

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ Π.Τ.Δ.Ε.

Η ΓΡΑΦΗ
ΤΟΥ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΦΩΤΕΙΝΗ ΕΓΓΛΕΖΟΥ
(Υποψήφια Διδάκτορας)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2011

Φωτεινή Εγγλέζου

**Η Γραφή του Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Διδακτική του
Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο**

Διδακτορική Διατριβή
που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση
των υποχρεώσεων απόκτησης του διδακτορικού τίτλου της
Σχολής Επιστημών Αγωγής του
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα 2011

Εγκρίνεται από :

Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια
(Επιβλέπουσα)

2. Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής

3. Θανάσης Νάκας, Καθηγητής

Εξεταστική Επιτροπή

4. Σταύρος Καμαρούδης

5. Ηλίας Ματσαγγούρας

6. Γιάννης Σπαντιδάκης

7. Άννα Φτερνιάτη

Της Μαρίας Τερέζας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη στην Ελληνική Γλώσσα.....	20
Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα.....	22
Πρόλογος.....	24
Εισαγωγή.....	27
I. ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΘΕΩΡΙΑ	30
1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ	31
1.1. Οι Έννοιες Επιχείρημα, Επιχειρηματολογία, Αντεπιχείρημα, Ανασκευή	31
1.2. Είδη Επιχειρηματολογίας ως προς τη Δομή	34
1.3. Είδη Επιχειρηματολογίας ως προς τη “Γραμμή” Υπεράσπισης της Θέσης	37
1.4. Τυπολογία Επιχειρηματολογικών Σχημάτων	38
1.4.1. Επιχειρήματα Ορισμού	39
1.4.2. Επιχειρήματα Σύγκρισης	40
1.4.3. Επιχειρήματα Σχέσεων	42
1.4.4. Επιχειρήματα Μαρτυρίας	44
1.4.5. Επιχειρήματα Περιπτώσεων	46
2. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ: ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	47
2.1. Ορθολογική Θεώρηση της Επιχειρηματολογίας: Η Αναζήτηση της Αλήθειας	47
2.1.1. Ο Αριστοτέλης και το Αποδεικτικό Επιχείρημα ως « Όργανον» Παραγωγής Γνώσης	47
2.1.2. Η Τυπική Λογική και το Επιχείρημα ως Διαλογιστικό Σχήμα	50
2.1.3. Η Επιχειρηματολογική Αντεπίθεση της Άτυπης Λογικής	54

2.2.	ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ: Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΠΕΙΘΟΥΣ	57
2.2.1.	<i>Το Ρητορικό Επιχείρημα στην Αρχαία Ελλάδα</i>	58
2.2.2.	<i>Το Ρητορικό Επιχείρημα στην Ελληνιστική – Ρωμαϊκή Περίοδο</i>	63
2.2.3.	<i>Η Παρακμή της Ρητορικής Θεώρησης της Επιχειρηματολογίας</i>	67
2.2.4.	<i>Η Επιχειρηματολογία στην Εποχή της «Νέας Ρητορικής»</i>	68
2.2.5.	<i>Το «Διαδικαστικό» Επιχειρηματολογικό Μοντέλο του Stephen Toulmin</i>	72
2.3.	Διαλεκτική Θεώρηση της Επιχειρηματολογίας: Η Επαρκής Δικαιολόγηση της Πιθανής Αλήθειας	77
2.3.1.	<i>Η Αριστοτελική Διαλεκτική: Η Τέχνη της Έρευνας και η Κριτική Συζήτηση</i>	78
2.3.2.	<i>Μοντέρνες Διαλεκτικές Θεωρίες</i>	82
2.3.2.1.	<i>Η Τυπική Διαλεκτική Προσέγγιση της Επιχειρηματολογίας</i>	83
2.3.2.2.	<i>Η Κριτική Συζήτηση και η Πράγμα – Διαλεκτική Προσέγγιση της Επιχειρηματολογίας</i>	84
2.4.	Η Επιχειρηματολογία ως Γλωσσικό Φαινόμενο	91
2.4.1.	<i>Η Θεωρία της Ριζικής Επιχειρηματολογικότητας των O. Ducrot και J. Cl. Anscombre</i>	92
2.4.2.	<i>Η Φυσική Λογική (Logique Naturelle) του Grize : Η Επιχειρηματολογία ως Φαινόμενο του Λόγου</i>	95
2.4.3.	<i>Ο Lo Cascio και η «Γραμματική» της Επιχειρηματολογίας</i>	99
2.5.	Οι Σοφιστείες	103
2.5.1.	<i>Σοφιστείες Υπεκφυγών (Evasions)</i>	104
2.5.2.	<i>Σοφιστείες Υπεραπλούστευσης (Fallacies of Oversimplification)</i>	106
3.	Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	109
3.1.	Η Διδασκαλία του Επιχειρηματολογικού Λόγου στην Ελλάδα	109
3.2.	Η Επιχειρηματολογία στο Πλαίσιο της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης του Σχολικού Γραμματισμού στην Ελλάδα	113
3.3.	Η Επιχειρηματολογία στα Νέα Σχολικά Βιβλία (2006-2007) του Γλωσσικού Μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	116
3.4.	Η Επιχειρηματολογία στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό	120
3.4.1.	<i>Η Επιχειρηματολογία στο Αγγλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα</i>	120

3.4.2.	<i>Η Επιχειρηματολογία στο Γαλλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα</i>	122
3.4.3.	<i>Η Επιχειρηματολογία στο Ιταλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα</i>	123
3.4.4.	<i>Η Επιχειρηματολογία στην Αμερική</i>	124
3.5.	Η Μετάβαση από το Αφηγηματικό στο Επιχειρηματολογικό Κειμενικό Είδος	125
4.	Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	131
4.1.	Η Κειμενική Ταξινόμηση του Επιχειρηματολογικού Είδους	131
4.2.	Η Υπερδομή των Επιχειρηματολογικών Κειμένων	135
4.3.	Κειμενικοί Παράγοντες και Επιχειρηματολογική Γραφή	139
4.3.1.	<i>Ο Στόχος των Επιχειρηματολογικών Κειμένων</i>	140
4.3.2.	<i>Το Αναγνωστικό Κοινό (Audience) του Επιχειρηματολογικού Κειμένου</i>	142
4.3.3.	<i>Το Θέμα του Επιχειρηματολογικού Κειμένου</i>	145
4.3.4.	<i>Η Διασφάλιση της Συνοχής και της Συνεκτικότητας στα Επιχειρηματολογικά Κείμενα</i>	149
4.4.	Η Επιχειρηματολογική Γραφή μέσα από το Πρίσμα της Ψυχογνωστικής Προσέγγισης	156
4.4.1.	<i>Η Ανάπτυξη των Επιχειρηματολογικών Ικανοτήτων σύμφωνα με τη Γνωστική Θεωρία του Piaget</i>	156
4.4.2.	<i>Επίπεδα Ανάπτυξης στη Γραφή Επιχειρηματολογικών Κειμένων</i>	158
4.5.	Η Επιχειρηματολογική Γραφή και η Ψυχολογία του Γραπτού Λόγου	160
5.	Η ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	163
5.1.	Η Κοινωνικοπολιτιστική Θεωρία του Lev Vygotsky για τη Μάθηση	163
5.1.1.	<i>Η Έννοια της Καθοδήγησης (Scaffolding) στη Μάθηση</i>	164
5.1.2.	<i>Ο Ρόλος του Δασκάλου στο Πλαίσιο της Θεωρίας του Lev Vygotsky</i>	165
5.1.3.	<i>Ο Ρόλος των Συνομηλίκων στο Συνεργατικό Πλαίσιο Διδασκαλίας της Επιχειρηματολογικής Γραφής</i>	167
5.2.	Άρρητες Μορφές Καθοδήγησης στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής	169
5.2.1.	<i>Από την Εγγύτητα στην Απόσταση: Από την Προφορική στη Γραπτή Επιχειρηματολογία</i>	169
5.2.2.	<i>Η Επιχειρηματολογία στο Πλαίσιο της Συνεργατικής Διαλογιστικής</i>	172

5.2.3.	<i>Η Επιχειρηματολογία στο Πλαίσιο του Φιλοσοφικού Διαλόγου</i>	174
5.2.4.	<i>Η Επιχειρηματολογία στο Πλαίσιο των Αντιλογιών</i>	174
5.2.5.	<i>Η Αξιοποίηση της Ανάγνωσης στη Συγγραφή Επιχειρηματολογικών Κειμένων</i>	175
5.2.6.	<i>Η Αξιοποίηση της Υπόδυσης Ρόλων και του Θεατρικού Παιχνιδιού στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής</i>	177
5.3.	Ρητές Μορφές Καθοδήγησης στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής	178
5.3.1.	<i>Η Δημιουργία Νοητικών Σχημάτων Δράσης</i>	179
5.3.2.	<i>Η Αξιοποίηση Πλαισίων Γραφής (Writing Frames) στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής</i>	181
5.4.	Κοινωνικοπολιτιστικά Εργαλεία και Καθοδηγούμενη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής	181
5.4.1.	<i>Μέσα Οπτικής Αναπαράστασης της Επιχειρηματολογίας</i>	182
5.4.1.1.	<i>Η Χρήση Διαγραμμμάτων στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής</i>	182
5.4.1.2.	<i>Η Επίδραση του Μοντέλου του Toulmin στην Οπτική Αναπαράσταση της Επιχειρηματολογίας.....</i>	183
5.4.1.3.	<i>Το Τριγωνικό Μοντέλο Επιχειρηματολογίας των Sally Mitchell & Mike Riddle</i>	184
5.4.1.4.	<i>Το Επιχειρηματολογικό Μοντέλο του Μονοπατιού των David S. Kaufner και Cheryl Geisler</i>	186
5.4.1.5.	<i>Το Επιστημονικό – Ερευνητικό Μοντέλο του Imre Lakatos</i>	187
5.4.1.6.	<i>Το Μοντέλο Διαλεκτικής Σύνθεσης της Επιχειρηματολογίας</i>	189
5.5.	Η Καλλιέργεια της Επιχειρηματολογικής Γραφής μέσα σε Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης	190
II.	ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ	196
1.	ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	197
1.1.	Υποθέσεις της Έρευνας	197
1.2.	Σκοπός της Έρευνας	198
1.3.	Εννοιολογικό / Διδακτικό Πλαίσιο της Έρευνας	198
1.4.	Ερευνητική Μέθοδος	214

1.5.	Δείγμα Πληθυσμού	220
1.6.	Κριτήρια Ποσοτικής Ανάλυσης των Δεδομένων	223
1.7.	Μεταβλητές της Έρευνας	226
1.8.	Περιορισμοί της Έρευνας	227
1.9.	Διαδικασία της Έρευνας	227
2.	Α΄ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	230
2.1.	Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου για την Ανίχνευση Προγενέστερης Γνώσης των Μαθητών σχετικά με την Επιχειρηματολογία	230
2.2.	Το Ερωτηματολόγιο	232
2.3.	Ανάλυση Ευρημάτων του Ερωτηματολογίου	234
2.4.	Συμπεράσματα – Σχόλια – Προτάσεις	252
3.	Β΄ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	256
3.1.	Μέσα Διεξαγωγής και Περιγραφής του Προγράμματος Παρέμβασης	257
3.2.	Τεχνικές Καθοδήγησης της Διδασκαλίας του Επιχειρηματολογικού Λόγου	258
3.2.1.	<i>Μοντελοποίηση της Δομής του Επιχειρήματος και του Επιχειρηματολογικού Κειμένου: “Το Τρένο της Επιχειρηματολογίας”</i>	259
3.2.2.	<i>Η Χρήση Παιχνιδιών στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής</i>	264
3.2.2.1.	<i>Το Πιστεύω... Λέω ‘γιατί’: Γράφοντας τα Πρώτα Επιχειρήματα</i>	264
3.2.2.2.	<i>Η σκυταλοδρομία των επιχειρημάτων: Παραγωγή Πολλών και Διαφορετικών Τύπων Επιχειρημάτων για τη Στήριξη μιας Απόψης</i>	268
3.2.2.3.	<i>Το Παιχνίδι του Ντετέκτιβ: Αξιοποίηση Κειμένων από Εφημερίδες και το Διαδίκτυο για την Ανεύρεση Επιχειρημάτων και Αποδείξεων</i>	270
3.2.2.4.	<i>Η «Κολοκυθιά των Επιχειρημάτων»: Η ‘Διαπραγματευση’ με την Αντίθετη Απόψη</i>	272
3.2.2.5.	<i>Το «Παιχνίδι του Κουμπαρά και των Νομισμάτων»: Η Διατύπωση Αντίθετων Απόψεων</i>	274
3.2.3.	<i>Η Παραγωγή Επιχειρηματολογικού Λόγου μέσα από την Υπόδυση Ρόλων και τις Δραματοποιήσεις</i>	277
3.2.4.	<i>Ανάγνωση, Ακρόαση και Νοηματική Επεξεργασία Κειμένων</i>	280
3.2.4.1.	<i>Τα Δημοσιογραφικά Κείμενα : Συμβολή στην Ανάπτυξη της ‘Ετερογλωσσίας’, της ‘Πολυφωνίας’, του ‘Διαλογισμού’ στον Επιχειρηματολογικό Λόγο των Μαθητών</i>	284
3.2.4.2.	<i>Τα Λογοτεχνικά Κείμενα: Ανεξάντλητες Πηγές Επιχειρημάτων Πειθούς</i>	286

3.2.5.	<i>Η Συνεργατική Επιχειρηματολογική Γραφή</i>	290
3.2.6.	<i>Μάθηση της Επιχειρηματολογικής Γραφής από Παρατήρηση</i>	294
3.2.7.	<i>Από την Ιδεοθύελλα στην Καταιγιστική Γραφή Επιχειρημάτων: Μύθοι και Διαλογικά Επιχειρηματολογικά Κείμενα</i>	296
3.2.8.	<i>Η Άμεση Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής</i>	299
3.2.9.	<i>Ο Διάλογος: Πολύτιμο Εργαλείο στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής</i>	305
3.3.	<i>Είδη Επιχειρηματολογικού Λόγου και Γραφής που Διδάχθηκαν οι Μαθητές</i>	310
3.3.1.	<i>Προτρεπτικός λόγος : Τα Επιχειρήματα – ‘Προσκλήσεις’</i>	311
3.3.2.	<i>Η Γραφή Επιχειρημάτων για Διαφημίσεις</i>	314
3.3.3.	<i>Ο Δικανικός Λόγος: Τα Επιχειρήματα ενός Απολογητικού Γράμματος</i>	315
3.3.4.	<i>Τα Επιχειρήματα του Πολιτικού Λόγου</i>	321
3.3.5.	<i>Ο Φιλοσοφικός Διάλογος: Τα Γραπτά Επιχειρήματα των ‘Μικρών’ Φιλοσόφων για την Αλήθεια</i>	325
3.3.6.	<i>Τα Επιχειρήματα του Δημοσιογραφικού Λόγου</i>	328
3.3.7.	<i>Ο Δημόσιος Διάλογος / Αντιλογία και η Γραπτή Παραγωγή Αναλυτικών Επιχειρηματολογικών Κειμένων</i>	330
4.	<i>Γ΄ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ : ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</i>	342
4.1.	<i>Επίγνωση Κειμενικού Επιχειρηματολογικού Σχήματος</i>	342
4.2.	<i>Επιχειρήματα, Αντεπιχειρήματα, Επιχειρήματα Ανασκευής</i>	345
4.3.	<i>Επιχειρήματα που Διασφαλίζουν Εσωτερική Στήριξη χάρη στη Χρήση Αιτιολογικών, Τελικών ή Υποθετικών Συνδέσμων</i>	349
4.4.	<i>Παρουσία Αποδεικτικών Στοιχείων για την Τεκμηρίωση των Επιχειρημάτων</i>	352
4.5.	<i>Συνδετικοί Δείκτες</i>	354
4.6.	<i>Επιχειρηματολογικοί Δείκτες</i>	358
4.7.	<i>Έκταση Κειμένου</i>	361
4.8.	<i>Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων</i>	363
4.8.1.	<i>Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων στο Σύνολο του Πληθυσμού</i>	363
4.8.2.	<i>Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων σε Σχέση με το Φύλο (στο Σύνολο της Ομάδας Ελέγχου και στην Πειραματική Ομάδα)</i>	364
4.8.3.	<i>Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων σε Σχέση με τους Δίγλωσσους Μαθητές</i>	365

4.8.4. Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων στην Πειραματική Ομάδα	366
4.9. Ποιοτική Επεξεργασία των Δεδομένων – Συζήτηση	368
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	373
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.- ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....	379
A1. Θέμα αρχικού κειμένου (pre-test) - Δείγμα γραφής μαθητή της πειραματικής ομάδας	380
A2. Θέμα τελικού κειμένου (post-test) – Δείγμα γραφής του ίδιου μαθητή.....	381
A3. Δείγματα επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών της πειραματικής ομάδας	382
A4. Ενδεικτικές δραστηριότητες εξοκείωσης με τον επιχειρηματολογικό λόγο	402
A5. Γραπτά σχόλια μαθητών για την επιχειρηματολογία και το πρόγραμμα παρέμβασης	411
A6. Οι μαθητές ζωγραφίζουν το ταξίδι στον κόσμο των επιχειρημάτων	413
A7. Ενδεικτικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν	416
A8. Φωτογραφίες από την τάξη	426
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. – ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ	428
B1. Β΄ Μέρος: Η Έρευνα - Στατιστικοί Πίνακες Ερωτηματολογίου – Κεφ.2.3.	429
B2. Β΄ Μέρος: Η Έρευνα - Στατιστικοί Πίνακες Κεφ.4.1. έως και Κεφ. 4.7.	430
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	441
Ευρετήριο Ονομάτων	480
Ευρετήριο Όρων	491

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ – Η ΘΕΩΡΙΑ

Πίνακας 1.4.1.	Συγκεντρωτικός πίνακας επιχειρηματολογικών σχημάτων σύμφωνα με την τυπολογία των CORBETT, E. P. J. και CONNORS, R. J. (1999). ...	46
Πίνακας 2.1.2.1.	Ο πίνακας αληθείας της αρχικής πρότασης με βάση της σχέση της συνεπαγωγής.	52
Πίνακας 2.1.2.2.	Ο πίνακας αληθείας του επιχειρήματος.	52
Πίνακας 2.2.2.1.	Το ρωμαϊκό επίχειρημα και αντίστοιχο παράδειγμα.	66
Πίνακας 2.3.2.2.1.	Οι κύριες αρχές της κριτικής συζήτησης σύμφωνα με τους Frans H. Van Eemeren και R. Grootendorst.	86
Πίνακας 2.4.3.1.	Παράδειγμα απλής επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τον Lo Cascio.	100
Πίνακας 2.4.3.2.	Παράδειγμα πολλαπλής επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τον Lo Cascio.	100
Πίνακας 2.4.3.3.	Παράδειγμα κάθετης επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τον Lo Cascio. ...	101
Πίνακας 2.4.3.4.	Οι κατηγορίες των δυναμικών δεικτών σύμφωνα με τη θεωρία του Lo Cascio.	102
Πίνακας 2.5.1.	Συνοπτικός Πίνακας Σοφιστειών.	108
Πίνακας 5.3.1.1.	Φύλλο σχεδιασμού της στρατηγικής STOP and DARE.	180
Πίνακας 5.3.2.1.	Πλαίσια γραφής σύμφωνα με τον D. Wray.	181
Πίνακας 5.5.1.	Ανάλυση επιχειρήματος με τη βοήθεια του προγράμματος Araucaria.	191

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ

Πίνακας 1.9.1.	Χρονοδιάγραμμα Διεξαγωγής της Έρευνας.	228
Πίνακας 3.2.8.1.	Συνδυαστικές εκφράσεις που βοηθούν στην εισαγωγή αποδείξεων κατά την εκφορά του επιχειρηματολογικού λόγου.	303

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ

Πίνακας 1.5.1.	Επίπεδο γραμματικών γνώσεων γονέων.	221
Πίνακας 1.5.2.	Επίπεδο γραμματικών γνώσεων μητέρας – πατέρα (αναλυτικά).	222
Πίνακας 2.3.1.	Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: <i>Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη επίχειρημα;</i> (Ε΄ τάξη – ΣΤ΄ τάξη).	234
Πίνακας 2.3.2.	Ποσοστά αποδεκτών / μη αποδεκτών ορισμών της έννοιας <i>επίχειρημα</i> . (Αγόρια / Κορίτσια)	237
Πίνακας 2.3.3.	Ποσοστά απαντήσεων στο τέταρτο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)	239
Πίνακας 2.3.4.	Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: <i>Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη αντεπίχειρημα;</i> (Σύνολο μαθητών).	240
Πίνακας 2.3.5.	Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: <i>Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επίχειρημα;</i> (Ε΄ τάξη – ΣΤ΄ τάξη)	245
Πίνακας 2.3.6.	Ποσοστά απαντήσεων στο έβδομο ερώτημα. (β΄ υποερώτημα)- (Ε΄ – ΣΤ΄ τάξη)	246
Πίνακας 2.3.7.	Ποσοστά απαντήσεων στην ένατη, δέκατη και ενδέκατη ερώτηση. (Σύνολο μαθητών)	251
Πίνακας 2.3.8.	Ποσοστά απαντήσεων στην ενδέκατη ερώτηση. (Αγόρια – Κορίτσια)	251
Πίνακας 4.1.1.	Αρχικά ποσοστά ενσωμάτωσης των δομικών στοιχείων του επιχ/κού κειμένου (Σύνολο μαθητών)	342
Πίνακας 4.1.2.	Ποσοστό ενσωμάτωσης των δομικών στοιχείων στο τελικό επιχ/κό κείμενο (Σύνολο μαθητών).	343
Πίνακας 4.1.3.	Μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε΄2)	343

Πίνακας 4.1.4.	Μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)	344
Πίνακας 4.1.5.	Μέσος αρχικός και μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα)	344
Πίνακας 4.1.6.	Μέσος αρχικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Κορίτσια - Αγόρια)	344
Πίνακας 4.1.7.	Μέσος αρχικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος. (Δίγλωσσοι μαθητές)	345
Πίνακας 4.2.1.	Αρχικός μέσος όρος επιχ/των (Σύνολο μαθητών).....	345
Πίνακας 4.2.2.	Τελικός μέσος όρος επιχ/των (Σύνολο μαθητών).....	345
Πίνακας 4.2.3.	Αρχικός μέσος όρος επιχ/των (Ε΄και ΣΤ΄τάξη)	346
Πίνακας 4.2.4.	Αρχικός μέσος όρος επιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε΄2)	346
Πίνακας 4.2.5.	Τελικός μέσος όρος επιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε΄2)	346
Πίνακας 4.2.6.	Τελικός μέσος όρος αντεπ/των (Πειρ/κή Ομάδα-Ομάδα Ελέγχου Ε΄2) ...	347
Πίνακας 4.2.7.	Τελικός μέσος όρος επιχ/των ανασκευής (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε΄2).....	347
Πίνακας 4.2.8.	Αρχικός μέσος όρος επιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου).....	347
Πίνακας 4.2.9.	Αρχικός μέσος όρος επιχ/των ανασκευής (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου).....	348
Πίνακας 4.2.10.	Τελικός μέσος όρος επιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου).....	348
Πίνακας 4.2.11.	Τελικός μέσος όρος αντεπ/των (Πειρ/κή Ομάδα -Σύνολο Ομάδας Ελέγχου).....	348
Πίνακας 4.2.12.	Μέσος όρος επιχ/των ανασκευής στο αρχικό κείμενο (Κορίτσια - Αγόρια).....	348
Πίνακας 4.2.13.	Μέσος όρος επιχ/των ανασκευής στο τελικό κείμενο (Κορίτσια – Αγόρια).....	348
Πίνακας 4.2.14.	Μέσος όρος επιχ/των στο τελικό κείμενο (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές).....	349
Πίνακας 4.3.1.	Θεμελιωμένα επιχειρήματα χάρη στη χρήση συνδέσμων (ΠΙΝ).....	349
Πίνακας 4.3.2.	Θεμελιωμένα επιχειρήματα χάρη στη χρήση συνδέσμων (ΜΕΤΑ).....	349
Πίνακας 4.3.3.	Επιχειρήματα με υποθετικό σύνδεσμο (ΠΙΝ) (Ε΄Τάξη - ΣΤ΄Τάξη).....	350
Πίνακας 4.3.4.	Επιχειρήματα με αιτιολογικό σύνδεσμο (ΜΕΤΑ) (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε΄2)	350
Πίνακας 4.3.5.	Επιχειρήματα με υποθετικό σύνδεσμο (ΠΙΝ) (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)	351
Πίνακας 4.3.6.	Επιχειρήματα με αιτιολογικό σύνδεσμο (ΜΕΤΑ) (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)	351
Πίνακας 4.3.7.	Επιχειρήματα με υποθετικό σύνδεσμο (Αγόρια - Κορίτσια)	351
Πίνακας 4.3.8.	Επιχειρήματα με αιτιολογικό σύνδεσμο (ΠΙΝ) (Δίγλωσσοι – Μη Δίγλωσσοι Μαθητές)	352
Πίνακας 4.4.1.	Αρχικός αριθμός επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Σύνολο Μαθητών)	352
Πίνακας 4.4.2.	Τελικός αριθμός επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Σύνολο Μαθητών)	352
Πίνακας 4.4.3.	Αρχικός μέσος όρος επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Ε΄Τάξη - ΣΤ΄Τάξη)	352

Πίνακας 4.4.4.	Τελικός μέσος όρος επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2).....	353
Πίνακας 4.4.5.	Αρχικός μέσος όρος επιχ/των που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)	353
Πίνακας 4.4.6.	Τελικός μέσος όρος επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)	353
Πίνακας 4.4.7.	Αρχικός μέσος όρος επιχ/των που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές).....	354
Πίνακας 4.4.8.	Τελικός μέσος όρος επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές)	354
Πίνακας 4.5.1.	Μέσος όρος συνδυαστικών δεικτών (ΠΙΠΙΝ και ΜΕΤΑ)	354
Πίνακας 4.5.2.	Ποσοστά συνδυαστικών δεικτών στο αρχικό κείμενο του πληθυσμού	355
Πίνακας 4.5.3.	Ποσοστά συνδυαστικών δεικτών στο τελικό κείμενο του πληθυσμού.....	355
Πίνακας 4.5.4.	Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης τελικών επιχ/κών κειμένων (Ε' - ΣΤ' Δημοτικού)	356
Πίνακας 4.5.5.	Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης τελικών επιχ/κών κειμένων (Πειρ/κή Ομάδα– Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)	356
Πίνακας 4.5.6.	Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης τελικών επιχ/κών κειμένων (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε'2)	356
Πίνακας 4.5.7.	Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης επιχ/κών κειμένων της πειρ/κής ομάδας (ΠΙΠΙΝ - ΜΕΤΑ)	356
Πίνακας 4.5.8.	Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης αρχικού επιχ/κού κειμένου (Αγόρια - Κορίτσια)	357
Πίνακας 4.5.9.	Συνεκτική οργάνωση αρχικού και τελικού επιχ/κού κειμένου (Αγόρια – Κορίτσια Πειρ/κής Ομάδας)	357
Πίνακας 4.5.10.	Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης αρχικού επιχ/κού κειμένου (Δίγλωσσοι μαθητές - Μη δίγλωσσοι μαθητές)	357
Πίνακας 4.5.11.	Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης τελικού επιχ/κού κειμένου (Δίγλωσσοι / Μη δίγλωσσοι μαθητές)	358
Πίνακας 4.6.1.	Μέσος όρος επιχ/κών δεικτών στο σύνολο του πληθυσμού (ΠΙΠΙΝ - ΜΕΤΑ)	358
Πίνακας 4.6.2.	Ποσοστό δεικτών τροπικότητας στο σύνολο του πληθυσμού (ΠΙΠΙΝ)	358
Πίνακας 4.6.3.	Ποσοστό δεικτών τροπικότητας στο σύνολο του πληθυσμού (ΜΕΤΑ)	358
Πίνακας 4.6.4.	Ποσοστό δεικτών προσωπικής εμπλοκής στο σύνολο του πληθυσμού (ΠΙΠΙΝ)	359
Πίνακας 4.6.5.	Ποσοστό δεικτών προσωπικής εμπλοκής στο σύνολο του πληθυσμού (ΜΕΤΑ)	359
Πίνακας 4.6.6.	Μέσος όρος επιχ/κών δεικτών στο τελικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα– Ομάδα Ελέγχου Ε'2)	359
Πίνακας 4.6.7.	Μέσος όρος επιχειρηματολογικών δεικτών της πειρ/κής ομάδας (ΠΙΠΙΝ – ΜΕΤΑ)	360
Πίνακας 4.6.8.	Ποσοστό δεικτών τροπικότητας στο αρχικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα) ...	360
Πίνακας 4.6.9.	Ποσοστό δεικτών τροπικότητας στο τελικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα)....	360
Πίνακας 4.6.10.	Ποσοστό δεικτών προσωπικής εμπλοκής στο αρχικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα)	360
Πίνακας 4.6.11.	Ποσοστό δεικτών προσωπικής εμπλοκής στο τελικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα)	360
Πίνακας 4.7. 1.	Μέσος όρος έκτασης του αρχικού επιχ/κού κειμένου (Ε'Τάξη– ΣΤ'Τάξη)	361

Πίνακας 4.7. 2.	Έκταση τελικού επιχ/κού κειμένου (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε'2)	361
Πίνακας 4.7. 3.	Έκταση τελικού επιχ/κού κειμένου (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)	362
Πίνακας 4.7. 4.	Έκταση επιχ/κού κειμένου ΠΙΡΝ και ΜΕΤΑ(Πειρ/κή Ομάδα).....	362
Πίνακας 4.7. 5.	Έκταση αρχικού επιχ/κού κειμένου (Κορίτσια – Αγόρια)	362
Πίνακας 4.7. 6.	Έκταση αρχικού επιχ/κού κειμένου (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές)	362
Πίνακας 4.7. 7.	Έκταση τελικού επιχ/κού κειμένου (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές)	363

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ

Πίν. Ελέγχου 2.3.1.	Σύγκριση του ποσοστού θετικών απαντήσεων στα ερωτήματα: <i>Γνωρίζεις τι σημαίνει επιχείρημα; - Γνωρίζεις τι σημαίνει αντεπιχείρημα;</i> (Σύνολο μαθητών)	241
Πίν. Ελέγχου 4.1.1.	Σύγκριση του μέσου αρχικού και τελικού βαθμού επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα).	344
Πίν. Ελέγχου 4.5.1.	Σύγκριση μέσου όρου συνδετικών δεικτών στην πειρ/κή ομάδα (ΠΙΡΝ – ΜΕΤΑ)	357

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ – Η ΘΕΩΡΙΑ

Σχήμα 1.1.1.	Η δομή του επιχειρήματος και του αντεπιχειρήματος σύμφωνα με τους J. F. Voss και M. L. Means.	32
Σχήμα 1.2.1.	Απλή επιχειρηματολογία.	35
Σχήμα 1.2.2.	Πολλαπλή επιχειρηματολογία.	36
Σχήμα 1.2.3.	Συμπλεκτική επιχειρηματολογία.	36
Σχήμα 1.2.4.	Υποτακτική επιχειρηματολογία.	37
Σχήμα 2.2.5.1.	Το διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin.	74
Σχήμα 2.2.5.2.	Το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Adam.....	76
Σχήμα 2.4.2.1.	Το επικοινωνιακό πλαίσιο του Grize.....	96
Σχήμα 3.5.1.	Ο σχηματισμός των εννοιών σε σχέση με την αφηγηματική και την επιχειρηματολογική δομή.....	129
Σχήμα 3.5.2.	Επιχειρηματολογικές λειτουργίες και είδη.....	130
Σχήμα 4.5.1.	Το μετασηματιστικό μοντέλο γραφής	162
Σχήμα 5.4.1.1.1.	Διαγράμματα υποβοηθητικά της επιχειρηματολογικής γραφής.....	182
Σχήμα 5.4.1.1.2.	Πίνακας αναλογίας.	183
Σχήμα 5.4.1.2.1.	Το καθοδηγητικό μοντέλου του Nussbaum για τη γραφή επιχειρημάτων με <i>κουτιά – αποδείξεις</i> (evidence boxes) βάσει του σχήματος του Toulmin.	184
Σχήμα 5.4.1.2.2.	Το βασικό επιχειρηματολογικό σχήμα των Reznitskaya, Anderson και Kuo.	184
Σχήμα 5.4.1.3.1.	Το τριγωνικό μοντέλο των Mitchell και Riddle.....	185
Σχήμα 5.4.1.4.1.	Το κύριο μονοπάτι.....	186
Σχήμα 5.4.1.4.2.	Τα λανθασμένα μονοπάτια.	186

Σχήμα 5.4.1.4.3.	Τα μονοπάτια επιστροφής	187
Σχήμα 5.4.1.5.1.	Το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Imre Lakatos	188
Σχήμα 5.4.1.6.1.	Το Μοντέλο Διαλεκτικής Σύνθεσης.	189
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ		
Σχήμα 3.2.1.1.	Η βασική δομή του επιχειρήματος όπως παρουσιάστηκε στους μαθητές από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια.	262
Σχήμα 3.2.1.2.	ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΤΡΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ: Παρουσίαση του προτεινόμενου από την ερευνήτρια μοντέλου του επιχειρηματολογικού κειμένου.....	263
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ		
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ		
Γράφημα 1.5.1.	Ποσοστά μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης	220
Γράφημα 1.5.2.	Ποσοστά αγοριών / κοριτσιών.....	221
Γράφημα 1.5.3.	Ποσοστά μαθητών Πειρ/κής Ομάδας - Ομάδας Ελέγχου Ε΄2- Συνόλου Ομάδας Ελέγχου.....	222
Γράφημα 2.3.1.	Ποσοστά αποδεκτών / μη αποδεκτών ορισμών της έννοιας <i>επιχείρημα</i> . (Σύνολο μαθητών)	235
Γράφημα 2.3.2.	Ποσοστά απαντήσεων στο δεύτερο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)	238
Γράφημα 2.3.3.	Ποσοστά απαντήσεων στο τρίτο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)	238
Γράφημα 2.3.4.	Ποσοστά απαντήσεων στο τέταρτο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)	239
Γράφημα 2.3.5.	Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: <i>Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη αντεπιχείρημα;</i> (Σύνολο μαθητών)	240
Γράφημα 2.3.6.	Ποσοστά αποδεκτών και μη αποδεκτών ορισμών της έννοιας <i>αντεπιχείρημα</i> (Σύνολο μαθητών)	241
Γράφημα 2.3.7.	Ποσοστά έγκυρων ορισμών των εννοιών <i>επιχείρημα</i> και <i>αντεπιχείρημα</i> . (Σύνολο μαθητών)	244
Γράφημα 2.3.8.	Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: <i>Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επιχειρήματα;</i> (Σύνολο μαθητών)	245
Γράφημα 2.3.9.	Ποσοστά απαντήσεων του συνόλου των μαθητών στο όγδοο ερώτημα (α΄ υποερώτημα).....	246

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

p	Προτασιακό γράμμα (sentence letter)
q	Προτασιακό γράμμα (sentence letter)
- p	Προτασιακό γράμμα (sentence letter)
- q	Προτασιακό γράμμα (sentence letter)
(¬)	Λογικός σύνδεσμος της άρνησης. Διαβάζεται <i>όχι</i> .
(^)	Λογικός σύνδεσμος της σύζευξης. Διαβάζεται <i>και</i> .
(∨)	Λογικός σύνδεσμος της διάζευξης. Διαβάζεται <i>ή</i> .
(⊃)	Λογικός σύνδεσμος της συνεπαγωγής. Διαβάζεται <i>αν...τότε</i> .
(↔)	Λογικός σύνδεσμος της ισοδυναμίας. Διαβάζεται <i>ισοδύναμα ή αν και μόνο αν ή τότε και μόνο τότε</i> .
π. Χ.	προ Χριστού
αι.	αιώνας
κ.ά.	και άλλα
κ.τλ.	και τα λοιπά
Κεφ.	Κεφάλαιο
Βλ. - βλ.	Βλέπε
Π. Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Α. Π. Θ	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Α.Σ. Ο. Ε. Ε.	Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών
Φ. Ε. Κ.	Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβέρνησης
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας
Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΥΠ. Ε. Π. Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Ο. Ε. Δ. Β.	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
Παρ/μα	Παράρτημα
Πίν.	Πίνακας
Πίν. Ελ.	Πίνακας Ελέγχου
ρητ/κή	ρητορική
σ.	σελίδα
σσ.	σελίδες
Τ. Ε.	Τετράδιο Εργασιών
τχ.	τεύχος
επιμ.	επιμέλεια
επιχ/κού σχήματος	επιχειρηματολογικού σχήματος
επιχ/τα	επιχειρήματα
επιχ/των	επιχειρημάτων
επιχ/γίας	επιχειρηματολογίας
αντεπιχ/των	αντεπιχειρημάτων
αιτ/κό σύνδεσμο	αιτιολογικό σύνδεσμο
μτφρ.	μετάφραση

Πειρ/κή Ομάδα <i>ibid.</i>	Πειραματική Ομάδα Σύντμηση του <i>ibidem</i> . Δηλώνει αναφορά στο ίδιο έργο.
<i>op. cit.</i> ed.	Σύντμηση του λατινικού <i>opus citatus</i> . Δηλώνει αναφορά σε αναφερθέν έργο. editor = εκδότης
eds.	editors = εκδότες
éd.	éditeur = εκδότης
cur.	cura = επιμέλεια
επιστημ. επιμ.	επιστημονική επιμέλεια
trans.	translation = μετάφραση
vs.	versus = σε αντίθεση, έναντι
vol.	volume = τόμος
N.A.E.P.	National Assessment of Educational Progress = Εθνική Εκτίμηση Εκπαιδευτικής Προόδου
Z.E.A.	Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης
C.S.C.L.	Computer Supported Collaborative Learning = Συνεργατική μάθηση με την υποστήριξη υπολογιστών
C.S.A.V.	Computer Supported Argument Visualisation = Οπτικοποίηση Επιχειρήματος με την υποστήριξη υπολογιστών
S.P.S.S.	Statistical Package for Social Science = Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες
C.E. 2	Cours Élémentaire Niveau 2 (η Γ΄ Δημοτικού στη Γαλλία)
C.M. 2	Cours Moyen Niveau 2 (η Ε΄ Δημοτικού στη Γαλλία)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Φωτεινή Εγγλέζου

Τίτλος: Η Γραφή του Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο.
(Με την επίβλεψη της Κας Σμαράγδας Παπαδοπούλου, Επίκουρης Καθηγήτριας)

Η παρούσα διδακτορική διατριβή περιγράφει την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης σε εικοσιπέντε μαθητές της πέμπτης τάξης του Δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής του νομού Αττικής (μελέτη περίπτωσης). Ερευνήθηκε η δυνατότητα βελτίωσης των ικανοτήτων επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών μέσω διδακτικών πρακτικών οι οποίες βασίστηκαν στην κοινωνικοπολιτιστική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Lev Vygotsky, στις αρχές της διαμεσολαβητικής παιδαγωγικής, της κριτικής διδασκαλίας και της επικοινωνιακής-λειτουργικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Η μάθηση πραγματώνεται σε συγκεκριμένο περικείμενο ως αποτέλεσμα της κοινωνικής διάδρασης μέσα στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Ο επιχειρηματολογικός λόγος των μαθητών εξετάστηκε: α) ως ο πυρήνας της επικοινωνιακής λογικής σύμφωνα με την επικοινωνιακή θεωρία του Habermas, β) ως λεκτική πράξη, σύμφωνα με τη θεωρία των Austin και Searle, γ) ως εκφώνημα το οποίο διακρίνεται για την ετερογλωσσία, την πολυφωνία, το διαλογισμό σύμφωνα με τον Bakhtin και δ) ως γλωσσικό παιχνίδι σύμφωνα με τον Wittgenstein. Η ανάλυση του επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών βασίστηκε στο τρισδιάστατο μοντέλο κριτικής ανάλυσης του Fairclough. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης στην επιχειρηματολογική γραφή της πειραματικής ομάδας συγκρίθηκαν: α) με τα αποτελέσματα γραφής του παράλληλου τμήματος της πέμπτης τάξης Ε΄ 2 (24 μαθητές) και β) με τα αντίστοιχα αποτελέσματα του συνόλου της ομάδας ελέγχου που αποτελούνταν από το παράλληλο Τμήμα της πέμπτης τάξης (Ε΄2) και τα δύο τμήματα της έκτης τάξης του ίδιου σχολείου (66 μαθητές συνολικά). Η παρέμβαση διήρκεσε ενενήντα διδακτικές ώρες και εφαρμόστηκε για διάστημα ενός σχολικού έτους. Οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: μοντελοποίηση της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων, συνεργατική γραφή, μάθηση από παρατήρηση, άμεση διδασκαλία, ρητορική αντιπαράθεση επιχειρημάτων – αντεπιχειρημάτων, διαλεκτικές

διαδράσεις (φιλοσοφικός διάλογος, γλωσσικά παιχνίδια, αντιλογίες μέσα από υπό-δυση ρόλων, δημόσιος διάλογος), διάδραση με ποικίλες μορφές κειμένων που σχετίζονται με τον επιχειρηματολογικό λόγο (αφηγηματικά, σχολικά, δημοσιογραφικά, διασκευές κειμένων αρχαιοελληνικής γραμματείας, διαφημιστικά, πολιτικά και κείμενα από το διαδίκτυο). Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν στη σύγκριση ενός αρχικού και ενός τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου-επιστολής που έγραψαν οι μαθητές πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα. Η στατιστική ανάλυση των μαθητικών επιχειρηματολογικών κειμένων ανέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου του παράλληλου Τμήματος της πέμπτης τάξης (Ε'2) αλλά και μεταξύ της πειραματικής ομάδας και του συνόλου της ομάδας ελέγχου. Σύμφωνα με την έρευνα σημαντική διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στα αρχικά και τελικά επιχειρηματολογικά κείμενα της πειραματικής ομάδας. Γίνεται λόγος για σημαντική γνωστική βελτίωση της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων, αύξηση του αριθμού επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής τα οποία εισήγαγαν οι μαθητές στα κείμενά τους και αύξηση του αριθμού συνδετικών και επιχειρηματολογικών δεικτών. Επίσης, παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού επιχειρημάτων που τεκμηριώνονταν χάρη στη χρήση αποδεικτικών στοιχείων, αύξηση της έκτασης των παραχθέντων κειμένων και, τέλος, βελτίωση της αιτιολόγησης μιας θέσης χάρη στη χρήση αιτιολογικών συνδέσμων. Διεξοδικότερη παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων γίνεται στην ενότητα της ποιοτικής επεξεργασίας-συζήτησης.

Λέξεις-Κλειδιά: επιχειρηματολογική γραφή, επιχειρηματολογικό σχήμα, επιχείρημα, αντεπιχείρημα, επιχείρημα ανασκευής, δημοτικό σχολείο, διδακτική της γλώσσας, πειθώ.

ABSTRACT

Fotini Egglezou

**Theme: Argumentative Writing: Teaching of Language Arts
in Primary School**

(Supervisor: Professor Smaragda Papadopoulou)

This doctoral dissertation describes a classroom intervention with 25 pupils in 5th grade Primary Education of a school in an urban zone of the region of Attica (case study research). The main purpose of the research was to examine whether written argumentative abilities of pupils could be improved through didactic processes based on Lev Vygotsky's social constructionist theory of knowledge, the principles of mediated pedagogy, the teaching for thinking and the communicative-functional teaching of language. Learning is realized in a certain context, cooperatively, as a result of social interaction in the Zone of Proximal Development. Pupils' argumentative speech has been viewed as the core of communicative rationality according to Habermas' theory of communication. Arguments, also, have been studied: a) as speech-acts according to Austin's and Searle's theory, b) as an utterance characterised by the polyphony, the heteroglossia and the dialogism according to Bakhtin and c) as a language game according to Wittgenstein. At the end, pupils' argumentative speech has been analysed through Fairclough's three-dimensional model of critical discourse analysis. The results of the intervention upon the argumentative writing of the experimental group are compared to: a) the second 5th grade class (E'2) of the same school (24 pupils) and b) to the total control population which was constituted by the 5th grade class (E'2) and two classes of the 6th grade of the same school (66 pupils in total). The intervention was carried out over ninety didactic hours for a period of a school year. Multiple didactic strategies were used: modelling, collaborative writing, learning by observation, direct instruction, rhetoric confrontation of arguments and counter-arguments, dialogic interactions (philosophical dialogue, language games, debates through role – playing, parliamentary debates), interaction with diverse forms of texts relatives to argumentative speech (narratives, school texts, journal, political, journalistic texts etc.). Both a pre-test and a post-test were carried out before and after the fulfilment of the

intervention to the experimental group upon which are based the quantitative results of the research. The statistical analysis of pupil's argumentative texts revealed a significant difference not just between the experimental class and the control class of the same grade but, also, between the experimental class and the whole control population. Also, a significant difference is revealed between the pre-test and the post-test of the experimental class. There is noticed a significant cognitive improvement to the argumentative texts structure's, an increase in use of arguments, counter arguments and refutation arguments and an increase in use of connectives and argumentative devices inserted in the pupil's written argumentative texts. Also, there is noticed a significant increase in the text length, in the number of arguments backed up by the use of evidence and finally an improvement to the justification process of arguments due to the extended use of causal connectors. Further implications of these results are examined in the chapter of qualitative analysis - discussion.

Keywords: argumentative writing, argumentative scheme, argument, counter argument, refutation argument, primary school, teaching Language Arts, persuasion.

Πρόλογος

Οι κύριες θέσεις της Κειμενογλωσσολογίας συνθέτουν το βασικό άξονα σχεδιασμού των σύγχρονων ελληνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη γλωσσική διδασκαλία. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του γραμματισμού τίθεται, καταρχάς, η εξοικείωση με τα κείμενα, η επεξεργασία και η παραγωγή ποικίλων τύπων κειμένων για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών.

Σύμφωνα με τις κειμενικές τυπολογίες, ο επιχειρηματολογικός λόγος αποτελεί ανεξάρτητο είδος λόγου ή κειμένου με διακριτά χαρακτηριστικά. Για το λόγο αυτό βρίσκεται, πλέον, ενταγμένος στα νέα ελληνικά γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου¹ (2006, 2007) ως έκφανση του κατευθυντικού λόγου και αποτελεί διδακτικό αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Ο επιχειρηματολογικός λόγος, ο οποίος δομείται ως αποτέλεσμα μιας διαφωνίας σε κάποιο ζήτημα, προϋποθέτει την εμφατική υποστήριξη μιας προτεινόμενης άποψης για το θέμα αυτό και την αιτιολόγησή της με κατάλληλα επιχειρήματα προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος της πειθούς του αποδέκτη-ακροατή ή αναγνώστη. Επιπλέον, οι συνιστώσες της αναγνώρισης, συν-θεώρησης και αξιολόγησης των αντίθετων απόψεων για το ίδιο θέμα και η ουσιαστική διαπραγμάτευση με αυτές ολοκληρώνουν το σύνθετο πλαίσιο διεξαγωγής του επιχειρηματολογικού φαινομένου. Στο παραπάνω πλαίσιο ενσωματώνονται με επιτυχία βασικές λειτουργίες της φυσικής γλώσσας στο βαθμό που εκφράζεται η προσωπική άποψη του ομιλητή-συγγραφέα, η πρόθεσή του να προκαλέσει συγκεκριμένες αντιδράσεις στον ακροατή-αναγνώστη και η αναπαράσταση της γνώσης του για τον κόσμο.

Καταρχήν, από τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι η χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου αποτελεί το κυρίαρχο μέσο μεταβίβασης κρίσεων και απόψεων αλλά και επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων τόσο σε μικρο-κοινωνικό όσο και σε μακρο-κοινωνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, ωστόσο, αποτελεί ένα θεμελιώδες μέσο ιδεολογικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής χειραγώγησης, αν οι αποδέκτες του λόγου δεν διαθέτουν την επαρκή και αναγκαία εξοικείωση και ικανότητα κριτικής επεξεργασίας και αποκωδικοποίησης της εκπεφρασμένης ή υπονοούμενης επιχειρηματολογίας.

Από την άλλη πλευρά, στο επίπεδο του σχολικού γραμματισμού η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου δημιουργεί την ιδιαίτερη επικοινωνιακή περίσταση που καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν τη λογική σκέψη, ως προϊόν συλλογιστικής, να καλλιεργή-

¹ Αναφερόμαστε στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εκδόθηκαν από τον Οργανισμό Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων τα έτη 2006, 2007.

σουν διαλογικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ως διαλεκτική διαδικασία, και να χειριστούν λειτουργικά τις γραμματικοσυντακτικές δομές της γλώσσας προκειμένου να εκπληρώσουν τον επιδιωκόμενο στόχο της πειθούς. Η πειθώ, στο πλαίσιο αυτό, λειτουργεί ως καρπός της ρητορικής τέχνης και μεθόδου εξέτασης των επιχειρηματολογικών διαδικασιών.

Εύλογα, λοιπόν, η ένταξη του συγκεκριμένου είδους λόγου στα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, αν και κατανοητή – με βάση τα προαναφερθέντα - ως προς την συνεισφορά της στον κοινωνικό και σχολικό γραμματισμό των μαθητών, γεννά σοβαρούς προβληματισμούς σχετικά με την επιτυχημένη διδασκαλία του στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καταρχήν, γεννιέται το ερώτημα αν η προτεινόμενη από τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια διδακτική προσέγγιση του πολυδιάστατου φαινομένου της επιχειρηματολογίας θεωρείται επαρκής, μεθοδική και αποτελεσματική. Σε ένα δεύτερο επίπεδο προβληματισμού τίθεται το ερώτημα αν οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου διαθέτουν την αναγκαία ετοιμότητα προσέγγισης, κριτικής επεξεργασίας και παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου τόσο σε προφορικό όσο, κυρίως, σε γραπτό επίπεδο εξαιτίας του σύνθετου χαρακτήρα του αλλά και των αυξημένων - για τη συγκεκριμένη ηλικία - γλωσσικών, γνωστικών, μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών απαιτήσεων, τις οποίες προϋποθέτει ως κειμενικό είδος.

Συγκεκριμένα, η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου συμπυκνώνει, σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλα κειμενικά είδη, δυσκολίες που σχετίζονται με τις αναγκαίες κειμενικές λογικο-σημασιολογικές δομές του είδους, όπως της λογικής αιτιολόγησης. Εδώ, συγκαταλέγονται, επίσης, νοητικές και λεκτικές αφαιρέσεις που προκύπτουν από την ώσμωση των αντιπαρατιθέμενων απόψεων πάνω στο θέμα, ιδιαίτερα προσεκτικές λεκτικές και υφολογικές γλωσσικές επιλογές για την επίτευξη της επιδιωκόμενης πειθούς του αποδέκτη αλλά και της διασφάλισης της συνοχής και της συνεκτικότητας των κειμένων.

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες επιτείνουν την αναγκαιότητα σύζευξης προφορικού και γραπτού λόγου αναφορικά με τη διδασκαλία της γραπτής επιχειρηματολογίας. Η δομή των γραπτών επιχειρημάτων και επιχειρηματολογικών κειμένων συνδέεται σε ένα αρχικό επίπεδο με την ανάπτυξη προφορικών διαλεκτικών επιχειρηματολογικών αντιπαραθέσεων. Στο πλαίσιο αυτό οι επιχειρηματολογικές διαδικασίες και διαδράσεις μεταξύ των συνομιλητών ρυθμίζονται και εξετάζονται από τη ρητορική ως τέχνη της πειθούς μέσω του λόγου, για να μεταγιστούν επακόλουθα στη συγγραφή μονολογικών επιχειρηματολογικών κειμένων.

Η διδακτική της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου απαιτεί από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποπειράται τη διδασκαλία του, τη σφαιρική γνώση των παραμέτρων που διαπλέκουν το θεωρητικό υπόβαθρο του φαινομένου της επιχειρηματολογίας, των

παραγόντων οι οποίοι εγγυώνται την παραγωγή επιτυχών, από κοινωνικής πλευράς, κειμένων με νόημα, καθώς και την εφαρμογή και πρακτική αξιοποίηση ποικίλων και κατάλληλα συνδυασμένων ψυχολογικών και παιδαγωγικών πρακτικών και αρχών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη του επιχειρηματολογικού λόγου στα νέα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί μία αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό καθιστά σαφές το αίτημα για μεθοδική και αποτελεσματική διδασκαλία της επιχειρηματολογίας τόσο σε προφορικό όσο, κυρίως, σε γραπτό επίπεδο.

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο να θέσει και να προτείνει τις κατευθυντήριες γραμμές του θεωρητικού και πρακτικού πλαισίου μέσα στο οποίο διασφαλίζονται τα εχέγγυα για την επιτυχή διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου από του μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Προτείνεται η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής μέσα από τη διασύνδεσή της με τη λογική αλλά, κυρίως, τη ρητορική δομή της επιχειρηματολογίας και το διαλογικό χαρακτήρα της μέσα σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον. Η διαδικασία της μάθησης του νέου γλωσσικού αντικειμένου, της επιχειρηματολογίας, πραγματώνεται χάρη στην καθοδήγηση, τη συνεργασία, την ανακαλυπτική και ενεργό προσπάθεια των μαθητών. Η διάδραση με τα κείμενα διευρύνει τις νοητικές, γλωσσικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών.

Συγκεκριμένα, στο Πρώτο Μέρος της εργασίας επιδιώκεται, σε θεωρητικό επίπεδο, η διασαφήνιση βασικών εννοιών οι οποίες σχετίζονται με το φαινόμενο της επιχειρηματολογίας, τη δομή και τις μορφές που μπορεί να προσλάβει. Μέσα από την ανασκόπηση της περιορισμένης ελληνικής και, κυρίως, της ξένης βιβλιογραφίας επιδιώκεται η διαχρονική θεώρηση του επιχειρηματολογικού φαινομένου, η επακόλουθη συσχέτισή του με τη λογική, τη ρητορική και τη διαλεκτική και οι άμεσες επιδράσεις των παραπάνω διασυνδέσεων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, επιχειρείται η παρουσίαση της θέσης της διδακτικής της επιχειρηματολογίας όχι μόνο στην ελληνική εκπαίδευση αλλά και στα γλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης άλλων χωρών, καθώς και η ανάδειξη της συμπληρωματικής σχέσης της με την αφήγηση. Ακολουθεί η εξέταση της επιχειρηματολογικής γραφής μέσα από δύο οπτικά πρίσματα. Αναφερόμαστε, καταρχήν, στην κειμενοκεντρική θεώρηση του λόγου που ταξινομεί και περιγράφει τα όρια και την υπερδομή των επιχειρηματολογικών κειμένων και τους κειμενικούς παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στην αποτελεσματικότερη συγγραφή της επιχειρηματολογίας και, αφετέρου, σε ψυχογνωστικές απόψεις που περιγράφουν τους κυριότερους αναπτυξιακούς περιορισμούς, οι οποίοι επηρεάζουν τη συγγραφή της επιχειρηματολογίας των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Τέλος, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται σημαντικές θεωρητικές απόψεις, οι οποίες συνηγορούν υπέρ της γλωσσικής διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας και παρουσιάζονται τα

βασικά κοινωνικοπολιτιστικά μέσα, τα οποία συμβάλλουν στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας μέσα στο σχολικό περιεχόμενο.

Στο Δεύτερο Μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η πειραματική εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στη διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου που βασίστηκε στην κοινωνικοπολιτιστική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης και στις αρχές της διαμεσολαβητικής παιδαγωγικής, της κριτικής διδασκαλίας και της επικοινωνιακής-λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε είκοσι πέντε μαθητές της πέμπτης τάξης του Δημοτικού σχολείου της αστικής περιοχής της Βουλιαγμένης. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν τη δυνατότητα στο διάστημα της παρέμβασης, πάνω από είκοσι περίπου φορές, να παραγάγουν γραπτή επιχειρηματολογία, σε απλούστερη ή συνθετότερη μορφή, πάνω σε έξι εκφάνσεις του επιχειρηματολογικού λόγου. Τα αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης στην επιχειρηματολογική γραφή της πειραματικής ομάδας συγκρίνονται με την αντίστοιχη συγγραφική δραστηριότητα των μαθητών του παράλληλου τμήματος της πέμπτης τάξης αλλά και των δύο τμημάτων της έκτης τάξης του ίδιου σχολείου που δέχτηκαν την τυπική διδασκαλία στην επιχειρηματολογική γραφή, όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της έρευνας εξετάζονται για να διαπιστωθεί η δυνατότητα προόδου στη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Την αναλυτική περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης και των ευρημάτων τα οποία προέκυψαν από την εφαρμογή της ακολουθεί η διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων.

Δείγματα παραγωγής προφορικού και γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου προτρεπτικού, απολογητικού, πολιτικού, δημοσιογραφικού, φιλοσοφικού και άλλου χαρακτήρα των μαθητών σχολιάζονται και παρουσιάζονται τόσο κατά την περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης όσο και στο Παράρτημα της εργασίας μαζί με ενδεικτικά κείμενα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκειά του και με σχόλια των ίδιων των μαθητών για τις εντυπώσεις τις οποίες αποκόμισαν από την εφαρμογή του.

Τα δείγματα πειστικής επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από τη ρητορική μέθοδο της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, η άσκηση στην ευγενή διαλεκτική αντιπαράθεση απόψεων, η ενεργός συμμετοχή στην οικοδόμηση της γνώσης και της μάθησης αποτελούν αναγκαίο όρο της πρότασης για επιτυχή διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου. Προτείνεται η μάθηση της επιχειρηματολογικής γραφής που στηρίζεται σε σαφώς νοηματοδοτημένες διαδράσεις με κείμενα επιχειρηματολογικού χαρακτήρα καθώς και σε ευχάριστες για τα παιδιά και σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους κοινωνικές και δια-

λεκτικές διαδράσεις που κατευθύνονται από τον άξονα της ρητορικής ως τέχνη του πειστικού λόγου και μέθοδος της δίπλευρης σκέψης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, ειλικρινά και θερμά, την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Σμαράγδα Παπαδοπούλου, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση αυτής της εργασίας και για την επιστημονική βοήθειά της στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Η συνεργασία μαζί της αποτέλεσε μία συνεχή πηγή έμπνευσης και διεύρυνσης των γνωστικών οριζόντων και αναζητήσεών μου.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής. Συγκεκριμένα, τον κ. Θανάση Νάκα και τον κ. Γεώργιο Καψάλη για τις ουσιαστικές και χρήσιμες υποδείξεις τους κατά την εκπόνηση της εργασίας.

Ευχαριστώ ακόμα τον κ. Παντελή Μπασάκο, καθηγητή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, ο οποίος μου επέτρεψε να παρακολουθήσω κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2009-2010 το μεταπτυχιακό μάθημά του σχετικά με τη φιλοσοφική διάσταση της ρητορικής.

Ένα ακόμα ευχαριστώ στον κ. Μανώλη Πολυχρονίδη, εκπαιδευτή ρητορικής, ο οποίος μου εμπιστεύτηκε το οπτικοακουστικό υλικό από τον *A' Γύρο Αγώνων Αντιλογίας Μακεδονίας* και μου παρείχε χρήσιμες συμβουλές για τη διεξαγωγή του δημόσιου διαλόγου μέσα στην τάξη.

Θερμά είναι και τα ευχαριστώ μου προς τη σχολική σύμβουλο του 2^{ου} Γραφείου Ανατολικής Αττικής και προς το διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Βουλιαγμένης οι οποίοι διευκόλυναν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης καθώς και προς τις συναδέλφισσες και τους συναδέλφους που μου εμπιστεύτηκαν τις τάξεις τους όσες φορές χρειάστηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Την ευγνωμοσύνη και την αμέριστη αγάπη μου οφείλω να εκφράσω στους μαθητές μου που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας. Η βοήθειά τους ήταν καταλυτική για τη στήριξη της ερευνητικής προσπάθειας και καλλιέργησε μεταξύ μας έναν ισχυρό δεσμό συνεργασίας και κοινής δημιουργίας.

Τέλος, τις ευχαριστίες μου απευθύνω στον κ. Φώτη Κουτσουμπό για την ηλεκτρονική επιμέλεια του Παραρτήματος Β' και των στατιστικών δεδομένων στην έρευνά μας.

Πρώτο μέρος

Η Θεωρία

1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

1.1. Οι έννοιες Επιχείρημα, Επιχειρηματολογία, Αντεπιχείρημα, Ανασκευή

Η σημασία του όρου **επιχείρημα** απαντά στις πηγές από τα αρχαία χρόνια. Συγκεκριμένα, από την προαριστοτελική έννοια της «επιδίωξης» περνάμε στο Θουκυδίδη και στη νοηματική σημασιοδότηση του όρου ως «στρατιωτική επιχείρηση», για να οδηγηθούμε, τελικά, στην κυριολεκτική ‘παγίωσή’ του στα κείμενα της διαλεκτικής του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, ως *μορφή συλλογισμού*¹.

Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* το **επιχείρημα** ορίζεται ως «κάθε λογικός συλλογισμός ή σειρά συλλογισμών, ο οποίος παρουσιάζεται για τη στήριξη ή την ανατροπή μιας θέσης (σε συζητήσεις, διαδικασίες διαλόγου, αντιπαράθεσης) και καταλήγει σε αιτιολογημένο συμπέρασμα». Στο ίδιο λεξικό η **επιχειρηματολογία**² νοηματοδοτείται ως «σειρά επιχειρημάτων, συλλογισμών, οι οποίοι συνδέονται λογικά μεταξύ τους για την απόδειξη, στήριξη ή ανατροπή μιας θέσης». Ο Α. Αρχάκης χαρακτηρίζει την επιχειρηματολογία ως μορφή λόγου η οποία χρησιμοποιείται για την ενίσχυση ή αποτροπή μιας γνώμης ή για την *προτροπή σε* ή την *αποτροπή από* την εκτέλεση μιας πράξης³.

Από τους ορισμούς αυτούς συνάγουμε το συμπέρασμα ότι το επιχείρημα συνδέεται με τη διαλογιστική σκέψη τόσο ως «προϊόν» όσο και ως «διαδικασία» και, επιπλέον, ότι αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό κοινωνικογλωσσικών ανταλλαγών «...από την πιο ευγενική συζήτηση ως τον ισχυρότατο καβγά⁴», εξαιτίας της διαφωνίας που προκύπτει σχετικά με «... αμφιλεγόμενα ζητήματα⁵».

Στις λατινογενείς γλώσσες οι όροι *επιχείρημα* και *επιχειρηματολογία* προέρχονται από το λατινικό ρήμα **arguere**⁶ (*argument/argumentation, argomento/argomentazione < arguere = ελέγχω, δείχνω, χαρακτηρίζω/κατηγορώ/αποδεικνύω κάτι ψεύτικο*).

¹ Μπασάκος, Π. (1999), *Επιχείρημα και Κρίση*, Αθήνα, Νήσος, σ. 12.

² Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (β΄ έκδοση), Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας σ. 662. Επίσης, οι όροι *επιχείρημα*, *επιχειρηματολογία* απαντούν στη βιβλιογραφία με εξειδικευμένο νόημα. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για *συντακτική επιχειρηματολογία* (*syntactic argumentation*). Ο όρος σχετίζεται με τη διαλογιστική η οποία αναπτύσσεται στο χώρο της σύνταξης και δικαιολογεί την επιλογή συγκεκριμένων γλωσσικών δομών έναντι άλλων. Αντίστοιχα, με τον όρο *επιχείρημα* δηλώνονται οι λέξεις που συμμετέχουν σε μια πρόταση (*participants*), για να προσδιορίσουν το κατηγορήμα (*predicate*). Βλ. Aarts, B. (2001), *English Syntax and Argumentation*, Hampshire, Palgrave, σσ. 91, 171.

³ Αρχάκης, Α. (2007)[2005], *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*, (γ΄ έκδοση), Αθήνα, Πατάκης, σ. 116.

⁴ Gilbert, M. (1979), *How to Win an Argument*, New York, McGraw-Hill, σ. 3. Για το επιχείρημα ως κοινωνική διάδραση η οποία μπορεί να προσλάβει τη μορφή τσακωμού βλέπε επίσης: Ο’ Keefe, D. J. (1992), “Two concepts of argument”, στο *Readings in Argumentation*, 11, W. L. Benoit, D. Hample, P. J. Benoit (eds.), Berlin/New York, Foris Publications, σ. 79.

⁵ Mason, L. & Scirica, F. (2006), “Prediction of students’ argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding”, *Learning and Instruction*, 16, σ. 495.

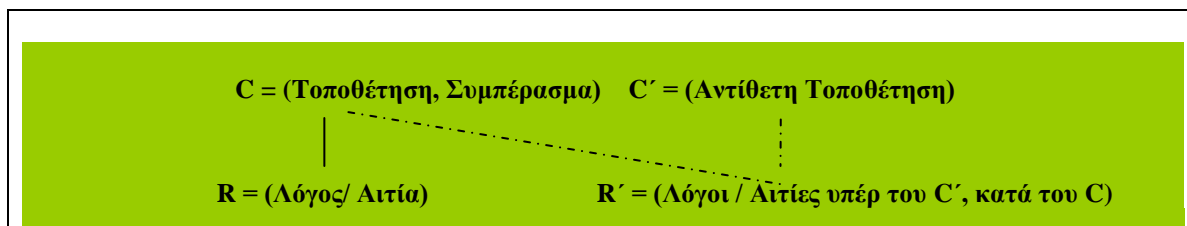
⁶ Κουμανούδης, Σ. Α. (1958), *Λεξικόν Λατινοελληνικόν*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον των Βιβλιόφιλων, Χαράλ. Ι. Σπανού, σ. 63.

Ως δομή λόγου, το επιχείρημα συνίσταται από μια *τοποθέτηση* ή *συμπέρασμα* (C – Conclusion) και έναν *υποστηρικτικό λόγο / αιτία* (R- Reason) ή *προκειμένη*⁷. Αντίθετα, δεν γίνεται λόγος για επιχειρήματα, αν δεν έχουμε τουλάχιστον μια προκειμένη και ένα συμπέρασμα. Απλές προτάσεις οι οποίες δηλώνουν προτιμήσεις (παράδειγμα i), περιγραφικές λίστες δραστηριοτήτων (παράδειγμα ii) ή απλές ερωτήσεις (παράδειγμα iii) δεν αποτελούν επιχειρήματα⁸. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- *Μου αρέσουν τα μαθηματικά περισσότερο από την Ιστορία.* (i)
- *Πήγαμε βόλτα στο δάσος, μαζέψαμε κουκουνάρια, κάναμε πικ-νικ.* (ii)
- *Θέλεις να πάμε βόλτα;* (iii)

Η έννοια του **αντεπιχειρήματος** (παράδειγμα v) σχετίζεται με τη δημιουργία επιχειρημάτων τα οποία προβάλλουν ως βασική τοποθέτηση το αντίθετο συμπέρασμα σε σχέση, πάντα, με το συμπέρασμα του αρχικού επιχειρήματος (παράδειγμα iv).

- *Είναι προτιμότερο να αλλάξουν τα σχέδια της οικοδομής παρά να κοπεί έστω και ένα δέντρο που χαρίζει οξυγόνο.* (iv)
- *Δεν μπορούμε, για να σωθεί ένα δέντρο, να χάσουμε τόσο χρήσιμο χώρο του οικοπέδου ο οποίος θα χρησιμεύσει ως χώρος στάθμευσης αυτοκινήτων.* (v)



Σχήμα 1.1.1. Η δομή του επιχειρήματος και του αντεπιχειρήματος σύμφωνα με τους J. F. Voss και M. L. Means. (Voss, J. F. & Means, M. L., 1991, σ. 39)

Η παρουσία ενός αντεπιχειρήματος αποτελεί, πάντα, κριτήριο αξιολόγησης της *ηχηρότητας* του επιχειρήματος. Ακόμα και ένα ‘αδύναμο’ αντεπιχείρημα δίπλα σε ένα ισχυρό επιχείρημα επηρεάζει τον τρόπο αξιολόγησής του. Αντίθετα, ένα αδύναμο αντεπιχείρημα δίπλα σ’ ένα αδύναμο επιχείρημα ενδυναμώνει την *ηχηρότητα* (soundness) του επιχειρήματος⁹.

Τέλος, στενά συνυφασμένη με την έννοια του αντεπιχειρήματος είναι η **ανασκευή**. Αποδίδεται στον ομιλητή ως «συλλογισμός ο οποίος τείνει να ανατρέψει το συμπέρα-

⁷ Voss, J. F. & Means, M. L. (1991), “Learning to reason via instruction in argumentation”, Office of Educational Research and Development Center, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA 15260, Eric Document, #330 019#, σ. 2.

⁸ Halpern, D. F. (1996), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, σ. 169.

⁹ Voss, J. F. & Means, M. L., *op. cit.*, σ. 8.

σμα ενός αντιπάλου με αφορμή ένα επιχείρημα (ή περισσότερα) ικανό να υπονομεύσει κάποιο από τα δικά του¹⁰».

Οι Edward Corbett και Robert J. Connors προτείνουν δύο βασικές στρατηγικές λογικής ανασκευής. Η πρώτη αναφέρεται στην **απόδειξη της αντίθετης πρότασης**. Θεωρείται η πιο πειστική μορφή ανασκευής, δεδομένου ότι αίρεται αυτόματα η αλήθεια της προηγούμενα διατυπωθείσας πρότασης, αφού εδράζεται στο λογικό νόμο της αντίφασης ότι κάτι δεν μπορεί, ταυτόχρονα, να είναι και να μην είναι. Η δεύτερη στρατηγική σχετίζεται με την **ανατροπή** των προτάσεων, οι οποίες στηρίζουν ένα συμπέρασμα. Η επιτυχία αυτής της στρατηγικής εξαρτάται είτε από την άρνηση της αλήθειας μίας από τις προκείμενες, οι οποίες στηρίζουν το επιχείρημα (π.χ. απόδειξη ή μαρτυρία) είτε με την άρνηση του συμπεράσματος ή των συνεπειών οι οποίες επέρχονται¹¹.

Το επιχείρημα και η επιχειρηματολογία εξυπηρετούν πολλαπλές λειτουργίες σε διαφορετικούς τομείς της καθημερινής ιδιωτικής και δημόσιας ζωής. Κυρίαρχο λειτουργικό αποτέλεσμα της επιχειρηματολογίας θεωρείται η **πειθώ** ως «ανθρώπινη επικοινωνία, η οποία προτίθεται να επηρεάσει τους άλλους τροποποιώντας πεποιθήσεις, αξίες ή στάσεις τους»¹². Ο D. J. O'Keefe, ύστερα από λεπτομερή παρουσίαση των συνθετικών πτυχών της πειθούς, την ορίζει ως την επιτυχή, εμπρόθετη προσπάθεια επίδρασης στη νοητική κατάσταση ενός άλλου ατόμου μέσα σε επικοινωνιακές συνθήκες όπου το άλλο άτομο (the persuadee) διατηρεί κάποιο βαθμό ελευθερίας¹³. Επίσης, η χρήση επιχειρημάτων επιτυγχάνει τη διαλεύκανση και διασαφήνιση απόψεων, καθώς και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων χάρη σε αμοιβαίες συναινέσεις των ατόμων, τα οποία συμμετέχουν στην επιχειρηματολογία.

Από ψυχολογικής πλευράς βοηθά τα άτομα στην κατάκτηση προσωπικής ταυτότητας ή γενικότερα 'στίγματος' (ιδεολογικού, πολιτικού κ.λπ.) χάρη στην ξεκάθαρη υποστήριξη των απόψεών τους, ενώ με τη μορφή 'τσακωμού' θεωρείται - σε ορισμένες περιστάσεις - ως μέσο αποφόρτισης συσσωρευμένης συναισθηματικής έντασης. Τέλος, η επι-

¹⁰ Chartrand, S. G. (1993), "Les composants structurels du discours argumentative écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français", *Revue des Sciences de l' Education*, Vol. XIX, No 4, σ. 688. Ο Γ. Μιστριώτης χαρακτηρίζει την ανασκευή ως «ανατροπήν του προτεθέντος πράγματος». Βλ. Μιστριώτης, Γ. (1897), *Ελληνική Γραμματολογία*, Β', Εν Αθήναις, Εκ του Τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου, σ. 1158, παραπομπή 3.

¹¹ Οι Corbett & Connors κάνουν, επίσης, λόγο για ανασκευή μέσω συναισθηματικών εκκλήσεων που σχετίζονται άμεσα με τη γνώση του ακροατηρίου, την ανασκευή μέσω έκκλησης στο ήθος του ομιλητή/συγγραφέα και τέλος στην ανασκευή η οποία βασίζεται στη χρήση έξυπνου χιούμορ. Βλ. Corbett, E. P. J. & Connors, R. J. (1999), *Classical Rhetoric for the Modern Student*, Oxford, Oxford University Press, σσ. 279-283.

¹² Simons, H. W. (1976), *Persuasion: Understanding, Practice, and Analysis*, Reading, MA: Addison-Wesley, σ. 21.

¹³ O' Keefe, D. J., (1990), *Persuasion: Theory and Research*, London, Sage Publications, σ. 17.

χειρηματολογία μπορεί να εξυπηρετεί τη λειτουργία της ψυχαγωγίας μέσα από πνευματώδεις ανταλλαγές επιχειρημάτων¹⁴.

1.2. Είδη Επιχειρηματολογίας ως προς τη Δομή

Η επίγνωση της **δομής των επιχειρημάτων** τα οποία χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή συμβάλλει, αφενός, στην ουσιαστικότερη κατανόηση της υπεράσπισης μιας προτεινόμενης θέσης και, αφετέρου, στην καλύτερη αξιολόγηση της παρεχόμενης επιχειρηματολογίας. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική έρευνα αναδεικνύονται ποικίλες διαφορές¹⁵, περισσότερο ή λιγότερο έντονες, αναφορικά με τη θεωρητική προσέγγιση της δομής της επιχειρηματολογίας.

Στο πλαίσιο της εργασίας θα ακολουθήσουμε την τυπολογία των Frans H. Van Eemeren και Rob Grootendorst σχετικά με τις δομές επιχειρηματολογίας. Η συγκεκριμένη τυπολογία ανήκει στη λειτουργική θεωρητική προσέγγιση του επιχειρηματολογικού φαινομένου. Η εκάστοτε εξεταζόμενη δομή των επιχειρημάτων εντάσσεται στο πλαίσιο μιας *διαλεκτικής κατάστασης* (dialectical) και διαμορφώνεται από τον ομιλητή ανάλογα με τις αμφιβολίες που εγείρονται κάθε φορά από το συνομιλητή¹⁶.

Συγκεκριμένα, οι Frans H. Van Eemeren και Rob Grootendorst διακρίνουν τέσσερα είδη επιχειρηματολογίας ως προς τη δομή¹⁷: α) την **απλή** επιχειρηματολογία, β) την **πολλαπλή** επιχειρηματολογία, γ) τη **συμπλεκτική** επιχειρηματολογία και δ) την **υποτακτική** επιχειρηματολογία¹⁸.

¹⁴ Για τις λειτουργίες των επιχειρημάτων βλ. Andrews, R. (1994), "Democracy and the teaching of argument", *The English Journal*, 83(6), σσ. 62-63 και Andrews, R. (1995) *Teaching and Learning Argument*, London, Cassell, σσ. 150-151.

¹⁵ Η Snoeck Henkemans διακρίνει δύο κυρίαρχα θεωρητικά ρεύματα: α) το *λογικό* ή *δομικό* (logical or structural) ρεύμα που δίνει έμφαση στη δομή του επιχειρήματος ως *προϊόν* της συλλογιστικής διαδικασίας και στο *διαλεκτικό* ή *λειτουργικό* ρεύμα (dialectical or functional) το οποίο εξετάζει τις *διαδικασίες* με τις οποίες συντίθενται οι δομές και τις *λειτουργίες* που επιτυγχάνονται μέσω αυτών. Βλ. Snoeck Henkemans, A. F. (2000), "State of the art: The structure of argumentation", *Argumentation*, 14, σ. 448.

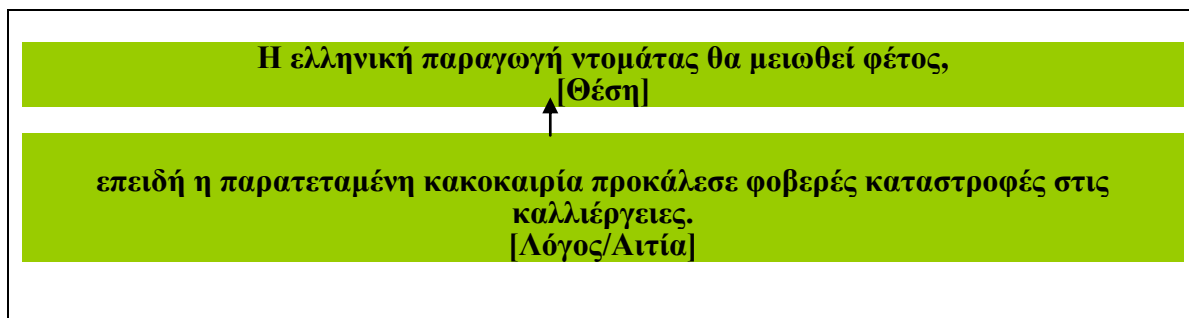
¹⁶ Snoeck Henkemans, A. F., *op. cit.*, σ. 462.

¹⁷ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1989), "Teaching argumentation analysis and critical thinking in the Netherlands", Resource Publication, Series 2, No 2, Eric Document, #352 334#, σσ. 13-17.

¹⁸ Η πολλαπλή, συμπλεκτική και υποτακτική επιχειρηματολογία μπορούν να συσχετιστούν, αντίστοιχα, με τα τρία από τα κυριότερα λογικά πρότυπα συλλογιστικής: α) τη *συγκλίνουσα συλλογιστική* (convergent reasoning), β) τη *συνδεδετική συλλογιστική* (linked reasoning) και γ) τη *σειριακή συλλογιστική* (serial reasoning). Βλ. Snoeck Henkemans, A. F., *op. cit.*, σ. 447. Στην ψυχολογία συναντάμε τον όρο «συγκλίνουσα δομή» (convergent structure), όταν περισσότερες από μία προκειμένες συγκλίνουν στο ίδιο συμπέρασμα, σύμφωνα με την ταξινόμια του Freeman. Βλ. Halpern, D., *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, σ. 175, Reed, C. A. & Long, D. (1997), "Multiple subarguments in logic, argumentation, rhetoric and text generation", *Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 1244, σσ. 500-501. Ειδικότερα, οι όροι της *συγκλίνουσας* και *συνδεδετικής* συλλογιστικής έχουν αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικής ενασχόλησης. Συγκεκριμένα, στη *Φιλοσοφία της Ρητορικής* ο Campbell αντί για τους όρους *συνδεδετική* και *συγκλίνουσα* δομή κάνει λόγο για «επιστημονική απόδειξη» και «ηθική απόδειξη» αντίστοιχα, με βάση το αν η απόδειξη παρέχεται από τη συνεργασία των προκειμένων ή από ανεξάρτητες προκειμένες. Βλ. Campbell, G. (1991) [1776], *The Philosophy of Rhetoric*, L. F. Bitzer (ed.), Carbon Dale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, σσ. 45-46. Τους όρους *συνδεδετική* (linked) και *συγκλίνουσα δομή* (convergent) εισήγαγε ο Thomas στο πλαίσιο της *Φυσικής Λογικής* (Natural Logic) που εξετάζει τη συλλογιστική διαδικασία

α) Η **απλή επιχειρηματολογία** (simple argumentation). Αποτελεί τη βασική δομή της επιχειρηματολογίας. Συντίθεται από δύο προτάσεις εκ των οποίων η μία εκφράζει τη βασική τοποθέτηση του ομιλητή-συγγραφέα και η δεύτερη δικαιολογεί ή ανασκευάζει την τοποθέτηση (λόγος / αιτία). Για παράδειγμα:

- Η ελληνική παραγωγή ντομάτας θα μειωθεί φέτος, επειδή η παρατεταμένη κακοκαιρία προκάλεσε φοβερές καταστροφές στις καλλιέργειες.



Σχήμα 1.2.1. Απλή επιχειρηματολογία.

β) Η **πολλαπλή επιχειρηματολογία** (multiple argumentation)¹⁹. Εδώ, η υπεράσπιση της τοποθέτησης γίνεται με μια σειρά απλών, ανεξάρτητων²⁰ μεταξύ τους επιχειρημάτων. Η παράθεση πολλαπλών επιχειρημάτων αποβλέπει στην εξάλειψη οποιασδήποτε αμφιβολίας του ακροατή / αναγνώστη σχετικά με την υποστηριζόμενη τοποθέτηση, αφού από ρητορικής πλευράς ισχυροποιείται η προτεινόμενη θέση, ενώ, ψυχολογικά, καθίσταται περισσότερο πιθανή η αποδοχή των επιχειρημάτων από τον αποδέκτη²¹. Αναφέρουμε το παράδειγμα το οποίο δίνουν οι F. H. Van Eemeren και R. Grootendorst (1992, σ. 73) :

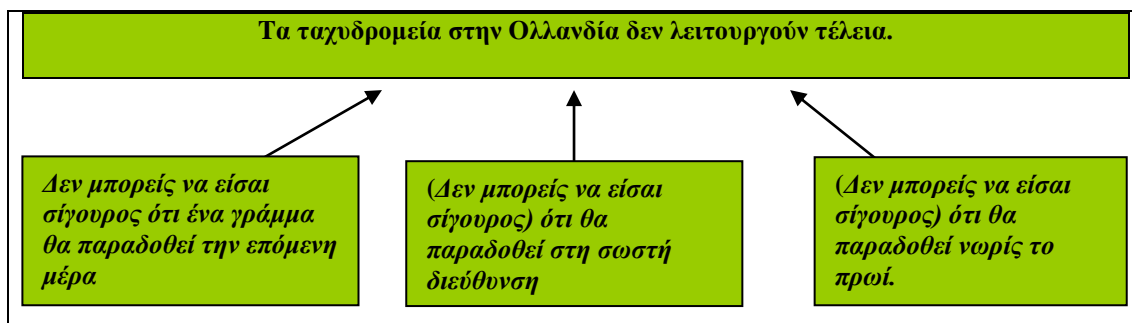
- Τα ταχυδρομεία στην Ολλανδία δεν λειτουργούν τέλεια. Δεν μπορείς να είσαι σίγουρος ότι ένα γράμμα θα παραδοθεί την επόμενη μέρα, ότι θα παραδοθεί στη σωστή διεύθυνση και ότι θα παραδοθεί νωρίς το πρωί.

όπως εκτυλίσσεται μέσω της φυσικής γλώσσας (natural language) χωρίς τη συνδρομή οποιασδήποτε μορφής τεχνητής γλώσσας. Βλ. Thomas, S. N. (1986), *Practical Reasoning in Natural Language*, (third edition), Englewood, Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, σσ. 6, 58, 60. Σύμφωνα με τη Snoeck Henkemans, ο Thomas σπάει τη μακρόχρονη θεωρητική παράδοση που συνδέει το παραγωγικό επιχείρημα με διασυνδεδεμένους μεταξύ τους λόγους / αιτίες και το επαγωγικό επιχείρημα με ανεξάρτητους μεταξύ τους λόγους / αιτίες αναλύοντας τόσο την παραγωγή όσο και την επαγωγή σύμφωνα με το συνδυαστικό πρότυπο. Τις απόψεις του δείχνουν να μοιράζονται και αρκετοί εκπρόσωποι της Άτυπης Λογικής όπως οι Pinto και Blair, οι Johnson και Blair. Βλ. Snoeck Henkemans, A. F., "State of the art: The structure of argumentation", σσ. 454, 456-7, 459.

¹⁹ Σχετικά με την πολλαπλή επιχειρηματολογία βλ. Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1992), *Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, σσ. 73-76.

²⁰ Σύμφωνα με τους Pinto & Blair ανεξάρτητες είναι οι προκειμένες μιας ομάδας που υποστηρίζουν επαρκώς ένα συμπέρασμα χωρίς τη συνεργασία άλλων προκειμένων που ανήκουν σε άλλη ομάδα. Βλ. Pinto, R. C. & Blair, J. A. (1989), *Information, Inference and Argument: A Handbook of Critical Thinking*, Internal Publication, σ. 219.

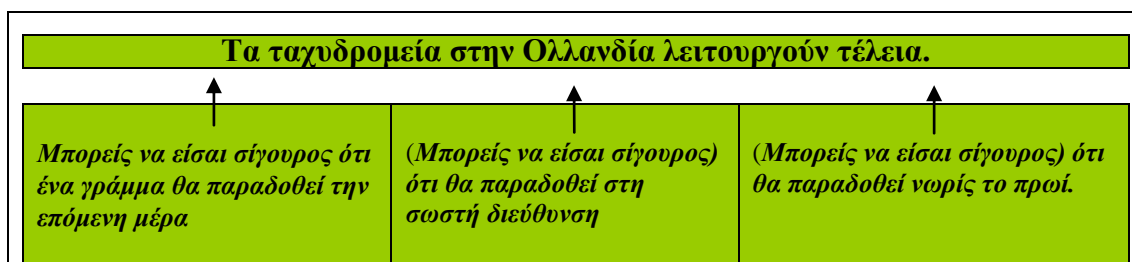
²¹ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R., *op. cit.*, σ. 74.



Σχήμα 1.2.2. Πολλαπλή επιχειρηματολογία.

γ) Η **συμπλεκτική επιχειρηματολογία** (coordinate argumentation). Πρόκειται για μια αλυσίδα επιχειρημάτων τα οποία μόνο από κοινού²² θεωρείται ότι παρέχουν επαρκή υποστήριξη της προτεινόμενης τοποθέτησης. Αναφέρουμε, ξανά, το παράδειγμα των F. H. Van Eemeren και R. Grootendorst (1992, σ. 77):

- Τα ταχυδρομεία στην Ολλανδία λειτουργούν τέλεια. Μπορείς να είσαι σίγουρος ότι ένα γράμμα θα παραδοθεί την επόμενη μέρα, ότι θα παραδοθεί στη σωστή διεύθυνση και ότι θα παραδοθεί νωρίς το πρωί.



Σχήμα 1.2.3. Συμπλεκτική επιχειρηματολογία.

Η πολλαπλή και συμπλεκτική δομή επιχειρηματολογίας εξετάζονται ως μορφές σύνθετης επιχειρηματολογίας (complex argumentation), η οποία μπορεί να διασπαστεί σε απλούστερες μορφές²³.

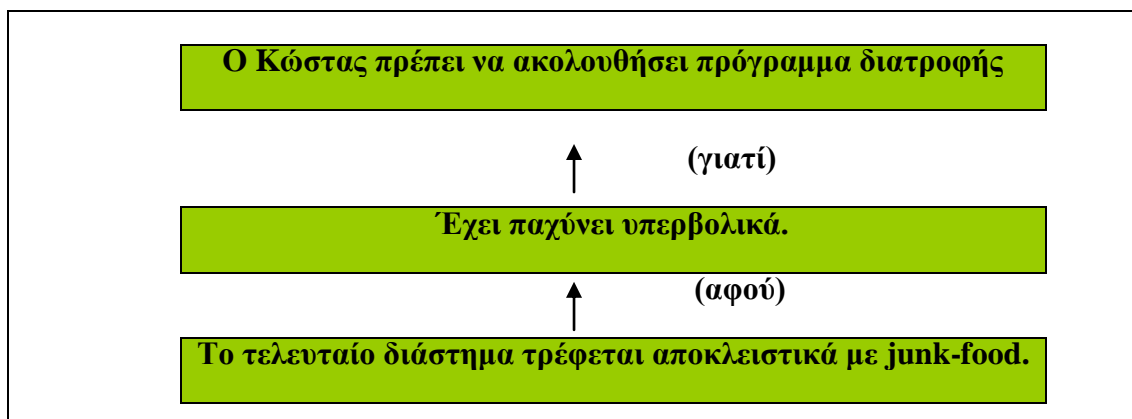
δ) Η **υποτακτική επιχειρηματολογία** (subordinate). Πρόκειται για μια αλυσίδα επιχειρημάτων εκ των οποίων μόνο το πρώτο στηρίζει ευθέως την τοποθέτηση. Αυτό με τη σειρά του στηρίζεται από ένα δεύτερο και ούτω καθεξής²⁴. Για παράδειγμα:

- Ο Κώστας πρέπει να ακολουθήσει πρόγραμμα διατροφής, γιατί έχει παχύνει υπερβολικά, αφού το τελευταίο διάστημα τρέφεται αποκλειστικά με junk-food.

²²Υπό τη στενή έννοια «αλληλεξάρτηση» (interdependency) των επιχειρημάτων έχουμε, όταν αυτά συσχετίζονται, για να δοθεί κάποια (some) υποστήριξη στο συμπέρασμα, ενώ υπό την ευρεία έννοια και / είτε για να δοθεί επαρκής (sufficient) υποστήριξη στο συμπέρασμα. Βλ. σχετικά Snoeck Henkemans, A. F. (1992), *Analysing Complex Argumentation: The Reconstruction of Multiple and Coordinatively Compound Argumentation in a Critical Discussion*, Amsterdam, Sicsat, σσ. 36-37.

²³ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R., *Argumentation, Communication and Fallacies*, σ. 73.

²⁴ Στη «γραμματική της επιχειρηματολογίας» του Lo Cascio συναντάμε αντίστοιχα τον όρο «κάθετη επιχειρηματολογία» (argomentazione verticale). Βλ. σσ. 100-1 του παρόντος πονήματος.



Σχήμα 1.2.4. Υποτακτική επιχειρηματολογία.

Όλα τα παραπάνω είδη απαντούν και σε συνδυασμό μεταξύ τους κατά τη διεξαγωγή της επιχειρηματολογίας.

Θεωρούμε ότι οι μαθητές μέσα από ποικίλες μορφές διαλεκτικής διάδρασης τόσο με το δάσκαλο όσο και με τους συμμαθητές μπορούν να οδηγηθούν σταδιακά στη δόμηση όλων των παραπάνω μορφών επιχειρηματολογίας και να αντιληφθούν ότι μια τοποθέτηση μπορεί να υποστηριχθεί άλλοτε από ένα και άλλοτε από περισσότερα επιχειρήματα ανεξάρτητα ή συνδεδεμένα μεταξύ τους.

1.3. Είδη Επιχειρηματολογίας ως προς τη ‘Γραμμή’ Υπεράσπισης της Θέσης

Σύμφωνα με την Πραγμα-Διαλεκτική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας, η υπεράσπιση της προτεινόμενης τοποθέτησης, μέσα από το πρίσμα της έκφρασης αντίθετων απόψεων, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω δύο στρατηγικών, οι οποίες προσδιορίζουν, αντίστοιχα, διακριτά είδη επιχειρηματολογίας: α) την *αθροιστική* και β) τη *συμπληρωματική*.

α) Η **αθροιστική επιχειρηματολογία** (cumulative) επιδιώκει την ενδυνάμωση της αρχικής τοποθέτησης πάνω σε ένα θέμα - ύστερα από την έκφραση κριτικής σε αυτή - με την πρόσθετη παρουσίαση περισσότερων αποδεικτικών στοιχείων. Πρόκειται για τακτική «άμεσης υπεράσπισης²⁵». Για παράδειγμα:

- X: *Πιστεύω ότι ο διευθυντής μου θα με απολύσει σύντομα.*
- Ψ: *Γιατί το λες αυτό;*
- X: *Αποφάσισε να μη συμμετέχω στη διαφημιστική καμπάνια για το νέο άρωμα που ετοιμάζει το τμήμα μας.*
- Ψ: *Αυτό, δε σημαίνει ότι απαραίτητα θα σε απολύσει.*
- X: *Όχι, αλλά έχει αρχίσει, επίσης, να παίρνει συνεντεύξεις από άλλους διαφημιστές.*

²⁵ Snoeck Henkemans, A. F., *Analysing Complex Argumentation*, σ. 96.

β) Η **συμπληρωματική επιχειρηματολογία** (complementary) επιδιώκει τη συμπληρωματική παράθεση επιχειρημάτων τα οποία επιδιώκουν να υπερνικήσουν κριτικά επιχειρήματα της αντίθετης πλευράς ως προς την αρχική τοποθέτηση. Για παράδειγμα:

- X: *Πιστεύω ότι ο διευθυντής μου θα με απολύσει σύντομα.*
- Ψ: *Γιατί το λες αυτό;*
- X: *Αποφάσισε να μη συμμετέχω στη διαφημιστική καμπάνια για το νέο άρωμα που ετοιμάζει το τμήμα μας.*
- Ψ: *Αυτό, δε σημαίνει ότι θα σε απολύσει. Θα σε χρησιμοποιήσει στη διαφημιστική προώθηση κάποιου άλλου προϊόντος.*
- X: *Μόνο που την περίοδο αυτή δεν ασχολούμαστε με καμία άλλη διαφημιστική καμπάνια!!!*

Βασική επιδίωξη κατά τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου στο σχολείο είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα δύο προαναφερθέντα είδη επιχειρηματολογίας τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Στην περίπτωση της *αθροιστικής επιχειρηματολογίας*, οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα ενίσχυσης των θέσεων τις οποίες υποστηρίζουν με τη διαδικασία της *δικαιολόγησης*, ενώ στην περίπτωση της *συμπληρωματικής επιχειρηματολογίας* εξασκούνται στη *διαπραγμάτευση* με αντίπαλες ιδέες και υποστηριζόμενες απόψεις²⁶.

1.4. Τυπολογία Επιχειρηματολογικών Σχημάτων

Με τον όρο **επιχειρηματολογικά σχήματα** αναφερόμαστε σε δομές ή μορφές επιχειρημάτων, τα οποία εκφράζουν έγκυρους ή σωστούς τρόπους διαλογισμού²⁷ ή αλλιώς «συμβατικούς τρόπους» αναπαράστασης της σχέσης ανάμεσα στην τοποθέτηση και το υποστηρικτικό υλικό που τη δικαιολογεί²⁸.

Η γνώση και η χρήση των κατάλληλων σε κάθε περίπτωση επιχειρηματολογικών σχημάτων καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμη όχι μόνο στην προφορική, αλλά, κυρίως, στη γραπτή επιχειρηματολογία. Η διδασκαλία των κυριότερων επιχειρηματολογικών σχημάτων βοηθά τους ομιλητές /συγγραφείς στο ξεδίπλωμα της σκέψης και στην αποτελεσματικότερη στήριξη των απόψεών τους για ένα θέμα²⁹.

²⁶ Σχετικά με τις συνισταμένες της *δικαιολόγησης* και της *διαπραγμάτευσης* στον επιχειρηματολογικό λόγο γίνεται αναφορά σε άλλη ενότητα του παρόντος πονήματος. Βλέπε σχετικά σ. 141 του πονήματος.

²⁷ Walton, D. N. (1996), *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, σ. 1.

²⁸ Ferretti, R. S., Weckerly, S. A. & Lewis, W. E. (2007), "Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations", *Reading and Writing Quarterly*, 23, σ. 277.

²⁹ Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *Classical Rhetoric for the Modern Student*, σσ. 86-87. Βλ. επίσης Voss, J. F. & Means, M. L., "Learning to reason via instruction in argumentation", σ. 27.

Εκτός από το συλλογισμό ή παραγωγικό επιχείρημα και το επαγωγικό επιχείρημα³⁰, δύο κοινά χρησιμοποιούμενες λογικές μορφές επιχειρημάτων, ποικίλες ακόμα μορφές επιχειρημάτων χρησιμοποιούνται κατά τη διεξαγωγή της επιχειρηματολογίας.

Η τυπολογία των **επιχειρηματολογικών σχημάτων** ή αριστοτελικών «τόπων» αποτελεί αντικείμενο μακρόχρονης μελέτης στο χώρο της επιχειρηματολογίας. Από την εποχή της *Ρητορικής προς Αλέξανδρον*³¹ (340 π.Χ.) ως σήμερα έγιναν αρκετές προσπάθειες κατηγοριοποίησης και υποκατηγοριοποίησης των επιχειρηματολογικών σχημάτων³².

Στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας επιλέγουμε την παρουσίαση των πέντε κύριων αριστοτελικών «κοινών τόπων» / επιχειρηματολογικών σχημάτων, όπως παρατίθενται από τους Edward Corbett και Robert Connors. Θεωρούμε ότι η προαναφερθείσα τυπολογία μπορεί να θέσει τις κατευθυντήριες γραμμές για τους σημερινούς μαθητές στην παραγωγή επιχειρημάτων και κατ' επέκταση στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων χάρη στον παιδαγωγικό και διδακτικό προσανατολισμό της.

1.4.1. Επιχειρήματα Ορισμού

Η χρήση **επιχειρημάτων ορισμού** καθορίζει το πεδίο στο οποίο θα διεξαχθεί η επιχειρηματολογία πάνω σε κάποιο θέμα, αποτελεί το «σημείο εκκίνησης³³» για την περαιτέρω ανάπτυξή της. Για παράδειγμα:

«Παιχνίδι: οποιαδήποτε ενέργεια δεν έχει συγκεκριμένο πρακτικό σκοπό, αλλά προσφέρει ευχαρίστηση, επειδή είναι διασκεδαστική.»³⁴

³⁰ Εκτενέστερη αναφορά στο παραγωγικό και επαγωγικό επιχείρημα γίνεται στη σ. 48 του πονήματος.

³¹ Η *Ρητορική προς Αλέξανδρον*, που αποδίδεται στον Αναξιμένη από τη Λάμψακο, θεωρείται η αρχαιότερη διασωζόμενη τυπολογία επιχειρηματολογικών σχημάτων και ασκεί επίδραση σε νεότερες ταξινομήσεις. Βλ. σχετικά Braet, A. C. (2004), "The oldest typology of argumentation schemes", *Argumentation*, 18, σ. 128. Το συγκεκριμένο έργο είχε αρχικά αποδοθεί στον Αριστοτέλη, αλλά οι μελετητές, τελικά, τοποθετούν χρονικά τη συγγραφή του μετά το θάνατο του Σταγίριτη φιλόσοφου. Βλ. Αριστοτέλη, *Ρητορική προς Αλέξανδρον*, Άπαντα 45, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, σσ. 31, 35.

³² Αναφέρουμε ενδεικτικά τις τυπολογίες των Hastings (1963), Perelman-Tyteca (1958), Schellens (1985), Kienpointner (1992), Van Eemeren & Grootendorst (1992), Walton (1996). Άλλες τυπολογίες που βρίσκονται υπό την επίδραση της *Άτυπης Λογικής* κάνουν λόγο για «στρατηγικές επιχειρήματος» (argument strategies) και χρησιμοποιούν το ακρωνύμιο GASCAP, για να δηλώσουν τα 6 κυριότερα είδη επιχειρηματολογικών «στρατηγικών». Έτσι, έχουμε: επιχειρήματα γενίκευσης (Generalization), επιχειρήματα αναλογίας (Analogy), επιχειρήματα από σημάδι (Sign), αιτιακά επιχειρήματα (Causal), επιχειρήματα αυθεντίας (Authority), επιχειρήματα αρχής (Principle). Βλ. σχετικά Fulkerson, R. (1996), *Teaching the Argument in Writing*, Urbana, National Council of Teachers of English, σ. 29. Τέλος, άλλες τυπολογίες ταξινομούν τα επιχειρήματα - υπό την επίδραση της *Θεωρίας των Στάσεων* (Stasis Theory) - με βάση τους επιδιωκόμενους στόχους. Έτσι, έχουμε: α) επιχειρήματα «τεκμηρίωσης» (substantiation), β) επιχειρήματα «αξιολόγησης» (evaluation) και γ) επιχειρήματα «υπόδειξης» (recommendation). Βλ. Fulkerson, R., *op. cit.*, σσ. 37-41. Θεωρούμε ότι εκτενέστερη αναφορά στις ποικίλες τυπολογίες των επιχειρηματολογικών σχημάτων και τις μεταξύ τους ομοιότητες, διαφορές και υποκατηγοριοποιήσεις δεν εμπίπτει στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, εξαιτίας της ευρύτητας του θέματος. Για το λόγο αυτό περιοριζόμαστε στην παρουσίαση των κυριότερων ειδών επιχειρημάτων με βάση τους κοινούς αριστοτελικούς τύπους, όπως παρουσιάζονται από τους Edward P. J. Corbett και Robert J. Connors (1999).

³³ Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *Classical Rhetoric for the Modern Student*, σ. 88.

³⁴ Ο ορισμός απαντά στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής* του Γ. Μπαμπινιώτη, σ. 1304.

Οι μαθητές-συγγραφείς αναζητούν ορισμούς μέσα από λεξικά, παρέχουν συνώνυμες έννοιες ή προσπαθούν να διαμορφώσουν δικούς τους³⁵ ορισμούς³⁶.

Στην κατηγορία των *επιχειρημάτων ορισμού* εντάσσονται, επιπλέον, επιχειρήματα τα οποία βασίζονται στις δύο υποκατηγορίες του κοινού τύπου του *ορισμού*: α) το **γένος** (παράδειγμα i) και β) τη **διαίρεση** (παράδειγμα ii).

(i) *Αν αποφεύγεις να τρως γλυκά για να μην παχύνεις, τότε δεν θα πρέπει να τρως ούτε καραμέλες.*

Εδώ, το επιχειρήμα βασίζεται στην αρχή ότι αν κάτι ισχύει (ή δεν ισχύει) για το γένος (γλυκά), θα ισχύει (ή δεν θα ισχύει), αντίστοιχα, για τους επιμέρους τύπους του γένους (καραμέλες).

(ii) *Δύο πρόσωπα σημάδεψαν καθοριστικά τη ζωή μου. Το πρώτο ήταν η μητέρα μου με την αγάπη της για τη μουσική. Το δεύτερο ήταν η γυναίκα μου με την υπέροχη φωνή της.*

Εδώ, απαριθμούνται οι τύποι (το πρώτο...το δεύτερο), οι οποίοι συνθέτουν το γένος (δύο πρόσωπα).

1.4.2. Επιχειρήματα Σύγκρισης

Στην περίπτωση αυτή η υποστήριξη μιας τοποθέτησης υπέρ ή κατά μιας διατυπωθείσας άποψης ή προτεινόμενης ενέργειας πραγματώνεται με επιχειρήματα, τα οποία βασίζονται σε συγκρίσεις με παρόμοιες καταστάσεις, απόψεις, ενέργειες.

Τα επιχειρήματα σύγκρισης υποδιαιρούνται σε :

α) Επιχειρήματα που φανερώνουν την **ομοιότητα** ή **αναλογία**³⁷ ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες σκέψεις, ενέργειες, γεγονότα τα οποία δεν ανήκουν στην ίδια τάξη. Το παράδειγμα (i) αποτελεί την πιο απλή μορφή *επιχειρήματος ομοιότητας ή αναλογίας*³⁸.

(i) *Αν η ελευθερία είναι ιδανικό, το ίδιο είναι και η δημοκρατία.*

³⁵ Ο Θ. Νάκας υπογραμμίζει πως η δημιουργία ορισμών από τα ίδια τα παιδιά αντανακλά τόσο προσωπικά όσο και συλλογικά βιώματα. Βλ. σχετικά Νάκα, Θ. (2003γ), "Πώς ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις", *Γλώσσα*, 56, σ. 72.

