτωση. Θεωρήσαμε τη μορφή ως ένα καθαρό προϊόν του παιδαγωγικού μηχανισμού, που όμως δημιουργεί έναν ημι-παιδαγωγικό λόγο. Αυτός ο λόγος πραγματώνεται τμηματικά και κάθε τμήμα μπορεί να είναι ή να μην είναι μια παιδαγωγική πράξη, μια ρητή ή μια άρητη παιδαγωγική επικοινωνία ή μπορεί να ενσωματώνει εν μέρει το καθένα από αυτά.

Από αυτή την άποψη, ένα μαζικό μέσον παίρνει τη μορφή ενός ημι-παιδαγωγικού λόγου και οι πραγματώσεις του είναι τμήματα που ενσωματώνουν κάτι άλλο.

Το επίκεντρο της δικής μου δουλειάς είναι οι παιδαγωγικές

επικοινωνίες και τα σχετικά πλαίσια αναφοράς τους. Αν όμως η παιδαγωγική με αυτή την έννοια είναι το επίκεντρο της θεωρίας, αυτό συμβαίνει διότι οι διάφορες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής, αυτό που αποκαλώ παιδαγωγικές τροπές, αποτελούν κρίσιμες εκφράσεις του συμβολικού ελέγχου και επομένως της διαδικασίας πολιτισμικής παραγωγής και αναπαραγωγής. Ο συμβολικός έλεγχος, μέσω των παιδαγωγικών τροπών του, επιχειρεί να διαμορφώσει και να καταναίμει μορφές συνείδησης, ταυτότητας και επιθυμίας. Μπορούμε να διακρίνουμε τις επίσημες παιδαγωγικές τροπές από τις τοπικές παιδαγωγικές τροπές. Οι πρώτες είναι επίσημοι συμβολικοί έλεγχοι, που ρυθμίζουν τόσο το μακρο-όσο και το μικρο-επίπεδο των πλαισίων, των πρακτικών, των αξιολογήσε-

ων και των προσκτήσεων σε διάφορους θεσμούς. Οι τοπικές παιδαγωγικές τροπές αποτελούν ρυθμίσεις σε επίπεδο οικογένειας, ομάδας ομηλίκων και «κοινότητας». Ανάμεσα στις τοπικές και στις επίσημες παιδαγωγικές τροπές διαμορφώνονται, δυναμικά, επεκτατικές ή συμπληρωματικές σχέσεις, σχέσεις σύγκρουσης, σχέσεις προνομοδότησης ή περιθωριοποίησης, κι αυτό για μένα έχει ιδιαίτερη σημασία.

Είναι προφανές ότι ο συμβολικός έλεγχος έχει και άλλους πολιτισμικούς αναμεταδότες και είναι ζήτημα προς διερεύνηση αν η θεωρία που προτείνω μπορεί να έχει εφαρμογή σε αυτούς. Η δική μου δουλειά έχει επικεντρωθεί σε ένα περιορισμένο πεδίο διερεύνησης, στην ουσία στις επίσημες και στις τοπικές παιδαγωγικές τροπές. Πρέπει να προσθέσω σε αυτό το σημείο ότι ο όρος «επίσημος» δεν περιορίζεται στους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Περιλαμβάνει φορείς ιατρικούς, ψυχιατρικούς, κοινωνικών υπηρεσιών, ποινικούς, προγραμματισμού και πληροφοριών. Παρομοίως, το «τοπικό» δεν περιορίζεται στην οικογένεια αλλά περιλαμβάνει και άλλα διαμορφωτικά της κοινωνικής ταυτότητας πλαίσια, παράγοντες, πρακτικές και προσκτήσεις.

Ο συμβολικός έλεγχος υλοποιείται μέσα από αυτό που ονο-

μάζω παιδαγωγικό μηχανισμό. Ο μηχανισμός συνίσταται σε τρεις κανόνες, οι οποίοι διαμορφώνουν τρεις αντίστοιχους «στιβους» που περιέχουν φορείς με ορισμένες θέσεις και πρακτικές οι οποίοι επιζητούν κυριαρχία.

Θέλω να διευκρινίσω, παρεμπιπτόντως, γιατί χρησιμοποιώ τον όρο «στιβος» (arena) και όχι «πεδίο» (field) που έχει εισαγάγει ο Bourdieu: όπως και πολλοί άλλοι έχω βρει την έννοια «πεδίο» του Bourdieu εξαιρετικά πολύτιμη, ωστόσο για τις ανάγκες της δικής μου δουλειάς αντιμετώπισα αρκετές δυσκολίες όσον αφορά τα σύνορα της έννοιας αυτής, τις συσχετίσεις της και τις συνθήκες ύπαρξής της. Επιπλέον, και πάλι από τη δική μου θέση, η μεταφορά του πεδίου είτε από την κλασική μηχανική είτε από την τοπολογική κοινωνική

ψυχολογία του Lewin δεν βοηθάει αρκετά τις προβολές της φαντασίας. Έχω λοιπόν καταλήξει υπέρ της μεταφοράς του «στιβου», η οποία δημιουργεί μια αίσθηση δράματος και αγώνα, τόσο εντός όσο και εκτός.

Για να επιστρέψω όμως στη σύσταση του παιδαγωγικού μηχανισμού: οι κατανεμητικοί κανόνες επιχειρούν να ελέγξουν την πρόσβαση στο στίβο στον οποίο γίνεται νόμιμη παραγωγή λόγου, οι παιδαγωγικοί λόγοι προβάλλονται από θέσεις στους στίβους αναπλαισίωσης, και οι αξιολογητικοί κανόνες διαμορφώνουν τα υπάρχοντα πλαίσια πρόσκτησης. Έτσι επιτυγχάνεται η μετάβαση από το «μάκρο-» στο «μίκρο-», η οποία βέβαια δεν είναι αναγκαστικά, ή μάλλον πολύ σπάνια είναι μια μετάβαση/μετάφραση γραμμική. Οι στίβοι, ως πόροι, μπορεί να έχουν διαφορετικούς βαθμούς αυτονομίας τόσο μεταξύ τους όσο και από το κράτος. Ο παιδαγωγικός μηχανισμός, όντας η συνθήκη για την υλοποίηση του συμβολικού ελέγχου, αποτελεί αντικείμενο ενός αγώνα για κυριαρχία, καθώς η ομάδα που οικειοποιείται το μηχανισμό έχει πρόσβαση σε ένα γνώμονα και κατανομέα συνείδησης, ταυτότητας και επιθυμίας. Η ερώτηση είναι: ποιανού γνώμονας, προς το συμφέρον ποιανού ή για ποια συνείδηση, επιθυμία και ταυτότητα;

