

Η σημειόσφαιρα της εκπαιδευτικής έρευνας

Γεώργιος Δαμασκηνίδης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τμήμα Ψυχολογίας

damaskinidis@hotmail.com

<https://doi.org/10.26262/rqmc-4b02>

Περίληψη

Η σημειωτική και η εκπαίδευση είναι δύο ερευνητικά πεδία με κοινά και αλληλοκαλυπτόμενα ενδιαφέροντα. Η σημειωτική είναι μια μορφή αναζήτησης του τρόπου με τον οποίον οι άνθρωποι μετατρέπουν την πρωτόλεια αισθητηριακή πληροφορία σε κατηγορίες γνώσης μέσω της ερμηνείας και δημιουργίας των σημείων. Η κοινωνική σημειωτική ανάλυση της γνώσης επιτρέπει τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι ερευνητές χρησιμοποιούν τα ερευνητικά σημεία και τα συστήματα σημείων ως κώδικες, για να επικοινωνήσουν το ερευνητικό τους σχέδιο στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Η επέκταση της έννοιας της σημειόσφαιρας με ερευνητικό προσανατολισμό παρέχει μια αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίον οι ερευνητές μετουσιώνονται σε σχεδιαστές και ερμηνευτές ερευνών. Στο παρόν άρθρο προτείνεται μια νέα ερευνητική σημειόσφαιρα όπου η κεντρική ερευνητική ιδέα αναπτύσσεται μέσω της σταδιακής μετάβασης από το γενικό στο ειδικό και της αλληλοσυμπληρωματικής τους σχέσης. Αυτή η σημειόσφαιρα δεν περιλαμβάνει μόνο τον ερευνητή αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην ερευνητική προσπάθεια.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, ερευνητικός σχεδιασμός, κοινωνική σημειωτική, σημειόσφαιρα



Εισαγωγή

Η σημειωτική, ως η επιστήμη που μελετά και καταγράφει τα σημεία, τη συμπεριφορά των σημείων καθώς και τη λειτουργία τους, αποτελεί ένα ιδανικό εργαλείο έρευνας σε διάφορους τομείς και ειδικά σε εκείνους που ασχολούνται με την εκμάθηση των σημείων επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Lotman (2005), η σημειόσφαιρα είναι ένα σύστημα μέσα στο οποίο γίνεται χρήση διάφορων σημείων που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τον

τρόπο με τον οποίο οι δρώντες θεωρούν και βιώνουν τον κόσμο γύρω τους. Η σημειόσφαιρα της εκπαιδευτικής έρευνας μπορεί να θεωρηθεί ως μια τέτοια ερευνητική σφαίρα, η οποία ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ερευνητή και καθορίζει τον τρόπο εξέλιξης της έρευνάς του. Όπως οι παιδαγωγοί μπορούν να αναδιαμορφώσουν τη σημειόσφαιρα κατά τη διάρκεια των πράξεών τους και των κοινωνικο-πολιτισμικών τους πρακτικών, έτσι και ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει πολλές νέες σκέψεις και ερευνητικά σχέδια που ακολουθούν τη μοναδική, απροσδιόριστη και σχετικά αβέβαιη στιγμή της λήψης απόφασης να εκπονήσει μια νέα έρευνα. Αυτή η ικανότητα πειραματισμού με νέα ερευνητικά σημεία και συστήματα σημείων είναι το στοιχείο που διακρίνει τη σημείωση της έρευνας εντός της σημειόσφαιρας από άλλες γραμμικές, μονόδρομες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη της έρευνας.

Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής έρευνας, η εκπαίδευση που προσανατολίζεται στην επιστήμη της σημειωτικής μπορεί να επηρεάσει ποικιλοτρόπως τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών, θεωρώντας τη γνώση ως μια διαδικασία και όχι απλά μια στατική δομή, την οποία πρέπει να μάθει κάποιος και να θυμάται. Από αυτήν την οπτική, η ερευνητική σημειόσφαιρα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών πλαισιώνει τον σχεδιασμό της έρευνας, από το πρώιμο στάδιο μέχρι την τελική παρουσίαση. Πρόκειται για μια διαδικασία όπου η γνώση γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης αντί να μεταφέρεται από τον επιβλέποντα στον φοιτητή ή απλά να ανακαλύπτεται από τον φοιτητή σαν να προϋπήρχε κάπου εκεί έξω και να ανέμενε την εξερεύνησή της. Αυτή η προσέγγιση στη σημειωτική βρίσκεται στην ίδια γραμμή με τον Cunningham (1987), ο οποίος αμφισβητεί την πιθανότητα ύπαρξης της απόλυτης γνώσης, τονίζοντας την προσωρινή φύση των ερευνητικών ερωτήσεων και δίνοντας έμφαση στη διαδικασία δημιουργίας της γνώσης. Αυτή η οπτική στη γνώση έχει τη σημειωτική της βάση στη θεωρία του Peirce (1998) για τη σημείωση ως μια ατέρμονη εξέλιξη του γίνεσθαι, μέσω της οποίας τα σημεία και τα νοήματα συνδέονται από τον ανθρώπινο νου σε μια σημειόσφαιρα.

Απώτερος σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει την εκπαιδευτική αξία αυτής της ερευνητικής σημειόσφαιρας με βάση τις ιδέες του Eco (1976) για τη συνεχή σημείωση των σημείων –τα οποία μπορεί να πάρουν τη μορφή σκέψεων, ιδεών, μεθόδων, ερευνητικών μονοπατιών και ανατροφοδότησης– το σημειωτικό τετράγωνο της εκπαίδευσης του Pikkariainen (2011) –όπου απουσιάζει η δυαδική υπόσταση– και του σημειωτικού δικτύου των νομικών επιστημών του Benson (1987) ως μια ένδειξη της δυνατότητας επέκτασης της έννοιας της σημειόσφαιρας στο πεδίο της ερευνητικής μεθοδολογίας (Damaskinidis & Christodoulou, 2019).

Σημειωτική και εκπαιδευτική έρευνα

Ο Vygotsky (1978) είχε επισημάνει ήδη από τη δεκαετία του 1930 ότι «αναφορικά με την ανθρώπινη μνήμη, οι άνθρωποι δύνανται να θυμούνται με τη βοήθεια σημείων» (σ. 51). Σε αυτά τα λόγια μπορούμε να διακρίνουμε τον λόγο να εδραιωθεί μια σύνδεση μεταξύ της σημειωτικής ως της επιστήμης των σημείων, της θεωρίας της μάθησης ή της επιστήμης του τρόπου εκμάθησης των σημείων, και της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια φιλοσοφία εκμάθησης των ατόμων να ερμηνεύουν και να κατανοούν τα σημεία, σε συνέργεια με την πρακτική τέχνη και την επιστήμη.

Η σημειωτική και η εκπαίδευση είναι δύο ερευνητικά πεδία με κοινά και αλληλοκαλυπτόμενα ενδιαφέροντα. Η μελέτη των σημείων και της διεργασίας των σημείων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίον η διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία μέσω της χρήσης σημείων και του τρόπου με τον οποίον η μάθηση σημαίνει να ερμηνεύεις και να αναπτύσσεσαι μέσω της ερμηνείας των σημείων (Nöth, 2010: 1). Ο Danesi (2010: vii) αναφέρει ότι, μέχρι πολύ πρόσφατα, η σημειωτική θεωρία και πρακτική δεν είχε βρει εφαρμογές στην κυρίαρχη εκπαιδευτική έρευνα, σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό φάσμα. Συνεχίζοντας, ο Danesi (ό.π.) προτείνει τη διασύνδεση των σημείων με τη θεωρία μάθησης και της εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθεί ένας νέος κλάδος με το όνομα *edusemiotics*.