³⁶ Σχετικά με τη δομή που μπορεί να πάρει ένας ορισμός διακρίνουμε: (i) τον *τυπικό ορισμό* (formal definition) και (ii) τον *ονομαστικό ορισμό* (naming definition). Βλ. σχετικά Hamplyons, L & Heasley, B. (1987), *Study Writing: A Course in Written English for Academic and Professional Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, σσ. 27-28.

³⁷ Στη βιβλιογραφία παρατηρούμε πως πολλές φορές χρησιμοποιούνται αδιακρίτως οι δύο όροι. Βλ. Lambadaridou, E. A. (1998), *Levels of Composition*, Αθήνα, Συμμετρία, σ. 223.

³⁸ Στο βιβλίο του καθηγητή για την *Έκθεση – Έκφραση* στο Λύκειο γίνεται διάκριση μεταξύ *κυριολεκτικής* και *μεταφορικής* αναλογίας. Τονίζεται η προσεκτική χρήση της πρώτης στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Σε ό,τι αφορά τη *μεταφορική αναλογία* τονίζεται αφενός η «ισχύς» της ως μέσο συναισθηματικής πειθούς: π.χ. *Η θρησκεία είναι το όπιο του λαού*, αλλά και ο κίνδυνος που ελλοχεύει, δηλαδή να οδηγήσει σε λογικά σφάλματα, όταν χρησιμοποιείται στη θέση λογικών επιχειρημάτων. Βλ. Αδάλογλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδη, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε., Ταννή, Δ., Τσολάκη, Χρ. (1993), *Έκφραση – Έκθεση, Βιβλίο του Καθηγητή*, γ' τεύχος, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σσ. 12-13.

Στο παράδειγμα (ii) με μια «εκτεταμένη αναλογία»³⁹ (extended analogy) επιδιώκεται η πειστική επιχειρηματολογία πάνω στο θέμα της αξίας του θεσμού της οικογένειας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

(ii) *Δεν είναι μόνο τα φυτά που έχουν ανάγκη από το χώμα, το νερό και τον ήλιο για να αναπτυχθούν. Μέσα στην οικογενειακή θάλπωρή τα παιδιά αναζητούν να βρουν το έδαφος όπου θα ξεδιπλώσουν τις ρίζες της προσωπικότητας που θα στηρίζει τη μετέπειτα ζωή τους. Διασφαλίζουν βασικές βιολογικές ανάγκες, νερό, τροφή, κατοικία, για να εξελιχθούν σε υγιείς, δυνατούς ενήλικες. Και βέβαια, επωφελούνται από την παροχή ερεθισμάτων και ευκαιριών που 'φωτίζουν' το πνεύμα τους και δραστηριοποιούν τις έμφυτες νοητικές τους ικανότητες στο μέγιστο βαθμό.*

Σύμφωνα με τους Edward P. J. Corbett και Robert J. Connors η επιτυχημένη⁴⁰ χρήση επιχειρημάτων αναλογίας⁴¹ οφείλει να αναδεικνύει τις πιο συναφείς πτυχές των συγκρινόμενων εννοιών, αγνοώντας, ταυτόχρονα, τις ενυπάρχουσες διαφορές τους⁴².

β) Επιχειρήματα που φανερώνουν **τη διαφορά** επιτυγχάνοντας την επιβεβαίωση ή ανασκευή μιας θέσης (παράδειγμα iii).

(iii) *«...Αν ο πρόεδρος της ΓΣΕΕ ονειρεύεται να προσφέρει μια τέτοια νίκη στον Καραμανλή, κανένα πρόβλημα. Αν όμως τρέφει άλλες φιλοδοξίες, τότε μάλλον θα πρέπει να σκεφτεί κάτι καλύτερο....Υπάρχει, θα μου πείτε το προηγούμενο του 2001. Με μια ουσιαστική διαφορά: τότε η αντίδραση προερχόταν από το εσωτερικό του κόμματος που ασκούσε τη διακυβέρνηση. Η κυβερνητική παράταξη περισσότερο από την κοινωνική αντίδραση μέτρησε το ενδεχόμενο να χάσει τον κομματικό της στρατό. Σήμερα ο Καραμανλής δεν διατρέχει τέτοιο κίνδυνο. Το αντίθετο: μια σύγκρουση με απωθητικούς συνδικαλιστικούς μηχανισμούς μπορεί να του προσφέρει πόντους στο ακροατήριο των μετριοπαθών πολιτών.»*

“Της Γαλλίας αλλά ποιας Γαλλίας”,

(Ι.Κ. Πρετεντέρης, *Το Βήμα της Κυριακής*, 25/11/07)

γ) Επιχειρήματα, τα οποία φανερώνουν ότι η διαφορά ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες συγκρινόμενες τοποθετήσεις δεν είναι ποιοτική (καλή/κακή) αλλά **διαφορά**

³⁹ Lambadaridou, E. A., *Levels of Composition*, σ. 224.

⁴⁰ Όταν δεν τηρείται αυτή η προϋπόθεση οι F. H. Van Eemeren και R. Grootendorst κάνουν λόγο για ψευδείς, πλαστές αναλογίες (false analogies) τις οποίες θεωρούν ως παραβιάσεις των βασικών κανόνων οι οποίοι διέπουν τη διαλογική αντιπαράθεση. Αναφέρουν το παράδειγμα: *Δεν μπορείς να έχεις CD – player, γιατί ούτε εγώ κι ο πατέρας σου είχαμε, όταν βρισκόμαστε στην ηλικία σου.* Βλ. Van Eemeren, F. H. & Grootendorst R. (1987), “Fallacies in Pragma-Dialectical perspective”, *Argumentation*, 1, σ. 290.

⁴¹ Αξίζει να σημειωθεί ότι η εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή τέτοιου είδους επιχειρημάτων επηρεάζει ευρύτερα τη *διαλογιστική* και θεωρείται μια γενικότερη στρατηγική καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι στη ζωή η ανεύρεση αναλογιών δεν περιορίζεται μόνο σε συγκρίσεις παρόμοιων ενεργειών ή καταστάσεων. Αναφέρουμε ενδεικτικά την περίπτωση της «βιονικής αναλογίας», κατά την οποία χρησιμοποιούνται αναλογίες από το χώρο της φύσης για την επίλυση προβλημάτων της τεχνολογίας. Βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997), *Ψυχολογία της Σκέψης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 171-173.

⁴² Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *Classical Rhetoric for the Modern Student*, σσ. 94-95.

βαθμού⁴³. Στο παράδειγμα το οποίο ακολουθεί (iv) εκφράζεται η διαβάθμιση ανάμεσα στο σκοπό (επιτυχημένη επαγγελματική ζωή) και στο μέσο (εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο) με βάση τον αριστοτελικό τόπο ότι ο σκοπός υπερέρχει του μέσου.

(iv) *Αν σκοπός σου είναι να διασφαλίσεις επιτυχημένη επαγγελματική ζωή, δεν αρκεί μόνο να περάσεις στο Πανεπιστήμιο.*

Ένα επιπλέον επιχειρήμα διαφοράς βαθμού δίνει και το ακόλουθο παράδειγμα (v) :

(v) *Οι καταναλωτές χρησιμοποιούν το X απορρυπαντικό περισσότερο απ' οποιοδήποτε άλλο, γιατί εξαφανίζει όλους τους λεκέδες.*

Το παράδειγμα (v) παρουσιάζει έναν τόπο στον οποίο βασίζονται πολλές διαφημίσεις: *Η επιλογή που γίνεται από πολλά άτομα θεωρείται προτιμότερη από την επιλογή που γίνεται από λιγότερα άτομα.* Η άντληση της αξιοπιστίας βασίζεται στην αληθοφανή πρόταση ότι δεν μπορείς να ξεγελάσεις τόσο πολλούς ανθρώπους ταυτόχρονα.

1.4.3. Επιχειρήματα Σχέσεων

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν: α) **Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη σχέση ανάμεσα στην αιτία και στο αποτέλεσμα**⁴⁴. Η σχέση αιτίας - αποτελέσματος αποτελεί την κύρια πηγή άντλησης επιχειρημάτων. Οι μαθητές οφείλουν να αναδεικνύουν με τα επιχειρήματά τους ποια είναι η πιθανότερη και η πιο κατάλληλη αιτία, η οποία δικαιολογεί ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα σε μια ορισμένη περίπτωση. Για παράδειγμα:

Αθλείται καθημερινά, επειδή θέλει να διατηρήσει την καλή φυσική του κατάσταση.

β) **Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη σχέση ανάμεσα στο προηγούμενο και στο επόμενο**. Τα επιχειρήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως «χαλαρότερες μορφές⁴⁵» των επιχειρημάτων που εκφράζουν τη σχέση ανάμεσα στην αιτία και στο αποτέλεσμα. Παίρνουν

⁴³ Οι E. P. J. Corbett και R. J. Connors παρουσιάζουν ακόμα πέντε αριστοτελικά κριτήρια στα οποία μπορεί να βασίζεται η «διαφορά βαθμού» ανάμεσα σε συγκρινόμενες έννοιες. Αναφέρουμε συμπληρωματικά: α) Μεγαλύτερος αριθμός πραγμάτων θεωρείται πιο επιθυμητός από μικρότερο αριθμό ομοειδών πραγμάτων, β) Ό,τι είναι λιγοστό αξίζει περισσότερο από το πλεονάζον, γ) Οι επιλογές 'σοφών' ατόμων είναι σημαντικότερες από τις επιλογές 'αδαών', δ) Ό,τι πραγματικά επιθυμούν να έχουν οι άνθρωποι είναι σημαντικότερο απ' ό,τι απλά θέλουν να δίνουν την εντύπωση ότι κατέχουν και ε) Εάν κάτι δεν υπάρχει εκεί που θα ήταν το πιθανότερο να υπήρχε, δεν θα υπάρχει εκεί που είναι λιγότερο πιθανό. Βλ. Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *Classical Rhetoric for the Modern Student*, σσ. 97-99.

⁴⁴ Στην τυπολογία του Schellens και του Walton συναντάμε και την αντίστροφη σχέση από το αποτέλεσμα ή σημάδι (*sign*) στην αιτία. Εδώ, επιτυγχάνεται η υποστήριξη μιας θέσης σχετικά με την πιθανή αιτία της (A) με βάση παρατηρούμενες συνέπειες/σημάδια που συνδέονται συστηματικά με αυτή την αιτία (B). Παράδειγμα: Οι άκρες των δαχτύλων του είναι κίτρινες. [B] **Επομένως**, πρέπει να καπνίζει υπερβολικά. [A] Βλ. Schellens, P. J. & De Jong, M. (2004), "Argumentation schemes in persuasive brochures", *Argumentation*, 18, σ. 301.

Οι J. Katzan και C. A. Reed συμφωνούν με τον Schellens ότι αποτελούν διαφορετικά είδη επιχειρημάτων, «γιατί αντιπροσωπεύουν την αιτιακή σχέση διατάσσοντας τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο». Βλ. Katzan, J. & Reed, C. A. (2004), "On argumentation schemes and the natural classification of arguments", *Argumentation*, 18, σ. 245. Επίσης, ο Walton κάνει λόγο για «είδος αντίστροφης αιτιακής σχέσης». Βλ. Walton, D. N., *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*, σ. 47.

⁴⁵ Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *op. cit.*, σ. 104.

συνήθως τη μορφή *υποθετικού συλλογισμού*⁴⁶. Αν ισχύει μια προηγούμενη κατάσταση (Α), τότε θεωρείται 'φυσικό' να έπεται μια κατάσταση (Β). Για παράδειγμα:

Αν ο οδηγός παραβίασε το φωτεινό σηματοδότη (Α), τότε πρέπει να του αφαιρεθεί η άδεια κυκλοφορίας (Β).

γ) **Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη σχέση της αντίθεσης**⁴⁷. Για παράδειγμα:

Η αμάθεια σκλαβώνει τον άνθρωπο σε προκατασκευασμένες ιδέες και τον καθιστά αντικείμενο χειραγώγησης. Αντίθετα, η γνώση τον ελευθερώνει από προκαταλήψεις και τον καθιστά ικανό να αντιμετωπίζει κριτικά τις προκλήσεις της καθημερινότητας.

Στο παραπάνω παράδειγμα την αντίθεση μεταξύ των επιχειρημάτων εκφράζει όχι μόνο η αντιθετική διαρθρωτική λέξη *αντίθετα* αλλά και τα ζεύγη αντιθετικών λέξεων (γνώση ≠ αμάθεια, ελευθερώνει ≠ σκλαβώνει) και προτάσεων (...*καθιστά ικανό να αντιμετωπίζει... ≠ ... καθιστά αντικείμενο χειραγώγησης*). Επιχειρήματα αυτής της μορφής βοηθούν τους μαθητές στην ανασκευή αντίθετων απόψεων και στην ενίσχυση της προσωπικής θέσης. Επίσης, μέσα από τη χρήση αντιθετικών ζευγών, όπως *καλό ≠ κακό, δίκαιο ≠ άδικο, σπουδαίος ≠ ασήμαντος* επιτυγχάνεται η διατύπωση *αξιολογικών επιχειρημάτων*⁴⁸ (evaluation arguments) πάνω σε θέματα τα οποία εγείρουν αντιθετικές απόψεις.

δ) **Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη σχέση της αντίφασης**. Η σχέση της αντίφασης στην επιχειρηματολογία εκφράζεται, όταν ταυτόχρονα διατυπώνονται για το ίδιο θέμα και «κατά την ίδια σχέση⁴⁹» επιχειρήματα ασυμβίβαστα μεταξύ τους.

Η παράθεση αντιφατικών επιχειρημάτων από τους μαθητές-συγγραφείς μπορεί να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, η οποία αφορά είτε την υπεράσπιση της προτεινόμενης θέσης είτε την ανασκευή της αντίθετης τοποθέτησης. Για παράδειγμα:

⁴⁶ Σχετικά με την ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου σε διάφορα είδη υποθετικού συλλογισμού βλ. Παπαδοπούλου, Σ. (2004β), "Χρήσεις της μαιευτικής – διαλεκτικής μεθόδου ως πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας: Ο σωκρατικός ορισμός και τα σωκρατικά επιχειρήματα στη στοιχειώδη εκπαίδευση", *Ξανά για τον Σωκράτη (Αφιέρωμα στον Ομότιμο Καθηγητή Νίκο Κ. Ψημίμενο), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής 'Δωδώνη', Παράρτημα Αρ. 72*, Ιωάννινα, σσ. 206, 214. Επίσης, ο Rodari στη *Γραμματική της Φαντασίας*, παρουσιάζει τρόπους καλλιέργειας της τεχνικής των «φανταστικών υποθέσεων». Βλ. σχετικά Rodari, G. (1985), *Γραμματική της Φαντασίας: Πώς να Φτιάχνουμε Ιστορίες για Παιδιά*, Αθήνα, Εκδόσεις Τεκμήριο, σ. 38.

Στην επιχειρηματολογία ο υποθετικός λόγος μπορεί να εκφράσει την αμφισβήτηση, την «άλλη» άποψη και χαρακτηρίζει το «δίκαιο λόγο». Βλ. σχετικά Κατσιμπάρδη, Μ. (2004), «Δίκαιος και άδικος λόγος: Η ηθική στην επιχειρηματολογία», *Γλώσσα*, 59, σ. 13. Μέσα από το ψυχολογολογικό πρίσμα η Δ. Κατή αναφέρει ότι οι υποθετικοί συλλογισμοί μέσα από τη χρήση υποθετικών προτάσεων εξυπηρετούν το χειρισμό λεπτών διαπροσωπικών σχέσεων και την έκφραση υποκειμενικών στάσεων απέναντι στα γεγονότα. Κατή, Δ. (2004), «Η ανάπτυξη των υποθετικών προτάσεων στα Ελληνικά», *Γλώσσα*, 58, σ. 41.

⁴⁷ Ποικίλα παραδείγματα επιχειρημάτων τα οποία βασίζονται στη σχέση της αντίθεσης συναντάμε στο διαφημιστικό και δημοσιογραφικό λόγο. Βλ. Νάκα, Θ. (1993), «Η λεξική αντίθεση και η ρητορική της», *Ανάπτυξη από το Λεξικογραφικό Δελτίον/ Ακαδημία Αθηνών*, τόμ. ΙΘ', σσ. 199-274.

⁴⁸ Lambadaridou, E. A., *Levels of Composition*, σ. 227.

⁴⁹ Νάκας, Θ., *op. cit.*, σ. 255.

Μερικοί πολιτικοί ισχυρίζονται ότι η ιδιωτικοποίηση των κρατικών πανεπιστημίων θα τα μετατρέψει σε χώρους εφαρμογής εισπρακτικών μέτρων και επιλογής φοιτητών ανάλογα με την οικονομική τους δυνατότητα. Άλλοι πολιτικοί ισχυρίζονται ότι η δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων θα περιορίσει την εκροή συναλλάγματος, αφού το 5,5 των Ελλήνων φοιτητών σπουδάζει σε ξένα πανεπιστήμια.

1.4. 4. Επιχειρήματα Μαρτυρίας

Σε αυτήν την κατηγορία συναντάμε:

α) **Επιχειρήματα από αυθεντία** (from authority). Σε αυτή τη μορφή επιχειρηματολογίας ένα πρόσωπο, το οποίο θεωρείται αυθεντία σε κάποιον τομέα, επιβεβαιώνει την αλήθεια μιας πρότασης προκειμένου να καταστήσει περισσότερο πειστικό το επιχείρημα⁵⁰. Για παράδειγμα:

Η εκπρόσωπος της Βρετανικής Εταιρείας Ποδιάτρων (τομέας Β), Αν Στέφενς, (αυθεντία Χ) αναφέρει στην εφημερίδα Guardian ότι θα πρέπει να φοράμε αθλητικά παπούτσια κατά ένα νούμερο μεγαλύτερο σε μέγεθος από αυτό που φοράμε κανονικά (Π).

Στην τυπολογία του P. J. Schellens⁵¹, η επίκληση στην αυθεντία ενδέχεται να αφορά κάποια μη καθορισμένη ή ανώνυμη ομάδα ατόμων. Για παράδειγμα:

Πολλοί πολιτικοί και σχολιαστές θεωρούν ότι ένας παράγοντας για την ανάπτυξη της τρομοκρατίας στη Μέση Ανατολή είναι η φτώχεια.

β) **Επιχειρήματα από μαρτυρίες**. Πολλές φορές η επιχειρηματολογία συμπεριλαμβάνει μαρτυρίες (testimonials) από εκπροσώπους μιας ομάδας, για να στηρίξει, ισχυρότερα, τοποθετήσεις σχετικές με μια επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς και τις συνέπειές της. Ο P. J. Schellens υποστηρίζει ότι οι μαρτυρίες παρέχουν την αυθεντία κάποιου έμπειρου πάνω σε ένα θέμα και παρέχουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα ταυτοποίησης με αυτόν /ήν⁵². Για παράδειγμα:

«Το μπότοξ με κάνει να αισθάνομαι καλύτερα και δεν είναι δουλειά κανενός να ασχολείται με το τι κάνω με το πρόσωπό μου. Αισθάνομαι πολύ πιο ευτυχισμένη και με περισσότερη αυτοπεποίθηση.»

⁵⁰ Αντίστοιχο σχήμα απαντά στην τυπολογία του P. J. Schellens. Ο Χ λέει Π. Επομένως, (Ι) Π. Το Π βεβαιώνει ένα γεγονός ή μια αξιολογική κρίση, ενώ το (Ι) «ερμηνεύει» την παραπάνω βεβαίωση. Βλ. Schellens, P. J. (1985), *Redelijke Argumenten. Een Onderzoek Naar normen Voor Kritische Lezers* (Reasonable Arguments. A Study in Criteria for Critical Reading), Ph. D. Dissertation, Rijksuniversiteit Utrecht, Foris, Dordrecht, σ. 186. Το αντίστοιχο σχήμα στην τυπολογία του D. N. Walton απαντά ως εξής :

Ο Χ είναι αυθεντία στον τομέα Β. Ο Χ βεβαιώνει ότι ισχύει η Π.

Το Π εμπνέει στον τομέα Β. Επομένως, η Π μπορεί (πιθανά) να θεωρηθεί αληθινή.

Βλ. σχετικά Walton, D. N., *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*, σ. 65.

⁵¹ Βλ. Schellens, P. J. & De Jong, M., "Argumentation schemes in persuasive brochures", σ. 314.

⁵² *Ibid.*, σ. 315.

γ) **Επιχειρήματα από παράδειγμα** (from example). Δίνονται παραδείγματα, για να υποστηριχτεί μια τοποθέτηση σχετικά με ένα θέμα⁵³: Αναφέρουμε ενδεικτικά:

Η γυναικεία παρουσία γίνεται όλο και πιο έντονη στο χώρο της πολιτικής. [τοποθέτηση] Για παράδειγμα, η Άντζελα Μέρκελ είναι η πρώτη γυναίκα Καγκελάριος της Γερμανίας. Επίσης, η Κριστίν Κίρτσνερ εξελέγη πρόσφατα πρόεδρος της Αργεντινής, ενώ η Χίλαρι Κλίντον θεωρείται το φαβορί για την προεδρία των Η.Π.Α. [παραδείγματα]

δ) **Επιχειρήματα από στατιστικές**. Η χρήση στατιστικών, οι οποίες προέρχονται από νόμιμες και αξιόπιστες πηγές, συμβάλλει στην υποστήριξη ή αντίθετα στην αποδυνάμωση της τοποθέτησης⁵⁴.

Οι αριθμοί δεν λένε ψέματα. Καταδεικνύουν αντίθετα το πρόβλημα της κατάθλιψης με τον πιο εμφαντικό τρόπο. Το 6% του παγκόσμιου πληθυσμού πάσχει από κατάθλιψη, ενώ στην Ελλάδα ο αριθμός των πασχόντων αγγίζει τις 550.000.

“Μήπως πάσχω από κατάθλιψη;”, Τ. Μεργιάννη,
(*BHMADONNA*, 25/11/07, Αρ. 69)

ε) **Επιχειρήματα από νόμους**. Στην περίπτωση αυτή τα χρησιμοποιούμενα επιχειρήματα βασίζονται σε συμφωνίες, συμβόλαια, διαθήκες, νομικά έγγραφα, τα οποία νομιμοποιούν ή αναιρούν μια τοποθέτηση. Για παράδειγμα:

Η ισχύουσα συνταγματική διάταξη της παρ. 5 του άρθρου 16 [του Συντάγματος] επιτρέπει στον κοινό νομοθέτη να θεσπίσει ειδικό νόμο για την ίδρυση μη κρατικών, μη κερδοσκοπικών πανεπιστημίων με τη μορφή νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου, που θα είναι εξοπλισμένο αφ' ενός μεν με τις θεσμικές εγγυήσεις της πλήρους αυτοδιοίκησης και της ακαδημαϊκής του ελευθερίας, αφ' ετέρου δε με τις θεσμικές και οργανωτικές ευελιξίες που προσιδιάζουν στην βούληση του δωρητή ή χορηγού του όλου επιχειρήματος, αρκεί φυσικά αυτός να εμφανιστεί.

“Η αναθεώρηση και τα μη κρατικά ΑΕΙ”, Ε.Βενιζέλος,
(*Τα Νέα*, 20-03-2006 – www.evenizelos.gr)

στ) **Επιχειρήματα από αποφθέγματα**. Η χρήση αποφθεγμάτων, παροιμιών πάνω σε «θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος⁵⁵» προσδίδουν πειστικότητα στα λεγόμενα, αφού θεωρούνται απόσταγμα σοφίας. Αναφέρουμε ως παράδειγμα την παροιμία:

Μάτια που δεν βλέπονται, γρήγορα λησμονιούνται.

⁵³ Ο Ο' Keefe παρουσιάζει αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία η παράθεση πληροφοριών/επιχειρημάτων τα οποία βασίζονται σε παραδείγματα προσδίδουν μεγαλύτερη πειστική δύναμη στους αποδέκτες σε σχέση με στατιστικά αποτελέσματα. Βλ. Ο' Keefe, D. J., *Persuasion: Theory and Research*, σσ. 168-169.

⁵⁴ Σε αρκετές περιπτώσεις η απλή παράθεση στατιστικών ευρημάτων χωρίς περαιτέρω επεξεργασία, ανάλυση και αξιολόγησή τους μπορεί να οδηγήσει σε σφάλματα κατά τη συναγωγή συμπερασμάτων. Βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., *Ψυχολογία της Σκέψης*, σ. 128.

⁵⁵ Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *Classical Rhetoric for the Modern Student*, σσ. 116-117.

1.4.5. Επιχειρήματα Περιπτώσεων

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν:

α) **Επιχειρήματα τα οποία αφορούν το δυνατό ή το αδύνατο μιας πράξης.** Πρόκειται για επιχειρήματα τα οποία προτρέπουν ή αντίθετα αποθαρρύνουν τον αποδέκτη για την πραγματοποίηση μιας ενέργειας ανάλογα με το αν αυτή είναι δυνατή ή αδύνατη. Για παράδειγμα: *Αφού εγκρίθηκε το στεγαστικό δάνειο, μπορείς να δώσεις την προκαταβολή για το σπίτι που επιθυμούσες τόσο καιρό.*

β) **Επιχειρήματα τα οποία αφορούν την πραγμάτωση παρελθοντικών ή μελλοντικών γεγονότων.** Πρόκειται για επιχειρήματα τα οποία ενισχύουν την πιθανότητα εκδήλωσης μιας ενέργειας στο παρελθόν ή στο μέλλον βάσει παραγωγικών συλλογισμών, όταν αυτή δεν μπορεί να αποδειχτεί εμπειρικά. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- *Αν προσβάλλει τη μητέρα του μπροστά σε τρίτους, το θεωρείς απίθανο να έβρισε το γείτονά του; [παρελθοντικό γεγονός]*
- *Τώρα που οι καιρικές αλλαγές είναι έντονες, είναι πιθανό στο άμεσο μέλλον πολλές νότιες περιοχές της χώρας να μετατραπούν σε ερήμους. [μελλοντικό γεγονός]*

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

1. ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΟΡΙΣΜΟΥ

- Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν το γένος
- Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη διαίρεση

2. ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ

- Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν την ομοιότητα ή την αναλογία
- Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη διαφορά

3. ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΣΧΕΣΕΩΝ

- Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη σχέση ανάμεσα στην αιτία και στο αποτέλεσμα
- Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη σχέση ανάμεσα στο προηγούμενο και στο επόμενο
- Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη σχέση της αντίθεσης
- Επιχειρήματα τα οποία εκφράζουν τη σχέση της αντίφασης

4. ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΜΑΡΤΥΡΙΑΣ

- Επιχειρήματα από αυθεντία
- Επιχειρήματα από μαρτυρίες
- Επιχειρήματα από παράδειγμα
- Επιχειρήματα από στατιστικές
- Επιχειρήματα από νόμους
- Επιχειρήματα από αποφθέγματα

5. ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

- Επιχειρήματα τα οποία αφορούν το δυνατό ή το αδύνατο μιας πράξης
- Επιχειρήματα τα οποία αφορούν την πραγμάτωση παρελθοντικών ή μελλοντικών γεγονότων

Πίνακας 1.4.1. Συγκεντρωτικός πίνακας επιχειρηματολογικών σχημάτων σύμφωνα με την τυπολογία των Corbett, E. P. J. και Connors, R. J. (1999).

2. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ: ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο επιδιώκεται η σφαιρική και διαχρονική επισκόπηση των κυριότερων πτυχών της επιχειρηματολογικής θεωρίας με απώτερο στόχο όχι μόνο τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των επιχειρηματολογικών διαδικασιών, αλλά, κυρίως, την επακόλουθη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής θεωρητικών εκφάνσεων στο εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι» κατά τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής.

Η θεωρητική ανάδειξη της πολυσχιδούς φύσης του επιχειρηματολογικού φαινομένου υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη, περίπλοκη, απαιτητική και μακρόχρονη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μονοδιάστατες και συνοπτικές διδακτικές τεχνικές. Προϋποθέτει τη σφαιρική ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων μέσα από την ισόρροπη καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου, λογικών και δημιουργικών δεξιοτήτων πειθούς, την ουσιαστική αξιοποίηση του νοητικού, γνωστικού, μεταγνωστικού, γλωσσικού και μεταγλωσσικού δυναμικού των μαθητών και, τέλος, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

2.1. Ορθολογική Θεώρηση της Επιχειρηματολογίας: Η Αναζήτηση της Αλήθειας

2.1.1. Ο Αριστοτέλης και το Αποδεικτικό Επιχείρημα ως «Όργανον» Παραγωγής Γνώσης

Ο μίτος της λογικής θεώρησης του επιχειρήματος αρχίζει να ξεδιπλώνεται στο πλαίσιο της Παραδοσιακής ή Κλασικής Λογικής του Αριστοτέλη. Στα *Πρότερα* και *Υστερα Αναλυτικά*, ο πατέρας της Λογικής, ταυτίζει το **επιχείρημα** με το **συλλογισμό**, ως εκείνη τη μορφή λόγου, κατά την οποία, αν θέσουμε ορισμένα «δεδομένα», προκύπτει χάρη σ' αυτά και κατά τρόπο αναγκαίο, κάτι διαφορετικό από αυτά: «...έστι δη συλλογισμός λόγος εν ω τεθέντων τινών έτερον τι των κειμένων εξ ανάγκης συμβαίνει διά των κειμένων...¹». Οι *προκείμενες προτάσεις* (praemissae) χαρακτηρίζονται ως τα στοιχεία από τα οποία προκύπτει αναγκαστικά μια νέα πρόταση, το *συμπέρασμα*.

Κύρια επιδίωξη στο πλαίσιο της αριστοτελικής Λογικής είναι η παραγωγή **αποδεικτικών επιχειρημάτων** μέσω του συνδυασμού «αληθών» [προκειμένων] και «πρώτων» [αρχών²], οι οποίες θεμελιώνουν με αδιαμφισβήτητο τρόπο την αλήθεια και την εγκυ-

¹ Aristote (1968), *L' Analytique*, textes choisis par P. Trotignon, Collection Sup, Paris, Presses Universitaires de France, I, 24 b, 18-22, σ. 119. Τον ορισμό του *συλλογισμού* συναντάμε και στα *Τοπικά Α'*, 100a 25 - 27. Βλ. Αριστοτέλη, *Όργανον 2: Τοπικών Α, Β, Γ, Δ, Ε*, Άπαντα 24, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, σ. 134.

² Αριστοτέλης, *Όργανον 2: Τοπικών Α, Β, Γ, Δ, Ε*, 100a, 27-30, σ. 134.

ρότητα του συμπεράσματος³. Στην αντίθετη περίπτωση, το επιχείρημα θεωρείται αδύναμο ή επιλήψιμο, εφόσον καταστρατηγεί τους αποδεικτικούς κανόνες.

Δυο κύρια είδη συλλογισμών / επιχειρημάτων επιστρατεύονται από τον Σταγίριτη φιλόσοφο, ως λυσιτελή *όργανα* ή εργαλεία, για την παραγωγή της νέας γνώσης και την ανάπτυξη των μαθηματικών και φυσικών επιστημών: α) ο **παραγωγικός συλλογισμός (παραγωγή)** και β) ο **επαγωγικός συλλογισμός (επαγωγή)**.

Κατά την **επαγωγή** (inductio) πραγματοποιείται προοδευτική μετάβαση από πολλές μερικές προτάσεις σε μια γενική. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα το οποίο δίνει ο Αριστοτέλης στα *Τοπικά Α΄* : «...αν, επί παραδείγματι, καλύτερος κυβερνήτης πλοίου ή ηνίοχος είναι ο γνώστης [της μιας ή της άλλης τέχνης], τότε και γενικά, ο γνώστης για κάθε ειδική περίπτωση θα είναι ο άριστος του είδους⁴».

Αντίθετα, κατά την **παραγωγή** (deductio) συνάγονται μερικές περιπτώσεις (ειδικές και συγκεκριμένες) από γενικούς κανόνες κατά τρόπο λογικά αναγκαίο και βέβαιο⁵. Χαρακτηριστικό παράδειγμα *παραγωγικού επιχειρήματος* είναι το ακόλουθο:

- (1) Όλοι οι άνθρωποι είναι θνητοί.
- (2) Όλοι οι Έλληνες είναι άνθρωποι.
- (3) Όλοι οι Έλληνες είναι θνητοί. (συμπέρασμα)

Πρόκειται για ένα αυθεντικό παράδειγμα του επονομαζόμενου **αριστοτελικού συλλογισμού**. Αποτελείται από δύο προκείμενες και ένα συμπέρασμα⁶ που αποτελούν *κατηγορικές δηλώσεις*, δηλαδή αποδίδουν στο Υποκείμενο της πρότασης (μια κατηγορία ατόμων) μίαν ονομασία, μίαν ιδιότητα, ένα χαρακτηριστικό.

Η πρώτη προκείμενη (1) είναι η *μείζων προκείμενη πρόταση* (propositio major), ενώ η δεύτερη (2) αποκαλείται *ελάσσων προκείμενη πρόταση* (propositio minor).

Ο όρος *θνητοί* (στο προηγούμενο παράδειγμα i), ο οποίος εμφανίζεται ως Υποκείμενο ή ως Κατηγορούμενο στη μείζονα πρόταση και ως Κατηγορούμενο στο συμπέρασμα, αποτελεί το *μείζονα όρο* (*terminus major*). Ο όρος *Έλληνες* εμφανίζεται ως Υποκείμενο της ελάσσονος πρότασης και αποτελεί τον *ελάσσονα όρο* (*terminus minor*). Τέλος, *μέσος όρος* (*terminus medius*) αποκαλείται ο όρος, ο οποίος εμφανίζεται και στις δύο προκεί-

³ Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Snoeck Henkemans, A. F., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, CH. A., Woods, J., & Zarefsky, D. (1996), *Fundamentals of Argumentation Theory*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, σ. 33.

⁴ Αριστοτέλης, *Όργανον 2:Τοπικών Α, Β, Γ, Δ, Ε*, 105 a 13, σ. 166.

⁵ Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α., *Ψυχολογία της Σκέψης*, σ. 92.

⁶ Ο Α. Αρχάκης αντιστοιχεί τις προκείμενες και το συμπέρασμα του συλλογισμού με την εγγυητική λειτουργία, τα πληροφοριακά δεδομένα και τον ισχυρισμό. Βλ. Αρχάκη, Α., *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*, σ. 113.

μενες (άνθρωποι) και καθορίζει τη σχέση μείζονος και ελάσσονος όρου, αλλά δεν εμφανίζεται⁷ στο συμπέρασμα.

Η εγκυρότητα του **παραγωγικού συλλογισμού** ή **απόδειξης**, την οποία ο Stephen Toulmin αποκαλεί *γεωμετρική* ή *τυπική*⁸, συνίσταται στην υιοθέτηση του συμπεράσματος, εφόσον είναι αποδεκτή η ακρίβεια των προκειμένων προτάσεων (modus ponens), και αντίστροφα, στην αμφισβήτηση των προκειμένων, εφόσον έχει απορριφθεί το συμπέρασμα βάσει του κανόνα εξαγωγής συμπερασμάτων (modus tollens)⁹. Ανάμεσα στις προκειμένες του επιχειρήματος και στο συμπέρασμα διαμορφώνεται μια πραγματική και έγκυρη σχέση, η οποία παίρνει τη μορφή μιας μαθηματικά αποδεδειγμένης λογικής αλληλουχίας.

Μεταφερομένοι στο χώρο της διδακτικής πραγματικότητας μπορούμε να επισημάνουμε ότι τόσο η *επαγωγική* όσο και η *παραγωγική* μέθοδος *διαλογιστικής*, οι οποίες εκδηλώνονται στα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία¹⁰, αποτελούν τη βάση για τη συναγωγή συμπερασμάτων σε κάθε μορφή επιχειρηματολογίας καθώς και για την αξιολόγηση των επιχειρημάτων σύμφωνα με την παραγωγική ορθότητα ή την επαγωγική τους ισχύ¹¹. Επομένως, η συστηματική εξοικείωση των μαθητών του Δημοτικού με επιχειρήματα - ακόμα και πάνω σε φιλοσοφικά θέματα κατάλληλα προσαρμοσμένα για την ηλικία τους¹² - τα οποία βασίζονται σε γενικεύσεις, αιτιακές σχέσεις, αναλογίες και παραγωγικές «αφαιρέσεις», βοηθά στην ενδυνάμωση όχι μόνο της διαλογιστικής των μαθητών αλλά, κυρίως, στην ικανότητα επιχειρηματολογικής γραφής στο βαθμό που σκέψη και γραφή θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένες¹³.

⁷ Οι άρρητες προκειμένες, αποτελούν φορείς κοινωνικά αποδεκτής γνώσης ή κοινωνικά αποδεκτών αξιολογήσεων. Για το λόγο αυτό, προτείνεται η προσεκτική απόδοσή τους κατά την ανασύσταση του επιχειρηματολογικού λόγου. Βλ. Αρχάκη, Α., *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*, σσ. 113-114.

⁸ Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Snoeck Henkemans, A. F., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, CH. A., Woods, J., & Zarefsky, D., *Fundamentals of Argumentation Theory*, σ. 132.

⁹ Mitchell, D. (1962), *An Introduction to Logic*, London, Hutchinson University Library, σ. 47. Βλ. και Vignaux, G. (1988), *Le Discours Acteur du Monde: Enonciation, Argumentation et Cognition*, Paris, Orphrys, σ. 33.

¹⁰ Βλ. Dias, M. G. & Harris, P. L. (1988), "The effect of make believe play on deductive reasoning", *British Journal of Developmental Psychology*, 6, σσ. 207-221. Βλ. επίσης για την ανάπτυξη των παραγωγικών και επαγωγικών συλλογισμών σε παιδιά του Δημοτικού Galotti, M. K., Komatsu, L. K. & Voelz, S. (1997), "Children's differential performance on deductive and inductive syllogisms", *Developmental Psychology*, 33(1), American Psychological Association Inc., σσ. 70-78. Ο Siegler επισημαίνει ότι από την Δ΄ Δημοτικού τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα διαχωρισμού μεταξύ επαγωγικού και παραγωγικού συλλογισμού. Βλ. Siegler, R.S. (2002), *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*, Ζ. Κουλεντιανού (μτφρ.), Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, σσ. 454-455.

¹¹ Rips, L. J. (2001), "Two kinds of reasoning", *Psychological Science*, 12(2), σσ. 129-134.

¹² Costello, P. J. M. (1997b), "Learning to philosophise and to argue: A thinking skills programme for children", *Analytic Teaching*, 17(1), σσ. 44-53. Για το ρόλο της φιλοσοφίας στη σχολική τάξη και το ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναζητούν και να αξιολογούν «λόγους» οι οποίοι στηρίζουν τις θέσεις τους βλ. Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1985), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, σσ. 144-145 και Lipman, M. (2006), *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, Γ. Σαλαμιάς (μτφρ.), Β. Πιπή (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, σ. 59.

¹³ Fowler, H. R. & Aaron, J. E. (1998), *The Little, Brown Handbook*, New York, Longman, σ. 1.

2.1.2. Η Τυπική Λογική και το Επιχείρημα ως Διαλογιστικό Σχήμα

Η Παραδοσιακή ή Κλασική Λογική κυριαρχεί ως τα μέσα του 19^{ου} αι. Στο διάστημα που μεσολαβεί ως τη μετάβαση στην εποχή της σύγχρονης Συμβολικής ή Τυπικής Λογικής (Formal Logic) μια φωτεινή πλειάδα φιλοσόφων, όπως οι René Descartes, Roger Bacon, Gottfreid Wilhelm Leibniz, Immanuel Kant, Friedrich Hegel, Bernhara Bolzano, John Stuart Mill τάσσονται υπέρ της ορθολογικής θεώρησης του κόσμου, για να δώσουν στη συνέχεια τη σκυτάλη στους Gottlob Frege, Charles S. Peirce, George Boole, Augustus De Morgan, Bertrand Russel, Ludwig Wittgenstein, οι οποίοι θα σημαδέψουν με αξιοσημείωτες φιλοσοφικές τομές το χώρο της ορθολογικότητας.

Η προσωνομία Συμβολική οφείλεται στην απομάκρυνση της Λογικής από τη φυσική γλώσσα και την αντικατάσταση των λέξεων, σχεδόν εξ ολοκλήρου από σύμβολα, δηλωτικά εννοιών, κρίσεων, προτάσεων, συνόλων, τάξεων και κάθε είδους λογικών σχέσεων¹⁴ ή αλλιώς από μεταφραστικά σχήματα¹⁵. Από εδώ και πέρα είναι οι συμβολικοί διαλογισμοί παρά οι επιχειρηματολογικές προτάσεις, οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον της Λογικής.

Η ιδιοσυστασία του επιχειρήματος διαμορφώνεται από μια σειρά προτάσεων εκ των οποίων η μία θεωρείται το συμπέρασμα, ενώ οι υπόλοιπες αποτελούν τη βάση για τη διεξαγωγή του συμπεράσματος.

Η μελέτη των επιχειρημάτων πραγματώνεται μέσα από επάλληλες αφαιρέσεις¹⁶. Καταρχήν, το επιχείρημα εξετάζεται αποκομμένο από το πλαίσιο¹⁷ που το περιβάλλει, αποσπάται από την πραγματολογική κατάσταση στην οποία απαντά. Η ad litteram απόδοση του επιχειρήματος το απογυμνώνει από κάθε άρρητο στοιχείο και γνωστική συνεπαγωγή ή πραγματολογικό συμπερασμό που επιφέρει η έννοια του περικειμένου¹⁸.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο αφαίρεσης, το επιχείρημα αποσυνδέεται από τα μέλη (participants), τα οποία λειτουργούν ως δημιουργοί ή αποδέκτες. Μετουσιώνεται σε απρόσωπη κατασκευή, η οποία «αγνοεί τον άνθρωπο... και εξετάζει τις σκέψεις του καθαυτές»¹⁹, για

¹⁴ Πελεgrίνης, Θ. (2004), *Λεξικό της Φιλοσοφίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 357.

¹⁵ Allen, C. & Hand, M. (1999), *Logic Primer*, Cambridge, London, The MIT Press, σ. 13.

¹⁶ Nuchelmans, G. (1976), *Wijsbegeerte en Taal [Philosophy and Language]*, Meppel, Boom, σσ. 173-180.

¹⁷ Ο Goffman ορίζει την έννοια του πλαισίου ως εξής: «Ο καθορισμός μιας κατάστασης δομείται σε συμφωνία με οργανωτικές δοκούς που διέπουν τα γεγονότα [...] και την υποκειμενική ανάμειξή μας σε αυτά.» Επομένως, πρόκειται για γνωστικές δομές που καθοδηγούν την αντίληψη και αναπαράσταση της πραγματικότητας, ένα μέσο οργάνωσης των εμπειριών μας. Βλ. Goffman, E. (1974), *Frame Analysis*, New York, Harper Row, σ. 10f.

¹⁸ Η αθροιστική και διαδραστική σχέση κάθε γλωσσικής πράξης με το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματώνεται συνιστά την έννοια του περικειμένου. Βλ. Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσο, Δ. (1999), *Κείμενο και Επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 54.

¹⁹ Παπανούτσος, Ε. Π. (1970), *Λογική*, Αθήνα, Εκδόσεις Δωδώνη, σ. 18.

να προσδιορίσει την αλήθεια ή το ψεύδος τους, τη σχέση που συνδέει το ηγούμενο και το επόμενο.

Όλα τα επιχειρήματα αναπαριστώνται με τη μορφή προκειμένων και συμπερασμάτων, λόγων και ακολουθιών. Αποκλείεται κάθε δυνατότητα εκφραστικής και υφολογικής ιδιαιτερότητας ή παραλλαγής.

Τα επιχειρήματα της φυσικής γλώσσας ‘αδειάζουν’ από το περιεχόμενό τους και μεταστοιχειώνονται σε λογικές προτάσεις. Αναπαριστώνται με τη χρήση ενός ιδιαίτερου λεξιλογίου, το οποίο συντίθεται από *προτασιακά γράμματα* (sentence letters) ή *προτασιακές μεταβλητές* (sentence variables), όπως p, q και *γλωσσικών συνδέσμων* (connectives), οι οποίοι εκφράζουν λογικές σχέσεις: *αν... τότε*, *αν και μόνο αν... τότε*.

Στο επόμενο επίπεδο αφαίρεσης παρατηρείται εκτεταμένη χρήση των *λογικών σταθερών*²⁰ (logical constants). Επίσης, στο πλαίσιο της *προτασιακής λογικής* εμφανίζονται οι *λογικοί σύνδεσμοι*. Εκφράζουν τις λογικές σχέσεις της άρνησης (\neg), σύζευξης (\wedge), διάζευξης (\vee), συνεπαγωγής (\supset) και ισοδυναμίας (\leftrightarrow). Η χρήση των παραπάνω συμβόλων σχετίζεται άμεσα με την *τιμή αλήθειας* (Αλήθεια ή Ψεύδος), η οποία ενυπάρχει σε όλους τους πιθανούς συνδυασμούς μεταξύ προκειμένων και συμπερασμάτων των εξεταζόμενων επιχειρημάτων. Οι παραπάνω συσχετισμοί καταγράφονται στους *πίνακες ή τραπέζια αλήθειας* (truth tables).

Τέλος, τα ατομικά επιχειρήματα δεν εξετάζονται ως αυθυπόστατες κατασκευές αλλά ως εκφάνσεις αφηρημένων, λογικά ιδανικών διαλογιστικών σχημάτων.

Κύριος στόχος των λογικών είναι η διάκριση *έγκυρων* και μη *έγκυρων* επιχειρημάτων. Σύμφωνα με τον P. F. Strawson²¹ το *επιχείρημα* είναι *έγκυρο*, όταν η αλήθεια του συμπεράσματος εξάγεται άμεσα από τις προκειμένες. Σε καμιά περίπτωση, η αλήθεια των προκειμένων δεν συνάδει με το ψεύδος του συμπεράσματος.

Για παράδειγμα, το επιχείρημα:

- *Αν επενδύσεις σε κινέζικα ομόλογα, τότε θα πλουτίσεις.* (αρχική πρόταση)
Δεν επένδυσε σε κινέζικα ομόλογα. (-p)
Επομένως, *δεν θα πλουτίσεις.* (-q)

Η πρόταση *Αν επενδύσεις σε κινέζικα ομόλογα* μετασχηματίζεται σε p και η πρόταση *τότε θα πλουτίσεις* μετασχηματίζεται σε q. Παίρνει την ακόλουθη μορφή:

$$\begin{array}{c} p \rightarrow q \\ \neg p \\ \hline \neg q \end{array}$$

²⁰ Fisk, M. (1964), *A Modern Formal Logic*, Englewood, Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc., σ. 16.

²¹ Strawson, P. F. (1977), *Introduction to Logical Theory*, London, Methuen & Co Ltd, σ. 13.

Με βάση τη λογική σχέση της συνεπαγωγής (\supset) κωδικοποιούνται οι σχέσεις αλήθειας - ψεύδους στον πίνακα αλήθειας. Στη σχέση της συνεπαγωγής, η πρόταση $p \supset q$ είναι ψευδής μόνο όταν η p (ο λόγος) είναι αληθής και η q (η ακολουθία) είναι ψευδής.

p	q	$p(\supset)q$
A	A	A
A	Ψ	Ψ
Ψ	A	A
Ψ	Ψ	A

Πίνακας 2.1.2.1. Ο πίνακας αληθείας της αρχικής πρότασης με βάση της σχέση της συνεπαγωγής. (Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, σ. 118)

Οι νέες προτάσεις που παράγονται ($\neg p$, $\neg q$) έχουν, επίσης, τιμή αληθείας, μόνο που αυτή καθορίζεται από την τιμή αληθείας των αρχικών προτάσεων.

		προκείμενη	προκείμενη	συμπέρασμα
p	q	$p \rightarrow q$	$\neg p$	$\neg q$
A	A	A	Ψ	Ψ
A	Ψ	Ψ	Ψ	A
Ψ	A	A	A	Ψ
Ψ	Ψ	A	A	A

Πίνακας 2.1.2.2. Πίνακας αληθείας του επιχειρήματος.

Ο συλλογισμός κρίνεται ως μη έγκυρος γιατί, όπως παρατηρούμε στην τρίτη γραμμή του πίνακα 2.1.2.2., το συμπέρασμα είναι ψευδές (Ψ), ενώ οι προκείμενες είναι αληθείς (A).

Σε αντιστοιχία με τα κριτήρια της *διαψευσιμότητας* (falsifiability), *ανασκευής* (refutability) και *δοκιμασίας* (testability), τα οποία προτείνει ο Popper για τη διασφάλιση του κύρους μιας επιστημονικής θεωρίας²², οι λογικοί εφαρμόζουν τη χρήση *αντιπαραδειγμάτων* (counter – examples). Αυτό σημαίνει ότι, αν βρεθεί έστω και μια περίπτωση επιχειρήματος, αντιπροσωπευτική ενός συγκεκριμένου *επιχειρηματολογικού τύπου* (argument type) με αληθινές προκείμενες και ψεύτικο συμπέρασμα ($p \rightarrow q$, $q \mid \neg p$), τότε αίρεται, αυτόματα, η *τυπική εγκυρότητα*²³ τόσο του επιχειρήματος όσο και του επιχειρηματολογικού τύπου στον οποίο ανήκει²⁴.

Η ασίγαστη επιθυμία της **απόδειξης** (demonstration) με τη μορφή αλγεβρικού προτύπου στο πλαίσιο ενός μαθηματικά λογικού συστήματος απομονωμένου από το εκάστοτε

²² Popper, K. R. (1989), *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, London, Routledge, σ. 37.

²³ Fisk, M., *A Modern Formal Logic*, σ. 18.

²⁴ Πορτίδης, Δ., Ψύλλος, Στ., Αναπολιτάνος, Δ. (2007), *Λογική: Η Δομή του Επιχειρήματος*, Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη, σ. 36.

κοινωνικό, πολιτιστικό, ψυχολογικό ‘γίνεσθαι’ θεωρείται από πολλούς μελετητές ανεπαρκής, για να ερμηνεύσει το πολυσχιδές φαινόμενο της επιχειρηματολογίας στην καθημερινή ζωή. «Είναι η ιδέα της απόδειξης, ως χαρακτηριστική της λογικής που πρέπει να χτυπηθεί, αν θέλουμε να κάνουμε χώρο σε μια θεωρία της επιχειρηματολογίας...²⁵» αντιπροτείνει ο Perelman, ως θεμελιωτής της σύγχρονης ρητορικής θεώρησης του επιχειρηματολογικού συμβάντος.

Σε αντιδιαστολή με το χώρο της λογικής και των μαθηματικών, όπου η έννοια του **τυπικού επιχειρήματος** και της **τυπικής απόδειξης** (formal proof) διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο²⁶, η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του *περικειμένου* (context). Το πραγματολογικό πλαίσιο κάθε επιχειρηματολογικού γλωσσικού φαινομένου δείχνει να επιδρά καθοριστικά όχι μόνο στη διαμόρφωση της παραγωγικής σκέψης των παιδιών²⁷, αλλά να αποτελεί συγχρόνως και τη βασική ‘δεξαμενή’ από την οποία οι μαθητές αντλούν τις αναγκαίες *αποδείξεις* (evidences) ή *εξηγήσεις*²⁸ (explanations), οι οποίες στηρίζουν τα συμπεράσματα των επιχειρημάτων τους. Αντίθετα, στα μαθηματικά, η έννοια της *απόδειξης* (proof) βασίζεται, αποκλειστικά, σε ακολουθίες παραγωγικών βημάτων²⁹.

Σε ένα αρχικό επίπεδο *δικαιολόγησης* των απόψεών τους, οι μαθητές χρησιμοποιούν αυθόρμητα, ως αποδείξεις, παραδείγματα βγαλμένα από την προσωπική εμπειρία και από εμπειρίες συνομηλίκων³⁰. Αναφέρονται στην πραγματικότητα την οποία βιώνουν, σε συγκεκριμένες καταστάσεις³¹, προσφεύγουν σε συγκρίσεις με ανάλογες καταστάσεις ή

²⁵ Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958), *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l' Argumentation*, Bruxelles, L' Université de Bruxelles, σσ. 2-3.

²⁶ Rips, L. J. (1994), *The Psychology of Proof: Deductive Reasoning in Human Thinking*, Cambridge, MA: MIT Press, σσ. 34-35. Βλ. επίσης Fischbein, E. & Kedem, I. (1982), “Proof and certitude in the development of mathematical thinking”, *Proceedings of the Sixth Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, A. Vermandel (ed.), Antwerp, Belgium, Universitaire Instelling Antwerpen, σσ. 128-131.

²⁷ Anderson, R., Chinn, C., Chang, J., Waggoner, M. & Yi, H. (1997), “On the logical integrity of children’s arguments”, *Cognition and Instruction*, 15(2), σσ. 135-167.

²⁸ Έρευνες τονίζουν τη γενικότερη τάση των παιδιών στη χρήση *εξηγήσεων* - συσχέτιση μιας υποθετικής αιτίας με κάποιο αποτέλεσμα - έναντι της *εμπειρικής απόδειξης* είτε εξαιτίας της δυσκολίας εύρεσης εμπειρικών αποδείξεων είτε εξαιτίας της μεγαλύτερης ψυχολογικής διαθεσιμότητας *εξηγήσεων*. Βλ. σχετικά Glassner, A., Weinstock, M. & Neuman, Y. (2005), “Pupil’s evaluation and generation of evidence and explanation in argumentation”, *British Journal of Educational Psychology*, 75, σσ. 114-115 και Rips, L. J., Brem, S. K. & Bailenson, J. N. (1999), “Reasoning dialogues”, *Current Direction in Psychological Science*, 8, σσ. 172-177.

²⁹ Pedemonte, B. (2007), “How can the relationship between argumentation and proof be analysed?”, *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), σ. 29.

³⁰ Με τον όρο *συλλογικά επιχειρηματολογικά κείμενα* χαρακτηρίζει η Golder δοκίμια μαθητών τα οποία περιλαμβάνουν τουλάχιστον ένα επιχειρήμα που αναφέρεται σε προσωπικές εμπειρίες ή συλλογικές εμπειρίες (π.χ. *εμείς τα παιδιά*). Βλ. Golder, C. (1993), “Framed writing of argumentative monologue by sixteen and seventeen year old students”, *Argumentation*, 7, σ. 350.

³¹ De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996), “Structural differences in the production of written arguments”, *Argumentation*, 10(2), σ. 176.

προβλήματα. Αργότερα, μετά την ηλικία των 11 ετών, αναφέρονται σε γεγονότα τα οποία μπορούν να επιβεβαιωθούν, σε απόψεις τις οποίες υποστηρίζουν άτομα - ασθεντίες σε ένα συγκεκριμένο θέμα, σε ιστορικές πληροφορίες, σε στατιστικές³² και σε συλλογικές ή γενικές αξίες³³.

Στο παραπάνω πλαίσιο, κυρίαρχος στόχος του δασκάλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η χρησιμοποίηση *αποδείξεων* οφείλει, αφενός, να προωθεί τους προσωπικούς επιδιωκόμενους στόχους και, αφετέρου, να σχετίζεται με τους αποδέκτες (ακροατές ή αναγνώστες) των επιχειρημάτων τους.

2.1.3. Η Επιχειρηματολογική Αντεπίθεση της Άτυπης Λογικής

Το θεωρητικό κίνημα της *Άτυπης Λογικής* (Informal Logic) εμφανίζεται στην Αμερική και στον Καναδά περίπου στις αρχές του 1970, για να προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση του επιχειρηματολογικού φαινομένου³⁴. Σύμφωνα με τους J. A. Blair & R. H. Johnson, η *Άτυπη Λογική* χαρακτηρίζεται «ως ο κλάδος της Λογικής που στοχεύει στην ανάπτυξη προδιαγραφών, κριτηρίων, διαδικασιών σχετικών με την ανάλυση, ερμηνεία, αξιολόγηση, κριτική και δόμηση της επιχειρηματολογίας στον καθημερινό λόγο³⁵».

Η σύσταση του κινήματος αποτελεί, καταρχήν, αντίδραση στην αδυναμία της Τυπικής Λογικής να κατανοήσει και να επιλύσει αληθινά, πρακτικά προβλήματα³⁶. Επιδιώκει τον καθορισμό ενός θετικού επιχειρηματολογικού σχήματος, ικανού να καλύπτει όλες τις μορφές διαλογιστικής που εκδηλώνονται στην καθημερινή ζωή. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η Τυπική Λογική αδυνατεί να καλύψει τα συμπεράσματα, τα οποία προκύπτουν μέσω των αναγκαιών συναγωγών (inferences) από τα αποκαλούμενα **ενδεικτικά επιχειρήματα** (presumptive arguments). Πρόκειται για υποκειμενικές μορφές επιχειρημάτων τα οποία αναπτύσσονται στο πλαίσιο ανοιχτών συζητήσεων κατά την ανταλλαγή απόψεων. Δεν αποτελούν αδιάσειστα, παραγωγικά ηχηρά επιχειρήματα, αφού από τη φύση τους επιδέχονται ανασκευή³⁷.

Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη της *Άτυπης Λογικής* σχετίζεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που διαμορφώνονται στην Αμερική κατά τη δεκαετία του 1980³⁸

³² Andrews, R., *Teaching and Learning Argument*, σ. 117.

³³ Golder, C. & Coirier, P. (1996), "The production and recognition of typological argumentative text markers", *Argumentation*, 10(2), σ. 274.

³⁴ Για την εμφάνιση της *Άτυπης Λογικής* βλ. Lipman, M., *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, σσ. 56-7.

³⁵ Johnson, R. H. & Blair, J. A. (1987), "The current state of informal logic", *Informal Logic*, 9, σ. 148.

³⁶ Scriven, M. (1980), *The Logic of Evaluation*, Inverness, CA: Edgepress, σ. 149.

³⁷ Walton, D. N. (1992a), *Plausible Argument in Everyday Conversation*, Albany, State University of New York, σ. 35.

³⁸ Το *Διάταγμα της Πολιτείας της Καλιφόρνιας* του 1980 τονίζει την ανάγκη σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Dumke, G. (1980), *Chancellor's Executive Order 338*, Chancellor's Office, Long Beach, California State University. Βλ. επίσης Τριλιανό, Θ. (1997), *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα, Τελέθριον, σ. 59.

όσον αφορά την καλλιέργεια της **κριτικής σκέψης**. Αναφερόμαστε στην ικανότητα ορθής ανάλυσης και αξιολόγησης πνευματικών προϊόντων, όπως εξηγήσεων, θεωριών και, κυρίως, επιχειρημάτων στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης³⁹. Παρά τις έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η διαλογιστική ικανότητα που σχετίζεται με την επιχειρηματολογία χαρακτηρίζει κυρίως τους χαρισματικούς μαθητές⁴⁰, θεωρείται, πλέον, αναγκαία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία η διεύρυνση των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων όλων των μαθητών ως παράγοντας για τη βελτίωση της *κριτικής ικανότητας*⁴¹.

Το κίνημα της *Άτυπης Λογικής* αποτελεί ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο θεωρητικό ρεύμα το οποίο, αφενός, προσπαθεί να οριοθετήσει τη σχέση του με τη φιλοσοφία⁴² και, αφετέρου, να διευρύνει συστηματικά το θεωρητικό του πλαίσιο χάρη στις ποικίλες ‘διασυνδέσεις’ με τη ρητορική⁴³, τη διαλεκτική⁴⁴, το χώρο της τεχνητής νοημοσύνης, τη δημιουργία «επιχειρηματολογικών μηχανών⁴⁵» καθώς και την επιστημολογία⁴⁶.

Στην προσπάθεια κατανόησης και σύνδεσης της γλώσσας με τη *Λογική*, οι θεωρητικοί της *Άτυπης Λογικής* μελετούν την επιχειρηματολογία ως την κύρια γλωσσική δραστηριότητα⁴⁷ με την οποία αιτιολογούμε προσωπικές απόψεις και αξιολογούμε θέσεις των άλλων σε ποικίλες εκφάνσεις της ιδιωτικής και δημόσιας καθημερινής ζωής⁴⁸.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η γλώσσα των επιχειρημάτων του δημόσιου λόγου, των πολιτικών ντιμπέιτ, της διαφήμισης. Για το λόγο

³⁹ Resnick, L. B. & Klopfer, L. E. (eds.) (1989), *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Eric Document, #328 871#, σσ. 8-9.

⁴⁰ Voss, J. F. & Means, M. L., “Learning to reason via instruction in argumentation”, σσ. 15-18.

⁴¹ Felton, M. K. (2005), “Approaches to argument in critical thinking instruction”, *Thinking Classroom*, 6(4), International Reading Association, σσ. 6-13.

⁴² Για τον Ryle ο όρος *Άτυπη Λογική* θεωρείται συνώνυμος με τη «φιλοσοφική ανάλυση». Βλ. Johnson, R. H. (2000b), “Informal Logic: An Overview”, *Informal Logic*, 20(2), σσ. 95. Αντίθετα, για άλλους θεωρητικούς η ανάπτυξη της *Άτυπης Λογικής* είναι ανεξάρτητη από φιλοσοφικές θεωρήσεις. Βλ. Groarke, L. (2002), “Pure and applied theories of argument: Where does philosophy belong within argumentation theory?”, *Argumentation and its Applications: Proceedings of the 4th Conference of Ontario Society for the Study of Argument*, H. V. Hansen, C. W. Tindale, J. A. Blair & R. H. Johnson (eds.), Windsor, Ontario, Society for the Study of Argumentation.

⁴³ Βλ. Lipman, M., *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, σ. 58. Βλ. επίσης Tindale, C. W. (1999), *Acts of Arguing: A Rhetorical Model of Argument*, Albany, New York, State University of New York Press και Tindale, C. W. (2004), *Rhetorical Argumentation: Principles of Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

⁴⁴ Βλ. Johnson, R. H. (2000b), “Informal Logic: An Overview”, *Informal Logic*, 20(2), σσ. 93-108.

⁴⁵ Βλ. Reed, C.A. & Norman, T. J. (2003), *Argumentation Machines: New Frontiers in Argument and Computation*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σ. 10. Γίνεται εκτεταμένη αναφορά σε πλήθος υπολογιστικών προγραμμάτων σχετικών με τη δόμηση επιχειρηματολογικού λόγου.

⁴⁶ Βλ. Goldman, A. (1999), *Knowledge in a Social World*, Oxford, Oxford University Press.

⁴⁷ Η επιχειρηματολογία ως γλωσσική δραστηριότητα καθορίζεται από τη θεωρία των *γλωσσικών πράξεων* και την *αρχή συνεργατικότητας* του Grice. Βλ. Grice, H. P. (1975), “Logic and conversation”, στο *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, P. Cole & J. L. Morgan (eds.), New York, Academic Press, σσ. 45-58. Βλ. επίσης Fogelin, R. J. & Armstrong, W. S. (1991), *Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic*, Orlando, Florida, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

⁴⁸ Fogelin, R. J. & Armstrong, W. S., *op. cit.*, σ. 4.

αυτό, οι υπέρμαχοι της *Ατυπής Λογικής* αντλούν το corpus του υπό εξέταση υλικού από το χώρο των Μ.Μ.Ε. (εφημερίδες, τηλεόραση, ιστοσελίδες)⁴⁹. Η προαναφερθείσα τακτική - μεταφερόμενη στο χώρο της σχολικής τάξης - υπαγορεύει τη χρήση και αξιοποίηση *αυθεντικών*⁵⁰ ή *χρησιμοθηρικών*⁵¹ κειμένων και, κατά συνέπεια, την επαφή και εξοικείωση των μαθητών με τα **άτυπα επιχειρήματα** κατά τις στενά συσχετιζόμενες διαδικασίες της ανάγνωσης και παραγωγής προφορικού ή γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου⁵².

Το *άτυπο επιχείρημα* παύει να εξετάζεται με τη μορφή του σύντομου, συχνά τεχνικού συλλογισμού την οποία παρέχει η τυπική σύνδεση των προκειμένων με το συμπέρασμα⁵³. Αποτελεί «το απόσταγμα⁵⁴» της πρακτικής της επιχειρηματολογίας. Επιδιώκει να πείσει με έλλογο τρόπο το συνομιλητή πάνω σε σύνθετα προβλήματα, αμφισβητούμενες καταστάσεις, εφόσον δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή λύση (ill-structured problems)⁵⁵. Στα **άτυπα επιχειρήματα** βασιζόμαστε σε πιθανές ή αληθοφανείς προκειμένες, για να οδηγηθούμε σε πιθανά ή αληθοφανή συμπεράσματα: «Αν δεχτούμε το Χ, τότε μπορούμε να συμπεράνουμε το Ψ». Επομένως, ιδιαίτερη έμφαση αποκτά ή *αληθοφάνεια* (plausibility), παρά το «βάρος της απόδειξης⁵⁶» (the burden of proof). Για το λόγο αυτό οι Ralph J. Johnson και Anthony Blair⁵⁷ προτείνουν τρία βασικά κριτήρια⁵⁸ για την

⁴⁹ Kahane, H. (1971), *Logic and Contemporary Rhetoric: The Use of Reason in Everyday Life*, Belmont, Wadsworth. Βλ. επίσης, Walton, D. N. (1989), *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge, Cambridge University Press, σσ. ix, xi.

⁵⁰ Σχετικά με τη χρήση αυθεντικών κειμένων κατά τη επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας βλ. Μήτση, Ν. (1995), *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 85-86.

⁵¹ Αναστασιάδης, Β. Κ. (1995), «Καλλιέργεια γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών», *Γλώσσα*, 37, σ. 71.

⁵² Για τη θετική επίδραση της ανάγνωσης και της διδασκαλίας του σχήματος πειστικών κειμένων στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής γραφής σε μαθητές ηλικίας 11-12 ετών βλ. Crowhurst, M. (1991), «Interrelations between reading and persuasive discourse», *Research in the Teaching of English*, 25(3), σσ. 314-335. Βλ. επίσης σσ. 175-177 του παρόντος πονήματος.

⁵³ Χαρακτηριστική είναι η προσπάθεια διεύρυνσης του παραδοσιακού ορισμού του επιχειρήματος που παύει να έχει μόνο γραπτή και προφορική έκφραση. Γίνεται λόγος για το «συμφυές επιχείρημα» (coalescent argument), το οποίο ενσωματώνει όχι μόνο λογικά αλλά και συναισθηματικά, διαισθητικά (kisceral) και φυσικά (visceral) μέσα: π.χ. ένα χάδι, μια δυστυχής ματιά. Βλ. Gilbert, M. (1994), «Multimodal argumentation», *Philosophy of the Social Sciences*, 2, σ. 176 και Gilbert, M. (1997a), *Coalescent Argumentation*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates. Επίσης, εξετάζεται ο ρόλος των εικόνων ως μέσων σχηματισμού *οπτικών επιχειρημάτων* (visual arguments). Βλ. Collins, C. A. & Schmid, J. (1999), «The power and perceived truthfulness of visual arguments in campaign bio-films», *Proceedings of the Fourth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (eds), Amsterdam, Sicsat, σσ. 95-100. Επίσης, Lunsford, A. A., Ruszkiewicz, J. J. & Walters, K. (2007), *Everything's an Argument With Readings*, Boston, Bedford, St Martin Custom Publishing.

⁵⁴ Johnson, R. H. (2000a), *Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, σ. 168.

⁵⁵ Mason, L. & Scirica, F., «Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding», σ. 493.

⁵⁶ Baron, J. (1994), *Thinking and Deciding*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, σ. 55.

⁵⁷ Blair, J. A. & Johnson, R. H. (1987), «Argumentation as dialectical», *Argumentation*, 1, σσ. 48-53. Βλ. επίσης Mason, L. & Scirica, F., *op. cit.*, σ. 493 και Voss, J. F. & Means, M. L., σ. 4.

αξιολόγηση των προκειμένων ενός αποδεκτού, «ηχηρού» επιχειρήματος: α) το κριτήριο της αναφορικότητας (relevance), το οποίο διασφαλίζει την ουσιαστική σχέση μεταξύ προκειμένων και συμπεράσματος, β) το κριτήριο της επάρκειας (sufficiency), το οποίο αφορά την ικανοποιητική ή μη στήριξη του συμπεράσματος από τις προκειμένες και γ) το κριτήριο της αποδεκτότητας (acceptability), που σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι προκειμένες γίνονται αποδεκτές από το εκάστοτε ακροατήριο.

Οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στην ορθή αξιολόγηση της ηχηρότητας των άτυπων επιχειρημάτων, αν - κατά την εμπλοκή σε μια επιχειρηματολογική συζήτηση - ενθαρρυνθούν και υποστηριχθούν από τους δασκάλους στη διατύπωση, αντίστοιχων με τα παραπάνω κριτήρια, κριτικών ερωτήσεων⁵⁹: «Υπάρχουν κι άλλες ερμηνείες της απόδειξης που παρουσιάζεται;», «Υπάρχουν κι άλλες αποδείξεις που ενισχύουν το συμπέρασμα;» ή «Ποιος είναι η πηγή της απόδειξης;», «Είμαι πραγματικά πρόθυμος να δεχτώ την προτεινόμενη απόδειξη;».

Τέτοιου είδους εκπαιδευτικές πρακτικές οξύνουν την κριτική ικανότητα των μαθητών, καθώς καλλιεργούν την ικανότητα αξιολόγησης των πηγών, οι οποίες παρέχουν τις αποδείξεις, καθώς και την ικανότητα σύγκρισης διαφορετικών αποδείξεων. Επίσης, ενδυναμώνουν την προσπάθεια συναγωγής συμπερασμάτων⁶⁰ και ταυτόχρονα την επιχειρηματολογική δύναμη της σκέψης κάθε φορά που οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν, να γράψουν ή να συζητήσουν τις ιδέες τους μέσα στην τάξη.

2.2. Ρητορική Θεώρηση της Επιχειρηματολογίας: Η Τέχνη της Πειθούς

Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, η ρητορική⁶¹ ορίζεται ως «η τέχνη της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας στο γραπτό ή προφορικό λόγο με τη χρησιμοποίηση τεχνικών επικοινωνίας και πειθούς, καθώς και κατάλληλων σχημάτων λόγου⁶², ώστε

⁵⁸ Οι J. F. Voss, D. N. Perkins και J. W. Segal προτείνουν δύο κύρια κριτήρια για την επιλογή «ηχηρών» επιχειρημάτων: α) το κριτήριο της «λογικής επιχειρηματολογίας» σύμφωνα με το οποίο τα επιχειρήματα είναι αληθή, εφόσον συμμορφώνονται με κοινωνικά αποδεκτές ιδέες και επιστημονικές αλήθειες και β) το κριτήριο της «κριτικής επιστημολογίας». Εδώ, με τα επιχειρήματά μας αναδεικνύουμε πιθανές ασυνέπειες, αντίθετα παραδείγματα και πολλαπλά οπτικά πεδία σε κάποιο θέμα. Βλ. Σκλαβενίτη, Χ. (2005), *Ο Επιχειρηματολογικός Λόγος στην Εκπαίδευση: Έννοια, Σπουδαιότητα και Μοντέλα Διδασκαλίας*, Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, σ. 20. Βλ. επίσης, Voss, J. F., Perkins, D. N., Segal, J. W. (eds.) (1991), *Informal Reasoning and Education*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

⁵⁹ Felton, M. K. “Approaches to argument in critical thinking instruction”, σ. 11. Βλ. και Ferretti, R. P., Weckerly, S. A. & Lewis, W. E., “Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations”, σσ. 282-3.

⁶⁰ Papouliou-Tzelepi, P. (2004), “Scaffolding the argumentative writing via human rights teaching in the greek elementary school”, *Educational Studies in Language and Literature*, 4, σ. 242.

⁶¹ Για μια συνολική θεώρηση της ρητορικής ως κύριο μέσο διασφάλισης της πειθούς, βλ. Nash, W. (1989), *Rhetoric: The Wit of Persuasion*, Oxford, Basil Blackwell.

⁶² Ο Τζάρτζανος αποκαλεί σχήματα λόγου τις «ιδιορρυθμίες» που παρουσιάζει ο γραπτός και προφορικός λόγος εξαιτίας : α) της συντακτικής πλοκής των λέξεων, β) της θέσης που παίρνουν λέξεις ή φράσεις στη σειρά του λόγου, γ) του ποσού λεκτικών στοιχείων με τα οποία εκφράζεται μια έννοια ή διάνοημα και δ) της σημασίας με την οποία χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση μια λέξη ή φράση. Η δημιουργία σχημάτων

να εξασφαλιστεί η αποδοχή των θέσεων του ομιλητή/συγγραφέα από τον ακροατή/αναγνώστη⁶³». Μέσα από το πρίσμα του παραπάνω ορισμού, το *επιχείρημα* αναδεικνύεται σε σύμφυτο μέλος του κορμού της ρητορικής δεξιότητας, ως η κατεξοχήν γλωσσική και επικοινωνιακή τεχνική και ζωτικότητα μέσο πειθούς. Ο Emmanuel Bury δηλώνει με παρηρησία ότι η επιχειρηματολογία είναι «η καρδιά της ρητορικής⁶⁴».

Το γεγονός ότι η ρητορική αποτελεί μια δραστηριότητα διάχυτη σε ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής καθιστά νευραλγικό τον παιδαγωγικό ρόλο της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ειδικά σε ό,τι σχετίζεται με τη διδακτική της επιχειρηματολογίας τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

2.2.1. Το Ρητορικό Επιχείρημα στην Αρχαία Ελλάδα

Ο Kennedy ανάγει τη γένεση της **ρητορικής** στον 5^ο π.Χ. αι. Την εκλαμβάνει ως σημαντικό προϊόν «εύρεσης» και «ανακάλυψης⁶⁵» των δημοκρατιών που αναπτύχθηκαν στις Συρακούσες και στην αρχαία Αθήνα, ως τεχνική η οποία ενισχύει τη φυσική ευγλωττία με σκοπό τη διαμόρφωση της γνώμης του λαού.

Οι Σοφιστές υπήρξαν οι πρώτοι δάσκαλοι της ρητορικής τέχνης. Ως περιπλανώμενοι δάσκαλοι παρέδιδαν «επί αμοιβή» μαθήματα επιχειρηματολογίας και κοινωνικοπολιτικών δεξιοτήτων σε εύπορους και φιλόδοξους νέους της εποχής. Ως δεινοί ρήτορες μπορούσαν να επιχειρηματολογήσουν και «τον ήττω λόγον κρείττω ποιείν⁶⁶» πάνω σε οποιοδήποτε θέμα και διοργάνωναν διαγωνισμούς λογομαχιών⁶⁷. Σοφιστές, όπως ο Κόρακας, ο Τεισίας, ο Πρωταγόρας δίνουν τα πρώτα δείγματα συστηματικής έγγραφης ρητορι-

λόγου άλλες φορές απορρέει αυθόρμητα στο λόγο, ενώ άλλες φορές είναι αποτέλεσμα συνειδητής προσπάθειας του ομιλητή/συγγραφέα με στόχο την πρόκληση του ενδιαφέροντος των ακροατών/αναγνώστων είτε για αισθητικούς είτε για ψυχολογικούς λόγους. Ονομάζονται, επίσης, *ρητορικά σχήματα*. Βλ. Τζάρτζανο, Α. Α. (1999), *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, Β΄, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ. 261. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του Plantin για τα σχήματα λόγου. Επηρεασμένος από τις απόψεις των Perelman & Olbrechts-Tyteca, στο έργο τους *Treatise on Argumentation*, κάνει λόγο για *επιχειρηματολογικά σχήματα* (argumentative figures) τα οποία συμμετέχουν συστηματικά στη δόμηση των επιχειρημάτων. Τα διαφοροποιεί από τα *καλλωπιστικά σχήματα* (ornamental figures) και τα συσχετίζει με τη σημασιολογία του επιχειρηματολογικού λόγου. Για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι σχήματα, όπως η συνεκδοχή, η μετωνυμία, η αντονομασία κ.ά. εξυπηρετούν την *επιλογή* στοιχείων τα οποία θα εμφανιστούν στις προκείμενες της επιχειρηματολογίας. Βλ. Plantin, Ch. (2009), “A place for figures in argumentation theory”, *Argumentation*, 23, σσ. 332-333.

⁶³ Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, σ. 1545.

⁶⁴ Jarrety, J. M. (2001), *Lexique des Termes Littéraires*, Paris, Librairie Française Générale, σ. 35.

⁶⁵ Kennedy, G. (2000), *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαδήμα, σ. 10.

⁶⁶ Αριστοτέλης, *Ρητορική Β΄*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, 24 1402a 24-25, σ. 324. Βλ. επίσης Κύρκο, Β.Α. (2007), «Το του Πρωταγόρος επάγγελμα, τον ήττω λόγον κρείττω ποιείν», *Φιλολόγος*, 127, σ. 73. Βέβαια, ο Φ. Ι. Κακριδής θεωρεί ότι “τον ήττω λόγον κρείττω ποιείν” αποτελεί το νευραλγικό και οριακό σημείο μεταστροφής της ρητορικής τέχνης σε σοφιστική εξαιτίας της κατάχρησης του ‘ευ λέγειν’. Βλ. Κακριδής, Φ.Ι. (1989), “Αρχαία ελληνική ρητορεία και ρητορική στη μέση εκπαίδευση”, Εισήγηση για το Σεμινάριο της Π.Ε.Φ. (21.10.1989), στο *Η Διδασκαλία των Φιλοσοφικών και Ρητορικών Κειμένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων, σ. 104.

⁶⁷ Ο J. Huizinga θεωρεί ότι οι αντιλογίες και οι διτοί συλλογισμοί των σοφιστών καθαίρονται και νομιμοποιούνται χάρη στον «παιγνιώδη χαρακτήρα» τον οποίο τους αποδίδει. Βλ. Χουϊζίνγκα, Γ. (1989), *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, Αθήνα, Εκδόσεις Γνώση, σ. 226.

κής τέχνης⁶⁸. Διαρρήδην υποστήριζαν ότι δεν υπάρχει επιχειρηματολογική δεοντολογία η οποία βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια.

Στον πλατωνικό *Γοργία*, η ρητορική τέχνη ορίζεται ως «εργάτης της πειθούς⁶⁹». Κάποιος έχει τη δυνατότητα να πείθει, επειδή ο συνομιλητής του αποδέχεται τα λεγόμενά του, σκλαβώνεται εκούσια, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την αναγκαία ορθότητα των παρατιθέμενων επιχειρημάτων. Η σοφιστική τέχνη αρνείται την απόλυτη αλήθεια, όπως προβάλλεται από το έλλογο, μαθηματικό υπόδειγμα του Πλάτωνα, για χάρη του υποκειμενικού. Εξυψώνει τον άνθρωπο σε κυρίαρχο ρυθμιστή του κόσμου στο πλαίσιο ενός άκρατου *ψυχολογισμού* (psychologism) που ταυτίζει τη λογική και την ατομική ψυχολογία⁷⁰.

Οι απόψεις των σοφιστών δεν δείχνουν ξεπερασμένες στο σύγχρονο 'διδασκτικό γίγνεσθαι'. Η αρχή των **δισσών λόγων** του Πρωταγόρα συντάσσεται με τη διδακτική αρχή της επιχειρηματολογίας, η οποία προτάσσει την ενδυνάμωση της σκέψης των μαθητών μέσα από τη δίπλευρη θεώρηση κάθε ζητήματος και τονίζει το ρόλο του αντίλογου στην ανθρώπινη σκέψη⁷¹. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε ωφέλιμο οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου, αντίστοιχα με τους μαθητές του Λυκείου⁷², να συμμετέχουν στην τάξη⁷³ σε - κατάλληλα προσαρμοσμένους για την ηλικία και τις γλωσσικές / γνωστικές ικανότητές τους - «αγώνες επιχειρηματολογίας» ή **αγώνες λόγου**. Τέτοιου είδους διαγωνισμοί ασκούν τους μαθητές στην ευπρεπή ανταλλαγή απόψεων υπέρ και κατά μιας θέσης και καλλιεργούν την *κριτική σκέψη*⁷⁴.

Στο πλαίσιο της «εγγράμματης επανάστασης⁷⁵» του ύστερου 5^{ου} και 4^{ου} αι. στην αρχαία Ελλάδα, ο *Αριστοτέλης* συντάσσει την εμβληματική πραγματεία για τη ρητορική τέχνη, τη *Ρητορική*⁷⁶. Εδώ, χάρη στην επιτυχή σύνδεση της ρητορικής αντίληψης της πειθούς και της λογικής αντίληψης του αληθοφανούς αναγείρει το οικοδόμημα της *φιλοσο-*

⁶⁸ Φραγκιδάκης, Ι. (1952), *Περί Ρητορικής: Οδηγία των Αρχαίων Ελλήνων Φιλοσόφων και Λογοτεχνών προς Καλήν Σύνθεσιν και Απαγγελίαν του Έντεχνου Ρητορικού Λόγου διά το Πείθειν τους Ακροατάς*, Αθήναι, σ. 29.

⁶⁹ Πλάτων, *Γοργίας* (ή *περί Ρητορικής*), Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, 453a 2-3, σ. 76.

⁷⁰ Τατάκης, Β. Ν. (1966), *Λογική*, Θεσσαλονίκη, σσ. 62-63.

⁷¹ Billig, M. (1987), *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 49.

⁷² Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (1998), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών: Γλωσσική Διδασκαλία, Γυμνάσιο - Λύκειο*, σσ. 13-4. Αναφέρεται συγκεκριμένα: Ο μαθητής «συμμετέχει ως ομιλητής σε “αγώνα λόγου” (debate), στον οποίο υποστηρίζει τα υπέρ ή τα κατά μιας θέσης ή και ανασκευάζει τα επιχειρήματα της αντίθετης πλευράς. Συμμετέχει στον ίδιο αγώνα ως συντονιστής και κριτής και προσπαθεί να αξιολογήσει και να συνθέσει αντιτιθέμενες απόψεις.»

⁷³ Tann, S. (1991), *Developing Language in the Primary Classroom*, London, Cassell, σ. 79.

⁷⁴ Leeman, R. W. (1987), “Taking perspectives: Teaching critical thinking in the argumentation course”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association*, (73rd, Boston, MA, November 5-8, 1987), Eric Document, #292 147#, σ. 3.

⁷⁵ Havelock, E. A. (1982), *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*, Princeton, Princeton University Press.

⁷⁶ Εξαιτίας της εκτεταμένης αρχαιοελληνικής γραμματείας σχετικά με τη ρητορική θεώρηση της επιχειρηματολογίας καλούμαστε στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας να περιοριστούμε κυρίως στη *Ρητορική* του Αριστοτέλη.

φικής ρητορικής⁷⁷. «Εστω δη η ρητορική δύναμις περί έκαστον του θεωρήσαι το ενδεχόμενον πιθανόν»⁷⁸.

Με τον ορισμό αυτό, η ρητορική χαρακτηρίζεται ως η ικανότητα οξυδερκούς ανεύρεσης επιχειρημάτων, πάνω σε οποιοδήποτε θέμα, τα οποία μπορεί να γίνουν πιστευτά. Ταυτόχρονα, ο Αριστοτέλης δείχνει, σε αντιπαράθεση με τους Σοφιστές, να επαναπροσδιορίζει τη λειτουργία της ρητορικής ως μέθοδο ανεύρεσης των υπαρκτών μέσων πειθούς σε κάθε περίπτωση: «... και ότι ου το πείσαι έργον αυτής, αλλά το ιδείν τα υπάρχοντα πιθανά περί έκαστον...⁷⁹».

Ο ρήτορας βασίζεται στην ανακάλυψη και εξασφάλιση της κατάλληλης επιχειρηματολογίας, «του πορίσαι λόγους⁸⁰» υπέρ του δίκαιου και του ορθού. Η διαδικασία του «ευρείν⁸¹», όπως δηλώνεται από το απαρέμφοτο του ρήματος *ευρίσκω*, δηλώνει ότι η ρητορική τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «γενεσιουργός δύναμη για τη δημιουργία πιθανής γνώσης⁸²». Επομένως, η στρατηγική της *ευριστικής* (heuristic) εμπεριέχει επιστημική χροιά, όχι με τη μορφή μιας τυπικής επιστήμης, αλλά ως μέσο «παραγωγής γνώσης για κοινωνικούς σκοπούς⁸³», όπως η δημιουργία νοήματος μέσω της γλώσσας ανάμεσα στο ρήτορα και στο **ακροατήριο**.

Από διδακτική άποψη, η *εύρεση των κατάλληλων επιχειρημάτων* μπορεί να συσχετιστεί με την *ανακαλυπτική μάθηση* (discovery learning) του Bruner. Για παράδειγμα, η αναζήτηση επιχειρημάτων μέσα σε ένα κείμενο, βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν, αρχικά με τη βοήθεια του δασκάλου⁸⁴ (guided discovery) και στη συνέχεια αυτόνομα, τις «σχέσεις των πραγμάτων⁸⁵» κατά την εκφορά του προφορικού ή γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου.

Με βάση τον αποδέκτη, ο Αριστοτέλης, διακρίνει τρία είδη *ρητορικών λόγων*: α) Το **«συμβουλευτικό» (πολιτικό) λόγο**. Απευθύνεται στον «εκκλησιαστή», τον πολίτη – μέλος της πολιτικής συνέλευσης, ο οποίος κρίνει όσα πρόκειται να συμβούν. β) Τον **«επιδεικτικό» (πανηγυρικό) λόγο**. Απευθύνεται στο «θεωρό», ως κριτή της δεινότητας του

⁷⁷ Ricoeur, P. (1998), *Η Ζωντανή Μεταφορά*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, σ. 27.

⁷⁸ Αριστοτέλης, *Ρητορική Α΄*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, 1355 b, 25, σ. 54.

⁷⁹ Aristotle, (1975) [1926], *The "Art" of Rhetoric*, J. H. Freese (trans.), London, William Heinemann Ltd., I, 14, σ. 12.

⁸⁰ Αριστοτέλης, *Ρητορική Α΄*, 1356 b, 33, σ. 60.

⁸¹ *ibid*, 1355b, 35, σ. 56.

⁸² Kinneavy, J. L. (1992), *A Rhetoric of Doing: Essays on Written Discourse in Honor of James L. Kinneavy*, S. P. Witte, N. Nakadate & R. D. Cherry (eds.), Board of Trustees, Southern Illinois University, σ. 81.

⁸³ *ibid.*, σ. 80.

⁸⁴ Πρόκειται για την *καθοδηγούμενη ανακάλυψη* κατά την οποία ο δάσκαλος σε ένα αρχικό επίπεδο παρέχει υποβοηθητικές πληροφορίες ή κατευθύνσεις προκειμένου να επιτευχθεί η προσπάθεια των μαθητών. Βλ. Κασσωτάκη, Μ. Ι. & Φλουρή, Γ. Σ. (1981), *Μάθηση και Διδασκαλία (Παρουσίαση των Σύγχρονων Απόψεων για τη Μάθηση και τη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας)*, Τόμος Α΄, Αθήνα, σ. 74.

⁸⁵ Κολιάδης, Ε.Α. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Γνωστικές Θεωρίες*, Γ΄, Αθήνα, σ. 155.

ρήτορα. γ) Το «δικανικό» λόγο. Απευθύνεται στο «δικαστή», για να αποφανθεί σχετικά με όσα έχουν ήδη συμβεί.

Η έννοια του αποδέκτη / ακροατηρίου κατέχει κεντρική θέση στη Ρητορική. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της πειθούς θεωρείται η προσαρμογή των επιχειρημάτων στο γνωστικό υπόβαθρο, στο χαρακτήρα των ακροατών⁸⁶ και τη στάση τους προς διάφορες αξίες. Για το λόγο αυτό προτείνεται η χρήση παραγωγικών συλλογισμών σε έμπειρα ακροατήρια σε αντιδιαστολή με τη χρησιμοποίηση επαγωγικών συλλογισμών που απευθύνονται σε άπειρους αποδέκτες.

Τα μέσα παραγωγής και διαμόρφωση της «πίστης» των ακροατών διακρίνονται από τον Αριστοτέλη σε δύο κατηγορίες: α) τα **άτεχνα**, όπως μαρτυρίες, ομολογίες, έγγραφα, γραπτές συμφωνίες τα οποία ο ρήτορας πρέπει να χρησιμοποιήσει και β) τα **έντεχνα**, τα οποία ο ρήτορας οφείλει να επινοήσει.

Όσον αφορά την **έντεχνη ρητορική πειθώ**, διασφαλίζεται χάρη στη χρήση των μέσων του *ήθους*, του *πάθους* και του *λόγου*. Το **ήθος**⁸⁷ είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο με αρετές και χαρισματικές πτυχές του χαρακτήρα του ρήτορα, όπως η αξιοπιστία ή η δικαιοσύνη. Χαρακτηρίζεται από τον Αριστοτέλη ως «κυριωτάτη πίστις⁸⁸», το βασικότερο μέσο πειθούς, το οποίο έχει στην κατοχή του ο ρήτορας. Το **πάθος** σχετίζεται με τη διασφάλιση της θετικής συναισθηματικής ροπής, της καλής διάθεσης των ακροατών, την οποία επιδιώκει ο ρήτορας να προκαλέσει αναφορικά με τις απόψεις του. Τέλος, ο **λόγος** αποτελεί έκκληση στη λογική μέσω των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται.

Τα **ρητορικά επιχειρήματα** διακρίνονται σε *επαγωγικούς συλλογισμούς* ή *παραδείγματα* και σε *παραγωγικούς συλλογισμούς* ή *ενθυμήματα*. Τα **παραδείγματα** δηλώνουν την αλήθεια, η οποία απορρέει από μια σωρεία όμοιων συμβάντων, ενώ οδηγούν σε γενικεύσεις και αυξάνουν την πειστική ισχύ του ρήτορα⁸⁹. Τα **ενθυμήματα** κατέχουν εξέχουσα θέση, σε σχέση με τα πρώτα, στη Ρητορική, αφού χαρακτηρίζονται ως «σώμα της πίστης⁹⁰». Πρόκειται για βραχυλογικούς συλλογισμούς, όπου παραλείπεται για λόγους οικονομίας κάποια από τις προκείμενες, αφού ο ίδιος ο ακροατής μπορεί εύκολα να καλύψει το κενό. Για παράδειγμα: *Τα χέλια είναι ψάρια, αφού αναπνέουν με βράγχια.*

⁸⁶ Αριστοτέλης, *Ρητορική Α΄*, 1357a 2-5, σ. 65. Βλ. επίσης Αριστοτέλη, *Ρητορική Β΄*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, 1391b 24-29, σ. 258.

⁸⁷ Το ζήτημα της ηθικής δεοντολογίας του λόγου πειθούς αποτελεί διδακτικό ζητούμενο, όπως διαφαίνεται από το κεφάλαιο «Δίκαιος και άδικος λόγος», το οποίο απαντά στο βιβλίο της *Έκφρασης – Έκθεσης* της Γ΄ Λυκείου. Ο Μ. Κατσιμπάρδης υπογραμμίζει την ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών όχι μόνο με τη λογική ακολουθία των υποστηριζόμενων θέσεων αλλά και το «ηθικό ή μη έρεισμα» που διαθέτουν. Βλ. Κατσιμπάρδης, Μ. (2004), «Δίκαιος και άδικος λόγος: Η ηθική στην επιχειρηματολογία», *Γλώσσα*, 59, σσ. 7, 9.

⁸⁸ Αριστοτέλης, *Ρητορική Α΄*, 1356 a 13, σ. 58.

⁸⁹ Benoit, W. L. (1992), «Traditional conceptions of argument», *Readings in Argumentation*, 11, W. L. Benoit, D. Hamble, P. J. Benoit (eds.), Berlin/New York, Foris Publications, σ. 54.

⁹⁰ Αριστοτέλης, *Ρητορική Α΄*, 1354a 15, σ. 42.

Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι τα ρητορικά ενθυμήματα προέρχονται, κυρίως, «ἐξ εικότων και εκ σημείων», όπως υποδεικνύεται από τη χρήση ευλογοφανών, πιθανών⁹¹ και ενδεικτικών προκειμένων, χωρίς ωστόσο να αποκλείει τη χρήση ενθυμημάτων, τα οποία βασίζονται σε αναγκαίες, αληθείς προκειμένες⁹². Κατ' επέκταση, το εξαγόμενο συμπέρασμα βρίσκει έρεισμα, κυρίως, στην αληθοφάνεια, στη λογική της πιθανότητας. Όπως παρατηρεί ο Ricoeur «το είδος απόδειξης που αρμόζει στην ευγλωττία δεν είναι το αναγκαίο αλλά το αληθοφανές»⁹³.

Τέλος, ένα μεγάλο τμήμα της *Ρητορικής* είναι αφιερωμένο στη μελέτη των **τόπων** (loci). Πρόκειται για επιχειρηματολογικές «νόρμες», οι οποίες χαρακτηρίζονται «ως τρόποι με τους οποίους το μυαλό διαλογίζεται φυσικά και αβίαστα, ανεξάρτητοι, κατά κάποιο τρόπο, από το υποκείμενο στο οποίο εφαρμόζονται, ενώ μπορεί να ειπωθεί ότι επιβάλλονται ως μορφές στο υλικό με στόχο να το διευκρινίσουν και να το καθορίσουν περισσότερο⁹⁴». Αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τον ρήτορα - στην περίπτωση μας τον μαθητή - στην ορθή επιλογή αποτελεσματικών προκειμένων για τη διεξαγωγή του επιθυμητού συμπεράσματος. Ο Αριστοτέλης κάνει διάκριση ανάμεσα στους είκοσι οχτώ *κοινούς τόπους*, οι οποίοι «ισχύουν ομοιόμορφα για όλα τα πράγματα⁹⁵» και στους *ειδικούς*⁹⁶ **τόπους**, οι οποίοι βρίσκουν εφαρμογή σε συγκεκριμένα είδη λόγων. Για παράδειγμα, αν βασιστούμε στον κοινό τόπο που σχετίζεται με την αντίληψη για το περισσότερο ή το λιγότερο, «εκ του μάλλον και ήττον⁹⁷», είναι εύλογο να συνάγουμε το συμπέρασμα : *Αφού οι ενήλικες δεν τα ξέρουν όλα, πολύ περισσότερο τα παιδιά.*

Οι απόψεις του Αριστοτέλη μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία των επιχειρημάτων τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο των μαθητών. Χρήσιμη θεωρείται η συστηματική εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή κατάλληλων ενθυμημάτων για κάθε συνομιλητή/αναγνώστη, αφού η χρήση τους συνεχίζει να αποτελεί το βασικό μέσο παράθεσης και δικαιολόγησης των απόψεων, τη βασική δομή του επιχειρήματος σε όλες τις ηλικίες εξαιτίας της «οικονομικής» φύσης τους⁹⁸. Η προτεινόμενη χρήση επαγωγικών συλλογισμών για τα μη έμπειρα ακροατήρια μπορεί να αποτελέσει τη βάση θε-

⁹¹ Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *Classical Rhetoric for the Modern Student*, σ. 53.

⁹² Αριστοτέλης, *op. cit.*, 1357 a 29-34, σ. 66.

⁹³ Ricoeur, P., *Η Ζωντανή Μεταφορά*, σ. 27.

⁹⁴ Grimaldi, W. (1972), *Studies in the Philosophy of Aristotle's Rhetoric*, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag GMBH, σ. 134.

⁹⁵ Αριστοτέλης, *Ρητορική Α΄*, 1358 a 31-33, σ. 74.

⁹⁶ *ibid*, 1358 a 17-18, σ. 72.

⁹⁷ Αριστοτέλης, *Ρητορική Β΄*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, IV, 1397 b 15, σ. 292.

⁹⁸ Francine, D. M. (1993), "Draw me an enthymeme: Visual pedagogy and verbal organization", *Paper Presented at the Annual meeting of the Conference on College Composition and Communication*, (44th, San Diego, CA, March 31-April 3, 1993), Eric Document, #361 724#, σσ. 3-4.

μελίωσης της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χάρη στη χρήση επεξηγηματικών παραδειγμάτων ή παραβολών που θυμίζουν την επαγωγή⁹⁹.

Εξίσου χρήσιμη θεωρείται η παράθεση παραδειγμάτων¹⁰⁰, τα οποία ενισχύουν την πειθώ των μαθητικών επιχειρημάτων κατά την προφορική ή γραπτή ανάπτυξή τους. Επιπλέον, η έννοια της **αληθοφανούς απόδειξης**, την οποία προτείνει ο Αριστοτέλης, αποτελεί το επιδιωκόμενο είδος απόδειξης με το οποίο καλούνται να εξοικειωθούν οι μαθητές. Εξάλλου, στην καθημερινή ζωή είναι σύνηθες να μην μπορούν να επιβεβαιώσουν ή να ανακαλύψουν ό,τι είναι αληθινό, αλλά παρόλα αυτά να πρέπει να πείσουν για την αληθοφάνεια των επιχειρημάτων με τα οποία επιδιώκουν να υποστηρίξουν τις θέσεις τους ή να μεταστρέψουν τις πεποιθήσεις των συνομιλητών ή αναγνωστών.

Τέλος, η χρήση αριστοτελικών τόπων, όπως του ορισμού, της σύγκρισης, της αιτίας και του αποτελέσματος, της υποστήριξης με τη βοήθεια απόδειξης (support from evidence) κατά την επιχειρηματολογική γραφή θεωρείται ότι βοηθά τους μαθητές στη συστηματική διερεύνηση του εκάστοτε αναπτυσσόμενου θέματος, στην αποτελεσματικότερη οργάνωση των ιδεών και επομένως στην επιτυχημένη παραγωγή πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων¹⁰¹.

2.2.2. Το Ρητορικό Επιχείρημα στην Ελληνιστική – Ρωμαϊκή Περίοδο

Κατά την ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή εμφανίζονται δύο κυρίαρχες τάσεις αναφορικά με τη ρητορική θεώρηση της επιχειρηματολογίας. Αφενός, επιμηκύνεται και βαθαίνει η ρητορική 'συρμή' την οποία χάραξε ο Αριστοτέλης στο έδαφος της επιχειρηματολογίας και αφετέρου εμφανίζεται, γύρω στο 150 π.Χ., η *θεωρία των Στάσεων* του Ερμαγόρα του Τημνίτη. Η θεωρία αυτή σχετίζεται με την παραγωγή προφορικών επιχειρημάτων σε δικανικούς λόγους¹⁰².

Ο Ερμαγόρας αναγνώριζε τη στασιμότητα, την οποία δημιουργούσαν στις δικανικές αντιπαράθεσεις οι διαφορετικές απαντήσεις τις οποίες έδιναν οι αντίδικοι σε ορισμένα σημεία της συζήτησης. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος πρότεινε τον καθορισμό τессάρων κρίσιμων, επανεμφανιζόμενων σημείων (recurring issues) κατά την αντιπαράθεση, τα οποία εμπόδιζαν την επίλυση της διαφωνίας. Πρότεινε ως αναγκαία και υποχρεω-

⁹⁹ Παπαδοπούλου, Σ., "Χρήσεις της μαιευτικής – διαλεκτικής μεθόδου ως πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας", σ. 200.

¹⁰⁰ Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *Classical Rhetoric for the Modern Student*, σ. 61. Ο J. Piaget, εξάλλου, δέχεται ότι ήδη στην ηλικία των 8 ετών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα διαλογισμού με ενθυμήματα. Βλ. Piaget, J. (1969), *Judgement and Reasoning in the Child*, (third edition), M. Warden (trans.), London, Routledge & Kegan Paul Ltd, σ. 181.

¹⁰¹ Flower, L. (1989), *Problem Solving Strategies for Writing*, Orlando, Florida, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, σσ. 105-106.

¹⁰² Μπασάκος, Π., *Επιχείρημα και Κρίση*, σσ. 46-74.

τική την επιχειρηματολογία των αντίδικων για αυτά, με στόχο την επίλυση της διαφωνίας. Τα σημεία αυτά ή, διαφορετικά, «συνθήκες¹⁰³» είναι: α) ο απεικασμός του θέματος προς επίλυση (conjecture), όπως εκφράζεται από τις ερωτήσεις: *Είναι; Υπάρχει;*, β) ο ορισμός του (*Τι είναι;*), γ) η ποιότητα (quality), (*Τι είδους είναι;*) και δ) η δικαιοδοσία (jurisdiction), όπως εκφράζεται από το ερώτημα: *Είναι αυτό το κατάλληλο δικαστήριο για την επίλυση της διαφωνίας*¹⁰⁴; Εδώ, ελέγχονται η νομιμότητα της διαδικασίας και η εγκυρότητα της διεξαγωγής της. Με βάση τις παραπάνω ‘συνθήκες’ διαμορφώνονται οι τέσσερις βασικές **Στάσεις**, ως κυρίαρχες μορφές αμφισβήτησης: α) ο **στοχασμός** (ει εστί), β) ο **όρος** (τι εστί), γ) η **ποιότης** (ποίον εστί) και δ) η **μετάληψις** (αν το θέμα είναι δικάσιμο).

Από την άλλη πλευρά, ο εντυπωσιακός αριθμός των σωζόμενων ρωμαϊκών εγχειριδίων για τη ρητορική δίνει το στίγμα των επικρατέστερων ελληνιστικών – ρωμαϊκών αντιλήψεων, οι οποίες ακολουθούν την αριστοτελική παράδοση για την επιχειρηματολογία. Εδώ, διαφαίνεται, ευκρινώς, η τάση εξαντλητικής συστηματοποίησης τόσο των απαραίτητων *λειτουργιών* (officia oratoris), που προετοιμάζουν την εκφώνηση ενός ρητορικού λόγου όσο και των ‘ψηφίδων’, οι οποίες συνθέτουν την τελική μορφή του.

Ο Κικέρωνας¹⁰⁵ (106-43 π.Χ.) στο έργο *Περί Ρήτορος* διακρίνει τρεις βασικές *λειτουργίες*, αντίστοιχες με το ήθος, το πάθος και τον λόγο του Αριστοτέλη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στη *διασφάλιση της συμπάθειας* του ακροατηρίου, στην *υποδαύιση έντονων συναισθημάτων* των ακροατών υπέρ της θέσης του ρήτορα και, τέλος, στην *απόδειξη της αλήθειας* των λόγων του.

Ο ίδιος συγγραφέας στο έργο *Περί Ευρέσεως*¹⁰⁶ (*De Inventione*) κατονομάζει, αρχικά, τις πέντε πτυχές του επιχειρηματολογικού ‘ψηφιδωτού’: την *έρεση*, την *τάξη*, τη *λέξη*, τη *μνήμη*, την *απαγγελία*. Αρχικά, η **εύρεσις (inventio)** οδηγεί στην οριοθέτηση του θέματος και των μέσων πειθούς. Η **τάξις (dispositio)** υποδηλώνει την οργανική συγκρότηση των μερών του λόγου σε ένα σώμα. Όσον αφορά τη **λέξις (elocutio)**, σχετίζεται με τη λεκτική επιλογή και προτασιακή διάρθρωση του θέματος. Συνδέεται άμεσα με το *ύφος* του λόγου¹⁰⁷. Επιτυγχάνεται, κυρίως, χάρη στον ‘καλλωπισμό’ του λόγου (ornatus) με *ρητορικά σχήματα*. Εξίσου σημαντική θεωρείται στη ‘λέξις’, η διασφάλιση της ορθής γραμματικής απόδοσης του λόγου (latinitas) σε συνδυασμό με την οξυδερκή γνώση του θέματος

¹⁰³ Μπασάκος, Π., *Επιχείρημα και Κρίση*, σ. 52.