Ως τώρα λοιπόν, έχουμε το εξής: ο συμβολικός έλεγχος μεσολαβείται από τον παιδαγωγικό μηχανισμό, ο οποίος αποτελεί τη συνθήκη για τη συγκρότηση παιδαγωγικών λόγων. Όμως, ο παιδαγωγικός λόγος ως μια γλώσσα έχει ένα απειριόριστο δυναμικό πραγματώσεων. Παρά την αναμενόμενη σταθερότητα του παιδαγωγικού μηχανισμού ως συνθήκης για κάθε παιδαγωγικό λόγο, ο ίδιος ο λόγος εξαρτάται από τις δραστηριότητες στο εσωτερικό των στίβων και από τις σχετικές αυτονομίες στο εσωτερικό και μεταξύ των στίβων. Οι δραστηριότητες στο εσωτερικό των στίβων είναι αυτές που δημιουργούν τις παιδαγωγικές τροπές, δηλαδή τους γενετικούς τους κώδικες. Οι κώδικες είναι ρυθμιστικές αρχές, οι οποίες επιλέγουν και ενοποιούν τα σχετικά νοήματα (ταξινομήσεις), τις μορφές για την πραγμάτωσή τους (περιχάρξεις) καθώς και τα πλαίσια συμφοραζομένων στα οποία αναδεικνύονται. Οι τιμές (ισχυρή/ασθενής) και οι λειτουργίες (ταξινόμηση^{εω.εξ}/ περιχάρωση^{εω.εξ}) φέρουν το δυναμικό του κώδικα. Το πώς αυτό το δυναμικό πραγματοποιείται είναι συνάρτηση του αγώνα για την κατασκευή και κατανομή τροπών κώδικα, οι οποίες ρυθμίζουν τις παιδαγωγικές σχέσεις, τις επικοινωνίες και τη διαχείριση του πλαισίου. Η σύγκρουση είναι ενδημική στο εσωτερικό και μεταξύ των στίβων κατά τον αγώνα για την κυριαρχία πάνω στις τροπές, αλλά και στη σχέση ανάμεσα στις τοπικές παιδαγωγικές τροπές και στις επίσημες τροπές. Στο μικρο-επίπεδο του παιδαγωγικού πλαισίου μπορούν, ανάλογα με την τροπή του κώδικα ($\pm T^{εω.εξ}/\pm P^{εω.εξ}$)², να εκδηλωθούν σχέσεις επεκτατικές (αποικιοποίησης), συμπληρωματικές, προνομοδοτικές και περιθωριοποιητικές.

Είναι σημαντικό να επαναλάβω, άλλη μια φορά, ότι οι κανόνες δεν είναι κώδικες αλλά οι πόροι για τη διαμόρφωση/παραγωγή κώδικων. Οι διάφορες ομάδες, οι οποίες πραγματώνουν διαφορετικές κατανομές εξουσίας και αρχές ελέγχου, αντλούν και από διαφορετικούς πόρους για την παραγωγή των κωδικών. Έτσι οι κώδικες μετασηματίζουν τις κατανομές εξουσίας και τις αρχές ελέγχου σε παιδαγωγική επικοινωνία. Οι κώδικες επιχειρούν να καταστείλουν τις αντιφάσεις, τα ρήγματα και τα διλήμματα στην εξωτερική τάξη πραγμάτων (ταξινόμηση) και να ορθώσουν ψυχικές άμυνες για ενδο-ατομική τάξη μέσω της μόνωσης (των συνόρων) που παράγουν. *Αλλά η πρόσληψη ενός κώδικα συνεπάγεται υποχρεωτικά την πρόσληψη της τάξης, αλλά παράλληλα και του δυναμικού για τη διατάραξή της.*

– *Είπατε ότι οι παιδαγωγικές τροπές επιχειρούν να διαμορφώσουν και να κατανείμουν μορφές συνείδησης, επιθυμίας και ταυτότητας. Οι «ταυτότητες», σύμφωνα με τη θεωρία σας, κατασκευάζονται, κατανέμονται, εντάσσονται, απεντάσσονται, μετατοπίζονται σε σχέση με τη φύση και τις αλλαγές των παιδαγωγικών τροπών που κυριαρχούν στο συμβολικό πεδίο. Μπορείτε να μας εξηγήσετε πώς αναπτύσσεται και χρησι-*

μοποιείται την έννοια της ταυτότητας στη θεωρία σας; Με άλλα λόγια, ποιες είναι οι «αναφορές» της σε άλλους θεωρητικούς και θεωρίες; Π.χ. η έννοια της ταυτότητας είναι παρόμοια με τη στρονκτουραλιστική έννοια του υποκειμένου, όπως υποστηρίζεται από τον Sadovnik (1995); Η «ταυτότητα» περικλείει ή διαφοροποιείται από άλλες έννοιες που έχουν χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή κάποιου είδους εσωτερικότητας: συνείδηση, σκέψη, εαυτός, υποκείμενο κλπ.; Ποια είναι η σύνδεση ανάμεσα στην έννοια της ταυτότητας και του κώδικα (ως ρυθμιστή εμπειρίας); Ποια είναι η σύνδεση ανάμεσα στην ταυτότητα και το λόγο;

Και για να θέσω ένα πιο εξειδικευμένο ερώτημα: στο βιβλίο σας του 1990 κάνετε μια ρητή και εκτεταμένη αναφορά στο συνολικό έργο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και μου φαίνεται ότι, όταν αναπτύσσετε το θεωρητικό σας μοντέλο για τις παιδαγωγικές πρακτικές (ταξινόμηση και περιχάρωση/ κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης), αυτό που επιχειρείτε να κάνετε είναι να διαχειριστείτε το μόνιμο πρόβλημα της σχέσης μακρο- και μικρο-επιπέδου ανάλυσης στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αυτό το μέλημά σας για το ζήτημα «μακρο-μικρο» είναι επίσης φανερό στις αναφορές σας στους κανόνες (κατανομής, αναπλαισίωσης, αξιολόγησης). Θα μπορούσατε κάτω από αυτό το πρίσμα να αναφερθείτε στη σύνδεση ανάμεσα στο γενικό θεωρητικό σας σχήμα και στις αναλύσεις σας για τις σύγχρονες ταυτότητες που οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, π.χ. στην Αγγλία, επιχειρούν να συγκροτήσουν;