Η σημειωτική είναι απαραίτητη στην παιδαγωγική επιστήμη, διότι η διαδικασία μάθησης σχετίζεται με τους διάφορους τρόπους που οι άνθρωποι μαθαίνουν να χειρίζονται τα σημεία στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στη φυσική, στη χημεία αλλά και σε άλλες επιστήμες (Kondrátov, 1973). Από μια παιδαγωγική οπτική, υπάρχουν δύο κύρια φιλοσοφικά παραδείγματα που εξηγούν το φαινόμενο των σημείων στη σημειωτική, το νοησιαρχικό και το συμπεριφορικό. Αυτά τα δύο φιλοσοφικά παραδείγματα χαράσσουν μια σημειωτική γραμμή που αφορά τη μελέτη της εκπαιδευτικής διεργασίας. Οι νοησιαρχικοί μελετούν τη σημειωτική λειτουργία κατά τη διαδικασία της μάθησης (Piaget, 1976/1978), ενώ οι συμπεριφοριστές θεωρούν ότι η σημειωτική επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κάνουν καλή χρήση της γλώσσας (Morris, 1946).

Η εκπαίδευση που εδράζεται στις αρχές της σημειωτικής μπορεί να επηρεάσει την αντίληψή μας για το πρόγραμμα σπουδών στη βάση της θεώρησης ότι η γνώση είναι μια διεργασία και όχι μια στατική δομή που πρέπει κάποιος να τη μαθαίνει και να τη θυμάται (Cunningham, 1987: 214). Στην ίδια *δυναμική* γραμμή σκέψης βρίσκεται και ο Dewey (1913), ο οποίος προσεγγίζει τη σημειωτική στην εκπαίδευση κυρίως ως μια μέθοδο επίλυσης προβλημάτων, δίνοντας έμφαση στην προσαρμοστική της λειτουργία.

Εάν εξετάσουμε την εκπαιδευτική έρευνα από την οπτική της κοινωνικής σημειωτικής θεωρίας (Hodge & Kress, 1988), η προώθηση του ερευνητικού σκοπού γίνεται με τρία είδη σημειωτικών πόρων: κειμενικούς (τα διάφορα κείμενα που πρέπει να συμπληρώσει ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας), διαπροσωπικούς (η κοινωνική αλληλεπίδραση του ερευνητή με τρίτα πρόσωπα) και αναπαραστατικούς (προπαρασκευαστικές ενέργειες και γεγονότα στον πραγματικό ερευνητικό κόσμο). Αυτοί οι σημειωτικοί πόροι συμβάλλουν στην αναδόμηση και επικοινωνία του νοήματος σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της ερευνητικής προσπάθειας. Η ερευνητική προσπάθεια, ως σημειωτική αναζήτηση, λαμβάνει χώρα «στο εσωτερικό και διατρέχει το ασυνείδητο» (Deleuze, 1994: 165) και οδηγεί στον προσδιορισμό του σημείου που ορίζεται ως «το κατώφλι του συνειδητού». Η Semetsky (2007) περιγράφοντας τη διαδικασία αυτή μιλά για «το ασυνείδητο-που-γίνεται-συνειδητό λόγω της ολοκληρωμένης και διαστρεβλωμένης σχέσης αυτών των δύο» (σ. 211).

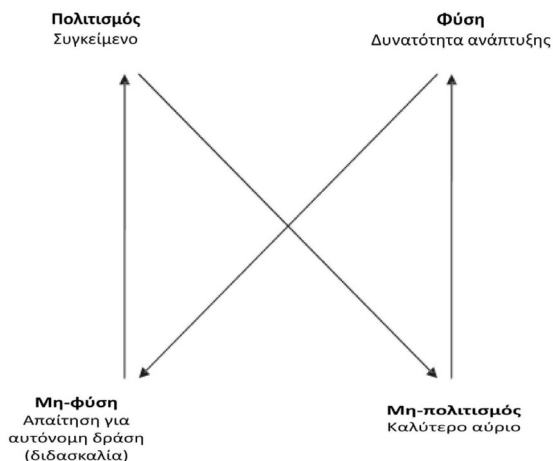
Το σημειωτικό τετράγωνο της εκπαίδευσης

Εάν επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την εκπαίδευση με σημειωτικό πρόσημο, η μονόπλευρη αξιολόγηση αποδεικνύεται προβληματική. Σύμφωνα με τον Stables (2009), καθώς στην ιστορία της εκπαιδευτικής σκέψης το ρομαντικό κίνημα υπερεκτίμησε τη Φύση, κατά ανάλογο τρόπο μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ορισμένοι στοχαστές της εκπαίδευσης κατά τον Διαφωτισμό είχαν υπερεκτιμήσει τον Πολιτισμό. Παρόλο που οι παράδοξες εντάσεις της εκπαίδευσης υποδηλώνουν την αδυναμία να επιλέξουμε μία πλευρά ή ακόμα και την αρμονία των πόλων, η ουσία της σύγχρονης εκπαίδευσης βασίζεται ακριβώς στις δυναμικές αντιφάσεις μεταξύ πολιτισμού και φύσης.

Μία από τις εντάσεις μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας τη συναντούμε στην εκπαίδευση (Mielityinen, 2009). Το άτομο δεν προσαρμόζεται μόνο στις κυρίαρχες κοινωνικές συνθήκες, αλλά τις επηρεάζει κιόλας, δημιουργώντας την ίδια του την ταυτότητα. Αυτές οι δύο παράδοξες συνθήκες είναι αλληλοσυνδεόμενες, αν και δεν είναι απόλυτα ίδιες, καθώς και οι δύο μπορούν να εκληφθούν ως ιδιαίτερες ποικιλίες ή μορφές της σύγκρουσης που αναφέρει ο Rousseau μεταξύ της φύσης και της κοινωνίας. Η σύγχρονη θεωρητική πλαισίωση της παιδαγωγικής δράσης προσπάθησε να εξομαλύνει αυτές τις αντιπαλότητες με την υιοθέτηση τεσσάρων αρχών ή εννοιών: το συγκεκριμένο, τη δυνατότητα ανάπτυξης, την απαίτηση για αυτόνομη δράση και ένα καλύτερο μέλλον. Αυτές οι αντιπαλότητες έχουν στενή σχέση με τη σημειωτική θεωρία του Greimas (1966) στο πλαίσιο του ισχυρισμού ότι η ανθρώπινη εκπαίδευση είναι μια κοινωνιολεκτική δομή όπου το άτομο βρίσκεται στον πόλο της φύσης (Pikkarainen, 2011).

Το Σχήμα 1 (Pikkarainen, 2011) παρουσιάζει το σημειωτικό τετράγωνο της εκ-

παίδευσης, όπως αυτό υπερτίθεται στο κλασικό πλέον σημειωτικό τετράγωνο του Greimas (1966). Χωρίς να υπάρχει η φιλοδοξία μιας ενδεδειγμένης παρουσίασης της δομικής σημασιολογικής θεωρίας, είναι γνωστό ότι το σημειωτικό τετράγωνο έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στη σημειωτική ανάλυση των παραμυθιών.