¹⁰⁴ Βλ. Benoit, W. L., 1992, σ. 56.

¹⁰⁵ Cicero (1942), *De Oratore*, E.W. Sutton, B. C. L., M. A (trans.), The Loeb Classical Library, London, W. Heinemann 2.115, σ. 281.

¹⁰⁶ Cicero (1949), *De Inventione. De Optimo Genere Oratorum. Topica*, M. Hubell (trans.), The Loeb Classical Library, London, W. Heinemann 1.9, σ. 21.

¹⁰⁷ Corbett, E. P. J. & Connors, R. J., *Classical Rhetoric for the Modern Student*, σ. 21.

(perspicuitas)¹⁰⁸. Η **μνήμη (memoria)** σχετίζεται με την αποστήθιση του λόγου. Τέλος, η **απαγγελία (action)** αφορά τη «φωνητική της έκφρασης¹⁰⁹» του ρήτορα και των παραγλωσσικών στοιχείων (εκφράσεων, κινήσεων), τα οποία συνοδεύουν την παρουσίαση (performance) του λόγου.

Επίσης, ο Κικέρωνας δεν παραλείπει τον καθορισμό των τμημάτων, τα οποία συνθέτουν τη συνήθη σειρά της **διάταξης (dispositio)** του λόγου, χωρίς ωστόσο να αποκλείει τη δυνατότητα αναδιαμόρφωσής του, όταν το επιβάλλουν οι συνθήκες, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της πειστικής δύναμής του¹¹⁰.

Τα κύρια τμήματα του ρητορικού λόγου είναι: α) Η **εισαγωγή (exordium)**, η οποία έχει ως βασικό στόχο την πρόκληση της θετικής διάθεσης και του ενδιαφέροντος των ακροατών για το λόγο, β) η **αφήγηση (narratio)** αφορά την προαιρετική παράθεση γεγονότων τα οποία πρέπει να γνωρίζουν οι ακροατές, γ) το **επιχείρημα (argumentatio)** αποτελεί το κύριο τμήμα του λόγου, όπου, αρχικά, εκτίθενται οι απόψεις του ρήτορα για το θέμα (*confirmatio*) και όπου, στη συνέχεια, ανασκευάζονται (*refutatio*) οι απόψεις των αντιπάλων. Εδώ, είναι δυνατή και η παρουσία *παρεκβάσεων (disgressio)*. δ) Τέλος, η **κατακλείδα (peroratio)** συνοψίζει τα κύρια σημεία της επιχειρηματολογίας και προκαλεί στους ακροατές την επιθυμητή συναισθηματική ανταπόκριση στο θέμα.

Κοινό γνώρισμα της *ρωμαϊκής ρητορικής* και της *θεωρίας των στάσεων* είναι η ακατάπαυστη γονιμοποίηση νέων *τόπων*, οι οποίοι διευκολύνουν την ανάπτυξη των λόγων. Η χρήση των τόπων, οι οποίοι συνδέουν τις κατάλληλες προκείμενες με τα επιθυμητά συμπεράσματα, βρίσκει υλική πραγμάτωση σε μια νέα, περισσότερο σύνθετη λογική επιχειρηματολογική δομή της ελληνιστικής – ρωμαϊκής περιόδου, το **επιχείρημα (epicheireme)** ή αλλιώς το **πεντάπτυχο επιχείρημα¹¹¹** (five part argument).

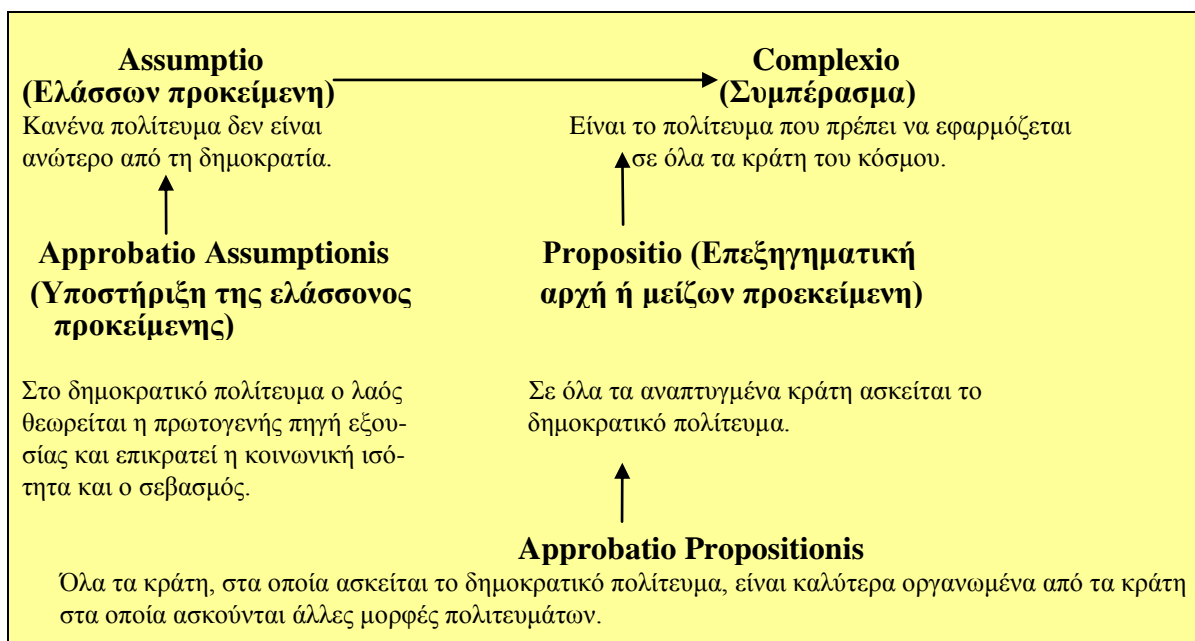
¹⁰⁸ Στο σημείο αυτό, σημειώνουμε τη συμπληρωματική σχέση η οποία, σύμφωνα με τον Christian Plantin, ενυπήρχε ανάμεσα στην ‘εύρεσιν’, ως επιχειρηματολογικό στάδιο, και στη ‘λέξιν’, ως γλωσσικό στάδιο της ρητορικής. Ο Plantin αποδίδει την τεχνητή διχοτόμηση της ρητορικής σε *ρητορική των σχημάτων* και σε *ρητορική του επιχειρήματος* στη σχολή του Ramus κατά τη διάρκεια του 16^{ου} αι. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι ο Ramus συνέδεσε τη ‘λέξιν’ με την ‘απαγγελία’ μεταθέτοντας τα υπόλοιπα τρία στοιχεία του επιχειρήματος στο χώρο της Διαλεκτικής. Βλ. Plantin, Ch., 2009, σσ. 325, 327.

¹⁰⁹ Guiraud, P. (1975), *La Stylistique*, Paris, Presses Universitaires de France, σσ. 49-51.

¹¹⁰ Σύγχρονες έρευνες σχετικές με την περισσότερο αποτελεσματική σειρά διάταξης των επιχειρημάτων, δηλ. αν τα σημαντικότερα επιχειρήματα πρέπει να παρατίθενται *τελευταία* (climax order) ή *πρώτα* (anticlimax order) δεν έχουν καταλήξει σε οριστικά συμπεράσματα. Βλ. O’ Keefe, D. J., 1990, σ. 159. Αντίθετα, σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης δίπλευρων επιχειρημάτων θεωρείται ότι η διάταξη α) της παρουσίασης των υποστηρικτικών επιχειρημάτων - ανασκευής των αντίθετων επιχειρημάτων και β) της παράλληλης συνύφανσης υποστηρικτικών και ανασκευαστικών επιχειρημάτων πάνω σε ένα θέμα είναι περισσότερο αποτελεσματική από το σχήμα της ανασκευής, αρχικά, των αντίθετων επιχειρημάτων και της παρουσίασης, στη συνέχεια, των υποστηρικτικών επιχειρημάτων. Βλ. και Jackson, S. & Allen, M. (1987), “Meta-analysis of the effectiveness of one-sided and two-sided argumentation”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the International Communication Association*, Montreal.

¹¹¹ Snoeck Henkemans, A. F., “State of the art: The structure of argumentation”, σ. 448.

Το *επιχείρημα* θεωρείται μια νέα εκδοχή του ενθυμήματος εμπλουτισμένη με νέα στοιχεία. Στο *Rhetorica ad Herennium*, ο Κικέρωνας μεταφράζει τον όρο «ως μια χούφτα¹¹²» και παρουσιάζει τα πέντε τμήματα που το συνθέτουν¹¹³: α) την ελάχιστο προκειμένη (assumptio), β) το συμπέρασμα (complexio), γ) την υποστήριξη της ελάχιστο προκειμένης (approbatio assumptionis), δ) την επεξηγηματική αρχή ή μείζονα προκειμένη (propositio) και ε) την υποστήριξη της επεξηγηματικής αρχής (approbatio propositionis). Από εδώ και πέρα, το ρωμαϊκό επιχείρημα υπερισχύει «ως ακρογωνιαίος λίθος της ρητορικής επιχειρηματολογίας για δεκαπέντε αιώνες¹¹⁴».



Πίνακας 2.2.2.1. Το ρωμαϊκό επιχείρημα και αντίστοιχο παράδειγμα. (Η σχηματική απόδοση βασίζεται σε αυτή που συναντάμε στους Van Eemeren Fr. H. et al. (1996), *Fundamentals of Argumentation Theory*, σσ. 48-49).

Η ευλυγισία στη διάταξη των τμημάτων, τα οποία συνθέτουν το ρωμαϊκό προφορικό επιχειρηματολογικό μοντέλο, έρχεται σε αντίθεση με τις αυστηρά φορμουλαϊστικές δομές των *Προγυμνασμάτων*¹¹⁵ του Αφθόνιου¹¹⁶ που επεδίωκαν τη γραπτή εξοικείωση

¹¹² Cicero, (1954), *Rhetorica ad Herennium. De Ratione Dicend [M. Tulli Ciceronis ad Herennium Libri VI]*, H. Caplan (ed. & trans), The Loeb Classical Library, London, W. Heinemann, 2.2., σ. 61. Βλ. επίσης Kennedy, G. (1994), *A New History of Classical Rhetoric*, Princeton, N.J.:Princeton University Press, σ. 120.

¹¹³ Cicero, *op. cit.*, σ. 107.

¹¹⁴ Church, D. & Cathcart, R. (1965), "Some concepts of the epicheireme in greek and roman rhetoric", *Western Speech*, 29, σ. 147. Επίσης, το μοντέλο του Stephen Toulmin με εξαίρεση τους προσδιορισμούς και την ανασκευή αποτελούν αντίγραφο του ρωμαϊκού επιχείρηματος. Βλ. Van Eemeren Fr. H, Grootendorst, R. & Kruiger, T. (1987), *Handbook of Argumentation Theory*, Holland, Dordrecht, Foris Publications, σ. 75.

¹¹⁵ Με τον όρο *Προγυμνάσματα* αναφερόμαστε σε μια σειρά ασκήσεων γραπτής έκφρασης αυξανόμενης δυσκολίας για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίες σκοπό είχαν να τους εξασκήσουν στη γραφή διαφόρων ειδών (μύθοι, αφηγήσεις, ηθικά ανέκδοτα ή 'χρεία', αποφθέγματα - γνώμη, ανασκευή - refutations, κατασκευή - confirmation, εγκώμιο, σύγκριση, έκφραση - περιγραφή, εισαγωγή νόμου) και υφών σύμφωνα με ορισμένους κανόνες, όπως π.χ. του κανόνα της συντομίας μέχρι να φτάσουν στη συγγραφή ρητορικού λόγου. Για τα είδη *Προγυμνασμάτων* βλ. Donald, A.F.M.R. (1970), 'Progymnasmata', στο *Oxford Classical Dictionary*, N. Hammond and H. Scullard (eds.), Oxford, Oxford Clarendon Press, σ. 883. Βλ.

των Ρωμαίων μαθητών με συγκεκριμένες επιχειρηματολογικές μορφές. Το παραπάνω μοντέλο επηρεάζει ακόμα και σήμερα τη διαμόρφωση σύγχρονων διδακτικών προγραμμάτων καλλιέργειας της προφορικής επιχειρηματολογίας¹¹⁷ και κατ' επέκταση συσχετίζεται με την επιχειρηματολογική γραφή των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο R. Andrews υποστηρίζει ότι η παρείσφρηση επιχειρηματολογικών σχημάτων από τον προφορικό επιχειρηματολογικό λόγο στο γραπτό αποτελεί όχι μόνο «πιθανή» αλλά και «αναγκαία» παρουσία, η οποία εμπλουτίζει με ενέργεια και ζωντάνια τα επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών¹¹⁸.

2.2.3. Η Παρακμή της Ρητορικής Θεώρησης της Επιχειρηματολογίας

Ήδη από την αρχαιότητα, η *ars oratoria* υπήρξε αντικείμενο δριμείας κριτικής. Ο Πλάτωνας στο *Γοργία*¹¹⁹, με το στόμα του Σωκράτη, τη στηλιτεύει ως μορφή «κολακείας», ως προσποιητή τέχνη αντίστοιχη με τη «μαγειρική» ή την «αισθητική».

Ωστόσο, το πραγματικό πλήγμα του κύρους της *ρητορικής* επέρχεται στο χρονικό διάστημα που καλύπτει την περίοδο από την Αναγέννηση μέχρι το 19^ο αι. Την εποχή της Αναγέννησης, ο Roger Bacon αποδίδει τη δημιουργία της νέας γνώσης στο χώρο των επιστημών¹²⁰, ενώ η ρητορική περιορίζεται κατά τη διάρκεια του 18^{ου} και 19^{ου} αι. στον υποδεέστερο ρόλο του επικοινωνιακού μέσου μετάδοσης των αποτελεσμάτων της επιστημονικής έρευνας¹²¹. Στην ίδια γραμμή αξιολογικής πλεύσεως κινούνται πολλοί ορθολογιστές φιλόσοφοι, όπως οι René Descartes, Baruch Spinoza, Immanuel Kant, Freidrich Hegel, Benedetto Croce. Η απόλυτη επικράτηση της καρτεσιανής επιστημολογίας και μεθοδολογίας δεν αφήνει χώρο επιχειρηματολογίας ενάντια στην *απόδειξη*. Το **ρητορικό επιχείρημα** εξαιτίας του μαχητού χαρακτήρα του θεωρείται «σχεδόν ψευδές», όπως και καθετί «που μονάχα έμοιαζε με αλήθεια¹²²».

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αι. αίρεται η περιθωριοποίηση της ρητορικής και ξεκινά τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική μια νέα εποχή, η *ρητορική εποχή*¹²³ (*l' ère oratoire*) όχι μόνο σε ό,τι αφορά τη θεωρητική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι εξετάζεται ο ρόλος προφορικών πρακτικών

επίσης Marrou, H. I. (1956), *A History of Education in Antiquity*, G. Lamb (trans.), London, Sheed & Ward, σσ. 173-175.

¹¹⁶ Nadeau, R. (1952), 'The *Progymnasmata* of Aphthonius', *Speech Monographs*, 19, σσ. 264 - 85.

¹¹⁷ Βλ. Hountalas, B. & Craigen, J. (1991), *Argumentative Discourse: Oral Argument Component*, Ontario, Durham Board of Education.

¹¹⁸ Andrews, R., *Teaching and Learning Argument*, σ. 58.

¹¹⁹ Πλάτων, *Γοργίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, 463b 1-7, σ. 108.

¹²⁰ Bacon, Fr. (1952), *The Advancement of Learning and Novum Organum. Great Books of the Western World*, M. Adler (ed.), Chicago, Encyclopedia Britannica, σ. 58.

¹²¹ Blair, H. (1968), *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres, The Rhetoric of Blair, Cambell and Whatley*, J. I. Golden & E. P. J. Corbett (eds.), New York, Holt, Rinchart & Winsto.

¹²² Descartes, R. (1976), *Λόγος περί της Μεθόδου*, X. Χρηστίδη (μτφρ.), Αθήνα, Παπαζήσης, σ. 10.

¹²³ Plantin, Ch. (1990), *Essais sur l' Argumentation*, Paris, Kimé, σ. 56.

και στρατηγικών στη μάθηση¹²⁴. Τη δυναμική επανεμφάνιση και επαναξιολόγηση της ρητορικής θεώρησης της επιχειρηματολογίας σηματοδοτεί¹²⁵ η ταυτόχρονη έκδοση (1958) δύο αξιολογών μελετών: α) *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l' Argumentation* του Chaim Perelman και της συνεργάτιδάς του Lucie Olbrechts – Tyteca και β) *The Uses of Argument* του Stephen Toulmin.

2.2.4. Η Επιχειρηματολογία στην Εποχή της «Νέας Ρητορικής»

Η αδιαμφισβήτητη αξία του έργου *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l' Argumentation* έγκειται στον εννοιολογικό επαναπροσδιορισμό της επιχειρηματολογίας και του θεωρητικού άξονα προσέγγισης του φαινομένου. Ο τίτλος της μελέτης *Νέα Ρητορική* αποκαλύπτει την πρόθεση των συγγραφέων να ενδυναμώσουν την αρχαία τέχνη της πειθούς τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Εξάλλου, για τον Perelman, η **πειθώ** αποτελεί ένα τμήμα της γενικότερης έννοιας της επιχειρηματολογίας¹²⁶. Στόχος του είναι να την ενισχύσει, ‘εμβολιάζοντάς’ την με στοιχεία τα οποία ξεπερνούν την Κλασική Λογική και αντανakλούν ποικίλες μορφές μη Τυπικής Λογικής¹²⁷.

Βασική θέση του έργου είναι η άρνηση της παντοδυναμίας της Τυπικής Λογικής και της εμπειρικής παρατήρησης. Ο Perelman πρεσβεύει την αντίληψη ότι καθιστούν ορθολογικά ασύστατες τις διαλογιστικές διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται αποφάσεις σε θέματα ηθικού, δικαστικού, πολιτικού και φιλοσοφικού περιεχομένου, όπου εμπλέκεται αναπόφευκτα η χρήση αξιολογικών κρίσεων. Προτείνεται η κατασκευή ενός συνδυαστικού σχήματος, το οποίο περιλαμβάνει τη θεωρία της απόδειξης, αρμονικά ζευγαρωμένη με τη θεωρία της επιχειρηματολογίας, ως το κύριο μέσο ερμηνείας «των λεκτικών τεχνικών», με τις οποίες οι ομιλητές και συγγραφείς «συνάγουν ή επαυξάνουν τη *συναίνεση, τη συγκατάθεση*¹²⁸» (adherence) των ακροατών/αναγνωστών σε συγκεκριμένες θέσεις. Η επιδίωξη της *συναίνεσης* αντικαθιστά την ιδέα της *αλήθειας*.

Θεμελιώδης στην παραπάνω θεωρητική μεταστροφή αναδεικνύεται η έννοια του **ακροατηρίου** (auditoire), δηλαδή του συνόλου των ατόμων το οποίο ο ομιλητής/ συγγραφέας προτίθεται να επηρεάσει με το λόγο του¹²⁹. Ενώ η επιχειρηματολογία απευθύνεται

¹²⁴Barnes, D., Britton, D. & Torbe, M. (1969), *Language, the Learner and the School*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

¹²⁵ Voss, J. F. & Means, M. L., “Learning to reason via instruction in argumentation”, σ. 15.

¹²⁶ Perelman, Ch. (1982), *The Realm of Rhetoric*, W. Kluback (trans.), London, University of Notre Dame Press, σ. 5.

¹²⁷ Tutescu, M. (2003), “La taxinomie de Ch. Perelman et de L. Olbrechts-Tyteca”, *L' Argumentation: Introduction à l' Étude du Discours*, Bucuresti, Editura Universității din București, ebooks.uni-buc.ro/.../Mariana Tutescu-Argumentation/22.htm-.

¹²⁸Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1969), *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*, (translation of *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l' Argumentation*), London, University of Notre Dame Press, σ. 4.

¹²⁹Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958), *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l' Argumentation*, Bruxelles, L' Université de Bruxelles, σ. 25.

και προσαρμόζεται κάθε φορά στις απαιτήσεις, γνώσεις και αξίες ενός συγκεκριμένου ακροατηρίου, αφού «ένας λόγος που ικανοποιεί ένα ακροατήριο αμαθών ενδέχεται να μην πείσει κάποια περισσότερο κριτικά πνεύματα¹³⁰», θεωρείται υποχρεωτικό να προσλάβει τη μορφή της **λογικής απόδειξης**, όταν το ακροατήριο είναι **παγκόσμιο** (auditoire universel), ώστε να κριθεί ως αποτελεσματική ρητορική¹³¹. Όπως εύστοχα διατυπώνεται, είναι το ακροατήριο το οποίο «προσωποποιεί το επιχείρημα¹³²» και καθορίζει το «αγκυροβόλιο¹³³» (ancre) του επιχειρηματολογικού λόγου.

Η παραγωγή ενός ηχηρού¹³⁴ επιχειρήματος προϋποθέτει, αφενός, την «εύρεσιν» των κατάλληλων, έγκυρων προκειμένων και, αφετέρου, την επιτυχημένη λεκτική απόδοσή τους, αφού «η επιλογή των όρων, οι οποίοι εκφράζουν τη σκέψη του ομιλητή, σπάνια, δεν έχει σημασία στην επιχειρηματολογία¹³⁵».

Όσον αφορά τις προκείμενες, ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: α) **προκείμενες οι οποίες σχετίζονται με το πραγματικό** και εκφράζουν αδιαμφισβήτητα γεγονότα, αναγκαστικές αλήθειες και υποθέσεις (presumptions), οι οποίες απολαμβάνουν την επιδοκιμασία του παγκόσμιου ακροατηρίου και β) **προκείμενες οι οποίες εκφράζουν το επιθυμητό**, αντανακλούν τις υποκειμενικές προτιμήσεις του ακροατηρίου και αποτυπώνουν αξίες (συγκεκριμένες ή αφηρημένες), ιεραρχίες αξιών και τόπους (loci), γενικούς ή ειδικούς.

Οι παραπάνω επισημάνσεις έχουν ευρεία εφαρμογή στη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας κατά την προσπάθεια των μαθητών να προσεγγίσουν και να πείσουν τους ακροατές ή αναγνώστες για την ορθότητα των απόψεών τους μέσα από τον ισορροπημένο συνδυασμό λογικών αλλά και συναισθηματικά φορτισμένων επιχειρημάτων ή αλλιώς «υποστηρικτικών λόγων» και «πειστικών τεχνικών»¹³⁶.

Έμφαση δίνεται από τους Perelman & Olbrechts – Tyteca στη χρήση **επιχειρηματολογικών σχημάτων** (argumentative schemes) που θεμελιώνουν την υποστήριξη μιας θέσης. Πρόκειται για επιχειρηματολογικές στρατηγικές, για «καταλόγους νοητικών συνηθειών που ενδημούν σε ένα δεδομένο πολιτισμό¹³⁷». Από τα εκατό περίπου επιχειρηματολογικά σχήματα τα οποία περιγράφονται, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στα **ενωτικά σχήματα** (associative schemes) και στα **σχήματα αποσύνδεσης** (dissociative schemes).

¹³⁰Perelman, Ch. (1983), “Logique formelle et argumentation”, *Logique, Argumentation, Conversation*, σ. 174.

¹³¹ Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L., *La Nouvelle Rhetorique: Traité de l' Argumentation*, σ. 42.

¹³² Perelman, Ch., *The Realm of Rhetoric*, σ. 3.

¹³³Mejas, J. (1999), “Les principes de l' argumentation », Université d' automne sur l' ECJS, Paris, 4-5 Novembre 1999, www.ac-grenoble.fr/.../argumentation.htm.

¹³⁴ Halpern, D.F., *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, σ. 185.

¹³⁵Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L., *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*, σ. 149.

¹³⁶ Chittleboroygh, P. & Newman, M. E. (1993), “Defining the term argument”, *Informal Logic*, 15, σ. 196.

¹³⁷ Warnick, B. (2000), “Two systems of invention: The topics in the rhetoric and the new rhetoric”, *Re-reading Aristotle's "Rhetoric"*, A. G. Gross & A. E. Walzer (eds.), Southern Illinois UP: Carbondale, σ. 111.

Τα **ενωτικά σχήματα** (associative schemes) συνδέουν ξεχωριστά στοιχεία σε μια επιχειρηματολογική ενότητα. Περιλαμβάνουν τρία είδη επιχειρημάτων:

α) Τα **ημι - λογικά επιχειρήματα** ή **οιονεί επιχειρήματα** (quasi logiques arguments). Αντλούν την πειστικότητά τους από τη φαινομενική ομοιότητα με τα επιχειρήματα της Τυπικής Λογικής¹³⁸ (συλλογισμούς) επιδιώκοντας, όμως, τη *συναίνεση* του ακροατηρίου και όχι την *απόδειξη*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το *ημι - λογικό επιχείρημα* του «ασύμβατου», το οποίο μοιάζει με την παραβίαση του νόμου της «μη αντίφασης» στην Τυπική Λογική. Για παράδειγμα :

Πώς είναι δυνατό να είσαι οικολόγος και να αφήνεις σκουπίδια στην παραλία;

β) Τα **επιχειρήματα που βασίζονται στη δομή της πραγματικότητας** (les arguments basés sur la structure du reel). Η κύρια επιδίωξη είναι η παρουσίαση της πραγματικότητας, όπως γίνεται αντιληπτή μέσα από γεγονότα, αλήθειες ή υποθέσεις και όχι η αντικειμενική περιγραφή της¹³⁹. Σε αυτά τα επιχειρήματα μπορούν να συνδεθούν ακόμα και μη λογικά αποδεκτές κρίσεις για την πραγματικότητα με αποδεκτές κρίσεις ή γενικά επαληθεύσιμες και αποδεκτές κρίσεις με ατομικά αποδεκτές κρίσεις. Βασίζονται, καταρχήν, στην έννοια της «διαδοχής» μεταξύ μιας πράξης και των συνεπειών της, της αιτίας και του αποτελέσματος. Αναφέρουμε ως παράδειγμα:

Η παραγωγικότητα της εταιρείας δεν θα αυξηθεί ποτέ, αν δεν υπάρχει συνεχής εμπύχωση του προσωπικού και σύνδεση της ατομικής παραγωγικότητας με το μισθό.

Αποκαλούνται **ρεαλιστικά επιχειρήματα** (pragmatiques arguments). Επιτρέπουν την αξιολόγηση κάθε γεγονότος ή πράξης βάσει των θετικών ή αρνητικών συνεπειών της¹⁴⁰. Επίσης, τα επιχειρήματα τα οποία βασίζονται στη δομή της πραγματικότητας αξιοποιούν την έννοια της *συνύπαρξης* (coexistence): α) ανάμεσα σε ένα άτομο και στις πράξεις ή το λόγο του¹⁴¹ (παράδειγμα i), β) ανάμεσα σε μια ομάδα και στα μέλη της¹⁴² (παράδειγμα ii) και γ) ανάμεσα σε μια ενέργεια, γεγονός, θεσμό, άτομο και την *ουσία*¹⁴³ του περικειμένου (εποχή, καθεστώς κτλ.) στο οποίο εντάσσεται (l' acte et l' essence) (παράδειγμα iii).

- *Ο Β. Ρωχάμης είναι στυγερός δολοφόνος, γιατί διέπραξε κακουργήματα, όπως κλοπές, παράνομη οπλοκατοχή και οπλοχρησία και διακίνηση ναρκωτικών.* (παράδειγμα i)
- *Το ταξιδιωτικό μας γραφείο, ως μέλος του Συνδέσμου Ελληνικών Τουριστικών Επιχειρήσεων, διακρίνεται για την προσήλωση στην ποιότητα, το ενδιαφέρον για το φυσικό περιβάλλον και την προβολή του ελληνικού τουρισμού.* (παράδειγμα ii)

¹³⁸ Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L., *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l' Argumentation*, σ. 259.

¹³⁹ *ibid.*, σ. 353.

¹⁴⁰ *ibid.*, σσ. 357-359.

¹⁴¹ *ibid.*, σ. 426.

¹⁴² *ibid.*, σσ. 394, 433.

¹⁴³ *ibid.*, σ. 440.

- Μπορεί να θεωρείτε υπερβολικό το θαυμασμό μου για το Λεονάρντο Ντα Βίντσι, αλλά σκεφτείτε, ότι δεν ήταν απλά ένας πολυμαθής αναγεννησιακός άνθρωπος, αλλά ο πρώτος επιστήμονας. (παράδειγμα iii)

γ) Τα **επιχειρήματα τα οποία αποσκοπούν στη δημιουργία της δομής του πραγματικού** (les liaisons qui fondent la structure du reel). Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με δύο στρατηγικές:

(i) Η δομή του πραγματικού σφυρηλατείται μέσω **γενικεύσεων**, οι οποίες πραγματώνονται με τη χρήση **παραδειγμάτων** και την **επίδειξη αποδεκτών κανόνων και μοντέλων** προς μίμηση, αφού αναγνωρίζεται η ύπαρξη κανονικοτήτων ανάμεσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις¹⁴⁴. Χαρακτηριστικό παράδειγμα:

- *Οι καθηγητές είναι αφηρημένοι.* [επιχείρημα] *Ο καθηγητής Χ χάνει διαρκώς τα κλειδιά του.* (1) *Ο καθηγητής Ψ ψάχνει πάντα να βρει ένα στιλό.* (2) *Ο καθηγητής Ω δεν θυμάται που έχει αφήσει το χαρτοφύλακά του.* (3) [1,2,3=παραδείγματα]

(ii) Η δομή του πραγματικού δημιουργείται χάρη στη χρήση **αναλογιών**¹⁴⁵, οι οποίες διασφαλίζουν τη συναίνεση του αποδέκτη σχετικά με τη σχέση που υπάρχει, λόγω ομοιότητας, ανάμεσα στο πρώτο (θέμα) και στο δεύτερο μέρος (φόρος) της αναλογίας. (A:B = Γ:Δ)¹⁴⁶. Για παράδειγμα:

A. Ο κρατικός δανεισμός εξαιτίας του ελλείμματος προϋπολογισμού: B. θα προκαλέσει την καταστροφή της εθνικής οικονομίας. (θέμα) [αφού]

Γ. Ο οικογενειακός προϋπολογισμός που επιβαρύνεται συνεχώς από το δανεισμό: Δ. προκαλεί αναπόφευκτα την οικονομική καταστροφή της οικογένειας. (φόρος)

Από την άλλη πλευρά τα **σχήματα αποσύνδεσης** (dissociative schemes) διαχωρίζουν στοιχεία που βρίσκονται παραδοσιακά ενωμένα σε μια ενιαία γλωσσική σύλληψη, για να αποφευχθεί η ασυμβατότητα την οποία προκαλεί η σύγκρουση ανάμεσα σε δυο ταυτόχρονες πεποιθήσεις, την **ψευδο-αλήθεια** (φαίνεσθαι) και την **πραγματική αλήθεια**¹⁴⁷ (είναι). Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- *Αναμφίβολα, το «κάρφωμα» των συμμαθητών στο δάσκαλο είναι απαράδεκτο. Αν όμως, δεν σε «καρφώσω», σίγουρα την επόμενη φορά θα πέσεις από το υπόστεγο, όπου σκαρφαλώνεις κρυφά, και θα σκοτωθείς.*

¹⁴⁴ Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L., *La Nouvelle Rhetorique: Traité de l' Argumentation*, σ. 471.

¹⁴⁵ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο συσχετισμός ο οποίος γίνεται ανάμεσα στο σχήμα της μεταφοράς και της αναλογίας. Αναφέρεται ένα αριστοτελικό παράδειγμα το οποίο προβάλλει με εύγλωττο τρόπο τη μεταξύ τους σχέση: *Ό, τι είναι τα γεράματα για τη ζωή, είναι η νύχτα για τη μέρα. Θα πούμε, λοιπόν, τη νύχτα γηρατειά της μέρας και τα γεράματα νύχτα της ζωής.* Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L., *op. cit.*, σ. 535.

¹⁴⁶ Για την εξοικείωση των μαθητών με τις αναλογίες προτείνεται η χρήση πινάκων αναλογιών, οι οποίοι αναδεικνύουν τη σχέση τόσο ανάμεσα στο θέμα και στο φόρο όσο και μεταξύ των στοιχείων τα οποία συνθέτουν το κάθε ζεύγος χωριστά. Βλ. Μαρσαγγούρα, Η. Γ. (1994), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας (Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη)*, Β΄, Αθήνα, σ. 491.

¹⁴⁷ Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L., *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*, σσ. 436-437.

Η παρουσίαση αντίστοιχων παραδειγμάτων από τους δασκάλους και η εξοικείωση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη με τα επιχειρηματολογικά σχήματα της *Νέας Ρητορικής* στο πλαίσιο της διδασκαλίας των επιχειρημάτων θεωρείται αποτελεσματική για τον εμπλουτισμό της επιχειρηματολογικής ‘φαρέτρας’ των μαθητών κατά την προφορική και γραπτή επιχειρηματολογία και την ενίσχυση της προσπάθειας πειθούς των ακροατών / αναγνωστών χάρη στη χρήση επιχειρημάτων.

2.2.5. Το «Διαδικαστικό» Επιχειρηματολογικό Μοντέλο του Stephen Toulmin

Η έκδοση του έργου *The Uses of Argument* του Stephen Toulmin το 1958 δραματίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην αναζωογόνηση του γενικότερου ενδιαφέροντος για τη ρητορική τέχνη, αλλά, κυρίως, στην προβολή της **ρητορικής ταυτότητας του επιχειρήματος** μέσα από την αποδοχή και προβολή της ‘περικειμενικοποιημένης’ και πρακτικής διάστασης που ενέχει σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής.

Η προτεινόμενη από τον Toulmin αντιπαράθεση μεταξύ **αναλυτικών** (analytic) και **ουσιαστικών** (substantial) επιχειρημάτων ή αντίστοιχα μεταξύ **θεωρητικών** και **πρακτικών**¹⁴⁸ επιχειρημάτων προκαλεί ευθέως την αυθεντία της *Αναλυτικής Λογικής* όσον αφορά την αξιολόγηση της *ηχηρότητας* (soundness) των επιχειρημάτων της καθημερινής ζωής. Με κριτικό πνεύμα¹⁴⁹, ο Toulmin εξετάζει αν και κατά πόσο «ένα **πρακτικό επιχείρημα** θα μπορούσε ποτέ να είναι καθαρά αναλυτικό¹⁵⁰», δηλαδή απολύτως σωστό ή λανθασμένο, εξαιτίας της άμεσης εξάρτησής του από την πιθανότητα, από το άτομο που το υποστηρίζει και από το περικείμενο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται.

Ως πρωταρχικός σκοπός της επιχειρηματολογίας και ως καθοριστικό κριτήριο της *εγκυρότητάς* της αναδεικνύεται η έννοια της επαρκούς και «αποδεκτής¹⁵¹» **δικαιολόγησης**¹⁵² (justification) **μιας θέσης** (claim).

Ωστόσο, παρότι όλα τα επιχειρήματα εξυπηρετούν την παραπάνω κοινή λειτουργία, διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με το **επιχειρηματολογικό πεδίο** (field of argument) στο οποίο ανήκουν, δηλαδή ανάλογα με το είδος των *λογικών τύπων* (logical types), οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση της δικαιολόγησης. Ο Toulmin πα-

¹⁴⁸ Με τον όρο *θεωρητικά επιχειρήματα* γίνεται αναφορά σε «αλυσίδες αποδείξεων», «αλυσίδες προτάσεων οι οποίες εγγυώνται το συμπέρασμα», ενώ με τον όρο *πρακτικά επιχειρήματα* χαρακτηρίζεται το «δίκτυο σκέψεων οι οποίες επιδιώκουν την επίλυση ενός πρακτικού διλήμματος». Πρόκειται για μεθόδους επίλυσης προβλημάτων. Βλ. Jonsen, A. R. & Toulmin S. E. (1988), *The Abuse of Casuistry: A History of Moral Reasoning*, Berkeley, University of California Press, σ. 34. Βλ. και Toulmin, S.E (1958), *The Uses of Argument*, (9th edition), Cambridge, England, Cambridge University Press, σσ. 123-127.

¹⁴⁹ Kneupper, C. W. (1978), “Teaching argument: An introduction to the Toulmin model”, *College Composition and Communication*, 29(3), σ. 237.

¹⁵⁰ Toulmin, S. E. (1958), *op. cit.*, σ. 127.

¹⁵¹ Toulmin, S. E. (1972), *Human Understanding*, Princeton, Princeton University Press, σ. 313.

¹⁵² Toulmin, S. E., *The Uses of Argument*, σ. 12.

ραθέτει ως παραδείγματα λογικών τύπων την αναφορά παροντικών και παρελθοντικών γεγονότων, μελλοντικών προβλέψεων, δικαστικών ετυμηγοριών, αισθητικών απόψεων, γεωμετρικών αξιωμάτων κ.ά.¹⁵³.

Κατ' επέκταση, το θεωρητικό σχήμα - το οποίο προτείνεται από τον Toulmin για την ανάλυση και εκτίμηση των επιχειρημάτων - εξετάζει ποια στοιχεία της επιχειρηματολογίας είναι **εξαρτώμενα πεδίου** (field-dependent) και ποια **αμετάβλητα πεδίου** (field-invariant). Επίσης, διερευνάται με ποιον τρόπο ορίζεται η επιχειρηματολογική *εγκυρότητα* μέσα από την αλληλεπίδρασή τους.

Στοιχεία **αμετάβλητα πεδίου** θεωρούνται α) η **μορφή** (form) του επιχειρήματος και β) η **δύναμη των τροπικών όρων** (*force of modal terms*). Όσον αφορά τη *μορφή*, ο Toulmin υποστηρίζει ότι η επιχειρηματολογία διεξάγεται γενικά σε όλα τα πεδία ακολουθώντας διαδοχικές, προκαθορισμένες φάσεις, για να καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα. «Επιχείρημα είναι η κίνηση από αποδεκτές **πληροφορίες** (data), μέσω μιας **επικυρωτικής αρχής** (warrant), σε μια **θέση** (claim)¹⁵⁴». Κατά τη διάρκεια της προαναφερθείσας διαδικασίας γίνεται εκτεταμένη χρήση *τροπικών όρων* (modal terms), οι οποίοι «αντιπροσωπεύουν τη γνώμη του ομιλητή¹⁵⁵» σχετικά με την *πιθανότητα*, *δυνατότητα* ή *βεβαιότητα* των εκάστοτε δηλώσεων. Υποστηρίζει ότι η *δύναμη* (force) των *τροπικών όρων* σχετίζεται με τις «πρακτικές συνέπειες της χρήσης τους¹⁵⁶».

Αντίθετα, ως **εξαρτώμενα πεδίου στοιχεία** χαρακτηρίζονται τα **κριτήρια** (criteria), δηλαδή τα *λογικά εδάφη*¹⁵⁷ (grounds), οι λόγοι οι οποίοι «νομιμοποιούν» σε κάθε πεδίο τη χρήση ενός συγκεκριμένου *τροπικού όρου*. Στα δύο επόμενα παραδείγματα (i), (ii), ενώ η χρήση του ρήματος αποκλείεται καθορίζει τη *δύναμη* της εκάστοτε θέσης (την άρση της δυνατότητας), στο παράδειγμα (i) ο λόγος αποδίδεται σε νομική απαγόρευση, ενώ στο παράδειγμα (ii) σε έναν ηθικό κανόνα (διαφορετικά κριτήρια).

- (i) Αποκλείεται να ταξιδέψεις, γιατί δόθηκε απαγορευτικό σήμα από το κεντρικό λιμεναρχείο.
(ii) Αποκλείεται να πω ψέματα στους γονείς μου.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η *εγκυρότητα* μπορεί να οριστεί μελετώντας τη δομή του επιχειρήματος μέσα σε ένα ορισμένο πεδίο ή *περικείμενο*.

¹⁵³ Toulmin, S. E., *The Uses of Argument*, σ. 13.

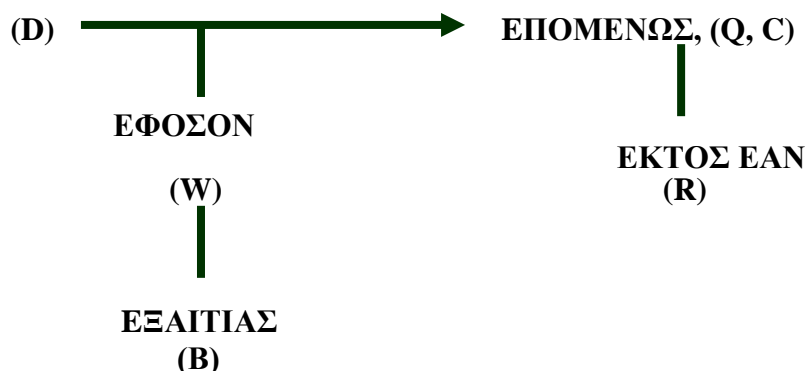
¹⁵⁴ Brockriede, W. & Ehninger, D. (1960), "Toulmin on argument: An interpretation and application", *Quarterly Journal of Speech*, 46(1), February, σσ. 44-53.

¹⁵⁵ Priestley, J. B. (2002), "The de-automatization of grammar", στο *Linguistics Studies of Text and Discourse*, J. J. Webster (ed.), London, Continuum, σ. 134.

¹⁵⁶ Toulmin, S. E., *The Uses of Argument*, σ. 30.

¹⁵⁷ *ibid.*, σ. 30.

Για το λόγο αυτό, ο Toulmin παρέχει ένα **διαδικαστικό** μοντέλο ανάπτυξης (layout) πειστικών επιχειρημάτων από τους μαθητές ή διαφορετικά, το αναγκαίο ‘λεξιλόγιο’ που επιτρέπει την αποτελεσματική περιγραφή και αξιολόγηση *άτυπων επιχειρημάτων*.



Σχήμα 2.2.5.1. Το διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin.

Παρουσιάζεται από τον Toulmin στο βιβλίο του *The Uses of Argument*, σ. 104. [D = πληροφορίες, Q = προσδιορισμοί, C = θέση, W = επικυρωτική αρχή, R = ανασκευή, B = στήριξη συμπεράσματος]

Το προτεινόμενο μοντέλο αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία:

α) **Θέση (claim-C)**. Αποτελεί το συμπέρασμα του επιχειρήματος, το οποίο επιδιώκουμε να δικαιολογήσουμε.

β) **Πληροφορίες (data-D)**. Πρόκειται για γεγονότα στα οποία βασίζεται το επιχείρημα, τα κύρια μέσα πειθούς. Μπορούμε να τα παρομοιάσουμε με το ‘όχημα’ το οποίο οδηγεί στον προορισμό μας, δηλαδή τη *θέση*.

γ) **Επικυρωτικές αρχές (warrant-W)**. Νομιμοποιούν¹⁵⁸ τη μετάβαση από τις *πληροφορίες (D)* στη *θέση (C)* χάρη στη χρήση κανόνων ή αρχών¹⁵⁹.

δ) **Στήριξη του συμπεράσματος (backing-B)**. Εμπεριέχει πρόσθετα θεωρητικά ή εμπειρικά δεδομένα από τα οποία αντλούν την ισχύ τους οι επικυρωτικές αρχές.

ε) **Τροπικούς προσδιορισμούς (modal qualifiers-Q)**. Πρόκειται για προσδιορισμούς (πιθανά, βέβαια κ.ά.), οι οποίοι εκφράζουν τη δύναμη της σχέσης ανάμεσα στις *πληροφορίες (D)* και στις *επικυρωτικές αρχές (W)*.

στ) **Ανασκευή (rebuttal-R)**. Ανατρέπει την υποστηριζόμενη θέση προβάλλοντας τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες οι *επικυρωτικές αρχές (W)* δεν δικαιολογούν τη *θέση (C)*.

¹⁵⁸ Krummheuer, G. (1995), “The ethnography of argumentation”, στο *The Emergence of Mathematical Meaning: Interaction in Classroom Cultures*, P. Cobb & H. Bauersfeld (eds.), Hillsdale, N. J.: Erlbaum, σ. 242. Βλ. επίσης Freeman, J. B. (1988), *Thinking Logically: Basic Concepts for Reasoning*, Saddle River, N.J.: Prentice Hall, σ. 174.

¹⁵⁹ Οι επικυρωτικές αρχές του μοντέλου του Toulmin αντιστοιχούν στην άρρητη προκειμένη του αριστοτελικού «ενθυμήματος». Βλ. Voss, J. F. & Means, M. L., “Learning to reason via instruction in argumentation”, σ. 39.

Χάρη στη χρήση του μοντέλου του Toulmin οι μαθητές αποκτούν, αφενός, το τυπικό κριτήριο το οποίο διευκολύνει την αξιολόγηση της επαρκούς ή μη δικαιολόγησης των προτεινόμενων θέσεων και, αφετέρου, εισάγονται στη 'λογική' της δίπλευρης θεώρησης κάθε επιχειρήματος μέσα από τη διαδικασία της ανασκευής.

Προτείνονται¹⁶⁰ πέντε κριτικές ερωτήσεις οι οποίες βοηθούν δασκάλους και μαθητές να συλλάβουν πληρέστερα το προτεινόμενο διαδικαστικό μοντέλο: α) Σε ποιες πληροφορίες βασίζεται το επιχειρήμα σου; (πληροφορίες), β) Πώς δικαιολογείς το πέρασμα από τις πληροφορίες σε αυτή τη θέση; (επικυρωτικές αρχές), γ) Είναι πράγματι ασφαλές το πέρασμα; (στήριξη συμπεράσματος), δ) Πόσο 'ισχυρή' είναι η θέση σου; (προσδιορισμοί), ε) Ποιες είναι οι πιθανότητες ανατροπής του επιχειρήματος;

Ανεξάρτητα από τις αντικρουόμενες τοποθετήσεις για το αν το μοντέλο του Toulmin λειτουργεί ως «υπερδομή» των επιχειρηματολογικών κειμένων¹⁶¹ ή βοηθά στη «μικροδομική ανάλυση¹⁶²» (microstructural analysis) των επιχειρημάτων, υποστηρίζεται ότι διευκολύνει την παραγωγή ποιοτικά ανώτερων επιχειρημάτων τόσο ως προς την ηχηρότητα και τη συνεκτικότητα όσο και ως προς την ισχύ και την αξιοπιστία τους κατά τη διαδικασία επιχειρηματολογικής γραφής¹⁶³.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί μπορούμε να διακρίνουμε την αρχική μορφή ενός συνήθους παιδικού επιχειρήματος (παράδειγμα i) και την εμπλουτισμένη μορφή που λαμβάνει (παράδειγμα ii) χάρη στην εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου:

(i) {Η αδερφή μου είναι χαρούμενη} , [γιατί πήγε στον κινηματογράφο.]

(ii) Η αδερφή μου πήγε στον κινηματογράφο (D) και επομένως πρέπει να (Q) είναι χαρούμενη (C), αφού «τρελαίνεται» να παρακολουθεί ταινίες επιστημονικής φαντασίας (W).

Κι αυτό επειδή θέλει να γίνει σκηνοθέτης σαν τον Σπίλμπεργκ, όταν μεγαλώσει (B). Θα επιστρέψει δυσαρεστημένη μόνο αν δεν καταφέρει να βρει εισιτήριο. (R)

Το παράδειγμα του Toulmin, ο οποίος για πρώτη φορά επιχειρεί τη σχηματική παρουσίαση των γενικών χαρακτηριστικών μιας απλής επιχειρηματολογίας¹⁶⁴, επηρέασε και συνεχίζει να επιδρά στη διαμόρφωση επιχειρηματολογικών μοντέλων. Αναφέρουμε ενδεικτικά α) το τρίπτυχο επιχειρηματολογικό μοντέλο της Rottenberg¹⁶⁵ (τοποθέτηση, υπο-

¹⁶⁰ Toulmin, S. E., Rieke, R. & Janik, A. (1979), *An Introduction to Reasoning*, New York, Macmillan Publishing Co, σσ. 25-27, 70.

¹⁶¹ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001), *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Β', Αθήνα, σ. 452.

¹⁶² Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), "Promoting argument-counterargument integration in student's writing", *The Journal of Experimental Education*, 76(1), σ. 62.

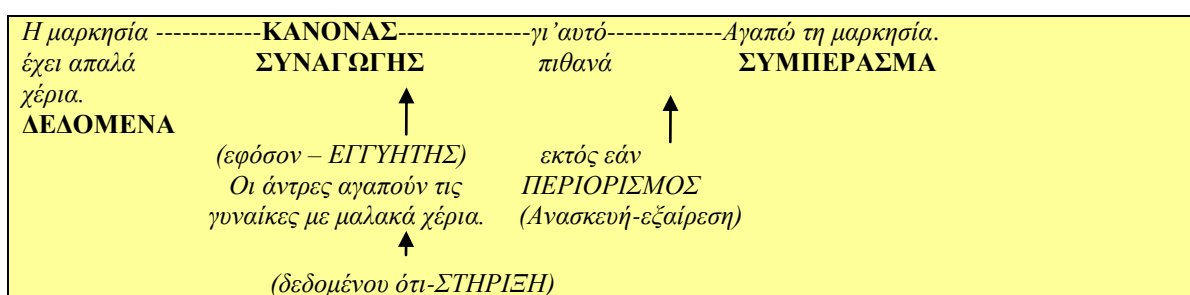
¹⁶³ Gleason, M. M. (1999), "The role of evidence in argumentative writing", *Reading and Writing Quarterly*, 15(1), σ. 84.

¹⁶⁴ Toulmin, S. E., Rieke, R. & Janik, A. (1979).

¹⁶⁵ Rottenberg, A. T. (1994), *The Structure of Argument*, Boston, St Martin's Press.

στήριξη, επικυρωτική αρχή) και β) την επιχειρηματολογική δομή της Tirkkonen – Condit¹⁶⁶ (κατάσταση, παρουσίαση προβλήματος, λύση, αξιολόγηση).

Επίσης, το μοντέλο επαναλαμβάνεται από τον Adam¹⁶⁷, ο οποίος επιχειρεί τη σχηματική παρουσίαση της υπερδομής των επιχειρηματολογικών κειμένων (άποψη, επιχειρήματα υπέρ της άποψης, αντεπιχειρηματολογία, παρουσίαση αντεπιχειρημάτων και συμπεράσμα), καθώς και από άλλους συγγραφείς¹⁶⁸. Σύμφωνα με την Delphine Pouit, η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στα δύο μοντέλα είναι ότι στον Adam η αντεπιχειρηματολογία αναδεικνύεται σε βασική συνιστώσα, ενώ στον Toulmin η ανασκευή (rebuttal) αποτελεί συμπληρωματικό στοιχείο, το οποίο είναι δυνατό να εκδηλωθεί σε περισσότερο σύνθετες μορφές επιχειρηματολογίας¹⁶⁹.



Σχήμα 2.2.5.2. Το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Adam. (ADAM, J. M., 1997, σ. 106)

Τέλος, ο Hillocks¹⁷⁰ (1987) αποδίδοντας πρωταρχικό ρόλο στο λόγο/αιτία (reason), αναγνωρίζει στο μοντέλο του τις ακόλουθες κινήσεις: α) την τοποθέτηση (proposition), β) τους προσδιορισμούς (qualifications), γ) την αναγνώριση αντεπιχειρημάτων (recognition), δ) την εξήγηση αντεπιχειρημάτων (explanation) και ε) την αντίκρουση των αντεπιχειρημάτων (countering)¹⁷¹.

Επιπλέον, το σχήμα του Toulmin χρησιμοποιείται στις γνωστικές επιστήμες και στο χώρο της εκπαίδευσης ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση της επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών, για την αναπαράσταση της επιχειρηματολογίας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα¹⁷², για το χαρακτηρισμό της επιχειρηματολογίας στο μάθημα των φυσικών επιστημών και, τέλος, για την ανίχνευση δομικών διαφορών και ομοιοτήτων στο

¹⁶⁶ Tirkkonen-Condit, S. (1984), "Toward a description of argumentative text structure", *Paper Presented at the Second Nordic Conference on English Studies in Turku*, (Finland, Sep. 10-11).

¹⁶⁷ Adam, J. M. (1997), *Les Textes: Types et Prototypes: Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*, Paris, Nathan, σ. 106.

¹⁶⁸ Scardamalia, M. & Paris, P. (1985), "The function of explicit discourse knowledge", *Cognition and Instruction*, Vol. 2, σσ. 1-39.

¹⁶⁹ Pouit, D. (2000), *La Planification dans la Production Écrite du Texte Argumentatif: Aspects Développementaux*, Thèse de Doctorat, Université de Poitiers, σσ. 57, 59.

¹⁷⁰ Hillocks, G. J. (1987), "Analyzing the Structure of Written Arguments", *Paper Presented at the Annual Meeting of AERA*, (Washington, D. C., April 1987).

¹⁷¹ De Bernardi, B. & Antolini, E., "Structural differences in the production of written arguments", σ. 176.

¹⁷² Streitz, N. A., Hannemann, J. & Thuring, M. (1989), "From ideas and arguments to hyperdocuments: Travelling through activity spaces", *Hypertext '89 Proceedings*, (Pittsburgh, P. A. November, 1989).

πλαίσιο της μαθηματικής επιχειρηματολογίας και απόδειξης¹⁷³. Επίσης, έχει εξεταστεί η λειτουργικότητα του μοντέλου σε σχέση με την επίλυση *μη καλά δομημένων προβλημάτων* (ill structured problems), εφόσον τα περιεχόμενα της δομής τους θεωρείται ότι συνθέτουν ένα επιχείρημα¹⁷⁴.

Ωστόσο, η ευρεία αποδοχή του τουλμινικού μοντέλου δεν αποκλείει την κριτική στάση αρκετών θεωρητικών προς αυτό. Κρίνεται η αδυναμία εξέτασης όχι μόνο της επιχειρηματολογίας του ατόμου, το οποίο προσφέρει τα υποστηρικτικά στοιχεία της τοποθέτησής του, αλλά και της αντίθετης επιχειρηματολογικής σκοπιάς¹⁷⁵. Επίσης, τονίζεται η μη αναπτυξιακή προοπτική του¹⁷⁶, εφόσον δεν καθορίζει κάτω από ποιες συνθήκες και μηχανισμούς αλλάζουν τα επιχειρήματα κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης.

2.3. Διαλεκτική Θεώρηση της Επιχειρηματολογίας: Η Επαρκής Δικαιολόγηση της Πιθανής Αλήθειας

Δύο είναι οι βασικοί άξονες στήριξης της διαλεκτικής θεώρησης της επιχειρηματολογίας: ο λόγος και ο διάλογος. Η επιχειρηματολογία, ως ‘γέννημα’ του λόγου, της ανθρωπίνης σκέψης, αναπτύσσεται μέσα στο συγκρουσιακό πεδίο της αμοιβαίας ανταλλαγής απόψεων και θέσεων κατά τη διαδικασία του ‘διαλέγεσθαι’¹⁷⁷.

Το γραπτό επιχειρηματολογικό κείμενο - ακόμα και με τη μορφή μονόλογου ο οποίος επιδιώκει να πείσει - δεν αντίκειται στη διαλεκτική φύση της επιχειρηματολογίας¹⁷⁸. Αντίθετα, η ύπαρξη της διαφορετικής γνώμης, της άλλης ‘φωνής’, οφείλει να λειτουργεί πάντα στη γραπτή επιχειρηματολογία διευκολύνοντας την παραγωγή αντικρουόμενων επιχειρημάτων¹⁷⁹ και προσφέροντας ζωντάνια και αμεσότητα. Σύμφωνα με την Burkhalter, η γραφή, ως *διαλεκτική λειτουργία*, επιτρέπει τον καθορισμό της θέσης και της αντίθεσης και οδηγεί στη σύνθεσή τους¹⁸⁰.

¹⁷³ Pedemonte, B., “How can the relationship between argumentation and proof be analysed?”, σ. 30.

¹⁷⁴ Voss, J. F. (2005), “Toulmin’s model and the solving of ill-structures problems”, *Argumentation*, 19, σ. 328.

¹⁷⁵ Van Eemeren, F. H, Grootendorst, R. & Kruiger, T. (1987), *Handbook of Argumentation Theory*, Holland, Dordrecht, Foris.

¹⁷⁶ Valsiner, J. (1997), *Culture and the Development of Children’s Action: A Theory of Human Development*, New York, Wiley.

¹⁷⁷ Στο βιβλίο της *Θεατρικής Αγωγής* της ΣΤ΄ Δημοτικού προτείνεται, ως απαραίτητη διαδικασία για την κατανόηση του διαλόγου από τους μαθητές, η συγγραφή διαλόγων μέσα από την αντιπαράθεση επιχειρημάτων. Βλ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006η΄), *Θεατρική Αγωγή, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού – Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 138.

¹⁷⁸ Σύμφωνα με τη Schiffrin το επιχείρημα, ως μορφή λόγου, δεν είναι αμιγώς μονολογική ή διαλογική, εφόσον ενσωματώνει τόσο «κειμενικές ιδιότητες του μονόλογου όσο και διαδραστικές ιδιότητες του διαλόγου». Βλ. Schiffrin, D. (1988), *Discourse Markers*, Cambridge, Cambridge University Press, σσ. 17-18.

¹⁷⁹ Stolarek, E. A. (1996), “Dialectic: Rhetoric’s neglected step-sister comes of age”, *Eric Document*, # 398 574#, σ. 3.

¹⁸⁰ Burkhalter, N. (1993), “How persuasive writing aids critical thinking”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (79th)*, Miami Beach, FL, November 18-21, 1993), *Eric Document*, #366 988#, σ. 10.

Η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στο Δημοτικό προϋποθέτει, αρχικά, την αφομοίωση προφορικών διαλογικών σχημάτων από τους μαθητές και, στη συνέχεια, τη δυνατότητα έντεχνης γραπτής αποτύπωσής τους. Κοντολογίς, επιδιώκεται η γραπτή κειμενικοποίηση των προφορικών ικανοτήτων επιχειρηματολογίας¹⁸¹.

Για τους παραπάνω λόγους επιδιώκουμε σε αυτό το σημείο την αντιπροσωπευτική, διαχρονική θεωρητική προσέγγιση της διαλεκτικής φύσης του επιχειρηματολογικού φαινομένου. Οι διαλεκτικές απόψεις του Αριστοτέλη αποτελούν το εφαλτήριο για τη μελέτη των κυριότερων διαλεκτικών θεωρήσεων της επιχειρηματολογίας.

2.3.1. Η Αριστοτελική Διαλεκτική: Η Τέχνη της Έρευνας και η Κριτική Συζήτηση

Οι απόψεις του Αριστοτέλη για τη *διαλεκτική* συμπληρώνουν το ‘ψηφιδωτό’ της διαλεκτικής θεώρησης του κόσμου, της νόησης, της γλώσσας που φιλοτεχνεί η αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Από τη διαμάχη των αντιθετικών ζευγών κοσμικών παραγόντων (υγρό-ξηρό) του Αναξίμανδρου και το «κρυφό παιχνίδι αρμονίας¹⁸²» του Ηράκλειτου οδηγούμαστε στο πεδίο της νόησης με το «λόγο» του Παρμενίδη, όργανο διάκρισης του *είναι* από το *μη είναι*, και στη διαλεκτική του Ζήνωνα, ο οποίος οικοδομεί την ιδέα της απόλυτης αλήθειας στο έδαφος του διαλόγου. Στον αντίποδα του Ζήνωνα, η σοφιστική διαλεκτική κατασκευάζει στο επίπεδο του ‘διαλέγεσθαι’ την έννοια της υποκειμενικής αλήθειας, η οποία αντιπροσωπεύεται από τους «δισσούς λόγους» του Πρωταγόρα, ενώ η σωκρατική διαλεκτική επιδιώκει τη συ(ν)-ζήτηση και την αποδοχή της ‘συμφωνημένης’ αλήθειας την οποία διασφαλίζει η *μέθοδος του κριτικού ελέγχου*.

Ο Αριστοτέλης, σε αντίθεση¹⁸³ με τον Πλάτωνα - ο οποίος θεωρεί τη διαλεκτική ως επαρκές μέσο για την ανοδική πορεία της νόησης, την κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας και του «ανυποθέτου¹⁸⁴» - επαναφέρει τη διαλεκτική τέχνη στο χώρο της υποκειμενικότητας.

¹⁸¹ Coirier, P. (1996), “Composing argumentative tests : Cognitive and / or textual complexity” , *Current Trends in Writing Research: What is Writing? Theories, Models and Methodology*, R. Rijlaarsdam, H. Van den Bergen, & M. Couzijn (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press.

¹⁸² Βέϊκος, Θ. (1976), *Σύγχρονη Διαλεκτική Φιλοσοφία*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Θεσσαλονίκη, «ΤΕΧΝΙΚΑ ΣΤΟΥΝΤΙΟ» Ο. Ε., σ. 11.

¹⁸³ Στη σύγχρονη ιστορία της φιλοσοφίας σημαντική θεωρείται η αντίθεση της διαλεκτικής μεθόδου στο έργο του Έγκελ και του Μαρξ. Στο *Κεφάλαιο* ο Μαρξ αναφέρει ότι στον Έγκελο η ανθρώπινη σκέψη, ως Ιδέα, θεωρείται ο δημιουργός του αληθινού κόσμου. Ο αληθινός κόσμος αποτελεί την εξωτερική φαινομενική μορφή της Ιδέας. Αντίθετα, στον Μαρξ η Ιδέα δεν είναι παρά ο υλικός κόσμος, ο οποίος αντικατοπτρίζεται από τον ανθρώπινο νου και μετασχηματίζεται σε μορφές σκέψης. Marx, K. (1970), *Capital: A Critique of Political Economy*, Moscow, Progress Publisher, σ. 29. Για τον Marx δεν αρκεί η επιδίωξη της σκέψης να συνειδητοποιήσει τον εαυτό της ‘«η πραγματικότητα οφείλει, επίσης, να κοπιήσει για τη σκέψη»». Marx, K. (1963), “The critique of Hegel’s philosophy of right”, στο *Early Writings*, T. B. Bottomore (ed.), London, C. A. Watts, σ. 52.

¹⁸⁴ Πλάτων, *Πολιτεία (ή περί Δικαίου)*, 3, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, 511b 7, σ. 224.

Τα *Τοπικά* αποτελούν το κατεξοχήν εγχειρίδιο αριστοτελικής θεώρησης της **διαλεκτικής**, ως διαδικασία ανταλλαγής λόγων, ιδεών, επιχειρημάτων. Εδώ, η *διαλεκτική* χαρακτηρίζεται ως η κύρια μέθοδος συλλογισμού πάνω σε ποικίλα προβλήματα ή «θέσεις»¹⁸⁵. Πραγματώνεται ‘υλικά’ με τη γλωσσική αντιπαράθεση προσωπικών απόψεων και ισχυρών, λογικών επιχειρημάτων στο πλαίσιο ενός διαλόγου, μιας κριτικής συζήτησης με τη μορφή ερωταποκρίσεων.

Ο **διαλεκτικός συλλογισμός**, «ο εξ ενδόξων συλλογιζόμενος»¹⁸⁶, διαφοροποιείται από την αυστηρή *λογική απόδειξη*¹⁸⁷, εφόσον δεν βασίζεται σε αληθείς προτάσεις αλλά στα *ένδοξα*. Πρόκειται για προσωπικές γνώμες, για δι-υποκειμενικά και προσωρινά αποδεκτές αλήθειες ανάμεσα στην κοινότητα όλων ή των περισσότερων από τους ανθρώπους ή τους σοφούς¹⁸⁸. Η χωροχρονική εξάρτησή τους από το εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται τις καθιστά ενδεχόμενες αλήθειες και, κατ’ επέκταση, υποκειμένες στη μεταβολή.

Το γνώρισμα της μεταβλητότητας και της προσωρινής αποδοχής των διαλεκτικών επιχειρημάτων μεταδίδεται στο συναγόμενο συμπέρασμα. Αντιδιαστελλόμενα με τα **λογικά επιχειρήματα**, που εδραιώνονται στην απόδειξη, τα **διαλεκτικά επιχειρήματα** θεμελιώνονται στους **τόπους**¹⁸⁹, πεδία άντλησης επιχειρημάτων, στρατηγικές ανάπτυξης της επιχειρηματολογικής διαδικασίας και κριτήρια καθορισμού των λογικών σχέσεων, οι οποίες συνδέουν τις προτάσεις με το εξαγόμενο συμπέρασμα. Η χρήση των *τόπων* θεωρείται συμπληρωματική της πνευματικής δραστηριότητας του «Οργάνου», εφόσον η διαλεκτική χαρακτηρίζεται ως πρωταρχικό τμήμα της Λογικής¹⁹⁰.

Κατά τον Αριστοτέλη, με τη χρήση της διαλεκτικής μεθόδου, εκπληρώνονται τρεις στόχοι¹⁹¹: α) η γενικότερη *διανοητική εξάσκηση* των ατόμων, ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της επιχειρηματολογικής τους ικανότητας πάνω σε διάφορα ζητήματα, β) η *διευκόλυνση της διεξαγωγής των εντεύξεων*, των συνομιλιών και κατ’ επέκταση της ανθρώπινης επικοινωνίας και γ) η καλλιέργεια της φιλοσοφικής γνώσης, αφού η δυνατότητα διπολικής θεώρησης κάθε θεωρητικής ή πρακτικής δραστηριότητας καθιστά ευκολότερη την αναγνώριση της αλήθειας ή του ψεύδους σε κάθε γνωσιολογικό τομέα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στη *διαλεκτική ως μέθοδος έρευνας* σε όλους τους τομείς του επιστητού και ως μέσο νομιμοποίησης της γνώσης. Η τέχνη του ‘διαλέγεσθαι’

¹⁸⁵ Αριστοτέλης, *Όργανον 2:Τοπικών Α, Β, Γ, Δ, Ε*, 104b, 35-36, σσ. 164-165.

¹⁸⁶ *ibid*, 99-100b, σ. 134.

¹⁸⁷ Νιάρχος, Κ. Γ. (1998), *Φιλοσοφείν: Εισαγωγική Προσέγγιση*, Αθήναι, Εκδόσεις Συμμετρία, σ. 298.

¹⁸⁸ Αριστοτέλης, *Όργανον 2:Τοπικών Α, Β, Γ, Δ, Ε*, 100b, 21-23, σ. 136.

¹⁸⁹ Την έννοια των *τόπων* πραγματευτήκαμε στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος, σ. 62.

¹⁹⁰ Βεΐκος, Θ., *Σύγχρονη Διαλεκτική Φιλοσοφία*, σ. 20.

¹⁹¹ Αριστοτέλης, *op. cit.*, 101a, 26 –28, σ. 138.

μπορεί να διαφοροποιείται από την επιστημονική απόδειξη και να μην οδηγεί στην παραγωγή, αναγκαστικά, έγκυρων επιστημονικών γνώσεων. Ωστόσο, παρέχει στην ανθρώπινη σκέψη τη δυνατότητα ορθού προσανατολισμού στις αρχές όλων των ειδικών ερευνητικών πεδίων.

Η διερευνητική και ερωτητική φύση της διαλεκτικής μεθόδου αναδεικνύεται στο διαλογικό πλαίσιο των ερωταποκρίσεων ανάμεσα σε δύο πρόσωπα. Το πρώτο πρόσωπο υποδύεται το ρόλο του εισηγητή μιας θέσης υπό μορφή ερώτησης-απορίας, ενώ το δεύτερο, με τις απαντήσεις τις οποίες δίνει, γίνεται ο κριτικός αποδέκτης της αλήθειας ή του ψεύδους της πρότασης. Στην περίπτωση κατά την οποία ο διάλογος διεξάγεται με τη μορφή διερώτησης και απάντησης από το ίδιο άτομο χαρακτηρίζεται ως **εσωτερικός διάλογος** και επιτελείται, όπως και ο εξωτερικός, σε κλίμα δημιουργικής σύνθεσης των αντικρουόμενων απόψεων, προκειμένου να διασφαλιστεί η ορθότητα της υποκειμενικής γνώμης.

Η έννοια της δημιουργικής αντιπαράθεσης οδηγεί τον Αριστοτέλη στη διαφοροποίηση της διαλεκτικής αφενός, από τη **σοφιστική πειθώ**, η οποία αποβλέπει στην απόκτηση πλούτου και φήμης και, αφετέρου, από την *εριστική* και την επιδιωκόμενη επικράτηση της μιας γνώμης¹⁹².

Αντίστοιχα, αν θα θέλαμε να εφαρμόσουμε τη θεώρηση αυτή στο πλαίσιο της διαλεκτικής επιχειρηματολογικής αντιπαράθεσης των μαθητών στην τάξη, οι διαξιφισμοί δεν θα πρέπει να παίρνουν τη μορφή «λεκτικών πολέμων¹⁹³» αλλά λεπτών, διακριτών «χορευτικών κινήσεων» οι οποίες εξυπηρετούν τη συνολική επιχειρηματολογική «χορογραφία» και αξιοποιούν αρμονικά την έννοια της διαφοροποίησης των απόψεων¹⁹⁴.

Για το λόγο αυτό, ο ψυχολόγος Carl Rogers¹⁹⁵, προτείνει μια εναλλακτική ρητορική. Θέτει ως βάση της επικοινωνίας τις αρχές της κατανόησης και της εμπάθειας¹⁹⁶ και τονίζει - σε σχέση με την επικοινωνιακή πράξη της διαλεκτικής αντιπαράθεσης - ότι η

¹⁹² Αριστοτέλης, *Όργανον 3: Τοπικών Ζ, Η, Θ. Περί των Σοφιστικών Ελέγχων*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, 11, 171b, 25-28, σ. 262.

¹⁹³ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998), *Pour un Enseignement de l' Oral: Initiation aux Genres Formels à l' École*, Paris, ESF, σ. 64.

¹⁹⁴ Berrill, D. (1991), "Metaphors of literacy: Argument is war – but should it be?", Unpublished paper, University of East Anglia, International Convention of Language and Literacy.

¹⁹⁵ Βλ. Brent, D. (1996), "Rogerian rhetoric: An alternative to traditional rhetoric", people.ucalgary.ca/~dabrent/.../rogchap.html. Επηρεασμένος από τις απόψεις του Rogers, ο Kroll προτείνει τη συγγραφή δοκιμίων τα οποία απομακρύνονται από το κλασικό μοντέλο πολεμικής τοποθέτησης και αναίρεσης. Κάνει λόγο: α) για «συμφιλιωτικά δοκίμια» (conciliatory essay), τα οποία χαρακτηρίζονται για το διαλογικό χαρακτήρα τους, β) για «δοκίμια ενσωμάτωσης» (integrative essay), τα οποία αναδεικνύουν με πειστικό τρόπο ότι για κάθε θέμα υπάρχει βέβαιη συναίνεση και γ) για δοκίμια που προτείνουν κοινά αποδεκτούς τρόπους δράσης για την επίλυση προβλημάτων (deliberative essay). Βλ. Kroll, B. M. (2005), "Arguing differently", *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 5(1), σ. 45.

¹⁹⁶ Brent, D., "Rogerian rhetoric: An alternative to traditional rhetoric".

αλλαγή στάσεων μέσω της γλώσσας καθίσταται ευκολότερη, όταν ο συνομιλητής εκλαμβάνεται ως «σύμμαχος» και όχι ως «εχθρός»¹⁹⁷.

Η αριστοτελική θεώρηση της διαλεκτικής πρακτικής και των επιδιωκόμενων στόχων της καθίσταται πρακτικά εφαρμόσιμη στην τάξη, σε καθημερινή βάση, με αφορμή ε-ποικοδομητικές αντιγνωμίες και κοινωνικογνωστικές αντιπαραθέσεις των μαθητών, οι οποίες οδηγούν στη **συνεργατική επιχειρηματολογική αντιλογία**¹⁹⁸ (collaborative argumentative debate). Στο πλαίσιο κατανόησης των μεταξύ τους συγκρούσεων και της από κοινού δόμησης των τελικών αποδεκτών θέσεων¹⁹⁹, οι μαθητές βελτιώνουν, ισόρροπα, μέσω της χρήσης επιχειρημάτων τόσο τις διαλογικές και ρητορικές δεξιότητες (*μάθηση για την αντιλογία* - learning about the debate) όσο και τις αντιληπτικές και επιστημολογικές ικανότητες κατανόησης (*μάθηση από την αντιλογία* - learning from the debate²⁰⁰). Ταυτόχρονα προωθούν γενικότερα την έννοια της *συνεργατικής μάθησης*²⁰¹.

Ειδικά στην περίπτωση του γλωσσικού μαθήματος, όταν οι μαθητές οδηγούνται στην *ευριστική επιχειρηματολογία* (argumentation heuristique) μέσω της χρήσης ενός λογοτεχνικού κειμένου - άξονα της αντιπαραθέσης - έρευνες σε παιδιά ηλικίας 6-10 ετών²⁰² επισημαίνουν τη σαφή βελτίωση όχι μόνο των προφορικών επιχειρηματολογικών ικανοτήτων σε επίπεδο συντακτικών, σημασιολογικών, λεξιλογικών δομών της γλώσσας, αλλά και των αντεπιχειρηματολογικών στρατηγικών με τις οποίες ασκούν κριτική στις θέσεις των συμμαθητών²⁰³.

Τα παραπάνω ευρήματα, τα οποία αναδεικνύουν την αξία της **κριτικής συζήτησης** στον Αριστοτέλη, σχετίζονται στενά αφενός, με τη θεωρία της «ολικής γλώσσας»²⁰⁴ και τις απόψεις οι οποίες αφορούν τη σύνδεση προφορικών και γραπτών μηχανισμών κατά τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από την άλλη πλευρά, συνδέονται άμεσα με τη

¹⁹⁷ Anson, C. M. & Schwegler, R. A. (1996), *The Longman Handbook for Writers and Readers*, London, Longman, σ. 785.

¹⁹⁸ Marttunen, M. & Laurinen, L. (2007), "Collaborative learning through chat discussions and argument diagrams in secondary school", *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), σσ. 112-113.

¹⁹⁹ Charolles, M. (1980), "Les formes directes et indirectes de l' argumentation", *Pratiques*, 28, Octobre, σσ. 7-43.

²⁰⁰ Andriessen, J., Baker, M. & Suthers, D. (2003), "Argumentation, computer support, and the educational context of confronting cognitions", στο *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments*, J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (eds.), Dordrecht, Kluwer, σσ. 1-25.

²⁰¹ Βλ. Baker, M. (1996), "Argumentation et co-construction de connaissances", *Interaction et Cognitions*, 2(3), σσ. 157-191 και Mason, L. & Scirica, F., "Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding", σ. 494.

²⁰² Weisser, M. (2004), "Compétences argumentatives des enfants d' âge scolaire : Les profils interactionnels au cours préparatoire et au cours moyen", *Revue de Sciences de l' Éducation*, Vol. XXX, No 2, σσ. 435-455.

²⁰³ Auricchio, A., Masseron, C. & Perrin-Schirmer, C. (1992), "La polyphonie des discours argumentatifs: Propositions didactiques", *Pratiques*, 73, σσ. 7-43.

²⁰⁴ Παπαδοπούλου, Σ. (2000), *Η Ολική Γλώσσα*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

θεωρία του Vygotsky και τις απόψεις για τον καθοριστικό ρόλο της κοινωνικής διάδρασης²⁰⁵ στην ανάπτυξη των «ανώτερων νοητικών λειτουργιών» των παιδιών και στην ενσωμάτωση κοινωνικών διαλογικών αρχών στο πλαίσιο γραπτών εργασιών²⁰⁶.

2.3.2. Μοντέρνες Διαλεκτικές Θεωρίες

Οι μοντέρνες διαλεκτικές θεωρίες²⁰⁷ θεμελιώνονται στην κριτική αντίληψη της ορθολογικότητας (reasonableness)²⁰⁸. Προβάλλουν το επιχείρημα ως «το κοινωνικό και λεκτικό μέσο το οποίο επιδιώκει να επιλύσει ή, τουλάχιστον, να αντιμετωπίσει μια σύγκρουση (conflict) ή διαφορά που αναδύεται ή επικρατεί ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέρη²⁰⁹». Επιπλέον, το επιχείρημα παρουσιάζεται ως είδος «λεκτικής προσαρμοστικής στρατηγικής²¹⁰» την οποία χρησιμοποιούν τα παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, προκειμένου να λύσουν διαπροσωπικές διαφορές και να επιτύχουν ένα στόχο.

Η διεξαγωγή της επιχειρηματολογίας μεταφέρεται στο πλαίσιο του διαλόγου ή «της συζήτησης που κατευθύνεται σε συγκεκριμένο στόχο μέσα από την ανταλλαγή απόψεων», παρατηρεί ο Walton²¹¹. Το γεγονός αυτό επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αφού - σύμφωνα με τον Piaget - οι κοινωνικές διαδράσεις σχετίζονται άμεσα με την καλλιέργεια των διαλογιστικών ικανοτήτων²¹².

Οι μονολογικές μορφές επιχειρημάτων εκλαμβάνονται ως άρρητες (implicit) διαλογικές εκφάνσεις, οι οποίες ανακτούν πληρότητα κατά την αναδόμησή τους σε **πραγματευτικό** (negotiation), **πειστικό** (persuasion dialogue) ή **εριστικό διάλογο** (eristics), δηλαδή σε μία από τις κατεξοχήν διαλογικές μορφές επιχειρηματολογίας²¹³.

Η διαλεκτική προσέγγιση του επιχειρηματολογικού φαινομένου σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία της γραπτής επιχειρηματολογίας. Η συγγραφή κειμένων σε διαλογική

²⁰⁵ Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, London, Harvard University Press, σ. 126.

²⁰⁶ Reid, G. (1991), "Agree with me: The argumentative function in children's writing", αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Hall.

²⁰⁷ Ο όρος *διαλεκτικός* χρησιμοποιείται εδώ με διαφορετική σημασία από την εγγεληνή - μαρξιστική. Σύμφωνα με τον Hamblin η Τυπική Διαλεκτική (Formal Dialectics) είναι η δόμηση διαλογικών συστημάτων τα οποία αξιολογούν επιχειρήματα που προβάλλονται σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο. Βλ. και Hamblin, C. L. (1970), *Fallacies*, London, Methuen & Co Ltd, σσ. 254-255.

²⁰⁸ Toulmin, S.E. (1976), *Knowing and Acting: An Invitation to Philosophy*, New York, MacMillan.

²⁰⁹ Walton, D. N. (1990), "What is reasoning? What is argument?", *Journal of Philosophy*, 87, σσ. 399-419.

²¹⁰ Eisenberg, A. & Garvey, C. (1981), "Children's use of verbal strategies in resolving conflicts", *Discourse Processes*, 4, σσ. 149-170.

²¹¹ Walton, D. N. (1999), "Dialectical relevance in persuasion dialogue", *Informal Logic*, Vol. 19(2 & 3), σσ. 119-143.

²¹² Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press, σ. 34. Βλ. επίσης Genishi, C. & Di Paolo, M. (1982), "Learning through argument in a preschool", στο *Communicating in the Classroom*, L. C. Wilkinson (ed.), New York, Academic Press, σ. 50.

²¹³ Walton, D. N. & Krabbe, E. C. W. (1995), *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*, New York, Albany, State University of New York Press.

μορφή αποτελεί ένα σημαντικό και αναγκαίο βήμα κατά τη μετάβαση των μαθητών στη διαμόρφωση γραπτών μονολογικών επιχειρηματολογικών κειμένων με στόχο την προώθηση των απόψεων του συγγραφέα ή μιας συγκεκριμένης πορείας δράσης η οποία οδηγεί στην επίλυση ενός προβλήματος.

Οι μοντέρνες διαλεκτικές θεωρίες αντιπροσωπεύονται κυρίως από δύο σχολές: α) την **Τυπική Διαλεκτική (Formal Dialectics)** προσέγγιση της επιχειρηματολογίας και β) την **Πραγμα-Διαλεκτική προσέγγιση (Pragma-Dialectics)**.

Σύμφωνα με την Τυπική Διαλεκτική η επιχειρηματολογική διάδραση ορίζεται από ένα σύνολο συγκεκριμένων γλωσσικών πράξεων, οι οποίες διαδέχονται η μία την άλλη βάσει συγκεκριμένων κανόνων.

Οι θεωρίες που αντιπροσωπεύουν αυτή τη σχολή εκφράζουν, κυρίως, το χώρο της Λογικής²¹⁴, των μαθηματικών²¹⁵ ή ακόμα και της κβαντικής ή στατιστικής φυσικής²¹⁶. Για το λόγο αυτό θεωρούνται ως μη κατάλληλες για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας σε μαθητές στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Περιοριζόμαστε στη σύντομη και ενδεικτική παρουσίαση της Τυπικής Διαλεκτικής προσέγγισης των θεωριών των Lorenzen και Barth & Krabbe, διότι αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της Πραγμα-Διαλεκτικής προσέγγισης.

Η **Πραγμα-Διαλεκτική (pragma-dialectics)** προσέγγιση των Frans H. Van Eemeren & Rob Grootendorst εξετάζει την επιχειρηματολογία ως μία κατάσταση **σύγκρουσης** την οποία επιδιώκουν να επιλύσουν οι ομιλητές κατά την κοινωνική διάδραση μεταξύ τους με τη βοήθεια της γλώσσας.

2.3.2.1. Η Τυπική Διαλεκτική Προσέγγιση της Επιχειρηματολογίας

Η Διαλογική Λογική του Lorenzen (1969) και η Τυπική Διαλεκτική θεωρία των κριτικών διαλόγων των Barth & Krabbe αποτελούν προσπάθειες «εξωτερικής» σχηματοποίησης της επιχειρηματολογίας σε μια μορφή «δομικού διαλογικού παιχνιδιού²¹⁷» ανάμεσα σε έναν «πρωταγωνιστή» - ομιλητή (Ο) και τον «αντίπαλό» του (Α). Στόχος του διαλογικού παιχνιδιού αποτελεί η νικηφόρα επικράτηση²¹⁸ του ομιλητή-εισηγητή της προτει-

²¹⁴ Βλ. Lorenzen, P. (1987), *Constructive Philosophy: Dialogical Foundations of Logical Calculi*, Amherst, University of Massachusetts Press, σσ. 78-101. Βλ. επίσης Barth, E. M. & Krabbe, E.C.W. (1982), *From Axiom to Dialogue*, Berlin, De Gruyter.

²¹⁵ Βλ. Hamblin, C. L. (1971), "Mathematical models of dialogue", *Theoria*, 37, σσ. 130-155.

²¹⁶ Βλ. Giles, R. (1974), "A non-classical logic for physics", *Studia Logica*, XXXIII (4), σσ. 397-415.

²¹⁷ Kamlah, W. & Lorenzen, P. (1973), *Logische Propädeutik: Vorschule des Vernünftigen Redens* [Logical propaedeutic: Pre-school of reasonable discourse], σσ. 213-215.

²¹⁸ Stegmüller, W. (1964), "Remarks on the completeness of logical systems relative to the validity-concepts of P. Lorenzen and K. Lorenz", *Notre Dame Journal of Symbolic Logic*, Vol. 2, σσ. 81-112.

νόμηνης θέσης έναντι του αντιπάλου-κριτικού ακροατή²¹⁹ (critical listener), ο οποίος, τελικά, αποδέχεται και συμφωνεί με το περιεχόμενο των δηλώσεων του ομιλητή παρά τις - αρχικά - εκπεφρασμένες αντιρρήσεις.

Στο πλαίσιο της Τυπικής Διαλεκτικής προσέγγισης της επιχειρηματολογίας επικρατεί η χρήση, αφενός, της *ορθογλώσσας* (ortholanguage)²²⁰ σε μια προσπάθεια αναδιάρθρωσης της καθομιλουμένης και, αφετέρου, μιας σειράς αυστηρών διαλογικών κανόνων. Αυτοί οι κανόνες καθορίζουν την έκβαση της ιδεατής διαλογικής συζήτησης και διευκολύνουν την ορθολογική επίλυση των συγκρούσεων ανάμεσα σε δηλωμένες απόψεις των απόμων τα οποία μετέχουν στη διαλογική διαδικασία²²¹.

Η παραπάνω σχηματοποίηση μοιάζει να αγνοεί την κοινωνική φύση της καθημερινής γλώσσας και την αδυναμία αντικειμενικής παρουσίασης του κόσμου λόγω της πολυσημίας της. Το γεγονός αυτό αποτελεί σημείο προβληματισμού σχετικά με τη χρησιμότητα και τους περιορισμούς αυτής της προσέγγισης για την ανάλυση «πραγματικών» - όχι «προτασιακών» - επιχειρηματολογικών διαλόγων των μαθητών, τη συναγωγή έγκυρων συμπερασμάτων - όσον αφορά τις γνωστικές αλλαγές και αλλαγές στάσεων που σημειώνονται στο προαναφερθέν τυπικό διαλογικό πλαίσιο και κατ' επέκταση, τη δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησής της στην τάξη με μαθητές του Δημοτικού κατά της διδασκαλία της γραπτής επιχειρηματολογίας.

2.3.2.2. Η Κριτική Συζήτηση και η Πραγμα-Διαλεκτική Προσέγγιση της Επιχειρηματολογίας

Η **Πραγμα-Διαλεκτική** (Pragma-Dialectics) προσέγγιση της επιχειρηματολογίας, όπως εκφράζεται από τους Ολλανδούς Frans H. Van Eemeren και Rob Grootendorst, αποτελεί ένα δίπολο γλωσσολογικών-πραγματολογικών και διαλεκτικών θεωρήσεων του επιχειρηματολογικού φαινομένου. Ο πραγματολογικός πόλος συνίσταται από τη θεωρία των *λεκτικών ή γλωσσικών πράξεων* των Austin²²² και Searle²²³ και τις *αρχές διαλογικής συνεργασίας* του Grice²²⁴. Το διαλογικό πόλο διαμορφώνουν η Διαλογική Λογική του Lo-

²¹⁹ Barth, E. M. (1980), "Prolegomena tot de studie van conceptuele structuren", [Prolegomena to a study of conceptual structures], *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* [General Dutch Journal of Philosophy], 72, σ. 45.

²²⁰ Lorenzen, P. & Schwemmer, O. (1975), *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie* [Constructive Logic, Ethics and the Theory of Science], (2nd edition), Mannheim, B.I.-Wissenschaftsverlag, Hochschultaschenbücher Band 700.

²²¹ Barth, E. M. & Krabbe, E. C. W. (1978), *From Axiom to Dialogue. A Philosophical Study of Logics and Argumentation*, Berlin / New York, Walter de Gruyter.

²²² Austin, J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.

²²³ Searle, J. R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press. Βλ. επίσης Searle, J. R. (1979), *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.

²²⁴ Grice, H. P. (1975), "Logic and conversation", στο *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, σσ. 41-58.

renzen, η Τυπική Διαλεκτική των Barth και Krabbe και οι κριτικές θεωρήσεις του Crawshay-Williams²²⁵.

Σύμφωνα με την Πραγμα-Διαλεκτική θεωρία η επιχειρηματολογία αποτελεί μια «λογική λεκτική και κοινωνική δραστηριότητα που αποσκοπεί στην ενίσχυση ή στη μείωση της αποδοχής μιας αμφιλεγόμενης τοποθέτησης μέσα από την προβολή μιας σειράς προτάσεων, οι οποίες έχουν ως στόχο τη δικαιολόγηση ή την αναίρεση μίας τοποθέτησης ενώπιον ενός έλλογου κριτή²²⁶». Πρόκειται για ικανότητες τις οποίες θεωρούμε χρήσιμο να αναπτύξουν οι μαθητές κατά τη γραφή πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων. Αναφερόμαστε, συγκεκριμένα, στην υποστήριξη της θετικά ή αρνητικά προτεινόμενης θέσης αναφορικά με ένα θέμα για το οποίο επικρατούν αντικρουόμενες απόψεις, στην αναγνώριση της ύπαρξης αντίθετης άποψης και, τέλος, στην προσπάθεια ανασκευής της.

Η επιδίωξη ενσωμάτωσης κανονιστικών και περιγραφικών κριτηρίων²²⁷ μελέτης της επιχειρηματολογίας οδηγεί στη διαμόρφωση μιας τετράπτυχης μεταθεωρητικής αφετηρίας, η οποία συνοψίζεται σε τέσσερις αρχές²²⁸: α) την αρχή της *εξωτερίκευσης*, β) της *κοινωνικοποίησης*, γ) της *λειτουργικοποίησης* και δ) της *διαλεκτικοποίησης*.

α) Η αρχή της **εξωτερίκευσης (externalization)**. Σύμφωνα με την αρχή της εξωτερίκευσης, οι ομιλητές δεσμεύονται ρητά με τις γλωσσικές πράξεις υπέρ ή κατά μιας τοποθέτησης ανεξάρτητα από εσωτερικά κίνητρα, ιδέες και ψυχολογικές διεργασίες.

β) Η αρχή της **κοινωνικοποίησης (socialization)**. Σύμφωνα με την αρχή της κοινωνικοποίησης, η επιχειρηματολογία εντάσσεται στο πλαίσιο μιας «δίπλευρης διαδικασίας²²⁹», εισάγεται σε ένα διαδραστικό περικείμενο ατόμων.

²²⁵ Crawshay-Williams, R. (1957), *Methods and Criteria of Reasoning: An Inquiry into the Structure of Controversy*, London, Routledge & Kegan Paul.

²²⁶ Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Snoeck Henkemans, A. F., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. H. A., Woods, J. & Zarefsky, D. (1996), σ. 5.

²²⁷ Η *περιγραφική* προσέγγιση (descriptive) εξετάζει την επίδραση περιεχομένου και περικειμένου στην επιχ/γία, ενώ η *κανονιστική* (normative) αναζητά τα ιδανικά κριτήρια τα οποία οφείλουν να καθοδηγούν την επιχειρηματολογική διαδικασία. Βλ. Ferretti, R. S., Weckerly, S. A. & Lewis, W. E., 2007, σ. 270.

²²⁸ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1984), *Speech Acts in Argumentative Discussions: Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*, Dordrecht, Holland, Foris, σσ. 7-18. Βλ. επίσης Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1992), *Argumentation, Communication, and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, σσ. 9-11.

²²⁹ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1984), *Speech Acts in Argumentative Discussions*, σ. 9.

ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ
Η αρχή της εξωτερίκευσης (externalization)	Οι ομιλητές δεσμεύονται ρητά με τις γλωσσικές τους πράξεις υπέρ ή κατά μιας τοποθέτησης ανεξάρτητα από εσωτερικά κίνητρα, ιδέες και ψυχολογικές διεργασίες.
Η αρχή της κοινωνικοποίησης (socialization)	Η επιχειρηματολογία εντάσσεται στο πλαίσιο μιας δίπλευρης διαδικασίας, εισάγεται σε ένα διαδραστικό περιεχόμενο μεταξύ ατόμων.
Η αρχή της λειτουργικοποίησης (functionalization)	Η επιχειρηματολογία αποτελεί μία εμπρόθετη δραστηριότητα.
Η αρχή της διαλεκτικοποίησης (dialectification)	Η επιχειρηματολογία πραγματώνεται μέσω διαλεκτικών πράξεων στο πλαίσιο της κριτικής συζήτησης.

Πίνακας 2.3.2.2.1. Οι κύριες αρχές της κριτικής συζήτησης σύμφωνα με τους Frans H. Van Eemeren και R. Grootendorst.

γ) Η αρχή της **λειτουργικοποίησης (functionalization)**. Σύμφωνα με την αρχή της λειτουργικοποίησης, η επιχειρηματολογία αποτελεί «μία εμπρόθετη δραστηριότητα²³⁰».

δ) Η αρχή της **διαλεκτικοποίησης (dialectification)**. Σύμφωνα με την αρχή της διαλεκτικοποίησης, η επιχειρηματολογία πραγματώνεται μέσω «διαλεκτικών πράξεων» (perlocutionary act) στο πλαίσιο της κριτικής συζήτησης.

Οι παραπάνω αρχές σχετίζονται άμεσα με *μεταγνωστικές δεξιότητες* τις οποίες επιδιώκουμε να αναπτύξουν οι μαθητές κατά τη συγγραφή πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές οφείλουν :

- α) να υποστηρίξουν με επαρκείς λόγους τη θέση με την οποία βρίσκονται 'επιχειρηματολογικά' δεσμευμένοι μέσα στο κείμενο,
- β) να συνειδητοποιήσουν ότι το τελικό προϊόν γραφής απευθύνεται σε έναν πραγματικό αποδέκτη και ότι διαμορφώνεται σε σχέση με αυτόν,

²³⁰ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1984), σ. 7.

γ) να γνωρίζουν ότι η γραφή του πειστικού κειμένου αποβλέπει σε κάποιο συγκεκριμένο στόχο και να ελέγχουν αν ο στόχος αυτός πραγματώνεται κατά τη διάρκεια όλων των βημάτων επιχειρηματολογικής γραφής²³¹ και

δ) να προσπαθούν, πάντα, να ενσωματώσουν στο κείμενό τους, αφενός, το διάλογο με την ‘άλλη πλευρά’ μέσα από την καλλιέργεια της «δίπλευρης σκέψης²³²» πάνω σε κάθε θέμα και, αφετέρου, την προκαταβολική παρουσίαση αντιδράσεων και αντεπιχειρημάτων τα οποία σε ένα ‘ζωντανό’ διάλογο θα παρουσίαζε ο συνομιλητής.

Για το λόγο αυτό προτείνεται η διδακτική αξιοποίηση «συλλογικών προφορικών αντιλογιών» στην τάξη, πριν από τη γραπτή παραγωγή πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων. Αντίστοιχες δραστηριότητες παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν επιχειρήματα και ανασκευές επιχειρημάτων τα οποία, πιθανά, οι ίδιοι θα αδυνατούσαν να παράγουν μόνοι τους²³³.

Νευραλγική θέση στην Πραγμα-Διαλεκτική κατέχει το μοντέλο της ιδεατής **κριτικής συζήτησης (critical discussion)**, ως κύρια μέθοδος επίλυσης διχονομιών ανάμεσα στον *πρωταγωνιστή* και στον *ανταγωνιστή*. Αποτελεί το περικείμενο διαφωνίας μέσα στο οποίο ενεργοποιούνται:

α) **δηλωτικές (assertives)** : «Σε πληροφορώ ότι...»,

β) **κατευθυντικές (directives)**: «Θα ήθελα εσύ να...»,

γ) **δεσμευτικές (commissives)**: «Σου υπόσχομαι ότι...»,

δ) **διακηρυκτικές (declaratives)**: «Σου ανακοινώνω ότι ...» και

ε) **χρηστικές-διακηρυκτικές²³⁴ (usage declaratives)** γλωσσικές πράξεις οι οποίες λειτουργούν ως επιχειρηματολογικές κινήσεις²³⁵.

Με τη διδακτική αξιοποίηση του παιχνιδιού της **υπόδυσης ρόλων²³⁶**, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα αντίστοιχο πλαίσιο κριτικής συζήτησης στην τάξη. Τέτοιες πρακτικές, ήδη από την εποχή της ρητορικής παιδαγωγικής του Κοϊντιλιανού²³⁷,

²³¹ De La Paz, S. & Graham, S. (1997), “Strategy instruction in planning : Effects on the writing performance and behavior of students with learning disabilities”, *Exceptional Children*, 63, σσ. 167-181.

²³² Crowhurst, M. (1996), “Teaching and learning argumentative writing in the middle school years”, στο *Perspectives on Written Argument*, P. Berrill (ed.), Cresskill, N.J.: Hampton Press, σσ. 57-72.

²³³ Espéret, E., Coirier, P., Coquin, D. & Passerault, J. M. (1987), “L’ implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel”, *Argumentation*, 1, σσ. 160, 170.

²³⁴ Πρόκειται για τις *γλωσσικές πράξεις* με τις οποίες συζητάμε για το τι ειπώθηκε και πώς εννοήθηκε. Για παράδειγμα: «Όχι, δεν έχεις δίκιο. Εννοούσα ότι ο Κωστής είναι αξιόλογο άτομο». Βλ. και Gilbert, M. (1997b), “Prolegomenon to a pragmatics of emotion”, *Proceedings of the Ontario Society for the Study of Argumentation*, Brock University, St. Catherine’s.

²³⁵ Van Eemeren, F. H. & Houtlosser, P. (1999), “Strategic manoeuvring in argumentative discourse”, *Discourse Studies*, 1(4), σ. 480.

²³⁶ Wagner, B. J. (1987), “The effect of role playing on the written persuasion of fourth and eighth graders”, *Eric Document*, # 285 155#, 52 σσ.

²³⁷ Mendelson, M. (2001), “Quintilian and the Pedagogy of Argument”, *Argumentation*, 15(3), σσ. 285, 289.

διευκολύνουν αφενός τη γνωριμία των μαθητών με την «άλλη πλευρά» και συμβάλλουν στην παραγωγή επεξεργασμένων επιχειρημάτων τα οποία χρησιμοποιούν τα παιδιά χάρη στη μεταξύ τους διάδραση και τη μάθηση που προκύπτει από αυτή²³⁸.

Η κριτική συζήτηση διαξάγεται σε **τέσσερα στάδια** με διακριτούς στόχους:

α) **Το στάδιο της αντιπαράθεσης (the confrontation stage)**. Εγείρεται και ταυτοποιείται η διαφορά γνώμης μεταξύ του πρωταγωνιστή Ψ και του κριτικού ανταγωνιστή (X).

X: Από τη στιγμή που άνοιξαν οι χωματερές ηρεμήσαμε με το πρόβλημα των σκουπιδιών.

Ψ: Οι χωματερές μπορεί να λειτουργούν, αλλά το πρόβλημα των σκουπιδιών παραμένει.

β) **Το στάδιο έναρξης (the opening stage)**. Επιτελείται, συνήθως άρρητα, η ανάληψη των ρόλων υπεράσπισης και κριτικής θεώρησης μιας τοποθέτησης από τον πρωταγωνιστή και τον ανταγωνιστή αντίστοιχα.

X: Αφού οι δρόμοι και τα πεζοδρόμια καθάρισαν, γιατί το λες αυτό;

Ψ: Αυτή είναι μόνο η μία πλευρά του προβλήματος. Υπάρχει όμως και η άλλη, η σημαντικότερη. Δεν υπάρχουν χώροι για τα σκουπίδια.

γ) **Το στάδιο επιχειρηματολογίας (the argumentation stage)**. Παράγονται τα αναγκαία επιχειρήματα για τη συστηματική υπεράσπιση της θέσης του πρωταγωνιστή και για την υπερκέραση των κριτικών αμφιβολιών του ανταγωνιστή.

Ψ: Οι χωματερές έχουν γεμίσει, επειδή τα σκουπίδια δεν διασπώνται γρήγορα.

X: Θα φτιάξουν καινούριες!

Ψ: Δεν είναι εύκολο να βρεθούν οι κατάλληλοι χώροι σε μια πυκνοκατοικημένη πόλη. Οι περισσότεροι κάτοικοι αντιδρούν στη δημιουργία νέων χωματερών κοντά στα σπίτια τους.

δ) **Το στάδιο περάτωσης (the concluding stage)**. Επέρχεται η επίλυση της διαφωνίας είτε με την απόσυρση της θέσης του πρωταγωνιστή (νίκη του ανταγωνιστή) είτε με το ‘διασκεδασμό’ των αμφιβολιών του ανταγωνιστή (νίκη του πρωταγωνιστή).

Ψ: Έχεις δίκιο. Ούτε εγώ θα ήθελα να δέχομαι τη ρύπανση από την καύση των σκουπιδιών, τη δυσάρεστη οσμή τους και την πιθανή μόλυνση του εδάφους από τα αποστραγγίσματα των σκουπιδιών.

Όταν οι μαθητές καταφέρουν να οικειοποιηθούν τα παραπάνω στάδια μέσα από συνεχείς δραματοποιήσεις επιχειρηματολογικών αντιπαραθέσεων μεταξύ τους πάνω σε διάφορα θέματα, μπορούν στη συνέχεια να μετατρέψουν την προφορική κριτική συζήτηση

²³⁸ Kuhn, D., Shaw, V. & Felton, M. K. (1997), “Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning”, *Cognition and Instruction*, 15, σσ. 287-312.

σε **εσωτερικό διάλογο**²³⁹ (inner dialogue), ο οποίος γεφυρώνει το πέρασμα από τη συζήτηση στη γραπτή παραγωγή δίπλευρων, επεξεργασμένων επιχειρημάτων.

Σύμφωνα με τον Oostdam, τα τέσσερα παραπάνω στάδια μπορούν να διαμορφώσουν τη συνολική δομή του γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου²⁴⁰.

Ακολουθεί ένα παράδειγμα γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου στα οποίο διακρίνονται τα προαναφερθέντα στάδια:

Το πρόβλημα της αποκομιδής των σκουπιδιών έχει καταντήσει εφιάλτης. Οι περισσότεροι νομίζουν ότι από τη στιγμή που καθαρίζουν οι δρόμοι και τα απορριμματοφόρα οχήματα μεταφέρουν τα σκουπίδια μας στη χωματερή παύει να μας ενοχλεί και να μας απασχολεί το πρόβλημα των απορριμμάτων. [στάδιο αντιπαράθεσης]

Τους προκαλώ να υποστηρίξουν την άποψή τους. Αν η επιτόπια αυτοψία σε μια χωματερή σημαίνει κάτι γι' αυτούς, μπορώ να τους διαβεβαιώσω ότι ο διαρκώς αυξανόμενος όγκος σκουπιδιών έχει ως αποτέλεσμα οι χώροι διάθεσης απορριμμάτων να γεμίζουν απελπιστικά γρήγορα, αφού η χημική σύσταση των περισσότερων σκουπιδιών τα καθιστά ανθεκτικά και σχεδόν αδιάλυτα στο χώμα. [στάδιο έναρξης]

Στις πυκνοκατοικημένες πόλεις είναι δύσκολο να βρεθούν οι κατάλληλοι χώροι για τη δημιουργία νέων χωματερών και οι κάτοικοι αντιδρούν στη λειτουργία τους για λόγους προφύλαξης από πιθανούς κινδύνους. Είμαι σίγουρη ότι κανείς δε θέλει να μυρίζει τη δυσάρεστη οσμή των σκουπιδιών, να αναπνέει τον αέρα που ρυπαίνει η καύση τους και να πίνει νερό από ένα πιθανά μολυσμένο υδροφόρο ορίζοντα. [στάδιο επιχειρηματολογίας]

Γι' αυτό πιστεύω ότι το ζήτημα της αποκομιδής των απορριμμάτων μπορεί να μας οδηγήσει σε αδιέξοδο, αν δε μειώσουμε τα σκουπίδια που παράγουμε και δεν συμμετέχουμε σε προγράμματα ανακύκλωσης. [στάδιο περάτωσης]

Η οργάνωση της κριτικής συζήτησης και η διαμόρφωση της κατάλληλης συμπεριφοράς για έλλογους συζητητές επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ενός «δεκάλογου²⁴¹»:

α) Πρέπει να διασφαλίζεται εκ μέρους των συνομιλητών ελεύθερη και απρόσκοπτη δυνατότητα τοποθέτησης και έγερσης κριτικών αμφιβολιών στην προτεινόμενη θέση.

²³⁹ Felton, M. K. & Herko, S. (2004), "From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 47, May, σσ. 672-683.

²⁴⁰ Oostdam, R. (2004), "Assessment of argumentative writing", στο *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 2, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh & M. Couzijn (vol. eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σ. 429.