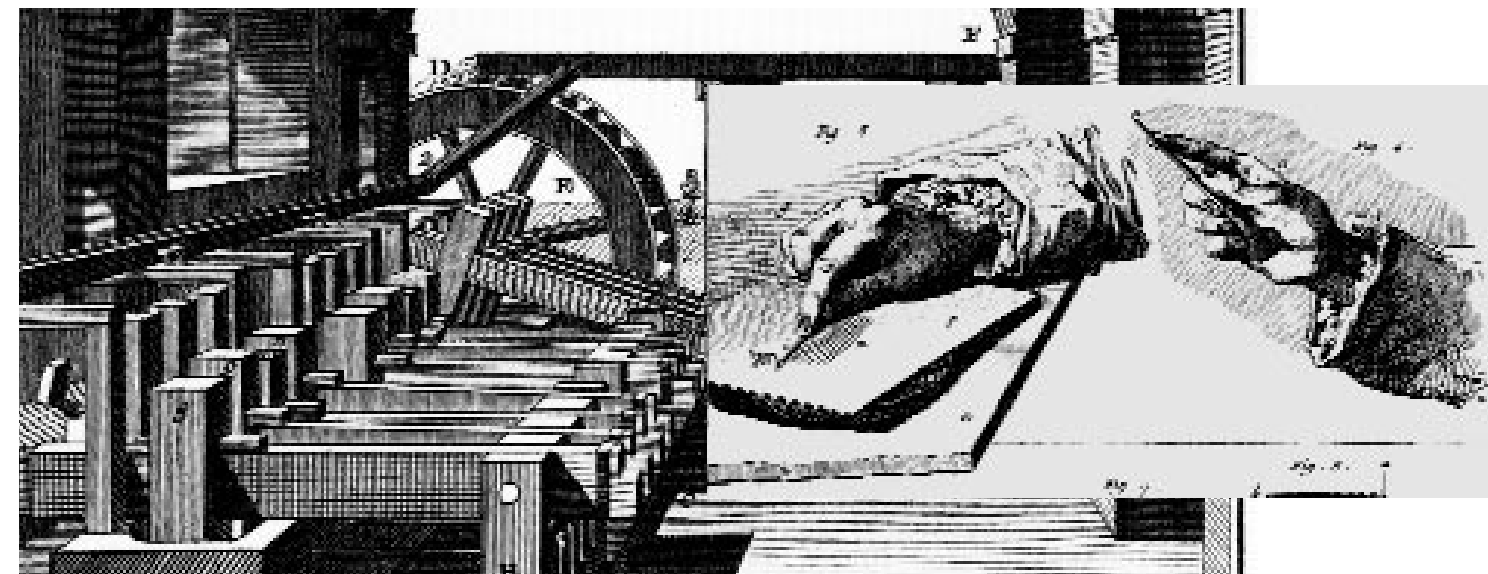
Τέλος, για να ολοκληρώσω αυτό το ερώτημα περί ταυτότητας, πού τοποθετείται για σας η έννοια της ταυτότητας σε σχέση με τις έννοιες «σχέσεις μεταξύ» και «σχέσεις εντός» υποκειμένων; Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια έννοια που αναφέρεται μάλλον σε σχέσεις μεταξύ κατηγοριών παρά σε σχέσεις εντός υποκειμένων ή το αντίστροφο;

– Όπως ξέρετε, υπάρχει ένα ευρύτατο φάσμα βιβλιογραφικών αναφορών περί ταυτότητας, υποκειμενικότητας και εαυτού, στο οποίο δεν θα ήθελα να υπεισέλθω σε αυτή τη συζήτηση. Ένα μεγάλο μέρος αυτής της φιλολογίας επικεντρώνεται μάλλον σε μια θεωρητική περιγραφή παρά σε μια λεπτομερειακή, εμπειρική, αναπαραστατική περιγραφή. Εμένα με απασχολούν ουσιαστικά οι σύγχρονοι πόροι, σε συνθήκες πολιτισμικής/οικονομικής αλλαγής, για τη συγκρότηση μιας αίσθησης του ανήκειν και του διαφέρειν, καθώς και για τη διαχείριση τόσο της εσωτερικής διαδικασίας σημασιοδότησης όσο και των εξωτερικών σχέσεων στο χρόνο, στο χώρο και στο πλαίσιο αναφοράς.

Το ενδιαφέρον των αναλύσεών μου έχει επικεντρωθεί ιδιαίτερα στον επίσημο παιδαγωγικό λόγο, ο οποίος θεωρείται ότι αναδύεται από έναν επίσημο στίβο αναπλαισίωσης. Αυτός ο στίβος αναπλαισίωσης περιέχει δυνητικά τέσσερις θέσεις με βάση τις οποίες διαμορφώνονται και κατανέμονται

οι παιδαγωγικές ταυτότητες: *αναδρομικές* και *προοπτικές* (δηλ. ταυτότητες συγκεντρωτικές) και *θεραπευτικές* και *προσανατολισμένες στην αγορά* (δηλ. ταυτότητες αποκεντρωτικές) για τη διαχείριση της σύγχρονης οικονομικής και πολιτισμικής αλλαγής.

Μια επίσημη ταυτότητα, όπως την εννοώ, συγκροτείται με την ενσωμάτωση μιας σταδιοδρομίας (σε ό,τι αφορά τη γνώση, τα ήθη, τις θέσεις) στις κυρίαρχες επιδιώξεις μιας κοινωνίας. Το ίδιο μοντέλο χρησιμοποιώ για να περιγράψω την ανάδυση τοπικών ταυτοτήτων σε συνθήκες καπιταλιστικής αναδιοργάνωσης. Οι τοπικές ταυτότητες διακρίνονται σε αποκεντρωμένες (προσανατολισμένες στο παρόν), συγκεντρωτικές (προσανατολισμένες στο παρελθόν) και σε ανα-



κεντρωτικές (προσανατολισμένες στο γίγνεσθαι, στο μέλλον). Εν συντομία, η ταυτότητα στην περίπτωση αυτή αναφέρεται σε σύγχρονους πόρους για τη συγκρότηση του ανήκειν, την αναγνώριση του εαυτού και των άλλων καθώς και για τη διαχείριση του πλαισίου (τι είμαι, πού, με ποιον και πότε). Οι πόροι αναφέρονται στο δυναμικό που προσφέρουν για την αντιμετώπιση της αποσταθεροποίησης εκείνων των ταυτοτήτων των οποίων η συλλογική, σταθερή και αδιαμφισβήτητη βάση έχει αποδυναμωθεί υπό τις σύγχρονες συνθήκες της καπιταλιστικής αναδιοργάνωσης. Με αυτούς τους όρους είναι δυνατό να εξεταστούν οι σχέσεις ανάμεσα στις επίσημες παιδαγωγικές ταυτότητες, που προβάλλονται και κατανέμονται από τη σύγχρονη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, και τις τοπικές ταυτότητες που αναδύονται³.

Η ανάλυσή μου αυτή είναι προφανές ότι έχει μια σχέση με το έργο του Foucault σχετικά με τις τεχνολογίες κανονικοποίησης, την πειθαρχία και τη συγκρότηση του υποκειμένου. Όμως, η δική μου θεωρία σκιαγραφεί μια πιο δυναμική εικόνα του αγώνα για την οικειοποίηση, το σχεδιασμό και την κατανομή αυτών των τεχνολογιών, καθώς και των συνθηκών για την ύπαρξη παραλλαγών και αλλαγής. Επιπλέον, η θεωρία

μου προσφέρει μια ισχυρότερη γλώσσα περιγραφής των εμπειρικών αντικειμένων της τόσο στο μακρο- όσο και στο μικρο-επίπεδο. Επιχειρεί να καταδείξει τις σχέσεις ανάμεσα στη συμβολική δομή (τους λόγους) και τις κοινωνικές δομές (θεωρούμενες ως κρυσταλλώσεις πρακτικών). Προφανώς, υπάρχει και μια σχέση με τον Bourdieu, όμως νομίζω ότι η θεωρία μου έχει τη δυνατότητα να κάνει την έννοια του *habitus* πιο διαφανή σε ό,τι αφορά τον τρόπο εξειδίκευσής του και επομένως διαμόρφωσής του. Επίσης δεν κάνει αφαίρεση της λειτουργίας από τη μορφή αλλά μάλλον επιδιώκει να δείξει τις αλληλεξαρτήσεις τους. Οι «σχέσεις προς» και οι «σχέσεις εντός» προσεγγίζονται με ενιαίο τρόπο στην ανάλυση.