Σχήμα 1: Το σημειωτικό τετράγωνο της εκπαίδευσης (Pikkarainen, 2011).

Σε αυτές τις αναλύσεις, επιχειρείται η αξιολόγηση των κοινωνιολεκτικών βασικών αξιών στην οποία ο πολιτισμός παρουσιάζεται ως καλός και πολύτιμος και η φύση κακή και επικίνδυνη. Για παράδειγμα, η βασική δομή του παραμυθιού με ήρωες τον δράκο και τον πρίγκιπα περιστρέφεται γύρω από την επίθεση του δράκου (ο οποίος κλέβει την αγαπημένη του πριγκίπισσα) ως προσωποποίηση της άρνησης του πολιτισμού, η οποία επιτρέπει την ενδυνάμωση της φύσης. Ο πρίγκιπας, στη συνέχεια, επιτίθεται στη φωλιά του δράκου και τον σκοτώνει (η άρνηση της φύσης), πράγμα που του επιτρέπει να σώσει την πριγκίπισσα (επαναφέροντας τη δύναμη του πολιτισμού).

Στην εκπαίδευση, αυτού του είδους οι μονόπλευρες αξιολογήσεις είναι προβληματικές. Ο Stables (2009) υποστηρίζει ότι στην ιστορία της εκπαιδευτικής σκέψης το κίνημα του ρομαντισμού υπερεκτίμησε τη φύση. Κατ' αναλογία, μπορεί να θεωρηθεί ότι ορισμένοι μελετητές της εκπαίδευσης που ασπάζονται τις αρχές του Διαφωτισμού έχουν υπερεκτιμήσει τον πολιτισμό. Το παράδοξο των εντάσεων στην εκπαίδευση μπορεί να εκληφθεί ως μια αδυναμία είτε να λάβουμε μία θέση μεταξύ των δύο αντίθετων πόλων είτε ως μια προσπάθεια να επιτύχουμε την εναρμόνισή τους. Απεναντίας, η ουσία της σύγχρονης εκπαίδευσης βασίζεται σε αυτήν ακριβώς τη δυναμική αντίθεση μεταξύ του πολιτισμού και της φύσης.

Επομένως, η τοποθέτηση των προαναφερθέντων βασικών αρχών της θεωρίας της παιδαγωγικής δράσης στις τέσσερις άκρες του σημειωτικού τετραγώνου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σημειωτική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η ατομική ικανότητα ανάπτυξης (οι προβλεπόμενες ικανότητες) αντιπροσωπεύει τη φύση, το αίτημα για αυτόνομη δράση (διδασκαλία) αντιπροσωπεύει τη μη-φύση, το συγκείμενο αντιπροσωπεύει τον κυρίαρχο πολιτισμό και το καλύτερο μέλλον αντιπροσωπεύει τον μη πολιτισμό. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, στην εκπαίδευση υπάρχει μια διπλή διαλεκτική διεργασία όπου η άρνηση της φύσης (το γνωστικό αντικείμενο) καθιστά δυνατή την πολιτισμική ύπαρξη και η άρνηση του πολιτισμού (η κριτική εκπαίδευση) καθιστά δυνατή τη φυσική ύπαρξη.

Η συνύπαρξη του σημειωτικού τετραγώνου των κοινωνιολεκτικών βασικών αξιών του Greimas (1966) με το σημειωτικό τετράγωνο της εκπαίδευσης του Pikkarainen (2011) υποδηλώνει τη σπουδαιότητα της έννοιας του σημείου (ως πυρήνα της σημειωτικής θεωρίας) στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει το σημείο ως μορφή και μέσο επικοινωνίας σε έναν τομέα της εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, στον ερευνητικό σχεδιασμό.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός ως σημείο επικοινωνίας

Η σημειωτική και η εκπαίδευση ως ερευνητικά πεδία έχουν κοινούς και αλληλοκαλυπτόμενους τομείς ενδιαφέροντος. Η εφαρμοσμένη σημειωτική έρευνα έχει βρει εφαρμογές κυρίως σε παραδοσιακά εκπαιδευτικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα και τα εικαστικά. Η δημιουργία ερευνητικών κέντρων σημειωτικής σε διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων καταδεικνύει τη δυνατότητα της σημειωτικής να καλύψει τις ερευνητικές ανάγκες διεπιστημονικών πεδίων, με κύριο άξονα το σημείο ως μέσο και μορφή επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Danesi (2010, σ. ix), η σημειωτική είναι επί της ουσίας μια μορφή αναζήτησης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι μετατρέπουν την πρωτόλεια αισθητηριακή πληροφορία σε κατηγορίες γνώσης μέσω της ερμηνείας και δημιουργίας των σημείων, με άλλα λόγια, μέσω της χρήσης μορφών που αντιστοιχούν στις παραπάνω κατηγορίες. Αυτό το επιχείρημα καθιστά τη σημειωτική μεθοδολογία σχετική με τη διεργασία ανάπτυξης της ερευνητικής προσπάθειας. Τα πρώτα βήματα της ερευνητικής προσπάθειας είναι το αποτέλεσμα της επεξεργασίας από τους ερευνητές της πληροφορίας που βασίζεται στην κοινή λογική ή, στην καλύτερη περίπτωση, στην ορθή κρίση. Αυτού του είδους η πληροφορία θα αρχίσει να παίρνει τη μορφή μιας δήλωσης που θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια πρόταση για έρευνα. Αυτό θα είναι εφικτό, μόλις τα ερευνητικά σημεία (δηλαδή, οι απαιτήσεις της έρευνας) ερμηνευτούν και αντιμετωπιστούν, ώστε να διαμορφωθεί το εννοιολογικό πλαίσιο και να αναπτυχθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η κοινωνική σημειωτική ανάλυση της γνώσης επιτρέπει, σύμφωνα με τους Wright και Forrest (2007), τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι ερευνητές χρησιμοποιούν τα ερευνητικά σημεία και τα συστήματα σημείων ως κώδικες για να επικοινωνήσουν το ερευνητικό τους σχέδιο στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, ένας από τους κύριους σκοπούς της σημειωτικής με ερευνητικό πρόσημο είναι να ενώσει τη μελέτη της ερευνητικής συμπεριφοράς με τη μελέτη μιας ερευνητικής κοινότητας. Αυτός ο σκοπός είναι συμβατός με έναν από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης στην έρευνα: αφενός να ενισχύσει την ικανότητα των ερευνητών ως ερμηνευτών ερευνητικών σημείων εντός του δικού τους ερευνητικού πλαισίου και αφετέρου να ενισχύσει τις δεξιότητές τους ως σχεδιαστών και χρηστών ερευνητικών σημείων και ερευνητικών συστημάτων. Δεδομένης της περιπλοκότητας των τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιούμε αυτά τα σημεία και συστήματα, η σημειόσφαιρα με ερευνητικό προσανατολισμό μπορεί να δώσει μια αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίον οι ερευνητές μετουσιώνονται σε σχεδιαστές και ερμηνευτές ερευνών.