²⁴¹ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1984), σσ. 151-175. Βλ. επίσης Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1992), σσ. 208-209 και Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. (1987), "Fallacies in Pragma – Dialectical perspective", *Argumentation*, 1, σσ. 284-293.

β) Η υπεράσπιση της θέσης του πρωταγωνιστή καθίσταται υποχρεωτική, εφόσον ζητηθεί. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή του κατάλληλου επιχειρηματολογικού σχήματος (συμπτωματική, αιτιακή ή επιχειρηματολογία από αναλογία²⁴²).

γ) Πρέπει να διασφαλίζεται λογική συνάφεια ανάμεσα στην κριτική επίθεση του ανταγωνιστή και τη θέση του πρωταγωνιστή.

δ) Τα επιχειρήματα τα οποία υποστηρίζουν μια θέση οφείλουν να συσχετίζονται στενά με την προτεινόμενη θέση.

ε) Απαγορεύονται τόσο η άρνηση όσο και η διαστρέβλωση μιας άρρητης προκείμενης εκ μέρους των ομιλητών.

στ) Πρέπει να παρουσιάζεται η ορθή προκείμενη ως το αποδεκτό σημείο έναρξης της επιχειρηματολογίας.

ζ) Η τεκμηριωμένη υπεράσπιση μιας θέσης προϋποθέτει την εφαρμογή των κατάλληλων επιχειρηματολογικών σχημάτων²⁴³.

η) Τα χρησιμοποιούμενα επιχειρήματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από λογική εγκυρότητα, καθιστώντας ρητές μία ή περισσότερες από τις ανέκφραστες προκείμενες.

θ) Η απόσυρση της θέσης του πρωταγωνιστή ισοδυναμεί με αποτυχημένη υπεράσπιση, ενώ η απόσυρση των αμφιβολιών του ανταγωνιστή σηματοδοτεί την επιτυχή προσπάθεια υπεράσπισης εκ μέρους του πρωταγωνιστή.

ι) Πρέπει να γίνεται σαφής και ακριβής πραγμάτωση των γλωσσικών πράξεων, ώστε να αποφεύγονται παρερμηνείες, οι οποίες οδηγούν σε ψευδολύσεις και «τεχνητούς» διαξιφισμούς, και να επιτυγχάνεται το «πραγματολογικά άριστο²⁴⁴» (pragmatic optimum) αποτέλεσμα κατά τη λήξη της κριτικής συζήτησης.

Στο πλαίσιο της κριτικής συζήτησης θεμελιώδες ζητούμενο αποτελεί η δικαιολογημένη και αξιόπιστη *αναδόμηση* όλων των γλωσσικών πράξεων οι οποίες οδηγούν στην επίλυση της διαφωνίας και στην πραγμάτωση της πειθούς «μέσω της συμφωνίας των απόψεων²⁴⁵». Ο παραπάνω στόχος επιτυγχάνεται με τις ακόλουθες **λειτουργίες**:

α) τη **διαγραφή (deletion)** περιττών στοιχείων ή πλεονασμών,

β) την **προσθήκη (addition)** διευκρινιστικών στοιχείων τα οποία αναδεικνύουν άρρητες πληροφορίες,

²⁴² Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1991), "Argumentation from a speech act perspective", *Pragmatics at Issue: Selected Papers of the International Pragmatics Conference*, 1, (Antwerp, August 17-22, 1987), J. Verschueren (ed.), Amsterdam, John Benjamins, σσ. 151-170.

²⁴³ Για τη σημασία των επιχειρηματολογικών σχημάτων ως διαλεκτικών εργαλείων βλ. Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1992), σσ. 94-102.

²⁴⁴ *ibid.*, σσ. 64-68.

²⁴⁵ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R., Jackson, S. & Jacobs, S. (1997), "Argumentation", στο *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, T. A. Van Dijk (ed.), DL, I., London, Sage, σσ. 208-229.

γ) την **αντιμετάθεση (permutation)** υπαρχόντων στοιχείων και

δ) την **αντικατάσταση (substitution)** αμφίσημων ή αόριστων στοιχείων με άλλα ακριβέστερα²⁴⁶.

Οι παραπάνω λειτουργίες μπορούν να βρουν πρακτική εφαρμογή τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Για παράδειγμα, δίνουμε αρχικά στους μαθητές ένα θέμα: π.χ. *Τα παιδιά δεν πρέπει να σερφάρουν στο Ίντερνετ*. Στη συνέχεια, ζητάμε από τους μαθητές, σύμφωνα με την τεχνική του ιδεοκαταιγισμού, να εκφράσουν τις απόψεις τους για το θέμα αυτό. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να διαγράψουν όσες ιδέες θεωρούν επικαλυπτόμενες ή περιττές. Κατόπιν, τους ζητάμε να δώσουν περισσότερες πληροφορίες, οι οποίες διαφωτίζουν τις ιδέες τους. Σύμφωνα με την αρχή της αντιμετάθεσης, ζητάμε να σκεφτούν αντίθετες ιδέες πάνω στο θέμα: *Τα παιδιά πρέπει να σερφάρουν στο Ίντερνετ*. Τέλος, οι μαθητές προβαίνουν σε τελικές διορθώσεις προκειμένου να εκθέσουν προφορικά ή γραπτά τις απόψεις τους. Αντίστοιχη προσπάθεια μπορεί να γίνει, αρχικά, ομαδικά, με τη βοήθεια του δασκάλου και, σταδιακά, τα παιδιά να εφαρμόσουν μόνα τους τις παραπάνω λειτουργίες με σκοπό την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου σύμφωνα με την αρχή της **φθίνουσας καθοδήγησης**²⁴⁷.

Τέλος, κατά το στάδιο της αξιολόγησης των γραπτών επιχειρημάτων ενός μαθητή, οι συμμαθητές μπορεί να προβούν σε υποδείξεις για διαγραφές, προσθήκες, αντικαταστάσεις στοιχείων, τα οποία θα ενδυναμώσουν την «ηχηρότητα» και την πειστικότητα του γραπτού κειμένου.

2.4. Η Επιχειρηματολογία ως Γλωσσικό Φαινόμενο

Ας μην λέμε: χωρίς γλώσσα δεν θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε ο ένας τον άλλο.

Αλλά καλύτερα: χωρίς γλώσσα δεν θα μπορούσαμε να επηρεάσουμε τους άλλους με αυτόν ή τον άλλο τρόπο.

(Wittgenstein, L., 1963, *Philosophical Investigations*, 491, σ. 137)

Σύμφωνα με τις γλωσσικές θεωρίες, οι οποίες εξετάζονται στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας, οι λεξικές, συντακτικές, σημασιολογικές δομές της γλώσσας αποτελούν τον ‘εμβρυόσακο’ μέσα στον οποίο κυοφορείται το φαινόμενο της επιχειρηματολογίας. Ο επιχειρηματολογικός λόγος αντιπροσωπεύει μία από τις περισσότερο σύνθετες μορφές χρήσης της γλώσσας με αποτέλεσμα την καθοριστική επίδραση όχι μόνο στην εμβάθυνση της κατανόησης και της γνώσης των γλωσσικών, γραμματικών και συντακτικών δομών α-

²⁴⁶ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1990), “Analyzing argumentative discourse”, στο *Perspectives on Argumentation: Essays in Honor of Wayne Brockriede*, R. Trapp & J. Schuetz (eds.), Prospect Heights, IL, Waveland Press, σσ. 86-106.

²⁴⁷ Αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την έννοια της φθίνουσας καθοδήγησης είναι η «έννοια της σταδιακής μετατόπισης της ευθύνης για το χειρισμό της μάθησης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή». Βλ. Brophy, J. & Good, T. (1994), *Looking in the Classrooms*, New York, Harper Collins, σ. 422.

πό τους μαθητές αλλά και στη σταδιακή καλλιέργεια των μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων τους κατά την ανάπτυξη τόσο της προφορικής όσο, κυρίως, της γραπτής επιχειρηματολογίας.

2.4.1. Η θεωρία της Ριζικής Επιχειρηματολογικότητας των O. Ducrot και J. Cl. Anscombe

Στις αρχές του '70, οι O. Ducrot και J. Cl. Anscombe αναπτύσσουν τη θεωρία της **Ριζικής Επιχειρηματολογικότητας (radicale argumentativité²⁴⁸)**. Πρόκειται για μια σημασιολογική θεωρία του εκφωνήματος (énoncé) που βασίζεται στην περιγραφή της γλωσσικής δομής των προτάσεων με απώτερο στόχο την επιχειρηματολογική ερμηνεία τους.

Σύμφωνα με τους O. Ducrot και J. Cl. Anscombe, η **επιχειρηματολογικότητα (argumentativité)** αποτελεί εγγενές γνώρισμα όλων των γλωσσικών εκφάνσεων. Το νόημα κάθε εκφωνήματος εμπεριέχει ως αναπόσπαστο συστατικό τμήμα αυτή τη μορφή επίδρασης, η οποία αποκαλείται **επιχειρηματολογική δύναμη²⁴⁹ (force argumentative)**. Χάρη σ' αυτήν επιτυγχάνεται ο **επιχειρηματολογικός προσανατολισμός (orientation argumentative)** του συνομιλητή προς ένα συγκεκριμένο τύπο συμπεράσματος²⁵⁰.

Η **επιχειρηματολογική όψη (aspect argumentatif)** των εκφωνημάτων, ως μέσο άσκησης πίεσης στις γνώμες των άλλων²⁵¹, θεωρείται ισχυρότερη από την **θεματική (thématique)** ή **πληροφορητική (informatif)** όψη, η οποία περιορίζεται στην περιγραφή της πραγματικότητας. Για παράδειγμα, η εκφώνηση της πρότασης «*Είναι μια ενδιαφέρουσα ταινία*» σύμφωνα με τη μη-περιγραφική θεωρία²⁵² (ascriptivisme) εμπεριέχει μια μορφή αξιολογικής κρίσης και 'σύστασης' σε σχέση με το αντικείμενο *ταινία*. Συνιστά μια **επιχειρηματολογική πράξη (acte d' argumenter)** από την οποία εξάγεται το συμπέρασμα: *Σου συστήνω να δεις αυτήν την ταινία*.

Στο πλαίσιο της **Ριζικής Επιχειρηματολογικότητας** η **επιχειρηματολογία (argumentation)** και η **επιχειρηματολογική πράξη (acte d' argumenter)** αποτελούν διακριτές έννοιες. Η επιχειρηματολογία συνίσταται από δύο εκφωνήματα: E1 (= το επιχείρημα) και E2 (= το συμπέρασμα). Το E1 στηρίζει, δικαιολογεί ή επιβάλλει το E2 τόσο με το πληροφορητικό περιεχόμενο όσο και με τη γλωσσική του δομή²⁵³. Για παράδειγμα:

²⁴⁸ Το όνομα της θεωρίας αποδίδεται στον Meyer. Βλ. Meyer, M. (1986), "Introduction", στο *De la Métaphysique à la Rhétorique*, M. Meyer (éd.), Brussels, Éditions de l' Université de Bruxelles. Σχετικά με τη θεωρία βλ. και Grawitz, M. (2006), *Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος Α', Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας, σ. 485.

²⁴⁹ Meyer, M. (1986), σ. 5.

²⁵⁰ Anscombe, J. Cl. & Ducrot, O. (1976), "L'argumentation dans la langue", *Langages*, n° 42, σσ. 14 -15.

²⁵¹ Anscombe, J. CL. & Ducrot, O. (1983), *L'Argumentation dans la Langue*, Collection «Philosophie et langage», P. Mardaga (éd.), Bruxelles, Liege, σ. 169.

²⁵² Για τη διαμάχη **περιγραφικών θεωριών (descriptivisme)** και **μη-περιγραφικών (ascriptivisme)** βλ. Geach, P. T. (1972), *Logic Matters*, σσ. 250-254.

²⁵³ Anscombe, J. CL. & Ducrot, O. (1983), σ. 9.

- E1: Κάνει αφόρητη ζέστη. E2: Θα πάω στη θάλασσα.

Η σύναψη του E1 με το E2 δεν πραγματοποιείται άμεσα. Προϋποθέτει και στηρίζεται στην επιχειρηματολογική πράξη. Στο παράδειγμα των J. Cl. Anscombe και O. Ducrot, το οποίο ακολουθεί, η σύνδεση του E1 με το E2 επιτυγχάνεται μέσω μιας αφηρημένης ιδιότητας²⁵⁴ (I-ιδιότητα= *χρονική εγγύτητα του δείπνου*) την οποία αποδίδει η επιχειρηματολογική πράξη στο αντικείμενο το δείπνο του εκφωνήματος E1.

- E1: Το δείπνο είναι σχεδόν έτοιμο.
- E1': Το δείπνο είναι ήδη έτοιμο.
- E2: Μην αργείς.

Στο εκφώνημα E1' η αντικατάσταση του επιρρήματος σχεδόν από το ήδη ενισχύει²⁵⁵ το βαθμό στον οποίο η ιδιότητα (I) αποδίδεται στο αντικείμενο το δείπνο.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η παρουσία συγκεκριμένων λέξεων (*σχεδόν, ήδη, λοιπόν, αλλά, κατά συνέπεια, εξάλλου, τουλάχιστον κ.ά.*) συμβάλλει καθοριστικά στον επιχειρηματολογικό προσανατολισμό των προτάσεων με την επιβολή **σημασιολογικών περιορισμών (contraintes sémantiques)** κατά τη διεξαγωγή της επιχειρηματολογίας²⁵⁶. Πρόκειται είτε για τους **πραγματολογικούς συνδέσμους** (connecteurs pragmatics), οι οποίοι συμβάλλουν σε σημασιολογικούς συνδυασμούς, είτε για τους **επιχειρηματολογικούς λειτουργούς** (opérateurs argumentatifs), οι οποίοι επιτελούν σημασιολογικές επιλογές²⁵⁷. Όπως φαίνεται στο επόμενο παράδειγμα, η παρουσία του *μόνο* στο εκφώνημα E1 συνυφαίνει επιχειρηματολογικές αξιολογήσεις στο πληροφορητικό περιεχόμενο της πρότασης, οι οποίες οδηγούν τον ακροατή σε διαφορετικά συμπεράσματα E2 (συμπέρασμα i), E2 (συμπέρασμα ii) και στην τελική επιλογή αυτού που ενέχει τη μεγαλύτερη επιχειρηματολογική δύναμη. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- E1: Αυτό το διαμέρισμα στοιχίζει μόνο 70.000 ευρώ.
E2 (i) : Είναι φθηνό. (= Οπότε, αγόρασέ το.)
E2 (ii) : Είναι φθηνό. (= Οπότε, μην το αγοράσεις.)

²⁵⁴ Anscombe, J. CL. & Ducrot, O. (1983), σ. 168.

²⁵⁵ *ibid.*, σ. 166.

²⁵⁶ Nölke, H. (1993), "Contraintes sémantiques sur l' argumentation : De la microstructure polyphonique à la macrostructure argumentative", στο *Le Regard du Locuteur*, Paris, Éditions Kimé, σ. 268.

²⁵⁷ Βλ. και Ducrot, O. & al. (1980), *Le Sens Commun. Les Mots du Discours*, Paris, Les Editions de Minuit, σσ. 15-17, 193-194. Ο Meyer κάνει λόγο για «επιχειρηματολογικές σταθερές» σε αντίθεση με τις λογικές σταθερές. Για παράδειγμα σύνδεσμοι όπως το *και, ή κ.ά.* έχουν στην καθημερινή χρήση της γλώσσας επιχειρηματολογική λειτουργία και δεν είναι απλοί σύνδεσμοι οι οποίοι συνδέουν αλήθειες. Βλ. και Meyer, M. (1982), *Logique, Langage et Argument*, Paris, Hachette Université, σσ. 116-117.

Τη μετάβαση από το E1 στο E2(i) ή στο E2(ii) (**επιλεκτική λειτουργία**) επικυρώνουν (**εγγυητική λειτουργία**)²⁵⁸ οι *τόποι*, οι οποίοι κυριαρχούν σε μια συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα τη δεδομένη χρονική περίοδο σχετικά με την έννοια της αγοραστικής ευκαιρίας» και καθορίζουν ότι ο Longacre αποκαλεί **αλυσίδες προσδοκίας**²⁵⁹ (expectancy chains).

Τέλος, μια σημαντική πτυχή της θεωρίας των Anscombre-Ducrot συνιστά η έννοια της «πολυφωνίας²⁶⁰» μέσα στο σύστημα της γλώσσας. Η παραγωγή ενός εκφωνήματος από ένα φυσικό ομιλητή ενσωματώνει ταυτόχρονα περισσότερες από μία τοποθετήσεις ή προσλεκτικές πράξεις (actes illocutoires). Για παράδειγμα, η αποφατική πρόταση: *Αυτό το φόρεμα δεν είναι κομψό* αναδεικνύει την *πολυφωνική δομή*²⁶¹ (structure polyphonique) των εκφωνημάτων, αφού περικλείει έναν άρρητο διάλογο με την αντίθετη τοποθέτηση: *Αυτό το φόρεμα είναι κομψό*.

Σύμφωνα με τον Ducrot (1984), είναι εμφανής η διαφορά ανάμεσα στο «λέγειν» (**dire**) - το οποίο παραπέμπει στην εκφώνηση ενός μηνύματος από τον ομιλητή / δημιουργό - και το «λεχθέν» (**dit**) - το οποίο μεταδίδει ο ομιλητής μέσω της εκφώνησης²⁶². Ο φυσικός ομιλητής επιλέγει την ταύτιση ή την διαφοροποίησή²⁶³ του με τις εν δυνάμει υποκείμενες «φωνές²⁶⁴», τις οποίες περικλείει η παραγωγή μιας συγκεκριμένης πρότασης. Στην περίπτωση της αποστασιοποίησής του, ο φυσικός ομιλητής μετατρέπεται στο 'φερέφωνο' των απόψεων των ατόμων με τα οποία δυνητικά συν-διαλέγεται είτε καθορίζοντας την πρωτογενή πηγή από την οποία αντλεί τα λόγια του (παράδειγμα i) είτε περιγράφοντας τις εμπειρίες ενός ατόμου που παραμένει ανώνυμο (παράδειγμα ii).

- *Ο Κώστας είπε ότι πρέπει να βιαστούμε.* (i)
- *Είχε μείνει για πολλή ώρα μπλοκαρισμένος στην Εθνική Οδό Αθηνών- Κορίνθου, ώσπου τελικά έφτασε η Τροχαία και ρυθμίστηκε η κυκλοφορία.* (ii)

Η θεωρία της *Ριζικής Επιχειρηματολογικότητας* έχει πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Από τη μία πλευρά η εκμάθηση της αποτελεσματικής χρήσης των συνδετικών στοιχείων από

²⁵⁸ Σχετικά με την *επιλεκτική* (selective function) και *εγγυητική* λειτουργία (guarantee function) των τόπων βλ. και De Pater, N. A. (1968), "La fonction du lieu et de l' instrument dans les Topiques", στο *Aristotle on Dialectic: The Topics*, G.E.L. Owen (ed.), Oxford, Oxford University Press, σ. 188.

²⁵⁹ Licitra, A. (1975), *Les Relations Interpropositionnelles*, no 24, Travaux du Centre de Recherches Sémio-logiques, Université de Nauchâtel.

²⁶⁰ Είναι φανερή η επίδραση των απόψεων του Bakhtin. Βλ. Bakhtin, M. (1970), *La Poétique de Dostoïevski* (préface de Julia Kristeva), Paris, Seuil.

²⁶¹ Βλ. Nølke, H., Fløttum, K., & Noren, C. (2004), *Scapoline. La Théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique*, Paris, Kimé.

²⁶² Ducrot, O. (1984), *Le Dire et le Dit*, Paris, Minuit.

²⁶³ Anscombre, J. Cl. & Ducrot, O. (1983), σ. 175.

²⁶⁴ Διακρίνεται η έμπνευση από την εργασία του Genette (1972), που διαφοροποιεί «αυτόν που βλέπει» από «αυτόν που μιλάει». Βλ. Genette, G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.

τους μαθητές αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και επιδιωκόμενο στόχο κατά τη συγγραφική διαδικασία στο βαθμό που διευκολύνει την έκφραση της διαλογιστικής με την οποία συνδέονται οι θέσεις και οι λόγοι που τις υποστηρίζουν, διασφαλίζει τη συνοχή και ενισχύει την πειστικό χαρακτήρα του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Από την άλλη πλευρά, η εξοικείωση των μαθητών με την ύπαρξη πολλαπλών φωνών μέσα σε ένα κείμενο αποτελεί, σύμφωνα με τη γνώμη μας, ένα σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων επιχειρηματολογικής γραφής, αφού συμβάλλει στην «αποκέντρωση²⁶⁵» των μαθητών, στην προσαρμογή σε πρόσωπα και καταστάσεις έξω από τους ίδιους και επομένως, στην παραγωγή δίπλευρων επιχειρημάτων. Αν και, όπως παρατηρεί η Price, «είναι δύσκολο για τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν ότι διαφορετικές φωνές μπορούν να λειτουργούν μέσα σε ένα κείμενο²⁶⁶», η εξοικείωση των μαθητών με διαλογικές κειμενικές μορφές, η συμμετοχή σε διαλογικές προφορικές αντιπαραθέσεις, η γραφή διαλόγων²⁶⁷ μπορεί να οδηγήσει σταδιακά τους μικρούς μαθητές στην ενσωμάτωση της «πολυφωνίας» στα παραγόμενα επιχειρηματολογικά κείμενα²⁶⁸ αυξάνοντας επακόλουθα τη δυνατότητα μεταστροφής της γνώμης και των πεποιθήσεων των αναγνωστών.

2.4.2. Η Φυσική Λογική (*Logique Naturelle*) του Grize: Η Επιχειρηματολογία ως Φαινόμενο του Λόγου

Ο Grize, ερευνητής της σημειολογικής σχολής του Neuchâtel, εξετάζει την επιχειρηματολογία ως **φαινόμενο του λόγου (discursive phenomenon)** από την πλευρά της **Φυσικής Λογικής (logique naturelle)**: «επέλεξα να συλλάβω τη σκέψη μέσω των λεκτικών της εκδηλώσεων και όχι μέσω της ‘λαμπρής’ κατασκευής των μαθηματικών²⁶⁹».

Σε πλήρη ρήξη με τη μαθηματική λογική και τη θεωρία της απόδειξης η οποία συντίθεται από «φόρμες κενές από κάθε περιεχόμενο²⁷⁰» η *Φυσική Λογική* αναδεικνύεται ως η *λογική των υποκειμένων (logique de sujets)* και των *αντικειμένων (logique d’ objets)*²⁷¹.

Η λεκτική μορφή των επιχειρημάτων, όπως σχηματοποιείται μέσω των συντακτικών και σημασιολογικών δομών της γλώσσας, εξετάζεται μέσα στο επικοινωνιακό, κοινωνικά καθορισμένο πλαίσιο ενός αληθινού διαλόγου²⁷² - τουλάχιστον δύο υποκειμένων -

²⁶⁵ Moffett, J. (1968), *Teaching the Universe of Discourse*, Boston, Houghton Mifflin, σ. 148.

²⁶⁶ Hall, N. (ed.) (1989), *Writing with Reason: The Emergence of Authorship in Young Children*, London, Hodder & Stoughton, σ. 13.

²⁶⁷ Βλ. σχετικά Di Pietro, R. J. (1987), *Strategic Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, σσ. 106-107.

²⁶⁸ Σύμφωνα με τον Nølke τα επιχειρηματολογικά κείμενα αποτελούν έξοχα δείγματα πολυφωνίας. Βλ. σχετικά Fløttum, K. (1992), “Polyphonic structure”, *Nordic Research on Text and Discourse, NORDTEXT Symposium*, (Espoo, Finland, May, 10-13, 1990), Eric Document, #359 759#, σ. 6.

²⁶⁹ Grize, J. B. (1990), *Logique et Langage*, Paris, Ophrys, σ. 135.

²⁷⁰ *ibid.*, σ. 17.

²⁷¹ *ibid.*, σσ. 21-22.

²⁷² Vandamme, F. (1985), “Logic, discourse, discovery and averroistic register approach”, στο *Logic of Discovery and Logic of Discourse*, J. Hintikka & F. Vandamme (eds.), New York, Plenum Press.

με σκοπό την πειθώ του συνομιλητή. Κατά τη διαλογική διαδικασία δομούνται λεκτικά τα «αντικείμενα» τα οποία χρησιμεύουν ως κοινά σημεία αναφοράς των συνομιλητών.

Στο παραπάνω επικοινωνιακό πλαίσιο, ο ομιλητής A δημιουργεί τη λεκτική αναπαράσταση (représentation), το «φανταστικό σχηματισμό²⁷³» (formation imaginaire) ενός θέματος σύμφωνα με υποκειμενικές αξίες και κριτήρια τα οποία παραπέμπουν σε «πολιτιστικά προ-κατασκευάσματα»²⁷⁴ (pré-construits culturels). Κύριος στόχος είναι η αλλαγή μιας αναπαράστασης του συνομιλητή B σε σχέση με το θέμα (Θ). Η μεταστροφή μιας τοποθέτησης από το συνομιλητή B προϋποθέτει έναν ελάχιστο βαθμό συμφωνίας των «εικόνων» του ομιλητή A με τις «εικόνες» (images), οι οποίες συνθέτουν τον αξιολογικό και ιδεολογικό «κόσμο» του ακροατή B. Μόνο σε αυτήν την περίπτωση διασφαλίζεται η αληθοφάνεια των επιχειρημάτων του A, η διαμόρφωση «ρεαλιστικής στάσης²⁷⁵» σε σχέση με ό,τι προτείνει και, τελικά, η πειθώ του συνομιλητή.



Σχήμα 2.4.2.1. Το επικοινωνιακό πλαίσιο του Grize.

Στην αντίθετη περίπτωση, η **σχηματοποίηση** του ομιλητή A δεν γίνεται αποδεκτή από το συνομιλητή B και, επακόλουθα, η σχηματοποίηση του συνομιλητή B δεν ανταποκρίνεται στις αρχικές επιδιώξεις του ομιλητή A.

Οι παραπάνω απόψεις του Grize παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά τη διδακτική αξιοποίησή τους στην τάξη. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να προσμετρούν την έννοια του *αποδέκτη* των γραπτών κειμένων τους, αφού από ψυχολογική άποψη τα παιδιά από την ηλικία των 7 ετών βρίσκονται στο στάδιο της στοχαστικής και αμφίδρομης προοπτικής σε σχέση με τις σκέψεις και τις πράξεις ενός δεύτερου προσώπου²⁷⁶.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη Φυσική Λογική η δόμηση και η αναδόμηση της σχηματοποίησης επιτυγχάνεται χάρη στις λογικο-λεκτικές λειτουργίες (logico - dis-

²⁷³ Pêcheux, M. (1969), *Analyse Automatique du Discours*, Paris, Dunod, σ. 20.

²⁷⁴ Grize, J. B., *op. cit.*, σσ. 30-31.

²⁷⁵ Πρόκειται για την προσπάθεια απόκρυψης των πραγματικών τοποθετήσεων και σκοπών του ομιλητή. Η παρουσίαση των προτεινόμενων θέσεων δείχνει αντικειμενική και αμερόληπτη. Βλ. και Borel, M. J., Grize, J. B. & Miéville, D. (1983), *Essai de Logique Naturelle* [A Treatise on natural logic], Bern/Frankfurt/New York, Peter Lang.

²⁷⁶ Γαλανάκη, Ε. (2003), *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: Γνωστική-Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη*, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 128-132.

cursives opérations) του **προσδιορισμού** (détermination), της **δικαιολόγησης** (justification) και της **μορφοποίησης** (configuration²⁷⁷). Πρόκειται για λειτουργίες οι οποίες - με την κατάλληλη ανάδειξή τους από το δάσκαλο - βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η επιλογή συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων ή συμπεριφορών αυξάνει τη δυνατότητα πειθούς του συνομιλητή / αναγνώστη τους.

Καταρχήν, χάρη στην «πολυλειτουργία» (poly-opération) του **προσδιορισμού** επιτυγχάνεται από τους μαθητές κατά την προφορική ή γραπτή διατύπωση της θέσης τους :

α) Η απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (*μεγάλη*) στο υποκείμενο (*καταστροφή*) της πρότασης και, κατ' επέκταση, η διασφάλιση ενός *περιεχομένου κρίσης* (contenu de jugement): Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- *Η καταστροφή από την πυρκαγιά στην Πάρνηθα είναι μεγάλη.*

β) Η ποσοτική *διαμόρφωση* (modulation) του επιθετικού όρου του κατηγορηματικού ζεύγους *είναι μεγάλη*. Ως παράδειγμα αναφέρουμε:

- *Η καταστροφή από την πυρκαγιά στην Πάρνηθα είναι πολύ μεγάλη.*

γ) Ο καθορισμός της *τροπικότητας* του θέματος (modalité del re):

- *Η καταστροφή από την πυρκαγιά στην Πάρνηθα είναι αδιαμφισβήτητα μεγάλη.*

Με τη **λειτουργία της δικαιολόγησης** επιστρατεύονται όλες οι λεκτικές δραστηριότητες που στηρίζουν την προτεινόμενη θέση, ενώ με τη **λειτουργία της μορφοποίησης**²⁷⁸ (configuration) γίνεται σημασιολογική εξέταση των συνδέσεων και των σχέσεων τις οποίες διασφαλίζουν λέξεις, όπως *και, ή, αν... τότε*, μέσα σε ένα σύστημα εκφωνημάτων.

Σύμφωνα με τον Grize, το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω λέξεων δεν είναι μονοδιάστατο, αδιαφοροποίητο και a priori καθορισμένο²⁷⁹, αλλά μεταβάλλεται σύμφωνα με τους «πολλαπλούς πιθανούς κόσμους²⁸⁰» του καθενός, εφόσον η γλώσσα και το νόημα αναδιαμορφώνεται από τις εκάστοτε ισχύουσες επικοινωνιακές συνθήκες δηλαδή από το εκάστοτε περιεχόμενο²⁸¹. Για παράδειγμα, ο σύνδεσμος *και* δεν εκφράζει, αναγκαστικά, την ταυτόχρονη αλήθεια δύο προτάσεων σε όλες τις περιπτώσεις. Σύμφωνα με παραδείγματα του Grize μπορεί να εκφράζει τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος (παράδειγμα i) ή την έννοια του χρόνου (και των «απρόβλεπτων» συνεπειών του!) (παράδειγμα ii), (παράδειγμα iii):

- Δεν απάντησα στο τηλεφώνημά του **και** (= για το λόγο αυτό) θίχτηκε. (i)

²⁷⁷ Grize, J. B. (1990), σ. 69. Βλ. και Vignaux, G. (1988), *Le Discours Acteur du Monde: Enonciation, Argumentation et Cognition*, Paris, Orphrys, σσ. 206-215.

²⁷⁸ Grize, J. B., *op. cit.*, σσ. 73-77.

²⁷⁹ Βλ. και Thom, R. (1970), "Les mathématiques modernes: Une erreur pédagogique et philosophique ?", *L'Age de la Science*, III(3), σσ. 225-242.

²⁸⁰ Meyer, M. (1982), σ. 118.

²⁸¹ Ivanič, R. (1998), *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, σ. 39.

- Έζησαν τρία χρόνια μαζί **και** παντρεύτηκαν. (ii)
- Παντρεύτηκαν **και** έζησαν μαζί τρία χρόνια. (iii)

Η αναγνώριση της ύπαρξης «πολλαπλών πιθανών κόσμων» επιτρέπει στο δάσκαλο και στους μαθητές τη διεξαγωγή επιχειρηματολογικών παιχνιδιών²⁸², όπου τα παιδιά υποδύομενα διαφορετικούς «ψυχολογικούς» (γονέας, παιδί) και «κοινωνικούς» (πωλητής, αγοραστής, αστυνόμος) ρόλους²⁸³ μπορούν να προτείνουν διαφορετικά επιχειρήματα σε σχέση με κάποιο θέμα αντιμετωπίζοντάς το μέσα από το πρίσμα της προοπτικής η οποία προάγει τα συμφέροντα ή τις επιδιώξεις του κάθε ρόλου.

Η δημιουργία «κοινωνικών ευκαιριών²⁸⁴» (social occasion) στην τάξη για την ανάπτυξη επιχειρημάτων από τους μαθητές και η κατάλληλη αξιοποίησή τους από το δάσκαλο αναδεικνύει αφενός, τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας²⁸⁵ - στο βαθμό που οι γλωσσικές επιλογές των μαθητών κατά την ανάπτυξη των επιχειρημάτων καθορίζονται από το εκάστοτε φανταστικό περιεχόμενο. Επιπλέον, συμβάλλει στη «σταδιακή διαδικασία²⁸⁶» του εμπλουτισμού του λεξιλογίου και στην εξοικείωση με «λέξεις ισχύος²⁸⁷» και επιχειρηματολογικές γραμματικο-συντακτικές δομές της γλώσσας.

Συγκεκριμένα, η χρήση της υποτακτικής σύνταξης, της απρόσωπης σύνταξης, ρημάτων τα οποία δηλώνουν εξελικτικές διαδικασίες, φράσεων οι οποίες ισχυροποιούν την υποστήριξη μιας θέσης, η αξιοποίηση του ενεστώτα για τη δήλωση αληθειών καθολικής και διαρκούς ισχύος²⁸⁸ καθώς και η χρήση επιθέτων και μεταφορών που απευθύνονται στις

²⁸² Με όρους του Wittgenstein η επιχειρηματολογία μπορεί να θεωρηθεί ως ένα «γλωσσικό παιχνίδι» στο βαθμό που αποτελεί μέρος μιας δραστηριότητας ή μιας μορφής ζωής. Βλ. σχετικά Wittgenstein, L. (2001), *Philosophical Investigations: The German Text with a Revised English Translation*, G. E. M. Anscombe (trans.), USA, Blackwell Publishing Ltd, σ. 11e και Κονδύλη, Γ. (1996), «Το γλωσσικό παιχνίδι», *Γλώσσα*, 39, σσ. 35-46.

²⁸³ Για τη διάκριση των υποδύομενων ρόλων σε κατηγορίες βλ. Di Pietro, R. J. (1987), σσ. 44-45. Βλ. επίσης Weiss, F. (1983), *Jeux et Activités Communicatives dans la Classe de Langue*, Paris, Edition Ha-chette.

²⁸⁴ Kress, G. (1982), *Learning to Write*, London, Routledge & Keagan Paul, σ. 118. Ο Αϊδίνης τονίζει την ανάγκη εξοικείωσης μαθητών ήδη από τη ηλικία των 6-7 ετών με νέες μορφές χρήσης της γλώσσας μέσα στην τάξη με στόχο την ανάπτυξη των μεταπραγματολογικών ικανοτήτων τους. Βλ. Αϊδίνη, Α. (2003), «Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης», *Φιλολόγος*, 111, σ. 104.

²⁸⁵ Halliday, M. A. K. (1979), *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Baltimore, Maryland, Edward Arnold. Επίσης, με όρους του Halliday μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τέτοιες ευκαιρίες διευκολύνουν την επιδιωκόμενη μετάβαση των παιδιών στη «γραμματική των ενηλίκων», αφού ο μαθητής αποκτά εμπειρίες ερμηνείας του κόσμου μέσα και γύρω του (ideational component) και συμμετέχει ενεργά στην περίπτωση ομιλίας (interpersonal component). Βλ. σχετικά Halliday, M.A.K. (2004b), *The Language of Early Childhood*, J. Webster (ed.), London, Continuum, σσ. 54, 70.

²⁸⁶ Βλ. Perera, K. (1984), *Children's Writing and Reading : Analysing Classroom Language*, Oxford, Basil Blackwell Publisher Limited, σσ. 156-158.

²⁸⁷ Caswell, D. (1990), «Eight simple secrets to more persuasive writing», *Paper Presented at the Annual meeting of the American Vocational Association*, (Cincinnati, OH, November 30-December 4, 1990), Eric Document, #328 915#, σ. 5.

²⁸⁸ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ζ), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 31. Σύμφωνα με τον Kress αποτελούν γλωσσικές πτυχές που χαρακτηρίζουν όλα τα είδη μη-μυθοπλαστικών κειμένων. Βλ. Tann, S. (1991), σσ. 179-180.

αισθήσεις των ακροατών²⁸⁹ θεωρούνται απαραίτητα γλωσσικά μέσα για επιτυχή, πειστική επιχειρηματολογία.

Επιπλέον, η διαδικασία της επιχειρηματολογικής σχηματοποίησης, την οποία προτείνει ο Grize, σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά χάρη στις παραιναιτικές οδηγίες των δασκάλων, συνειδητοποιούν ότι για να επιτύχουν την πειθώ του συνομιλητή οφείλουν να καλλιεργούν την *ενσυναίσθηση*²⁹⁰, δηλαδή τη δυνατότητα αποκέντρωσης από προσωπικές προκαταλήψεις και πεποιθήσεις και τη δυνατότητα επικέντρωσης στα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις των συνομιλητών. Ταυτόχρονα, γίνεται εφαρμογή της γενικής μεταγνωστικής αρχής σύμφωνα με την οποία συνάγουμε τις γνώσεις και τις νοητικές αναπαραστάσεις των άλλων σύμφωνα με τις δικές μας γνώσεις²⁹¹. Πρόκειται για ικανότητες οι οποίες οδηγούν στη βελτίωση της ποιότητας του τελικού γραπτού προϊόντος, στο βαθμό που η ανάπτυξη της πειστικής γραφής ακολουθεί παράλληλη πορεία με αυτήν της πειστικής ομιλίας²⁹².

2.4.3. Ο Lo Cascio και η «Γραμματική» της Επιχειρηματολογίας

Η *επιχειρηματολογική γραμματική* του Lo Cascio μελετά τις συντακτικές και λειτουργικές κανονικότητες, οι οποίες διέπουν τον επιχειρηματολογικό λόγο.

Η διαμόρφωση επιτυχημένων ‘προφίλ’ επιχειρημάτων τα οποία επικυρώνουν την αξιοπιστία των θέσεων ενός ομιλητή ή ενός συγγραφέα, δεν περιορίζεται στη *δομική γνώση* (conoscenza strutturale) των συστατικών στοιχείων μιας επιχειρηματολογικής αλυσίδας. Προϋποθέτει, ταυτόχρονα, την αποτελεσματική χρήση της επονομαζόμενης *πολιτιστικής γραμματικής* (grammatica culturale), η οποία συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού προϊόντος σύμφωνα με τους ισχύοντες πολιτιστικούς και επικοινωνιακούς κώδικες.²⁹³

²⁸⁹ Caswell, D. (1990), σ. 5.

²⁹⁰ Blakemore, S. J. & Frith, U. (2005), *The Learning Brain Lessons for Education*, Oxford, Blackwell Publishing, σσ. 97-98.

²⁹¹ Nelson, T. O., Kruglanski, A. W. & Jost, J. T. (1998), “Knowing the self and others : Progress in meta-cognitive social psychology”, στο *Metacognition : Cognitive and Social Dimensions*, London, Sage Publications, σ. 80.

²⁹² Rubin, D. L., Piché, G. L. (1979), “Development in syntactic and strategic aspects of audience adaptation skills in written persuasive communication”, *Research in the Teaching of English*, 13, σσ. 293-316.

²⁹³ Lo Cascio, V. (1992), “Strutture e strategie argumentative: Variazioni culturali e implicazioni didattiche”, στο *Lingua e Cultura nell’ Insegnamento Linguistico*, C. Lavinio (cur.), Firenze, La Nuova Italia, σσ. 39-57. Βλ. και Braudel, F. (2003), *Γραμματική των Πολιτισμών*, Α. Αλεξάκης (μτφρ.), Αθήνα, Εκδοτικό Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, σσ. 60-79. Επίσης, στο ευρύτερο πλαίσιο θεώρησης του γραμματισμού, από την άποψη της *διεπιδραστικής γλωσσολογίας*, η συνεκτική επιχειρηματολογία – ως έκφανση της γλωσσικής χρήσης αποτελεί τμήμα μιας πολιτισμικής παράδοσης η οποία προέρχεται από τη συμβίωση με άλλους ανθρώπους που αναγνωρίζουν και εκτιμούν αυτή τη χρήση. Cook-Gumperz, J. (2008), *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ. - θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 24.

Η επιχειρηματολογική γραμματική του Lo Cascio αντανακλά την επίδραση της γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής και του μοντέλου του Toulmin. Ο επιχειρηματολογικός λόγος συντίθεται από κύριες (**main**) ή γραμματικές (**grammatical**) κατηγορίες και δευτερεύουσες (**secondary**), προαιρετικές (**optional**) ή λειτουργικές (**functional**) κατηγορίες, οι οποίες διέπονται από κατηγορικούς και μετασχηματιστικούς κανόνες.

Οι κύριες κατηγορίες, οι οποίες συνθέτουν την ελάχιστη δομή μιας επιχειρηματολογικής πρότασης, είναι η γνώμη (*opinione*) και η δικαιολόγησή της (*giustificazione*). Η σύνδεση της γνώμης και της δικαιολόγησης σχηματίζει το δεσμό (*nodo*) της επιχειρηματολογίας (*argomentazione*).

Κάθε δικαιολόγηση αποτελείται διαδοχικά από ένα επιχείρημα ή περισσότερα επιχειρήματα (*απλή ή πολλαπλή επιχειρηματολογία*) και από την τρίτη κύρια κατηγορία, δηλαδή το γενικό κανόνα (*regola generale*) ή επικυρωτική αρχή (*warrant*), η οποία προσδίδει την απαραίτητη υποστηρικτική βαρύτητα στο/α προτεινόμενο/α επιχείρημα/τα.

ΑΠΛΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	
Μου αρέσει η Ελλάδα. (= Γ)	Είναι πλούσια σε αρχαιολογικά μνημεία. =Α)
1. Μου αρέσει η Ελλάδα, <u>γιατί</u> είναι πλούσια σε αρχαιολογικά μνημεία.	
2. Η Ελλάδα είναι πλούσια σε αρχαιολογικά μνημεία. <u>Για το λόγο αυτό</u> μου αρέσει.	

Πίνακας 2.4.3.1. : Παράδειγμα απλής επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τον Lo Cascio.

(Γ) = Γνώμη, (Δ) = Δικαιολόγηση

Στην περίπτωση της **πολλαπλής επιχειρηματολογίας**, η γνώμη (Γ) υποστηρίζεται από περισσότερα επιχειρήματα (E1, E2), παρατακτικά συνδεδεμένα μεταξύ τους (οριζόντια διάταξη).

ΠΟΛΛΑΠΛΗ (ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ) ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ		
Η ομοιοπαθητική είναι προτιμότερη από τις κλασικές θεραπευτικές μεθόδους. (= Γ)	Δεν χρησιμοποιεί χημικά φάρμακα. (= E1)	Αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα πολλές ασθένειες. (=E2)
1. Η ομοιοπαθητική είναι προτιμότερη από τις κλασικές θεραπευτικές μεθόδους. Δεν χρησιμοποιεί χημικά φάρμακα <u>και</u> αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα πολλές ασθένειες.		
2. Η ομοιοπαθητική δεν χρησιμοποιεί χημικές ουσίες <u>και</u> αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα πολλές ασθένειες. <u>Για τους λόγους αυτούς</u> , πιστεύω ότι είναι προτιμότερη από τις κλασικές θεραπευτικές μεθόδους.		

Πίνακας 2.4.3.2. Παράδειγμα πολλαπλής επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τον Lo Cascio.

(Γ) = Γνώμη, (E1) = α΄ επιχείρημα, (E2) = β΄ επιχείρημα

Τέλος, στην περίπτωση της **κάθετης επιχειρηματολογίας** (*argomentazione verticale*) τα επιχειρήματα τα οποία υποστηρίζουν μια γνώμη στηρίζονται διαδοχικά από **υποεπιχειρήματα** (*sotto-argomenti* = SA).

ΚΑΘΕΤΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	
Είναι απαράδεκτο οι μοτοσικλετιστές να μην φορούν κράνος. (= Γ)	<p style="text-align: center;">Η χρήση κράνους παρέχει μεγάλη ασφάλεια. (= E)</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>Μειώνεται δραστικά ο αριθμός των θανατηφόρων ατυχημάτων. (YE = υπο-επιχείρημα)</p>
<p>1. Είναι απαράδεκτο οι μοτοσικλετιστές να μην φορούν κράνος <u>δεδομένου ότι</u> η χρήση κράνους παρέχει μεγάλη ασφάλεια. <u>Πράγματι</u>, μειώνεται δραστικά ο αριθμός των θανατηφόρων ατυχημάτων.</p>	
<p>2. Η χρήση κράνους παρέχει μεγάλη ασφάλεια, <u>εφόσον</u> μειώνεται δραστικά ο αριθμός των θανατηφόρων ατυχημάτων. <u>Για το λόγο αυτό</u>, είναι απαράδεκτο οι μοτοσικλετιστές να μην φορούν κράνος.</p>	

Πίνακας 2.4.3.3.: Παράδειγμα κάθετης επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τον Lo Cascio.
(Γ) = Γνώμη, (E) = Επιχείρημα, (YE) = Υπο-επιχείρημα

Όπως αναδεικνύεται μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα, η θέση την οποία καταλαμβάνει μέσα στην πρόταση η γνώμη (Γ) και το επιχείρημα (E) διαφοροποιείται σύμφωνα με το **συγκείμενο** (cotext) και ανάλογα με την **πρόθεση** του ομιλητή να δώσει περισσότερη έμφαση στο επιχείρημα (E) ή στη γνώμη (Γ).

Με αντίστοιχο τρόπο μπορούν να εναλλάσσονται τα διαρθρωτικά ή συνδεδεμένα στοιχεία²⁹⁴, τα οποία ενώνουν μεταξύ τους τις κύριες κατηγορίες. Πρόκειται για τους **δυναμικούς δείκτες** (indicatori di forza), οι οποίοι συγκεκριμενοποιούν το ρόλο ενός εκφώνηματος σε σχέση με το σύνολο του λόγου (discorso) διασφαλίζοντας τη «συνοχή²⁹⁵» του κειμένου. Για παράδειγμα, ο δείκτης *αν και* μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση «ενός πιθανού αντεπιχειρήματος το οποίο δεν θεωρείται αρκετά ισχυρό...» ή για να ενισχύσει «την εγκυρότητα της κύριας επιχειρηματολογίας²⁹⁶» του ομιλητή/συγγραφέα. Με άλλα λόγια, λειτουργούν ως *κειμενικοί δείκτες* και ταξινομούνται σύμφωνα με το ρόλο τον οποίο ενέχουν στο σχηματισμό των παραπάνω **προαιρετικών κατηγοριών**²⁹⁷.

²⁹⁴ Νάκας, Α. (2003β), “Προσδιοριστικά ή συνδεδεμένα στοιχεία και κειμενικοί (ή άλλοι) δείκτες – από μια διδακτική σκοπιά”, στο *Γλωσσοφιλολογικά, Δ΄: Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, Αθήνα, Επτάλοφος, σσ. 169-223.

²⁹⁵ Halliday, M. & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

²⁹⁶ Lo Cascio, V. (1991), “Proposals for an argumentative grammar”, *Proceedings of the Second International Conference on Argumentation*, F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & Ch. A. Willard (eds.), Amsterdam, Sicsat, σ. 540.

²⁹⁷ Σχετικά με τις προαιρετικές κατηγορίες της επιχειρηματολογικής γραμματικής του Lo Cascio βλ. Van Eemeren Fr. H., Grootendorst, R., Snoeck Henkemans, A. F., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, Ch. A., Woods, J., & Zarefsky, D. (1996), σσ. 333-336.

ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ	
α) Προσδιορισμός (qualifier) Λειτουργεί ως δείκτης τροπικότητας.	Οι προαιρετικές κατηγορίες α και β έχουν	Οι δείκτες μπορεί να πάρουν ρηματική ή επιρρηματική μορφή: <i>ίσως, πιθανά, είναι πιθανό να, μπορεί να, πρέπει να</i> κτλ.
β) Στήριξη συμπεράσματος (backing)	προσδιοριστική λειτουργία (specifiers).	Οι δείκτες-εγγυητές (garanti) νομιμοποιούν την πηγή της πληροφορίας: <i>σύμφωνα με, όπως λέει,</i> κτλ.
γ) Ενισχυτές (rafforzatori) Πρόκειται για εκφωνήματα τα οποία ενισχύουν την παρεχόμενη δικαιολόγηση: π.χ. <i>Θα σου τηλεφωνήσει, παρότι είναι θυμωμένος μαζί σου, γιατί του λείπεις πολύ.</i>	Οι προαιρετικές κατηγορίες γ, δ, ε λειτουργούν ως	Χρησιμοποιούνται δείκτες όπως: <i>παρότι, χωρίς να υπολογίσουμε ότι, αν και</i> κτλ.
δ) Ανασκευαστές (rebuttals) ή σχετικιστές (relativizzanti). Πρόκειται για εκφωνήματα τα οποία εκφράζουν μια επιφύλαξη: π.χ. <i>Δεν θα πάω φέτος διακοπές, εκτός και εάν έρθεις μαζί μου.</i>	αντεπιχειρηματολογικά συμπληρώματα (adjuncts)	Χρησιμοποιούνται δείκτες όπως: <i>εκτός και αν, παρά μόνο αν, ...</i> κτλ.
ε) Εναλλακτικοί (alternatives). Πρόκειται για εκφωνήματα τα οποία εκφράζουν μια αντιγνωμία: π.χ. <i>Φέρεται συνεσταλμένα. Παρόλα αυτά μου μίλησε προσβλητικά χτες.</i>	σε σχέση με το δεσμό της επιχειρηματολογίας (ARG)	Χρησιμοποιούνται δείκτες όπως: <i>παρόλα αυτά, μολοταύτα,</i> κτλ.

Πίνακας 2.4.3.4.: Οι κατηγορίες των δυναμικών δεικτών σύμφωνα με τη θεωρία του Lo Cascio.

Θεωρούμε ότι η επιχειρηματολογική γραμματική του Lo Cascio μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής. Η εξοικείωση των μαθητών με τα είδη των δυναμικών δεικτών, οι οποίοι εξυπηρετούν την ‘ηχηρή’ οργάνωση των επιχειρημάτων και διασφαλίζουν τη «μακρο-δομή²⁹⁸» (macro-structure) του επιχειρηματολογικού κειμένου, ενδέχεται να διευκολύνει την επίλυση του προβλήματος της συντακτικής περιπλοκότητας²⁹⁹ η οποία αποδίδεται στην επιχειρηματολογική γραφή, δεδομένου ότι η χρήση τους προϋποθέτει γνωστικές ικανότητες οι οποίες υπερβαίνουν τις δυνατότητες των μαθητών του Δημοτικού σχολείου³⁰⁰.

²⁹⁸ Σχετικά με την έννοια της «μακρο-δομής» των κειμένων, η οποία διασφαλίζεται με την ακολουθία προτάσεων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με τη βοήθεια «μακρο-συνδέσεων» (macro-connections) βλ. Van Dijk, T. A. (1977), *Text and Context : Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London, Longman, σσ. 130-163.

²⁹⁹ Βλ. Crowhurst, M. & Piché, G. L. (1979), “Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity at two grade levels”, *Research in the Teaching of English*, 13, σσ. 101-109, Crowhurst, M. (1988), “Research Review: Patterns of Development in Writing Persuasive / Argumentative Discourse”, Eric Document, #299 596#, σ. 8.

³⁰⁰ Βλ. Perron, J. D. (1977), *The Impact of Mode on Written Syntactic Complexity*, (Studies in Language Education, Reports Nos. 24,25,27,30), Athens, GA, University of Georgia, Department of Language Education.

2.5. Οι Σοφιστείες

Η επιχειρηματολογία είναι μια ύποπτη δραστηριότητα, με παραλογισμούς, σοφιστείες, ψευδο-συλλογισμούς, δόλιους και απατηλούς.
(Plantin, C., 1996, σ. 16)

Αναπόσπαστο τμήμα της θεωρητικής προσέγγισης της επιχειρηματολογίας αποτελεί η μελέτη των **σοφιστειών** (fallacies). Ένας από τους βασικούς στόχους, κατά τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας είναι η εξοικείωση των μαθητών με αυτές, η ικανότητα αναγνώρισής τους στον προφορικό ή στον έντυπο λόγο και η δυνατότητα ηθελημένης χρήσης ή αποφυγής τους κατά την παραγωγή προφορικού ή γραπτού πειστικού επιχειρηματολογικού λόγου.

Σύμφωνα με τη λογικο-κεντρική άποψη την οποία εισάγει ο Αριστοτέλης, η *σοφιστεία* αποτελεί ένα επιχείρημα, το οποίο δείχνει έγκυρο, ενώ δεν είναι. Πρόκειται για ηθελημένα εσφαλμένους αλλά λογικοφανείς συλλογισμούς, οι οποίοι οδηγούν σε παραπλανητικά συμπεράσματα κατά την προσπάθεια ανασκευής ή «ελέγχου» των θέσεων ενός συνομιλητή εξαιτίας της πειστικής δύναμης που προσδίδουν στον επιχειρηματολογικό λόγο (γραπτό ή προφορικό). Εξάλλου, είναι γενικά αποδεκτό ότι αποτελούν ένα σύνθηες επιχειρηματολογικό ‘τέχνασμα’, το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της πολιτικής και της διαφήμισης³⁰¹.

Ο Αριστοτέλης διακρίνει δύο κατηγορίες σοφιστειών: α) τις **εξαρτώμενες από τη γλώσσα** (in dictione) ή **«παρά την λέξιν»**³⁰², που βασίζονται στην αοριστία των λέξεων ή των προτάσεων στις οποίες εκφέρονται και β) τις σοφιστείες **«έξω της λέξεως»** (extra dictionem), που είναι ανεξάρτητες από τα σημασιολογικά ‘παιχνιδίσματα’ της γλώσσας.

Οι απόψεις του Αριστοτέλη σε συνδυασμό με μια πολυάριθμη λίστα σοφιστειών τις οποίες εισάγει κατά τη διάρκεια του 17^{ου} αι. ο John Locke³⁰³ συνθέτουν τον *τυπικό τρόπο θεώρησής τους* (standard treatment of fallacies) μέχρι το 1970, όταν ο Hamblin - με τη διδακτορική διατριβή του *Fallacies*³⁰⁴ - αναδεικνύει τις ασάφειες, τις ατέλειες και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η λογικο-κεντρική προσέγγιση και προκαλεί το ανανεωμένο ενδιαφέρον των μελετητών σχετικά με το θέμα αυτό.

³⁰¹ Ο Χρ. Χαραλαμπίκης τονίζει την ύπαρξη «παιγίδων» στη γλώσσα της πολιτικής και της διαφήμισης. Βλ. Χαραλαμπίκη, Χρ. (1997), *Γλωσσαλγήματα: Έρευνα για την Ελληνική Γλώσσα*, 2, Αθήνα, Γεννάδειος Σχολή/Εκπαιδευτικά Θέματα, σ. 159.

³⁰² Αριστοτέλης, *Όργανον 3: Τοπικών Ζ, Η, Θ-Περί των Σοφιστικών Ελέγχων*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, 165b 24, σ. 212.

³⁰³ Locke, J. (1690), *An Essay Concerning Human Understanding*, J. W. Yolton (ed.), London, Dent.

³⁰⁴ Hamblin, C. L. (1970), *Fallacies*, London, Methuen & Co Ltd.

Ανάμεσα στις νεότερες προσεγγίσεις των σοφιστειών μπορούμε, ενδεικτικά, να αναφέρουμε τη θεωρία του Walton³⁰⁵. Θεωρεί ότι η ταυτοποίηση μιας σοφιστείας εξαρτάται άμεσα από το διαλογικό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται, ως λεκτική κίνηση, και ότι αντιπροσωπεύει μια αποτυχημένη διαλεκτική αλλαγή από τον ένα τύπο διαλόγου σε άλλο.

Σύμφωνα με την Πραγμα-Διαλεκτική προσέγγιση³⁰⁶, οι σοφιστείες αποτελούν λανθασμένα «επικοινωνιακά βήματα» (faux pas of communication), τα οποία παραβιάζουν τους κανόνες της *κριτικής συζήτησης*³⁰⁷ και παρεμβαίνουν στη διαδικασία επίλυσης της αντιγνωμίας. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την επιστημική προσέγγιση των Biro και Siegel³⁰⁸ συνθέτουν αποτυχημένες προσπάθειες αύξησης της γνώσης μας για τον κόσμο.

Στη διδακτική πραγματικότητα μπορούμε να φέρουμε τους μαθητές κοντά στις δύο κύριες κατηγορίες σοφιστειών : **τις σοφιστείες των υπεκφυγών** (evasions) και **τις σοφιστείες υπεραπλούστευσης** (fallacies of oversimplification)³⁰⁹.

2.5.1. Σοφιστείες Υπεκφυγών (Evasions)

Η πρώτη κατηγορία, οι **σοφιστείες υπεκφυγών**, περιλαμβάνει μορφές επιχειρημάτων που - σκόπιμα ή μη - αποτυγχάνουν να προσεγγίσουν άμεσα το θέμα για το οποίο διεξάγεται η επιχειρηματολογία. Εδώ ανήκουν μορφές επιχειρημάτων, όπως τα ακόλουθα:

α) Η θεώρηση του αποδεικτέου ως αποδεδειγμένο (begging the question): Στο επιχειρήματά μας πραγματευόμαστε μια άποψη σαν να έχει αποδειχτεί.

- Δεν χρειάζεται να ανησυχείς για τα χρήματα που μου δάνεισες για τη δουλειά. Μόλις αρχίσω να εισπράττω τα κέρδη μου θα στα επιστρέψω. (Είναι σίγουρο ότι τα κέρδη από τη δουλειά θα του επιτρέψουν να ξεπληρώσει τα χρέη;)

β) Η εξαγωγή του επιχειρηματολογικού συμπεράσματος δεν βασίζεται σε συναφή αποδεικτικά στοιχεία (non sequitur).

- Η δασκάλα μου είναι η καλύτερη, γιατί είναι η ομορφότερη από όλες στο σχολείο. (Ο ορισμός του καλού δασκάλου βασίζεται στην ομορφιά;)

³⁰⁵ Walton, D. N. (1992b), "Types of dialogue, dialectical shifts and fallacies", στο *Argumentation Illuminated*, F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (eds.), Amsterdam, Sicsat/Issa, σσ. 133-147.

³⁰⁶ Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1992), *Argumentation, Communication and Fallacies*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

³⁰⁷ Οι δέκα κανόνες της κριτικής συζήτησης περιγράφηκαν σε προηγούμενες σελίδες της εργασίας. Βλέπε σχετικά σσ. 89-90 του παρόντος πονήματος.

³⁰⁸ Biro, J. & Siegel, H. (1992), "Normativity, argumentation and an epistemic theory of fallacies", στο *Argumentation Illuminated*, F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (eds.), Amsterdam, Sicsat/Issa, σσ. 85-103.

³⁰⁹ Fowler, H. R. & Aaron, J. E. (1998), *The Little, Brown Handbook*, σσ. 138-144. Σε άλλη τυπολογία διακρίνουμε τον όρο *σοφιστείες μη σχετικότητας* (fallacies of irrelevance) στη θέση των *σοφιστειών υπεκφυγών*. Βλ. McCrimmon, J. M. (1963), *Writing with a Purpose*, Boston, Houghton Mifflin Company, σσ. 335-337.

γ) Η σοφιστεία της «κόκκινης ρέγγας» (red herring). Το επιχείρημα εισάγει ένα άσχετο θέμα το οποίο αποπροσανατολίζει τους αναγνώστες/ακροατές από το αρχικό επιχείρημα.

- *Η δημιουργία ξένων ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Ελλάδα θα αναβαθμίσει την ποιότητα των σπουδών στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προφανώς, όσοι διαφορούν με την εφαρμογή της παραπάνω εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, επωφελούνται από το ισχύον καθεστώς της παραπαιδείας, που λειτουργεί ως προθάλαμος για την είσοδο στα κρατικά πανεπιστήμια.*

Στο παραπάνω παράδειγμα, η δεύτερη πρόταση δεν απορρέει λογικά από την πρώτη. Αντί να ενισχυθεί η αρχική τοποθέτηση - αναβάθμιση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης χάρη στην ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων - ο ομιλητής / συγγραφέας υπεκφεύγει αλλάζοντας επιδέξια θέμα (ο ρόλος της παραπαιδείας για την είσοδο στο κρατικό πανεπιστήμιο).

δ) Σοφιστείες, οι οποίες απευθύνονται στα συναισθήματα των ακροατών / αναγνωστών, υποκαθιστώντας τη χρήση γεγονότων, παραδειγμάτων και άλλων αποδεικτικών στοιχείων.

- *Η εκλογή του Χ. στην προεδρία του Ολυμπιακού θα προφυλάξει την ομάδα από την οριστική διάλυσή της.*

Εδώ, γίνεται έκκληση στα συναισθήματα φόβου ή οίκτου των αναγνωστών / ακροατών.

- *Όπως κάθε μοντέρνα κοπέλα, πρέπει να αγοράσεις κινητό τρίτης γενιάς.*

Η ακροάτρια / αναγνώστρια καλείται να ταυτιστεί με κάποιο κοινά αποδεκτό πρότυπο (the snob appeal).

- *Όπως γνωρίζουν όλοι, οι απουσιολόγοι είναι «φυτά».* (Ποια είναι η απόδειξη;)

Η αποδοχή του επιχειρήματος βασίζεται στη γενικότερη ευρεία αποδοχή του.

- *Κάθε αληθινός δημοκράτης θα δεχτεί την κήρυξη του πολέμου από την Αμερική στο Ιράκ.*

Το επιχείρημα καλεί τον ακροατή/αναγνώστη να δεχτεί την εγκυρότητα του συμπεράσματος βασιζόμενο αποκλειστικά σε κοινές αξίες ή προκαταλήψεις. (ad populum = επιχείρημα προς το λαό).

- *Ο Κώστας δεν μπορεί να μιλάει για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην Τουρκία, ενώ καταπιέζει τη γυναίκα του και τα παιδιά του.*

Το επιχείρημα προσπαθεί να μειώσει τη θέση κάποιου όχι με τη λογική ανασκευή, αλλά με την προβολή πραγματικών ή υποτιθέμενων ιδιοτήτων οι οποίες χαρακτηρίζουν το άτομο που την εκπροσωπεί. (ad hominem = προς το άτομο).

2.5.2. Σοφιστείες Υπεραπλούστευσης (Fallacies of Oversimplification)

Η δεύτερη κατηγορία των **σοφιστειών υπεραπλούστευσης** περιλαμβάνει επιχειρήματα, τα οποία, σκόπιμα, αγνοούν πτυχές του εξεταζόμενου θέματος, όπως φανερώνουν και τα παραδείγματα που ακολουθούν:

- *Όσοι αγαπούν τη μουσική, γνωρίζουν να παίζουν τουλάχιστον ένα μουσικό όργανο.*
(Πολλοί άνθρωποι αγαπούν τη μουσική και δεν παίζουν μουσικά όργανα.)

Πρόκειται για τη σοφιστεία της **βιαστικής γενίκευσης** (hasty generalization), η οποία γενικεύει μια άποψη χωρίς να βασίζεται σε αντιπροσωπευτικά για το θέμα αποδεικτικά στοιχεία.

- *Οι τραπεζίτες δεν συμπονούν τα προβλήματα των φτωχών ανθρώπων.*

Πρόκειται για τη **σοφιστεία της απλοποίησης** (reductive fallacie), δηλαδή για επιχειρήματα τα οποία υπεραπλουστεύουν τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος και οδηγούν στη δημιουργία εντυπώσεων.

- *Εδώ και δύο μήνες που έχει αναλάβει τη διεύθυνση, χαλάνε διαρκώς τα υδραυλικά του σχολείου.* (Μήπως αυτό οφείλεται στην αδιαφορία του προηγούμενου διευθυντή;)

Με το επιχείρημα αυτό αποδίδεται, άκριτα, ως αιτία για την εκδήλωση ενός γεγονότος Β ένα άλλο γεγονός Α, επειδή τυχαίνει να προηγείται σε σχέση με αυτό. (post hoc, ergo propter hoc = μετά από αυτό, επομένως εξαιτίας του).

- *Όλοι οι πολιτικοί είναι διεφθαρμένοι ή ανίκανοι.* (Πολλοί πολιτικοί δεν είναι τίποτε από τα δύο).

Πρόκειται για τη **σοφιστεία του ψεύτικου διλήμματος** (false dilemma) . Φέρνει τον ακροατή/αναγνώστη αντιμέτωπο με δύο μόνο εκδοχές του θέματος που εξυπηρετούν την υπεράσπιση μιας συγκεκριμένης θέσης.

- *Οι χρήστες ναρκωτικών πρέπει να συλλαμβάνονται και να φυλακίζονται όπως και οι έμποροι ναρκωτικών, γιατί αποτελούν αρνητικά πρότυπα για τη νεολαία*

Πρόκειται για τη **σοφιστεία της λανθασμένης αναλογίας** (false analogy). Αν και η χρήση αναλογιών, δηλαδή η εύρεση κάποιου όμοιου γνωρίσματος το οποίο μπορεί να συνδέσει δυο ανόμοιες καταστάσεις ή περιστατικά και να αποτελέσει τη βάση για τη γενίκευση συμπερασμάτων, αποτελεί μια ενδεδειγμένη και αποδεκτή μορφή επιχειρηματολογικού σχήματος, στην περίπτωση των λανθασμένων αναλογιών, ο ομιλητής / συγγραφέας προβάλλει ως παρόμοιες διαφορετικές πτυχές του θέματος για να επιβάλλει με πλάγιο τρόπο τη δική του θέση.

Τα παραπάνω παραδείγματα, χωρίς να εξαντλούν τα είδη των σοφιστειών, αναδεικνύουν την αδιαμφισβήτητη ισχύ την οποία διαθέτουν ως μέσα πειθούς, αφού σε α-

κράιες περιπτώσεις η χρήση τους μπορεί να οδηγήσει στην προπαγάνδα ή στη χειραγώγηση. Μια τέτοια προοπτική καθίσταται πιθανότερη στην περίπτωση που το ακροατήριο δεν διαθέτει την κριτική ικανότητα να επισημάνει τους λανθασμένους ή ‘καμουφλαρισμένους’ συλλογισμούς, οι οποίοι λανθάνουν στα σοφιστικά επιχειρήματα και, επομένως, μπορούν να μετατραπούν σε ‘διαύλους’ μιας «ιδεολογικής γλώσσας»³¹⁰».

Για το λόγο αυτό θεωρείται σκόπιμο, κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, οι δάσκαλοι να φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με επιχειρηματολογικά κείμενα τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα ενασχόλησης με το «πολυ-σύμπαν»³¹¹ των εσφαλμένων άτυπων συλλογισμών.

Για παράδειγμα, διαφημιστικά κείμενα και φυλλάδια τα οποία φέρνουν οι μαθητές ή ο δάσκαλος στην τάξη αποτελούν ένα προσιτό μέσο προσέγγισης των σοφιστειών. Τα παιδιά ανακαλύπτουν με ευχάριστο τρόπο σοφιστείες, συζητούν για το περιεχόμενό τους και προσπαθούν να τις ανασκευάσουν σε ορθολογικές μορφές επιχειρημάτων (προφορικά ή/και γραπτά).

Τέτοιου είδους διδακτικές – κριτικές παρεμβάσεις συμβάλλουν όχι μόνο στην καλλιέργεια του «κριτικού γραμματισμού»³¹² (critical literacy) ή της «κριτικής γλωσσικής ενημερότητας»³¹³ των μαθητών αλλά, κυρίως, μπορούν να διαμορφώσουν τη στάση την οποία οι μαθητές θα υιοθετήσουν μακροπρόθεσμα ως ενήλικες-καταναλωτές σε σχέση με μια διαφήμιση αλλά και ως ενήλικες-ψηφοφόροι απέναντι σε μια πολιτική καμπάνια³¹⁴. Βασική επιδίωξη είναι η καλλιέργεια της **κεντρικής** και όχι **περιφερειακής**³¹⁵ προσέγγι-

³¹⁰ Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη η ιδεολογική γλώσσα «επιβάλλει σιωπή στο δέκτη, παγιδεύοντάς τον σε εκβιαστική αποδοχή αυτών που λέει ο πομπός, με την παρανόηση, την ακατανόηση και την απαγόρευση του αντίλογου». Βλ. Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Γλώσσα και Ιδεολογία: Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*, (β΄ έκδοση), Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσεύς, σ. 182.

³¹¹ Lipman, M. (2006), σ. 264.

³¹² Fairclough, N. & Wodak, R. (1997), “Critical discourse analysis”, στο *Discourse as Social Interaction*, Teun A. Van Dijk (ed.), London, Sage Publications, σσ. 258-284. Τα αποτελέσματα της έκθεσης PISA καθιστούν τον παραπάνω στόχο ακόμα περισσότερο αναγκαίο, εφόσον κατατάσσουν τους Έλληνες μαθητές πολύ χαμηλά ως προς την αναλυτική τους ικανότητα. Βλ. σχετικά Ματσαγγούρα, Η. Γ. (2007β), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σσ. 156-157. Για τον κριτικό γραμματισμό βλ. Walsh, C. (1991), “Literacy as praxis: A framework and an introduction”, στο *Literacy as Praxis*, C. Walsh (ed.), Norwood, N.J.: Ablex, σσ. 1-24.

³¹³ Fairclough, N. (1992), “Editor’s Introduction”, στο *Critical Language Awareness*, London, Longman, σσ. 1-30.

³¹⁴ Ας μην ξεχνάμε ότι από την αρχαιότητα ως σήμερα «άμεσος στόχος της πολιτικής επικοινωνίας είναι η πειθώ». Βλ. Πεπονή, Α. Ι. (2003), “Η γλώσσα της πολιτικής”, *Φιλολογός*, 112, σ. 206.

³¹⁵ Schellens, P. J. & De Jong, M. (2004), σσ. 296-297. Η **κεντρική** και **περιφερειακή** προσέγγιση των προσλαμβανουσών πληροφοριών σχετίζεται με το *μοντέλο επεξεργασίας πιθανοτήτων πειθούς* (the elaboration likelihood model of persuasion) που ανέπτυξαν οι Richard Petty και J. Cacioppo. Με τον όρο *επεξεργασία* αποδίδεται η *περίσκεψη* του ατόμου σχετικά με κάθε προσλαμβανόμενη πληροφορία. Ο D. J. O’Keefe κάνει λόγο για *κεντρική οδό* πειθούς (central route to persuasion), όταν η έλλογη επεξεργασία του περιεχομένου των πληροφοριών ή επιχειρημάτων από τον αποδέκτη είναι ενδεδειγμένη και εξαντλητική, ενώ, αντίθετα, με την *περιφερειακή οδό* πειθούς (peripheral route to persuasion), η διαμόρφωση της συμπεριφοράς των αποδεκτών των πληροφοριών/επιχειρημάτων κατευθύνεται από παράγοντες σχετικούς με τον αποστολέα των πληροφοριών (π.χ. αν θεωρείται αξιόπιστος ή συμπαθής) και όχι από την κριτική επεξεργασία του

σης των πληροφοριών, τις οποίες προσλαμβάνουν οι μαθητές με βάση τις προηγούμενες γνώσεις τους και με απώτερο στόχο τη συναγωγή έγκυρων συμπερασμάτων³¹⁶.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΟΦΙΣΤΕΙΩΝ	
Σοφιστείες Υπεκφυγών (Evasions)	Σοφιστείες Υπεραπλούστευσης (Fallacies of Oversimplification)
- Η θεώρηση του αποδεικτέου ως αποδεδειγμένο (begging the question)	- Η σοφιστεία της βιαστικής γενίκευσης (hasty generalization)
- Η εξαγωγή του επιχειρηματολογικού συμπεράσματος δεν βασίζεται σε συναφή αποδεικτικά στοιχεία (non sequitur).	- Η σοφιστεία της απλοποίησης (reductive fallacie)
- Η σοφιστεία της κόκκινης ρέγγας (red herring)	- Post hoc, ergo propter hoc = (μετά από αυτό, επομένως εξαιτίας του)
- Σοφιστείες που απευθύνονται στα συναισθήματα των ακροατών / αναγνωστών.	- Η σοφιστεία του ψεύτικου διλήμματος (false dilemma)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έκκληση στα συναισθήματα φόβου ή οίκτου. 	- Η σοφιστεία της λανθασμένης αναλογίας (false analogy)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έκκληση σε κάποιο κοινά αποδεκτό πρότυπο (the snob appeal) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έκκληση στη γενικότερη ευρεία αποδοχή μιας άποψης 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ad populum (= προς το λαό) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ad hominem (= προς το άτομο) 	

Πίνακας 2.5.1. : Συνοπτικός Πίνακας Σοφιστειών

περιεχομένου των μηνυμάτων. Ο' Keefe, D. J. (1990), σσ. 96-97. Βλ. επίσης, Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986), *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*, New York, Springer-Verlag.

³¹⁶ Η συναγωγή έγκυρων συμπερασμάτων θεωρείται επιτακτική ανάγκη στην καθημερινή ζωή, εφόσον πολλές φορές η επιχειρηματολογία χρησιμοποιείται ως ένα πρόσφορο μέσο για την υποστήριξη και αναπαραγωγή εθνικιστικών και ρατσιστικών απόψεων στην κοινωνία. Βλ. σχετικά Van Dijk, T. A., Ting-Toomey, S., Smitherman, G. & Troutman, D. (1997), "Discourse, Ethnicity, Culture and Racism", στο *Discourse as Social Interaction*, T.A. Van Dijk (ed.), London, Sage, σσ. 172-173.

3. Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αν θέλουμε να διδάξουμε τα παιδιά πώς να σκέφτονται, να διαλογίζονται, να επιχειρηματολογούν για τον εαυτό τους, πρέπει να αρχίσουμε νωρίς (από το νηπιαγωγείο αν είναι δυνατό). (P. J. Costello, 1997a, σ. 38)

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας παρουσιάζεται η θέση την οποία ενέχει, πλέον, η επιχειρηματολογική γραφή στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα αλλά και σε διάφορες χώρες του εξωτερικού. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η συμπληρωματική σχέση της επιχειρηματολογίας με άλλα κειμενικά είδη, τα οποία παραδοσιακά επικρατούσαν στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με στόχο την αποφυγή δημιουργίας συγκρίσεων και υπεραπλουστεύσεων, ικανές να οδηγήσουν σε μονομερείς διδακτικές προσεγγίσεις.

3.1. Η Διδασκαλία του Επιχειρηματολογικού Λόγου στην Ελλάδα

Θεωρούμε ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για συστηματική διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και την τελευταία δεκαετία¹. Εμφανής καθίστατο, έως πρόσφατα, η ολοκληρωτική απουσία ενός μαθήματος σχετικού με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μόνο κατά την τελευταία δεκαετία, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Φ. Ε. Κ. 303/13-3-2003²), η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου αποτελεί, πλέον, μια ρητά θεσμοθετημένη σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, το προαναφερθέν Αναλυτικό Πρόγραμμα αντικατέστησε τα Αναλυτικά Προγράμματα του Π. Δ. 583/1982, Φ. Ε. Κ. 107, Α και τα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο (Φ. Ε. Κ. 93, τχ. Β΄, 10/2/1999), τα οποία αναφέρονται με σαφήνεια στη δυνατότητα των μαθητών να ερμηνεύουν, να αιτιολογούν, να επιχειρηματολογούν στον προφορικό και γραπτό λόγο και να αναλύουν επιχειρηματολογικά κείμενα.

Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η ένταξη της επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος μέσα από τα νέα βιβλία του μαθήματος της *Γλώσσας* (2006-2007) και η επιδίωξη παραγωγής γραπτών πειστικών επιχειρηματολογικών κειμέ-

¹ Μέσα στο διάστημα αυτό έχουν γίνει έρευνες σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών σχετικά με τη διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου. Βλ. Σκλαβενίτη, Χ. (2005), *Ο Επιχειρηματολογικός Λόγος στην Εκπαίδευση: Έννοια, Σπουδαιότητα και Μοντέλα Διδασκαλίας*, Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και Σηφάκη, Α. (2007), *Επιχειρείν Επιχειρηματολογείν: Ο Επιχειρηματολογικός Λόγος στο Δημοτικό. Μια Εμπειρική Έρευνα*, Διατριβή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πρόσφατη είναι και η εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής του Σ. Χέλμη σχετικά με τη διατύπωση ηθικών κρίσεων μέσω του επιχειρηματολογικού λόγου. Βλέπε Χέλμη, Σ. Κ. (2010), *Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Επιχειρηματολογικός Λόγος και Ηθική Κρίση*, Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

² ΥΠ.Ε.Π.Θ. – (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003α΄), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

νων από τους μαθητές - αν και σε περιορισμένο βαθμό προς το παρόν³ - βρίσκονται απόλυτα εναρμονισμένα με την αρχικά προαναφερθείσα κειμενοκεντρική φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο Δημοτικό σχολείο, όπως θα δούμε στη συνέχεια για την κειμενοκεντρική προσέγγιση του σχολικού γραμματισμού στην Ελλάδα.

Συγκεκριμένα, στον προφορικό λόγο επιδιώκεται ήδη από την Α΄ Δημοτικού η καλλιέργεια των μαθητικών επιχειρηματολογικών ικανοτήτων μέσα από δραστηριότητες, οι οποίες ενθαρρύνουν - όπως και κατά τη διάρκεια της προσχολικής αγωγής⁴ - τη διατύπωση της γνώμης σε διάφορα ζητήματα, καθώς προκύπτει από τη μελέτη των *Βιβλίων του Δασκάλου* της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Από την Γ΄ και μέχρι την ΣΤ΄ Δημοτικού ρητός στόχος της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος - σε προφορικό επίπεδο - θεωρείται η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να «επιχειρηματολογούν με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση» μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Αναφέρονται ενδεικτικά «η διάκριση αντικειμενικών δεδομένων από τη διαφήμιση και την προπαγάνδα», η εξοικείωση με διάφορα είδη κειμένων τα οποία σχετίζονται με τον επιχειρηματολογικό λόγο (π.χ. τη διαφήμιση) και μέσα από τη διεξαγωγή συζητήσεων με στόχο την πειθώ του συνομιλητή για την επίτευξη ενός αποτελέσματος⁵.

Σε επίπεδο γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται, ήδη, από την Γ΄ Δημοτικού, να διατυπώνουν γραπτά επιχειρήματα⁶, για να εκφράσουν τις θέσεις τους, για να υποβάλουν αιτήματα και για να υποστηρίξουν θέματα τα οποία προκαλούν αντιπαραθέσεις⁷. Η εξοικείωση των μαθητών με τις προαναφερθείσες επιχειρηματολογικές δραστηριότητες θεωρείται αναγκαία στο βαθμό που η ικανότητα διατύπωσης πειστικών επιχειρημάτων εντάσσεται στις καθημερινές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές⁸. Επιπλέον, εξυπηρετεί την προώθηση και επίτευξη προσωπικών στόχων σε ποικίλα επίπεδα της προσωπικής και της

³ Κατά τη γνώμη μας οι δέκα συνολικά ενότητες μαθημάτων για την καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής / πειστικής γραφής από την Γ΄ μέχρι την ΣΤ΄ Δημοτικού στα νέα βιβλία της *Γλώσσας* (2006-2007) αποτελούν ένα ουσιαστικό και απαραίτητο εγχείρημα για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας χωρίς, ωστόσο, να επαρκούν για την ολοκληρωμένη γνώση και συστηματική διδασκαλία του επιχειρηματολογικού φαινομένου εξαιτίας της ιδιαιτερότητας και της συνθετότητας την οποία παρουσιάζει ως είδος.

⁴ Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* τονίζεται ως στόχος σε προφορικό επίπεδο για τους μαθητές «...να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία», «...ώστε να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να μπορούν να πείθουν τους συνομιλητές τους». Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003β΄), σ. 704, <http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/Nipiagogiou.pdf>.

⁵ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003γ΄), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, σσ. 28-30, <http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/glossa.pdf>.

⁶ Στο Γυμνάσιο ο ίδιος στόχος για το μαθητή δηλώνεται ρητά: «Να συντάσσει κείμενα όπου τεκμηριώνει με επιχειρήματα την άποψή του για θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του ή που περιέχουν αφηρημένες έννοιες». Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Β/θμιας Εκπαίδευσης) (2004), *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, σ. 104.

⁷ *ibid.*

⁸ Γερογιαννάκη, Α., Ν. (2007), «Ικανότητα επεξεργασίας και βαθμός κατανόησης τεσσάρων διαφορετικών κειμενικών ειδών από μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου», *Επιστήμες Αγωγής (Πρώην «Σχολείο και Ζωή»)*, 2, σ. 201.

επαγγελματικής ζωής των ατόμων. Εξάλλου, ερευνητές επισημαίνουν ότι η αξία της επιχειρηματολογικής γραφής αναδεικνύεται, κυρίως, μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση.⁹

Στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την πρόσφατη στροφή του ενδιαφέροντος προς τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου σηματοδοτούν : α) το γεγονός ότι από την Α΄ Γυμνασίου οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν με τα επιχειρήματα, να «αξιοποιούν¹⁰» επιχειρήματα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και β) το γεγονός ότι η έννοια της επιχειρηματολογικής πειθούς αποκτά σημαντική θέση στο πλαίσιο του μαθήματος της *Έκθεσης* της Β΄ και Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου¹¹.

Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι από το 2001 πραγματικότητα αποτελεί η διεξαγωγή των *Πανελληνίων Μαθητικών Αγώνων Επιχειρηματολογίας (Αντιλογίας)* υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Πολιτιστικού Κέντρου Δελφών και του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για τους μαθητές της Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου¹² δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κυοφορία προτάσεων, οι οποίες σχετίζονται με την (επαν-)ένταξη της ρητορικής¹³ στη Μέση Εκπαίδευση¹⁴.

⁹ Christie, F. (1986), "Writing in schools: Generic structures as ways of meaning", στο *Functional Approaches to Writing*, B. Couture (ed.), London, Frances Pinter και Crammond, J. (1988), "The uses and complexity of argument structures in expert and student persuasive writing", *Written Composition*, 15, σσ. 230-268. Βλ. επίσης Yeh, S. (1998), "Empowering education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students", *Research in the Teaching of English*, 33, σσ. 49-83.

¹⁰ ΥΠ.Ε.Π.Θ.-(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006θ'), *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 52.

¹¹ ΥΠ.Ε.Π.Θ.-(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2005), *Έκφραση – Έκθεση: Πειθώ, Δοκίμιο, Ερευνητική Εργασία, Διαβάζω και Γράφω*, Γ΄, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

¹² Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, *Αγώνες Επιχειρηματολογίας-Αντιλογίας 2009-2010* (Αν. Μακεδονία και Θράκη), www.didev.thess.-sch.gr/.../index.-php?...

¹³ Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην παρουσία της ρητορικής ως διδακτικό αντικείμενο στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Όταν γίνεται λόγος για διδασκαλία της ρητορικής αναφερόμαστε στο σύνολο κανόνων, παραδειγμάτων και ασκήσεων που χρησιμοποιούσαν ήδη από την αρχαιότητα οι ρητορο-διδάσκαλοι, για να διδάξουν θεωρία και πράξη του «ευ λέγειν». Ήδη, στην *Ιλιάδα* γίνεται αναφορά στο Φοίνικα, παιδαγωγό του Αχιλλέα, ο οποίος δίνει πρώιμα δείγματα ρητορικής διδασκαλίας. (Κακριδής, Φ. Ι., 2005, *Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ. 136) Από τα κλασικά χρόνια και την εμφάνιση των σοφιστών – ρητοροδιδασκάλων (*ibid.*, σ. 137) περνάμε στην ελληνιστική περίοδο κατά την οποία η ρητορική διατηρεί σημαντική θέση στην ανώτατη εκπαίδευση (Ρητορική Σχολή της Ρόδου) (*ibid.*, σσ. 205-206) και στη δεύτερη σοφιστική κίνηση της ελληνορωμαϊκής περιόδου (31π.Χ. – 330μ.Χ.). Στο διάστημα αυτό οι σοφιστές ρητοροδιδάσκαλοι διέτρεχαν την αυτοκρατορία παραδίδοντας μαθήματα και διαλέξεις. (*ibid.*, σ. 253.) Κατά τη διάρκεια των ρωμαϊκών και βυζαντινών χρόνων η ρητορική αποκτά αυτοτέλεια και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του φιλολογικού κύκλου σπουδών (Κακριδής, Φ. Ι., 1989, σ. 104) και υποχρεωτικό μάθημα ανώτερης παιδείας ιεροκρητύκων, διπλωματών και πολιτικών. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, *Ρητορικά Κείμενα (Θεωρητική Κατεύθυνση)*, Β΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 22) Ο Μιστριώτης αναφέρει: «...παρά τοις Βυζαντινοίς ήρχεν ο Ερμογένης και ο Αφθόνιος και τα *Προγυμνάσματα* τούτων. Προς άσκησιν των μαθητών οι διδάσκαλοι παρέιχον μύθους, διηγήματα, χρείας, ανασκευάς, κατασκευάς, γνώμας και ηθοποιίας.» Βλ. Μιστριώτη, Γ. (1897), σ. 1158. Επίσης, την ίδια περίοδο ο Θεοδοσίος ο Β΄ ίδρυσε το Πανεπιστήμιο Κωνσταντινουπόλεως, όπου η Ρητορική διδασκόταν ανάμεσα σε άλλα μαθήματα. Βλ. Ψώρα, Π., "Η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης", www.pedia.gr/edu/hist.html. Την περίοδο της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού παρατηρείται άνθηση της Ρητορικής στη Δύση και στην Ελλάδα. Ο Κοραΐς κάνει λόγο για «θεραπεία» της Ρητορικής στους νεότερους Έλληνες. (Πανταζή, Μ., 1899, "Η της Ρητορικής Διδασκαλία: Προς την νεότεραν ημών ρητορείαν και τον νεότερον λόγον", από *ΑΘΗΝΑ, Σύγγραμμα Περιοδικόν της Εν Αθήναις Επιστημονικής Εταιρείας*, Τόμος Ενδέκατος, Αθήνησιν, Εκ του Τυπογραφείου των Αδελφών Πέρρη, σ. 407). Ανάμεσα σε άλλα ο Κοραΐς επισημαίνει ότι «ο ρήτωρ εμβαίνει έτι εις την ποίησιν, εις τον διάλογον, εις την επιστολήν, εις την ιστορίαν, εις ολίγα λόγια, όπου είναι χρεία να γράψη τις ή να λαλήση με τον σκοπόν να

Σε επίπεδο Ανώτατης Εκπαίδευσης, το ανανεωμένο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου φανερώνει η σύσταση πανεπιστημιακών ρητορικών ομίλων (π.χ. της Α.Σ.Ο.Ε.Ε.) ή η διοργάνωση του Πανελλήνιου Πανεπιστημιακού Πρωταθλήματος Επιχειρηματολογίας και Ρητορικής στο Α. Π. Θ.¹⁵

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η εισαγωγή του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συμπληρώνει το κενό που υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια. Επίσης, καλύπτει - εν μέρει - την ολοκληρωτική απουσία, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες¹⁶, ενός μαθήματος σχετικού με τη συστηματική διδασκαλία της επιχειρηματολογίας¹⁷. Ειδικότερα, η είσοδος του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα συνδυαστικό κρίκο με την αντίστοιχη ύλη του γλωσσικού μαθήματος στις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου. Τέλος, διευκολύνεται η σταδιακή μετάβαση των μαθητών στις αυξημένες διδακτικές απαιτήσεις τις οποίες συνεπάγεται η αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας¹⁸.

Δεν μπορούμε παρά να κρίνουμε θετικά την εισαγωγή της επιχειρηματολογίας στο Δημοτικό, αφού σύμφωνα με τον Jay Lemke η δυνατότητα επαρκούς χειρισμού του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους παρέχει κοινωνική ισχύ¹⁹. Την άποψη αυτή ενισχύει ο James Martin²⁰, ο οποίος χαρακτηρίζει ως «γραφή της δύναμης» τη δεξιότητα γραπτής επιχειρηματολογίας. Αποτελεί, ίσως, το μόνο είδος γραφής το οποίο μπορεί να ανατρέψει

πίση, εκεί αισθάνεται και την χρείαν της τέχνης»). Το 1837 ο «Κανονισμός των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων» προτείνει τη συστηματική διδασκαλία της Ρητορικής στις δύο τελευταίες τάξεις του τετρατάξιου Γυμνασίου. Ο κανονισμός παραμένει ανεφάρμοστος και το 1862 ο υπουργός Δ. Χατζίσκος σε εγκύκλιο που αποστέλλει αναρωτιέται για την αιτία της ολιγορίας. Σταδιακά, η διδασκαλία της Ρητορικής περιορίζεται τόσο στη Δευτεροβάθμια όσο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ώσπου το 1906 εξοβελίζεται σε κάποιες σελίδες του Συντακτικού (Κακρυδής, Φ. Ι., 1989, σσ. 104 -5). Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο η διδασκαλία της Ρητορικής συνδέεται με τη διδασκαλία αρχαίων ρητορικών κειμένων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, κυρίως, μέσα από την αναζήτηση των μορφολογικών-υφολογικών 'οδών' που αποδίδουν το περιεχόμενο των κειμένων. (Δέτσης, Ν., 1984, "Ο ΠΑΝΗΓΥΡΙΚΟΣ του Ισοκράτη. Γενική θεώρηση του λόγου", στο *Τα Ρητορικά Κείμενα στη Μέση Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη σσ. 183-4).

¹⁴ Λουτριανάκη, Β. (2008) "Η (επαν-) ένταξη της ρητορικής στο σχολικό πρόγραμμα: Πρόταση σχεδιασμού", *rhetoricineducation.files.wordpress.com/2008/12/loutrianaki-praktika.doc*.

¹⁵ Βλ. www.rhetoricineducation.files.wordpress.com/.../1o-enimerotiko-deltion-enosis3.pdf.

¹⁶ Ο R. Andrews θίγει την πλημμελή ενασχόληση με την καλλιέργεια της επιχειρηματολογίας και στα αγγλικά πανεπιστήμια. Βλ. σχετικά Andrews, R. (2007), "Argumentation, critical thinking and the post-graduate dissertation", *Educational Review*, 59(1), February, σ. 1.

¹⁷ Παπαδοπούλου, Σ. (2004β), σ. 200.

¹⁸ Η ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών κατέχει σημαντική θέση στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Αναφέρουμε ως ενδεικτικό στόχο του Λυκείου: «...να αναγνωρίζει σε ένα κείμενο τη θέση του συγγραφέα, τους τρόπους πειθούς (επίκληση στη λογική, στο συναίσθημα, στην αυθεντία) και τα μέσα πειθούς (επιχειρήματα, τεκμήρια, περιγραφές, αφηγήσεις, υπερβολές, χιούμορ, μεταφορές, λογοπαίγνια κτλ.) που χρησιμοποιεί, για να πείσει τον αναγνώστη», ΥΠ.Ε.Π.Θ. – (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (1998), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών: Γλωσσική Διδασκαλία, Γυμνάσιο-Λύκειο*, σ. 22.

¹⁹ Lemke, J. L. (1988), "Genres, semantics and classroom education", *Linguistics and Education*, 1(1), σσ. 81-99.

²⁰ Martin, J. R. (1985), *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*, Oxford, Oxford University Press, σ. 61.

παγιωμένες και παρωχημένες αντιλήψεις και να πείσει για την αναγκαιότητα αντικατάστασής τους.

3.2. Η Επιχειρηματολογία στο Πλαίσιο της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης του Σχολικού Γραμματισμού στην Ελλάδα

Η θεώρηση των ειδών είναι θεμελιώδης για την κατανόηση των διαδικασιών γραφής και ανάγνωσης.
(Bronchart, J. P., 1994, p. 378)

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο Δημοτικό (Α.Π.Σ.) βασικός διδακτικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος θεωρείται η εξοικείωση²¹ των μαθητών με «διάφορους τύπους κειμένων», η «κατανόησή» τους και η καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής κειμένων «διαφορετικού τύπου» - επομένως και *πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων* - τα οποία βοηθούν τους μαθητές να ανταποκριθούν σε διάφορες μορφές κοινωνικών απαιτήσεων²².

Η προαναφερθείσα επιδίωξη αντανακλά κοινωνιογλωσσολογικές διδακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού μαθήματος. Αναφερόμαστε, αφενός, στην επίδραση της **λειτουργικής-επικοινωνιακής προσέγγισης**²³ και, αφετέρου, την επιρροή της **κειμενοκεντρικής προσέγγισης** (genre approach) ή **θεωρίας των κειμενικών ειδών** στη σχολική πρακτική²⁴ με απώτερο στόχο την επέκταση του **σχολικού γραμματισμού**, ως ικανότητα κριτικής επεξεργασίας, κατανόησης και παραγωγής διαφόρων ειδών κειμένων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο²⁵.

Η επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση προσδίδει έμφαση στη «χρηστική²⁶» αξία της γλώσσας κατά την εφαρμογή της και αξιολογεί την επικοινωνιακή δεξιότητα των μα-

²¹ Σχετικά με την ανάγκη διδασκαλίας της ποικιλίας των κειμενικών ειδών στο μάθημα της γλώσσας βλ. Κακριδή-Ferrari, M. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996), «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα*, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

²² Kress, G. & Knapp, P. (1992), «Genre in a social theory of language», *English in Education*, 26(2), σσ. 5-15. Σχετικά με την άποψη του Kress ότι κάθε κείμενο αντανακλά τρέχουσες κοινωνικές καταστάσεις βλ. Kress, G. (1993), «Genre as social process», στο *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching*, B. Cope & M. Kalantzis (eds.), London / Washington, The Falmer Press (A member of the Taylor & Francis Group), σ. 27.

²³ Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989), *Language, Context and Text: Aspect of Language in a Social Semiotic Perspective*, Oxford, Oxford University Press.

²⁴ Wray, D. & Lewis, M. (1997), *Extending Literacy*, London, Routledge. Βλ. επίσης Lewis, M. & Wray, D. (1995), *Developing Children's non Fiction Writing : Working with Writing Frames*, Leamington Spa, Scholastic.

²⁵ Βλ. σχετικά Reid, I. (1987), *The Place of Genre in Learning: Current Debates*, Gellong, Victoria, Deakin University, Gee, J. P. (1993), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, New York, Falmer, Cope, B. & Kalantzis, M. (1993), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, B. Cope & M. Kalantzis (eds.), Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press, Derewianka, B. (1996), *Exploring the Writing of Genres*, Cambridge, Ukra και Schneuwly, B. (1994), «Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiqes», στο *Les Interactions Lecture – Écriture : Actes du Colloque Théodile – Crel*, (réunis et présentés par Y. Reuter), Paris, Peter Lang S. A., σ. 160.

²⁶ Παπαρίζος, X. A. (1990), *Επικοινωνιακή Προσέγγιση: Θεωρητικό Πλαίσιο, Προϋποθέσεις, Πρόταση Εφαρμογής. Έρευνα στα Βιβλία 'η Γλώσσα μου'*, Αθήνα, Εκδόσεις Νέας Παιδείας, σ. 46.

θητών, δηλαδή την ικανότητα επίτευξης των επιθυμητών επικοινωνιακών αποτελεσμάτων στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση²⁷, όπως η στήριξη απόψεων με επιχειρήματα, σημειώνει ο Αγ. Χαραλαμπίδης²⁸. Η λειτουργική προσέγγιση - συναφής με την επικοινωνιακή - επιδιώκει τη διεύρυνση των υπαρχουσών επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη συνειδητοποίηση της γλωσσικής δομής²⁹. Η αποδοχή³⁰ και πειραματική εφαρμογή³¹ της επικοινωνιακής-λειτουργικής μεθόδου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα ανέδειξε τη χρήση «αυθεντικών³²» ή «χρηστικών³³» «κοινωνικών κειμένων³⁴» ως μία από τις κύριες διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου³⁵. Χάρη στα αυθεντικά κείμενα προσδιορίζεται η περίσταση γραφής και ο μαθητής τοποθετείται στο εκάστοτε επικοινωνιακό χωρόχρονο³⁶, αποκτώντας τη δυνατότητα θεώρησης των πολλαπλών τρόπων χρήσης της γλώσσας υπό την επίδραση ποικίλων κοινωνικών και περικειμενικών παραγόντων³⁷.

Οι αρχικές πειραματικές εφαρμογές της επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος μέσα από την επεξεργασία κειμένων συνιστούν, ταυτόχρονα, τις πρώτες απόπειρες διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής, σε περιορισμένη, ωστόσο, κλίμακα σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Αγ. Χαραλαμπίδου και Σ. Χατζησαββίδη (1997) υπογραμμίζεται η επιδίωξη των συγγραφέων για ανάπτυξη του προβληματισμού των μαθητών πάνω σε σημαντικά θέματα και, κυρίως, της ικανότητας τεκμηρίωσης των θέσεων τους³⁸. Ανάπτυξη γραπτής επιχειρηματολογίας σχεδιάζεται, επίσης, στην έρευνα των Α. Ιορδανίδου και Α. Φτερνιάτη (2000). Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να παράγουν επιχειρήματα μέσα από διαφημίσεις.

²⁷ Μήτσης, Ν. ΣΠ. (1998), *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 142.

²⁸ Χαραλαμπίδης, Αγ. (1990), "Πρόλογος", *Γλώσσα*, 22, σ. 5.

²⁹ Παπαρίζος, Χ. Α., *Επικοινωνιακή Προσέγγιση: Θεωρητικό Πλαίσιο, Προϋποθέσεις, Πρόταση Εφαρμογής. Έρευνα στα Βιβλία 'η Γλώσσα μου'*, σ. 49.

³⁰ Χαραλαμπίδης, Χρ. (1994), *Γλώσσα και Εκπαίδευση: Θέματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Γεννάδειος Σχολή/Εκπαιδευτικά Θέματα, σ. 56.

³¹ Αναφερόμαστε ενδεικτικά στις πειραματικές ερευνητικές προσπάθειες των Α. Χαραλαμπίδου & Σ. Χατζησαββίδη (1997), Α. Ιορδανίδου & Α. Φτερνιάτη (2000), Α. Fterniati & J. A. Spinthourakis (2004). Βλ. Χαραλαμπίδου, Α. & Χατζησαββίδη, Σ. (1997), *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κώδικας, Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (επιστημ. επιμ.) (2000), *Επικοινωνιακές Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.

³² Παπαρίζος, Χ. Α., *op. cit.*, σ. 50.

³³ Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (επιστημ. επιμ.), *op. cit.*, σ. 9.

³⁴ Παπαδοπούλου, Μ. (2007), "Επιλογή και ανάλυση κειμένων για τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι πινακίδες με ονόματα οδών", στο *Η Διδασκαλία της Γλώσσας: Επιστημάνσεις, Παρατηρήσεις, Προοπτικές*, Ν. Μήτσης & Δ. Θ. Καραδήμος (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, σ. 182.

³⁵ Χατζησαββίδη, Σ. (2007), "Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας", στο *Η Διδασκαλία της Γλώσσας: Επιστημάνσεις, Παρατηρήσεις, Προοπτικές*, Ν. Μήτσης & Δ. Θ. Καραδήμος (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, σ. 48.

³⁶ Παπαρίζος, Χ. Α., *op. cit.*, σ. 50.

³⁷ Παναρέτου, Ε. (2009), *Νομικός Λόγος: Γλώσσα και Δομή των Νόμων*, Αθήνα, Παπαζήσης, σ. 19.

³⁸ Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδη, Σ., *op. cit.*, σ. 154.

Προτείνεται, μάλιστα, η δημιουργία διαφημίσεων για αυτοκίνητα ως υποβοηθητική στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας των μαθητών σε σχέση με τη διαφήμιση άλλων προϊόντων³⁹. Στην ίδια έρευνα, η χρήση κειμένων οδηγεί στο σχεδιασμό της δραστηριότητας ανάπτυξης γραπτής επιχειρηματολογίας με τη μορφή γράμματος μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να αποδείξουν τη χρησιμότητα συμμετοχής σε ένα θερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Εδώ, γίνεται αναφορά στη δυσκολία την οποία συνεπάγεται για τους μαθητές αυτή η δραστηριότητα και προτείνεται συζήτηση στην τάξη πριν από τη συγγραφή⁴⁰.

Έκδηλη καθίσταται η τάση μετατόπισης των νεότερων ελληνικών ερευνών που σχετίζονται με την παραγωγή και επεξεργασία της γλώσσας σε κειμενικό επίπεδο μέσα από ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας αλλά και η αλληλεπίδραση του σχολείου με τον κοινωνικό χώρο⁴¹. Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά την επιχειρηματολογία, στην έρευνα της Παπούλια-Τζελέπη (2004) η διδακτική του επιχειρηματολογικού λόγου σχετικά με το θέμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε 10χρονους μαθητές υποβοηθάται από τη χρήση κειμένων της UNICEF, της Διεθνούς Αμνηστίας ή άλλων λογοτεχνικών έργων⁴². Επίσης, στην έρευνα των Φτερνιάτη και Σπινθουράκη (2004) σε μαθητές 10 και 12 ετών παρέχεται επικοινωνιακή, κειμενικά κατευθυνόμενη εκπαίδευση προκειμένου να εξεταστεί η επικοινωνιακή κειμενική δεξιότητα των μαθητών – ανάμεσα σε άλλες δραστηριότητες – στη συγγραφή ενός άτυπου επιχειρηματολογικού γράμματος (informal argumentative letter)⁴³.

Οι προσπάθειες αυτές επιβεβαιώνουν την αντίληψη ότι τα κοινωνικά κείμενα επιτρέπουν στους μαθητές την παρατήρηση γλωσσικών επιλογών μέσω των οποίων εγγράφονται σε κάθε κείμενο κοινωνικά καταστασιακά και γνωστικά συμφραζόμενα⁴⁴ και, επιπλέον, συνάδουν με κοινωνιογλωσσολογικές θεωρήσεις του γραμματισμού ως «κοινωνική πρακτική⁴⁵», η οποία πραγματώνεται χάρη στην αλληλεπίδραση ατομικών δεξιοτήτων και κοινωνικής γνώσης μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Ο Willinsky, εκπρόσωπος της θεωρίας της **Νέας Εγγραμματοσύνης**⁴⁶ αντιμετωπίζει το γραμματισμό «ως μια κοινωνική

³⁹ Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (επιστημ. επιμ.), *Επικοινωνιακές Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*, σ. 66.

⁴⁰ *idem*, σσ. 93, 114.

⁴¹ Κωστούλη, Τρ. (2001), “Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα” [Ε5], *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*, www.greeklanguage.gr/.../index.html.

⁴² Papouliatou-Tzelepi, P. (2004), “Scaffolding the argumentative writing via human rights teaching in the greek elementary school”, *Educational Studies in Language and Literature*, 4, σ. 244.

⁴³ Fterniati, A. & Spinthourakis, J. A. (2004), “L1 Communicative-textual competence of greek upper elementary school students”, *Educational Studies in Language and Literature*, 4, σσ. 225-226.

⁴⁴ Παπαδοπούλου, Μ. (2007), σ. 184.

⁴⁵ McKay, S. L. (2009), “Γραμματισμός και γραμματισμοί”, *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας*, Τρ. Κωστούλη (επιμ.), Γ. Κουρμένταλα Νταμπαράκη (μτφρ.), Αθήνα, Επίκεντρο, σσ. 683, 697.