– *Η έννοια του συνόρου -και, πιο συγκεκριμένα, ο θεωρητικός μηχανισμός της διακύμανσης της ισχύος των συνόρων- είναι φανερό ότι αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους, ας πούμε, της θεωρίας σας. Όμως, για μένα, δεν είναι πάντοτε σαφές ποια είναι η σχέση ανάμεσα σε αυτή την έννοια και στο υποκείμενο (την αυτονομία του υποκειμένου, τη δημιουργικότητα, τη δράση, την αντίσταση) ή ανάμεσα σε αυτή την έννοια και την αλλαγή. Αραγε, για παράδειγμα, ένα αποδυναμωμένο σύνορο συνεπάγεται μια ευρύτερη δυνατότητα ή έναν ευρύτερο «χώρο» για τα υποκείμενα ή ομάδες υποκειμένων και επομένως ευρύτερη δυνατότητα αλλαγής; ή μήπως αυτό δεν ισχύει πάντοτε ή δεν ισχύει με τόσο απλό τρόπο; Και πώς υπεισέρχεται η έννοια της κοινωνικής τάξης σε αυτή τη συζήτηση;*

– Είναι εκπληκτικό ότι οι ερωτήσεις που μονίμως τίθενται στη σύγχρονη κοινωνική θεωρία είναι: τι γίνεται με την αυτονομία, τι γίνεται με τη δημιουργικότητα, πού εντοπίζεται η δράση των υποκειμένων, πού και πόσος είναι ο χώρος ή το περιθώριο για αλλαγή, για αμφισβήτηση; Μήπως αυτό συμβαίνει επειδή στην προσωπική μας ζωή ο χώρος για τέτοιες

δυνατότητες είναι τόσο μικρές και η πραγμάτωσή του προβάλλει σύνθετα ζητήματα, ασάφειες και διλήμματα, και γι' αυτό χρειαζόμαστε την επιβεβαίωση των δυνατοτήτων αυτών από τη θεωρία μας; Είναι ίσως ειρωνικό, ότι ενώ καταλαβαίνουμε τόσα πολλά και ελέγχουμε τόσο λίγα, απαιτούμε από τη θεωρία μας να επικυρώνει τόσα πολλά. Ή μήπως η κοινότυπη πραγμάτωση των προσωπικών μας επιλογών κινεί τον τρόπο με τον οποίο εξετάζουμε μια θεωρία και δομούμε τις προσδοκίες μας; Η θεωρία, εδώ, παίρνει τη μορφή ενός εγκόσμιου οράματος.

Επομένως, τι σημαίνει να θέτουμε αυτές τις ερωτήσεις περί δημιουργικότητας, αυτονομίας, κλπ., στο πλαίσιο της δουλειάς μου και πώς συνδέονται αυτά τα ζητήματα με την έννοια του συνόρου; Πρώτ' απ' όλα είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι η χωρική έννοια του συνόρου (οι σχέσεις ταξινόμησης) δεν θα έπρεπε να διαχωρίζεται από τη χρονική της έννοια (την περιχάραξη). Η περιχάραξη των παιδαγωγικών σχέσεων ρυθμίζουν *αν* και με *ποιο* τρόπο το σύνορο (οι σχέσεις ταξινόμησης) προσλαμβάνεται. Δεύτερον, η θεωρία μου δεν πραγματεύεται ευθέως ζητήματα δημιουργικότητας, αυτονομίας, δράσης καθαυτά, αλλά πραγματεύεται ευθέως το πώς οι πραγματώσεις της δημιουργικότητας, της αυτονομίας, της δράσης των υποκειμένων ποικίλλουν ανάλογα με τις παιδαγωγικές τροπές (+ T^{οαεξ} / + P^{οαεξ}).

Άρα, αυτά τα ζητήματα δεν εξετάζονται αποκομμένα από τις τροπές του συμβολικού ελέγχου, όπου η πρόσληψη, η αμφισβήτηση, τα διλήμματα και οι αντιφάσεις είναι εγγενή στοιχεία της αντίστοιχης τροπής. Ίσως έχει ενδιαφέρον να αντιπαραθέσουμε την έννοια της πειθαρχίας στον Durkheim και στον Foucault. Στον Foucault η πειθαρχία ισοδυναμεί με το θάνατο του υποκειμένου μέσω της εκμηδένισης της παράβασης, στην οποία, ως πράξη, ζει το υποκείμενο. Στον Durkheim η πειθαρχία ισοδυναμεί με ζωή καθώς χωρίς αυτήν δεν υφίσταται το κοινωνικό, ούτε ο συντονισμός χρόνου, χώρου και σκοπού. Η παράβαση διαμέσου της τιμώρησής της αναζωογονεί το κοινωνικό. Ο Foucault ομογενοποιεί την πειθαρχία. Δεν υπάρχουν στον Foucault διαφορετικές τροπές, η καθεμία με τις δικές της συνέπειες. Ο Durkheim στην *Αυτοκτονία* δείχνει τις παθολογίες που ενυπάρχουν σε διαφορετικές πειθαρχικές ρυθμίσεις καθώς και την κοινωνική βάση αυτής της ποιότητας. Η δική μου δουλειά ακολουθεί αυτή την προσέγγιση. Επιστρέφω τώρα στην έννοια του συνόρου. Πάντοτε υπάρχει ένα σύνορο. Μπορεί να ποικίλλει ως προς τη σαφήνιά του, την ορατότητά του, το δυναμικό του και τον τρόπο μετάδοσης και πρόσληψής του. Μπορεί να ποικίλλει ως προς το ποιανού συμφέρον προάγεται ή προνομοδοτείται με το σύνορο. Από την άποψη της ερώτησής σας, το κρίσιμο ζήτημα είναι το πώς το σύνορο προσλαμβάνεται. Αλλά αυτό που προσλαμβάνεται μπορεί κάλλιστα να μην είναι το αναμενόμενο.

Είναι το σύνορο η φυλακή του *παρελθόντος* (όποια κι αν είναι η φύση αυτού του *παρελθόντος*) ή μήπως πρόκειται για

ένα σημείο έντασης που συμπυκνώνει το παρελθόν και ταυτόχρονα ανοίγει δυνατότητες για μελλοντικά συμβάντα; Τελικά, οι ταξικές σχέσεις, διαμέσου των καταναμητικών ρυθμίσεων, κατανέμουν άνισα είτε τους πόρους λόγου είτε τους υλικούς και κοινωνικούς πόρους, που με τη σειρά τους δημιουργούν κατηγορίες συμπεριλαμβανόμενων και αποκλειόμενων, κάνουν τα κρίσιμα σύνορα διαπερατά σε ορισμένους και αδιαπέρατα σε άλλους, εξειδικεύουν και τοποθετούν αντιθετικά τις ταυτότητες. Η θεωρία πραγματεύεται ακριβώς αυτά τα ζητήματα.