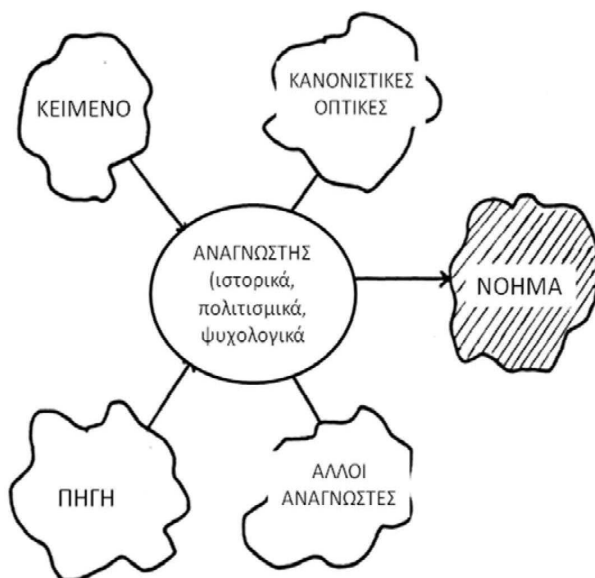
Μέχρι πρόσφατα, η κυρίαρχη τάση στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική δεν είχε υιοθετήσει θεωρίες ή γνώσεις από τον χώρο της σημειωτικής. Αν και η προοπτική της ενσωμάτωσης της σημειωτικής στην εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική καθώς και στα προγράμματα σπουδών δεν είναι εντελώς καινούργια, χρειάζεται να τονιστεί εκ νέου και να επισημανθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Μια τέτοια προσπάθεια αφορά και την επέκταση της έννοιας της σημειόσφαιρας σε διάφορα ερευνητικά πεδία (με άμεσο ή έμμεσο τρόπο), όπως περιγράφεται ενδεικτικά στην επόμενη ενότητα.

Εννοιολογικές διαστολές της σημειόσφαιρας

Η σημειόσφαιρα είναι ένας σημειωτικός χώρος έξω από τον οποίο η σημειωτική δεν μπορεί να υπάρξει (Lotman, 2005). Το σύνολο των σημειωτικών σχηματισμών προηγείται λειτουργικά της απομονωμένης γλώσσας και αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη της τελευταίας. Χωρίς τη σημειόσφαιρα, η γλώσσα όχι μόνο δεν λειτουργεί, αλλά δεν έχει καν λόγο ύπαρξης. Ο διαχωρισμός μεταξύ του πυρήνα και της περιφέρειας είναι ένας από τους βασικούς νόμους της εσωτερικής οργάνωσης της σημειόσφαιρας. Υπάρχει ένα όριο μεταξύ της σημειόσφαιρας και του μη-σημειωτικού ή εξω-σημειωτικού χώρου που την περιβάλλει. Το σημειωτικό σύνολο αναπαρίσταται από το σύνολο των δίγλωσσων μεταφράσιμων «φίλτρων» μέσω των οποίων το κείμενο μεταφράζεται σε μια άλλη γλώσσα (ή γλώσσες), που βρίσκεται εκτός της συγκεκριμένης σημειόσφαιρας. Τα επίπεδα της σημειόσφαιρας περιλαμβάνουν μια αλληλένδετη ομάδα σημειοσφαιρών, καθεμία από τις οποίες ταυτόχρονα συμμετέχει στον διάλογο (ως μέρος της σημειόσφαιρας) και είναι ο χώρος του διαλόγου (η σημειόσφαιρα στο σύνολό της).

Αρκετές είναι οι προσπάθειες αξιοποίησης των εννοιών που περιβάλλουν τη σημειόσφαιρα ως χώρο φιλοξενίας επιστημονικών πεδίων ή πλαισίωσης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Δύο από αυτά τα παραδείγματα είναι η υιοθέτηση της σημειόσφαιρας ως μεταφορική έννοια στις νομικές επιστήμες (Benson, 1987) και η μουσική εκπαίδευση με τη χρήση σημειωτικών εργαλείων επικοινωνίας σε ένα σχολικό περιβάλλον (Tomlinson, 2012).

Αναφορικά με το σημειωτικό δίκτυο των νομικών επιστημών, ο Benson (1987) ισχυρίζεται ότι οι νομικοί πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο παραγωγής των νοημάτων των σημείων του νομικού συστήματος και ιδιαίτερα των σημείων σε μορφή νομοθετημάτων, συντάγματος και υποθέσεων. Θεωρεί ότι η σημειωτική της νομικής μπορεί να δώσει κάποιες απαντήσεις στο ερώτημα της φύσης του νομικού νοήματος. Συγκεκριμένα, προτείνει τη δημιουργία της «νομικής σημειωτικής» και σκιαγραφεί ένα μοντέλο για την εννοιολόγηση του τρόπου με τον οποίο το δίκτυο της νομικής πρακτικής παράγει νοήματα, όπως αυτό οπτικοποιείται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2: Το σημειωτικό πλέγμα της νομικής επιστήμης (Benson, 1987).

Στο Σχήμα 2 φαίνεται μια οπτικοποιημένη μορφή της σημειόσφαιρας των νομικών επιστημών όπου στο κέντρο της βρίσκεται ο αναγνώστης, ιστορικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά, και γύρω από αυτόν εκτείνονται οι διάφορες πτυχές αυτής της σημειόσφαιρας. Αυτές οι πτυχές περιλαμβάνουν τα κείμενα που αφορούν τη νομική επιστήμη, τις κανονιστικές οπτικές που τα διέπουν, το νόημα που προσδίδουμε

σε αυτά, τον ρόλο των άλλων αναγνωστών-εμπλεκόμενων και τις πηγές από τις οποίες αντλούμε τις σχετικές πληροφορίες.

Το μοντέλο του Σχήματος 2 απεικονίζει τα βασικά βήματα που γίνονται κάθε φορά που παράγεται μια νομική έννοια, τουλάχιστον στον αγγλοαμερικανικό πολιτισμό. Εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο οποιοσδήποτε –κλασικιστής, μοντερνιστής, δομιστής, μεταμοντέρνος– ακόμη και ένας πολίτης που δεν προσεγγίζει το ζήτημα θεωρητικά, καταλήγει σε μια δήλωση του τύπου *αυτός ο νόμος σημαίνει αυτό*. Το συγκεκριμένο μοντέλο τοποθετεί τον μεμονωμένο αναγνώστη στο επίκεντρο και στη συνέχεια παρακολουθεί τις φαινομενολογικές εμπειρίες που έχει ο αναγνώστης κατά τη διαδικασία με την οποία καταλήγει σε μια τέτοια δήλωση. Μία από αυτές είναι η εμπειρία της επαφής με το κείμενο, η οποία συνήθως απαρτίζεται από μια απλή ανάγνωση. Μία επιπλέον εμπειρία είναι να πληροφορηθεί την πηγή του κειμένου. Βέβαια, θα αξιολογήσει καθεμία από αυτές τις εμπειρίες μέσα από τη δική του κανονιστική οπτική. Καθώς αυτές οι εμπειρίες του αναγνώστη μπορεί να συμβούν σχεδόν ταυτόχρονα και να έχουν διαφορετική σημασία για αυτόν, το μοντέλο τις ομαδοποιεί σε ένα κυκλικό σχήμα αντί να τις τοποθετεί σε γραμμική σειρά, η οποία θα μπορούσε να υποδηλώνει προτεραιότητες χρόνου, σημασίας ή σπουδαιότητας.