⁴⁶ Χρησιμοποιούμε τον όρο όπως απαντά στο βιβλίο των Pappas, C.C. & Barro-Zecker, L. (2006), *Αναδομώντας τα Κειμενικά Είδη του Σχολικού Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ.-θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 19.

διαδικασία αλληλένδετη με τη γλώσσα που μπορεί να διευρύνει το πλαίσιο των εννοιών και τις διασυνδέσεις για τους μαθητές⁴⁷». Η διεπιδραστική γλωσσολογία⁴⁸ τονίζει, εξάλλου, ότι η διαδικασία παραγωγής και κατανόησης κειμένων και ομιλίας μέσα σε αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα - άρα και επιχειρηματολογικών κειμένων μέσα στην τάξη - συνιστούν κοινωνιογνωστικές διαδικασίες με τις οποίες διασφαλίζεται ο επιδιωκόμενος γραμματισμός των μαθητών⁴⁹.

3.3. Η Επιχειρηματολογία στα Νέα Σχολικά Βιβλία (2006-2007) του Γλωσσικού Μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στα νέα σχολικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος τα οποία εκδόθηκαν από τον Οργανισμό Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων κατά τα έτη 2006 (για την Α΄, Γ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού) και 2007 (για τη Β΄ και Δ΄ Δημοτικού) αφιερώνονται συνολικά δέκα ενότητες μαθημάτων για την καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής / πειστικής γραφής. Το γεγονός αυτό αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, ένα ουσιαστικό και απαραίτητο εγχείρημα για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι δεν επαρκεί για την ολοκληρωμένη γνώση και συστηματική διδασκαλία του επιχειρηματολογικού φαινομένου.

Καταρχάς, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της διδακτικής προσέγγισης του επιχειρηματολογικού λόγου και γραφής μέσα στα νέα *Βιβλία του Δασκάλου* (2006-2007). Ενδεικτικά αναφέρουμε: Στο *Βιβλίο Δασκάλου* της Β΄ Δημοτικού γίνεται σύντομη αναφορά στα επιχειρηματολογικά κείμενα ως έκφανση του κατευθυντικού λόγου. Χαρακτηρίζονται ως κειμενικά είδη, τα οποία «στηρίζονται στην παράθεση επιχειρημάτων, προκειμένου να υποστηριχθεί μια ιδέα ή ένας σκοπός⁵⁰». Στο *Βιβλίο του Δασκάλου* της Δ΄ Δημοτικού με αφορμή την τέταρτη υποενότητα της όγδοης ενότητας του *Βιβλίου του Μαθητή* γίνεται αναφορά στον επιχειρηματολογικό λόγο: «Εξαιτίας της δυσκολίας που παρουσιάζει για τα παιδιά αυτό το είδος λόγου, προτείνεται οι μαθητές να επιχειρηματολογήσουν προφορικά, επιβοηθούμενοι από ένα σύνολο οδηγιών. Παρόλα αυτά τους ζητείται να γράψουν ένα μόνο επιχείρημά τους, αυτό που θα επιλέξουν οι ίδιοι ως το πιο πειστικό⁵¹». [Εδώ, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μια ανακολουθία, δεδομένου ότι ήδη τα παιδιά στην Γ΄ Δημοτικού έχουν ασχοληθεί με τη συγγραφή ενός απλού επιχειρηματο-

⁴⁷ Willinsky, J. (1990), *The New Literacy: Redefining Reading and Writing in the Schools*, New York, Routledge, σ. 8.

⁴⁸ Βασική μονάδα ανάλυσης στη Διεπιδραστική Γλωσσολογία, η οποία έχει δεχτεί επίδραση από τις αντιλήψεις του P. Grice αναφορικά με το θέμα της σημασίας, αποτελούν οι γλωσσικές πράξεις και δραστηριότητες που ορίζονται σε σχέση με την προσλεκτική ισχύ ή την πρόθεση του ομιλητή/συγγραφέα και με το αποτέλεσμα που επιθυμεί να δημιουργήσει μέσω του μηνυμάτος του. Βλ. Cook- Gumperz, J. (2008), *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ. - θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 132.

⁴⁹ Pappas, C. C. & Barro-Zecker, L., *Αναδομώντας τα Κειμενικά Είδη του Σχολικού Γραμματισμού*, σ. 23.

⁵⁰ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007α), *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού: Ταξίδι στον Κόσμο της Γλώσσας - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 6.

⁵¹ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007β), *Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού: Πετώντας με τις Λέξεις - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σσ. 48-49.

λογικού κειμένου⁵²]. Επίσης, καθίσταται σαφές ότι Τα *Βιβλία του Δασκάλου* περιορίζονται, κυρίως, (με εξαίρεση το *Βιβλίο Δασκάλου* της Γ' Δημοτικού) στην παροχή πληροφοριών σχετικά με τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στα επιχειρηματολογικά κείμενα: π.χ. ενεστωτική χρήση των ρημάτων, χρήση απρόσωπης έκφρασης, χρήση συνδετικών στοιχείων κ.ά. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στο *Βιβλίο του Δασκάλου* της ΣΤ' Δημοτικού δεν δίδονται περαιτέρω επεξηγήσεις και μεθοδολογικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις, αόριστα αποκαλούμενες, «ιδιαιτερότητες της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων⁵³». Αντίστοιχα, στο *Βιβλίο του Δασκάλου* της Ε' Δημοτικού, ενώ γίνεται λόγος για «επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων⁵⁴», δεν παρέχονται περαιτέρω μεθοδολογικές υποδείξεις. Θεωρούμε ότι η προσθήκη τέτοιων μεθοδολογικών οδηγιών θα διευκόλυνε σημαντικά τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στην τάξη.

Σε ό, τι αφορά τα *Βιβλία του Μαθητή* και τον τρόπο που προσεγγίζουν το επιχειρηματολογικό φαινόμενο οδηγούμαστε στις ακόλουθες παρατηρήσεις: Καταρχήν, θεωρούμε ότι τα βιβλία, εύστοχα, αντανakλούν την αντίληψη ότι η επιχειρηματολογική γραφή συντίθεται από τη συνδυαστική χρήση λογικών επιχειρημάτων αλλά και συναισθηματικών στρατηγικών. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στο βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ' Δημοτικού *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα* τα παιδιά καλούνται - όπως αναφέρεται στο *Βιβλίο του Μαθητή* - να συντάξουν γράμματα, επιστολές και άρθρα χρησιμοποιώντας «φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά⁵⁵» τους ή φράσεις οι οποίες «προκαλούν συναισθήματα σε αυτόν που θα διαβάσει το άρθρο⁵⁶» σε συνδυασμό με λογικά επιχειρήματα. Επίσης, παρατηρούμε ότι αξιοποιείται ο κειμενικός παράγοντας της *προθετικότητας*⁵⁷. Η λειτουργία της πειθούς μέσα από τη χρήση επιχειρημάτων - ως κυρίαρχος στόχος της γραφής - διαφαίνεται στους τίτλους των κειμένων, τα οποία καλούνται να συνθέσουν οι μαθητές με μορφή γραμμάτων: «*Θέλεις να πείσεις το δάσκαλο να δίνει λιγότερες εργασίες για το σπίτι...*» [Τ. Ε. (β'), Γ' Τάξη, σ. 11], «*Πείσετε τη φίλη σας με επιχειρήματα ότι η ζωή στον ουρανοξύστη δεν είναι και τόσο άσχημη*» [Τ.Ε. (α'), ΣΤ' Τάξη, σ. 46) κτλ.

⁵² Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ιδ'), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια - Βιβλίο Μαθητή, Α'*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 74.

⁵³ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ζ'), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σσ. 37, 46-47.

⁵⁴ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ιγ'), *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι - Βιβλίο του Δασκάλου: Μεθοδολογικές Οδηγίες*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 42.

⁵⁵ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ιβ'), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα - Βιβλίο Μαθητή - Γ'*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 68, σσ. 71, 78.

⁵⁶ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ς'), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα - Τετράδιο Εργασιών, Β'*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 63.

⁵⁷ Πρόκειται για τον παράγοντα που καθορίζει τη στάση του δημιουργού προς το κείμενο και κατ' επέκταση τις γλωσσικές επιλογές του για την επίτευξη του στόχου του. Βλ. Κουτσουλέλου-Μίχου, Ε. (1997), *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 135.

Στα *Απίθανα Μολύβια* της Γ΄ Δημοτικού επιδιώκεται, για πρώτη φορά, η μοντελοποίηση του σχήματος της υπερδομής του επιχειρηματολογικού κειμένου. Συγκεκριμένα, γίνεται παρουσίαση της βασικής σχηματικής επιχειρηματολογικής δομής (γνώμη-επιχειρήματα - συμπέρασμα) σύμφωνα, εξάλλου, με τις προδιαγραφές *μοντελοποίησης* και *σπειροειδούς οργάνωσης της ύλης*, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη συγγραφή και χρήση των σχολικών εγχειριδίων⁵⁸. Θεωρούμε - με βάση επικρατούσες θεωρητικές απόψεις για τη διευκόλυνση που παρέχει η επίγνωση της κειμενικής δομής στην κειμενοποίηση του επιχειρηματολογικού λόγου από τους μαθητές⁵⁹ - ότι θα ήταν σκόπιμη η συνέχεια της προαναφερθείσας πρακτικής και στα βιβλία των επόμενων τάξεων, καθώς και η αναφορά στη διευρυμένη δομή των επιχειρηματολογικών κειμένων (διατύπωση και ανασκευή αντεπιχειρημάτων) στις μεγαλύτερες τάξεις. Γενικά, η παραγωγή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές στο Δημοτικό περιορίζεται, κυρίως, στη διαδικασία της *αιτιολόγησης* (*Τετράδιο Εργασιών ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄ τεύχος*, σ. 46) - μέσα από την επιλογή οικείων για τους μαθητές θεμάτων - και όχι της *διαπραγμάτευσης*⁶⁰ με την αντίθετη άποψη. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, από το *Βιβλίο του Μαθητή* της ΣΤ΄ τάξης: «Για να είναι πιο αποτελεσματική η επιστολή σας, θυμηθείτε ότι χρειάζεται να: [...] αιτιολογήσετε την άποψή σας (αιτιολογικές προτάσεις)⁶¹». Η ελλιπής διδασκαλία και παραγωγή αναπτυγμένων επιχειρηματολογικών κειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επισημαίνεται και σε άλλες χώρες. Ο Dolz αναφερόμενος σε έρευνα σχετικά με τα εγχειρίδια της γαλλόφωνης Ελβετίας κάνει λόγο για παντελή απουσία κειμένων διαλογικής διάστασης στα οποία μπορεί να γίνει σαφής η παρουσία αντεπιχειρημάτων καθώς και κειμένων τα οποία παρουσιάζουν την άποψη ενός συγγραφέα σχετικά με ένα ορισμένο θέμα⁶².

Στα ελληνικά εγχειρίδια επιχειρείται, ωστόσο, η προσπάθεια δίπλευρης θεώρησης ενός γεγονότος από τους μαθητές. Στα *Βιβλία* και *Τετράδια Εργασιών* της Γ΄ Δημοτικού, ως αβίαστη και φυσική κρίνεται η προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών στη θεώρηση των αντίθετων επιχειρημάτων σε ένα συγκεκριμένο θέμα και η καλλιέργεια της δίπλευρης σκέψης. Αναφέρουμε, ως παράδειγμα, την άσκηση όπου τα παιδιά, αφού διαβάσουν τις απόψεις μητέρας και κόρης, στη συνέχεια προσπαθούν να τις μεταφέρουν στο γραπτό λόγο με μορφή επιχειρημάτων. (*Τετράδιο Εργασιών, Γ΄ Δημοτικού, τεύχος β΄*, σ. 10). Εδώ, γίνεται επιτυχής προσπάθεια ένταξης της ‘διαφορετικής’ αλλά ‘οικείας’ φωνής στα επιχειρηματο-

⁵⁸ Σαλβαράς, Ι., “Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων”, <http://www.pischools.gr/-download/publications/epitheorisi/teyxos1/e1%2033-45.doc>.

⁵⁹ Εκτενέστερη αναφορά σχετικά με την υπερδομή των επιχειρηματολογικών κειμένων γίνεται στις σσ. 135-139 του παρόντος πονήματος.

⁶⁰ Αναφορά στις συνισταμένες της *αιτιολόγησης* και *διαπραγμάτευσης* γίνεται, επίσης, στη σ. 148 του παρόντος πονήματος.

⁶¹ ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006β΄), σ. 78.

⁶² Dolz, J. (1996), “Learning argumentative capacities”, *Argumentation*, 10(2), σ. 230.

λογικά κείμενα των μαθητών με κατάλληλη τεχνική για την ηλικία τους. Επιπλέον, τα επιχειρηματολογικά κείμενα τα οποία καλούνται να συντάξουν οι μαθητές απευθύνονται, στο σύνολό τους, σε φυσικούς, οικείους αποδέκτες (συμμαθητές, μητέρα, δάσκαλο). Θεωρούμε εύστοχη την αξιοποίηση της παραμέτρου του *αναγνωστικού κοινού* από όλες τις συγγραφικές ομάδες των βιβλίων, ως βασικό παράγοντα τόσο για την επιλογή και ανάπτυξη των επιχειρημάτων τα οποία στηρίζουν τις θέσεις των μαθητών όσο και για την καλλιέργεια της δίπλευρης σκέψης στη γραπτή επιχειρηματολογία. Στην Δ΄ Δημοτικού, ο τίτλος του θέματος προκαλεί την αντιπαράθεση ανάμεσα σε δύο τοποθετήσεις: Αναφέρομε ενδεικτικά: *Η μητέρα λέει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να επισκέπτονται καθόλου το διαδίκτυο, γιατί.... Ο πατέρας αντίθετα υποστηρίζει ότι στο διαδίκτυο βρίσκει.... Εσείς τι γνώμη έχετε για το διαδίκτυο;* (Τετράδιο Εργασιών, Δ΄ Δημοτικού, 14^η ενότητα, σσ. 58-59). Όμως, σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές καλούνται να συντάξουν μεμονωμένα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα και όχι ένα πλήρως αναπτυγμένο επιχειρηματολογικό κείμενο (Τετράδιο Εργασιών, Δ΄ Δημοτικού, 14^η ενότητα, σσ. 58-59). Αντίστοιχα, στην Ε΄ Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή, τόμος Γ΄, σ. 37 και σ. 43), η προσπάθεια θεώρησης της αντίθετης άποψης γίνεται με την καταγραφή θετικών και αρνητικών απόψεων σχετικά με το θέμα της τηλεόρασης και των διαφημίσεων, χωρίς να επιδιώκεται η συγγραφή ενός συγκροτημένου κειμένου, το οποίο να απευθύνεται σε συγκεκριμένο αποδέκτη.

Σε ό,τι αφορά τη διασφάλιση των κειμενικών παραγόντων της συνοχής και συνεκτικότητας στα επιχειρηματολογικά κείμενα παρατηρείται ότι ποικιλότητα επιχειρείται η παρουσίασή τους στους μαθητές από τις συγγραφικές ομάδες των βιβλίων. Για παράδειγμα, στο Βιβλίο του Μαθητή της Δ΄ Δημοτικού (σ. 59), μέσα σε πλαίσιο παρουσιάζονται κειμενικοί δείκτες για τη δικαιολόγηση των απόψεων (*γιατί, επειδή, αφού*), για τη σύνδεση των απόψεων (επιπλέον, εκτός από αυτά κ.ά.). Επίσης, με την οδηγία: «Ακούτε με προσοχή τα επιχειρήματα του συνομιλητή σας και προσπαθείτε να τον πείσετε για τη δική σας γνώμη» παρουσιάζονται δείκτες όπως : *νομίζω ότι, καλά όσα λες αλλά, άμα...τότε*. Θεωρούμε ότι στην τελευταία περίπτωση υπάρχει ασάφεια σχετικά με το σημασιολογικό ρόλο που διαδραματίζει η χρήση των παραπάνω στοιχείων στο κείμενο, δεδομένου ότι στο Βιβλίο του Δασκάλου της ίδιας τάξης γίνεται σαφής παρουσίαση των συνηθέστερων κειμενικών δεικτών που χρησιμοποιούνται για τη σύνδεση προτάσεων και παραγράφων: «στην αρχή, στο τέλος [...] (για τη δήλωση του χρόνου), *επειδή, έτσι* [...] (για τη δήλωση της αιτίας), *λοιπόν* [...] (για τη δήλωση του συμπεράσματος), *δηλαδή* [...] (για

να επεξηγήσουμε κάτι), *πρώτον, δεύτερον* [...] (για να απαριθμήσουμε), *αντίθετα, όμως* [...] (για να δηλώσουμε αντίθεση), *με λίγα λόγια* [...] (για να συνοψίσουμε)⁶³».

Στο Α΄ Τεύχος του *Τετραδίου Εργασιών* της ΣΤ΄ Δημοτικού (σ. 46) αξιοποιείται η στρατηγική της χρήσης *πλαισίων*⁶⁴ (frames) για τη σύνδεση των μαθητικών επιχειρημάτων (επίσης, *σκέψου ακόμη ότι...*) κατά τη συγγραφή ενός γράμματος που έχει ως στόχο την πειθώ. Στο *Βιβλίο του Μαθητή* (Γ΄ Τεύχος) της ίδιας τάξης (σ. 68) με την οδηγία: «Για να γίνετε περισσότεροι πειστικοί και να δικαιολογήσετε όσα λέτε» μέσα σε πλαίσιο παρουσιάζονται συνδεδεμένες λέξεις και φράσεις όπως: «α) γιατί, επειδή κ.ά, β) φράσεις που φανερώνουν την άποψη (πιστεύουμε ότι, θεωρούμε ότι κ.ά) γ) λέξεις όπως: βέβαια, φυσικά, τελικά, λοιπόν». Απουσιάζουν αντιθετικά συνδεδεμένα στοιχεία που εισάγουν τη διατύπωση μιας αντίθετης άποψης. Τέλος, στα *Απίθανα Μολύβια* της Γ΄ Δημοτικού (*Βιβλίο Μαθητή*, σ. 74) επιδιώκεται η επιλογή από παρεχόμενους συνδέσμους και η ενσωμάτωση αιτιολογικών και συμπερασματικών συνδέσμων στο πλαίσιο δόμησης ενός απλού επιχειρηματολογικού κειμένου. Πιστεύουμε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος παρουσίασης των συνδεδεμένων στοιχείων κατά την οργάνωση ενός απλού συνεκτικού, πειστικού επιχειρηματολογικού κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές είναι εύστοχη και υποβοηθητική. Η καθοδήγηση που δέχονται οι μαθητές, σταδιακά, μπορεί να οδηγήσει στην αυτόνομη υιοθέτηση αντίστοιχων πρακτικών από τους ίδιους⁶⁵. Θεωρούμε ότι η επανάληψη και η διεύρυνση μιας αντίστοιχης πρακτικής στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής σε όλες τις τάξεις, με την εισαγωγή ακόμη και αντιθετικών/παραχωρητικών συνδεδεμένων στοιχείων, ως αντιπροσωπευτικών της αντίθετης άποψης στη δομή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, θα βοηθούσαν στην εμπέδωση της γνώσης των μαθητών για τη συγγραφή συνοχικών επιχειρηματολογικών κειμένων.

3.4. Η Επιχειρηματολογία στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό

3.4.1. Η Επιχειρηματολογία στο Αγγλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλίας διαχωρίζει τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους στις τέσσερις βαθμίδες εκπαίδευσης (Key Stages 1,2,3,4) σε τρεις επιμέρους τομείς: α) προφορική ομιλία και ακρόαση, β) ανάγνωση και γ) γραφή.

Ρητή αναφορά στο επιχείρημα, την επιχειρηματολογία και την πειθώ γίνεται σε όλους τους παραπάνω τομείς της 2^{ης} βαθμίδας (Key Stage 2) - η οποία αντιστοιχεί σε

⁶³ ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007β), σ. 37.

⁶⁴ Για τη χρήση *πλαισίων* (frames) βλ. σ. 181 του παρόντος πονήματος.

⁶⁵ Για την έννοια της *καθοδήγησης* στη μάθηση βλ. σσ. 164-165 του παρόντος πονήματος.

ηλικίες μαθητών 7-11 ετών - τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1999 όσο και στην *Εθνική Στρατηγική Εγγραμματοσμού*⁶⁶ (The National Literacy Strategie).

Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της **προφορικής ομιλίας** οι μαθητές καλούνται να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους μέσα από την αποτελεσματική χρήση της πειστικής γλώσσας. Ως ακροατές οφείλουν, επίσης, να αναγνωρίζουν στο λόγο των συνομιλητών τη γλωσσική λειτουργία της πειθούς⁶⁷. Στο πλαίσιο των διαδραστικών στρατηγικών, οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της προφορικής αλληλεπίδρασης, οι μαθητές οφείλουν να αντιπαρέχονται επιδέξια τις αντίθετες προς τις δικές τους απόψεις και να διευκολύνουν την ομαλή διεξαγωγή μιας συζήτησης.

Σε ό,τι αφορά τον τομέα της **ανάγνωσης**, τα παιδιά καλούνται να εξοικειωθούν με κάθε είδος μη μυθοπλαστικού κειμένου (non fiction text) - στα οποία ανήκουν τα πειστικά / επιχειρηματολογικά κείμενα. Επίσης, καλούνται να αναπτύξουν την κριτική σκέψη με αφορμή την ανάγνωση επιχειρηματολογικών κειμένων. Εξίσου σημαντική θεωρείται η αναγνώριση του λεξιλογίου, το οποίο σχετίζεται με την πειθώ, τα επιχειρήματα και την παροχή αιτιών⁶⁸. Τέλος, σε σχέση με τη **γραφή** δίνεται έμφαση στην ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με την πειστική γραφή μέσα από την ορθή γλωσσική δόμηση επιχειρημάτων και τη χρήση αποδείξεων, ικανές να πείσουν τον αναγνώστη του κειμένου⁶⁹.

Αντίστοιχοι στόχοι σχετικά με την καλλιέργεια των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών απαντούν και στις δύο επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Key Stages 3 και 4), σε ανώτερο, ωστόσο, επίπεδο δυσκολίας. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν πειστικές τεχνικές και κατάλληλους ρητορικούς δείκτες, να αναλογιστούν προκαταβολικά, πιθανές αντίπαλες ιδέες σε σχέση με τη δική τους τοποθέτηση και, τέλος, να τις συνυπολογίσουν κατά τη «συνεκτική, ορθολογική και πειστική⁷⁰» ανάπτυξη των ιδεών και των επιχειρημάτων τους. Οι παραπάνω στόχοι εκφράζουν μια σαφή αλλαγή στις εκπαιδευτικές δράσεις της Αγγλίας σε σχέση με την επιχειρηματολογία. Όπως παρατηρεί ο Richard Andrews, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1990 [DES/Welsh Office (1990), *English in the National Curriculum, No. 2*] απουσίαζε, ολοκληρωτικά, μέχρι την 3^η εκπαιδευτική βαθμίδα (Key Stage 3), κάθε δραστηριότητα σχετική με την ανάγνωση επιχειρηματολογίας⁷¹ και τη συγγραφή επιχειρημάτων / επιχειρηματολογικών κειμένων⁷².

⁶⁶ Department for Education and Skills, (2002), *Strand Tracker: Non-Fiction Objectives. The National Literacy Strategy*, London, Eric Document, # 472 404#, σσ. 12-14.

⁶⁷ English: The National Curriculum for England (Key Stages 1-4) (1999), London, Department for Education and Employment, www.nc.uk.net, σ. 22.

⁶⁸ *ibid.*, σσ. 25-26.

⁶⁹ *ibid.*, σ. 29.

⁷⁰ *ibid.*, σ. 60.

⁷¹ Ο Costello επαναδιατυπώνει την άποψη του Clarke ότι η ανάγνωση επιχειρηματολογικών κειμένων στο σχολείο αποτελεί μια «εγκαταλελειμμένη περιοχή» (an area of neglect). Βλ. Costello, P. J. M. (1997a), "The

Υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση αυτή κρίνονται, καταρχήν, τα αποτελέσματα ερευνών των Dixon & Stratta⁷³, καθώς και αποτελέσματα επακόλουθων ερευνητικών προγραμμάτων στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναφέρουμε ενδεικτικά το πρόγραμμα *Βελτιώνοντας την Ποιότητα του Επιχειρήματος, 5-16* (Improving the Quality of Argument, 5-16), το οποίο χρηματοδοτήθηκε και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας Esmée Fairbairn το διάστημα 1991-1993 σε 10 Δημοτικά και 10 Γυμνάσια. Επίσης, αναφορά γίνεται στο σχέδιο Oxfordshire-Buckinghamshire, το οποίο εξέτασε αν - και κατά πόσο - η συζήτηση μπορεί να επιδράσει στη διαλογιστική και την επιχειρηματολογική ικανότητα των μαθητών. Τέλος, γίνεται μνεία του σχεδίου L.I.N.C. (Language in the National Curriculum), το οποίο είχε ως στόχο την ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής ομιλίας και γραφής⁷⁴.

3.4.2. Η Επιχειρηματολογία στο Γαλλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στα Αναλυτικά Προγράμματα της Γαλλίας παρατηρείται μια διαρκώς κλιμακούμενη προσπάθεια ενασχόλησης και ανάπτυξης των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παλαιότερα, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οδηγιών του 1972 για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διατυπωνόταν, ρητά, η απαγόρευση της διδασκαλίας επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία «θέτουν, αναπτύσσουν, υπερασπίζονται ή ανασκευάζουν μια θέση». Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο του μαθήματος της Έκθεσης κρίνόταν χρήσιμο οι μαθητές να μπορούν «να δικαιολογούν τις προτιμήσεις και τις απόψεις τους⁷⁵». Η επιχειρηματολογία ως αντικείμενο διδασκαλίας σε αναπτυγμένη μορφή πραγματοποιούνταν στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, στο 4ο έτος του Γυμνασίου (Troisième du Collège) μαθητές ηλικίας 14-15 ετών διδάσκονταν επιχειρηματολογία στο πλαίσιο προετοιμασίας συγγραφής πραγματολογικών κειμένων (dissertations) για το Λύκειο (Lycée)⁷⁶. Στη συνέχεια, με τα προγράμματα του 1985, η επιχειρηματολογία άρχισε να αποκτά διακριτή θέση από την Δ΄ Δημοτικού (Cours Moyen) ανάμεσα στα υπόλοιπα

theory and practice of argument in education”, στο *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 6, L. Van Lier & D. Corsin (eds.), Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σ. 32.

⁷² Andrews, R., *Teaching and Learning Argument*, σ. 15.

⁷³ Andrews, R., Torgerson, C., Graham, L., McGuinn, N. & Robinson, A. (2006), *Teaching Argumentative non-Fiction Writing to 7-14 Year Olds: A Systematic Review of the Evidence of Successful Practice*, London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, σ. 5.

⁷⁴ Andrews, R., *op. cit.*, σσ. 96-97.

⁷⁵ Ministère de l'Éducation Française (1972), *Instructions Relatives à l'Enseignement du Français à l'École Élémentaire*, Circulaire No. 72-474 du 4.12. 1972, Paris, Imprimerie Nationale, σ. 22.

⁷⁶ Brassart, D. G. (1996a), “Didactique de l'argumentation écrite : Approches psycho-cognitives”, *Argumentation*, 10, σ. 70.

είδη (genres) λόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως ως πρακτική του προφορικού λόγου⁷⁷. Αντίθετα, στο γραπτό λόγο η αφήγηση συνέχιζε να κατέχει την κύρια θέση⁷⁸.

Πλέον, σύμφωνα με το πρόγραμμα του 1991⁷⁹ η επιχειρηματολογία χαρακτηρίζεται ως βασική δεξιότητα την οποία οφείλουν να κατακτήσουν οι μαθητές, ήδη, από τον *Κύκλο της Εμβάθυνσης* (Cycles des Approfondissements), δηλαδή από την Γ΄ Δημοτικού (C.E. 2- Cours Élémentaire Niveau 2) και μέχρι την Ε΄ Δημοτικού (C.M. 2 – Cours Moyen Niveau 2), αφού κύριος στόχος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι να «οδηγήσει τους μαθητές στην κυριαρχία πάνω στις σημαντικότερες δομές λόγου⁸⁰».

3.4.3. Η Επιχειρηματολογία στο Ιταλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σε φάση πειραματικής εφαρμογής από το Σεπτέμβριο του 2007 και μέχρι το τέλος του 2009 ισχύουν οι νέες οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος στη γειτονική Ιταλία. Ανάμεσα στις γενικές θεωρητικές αρχές, οι οποίες διέπουν τη φιλοσοφία του νέου προγράμματος και σχετίζονται με το επιχείρημα και την επιχειρηματολογία στο πλαίσιο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (ακρόαση και προφορική ομιλία, ανάγνωση και γραφή), διακρίνουμε τις ακόλουθες: α) Η γλώσσα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τη διεξαγωγή διαλόγων, την καλλιέργεια της λογικής σκέψης και την υποστήριξη προσωπικών απόψεων. β) Κρίνεται αναγκαία η καθοδήγηση των μαθητών σε πρακτικές οι οποίες καλλιεργούν τις «λογικές και επιχειρηματολογικές» ικανότητες μέσα από την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε διάφορα θέματα και τη *διαπραγμάτευση* ιδεών με άλλους⁸¹. Οι προαναφερθείσες αρχές βρίσκουν πρακτική εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως, στο επίπεδο της προφορικής ομιλίας και ανάγνωσης και λιγότερο στον τομέα της γραφής. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην ανάγκη καλλιέργειας της αυτοβιογραφικής και αφηγηματικής γραφής⁸², ενώ η γραφή επιχειρηματολογικών κειμένων διατυπώνεται ως ρητός διδακτικός στόχος στο τέλος της 3^{ης} τάξης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Κύκλου⁸³ (scuola secondaria di primo grado).

Η διδακτική του αφηγηματικού είδους κειμένων καταλαμβάνει το μεγαλύτερο τμήμα των εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος, αν και οι μαθητές έρχονται από νωρίς, βαθμηδόν, σε επαφή με διάφορα είδη κειμένων, όπως το επιχειρηματολογικό. Συγκεκριμένα, από την Γ΄ Δημοτικού οι μαθητές εξοικειώνονται με την ελεύθερη προφορική αλλά

⁷⁷ Ministère de l'Éducation Française (1985), *Programmes et Instructions*, Paris, CNDP-Livre de Poche, σ. 33.

⁷⁸ *ibid.*, σ. 34.

⁷⁹ Brassart, D. G. (1996a), σ. 70.

⁸⁰ Bulletin Officiel (1998), October 5th, σ. 4.

⁸¹ Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il Curricolo: Per la Scuola dell' Infanzia e per il Primo Ciclo d' Istruzione*, Napoli, Editrice Tecnodid, σ. 36.

⁸² *ibid.*, σ. 50.

⁸³ *ibid.*, σ. 57.

και γραπτή έκφραση προσωπικών απόψεων πάνω σε θέματα παρμένα από την καθημερινότητα⁸⁴, ενώ γίνεται προσπάθεια επεξεργασίας και δικαιολόγησης διαφόρων απόψεων από τη σκοπιά άλλων προσώπων (π.χ. μητέρας) μέσα σε σύντομες προτάσεις, τις οποίες καλούνται να συμπληρώσουν οι μαθητές⁸⁵.

Στην Δ΄ Δημοτικού παρατηρείται συστηματικότερη η προσπάθεια επαφής με το επιχειρηματολογικό είδος κειμένων. Σε ειδικά γλωσσάρια δίνονται σαφείς ορισμοί των εννοιών «επιχειρηματολογείν» (argomentare) και «θέσης», διατυπώνονται, ως ρητοί διδακτικοί στόχοι, η κατανόηση, ανάλυση, επεξεργασία και σχηματοποίηση της βασικής μορφής των επιχειρηματολογικών κειμένων μέσα από την ανάγνωση⁸⁶, ενώ παρουσιάζεται με σαφήνεια η ταυτόχρονη ύπαρξη θετικών και αρνητικών απόψεων πάνω σε κάθε θέμα⁸⁷. Σε επίπεδο γραφής, ωστόσο, κύριο αίτημα παραμένει η σύντομη διατύπωση και υποστήριξη των μαθητικών απόψεων με υλικό που πηγάζει από προσωπικές ιδέες και εμπειρίες⁸⁸. Τέλος, στην Ε΄ Δημοτικού, αν και παρουσιάζονται τόσο οι σκοποί των επιχειρηματολογικών κειμένων (προώθηση ιδέας ή δράσης, πειθώ) όσο και τα δομικά στοιχεία του είδους, καμιά άσκηση δεν ζητά την παραγωγή γραπτής επιχειρηματολογίας, παρότι στην αρχή της ενότητας ορίζεται ως διδακτικός στόχος η «παραγωγή⁸⁹» επιχειρηματολογικού κειμένου.

3.4.4. Η Επιχειρηματολογία στην Αμερική

Τα αποτελέσματα *Εθνικής Εκτίμησης της Εκπαιδευτικής Προόδου 2005* (N.A.E.P.- National Assessment of Educational Progress) σε σχέση με τη γραφή των αμερικανών μαθητών στις τάξεις 4 (9-10 ετών), 8 (13-14 ετών), 12 (17-18 ετών) παρουσιάζουν ότι 4 στους 5 μαθητές στις παραπάνω βαθμίδες κατέχουν (ή περίπου) το βασικό επίπεδο γραφής, ενώ μόνο το ¼ των μαθητών προσεγγίζει το επίπεδο επάρκειας⁹⁰. Τα αποτελέσματα αυτά σχετίζονται με την θέση την οποία κατέχει η επιχειρηματολογική γραφή σε όλες τις βαθμίδες της αμερικανικής εκπαίδευσης, αφού η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται στις επιδόσεις τους στην αφηγηματική, πληροφορητική και πειστική γραφή. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται - ανάλογα με την ηλικία τους - να γράψουν πειστικά γράμματα σε εκ-

⁸⁴ Speciale, Elena (direzione editoriale) (2004a), *Quelli che Leggono: Itinerario di Educazione Linguistico-Espressiva*, 3a, Bergamo, Edizioni Atlas, σ. 96.

⁸⁵ *ibid.*, σ. 100.

⁸⁶ Speciale, Elena (direzione editoriale) (2004b), *Quelli che Leggono: Itinerario di Educazione Linguistico-Espressiva*, 4a, Bergamo, Edizioni Atlas, σσ. 83-84.

⁸⁷ *ibid.*, σ. 85-86.

⁸⁸ *ibid.*, σ. 86.

⁸⁹ Speciale, Elena (direzione editoriale) (2004c), *Quelli che Leggono: Itinerario di Educazione Linguistico-Espressiva*, 5a, Bergamo, Edizioni Atlas, σ. 92.

⁹⁰ Report of the National Commission on Writing for America's Families, Schools and Colleges (2006), *Writing and School Reform: Including the Neglected "R"-The Need for a Writing Revolution*, College Board, σ. 54, www.writingcommission.org/prod-down-loads/writingcom-/writing-school-reformnatl-comm-writing.pdf.

δότες ή φίλους, να ανασκευάσουν επιχειρήματα ή να συμμετέχουν, υπό γραπτή μορφή, στη διεξαγωγή μιας λογομαχίας.

Δυστυχώς, τα αποτελέσματα εθνικής εκπαιδευτικής προόδου του N.A.E.P. (National Assessment of Educational Progress = Εθνική Εκτίμηση Εκπαιδευτικής Προόδου) σε σχέση με την επιχειρηματολογική γραφή κρίνονται «φτωχά⁹¹». Παρότι η αρχή εξοικείωσης των μαθητών με την πειστική γραφή αποτελεί κοινό τόπο στα εκπαιδευτικά προγράμματα των αμερικανικών κρατών⁹², τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διδακτική πρακτική δεν οδηγεί τους μαθητές προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Grades 1-5), οι μαθητές καλούνται ν' αναπτύξουν τις πειστικές, επιχειρηματολογικές δεξιότητες στο χώρο της προφορικής ομιλίας, της ανάγνωσης κειμένων και της συγγραφής πειστικών γραμμμάτων. Ωστόσο, η εμβάθυνση στο πειστικό, επιχειρηματολογικό είδος και η συγγραφή οργανωμένων πειστικών, επιχειρηματολογικών δοκιμίων πραγματοποιείται στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

3.5. Η Μετάβαση από το Αφηγηματικό στο Επιχειρηματολογικό Κειμενικό Είδος

*Υπάρχουν δύο τρόποι γνωστικής λειτουργίας, δύο τρόποι σκέψης...
Μια καλή ιστορία και ένα καλά σχηματισμένο επιχείρημα
είναι δύο φυσικά είδη.
(J.S. Bruner, *Actual Minds Possible Worlds*, σ. 11)*

Αν και τα αφηγηματικά κείμενα, ως αντιπροσωπευτικές εκφάνσεις του αναφορικού λόγου, συνεχίζουν να εμφανίζουν δυναμικότερη παρουσία στα νέα βιβλία (2006-2007) της Γλώσσας έναντι των υπολοίπων ειδών, η ένταξη των πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων, ως έκφανση του «κατευθυντικού λόγου⁹³», δείχνει να σηματοδοτεί την οριστική διακοπή μιας μακρόχρονης και μονοδιάστατης διδακτικής πρακτικής. Η ενασχόληση των μαθητών με την ανάγνωση και συγγραφή αφηγηματικών κειμένων παύει να κατέχει τον πρωταρχικό ρόλο στο σχολικό πρόγραμμα και να αποτελεί τη βασική προτεραιότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό⁹⁴.

Η πρωτοκαθεδρία του αφηγηματικού είδους στην εκπαίδευση βασίζεται σε ποικίλους παράγοντες, άμεσα συσχετιζόμενους με την αποδεκτή σπουδαιότητα της αφήγησης

⁹¹ Knudson, R. E. (1992b), "Analysis of argumentative writing at two grade levels", *Journal of Educational Research*, 85(3), σ. 170. Βλ. επίσης Applebee, A.N., Langer, J. A. & Mullis, I. V. S. (1986b), *The Writing Report Card: Writing Achievement in American Schools*, Princeton, Educational Testing Service.

⁹² Αναφερόμαστε ενδεικτικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μασσαχουσέτης. Department of Education of Massachusetts (2001), *Massachusetts English Language Arts Curriculum Framework*, σ. 4, www.doe.mass.edu/frameworks/ela/0601.pdf. Στην Αμερική δεν υπάρχει εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και κάθε πολιτεία έχει την ελευθερία να δημιουργήσει το δικό της, ανεξάρτητο πρόγραμμα, σύμφωνα βέβαια με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που καθορίζει ο ομοσπονδιακός νόμος *No Child Left Behind* των ΗΠΑ.

⁹³ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007α'), *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον Κόσμο της Γλώσσας - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σσ. 5-6.

⁹⁴ Brassart, D. G. (1996a), σ. 69.

στην ψυχολογική⁹⁵, γλωσσική⁹⁶, κοινωνική⁹⁷, νοητική⁹⁸, ηθική⁹⁹ ανάπτυξη του ατόμου καθώς και στην πολιτιστική ζωή των κοινωνιών¹⁰⁰. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι η ενασχόληση με την ανάγνωση και συγγραφή αφηγηματικών κειμένων είναι πλέον ενδεδειγμένη¹⁰¹ για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη. Αφενός, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η αφήγηση βρίσκεται βαθιά ριζωμένη σε άμεσες εμπειρίες των μαθητών¹⁰² και, αφετέρου, ότι ανταποκρίνεται περισσότερο από άλλα κειμενικά είδη στις παιδικές νοητικές ικανότητες της περιόδου των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων (7-11 ετών) σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget¹⁰³.

Μέσα από το πρίσμα της θεωρίας αυτής, η δομική οργάνωση των αφηγηματικών κειμένων γύρω από ένα χρονικό άξονα, ο οποίος αποδίδει τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, καθιστά περισσότερο προσιτή τη διδασκαλία του αφηγηματικού είδους γραφής. Το παιδί οδηγείται στην κωδικοποίηση του κόσμου με 'συγκεκριμένους' όρους.

Αντίθετα, τα επιχειρηματολογικά κείμενα οργανώνονται γύρω από τον «άξονα της λογικής συσχέτισης και της διαλεκτικής σύνθεσης των δεδομένων¹⁰⁴». Μια αντίστοιχη κειμενική διάρθρωση προϋποθέτει ιδιαίτερα αναπτυγμένη ικανότητα νοητικής και «λεκτικής αφαίρεσης¹⁰⁵», την οποία αποκτούν οι μαθητές, περίπου, μετά το 12^ο έτος¹⁰⁶.

Ο Carl Bereiter και η Marlene Scardamalia ορμώμενοι από την άποψη ότι οι μαθητές τείνουν να προσαρμόζουν προφορικά σχήματα λόγου στους σκοπούς του γραπτού λόγου υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση του αφηγηματικού είδους γραφής είναι ευκολότερη στο Δημοτικό σχολείο. Η αφήγηση βασίζεται σε «κλειστά» σχήματα λόγου, σε αντίθεση με την πειστική επιχειρηματολογική γραφή, η οποία προϋποθέτει την προσαρμογή περισ-

⁹⁵ Mancuso, J. (1986), "The acquisition and use of narrative grammar structure", *Narrative Psychology*, T. Sarbin (ed.), Westport, CN: Praeger και Kerby, A. (1991), *Narrative and the Self*, Bloomington, Indiana University Press.

⁹⁶ Roney, C. R. (1989), "Back to the basics with storytelling", *The Reading Teacher*, 42(7), σσ. 520-523.

⁹⁷ Bruner, J.S. (1992), "The narrative construction of reality", στο *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*, H. Beilin and P. Pufall (eds.), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

⁹⁸ Chafe, W. (1990), "Some things that narratives tell us about the mind", στο *Narrative Thought and Narrative Language: A Publication of the Cognitive Studies Group and the Institute for Behavioral Research at the University of Georgia*, B. K. Britton & A. D. Pellegrini (eds.), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, σσ. 79-98 και Kim, S.Y. (1999), "The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short term and long-term narrative recall", *Child Study Journal*, 22(3), σσ. 175-191.

⁹⁹ Bettelheim, B. (1976), *The Uses of Enchantment: The Meaning and the Importance of Fairy Tales*, New York, A. Knopf.

¹⁰⁰ Μερακλής, Μ. (1999), *Το Λαϊκό Παραμύθι: Κείμενα Παραμυθολογίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

¹⁰¹ Moffett, J. (1968), *Teaching the Universe of Discours*, Boston, Houghton Mifflin.

¹⁰² Kelly, C. (1996), "Early literacy", στο *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum Second Edition*, G. M. Blenkin & A.V. Kelly (eds.), London, Paul Chapman Publishing Ltd., σσ. 134, 136.

¹⁰³ Piaget, J. (1972), "Intellectual evolution from adolescence to adulthood", *Human Development*, 15(1), σσ. 1-12.

¹⁰⁴ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001), *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Β', Αθήνα, σσ. 311-312.

¹⁰⁵ Moffett, J., *op. cit.*, σ. 34.

¹⁰⁶ Brassart, D. G. (1996b), "Does a prototypical argumentative schema exist? Text recall in 8 to 13 years old", *Argumentation*, 10, σ. 170.

σότερο «ανοιχτών»¹⁰⁷ σχημάτων, όπως της εξήγησης (explanation) και του επιχειρήματος¹⁰⁸. Επίσης, θεωρείται ότι η παιδική κατανόηση της δομής και των στοιχείων της αφήγησης προσιδιάζει με αυτή των ενηλίκων¹⁰⁹. Ερευνητικά δεδομένα τείνουν να ισχυροποιούν τις προαναφερθείσες απόψεις σχετικά με τη δυσκολία κυριαρχίας των μαθητών στο επιχειρηματολογικό είδος σε σχέση με το αφηγηματικό. Ο Dominique Guy Brassart αναφέρεται τόσο στην προσπάθεια μεταφοράς κειμενικών γνώσεων για την αφήγηση κατά την προσέγγιση επιχειρηματολογικών κειμένων από μαθητές 8-11 ετών όσο και στη μερική δυνατότητα διαφοροποίησής τους μέσα από ένα corpus αφηγηματικών, περιγραφικών, επιχειρηματολογικών και μη-κειμένων¹¹⁰. Επίσης, έρευνες επισημαίνουν, αφενός, τη γενική τάση των μαθητών να γράφουν συντομότερα επιχειρηματολογικά από αφηγηματικά¹¹¹ κείμενα και, αφετέρου, την τάση μερικής ή ακόμα και ολικής «μεταστροφής» του πειστικού τρόπου γραφής σε αφηγηματικό¹¹².

Ωστόσο, ο ισχυρισμός ότι η αφήγηση αποτελεί την «πρωταρχική δράση του νου»¹¹³ και ότι η αφηγηματική ικανότητα των μαθητών προηγείται¹¹⁴ σε σχέση με την ικανότητα ανάπτυξης λογικών επιχειρημάτων, επιφέρει τη δημιουργία μιας υπεραπλουστευτικής διάκρισης μεταξύ των δύο ειδών. Τα δύο κειμενικά είδη εκλαμβάνονται ως ριζικά διαφορετικά. Διαμορφώνεται, έτσι, η πεποίθηση ότι οι μαθητές του Δημοτικού δεν είναι γνωστικά έτοιμοι να έρθουν σε επαφή με το επιχειρηματολογία και, κατ' επέκταση, την επιχειρηματολογική γραφή¹¹⁵. Η προαναφερθείσα άποψη μπορεί να δικαιολογήσει, εν μέρει, τη μη συστηματική ενασχόληση εκπαιδευτικών¹¹⁶ και μαθητών της Πρωτοβάθμιας

¹⁰⁷ Τα «κλειστά» και «ανοιχτά» σχήματα λόγου καθορίζονται από το βαθμό στον οποίο προϋποθέτουν την κοινωνική συναναστροφή με άλλα άτομα. Βλ. σχετικά Knudson, R.E. (1992b), σ. 170.

¹⁰⁸ Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982), "From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process", στο *Advances in Instructional Psychology*, Vol. 2, R. Glaser (ed.), Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

¹⁰⁹ Knudson, R. E. (1992a), "The development of written argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade levels", *Child Study Journal*, 22(3), σσ. 167-168. Βλ. επίσης Knudson, R. E. (1992b), σ. 170.

¹¹⁰ Brassart, D. G. (1996b), σ. 170. Βλ. επίσης, Benoît, J. & Fayol, M. (1989), "Le développement de la catégorisation des types de textes", *Pratiques*, 62, σσ. 71-85.

¹¹¹ Burkhalter, N. (1993), σ. 6.

¹¹² Crowhurst, M. (1983), "Persuasive writing at grades 5,7, and 11: A cognitive-developmental perspective", *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Montreal, Canada, April 11-15, 1983), Eric Document, # 230 977#, σ. 13.

¹¹³ Hardy, B. (1977), "Narrative as a primary act of mind", στο *The Cool Web*, M. Meek, G. Barton & A. Warlow (eds.), London, Bodley Head, σσ. 12-13.

¹¹⁴ Fisher, W. (1987), *Human Communication as Narration: Towards a Philosophy of Reason, Value and Action*, Columbia, University of South Carolina Press.

¹¹⁵ Martin, J. R. & Rothery, J. (1981), "The ontogenesis of written genre", στο *Working Papers in Linguistics*, No. 2, J. R. Martin & J. Rothery (eds.), Sydney, University of Sydney, NSW: Linguistics Department, σσ. 1-59. Βλ. Επίσης Papoulia-Tzelepi, P. (2004), σ. 249.

¹¹⁶ Ο Χρ. Χαραλαμπίκης αναφέρει την άποψη του Todorov ότι η προτίμηση του σχολείου στα λογοτεχνικά κείμενα σε βάρος άλλων κειμενικών ειδών έχει σαφή ιδεολογικά κίνητρα. Βλ. Χαραλαμπίκης, Χρ. (2001) [1992], *Νεοελληνικός Λόγος: Μελέτες για τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και το Ύφος*, (γ' έκδοση), Αθήνα, σ. 53. Βλ. επίσης Todorov, T. (1981), *Introduction to Poetics*, Brighton, Harvester Press. Επίσης, ο Παπαρίζος αναφέρει ότι η «μονοπώληση της λογοτεχνίας» στη σχολική τάξη λειτουργεί ανασταλτικά στην προσπάθεια

Εκπαίδευσης με το επιχειρηματολογικό είδος και κατ' επέκταση τις μειωμένες επιδόσεις των μαθητών στη συγγραφή πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων έναντι των αφηγηματικών¹¹⁷, όπως αποδεικνύουν εκτεταμένες έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί σε εθνικό επίπεδο στην Αμερική¹¹⁸, στη Μ. Βρετανία¹¹⁹ και στον Καναδά¹²⁰.

Στον αντίποδα αυτών των απόψεων, ο A. Wilkinson αμφισβητεί ευθέως την προτεραιότητα του αφηγηματικού είδους στην ανθρώπινη σκέψη¹²¹. Αναφέρει παραδείγματα δίχρονων παιδιών, τα οποία εκδηλώνουν «πρωτοχαρακτηριστικά» (protocharacteristics) του επιχειρήματος στη συμπεριφορά τους δίνοντας περισσότερους από ένα λόγους για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης με συγκεκριμένο τρόπο. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει ένα ευρύ ρεπερτόριο επιχειρηματολογικών στρατηγικών. Για τους λόγους αυτούς θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να παρέχει στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες προφορικής και γραπτής επιχειρηματολογίας. Ενδιαφέροντα αποδεικτικά στοιχεία, τα οποία ενδυναμώνουν την αξιοπιστία των παραπάνω θέσεων, παρέχουν οι μελέτες του Thomas Newkirk. Ισχυρίζεται ότι 'σπέρματα' πειστικής επιχειρηματολογικής γραφής εντοπίζονται, νωρίς, στη γραφή των μαθητών του Δημοτικού και δεν αποφεύγει να δώσει παραδείγματα «πρώιμων επιχειρημάτων» στη γραφή εξάχρονων παιδιών¹²².

Μια τρίτη προσέγγιση στο πρόβλημα του πολωτικού διαχωρισμού μεταξύ αφήγησης και επιχειρηματολογίας αντιπροσωπεύουν οι συνθετικές απόψεις του Andrews¹²³. Εφαρμόζοντας τη σολομώντεια τακτική αποδίδει ίδιο μερίδιο 'πρωτιάς' και στα δύο κειμενικά είδη σε ό,τι αφορά την εκδήλωσή τους στην ανθρώπινη σκέψη σε 'εμβρυικές' μορφές (proto-forms). Αξιοποιώντας την εργασία του Arthur Applebee¹²⁴, σχετικά με τον τρόπο που το παιδί διαμορφώνει τις βασικές έννοιες της αφηγηματικής δομής, προτείνει μια αντίστοιχη γνωστική αναπτυξιακή πορεία στη διάμορφωση των εννοιών της επιχειρη-

των μαθητών να αποκτήσουν τον έλεγχο της γλώσσας και κατ' επέκταση να ανταποκριθούν σε όλες τις πιθανές περιστάσεις και αντίστοιχες επικοινωνιακές ανάγκες. Βλ. Παπαρίζο, Χ. Α. (1990), σ. 38.

¹¹⁷ Crowhurst, M. (1990), "Teaching and the learning the writing of persuasive/argumentative discourse", *Canadian Journal of Education*, 15(4), Autumn, σσ. 348-359.

¹¹⁸ Applebee, A. N., Langer, J. A. & Mullis, I. V. S. (1986a), *Writing: Trends Across the Decade, 1974-1984*, Princeton, N.J.: The National Assessment of Educational Progress. Βλ. επίσης Applebee, A. N., Langer, J. A. & Mullis, I. V. S. (1986b), *The Writing Report Card: Writing Achievement in American Schools*, Princeton, N.J.: Princeton, Educational Testing Service.

¹¹⁹ Gorman, T. P., White, J., Brooks, G., McLure, M. & Kispal, A. (1988), *Language Performances in Schools: Review of APU Language Monitoring 1979-1983*, London, HMSO.

¹²⁰ Freedman, A. & Pringle, I. (1984), "Why students can't write arguments", *English in Education*, 18(2), Summer, σσ. 73-84.

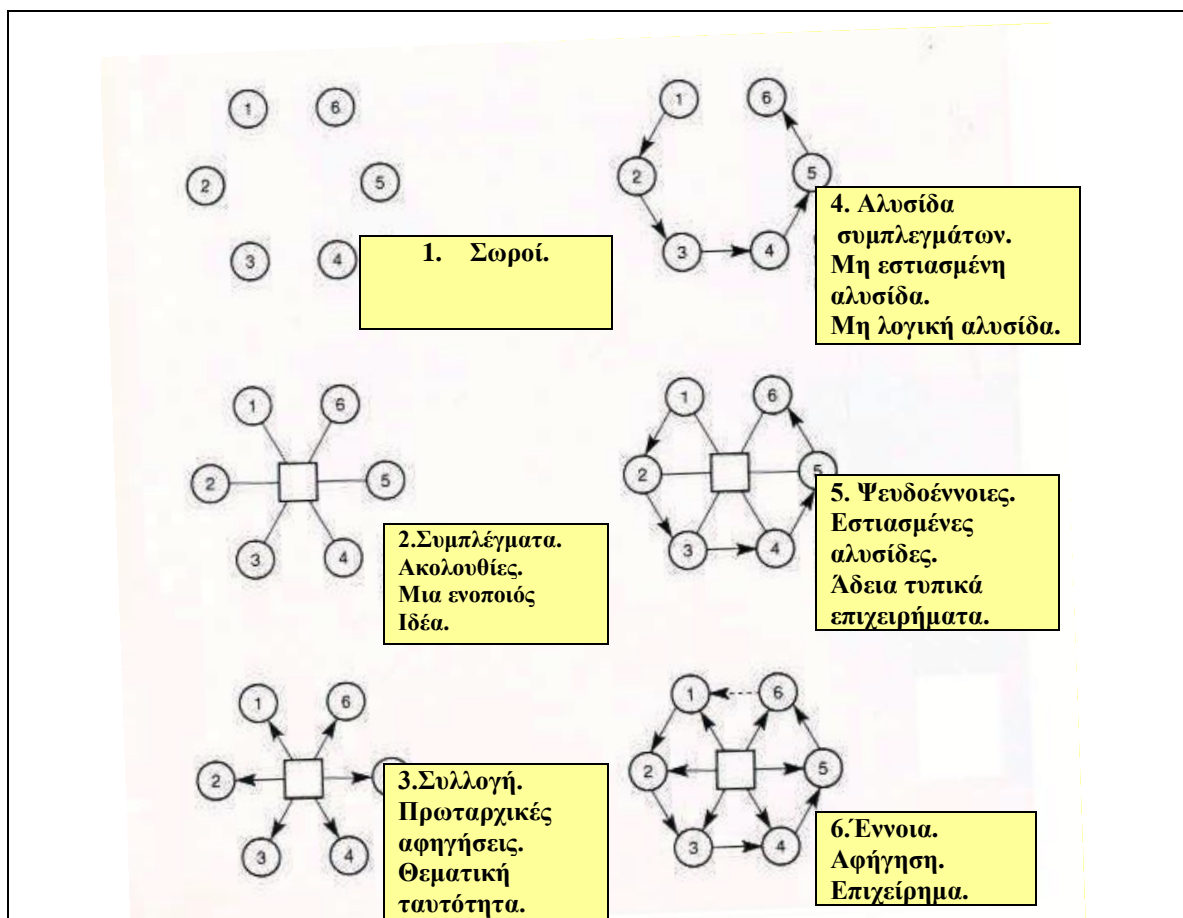
¹²¹ Wilkinson, A. (1990), "Argument as a primary act of mind", *English in Education*, 24(1), Spring, σσ. 10-22.

¹²² Newkirk, T. (1985), "The hedgehog or the fox: The dilemma of writing development", *Language Arts*, 62(6), σσ. 593-603. Βλ. επίσης Newkirk, T. (1987), "The non-narrative writing of young children", *Research in the Teaching of English*, 21, σσ. 121-144.

¹²³ Andrews, R. (1989), *Narrative and Argument*, Milton Keynes, Open University Press.

¹²⁴ Applebee, A. N. (1978), *The Child's Concept of Story*, Chicago, University of Chicago Press.

ματολογικής δομής¹²⁵. Συγκεκριμένα, περιγράφεται ότι οι *σωροί* (heaps), ως ασύνδετες αντιλήψεις, εξελίσσονται σε ακολουθίες αντιλήψεων - σε *συμπλέγματα* (complexes), σε *συλλογές* (collections), σε *αλυσίδες συμπλεγμάτων* (chain complex), σε *ψευδοέννοιες* (pseudo-concept) - μέχρι να αποκτήσουν υπόσταση, ως *πλήρεις έννοιες* (concepts) στις οποίες οι *αντιλήψεις-δορυφόροι* συνδέονται τόσο μεταξύ τους όσο και με το κεντρικό θέμα. Αντίστοιχα, διαμορφώνεται ο σχηματισμός της έννοιας της επιχειρηματολογικής δομής. Οι αρχικές, ασύνδετες τοποθετήσεις αναπτύσσονται σε ιδέες μιας αλυσίδας και στη συνέχεια, σε ολοκληρωμένα επιχειρήματα, τα οποία ενοποιούνται γύρω από το κεντρικό θέμα.



Σχήμα 3.5.1. Ο σχηματισμός των εννοιών σε σχέση με την αφηγηματική και την επιχειρηματολογική δομή. (Andrews, R., 1995, σ. 36.)

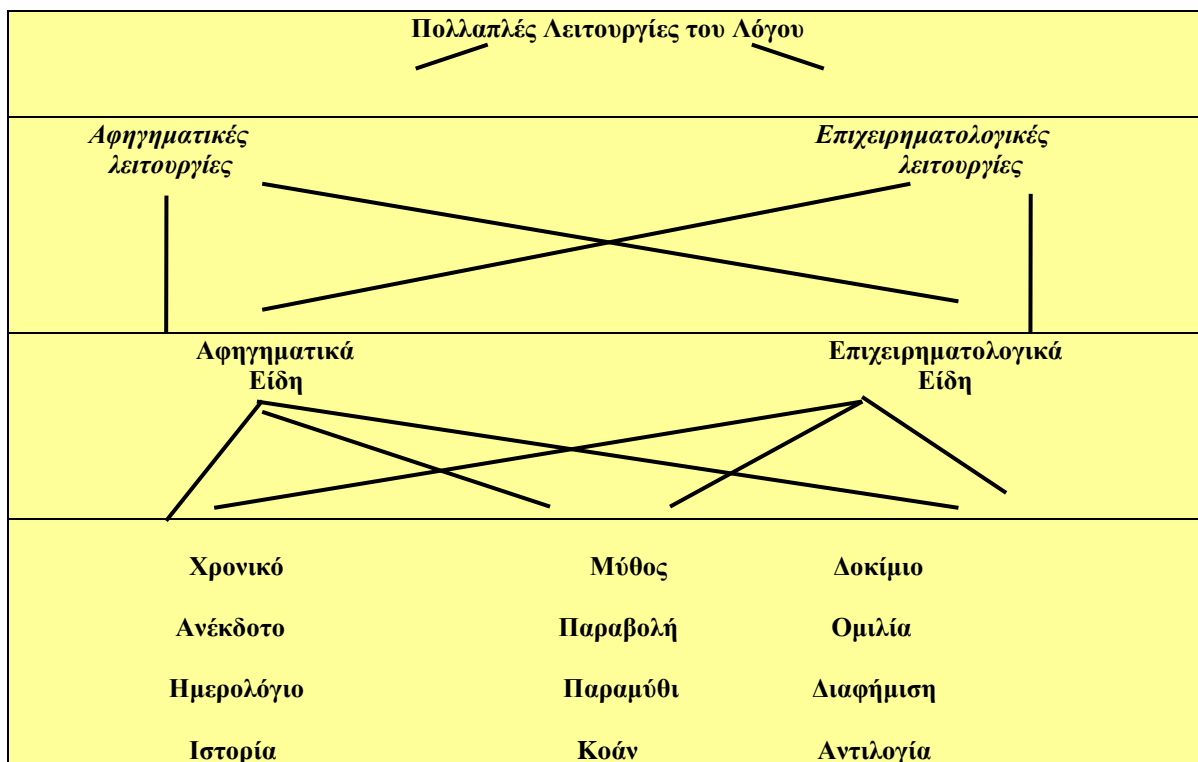
Επίσης, προτείνει την αξιοποίηση των αφηγηματικών ικανοτήτων τις οποίες διαθέτουν οι μαθητές, ως γέφυρα, για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας¹²⁶. Συνιστά τη διδακτική αξιοποίηση της μυθοπλασίας ως βάση για την εξερεύνηση των απόψεων των μαθητών για διάφορα ζητήματα και την επακόλουθη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων επιχειρημάτων. Αναφέρει, συγκεκριμένα, ως παράδειγμα, ότι με αφορμή την κλοπή του ψωμιού από τον Γιάννη Αγιάνη στους *Άθλιους* του Βίκτωρος Ουγκώ, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να εκφράσουν αξιολογικά επιχειρήματα σχετικά με το ηθικό ζήτημα της κλοπής. Τέλος, υιοθετεί την άποψη ότι αφήγηση και επιχειρηματολογία από-

¹²⁵ Andrews, R., Costello, P. J. M. & Clarke, S. (1993), *Improving the Quality of Argument*, σσ. 48-50.

¹²⁶ Andrews, R., *Teaching and Learning Argument*, σ. 39.

τελούν τους δύο ακραίους πόλους ενός συνεχούς (continuum), το οποίο «κινείται από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο¹²⁷». Γι' αυτό το λόγο αναγνωρίζει, ρητά, την ύπαρξη υβριδικών κειμένων, τα οποία ενσωματώνουν *είδη* (modes) και *λειτουργίες* (functions) τόσο της αφήγησης όσο και της επιχειρηματολογίας. (Σχήμα 3.4.2.)

Θεωρούμε ότι οι συνθετικές απόψεις του Richard Andrews αναφορικά με την τεχνητή διάκριση αφηγηματικών και επιχειρηματολογικών κειμένων είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες στο βαθμό που αφορίζουν μονοδιάστατες πρακτικές και μεθοδεύσεις στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και, ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της γραφής. Όπως παρατηρεί ο James Kinneavy¹²⁸, όποτε κάποιος από τους σκοπούς του λόγου – πειστικός, αναφορικός, εκφραστικός, λογοτεχνικός – έχει επικρατήσει αδικαιολόγητα και οι υπόλοιποι έχουν περιφρονηθεί ή εγκαταλειφθεί, τα αποτελέσματα υπήρξαν από εκπαιδευτική άποψη 'καταστροφικά'.



Σχήμα 3.5.2. Επιχειρηματολογικές λειτουργίες και είδη. (Andrews, R., 1995, σ. 41.)

¹²⁷ Dixon, J. & Stratta, L. (1986), "Argument and the teaching of English: A critical analysis", στο *The Writing of Writing*, A. Wilkinson (ed.), Milton Keynes, Open University Press, σ. 9.

¹²⁸ Kinneavy, J. L. (1971), *A Theory of Discourse: The Aims of Discourse*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

4. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού λόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, «μία από τις πιο δύσκολες μορφές λόγου¹», αποτελεί, πλέον, σαφές αίτημα για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας ύστερα από την πολύχρονη απουσία αλλά και την πλημμυρή διδασκαλία του, ως είδος λόγου, όχι μόνο στην ελληνική² αλλά και στην ευρωπαϊκή³ και αμερικανική⁴ εκπαίδευση. Όπως αναδεικνύεται από αντίστοιχες εκπαιδευτικές προσπάθειες στο εξωτερικό⁵, το συγκεκριμένο διδακτικό εγχείρημα συνεπάγεται σημαντικές - αλλά όχι ανυπέρβλητες⁶ - δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Costello, η αμέλεια συστηματικής διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής στο Δημοτικό και η μετάθεσή της σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, συνεπάγεται τον 'παροπλισμό' των παιδιών - μαθητών και μελλοντικών πολιτών⁷. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής από τους δασκάλους και την επιτυχημένη εκμάθησή της από τους μαθητές αποτελεί η επαρκής θεωρητική γνώση των παραμέτρων, οι οποίες συνθέτουν και οριοθετούν την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου είδους. Η παρούσα ενότητα της εργασίας επιδιώκει την παρουσίαση των σημαντικότερων κειμενοκεντρικών, γνωστικών, ψυχολογικών, αναπτυξιακών απόψεων που αποδίδουν τον πολύμορφο και σύνθετο χαρακτήρα της επιχειρηματολογικής γραφής. Απώτερος στόχος είναι η ανάδειξη των παρεχόμενων δυνατοτήτων αλλά και των επιβαλλόμενων περιορισμών σε μαθητές και δασκάλους κατά τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στο Δημοτικό σχολείο.

4.1. Η Κειμενική Ταξινόμηση του Επιχειρηματολογικού Είδους

Στην Κειμενογλωσσολογία, ο λόγος συνίσταται από διακριτά είδη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κειμενική γραμματική⁸ (text grammar), τα οποία αξίζει να διερευνηθούν δεδομένου ότι αντανακλούν λογικο-σημασιολογικές βαθείες δομές αναγκαίες σε κάθε εί-

¹ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007β), σ. 36. Σχετικά με τη δυσκολία εκμάθησης της επιχειρηματολογικής γραφής από τους μαθητές του Δημοτικού βλ. Knudson, R. E. (1992c), "An analysis of persuasive discourse: Learning how to take a stand", *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference*, (42nd, San Antonio, Texas, 2-5 December 1992), Eric Document, # 353 581# σ. 3 και White, J. (1987), "Children's argumentative writing: A reappraisal of difficulties", *Paper Presented at AILA Congress*, Sydney, Australia.

² Papoulia-Tzelepi, P. (2004), σ. 242.

³ Brassart, D. G. (1996a), "Didactique de l'argumentation écrite : Approches psychocognitives", σ. 70. Βλ. και Evensen, L. S. (1992), "A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing", *Nordic Research on Text and Discourse*, NORDTEXT Symposium, (Espoo, Finland, 10-13 May 1990), Eric Document, #359 763#, σσ. 7-8.

⁴ Knudson, R. E. (1992b), σ. 170.

⁵ DfEE (1999), *The National Curriculum for England: English*, London, HMSO.

⁶ Papoulia-Tzelepi, P., *op. cit.*, σ. 243.

⁷ Costello, P. J. M. (1997a), σ. 38.

⁸ Κουτσουλέλου-Μίχου, Ε. (1997), *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 22.

δος⁹. Τα είδη (genres) χαρακτηρίζονται ως διακριτές κατηγορίες λόγου, γραπτού ή προφορικού¹⁰, ως «σχετικά σταθεροί τύποι¹¹» διαδραστικών εκφωνημάτων, τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά οργανωμένα πλαίσια επικοινωνίας¹². Μέσα από το πρίσμα περισσότερο κριτικών προσεγγίσεων, «ως οργανωτικές δομές νοήματος μέσα σε μία κοινότητα¹³» παρέχουν «προσδοκίες για το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μορφή, τους συμμετέχοντες, το χρόνο και τον τόπο μιας συντονισμένης κοινωνικής διάδρασης¹⁴».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο επιχειρηματολογικός λόγος θεωρείται διακριτός κειμενικός τύπος, μια ιδιαίτερη «διαβαθμισμένη, εμπρόθετη, κοινωνική διαδικασία¹⁵». Ειδικότερα, το πειστικό επιχειρηματολογικό είδος¹⁶ αναγνωρίζεται από σημαντικές κειμενικές ταξινομίες¹⁷, τις οποίες συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία. Καταρχήν, η τυπολογία του James Kinneavy, βασιζόμενη στους σκοπούς του λόγου, διαφοροποιεί το **πειστικό κειμενικό είδος** (persuasive text type) από την *αφήγηση* (narration), την *περιγραφή* (description) και την *έκθεση* (exposition), αφού, σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα είδη, επιδιώκει να εκμαιεύσει από τον αναγνώστη μια συγκεκριμένη δράση, πεποίθηση ή συναίσθημα¹⁸. Ο Egon Werlich¹⁹ συγκαταλέγει την *επιχειρηματολογία* - ως ικανότητα αξιολόγησης των σχέσεων μεταξύ εννοιών μέσα από την εξαγωγή ομοιοτήτων, αντιθέσεων και μετασηματισμών - μαζί με την *περιγραφή*, την *αφήγηση*, την *έκθεση* (exposition) και τις *οδηγίες* (in-

⁹ Van Dijk, T.A. (1972), *Some Aspects of Text Grammars*, Paris, Mouton, σ. 72.

¹⁰ Swales, J. M. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

¹¹ Bakhtin, M.M. (1986), “The problem of speech genres”, στο *Speech Genres and Other Late Essays*, V. Mc Gee (trans.), Austin, TX, University of Texas Press, σσ. 60-102.

¹² Βλ. Kress, G. (2003), *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνικοπολιτισμική Πρακτική*, Ε. Γεωργιάδη (μτφρ.), Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας, σ. 49, Kress, G. (1997), *Before Writing : Rethinking the Paths to Literacy*, Routledge, London και Cope, B. & Kalantzis, M. (1993), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, B. Cope & M. Kalantzis (eds.), Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press, σ. 2.

¹³ Kostouli, T. (2005), “Making social meanings in contexts”, στο *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), New York, USA: Springer, σ. 17.

¹⁴ Yates, J. & Orlikowski, W. J. (2002), “Genre systems: Chronos and kairos in communicative interaction”, στο *The Rhetoric and the Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*, R. Coe, L. Lindgard & T. Teslenko (eds.), Cresskill, N.J.: Hampton Press, σ. 104.

¹⁵ Πρόκειται για κοινό ορισμό των ειδών (genres). Βλ. Freedman, A. & Richardson, P. (1997), “Literacy and genre”, στο *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*, Vol. 6, L. Van Lier & D. Corsin (eds.), Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σ. 140.

¹⁶ Στο πλαίσιο του πονήματος οι όροι πειστικά επιχειρηματολογικά κείμενα και πειστική επιχειρηματολογική γραφή χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό μεταξύ τους, γιατί όπως προκύπτει από τη θεωρητική έρευνά μας η επιχειρηματολογία, ως είδος, και η καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής γραφής είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την έννοια της πειθούς. Την άποψη αυτή προσεπικυρώνει η τοποθέτηση του *Διεθνούς Συνδέσμου Εκπαιδευτικής Ολοκλήρωσης* (International Association for Educational Achievement - IEA) που υποστηρίζει ότι «η επιχειρηματολογία αποτελεί μέρος της πειθούς.» Βλ. Crowhurst, M. (1988), σ. 4.

¹⁷ Εξαιρέση αποτελεί η τυπολογία του Rothery. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η επιχειρηματολογία δεν αποτελεί ανεξάρτητο κειμενικό τύπο, αλλά ότι υποστηρίζει τον *εκθετικό λόγο* (expository discourse) και τον *πειστικό λόγο* (persuasive discourse). Βλ. Longacre, R. E. (1996), *The Grammar of Discourse*, (second edition), New York, Plenum Press, σ. 34, παραπομπή 2.

¹⁸ Kinneavy, J. L. (1971), *A Theory of Discourse: The Aims of Discourse*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, σσ. 61, 211.

¹⁹ Werlich, E. (1976), *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer, σ. 39.

struction) στις πέντε κειμενικές μορφές (text-form) του λόγου. Ο Adam επεκτείνει την τυπολογία του Werlich σε οχτώ κειμενικούς τύπους - με βάση τις γλωσσικές πράξεις (speech acts) οι οποίες επιτελούνται. Οριοθετεί τον *επιχειρηματολογικό κειμενικό τύπο* με βάση τη *γλωσσική πράξη της πειθούς*. Επίσης, χαρακτηρίζει την επιχειρηματολογία ως την «έβδομη λειτουργία²⁰» της γλώσσας (σύμφωνα με τις επικοινωνιακές λειτουργίες του Jacobson). Τέλος, η τυπολογία των Robert De Beaugrande και Wolfgang U. Dressler – βασιζόμενη σε λειτουργικά κριτήρια – ορίζει το πειστικό επιχειρηματολογικό κείμενο ως είδος που «προάγει την αποδοχή ή την αξιολόγηση συγκεκριμένων πεποιθήσεων ή ιδεών ως αληθινών έναντι ψεύτικων, ως θετικών έναντι αρνητικών²¹».

Η *πειστική επιχειρηματολογική γραφή* ταξινομείται ως έκφανση της *μη μυθοπλαστικής ή μη-αφηγηματικής²² γραφής* (non-fiction) σε αντιδιαστολή με τη *μυθοπλαστική ή αφηγηματική γραφή* (fiction). Θεωρείται ως είδος γραφής άμεσα σχετιζόμενο τόσο με την ικανότητα πειθούς, επιχειρηματολογίας, παραίνεσης (*δοκίμια*, διαφημίσεις κ.ά) όσο και με τη δεξιότητα ανάλυσης, κριτικής εξέτασης και σχολιασμού (ερμηνευτικοί σχολιασμοί, άρθρα, κ.ά)²³. Ο James Martin²⁴, Αυστραλός θεωρητικός των ειδών και εκπρόσωπος της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γραφής (genre based approach of writing), αποδίδει σηματικά τη γραπτή επιχειρηματολογία ως *θέση* η οποία υποστηρίζεται από συγκεκριμένο αριθμό *επιχειρημάτων* και καταλήγει σε ένα *συμπέρασμα*. Τη χαρακτηρίζει με τον όρο *έκθεση (exposition)* και την ταξινομεί - μαζί με διαδικαστικά κείμενα, περιγραφές, αναφορές και εξηγήσεις - στο είδος της *τεκμηριωμένης ή συμβαντολογικής γραφής²⁵* (factual writing) η οποία, χωρίς να είναι μεταφορική, αποδίδει την υποκειμενική ερμηνεία της πραγματικότητας και, κατ' επέκταση, την ικανότητα να πείθουμε για αυτή. Διακρίνει τα πειστικά επιχειρηματολογικά κείμενα σε δύο κατηγορίες: α) Σε **αναλυτικά (analytical) επιχειρηματολογικά κείμενα**, τα οποία αποσκοπούν να πείσουν τον αναγνώστη ότι (persuade that) η υποστήριξη της θέσης είναι εκπεφρασμένη με αντικειμενικότητα και «ορθότητα²⁶» βασιζόμενη, κυρίως, σε λογικά επιχειρήματα. Αναφέρουμε ως ενδεικτικό θέμα: *Η υλοτο-*

²⁰ Adam, J. M. (1999), *Τα Κείμενα: Τύποι και Πρότυπα: Αφήγηση, Περιγραφή, Επιχειρηματολογία, Εξήγηση και Διάλογος*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, σ. 61.

²¹ De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, London, Longman, σ. 184.

²² Οι όροι *αφηγηματικά / μη αφηγηματικά κειμενικά είδη* απαντούν στην ταξινόμηση των Γεωργακοπούλου-Γούτσου ως ομάδα κειμένων η οποία αποβλέπει στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών χωρίς τη μεσολάβηση της αφήγησης. Βλ. Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσο, Δ., *Κείμενο και Επικοινωνία*, σ. 69.

²³ Andrews, R., Torgerson, C., Graham, L., McGuinn, N. & Robinson, A. (2006), σ. 2.

²⁴ Martin, J. R. (1985), *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*, Oxford, Oxford University Press. Βλ. επίσης Freedman, A. & Richardson, P. (1997), "Literacy and genre", στο *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*, Vol. 6, L. Van Lier & D. Corsin (eds.), Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σ. 141.

²⁵ Εκφράζεται διαφωνία του σε σχέση με την ορθότητα του όρου. Andrews, R. (1995), σσ. 16, 68.

²⁶ Martin, J. R. & Rothery, J. (1986), *Working Papers in Linguistics*, No. 4, Sydney, NSW: Linguistics Department, University of Sydney, σ. 72.

μία αποτελεί ένα σημαντικό περιβαλλοντικό πρόβλημα. β) Σε **τελεστικά**²⁷ (**hortatory**) **επιχειρηματολογικά κείμενα**, που επιδιώκουν να πείσουν τον αναγνώστη να κάνει (persuade to) κάτι με τη συνδυαστική χρήση λογικής και συναισθήματος. Αναφέρουμε ενδεικτικά: *Θεωρείται αναγκαία η συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις που θα περιορίσουν το πρόβλημα της ανεξέλεγκτης υλοτομίας.*

Οι Collerson²⁸ (1988) και Wing Jan²⁹ (1991) χαρακτηρίζουν τα επιχειρηματολογικά κείμενα ή έκθεση (exposition) και την πειστική γραφή με τον όρο **τεκμηριωμένα ή συμβατολογικά είδη (factual genres)**. Τα αντιδιαστέλλουν - μαζί με τα διαδικαστικά, επεξηγηματικά κείμενα, αναφορές κ.ά., ο μιν Collerson, από τα *πρώιμα είδη (early genres)* - ετικέτες, σχόλια παρατηρήσεων, αφηγήσεις - ενώ ο Wing Jan από τα *μυθοπλαστικά είδη (fictional genres)* δηλαδή την παραδοσιακή και τη σύγχρονη μυθοπλασία³⁰. Οι Bereiter και Scardamalia³¹ (εκπρόσωποι της ψυχολογίας του γραπτού λόγου) χρησιμοποιούν τον όρο **δοκίμιο γνώμης (opinion essay)**. Ο Applebee κάνει λόγο για **θέση / υποστηρικτικό δοκίμιο (thesis / support essay)** αναφερόμενος στο είδος γραφής το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιεραρχική, αναλυτική δομή. Το συγκεκριμένο είδος προϋποθέτει τη συστηματική υποστήριξη των επιχειρημάτων³² σε αντιδιαστολή με την **πειστική γραφή (persuasive writing)**, την οποία συναντάμε σε διαφημιστικά και προπαγανδιστικά κείμενα, όπου ο στόχος της *πειθούς* του αναγνώστη υπερισχύει έναντι των υπολοίπων.

Η πληθώρα των παραπάνω ονοματοδοσιών και ταξινομήσεων αναδεικνύει μία από τις πτυχές του προβλήματος σαφούς οριοθέτησης του είδους της *πειστικής επιχειρηματολογικής γραφής* την οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στο Δημοτικό αλλά και του είδους γραφής το οποίο εξετάζεται από πολλές μελέτες³³. Η δυσκολία οφείλεται στις ιδιαίτερα λεπτές σχέσεις απόκλισης και σύγκλισης του επιχειρηματολογικού είδους γραφής με άλλα είδη. Αναφερόμαστε, αφενός, στη *γραφή πραγματολογικών κειμένων (expository writing)*. Η πειστική επιχειρηματολογική γραφή, σε αντιδιαστολή με τα πραγματολογικά κείμενα δεν επιδιώκει, μόνο, να εξηγήσει στον αναγνώστη τις ιδέες του συγγραφέα πάνω σε κάποιο θέμα³⁴ αλλά, κυρίως, να τον πείσει για αυτές. Αφετέρου, η πειστική επιχειρηματολογική γραφή δεν ταυτίζεται με την *πειθώ*, η οποία επιδιώκει την

²⁷ Ο όρος *τελεστικά* απαντά στην ελληνική βιβλιογραφία. Βλ. Μπακάκου-Ορφανού, Αι. (2007), *Κειμενική Προσέγγιση της Αιτιακής Σχέσης*, Περιοδικό «Παρουσία» - Παράρτημα αρ. 47, Αθήνα, σ. 172.

²⁸ Collerson, J. (1988), *Writing for Life*, Newtown, NSW, PETA.

²⁹ Wing Jan, L. (1991), *Write Ways: Modelling Writing Forms*, Oxford University Press, Melbourne.

³⁰ Riley, J. & Reedy, D. (2000), *Developing Writing for Different Purposes: Teaching about Genre in the Early Years*, London, Paul Chapman Publishing, Sage, σ. 25.

³¹ Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982).

³² Applebee, A. N. (1984), *Contexts for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction*, Norwood, N. J.: Ablex, σσ. 14, 87.

³³ Crowhurst, M. (1988), "Research Review: Patterns of development in writing persuasive/argumentative discourse", *Eric Document*, #299 596#, σ. 4.

³⁴ Σχετικά με τη φύση των πραγματολογικών κειμένων βλ. Ματσαγγούρα, Η. Γ. (2001), σ. 423.

εξωτερική, συχνά χωρίς εσωτερική αποδοχή, συμμόρφωση του αναγνώστη σε προτεινόμενες θέσεις και μορφές συμπεριφοράς³⁵. Εδώ, η προσπάθεια γραπτής αποτελεσματικής υποστήριξης των προτεινόμενων θέσεων του συγγραφέα ενσωματώνει όχι μόνο συναισθηματικά ή «παραπλανητικά³⁶» αλλά και λογικά ερείσματα – επιχειρήματα³⁷.

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης ενότητας της εργασίας υιοθετούμε τον ευρύτερο ορισμό της *πειστικής επιχειρηματολογικής γραφής*, ο οποίος περιλαμβάνει τη γραπτή παραγωγή όλων των κειμενικών ειδών μέσα στα οποία αναπτύσσονται απόψεις, γνώμες και λόγοι υπέρ ή κατά μιας συγκεκριμένης θέσης με στόχο να πειστεί το εκάστοτε ακροατήριο όχι μόνο με λογικά επιχειρήματα αλλά και με συναισθηματικές στρατηγικές³⁸, οι οποίες αξιοποιούν πεποιθήσεις, συναισθήματα και αξίες³⁹.

4.2. Η Υπερδομή των Επιχειρηματολογικών Κειμένων

Η *κειμενοκεντρική προσέγγιση* (genre approach) υποστηρίζει ότι η σαφής και μεθοδική παρουσίαση των κύριων χαρακτηριστικών κάθε κειμενικού είδους, δηλαδή της τυπικής οργάνωσής του (υπερδομής) και των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεσή του⁴⁰, καθιστά τη διάκριση των κειμενικών ειδών ένα χρήσιμο εργαλείο⁴¹ στα χέρια δασκάλων και μαθητών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Κατά τον Fowler, η προαναφερθείσα στρατηγική επιτρέπει στους συγγραφείς τον αποτελεσματικό συνδυασμό της προσωπικής «εμπειρίας» με μια συγκεκριμένη *μορφή* (form) κειμένου⁴².

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο δάσκαλος οφείλει κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος να αξιοποιεί τα *τυπικά σχήματα* (formal schemata) τα οποία παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τη δομή, το ύφος και τα ρητορικά στοιχεία κάθε κειμενικού είδους⁴³. Η παραπάνω διδακτική πρακτική εξυπηρετεί τη δημιουργία «πλαισίων⁴⁴», τα οποία ενεργοποιούν την ενυπάρχουσα άρρητη γνώση των μαθητών για τα κειμενικά είδη και τη μετα-

³⁵ Golder, C. & Coirier, P. (1996), σ. 272.

³⁶ Guerini, M., Stock, O. & Zancanaro, M. (2007), “A taxonomy of strategies for multi-modal persuasive message generation”, *Applied Artificial Intelligence*, 21, σ. 100.

³⁷ Lambadaridou, E. (1998), σσ. 200-207. Βλ. και Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσο, Δ. (1999), σσ. 118-123.

³⁸ De Bernardi, B. (1996), “How young writers define an argumentative text”, *Paper Presented at the Symposium Argumentative Text Processing (2)*. Βλ. επίσης, Crowhurst, M. (1988).

³⁹ Anson, C. M. & Schwegler, R. A. (1996), *The Longman Handbook for Writers and Readers*, London, Longman, σ. 782.

⁴⁰ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ζ'), σ. 30.

⁴¹ Zecker, Liliana, B. (1996), “Early development in written language: Children’s emergent knowledge of genre-specific characteristics”, *Reading and Writing*, 8(1), Springer Netherlands, σσ. 5-25.

⁴² Fowler, A. (1982), *Kinds of Literature*, Oxford, Oxford University Press, σ. 31. Ωστόσο, σημειώνουμε εδώ την άποψη όσων υποστηρίζουν ότι τα *είδη*, ως δείκτες δομής, ενθαρρύνουν την άκριτη εφαρμογή φορμουλαϊστικών προτύπων ή ότι αποτελούν υπεραπλουστεύσεις με στόχο τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στην τάξη. Βλ. Swales, J. M. (1990), σ. 33.

⁴³ Swales, J. M. (1990), σ. 86.

⁴⁴ Σχετικά με την έννοια των «πλαισίων» (frames) βλ. Van Dijk, T. A. (1977), σ. 159. Βλ. και Hayes, P. J. (1980), “The logic of frames”, στο *Frame Conceptions and Text Understanding*, D. Metzger (ed.), New York, Walter de Gruyter, σσ. 46 - 61.

στρέφουν, σταδιακά, σε ρητή γνώση⁴⁵ μέσα από επαναλαμβανόμενες, πολλαπλές ευκαιρίες παραγωγής προφορικού ή / και γραπτού λόγου στην τάξη⁴⁶.

Η αναγκαιότητα διδακτικής αξιοποίησης του τυπικού δομικού σχήματος των κειμενικών ειδών γίνεται επιτακτικότερη σε σχέση με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής. Χαρακτηριστικό είναι ότι πολλές έρευνες⁴⁷ αποδίδουν τις ποικίλες δυσκολίες⁴⁸ που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, όχι τόσο σε γνωστικούς περιορισμούς,⁴⁹ αλλά, κυρίως, στην αδυναμία αναγνώρισης της δομής τους⁵⁰ και, κατ' επέκταση, στη δυσχέρεια εφαρμογής της κατά την οργάνωση και συγγραφή.

Σύμφωνα με απόψεις ψυχολόγων, η έννοια του **σχήματος** αντιπροσωπεύει μία υποθετική γνωστική δομή, η οποία περιλαμβάνει αναγκαίες πληροφορίες, ώστε να διασφαλίζεται, άμεσα, ένας συγκεκριμένος τύπος δράσης⁵¹. Σε ό,τι αφορά την επιχειρηματολογική γραφή, τονίζεται η ανάγκη κυριαρχίας των μαθητών πάνω στο αντίστοιχο κειμενικό σχήμα⁵², εφόσον παρέχει εξηγήσεις για τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι συγγραφείς μαθαίνουν να δομούν τις πληροφορίες, τις οποίες ανασύρουν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους. Θεωρείται ότι χάρη στην αξιοποίηση του σχήματος επιτυγχάνεται η συγγραφή συνεκτικών επιχειρηματολογικών κειμένων⁵³. Η γνώση των μαθητών για την **ακριβή δομή**⁵⁴ (executive structure) των επιχειρηματολογικών κειμένων προϋποθέτει την εσωτερίκευση κειμενικών συμβάσεων χάρη στις οποίες επιτυγχάνεται η οργάνωση του σφαιρικού νοήματος⁵⁵ ή της «μακροδομής⁵⁶» (macrostructure) του είδους. Ως αποτέλεσμα της δυνα-

⁴⁵ Martin, J. (1985), *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*, Oxford, Oxford University Press.

⁴⁶ Painter, C. (1986), "The role of interaction in learning to speak and learning to write", στο *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum*, C. Painter and J. Martin (eds.), Melbourne, Australia, Applied Linguistics Association of Australia, σσ. 62-97.

⁴⁷ Conry, R. & Rodgers, D. (1978), *B.C. Assessment of Written Expression: Summary Report*, Vancouver, B.C.: Ministry of Education και Gorman, T. P., White, J., Brooks, G., McLure, M. & Kispal, A. (1988), *A Review of Language Monitoring 1979 –1983*, London, HMSO.

⁴⁸ McCann, T. M. (1989), "Student argumentative writing knowledge and ability at three grade levels", *Research in the Teaching of English*, 23, σσ. 63-77.

⁴⁹ DES (1978), *Primary Education in England: A Survey by HMI Inspectors of Schools*, London, HMSO.

⁵⁰ Chambliss, M. J. & Murphy, P. K. (2002), "Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts", *Discourse Processes*, 34, σ. 111. Βλ. επίσης Freedman, A. & Pringle, I. (1984), "Why students can't write arguments", *English in Education*, 18(2), σσ. 73-84.

⁵¹ Hayes, N. (1998), *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες*, Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.), Κ. Σύρμαλη (μτφρ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 38.

⁵² Akiguet, S. & Piolat, A. (1996), "Insertion of connectives by 9-to 11-year-old children in an argumentative text", *Argumentation*, 10, σ. 253.

⁵³ Fayol, M. (1991), "From sentence production to text production: Investigating fundamental processes", *European Journal of Psychology of Education*, 6, σσ. 99-117.

⁵⁴ Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J.: L.E.A., σ. 18.

⁵⁵ Van Dijk, T. A. (1980), *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

⁵⁶ Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), "Promoting argument-counterargument integration in student's writing", *The Journal of Experimental Education*, 76(1), σ. 62. Βλ. επίσης Freeman, J. B. (1991), *Dialectics and the Macrostructure of Argument*, N.Y.: Foris.

τότητας μεταφοράς και εφαρμογής της γνώσης της επιχειρηματολογικής υπερδομής, επισημαίνονται όχι μόνο η επαρκέστερη κατανόηση⁵⁷ και ανάκληση⁵⁸ επιχειρηματολογικών κειμένων αλλά και η βελτίωση της ικανότητας ανα-οργάνωσής τους ακόμα και από μαθητές 11 ετών⁵⁹. Ωστόσο, ορισμένες έρευνες⁶⁰ τείνουν να αμφισβητούν τα παραπάνω συμπεράσματα. Επίσης, καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος του σχήματος στην ανάπτυξη της συγγραφικής ικανότητας των μαθητών⁶¹ και στη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων γραπτών κειμένων, εφόσον διευκολύνεται η παραγωγή συνεκτικότερης και ‘ηχηρότερης’ επιχειρηματολογίας⁶². Τέλος, τονίζεται η σημασία της κατάλληλης παρουσίασης των επιχειρηματολογικών κειμένων, μέσω του σχήματος, στην αναγνώριση σοφιστειών⁶³.

Σύμφωνα με τους M. Dardano και P. Trifone, η δομή ενός πειστικού επιχειρηματολογικού κειμένου αποτελείται από τα ακόλουθα δομικά συστατικά⁶⁴:

1. Παρουσίαση ενός προβλήματος.

- *Χάλασε η ρόδα του ποδηλάτου μου.*

Το συγκεκριμένο τμήμα του επιχειρηματολογικού κειμένου χαρακτηρίζεται ως «πολυλειτουργικό», εφόσον εισάγει το θέμα, δημιουργεί προσδοκίες στον αναγνώστη και τον καθοδηγεί κατά την ανάγνωση του κειμένου⁶⁵.

2. Προτεινόμενη θέση του συγγραφέα για την επίλυση του προβλήματος.

- *Κατά τη γνώμη μου πρέπει να αγοράσω ένα καινούργιο ποδήλατο.*

3. Παρουσίαση των λογικών, αξιακών, πραγματολογικών επιχειρημάτων, τα οποία υποστηρίζουν την προτεινόμενη θέση του συγγραφέα.

- *Πιστεύω ότι είναι επικίνδυνο για τη σωματική μου ακεραιότητα να κάνω ποδήλατο με χαλασμένη ρόδα.*

⁵⁷ Anderson, R. C. (1984), “Role of the reader’s schema during comprehension, learning and memory”, στο *Learning to Read in American Schools*, R. C. Anderson, J. Osborn & R. J. Tierney (eds.), Hillsdale, N. J.: Erlbaum, σσ. 243-258.

⁵⁸ Larson, M., Britt, M. A. & Larson, A. A. (2004), “Disfluencies in comprehending argumentative texts”, *Reading Psychology*, 25, σ. 206. Βλ. και Carrel, P. L. (1992), “Awareness of text structures: Effects on recall”, *Language Learning*, 42, σσ. 1-20.

⁵⁹ Ferréol-Barbey, M., Piolat, A. & Roussey, J. Y. (2000), “Réorganisation de texte par des enfants de onze ans: Effet de la longueur des textes, du niveau du compréhension des élèves et de leur maîtrise du schéma textuel », *Archives de Psychologie*, 68, σσ. 213-232.

⁶⁰ Brassart, D. G. (1996b), σσ. 170-171.

⁶¹ Coirier, P., Gaonac’h, D. & Passerault, J. M. (1996), *Psycholinguistique Textuelle: Approche Cognitive de la Compréhension et de la Production des Textes*, Masson, Paris, Armand Colin, σ. 74. Βλ. επίσης Martin, J. R. (1980), “Exposition: Literary criticism”, *Working Papers in Linguistics*, No. 1, Paper 2, J. R. Martin & J. Rothery (eds.), Sydney, University of Sydney, NSW: Linguistics Department.

⁶² Hillocks, G. J. (1987), “Analyzing the structure of written arguments”, *Paper Presented at the Annual Meeting of AERA*, (Washington, D. C., April 1987).

⁶³ Neuman, Y. & Weizman, E. (2003), “The role of text representations in students’ ability to identify fallacious arguments”, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56A(5), σ. 862.

⁶⁴ Dardano, M. & Trifone, P. (1995), *Grammatica Italiana con Nozioni di Linguistica*, (terza edizione), Milano, Zanichelli, σσ. 546-548.

⁶⁵ Evensen, L. S. (1992), σ. 4.

4. Παρουσίαση της αντίθεσης, δηλαδή μιας αντίθετης άποψης σε σχέση με αυτή του συγγραφέα για την επίλυση του προβλήματος.

- Οι γονείς μου ισχυρίζονται ότι είναι προτιμότερο να επισκευάσω τη ρόδα. Κατά την άποψή τους το κόστος επισκευής είναι χαμηλότερο από την αγορά ενός νέου ποδηλάτου.

5. Ανασκευή των προτεινόμενων αντεπιχειρημάτων μέσα από τη χρήση κατάλληλων επιχειρημάτων.

- Παρόλο που μιλούν λογικά, θεωρώ ότι η επισκευή είναι μια προσωρινή λύση και ότι σύντομα θα εμφανιστεί το ίδιο πρόβλημα, αφού έχει στραβώσει η ζάντα.

6.Εξαγωγή ενός τελικού συμπεράσματος ύστερα από τη διαδικασία ενσωμάτωσης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων (process argument / counterargument integration).

- Επομένως, πιστεύω ότι η αγορά ενός νέου ποδηλάτου είναι ο μόνος τρόπος, για να γλιτώσουμε τα χρήματα των συνεχών επισκευών που θα πληρώνουμε στον ποδηλατά.

Σύμφωνα με τον Nussbaum, το τελικό προτεινόμενο συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί όχι μόνο με τη **στρατηγική της ανασκευής (refutation strategy)** αλλά και με δύο ακόμα στρατηγικές: α) τη **στρατηγική της σύνθεσης (synthesizing strategy)**, η οποία ενσωματώνει μια ενδιάμεση τοποθέτηση ανάμεσα στα προτεινόμενα επιχειρήματα – αντεπιχειρήματα (παράδειγμα i) και β) τη **στρατηγική του ζυγίσματος (weighing strategy)** σύμφωνα με την οποία επιλέγεται η άποψη, η οποία ενέχει μεγαλύτερη ‘βαρύτητα’ για τον ομιλητή / συγγραφέα (παράδειγμα ii)⁶⁶. Σε σπάνιες περιπτώσεις δεν αποκλείεται κατά την εξαγωγή του συμπεράσματος και η ολική αποδοχή της αντίθετης άποψης⁶⁷.

- Επομένως, αποφάσισα να διορθώσω προς το παρόν το ποδήλατο, μέχρι να μαζέψω τα χρήματα για την αγορά ενός καινούριου. (παράδειγμα i)
- Επομένως, έστω κι αν στερηθώ το χαρτζιλίκι μου τους επόμενους τρεις μήνες, πιστεύω ότι η αγορά ενός καινούριου ποδηλάτου είναι η πιο ενδεδειγμένη κίνηση, γιατί η διαφύλαξη της φυσικής μου ασφάλειας έχει μεγαλύτερη αξία από την τιμή του ποδηλάτου. (παράδειγμα ii)

Παρά τη διαφωνία των κειμενολόγων για την ύπαρξη αρχέτυπης υπερδομής των επιχειρηματολογικών κειμένων⁶⁸ και τις απόψεις για αναπτυξιακούς περιορισμούς στη γραπτή επιχειρηματολογία⁶⁹ πιστεύουμε ότι η εξοικείωση των μαθητών με τη σχηματική παρουσίαση της δομής του επιχειρηματολογικού κειμένου είναι ιδιαίτερη χρήσιμη για δύο λόγους. Από τη μία πλευρά, θεωρείται ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη σταδιακή

⁶⁶ Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), σσ. 60-61.

⁶⁷ Santos, L. S. (1999), “The place of counter argument in knowledge construction”, *Paper Presented at the IX European Conference on Developmental Psychology*, (Spetses, Greece, September 1-5).

⁶⁸ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001), σ. 453.

⁶⁹ Pouit, D., *La Planification dans la Production Écrite du Texte Argumentatif*.

κειμενοποίηση του επιχειρηματολογικού λόγου - σύμφωνα με την άποψη των «διδασκτικών ακολουθιών»⁷⁰ - κατά τη διδασκαλία της προφορικής και της γραπτής επιχειρηματολογικής έκφρασης. Από την άλλη πλευρά υποστηρίζεται ότι, μακροπρόθεσμα, οδηγεί σε περισσότερο επεξεργασμένη παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων εξαιτίας της βαθμιαίας εσωτερίκευσης ενός ελάχιστου πρωτοτυπικού κειμενικού επιχ/κού σχήματος⁷¹.

Αξίζει να σημειωθεί η επίδραση του διαλογικού συλλογικού πλαισίου της σχολικής τάξης στην εκμάθηση του επιχειρηματολογικού σχήματος από τους μαθητές. Μέσα από συζητήσεις, τοποθετήσεις και αντιπαραθέσεις των μαθητών, κάτω από την επίβλεψη και υπεύθυνη καθοδήγηση του δασκάλου, παρέχονται στα παιδιά τα απαραίτητα ψυχολογικά εργαλεία, τα οποία διευκολύνουν την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού σχήματος μέσα σε συνθήκες κοινωνικής μάθησης⁷².

4.3. Κειμενικοί Παράγοντες και Επιχειρηματολογική Γραφή

Στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας⁷³ κυρίαρχη θέση κατέχει η έννοια του **περικειμένου (context)**. Πρόκειται για το κοινωνικο-πολιτιστικά προσδιορισμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα άτομα. Σαφείς θεωρούνται οι επιδράσεις αλλά – ταυτόχρονα – και οι περιορισμοί τους οποίους ασκεί στη γλώσσα κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου για την επίτευξη των επιδιωκόμενων επικοινωνιακών στόχων ή λειτουργιών.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη γραφή, η κειμενοκεντρική προσέγγιση συνδέει τους επικοινωνιακούς στόχους, οι οποίοι επιδιώκονται στο πλαίσιο μιας ορισμένης κατάστασης (situation), με την οργάνωση, τη δομή, το περιεχόμενο και την υφογλωσσική μορφή του εκάστοτε παραγόμενου κειμένου. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι έννοιες α) του **σκοπού** της γραφής, β) του **αναγνωστικού κοινού** (audience) του κειμένου, γ) της **γνώσης** του θέματος και δ) των **λεξιλογικών και συντακτικών** επιλογών, οι οποίες διασφαλίζουν τη **συννοχή** και τη **συνεκτικότητα** του, θεωρούνται σημαντικές παράμετροι της κειμενικής οργάνωσης. Για το λόγο αυτό εξετάζονται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού παρέχουν τη βάση για τη μελέτη διαφόρων κειμενικών ειδών, όπως του επιχειρηματολογικού.

Στη συνέχεια, επιχειρούμε να συσχετίσουμε τις παραπάνω παραμέτρους με την οργάνωση των πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων. Επίσης, θα εξετάσουμε αν και σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται από τα παιδιά-συγγραφείς - εξαιτίας αναπτυξιακών ψυχο-

⁷⁰ Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001a), *Séquences Didactiques pour l' Oral et pour l' Écrit : Notes Méthodologiques*, Vol. II (3^e / 4^e), Bruxelles, De Boeck.

⁷¹ Brassart, D. G. (1990), "Le développement des capacités discursives chez l' enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique)", *Revue Française de Pédagogie*, 90, σσ. 31-41.

⁷² Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press, Vygotsky, L. S. (1981), "The genesis of higher-order mental functions", στο *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, J. V. Wertch (ed.), Armonk, N. Y.: Sharpe, σσ. 144-188.

⁷³ Halliday, M. A. K. (2004a), *Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.

γνωστικών περιορισμών - και με ποιον τρόπο μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διευκολυνθεί η συγγραφή μαθητικών «επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων⁷⁴».

4.3.1. Ο Στόχος των Επιχειρηματολογικών Κειμένων

Σύμφωνα με την ταξινόμια του Britton⁷⁵, η ενασχόληση με τη γραπτή επιχειρηματολογία σηματοδοτεί τη μετάβαση των μαθητών από την εκφραστική (expressive) και την ποιητική (poetic) γραφή στο απαιτητικότερο είδος της διαπραγματευτικής γραφής (transactional). Πρόκειται για το είδος γραφής το οποίο με βάση το κριτήριο της λειτουργίας (function) εστιάζει, κυρίως, στους **πραγματολογικούς στόχους** οι οποίοι επιδιώκονται κατά τη διάδραση συγγραφέα - αναγνώστη. Η ικανότητα παραγωγής διαπραγματευτικών κειμένων εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 8-10 ετών⁷⁶. Από στατιστικής άποψης, πρόκειται για το είδος γραφής το οποίο, πιθανότερα, θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές στη μελλοντική ζωή τους, ως πολίτες και εργαζόμενοι⁷⁷.

Καταρχήν, η γραφή επιχειρηματολογικών κειμένων αντανακλά την κριτική ικανότητα του συγγραφέα⁷⁸ και τη δυνατότητα γραπτής αποτύπωσής της. Εξέχουσα μορφή έκφρασης της γραπτής επιχειρηματολογίας θεωρείται το **επιχειρηματολογικό δοκίμιο**⁷⁹ (argumentative essay). Ο Mike Rose υποστηρίζει ότι ο συγκεκριμένος τύπος δοκιμίου απαιτεί «την υπολογισμένη διάταξη των πληροφοριών⁸⁰». Εδώ, κυρίαρχος **πραγματολογικός στόχος** του συγγραφέα είναι η **πειθώ** του αναγνώστη για την ορθότητα μιας συγκεκριμένης ατομικής τοποθέτησης σε ένα θέμα το οποίο εγείρει, αδιαμφισβήτητα, τουλάχιστον δύο διαφορετικές απόψεις⁸¹. Κοντολογίς, η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου προσ-

⁷⁴ Coirier, P., Chanquoy, L. & Andriessen, J. (1999), "From planning to translating: The specificity of argumentative writing", στο *Foundations of Argumentative Text Processing*, P. Coirier & J. E. B. Andriessen (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press, σσ. 1-29.

⁷⁵ Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. & Rosen, H. (1975), *The Development of Writing Abilities* (11-18), London, Macmillan. Βλ. επίσης Beach, R. & Bridwell, L. (1984), "Learning through writing: A rationale for writing across the curriculum", στο *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*, A. D. Pellegrini, & T. D. Yawkey (eds.), Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, σ. 185.

⁷⁶ Espéret, E., Coirier, P., Coquin, D. & Passerault, J. M. (1987), "L' implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel", *Argumentation*, 1, σ. 159.

⁷⁷ Kress, G. (1994), *Learning to Write*, London, Routledge.