– Οι κώδικες, οι επεξεργασμένοι και οι περιορισμένοι, αποτέλεσαν την κεντρική έννοια της θεωρίας σας από την αρχή της διαμόρφωσής της, μια έννοια που αναγνωρίστηκε ως το βασικό ισχυρό χαρακτηριστικό της θεωρίας και επηρέασε έντονα την έρευνα και τη θεωρία σε μια σειρά από κλάδους των ανθρωπιστικών επιστημών. Σε πιο σύγχρονες εκδοχές και σε πιο πρόσφατα ανεπτυγμένες πτυχές της θεωρίας η έννοια «λόγος» μου φαίνεται ότι αναλαμβάνει την κεντρική αυτή θέση. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των εννοιών «κώδικας» και «λόγος» στη θεωρία σας και πώς εξηγείτε αυτή τη μετάθεση του επίκεντρου από τη μια έννοια στην άλλη;

– Οι επεξεργασμένοι και οι περιορισμένοι κώδικες δεν έχουν εκλείψει από τη θεωρία ούτε έχουν εγκαταλειφθεί. Απλά, έχουν υποταχθεί σε έννοιες υψηλότερης τάξης. Έτσι, ήδη από το 1971 οι επεξεργασμένοι κώδικες έπρεπε να εξειδικευτούν ως τροπές κωδίκων (code modalities) που ρυθμίζονται από ταξινόμησης και περιχάραξης, κάτι που αμέσως θέτει το ερώτημα ποιες ιδιαίτερες τροπές συγκροτήθηκαν, πού και γιατί.

Ο επεξεργασμένος νοηματικός προσανατολισμός αρχικά αναφερόταν σε μια τάξη νοήματος που συγκροτείται/ κατασκευάζεται σε μια παιδαγωγική σχέση (στην οικογένεια ή στο σχολείο) και *πραγματώνεται* ανάλογα με τις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης που χαρακτηρίζουν το πλαίσιο. Στην οικονομία, η πρόσβαση στις τροπές των κωδίκων θεωρείτο ως ταξικά ρυθμιζόμενη. Έτσι, το πλαίσιο εργασίας και οι κοινωνικές σχέσεις, όταν χαρακτηρίζονταν από ομογενοποίηση, τοπικότητα, εξάρτηση και προσδιορισμό από το πλαίσιο, διαμόρφωναν έναν κώδικα επικοινωνίας με περιορισμένη τροπή. Όμως, αυτή η προσέγγιση θεωρούσε δεδομένη και έτσι δεν εξέταζε τη *μορφή* του λόγου, καθώς επικεντρωνόταν εξ ολοκλήρου στις πρακτικές, στα πλαίσια και στα νοήματα της αλληλεπίδρασης.

Το επόμενο βήμα ήταν να εξετάσω τις τροπές του κώδικα ως πραγματώσεις μορφών λόγου. Ως εκ τούτου έγινε η διάκριση ανάμεσα σε δύο βασικές μορφές λόγου και εξετάστηκαν οι κοινωνικές βάσεις της καθεμιάς. Πιο συγκεκριμένα ονόμασα τις μορφές αυτές «κάθετο» λόγο και «οριζόντιο» λόγο.

Ο κάθετος λόγος παίρνει τη μορφή μιας συνεκτικής, ρητής, συστηματικής και ιεραρχικά οργανωμένης δομής ή παίρνει

τη μορφή μιας σειράς εξειδικευμένων γλωσσών, η καθεμία από τις οποίες έχει τις δικές της εξειδικευμένες διαδικασίες διερεύνησης καθώς και εξειδικευμένα κριτήρια για την παραγωγή και ανταλλαγή κειμένων. Τα πλαίσια του κάθετου λόγου είναι η εξειδικευμένη γνώση των φυσικών και κοινωνικών επιστημών, οι τεχνολογίες τους καθώς και οι γνωστικές περιοχές των κλασικών σπουδών και των τεχνών. Οι κάθετοι λόγοι οφείλουν την καταγωγή και την ανάπτυξη τους σε επίσημους θεσμούς του κράτους και της οικονομίας. Οι *πραγματώσεις* του κάθετου λόγου εξαρτώνται από το ποιος έχει την εξουσία πάνω στην ταξινόμηση και την περιχάραξη του: δηλαδή, την τροπή του κώδικα.

Ενώ, λοιπόν, οι απαρχές και συχνά η ανάπτυξη του κάθετου λό-



γου βρίσκονται σε επίσημους θεσμούς, οι απαρχές και η ανάπτυξη του οριζόντιου λόγου βρίσκονται στον καθημερινό κόσμο ή τον βιοματικό κόσμο. Ο οριζόντιος λόγος οργανώνεται *τιμηματικά* και όχι ιεραρχικά και πραγματώνεται σε συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, όπου τα νοήματα είναι πιο πιθανό να είναι και συγκεκριμένα για το δεδομένο πλαίσιο και εξαρτημένα από το πλαίσιο αυτό. Καθώς ένας οριζόντιος λόγος είναι οργανωμένος *τιμηματικά*, οι προσκτήσεις (acquisitions) είναι μάλλον πιθανό να είναι *τιμηματικές* και εξαρτημένες από το πλαίσιο, και επομένως οι παιδαγωγικές σχέσεις μπορεί να *ποικίλλουν* από το ένα πολιτισμικό τμήμα (ή πλαίσιο) στο άλλο. Η *τροπή του κώδικα* μπορεί επίσης να ποικίλλει ανάμεσα στα τμήματα αλλά και εντός των τμημάτων για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Έτσι, οι τροπές μπορεί να διεισδύουν η μια στην άλλη ή να εξειδικεύονται στους διαφορετικούς λόγους ή τμήματα, ανάλογα με την κοινωνική ομάδα. Από τη διάκριση ανάμεσα σε κάθετους και οριζόντιους λόγους απορρέει μια ποικιλία μορφών, η καθεμία με τη δική της εξειδικευμένη κοινωνική βάση και συνθήκες ύπαρξης. Επίσης, ενδεχομένως είναι δυνατόν να *παρεμβάλλουμε* και άλλους φορείς ανάμεσα στους «επίσημους» και στους «τοπικούς».

Πιστεύω λοιπόν ότι η ενιαία προσέγγιση των μορφών λόγου και των τροπών του κώδικα για την πραγμάτωσή τους επέκτεινε την περιγραφική δύναμη της θεωρίας, έδειξε πιο καθαρά τη δυναμική της και αύξησε την ερμηνευτική της ισχύ.