Αναφορικά με τη σημειωτική πλευρά της μουσικής, ως τρόπου επικοινωνίας, ο τόνος, ο ρυθμός, η δυναμική, ο ρυθμικός χαρακτήρας και η διατύπωση είναι απαραίτητα για την επέκταση και τη διεύρυνση του μουσικού μηνύματος (Van Leeuwen, 1999). Η Tomlinson (2012) αναφέρεται στην επιλογή και στον μετασχηματιστικό επανασχεδιασμό των σημειωτικών πόρων από μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, με την υιοθέτηση μια πολυτροπικής οπτικής (Bezemer & Mavers, 2011) μελετά αυτούς τους πόρους, ώστε να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίον η πρότερη εμπειρία και αλληλεπίδραση των μαθητών με τη μουσική μπορούν να εμπλουτίσουν τη μάθηση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν σύνθετες σημειωτικές διεργασίες για τη διαμόρφωση του νοήματος σε δημιουργικές μουσικές πρακτικές κατά τη διάρκεια διαδραστικών δραστηριοτήτων στην αίθουσα διδασκαλίας.

Η Tomlinson (2012) αναφέρει ότι η χρήση σημειωτικών εργαλείων από τους μαθητές για την παραγωγή μουσικών κομματιών σε συνδυασμό με τη χρήση σημειωτικών πόρων όπως οι χειρονομίες, το βλέμμα, η σωματική κίνηση και η εγγύτητα, δημιούργησαν ένα κοινωνικό περιβάλλον μουσικής αλληλεπίδρασης. Αυτό το περιβάλλον θα μπορούσε να παρομοιωθεί με ένα είδος *μουσικής σημειόσφαιρας* όπου οι εμπλεκόμενοι αλληλεπιδρούν με ευφάνταστους και δημιουργικούς τρόπους. Αυτή η αλληλεπίδραση βασίζεται σε σημειωτικές πηγές που συμβάλλουν στη δημιουργία μουσικών διαλόγων μεταξύ των μαθητών αλλά μόνο εντός του συγκεκριμένου μουσικού πλαισίου που έχει διαμορφωθεί από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους.

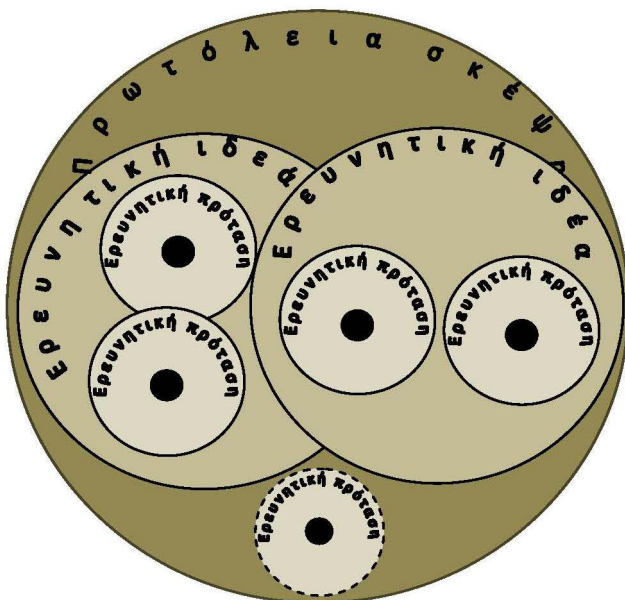
Αυτού του είδους η εξατομικευμένη και ιδιαίτερα δημιουργική σημειόσφαιρα εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου έχει εφαρμογή και στην περίπτωση της ερευνητικής προσπάθειας σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, όπως θα φανεί στην επόμενη ενότητα.

Η σημειόσφαιρα ως χώρος ερευνητικής δραστηριότητας

Ο ερευνητικός σχεδιασμός χρησιμοποιεί ως μέσο και έχει ως τελικό αποδέκτη τον άνθρωπο και, ως εκ τούτου, οφείλει να διασφαλίζει σε κάθε στάδιο εφαρμογής την αποδοχή του από την ακαδημαϊκή κοινότητα και γενικότερα από το κοινωνικό σύνολο. Η σύγχρονη ερευνητική πρακτική έχει εξισορροπήσει πλέον την αντίληψη της μονόπλευρης έρευνας. Η συνεισφορά στη γνώση από διαφορετικές οπτικές γωνίες είναι πλέον όχι μόνο αποδεκτή αλλά και επιθυμητή, αν όχι επιβεβλημένη.

Ένα από τα πιθανά σημεία εκκίνησης του ερευνητή είναι η εμπειρία ζωής (γνωστική, επαγγελματική, προσωπική κ.λπ.) που θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό των νοηματοδοτικών πλαισίων που κυριαρχούν στο εν λόγω επιστημονικό πεδίο. Στη συνέχεια, θα στοχαστεί με κριτική ματιά, ώστε να επιτύχει την προσεκτική, οξυδερκή και σε βάθος εξέταση των παραδοχών πάνω στις οποίες θα στηριχτεί η κοσμοθεωρία του ερευνητικού κόσμου, μέσα στον οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα. Ταυτόχρονα, θα διερευνήσει τα γενεσιουργά αίτια της έρευνας και των συνεπειών τους για όλους του εμπλεκόμενους φορείς, όπως για παράδειγμα, τον ίδιο τον ερευνητή, τους ερευνητικούς συμμετέχοντες και τον χώρο διεξαγωγής της έρευνας. Το Σχήμα 3 οπτικοποιεί έναν τέτοιο ερευνητικό κόσμο που στην περίπτωση μας ονομάζεται σημειόσφαιρα της εκπαιδευτικής έρευνας.

Σχήμα 3:
Η σημειόσφαιρα
της εκπαιδευτικής έρευνας
(Damaskinidis
& Christodoulou, 2019).



Στην ερευνητική σημειόσφαιρα φαίνεται η κεντρική ιδέα της σταδιακής μετάβασης από το γενικό στο ειδικό και της αλληλοσυμπληρωματικής τους σχέσης. Μετά τη σχηματοποίηση του πρώιμου σταδίου της έρευνας (πρωτόλεια σκέψη) είναι πιθανόν να δημιουργηθεί ένας αριθμός αναπτυγμένων σκέψεων (ερευνητική ιδέα). Αυτή η πληθώρα σκέψεων είναι σύνηθες φαινόμενο στα πρώτα στάδια μιας έρευνας και φυσικό επακόλουθο της αδυναμίας εστίασης σε ένα συγκεκριμένο θέμα, τη δεδομένη χρονική στιγμή. Κάποιες από αυτές τις αναπτυγμένες σκέψεις μπορεί να είναι αλληλοκαλυπτόμενες, καθώς θα εξετάζουν συναφή αντικείμενα, ενώ άλλες θα διαφέρουν και απλά θα μοιράζονται το κοινό πλαίσιο που έχει τεθεί εξαρχής από την πρωτόλεια σκέψη. Κατά ανάλογο τρόπο, σε κάθε αναπτυγμένη σκέψη αντιστοιχεί και ένας αριθμός ερευνητικών προτάσεων. Όσο περισσότερο απέχει ο κεντρικός άξονας της κάθε ερευνητικής πρότασης από τις άλλες τόσο μικρότερη θα είναι και η ουσιαστική εξάρτηση μεταξύ τους.