⁷⁸ Kirsznner, L. G. & Mandell, St. R. (2010) [2007], "Writing Argumentative Essays", στο *The Brief Wadsworth Handbook*, (sixth edition), Boston, Wadsworth, Cengage Learning, Neelson Education Ltd, σ. 79.

⁷⁹ Thompson, T. F. (1956), *Essay Writing and Model Essays*, Bath, James Brodie Ltd, σ. 27. Ο Carl Klaus κάνει λόγο για το **επιχειρηματολογικό δοκίμιο**, το οποίο αντιπροσωπεύεται κυρίως από τη σχολή του Bacon, διαφοροποιώντας το από το **στοχαστικό δοκίμιο** (meditative essay) που εκπροσωπείται από τον Montaigne. Βλ. De Obaldia, Cl. (2002) [1995], *The Essayistic Spirit: Literature, Modern Criticism and the Essay*, Oxford, Oxford University Press, σ. 37.

⁸⁰ Rose, M. (1983), "Remedial writing courses: A critique and a proposal", *College English*, 45(2), σ. 111.

⁸¹ Stein, N. & Miller, C.A. (1993a), "A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning", *Argumentation*, 7, σ. 185.

βλέπει να επηρεάσει σκέψεις, συναισθήματα και, γενικότερα, επιλογές του αναγνώστη⁸². Ο συγγραφέας ξεκινώντας από μια «διαφωνία» (dissensus) επιδιώκει το μετασηματισμό της αντίθετης θέσης του αναγνώστη και τη διασφάλιση της συναίνεσης και της «ομοφωνίας»⁸³ (consensus).

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, ο συγγραφέας καλείται να παρέχει την απαραίτητη υποστηρικτική απόδειξη⁸⁴ (supporting evidence) - όχι μόνο με τη δικαιολόγηση και τεκμηρίωση των προσωπικών απόψεων - αλλά, επίσης, με τη διαπραγμάτευση δηλαδή την εισαγωγή και θεώρηση των αντίθετων επιχειρημάτων μέσα στο λόγο του και την προσπάθεια ανασκευής τους. Κατά τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η αποκαλούμενη αμερόληπτη επιχειρηματολογία⁸⁵ (unbiased argumentation) ή, αλλιώς, η αποφυγή του «τόπου των προσωπικών προκαταλήψεων»⁸⁶ (locus of my-side bias).

Η προθετικότητα (intentionality), ως κειμενική λειτουργία, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με λεξιλογικές, γραμματικές και συντακτικές γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα. Οι επιλογές αυτές επηρεάζουν σημαντικά το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου, μέρος της οποίας είναι το ύφος⁸⁷, αλλά και την επιλογή και την αξιολόγηση των κατάλληλων επιχειρημάτων αυξάνοντας, επακόλουθα, την καταστασιακότητα (situationality) των παραγόμενων επιχειρηματολογικών κειμένων, δηλαδή τη συνάφειά τους με το εκάστοτε «καταστασιακό περιβάλλον»⁸⁸ κειμενικής εμφάνισης ή παραγωγής.

Από γνωστική άποψη, σύμφωνα με το μοντέλο γραφής των διαδικαστικών φάσεων των Flower και Hayes⁸⁹, ο σαφής καθορισμός των επιδιωκόμενων στόχων κατά τη φάση του σχεδιασμού (planning) της συγγραφικής διαδικασίας θεωρείται καταλυτικός για την ανάπτυξη των επακόλουθων συγγραφικών δραστηριοτήτων. Αναφερόμαστε στην κυρίως

⁸² Luckhardt, C. Gr. & Bechtel, W. (1994), *How to do Things with Logic*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, σ. 62.

⁸³ Eggs, E. (1994), *Grammaire du Discours Argumentatif. Le Topique, le Générique, le Figuré*, Paris Éditions Kimé, σ. 19.

⁸⁴ Gleason, M. M. (1999), σ. 88.

⁸⁵ Leitão, S. (2003), "Evaluating and selecting counterarguments: Studies of children's rhetorical awareness", *Written Communication*, 20(3), Sage Publications, σ. 274.

⁸⁶ Wolfe, C. R. & Britt, M. A. (2007), "The locus of the my-side bias in written argumentation", *Thinking and Reasoning*, 1, σσ. 4-5.

⁸⁷ Μαρσαγγούρας, Η. Γ. (2001), σ. 205, McCrimmon, J. M. (1963), *Writing with a Purpose*, Boston, Houghton Mifflin Company, σσ. 3-32. Για τον Thompson η «πειστικότητα» (persuasiveness) αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα του ύφους των επιχ/κών κειμένων. Thompson, T. F. (1956), *Essay Writing and Model Essays*, Bath, James Brodie, Ltd, σσ. 39-40. Η επανάληψη νοημάτων, με τη μορφή παραφράσεων, αποτελεί συνήθη τακτική διασφάλισης μεγαλύτερης πειστικότητας. Evans-Fryer, E. (2004), "Seven simple steps to persuasive writing", *Writing and Editing*, March, σ. 24. Σχετικά με μεθόδους καλλιέργειας του ύφους βλ. Κενώ, Ρ. (1984), *Ασκήσεις Ύφους*, Αχ. Κυριακίδης (μτφρ.), Τίτλος Πρωτοτύπου: *Exercices de Style*, 1947, Αθήνα, Ύψιλον.

⁸⁸ Το καταστασιακό περιβάλλον εκφράζεται από έννοιες σχετικές με την κοινωνική δραστηριότητα που προκαλεί το κείμενο, τις σχέσεις των ατόμων που επικοινωνούν και τους ρητορικούς τρόπους που επιλέγουν για τη διαμόρφωση των μηνυμάτων. Κουτσουλέλου-Μίχου, Ε. (1997), σσ. 204-205.

⁸⁹ Hayes, J. R. & Flower, L. (1980), "Identifying the organization of writing process", στο *Cognitive Process in Writing*, L. Gregg and E. Steinberg (eds.), Hillsdale, N. J.:Lawrence Erlbaum.

συγγραφή (translating) και την **αναδιατύπωση (revision)** του αρχικού προϊόντος γραφής⁹⁰. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται σκόπιμη η παροχή σαφών οδηγιών από το δάσκαλο αναφορικά με τον κύριο ρητορικό στόχο του κειμένου, το οποίο καλούνται να γράψουν οι μαθητές, ώστε να διευκολυνθούν στη διαδικασία παραγωγής του κατάλληλου περιεχομένου⁹¹ (content). Σύμφωνα με τον Dolz, η συνειδητοποίηση και η αναφορά του στόχου από τα παιδιά στο πλαίσιο μιας εισαγωγής αυξάνουν την «αποδεκτότητα⁹²» του μαθητικού κειμένου από το αναγνωστικό κοινό. Αναφέρουμε ενδεικτικά: *Το γράμμα μου αφορά το πρόγραμμα ανακύκλωσης το οποίο επιθυμεί να ξεκινήσει το σχολείο μας με τη βοήθεια του Δήμου*. Νεότερες έρευνες σε γραπτά κείμενα μαθητών του Δημοτικού⁹³ αποδεικνύουν ότι κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού της συγγραφικής παραγωγής η **παρουσίαση ενός επεξεργασμένου στόχου**, ο οποίος περιλαμβάνει όχι μόνο το γενικό στόχο της πειθούς αλλά και επιμέρους στόχους, σχετικούς με στοιχεία του επιχειρηματολογικού λόγου (π.χ. την παραγωγή αντεπιχειρημάτων), επιφέρει σαφή βελτίωση στη συνισταμένη της δικαιολόγησης, της αντεπιχειρηματολογίας και της ανασκευής επιχειρημάτων⁹⁴.

4.3.2. Το Αναγνωστικό Κοινό (Audience) του Επιχειρηματολογικού Κειμένου

Το *αναγνωστικό κοινό* (audience) ή - διαφορετικά - η *αναπαράσταση* που σχηματίζει ο συγγραφέας για τον αναγνώστη του, κατά τη Φυσική Λογική του Grize, θεωρείται καθοριστική παράμετρος στη συγγραφή κάθε κειμενικού είδους⁹⁵ και, κυρίως, του επιχειρηματολογικού⁹⁶. Μπορεί να γίνει λόγος για σημαντική επίδραση του αναγνωστικού κοινού στη διαμόρφωση τόσο των συγγραφικών επιλογών σε επίπεδο περιεχομένου και ύφους όσο και των ρητορικών στρατηγικών που αντιστοιχούν στον κάθε αναγνώστη.

Ειδικότερα, η **επίγνωση του αναγνωστικού κοινού** ή, αλλιώς, η συνειδητοποίηση της 'άλλης πλευράς' επηρεάζει ποικιλότροπα το συγγραφέα. Καταρχήν, κατά τη διαδικα-

⁹⁰ Midgette, E., Haria, P. & McArthur, C. (2007), "The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth - and eighth-grade students", *Reading and Writing*, 21 (1-2), June, Springer Netherlands Publisher, σ. 3.

⁹¹ *ibid.*, σ. 14.

⁹² Dolz, J. (1996), "Learning argumentative capacities: A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children", *Argumentation*, 10(2), σ. 242. Σχετικά με την *αποδεκτότητα* (acceptability), ως κειμενικός παράγοντας σχετικός με τη στάση του δέκτη κατά την επικοινωνία, βλέπε Κουτσοιλέλου-Μίχου, Ε. (1997), σσ. 153-154.

⁹³ Ferretti, R. P. McArthur, C. A. & Dowdy, N. S. (2000), "The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers", *Journal of Educational Psychology*, 92, σσ. 694-702.

⁹⁴ Ferretti, R. P., Weckerly, S. A. & Lewis, W. E. (2007), "Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations", *Reading and Writing Quarterly*, 23, σ. 280.

⁹⁵ Frank, L. A. (1992), "Writing to be read: Young writer's abilities to demonstrate audience awareness when evaluated by their readers", *Research in the Teaching of English*, 26, σσ. 277-298.

⁹⁶ Connor, U. (1990), "Linguistic / rhetorical measures for international persuasive student writing", *Research in the Teaching of English*, 24, σσ. 67-87 και Knudson, R. E. (1992b), "Analysis of argumentative writing at two grade levels", *Journal of Educational Research*, 85 (3), σσ. 169-179.

σία αξιολόγησης και επιλογής υπαγορεύει την ανεύρεση επιχειρημάτων τα οποία, αφενός, σχετίζονται άμεσα με το εκάστοτε θέμα και, αφετέρου, γίνονται ευκολότερα αποδεκτά από τον αναγνώστη⁹⁷. Επίσης, η επίδραση του αναγνώστη διακρίνεται κατά τη διαδικασία «πρόληψης⁹⁸» ή πρόβλεψης και ανασκευής πιθανών αντεπιχειρημάτων⁹⁹, προκειμένου να διασφαλιστεί αποτελεσματικότερα η λειτουργία της πειθούς. Επομένως, κατά τη γνώμη μας, απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των μαθητικών επιχειρηματολογικών κειμένων θεωρείται η καλλιέργεια της επίγνωσης των μαθητών αναφορικά με τις ανάγκες του αναγνωστικού κοινού-παραλήπτη των κειμένων¹⁰⁰.

Στο ερώτημα αν – και σε ποιο βαθμό – οι μαθητές του Δημοτικού διαθέτουν τη δυνατότητα αξιοποίησης της γνώσης του **αναγνωστικού κοινού** στην ανάπτυξη επεξεργασμένων πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων, διατυπώνονται αντιφατικές απόψεις. Από τη μία πλευρά διατυπώνεται η άποψη ότι οι μαθητές-συγγραφείς δυσκολεύονται στην επιλογή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων¹⁰¹, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες του αναγνωστικού κοινού εξαιτίας κοινωνικογνωστικών και ψυχολογικών δυσκολιών, τις οποίες συνεπάγεται μια αντίστοιχη προσπάθεια.¹⁰² Σύμφωνα με τον Piaget, ο γνωστικός **εγωκεντρισμός**¹⁰³ αρχίζει να υποχωρεί στην ηλικία των 10-11 ετών, με αποτέλεσμα ακόμα και έφηβοι - συγγραφείς να δυσκολεύονται στην αναγνώριση των αναγκών του **αναγνωστικού κοινού**, εξαιτίας της αδυναμίας διενέργειας των απαραίτητων υποθετικο – παραγωγικών διαλογιστικών διαδικασιών¹⁰⁴. Μέσα από το πρίσμα της οπτικής αυτής, η

⁹⁷ Golder, C. (1996), *Le Développement des Discours Argumentatifs*, Paris, Lausanne, Delachaux & Niestlé. Βλ. επίσης Gombert, A. (1998), “L'étayage de deux points de vue contraires : Étude chez de jeunes rédacteurs de 10 à 13 ans”, στο *Les sujets et leurs Discours*, R. Vion (éd.), Aix en Provence, Presses de l' Université de Provence, σσ. 23-45.

⁹⁸ Ο Κοϊντιλιανός χρησιμοποιεί τον όρο *πρόληψη* ως την προκαταβολική παράθεση των αντίθετων απόψεων. Βλ. Mendelson, M. (2001), “Quintilian and the Pedagogy of Argument”, *Argumentation*, 15(3), σ. 281.

⁹⁹ Golder, C. & Favart, M. (2006), “Argumenter c' est difficile...Oui, mais pourquoi? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », *Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicurologie*, 1(141), σσ. 187-209.

¹⁰⁰ Σχετικά με την ευριστική (heuristic) και την επιστημική (epistemic) αξία του αποδέκτη του λόγου για τον συγγραφέα κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων βλέπε Nelson-Spivey, N. (1995), “Written discourse: A constructivist perspective”, στο *Constructivism in Education*, L. P. Steffe & J. Gale (eds.), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, σσ. 317-319.

¹⁰¹ Επισημαίνεται η αδυναμία χειρισμού αντεπιχειρημάτων πριν την ηλικία των 12 ετών. Brassart, D. G. (1992), “Negation, concession and refutation in counterargumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults”, *Argumentation*, 6(1), σσ. 77-98.

¹⁰² Lewis, M. & Bereiter, C. (1986), “Research on written composition”, στο *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan.

¹⁰³ Με τον όρο *εγωκεντρισμό* ο Piaget αποδίδει τον ενδιάμεσο τρόπο σκέψης ανάμεσα στην *αντιστική* και *κοινωνικοποιημένη* σκέψη. Θεωρεί ότι η παιδική σκέψη είναι αντιστική στη δομή της αλλά ότι ταυτόχρονα εμφανίζεται ένας σαφής προσανατολισμός του ενδιαφέροντος όχι μόνο για την ικανοποίηση οργανικών αναγκών αλλά και για διανοητική προσαρμογή. Piaget, J. (1963)[1924], *Le Jugement et le Raisonnement chez l' Enfant*, (5^{ème} Édition), Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé, σσ. 165-166.

¹⁰⁴ Hays, J. N., Durham, R. L., Brandt, K. S. & Raitz, A. E. (1990), “A sense of audience in the argumentative writing of students at three levels of adult socio-cognitive development”, στο *A Sense of Audience in Written Communication*, D. Roen & G. Kirch (eds.), Thousand Oaks, CA: Sage Press.

μετάβαση από τον εγωκεντρισμό¹⁰⁵ στην αναγνώριση της αντίθετης άποψης του αναγνώστη, στην εκτίμηση της αξιοπιστίας της και στην ενσωμάτωσή της στο τελικό μαθητικό επιχειρηματολογικό κείμενο - σύμφωνα με την κλίμακα επίγνωσης του αναγνωστικού κοινού (audience awareness scale) της Berrill¹⁰⁶ - προϋποθέτει μια μακρόχρονη γνωστική διαδικασία, η οποία ολοκληρώνεται στην ηλικία των 16-17¹⁰⁷ ή ακόμα και των 17-18 ετών¹⁰⁸. Για το λόγο αυτό ο Brassart τονίζει την ύπαρξη «αντεπιχειρηματολογικής αδυναμίας¹⁰⁹» στη γραπτή επιχειρηματολογία των μαθητών (8-12 ετών), οι οποίοι τείνουν να υποστηρίζουν αποκλειστικά τη δική τους άποψη.

Από την άλλη πλευρά, ερευνητικές διαπιστώσεις οδηγούν σε θεωρητική μεταστροφή προς την αντίθετη άποψη. Αναδεικνύεται πρώιμη¹¹⁰ εκδήλωση σαφούς επίγνωσης των αναγκών του αναγνωστικού κοινού εκ μέρους των μαθητών κατά την επιλογή και διαμόρφωση γραπτών επιχειρημάτων, εφόσον συντρέχουν συγκεκριμένες συνθήκες: α) οι μαθητές απευθύνονται σε οικείους αναγνώστες, β) γράφουν για να κερδίσουν κάτι που επιδιώκουν και γ) παρωθούνται από το δάσκαλο στη συνειδητοποίηση των αναγκών του αναγνωστικού κοινού κατά τη διαδικασία γραφής. Τέτοιες συνθήκες συμβάλλουν, αφενός, στη βελτίωση του περιεχομένου των μαθητικών επιχειρηματολογικών κειμένων, και καθιστούν, αφετέρου, πιθανότερη τη θεώρηση και ανασκευή αντίθετων τοποθετήσεων¹¹¹.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η διασφάλιση συνθηκών **αυθεντικότητας** κατά τη γραφή επιχειρηματολογικών κειμένων στην τάξη¹¹² για συγκεκριμένους, αληθινούς και οικείους αναγνώστες, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της επίγνωσης του αναγνωστικού κοινού. Η επίτευξη του παραπάνω στόχου προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος και η μαθητική ομάδα λειτουργούν ως αληθινοί αποδέκτες των παραγόμενων κειμένων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς αυτήν την κατεύθυνση παρουσιάζει η **τεχνική της ανταλλαγής γραμμάτων** μεταξύ μαθητών. Κάθε μαθητής εκθέτει γραπτά τα επιχειρήματά του σχετικά

¹⁰⁵ Η μείωση του εγωκεντρισμού προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση του ατόμου από το ίδιο ως υποκείμενο και την αποδέσμευσή του από τα αντικείμενα, ώστε να μην αποδίδονται στα δεύτερα γνωρίσματα του πρώτου. Βλ. Πιαζέ, Ζ. (2001), *Η Γλώσσα και η Σκέψη του Παιδιού: Μελέτες για τη Λογική του Παιδιού*, Μ. Αβαρισιώτη (μτφρ.), Στ. Σαμαρτζή (επιμ.), Τίτλος Πρωτοτύπου : *Le Langage et la Pensée chez l' Enfant*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, σ. 126.

¹⁰⁶ Berrill, D. P. (1992), "Issues of audience: Egocentrism revisited", στο *Rebirth of Rhetoric: Essays in Language, Culture and Education*, R. Andrews (ed.), London, Routledge, σσ. 81-101.

¹⁰⁷ Golder, C. & Coirier, P. (1994), "Argumentative text writing: Developmental trends", *Discourse Processes*, 18, σσ. 187-210.

¹⁰⁸ De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996), σ. 194.

¹⁰⁹ Brassart, D. G. (1992), σ. 81.

¹¹⁰ Wollman-Bonilla, J. E. (2001), "Can first-grade writers demonstrate audience awareness?", *Reading Research Quarterly*, 36(2), σσ. 184-201. Βλ. επίσης, Kroll, B. M. (1984), "Audience adaptation in children's persuasive letters", *Written Communication*, 1(4), σσ. 407-427.

¹¹¹ Midgette, E., Haria, P. & McArthur, C. (2007).

¹¹² Johns, A. M. (1993), "Written argumentation for real audiences: Suggestions for teachers research and classroom practice", *TESOL Quarterly*, Vol. 27(1), Spring, σσ. 75-90.

με κάποιο θέμα προς ένα φυσικό αποδέκτη-συμμαθητή, ο οποίος καλείται να απαντήσει διατυπώνοντας τη δική του άποψη και, αντίστοιχα, τα δικά του επιχειρήματα¹¹³.

Ο προσανατολισμός των μαθητών στις ανάγκες του αναγνωστικού κοινού προϋποθέτει τη συνεχή και υπεύθυνη καθοδήγηση του δασκάλου. Κατά την ανάγνωση επιχειρηματολογικών κειμένων, ο δάσκαλος οφείλει να στρέφει την προσοχή των μαθητών στις επιχειρηματολογικές στρατηγικές δόκιμων συγγραφέων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αναγνωστών. Επίσης, κατά τη διαδικασία ανατροφοδότησης (feedback) - με την αξιολόγηση των μαθητικών επιχειρηματολογικών κειμένων από το δάσκαλο και / ή τους συμμαθητές - κρίνουμε σκόπιμο να γίνονται σχόλια, σχετικά με το βαθμό στον οποίο τα παιδιά έλαβαν υπόψη τις ανάγκες του αναγνωστικού κοινού και να υποδεικνύονται επιχειρήματα ικανά να εμπλουτίσουν τα μαθητικά κείμενα. Αντίστοιχες επισημάνσεις και παρατηρήσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν και από τους συμμαθητές, οι οποίοι λειτουργούν ως ‘ζωντανό κοινό’, στο πλαίσιο της αξιοποίησης της μαθητικής ομάδας για αλληλοβελτίωση¹¹⁴. Επιπλέον, ο δάσκαλος οφείλει να προκαλεί - αρχικά σε προφορικό επίπεδο - διαλογικές αντιπαραθέσεις πάνω σε ποικίλα θέματα, ώστε οι μαθητές να εκφράζουν με θάρρος επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα έναντι ενός συγκεκριμένου αποδέκτη. Μακροπρόθεσμα, η διαλογική διαδικασία αποτυπώνεται και ενσωματώνεται στη συγγραφή των μαθητικών κειμένων που ‘λειτουργούν’ ως το πλαίσιο του υποθετικού διαλόγου του συγγραφέα με κάποιο συγκεκριμένο αναγνώστη. Τέτοιου είδους τακτικές κρίνονται χρήσιμες, αφού βάσει ερευνών, οι μαθητές βελτιώνουν τις επιχειρηματολογικές τους επιδόσεις και παράγουν περισσότερα αντεπιχειρήματα και λόγους για να τα στηρίξουν¹¹⁵, όταν καθοδηγούνται σε καταστάσεις στις οποίες καλούνται να θεωρήσουν και να αξιολογήσουν την αντίθετη άποψη.

4.3.3. Το Θέμα του Επιχειρηματολογικού Κειμένου

Οι έμπειροι [συγγραφείς] είναι έμπειροι σε ορισμένους τομείς γραφής, εξαιτίας της γνώσης του θέματος και / ή της γνώσης του κειμενικού είδους.
(Van Den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G., 2001, p. 374)

Η επιλογή του **θέματος - άξονα** ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη διεξαγωγή προφορικών αντιλογιών στην τάξη όσο και στη συγγραφή αυθεντικών επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές.

Σε ό,τι αφορά τις προφορικές αντιλογίες, οι Dolz και Schneuwly υποστηρίζουν ότι ένα θέμα είναι κατάλληλο για τους μαθητές εφόσον πληροί τέσσερις διαστάσεις: α) την

¹¹³ Melerski, M. J. (1983), “Letters create audience awareness”, Writing for Real Audiences, D. P. Shugert (ed.), *Themed issue of Connecticut English Journal*, 14(2), Spring, Eric Document, # 263 605#, σσ. 59-62.

¹¹⁴ McCarthey, S. & McMahon, S. (1992), “From convention to invention”, στο *Interaction in Cooperative Groups*, R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (eds.), Cambridge, Cambridge University Press.

¹¹⁵ Kuhn, D. (1991), *The Skill of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.

ψυχολογική, η οποία δημιουργεί κίνητρα και ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, β) **τη γνωστική**, που ανταποκρίνεται στη γνωστικό επίπεδό τους, γ) την **κοινωνική**, η οποία σχετίζεται με το κοινωνικό βάθος και τη δυναμική της αντιπαράθεσης που εγκλείεται στο θέμα και δ) τη **διδασκτική**, που υπαγορεύει ότι το θέμα δεν πρέπει να είναι υπερπλουστευμένο, ώστε να ενεργοποιεί τους μαθητικούς μηχανισμούς μάθησης¹¹⁶.

Αντίστοιχα, σε επίπεδο γραπτής επιχειρηματολογίας δύο καθοριστικές παράμετροι διαμορφώνουν τα κριτήρια επιλογής, των κατάλληλων - από ψυχολογική και διδακτική πλευρά - *θεμάτων*, για την ανάπτυξη των μαθητικών επιχειρηματολογικών κειμένων : το προτεινόμενο θέμα οφείλει: α) να προκαλεί **αμφισβήτηση, σύγκρουση**¹¹⁷, να σηματοδοτεί την παράθεση αντίθετων απόψεων¹¹⁸ και β) να είναι **οικείο**¹¹⁹, δηλαδή οι μαθητές να διαθέτουν ένα ελάχιστο βαθμό θεωρητικών γνώσεων για αυτό (να έχουν διαβάσει, ακούσει, δει κάτι σχετικό) ή να σχετίζεται με μια δραστηριότητα την οποία ασκούν¹²⁰. Αναφέρουμε ως ενδεικτικό παράδειγμα: «Δεν είναι καλό να τρως συχνά σε «φαστ – φουντ».

Όσον αφορά την πρώτη παράμετρο, η *επιλογή θεμάτων*, τα οποία εισάγουν αμφιλεγόμενες τοποθετήσεις - κοινωνικά, ιδεολογικά και περικειμενικά αναγνωρισμένες¹²¹ - αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση¹²² για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας¹²³. Η προαναφερθείσα επιλογή συντελεί κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων στην παραγωγή κατάλληλων επιχειρημάτων τόσο για την υποστήριξη μιας θέσης όσο και για την αναίρεση της αντίθετης με τη χρήση των κατάλληλων αντεπιχειρημάτων¹²⁴.

Ωστόσο, από ψυχογνωστική άποψη υποστηρίζεται ότι οι μαθητές του Δημοτικού αδυνατούν να αναπαραστήσουν γνωστικά το θέμα ως αντιπαράθεση απόψεων. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι ακόμα και στην ευτυχή περίπτωση της προαναφερθείσας γνωστικής α-

¹¹⁶ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998), σ. 37.

¹¹⁷ Kerrigan, W. J. & Metcalf, A. A. (1987), *Writing to the Point*, New York, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, σσ. 171-173.

¹¹⁸ Stein, N. L. & Miller, C. A. (1993b), "The development of memory and reasoning skills in argumentative contexts: Evaluating, explaining, and generating evidence", στο *Advances in Instructional Psychology*, Vol. IV, R. Glaser (ed.), New York, Springer-Verlag, σσ. 161-188.

¹¹⁹ Golder, C. (1996). Βλ. επίσης Stein, N. & Miller, C. A. (1991), "I win-you lose: The development of argumentative thinking", στο *Informal Reasoning and Education*, J. Voss, D. Perkins & J. Segal (eds.), Hillsdale, N.J.: Erlbaum, σσ. 285-335.

¹²⁰ Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Gombert, A. (2000). "Developmental cues of argumentative writing", *Foundation of argumentative text processing*, J. E. B. Andriessen & P. Coirier (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press, σσ. 117-135.

¹²¹ Charolles, M. (1980).

¹²² Η έννοια των *καταστασιακών συνθηκών* καθορίζει τη διεξαγωγή της επιχειρηματολογίας. Συνήθως, δεν επιχειρηματολογούμε πάνω σε θέματα - ταμπού ή σχετικά με θέματα στα οποία δεν αναδύεται η ανάγκη πειθούς. Βλ. σχετικά Golder, C. & Coirier, P. (1996), σσ. 272-273.

¹²³ Golder, C. (1993), "Framed writing of argumentative monologues by sixteen-and seventeen-year old students", *Argumentation*, 7, σ. 345. Βλ. επίσης Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1984), *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion*, Dordrecht, Foris.

¹²⁴ Υποστηρίζεται ότι ορισμένα θέματα διευκολύνουν περισσότερο από άλλα την παραγωγή αντεπιχειρηματολογίας. Βλ. Golder, C. & Coirier, P. (1996), σ. 277.

να παραστάσης, δεν επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση των αντίθετων απόψεων σε ένα οργανωμένο επιχειρηματολογικό κείμενο ούτε η ανασκευή των αντίθετων επιχειρημάτων, πριν την ηλικία των 12 ετών¹²⁵ ή ακόμα και των 13-14 ετών¹²⁶, επειδή οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα μιας αντίστοιχης προσπάθειας¹²⁷.

Για τους λόγους αυτούς προτείνεται η παροχή βοήθειας και επακριβών οδηγιών στους μαθητές τόσο για τη σύνταξη των κειμένων όσο και για τον καθορισμό των κύριων και επιμέρους στόχων¹²⁸. Για παράδειγμα, θεωρείται σκόπιμη η παρουσίαση της αντίθετης τοποθέτησης στον τίτλο του θέματος, ώστε οι μαθητές να τη λαμβάνουν υπόψη και να επιχειρηματολογούν σχετικά με αυτή¹²⁹, αφού κύρια λειτουργία του τίτλου είναι να σηματοδοτεί στον αναγνώστη συγκεκριμένες γνωστικές δομές τις οποίες, άλλωστε, οφείλει να ενεργοποιήσει¹³⁰. Αναφέρουμε ενδεικτικά: *Πιστεύεις ότι είσαι αρκετά μεγάλη για να βγαίνεις βόλτα με τις φίλες σου μέχρι αργά το βράδυ, αλλά η μητέρα σου αρνείται, γιατί υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι. Προσπάθησε να την πείσεις για την άποψή σου, λαμβάνοντας υπόψη και τα δικά της επιχειρήματα.*

Επίσης, στο πλαίσιο της «διαδικαστικής διευκόλυνσης»¹³¹ (**procedural facilitation**), σε έρευνες¹³² προτείνεται η παρουσίαση αντίθετων απόψεων (θέση – αντίθεση) σχετικά με ένα θέμα μέσα από ‘έτοιμες’, σαφώς διατυπωμένες προτάσεις στην αρχή και στο τέλος του κειμένου το οποίο καλούνται να γράψουν οι μαθητές. Από την πρόταση «άλφα» τα παιδιά καλούνται να οδηγηθούν στην πρόταση «ωμέγα»¹³³. Για παράδειγμα: *Τα αυτοκίνητα διευκολύνουν τη μετάβαση από το ένα μέρος στο άλλο. [πρόταση α.] Σήμερα, τίποτα δεν είναι προτιμότερο από το τρένο, για να διανύσεις μεγάλες αποστάσεις. [πρόταση ω.]*

Από την άλλη πλευρά, η οικειότητα του θέματος, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γνώση των μαθητών για το θέμα αυτό, θεωρείται καθοριστικός παράγοντας συγγραφής ποιοτικά ανώτερων, περισσότερο οργανωμένων και εμπλουτισμένων κειμένων. Η εξοικείωση με το θέμα διευκολύνει την εισαγωγή τόσο υποστηρικτικών επιχειρημάτων μιας θέσης

¹²⁵ Roussey, J. Y., Piolat, A. & Gombert, A. (1999), “Contexte de production et de justification écrite d’un point de vue pae des enfants de 10 à 13 ans”, *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 31(3), σσ. 176-187. Βλ. επίσης Brassart, D. G. (1988), “La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adults compétents », *European Journal of Psychology of Education*, IV(1), σσ. 51-69.

¹²⁶ Golder, C. & Coirier, P. (1996), σ. 277.

¹²⁷ Golder, C. & Pouit, D. (1998), “Quelles situations pour apprendre à argumenter?”, *Le Français Aujourd’hui*, 123, σσ. 31-44.

¹²⁸ Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), σ. 64.

¹²⁹ De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996), σσ. 192, 195.

¹³⁰ Coirier, P., Gaonac’h, D. & Passerault, J. M. (1996), σ. 41.

¹³¹ De Bernardi, B. & Antolini, E., *op. cit.*, σσ. 177, 192.

¹³² Scardamalia, M., Bereiter, C. & Goelman, H. (1982), “The role of production factors in writing abilities”, στο *What Writers Know*, N. Nystrand (ed.), New York, Academic Press, σσ. 173-210 και Brassart, D. G. (1988), “La gestion de contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents”, *European Journal of Psychology of Education*, 4, σσ. 51-69.

¹³³ Brassart, D. G. (1992), σσ. 82-83.

όσο και αντεπιχειρημάτων¹³⁴, ανεξάρτητα μάλιστα από την ηλικία των μαθητών¹³⁵ και το γενικότερο επίπεδο της επιχειρηματολογικής ικανότητάς τους¹³⁶.

Σύμφωνα με γνωστικά μοντέλα γραφής αυτό οφείλεται στη διευκόλυνση ανάσυρσης πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και κατ' επέκταση στη διευκόλυνση της κειμενικής συγγραφής¹³⁷. Αν σε προφορικό επίπεδο τα παιδιά προσεγγίζουν επιτυχημένα την επιχειρηματολογία μέσα από διαλόγους πάνω σε *οικεία θέματα* - τα οποία σχετίζονται με άμεσα προσωπικά βιώματα ή με την προοπτική μιας πιθανής υλικής/ηθικής νίκης¹³⁸ - και υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα τις θέσεις τους για την επίλυση ηθικών διλημάτων¹³⁹, σε γραπτό επίπεδο αποδεικνύεται ερευνητικά ότι πάνω από το 45% των μαθητών ηλικίας 9-10 ετών υπερασπίζονται τις θέσεις τους με λόγους οι οποίοι προέρχονται από προσωπικές εμπειρίες¹⁴⁰. Αντίθετα, έχει διαπιστωθεί ότι συγγραφείς - παιδιά ή ακόμα και έφηβοι δεν δίνουν παραπάνω από ένα υποστηρικτικό επιχείρημα, όταν το θέμα τους είναι άγνωστο¹⁴¹. Στην περίπτωση που οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε ένα *μη-οικείο θέμα* οδηγούνται σε στερεοτυπικές και απρόσωπες κατασκευές οι οποίες βασίζονται σε κοινούς τόπους ή σε ιδέες δανεισμένες από το λόγο των μέσων μαζικής ενημέρωσης¹⁴².

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα συνάδουν με την άποψη των γνωστικών ψυχολόγων ότι η *οικειότητα του θέματος* πάνω στο οποίο αναπτύσσεται το κείμενο διευκολύνει σημαντικά τους μαθητές στην ανάπτυξη δύο βασικών συνισταμένων της επιχειρηματολογίας: α) της **δικαιολόγησης (justification)** των υποστηριζόμενων θέσεων και β) της **διαπραγμάτευσης (négotiation)**, ως ικανότητα αποστασιοποίησης του συγγραφέα από τις προσωπικές απόψεις¹⁴³.

¹³⁴ Golder, C. (1993), σ. 351.

¹³⁵ Pouit, D. & Golder, C. (1996), "Peut-on faciliter l' argumentation écrite? Effets d'un schéma de texte, d'une liste d'idées et d' un thème familier", *Archives de Psychologie*, 64, σσ. 179-199.

¹³⁶ Stein, N. L. & Miller, C. A. (1993a), σ.189. Βλ. και Rottenberg, A. T. (1985), *Elements of Argument*, New York, St. Martin' s Press.

¹³⁷ Flower, L. & Hayes, J. R. (1981), "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, Vol. 32(4), December, σσ. 365-387.

¹³⁸ Chanquoy, L. (1996), "Connectives and argumentative texts: A developmental study", *Paper Presented at the First International Workshop on Argumentative Texts*, University of Barcelona, (Spain, October 23-25).

¹³⁹ Stein, N. L. & Trabasso, T. (1982), "Children's understanding of stories: A basis for moral judgement and dilemma resolution", στο *Verbal Processes in Children: Progress in Cognitive Development Research*, C. Brainerd & M. Pressley (eds.), New York, Springer - Verlag, σσ. 161-188.

¹⁴⁰ De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996), σ. 194.

¹⁴¹ Rouet, J. F., Favart, M., Gaonac'h, D. & Lacroix, N. (1996), "Writing from multiple documents: Argumentation strategies in novice and expert history students", στο *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, R. Rijlaarsdam, H. Van Der Berg & M. Couzijn (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press, σσ. 44-60.

¹⁴² Golder, C. & Pouit, D. (1998), σ. 39.

¹⁴³ Golder, C., Percheron, I., & Pouit, D. (1999), "Les choses ne sont jamais totalement vraies ou totalement fausses: Point de vue sur la conduite communicative d' argumentation en production écrite", *Enfance*, 2, σσ. 99-110. Βλ. επίσης Santos, C. M. & Santos, S. L. (1999), "Good argument, content and contextual

Από γλωσσική άποψη, η *οικειότητα του θέματος* σχετίζεται με τη χρήση επιχειρηματολογικών κειμενικών δεικτών, όπως «σκέφτομαι ότι...», «πιστεύω ότι...», εκφράσεις βεβαιότητας / αβεβαιότητας, όπως «πιθανά...» και αξιολογικές εκφράσεις, όπως «είναι θετικό, είναι αρνητικό...». Τέτοιου είδους εκφράσεις αντανακλούν τη συνειδητή προσπάθεια *διαπραγμάτευσης* του συγγραφέα με τις απόψεις του αποδέκτη του κειμένου¹⁴⁴. Επιπλέον, αναδεικνύεται ερευνητικά ότι η *οικειότητα του θέματος* έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή καλύτερα δομημένων επιχειρηματολογικών κειμένων εξαιτίας του *ενδιαφέροντος* που ένα θέμα μπορεί να προκαλεί στους μαθητές-συγγραφείς¹⁴⁵. Τέλος, δεδομένης της αξίας της *οικειότητας του θέματος* στην παραγωγή επεξεργασμένων και πειστικότερων επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές, προτείνεται η άμεση παροχή από το δάσκαλο μιας λίστας έτοιμων - θεματικά συναφών - επιχειρημάτων / αντεπιχειρημάτων. Υποστηρίζεται ότι μια αντίστοιχη τακτική βοηθά μαθητές ηλικίας 10-12 ετών να αποκτήσουν σφαιρική αντίληψη του κειμένου¹⁴⁶, να γράψουν μεγαλύτερα κείμενα με εμπλουτισμένο περιεχόμενο¹⁴⁷, σύμφωνα με τις γνωστικές δυνατότητες κάθε ηλικίας¹⁴⁸.

4.3.4. Η Διασφάλιση της Συνοχής και της Συνεκτικότητας στα Επιχειρηματολογικά Κείμενα

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση της γραφής ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τις διαδικασίες μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η συγγραφή επικοινωνιακών και νοηματικά πλήρων κειμένων χάρη στη διασφάλιση των επτά κύριων *παραγόντων κειμενικότητας*¹⁴⁹ (textuality). Οι κειμενικοί παράγοντες συνδέονται και συνυπάρχουν μέσα σε κάθε κείμενο, επομένως και στο επιχειρηματολογικό. Ωστόσο, η μελέτη των παραγόντων της *συνοχής* - ως τρόπος σύνδεσης των συστατικών στοιχείων του επιφανειακού κειμένου σε μια αλληλουχία¹⁵⁰ - και της *συνεκτικότητας* (coherence) - ως διασφάλιση της νοηματικής αλληλουχίας ενός κειμένου από τον αποδέκτη του¹⁵¹ - αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαί-

dimensions”, στο *Foundations of Argumentative Text Processing*, J. Andriessen & P. Coirier (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press.

¹⁴⁴ Golder, C. & Coirier, P. (1996), σσ. 274-275.

¹⁴⁵ De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996), σ. 177.

¹⁴⁶ Andriessen, J., Coirier, P., Roos, L., Passerault, J. M. & Bert-Erboul, A. (1996), “Thematic and structural planning in constrained argumentative text production”, στο *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, R. Rijlaarsdam, H. Van Der Berg, M. Couzjin (eds.), Amsterdam, University Press.

¹⁴⁷ Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982).

¹⁴⁸ Golder, C. & Pouit, D. (1998), σ. 39.

¹⁴⁹ Αναφερόμαστε στους παράγοντες της συνοχής, συνεκτικότητας, προθετικότητας, αποδεκτότητας, καταστασιακότητας, πληροφορητικότητας και διακειμενικότητας. Βλ. De Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, London, Longman. Βλ. επίσης Κουτσουλέλου-Μίχου, Ε. (1997), σσ. 23-27.

¹⁵⁰ De Beaugrande, R. & Dressler, W. U., *op. cit.*, σ. 3.

¹⁵¹ *ibid.*, σ. 84.

σιο της παρούσας μελέτης εξαιτίας της διαλεκτικής φύσης των «μονολογικών» επιχειρηματολογικών κειμένων¹⁵².

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική οργάνωση του επιχειρηματολογικού κειμένου είναι όχι μόνο η προβολή των λογικών σχέσεων των υποστηρικτικών επιχειρημάτων μιας θέσης¹⁵³ και των επιχειρημάτων της αντίθετης άποψης αλλά και των σχέσεων παραχώρησης και άμβλυνσης των μεταξύ τους αντιθέσεων, ώστε να επέλθει η επιδιωκόμενη ώσμωσή τους, κυρίως, μέσα από την αποτελεσματική χρήση *συνδετικών στοιχείων*¹⁵⁴ σε επίπεδο «μακρο-δομής» αλλά και «μικρο-δομής¹⁵⁵». Με τον όρο *συνδετικά στοιχεία* δεν αναφερόμαστε, αποκλειστικά, στους *συνδέσμους*, οι οποίοι λειτουργούν ως *μηχανισμοί συνοχής* σε προτασιακό ή διαπροτασιακό επίπεδο, για να δηλώσουν τη λογική σχέση ανάμεσα σε δύο συστατικά της πρότασης ή συνεχών προτάσεων αντίστοιχα. Για παράδειγμα, στην πρόταση: *Δεν τρώω τσίχλες, γιατί η ζάχαρη χαλάει τα δόντια* ο αιτιολογικός σύνδεσμος *γιατί* εισάγει την αιτία η οποία δικαιολογεί τη θέση.

Κάνουμε λόγο για κάθε είδος **συνδετικού στοιχείου ή δείκτη λόγου**¹⁵⁶ με τους οποίους διασφαλίζονται κύριες κειμενικές σχέσεις¹⁵⁷, όπως οι σχέσεις λογικής πληροφίας και προθετικότητας¹⁵⁸, αποδεχόμενοι ότι ένα *συνεκτικό κείμενο* (coherent) επιδεικνύει όχι μόνο «ενότητα ή σταθερότητα θέματος¹⁵⁹» αλλά και ορθή χρήση των «*συνοχικών μηχανισμών*¹⁶⁰» (cohesive devices) ή των «*συνδέσμων λόγου*¹⁶¹» (discourse connectives). Οι *δείκτες λόγου* - σε αντιδιαστολή με τη συνήθη ενδοπροτασιακή εμφάνιση των *συνδέσμων* - εμφανίζονται, συνήθως, στην αρχή των προτάσεων και περιλαμβάνουν όχι μόνο *συν-*

¹⁵² Roussey, J. Y. & Gombert, A. (1996), "Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids", *Argumentation*, 10, σ. 283. Βλ. επίσης Dolz, J. (1996), σ. 229.

¹⁵³ Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J. M. (1996).

¹⁵⁴ Στο πλαίσιο της ενότητας αυτής εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας, κυρίως, στο *συνοχικό δεσμό της συνεκτικότητας*, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Halliday & Hasan, επειδή θεωρούμε ότι σε σχέση με τους υπόλοιπους τέσσερις (*αναφορά, υποκατάσταση, έλλειψη, λεξιλογικές συνάψεις*) εμφανίζει δυναμικότερη παρουσία στην οργάνωση της επιχειρηματολογίας. Δεν πρέπει, ωστόσο, να παραλείψουμε να αναφερθούμε και στη συνήθη χρήση περισσότερων «εξωφορικών αναφορικών σχέσεων» στα επιχειρηματολογικά κείμενα σε σχέση με τα αφηγηματικά. Οι Pellegrini, Galda & Rubin αποδίδουν την αναφορά σε στοιχεία εκτός κειμένου στο «κοινωνικό περιεχόμενο της πειθούς». Βλ. Pellegrini, A. D., Galda, L. & Rubin, D. L. (1984), "Context in text: The development of oral and written language in two genres", *Child Development*, 55, σ. 1554.

¹⁵⁵ Chaudron, C. & Richards, J. C. (1986), "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures", *Applied Linguistics*, 7, σσ. 113-127.

¹⁵⁶ Ο όρος προτείνεται από τους Γεωργακοπούλου – Γούτσο σε μια προσπάθεια διάκρισης ανάμεσα στην έννοια της *συνδετικότητας* σε προτασιακό και σε κειμενικό επίπεδο στα Ελληνικά. Βλ. Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσο, Δ. (1999), σσ. 127-130.

¹⁵⁷ Schiffrin, D. (1987), *Discourse Markers*, Cambridge, Cambridge University Press.

¹⁵⁸ Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ., *op. cit.*, σσ. 112-123.

¹⁵⁹ Giora, R. (1985), "Notes towards a theory of text coherence", *Poetics Today*, 6, σσ. 699-715, Reinhart, T. (1980), "Conditions for text coherence", *Poetics Today*, 1, 4, σσ. 161-180 και Van Dijk, T. (1977), *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London, Longman.

¹⁶⁰ Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

¹⁶¹ Evensen, L. (1990), "Pointers to superstructure in student writing", στο *Coherence in Writing*, U. Connor & A. Johns (eds.), Alexandria, VA, TESOL, σσ. 46-77 και Harold, B. (1995), "Subject verb order and the function of early position", στο *Word Order in Discourse*, P. Downing & M. Noonan (eds.), Philadelphia, John Benjamins, σσ. 137-161.

δέσμους (γιατί, επειδή) αλλά, επιπλέον, επιρρήματα (έτσι, πάντως), επιρρηματικές φράσεις (κατά τη γνώμη μου, κατά τις ενδείξεις), παρενθετικές φράσεις (να πούμε, ξέρω εγώ) καθώς και μεταγλωσσικές εκφράσεις (με άλλα λόγια, με αυτή την έννοια) με απώτερο στόχο το σχηματισμό ενός «συνοχικού και συνεκτικού κειμένου¹⁶²».

Σε ότι αφορά τις μεταγλωσσικές εκφράσεις, ως συνδετικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου, αξίζει να σημειώσουμε ότι πολλές από αυτές λειτουργούν ως **δείκτες τροπικότητας**¹⁶³ (modality). Δηλώνουν το βαθμό βεβαιότητας (σαφώς, βέβαια) ή αμφιβολίας (είναι πιθανό να) του ομιλητή-συγγραφέα σχετικά με την αλήθεια του περιεχομένου των επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων τα οποία παρατίθενται ή, διαφορετικά, το «βαθμό δέσμευσης του ομιλητή¹⁶⁴». Στην περίπτωση αυτή λειτουργούν ως δείκτες «επιστημολογικής¹⁶⁵» τροπικότητας. Συγκεκριμένα, σε αυτή την περίπτωση ο Lyons κάνει λόγο για **υποκειμενική** (subjective) **επιστημολογική τροπικότητα**¹⁶⁶ την οποία διαχωρίζει από την αντικειμενική, εφόσον, ο ομιλητής-συγγραφέας δεν δεσμεύεται με γενικά αποδεκτές αλήθειες αλλά, εκφράζει, κυρίως, υποκειμενικές, προσωπικές δεσμεύσεις. Η «αξία¹⁶⁷» των **δεικτών τροπικότητας** σχετίζεται άμεσα με την ισχύ¹⁶⁸ των προτεινόμενων τοποθετήσεων του ομιλητή-συγγραφέα. Αναφέρουμε ως παραδείγματα:

- Κάποιος **πρέπει** να ειδοποίησε τους κατοίκους στα Ζωνιανά, ώστε να ξεφύγουν από την έφοδο της αστυνομίας. Γι' αυτό δεν συνελήφθησαν.

[Η «αξία του βέβαιου» προσδίδει ισχύ στο επιχείρημα.] <παράδειγμα i>

- Κάποιος **μπορεί να** ειδοποίησε τους κατοίκους στα Ζωνιανά, ώστε να ξεφύγουν από την έφοδο της αστυνομίας. Γι' αυτό δεν συνελήφθησαν.

[Η «αξία του πιθανού» καθιστά το επιχείρημα πιο αδύναμο.] <παράδειγμα ii>

¹⁶² Vande Copple, W. (1985), "Some exploratory discourse on metadiscourse", *College Composition and Communication*, 36, σ. 87.

¹⁶³ Οι δείκτες τροπικότητας εκτός από επιρρήματα και επιρρηματικές φράσεις (κατά τη γνώμη μου) περιλαμβάνουν *δοξαστικά ρήματα* (νομίζω ότι, πιστεύω ότι), *απρόσωπα ρήματα* (μπορεί να, είναι πιθανό, είναι σίγουρο, είναι αδύνατο). Βλ. Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσο, Δ. (1999), σ. 183. Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά τα επιρρήματα και τα επιρρηματικά, τα οποία εκφράζουν σχόλια των ομιλητών-συγγραφέων σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι όσα υποστηρίζουν είναι αληθή ή επιδέχονται αμφισβήτηση κατά την επιχειρηματολογία, συναντάμε στην ελληνική βιβλιογραφία και τον όρο *διαθεσιακά επιρρήματα*. Βλ. Νάκα, Θ. (2000), "Συμβολή στη μελέτη των προτασιακών επιρρηματικών της Ν. Ελληνικής", *Γλωσσολογικά, Β΄*, (στ' έκδοση), Αθήνα, Παρουσία, σσ. 103-104.

¹⁶⁴ Snoeck Henkemans, A. F. (1992), σ. 113.

¹⁶⁵ Σύμφωνα με τον Lyons η «επιστημολογική τροπικότητα» (epistemic modality) σχετίζεται με την αλήθεια των προτάσεων σε αντίθεση με τη «δεοντική τροπικότητα» (deontic modality) που εκφράζει την υποχρέωση και την έγκριση (permission) μέσα από τη χρήση ρημάτων όπως *μπορεί, πρέπει*. Βλ. σχετικά Lyons, J. (1977), *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 823.

¹⁶⁶ *ibid.*, σσ. 797, 799.

¹⁶⁷ Οι «αξίες» των τροπικότητων κινούνται μεταξύ του «πιθανού» (ή «αβέβαιου»), του «δυνατού» και του «βέβαιου». Βλ. σχετικά Hübler, A. (1983), *Understatements and Hedges in English: Pragmatics and Beyond*, IV(6), Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins, B. V, p. 146. Βλέπε και Halliday, M. A. K. (1970), "Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English", *Foundations of Language*, 6, σ. 332.

¹⁶⁸ Snoeck Henkemans, A. F., *op. cit.*, σσ. 114-116.

- **Είναι δυνατό κάποιος να ειδοποιήσει τους κατοίκους στα Ζωνιανά, ώστε να ξεφύγουν από την έφοδο της αστυνομίας.** Γι' αυτό δεν συνελήφθησαν. <παράδειγμα iii> [Η «αξία του δυνατού» εκφράζει ένα μεγαλύτερο βαθμό πιθανότητας να ισχύει το επιχείρημα σε σχέση με το παράδειγμα ii.]

Χάρη στη χρήση των παραπάνω **μεταγλωσσικών εκφράσεων** επιτυγχάνεται, αφενός, η αντιπροσώπευση της ταυτότητας του συγγραφέα του επιχειρηματολογικού κειμένου ή αλλιώς η «ανάμιξη¹⁶⁹» του σε αυτό και, αφετέρου, διευκολύνεται η διαδικασία *διαπραγμάτευσης*¹⁷⁰ των απόψεών του. Οι μεταγλωσσικές εκφράσεις παρέχουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα οργάνωσης, ερμηνείας και αξιολόγησης του προσφερόμενου επιχειρηματολογικού υλικού¹⁷¹. Γι' αυτό το λόγο επονομάζονται και **επιχειρηματολογικοί δείκτες**¹⁷² (marques argumentatives).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται ότι - από ψυχολογική άποψη - τα *συνδεδεμένα στοιχεία* του επιχειρηματολογικού κειμένου εκφράζουν για τον αναγνώστη του κειμένου διαπροτασιακές σχέσεις - στο επίπεδο της επιφανειακής δομής της γλώσσας -, ενώ, ταυτόχρονα, αντανακλούν σχέσεις ανάμεσα σε ενότητες προγλωσσικών αναπαραστάσεων¹⁷³ αντίστοιχες με τις προθέσεις του συγγραφέα του κειμένου¹⁷⁴. Επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι προσφέρουν στον αναγνώστη τις απαραίτητες οδηγίες οι οποίες θα τον οδηγήσουν στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου¹⁷⁵.

Προκειμένου για τη συγγραφή οργανωμένων πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων¹⁷⁶ απαιτείται από το μαθητή - συγγραφέα η λογική σύνδεση των επιμέρους τμημάτων του κειμένου μέσα από την επιδέξια χρήση των ακόλουθων *συνδεδεμένων στοιχείων* :

α) **Αιτιολογικών και τελικών συνδεδεμένων στοιχείων** (γιατί, επειδή, για να ...) τα οποία διευκολύνουν τη στήριξη των τοποθετήσεων. Για παράδειγμα: *Το μετρό εξυπηρετεί τους κατοίκους της Αθήνας, γιατί η μετακίνησή τους γίνεται γρήγορα και ζεκούραστα.*

β) **Αντιθετικών συνδεδεμένων στοιχείων** (αλλά, όμως, ναι μεν αλλά ...) τα οποία εκφράζουν την αντίθεση ανάμεσα σε δύο, τουλάχιστον, τοποθετήσεις.

¹⁶⁹ Golder, C. (1993), σ. 349, Golder, C. & Coirier, P. (1996), σσ. 274-275.

¹⁷⁰ Golder, C. (1992), "Production of elaborated argumentative discourse: The role of cooperativeness", *European Journal of Psychology of Education*, VII(1), σσ. 49-57.

¹⁷¹ Vande Copple, W. (1985), σ. 83.

¹⁷² Pouit, D. (2000), σ. 97.

¹⁷³ Fayol, M. & Abdi, H. (1990), "Ponctuation et connecteurs : Étude expérimentale de leur fonctionnement dans les paires de propositions", στο *Le Discours*, M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (édit.), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, σσ. 167-180.

¹⁷⁴ Caron, J. (1989), *Précis de Psycholinguistique*, Paris, PUF. Βλ επίσης, Ziti, A. (1993), *Les Connecteurs: Étude Expérimentale de leurs Rôles et Fonctions dans le Traitement en Temps Réel de l' Information Textuelle*, Thèse de Doctorat, LACO, Université de Poitiers.

¹⁷⁵ Caron, J. (1987), "Processing connectives and the pragmatics of discourse", *The Pragmatic Perspective*, J. Verschueren et M. Bertucelli-Papi (eds.), Philadelphia, Benjamins, σσ. 567-581.

¹⁷⁶ Favart, M. & Passerault, J. M. (1999), "Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs: Approche en production", *L' Année Psychologique*, 99, σσ. 149-173.

- *Μπορεί το τραμ να είναι εξυπηρετικό μέσο μεταφοράς, αλλά το μετρό συμβάλλει στη μετακίνηση περισσότερων κατοίκων του λεκανοπεδίου προς το κέντρο της Αθήνας.*

γ) **Παραχωρητικών συνδετικών στοιχείων** (παρόλα αυτά, παρότι, παρόλο που ...) τα οποία εκφράζουν την αναγνώριση εναλλακτικών τοποθετήσεων (παράδειγμα i) και γεφυρώνουν τις αντιθέσεις μεταξύ των αντίπαλων επιχειρημάτων (παράδειγμα ii). Σύμφωνα με τη Govier η λειτουργία της αναγνώρισης αντεπιχειρημάτων εκ μέρους του ομιλητή-συγγραφέα αναδεικνύει στους αποδέκτες του κειμένου το ρητορικό «ήθος» και την αντικειμενικότητά του, ενώ συγχρόνως υποδηλώνει ότι προσδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα στα δικά του επιχειρήματα ύστερα από τη διαδικασία του ‘ζύγισματος’, της συνεκτίμησης των αντιπαρατιθέμενων επιχειρημάτων¹⁷⁷.

- *Παρόλο που κοντά στο σπίτι μου βρίσκεται η στάση του τραμ, προτιμώ να χρησιμοποιώ το μετρό. (i)*
- *Καλά είναι όσα λες για τη χρησιμότητα του μετρό, όμως μέσα στο τραμ δεν κινδυνεύεις να εκδηλώσεις κλειστοφοβία. (ii)*

δ) **Συμπερασματικών συνδετικών στοιχείων** (επομένως, άρα ...) τα οποία διευκολύνουν τη συναγωγή ρητών συμπερασμάτων.

- *Επομένως, πρέπει να επεκταθούν όσο γίνεται γρηγορότερα οι υπάρχουσες γραμμές του μετρό για την καλύτερη εξυπηρέτηση του επιβατικού κοινού της Αθήνας.*

Με όρους οι οποίοι προέρχονται από τη *Θεωρία της Ρητορικής Δομής* (Rhetorical Structure Theory), η επιτυχής χρήση των *αιτιολογικών, αντιθετικών και παραχωρητικών συνδετικών στοιχείων*, διευκολύνει την παραγωγή των αποκαλούμενων *παραστατικών σχέσεων*¹⁷⁸ (presentational relations) της *δικαιολόγησης*, της *αντίθεσης* και της *παραχώρησης*, αντίστοιχα, μέσα στο επιχειρηματολογικό κείμενο. Στόχος των παραπάνω σχέσεων θεωρείται η αύξηση της διάθεσης αποδοχής (*δικαιολόγηση*) και η διαμόρφωση θετικής στάσης (*αντίθεση και παραχώρηση*) του αναγνώστη προς την τοποθέτηση του συγγραφέα. Κοντολογίς, μπορούμε να δεχτούμε ότι διευκολύνουν την παραγωγή *δικαιολογητικών* (justifiers) και *πειστικών* (persuaders) επιχειρημάτων¹⁷⁹.

Ωστόσο, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, μία από τις κυριότερες δυσκολίες της επιχειρηματολογικής γραφής έγκειται στην αδυναμία των μαθητών να ασκήσουν απόλυτη κυριαρχία στο σύστημα των συνδετικών στοιχείων τα οποία απαιτούνται για τη συνεκτική

¹⁷⁷ Govier, T. (1988), *A Practical Study of Argument*, Belmont, California, Wadsworth Publishing Company, σ. 150.

¹⁷⁸ Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1988), “Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization”, *Text*, 8, σ. 257.

¹⁷⁹ Azar, M. (1999), “Argumentative text as rhetorical structure: An application of rhetorical structure theory”, *Argumentation*, 13, σσ. 105-107.

κειμενική οργάνωση του συγκεκριμένου είδους¹⁸⁰, αλλά και γενικότερα της μη-μυθοπλαστικής γραφής¹⁸¹ πριν την ηλικία των 9-11 ετών¹⁸².

Εξαιρέση αποτελεί η χρήση *αιτιολογικών συνδετικών στοιχείων* (γιατί, επειδή) τα οποία σχετίζονται με τη διαδικασία της *αιτιολόγησης*¹⁸³. Τα παραπάνω συνδετικά στοιχεία χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο από τα παιδιά, ήδη, από την ηλικία των 4-5 ετών¹⁸⁴ για την εξήγηση γεγονότων, ενεργειών, συμπερασμάτων¹⁸⁵ επιτρέποντας, έτσι, την παράθεση επιχειρημάτων και την υποστήριξη θέσεων¹⁸⁶. Στο γραπτό λόγο υποστηρίζεται ότι μεταξύ 10-13 ετών η χρήση των αιτιακών σχέσεων στα μαθητικά κείμενα αποκτά πληρέστερη μορφή¹⁸⁷.

Αντίθετα, η λειτουργική χρήση των υπόλοιπων συνδετικών στοιχείων, που εκφράζουν τη διαδικασία της *διαπραγμάτευσης* με την προβολή αντεπιχειρημάτων¹⁸⁸, δημιουργεί προβλήματα ως την ηλικία των 13-14 ετών¹⁸⁹. Σε αντιστοιχία με την καθυστερημένη εκδήλωση *αντιθετικών και παραχωρητικών συνδετικών στοιχείων* στον αυθόρμητο προφορικό λόγο των παιδιών γύρω στην ηλικία των 3 ετών¹⁹⁰, η παραγωγή και χρήση *αντιθετικών και παραχωρητικών* συνδέσμων - οι οποίοι συνδέουν προτάσεις με αντίθετο «επιχειρηματολογικό προσανατολισμό»¹⁹¹» δηλαδή οδηγούν σε διαφορετικά συμπεράσμα-

¹⁸⁰ Golder, C. & Favart, M. (2006), σ. 197.

¹⁸¹ McCutchen, D. & Perfetti, C. A. (1982), "Coherence and connectedness in the development of discourse productions", *Text*, 2, σσ. 113-139.

¹⁸² Akiguet, S. & Piolat, A. (1996), σ. 268.

¹⁸³ Ο Piaget διακρίνει τρία επίπεδα αιτιολογικής σύνδεσης μέσω του αιτιολογικού συνδέσμου *επειδή*: α) Την *εξήγηση* (explication). Εδώ, πραγματοποιείται η σύνδεση της αιτίας με το αποτέλεσμα ανάμεσα σε δύο φαινόμενα ή γεγονότα παρατηρήσιμα. Για παράδειγμα: *Επεσε, γιατί πάτησε μια μπανανόφλουδα*. β) Την *απόδειξη*. Εδώ, γίνεται λογική σύνδεση της αιτίας και της συνέπειας ανάμεσα σε δύο ιδέες ή κρίσεις. Ο Piaget δίνει το παράδειγμα: *Το ζώο δεν είναι πεθαμένο, επειδή κινείται ακόμα*. γ) Τη σύνδεση του *κινήτρου* με τη *δράση* (la liaison de motif à action) ή *ψυχολογική*. Εδώ, πραγματοποιείται σύνδεση ανάμεσα στην πρόθεση και στη δράση, ανάμεσα σε δύο ψυχολογικές ενέργειες. Αναφέρει ως παράδειγμα: *Χαστούκισα τον Παύλο, γιατί με κορόιδεψε*. Στην τελευταία περίπτωση κάνει λόγο για συνύπαρξη *εξήγησης* και *δικαιολόγησης* (justification). Παρατηρεί, μάλιστα, ότι τα παιδιά τείνουν να αντικαθιστούν τις λογικές με ψυχολογικές συνδέσεις. Βλ. Piaget, J. (1963)[1924], σσ. 15-16.

¹⁸⁴ Golder, C. & Coirier, P. (1996), σ. 273.

¹⁸⁵ Donaldson, M. L. (1987), "Children's comprehension and production of causal connectives", *Paper Presented at the International Congress for the Study of Child Language*, 4th, (Lund, Sweden, July 1987), Eric Document, #295 758#. Βλ. επίσης Weiss, D. M. & Sachs, J. (1991), "Persuasive strategies used by preschool children", *Discourse Processes*, 14, σσ. 55-72.

¹⁸⁶ Golder, C. & Favart, M., *op. cit.* Βλ. επίσης, Eisenberg, A. R. (1992), "Conflicts between mothers and their young children", *Merrill Palmer Quarterly*, 38, σσ. 21-44, Eisenberg, A. R. & Garvey, C. (1981), "Children's use of verbal strategies in resolving conflicts", *Discourse Processes*, 4, pp. 149-170 και Stein, N. L. & Miller, C. A. (1993a), σ. 199.

¹⁸⁷ Akiguet, S. & Piolat, A., *op. cit.*, σσ. 254-255.

¹⁸⁸ Golder, C. & Coirier, P. (1996), σ. 273.

¹⁸⁹ Favart, M. & Passerault, J. M. (1999), "Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs: Approche en production", *L'Année Psychologique*, 99, σσ. 149-173.

¹⁹⁰ Kail, M. & Weissenborn, J. (1984b), "L' acquisition des connecteurs: Critiques et perspectives", στο *Le Langage : Construction et Actualisation*, M. Moscato & G. Le Bonniec (éds.), Publications de l' Université de Rouen.

¹⁹¹ Bassano, D. (1991), "Opérateurs et connecteurs argumentatifs : Une approche psycho-linguistique", *Intellectica*, 1(11), σσ. 149-191.

τα, εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 10 ετών. Έρευνα των Akiguet και Piolat επιβεβαιώνει ότι η κυριαρχία των παιδιών πάνω στον αντιθετικό σύνδεσμο *αλλά*, που συνδέει τα επιχειρήματα με τα αντεπιχειρήματα στο κείμενο, πραγματώνεται μεταξύ 9-10 ετών¹⁹².

Ο Piaget κάνει λόγο για επιβολή πάνω στους «συνδέσμους ασυμφωνίας» (conjunctions de discordance) γύρω στην ηλικία των 11-12 ετών¹⁹³, ενώ η χρήση *μεταγλωσσικών συνδετικών στοιχείων* θεωρείται αδύνατη μέχρι την ηλικία των 13-14 ετών¹⁹⁴. Τότε, θεωρείται ότι ξεκινά η εκδήλωση ορισμένων μεταγλωσσικών συνδετικών εκφράσεων, τυπικά επιχειρηματολογικών: π.χ. *κατά τη γνώμη μου, όσον αφορά, σε σχέση με...*¹⁹⁵.

Η απαιτητική φύση της γραφής επιχειρηματολογικών κειμένων και η περιορισμένη δυνατότητα ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτές αναφορικά με τη χρήση *συνδετικών στοιχείων* αναδεικνύεται, επίσης, από την παρατεταμένη εμφάνιση του *συμπλεκτικού συνδέσμου και*, ως μέσο διασφάλισης της γλωσσικής επικοινωνίας στην επιφανειακή μορφή του κειμένου¹⁹⁶. Επίσης, έκδηλη καθίσταται η παρουσία *συνδετικών στοιχείων* τα οποία σχετίζονται με την «εξωτερική χρονική διαδοχή γεγονότων» (μετά, ύστερα) και όχι με την «εσωτερική διαδοχή¹⁹⁷» (καταρχήν, στη συνέχεια) των επιχειρημάτων σε ένα λογικό άξονα συσχέτισης, ο οποίος χαρακτηρίζει την αθροιστική συμπλεκτική μορφή επιχειρηματολογίας¹⁹⁸ και δηλώνει «την απαρίθμηση επιχειρημάτων¹⁹⁹». Σταδιακή μείωση στη χρήση των παραπάνω συνδέσμων παρατηρείται στο διάστημα μεταξύ 9-10 και 13-14 ετών, εφόσον η επιχειρηματολογία πραγματώνεται με τη συγγραφή επιστολών²⁰⁰.

Παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες σχετικά με τη χρήση των συνδετικών στοιχείων που διασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου των μαθητών του Δημοτικού, έρευνες αναδεικνύουν τη γλωσσική βελτίωσή τους σε ό, τι αφορά τη χρήση κειμενικών οργανωτών της αιτίας, του συμπεράσματος, της τροπικότητας, των παραχωρήσεων ύστερα από κατάλληλα διαμορφωμένη διδακτική παρέμβαση σε μαθητές 11-12 ετών²⁰¹. Έτσι, ενθαρρύνεται η διδασκαλία της επιχειρη-

¹⁹² Akiguet, S. & Piolat, A. (1996), σ. 266.

¹⁹³ Ο Piaget θεωρεί πως ο όρος *διαφωνία* (discordance) εκφράζει την αντιθετική σχέση με τους συνδέσμους αιτιότητας (conjunctions de causalité). Piaget, J. (1963)[1924], σσ. 38-39.

¹⁹⁴ Golder, C. & Favart, M. (2006), σσ. 198-199.

¹⁹⁵ Favart, M. & Passerault, J. M. (1999), σ. 165.

¹⁹⁶ *ibid.*, p. 164.

¹⁹⁷ Halliday, M. A. K. (2002), "Text as semantic choice in social contexts", στο *Linguistic Studies of Text and Discourse, 2 (in the collected works of M.A.K. Halliday)*, J. J. Webster (ed.), London, Continuum, σσ. 40-41.

¹⁹⁸ Snoeck Henkemans, A. F. (2003), "Complex argumentation in a critical discussion", *Argumentation*, 17(4), σσ. 405-419.

¹⁹⁹ Νάκας, Θ. (2003α), *Γλωσσοφιλολογικά, Δ: Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, Αθήνα, Επτάλοφος, σ. 172.

²⁰⁰ Schneuwly, B. (1988), *Le Langage Écrit chez l'Enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé. Βλ. επίσης, Schneuwly, B., Rosat, M. & Dolz, J. (1989), "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits: Étude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans", *Langue Française*, 81, σσ. 40-58.

²⁰¹ Dolz, J. (1996), "Learning argumentative capacities", *Argumentation*, 10(2), May, σσ. 227-251.

ματολογικής γραφής, ειδικά, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Εξάλλου, η χρήση «κειμενικών δεικτών για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων» αποτελεί ρητό, γενικό στόχο του προγράμματος σπουδών του Δημοτικού σχολείου²⁰².

4.4. Η Επιχειρηματολογική Γραφή μέσα από το Πρίσμα της Ψυχογνωστικής Προσέγγισης

Αντικείμενο της Γνωστικής Ψυχολογίας αποτελούν οι εσωτερικές νοητικές δραστηριότητες της αντίληψης, της μνήμης, της σκέψης, της γλώσσας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες παρεμβαίνουν στη διαδικασία πρόκλησης μίας αντίδρασης μέσω ενός ερεθίσματος και συμβάλλουν στην απόκτηση, χρήση και μετάδοση της γνώσης και κατ' επέκταση στο μετασχηματισμό του ατόμου²⁰³. Σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της Γνωστικής Ψυχολογίας ασκεί η εργασία του Piaget σχετικά με τη γνωστική αναπτυξιακή πορεία του ατόμου²⁰⁴. Αξιοσημείωτη απήχηση της θεωρίας του παρατηρείται τόσο στη γενικότερη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών για διδακτικά και μαθησιακά θέματα²⁰⁵ όσο και στο σχηματισμό κυρίαρχων αντιλήψεων σχετικά με το χρόνο εκδήλωσης των παιδικών επιχειρηματολογικών ικανοτήτων.

4.4.1. Η Ανάπτυξη των Επιχειρηματολογικών Ικανοτήτων σύμφωνα με τη Γνωστική Θεωρία του Piaget

Όσο το παιδί πιστεύει ότι όλοι σκέφτονται υποχρεωτικά όπως αυτό δεν ενδιαφέρεται αυθόρμητα να πείσει τους άλλους ή να αποδείξει και να δοκιμάσει τις γνώμες τους.
(Piaget, 1964, σ. 45)

Σύμφωνα με τον Piaget οι επιχειρηματολογικές ικανότητες του ατόμου εξελίσσονται παράλληλα με τις γενικότερες γνωστικές ικανότητές²⁰⁶ μέσα από τέσσερα επάλληλα στάδια νοητικής ανάπτυξης: α) το *αισθησιοκινητικό στάδιο* (0-2 ετών), β) το *προσυλλογιστικό στάδιο* (2-6 ετών), γ) το *στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης* (7-11 ετών) και δ) το *στάδιο της τυπικής-αφαιρετικής σκέψης* (12 ετών και άνω). Τα «πρωτογενή²⁰⁷» (primitive) επιχειρήματα των παιδιών του προ-συλλογιστικού σταδίου διακρίνονται από τα

²⁰² Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006 α΄), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 259//1-3-2006, σ. 24.

²⁰³ Πόρποδας, Κ. Δ. (1985), *Η Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, σ. 65.

²⁰⁴ Lloyd, P. (1998), *Γνωστική και Γλωσσική Ανάπτυξη*, Ε. Γαλανάκη (μτφρ.), Ν. Δ. Γιαννίτσας (επιμ.), Ι. Ν. Παρασκευόπουλος (επ. έκδοσης), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 11-13.

²⁰⁵ *ibid.*, σσ. 63-64.

²⁰⁶ Στον αντίποδα των απόψεων του Piaget για την ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών βρίσκονται οι απόψεις του Vygotsky οι οποίες εξετάζονται στο πέμπτο κεφάλαιο του πονήματος.

²⁰⁷ Ο Piaget κάνει λόγο σε αυτό το στάδιο για την *πρωτογενή σκέψη* (primitive reasoning) των παιδιών η οποία κατευθύνεται από τον *εγωκεντρισμό*. Εξαιτίας του εγωκεντρισμού το παιδί αποτυγχάνει να αποδώσει τη λογική των σχέσεων ανάμεσα στον εαυτό του και στους άλλους ή ανάμεσα στον εαυτό του και στα αντικείμενα. Βλ. Piaget, J. (1962) [1928], *Judgement and Reasoning in the Child*, (third edition), M. Warden (trans.), London, Routledge & Kegan Paul LTD, σσ. 196-197.

«αυθεντικά» επιχειρήματα του σταδίου της συγκεκριμένης σκέψης, όπου ρητά, πλέον, τα συνδέονται οι τοποθετήσεις με συγκεκριμένους λόγους που τις στηρίζουν²⁰⁸. Ωστόσο, κατά τον Piaget η ανάπτυξη της γνώσης της επιχειρηματολογικής γραφής δεν επιτυγχάνεται σε ολοκληρωμένη μορφή πριν την είσοδο των παιδιών στο στάδιο της τυπικής – αφαιρετικής σκέψης²⁰⁹. Εδώ, επιτυγχάνεται²¹⁰ τόσο η *αποκέντρωση*²¹¹ της σκέψης από το ‘εγώ’ των μαθητών σε διαφορετικές απόψεις, όσο και η δυνατότητα υποθετικής, παραγωγικής και επαγωγικής σκέψης που απαιτούνται στη γραφή της πειστικής επιχειρηματολογίας.

Φανερά επηρεασμένες από τη θεωρία του Piaget και αντιπροσωπευτικές, ως προς τις συνισταμένες της, θεωρούνται οι έρευνες του Berkowitz²¹² σχετικά με την ανάπτυξη της παιδικής *ηθικής διαλογιστικής*. Επισημαίνεται η έλλειψη επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων, ικανές να στηρίξουν μια «λογική δυναδική διάδραση», καθώς και η αδυναμία παραγωγής «πειστικών δικαιολογήσεων» σε μαθητές κάτω των 12 ετών²¹³. Οι συγκρούσεις στην ηλικία αυτή δείχνουν να επιλύονται «μέσω χειρισμών ισχύος, φυσικών ή λεκτικών, αλλά χωρίς προσφυγή στο συνεργατικό δικαιολογημένο λόγο²¹⁴».

Αντίστοιχα, ο Moffett, φανερά επηρεασμένος από τη θεωρία του Piaget, επικαλείται τη δομική προσέγγιση στη διδασκαλία της γραφής. Συγκεκριμένα, προτείνει τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών ανάλογα με το επίπεδο αφαίρεσης που τα χαρακτηρίζει. Από το *δράμα* (drama) και την *αφήγηση* (narrative), που αφορούν την καταγραφή γεγονό-

²⁰⁸ Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να ενεργεί όπως ο ενήλικας. Προσπαθεί να προωθήσει την άποψή του και ταυτόχρονα να κατανοήσει την άποψη του συνομιλητή. Πριν από το στάδιο αυτό το επιχείρημα δεν αποτελεί παρά μια *σύγκρουση* (conflict) *αντίθετων τοποθετήσεων* την οποία το παιδί δεν κατανοεί και δεν έχει το κίνητρο να υποστηρίξει. Piaget, J. (1962) [1928], σσ. 206-207. Στο στάδιο αυτό έχουμε ανάπτυξη της *μεταδιδόμενης νοημοσύνης*. Το άτομο προσανατολίζεται στην έννοια της *απόδειξης* και οργανώνει την παρουσίαση των απόψεών του λαμβάνοντας υπόψη τα άτομα που θα τις δεχτούν. Βλ. Πιαζέ, Ζ. (2001), σ. 77

²⁰⁹ Andrews, R. (1995), σ. 18.

²¹⁰ Lloyd, P. (1998), σ. 23.

²¹¹ Οι απόψεις του Piaget σχετικά με τον «εγωκεντρισμό», ως πρακτική των μικρών παιδιών να σκέφτονται μόνο από τη δική τους οπτική γωνία, αμφισβητείται από νεότερους ψυχολόγους, ακόμα και για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Βλ. σχετικά Donaldson, M. (1987), *Children's Mind*, London, Fontana Press, σσ. 30-31.

²¹² Αμερικανοί ψυχολόγοι αμφισβητούν ευθέως τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών. Η «ακαταλληλότητα» των επιχειρηματολογικών καταστάσεων στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν οι μαθητές θεωρούνται υπεύθυνες για τις αποτυχημένες επιχειρηματολογικές αποδόσεις των μαθητών. Αντιτάσσουν αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου πεντάχρονα παιδιά επιδεικνύουν ικανότητα σύνθετων δικαιολογήσεων πάνω σε οικεία ηθικά ζητήματα. Βλ. σχετικά Stein, N.L. & Miller, C. A. (1993a), σσ. 188-189. Επίσης, ο Felton βασιζόμενος στα αποτελέσματα των ερευνών των Eisenberg & Garvey (1981), Orsolini (1993), Chinn & Anderson (1998) συμπεραίνει την ικανότητα κατασκευής επιχειρημάτων από μικρά παιδιά τόσο με τη μορφή της δικαιολόγησης από την ηλικία των 3-4 ετών όσο και με τη μορφή στοιχειωδών ή ακόμα και επεξεργασμένων αντεπιχειρημάτων. Βλ. σχετικά Felton, M. K. (2004), “The development of discourse strategies in adolescent argumentation”, *Cognitive Development*, 19, σσ. 36-37. Επίσης, ο Σ. Χέλμης αναφέρει στα αποτελέσματα της έρευνάς του, αφενός, ότι η διδασκαλία της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου «συνέβαλε καθοριστικά στην εξέλιξη του επιπέδου ηθικής δικαιολόγησης» και αφετέρου ότι «το επίπεδο ηθικής δικαιολόγησης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές στην ΣΤ΄ Δημοτικού συμβάλλει, σε υψηλό, μάλιστα, ποσοστό στην ποιότητα της δομής των κειμένων τους στο γυμνάσιο». Βλ. Χέλμη, Σ. Κ. (2010), σ. 414.

²¹³ Golder, C. (1993), σ. 343.

²¹⁴ Berkowitz, M. W., Oser, F. & Althoff, W. (1987), “The development of sociomoral discourse”, στο *Moral Development through Social Interaction*, W. Kurtines & J. Gewirtz (eds.), New York, John Wiley & Sons, σ. 337.

των, περνά στην έκθεση (exposition) και τη γενίκευση γεγονότων, για να καταλήξει στη λογική επιχειρηματολογία (logical argumentation), η οποία απαιτεί τη διαμόρφωση θεωριών για γεγονότα τα οποία ενδέχεται να συμβούν²¹⁵. Επομένως, η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού είδους και γραφής οφείλει να διδάσκεται τελευταία, ως είδος, στο σχολείο, εφόσον απαιτεί υψηλά επίπεδα αφαιρετικών ικανοτήτων τα οποία δεν διαθέτουν οι μαθητές του Δημοτικού.

4.4.2. Επίπεδα Ανάπτυξης στη Γραφή Επιχειρηματολογικών Κειμένων

Υπό την επίδραση της θεωρίας του Piaget, βασική τοποθέτηση της ψυχογνωστικής προσέγγισης του επιχειρηματολογικού φαινομένου είναι ότι η ικανότητα γραφής επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων καθορίζεται από δύο βασικές συνισταμένες: α) την ηλικία και β) το βαθμό κοινωνικογνωστικής αποκέντρωσης των συγγραφέων²¹⁶. Η ικανότητα γραπτής επιχειρηματολογίας διέρχεται από «τρία διακριτά, επάλληλα αναπτυξιακά²¹⁷ επίπεδα» τα οποία περιλαμβάνουν επιμέρους στάδια:

1. Προ – επιχειρηματολογικό επίπεδο (pre-argumentation level).

Στο επίπεδο αυτό συναντάμε δύο κατηγορίες κειμένων:

- α) Κείμενα στα οποία δεν γίνεται τοποθέτηση του συγγραφέα πάνω στο πρόβλημα.
- β) Κείμενα στα οποία ο συγγραφέας τοποθετείται πάνω στο θέμα, χωρίς, ωστόσο, να δικαιολογεί με επιχειρήματα την τοποθέτησή του. Για παράδειγμα: *Τα παιδιά πρέπει να κοιμούνται νωρίς το βράδυ.*

2. Ελάχιστο επιχειρηματολογικό επίπεδο (minimal argumentation level).

Στο επίπεδο αυτό τα παραγόμενα κείμενα περιλαμβάνουν την τοποθέτηση του συγγραφέα πάνω στο θέμα και την υποστήριξη, τη δικαιολόγηση της τοποθέτησης με ένα επιχειρήματα. Πρόκειται για την ελάχιστη δομή «υποστήριξης²¹⁸» (étayage). Για παράδειγμα: *Αν οι μαθητές κοιμούνται αργά, δεν θα είναι ξεκούραστοι στο σχολείο την επόμενη μέρα.*

3. Επεξεργασμένο επιχειρηματολογικό στάδιο (elaborated argumentation level).

Στο επίπεδο αυτό συναντάμε: α) Κείμενα στα οποία η τοποθέτηση του συγγραφέα συνοδεύεται από την υποστήριξη δύο «μη σχετιζόμενων» (unrelated) επιχειρημάτων. Για παράδειγμα: *Πηγαίνοντας κουρασμένοι στο σχολείο δεν αποδίδουμε στα μαθήματα και δεν μπορούμε να παίζουμε καλό μπάσκετ.*

²¹⁵ Andrews, R. (1995), σσ. 65-66.

²¹⁶ Leitão, S. (2003), "Evaluating and selecting counterarguments: Studies of children's rhetorical awareness", *Written Communication*, 20(3), σ. 275.

²¹⁷ De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996), σσ. 175, 177. Βλ. και Golder, C. & Coirier, P. (1996), σσ. 273-274, 277.

²¹⁸ Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J. M. (1996), σ. 48.

β) Κείμενα στα οποία η τοποθέτηση δικαιολογείται από δύο «σχετικά» (related) επιχειρήματα. Γς παράδειγμα: *Όταν οι μαθητές είναι κουρασμένοι, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την παράδοση, και αρχίζουν να αποκτούν κενά, κυρίως, στα μαθηματικά.*

γ) Κείμενα στα οποία εμφανίζεται τουλάχιστον ένα αντεπιχείρημα ή περιορισμός. Αναφέρουμε ως παράδειγμα: *Τα παιδιά πρέπει να κοιμούνται νωρίς το βράδυ, αν θέλουν να είναι ξεκούραστα στο σχολείο την επόμενη μέρα, εκτός και αν γίνει κάποια γιορτή στο σπίτι. Βέβαια, δεν γιορτάζουμε κάθε μέρα!*

Το πέρασμα από την ελάχιστη στην επεξεργασμένη επιχειρηματολογική κειμενική δομή τοποθετείται μεταξύ των 11-12 και 13-14 ετών και θεωρείται συνάρτηση ποικίλων παραμέτρων. Αναφέρονται ενδεικτικά η κυριαρχία στις τυπικές λειτουργίες του Piaget, η έμφαση που δίνεται με εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές στη σφαιρική μορφή των κειμένων, η αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας (από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο) και η εναλλαγή δασκάλων²¹⁹ που συνεπάγεται. Τέλος, η πλήρως αναπτυγμένη και επεξεργασμένη μορφή επιχειρηματολογικών κειμένων τοποθετείται στην ηλικία των 18-19 ετών²²⁰.

Οι παράμετροι των σταδίων και της ηλικίας που κυριαρχούν στην ψυχογνωστική θεωρία σχετίζονται όχι μόνο με τον αριθμό των παραγόμενων επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων αλλά και με την ηθική διάσταση του περιεχομένου τους. Η γραπτή επιχειρηματολογία αντανακλά το επίπεδο «ηθικής ανάπτυξης και κοινωνικής γνώσης²²¹» των μαθητών. Οι Barnsley & Wilkinson εξετάζουν την επιχειρηματολογική γραφή παιδιών 7-13 ετών υπό την επίδραση της θεωρίας του Kohlberg για τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης²²². Τα παραδείγματα τα οποία δίνονται επιβεβαιώνουν τη μετάβαση από το προηθικό στάδιο στο επίπεδο της συμβατικής ηθικής. Τα εγωκεντρικά επιχειρήματα (παράδειγμα i) τα οποία εκφράζουν τις απόψεις επτάχρονων παιδιών με όρους φυσικών συνεπειών, όπως του πόνου ή της ευχαρίστησης, δίνουν τη θέση τους (παράδειγμα ii) σε επιχειρήματα που υπερασπίζονται μια συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων και καθορίζονται από εξωτερικά, συμβατικά και κοινωνικά καθορισμένα κριτήρια (10 ετών), τα οποία, ορισμένες φορές, αποκτούν ακόμα και «νομικίστικο» χαρακτήρα (13 ετών) (παράδειγμα iii).

- *Νομίζω ότι δε θα έπρεπε να υπήρχε καθόλου σχολείο και τότε θα μπορούσα να μένω σπίτι και να βλέπω τηλεόραση και να τρώω γλυκά. (παράδειγμα i) (σ. 11)*
- *Οι γονείς δε θα συμφωνούσαν [να μην πηγαίνω σχολείο] ...εξάλλου η χώρα θα γινόταν «γήπεδο» με τους μαθητές να τεμπελιάζουν εδώ κι εκεί. (παράδειγμα ii) (σ. 13)*

²¹⁹ Golder, C. & Coirier, P. (1996), σ. 279.

²²⁰ Golder, C. & Favart, M. (2006), σ. 200.

²²¹ Bereiter, C. (1979), "Development in writing", στο *Cognitive Processes in Writing*, L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, σ. 2.

²²² Barnsley, G. & Wilkinson, A. (1981), "The development of moral judgement in children's writing", *Educational Review*, 33(1), σσ. 3-16.

- ...θα βαρεθούν μετά από λίγο και έτσι θα διαπράξουν κάποιο έγκλημα, όπως βανδαλισμό ή μικροκλοπή. (παράδειγμα iii) (σ. 14).

4.5. Η Επιχειρηματολογική Γραφή και η Ψυχολογία του Γραπτού Λόγου

Η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget επέδρασε στο χώρο της διδακτικής της γραφής οδηγώντας στην *ψυχολογική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Το θεωρητικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το περιεχόμενο των γραπτών κειμένων στη διαδικασία (process oriented models) που ακολουθείται για την παραγωγή γραπτού λόγου σε τρεις φάσεις: α) την *προ-συγγραφική*, β) τη *συγγραφική* και γ) τη *μετα-συγγραφική*. Η διαδικασία γραφής απαιτεί από το συγγραφέα σύνθετα αναπτυγμένες γνωστικές ικανότητες σχετικές με τις φάσεις του *σχεδιασμού* (planning), της *κυρίως συγγραφής* (translating) και της *ανα-διάτυπωσης* (review) του γραπτού κειμένου²²³.

Ειδικότερα, η επιχειρηματολογική γραφή θεωρείται ένα από τα πλέον απαιτητικά - από γνωστική άποψη - κειμενικά είδη για τους μαθητές εξαιτίας των γνώσεων και δεξιοτήτων τις οποίες προϋποθέτει²²⁴. Συγκεκριμένα, η συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων σχετίζεται άμεσα με τη «διαδικασία επίλυσης προβλήματος²²⁵» και τη συγχρονική εμφάνιση γνωστικών δεξιοτήτων όπως : α) της **παραγωγής, ανάκλησης, εύρεσης** πληροφοριών, ιδεών και επιχειρημάτων, β) της **επιλογής, αξιολόγησης και ενσωμάτωσης** των επιχειρημάτων σε μια συνεκτική δομή κατάλληλη για την εκάστοτε επιχειρηματολογική περίπτωση και γ) της **κειμενοποίησης**, δηλαδή της γλωσσικής αποτύπωσης και οργάνωσης του επιχειρηματολογικού υλικού σύμφωνα με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους²²⁶. Τέτοιες γνωστικές προϋποθέσεις εντείνουν τις δυσκολίες τις οποίες συναντούν οι μαθητές κατά τη διαδικασία επιχειρηματολογικής γραφής. Για παράδειγμα, στη φάση του σχεδιασμού (planning) - σύμφωνα με το διαδικαστικό μοντέλο γραφής των Flower και Hayes²²⁷ - οι μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες από τις συνήθεις δυσκολίες, εφόσον οφείλουν να σχεδιάσουν όχι μόνο τις ατομικές αλλά και τις αντίπαλες ιδέες του αποδέκτη/ών του κειμένου σχετικά με κάποια τοποθέτηση καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα συνδεθούν μεταξύ τους²²⁸. Υποστηρίζεται, ακόμα, ότι η συμπαράταξη επιχειρη-

²²³ Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), σ. 62.

²²⁴ Oostdam, P. (2004), σ. 428.

²²⁵ Crasnick, S. & Lumbelli, L. (2004), "Improving argumentative writing by fostering argumentative speech", στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Part 1, Vol. 14, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σ. 183.

²²⁶ Papoulia – Tzelepi, P. (2004), σ. 249.

²²⁷ Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996), *Theory and Practice of Writing*, C. N. Candlin (ed.), London, Longman, σ. 92. Βλ. επίσης Flower, L. & Hayes, J. R. (1981).

²²⁸ Garate, M. & Melero, A. (2004), "Teaching how to write argumentative texts at primary school", στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Part 2,

μάτων και αντεπιχειρημάτων επιβαρύνει την *εργασιακή μνήμη*²²⁹ των μαθητών καθιστώντας δυσκολότερη τη συγγραφική δραστηριότητα.

Επίσης, έρευνα του Schneuwly για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικών κειμένων μέσω της συνεργατικής γραφής – η οποία βασίζεται στην εν μέρει εξωτερίκευση εσωτερικών λειτουργιών μέσα από διαλόγους ανάμεσα σε ζευγάρια μαθητών 10 και 14 ετών – αναδεικνύει γνωστικές δυσκολίες των μικρότερων μαθητών κυρίως κατά τη διαδικασία του *προ-γλωσσικού σχεδιασμού* (pre-linguistique planning process). Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι μαθητές αδυνατούν να διαχωρίσουν την επεξεργασία του περιεχομένου των κειμένων από την επεξεργασία της επιφανειακής δομής τους (λεξικοποίηση, κατασκευή προτάσεων, σύνδεση, συνοχή, τροπικότητα) ή, διαφορετικά, η επεξεργασία του κειμενικού περιεχομένου γίνεται μέσω «της γλωσσικής και κειμενικής του μορφής».

Σύμφωνα με τους γνωστικούς ψυχολόγους του γραπτού λόγου ακόμα και στην ευτυχή περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές του Δημοτικού γνωρίζουν τι είναι το επιχείρημα, η επιχειρηματολογία και ποιες είναι οι απαιτήσεις της επιχειρηματολογικής γραφής (**δηλωτική γνώση/declarative**), δυσκολεύονται, σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά, στην παραγωγή γραπτής επιχειρηματολογίας (**διαδικαστική γνώση / procedural**)²³⁰.

Οι Bereiter και Scardamalia, εκπρόσωποι της *κατεύθυνσης των αναπτυξιακών επιπέδων*, αποδίδουν τις παραπάνω δυσκολίες στην αδυναμία εφαρμογής του οικείου και «οικονομικού»²³¹ για τους μαθητές μοντέλου **παραθετικού λόγου**²³² (knowledge-telling) σε περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτούνται «λογικά σχήματα επιχειρηματολογικής οργάνωσης»²³³. Κατά την παραγωγή του *παραθετικού λόγου* οι μαθητές περιορίζονται στη μεταφορά και παρουσίαση εμπειριών και πληροφοριών τις οποίες ανασύρουν από τη μνήμη σχετικά με ένα θέμα²³⁴. Όπως παρατηρεί ο R. T. Kellogg, το κείμενο το οποίο παράγεται αποτελεί «αναδιατύπωση»²³⁵ ατομικών σκέψεων. Όμως, η επιχειρηματολογική γραφή απαιτεί, από τη φύση της, μια συνδυαστική προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων όχι μόνο στο *χώρο του περιεχομένου* (ιδέες, πληροφορίες, επιχειρήματα) αλλά και στο *χώρο του ρητορικού προβλήματος* (θέμα, αποδέκτες, προσωπικοί στόχοι κ.ά) καθώς και τη συνεχή

Vol. 14, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σ. 325.

²²⁹ Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), σσ. 65, 80.

²³⁰ Knudson, R. E. (1992b), σ. 170.

²³¹ Favart, M. & Coirier, P. (2006), “Acquisition of the linearization process in text composition in third to ninth graders: Effects of textual superstructure and macrostructural organization”, *Journal of Psycholinguistic Research*, 35 (4), σ. 307.

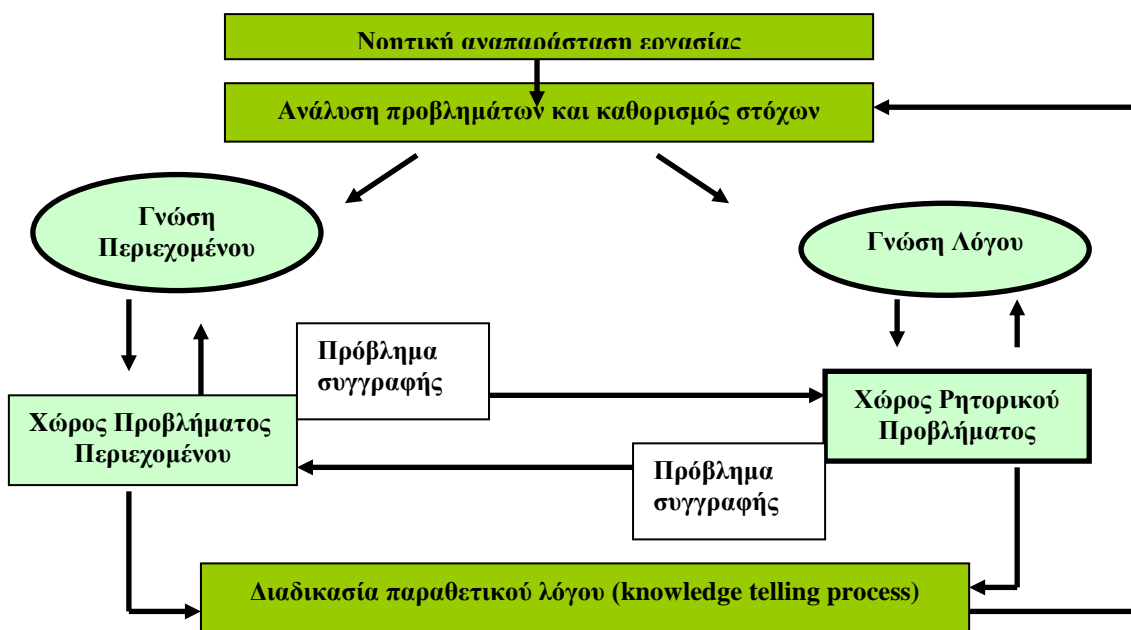
²³² Ο όρος *απαντά* στον Μαρσαγγούρα, Η. Γ. (2001), σ. 65.

²³³ Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996), σσ. 121- 122.

²³⁴ *ibid.*, σ. 119.

²³⁵ Kellogg, R. T. (2008), “Training writing skills: A cognitive developmental perspective”, *Journal of Writing Research*, 11(1), σ. 6.

«διαλεκτική διαδικασία²³⁶» ανάμεσα στους δύο χώρους για την παραγωγή ενός συνεκτικού, επικοινωνιακού κειμένου.



Σχήμα 4.5.1. Το μετασχηματιστικό μοντέλο γραφής (Grabe, W. & Kaplan, R. B., 1996, p. 122).

Κατάλληλο σε αυτήν την περίπτωση θεωρείται το μετασχηματιστικό μοντέλο γραφής²³⁷ (knowledge transforming), το οποίο, όμως, θεωρείται δυσπρόσιτο για τα παιδιά του Δημοτικού, αφού η μετάβαση σε αυτό τοποθετείται στην ηλικία των 12-14 ετών²³⁸.

Η επιτυχημένη εφαρμογή αυτού του μοντέλου κατά τη συγγραφική διαδικασία διευκολύνεται από τη χρησιμοποίηση μοντέλων λόγου, σχημάτων και κειμενικών υπερδομών²³⁹ καθώς και από τη δυναμική διάδραση και συνεργασία των μαθητών τόσο με το δάσκαλο όσο και μεταξύ τους στην προσπάθεια καλλιέργειας της επικοινωνιακής – κειμενικής επάρκειας²⁴⁰. Αντίστοιχες δραστηριότητες συμβάλλουν στην ‘αποθήκευση’ των γνωστικών αναπαραστάσεων των μαθητών στη μακροπρόθεσμη μνήμη και επιτρέπουν την ανασύνθεση - και όχι απλή ανάσυρσή τους - κατά τη συγγραφική διαδικασία²⁴¹.

²³⁶ Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996), σ. 125.

²³⁷ Σχετικά με το μετασχηματιστικό μοντέλο γραφής βλ. Cornaire, C. & Raymond, P. M. (1999), *La Production Écrite*, Paris, CLE International, σσ. 29-30.

²³⁸ Lindgren, E. (2004), “The uptake of peer-based intervention in the writing classroom”, στο *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 1, (2nd Edition), G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, H. & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σ. 260.

²³⁹ Favart, M. & Coirier, P. (2006), σ. 307.

²⁴⁰ Fterniati, A. & Spinthourakis, J. A. (2004), σ. 223.

²⁴¹ Kellogg, R. T. (2008), “Training writing skills: A cognitive developmental perspective”, *Journal of Writing Research*, 11(1), σ. 7.

5. Η ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Στόχος της παρούσας ενότητας είναι, αφενός, η θεώρηση των κυριότερων απόψεων οι οποίες συνηγορούν υπέρ της δυνατότητας διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής στο Δημοτικό σχολείο και, αφετέρου, η παρουσίαση των ‘εργαλείων’ τα οποία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην πραγμάτωση του παραπάνω στόχου.

5.1. Η Κοινωνικοπολιτιστική Θεωρία του Lev Vygotsky για τη Μάθηση

«...ό,τι μπορεί να κάνει το παιδί συνεργατικά
σήμερα, μπορεί να το κάνει μόνο του αύριο...»
(Vygotsky, L. S., 1991, σ. 188)

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και η διαδικασία της μάθησης επιτυγχάνεται μέσα σε ένα ορισμένο κοινωνικό περιβάλλον - συνεργατικά - ως αποτέλεσμα κοινωνικής διάδρασης (social interaction) μεταξύ των ατόμων και της από κοινού δόμησης της γνώσης¹. «Οι ανώτερες λειτουργίες της ανθρώπινης σκέψης εκδηλώνονται πρώτα στην ομαδική ζωή των παιδιών με τη μορφή επιχειρηματολογίας και μόνο στη συνέχεια εξελίσσονται σε σκέψη για κάθε παιδί εξατομικευμένα²». Κάνει λόγο για την ύπαρξη της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* (Z.E.A)³. Πρόκειται για το χώρο όπου αυθόρμητες έννοιες και ανωργανωτές κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών αποκτούν γνωστική χροιά χάρη στην υποστηρικτική καθοδήγηση ενός έμπειρου ενήλικα (the more knowledgeable other) ή στην καθοδήγηση περισσότερο ικανών συνομηλίκων⁴. Για το λόγο αυτό η μάθηση που προκύπτει αποκαλείται «διαμεσολαβούμενη⁵». Εδώ, επιτυγχάνεται η μετάβαση του παιδιού στο «εν δυνάμει» επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης μέσα από τη διαδικασία της «μίμησης»⁶.

Επίσης, ο Vygotsky προτείνει την εξωτερική εισαγωγή «τεχνητών ερεθισμάτων» ή διαφορετικά «πολιτιστικών εργαλείων» τα οποία βοηθούν το παιδί να κυριαρχήσει πάνω στο καινούργιο γνωστικό αντικείμενο με το οποίο έρχεται σε επαφή κάθε φορά⁷. Παρουσιάζει τα ‘εργαλεία’ αυτά με όρους μνημονικών τεχνικών, αλγεβρικών συστημάτων, συμβόλων, έργων τέχνης, γραφής, σχημάτων, διαγραμμάτων, τεχνικών σχεδιαγραμ-

¹ Vanderburg, R. M. (2006), “Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky’s theories: What we can learn”, *Reading and Writing Quarterly*, 22, σ. 375.

² Vygotsky, L. S. (1981), “The genesis of high order mental functions”, στο *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, J. W. Wertch (ed.), Armonk, N. Y.: Sharpe, σ. 157.

³ Σχετικά με τον ορισμό της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* βλ. Vygotsky, L. S. (1986), *Thought and Language*, Cambridge, The MIT Press, σ. xxxv και Vygotsky, L. S. (1978), σ. 86. Βλ. και Νατσιοπούλου, Τ. (1996), “Η σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τον L. Vygotsky”, *Γλώσσα*, 39, σ. 20.

⁴ Την ιδέα του έμπειρου συνομηλίκου συναντάμε και στο πλαίσιο της «αλληλοδιδασκτικής μεθόδου» με τη συνεισφορά των «πρωτόσχολων». Βλ. Κανάκη, Ι. Ν. (2001), *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας: Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ, σ. 34.

⁵ Lenski, S. D. & Nierstheimer, S. L. (2002), “Strategy instruction from a sociocognitive perspective”, *Reading Psychology*, 23, σ. 130.

⁶ Vygotsky, L. S. (1978), σ. 87.

⁷ *ibid.*, σσ. 123, 127.

μάτων και γενικότερων συμβατικών σημάτων. Τελικό αποτέλεσμα και ζητούμενο της συνεργατικής και εξωτερικά καθοδηγούμενης μαθησιακής διαδικασίας είναι η «εσωτερικοποίηση⁸» και «ενσωμάτωση» της νέας γνώσης στην παιδική διαλογιστική και, κατ' επέκταση, η σταδιακή ολοκλήρωση της ατομικής ανάπτυξης.

Οι απόψεις του Vygotsky σχετίζονται τόσο με τη σχολική τάξη, ως κοινωνικό περιβάλλον, όσο και με τη διδασκαλία, ως φαινόμενο κοινωνικής διάδρασης. Επακόλουθα, η θεωρία του είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής ως «σημαντική μορφή κοινωνικής διάδρασης μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, η οποία επιτρέπει στα παιδιά τη δόμηση της γνώσης⁹». Ενδεικτική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η εφαρμογή προγραμμάτων τα οποία αφορούν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού στην επιχειρηματολογική γραφή χάρη στην επίδραση έμπειρων ενηλίκων και συμμαθητών¹⁰.

5.1.1. Η Έννοια της Καθοδήγησης (Scaffolding) στη Μάθηση

Οι προαναφερθείσες απόψεις του Vygotsky για τη μάθηση βρίσκουν εφαρμογή σε ποικίλους τομείς του διδακτικού 'γίνεσθαι'. Οι Wood, Bruner και Ross¹¹, εμπνεόμενοι από αυτές, εισάγουν το μεταφορικό όρο της *σκαλωσιάς* (scaffolding), για να δηλώσουν την έννοια της **καθοδήγησης** στη μάθηση. Πρόκειται για ποικίλες μορφές υποστήριξης οι οποίες παρέχονται από δασκάλους ή συνομήλικους στο μαθητευόμενο άτομο ανεξάρτητα από το μαθησιακό αντικείμενο.