– *Παίρνοντας αφορμή από αυτό που μόλις είπατε, θα ήθελα να σας θέσω ένα μάλλον μεθοδολογικό ερώτημα. Διαβάζοντας τη θεωρία σας, μπορεί κανείς να διαμορφώσει την εντύπωση ότι η θέση της ερμηνείας είναι μάλλον ανίσχυρη. Αντιθέτως, αυτό που διαρκώς τονίζεται είναι η ανάγκη να παραχθούν ακριβείς «περιγραφές» πρακτικών πολιτισμικής παραγωγής και αναπαραγωγής και ιδιαίτερα εκπαιδευτικών πρακτικών.*

Τι εννοείτε ακριβώς όταν μιλάτε για περιγραφή και γιατί

δίνετε τόσο μεγάλη έμφαση σε αυτήν; Επίσης, ποιες είναι οι συνέπειες αυτής της έμφασης για την έρευνα, τη δική σας αλλά και άλλων;

Με αυτή την ευκαιρία επιτρέψτε μου να σας θέσω και άλλο ένα σχετικό ερώτημα: Στη δουλειά σας φαίνεται ότι βασίζεστε πολύ στη δημιουργία μοντέλων που αναφέρονται σε σχέσεις, μηχανισμούς και μετασχηματισμούς. Πολύ συχνά στα κείμενά σας οι έννοιες και οι σχέσεις τους συμπυκνώνονται και εκφράζονται υπό τη μορφή διαγραμμάτων. Ποια είναι η λειτουργία αυτών των μοντέλων; Πώς συνδέονται με την εμπειρική έρευνα που υποστηρίζεται από τη θεωρία;

– Η ερμηνεία δεν μπορεί να διαχωρίζεται από τις βάσεις που την καθιστούν πειστική. Ένα από τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνικής έρευνας, και ιδιαίτερα της εκπαιδευτικής κοινωνιολογικής έρευνας, είναι ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στη θεωρία (που συχνά χρησιμοποιείται μόνο για τη νομιμοποίηση της έρευνας) και στα δεδομένα που έχουν συλλεγεί. Μια από τις δυσκολίες ενός μεγάλου μέρους των κοινωνικών θεωριών είναι ότι αυτές οι θεωρίες έχουν μια ισχυρή και πειστική εσωτερική εννοιολογική γλώσσα αλ-

λά, στις εξωτερικές τους σχέσεις με το πεδίο της έρευνας, περιορισμένες δυνάμεις για να παράσχουν σαφείς περιγραφές των φαινομένων που τις αφορούν. Έτσι οι ερευνητές συναντούν δυσκολία να χρησιμοποιήσουν τη θεωρία για να κατασκευάσουν τη γλώσσα που θα μετασχηματίσει τη γλώσσα των ενεργημάτων, δηλαδή το κείμενο που μελετάνε (συνεντεύξεις, οπτικές, γραφικές αναπαραστάσεις κλπ.) σε μια γλώσσα που να μπορεί να διαβαστεί από τη θεωρία. Αυτές οι θεωρίες σπάνια παράγουν μια γλώσσα περιγραφής: μια γλώσσα που να μπορεί να μετασχηματίζει τη γλώσσα των ενεργημάτων σε μια γλώσσα που να μπορεί να διαβάζεται άμεσα από τη θεωρία.

Αν θελήσω να αναλύσω τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην έρευνα στη δική μου δουλειά μου φαίνεται ότι αυτό που συμβαίνει είναι το εξής:

Πρώτον, η θεωρία παράγει μοντέλα. Από τα μοντέλα αυτά αναδύονται τρόπες ελέγχου βάσει ενός συνόλου κανόνων με τους οποίους αναγνωρίζονται και συγκεκριμενοποιούνται θεσμοί/φορείς, παράγοντες, πρακτικές, επικοινωνίες, οι μεταξύ τους σχέσεις, οι εξωτερικές σχέσεις και οι συνέπειες. Έτσι, οι συνέπειες χρησιμοποιούνται ως υποθέσεις σχετικά με την πιθανή κοινωνική δραστηριότητα, η οποία αναδεικνύεται με τη βοήθεια του μοντέλου.

Δεύτερον, στο βαθμό που το μοντέλο αναφέρεται σε κάτι άλλο, το οποίο είναι πέρα από τον εαυτό του, θα πρέπει να είναι ικανό να παρέχει τις αρχές με βάση τις οποίες θα αναγνωριστεί αυτό το κάτι ως κάτι που εμπήπει στα προδιαγραφόμενα από το μοντέλο και θα αναγνωρισθεί επίσης με σαφήνεια αυτό που δεν εμπήπει. Τέτοιου είδους αρχές μπορούμε να τις αποκαλέσουμε *κανόνες αναγνώρισης*, που χρησιμεύουν στον εντοπισμό αυτού που βρίσκεται εκτός του μοντέλου ως σχετικού «κάτι».

Βέβαια, αυτό το κάτι πάντοτε θα παράγει, ή θα έχει τη δυνατότητα να παράγει, ευρύτερα φάσματα πληροφορίας απ' ό,τι προβλέπει το μοντέλο. Οι *κανόνες πραγμάτωσης* του μοντέλου ρυθμίζουν τις περιγραφές αυτού του κάτι. Μετασχηματίζουν την πληροφορία σχετικά με αυτό που αυτό το κάτι κάνει ή μπορεί να προκαλέσει, δηλαδή τη γλώσσα των ενεργημάτων, σε δεδομένα *σχετικά* προς το μοντέλο.

Ωστόσο, αν οι κανόνες πραγμάτωσης παράγουν περιγραφές που περιορίζονται με μετασχηματίζουν μόνο αυτή την πληροφορία σε δεδομένα που *εκείνη τη χρονική στιγμή* φαίνονται να βρίσκονται σε αρμονία με το μοντέλο, τότε το μοντέλο δεν μπορεί ποτέ να αλλάξει και έτσι έχουμε μια κυκλική διαδικασία. Σε αυτή την περίπτωση τίποτα δεν υπάρχει έξω από το μοντέλο.

Τρίτον, επομένως, το πεδίο συνάντησης των κανόνων πραγμάτωσης του μοντέλου με την πληροφορία που το κάτι παράγει ή μπορεί να παράγει είναι ζωτικής σημασίας. Θα πρέπει ως εκ τούτου να υπάρχει ένα κενό λόγου ανάμεσα στους κανόνες που προσδιορίζονται από το μοντέλο

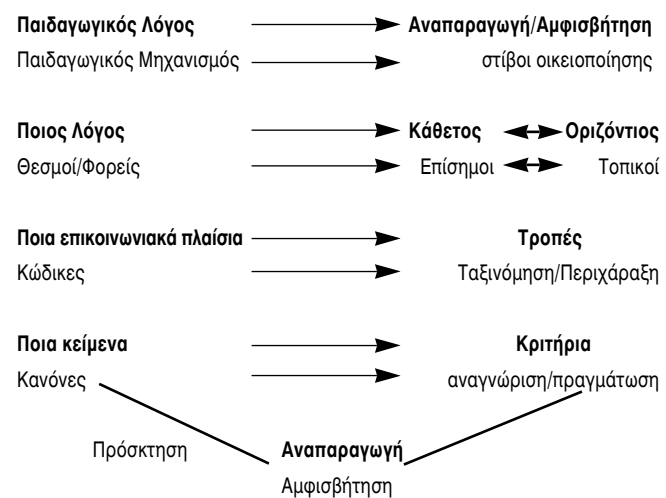
και τους κανόνες πραγμάτωσης για το μετασχηματισμό της πληροφορίας που το κάτι παράγει. Αυτό το κενό επιτρέπει στο κάτι, όπως θα λέγαμε, να αυτοπαρουσιαστεί, επιτρέπει στο κάτι να ξαναπεριγράψει τις περιγραφές ακόμα και των κανόνων πραγμάτωσης του μοντέλου και έτσι επιτρέπει την αλλαγή του.