Μία πρώτη ερμηνεία της ιεραρχικής σχέσης στην ερευνητική σημειόσφαιρα είναι ότι μετά τη σχηματοποίηση της πρωτόλειας σκέψης, ο ερευνητής θα προχωρήσει σε έναν αριθμό ερευνητικών ιδεών, οι οποίες μοιράζονται ορισμένα χαρακτηριστικά. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, αυτές οι δύο σκέψεις οδήγησαν τον ερευνητή σε τέσσερις συνολικά ερευνητικές προτάσεις, από τις οποίες θα επιλέξει μόνο μία για την εκπόνηση της έρευνας. Βέβαια, αυτό το παράδειγμα μπορεί να έχει πρακτική εφαρμογή μόνο στην περίπτωση που ο ερευνητής έχει την πολυτέλεια χρόνου να πειραματιστεί με την πρωτόλεια σκέψη του. Αυτός ο πειραματισμός συνήθως γίνεται στην περίπτωση του ερευνητικού σχεδιασμού για διδακτορική έρευνα, όπου ο ερευνητής (υπό ιδανικές συνθήκες) δεν περιορίζεται από χρονικές δεσμεύσεις, όπως αυτές ενός (μετα)πτυχιακού προγράμματος σπουδών. Η ερευνητική πρόταση που εμφανίζεται εκτός των ερευνητικών ιδεών υποδηλώνει ότι ο ερευνητής κατέληξε απευθείας στην τελική μορφή της ερευνητικής πρότασης χωρίς τη μεσολάβηση ενδιάμεσων σταδίων. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι ο ερευνητής είχε εξαρχής μια πολύ συγκεκριμένη ιδέα στο μυαλό του και δεν πειραματίστηκε με καμία πτυχή της προτεινόμενης έρευνας. Ωστόσο, αυτή η «μονόδρομη-ασάλευτη» πορεία δεν είναι σύνηθες χαρακτηριστικό γνώρισμα της ερευνητικής πορείας, ανεξαρτήτως της εμπειρίας του ερευνητή. Μια δεύτερη ερμηνεία είναι ότι πέντε ερευνητές έκαναν την ίδια πρωτόλεια σκέψη. Δύο από αυτούς έκαναν την ίδια ερευνητική ιδέα και δύο άλλοι έκαναν μία άλλη αναπτυγμένη σκέψη η οποία μοιράζεται στοιχεία της πρώτης. Στη συνέχεια, κάθε ερευνητής σχηματοποίησε τη δική του ερευνητική πρόταση με δύο από αυτούς να μοιράζονται ορισμένα κοινά στοιχεία. Ο πέμπτος ερευνητής ακολούθησε την ίδια «μονόδρομη-ασάλευτη» πορεία σκέψης που περιγράφηκε παραπάνω.

Με άλλα λόγια, η ερευνητική πορεία όχι μόνο δεν είναι μια απλή διεργασία αλλά ούτε κατ' ανάγκη αποκλειστικό προνόμιο ενός μεμονωμένου ατόμου, καθώς

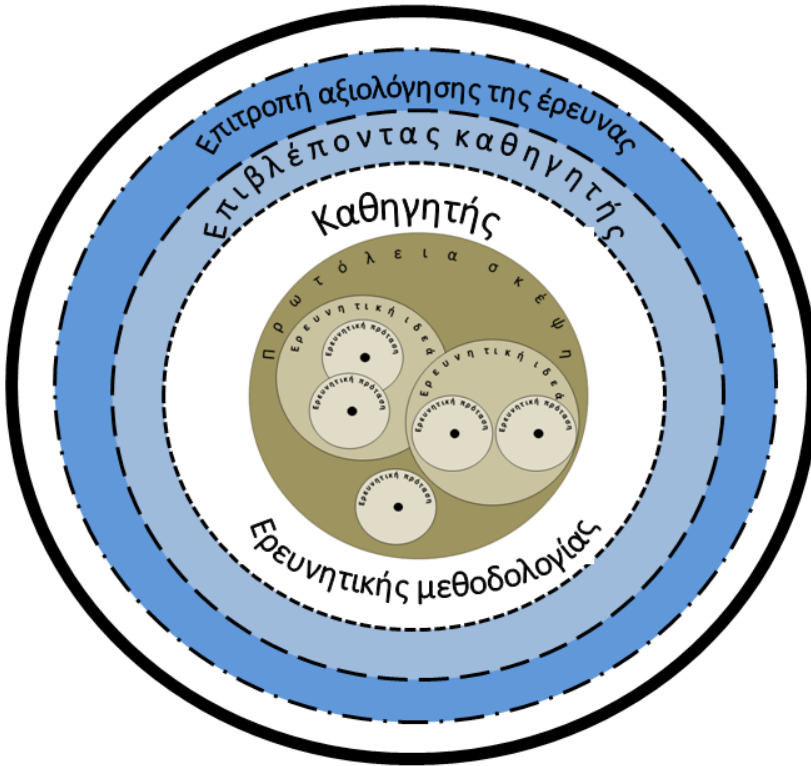
παρόμοιες σκέψεις μπορεί να γίνουν από πολλά διαφορετικά άτομα. Επίσης, σε αντίθεση με τον δισταγμό πολλών (νέων κυρίως) ερευνητών να μοιραστούν πληροφορίες σχετικά με την προτεινόμενη έρευνά τους, ο γόνιμος διάλογος και η ανταλλαγή σκέψεων μπορεί να αποβούν χρήσιμα για τους ίδιους τους ερευνητές χωρίς να υπονομευτεί ο βαθμός πρωτοτυπίας της έρευνας. Αυτός ο «δισταγμός» ίσως να έχει βάση στην περίπτωση της διδακτορικής διατριβής, όπου το στοιχείο της πρωτοτυπίας είναι το ζητούμενο και κρίσιμες πληροφορίες ενδεχομένως να διαρρεύσουν και να χρησιμοποιηθούν (πριν την ολοκλήρωση της διατριβής) από άλλο άτομο «υπονομεύοντας» έτσι ένα βασικό κριτήριο αξιολόγησής της. Ωστόσο, παρά τη λογική βάση της παραπάνω επιχειρηματολογίας, μια καλά σχεδιασμένη διδακτορική διατριβή δεν «αντιγράφεται» σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αναιρεθεί η πρωτοτυπία της και μάλιστα εν μέσω διεξαγωγής της.

Σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, ο φοιτητής-ερευνητής δεν είναι ανεξάρτητος αλλά λειτουργεί υπό την καθοδήγηση ενός συμβούλου καθηγητή. Κατά τη διάρκεια των ερευνητικών διεργασιών εντός της σημειόσφαιρας, κεντρικό ρόλο κατέχει και ο σύμβουλος καθηγητής ο οποίος θα λάβει πολλαπλούς ρόλους. Αρχικά, θα προσπαθεί μέσα από διαπιστώσεις και ερωτήσεις να εκμαιεύσει τις διάφορες ερευνητικές πτυχές από τον εισηγητή. Στη συνέχεια, θα συλλέξει σχετικές πληροφορίες, θα τις μελετήσει και θα τις αναλύσει, ώστε να διαπιστώσει τις διαφορετικές όψεις της σκέψης του ερευνητή. Έπειτα, θα συμβάλει στην ομαλή μετάβαση από την ασαφή ερευνητική ιδέα στο στάδιο σχεδιασμού της ερευνητικής προσπάθειας. Ακολούθως, θα συμβάλει στην εστίαση της πρότασης γύρω από την ερευνητική ιδέα του προηγούμενου σταδίου, φροντίζοντας να διατηρεί κάθε φορά την ισορροπία της σε σχέση με αυτήν την ιδέα. Τέλος, θα οδηγήσει τον εισηγητή στον τελικό ερευνητικό σχεδιασμό που θα τον καταστήσει (ημι)αυτόνομο ερευνητή.