Πολλαπλές μορφές υποστήριξης τίθενται στη διάθεση μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο κερματισμός του μαθησιακού αντικειμένου σε μικρότερα τμήματα, η μεγαλόφωνη σκέψη, η ομαδική εργασία, ο διάλογος μεταξύ συνομηλίκων, οι παρωθήσεις, οι ερωτήσεις, τα μοντέλα, οι στρατηγικές, η χρήση εκπαιδευτικών καρτών και πλαισίων (frames) θεωρούνται 'εργαλεία' που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία της αναγκαίας *σκαλωσιάς* ανάμεσα στην επιδιωκόμενη και την ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Zhao και Orey, οι δύο βασικοί επιδιωκόμενοι στόχοι κατά τη διαδικασία της καθοδήγησης είναι, αφενός, ο μαθητής να δέχεται υποστήριξη σε πτυχές

⁸ Σύμφωνα με τον Vygotsky κατά τη διαδικασία της *εσωτερικοποίησης*: α) μια λειτουργία που, αρχικά, αντιπροσωπεύει μια εξωτερική δραστηριότητα επαναδομείται και αρχίζει να εμφανίζεται αντίστοιχα ως εσωτερική, β) μια διαπροσωπική διεργασία μετασχηματίζεται σε ενδοπροσωπική. Βλ. Vygotsky, L. S. (1997), *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου (μτφρ.), Αθήνα, Gutenberg, σ. 104.

⁹ Perry, B. & Dockett, S. (1998), "Play, argumentation and social constructivism", *Early Child Development and Care*, 140, σ. 7. Η επιχειρηματολογία ως ιδιαίτερη μορφή κοινωνικής διάδρασης απαντά και στους Vanoye, F., Mouchon, J., Sarrazac, J. P. (1981), *Pratiques de l' Oral: Écoute, Communications Sociales, Jeu Théâtral*, Paris, Armand Colin, σ. 40.

¹⁰ Burkhalter, N. (1995), "A Vygotsky – based curriculum for teaching persuasive writing in the elementary grades", *Language Arts*, 72, σσ. 192-199 και Burkhalter, N. (1994), "Applying Vygotsky: Teaching pre-formal-operational children a formal-operational task", *Eric Document*, #379 208#, σ. 17.

¹¹ Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976), "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, σσ. 89-100.

εργασίας τις οποίες αδυνατεί να χειριστεί μόνος του και, αφετέρου, ο μαθητής να εκτελεί αυτόνομα, χωρίς υποστήριξη, όσες πτυχές της εργασίας μπορεί¹². Τελικοί επιδιωκόμενοι στόχοι είναι η σταδιακή μείωση της εξωτερικά προσλαμβανόμενης καθοδήγησης ή αλλιώς *φθίνουσας καθοδήγησης*¹³ (faded scaffolding), καθώς ο έλεγχος για τη διεξαγωγή της εργασίας-στόχου περνά αποκλειστικά στο μαθητευόμενο άτομο¹⁴ και η *οριστική απόσυρση της υποστήριξης*, όταν οι μαθητές αποκτούν *αυτοκανονιστική επάρκεια*¹⁵ (self-regulatory proficiency).

Ο όρος, *σκαλωσιά*, και οι διδακτικές πρακτικές με τις οποίες αξιοποιείται, σχετίζονται άμεσα και ποικιλότροπα με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η καθοδήγηση των μαθητών συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου σκέψης, στην παραγωγή ολοκληρωμένων και ρητά διατυπωμένων επιχειρημάτων¹⁶ και, τέλος, επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων.

5.1.2. Ο Ρόλος του Δασκάλου στο Πλαίσιο της Θεωρίας του Lev Vygotsky

Αποτιμώντας το έργο του μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο δάσκαλος - από την αρχαιότητα ως σήμερα - αποτελεί μέσα στο εκπαιδευτικό 'γίνεσθαι' τον κύριο εκφραστή της τέχνης της πειθούς, εφόσον χάρη στον επιδέξιο χειρισμό των γλωσσικών δυνατοτήτων επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες¹⁷. Για το δάσκαλο η διεξαγωγή κάθε μαθήματος – όχι μόνο του γλωσσικού – «αποτελεί ένα πειστικό κείμενο¹⁸» με απώτερο στόχο την αλλαγή των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και πεποιθήσεων των μαθητών πάνω σε ένα θέμα.

Μέσα από το πρίσμα της κοστρουκτιβιστικής προσέγγισης για την εκπαιδευτική διαδικασία ο ρόλος του δασκάλου στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός. Απαιτούνται εκ μέρους του ιδιαίτερα λεπτοί και αποτελεσματικοί χειρισμοί. Από τη μία πλευρά, οφείλει να απαρνηθεί το ρόλο της αυθεντίας, το ρόλο του ατόμου το οποίο κατέχει και μεταδίδει την απόλυτη γνώση¹⁹, για να υποδυθεί

¹² Zhao, R. & Orey, M. (1999), *The Scaffolding Process: Concepts, Features and Empirical Studies*, Unpublished Manuscript, University of Georgia, σ. 6.

¹³ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007β), σ. 123.

¹⁴ Díez, C., Anula, J. J., Lara, F. & Pardo, P. (2004), "The directivity of teacher strategies in collaborative writing tasks", στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Part 1, Vol. 14, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 91-103.

¹⁵ Ferretti, R. P., Weckerly, S. A. & Lewis, W. E. (2007), σ. 271.

¹⁶ Nussbaum, E. M. (2002), "Scaffolding argumentation in the social studies classroom", *The Social Studies*, 93(2), March-April, σσ. 80-81.

¹⁷ Παπαδοπούλου, Σ. (2004), *Η Συναισθηματική Γλώσσα: Βιβλία που Μιλούν σε Μαθητές που Σιωπούν*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ, σ. 179.

¹⁸ Fives, H. & Alexander, P. A. (2001), "Persuasion as a metaphor for teaching: A case in point", *Theory into Practice*, 40(4), Autumn, σσ. 242-248.

¹⁹ Για τον Freire (1970, 1972) η πρακτική αυτή απηχεί μια *συσσωρευτική αντίληψη* της εκπαίδευσης, ενώ για τον Nystrand (1997) συνιστά αυταρχική πρακτική διδασκαλίας στην τάξη. Βλ. Pappas, C.C. & Barro-

το ρόλο του 'συνεργάτη', ο οποίος ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους μαθητές σε κάθε μαθησιακή προσπάθεια προσδίδοντας αξιοπιστία σε αυτή.

Όπως αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών «ο δάσκαλος διαμορφώνει πραγματολογική – με την ευρεία έννοια – στάση απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Κοντολογίς, συνειδητοποιεί ότι το παιδί διδάσκεται τη γλώσσα για να εκτελεί αποτελεσματικές γλωσσικές πράξεις ή, απλά, να κάνει πιο αποτελεσματικά τις δουλειές του με το λόγο. Γλωσσική πράξη, με την πρωταρχική της έννοια, θα ήταν να δώσει μια πληροφορία, να ζητήσει συγνώμη, αλλά και να πείσει το συνομιλητή του να σκέφτεται, άρα και να ενεργεί διαφορετικά από πριν²⁰». [η υπογράμμιση δική μας]

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα ο δάσκαλος καλείται να ενσωματώσει την επιχειρηματολογία στην καθημερινή προφορική εκπαιδευτική πράξη και να αναδιαμορφώσει τις διδακτικές μεθόδους με ποικίλες πρακτικές: την ενθάρρυνση διεξαγωγής συζητήσεων στην τάξη, το σαφή ορισμό του επιχειρήματος και την παράθεση παραδειγμάτων πάνω σε συγκεκριμένα θέματα, την ενθάρρυνση των μαθητών για παραγωγή ιδεών και την τοποθέτησή τους πάνω σε κάποιο ζήτημα²¹, για την παροχή αποδείξεων, για την ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων. Η χρήση *ανοιχτών* ή *αποκλινουσών* ερωτήσεων (Γιατί; Πώς το ξέρεις;) καθώς και *συμπληρωματικών* ερωτήσεων²² ή ερωτήσεων «εμπέδωσης²³» (follow-up questions), η εκ μέρους του υπόδουση του ρόλου «του δικηγόρου του διαβόλου²⁴» συντελούν, αποφασιστικά, προς την κατεύθυνση αυτή.

Επίσης, ο δάσκαλος οφείλει να είναι καλά ενημερωμένος σχετικά με όλα τα 'εργαλεία' τα οποία βρίσκονται στη διάθεσή του, ώστε να βοηθήσει όσο γίνεται αποτελεσματικότερα τους μαθητές. Η επίγνωση και εφαρμογή ρητών και άρρητων στρατηγικών διδασκαλίας, όπως θα δούμε και στη συνέχεια της εργασίας, επιφέρουν σημαντικές βελτιώσεις στις επιδόσεις των μαθητών στην επιχειρηματολογική / πειστική γραφή, εφόσον δημιουργούν τις αναγκαίες για τους μαθητές γνωστικές *σκαλωσιές*.

Zecker, L. (2006), *Αναδομώντας τα Κεμενικά Είδη του Σχολικού Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ-θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 17. Βλ. επίσης Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, M. B. Ramos (trans.), New York, Continuum και Freire, P. (1972), *Cultural Action for Freedom*, Harmondsworth, England, Penguin Books. Βλ. επίσης Nystrand, M. (1997), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, New York, Teachers College Press.

²⁰ ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003γ'), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, <http://11dim-evosm.thess.sch.gr/-down-loads/ps/glossa-.pdf>, σ. 54.

²¹ Αναφέρεται : «Ο δάσκαλος είναι σκόπιμο να εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις, ώστε, όποτε ο μαθητής βρεθεί στο επίκεντρο γεγονότος, να παράγει λόγο σχετικά με το γεγονός για το οποίο έχει προσωπική εικόνα και άποψη. Να διατυπώσει π.χ. ένας μαθητής την επιχειρηματολογία του, προκειμένου να εξηγήσει τις αιτίες ενός συμβάντος της σχολικής ζωής.» Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ (2003γ'), σ. 56.

²² Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1994), σσ. 204, 206.

²³ Lipman, M., *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, σ. 117.

²⁴ Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006), "Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom", *International Journal of Science Education*, 28(2-3), σσ. 239, 243, 251.

5.1.3. Ο Ρόλος των Συνομηλίκων στο Συνεργατικό Πλαίσιο Διδασκαλίας της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky η κοινωνική διάδραση των μαθητών στην τάξη διαδραματίζει καθοριστικό και πολυδιάστατο ρόλο στην ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων²⁵ και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων επιχειρηματολογικής γραφής. Από τη μία πλευρά, η συνεργατικότητα και η διάδραση των μαθητών χάρη στη διεξαγωγή συζητήσεων στην τάξη στηρίζει «το απάνθισμα²⁶» επιχειρημάτων και τρόπων σκέψης τις οποίες δεν θα επιτύγχαναν εξατομικευμένα. Από την άλλη πλευρά, σε στενά διδακτικό επίπεδο, ο Hillocks τονίζει τη σαφή υπεροχή²⁷ της περιβαλλοντικής στρατηγικής (environmental mode) στη διδασκαλία της γραφής έναντι της παραδοσιακής, παραστατικής στρατηγικής (presentational mode), όπου κυριαρχούν οι δασκαλοκεντρικά κατευθυνόμενες συζητήσεις και η ανατροφοδότηση υπό τη μορφή γραπτών σχολίων²⁸ πάνω στο γραπτό 'προϊόν'- και όχι - στη συγγραφική διαδικασία. Ως επακόλουθο αυτής της πρακτικής, οι μαθητές δυσκολεύονται να κατακτήσουν ικανότητες ελέγχου και κριτικής αξιολόγησης των συγγραφικών δραστηριοτήτων τους και κατ' επέκταση, του τρόπου εκμάθησης της γραφής, αφού το ενδιαφέρον εστιάζεται στο καλό ή κακό συγγραφικό αποτέλεσμα, όπως αξιολογείται από το δάσκαλο²⁹.

Αντίθετα, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής στρατηγικής στη διδασκαλία της γραφής μικρές ομάδες μαθητών εμπλέκονται σε δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν διαδικασίες σχετικές με πτυχές του συγγραφικού έργου και παρέχουν μεταξύ τους την απαραίτητη ανατροφοδότηση σχετικά με το παραγόμενο γραπτό προϊόν. Εδώ, αξίζει να τονιστεί η προτεινόμενη από τους Rijlaarsdam & Couzijn δημιουργία επικοινωνιακών ζευγαριών μαθητών (communicative pairs). Χάρη σε εναλλαγές ρόλων οι μαθητές αλληλοβοηθούνται στην εκμάθηση της συγγραφικής διαδικασίας και στη βελτίωση των γραπτών κειμένων³⁰. Η εκ περιτροπής υπόδυση των ρόλων του συγγραφέα, του σχολιαστή των εκθέσεων του συμμαθητή - ή ακόμα και του διορθωτή - οδηγεί τους μαθητές στην επαναπροσέγγιση της συγγραφικής διαδικασίας, στην καλύτερη οργάνωση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και, σταδιακά, στη συγγραφή αρτιότερων κειμένων.

²⁵ Έρευνα των Kuhn και Udell σε παιδιά 13-14 ετών επιβεβαιώνουν αυτήν την άποψη. Βλ. Kuhn, D. & Udell, W. (2003), "The development of argument skills", *Child development*, 74(5), σσ. 1245, 1255.

²⁶ Για τη μέθοδο του «απανθίσματος» ως τεχνική άσκησης της δημιουργικής σκέψης βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997), σ. 171.

²⁷ Hillocks, G. J. (1986), *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*, Urbana, Illinois, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, σ. 122.

²⁸ Knudson, R.E. (1992c), "An analysis of persuasive discourse: Learning how to take a stand", *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference*, (42nd, San Antonio, Texas, 2-5 December 1992), Eric Document, # 353 581#, σ. 6.

²⁹ Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000), "Writing and learning to write: A double challenge", στο *New Learning*, R. J. Simons et al. (eds.), Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σ. 159.

³⁰ *ibid.*, σσ. 167-170.

Στο παραπάνω πλαίσιο ενεργοποιούνται τόσο η *αυτοκαθοριζόμενη μάθηση* (self-regulated learning) όσο και η *μάθηση από παρατήρηση* (observational learning). Με τον όρο *μάθηση από παρατήρηση* αναφερόμαστε στην προσεκτική παρακολούθηση ενός μοντέλου γραφής κάποιου άλλου, στην αξιολόγηση και στην επακόλουθη αξιοποίησή του για την προώθηση ατομικών γνωστικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, με την παρατήρηση των κειμένων των συνομηλίκων απελευθερώνεται γνωστικός χώρος στην εργασιακή μνήμη των μαθητών και, ως αποτέλεσμα, αναπτύσσονται σε αυτούς χρήσιμες μεταγνωστικές ικανότητες μέσα από τη *λεξικοποίηση* (verbalising) των όσων παρακολουθούν³¹.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky η διάδραση μεταξύ συνομηλίκων μπορεί να επιφέρει ως ‘καρπό’ τη συνεργατική γραφή, η οποία θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση των συγγραφικών ικανοτήτων³². Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα συνεργατικής επιχειρηματολογικής γραφής σύμφωνα με τη ροτζεριανή προσέγγιση³³. Τριμελείς ομάδες μαθητών συνεργάζονται και μέσα από συζητήσεις, ιδεοκαταιγισμό με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών, λήψη σημειώσεων, δημιουργία πρώτων δειγμάτων γραφής και ομαδικών διορθώσεων τους καταλήγουν στην παραγωγή ενός «συναινετικού» γραπτού κειμένου το οποίο, χάρη στο μαθητή-μεσολαβητή (mediator), συμφιλιώνει τις αντίθετες απόψεις των δύο άλλων μαθητών πάνω στο θέμα³⁴.

³¹ Lindgren, E. (2004), “The uptake of peer-based intervention in the writing classroom”, *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing*, Vol. 14, G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, H. & M. Couzijn (vol. eds.), σσ. 260 -1.

³² Graham, S. & Perrin, D. (2007), *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools – A Report to Carnegie Corporation of N. York*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education, σ. 16.

³³ Στο πλαίσιο της *προσωποκεντρικής και διευκολυντικής αγωγής* η οποία προτείνεται από τον Carl Rogers παρατηρείται σημαντική αλλαγή στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης χάρη σε διευκολυντικές συνθήκες οι οποίες ενισχύουν το συνεργατικό πνεύμα των μαθητών αντικαθιστώντας, επακόλουθα, τον ανταγωνισμό. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η θετική αναγνώριση και αποδοχή (acceptance) του άλλου καθώς και η «ενσυναίσθητική» κατανόησή του. Βλ. Κοσμόπουλο, Α. Β. & Μουλαδουδή, Γ. Α. (2003), *Ο C. Rogers και η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 73-74, 80, 128. Επίσης, στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής θεωρίας του Rogers οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων δεν βασίζονται στην έννοια της ‘κατευθυντικότητας’, αφού «ο άλλος» γίνεται αντιληπτός ως πρόσωπο το οποίο αξίζει το σεβασμό και το ενδιαφέρον μας για την ολοκλήρωσή του. Βλ. Μπακιρτζή, Κ. Ν. (2003), “Ο Carl Rogers και η μη κατευθυντικότητα”, *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 99.

³⁴ Hawk, B. (1998), “Rogerian rhetoric: Pedagogy and the ethos of seduction”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*, (49th, Chicago, IL, April 1-4, 1998), Eric Document, #420 067#, 9 σσ.

5.2. Άρρητες Μορφές Καθοδήγησης στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Σε αρκετές περιπτώσεις η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής βασίζεται - είτε σε συνδυασμό με ρητές μεθόδους καθοδήγησης είτε χωρίς αυτές - σε έμμεσες ή άρρητες μορφές καθοδήγησης. Τέτοιου είδους μορφές καθοδήγησης αποβλέπουν στην ευρύτερη καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και της ικανότητας δικαιολόγησης απόψεων, κυρίως, μέσα από τη διεξαγωγή διαλογικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων στην τάξη.

Οι άρρητες ή έμμεσες μορφές καθοδήγησης έχουν ως θεωρητικό έρεισμα απόψεις του Vygotsky σύμφωνα με τις οποίες η προφορική γλώσσα λειτουργεί ως βάση για την καλλιέργεια της γραπτής γλώσσας με ενδιάμεσο 'όχημα' την «εσωτερική ομιλία» (inner speech)³⁵. Χάρη στις λεκτικές, επιχειρηματολογικές διαδράσεις με το δάσκαλο και τους συμμαθητές στην τάξη οι μαθητές καλλιεργούν την «εσωτερική φωνή³⁶» η οποία θα υπαγορεύσει, στη συνέχεια, τη συγγραφή μονολογικών επιχειρηματολογικών κειμένων.

5.2.1. Από την Εγγύτητα στην Απόσταση: Από την Προφορική στη Γραπτή Επιχειρηματολογία

Έρευνες αναγνωρίζουν την ύπαρξη «ασυμμετρίας» ανάμεσα στις προφορικές και γραπτές επιχειρηματολογικές ικανότητες των μαθητών³⁷. Επίσης, γίνεται λόγος για αδυναμία μεταφοράς στρατηγικών από τον προφορικό επιχειρηματολογικό διάλογο στο γραπτό επιχειρηματολογικό μονόλογο³⁸.

Η προαναφερθείσα διαπίστωση έρχεται σε αντίφαση με ερευνητικά δεδομένα τα οποία τονίζουν την επίδειξη προφορικών, επιχειρηματολογικών ικανοτήτων τρίχρονων παιδιών. Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες κατά τη συμμετοχή των παιδιών σε συζητήσεις σχετικές με πρακτικές δραστηριότητες και σχέσεις³⁹ εκδηλώνονται συνακόλουθες δεξιότητες, όπως η δικαιολόγηση απόψεων, η παραγωγή συναφών απαντήσεων στις εναρτώσεις των συνομιλητών καθώς και απαντήσεων⁴⁰ οι οποίες οδηγούν στην επίλυση συγκρούσεων⁴¹.

³⁵ Vanderburg, R. M. (2006), σ. 375.

³⁶ Ο Ivanič παρατηρεί ότι κυρίως για το γραπτό επίχειρημα οι «φωνές του μυαλού» που υπαγορεύουν τη γραφή δεν είναι παρά «φωνές ομιλίας». Βλ. Ivanič, R. (1998), σ. 209.

³⁷ Knudson, R. E. (1992b), "Analysis of argumentative writing at two grade levels", *Journal of Educational Research*, 85(3), σ. 170, Knudson, R. E. (1992a), "The development of written argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade levels", *Child Study Journal*, 22(3), σσ. 167-184.

³⁸ Erftmier, T.A. (1985), "Oral and written persuasion strategies of fourth grade students", *Dissertation Abstracts International*, 46, 1857A.

³⁹ Voss, J. F. & Van Dyke, J. A. (2001), "Argumentation in psychology: Background comments", *Discourse Processes*, 32(2 & 3), σ. 103.

⁴⁰ Σύμφωνα με έρευνα της Sheldon κατά τη διάρκεια «συγκρουσιακών συζητήσεων» (conflict talk) σε παιδιά 3-4 ετών, τα κορίτσια εμφανίζουν στατιστικά περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν «δίφωνο λόγο», δηλαδή όχι μόνο να διαπραγματευτούν θέματα της ατζέντας τους, αλλά συγχρόνως να

Σύμφωνα με την Knudson, η δυσκολία παραγωγής επιχειρημάτων στο γραπτό λόγο οφείλεται στην «έλλειψη ενός συνομιλητή⁴²» (conversational partner) και στην επακόλουθη δημιουργία ενός «κλειστού⁴³» συστήματος λόγου. Πρόκειται για το σύστημα το οποίο διαμορφώνεται εξαιτίας της μη εισαγωγής δεδομένων (inputs), τα οποία μπορούν να ενεργοποιήσουν στη μνήμη των μαθητών πληροφορίες σχετικά με το θέμα και να συμβάλουν στη διαμόρφωση των κατάλληλων απαντήσεων.

Για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών ανατρέχουμε στις κοστρουκτιβιστικές απόψεις του Vygotsky αναφορικά με τον καθοριστικό ρόλο του **κοινωνικού διαλόγου** (social dialogue) στην καλλιέργεια των γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών⁴⁴ και της «διαλογικής σκέψης⁴⁵» στην επίλυση «διάχτων προβλημάτων στην καθημερινή ζωή⁴⁶». Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε διαλογικές συζητήσεις και προφορικές διαδράσεις μέσα από τις επερχόμενες αμφισβητήσεις, συγκρούσεις, συμφωνίες δείχνει να επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη και οργάνωση της επιχειρηματολο-

προσανατολιστούν και προς τις απόψεις των συνομιλητών τους. Βλ. σχετικά Sheldon, A. (1992), "Conflict-talk: Socio-linguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them", *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, σ. 95. Ως προς την υπεροχή των κοριτσιών στη γραφή πειστικών κειμένων συνηγορούν αρκετές έρευνες. Βλ. σχετικά Burkhalter, N. (1994), σ. 17 και Midgett, E., Haria, P. & McArthur, C. (2007), σ. 13.

⁴¹ Kline, S. L. (1998), "Influence opportunities at the development of argumentation competencies in childhood", *Argumentation*, 12, σ. 368. Σύμφωνα με την Kline τέτοιου είδους επιχειρηματολογικές ικανότητες αναπτύσσονται, όταν το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον ευνοεί και ενθαρρύνει τη συχνή συμμετοχή σε διαδραστικά συστήματα, όπως αυτό της *κριτικής συζήτησης* ή της *ιδανικής κατάστασης ομιλίας* (ideal speech situation) του Habermas. Βλ. σσ. 371, 381. Οικογενειακά βιώματα διαλογικών συζητήσεων επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών. Βλ. Love, K. (2000), "The regulation of argumentative reasoning in pedagogic discourse", *Discourse Studies*, 2(4), November, USA, Sage Publications, σ. 420. Την αξία των κοινωνικών εμπειριών στην ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των παιδιών τονίζουν και οι Pontecorvo, C. & Pirchio, S. (2000), "A developmental view on children's arguing: The need of the other", *Human Development*, 43, σ. 363. Τέλος, τονίζεται η αξία του επιχειρηματολογικού λόγου στην οικογένεια για την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από κοινωνικοπολιτιστικά σχετικές επιχειρηματολογικές πρακτικές. Βλ. Brumark, Å. (2008), "Eat your hamburger!" – "No, I don't want to!": Argumentation and argumentative development in the context of dinner conversation in twenty Swedish families, *Argumentation*, 22, σ. 270.

⁴² Knudson, R. E. (1992a), "The development of written argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade levels", *Child Study Journal*, 22(3). Βλ. επίσης Burkhalter, N. (1993), σσ. 6-7.

⁴³ Knudson, R. E. (1992b), σ. 170. Οι απόψεις της Knudson σχετίζονται άμεσα με συμπεράσματα των Bereiter-Scardamalia, οι οποίοι ανάμεσα στα άλλα τονίζουν ότι η έλλειψη ευκαιριών προφορικής επιχειρηματολογίας επιτείνει τις δυσκολίες της επιχειρηματολογικής γραφής. Βλ. Knudson, R. E. (1992b), σ. 175 και Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982), "From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process, *Advances in Instructional Psychology*, 2, σσ. 1-64.

⁴⁴ Perry, B. & Dockett, S. (1998), σ. 174.

⁴⁵ Ο Billig αποδεχόμενος τις απόψεις των Vygotsky και Bakhtin για τη διαλογική φύση της σκέψης προτείνει ότι οι ψυχολόγοι οφείλουν να δίνουν σημασία στις λεπτομέρειες των συνομιλιακών διαδράσεων στην ανάπτυξη της σκέψης. Επίσης, επεκτείνοντας τη συλλογιστική του διασυνδέει τη σκέψη με την επιχειρηματολογία και αποδέχεται ότι η ρητορική ως πρακτική και μέθοδος μελέτης της επιχειρηματολογίας παρέχει ένα βασικό μέσο κατανόησης της σκέψης. Βλ. Billig, M. (1993), "Psychology, Rhetoric and Cognition", στο *The Recovery of Rhetoric: Persuasive Discourse and Disciplinarity in the Human Sciences*, R. H. Roberts and J. M. M. Good (eds.), Charlottesville, VA: University Press of Virginia, σ. 121.

⁴⁶ Paul, R. W. (1986), "Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions", στο *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, J. B. Baron & R. J. Sternberg (eds.), N.Y.: Freeman, σ. 137.

γικής σκέψης⁴⁷, όπως αυτή αποτυπώνεται, στη συνέχεια, στα γραπτά κείμενα⁴⁸ τα οποία παράγονται⁴⁹.

Η παρατηρούμενη βελτίωση οφείλεται στη γνωστική ανάπτυξη που συντελείται με τη διαδικασία των «κοινωνικών συγκρούσεων»⁵⁰ των μαθητών κατά την αντιπαράθεση απόψεων. Πρόκειται για μαθησιοκεντρικά γεγονότα, τα οποία βοηθούν στη συνδόμηση της γνώσης στο πλαίσιο της υποστηρικτικής καθοδήγησης⁵¹ (supporting scaffolding).

Οι διαλογικές επιχειρηματολογικές συζητήσεις των μαθητών⁵² δεν αναπαράγονται ως αυτούσιες δομές κατά τη συγγραφική διαδικασία⁵³. Επιτυγχάνουν, ωστόσο, τη δημιουργία της **Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης** μέσα στην οποία οι μαθητές μοιράζονται με τους συμμαθητές τη νοητική προσπάθεια, υποστηρίζονται συναισθηματικά και επεξεργάζονται τη γνώση σε υψηλότερα νοητικά επίπεδα. Ταυτόχρονα, οι διαλογικές διαδράσεις

⁴⁷ Andrews, R., *Teaching and Learning Argument*, σ. 97. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Gélât σε 10χροτους μαθητές για το ρόλο της προφορικής ανταλλαγής απόψεων και του αναλογισμού πάνω στις τοποθετήσεις των συμμαθητών πριν από την εκπόνηση επιχειρηματολογικής έκθεσης σε ατομικό επίπεδο. Τονίζει τη θετική επίδραση της διάδρασης των συμμαθητών στη διεξαγωγή παραγωγικών και υποθετικών συλλογισμών, αναλογιών και συγκρίσεων για την καλύτερη απόδοση της υποστηριζόμενης θέσης τους στους άλλους και, τέλος, για την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τις απαραίτητες γενικεύσεις και συνθέσεις των απόψεων οι οποίες ακούστηκαν. Βλ. Gélât, M. (2003), "Taking others' perspectives in a peer interactional setting while preparing for a written argument", *Language and Education*, 17(5), σ. 342.

⁴⁸ Χαρακτηριστικό παράδειγμα γραπτού λόγου το οποίο μαρτυρά τη μετάβαση από το προφορικό στο γραπτό επίχειρημα θεωρούνται οι *διαλογικές εκθέσεις* των μαθητών. Η Crowhurst αναφέρει περιπτώσεις μαθητών 12-13 ετών οι οποίοι αρχικά παρήγαγαν αφηγηματικά κείμενα με πλατιά χωρία διαλόγου, τα οποία κατά τη φάση της αναδιατύπωσης αντικαταστάθηκαν εξολοκλήρου από επιχειρηματολογικά κείμενα. Βλ. σχετικά Crowhurst, M. (1983), σ. 14. Σε άλλη έρευνα η Crowhurst θεωρεί τις παραπάνω μορφές εκθέσεων «αποκλίσεις» από τα στάνταρντς της επιχειρηματολογικής γραφής και συγκαταλέγει αντίστοιχα διαλογικά προϊόντα στα «μη – επιχειρήματα» (non-arguments). Βλ. Crowhurst, M. (1988), σσ. 14, 17-20, 25. Ωστόσο, ο R. Andrews τονίζει την αξία της διαλογικής γραφής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ως «όχημα» μεταφοράς στην επιχειρηματολογική γραφή με φυσικό τρόπο. Βλ. Andrews, R., *op. cit.*, σσ. 167-168. Επίσης, ο Η. Ματσαγγούρας θεωρεί ότι τα «κείμενα διαλόγου» (discussion texts) παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τα «κείμενα πειθούς» (persuasion texts). Βλ. σχετικά Ματσαγγούρα, Η. Γ. (2007β), σ. 98.

⁴⁹ Kuhn, D., Shaw, V. & Felton, M. K. (1997), σσ. 287-315. Από την άλλη πλευρά, όμως, διατυπώνονται απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η προφορική επιχειρηματολογία δεν λειτουργεί ως μοντέλο για την παραγωγή γραπτών κειμένων, εφόσον στην προφορική επιχειρηματολογία «κάθε ιδέα παράγεται ως απάντηση στην αμέσως προηγούμενη τοποθέτηση». Βλ. σχετικά Freedman, A. & Pringle, I. (1984), σ. 79.

⁵⁰ Buchs, C., Butera, F., Mugny, G. & Darnon, C. (2004), "Conflict elaboration and cognitive outcomes", *Theory into Practice*, 43(1), Winter, σ. 23.

⁵¹ Lenski, S. D. & Nierstheimer, S. L. (2002), σ. 130.

⁵² Εδώ, αξίζει να σημειώσουμε το σημαντικό ρόλο τον οποίο ενέχουν, πλέον, οι διαλογικές συζητήσεις και η ανταλλαγή επιχειρημάτων στη διδασκαλία των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, αφού από κοινωνιολογολογική άποψη η γλώσσα επιτελεί καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με το κοινωνικοκοστροκτιβιστικό μοντέλο δόμησης της γνώσης η αποδοχή της αξίας επιστημονικών ιδεών και θεωριών επιτυγχάνεται μέσα από επιχειρηματολογικούς διαλόγους, όπου γίνεται *διαπραγμάτευση* πάνω σε εμπειρίες και πιθανές ερμηνείες των φαινομένων. Βλ. Newton, P., Driver, R. & Osborne, J. (1999), "The place of argumentation in the pedagogy of school science", *International Journal of Science Education*, 21(5), σ. 568.

⁵³ Burkhalter, N. (1993), σ. 12. Επίσης, ο Kress τονίζει ότι η συγγραφή δεν αποτελεί απλή «μετεγγραφή» της προφορικής ομιλίας. Βλ. σχετικά Kress, G. (1993), "Genre as social process", *English in Education*, 26 (2), σ. 25.

καλλιεργούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες⁵⁴ και την κριτική ικανότητα των μαθητών μέσα από την ανάλυση, αξιολόγηση και σύνθεση επιχειρημάτων⁵⁵.

Ειδικότερα, σε ό,τι σχετίζεται με την επιχειρηματολογική γραφή, βοηθούν στην ενσωμάτωση όλων των αναγκαίων δομικών στοιχείων ενός επεξεργασμένου επιχειρηματολογικού κειμένου⁵⁶. Επιπλέον, συμβάλλουν στην αποκέντρωση των μαθητών χάρη στην αναγνώριση «δύο πλευρών» σε κάθε θέμα⁵⁷ και στη γενικότερη ενδυνάμωση της «διαδικαστικής γνώσης» των μαθητών σε σχέση με την επιχειρηματολογία⁵⁸. Η επιτυχής μετάβαση από την προφορική στη γραπτή επιχειρηματολογία πραγματώνεται στην τάξη μέσα από ποικίλες μορφές διαλογικών συζητήσεων.

5.2.2. Η Επιχειρηματολογία στο Πλαίσιο της Συνεργατικής Διαλογιστικής

*Σε ένα διάλογο, κάθε επιχείρημα προκαλεί
ένα αντεπιχείρημα που ωθείται πέρα από το άλλο
και ωθεί το άλλο πέρα από τον εαυτό του.*

(Lipman, M., 2006, σ.105)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εξέλιξη των γραπτών επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, χάρη στην ανάπτυξη και εσωτερικευση του επιχειρηματολογικού σχήματος και της επιχειρηματολογικής γνώσης⁵⁹, παρουσιάζει η προηγούμενη συμμετοχή σε εκείνο το είδος συζήτησης ή «διαδραστικής επιχειρηματολογίας⁶⁰» η οποία αποκαλείται **συνεργατική διαλογιστική (collaborative reasoning)**. Πρόκειται για «ανοικτές» συζητήσεις μικρών μαθητικών ομάδων πάνω σε αμφιλεγόμενα ζητήματα, οι οποίες εγείρονται ύστερα από την ανάγνωση σχετικών κειμένων⁶¹, αφού οι μαθητές «...μαθαίνουν να σκέφτονται με λογικό τρόπο και να εξερευνούν διάφορες απόψεις που προκαλούνται από όσα διάβασαν⁶²».

Η *συνεργατική διαλογιστική* διαφοροποιείται από τις συμβατικές μορφές συζήτησης στην τάξη εξαιτίας των πρακτικών οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη διεξαγωγή της.

⁵⁴ Mason, L. & Santi, M. (1994), "Argumentation structure and metacognition in constructing shared knowledge at school", *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (New Orleans, LA, April 4-8, 1994), Eric Document, #371 041#, σσ. 5, 8-9.

⁵⁵ Burkhalter, N. (1993), σσ. 12-13.

⁵⁶ Voss, J. F. & Van Dyke, J. A. (2001), "Argumentation in psychology: Background comments", *Discourse Processes*, 32(2 & 3), σ. 105.

⁵⁷ Barnes, D. & Todd, F. (1995), *Communication and Learning Revisited – Making Meaning through Talk*, Portsmouth, NH: Heinemann, σ. 101.

⁵⁸ Knudson, R. E. (1992b), σ. 176.

⁵⁹ Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen - Jahiel, K., Archodidou, A. & Kim, S.-Y. (2001), "Influence of oral discussion on written argument", *Discourse Processes*, 32(2&3), σσ. 171-173.

⁶⁰ Chinn, C. & Anderson, R. C. (1998), "The structure of discussions that promote reasoning", *Teachers College Record*, 100(2), Winter, σ. 316.

⁶¹ Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen - Jahiel, K., Archodidou, A. & Kim, S.-Y., *op. cit.*, σσ. 157-8.

⁶² Waggoner, M., Chinn, C. Yi, H. & Anderson, R. C. (1995), "Collaborative reasoning about stories", *Language Arts*, 72, σ. 583.

Αναφέρουμε ενδεικτικά την παροχή εξηγήσεων, την επεξεργασία ιδεών και τη σύνδεσή τους με προηγούμενες μορφές γνώσης, τη συναγωγή συμπερασμάτων με βάση κειμενικές πληροφορίες, την υποστήριξη απόψεων με αποδείξεις, την κριτική αξιοποίηση της γνώσης των 'εταίρων' στη συνδόμηση των ιδεών υπό την καθοδήγηση του δασκάλου⁶³.

Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος ύστερα από τη σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές, αφού διατυπώσει την «κεντρική ερώτηση⁶⁴» (central question), τους καθοδηγεί στην ανάπτυξη της διαλογιστικής σκέψης. Ζητά αναγκαίες διευκρινίσεις, λόγους και αποδείξεις, οι οποίες τεκμηριώνουν τα επιχειρήματα, ενώ, ταυτόχρονα, παρέχει μοντέλα συνάρθρωσης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων.

Σύμφωνα με τους Chinn και Anderson η διεξαγωγή αντίστοιχων συζητήσεων στην τάξη μπορεί να πάρει τη μορφή «μακροδομής» (macro-structure) ανάλογης με αυτή των γραπτών κειμένων. Η συζήτηση μπορεί να αναπαρασταθεί μέσω «σημασιολογικών δικτύων» (semantic networks) δηλαδή διαγραμμάτων τα οποία δείχνουν τους δεσμούς και τις σχέσεις μεταξύ των παρατιθέμενων επιχειρημάτων. Ειδικότερα, κάνουν λόγο: α) για επιχειρηματολογικά δίκτυα (argument network) τα οποία παριστάνουν τη διαδραστική επιχειρηματολογία ως στενά συσχετιζόμενες ομάδες προκειμένων και συμπερασμάτων και β) για αιτιακά δίκτυα (causal networks) τα οποία παριστάνουν με αιτιακές ακολουθίες τη σύνδεση των ιδεών και επιχειρημάτων που διατυπώνονται στο πλαίσιο της συζήτησης⁶⁵.

Κατά τη Love δύο είναι οι κύριες μεθοδολογικές πηγές για τη διεξαγωγή αντίστοιχων συζητήσεων στην τάξη: Αναφέρεται, αφενός, το **κοινωνικό μοντέλο παιδαγωγικού λόγου του Bernstein**. Σύμφωνα με αυτό, μέσα από τη διάδραση δασκάλου-μαθητευομένων, επιτυγχάνεται η εξοικείωση των μαθητών με «πολιτιστικά προνομιακές μορφές επιχειρηματολογικής διαλογιστικής⁶⁶». Αφετέρου, ως μεθοδολογική πηγή θεωρείται το μοντέλο **κοινωνικής σημειωτικής του Halliday**. Το συγκεκριμένο μοντέλο τονίζει ότι οι εκάστοτε γλωσσικές, λεξικογραμματικές επιλογές εξυπηρετούν την πραγμάτωση κοινωνικών στόχων και την αναδόμηση της «κοινωνικής πραγματικότητας⁶⁷».

⁶³ Reznitskaya, A., Anderson, R.C., McNurlen, Nguyen - Jahiel, K., Archodidou, A. & Kim, S.-Y. B., (2001), "Influence of oral discussion on written argument", *Discourse Processes*, 32(2&3), σ. 159.

⁶⁴ Chinn, C. & Anderson, R. C. (1998), "The structure of discussions that promote reasoning", *Teachers College Record*, 100(2), Winter, σσ. 321-322.

⁶⁵ *ibid.*, σσ. 317-318.

⁶⁶ Love, K. (2000), "The regulation of argumentative reasoning in pedagogic discourse", *Discourse Studies*, 2(4), November, USA: Sage Publications, σ. 448.

⁶⁷ *ibid.*, σ. 427.

5.2.3. Η Επιχειρηματολογία στο Πλαίσιο του Φιλοσοφικού Διαλόγου

Μια εναλλακτική μορφή διαλόγου η οποία επιδρά θετικά στην καλλιέργεια των γραπτών επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών είναι ο «φιλοσοφικός διάλογος»⁶⁸ πάνω σε θέματα άμεσα συνδεδεμένα με τη ζωή⁶⁹. Οι μαθητές καλούνται να μιμηθούν συνήθειες πρακτικές της σκέψης των φιλοσόφων: «παρουσιάζουν επιχειρήματα, ζητούν ορισμούς, διορθώνουν αβάσιμα συμπεράσματα, αναγνωρίζουν παραδοχές, επιμένουν σε διακρίσεις...»⁷⁰. Έρευνα των Peyronnet και Daniel σε εφτάχρονους μαθητές γαλλικού Δημοτικού σχολείου αναφέρει ότι χάρη στο φιλοσοφικό διάλογο ενεργοποιείται, αφενός, ο μηχανισμός παραγωγής ιδεών και, αφετέρου, ότι παρατηρείται εξισοροπημένη εκδήλωση των στρατηγικών της δικαιολόγησης και διαπραγμάτευσης στα γραπτά κείμενα των μαθητών⁷¹.

5.2.4. Η Επιχειρηματολογία στο Πλαίσιο των Αντιλογιών

Η διεξαγωγή προφορικών 'διαξιφισμών' μέσα στην τάξη σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και κατ' επέκταση των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων⁷². Οι αντιλογίες⁷³ αποτελούν ένα χρήσιμο 'εργαλείο' παρότρησης στην ενασχόληση με ποικίλα θέματα αξιολογικού ή υποθετικού περιεχομένου, ενθαρρύνουν την αναζήτηση και την ανάλυση εναλλακτικών προοπτικών προσέγγισης ενός θέματος και προκαλούν τους συμμετέχοντες στη στήριξη των απόψεών τους με πειστικότητα. Σε ό, τι αφορά την αξιοποίηση των επιχειρηματολογικών αντιλογιών (argumentative debate), ως παιδαγωγικά 'εργαλεία'⁷⁴ μέσα στην τάξη, τονίζεται, αφενός, η χρησιμότητά τους στην οργάνωση του λόγου και της γραφής⁷⁵ και, αφετέρου, η ανάγκη να προσλαμβάνουν μορφή συνεργατικής και όχι «πολεμικής»⁷⁶ διάδρασης.

⁶⁸ Peyronnet, E. Au. & Daniel, M. F. (2004), "Impact of philosophical discussion on argumentative skills", στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 2, G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh & M. Couzijn (vol. eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 291-304.

⁶⁹ Πρωτοποριακά θεωρούνται τα προγράμματα φιλοσοφίας για παιδιά του M. Lipman. Οι μαθητές μέσα από συζητήσεις σε φιλοσοφικά θέματα, κατάλληλα προσαρμοσμένα στην ηλικία τους, καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες της κριτικής σκέψης, όπως η διατύπωση υποθέσεων, αιτιακών ερμηνειών, γενικεύσεων, ορισμών, η ανακάλυψη σφαλμάτων διαλογιστικής κ.ά. Βλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997), σσ. 273-276 και Lipman, M., *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, σ. 59.

⁷⁰ Lipman, M., *op. cit.*, σ. 171.

⁷¹ Peyronnet, E. Au. & Daniel, M. F., *op. cit.*, σσ. 298-299.

⁷² Gregory, M. & Holloway, M. (2005), "The debate as a pedagogical tool in social policy for social work students", *Social Work Education*, 24(6), σ. 623.

⁷³ Με τον όρο αντιλογία γίνεται προσπάθεια απόδοσης του όρου debate <débatte (γαλλ.) « διαπληκτίζομαι < battuere (λατ.) «χτυπώ» εξαιτίας της δυνατότητας ευρύτερης χρήσης του σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες αντιπαράθεσης επιχειρημάτων. Ο Γ. Μπαμπινιώτης θεωρεί τον όρο debate νεολογισμό για την ελληνική γλώσσα και προτείνει την απόδοσή του με τον όρο δημόσιος διάλογος ή τηλεμαχία, αν περιοριστούμε στις τηλεοπτικές αντιπαράθεσεις μεταξύ πολιτικών. Βλ. Μπαμπινιώτη, Γ. (2002), σ. 1200.

⁷⁴ Gregory, M. & Holloway, M., *op. cit.*, σ. 623.

⁷⁵ Énard, S. (1998), "Le débat : Un genre de l'oral public pour contribuer à l'apprentissage de l'argumentation", "Argumenter : Enjeux et Pratiques", *Le Français Aujourd'hui*, 123, σ. 46.

⁷⁶ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998), σ. 64.

Στόχος των εκπαιδευτικών αντιλογιών αποτελεί η συνδόμηση των γνώσεων και όχι η επικράτηση μίας μόνο άποψης έναντι των υπολοίπων⁷⁷, όπως, συνήθως, γίνεται στις τηλεοπτικές ή ακόμα και κοινοβουλευτικές αντιπαραθέσεις με τις οποίες, κυρίως, είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές⁷⁸. Σε αντίθεση με τις 'πολεμικές' αντιπαραθέσεις, όπου η αντίθετη άποψη λαμβάνεται υπόψη, με αντικειμενικό στόχο την ανασκευή της και την κυριαρχία της επιθυμητής - για την κάθε πλευρά - πρότασης, οι μαθητές οφείλουν να κατανοήσουν ότι «η αλήθεια βρίσκεται στο σύνθετο μέσο και όχι στα υπεραπλουστευμένα άκρα⁷⁹». Μόνο η ουσιαστική κατανόηση των αντίθετων απόψεων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ορθής επιχειρηματολογικής γνώσης, η οποία θα αποτυπωθεί, επακόλουθα, στα γραπτά κείμενα των μαθητών.

Για το λόγο αυτό οι επιχειρηματολογικές αντιλογίες στην τάξη προσλαμβάνουν, συνήθως, τη μορφή παιχνιδιού⁸⁰ στο πλαίσιο εργαστηρίων γραφής. Ομάδες μαθητών προσπαθούν να πείσουν τους συμμαθητές με τα αποτελεσματικότερα επιχειρήματα πάνω σε κάποιο ζήτημα εφαρμόζοντας ποικίλες στρατηγικές πειθούς και τύπους επιχειρημάτων. Κάθε παιδί συμμετέχει με τη διατύπωση ενός τουλάχιστον επιχειρήματος για την ενίσχυση της θέσης της ομάδας του⁸¹. Τέτοιου είδους παιχνίδια όχι μόνο διασκεδάζουν τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα εξυπηρετούν σύνθετες «γνωστικές λειτουργίες⁸²» καθώς και σύνθετες κοινωνικές, κειμενικές και γλωσσικές δεξιότητες.

5.2.5. Η Αξιοποίηση της Ανάγνωσης στη Συγγραφή Επιχειρηματολογικών Κειμένων

*...η γνώση της γραφής... κατακτάται και αναπτύσσεται μέσα από σκόπιμες συνδιαλλαγές με κείμενα.
(Lanski, S. D. & Nierstheimer, S. L., 2002, σ. 128)*

Κατά την προσπάθεια οριοθέτησης των επιχειρηματολογικών κειμένων στο λόγο προσκρούουμε στις ίδιες δυσκολίες τις οποίες συναντάμε σε κάθε απόπειρα αυστηρού ορισμού των ειδών εξαιτίας της παρατηρούμενης «ετερογλωσσίας⁸³». Το ίδιο είδος εμφανίζεται σε ποικίλες παραλλαγές ή διαφορετικά είδη συνυπάρχουν σε υβριδικές

⁷⁷ Marttunen, M. & Laurinen, L. (2007), σ. 113.

⁷⁸ Morgan, W. & Beaumont, G. (2003), "A dialogic approach to argumentation: Using a chat room to develop early adolescent student's argumentative writing", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(2), October, σ. 148.

⁷⁹ Tannen, D. (1998), *The Argument Culture: Moving from Debate to Dialogue*, New York, Random House, σ. 10.

⁸⁰ Petit, A. & Soto, E. (2002), "Already experts: Showing students how much they know about writing and reading arguments", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(8), May, σ. 675.

⁸¹ Marco Polo Education Foundation, National Council of Teachers of English (2003), "Can you convince me? Developing Persuasive Writing", Urbana, IL, International Reading Association, Newark, DE, Eric Document, # 477 988#, 7 σσ.

⁸² Fredericksen, E. (1999), "Playing through: Increasing literacy through interaction", *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, 43, σ. 117.

⁸³ Bakhtin, M. (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, M. Holquist (ed.), M. Holquist & C. Emerson (trans.), Austin, University of Texas Press.

μορφές κειμένων. Όπως παρατηρεί ο Adam, « τα κείμενα – λόγοι με επιχειρήματα είναι βέβαια ποικίλα όσο και οι κειμενικοί τρόποι αφήγησης⁸⁴».

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν, χωρίς ενδοιασμούς, όλα τα είδη κειμένων τα οποία φέρνουν τους μαθητές - μέσω της ανάγνωσης - σε επαφή με τον κόσμο των επιχειρημάτων και όχι να περιορίζονται σε κατηγορίες οι οποίες, στερεοτυπικά, θεωρούνται αντιπροσωπευτικές του είδους όπως, για παράδειγμα, η διαφήμιση⁸⁵. Θεωρούμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλία των κειμένων στα οποία «ανταποκρίνονται⁸⁶» οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης⁸⁷ και ότι όσο συχνότερη είναι «η έκθεσή τους σε καλά επιχειρηματολογικά μοντέλα⁸⁸» τόσο ευκολότερα επιτυγχάνεται η εκμάθηση και ενσωμάτωση του δομικού επιχειρηματολογικού σχήματος στα γραπτά κείμενα των μαθητών και η παραγωγή επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων από τους ίδιους⁸⁹. Κοντολογίς, αποδεχόμαστε την άποψη ότι η διαδικασία της ανάγνωσης επιδρά καταλυτικά στη διαδικασία της γραφής⁹⁰.

Σύμφωνα με τον Kress, η ανάγνωση διασφαλίζει στα κείμενα των συγγραφέων, αφενός, σχέσεις *διακειμενικότητας* με αντίστοιχα ήδη κειμένων και, αφετέρου, σχέση *αντι-κειμενικότητας* (contratextuality) με αυτά, αφού κάθε κείμενο έχει τη δική του, διακριτή ταυτότητα έναντι των υπολοίπων⁹¹.

Με όρους του Vygotsky η ανάγνωση καλλιεργεί όχι μόνο το διάλογο ανάμεσα στο κείμενο και τους μαθητές αλλά, επίσης, τον *εσωτερικό διάλογο* (inner speech) των μαθητών με τον εαυτό τους. Τα αποτελέσματα των παραπάνω διαλογικών διεργασιών αναδεικνύονται post hoc με τις γραπτές επιχειρηματολογικές εργασίες τους⁹².

⁸⁴ Adam, J. M. (1999), *Τα Κείμενα: Τύποι και Πρότυπα: Αφήγηση, Περιγραφή, Επιχειρηματολογία, Εξήγηση και Διάλογος*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, σσ. 31-32, 183.

⁸⁵ Γραικός, Ν. (2006), «Εφαρμογή της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, Σεπτέμβριος, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 120-121.

⁸⁶ Σύμφωνα με τη *συναλλακτική θεωρία* της Rosenblatt η ανταπόκριση του μαθητή στην ανάγνωση ενός κειμένου κατά τη φάση της «τελειοποίησης» μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας των μαθητών σχετικά με απόψεις που υποστηρίζουν. Βλ. σχετικά Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2004), «Η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt και οι διδακτικές της προεκτάσεις», *Γλώσσα*, 58, σ. 31.

⁸⁷ Clarke, S. (1984), «An area of neglect», *English in Education*, 18(2), Summer, σσ. 67-72.

⁸⁸ Pringle, I. & Freedman, A. (1985), *A Comparative Study of Writing Abilities in Two Modes at the Grade 5,8 and 12 Levels*, Ontario Dept. Of Education, Publication Service, Toronto, Ontario, Canada, Eric Document, # 258 202#, σ. 125.

⁸⁹ Golder, C. & Coirier, P. (1996), σ. 274 και Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), σ. 64.

⁹⁰ Hoffman, J. L. (1996), «Learning the art of persuasion», *Teaching PreK-8*, 26(7), Eric Document, # EJ 523446#, σ. 59, Britton, J. (1972), *Language and Learning*, Middlesex, England, Penguin Books, σ. 261. Βλέπε επίσης Tierney, R. J. (1985), «The reading-writing relationship: A glimpse of some facets», *Reading-Canada-Lecture*, 3, σ. 110.

⁹¹ Kress, G. (2003), *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνικοπολιτισμική Πρακτική*, Ε. Γεωργιάδη (μτφρ.), Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας, σ. 100.

⁹² Stables, A. (2003), «Learning, identity and classroom dialogue», *Journal of Educational Inquiry*, 4(1), σσ. 9-10.

Μέσα από το πρίσμα της ρητορικής ανάλυσης η ανάγνωση πρότυπων επιχειρηματολογικών κειμένων επιτρέπει στους μαθητές τη «μίμηση μοντέλων⁹³» κατά τη συγγραφική διαδικασία, αφού, προηγουμένα, έχουν αναγνωρίσει και κατανοήσει, βαθύτερα, τις στρατηγικές πειστικής επιχειρηματολογίας (ήθος, πάθος λόγος) τις οποίες χρησιμοποιούν περισσότερο έμπειροι συγγραφείς.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, οι Golder και Coirier υποστηρίζουν ότι η σταδιακή έκθεση των μαθητών σε όλο και περισσότερο σύνθετα επιχειρηματολογικά κείμενα έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή περισσότερο επεξεργασμένων κειμένων από τους ίδιους⁹⁴. Προς την ίδια κατεύθυνση συστηματοποιούνται και οι απόψεις του Dolz, ο οποίος υποστηρίζει ότι η σαφέστερη κατανόηση κάθε κειμενικού είδους και η αρτιότερη συγγραφική δραστηριότητα των μαθητών προϋποθέτουν την ανάγνωση αντίστοιχων κειμενικών προτύπων⁹⁵. Επομένως, διαφημίσεις, ενημερωτικές καμπάνιες, γράμματα παραπόνων/πειθούς, δημοσιογραφικά άρθρα περιοδικών και εφημερίδων, μορφές διαλόγων (φιλοσοφικοί κ.ά), παραβολές, μύθοι, μυθοπλασίες, δραματικές αντιπαραθέσεις (polemical drama), δημόσιοι διάλογοι ή αντιλογίες (debates), ποίηση, δοκίμια (κριτικά/φιλολογικά δοκίμια)⁹⁶, κατάλληλα επιλεγμένα ή διασκευασμένα για την ηλικία των παιδιών του Δημοτικού σχολείου, αποτελούν χρήσιμες πηγές άντλησης γνώσης για το επιχειρηματολογικό κειμενικό είδος. Όλα τα παραπάνω είδη κειμένων σπλίζουν τα παιδιά με το απαραίτητο 'επιχειρηματολογικό λεξιλόγιο' το οποίο εμπλουτίζει τα γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα.

5.2.6. Η Αξιοποίηση της Υπόδυσης Ρόλων και του Θεατρικού Παιχνιδιού στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Ιδιαίτερα χρήσιμη για την ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών, σε προφορικό επίπεδο - αρχικά - και στη συνέχεια σε γραπτό επίπεδο, αναδεικνύεται η διδακτική τεχνική της **υπόδυσης ρόλων**⁹⁷. Οι μαθητές καλούνται μέσα στην

⁹³ Gallis, M. (1994), "Researching and writing about argument", *Revised Version of a Paper Presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (45th, Nashville, TN, March 16-19, 1994), Eric Document, #376 467#, σ. 4. Για τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της γραφής που βασίζεται σε επίδειξη μοντέλων κάνει λόγο και ο Hillocks. Βλ. σχετικά Hillocks, G. J. (1986), *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*, Urbana, IL, Eric Clearinghouse on Reading and Communications Skills, σσ. 214-217, Graham, S. & Perrin, D. (2007), *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools – A Report to Carnegie Corporation of N. York*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education, σ. 20.

⁹⁴ Golder, C. & Coirier, P. (1996), σ. 274.

⁹⁵ Dolz, J. (1994), "Produire des textes pour mieux comprendre : L'enseignement du discours argumentatif", *Les Interactions Lecture – Écriture : Actes du Colloque Théodile – Crel*, (réunis et présentés par Y. Reuter), Paris, Peter Lang S. A., σ. 225.

⁹⁶ Andrews, R. (1995), σσ. 32-33.

⁹⁷ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη (Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία- Μέθοδος)*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 471. Επίσης, ο Λ. Κουρετζής αναφέρεται, γενικότερα, στην αξία της θεατρικής παιδείας στη διεύρυνση των επικοινωνιακών κωδίκων των μαθητών. Βλέπε σχετικά Κουρετζή, Λ. (1994), "Η θεατρική παιδεία στα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης", *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικά Βιβλία στη Γενική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, (Πρακτικά Πανελληνίου

τάξη ad hoc να υποδυθούν ρόλους που εκφράζουν μια οικεία «συγκρουσιακή κατάσταση»⁹⁸, να υποστηρίζουν τις αντίπαλες τοποθετήσεις με τα σχετικά επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα⁹⁹ και να καταλήξουν σε συμπεράσματα – λύσεις των συγκρουσιακών καταστάσεων: Αναφέρεται ως ενδεικτικό παράδειγμα: *Ο μπαμπάς και τα παιδιά παρακολουθούν τηλεόραση, όταν ξαφνικά μπαίνει μέσα η μητέρα, σβήνει την τηλεόραση και δηλώνει ότι θέλει ανακατανομή των υποχρεώσεων μέσα στο σπίτι.*

Τέτοιου είδους δραστηριότητες αντιπροσωπεύουν αυθεντικές μορφές επικοινωνίας. Προϋποθέτουν την άμεση ανταπόκριση των παιδιών σε σχέση με τον 'άλλο', απεγκλωβίζουν τους μαθητές από τη μονόπλευρη θεώρηση απόψεων και συναισθημάτων¹⁰⁰ και βοηθούν στην ανάπτυξη «κριτικών κοινωνικο-γνωστικών¹⁰¹» δεξιοτήτων. Σταδιακά, συμβάλλουν στην ενσωμάτωση της 'άλλης φωνής' κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, αφού διευκολύνουν τη μετάβαση από τον *έκδηλο διάλογο* (overt dialogue) στον «εσωτερικό διάλογο¹⁰²» και στην εδραίωσή του. Εξίσου ωφέλιμη προς την ίδια κατεύθυνση είναι η αξιοποίηση του **θεατρικού παιχνιδιού**¹⁰³. Ο δάσκαλος ή οι ίδιοι οι μαθητές φέρνουν στην τάξη επιχειρηματολογικά μονολογικά κείμενα. Τα κείμενα διασκευάζονται σε διαλογική μορφή και στη συνέχεια παρουσιάζονται από τα παιδιά μέσα στην τάξη. Στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού η γλώσσα του παιδικού σώματος γίνεται ένας επιπλέον επιχειρηματολογικός 'διάυλος'.

5.3. Ρητές Μορφές Καθοδήγησης στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Η ανασκόπηση¹⁰⁴ ερευνών σχετικά με την καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής γραφής σε μαθητές ηλικίας 7-14 ετών αναδεικνύει το θετικό ρόλο της ρητής και σαφούς

Παιδαγωγικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 16-17 Απριλίου 1994), Αγία Παρασκευή, Κέντρο Πειραματικής Παιδαγωγικής, σ. 322.

⁹⁸ Weiss, F. (1984), "Dramatisation, sketch et jeu de rôle (atelier)", στο *Techniques for Communicative Foreign Language Teaching*, Τόμος Νο 3, (14,15,16 Décembre 1983, Απρίλιος 1984), Σ. Ευσταθιάδης, Ν. Τρύφωνα-Αντωνοπούλου (Eds.), Θεσσαλονίκη, Association Grecque de Linguistique Appliquée, σ. 7.

⁹⁹ Έρευνα της Santos παρουσιάζει βελτιωμένη και συχνότερη παραγωγή αντεπιχειρημάτων στην επικοινωνία των ατόμων χάρη στην υπόδυση ρόλων. Βλ. σχετικά Σκλαβενίτη, Χ. (2005), σ. 45 και Santos, C. M. (1996), *Good Reasoning: To whom? When? How? An Investigation of Belief Effects on Syllogistic and Argumentative Reasoning*, Phd Thesis, University of Sussex, U.K.

¹⁰⁰ Britton, J., *Language and Learning*, σ. 143.

¹⁰¹ Clark, R. A. & Delia, J. G. (1976), "The development of function persuasive skills in childhood and early adolescence", *Child Development*, 47, σ. 1008.

¹⁰² Vygotsky, L. S. (1986), σ. xxxvi.

¹⁰³ Για την ανάγκη αξιοποίησης της υπόδυσης ρόλων, της δραματοποίησης και του παιδικού θεάτρου στην εκπαίδευση βλ. Μουδατσάκης, Τ. (1994), *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη*, Αθήνα, Καρδαμίτσας, σ. 34. Για το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων βλέπε ακόμα: Γραμματά, Θ. & Μουδατσάκι, Τ. (2008), *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Ε. ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 77-78, 82.

¹⁰⁴ Andrews, R., Torgerson, C., Graham, L., McGuinn, N. & Robinson, A. (2006), σ. 19. Αντίστοιχες απόψεις διατυπώνει και ο Nussbaum σχετικά με την αξία των ρητών οδηγιών π.χ. για τα χαρακτηριστικά τα οποία οφείλει να πληροί ένα καλό επιχείρημα. Επίσης, θεωρεί χρήσιμη την παροχή εκτεταμένων παραδειγμάτων στους μαθητές. Βλ. σχετικά Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), σ. 80.

εξήγησης των διαδικασιών τις οποίες οφείλουν να ακολουθήσουν κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων. Προς την κατεύθυνση αυτή συντελεί η παρουσίαση μοντέλων στρατηγικών, οι οποίες βοηθούν στον καθορισμό των επιδιωκόμενων στόχων, στο σχεδιασμό και στην εκτέλεση των συγγραφικών δραστηριοτήτων καθώς και στην καλλιέργεια της αυτοπαρατήρησης και αυτοβελτίωσης. Με τον όρο *στρατηγική* αναφερόμαστε σε «νοητικά σχήματα δράσης για την επίτευξη ενός επικοινωνιακού ή μαθησιακού στόχου¹⁰⁵», τα οποία, συγχρόνως, καλλιεργούν τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών¹⁰⁶.

5.3.1. Η Δημιουργία Νοητικών Σχημάτων Δράσης

Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στη διδασκαλία στρατηγικών οι οποίες σχετίζονται με το στάδιο του *σχεδιασμού* (planning). Συγκεκριμένα, ο καθορισμός στόχων, ο ιδεοκαταιγισμός, η ανάπτυξη σημασιολογικών δικτύων (semantic webbing), η χρήση της κειμενικής δομής, η οποία βοηθά στην παραγωγή και οργάνωση του γραπτού κειμένου, καθώς και η χρήση πρωτότυπων κειμένων για την άντληση πληροφοριών¹⁰⁷, θεωρούνται υποβοηθητικές στρατηγικές προς τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό της συγγραφικής διαδικασίας.

Συνήθης και αποτελεσματική θεωρείται η χρήση του μοντέλου *Αυτορρυθμιζόμενης Επίλυσης Προβλήματος* (S.R.P.S./Self-Regulate Problem Solving) το οποίο ακολουθεί ρητές στρατηγικές καθοδήγησης σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής γραφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες¹⁰⁸. Ωστόσο, οι δημιουργοί του παραπάνω μοντέλου συνιστούν τη γενικευμένη χρήση των προτεινόμενων στρατηγικών ακόμα και σε μαθητές 7-9 ετών (TREE strategy¹⁰⁹) ή και σε μεγαλύτερους μαθητές του Δημοτικού ή και Γυμνασίου¹¹⁰ (STOP and DARE strategy).

¹⁰⁵ Lenski, S. D. & Nierstheimer, S. L. (2002), σ. 127. Βλ. επίσης Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000), “Writing and learning to write: A double challenge”, *New Learning*, σ. 162.

¹⁰⁶ Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000), σ. 164.

¹⁰⁷ Troia, G. A. & Graham, S. (2002), “The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities”, *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), July/August, σ. 291.

¹⁰⁸ Ferretti, R. P., Weckerly, S. A. & Lewis, W. E. (2007), σ. 271-4. Βλ. επίσης Buchman, A. D. & Jitendra, A. K. (2006), “Enhancing argumentative essay writing of fourth – grade students with learning disabilities”, *Learning Disability Quarterly*, 29, Winter, σ. 52.

¹⁰⁹ Τα ονόματα των προτεινόμενων στρατηγικών προέρχονται από τα αρχικά των λέξεων οι οποίες προσδιορίζουν το κάθε βήμα στο σχεδιασμό της επιχειρηματολογικής γραφής και λειτουργούν ως μνημονικά τεχνάσματα, τα οποία υπενθυμίζουν στους μαθητές τα βήματα που οφείλουν να ακολουθήσουν. Η στρατηγική TREE συντίθεται από: Topic sentence (Θεματική πρόταση), Reasons (Αιτιολογία τη γνώμη μου), Examine (Εξετάζω την αιτιολογία λαμβάνοντας υπόψη το ακροατήριό μου), End = Τελειώνω το κείμενό μου με ένα συμπέρασμα.) Βλ. Graham, S. & Harris, K. R. (1989), “Improving learning disabled student’s skills at composing essays: Self-instructional strategy training”, *Exceptional Children*, 56, σσ. 201-214. Σχετικά με την εφαρμογή του TREE στη διδασκαλία της πειστικής γραφής βλ. επίσης Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2007), “Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing”, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), σσ. 13-16.

¹¹⁰ Harris, K. R. & Graham, S. (1996), *Making the Writing Process Work : Strategies for Composition and Self-Regulation*, Cambridge, MA: Brookline Books, σ. 82.

Σύμφωνα με τη De La Paz η στρατηγική STOP AND DARE (ΣΤΑΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΟΛΜΑ) τονίζει στους μαθητές την αξία της συνειδητής σκέψης κατά τη φάση του σχεδιασμού επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων¹¹¹ και αποσκοπεί στην παραγωγή επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων¹¹².

S T O P	
ΑΝΑΒΑΛΕ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ ΣΟΥ (Suspend judgment) : Ιδεοκαταιγισμός υπέρ και κατά του θέματος.	
Υπέρ ○	Κατά ○
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

ΠΑΡΕ ΘΕΣΗ (Take a side) : Διάβασε τις ιδέες σου και αποφάσισε ποια άποψη θα υποστηρίξεις. Βάλε ένα σταυρό (+) μέσα στον κύκλο με την άποψη που επιλέγεις.
ΟΡΓΑΝΩΣΕ ΤΙΣ ΙΔΕΕΣ ΣΟΥ (Organize ideas): Να διαλέξεις ισχυρές ιδέες (και ένα επιχειρήμα που θα ανασκευάσεις) και να αποφασίσεις τον τρόπο οργάνωσής τους.
ΣΧΕΔΙΑΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΚΑΘΩΣ ΓΡΑΦΕΙΣ: (Plan more) : Συνέχισε να σχεδιάζεις καθώς γράφεις. Να χρησιμοποιήσεις και τα 4 βήματα **DARE**:

- ❖ Ανάπτυξε τη θεματική πρόταση (**Develop...**)
- ❖ Πρόσθεσε υποστηρικτικές ιδέες (**Add...**)
- ❖ Ανασκέυασε αντίπαλα επιχειρήματα (**Reject...**)
- ❖ Τελείωσε με ένα συμπέρασμα (**End...**)

Πίνακας 5.3.1. 1. Φύλλο σχεδιασμού της στρατηγικής STOP and DARE. (De La Paz, S., 2001, σ. 236)

Η παρουσίαση της στρατηγικής αυτής από το δάσκαλο επιτυγχάνεται μέσα από 6 στάδια:

α) **Στάδιο συζήτησης:** Γίνεται σφαιρική παρουσίαση της στρατηγικής και της ‘λογικής’ που τη διαπνέει. β) **Καλλιέργεια προϋπάρχουσας γνώσης:** Δίνονται σαφείς οδηγίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά του επεξεργασμένου επιχειρηματολογικού κειμένου – δοκιμίου. Επίσης, παρουσιάζονται οι συνδετικές λέξεις οι οποίες διασφαλίζουν τη συνοχή του κειμένου. γ) **Παραδειγματική διδασκαλία:** Γίνεται εφαρμογή της στρατηγικής από το δάσκαλο χάρη στη χρήση τεχνικών, όπως η μεγαλόφωνη σκέψη και οι δηλώσεις αυτοκαθορισμού. δ) **Απομνημόνευση:** Οι μαθητές με παιγνιώδη τρόπο απομνημονεύουν τα βήματα της στρατηγικής που κρύβονται πίσω από τα αρχικά γράμματα της ονομασίας της. ε) **Στάδιο υποστήριξης:** Ο δάσκαλος βοηθά ομάδες μαθητών κατά τη συγγραφή

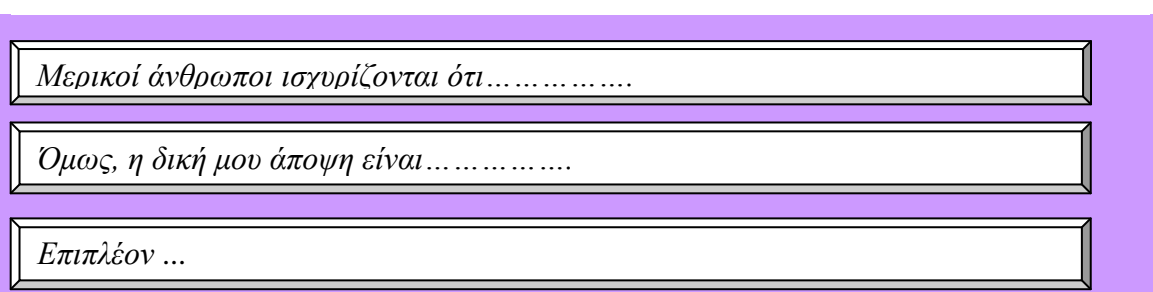
¹¹¹ Η συνήθης πρακτική του ιδεοκαταιγισμού επιχειρημάτων υπέρ και κατά μιας θέσης η οποία εφαρμόζεται σε αντίστοιχες στρατηγικές διδασκαλίας σχετίζεται άμεσα και συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με τη μέθοδο «ανάλυσης λόγων» υπέρ και κατά της λήψης γενικότερων αποφάσεων τις οποίες καλούνται τα άτομα να λάβουν στη διάρκεια της ζωής τους σε ποικίλα θέματα προσωπικού, κοινωνικού, επαγγελματικού περιεχομένου. Η εξεύρεση «λόγων/αιτιών» υπέρ και κατά μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός προστασίας από ‘παγίδες’, όπως αυτή της «υπερβολικής εμπιστοσύνης» κατά τη λήψη αποφάσεων, ειδικά όταν το άτομο δεν έχει ασκηθεί επαρκώς στη θεώρηση αντίθετων ενδεχομένων ή απόψεων σε σχέση με αυτά που υποστηρίζει το ίδιο. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997), σσ. 204-206, 237-239.

¹¹² De La Paz, S. (2001), “STOP and DARE: A persuasive writing strategy”, *Intervention in School and Clinic*, 36(4), March, σ. 234.

επιχειρηματολογικών κειμένων. **στ) Ανεξάρτητη εκτέλεση του έργου:** Ο δάσκαλος αποσύρει σταδιακά τα καθοδηγητικά εργαλεία και οι μαθητές ενεργούν, πλέον, χωρίς υποστήριξη.

5.3.2. Η Αξιοποίηση Πλαισίων Γραφής (*Writing Frames*) στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Μια καθοδηγητική στρατηγική, η οποία θεωρείται ότι βοηθά τους μαθητές στην εξοικείωση με τη συγγραφή πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων, είναι η χρήση **πλαισίων γραφής**¹¹³ (*writing frames*). Με τον όρο πλαίσια γραφής αναφερόμαστε σε λέξεις, φράσεις, προτάσεις-κλειδιά, τα οποία αποτελούν τη ‘ραχοκοκαλιά’ του κειμένου και βοηθούν τους μαθητές στην εξοικείωση με τη δομή του και τη συγγραφή αντίστοιχων συνεκτικών επιχειρηματολογικών-πειστικών κειμένων.



Πίνακας 5.3.2.1. Πλάισια γραφής σύμφωνα με τον D. Wray.

Σύμφωνα με τον Wray η χρήση πλαισίων γραφής για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές ακολουθεί : α) την προφορική συζήτηση και επίδειξη εκ μέρους του δασκάλου της εφαρμογής της παραπάνω στρατηγικής και β) την ομαδική συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων στην τάξη με την εφαρμογή πλαισίων.

5.4. Κοινωνικοπολιτιστικά Εργαλεία και Καθοδηγούμενη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Ποικίλες μορφές κοινωνικοπολιτιστικών εργαλείων τίθενται στη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών στην προσπάθεια καλλιέργειας των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Η επαρκής γνώση των δυνατοτήτων οι οποίες παρέχονται και η κατάλληλη, συνδυαστική και συστηματική αξιοποίησή τους κατά τη διδακτική διαδικασία αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας.

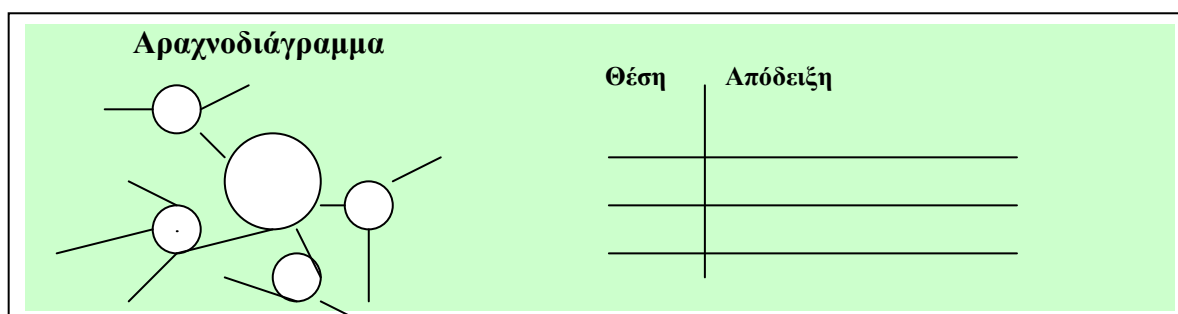
¹¹³ Wray, D. (2001), “Developing factual writing: An approach through scaffolding”, *Paper Presented at the European Reading Conference* (12th, Dublin, Ireland, July 1-4, 2001), Eric Document, #454 534#, 9 σσ.

5.4.1. Μέσα Οπτικής Αναπαράστασης της Επιχειρηματολογίας

Η οπτική αναπαράσταση της επιχειρηματολογίας μέσω διαγραμμάτων, σχημάτων, πινάκων αναλογιών, μοντελοποιήσεων αποτελεί μια συνήθη διδακτική πρακτική στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής. Τα παραπάνω διδακτικά μέσα συγκαταλέγονται στα εργαλεία *διαδικαστικής διευκόλυνσης*¹¹⁴ (procedural facilitation), τα οποία βρίσκονται στη διάθεση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να οδηγηθούν με επιτυχία οι μαθητές στην πραγμάτωση του επιθυμητού στόχου.

5.4.1.1. Η Χρήση Διαγραμμάτων στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Η χρήση διαγραμμάτων θεωρείται αποτελεσματική στρατηγική για την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών στην επιχειρηματολογική γραφή¹¹⁵. Τα διαγράμματα διευκολύνουν τη λήψη σημειώσεων και συμβάλλουν στην αρχική επιλογή και οργάνωση των επιχειρημάτων τα οποία θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για την υποστήριξη μιας θέσης είτε σε προσωπικό είτε σε συνεργατικό επίπεδο. Αποτελούν τη βάση για την επακόλουθη επεξεργασμένη οργάνωση και παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων πάνω σε ένα ζητούμενο θέμα.



Σχήμα 5.4.1.1.1. Διαγράμματα υποβοηθητικά της επιχειρηματολογικής γραφής.

Το *αραχνοδιάγραμμα* (spider gram) θεωρείται χρήσιμο κατά τον ιδεοκαταιγισμό (brain-storming) και κατά την οργάνωση των ιδεών. Μια άλλη μορφή προτεινόμενου διαγράμματος είναι ο *πίνακας*, όπου οι μαθητές αναγράφουν, εν συντομία, τις κυριότερες θέσεις, πληροφορίες, αποδείξεις που υποστηρίζουν. Οι Voss και Means κάνουν λόγο για χρήση *Διαγραμμάτων Ταξινόμησης Λόγων* (Reason Classification Chart) στα οποία ταξινομούνται, σε επίπεδο προγραφής, τα κύρια επιχειρήματα υπέρ ή κατά μιας θέσης¹¹⁶.

Γενικότερα, η χρήση *γραφικών οργανωτών, γραφικών αναπαραστάσεων*¹¹⁷ ή *σχηματικών προοργανωτών*¹¹⁸ θεωρείται ότι εξυπηρετεί πολλαπλά τους μαθητές στη διδασκαλία της

¹¹⁴ Mariage, T. V., Englert, C. S. & Garmon, M. A. (2000), "The teacher as "more knowledgeable other" in assisting literacy learning with special needs students", *Reading and Writing Quarterly*, 16, σ. 316.

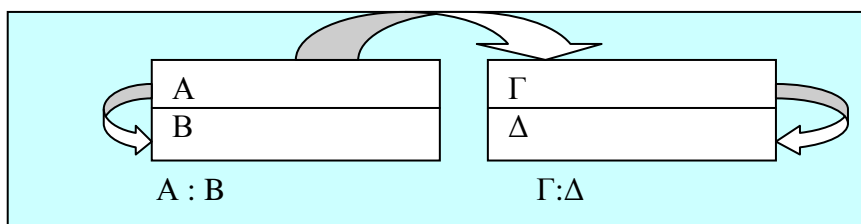
¹¹⁵ Department for Education and Skills (DfES) (2001), "Teaching writing: Support material for text level objectives. The National Literacy Strategy", Eric Document, # 472 406#, 41σ.

¹¹⁶ Voss, J. F. & Means, M. L. (1991), σσ. 31-32.

¹¹⁷ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005), σσ. 396-397.

¹¹⁸ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1994), σ. 301.

επιχειρηματολογικής γραφής, γιατί α) υποβοηθά την παγίωση ήδη υπάρχοντων σχημάτων ή τη δημιουργία νέων και β) διευκολύνει την ενσωμάτωση επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων στα κείμενα των μαθητών καθώς υποβοηθά την εργασιακή μνήμη¹¹⁹.



Σχήμα 5.4.1.1.2. Πίνακας αναλογίας. (Ματσαγγούρας, Η. Γ., 1994, σ. 491).

5.4.1.2. Η Επίδραση του Μοντέλου του Toulmin στην Οπτική Αναπαράσταση της Επιχειρηματολογίας

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες απόδοσης του σχήματος του επιχειρήματος και της υπερδομής των επιχειρηματολογικών κειμένων, ώστε να διδαχθούν οι μαθητές «σχήματα σκέψης¹²⁰».

Κυρίαρχο, ωστόσο, παραμένει, μέχρι σήμερα, το «διαδικαστικό» μοντέλο του Toulmin¹²¹ με τα έξι βασικά δομικά συστατικά του: τη θέση – τις πληροφορίες – τις επικυρωτικές αρχές – τη στήριξη συμπεράσματος – τους τροπικούς προσδιορισμούς – την ανασκευή. Το επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin αποτελεί πηγή έμπνευσης για πολλούς ερευνητές σε ό,τι αφορά τη μοντελοποίηση της επιχειρηματολογίας κατά τη διδασκαλία της σε γραπτό επίπεδο¹²² και τη δημιουργία καθοδηγητικών μοντέλων για τη γραφή επιχειρηματολογικού λόγου¹²³.

Αναφέρουμε ενδεικτικά το μοντέλο των A. Reznitskaya, R. C. Anderson και L. J. Kuo¹²⁴ (σχήμα 5.4.1.2.2.). Βασίζεται στη φιλική για τα παιδιά μεταφορά του 'χτίσιματος'. Η δόμηση της επιχειρηματολογίας παραλληλίζεται με το χτίσιμο ενός σπιτιού. Οι ερευνητές μαρτυρούν την επίδραση που έχουν δεχτεί από το σχήμα του Toulmin και την ευρετική πυραμίδα του Yeh¹²⁵.

¹¹⁹ Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), σ. 65.

¹²⁰ Yeh, S. S. (1998), "Empowering education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students", *Research in the Teaching of English*, 33, σ. 53.

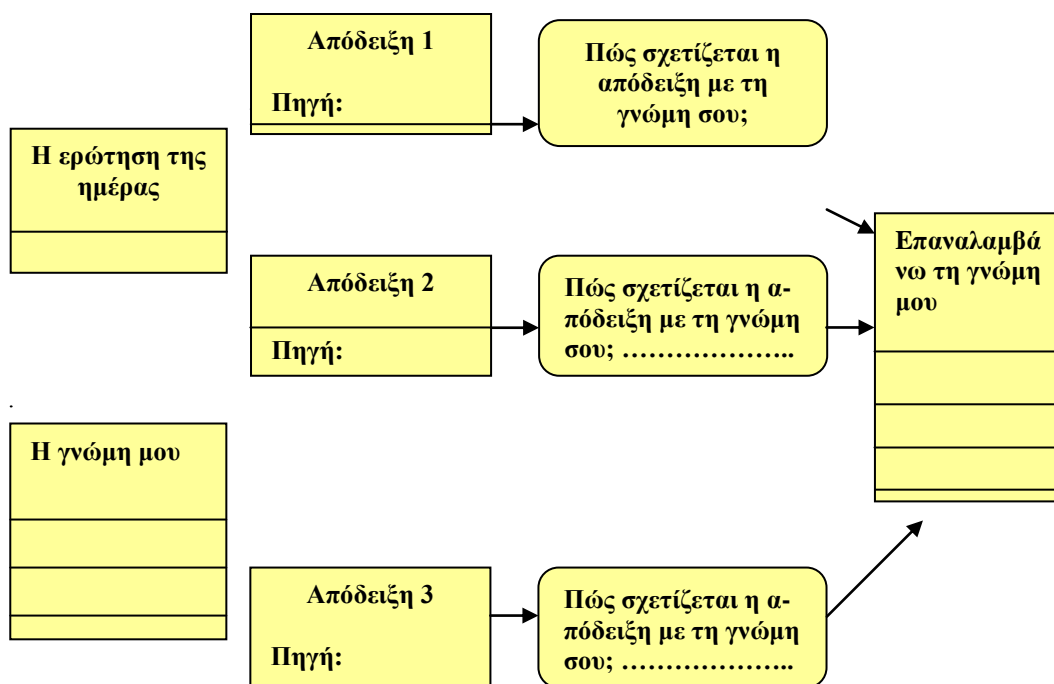
¹²¹ Λεπτομερής παρουσίαση του μοντέλου του Toulmin γίνεται σε προηγούμενη ενότητα του πονήματος. Βλ. σσ. 72-77.

¹²² Αναφέρουμε για παράδειγμα το ευρετικό εργαλείο της πυραμίδας του Yeh η οποία προσιδιάζει με το μοντέλο του Toulmin. Κι εδώ, η προτεινόμενη θέση συνδέεται και υποστηρίζεται από πληροφορίες και αποδείξεις μέσω μιας ρητά ή άρητα εκπεφρασμένης επικυρωτικής αρχής. Βλ. σχετικά Yeh, S. S., *op. cit.*.

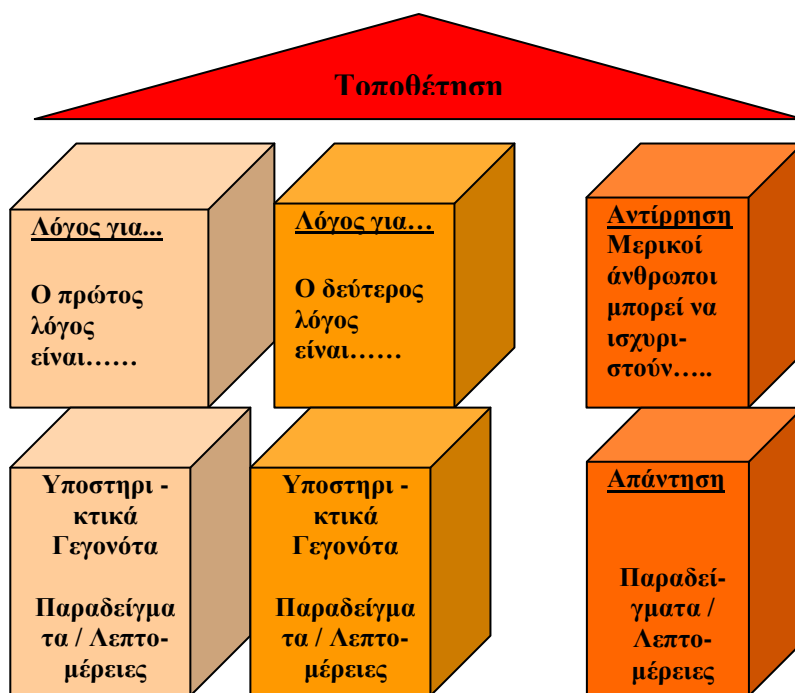
¹²³ Nussbaum, E. M. (2002), "Scaffolding argumentation in the social studies classroom", *The Social Studies*, March / April 2002, σσ. 80-81.

¹²⁴ Reznitskaya, A., Anderson, R.C. & Kuo, L-J. (2007), "Teaching and learning argumentation", *The Elementary School Journal*, 107(5), σσ. 449-472.

¹²⁵ *ibid.*, σ. 453.



Σχήμα 5.4.1.2.1. Το καθοδηγητικό μοντέλο του Nussbaum για τη γραφή επιχειρημάτων με κουτιά – αποδείξεις (evidence boxes) βάσει του σχήματος του Toulmin. (Nussbaum, 2002, p. 80).



Σχήμα 5.4.1.2.2. Το βασικό επιχειρηματολογικό σχήμα των Reznitskaya, A., Anderson, R. C. & Kuo, L.-J. (2007, σ. 453).

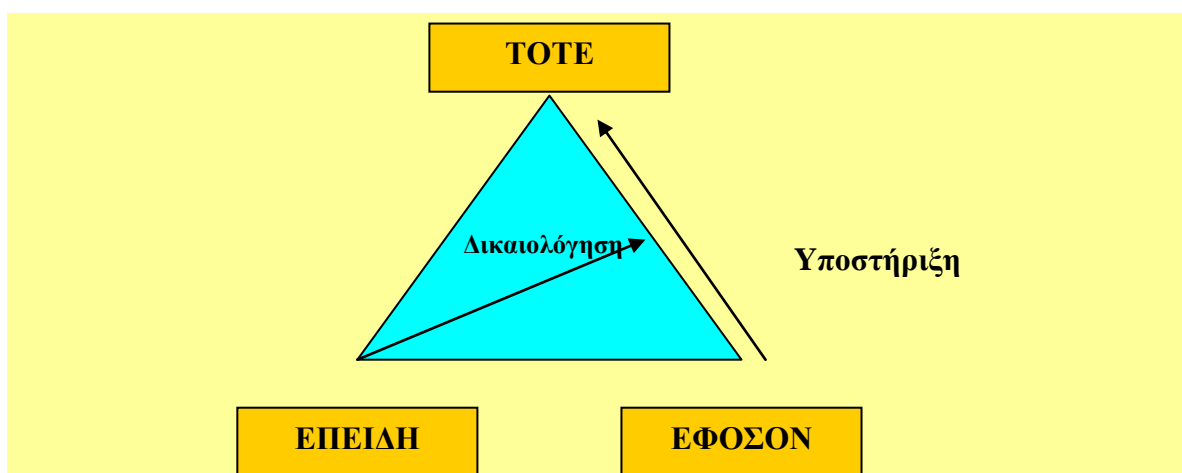
5.4.1.3. Το Τριγωνικό Μοντέλο Επιχειρηματολογίας των Sally Mitchell & Mike Riddle

Στο πλαίσιο του προγράμματος Βελτίωση της Επιχειρηματολογίας στην Ανώτερη Εκπαίδευση οι Mitchell και Riddle προτείνουν ένα απλοποιημένο μοντέλο, εναλλακτικό του Toulmin, για τη συγγραφή επιχειρημάτων¹²⁶. Πρόκειται για το **τριγωνικό μοντέλο**

¹²⁶ Mitchell, S. (1997), *Improving the Quality of Argument in Higher Education: Interim Report*, London, Middlesex University, School of Lifelong Learning and Education. Βλ. επίσης Mitchell, S. & Riddle, M.

(triangle model) του επιχειρήματος. Το επιχείρημα αναπαρίσταται ως ένα ισόπλευρο τρίγωνο με κορυφές τους γλωσσικούς όρους ΕΦΟΣΟΝ, ΤΟΤΕ, ΕΠΕΙΔΗ χάρη στους οποίους διασφαλίζεται η υποστήριξη και αιτιολόγηση των προτεινόμενων απόψεων.

Οι τρεις κορυφές του τριγώνου αντιστοιχούν στα βασικά στοιχεία τα οποία συνθέτουν το διαλογιστικό – επιχειρηματολογικό σχήμα του Toulmin. Το επίρημα ΤΟΤΕ εισάγει τη *θέση* (claim) δηλαδή το *συμπέρασμα* στο οποίο οδηγείται ο συγγραφέας. Ο αιτιολογικός σύνδεσμος ΕΠΕΙΔΗ αντιστοιχεί στις *πληροφορίες* (data), οι οποίες παρέχουν το αδιαμφισβήτητο αποδεικτικό υλικό για τη δικαιολόγηση της θέσης και τέλος ο χρονικό-υποθετικός σύνδεσμος ΕΦΟΣΟΝ αντιστοιχεί στις *επικυρωτικές αρχές* δηλαδή σε πιθανά γεγονότα και ισχυρισμούς που διευκολύνουν τη σύνδεση της θέσης με τις πληροφορίες.



Σχήμα 5.4.1.3.1. Το τριγωνικό μοντέλο των Mitchell και Riddle.

Μέσα από τη σύνδεση των παραπάνω όρων εκφράζεται η τρίπτυχη σχέση που αναπτύσσεται σε κάθε επιχείρημα της καθημερινής ζωής. Αναφέρουμε ως παράδειγμα:

- *ΕΦΟΣΟΝ στην ομάδα πρέπει να επικρατεί πνεύμα φιλίας και συνεργασίας*
[αντιστοιχεί στις επικυρωτικές αρχές]
- *ΤΟΤΕ θα αναγκαστώ να σας αποβάλω από τον επόμενο αγώνα,*
[εισάγεται η ΘΕΣΗ]
- *ΓΙΑΤΙ [εισάγονται οι πληροφορίες]*
τσακώνεστε κατά τη διάρκεια της προπόνησης.

Τα βέλη που συνδέουν τις κορυφές του τριγώνου, δηλαδή τα κύρια συστατικά του επιχειρήματος, εκφράζουν μια δυναμική προοπτική και μια δίπλευρη, διαλογική κίνηση¹²⁷. Σύμφωνα με τον Andrews το παραπάνω μοντέλο, αν και υπεραπλουστευμένο, μπορεί να συμβάλει τόσο στην ουσιαστική μελέτη και κατανόηση της δομής και της φύσης

(2000), *Improving the Quality of Argument in Higher Education: Final Report*, Middlesex University, School of Lifelong Learning and Education και Riddle, M. (2000), “Improving argument by parts”, στο *Learning to Argue in Higher Education*, S. Mitchell & R. Andrews (eds.), Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton-Cook, σσ. 53-64.

¹²⁷ Andrews, R. (2005), “Models of Argumentation in Educational Discourse”, *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discours*, 25(1), N. York, Walter de Gruyter, σσ. 107-127.

των επιχειρημάτων όσο και στον επιτυχή σχεδιασμό και συγγραφή της επιχειρηματολογίας.

5.4.1.4. Το Επιχειρηματολογικό Μοντέλο του Μονοπατιού των David S. Kaufer και Cheryl Geisler

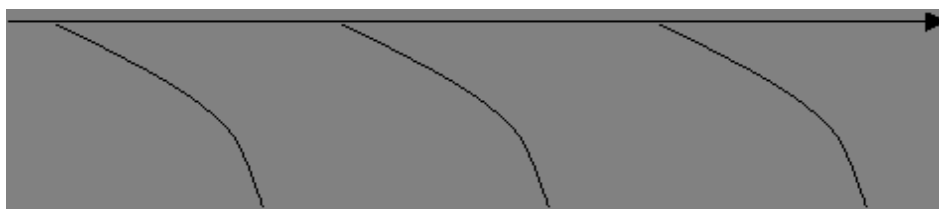
Το κοινωνικογνωστικό μοντέλο του **κύριου / λανθασμένου μονοπατιού**¹²⁸ (main path / faulty path) των David S. Kaufer και Cheryl Geisler αποτελεί ακόμα μία προσπάθεια σχηματικής αναπαράστασης της ευρύτερης επιχειρηματολογικής δομής, «των γραμμών του επιχειρήματος¹²⁹» (lines of argument).

Το κύριο μονοπάτι εκφράζει την τοποθέτηση του συγγραφέα πάνω σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Οι αναγνώστες ακολουθούν το μονοπάτι το οποίο χαράζει η ακολουθία των ιδεών, των θέσεων και βεβαιώσεων του συγγραφέα, για να οδηγηθούν στο συμπέρασμα που υπαγορεύει η δική του προοπτική.



Σχήμα 5.4.1.4.1. Το κύριο μονοπάτι.

Ωστόσο, η πορεία προς την εξαγωγή συμπερασμάτων δεν είναι ευθύγραμμη ούτε απρόσκοπτη. Ο συγγραφέας οδηγεί συνειδητά τους αναγνώστες του σε **λανθασμένα μονοπάτια** (faulty paths) δηλαδή τους φέρνει αντιμέτωπους με τοποθετήσεις και απόψεις αντίθετες και ασύμβατες με τις δικές του είτε γιατί τις θεωρεί λανθασμένες είτε γιατί δυσκολεύεται να τις αποδεχτεί. Μέσα από την ‘περιπλάνηση’ σε λανθασμένα μονοπάτια ο συγγραφέας εκπληρώνει ένα διττό στόχο. Αφενός, παρέχει στους αναγνώστες την αναγκαία απόδειξη ότι πραγματεύεται το υπό εξέταση θέμα με όρους αντικειμενικότητας και, αφετέρου, καθιστά καθαρότερη, σαφέστερη και πειστικότερη τη δική του τοποθέτηση μέσα από την προβολή της αντίθετης άποψης την οποία οι αναγνώστες οφείλουν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν, αποκλειστικά και μόνο, για να την αποφύγουν.



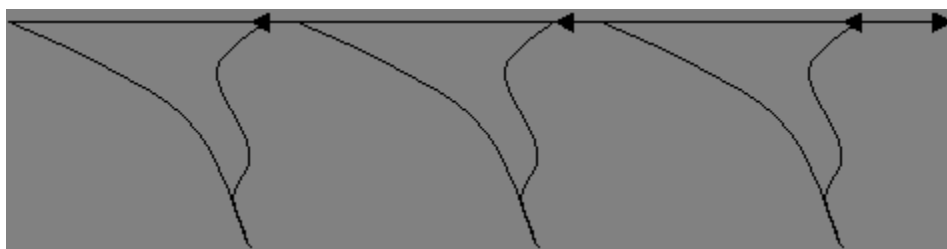
Σχήμα 5.4.1.4.2. Τα λανθασμένα μονοπάτια.

Για το λόγο αυτό ο συγγραφέας του επιχειρηματολογικού κειμένου βοηθά άμεσα τους αναγνώστες του να επιστρέψουν στην αρχική πορεία υποδεικνύοντας τα ασφαλή

¹²⁸ Kaufer, D. S. & Geisler, C. (1991), “A scheme for representing written argument”, *Journal of Advanced Composition*, 11(1), σσ. 107 – 122.

¹²⁹ Kaufer, D. S. & Geisler, C. (1990), “Structuring argumentation in a social constructivist frame-work: A pedagogy with computer support”, *Argumentation*, 4, σ. 388.

μονοπάτια επιστροφής (return paths) μέσα από τις κατάλληλες λεξιλογικές και συντακτικές επιλογές οι οποίες δίνουν υπόσταση στην επιχειρηματολογία του.



Σχήμα 5.4.1.4.3. Τα μονοπάτια επιστροφής.

Αναγνωρίζουμε ότι το παραπάνω μοντέλο έχει ως βασικό στόχο να αναδείξει την επίδραση των ποικίλων εξωτερικών πηγών στη διαμόρφωση της κύριας θέσης ενός συγγραφέα. Απευθύνεται, κυρίως, σε έμπειρους συγγραφείς, οι οποίοι διαθέτουν τα αναγκαία γλωσσικά και υφολογικά μέσα, για να διασφαλίσουν επιτυχημένα τόσο την ‘περίπλάνηση’ των αναγνωστών στα *λανθασμένα μονοπάτια* όσο και την επιστροφή τους στο *κύριο μονοπάτι*, και όχι, πιθανά, σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου που κάνουν ‘αναγνωριστικές προσπάθειες’ συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων. Πιστεύουμε, όμως, ότι η παρουσίαση αυτού του μοντέλου είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο βαθμό που συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση εκ μέρους, κυρίως, των δασκάλων αλλά και των μαθητών ότι τα επιχειρηματολογικά κείμενα δεν βασίζονται, αποκλειστικά, σε «μια ακολουθία επιχειρημάτων για επίτευξη συγκεκριμένου στόχου και ιδέας», όπως άλλωστε σχηματικά παρουσιάζεται στο Βιβλίο Δασκάλου της Β΄ Δημοτικού¹³⁰, αλλά σε ένα «ταξίδι¹³¹» το οποίο περιλαμβάνει και τη ‘θέαση’ αντίθετων απόψεων.

5.4.1.5. Το Επιστημονικό – Ερευνητικό Μοντέλο του Imre Lakatos

*Η τυφλή υποταγή σε μια θεωρία δεν αποτελεί πνευματική αρετή.
Αποτελεί πνευματικό έγκλημα.
(Lakatos, I. 1978, p. 1)*

Το μοντέλο του Lakatos¹³² εντάσσεται στο χώρο της φιλοσοφίας της επιστήμης. Στην προσπάθεια συγκρότησης μιας μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας προγραμμάτων εξέτασε τις βασικές επιχειρηματολογικές ικανότητες οι οποίες απαιτούνται από τα άτομα, για να σχηματίσουν ή να αλλάξουν τις *θεωρίες* συγκρότησης της επιστημονικής σκέψης.

Συγκεκριμένα, το προτεινόμενο μοντέλο αποτελείται από τέσσερα στοιχεία άμεσα συσχετιζόμενα με επιχειρηματολογικές δεξιότητες. Στο κέντρο του μοντέλου τοποθετείται το πρώτο στοιχείο, ο **σκληρός πυρήνας** (hard core). Περιλαμβάνει τις αμετάβλητες, ισχυρές πτυχές της θεωρίας και συσχετίζεται, στο πλαίσιο της Άτυπης Λογικής¹³³, με την

¹³⁰ ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007 α'), σ. 6.

¹³¹ Andrews, R., *Teaching and Learning Argument*, σ. 149.

¹³² Lakatos, I. (1978), *The Methodology of Research Programmes*, New York, Cambridge University Press.

¹³³ Ο συσχετισμός των στοιχείων του μοντέλου με επιχειρηματολογικές δεξιότητες γίνεται στην έρευνα των Chang & Chiu σε τελειόφοιτους φυσικών επιστημών. Το μοντέλο αποδεικνύει ότι τα επιχειρήματα των μαθητών πάνω σε θέματα κοινωνικο-επιστημονικά προστατεύονται από τη ζώνη και δύσκολα αλλάζουν.

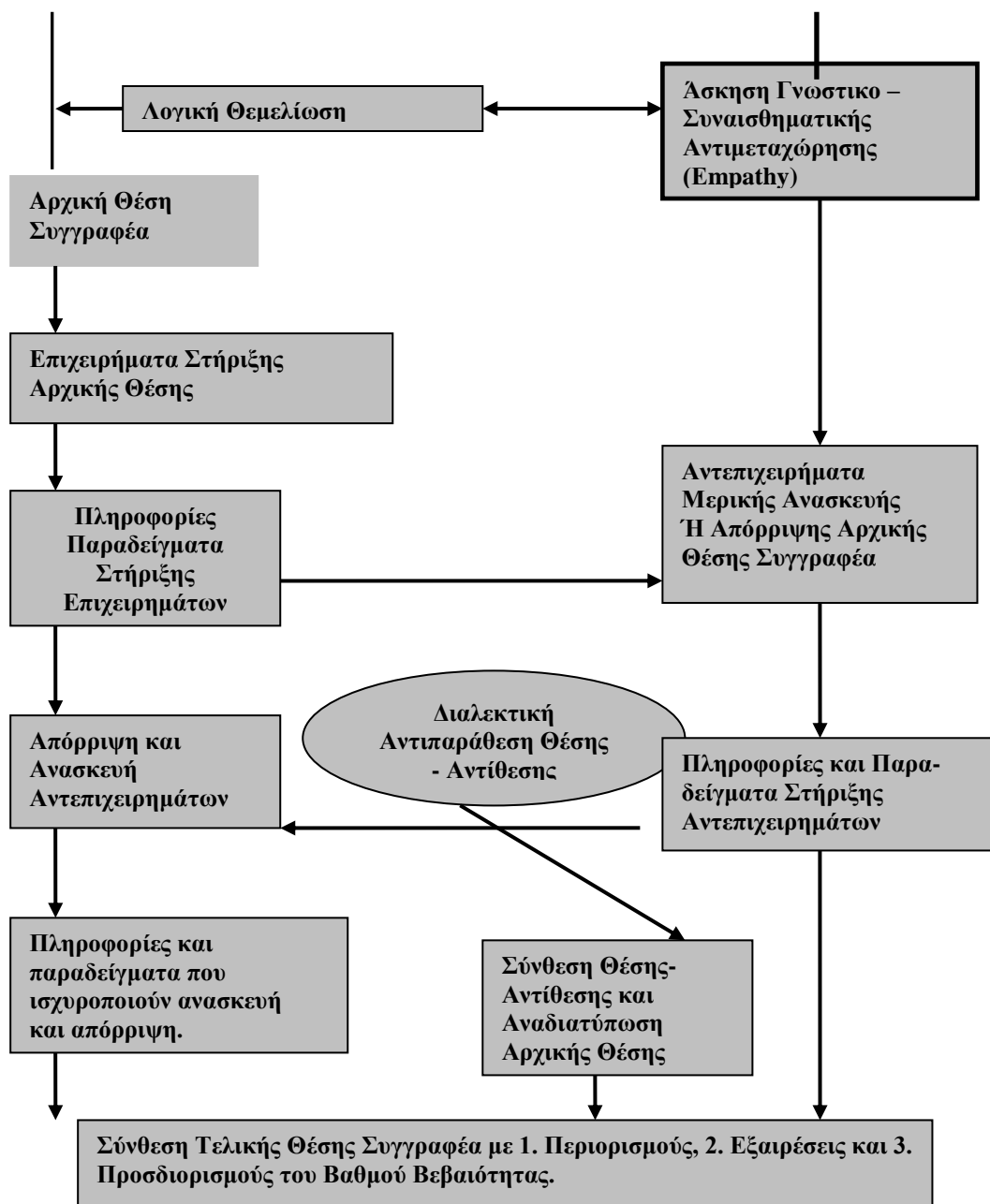
επιχειρηματολογική ικανότητα τοποθέτησης και στήριξης της τοποθέτησης με έναν ή περισσότερους επαρκείς λόγους-αιτίες. Το δεύτερο στοιχείο, η **προστατευτική ζώνη (protective belt)** εκτείνεται γύρω από το σκληρό πυρήνα ως ασπίδα προστασίας από ενδεχόμενες επιθέσεις στη θεωρία. Περιλαμβάνει περισσότερες βοηθητικές υποθέσεις οι οποίες στηρίζουν την κυρίαρχη θεωρία. Το στοιχείο αυτό συσχετίζεται με την επιχειρηματολογική δεξιότητα αξιολόγησης επιχειρημάτων που είτε επεκτείνουν την ισχύ της θεωρίας είτε αποσκοπούν στον περιορισμό της. Η λειτουργία της προστατευτικής ζώνης επιτυγχάνεται μέσω δύο στρατηγικών οι οποίες αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν: α) τη **θετική ευριστική** (positive heuristic) και β) την **αρνητική ευριστική** (negative heuristic). Η αρνητική ευριστική απαγορεύει την πρόσβαση ανασκευαστικών επιχειρημάτων στο σκληρό πυρήνα και συσχετίζεται με την επιχειρηματολογική δεξιότητα της παρουσίασης αντεπιχειρημάτων. Τέλος, η θετική ευριστική επεκτείνει την ισχύ της θεωρίας μέσα από την επιχειρηματολογική δεξιότητα της παρουσίασης πρόσθετων υποστηρικτικών λόγων αιτιών. Κυρίαρχη θέση στο μοντέλο του Lakatos κατέχει ο ρόλος της κοινωνικοπολιτιστικής πραγματικότητας και της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του σκληρού πυρήνα των θέσεων.