Άρα, τέταρτον, η αρχή που διέπει τις περιγραφές του κάτι, το οποίο είναι έξω και πέρα από το μοντέλο, πρέπει να ξεπερνάει τους κανόνες πραγμάτωσης, που είναι *εσωτερικά* στοιχεία του μοντέλου.

Η θεωρία, εν κατακλείδι, περικλείει και τα τέσσερα αυτά σημεία. Το ζήτημα όμως δεν είναι μόνο αν τα περικλείει αλλά, κυρίως *πώς* το κάνει αυτό.

Να επισημάνω κάτι ακόμη: όλοι έχουμε μοντέλα, αλλά κάποια είναι πιο ρητά ή σαφή από άλλα. Όλοι έχουμε αρχές περιγραφής αλλά και πάλι κάποιες είναι πιο ρητές από άλλες. Όλοι θέτουμε κριτήρια που θα μας επιτρέψουν τόσο να παράγουμε περιγραφές για εμάς τους ίδιους όσο και για να διαβάσουμε τις περιγραφές των άλλων, και πάλι όμως αυτά τα κριτήρια μπορεί να ποικίλλουν ως προς το βαθμό σαφήνειας. Ορισμένες από τις αρχές μας μπορεί να είναι ποσοτικές ενώ άλλες είναι ποιοτικές. Αλλά το πρόβλημα είναι ουσιαστικά το ίδιο. Σε τελευταία ανάλυση, ποιανού φωνή είναι αυτή που μιλάει; Η δική μου προτίμηση είναι να γίνομαι όσο πιο ρητός και σαφής γίνεται. Έτσι τουλάχιστον η φωνή μου μπορεί να αποδομηθεί.

Ας δούμε αυτό το διάγραμμα:



Σημείωση 1: Ο όρος κάτω από τη γραμμή σε κάθε ζεύγος αποτελεί τον παράγοντα όρο.

Σημείωση 2: «Κείμενο» είναι κάθε τι που ελκύει την αξιολόγηση.

Η θεωρία λοιπόν παίρνει τη μορφή μιας σειράς τυπικών μοντέλων που κινούνται από το *μάκρο-* στο *μίκρο-*επίπεδο. Για μια συγκεκριμένη εμπειρική διερεύνηση είναι δυνατόν να ξεχωρίσει κανείς ένα μοντέλο από αυτή την προοδευτική

σειρά και να αγνοήσει τα μοντέλα που λογικά βρίσκονται πάνω ή κάτω από αυτό. Θα συμβούλευα, όμως, όποιους ενδιαφέρονται για μια πιο αναλυτική παρουσίαση των μοντέλων που έχω ως τώρα αναπτύξει, να ανατρέξουν στο τελευταίο βιβλίο μου, *Παιδαγωγική, Συμβολικός Έλεγχος και Ταυτότητα: Θεωρία, Έρευνα και Κριτική* (Λονδίνο, Taylor and Francis, 1996).

– *Θα μου επιτρέψετε να σας θέσω μια μάλλον πολιτική ερώτηση: σας θυμάμαι να λέτε σε μια διάλεξή σας ότι μια θεωρία εκτιμάται από τη δυνατότητά της να παράγει περιγραφές που αποτελούν «ενδιαφέρουσες και ενοχλητικές όψεις» του κόσμου. Ενδιαφέρουσες για ποιον; Ενοχλητικές για ποιον; Σε ποιανού τα χέρια; Προς το συμφέρον ποιανού; Εσείς θεωρείτε ότι οι περιγραφές είναι εργαλεία για κάτι άλλο; Υπάρχει ένα επόμενο βήμα; Θα σας ενδιέφερε να κατασκευάσετε το «μοντέλο» για το επόμενο δυνατό βήμα ή βήματα; Ή σας αρκεί το γεγονός ότι επιχειρείτε να εξασφαλίσετε τους όρους ώστε αυτές οι «όψεις» να είναι όσο πιο καθαρές γίνεται;*

– Για μένα οι πολιτικές επιπτώσεις, αν και αποτελούν το αρχικό κίνητρο, έχουν δευτερεύουσα θέση στη μακρά διαδικασία κατανόησης και περιγραφής των φορέων, των πλαισίων και των πρακτικών διαμέσου των οποίων συγκροτούμαστε αλλά και συγκροτούμε τους εαυτούς μας και τους άλλους. Αυτό συνεπάγεται την κατανόηση του πώς η εξουσία και ο έλεγχος υπεισέρχονται σε αυτές τις συγκροτήσεις για να περιλάβουν ή να αποκλείσουν, είτε για να προνομοδοτήσουν ή να περιθωριοποιήσουν. Η θεωρία επιχειρεί να δείξει τόσο την περιοριστική δύναμη μορφών ρύθμισης όσο και τις δυνατότητές τους, έτσι ώστε να είμαστε σε καλύτερη θέση να επιλέγουμε τις μορφές που εμείς δημιουργούμε παρά τις μορφές που δημιουργούνται για μας.

Η αποτελεσματική επιλογή και η αποτελεσματική αμφισβήτηση απαιτούν αυτή την κατανόηση και η αποτυχία είναι συχνά το αποτέλεσμα των ρητορικών επιλογών ή των ιδεολογικά κινούμενων προθέσεων.

– *Η θεωρία σας και τα μοντέλα σας έχουν γίνει αντικείμενο μεγάλης αποδοχής και εκτίμησης, ιδιαίτερα από ερευνητές σε πολλά μέρη του κόσμου. Έχουν όμως επίσης δώσει λαβή σε έντονες, ορισμένες φορές, κριτικές και διαμάχες. Η τελευταία μου ερώτηση δεν θα επικεντρωθεί σε αυτές τις κριτικές ούτε στις μακροσκελείς ανταποκρίσεις σας σε αυτές, αλλά θα στοχεύσει σε ένα μάλλον ευαίσθητο στόχο: δηλαδή να σας υποβάλει σε έναν αυτο-αναστοχασμό για το ίδιο σας το έργο, να σας οδηγήσει σε ένα είδος αυτο-κριτικής. Με λίγα λόγια, όταν κοιτάτε τη δομή και τις έννοιες της δικής σας θεωρίας καθώς και τις δυνατότητές της να κάνει αυτό που επαγγέλλεται, δηλαδή, να περιγράφει και να επιτρέπει μια σαφή κατανόηση των θεσμών, μηχανισμών και πρακτικών πολιτισμικής*

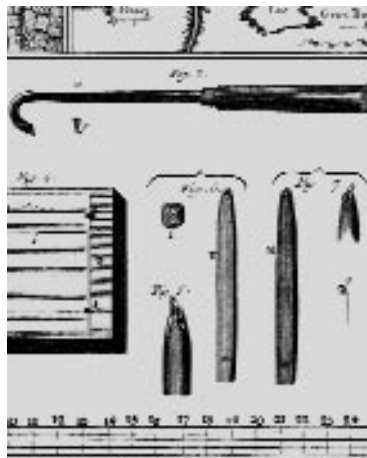
αναπαραγωγής και μετασχηματισμού, ποιες νομίζετε ότι είναι, αν υπάρχουν, οι αδυναμίες και τα τρωτά σημεία της;