Η παραπάνω ερευνητική διαδικασία δεν περιορίζεται στον φοιτητή-ερευνητή και τον σύμβουλο καθηγητή, αλλά περιλαμβάνει και άλλους εμπλεκόμενους, όπως ο καθηγητής ερευνητικής μεθοδολογίας και η επιτροπή αξιολόγησης της έρευνας, που αλληλεπιδρούν με άμεσους, αν και διάφορους, τρόπους. Η ερευνητική σημειόσφαιρα, επομένως, τοποθετείται εντός ενός ευρύτερου πλέγματος, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.

Παρόλο που στο Σχήμα 4 ο καθηγητής ερευνητικής μεθοδολογίας φαίνεται να περικλείει τη διαδικασία της ερευνητικής διαδικασίας, δεν σημαίνει απαραίτητα και ότι έπεται χρονικά. Η εκπαίδευση στην ερευνητική μεθοδολογία κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών λαμβάνει χώρα σε διάφορα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πριν την έναρξη διεξαγωγής της έρευνας αλλά και κατά τη διάρκεια αυτής, συνήθως με τη μορφή σεμιναρίων. Αρκετές φορές, η ερευνητική μεθοδολογία διδάσκεται από διαφορετικά άτομα, στοχεύοντας σε διαφορετικά αντικείμενα ή θεματικές κατηγορίες κάθε φορά, με έναν γενικό

τίτλο, όπως «ερευνητική μεθοδολογία», ή με περισσότερο συγκεκριμένους, όπως «ποιοτική έρευνα», «ποσοτική έρευνα» ή «στατιστική».



Σχήμα 4: Παράγοντες ακαδημαϊκής επιρροής στην ερευνητική σημειόσφαιρα.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο καθηγητής να μην αποκομίζει μια ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίον οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τη χρήση αυτών των μεθόδων.

Δηλαδή, η εκπαίδευση στην ερευνητική μεθοδολογία, ο σχεδιασμός της έρευνας και η ίδια η εκπόνησή της διεξάγονται με διάφορους τρόπους και συνήθως ταυτόχρονα και σε αλληλοκαλυπτόμενα στάδια. Κατά συνέπεια, οι ερευνητικές σημειόσφαιρες του φοιτητή-ερευνητή και του καθηγητή –που κατά τα άλλα έχουν τη δομική τους αυτονομία– βρίσκονται σε μια συνεχή επαπτόμενη ή/και επικαλυπτόμενη κίνηση χωρίς, ωστόσο, να είναι (απαραίτητα) και ομόκεντρες. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη εκ μέρους του καθηγητή (ή των καθηγητών) της μεθοδολογίας να εντοπίζουν τις ανάγκες και τα προβλήματα που ανακύπτουν, ώστε να επανασχεδιάζουν κάθε φορά την προσέγγισή τους λαμβάνοντας υπόψη τις

ιδιαίτερες και εξελισσόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Αυτή η παράμετρος αναδεικνύει τη σημασία της έγκαιρης (όταν αυτό είναι δυνατό) επαφής του επιβλέποντος με τον φοιτητή-ερευνητή από το πρώιμο κιόλας στάδιο της εκπαίδευσης στην ερευνητική μεθοδολογία, ώστε να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος και ένας στενός ακαδημαϊκός δεσμός μεταξύ τους.

Στο τελευταίο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας βρίσκεται η επιτροπή αξιολόγησης της έρευνας. Ανεξαρτήτως της τελικής απόφασης –αποδοχής, επανυποβολής ή απόρριψης– η ανατροφοδότηση του υποψηφίου με συγκεκριμένες προτάσεις έχει ως στόχο την ανάδειξη των θετικών στοιχείων της πρότασης και την επισήμανση των σημείων που χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Ιδιαίτερα στις δύο τελευταίες αποφάσεις, αυτή η ανατροφοδότηση αποσκοπεί στην ενθάρρυνση των υποψηφίων που απέτυχαν, να επανέρθουν, μετά από εύλογο χρονικό διάστημα, και να καταθέσουν εκ νέου την τελική τους αναφορά βελτιωμένη. Αυτή η τακτική θα οδηγήσει και πάλι τους εμπλεκόμενους σε μια σπειροειδή κίνηση εκπαίδευσης, επίβλεψης, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης που θα καταστήσει τα όρια αυτών των ερευνητικών σημειοσφαιρών αρκετά δυσδιάκριτα.

Αυτή η αδυναμία οριοθέτησης της κάθε σημειόσφαιρας γίνεται ακόμη πιο έντονη, όταν οι διαφορετικοί ρόλοι αναλαμβάνονται από το ίδιο άτομο. Για παράδειγμα, πολλές φορές ο επιβλέπων καθηγητής είναι ένας από τους αξιολογητές της έρευνας εγείροντας έτσι και θέματα *σύγκρουσης συμφερόντων*. Αν και σκοπός του παρόντος άρθρου δεν είναι να εισέρθει σε λεπτομέρειες που άπτονται του κώδικα δεοντολογίας, επισημαίνεται εδώ η ανάγκη επανεξέτασης του τρίπτυχου εκπαίδευση-επίβλεψη-αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας, όπου φυσικά αυτό είναι εφικτό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνητική σημειόσφαιρα δεν είναι απολύτως αποστειρωμένη και αποκομμένη από το ευρύτερο ακαδημαϊκό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Υπάρχουν πόροι, μέσα και παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της. Για παράδειγμα, τρίτα άτομα που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία, όπως οι συμμετέχοντες μέσω των οποίων διεξάγεται η συλλογή δεδομένων, δημόσιες και ιδιωτικές αρχές αλλά και διάφοροι κοινωνικοί φορείς, βρίσκονται σε διαρκή κίνηση και αλληλεπιδρούν (άμεσα) με τον φοιτητή-ερευνητή και (έμμεσα) με τα όργανα του ακαδημαϊκού ιδρύματος στο οποίο εκπονείται η έρευνα. Επίσης, οι ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευτικού ιδρύματος, οι τεχνικο-οικονομικοί πόροι που μπορεί ή που θέλει να διαθέσει και η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική, θα κάνουν τη σημειόσφαιρα λιγότερο ή περισσότερο *αεροστεγή*, όπως οπτικοποιείται μεταφορικά από τα σημεία *εξόδου-εισόδου* που δημιουργεί η διακεκομμένη περιφέρεια των κύκλων. Τέλος, εγείρεται το ερώτημα εάν υπάρχει κάποιο ευρύτερο όριο το οποίο περικλείει την ερευνητική διαδικασία και δεν επιτρέπει καμία μεταβολή από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες.