– Βασικά, η εξέλιξη της θεωρίας είναι συνάρτηση της απόπειρας να αναπτυχθεί η περιγραφική ισχύς της, να υπάρξει μεγαλύτερη εννοιολογική σαφήνεια και έλεγχος, αυξημένη γενικότητα και ταυτόχρονα αυξημένη ευαισθησία στο επίπεδο της λεπτομέρειας. Αυτή η εξέλιξη σχετίζεται άμεσα με την ευρεία εμπειρική έρευνα, την οποία η θεωρία έχει επηρεάσει και στην οποία έχει ανταποκριθεί. Ένα από τα προβλήματα που συνάντησα κατά την εμπλοκή μου με τη θεωρία απορρέει από τον τρόπο της ανάπτυξής της. Ενώ εγώ μπορού να δω μια γραμμική ανάπτυξη, σχεδόν από το πρώτο κείμενο, που δημοσιεύτηκε το 1958, έως το τελευταίο, ο τρόπος αυτής της ανάπτυξης έχει επισκιαστεί από το είδος και το ύφος της παρουσίας. Πολλές από τις εννοιολογικές διατυπώσεις της πιο πρόσφατης δουλειάς μου χρησιμοποιούν μια εννοιολογική γλώσσα που εμφανίστηκε πάρα πολύ νωρίτερα, συχνά σε υποσημειώσεις ή στα περιθώρια των σελίδων, αλλά την επανεπεξεργάστηκα στην πιο πρόσφατη δουλειά. Για παράδειγμα, η δουλειά για τον παιδαγωγικό λόγο (1986), είχε προσχεδιαστεί στον επίλογο του εισαγωγικού κειμένου του Τόμου 3 του *Class, Codes and Control* (1975) και ακόμα πιο νωρίς σε ένα κείμενο που δημοσιεύτηκε το 1966. Επιπλέον, ενώ εγώ είχα ενοποιήσει στο μυαλό μου την κοινωνιο-γλωσσολογική θεωρία με την παιδαγωγική το 1971 (και λιγότερο τυπικά πολύ νωρίτερα), αυτές οι δύο πτυχές της δουλειάς μου αποσυνδέθηκαν από το πνευματικό πεδίο συχνά για λόγους ιδεολογικούς.

Όμως, πολλές από τις δυσκολίες απορρέουν από το ίδιο το στυλ της παραγωγής μου. Κάθε κείμενο, από το πρώτο-πρώτο, είναι στην πραγματικότητα μέρος μιας μελλοντικής σειράς, η οποία στο χρόνο που αυτό γραφόταν δεν ήταν γνωστή. Κατά κάποιο τρόπο, κάθε κείμενο στέκεται από μόνο του, ενσωματώνοντας και αναπτύσσοντας το προηγούμενο κείμενο και δείχνοντας το δρόμο προς ένα άγραφο και συχνά άγνωστο κείμενο. Από αυτή την άποψη, για μένα στόχος ενός κειμένου είναι η παραγωγική ατέλεια. Δηλαδή, το κείμενο παράγει μια εννοιολογική ένταση, η οποία παρέχει το δυναμικό μιας ανάπτυξης. Έτσι, για μένα τα κείμενα είναι τα μέσα για να ανακαλύπτω τι θα σκέφτομαι στο μέλλον, όχι αυτό που σκέφτομαι τώρα. Βέβαια, ενώ αυτό το στυλ είναι ευεργετικό για μένα, μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολία αυτού που χρησιμοποιούν το έργο μου. Προφανώς, είναι σημαντικό να διαβάζονται μάλλον τα πρόσφατα κείμενα παρά τα παλιότερα, είναι όμως εξίσου σημαντικό να καταλαβαίνει κανείς και την προοδευτική ανάπτυξη. Αναγνωρίζω βέβαια ότι αυτή ίσως να είναι μια υπερβολική απαίτηση.

Πιο συγκεκριμένα, όπως εγώ το καταλαβαίνω, η θεωρία είναι στην πραγματικότητα μέρος μιας πιο γενικής θεωρίας που η παραγωγή της είναι πέρα από μένα. Αποτελεί μέρος

μιας θεωρίας συμβολικού ελέγχου και αλλαγής, που με τη σειρά της είναι μέρος μιας θεωρίας του πολιτισμού και των γνώσεών του, που με τη σειρά της είναι μέρος... κ.τ.λ., κ.τ.λ. Αν τώρα θελήσω να βρω τα ευάλωτα σημεία στο εσωτερικό της θεωρίας, πιστεύω ότι αυτά έχουν αποκαλυφθεί και θα αποκαλυφθούν από την εμπειρική έρευνα, με συνέπεια την ανάπτυξη, την τροποποίηση και την αντικατάσταση της θεωρίας. Άρα, προς όφελος της ίδιας της θεωρίας, η εξάρτησή της από την έρευνα είναι κρίσιμης σημασίας. Υπάρχει επομένως μια υποχρέωση: αυτή της συγκρότησης μιας εννοιολογικής γλώσσας και της παροχής μοντέλων που διευκολύνουν την εμπειρική έρευνα. Και αυτό έχω προσπαθήσει πολύ σκληρά να το κάνω.



ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ευχαριστούμε την Άννα Τσατσάρωνη για την υποστήριξη και για την επιμέλεια της συνέντευξης.
2. Το «εσ.» αναφέρεται στις εσωτερικές τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης εντός ενός επικοινωνιακού πλαισίου (π.χ. οικογένεια, σχολείο...). Το «εξ.» αναφέρεται στις εξωτερικές τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης, δηλαδή στη ρύθμιση των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ πλαισίων (π.χ. οικογένειας/κοινότητας και σχολείου, σχολείου και δουλειάς). Για μια αναλυτική παρουσίαση και εξήγηση του θεωρητικού πλαισίου και των εννοιών βλ. Bernstein B., 1989 και 1990.
3. Ο Basil Bernstein επιχειρεί μια πρώτη ανάλυση αυτών των εννοιών και σχέσεων στο Κεφάλαιο 3, «Pedagogizing Knowledge: Studies in Recontextualizing» στο πιο πρόσφατο βιβλίο του (1996), όμως πιο διεξοδικά εξετάζει αυτές τις έννοιες και σχέσεις στο κείμενο της διάλεξής του στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας (Νοέμβριος 1996) με τίτλο «Official Knowledge and Pedagogic Identities» (υπό δημοσίευση στο περιοδικό *Ψυχολογικά Θέματα*).

Βασική βιβλιογραφία του Basil Bernstein

- *Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Πρώτη έκδοση: Routledge and Kegan Paul, 1971, Δεύτερη αναθεωρημένη έκδοση: Paladin, 1973.
- *Class, Codes and Control, Volume 2: Applied Studies towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, 1972.
- *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge and Kegan Paul, 1975.
- *The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV, Class Codes and Control*, Routledge, 1990.
- *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, Taylor and Francis, 1996.

Στην ελληνική γλώσσα:

- *Παιδαγωγικοί κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (Εισαγωγή, Μετάφραση: Ι. Σολομών), Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 1989 (με κείμενα από τα ως άνω βιβλία του 1975 και του 1990).