Συμπεράσματα

Η σημειωτική και η εκπαίδευση οριοθετούν ένα συνεκτικό περιβάλλον θεωρητικής πλαισίωσης και εμπειρικής διερεύνησης. Από μια κοινωνικο-σημειωτική οπτική (Lagoroulos, 2009), η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη φορμαλιστική ανάλυση των κείμενων, αλλά τα εξετάζει ως αναπόσπαστο μέρος ενός ευρύτερου υλικού, κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού πλαισίου. Ένα τέτοιο πλαίσιο ορίζεται και από την ερευνητική σημειόσφαιρα ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Αυτό το πλαίσιο συνδυάζει τη σημειωτική και την εκπαίδευση ως μέσο προβληματισμού και κριτικής της ποιότητας της έρευνας που διεξάγεται εντός της ερευνητικής σημειόσφαιρας. Παρέχει τα εργαλεία για την ανάλυση των τρόπων με τους οποίους τα κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα διαμορφώνονται σε σχέση με τη διεξαγωγή της έρευνας και τα εμπλεκόμενα μέλη. Από μια θεωρητική οπτική, η κοινωνική σημειωτική ανάλυση μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο παράγονται συγκεκριμένες μορφές γνώσης και κοινωνικών σχέσεων στην εκπαίδευση πάνω στην έρευνα (Van Leeuwen, 2005). Δημιουργεί μια εμπειρική βάση για τον έλεγχο υποθέσεων σχετικά με συγκεκριμένα μοντέλα μάθησης για την έρευνα, καθώς και για τον έλεγχο των ισχυρισμών σχετικά με την ενδυνάμωση των ερευνητών. Σε αυτό το πλαίσιο, η ερευνητική σημειόσφαιρα σχηματίζει τα δικά της ερωτήματα για τις ερευνητικές σχέσεις και τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια της έρευνας.

Πέρα από την επίλυση προβλημάτων, η ερευνητική σημειόσφαιρα δημιουργεί τις προϋποθέσεις δημιουργικής έκφρασης καθώς αυτή η ενεργητική διαδικασία θα ενισχύσει την αίσθηση της ερευνητικής ελευθερίας (Shapiro, 2015). Αυτού του είδους η πειραματική εμπλοκή θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη χάραξη ερευνητικών μονοπατιών τα οποία διέπουν δημιουργικές και ευρηματικές διεργασίες.

Τέλος, ανακύπτουν και ορισμένα ορολογικά και μεταφραστικά ζητήματα προς περαιτέρω διερεύνηση. Είδαμε ορισμένους τρόπους με τους οποίους η έννοια της σημειόσφαιρας μπορεί να επεκταθεί στο πεδίο, ή στη «σφαίρα», της έρευνας. Δηλαδή, ενώ ο όρος *semiosphere* αποδίδεται πλέον με τον όρο *σημειόσφαιρα* πρέπει να εξεταστούν και οι πιθανές αποδόσεις του όρου *researchsphere*. Για παράδειγμα, ενώ ο όρος *ερευνόσφαιρα* είναι μια πιθανή απόδοση, θα χρειαστούν γλωσσολογικές και μεταφρασεολογικές μελέτες για τον έλεγχο, την αποδοχή και την εδραίωση της συγκεκριμένης ορολογικής πρότασης.

Βιβλιογραφία

-
- Benson, R. W. (1987). The semiotic web of the law. In R. Kvelson (Ed.), *Law and semiotics*, vol. 1 (pp. 35-64). New York: Plenum.

- Bezemer, J. & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 191-206.
- Cunningham, D. J. (1987). Semiotics and education: An instance of the “new” paradigm. *American Journal of Semiotics*, 5, 195-199.
- Damaskinidis, G. & Christodoulou, A. (2019). *Writing research proposals for social sciences and humanities in a higher education context*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Danesi, M. (2010). Foreword: Edusemiotics. In I. Semetsky (Ed.), *Semiotics education experience* (pp. vii-x). Rotterdam: Sense.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (Paul Patton trans.). New York: Columbia University Press.
- Dewey, J. (1913). Education from a social perspective. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, the middle works, 1899-1924: Vol. 7* (pp. 113-127). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington and London: Indiana University Press.
- Glassman, M. & Kang, M. J. (2007). Semiosis as an educational instrument: The irrelevance of mediation and the relevance of social capital. *Semiotica* 164 (1/4), 81-99.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Kondrátov, A. M. (1973). *Del sonido al signo* [The sound of sign]. Buenos Aires: Paidós.
- Lagopoulos, A. Ph. (2009). The social semiotics of space: Metaphor, ideology, and political economy. *Semiotica* 173, 169-213.
- Lotman, J. (2005). On the semiosphere. (Translated by Wilma Clark) *Sign Systems Studies*, 33.1, 206-226.
- Mielityinen, M. (2009). *Das Ästhetische in Schleiermachers Bildungstheorie. Theorie eines individuellen Weltbezuges unter Einbeziehung der Theorie des Ästhetischen bei Schiller*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Morris, C. (1946). *Signs, language and behavior*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Nöth, W. 2010. The semiotics of teaching and the teaching of semiotics. In I. Semetsky (Ed.), *Semiotics education experience* (pp. 1-19). Rotterdam: Sense.
- Peirce, C. S. (1998). *The essential Peirce*. Volume 2, ed. by Peirce edition Project. Bloomington I.N.: Indiana University Press.
- Piaget, J. (1976/1978). *Behavior and evolution* (D. Nicholson-Smith, Trans.). New York: Random House.
- Pietarinen, A. V. (2003). The semantic + pragmatic web = the semiotic web. In *Proceedings of the international WWW/Internet conference* (pp. 981-984). Lisbon: IADIS Press.
- Pikkarainen, E. (2011). The semiotics of education: A new vision in an old landscape. *Educational Philosophy and Theory* 43(10), 1135-1144.
- Semetsky, I. (2007). Towards a semiotic theory of learning: Deleuze’s philosophy and educational experience. *Semiotica* 164(1/4), 197-214.

- Shapiro, B. (2015). Structures that teach: Using a semiotic framework to study the environmental messages of learning settings. *Journal of Eco-Thinking* 1(1), 5-17.
- Stables, A. (2009). The unnatural nature of nature and nurture: Questioning the romantic heritage, *Studies in Philosophy & Education*, 28(1), 3-14.
- Stables, A. & Semetsky I. (2015). Introducing edusemiotics. A philosophy of/for education. In A. Stables & I. Semetsky (eds) *Edusemiotics. Semiotic philosophy as educational foundation* (pp. 1-15). New York: Routledge.
- Tomlinson, M. M. (2012). How young children use semiotic tools to communicate through music play in school contexts. In A. Niland & J. Rutkowski (Eds.), *Proceedings of the international society for music education: Early childhood commission seminar*, (pp. 76-82). Nedlands, Western Australia: Corfu.
- Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, music, sound*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London, Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Abstract

George Damaskinidis

The educational research semiosphere

Semiotics and education are two research fields with common and overlapping interests. Semiotics is a form of inquiry into how people transform raw sensory information into categories of knowledge through the interpretation and creation of signs. Social semiotic analysis of knowledge allows for the study of how researchers use research signs and sign systems as codes to communicate their research project to the academic community. Expanding the concept of research-oriented semiosphere provides a fairly comprehensive picture of how researchers are transformed into research designers and interpreters. This article proposes a new research semiosphere where the central research idea is developed through a gradual transition from the general to the specific and their complementary relationship. This semiosphere includes not only the researcher but also all actors involved in the research effort.

Key-words: educational research, research design, semiosphere, social semiotics.