Σχήμα 5.4.1.5.1. Το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Imre Lakatos
(Chang, S.-U. & Chiu, M.-H., 2008, σ.1759)

5.4.1.6. Το Μοντέλο Διαλεκτικής Σύνθεσης της Επιχειρηματολογίας

Το Μοντέλο Διαλεκτικής Σύνθεσης βασίζεται στο μοντέλο του Toulmin, ενώ, ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους δημιουργούς του¹³⁴, είναι επηρεασμένο από τον ψυχολόγο Carl Rogers αναφορικά με τις αρχές οι οποίες οφείλουν να διέπουν την επιχειρηματολογία. Ο Rogers αναφέρεται στην κατανόηση, την εμπάθεια και την εύρεση κοινών σημείων ανάμεσα στα διαλεγόμενα μέρη. Επίσης, το μοντέλο επιδιώκει να περιγράψει την εξελικτικότητα του επιχειρηματολογικού λόγου.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ



Σχήμα 5.4.1.6.1. Το Μοντέλο Διαλεκτικής Σύνθεσης (Ματσαγγούρας, Η. 2001, σ. 448)

¹³⁴ Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2001), “Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου κατά τη σχολική ηλικία: Θεωρητική παρουσίαση, ερευνητική στήριξη και διδακτική αξιοποίηση ενός μοντέλου”, *Εισήγηση στο συνέδριο «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*, (Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου 2001).

Διαρθρώνεται σε επτά στάδια: α) διατύπωση υποστηριζόμενης θέσης, β) επιχειρήματα στήριξης, γ) παράθεση πληροφοριών και παραδειγμάτων, δ) παράθεση αντεπιχειρημάτων – ενεργοποίηση γνωστικο-συναισθηματικής αντιμεταχώρησης, ε) παράθεση γεγονότων, ισχυρισμών, παραδειγμάτων και πληροφοριών, στ) ανασκευή και απόρριψη των αντεπιχειρημάτων, ζ) διαλεκτική σύνθεση των αντικρουόμενων θέσεων, ώστε να διατηρηθούν τα ισχυρά στοιχεία της αρχικής θέσης, ή να προκύψει μια νέα, ή, σπανιότερα, να γίνει αποδεκτή η αντίθετη θέση¹³⁵.

5.5. Η Καλλιέργεια της Επιχειρηματολογικής Γραφής μέσα σε Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να προωθήσουν συγχρόνως τη διδασκαλία και τη μάθηση της γραφής.
(National Commission of Writing, 2003, σ. 31)

Ενδιαφέρον προκαλεί η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και προγραμμάτων, ως γνωστικά εργαλεία ή «εργαλεία γραφής¹³⁶», στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, κατά την επίλυση μη δομημένων προβληματικών καταστάσεων (ill structured problems). Κύρια μέσα για την επίτευξη αυτού του στόχου θεωρούνται η επιτυχής επιχειρηματολογία κατά τη διεξαγωγή αντιλογιών, η δημιουργία επιχειρηματολογικών διαγραμμάτων και η γραφή επιχειρηματολογικών κειμένων.

Πρόκειται για τα επονομαζόμενα προγράμματα *Συνεργατικής Μάθησης με την Υποστήριξη Υπολογιστών*¹³⁷ (C.S.C.L./Computer Supported Collaborative Learning) ή *Οπτικοποίησης Επιχειρήματος με την Υποστήριξη Υπολογιστών*¹³⁸ (C.S.A.V./Computer Supported Argument Visualisation). Αναφέρουμε ενδεικτικά :

α) Το πρόγραμμα Belvedere: Στο πλαίσιο συνεργατικής μάθησης, η οποία αποβλέπει στην επίλυση προβλημάτων, χρησιμοποιούνται μοντέλα εννοιών και αποδείξεων και παρέχονται ποικίλοι τρόποι αναπαράστασής τους, όπως διαγράμματα, αντιληπτικοί και αποδεικτικοί χάρτες που εκφράζουν την *αποδεικτική διαλογιστική*¹³⁹ (evidential reasoning).

β) C-SAW: Καθοδηγεί αρχάριους συγγραφείς στην επιχειρηματολογική γραφή¹⁴⁰.

¹³⁶ Montague, M. (1990), *Computers, Cognition and Writing Instruction*, Albany, N.Y.: State University of New York Press, σ. 22.

¹³⁷ Lund, K., Molinari, G., Séjourné, A. & Baker, M. (2007), “How do argumentation diagrams compare when students pair use them as a means or as a tool for representing debate”, *Computer Supported Collaborative Learning*, 2, σ. 274.

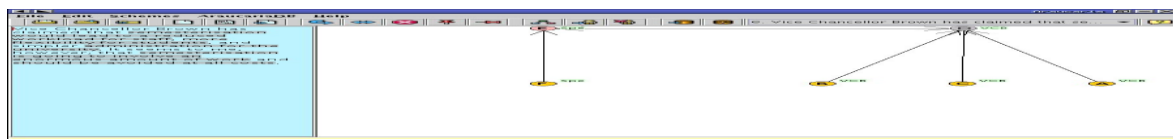
¹³⁸ Buckingham Shum, S. (2003), “The roots of computer supported visualization”, στο *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense – Making*, P. A. Kirschner, S. J. Buckingham Shum & C. S. Carr (eds.), London, Springer-Verlag, σ. 3.

¹³⁹ Lund, K., Molinari, G., Séjourné, A. & Baker, M., *op. cit.*, σ. 276.

¹⁴⁰ Benetos, K. (2006), *Computer – Supported Argumentative Writer : An Authoring Tool with Built – in Scaffolding and Self-Regulation for Novice Writers of Argumentative Texts*, Master Thesis, University of Geneva, TECFA, σσ. 31-37.

γ) Το πρόγραμμα Araucaria: Βοηθά στην ανάλυση επιχειρημάτων βάσει έτοιμων επιχειρηματολογικών σχημάτων τα οποία παρέχονται στο χρήστη.

δ) DREW: Έχει ως στόχο την ενίσχυση της συνεργατικής σκέψης και των αντιλογιών μέσω του Internet.



Πίνακας 5.5.1. Ανάλυση επιχειρήματος με τη βοήθεια του προγράμματος Araucaria.

(Πηγή εικόνας: <http://araucaria.computing.dundee.ac.uk/imgs/screenshot-large.jpg>)

Παρότι η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για την καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής γραφής χρησιμοποιείται, κυρίως, στο χώρο της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρούμε ότι αντίστοιχες πρακτικές θα μπορούσαν να επεκταθούν και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η άποψή μας σχετίζεται τόσο με το σύγχρονο αίτημα διδακτικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο πλαίσιο του *τεχνολογικού γραμματισμού*¹⁴¹ όσο και με απόψεις Ελλήνων ερευνητών οι οποίοι προτείνουν τη δημιουργία και αξιοποίηση ηλεκτρονικών προγραμμάτων, κατάλληλα προσαρμοσμένων για τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου¹⁴².

Εξάλλου, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη μαθησιακή διαδικασία βρίσκει θεωρητικό έρεισμα σε θεμελιώδεις απόψεις σπουδαίων ψυχοπαιδαγωγών. Από τη μία πλευρά, στηρίζεται στην έννοια της *κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης* (socio-cognitive conflict) του. Πρόκειται για τη σύγκρουση μεταξύ των γνωστικών δομών του ατόμου με πληροφορίες τις οποίες λαμβάνει από τον εξωτερικό κόσμο και την επακόλουθη *αφομοίωση* νέων γνωστικών σχημάτων σε συνδυασμό με τη *συμμόρφωσή* του σε νέα, τροποποιημένα γνωστικά σχήματα¹⁴³. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα προκαλούν αντίστοιχες συγκρούσεις μεταξύ των συνεργαζόμενων μαθητών για την επίλυση προβλημάτων και τους ωθούν στην αναδόμηση των γνώσεων όχι μόνο σχετικά με την επιχειρηματολογία αλλά και γενικότερα πάνω σε διάφορα θέματα βελτιώνοντας τη συλλογιστική διαδικασία¹⁴⁴. Τα γνωστικά ‘άλματα’ των μαθητών πραγματοποιούνται κατά τη διαδικασία επίλυσης αυτών των συγκρούσεων μέσα από την αντιπαράθεση

¹⁴¹ Σύμφωνα με τον M. Hayden ο τεχνολογικός γραμματισμός ως εκπαιδευτική δραστηριότητα αναφέρεται στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο την αποτελεσματική επιλογή και αξιοποίηση της τεχνολογίας σύμφωνα με επιθυμητούς στόχους. Βλ. σχετικά Hayden, M. (1998), “What is technological literacy?”, *Bulletin of Science Technology and Society*, 119, σσ. 220-233. Αναφέρεται από τους Ντίνα, Κ., Κυρίδη, Α., Τσακίριδου, Ε., Δρόσο, Β. & Χατζηγεωργίου, Β. (2003), “Η φριτέζα και η κάμερα ή αλλιώς η πατατιάρα και η μικρή κρεβατοκάμερα: Οι ονομασίες τεχνικών προϊόντων και η πρόσληψή τους από τα ελληνόπουλα”, στο *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της: Αφιερωματικός Τόμος*, Π. Σ. Φλώρινας (Α.Π.Θ.), Φλώρινα, Βιβλιολογεϊόν, σ. 85, παραπομπή 2.

¹⁴² Ντίνας, Κ., Κυρίδης, Α., Τσακίριδου, Ε., Δρόσος, Β. & Χατζηγεωργίου, Β., *op. cit.*, σ. 85.

¹⁴³ Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Γνωστικές Θεωρίες, Γ'*, Αθήνα, σσ. 113-115.

¹⁴⁴ Papert, S. (1980), *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books.

επιχειρημάτων¹⁴⁵ και τη διεξαγωγή αντιλογιών (debates) στο πλαίσιο του διαλόγου ο οποίος αποκαλείται επεξηγηματική έρευνα¹⁴⁶ (*explanatory inquiry*).

Από την άλλη πλευρά, καθίσταται εμφανής η επίδραση της κοινωνικο-πολιτιστικής προσέγγισης των Vygotsky και Bruner¹⁴⁷, οι οποίοι δίνουν έμφαση στη διαδικασία της διαδραστικής δόμησης της γνώσης. Εδώ, η έννοια της *διαπραγμάτευσης* μέσω επιχειρημάτων για τον καθορισμό νοημάτων ασκεί καθοριστικό ρόλο ανάμεσα στα αλληλεπιδρώντα άτομα.

Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι η είσοδος της Τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως δημιουργός αλλαγής (agent) σε όλους τους τομείς οι οποίοι σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία¹⁴⁸. Γίνεται αναφορά σε αλλαγές που σχετίζονται με την επιστημολογία, την ψυχολογία, τα περιβάλλοντα μάθησης και τις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία¹⁴⁹.

Η συνεργατική¹⁵⁰ επιχειρηματολογία στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης βοηθά τους συμμετέχοντες να εξωτερικεύουν γνώσεις και απόψεις, να δίνουν εξηγήσεις, να εξετάζουν κριτικά τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες και, τέλος, να αναδομούν τη γνώση με τη διεξαγωγή κριτικών συζητήσεων¹⁵¹. Στα συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα είναι συνήθης η χρήση *επιχειρηματολογικών διαγραμμάτων* τα οποία εξυπηρετούν ποικίλες λειτουργίες. Καταρχήν, εξυπηρετούν, σύμφωνα με τις απόψεις του Ausubel, ως *οπτικοί προκαταβολικοί οργανωτές*, στην απόκτηση νέας γνώσης, συμβάλλουν στη βελτίωση της κριτικής σκέψης και, τέλος, αποσαφηνίζουν τις επιχειρηματολογικές σχέσεις. Χάρη σε αυτά οι μαθητές αποκτούν δυνατότητα «εμβάθυνσης» και «επέκτασης¹⁵²» των αρχικών επιχειρημάτων/αντεπιχειρημάτων πάνω σε ένα θέμα, ύστερα

¹⁴⁵ Lund, K., Molinari, G., Séjourné, A. & Baker, M. (2007), σ. 276.

¹⁴⁶ Stegmann, K., Weinberger, A. & Fischer, F. (2007), “Facilitating argumentative knowledge construction with computer supported collaboration scripts”, *Computer Supported Collaborative Learning*, 2, σ. 425.

¹⁴⁷ Σχετικά με την «κοινωνική κονστрукτιβιστική αντίληψη» του Bruner βλ. Bruner, J. S. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, London, Cambridge, Harvard University Press, σ. 127, Bruner, J. S. (1966), “Learning about learning”, *A Conference Report, US Department of Health, Education and Welfare, Cooperative Research Monograph*, 15, σσ. 118-119.

¹⁴⁸ Vockell-Eileen, E. L. & Schwartz, M. (1992), *The Computer in the Classroom*, (2nd edition), New York, Mitchell, McGraw-Hill, σ. 145.

¹⁴⁹ Girod, M. & Cavanaugh, S. (2001), “Technology as an agent of change in teacher practice”, *T.H. E. Journal*, 28(9), σσ. 40, 42, 44, 46-7.

¹⁵⁰ Η Α. Δημητρακοπούλου αναφέρει ότι στην Ελλάδα η χρήση συνεργατικών περιβάλλοντων μάθησης για τη σύνθεση κειμένων είναι, ακόμα, περιορισμένη ή ότι εφαρμόζεται πειραματικά σε περιορισμένη κλίμακα. Βλ. σχετικά Δημητρακοπούλου, Α. (2002), “Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση”, στο *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Χ. Κυνηγός & Ε. Β. Δημαράκη (επιμ.), Αθήνα, Καστανιώτης, σσ. 64-65.

¹⁵¹ Kanselaar, G., Erkens, G., Andriessen, J., Prangma, M., Veerman, A. & Jaspers, J. (2003), “Designing argumentation tools for collaborative learning”, στο *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense – Making*, P. A. Kirschner, S. J. Buckingham Shum & C. S. Carr (eds.), London, Springer-Verlag, σ. 52.

¹⁵² Marttunen, M. & Laurinen, L. (2007), σσ. 110, 123.

από προφορικές ανταλλαγές απόψεων πάνω σε αυτό, αφού οδηγούνται στη βελτίωση των διαγραμμάτων τα οποία είχαν συνθέσει στα αρχικά στάδια της συνεργασίας τους με εύκολο τρόπο πάνω στην οθόνη του υπολογιστή.

Γενικότερα, η **οπτικοποίηση** (visualization) μέσω διαγραμμάτων, αντιληπτικών χαρτών και άλλων απεικονιστικών εργαλείων (mapping tools) κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη στην επίλυση προβλημάτων και τη δόμηση νέων γνώσεων στο βαθμό που επιλύει το πρόβλημα της αναπαράστασης της γνώσης στη γραπτή επιχειρηματολογία¹⁵³. Επίσης, βοηθά στη δημιουργία κοινών αναπαραστάσεων σχετικά με το πρόβλημα το οποίο καλούνται να επιλύσουν οι συμμετέχοντες. Οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στα επιχειρήματα που θεωρούν ως τα πλέον συναφή και κατάλληλα για την επίλυση ενός προβλήματος ή ως τα πλέον αληθοφανή για να πειστούν σχετικά με κάποιο θέμα¹⁵⁴.

Στο πλαίσιο της **καθοδηγητικής προσέγγισης** (scaffolding approach), έρευνες διαπιστώνουν ότι η χρήση ηλεκτρονικών σχεδιαγραμμάτων για τη συνεργατική δόμηση της επιχειρηματολογικής γνώσης επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο σε ό,τι αφορά τη γραπτή παραγωγή τεκμηριωμένων μεμονωμένων επιχειρημάτων - σύμφωνα με μια απλοποιημένη εκδοχή του μοντέλου του Toulmin - όσο και στην παραγωγή επιχειρηματολογικών ακολουθιών (επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα και ανασκευή αντεπιχειρημάτων)¹⁵⁵. Υποστηρίζεται ότι η εφαρμογή προγραμμάτων συγχρονικών συζητήσεων με τη διαμεσολάβηση ηλεκτρονικών υπολογιστών (CMC) γεφυρώνει τα κενά που εμφανίζονται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ, ταυτόχρονα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της **εξερευνητικής επιχειρηματολογίας** (exploratory argumentation) των μαθητών¹⁵⁶.

Χαρακτηριστική είναι η εφαρμογή συγχρονικών on-line συζητήσεων σε 12χρο-νους μαθητές στην Αυστραλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν ότι στο περιβάλλον των chat-rooms όπου «η γραφή γίνεται συζήτηση ανάμεσα σε συνομιλητές¹⁵⁷», οι μαθητές συνειδητοποιούν τη διαλογική φύση της επιχειρηματολογίας και επιτυγχάνουν την παραγωγή δομημένων επιχειρηματολογικών κειμένων. Επίσης, οι Marttunen και Laurinen υποστηρίζουν ότι η on-line διάδραση μεταξύ φοιτητών διευκολύνει τη μάθηση των

¹⁵³ Kaufer, D. S. & Geisler, C. (1990), “Structuring argumentation in a social constructivist framework: A pedagogy with computer support”, *Argumentation*, 4, σ. 391.

¹⁵⁴ Van Bruggen, J. M., Boshuizen, H. P. A. & Kirschner, P.A. (2003), “A cognitive frame – work for cooperative problem solving with argument visualization”, στο *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense – Making*, P. A. Kirschner, S. J. Buckingham Shum & C. S. Carr (eds.), London, Springer – Verlag, σ. 27.

¹⁵⁵ Stegmann, K., Weinberger, A. & Fischer, F. (2007), “Facilitating argumentative knowledge construction with computer supported collaboration scripts”, *Computer Supported Collaborative Learning*, 2, σσ. 421, 441-2.

¹⁵⁶ Walker, S. A. (2004), “Socratic strategies and devil’s advocacy in synchronous CMC debate”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, σ. 172.

¹⁵⁷ Morgan, W. & Beaumont, G. (2003), “A dialogic approach to argumentation: Using a chat-room to develop early adolescent student’s argumentative writing”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(2), October, σ. 148.

επιχειρηματολογικών ικανοτήτων¹⁵⁸, καθώς και ότι μέσα από την ανταλλαγή e-mail (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) πραγματώνονται καλύτερα δομημένες συζητήσεις στις οποίες διατυπώνονται περισσότερες επιχειρηματολογικές γνώμες και αντεπιχειρήματα¹⁵⁹. Ιδιαίτερη έμφαση προσδίδουν οι έρευνες της Snyder στη θετική επίδραση την οποία ασκεί η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών κατά τη διάρκεια του σταδίου της αναδιατύπωσης επιχειρηματολογικών κειμένων 13χρονων μαθητριών στο βαθμό που διευκολύνεται η μετακίνηση ολόκληρων προτάσεων ή ακόμα και παραγράφων¹⁶⁰. Αξίζει, τέλος, να αναφερθούμε και σε ποικίλα διαδραστικά, ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια τα οποία με διασκεδαστικό και ενδιαφέροντα τρόπο (κουίζ, συμμετοχή σε ντιμπέιτ, επιλογή του κατάλληλου επιχειρήματος κτλ.) φέρνουν τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επαφή με τον κόσμο των επιχειρημάτων.

Ωστόσο, δεν απουσιάζουν και οι συγκρατημένες απόψεις σχετικά με το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών. Για παράδειγμα, ο Nussbaum θεωρεί 'πενιχρά' τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία προτείνουν ηλεκτρονικές οπτικές παρουσιάσεις (διαγράμματα, επιχειρηματολογικούς χάρτες) στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Υποστηρίζει ότι δεν επαρκούν για την ανάπτυξη ενός καθοδηγητικού επιχειρηματολογικού σχήματος στη γραφή των μαθητών¹⁶¹. Και αλλού γίνεται αναφορά στην αναγκαία παρουσία ενός προϋπάρχοντος *εσωτερικού σεναρίου* (internal script) το οποίο, σε συνδυασμό με την 'εξωτερική' βοήθεια την οποία παρέχουν οι υπολογιστές κατά τη συνεργατική μάθηση, διευκολύνει τις δραστηριότητες καθοδήγησης στην «ατομική κατάκτηση της γνώσης¹⁶²».

Επίσης, ανεπιβεβαίωτες παραμένουν υποθέσεις σχετικά με το θετικό ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν οι συζητήσεις στο διαδίκτυο στην ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών. Η Reznitskaya και al. θεωρούν ως πιθανή αιτία των 'φτωχών' επιχειρημάτων τα οποία παρήχθησαν στις Web συζητήσεις μαθητών της έρευνάς τους, την έλλειψη γνώσης χειρισμού του πληκτρολογίου ή / και την περιορισμένη εξοικείωση με το συγκεκριμένο επικοινωνιακό μέσο¹⁶³.

¹⁵⁸ Marttunen, M. (1992), "Commenting on written arguments as a part of argumentation skills: Comparison between students engaged in traditional vs. on-line study", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 36(4), σσ. 289-302.

¹⁵⁹ Marttunen, M. & Laurinen, L. (1998), "Learning of argumentation in face-to-face and e-mail environments", *Paper Presented at the Fourth International Conference on Argumentation*, (Amsterdam, Netherlands, June 16-19), University of Amsterdam, The Netherlands, Eric Document, #422 791#, σ. 13.

¹⁶⁰ Snyder, I. (1992), "Writing with wordprocessors: An effective way to develop students' argumentative writing skills", *English in Education*, 26(2), σσ. 35-45.

¹⁶¹ Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007), σ. 66.

¹⁶² Stegmann, K., Weinberger, A. & Fischer, F. (2007), σ. 423.

¹⁶³ Reznitskaya, A., Anderson, R.C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A. & Kim, S.-Y. (2001), "Influence of oral discussion on written argument", *Discourse Processes*, 32(2&3), σ. 173.

Ανεξάρτητα από τις παραπάνω αντικρουόμενες ερευνητικές απόψεις, ως κατακλείδα, θα χρησιμοποιήσουμε την πρόταση του Andrews για έλλογη χρήση ηλεκτρονικών επεξεργαστών κατά τη διδασκαλία του επιχειρήματος σε μαθητές ηλικίας 11-16 ετών (ή και νωρίτερα). Προτείνεται η εξοικείωση των μαθητών με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που συνεπάγεται η επιχειρηματολογική γραφή σε υπολογιστές σε σχέση με διαφορετικούς τρόπους γραφής και διαφορετικά κειμενικά είδη¹⁶⁴. Θεωρούμε ότι μια αντίστοιχη πρόταση είναι ιδιαίτερα επίκαιρη σε μια εποχή στην οποία επικρατεί προβληματισμός για τη λήψη καίριων και έγκαιρων αποφάσεων όχι μόνο αναφορικά με την επίδραση του Internet στη διαμόρφωση της γραφής και την επακόλουθη θεώρησή της ως διαδικασία «εισαγωγής κειμένων¹⁶⁵» αλλά και τη θέση της τεχνολογίας στο ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Andrews, R., *Teaching and Learning Argument*, σ. 124.

¹⁶⁵ Rijlaarsdam, G. & Van Den Bergh, H. (2004), “Effective learning and teaching of writing: Student involvement in the teaching of writing”, στο *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 1, (2nd Edition), G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, H. & M. Couzijn (vol. eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 13-14.

¹⁶⁶ Γκίβαλος, Μ. (2004), “Τεχνολογία και μελλοντικοί σχηματισμοί”, στο *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών (Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις)*, Ι. Ι. Κεκές (επιμ.), Αθήνα, Ατραπός, σ. 390.

Δεύτερο μέρος

Η Έρευνα

1. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο παρόν κεφάλαιο του πονήματος επιδιώκεται η παρουσίαση όλων των παραμέτρων οι οποίες συνθέσαν το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου σε μαθητές της Ε΄τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αρχικά, παρουσιάζονται οι υποθέσεις οι οποίες έθεσαν το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας καθώς και ο σκοπός εφαρμογής της. Παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός της και από το οποίο απορρέουν τα διδακτικά μοντέλα, οι στρατηγικές και οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν κατά την εκτέλεσή της. Τέλος, την περιγραφή της ερευνητικής μεθοδολογίας ολοκληρώνουν η αναλυτική παρουσίαση του πληθυσμιακού δείγματος το οποίο συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία, τα κριτήρια ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων, οι κυριότεροι ερευνητικοί περιορισμοί οι οποίοι αναδύθηκαν κατά την εκτέλεσή της και η θεώρηση των χρονικών σταδίων (φάσεων) κατά τα οποία εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική ερευνητική παρέμβαση.

1.1. Υποθέσεις της Έρευνας

Υπόθεση πρώτη: Οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτών επιχειρημάτων ως αποτέλεσμα διαφόρων μορφών συλλογιστικής σκέψης (υποθετικής, αναλογικής, επαγωγικής, παραγωγικής) τόσο σε προφορικό όσο, κυρίως, σε γραπτό επίπεδο.

Υπόθεση δεύτερη: Λόγω περιορισμένης εμπάθειας οι μαθητές δυσκολεύονται στην ανεύρεση αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής, καθότι ξεφεύγουν από τον ορίζοντα των προσωπικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων.

Υπόθεση τρίτη: Παρουσιάζεται αδυναμία των μαθητών να στηρίζουν και να ενδυναμώνουν την εγκυρότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν είτε με συνδέσμους (αιτιολογικούς, υποθετικούς, τελικούς) είτε με αποδεικτικό υλικό τόσο σε προφορικό όσο, κυρίως σε γραπτό επίπεδο.

Υπόθεση τέταρτη: Η γραπτή ανάπτυξη άρτιων δομικά επιχειρηματολογικών κειμένων καθίσταται δυσχερής για τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου.

Υπόθεση πέμπτη: Η οργάνωση του επιχειρηματολογικού κειμένου απαιτεί σύνθετες συντακτικές δεξιότητες εξαιτίας της χρήσης συνδετικών στοιχείων και επιχειρηματολογικών δεικτών τους οποίους δυσκολεύονται να χειριστούν οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Υπόθεση έκτη : Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος το σχολείο μπορεί να εφαρμόσει διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες σχετικά με τον επιχειρηματολογικό λόγο οι οποίες μπορούν να επιφέρουν βελτιώσεις στην παραγωγή γραπτών επιχειρημάτων και επιχειρηματολογικών κειμένων.

Οι παραπάνω υποθέσεις θέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα με στόχο να μελετήσει, αν και σε ποιο βαθμό μπορεί να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στο Δημοτικό σχολείο.

1.2. Σκοπός της Έρευνας

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η μελέτη της δυνατότητας βελτίωσης της ικανότητας επιχειρηματολογικής γραφής είκοσι πέντε μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικού χάρη στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών οι οποίες περιέλαμβαναν διαμεσολαβητικές μορφές καθοδήγησης.

Συγκεκριμένα, επιδιώχτηκε η συγγραφή ολοκληρωμένων επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία θα περιελάμβαναν όλα τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας. Μέσα στα κείμενα αυτά οι μαθητές θα μπορούσαν:

- α) να υποστηρίζουν την άποψή τους με τεκμηριωμένα, ισχυρά επιχειρήματα,
- β) να λαμβάνουν υπόψη τους την άποψη του αποδέκτη,
- γ) να εισάγουν την αντίθετη άποψη με τη μορφή αντεπιχειρημάτων,
- δ) να έρχονται σε διαπραγμάτευση με την αντίθετη άποψη προσπαθώντας να την ανασκευάσουν με επιχειρήματα και
- ε) να διασφαλίζουν την κειμενική συνοχή και συνεκτικότητα χάρη στη χρήση επιχειρηματολογικών και συνδετικών δεικτών σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής του κειμένου.

1.3. Εννοιολογικό/Διδακτικό Πλαίσιο της Έρευνας

Βασική εννοιολογική παραδοχή και αφετηρία σχεδιασμού των διδακτικών πειραματισμών οι οποίοι υλοποιήθηκαν κατά την ερευνητική προσπάθεια διδασκαλίας της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου, στάθηκε η άποψη ότι η γραφή, ως «γλωσσική διαδικασία¹» (language process) άμεσα συσχετιζόμενη με τη μάθηση², συνιστά *κοινωνικοπολιτισμική πρακτική* και μορφή *κοινωνικής διάδρασης* η οποία πραγματώνεται σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά περιβάλλοντα³ και, κατ' επέκταση, στο περιβάλλον της σχολικής μαθησιακής κοινότητας⁴. Ο μαθητής, κατ' επέκταση, (ως ομιλητής ή συγ-

¹ Emig, J. (1977), "Writing as a mode of learning", *College Composition and Communication*, 28(2), May, σ. 122.

² *ibid.*, σ. 124. Για τον J. Bruner η γραφή αποτελεί 'συμβολική' (symbolic) αναπαράσταση της πραγματικότητας άρρηκτα συνδεδεμένη με ανώτερες νοητικές δεξιότητες. Βλέπε σχετικά Bruner, J. S. (1971), *The Relevance of Education*, New York, W. W. Norton and Co, σσ. 7-8. Επίσης, για τον Luria η γραφή αποτελεί «ισχυρό εργαλείο της σκέψης». Βλέπε σχετικά Luria, A. R. & Yudovich, F. Ia. (1971), *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*, J. Simon (ed.), Baltimore, Penguin, σ. 118.

³ Mitchell, C. (2004), *Writing and Power: A Critical Introduction to Composition Studies*, Boulder, London, Paradigm Publishers, σσ. xi, 56. Βλέπε επίσης Voss, J. F., Wiley, J. & Carretero, M. (1995), "Acquiring intellectual skills", *Annual Review of Psychology*, 46, σ. 174.

⁴ Για τον J. L. Lemke οι σχολικές τάξεις αποτελούν «ανθρώπινους κοινωνικούς θεσμούς» (human social institutions) στους οποίους ασκείται έντονη αλληλεπίδραση στους συμμετέχοντες μέσω της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας. Βλέπε σχετικά Lemke, J. L. (1985), *Using Language in the Classroom*, Victoria, Deakin University, σ. 32.

γραφείας) αντιμετωπίζεται ως «κοινωνικός διαμορφωτής⁵» (social agent), ενταγμένος σε ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων. Η παραδοχή αυτή εκπορεύτηκε από το εννοιολογικό μοντέλο της κοινωνικοπολιτιστικής θεωρίας γνωστικής ανάπτυξης του L. Vygotsky⁶ η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο επιστημολογικό ρεύμα του κοινωνικού δομισμού⁷ (social constructivism). Σύμφωνα με τον Vygotsky η μάθηση - της επιχειρηματολογικής γραφής, στην περίπτωσή μας - «διεγείρει μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διαδικασιών οι οποίες είναι ικανές να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί διαδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντός του και συνομηλίκους⁸». Στο πλαίσιο αυτό οι γραπτές σκέψεις των μαθητών προσλαμβάνονται ως εσωτερικευμένες συζητήσεις οι οποίες ανα-εξωτερικεύονται⁹. Η προαναφερθείσα θεωρητική προοπτική του κοινωνικού δομισμού έχει υιοθετηθεί και αναπτυχθεί από ποικίλους επιστημονικούς τομείς όπως η κοινωνιογνωστική θεωρία μάθησης¹⁰, η κοινωνικοπολιτισμική ψυχολογία¹¹, η κοινωνική σημειωτική¹², η θεωρία της Νέας Εγγραμματοσύνης¹³ (New Literacy) τροφοδοτώντας επακόλουθα - από θεωρητική

⁵ Kress, G. (1989), *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, Oxford, Oxford University Press, σ. 5.

⁶ Σύμφωνα με τους McCarthy και McMahon το ψυχολογικό μοντέλο του Vygotsky ανάγεται, από φιλοσοφική άποψη, στο έργο των Wittgenstein, Mead και Kuhn. Βλέπε σχετικά McCarthy, S. J. & McMahon, S. (1992), "From convention to invention: Three approaches to peer interactions during writing", στο *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*, R. H. Lazarowitz & N. Miller (eds.), Cambridge, MA, Cambridge University Press, σ. 17. Βλέπε επίσης, Wittgenstein, L. (2001), *Philosophical Investigations: The German Text with a Revised English Translation*, G. E. M. Anscombe (trans.), USA: Blackwell Publishing Ltd., Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press και Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, Chicago University, Chicago Press.

⁷ Σύμφωνα με τον κοινωνικό δομισμό η κατασκευή της πραγματικότητας από τα άτομα μέσω της επαφής τους επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης και προσέγγισης της πραγματικότητας. Βλέπε σχετικά Berger, P. & Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor, Doubleday. Στην ακραία του μορφή ο ριζικός κοινωνικός δομισμός απορρίπτει την αντικειμενική γνώση. Η γνώση προέρχεται ως αποτέλεσμα του διαλόγου με τους άλλους. Ειδικά, ο μεταμοντέρνος κοινωνικός δομισμός, σύμφωνα με την Palincsar, έχει επιδράσει καθοριστικά στις έρευνες διδασκαλίας και μάθησης. Η μάθηση και η κατανόηση δεν έχει την 'ταυτότητα' ενός ατόμου. Πρόκειται για εγγενείς κοινωνικές διαδικασίες οι οποίες πραγματώνονται χάρη σε πολιτισμικές δραστηριότητες και εργαλεία. Βλέπε σχετικά Palincsar, A. S. (2005), "Social perspectives on teaching and learning", στο *An Introduction to Vygotsky*, (2nd edition), Harry Daniels (ed.), Hove, East Sussex, Routledge, σσ. 286-287.

⁸ Vygotsky, L. S. (1978), σ. 90.

⁹ Bruffee, K. A. (1984), "Collaborative learning and the 'conversation of mankind' ", *College English*, 46(7), November, σ. 641. Βλέπε, επίσης, McCarthy, S. J. & McMahon, S., *op. cit.*, σ. 18.

¹⁰ Η ανάπτυξη της σκέψης σχετίζεται άμεσα με τη συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες χάρη στην καθοδήγηση έμπειρων ενηλίκων και συνομηλίκων. Βλέπε σχετικά Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press.

¹¹ Σύμφωνα με τον J. S. Bruner το πολιτισμικό περιβάλλον διαμορφώνει όχι μόνο τη σκέψη και τους σκοπούς που θέτουμε αλλά και παρέχει τα μέσα δόμησης των κόσμων μας και των δυνάμεών μας. Βλέπε σχετικά Bruner, J. S. (1996), *The Culture Of Education*, Harvard, Harvard University Press, σσ. x-xi. Η ανάπτυξη των ατόμων επιτυγχάνεται χάρη στη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες. Βλέπε σχετικά Rogoff, B., Radziszewska, T. & Masiello, T. (1995), "Analysis of developmental processes in sociocultural activity", στο *Sociocultural Psychology: Theory and Practice of Doing and Knowing*, L. M. W. Martin, K. Nelson, E. Tobach (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, σ. 126.

¹² Η κατανόηση της γλώσσας καθίσταται εφικτή μόνο μέσα από το συσχετισμό της με τις κοινωνικές δομές. Βλέπε σχετικά Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*, Oxford, Oxford University Press.

¹³ Ο γραμματισμός, ως μαθησιακή δραστηριότητα, πραγματώνεται μέσω κοινωνικών διεπιδράσεων στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για κοινωνική διαδικασία αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη γλώσσα. Βλέπε σχετικά Cook-Gumperz, J. (2008), *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ. - θεώ-

άποψη - το υπόβαθρο της έρευνάς μας και επηρεάζοντας - σε πρακτικό επίπεδο - τις επιλογές μας σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής. Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρητική προσέγγιση της γραφής, σύμφωνα με τον Berlin¹⁴, αποτελεί μετεξέλιξη της *θεωρίας της ρητορικής* η οποία αποδίδει το άμεσο ή έμμεσο επικοινωνιακό αποτέλεσμα του λόγου στον αποδέκτη του¹⁵. Κυρίαρχες έννοιες στην κοινωνικο-πολιτιστική θεώρηση της γραφής ή «*καταστασιακής γραφής*¹⁶» συνιστά το *περικείμενο*¹⁷ καθώς και η σχέση των συγγραφέων με τις *κοινότητες λόγου*¹⁸ (discourse communities) στις οποίες εντάσσονται¹⁹. Η έννοια του *καταστασιακού περιβάλλοντος*²⁰ (context of situation), ως παράγοντας διαμόρφωσης των εκάστοτε γλωσσικών επιλογών - μέσω των Malinowski²¹ και Firth²² - αποκτά θεμελιώδη ρόλο στην *κοινωνική σημειωτική*²³ και *συστημική-λειτουργική γραμματική*²⁴ του Halliday²⁵, ως *κοινωνικό περικείμενο*²⁶ (social context). Απο-

ρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 21. Επίσης, η θεωρία αυτή εκλαμβάνει το γραμματισμό ως κοινωνική διαδικασία αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη γλώσσα.

¹⁴ Berlin, J. A. (1984), *Writing Instruction in the Nineteenth-Century American Colleges*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press και Berlin, J. A. (1987), *Rhetoric and Reality: Writing Instruction in American Colleges, 1900-1985*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

¹⁵ Connor, U. (1996), *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*, M. H. Long & J. C. Richards (eds.), Cambridge, University of Cambridge, σσ. 10, 62.

¹⁶ Witte, S. P. (1992), "Toward a Constructivist Semiotic of Writing", *Written Communication*, 9(2), σσ. 237-308.

¹⁷ Ιδιαίτερη έμφαση στο περικείμενο δίνουν οι εργασίες του M. Nystrand. Βλέπε σχετικά Nystrand, M. (1982), "Rhetoric's audience and linguistics' speech community: Implications for understanding writing, reading and text", στο *What Writers Know: The Language Process and Structure of Written Discourse*, M. Nystrand (ed.), New York, Academic Press, σσ. 1-28, Nystrand, M. (1986), *The Structure of Written Communication: Studies in Reciprocity between Readers and Writers*, Orlando, FL: Academic Press, Nystrand, M. (1989), "A social-interactive model of writing", *Written Communication*, 6(1), σσ. 66-85.

¹⁸ Nystrand, M. (2006), "The social and historical context for writing research", στο *Handbook of Writing Research*, C. A. McArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (eds.), New York, The Guilford Press, σ. 20.

¹⁹ Clark, I. L. (2003), *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, σ. 15. Εδώ, αξίζει να αναφερθεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας στο πλαίσιο του κοινωνικού δομισμού διαχωρίζεται σαφώς από τη «μεταφορά του αγωγού» (the conduit metaphor) για τη γλώσσα. Πρόκειται για τη μεταφορά η οποία αντανακλά την άποψη ότι τα προβλήματα νοσηματοδότησης είναι αναφορικά (referential) ή σχετικά με αντιληπτικές (conceptual) αναπαραστάσεις της πραγματικότητας καθώς και ότι η γλώσσα επιδιώκει να 'δηλώσει' τον κόσμο. Βλέπε σχετικά Pitkin, H. F. (1972), *Wittgenstein and Justice: On the Significance of Ludwig Wittgenstein for Social and Political Thought*, Berkeley, University of California Press, σ. 3.

²⁰ Τη μετάφραση του όρου δανειζόμαστε από τους Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσο, Δ. (1999), σ. 54.

²¹ Για τον Malinowski το καταστασιακό περιβάλλον (context of situation) αφορά την ανάλυση των γενικών συνθηκών μέσα στις οποίες εκδηλώνεται η γλώσσα. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «μια δήλωση της πραγματικής ζωής δεν είναι ποτέ αποκομμένη από την περίσταση (το φυσικό περιβάλλον) κατά την οποία εκφέρεται». [η σημείωση δική μας]. Βλέπε σχετικά Malinowski, B. (1923), "The problem of meaning in primitive languages", στο *The Meaning of Meaning*, C. K. Ogden & I. A. Richards (eds.), New York, Harcourt Brace and World Inc., σσ. 306-307. Όπως επισημαίνει ο Halliday, ο Malinowski είχε φτάσει στο σημείο να διακρίνει το *καταστασιακό* από το *πολιτισμικό περιβάλλον* (context of culture) μέσα στο οποίο ενυπάρχει «το σύνολο των επιλογών» μέσα από τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί η γλωσσική συμπεριφορά. Βλέπε σχετικά Halliday, M. A. K. (2007a), "Language in a social perspective", στο *Language and Society: Collected Works of M.A. K. Halliday*, Vol. 10, J. J. Wechsler (ed.), London, Continuum, σ. 44.

²² Firth, J. R. (1935), "The techniques of semantics", *Transactions of the Philological Society*, 7, σσ. 36-72.

²³ Στον ευρύτερο χώρο της *κοινωνικής σημειωτικής* (social semiotics) ο Voloshinov – αντιτιθέμενος στο δομισμό του F. De Saussure – υποστηρίζει ότι το εκφώνημα (utterance) αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο. Βλέπε σχετικά Hodge, R. & Kress, G. (1988), *Social Semiotics*, Cambridge, Polity Press, σ. 37.

²⁴ Πρόκειται για μια γραμματική γραπτών και προφορικών κειμένων η οποία εξετάζοντας το σύστημα της γλώσσας επιδιώκει την κατανόηση της ποιότητας των κειμένων. Βλέπε σχετικά Halliday, M.A.K. (1994), *Introduction to Functional Grammar*, (2nd edition), London, Edward Arnold, σσ. xv, xix.

τελεί μία προσωρινή - από χρονική άποψη - κατασκευή η οποία 'συμπυκνώνει' νοήματα του κοινωνικού συστήματος το οποίο λειτουργεί ως σημειωτική δομή²⁷. Συντελεί στον καθορισμό των χρήσεων της γλώσσας²⁸ καθώς και των σημασιών οι οποίες εκφράζονται μέσω αυτής²⁹ ως σημειωτικό σύστημα³⁰. Μάλιστα, ο Halliday τονίζει την αναγκαιότητα λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στο χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε καταστασιακού περιβάλλοντος³¹. Εμφατικά υποστηρίζει ότι η μάθηση της γλώσσας συνίσταται στην απελευθέρωση της χρήσης της από τους περιορισμούς του άμεσου περιβάλλοντος³² κατά την πορεία διαμόρφωσης του παιδιού σε «κοινωνικό άνθρωπο» (social man). Εμφανώς, προκύπτει συσχετισμός των επιδιώξεων του Halliday με τα «κριτικά περικείμενα κοινωνικοποίησης» (critical socializing contexts) του Bernstein, ο οποίος αναφέρει ότι τα παιδιά μέσω της κοινωνικοποίησής τους είναι δυνατό να προσανατολιστούν «στη λήψη και αποστολή καθολικών (universalistic) σημασιών σε συγκεκριμένα περικείμενα³³».

Ωστόσο, διάχυτη εμφανίστηκε κατά το σχεδιασμό των διδακτικών πειραματισμών και η επίδραση άλλων εννοιολογικών παραδοχών. Αναφερόμαστε συγκεκριμένα: α) στο μοντέλο *κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης* του Piaget. Κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων δημιουργούνται γνωστικές συγκρούσεις οι οποίες ανοίγουν νέους γνωστικούς

²⁵ Halliday, M. A. K. (1979), *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Baltimore, Maryland, Edward Arnold.

²⁶ Ο Halliday χαρακτηρίζει το *κοινωνικό περικείμενο* ως γενικευμένο καταστασιακό τύπο ο οποίος ενσωματώνει κοινωνικές κατηγορίες και έννοιες ικανές να σημασιοδοτήσουν το γλωσσικό σύστημα. Βλέπε σχετικά Halliday, M. A. K. (2007a), σ. 58.

²⁷ Halliday, M. A. K. (2007b), "An interpretation of the functional relationship between language and social structure", στο *Language and Society: Collected Works of M. A. K. Halliday*, Vol. 10, J. J. Wechsler (ed.), London, Continuum, σ. 258.

²⁸ Lemke, J. L. (1985), σ. 9. Εδώ μπορεί να γίνει αναφορά στη θεωρία των επιπέδων της γλώσσας (register) του Halliday. Συγκεκριμένα, το περικείμενο επηρεάζει το *επίπεδο της γλώσσας* ή *καταστασιακό ιδίωμα* (register), ως γλωσσική ποικιλία που καθορίζεται από τη χρήση της, ως προς το πεδίο (field), το *συνομιλιακό ύφος* ή *τόνο* (tenor) και το μέσο (mode). Πρόκειται για τρία συστατικά του περικειμένου τα οποία λειτουργούν ως ερμηνευτικοί συντελεστές του κοινωνικού συστήματος και ταυτόχρονα σχετίζονται με τα λειτουργικά στοιχεία του σημειωτικού συστήματος της γλώσσας (το εννοιολογικό/ideational, το διαπροσωπικό/interpersonal και το κειμενικό/textual). Βλέπε σχετικά Halliday, M. A. K. (2007b), *op. cit.*, σσ. 251, 256, 258. Ειδικότερα το *πεδίο* (field), μία πτυχή του οποίου είναι το θέμα διαπραγμάτευσης, σχετίζεται με το τι κάνουμε και καθορίζει τις λεξικο-γραμματικές επιλογές με τις οποίες εκφράζονται τα επιδιωκόμενα μηνύματα. Το *συνομιλιακό ύφος* ή *τόνος* (tenor), σχετίζεται με το επίπεδο τεχνικότητας ή τυπικότητας του λόγου, όπως διαμορφώνεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται στην εκάστοτε κατάσταση. Το *μέσον* (mode) σχετίζεται τόσο με τον επικοινωνιακό διάλογο (γραπτός/προφορικός λόγος) που χρησιμοποιείται όσο και με τη λειτουργία που εξυπηρετεί η γλώσσα στη συγκεκριμένη περίπτωση. Βλέπε σχετικά Halliday, M. A. K. (1979), *op. cit.*, σσ. 221-223. Βέβαια, την αξία του *περικειμένου* (context) στην ανάλυση των κειμένων και της ομιλίας έχει πραγματευτεί και ο Van Dijk. Βλέπε σχετικά Van Dijk, T. A. (1997), "Discourse as interaction in society", στο *Discourse as Social Interaction*, T. V. Dijk (ed.), London, Sage, σ. 2.

²⁹ Halliday, M. A. K. (2007a), σ. 59.

³⁰ Lemke, J. L., *op. cit.*, σ. 10.

³¹ Halliday, M. A. K. (1979), σσ. 30, 228.

³² Halliday, M. A. K. (2007c), "Language and social man", στο *Language and Society: Collected Works of M. A. K. Halliday*, Vol. 10, J. J. Wechsler (ed.), London, Continuum, σσ. 90-91.

³³ Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control, Vol.1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul, σ. 196.

‘ορίζοντες’, διευκολύνουν τη μάθηση και τη μετάβαση του ατόμου στα τέσσερα επάλληλα στάδια νοητικής ανάπτυξης³⁴. Αποτελούν τον ‘τόπο γέννησης’ της νοητικής ανάπτυξης³⁵. β) Επίδραση άσκησαν, επίσης, κατά το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης αρχές της *Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής*³⁶ (Mediated Pedagogy) στο βαθμό που η πρόσβαση των μαθητών στη νέα γνώση είναι αποτέλεσμα της *διαμεσολάβησης* είτε του εκπαιδευτικού, ο οποίος καθοδηγεί τους μαθητές προς αυτήν είτε των εμπειρότερων μελών της ομάδας μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα³⁷.

Κατά τη φάση σχεδιασμού των διδακτικών πειραματισμών θελήσαμε, αρχικά, να οριοθετήσουμε τη φύση του επιχειρηματολογικού λόγου, ως αντικείμενο διδασκαλίας, και στη συνέχεια να επιλέξουμε το διδακτικό πλαίσιο, τις διδακτικές στρατηγικές, τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα οδηγούσαν στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή του από τους μαθητές. Σε ένα πρώτο επίπεδο η δεξιότητα παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου - τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο - σχετίστηκε με τη δεξιότητα επίλυσης μη δομημένων προβλημάτων (ill structured problems). Πρόκειται για προβληματικές καταστάσεις, κοινές στην καθημερινή ζωή, όπου η ανάδειξη του ασαφούς επιδιωκόμενου στόχου και η ανύψωση των περιορισμών οι οποίοι αναδύονται κατά την επίλυση, επαφίενται στις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκάστοτε ‘λυτών’ του προβλήματος. Το γεγονός αυτό καθιστά την επίλυση του προβλήματος πιθανή, προσωρινή και υποκειμενική. Η επίλυση της προβληματικής κατάστασης προϋποθέτει, αφενός, τη δικαιολόγησή της με επιχειρήματα και, αφετέρου, την παροχή ανασκευών είτε των περιορισμών οι οποίοι προκύπτουν κατά την επίλυση είτε προηγούμενων τοποθετήσεων σχετικά με τον τρόπο επίλυσης. Πρόκειται για μια διαδικασία επίλυσης «ρητορικής φύσης³⁸» η οποία

³⁴ Piaget, J. (1985), *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development*, T. Brown & K. J. Thampy (trans.), Chicago, University of Chicago Press, σ. 10. Αναφορά των σταδίων ανάπτυξης κατά τον Piaget γίνεται στη σ. 156 του παρόντος πονήματος.

³⁵ Perret-Clermont, A. N. (1980), *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, New York, Academic Press, σ. 12.

³⁶ Cope, B. & Kalantzis, M. (1993b), “The power of literacy and the literacy power”, *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, Derewianka, B. (1991), *Exploring how Texts Work*, Sydney, Primary English Teaching Association.

³⁷ Σύμφωνα με τους Palincsar και Brown η καθοδήγηση (scaffolding) καθιστά τους μαθητές κοινωνούς «ενός συνεχώς αυξανόμενου επιπέδου επάρκειας». Βλέπε σχετικά Palincsar, A. S. & Brown, A.L. (1984), “Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities”, *Cognition and Instruction*, 2, σ. 122. Βλέπε επίσης Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, University of Cambridge Press. Σχετικά με τη σημασία των διαμεσολαβητικών εργαλείων στη θεωρία του Vygotsky βλέπε και Wertsch, J. V. & Toma, C. (1995), “Discourse and Learning in the Classroom: A Sociocultural Approach”, στο *Constructivism in Education*, L. P. Steffe & J. Gale (eds.), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, σ. 163.

³⁸ Voss, J. F. (2005), “Toulmin’s Model and the solving of ill-structured problems”, *Argumentation*, 19, σ. 323. Ταξινόμηση των μορφών μη-δομημένων προβληματικών καταστάσεων (ill-structured problems) γίνεται από τον Jonassen. Βλέπε σχετικά Jonassen, D. H. (2000), “Toward a Design Theory of Problem Solving”, *ETR & D*, 48(4), σσ. 72-81.

συνδέεται τόσο με τον προαναφερθέντα κονστρουκτιβισμό και την καταστασιακή γνώση³⁹ (situated cognition) όσο και με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης⁴⁰.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο οριοθέτησης, η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου και, επακόλουθα, της γραφής του θεωρήθηκε - σύμφωνα με την *τριαρχική θεωρία της ανθρώπινης νοημοσύνης* (the triarchic theory of human intelligence) - ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ανθρώπινης σκέψης για την επίτευξη αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών σκοπών⁴¹. Οι μαθητές, μέσω της επιχειρηματολογίας, καλούνται να αναλύσουν και να αιτιολογήσουν συγκεκριμένες απόψεις (analytical), να υποθέσουν και να επινοήσουν επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, ανασκευές (creative) και να εφαρμόσουν τις παραπάνω δεξιότητες στην καθημερινή ζωή κατά την εμφάνιση συγκρουσιακών καταστάσεων (practical).

Επομένως, η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου συνδέθηκε αυτόματα με βασικές παραδοχές του Κινήματος της Κριτικής Σκέψης⁴² καθώς και με παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν το πλαίσιο *Κριτικής Διδασκαλίας* (teaching for thinking). Ο R. H. Ennis ορίζει, ως κριτική, την «ορθολογική, στοχαστική σκέψη» (reasonable reflective thinking) η οποία εστιάζεται στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την υιοθέτηση συγκεκριμένων πεποιθήσεων και ενεργειών. Επίσης, χαρακτηρίζει τη θεώρηση των πραγμάτων από την πλευρά των 'άλλων' καθώς και τη δυνατότητα αξιολόγησης της «ποιότητας» ενός επιχειρήματος ως βασικές εκδηλώσεις της⁴³. Επομένως, σχετίζεται άμεσα με την επιχειρηματολογία, «ως προσπάθεια αλλαγής ενσυνείδητων στάσεων με έλλογα μέσα⁴⁴». Η *Κριτική Διδασκαλία*, ως εμπρόθετη, ενεργητική και διαδραστική μορφή διδασκαλίας προϋποθέτει τη νοητική εμπλοκή των συμμετεχόντων και την αξιοποίηση των συλλογιστικών ικανοτήτων τους. Οδηγεί στην ενεργοποίηση των μαθητικών ιδεών (ideas in action), στη σαφέστερη ερμηνεία και κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της ίδιας της ζωής⁴⁵.

Κατά τη διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου διασφαλίστηκαν ποικίλοι παράγοντες οι οποίοι συνθέσαν το πλαίσιο διεξαγωγής της κριτικής διδασκαλίας

³⁹ Jonassen, D. H. (2000), σ. 64.

⁴⁰ Keefe, J. W. (1992), "Thinking about the thinking movement", στο *Teaching for Thinking*, J. W. Keefe & H. J. Walberg (eds.), Virginia, National Association of Secondary School Principals, σ. 126.

⁴¹ Σχετικά με τη θεωρία της *τριαρχικής θεωρίας* για την ανθρώπινη νοημοσύνη και τη δυνατότητα αξιοποίησής της στη σχολική τάξη βλέπε Sternberg, R. J. & Spear-Swerling, L. (1996), *Teaching for Thinking*, Washington, American Psychological Association, σσ. 66-68.

⁴² Βλέπε σχετικά με την ιστορική αναδρομή στην πορεία του Κινήματος της Κριτικής Σκέψης από την εποχή του Σοκράτη ως σήμερα Τριλιανό, Θ. (1997), *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα, Τελέθριον, σσ. 59-77.

⁴³ Ennis, R.H. (1992), "Assessing higher order thinking for accountability", στο *Teaching for Thinking*, J. W. Keefe & H. J. Walberg (eds.), Virginia, National Association of Secondary School Principals, σσ. 75-76.

⁴⁴ Pinto, R. C. (2001), *Argument, Inference and Dialectic: Collected Papers on Informal Logic, Argumentation Library*, Vol. 4, Dordrecht, Kluwer Academic, σ. 19.

⁴⁵ Fisher, R. (2005) [1995], *Teaching Children to Think*, (2nd edition), Cheltenham, United Kingdom, Nelson Thornes Ltd., σσ. vii, 153-154, 209.

Αναφερόμαστε, καταρχήν, στην επιδιωκόμενη *διαπροσωπική επικοινωνία* χάρη στην οποία επιτυγχάνεται η *συν-δόμηση* (co-construction) των νοημάτων⁴⁶ όσο και η «προληπτική διδασκαλία»⁴⁷ (proleptic teaching). Συγκεκριμένα, η δασκαλομαθητική και η διαμαθητική επικοινωνία διασφάλισαν το απαραίτητο κοινωνικό υποστηρικτικό υπόβαθρο για την περαιτέρω μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα, η *δασκαλο-μαθητική επικοινωνία* επετεύχθη με τη στήριξη και καθοδήγηση των μαθητών από τη δασκάλα-ερευνήτρια χάρη σε ερωτήσεις, νύξεις και επισημάνσεις καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος και ιδιαίτερα κατά τις συνεδρίες όπου γινόταν η παρουσίαση των δομικών τμημάτων ενός επιχειρηματολογικού κειμένου ή η παρουσίαση των συνδεδετικών στοιχείων τα οποία διασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητά του⁴⁸. Η *διαμαθητική επικοινωνία*⁴⁹ (peer collaboration) - και οι *συμμετοχικές δομές*⁵⁰ (participant structures) οι οποίες αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκειά της - πραγματοποιήθηκε χάρη σε ποικίλα γλωσσικά – συνεργατικής μορφής - παιχνίδια, στη διεξαγωγή προφορικών αντιλογιών των μαθητών (αντιλογίες μέσα από υπόδυση ρόλων, δημόσιος διάλογος, παιχνίδια διαλεκτικών αντιπαράθεσεων, συνεργατική γραφή, συνεργατική διερεύνηση κειμένων, δυαδική συγγραφή επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων). Βασικός στόχος της μαθητικής συνεργασίας αποτέλεσε ο μετασχηματισμός της γνώσης⁵¹ (transformation of knowledge) χάρη στη διεξαγωγή συζητήσεων και κοινών συγγραφικών δραστηριοτήτων. Αναφορικά με τον παράγοντα ο οποίος σχετίζεται με τη *διαβάθμιση της καθοδήγησης*⁵² (graduated assistance) των μαθη-

⁴⁶ Ο Malaguzzi αναφέρεται στο ισχυρό, δυνατό, επαρκές παιδί το οποίο συνδεόμενο με το δάσκαλο και τους συνομηλίκους συν-δομεί τη μαθησιακή και γνωστική διαδικασία. Βλέπε σχετικά Malaguzzi, L. (1993), "For an education based on relationships", *Young Children*, 49(1), σ. 10.

⁴⁷ Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities", *Cognition and Instruction*, 1, σσ. 122-123. Βλ. επίσης Wertch, J. B. & Stone, C. A. (1979), "A social interactional analysis of learning disabilities remediation", *Paper Presented at the International Conference of the Association for Children with Learning Disabilities*, San Francisco, CA.

⁴⁸ Ο Schaffer κάνει λόγο για *επεισόδια κοινής ανάμειξης* (joint involvement episodes) ανάμεσα σε έναν έμπειρο ενήλικα και ένα παιδί πάνω σε κάποιο θέμα στο οποίο επενεργούν από κοινού. Επισημαίνει τη σημαντική βελτίωση της απόδοσης του παιδιού χάρη στην επίδραση αυτής της σχέσης. Βλέπε σχετικά Schaffer, H. R. (1996), "Joint involvement episodes as context for development", στο *An Introduction to Vygotsky*, H. Daniels (ed.), New York, Routledge, σσ. 253, 256, 258.

⁴⁹ Jacob, E., Rottenberg, L., Patrick, S. K. & Wheeler, E. (1996), "Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academic English", *TESOL Quarterly*, 30(2), Summer, σ. 254. Kagan, S. (1992), *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.

⁵⁰ Κατά τη διάρκεια της διαμαθητικής επικοινωνίας οι συμμετέχοντες επιφορτίζονται με συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις οι οποίες συνθέτουν τις συμμετοχικές δομές που αναπτύσσονται κατά τη διάδραση. Βλέπε σχετικά Shultz, J., Florio, S. & Erickson, F. (1982), "Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school", στο *Children in and out of School: Ethnography and Education*, P. Gilmore & A. Glatthorn (eds.), Washington, DC: Center for Applied Linguistics, σ. 94.

⁵¹ McCarthey, S. J. & McMahon, S. (1992), σ. 32.

⁵² Σχετικά με τη διαβάθμιση της καθοδήγησης (graduated assistance) μέσα στα τέσσερα στάδια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης βλέπε Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1998), *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, σσ. 33-40. Βλέπε επίσης Greenfield, P. M. (1984), "A theory of the teacher in the learning activities of everyday life", στο *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, B. Rogoff & J. Lave (eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press, σσ. 117-138.

τών ακολουθήθηκε μια συνδυαστική χρήση του *πρότυπου τρόπου διδασκαλίας*⁵³ (modeling) κατά την αρχική παρουσίαση του σχήματος της υπερδομής του επιχειρηματολογικού κειμένου από τη δασκάλα-ερευνήτρια. Στη συνέχεια, η διδασκαλία κατέστη *καθοδηγούμενη* κατά τη διάρκεια συνεδριών της δασκάλας-ερευνήτριας είτε με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά είτε με τις συγγραφικές ομάδες των μαθητών κατά τη διάρκεια της 'ώρας γραφής', ώσπου η καθοδήγηση απέκτησε χαλαρότερη μορφή⁵⁴ (fading scaffolding). Η *αυθεντικότητα*⁵⁵ (authenticity) της μάθησης διασφαλίστηκε χάρη στην αξιοποίηση στοιχείων του συγκεκριμένου (context) της τάξης τα οποία κατέστησαν την παραγωγή του προφορικού και γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου *καταστασιακή*⁵⁶ (situated). Τέλος, αξιοποιήθηκαν εσωτερικά κίνητρα μάθησης, όπως η φυσική περιέργεια των μαθητών και η επιθυμία για συλλογική εργασία μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και ενθάρρυνσης⁵⁷.

Στο πλαίσιο της κριτικής διδασκαλίας της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου αξιοποιήθηκαν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές. Αναφερόμαστε, καταρχήν, στη *στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας*⁵⁸ για τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου ως γνώση και κοινωνικογνωστική δεξιότητα⁵⁹. Θεωρείται ότι η ενεργός ανταλλαγή ιδεών (επιχειρημάτων στην περίπτωση μας) μέσα σε μικρές ομάδες αυξάνει σημαντικά το ενδιαφέρον των μαθητών, την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση καθώς και την προώθηση της κριτικής σκέψης⁶⁰. Επιπλέον, η *στρατηγική της ρητής* (explicit) *διδασκαλίας* με την παροχή σαφών οδηγιών και κατευθύνσεων κατά τη διδασκαλία της διαδικαστικής γνώσης της επιχειρηματολογικής γραφής⁶¹ καθώς και η *στρατηγική της*

⁵³ Η χρήση προτύπων κατά τη διδασκαλία περιλαμβάνει τη χρήση εικόνων και λεκτικών συμβόλων τα οποία καθοδηγούν τις διδακτικές ενέργειες και επηρεάζουν βάσει κανόνων που προκύπτουν από την παρατήρηση τη μάθηση εννοιολογικών σχημάτων, γλωσσικών υφών κ.ά από τους μαθητές. Βλέπε σχετικά Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press, σ. 42.

⁵⁴ Σχετικά με τη φθίνουσα καθοδήγηση (faded scaffolding) έγινε αναφορά στις σσ. 164-5 του πονήματος.

⁵⁵ Η αυθεντικότητα στη μάθηση επιτυγχάνεται χάρη σε μέσα και πρακτικές οι οποίες παραπέμπουν σε υπαρκτές εξω-σχολικές καταστάσεις ενεργοποιώντας την ανταπόκριση των μαθητών στους σκοπούς, τις διαδικασίες, τα προϊόντα της εκάστοτε δραστηριότητας. Βλέπε σχετικά Roth, W. M. (1998), *Designing Communities*, Boston, Kluwer Academic, σ. 14.

⁵⁶ Καταστασιακή είναι η μάθηση η οποία εξετάζεται σε σχέση με τις κοινωνικές καταστάσεις μέσα στις οποίες επιτελείται. Βλέπε σχετικά Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, University of Cambridge Press, σ. 14.

⁵⁷ Cowie, B. & Carr, M. (2009), "The consequences of sociocultural assessment", στο *Early Childhood Education: Society and Culture* (2nd edition), A. Anning, J. Cullen & M. Fller (eds.), London, Sage, σ. 108.

⁵⁸ Για τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης βλέπε Ματσαγγούρα, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το Καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτισμικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*, Αθήνα, Γρηγόρης, σσ. 57-59.

⁵⁹ Johnson, M. & Brooks, H. (1979), "Conceptualizing classroom management", στο *Classroom Management* (The 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2), D. Duke (ed.), Chicago, The University of Chicago Press, σ. 17, Simpson, R. (1953), *Improving Teaching-Learning Processes*, New York, Longmans, Green and Co., σσ. 315-316.

⁶⁰ Gokhale, A. A. (1995), "Collaborative learning enhances critical thinking", *Journal of Technology Education*, 7(1), σ. 22.

⁶¹ Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1998), *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 33. Την αποδοχή ρητών οδηγιών και εξηγήσεων

νοηματικής αποκωδικοποίησης⁶² (comprehension fostering and monitoring strategies) του γραπτού λόγου μέσα από την επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων στάθηκαν ιδιαίτερα υποβοηθητικές. Ιδιαίτερη, ωστόσο ήταν η συνεισφορά της *διαλεκτικής διδασκαλίας*. Η διαμόρφωση διαλεκτικών σχέσεων⁶³ μεταξύ δασκάλου και μαθητών ή μαθητών μεταξύ τους κατά τη διαδικασία 'συν-δόμησης' κοινών νοημάτων⁶⁴ βοήθησε στην ανάπτυξη μιας - κατανοητής για τους μαθητές - διυποκειμενικής *κριτικής πρακτικής*⁶⁵ (critical practice) από την οποία εξαρτάτο η κατανόηση και αξιολόγηση των προτεινόμενων επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, ανασκευών⁶⁶.

Οι παραπάνω διδακτικές στρατηγικές σχετίστηκαν με τη χρήση ποικίλων τεχνικών μέσω των οποίων επεδιώχθη η διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Αναφέρουμε: α) την τεχνική της *ιδεοθύελλας και καταγιωστικής γραφής*⁶⁷, β) την τεχνική της *έκφωνης σκέψης*⁶⁸, γ) την τεχνική *εντοπισμού ρητά διατυπωμένων στοιχείων στο κείμενο*⁶⁹, δ) την τεχνική των *πλαισίων γραφής*⁷⁰ (frames), ε) την επικοινωνιακή τεχνική της *υπόδυσης ρόλων και δραματοποιήσεων*⁷¹, στ) την τεχνική της *άμεσης διόρθωσης λαθών κατά την καθοδήγηση από το δάσκαλο* μέσα από συνομιλία, παροχή πληροφοριών που ωθούν το μαθητή σε προσαρμογή και επαναδιατύπωση των σκέψεών του⁷², η) την τεχνική της *μετακωδικοποίησης*⁷³, θ) τη μάθηση από *παρατήρηση*⁷⁴. Ωστόσο, κυρίαρχη μορφή τεχνικής, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κριτικής διδασκαλίας της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου, είναι η τεχνική

(explicit explanations) από το δάσκαλο κατά τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών δέχονται και οι Cope & Kalantzis. Βλέπε σχετικά Cope, B. & Kalantzis, M. (1993), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, B. Cope & M. Kalantzis (eds.), Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press, σ. 8.

⁶² Σύμφωνα με τους Palincsar & Brown τέτοιου είδους στρατηγικές εμπειρικλείουν γνωστικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη βασικών επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών. Βλέπε σχετικά Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities", *Cognition and Instruction*, 1, σ. 119.

⁶³ Roy, K. & Swaminathan, R. (2002), "School relations: Moving from monologue to dialogue", *The High School*, 85(4), April-May, σ. 40.

⁶⁴ Jordan, B. (2009), "Scaffolding learning and co-constructing understandings", στο *Early Childhood Education: Society and Culture* (2nd edition), A. Anning, J. Cullen & M. Filler (eds.), London, Sage, σ. 43.

⁶⁵ Pinto, R. C. & Blair, J. A. (1989), *Information, Inference and Argument: A Handbook of Critical Thinking*, Internal Publication, σ. 81.

⁶⁶ *ibid.*, σ. ix.

⁶⁷ Englert, C. S., Berry, R. & Dunsmore, K. (2001), "A case study of the apprenticeship process: Another perspective on the apprentice and the scaffolding metaphor", *Journal of Learning Disabilities*, 34(2), March-April, σ. 156.

⁶⁸ Wade, S. E. (1990), "Using think alouds to assess comprehension", *The Reading Teacher*, March, σ. 444.

⁶⁹ Palincsar, A. S. & Brown, A. L., *op. cit.*, σ. 132.

⁷⁰ Αναφορά στην τεχνική των πλαισίων γραφής έχει γίνει στη σ. 181 του παρόντος πονήματος.

⁷¹ Για τη σημασία της υπόδυσης ρόλων κατά την καθοδήγηση βλ. σσ. 177-8 του πονήματος.

⁷² Lightbown, P. M. & Spada, N. (1990), "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching", *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), σσ. 428-448.

⁷³ Κύριος στόχος της τεχνικής της *μετακωδικοποίησης* είναι ο έλεγχος του γραπτού και προφορικού γλωσσικού κώδικα σύμφωνα με τις επικοινωνιακές συνθήκες. Βλ. Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (επιστημ. επιμ.) (2000), σ. 10.

⁷⁴ Οι τεχνικές αυτές κατά την εφαρμογή τους στο πρόγραμμα παρέμβασης παρουσιάζονται στο κεφάλαιο περιγραφής του προγράμματος παρέμβασης.

της κριτικής αντιπαράθεσης απόψεων, ιδεών, κρίσεων, επιχειρημάτων κατά τη διεξαγωγή ποικίλων μορφών κοινωνικής διάδρασης και διαλεκτικών αντιπαραθέσεων των μαθητών⁷⁵ (γλωσσικά παιχνίδια αντιπαραθέσεων, συζητήσεις, αντιλογίες μέσα από υπόδυση ρόλων, φιλοσοφικός διάλογος, δημόσιος διάλογος/αντιλογία) με στόχο την ανάδειξη της 'διπλής προοπτικής' κατά την επιχειρηματολογική προσέγγιση, προφορική ή γραπτή, οποιουδήποτε αναδυόμενου θέματος. Σε αυτή τη διαδικασία αντιπαράθεσης κυρίαρχη στάθηκε η συνδρομή της ρητορικής, αφενός, ως τέχνη πειθούς χάρη στην αποτελεσματική - επικοινωνιακά - χρήση της γλώσσας αλλά και αφετέρου, ως δίπλευρος τρόπος σκέψης πάνω σε κάθε θέμα⁷⁶. Εξάλλου, στο χώρο του κοινωνικού δομισμού γίνεται σαφής αναφορά στον επιστημικό ρόλο της ρητορικής και τη συνεισφορά της στην παραγωγή γνώσης η οποία, εμφατικά, χαρακτηρίζεται ως «ρητορική γνώση⁷⁷».

Υλικό που συνέβαλε - διαμεσολαβητικά⁷⁸ - στην *εποπτικοποίηση* όρων και τυπικών εννοιών άμεσα συσχετιζόμενων με τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου από τους μαθητές αποτέλεσαν ποικίλοι πίνακες οι οποίοι κατασκευάστηκαν από τη δασκάλα-ερευνήτρια και αναρτήθηκαν στους τοίχους της τάξης (π.χ. πίνακες με τα είδη των συνδετικών στοιχείων που διασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του επιχειρηματολογικού κειμένου, πίνακες με τα είδη εκφοράς επιχειρημάτων, πίνακας μεταγλωσσικών εκφράσεων που προσδίδουν ισχύ στα προτεινόμενα επιχειρήματα και η σχηματική απεικόνιση του τρένου της επιχειρηματολογίας). Επίσης, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν - διαμεσολαβητικά - φύλλα εργασίας και πίνακες στους οποίους οι μαθητές συμπλήρωναν επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, επιχειρήματα ανασκευών σε διάφορα στάδια της κατευθυνόμενης διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου. Ο σχεδιασμός αραχνοδιαγραμμάτων από τους μαθητές αποτέλεσε ένα χρήσιμο εργαλείο οργάνωσης αλλά και 'δοκιμασίας' της σκέψης, διαπραγμάτευσης ιδεών, ενσωμάτωσης της γνώσης σχετικά με την οργάνωση του επιχειρηματολογικού λόγου⁷⁹.

Στο πλαίσιο της κειμενικής καθοδήγησης⁸⁰ (textual scaffolding) σημαντικά διαμεσολαβητικά μέσα αποτέλεσαν, επίσης, τα ποικίλα κείμενα - γλωσσικά δεδομένα του κοι-

⁷⁵ Wells, G. (2002), *Dialogic Inquiry: Towards sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

⁷⁶ Εκτεταμένη αναφορά στη ρητορική γίνεται στο θεωρητικό τμήμα του πονήματος. Βλ. σσ. 57-67.

⁷⁷ Petraglia, J. (1994), "Interrupting the conversation: The constructionist dialogue in composition", στο *Composition Theory for the Postmodern Classrooms*, G. A. Olson & S. I. Dobrin (eds.), New York, Albany, σσ. 313-314. Ο J. Petraglia αναφέρεται στους λόγους οι οποίοι προσδίδουν στη ρητορική επιστημικό χαρακτήρα ορμώμενος από τις απόψεις του M. Leff. Βλέπε σχετικά Leff, M. (1978), "In search of Ariadne's Thread: A review of the recent literature on rhetorical theory", *Central States Speech Journal*, 29, σσ. 73-91.

⁷⁸ Palincsar, A. S. (1998), "Keeping the metaphor of scaffolding fresh – A response to C. Addison Stone's 'The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities'", *Journal of Learning Disabilities*, 31, σ. 371.

⁷⁹ Roth, W. M. (1998), *Designing Communities*, Boston, Kluwer Academic, σ. 18.

⁸⁰ Brown, K. J. (1999/2000), "What kind of text-For whom and when? Textual scaffolding for beginning teachers", *The Reading Teacher*, 53(4), December 1999/January 2000, σ. 292.

νωνικού γίνεσθαι των μαθητών (δημοσιογραφικά, λογοτεχνικά, σχολικά κείμενα, κείμενα από το διαδίκτυο, μύθοι, παραμύθια με περιεχόμενο οικολογικού ενδιαφέροντος κ.ά.) τα οποία χρησίμευσαν ως 'πολιτιστικά' εργαλεία για την αποτελεσματική διδασκαλία του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους. Η *κειμενοκεντρική προσέγγιση* της διδασκαλίας (text oriented approach) αξιοποιήθηκε συστηματικά με στόχο όχι μόνο τη γενικότερη ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών αλλά, ειδικότερα, των επιχειρηματολογικών – επικοινωνιακών ικανοτήτων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο⁸¹.

Εδώ, μπορεί, επίσης, να γίνει αναφορά και σε άλλα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν ως 'διδασκτικά εργαλεία' κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Καταρχήν, αξιοποιήθηκε το διδασκτικό μοντέλο της *διάδρασης περικειμένων*⁸² (model of contexts interaction) σε όλες τις προσπάθειες συνεργατικής γραφής των μαθητών. Συμπληρωματική και ουσιαστική στάθηκε η χρήση του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού μοντέλου διδασκαλίας του γραπτού λόγου το οποίο ενσωματώνει στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το πλαίσιο συγγραφής δεχόμενο την επίδραση κειμενοκεντρικών θεωριών (ταξινόμηση του είδους και κειμενική γραμματική), διαδικαστικών θεωριών (προσωπικές αποκλίσεις στο ύφος γραφής), θεωριών της ψυχολογίας του γραπτού λόγου (μετασχηματισμός πληροφοριών, στήριξη κατά τις προ-συγγραφικές και μετασυγγραφικές φάσεις)⁸³. Επίσης, αξιοποιήθηκε το μοντέλο της *μιμητικής και καθοδηγούμενης γραφής* σύμφωνα με το οποίο η μίμηση⁸⁴ των δομικών στοιχείων ενός κειμένου - στην περίπτωσή μας του επιχειρηματολογικού - μπορεί να επηρεάσει τη συγγραφή των μαθητικών κειμένων αναφορικά με το ύφος, τη δομή και τη μορφή έκφρασης⁸⁵. Επίσης, κατά τη νοηματική προσέγγιση των κειμένων επεδιώχθη η αξιοποίηση του μοντέλου EXIT (Extending Interactions With Text – Επεκτείνοντας τη Διάδραση με τα Κείμενα) το οποίο μέσα από

⁸¹ Fterniati, A. & Spinthourakis, J. A. (2005/2006), "Implementing a text oriented approach to effect students' textual competence", στο *The International Journal*, 12(3), σ. 309.

⁸² Σύμφωνα με το μοντέλο *διάδρασης περικειμένων* (model of contexts interaction) οι συνεδρίες γραφής (writing conference) ή συνεδρίες συνομηλίκων (peer conference) παρεμβάλλονται ανάμεσα στο περιεχόμενο του συγγραφέα και το ρητορικό περιεχόμενο (rhetorical context) του αποδέκτη διευκολύνοντας τη μάθηση της συγγραφικής διαδικασίας. Βλ. Gubern, M. M. (2004), "Contextual factors enhancing cognitive and meta-cognitive activity during the process of collaborative writing", στο *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 1, (2nd Edition), G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (vol. eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 60, 62-63.

⁸³ Βλέπε σχετικά με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο γραφής Ματσαγγούρα, Η. Γ. (2001), *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Β', Αθήνα, σσ. 199-203. Για τη γραφή ως διαδικασία βλέπε, επίσης, Mitchell, C. (2004), σσ. 35-36.

⁸⁴ Ο Kress επισημαίνει ότι η μίμηση και ο πλαгиαρισμός αποτελούν μια μορφή κατανόησης και κυριαρχίας (mastery) του γραπτού λόγου από τους μαθητές κατά την εκμάθησή του. Βλ. σχετικά Kress, G. (1989), σ. 47.

⁸⁵ Murray, D. (2004), *A Writer Teaches Writing*, (2nd edition), Boston, Heinle, σ. 107. Βλ. επίσης Gorrell, D. (1987), "Freedom to write through imitation", *Journal of Basic Writing*, 6(2), σσ. 53-59.

ποικίλες στρατηγικές και ερωτήσεις βοηθά στη μετάδοση των πληροφοριών του κειμένου με άλλες μορφές⁸⁶.

Τέλος, ως μοντέλο αναπαράστασης με στόχο τη γνωστική εγγραφή (inscription)⁸⁷ της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε το προτεινόμενο από τη δασκάλα-ερευνήτρια μοντέλο του 'Τρένου της Επιχειρηματολογίας'. Πρόκειται για τη μοντελοποίηση του σχήματος της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων. Το μοντέλο αυτό είναι φανερά επηρεασμένο από το διαδικαστικό-επιχειρηματολογικό μοντέλο του Stephen Toulmin και την πολύπλευρη συνεισφορά και επίδρασή του στη μελέτη του επιχειρηματολογικού λόγου⁸⁸. Το προτεινόμενο μοντέλο συνίσταται από τα δομικά στοιχεία α) της θέσης, β) των επιχειρημάτων που στηρίζουν την προτεινόμενη θέση, γ) των αντεπιχειρημάτων που προβάλλουν την αντίθετη προς την προτεινόμενη άποψη, δ) της ανασκευής των αντεπιχειρημάτων, ε) του συμπεράσματος και στ) των αποδείξεων οι οποίες δυναμώνουν την ισχύ και αξιοπιστία των παρεχόμενων επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής.

Βέβαια, η διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου - εκτός από διαδικασία επίλυσης μη δομημένων προβλημάτων (ill-structured problems) - αποτελεί σημαντική έκφανση του γλωσσικού συστήματος. Ποικίλες κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες υπήρξαν πηγές θεωρητικής τροφοδότησης για τη συγκεκριμένη μορφή λόγου. Για παράδειγμα, ο J. Habermas στη *θεωρία της επικοινωνιακής δράσης* (theory of communicative action) εξετάζει τη γλώσσα ως «μέσο⁸⁹» (the linguistic medium) επικοινωνίας και διασφάλισης της κοινής κατανόησης (verständigung) αλλά και ως μορφή έκφρασης της *επικοινωνιακής λογικής*⁹⁰ (communicative rationality). Πυρήνας της επικοινωνιακής λογικής θεωρείται ο *επιχειρηματολογικός λόγος* (argumentative speech) χάρη στον οποίο επιτυγχάνεται η υπέρβαση των υποκειμενικών απόψεων και η διασφάλιση της ενότητας αντικειμενικού κόσμου και διυποκειμενικότητας των ατομικών κόσμων ή, διαφορετικά, η *επικοινωνιακή επάρκεια*⁹¹ (communicative competence) του ατόμου. Η επιχειρηματολογική ικανό-

⁸⁶ Οι Wray και Lewis προτείνουν ως αναγκαία στρατηγική για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γραφής σε μικρά παιδιά την επέκταση της διάδρασης των μαθητών με το κείμενο. Συγκεκριμένα, προτείνουν το μοντέλο EXIT (Extending Interactions With Text) το οποίο μέσα από ποικίλες στρατηγικές και ερωτήσεις βοηθά στη μετάδοση των πληροφοριών του κειμένου με άλλες μορφές. Βλ. Riley, J. & Reedy, D. (2000), *Developing Writing for Different Purposes: Teaching about Genre in the Early Years*, London, Paul Chapman Publishing, Sage, σσ. 145-146.

⁸⁷ Roth, W. & McGinn, M. K. (1998), "Inscriptions: Toward a theory of representing as social practice", *Review of Educational Research*, 68(1), σ. 35.

⁸⁸ Εκτενής αναφορά στο επιχειρηματολογικό σχήμα του Toulmin έγινε στις σσ. 72-77 του πονήματος.

⁸⁹ Habermas, J. (1981), *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, Vol. 1, T. McCarthy (trans.), London, Hainemann, σ. 94.

⁹⁰ *ibid.*, σσ. ix, 10.

⁹¹ *ibid.*, σσ. x, 10.

τητα αποτελεί έκφραση έλλογης σκέψης, ενώ η απουσία της συνεπάγεται το δογματισμό και αποτυχία έλλογης διαπραγμάτευσης κατά την επικοινωνία⁹².

Η επιχειρηματολογία, ως γλωσσικό φαινόμενο, εξετάστηκε, επίσης, μέσα από το πρίσμα των ακόλουθων γλωσσολογικών θεωριών: α) Το επιχείρημα αποτελεί *λεκτική πράξη* σύμφωνα με τη *Θεωρία των Λεκτικών Πράξεων* των Austin⁹³ και Searle⁹⁴. Κατά την κοινωνική διάδραση, η κατανόηση της λειτουργίας ενός εκφωνήματος (utterance) προϋποθέτει τη σύνδεσή της με το περικείμενο (context) στο οποίο απαντά. β) Το επιχείρημα εξετάζεται ως εκφώνημα το οποίο διακρίνεται για την *πολυφωνία*, την *ετερογλωσσία*, το *διαλογισμό*, σύμφωνα με τη θεωρία του Bakhtin⁹⁵. γ) Το επιχείρημα εξετάζεται, ως γλωσσική πρακτική⁹⁶ (practice) σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ως *παιχνίδι της γλώσσας* το οποίο διαπλέκεται με συγκεκριμένες ενέργειες⁹⁷ παραπέμποντας σε διαφορετική μορφή ζωής⁹⁸ σύμφωνα με τον Wittgenstein.

Οι παραπάνω θεωρίες συνέδεσαν τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου με την *επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας* η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί ανεξάρτητα από την προαναφερθείσα έννοια της *επικοινωνιακής επάρκειας*⁹⁹. Εδώ, ατώτερος στόχος αποτελεί η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω των οποίων οι μαθητές επιτυγχάνουν αποτελεσματική επικοινωνία σε όλες τις περιστάσεις¹⁰⁰. Η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου για τη διασφάλιση της πειθούς του συνομιλητή/αναγνώστη αποτέλεσε την εξεταζόμενη επικοινωνιακή περίπτωση στο πλαίσιο της παρέμβασης. Σύμφωνα με την επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση όλες οι γλωσσικές δεξιότητες – άρα και η γραφή – επιτυγχάνονται χάρη στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών¹⁰¹ σε ποικίλες επικοινωνιακές διαδικασίες όπως οι δραματοποιήσεις-μιμήσεις¹⁰². Στο πλαίσιο αυτό, ταυτόχρονα, ο ρόλος του δασκάλου προσλαμβάνει συνεργατικό, συμβουλευτικό και συντονιστικό χαρακτήρα. Επίσης, στο πλαίσιο επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης του γλωσσικού αντικειμένου εντάσσεται και η επίδραση απόψεων της κειμενογλωσσολογίας και της κειμενο-

⁹² Habermas, J. (1981), σ. 18.

⁹³ Βλ. Austin, J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press, σ. 98.

⁹⁴ Searle, J. R. (1969), σσ. 22-23.

⁹⁵ Βλέπε σχετικά σ. 285 του παρόντος πονήματος.

⁹⁶ Maynard, D. W. & Peräkylä, A. (2003), “Language and social interaction”, στο *Handbook of Social Psychology*, J. Delamater (ed.), New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, σ. 237.

⁹⁷ Gergen, K. J. (1999), *An Invitation to Social Construction*, London, Sage, σ. 35.

⁹⁸ Βλέπε σχετικά σ. 311, παραπομπή 101 του παρόντος πονήματος.

⁹⁹ Stelma, J. (2009), “What is communicative language teaching?”, στο *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills*, S. Hunston & D. Oakey (eds.), Abingdon, Oxon, Routledge, σ. 53.

¹⁰⁰ Λεπτομερέστερη αναφορά στην επικοινωνιακή-λειτουργική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας έγινε στις σσ. 113-4 του πονήματος.

¹⁰¹ Αθανασίου, Α. (1993), *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 221-224.

¹⁰² Catasús, B. & Gröjer, J-E. (2006), “Indicators: On visualizing, classifying and dramatizing”, *Journal of Intellectual Capital*, 7(2), σσ. 187-203.

κεντρικής¹⁰³ προσέγγισης του γραμματισμού τοποθετώντας την κατανόηση και παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές στο επίκεντρο των διδακτικών πειραματισμών μας.

Οι προαναφερθείσες εννοιολογικές παραδοχές συνέθεσαν το πλαίσιο όπου - με σεβασμό στις αρχές της αποτελεσματικής *υποστηρικτικής διδασκαλίας*¹⁰⁴ - αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος η μεθοδολογία της περικειμενικοποιημένης (contextual) γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου σύμφωνα με τη διαδραστική κοινωνιογλωσσική προοπτική (interactional sociolinguistics) η οποία αναφέρεται εμφιασμένα στη διαδραστική συνδόμηση του γραμματισμού στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης¹⁰⁵. Μέσα από το πρίσμα αυτής της θεωρίας γραπτός και προφορικός λόγος, ως μορφές κοινωνικού λόγου, διασυνδέονται κατά την κατασκευή νοημάτων¹⁰⁶. Ο γραμματισμός συσχετίζεται με κοινωνικές πρακτικές που αναπτύσσονται μέσα σε ιδεολογικά συστήματα¹⁰⁷. Κάθε γραπτό κείμενο αντανακλά την προγενέστερη συμμετοχή των μαθητών σε συνομιλιακές και κοινωνικές πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται στην τάξη¹⁰⁸. Σε διδακτικό επίπεδο αυτή η παραδοχή αποτέλεσε τη βάση για την αξιοποίηση του προφορικού επιχειρηματολογικού λόγου, όπως αναπτύχθηκε μέσα από ποικίλες διαδραστικές δραστηριότητες των μαθητών μεταξύ τους ή/και με τη δασκάλα-ερευνήτρια, για την επακόλουθη καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής γραφής.

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu, εκπρόσωπο της κοινωνικής θεωρίας¹⁰⁹ (social theory), η έννοια της *πρακτικής* - και της σκέψης αναφορικά με πρακτικές - συνδέεται στην κοινωνία με την μετατροπή υπαρχόντων 'σχημάτων' και την ανασηματοδότησή τους¹¹⁰. Για το λόγο αυτό βασική επιδίωξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης ήταν - μέσα από τις προαναφερθείσες διδακτικές δραστηριότητες - η εν-

¹⁰³ Ιορδανίδου, Α. (2007), "Κειμενοκεντρικές Προσεγγίσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού: Κείμενο – Συμφραζόμενα, Γραμματική", στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σσ. 356-357.

¹⁰⁴ Σπαντιδάκης, Ι. (2004), *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 117-119.

¹⁰⁵ Knobel, M. (1999), *Everyday Literacies: Students, Discourse and Social Practice*, New York, Peter Lang.

¹⁰⁶ Street, B. V. (1995) [1984], *Literacy in Theory and Practice*, (3rd edition), Cambridge, Cambridge University Press, σ. 99.

¹⁰⁷ Besnier, N. (1995), *Reading, Emotion and Authority: Reading and Writing in a Polynesian Atoll*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 3.

¹⁰⁸ Putney, L., Green, J., Dixon, C. & Durn, R. (2000), "Consequential progressions: Exploring collective-individual development in bilingual classroom", στο *Constructing Meaning through Collaborative Inquiry: Vygotskian Perspectives on Literacy Research*, C. D. Lee & P. Smagorinsky (eds.), New York, Cambridge University Press, σσ. 91-93.

¹⁰⁹ Για την κοινωνική θεωρία η συμπεριφορά ενός κοινωνικού συστήματος ερμηνεύεται βάσει τριών παραγόντων: α) την επίδραση των συστημικών ιδιοτήτων στους προσανατολισμούς ή περιορισμούς των ατόμων, β) στις ενέργειες των δρώντων (actors) μέσα στο σύστημα και γ) το συνδυασμό ή διάδραση αυτών των ενεργειών που επιφέρουν τη συστημική συμπεριφορά. Βλέπε σχετικά Coleman, J. S. (1994), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA: Harvard University Press, σ. 27.

¹¹⁰ Bourdieu, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, The Press Syndicate of the University of Cambridge, σ. 20.

σωμάτωση νέων πρακτικών ομιλίας και γραφής στην κοινωνική δομή¹¹¹ της τάξης και κατ' επέκταση η αλλαγή των διατάξεων λόγου¹¹² (orders of discourse) και των κοινωνικών διατάξεων¹¹³ (social orders) που οριοθετούσαν, ως τη στιγμή έναρξης του προγράμματος παρέμβασης, την παραγωγή λόγου των μαθητών. Βασιζόμενοι στη διαλεκτική σχέση¹¹⁴ η οποία συνδέει τις κοινωνικές δομές με την πρακτική του λόγου (practice discourse) και στις αμφίπλευρες αλλαγές που συνεπάγεται η σχέση αυτή¹¹⁵ θεωρήσαμε ότι, πιθανά, αυτή η αλλαγή θα επέφερε αλλαγές και στην κοινωνική πρακτική της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου.

Τα μαθητικά επιχειρηματολογικά κείμενα (γραπτά και προφορικά) τα οποία παρήχθησαν και συνελέγησαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, «ως συλλογές διαδράσεων, μέσων επικοινωνίας (γραπτών ή προφορικών) ή ως συναθροίσεων μορφών¹¹⁶» αποτέλεσαν τις ενότητες ανάλυσης του επιχειρηματολογικού λόγου στο πλαίσιο της «πολυδιάστατης» προσέγγισης της ανάλυσης λόγου (discourse analysis)¹¹⁷. Πρόκειται για τη μελέτη κάθε πλευράς της γλώσσας «εν χρήσει¹¹⁸» (in use). Ωστόσο, δεν περιορίζεται στην αποκλειστική περιγραφή των γλωσσικών μορφών ανεξάρτητα από τους σκοπούς ή τις λειτουργίες τις οποίες εξυπηρετούν¹¹⁹. Περιλαμβάνει, επίσης, την ανάλυση μη γλωσσικών σημειωτικών συστημάτων¹²⁰ τα οποία συνοδεύουν ή αντικαθιστούν την ομιλία ή τη γραφή¹²¹. Η κριτική¹²² ανάλυση λόγου (critical discourse analysis), ως μία από τις ισχυρότερες εκφάνσεις της ανάλυσης λόγου και ιστορικά συσχετιζόμενη με την αριστοτελική ρητορική¹²³, μελετά «αληθινές και, συχνά, εκτεταμένες πτυχές κοινωνικών διαδράσεων οι οποί-

¹¹¹ Fairclough, N. (1989), *Language and Power*, London, Longman, σσ. 37-38.

¹¹² Πρόκειται για ιδιαίτερα 'μορφώματα' διαφορετικών ειδών, λόγων, υφών. Βλέπε σχετικά Fairclough, N. (2009), "A dialectical-relational approach to critical discourse analysis", στο *Methods of Critical Discourse Analysis*, (2nd edition), R. Wodak & M. Meyer (eds.), London, Sage, σ. 164.

¹¹³ Fairclough, N., *Language and Power*, σ. 29.

¹¹⁴ Fairclough, N. & Wodak, R. (1997), "Critical discourse analysis", στο *Discourse as Social Interaction*, Teun A. Van Dijk (ed.), London, Sage Publications, σ. 258.

¹¹⁵ Fairclough, N. (1989), σ. 37.

¹¹⁶ Grant, D., Hardy, C., Oswick, C. & Putnam, L. L. (2004), "Introduction. Organizational discourse: Exploring the field", στο *The Sage Handbook of Organizational Discourse*, London, Sage, σ. 3.

¹¹⁷ Van Dijk, T. A. (1997b), "The study of discourse", στο *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies – A Multidisciplinary Introduction*, Vol. 1, T. V. Dijk (ed.), London, Sage, σ. 3.

¹¹⁸ Fasold, R. (1990), *Sociolinguistics of Language*, Oxford, Blackwell, σ. 65.

¹¹⁹ Brown, G. & Yule, G. (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 1.

¹²⁰ Ο P. Bourdieu κάνει λόγο για την 'έξις' του σώματος (body hexis) αναφερόμενος σε «σχήματα και στάσεις», ατομικές και συστημικές - ταυτόχρονα - που συνδέονται με ένα ευρύτερο σύστημα τεχνικών και μεταφέρουν κοινωνικά μηνύματα και αξίες. Βλέπε σχετικά Bourdieu, P. (1977), σ. 87.

¹²¹ Jaworski, A. & Coupland, N. (1999), "Introduction: Perspectives on discourse analysis", στο *The Discourse Reader*, A. Jaworski & N. Coupland (eds.), Abingdon, Oxon, Routledge, σ. 7.

¹²² Ο όρος κριτική εμφανίζεται πρώτη φορά στο χώρο της κριτικής γλωσσολογίας (critical linguistics) με εκπροσώπους όπως ο G. Kress, ο R. H. Fowler, ο R. Hodge. Υποστήριξαν ότι η χρήση της γλώσσας πρέπει να εξετάζεται συστηματικά σε σχέση με κοινωνικά γεγονότα (social events), ώστε να μη δημιουργούνται παρανοήσεις. Βλέπε σχετικά Wodak, R. & Meyer, M. (2009) [2001], *Methods of Critical Discourse Analysis*, (2nd edition), London, Sage, σ. 7.

¹²³ Lewis-Beck, M.S., Bryman, A. & Liao, T.F. (2004), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Vol. 1, Thousand Oaks, California, Sage, σ. 215.

ες λαμβάνουν [εν μέρει] γλωσσική μορφή¹²⁴» εξετάζοντας, αφενός, τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας και αφετέρου, τη σχέση της ανάλυσης με τις πρακτικές που αναλύονται.

Η ανάλυση του προφορικού και γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών της πειραματικής ομάδας βασίστηκε στο «τριδιάστατο μοντέλο¹²⁵» κριτικής ανάλυσης του N. Fairclough. Πρόκειται για την πολυμεθοδική κειμενική ανάλυση η οποία συνδυάζει¹²⁶ την ενδοκειμενική¹²⁷ (endotextual) με την εξωκειμενική¹²⁸ (exotextual) προσέγγιση. Συγκεκριμένα, ο N. Fairclough προτείνει δύο συμπληρωματικούς τύπους ανάλυσης: τη γλωσσική (linguistic) και τη διακειμενική (intertextual). Η γλωσσική ανάλυση δεν περιορίζεται μόνο σε παραδοσιακές μορφές (φωνολογία, γραμματική, λεξιλόγιο κ.ά.) αλλά δίνει έμφαση στην κειμενική οργάνωση, ενώ η διακειμενική ανάλυση συνδέει το κείμενο με την κοινωνία και παρουσιάζει τις επιρροές που ασκεί στη διαμόρφωση των ευρύτερων κοινωνικών δομών¹²⁹. Επίσης, μελετά την εκδήλωση των «ειδών» (genres) και την ανάμειξή τους στα κείμενα βασιζόμενος στην άποψη του Bakhtin ότι τα είδη του λόγου συνδέουν «την ιστορία της κοινωνίας με την ιστορία της γλώσσας¹³⁰».

Κατά την κριτική ανάλυση του γραπτού και προφορικού επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών επιχειρήσαμε να ακολουθήσουμε τα τρία στάδια τα οποία προτείνονται από τον Fairclough: α) την περιγραφή (description), β) την ερμηνεία (interpretation) και γ) την εξήγηση (explanation)¹³¹. Συγκεκριμένα, κατά την περιγραφή επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τυπικές ιδιότητες των κειμένων. Η ρητορική ανάλυση εστιάστηκε, κυρίως, στα αποτελέσματα των εξεταζόμενων δηλώσεων¹³². Στην περίπτωση μας, τα κείμενα των μα-

¹²⁴Wodak, R. (1997), “Critical discourse analysis and the study of doctor patient interaction”, στο *The Construction of Professional Discourse*, Bl. Gunnarsson, P. Linell, B. Nordberg (eds.), London, Longman, σ. 173.

¹²⁵Blommaert, J. & Bulcaen, C. (2000), “Critical discourse analysis”, *Annual Review of Anthropology*, σ. 448.

¹²⁶Barry, D., Carroll, B. & Hansen, H. (2006), “To text or context? Endotextual, exotextual and multi-textual approaches to narrative and discursive organizational studies”, *Organization Studies*, 27(8), London, Sage, σ. 1095.

¹²⁷Η ενδοκειμενική προσέγγιση εστιάζει στο ίδιο το κείμενο όπως αναδεικνύεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας χωρίς να λαμβάνει υπόψη το συγγραφέα, τις προθέσεις του ή τις διαδικασίες που σχετίζονται με τη συγγραφή. Όπως παρατηρεί ο R. Barthes «η γραφή καταστρέφει κάθε φωνή, κάθε σημείο εκκίνησης». Επαναφέροντας τις απόψεις του Μαλλαρμέ τονίζει ότι είναι η γλώσσα που μιλάει και όχι ο συγγραφέας. Βλέπε σχετικά Barthes, R. (1977), “The death of the author”, στο *Image-Music-Text*, S. Heath (ed.), New York, Hill and Wang, σσ. 142-143. Αντίστοιχα, ο Derrida τονίζει ότι «δεν υπάρχει τίποτα έξω από το κείμενο». Βλ. Derrida, J. (1976), *Of Grammatology*, G. V. Spivak (trans.), Baltimore, Hopkins University Press, σ. 158.

¹²⁸Κατά την εξωκειμενική προσέγγιση επιδιώκεται η αναβίωση του υποκειμένου και η τοποθέτηση των κειμένων μέσα στο περιεχόμενο. Βλέπε σχετικά Clegg, S. & Hardy, S. (1996), “Representations”, στο *Handbook of Organization Studies*, S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (eds.), London, Sage, σ. 697.

¹²⁹Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London, Longman, σσ. 188-189.

¹³⁰Bakhtin, M. M. (1986), “The problem of speech genres”, στο *Speech Genres and Other Late Essays*, V. McGee (trans.), Austin, TX: University of Texas Press, σ. 65.

¹³¹Fairclough, N. (1989), σ. 26.

¹³²Tonkiss, F. (1998), “Analysing Discourse”, στο *Researching Society and Culture*, C. Seale (ed.), London, Sage, σ. 250.

θητών εντάχθηκαν σε ένα ευρύτερο ρητορικό περικείμενο όπου εξετάστηκε κατά πόσο τα χρησιμοποιούμενα επιχειρήματα διασφάλιζαν την πειθώ. Παρουσιάστηκε η χρήση της γλώσσας από τους μαθητές κατά την αποδοχή συμπερασμάτων, την υποστήριξη συγκεκριμένων θέσεων, την απόρριψη άλλων. Κατά το στάδιο της *ερμηνείας* επεδιώχθη η ερμηνεία του περικειμένου και των διαδικασιών μέσω των οποίων παρήχθη το κείμενο, καθώς και η ερμηνεία του ίδιου του κειμένου¹³³. Αναφορικά με το στάδιο της *εξήγησης* απώτερος στόχος στάθηκε η παρουσίαση του παραχθέντος επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών, ως κοινωνική πρακτική, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα που επέφερε στις προϋπάρχουσες κοινωνικές δομές¹³⁴.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, αν η κριτική εκπαιδευτική έρευνα που σχετίζεται με την παραγωγή νέας γνώσης αποτελεί «πράξη¹³⁵» (praxis) με στόχο την ενστάλαξη νέων ταυτοτήτων¹³⁶ και την χειραφέτηση των μαθητών¹³⁷, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, αυτή επετεύχθη χάρη στη διαρκή σύζευξη στοιχείων θεωρίας και πρακτικής.

1.4. Ερευνητική Μέθοδος

Βάση διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η συνδυαστική χρήση μεθόδων¹³⁸. Καταρχάς, καίριο εργαλείο της ερευνητικής προσπάθειας αποτέλεσε η *μελέτη περίπτωσης* (case study), ως συνήθης *στρατηγική* έρευνας των γλωσσικών φαινομένων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα ενσωμάτωσε, από μεθοδολογική άποψη, στοιχεία *έρευνας δράσης*¹³⁹ (action research) στο βαθμό που απέβλεπε στην τροποποίηση¹⁴⁰ όλων των παραμέτρων που εμπλέκονταν στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας ως δράση επεδίωξε α) τη βελτίωση (improvement) της διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου και γραφής στο Δημοτικό σχολείο μέσα από προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές, β) την κατανόηση (understanding) της διαδικασίας και των συνθηκών (situations) μέσω των οποίων θα καθίστατο δυνατή η προαναφερθείσα προσπάθεια, χάρη στην ενεργό ανάμειξη και εμπλοκή δασκάλου-ερευνήτριας και μαθητών¹⁴¹. Ταυτόχρονα, η έρευνά μας ενσωμάτωσε

¹³³ Fairclough, N. (1989), σσ. 142, 146.

¹³⁴ *ibid*, σ. 163.

¹³⁵ Για τον Kincheloe η κριτική έρευνα ορίζεται ως «πράξη» που διακρίνεται για την αδιαχώριστη σχέση θεωρίας και πρακτικής. Την αποκαλεί «ενήμερη πρακτική» (informed practice). Βλ. Kincheloe, J. L. (2003), *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, (2nd edition), Suffolk, St Edmundsbury Press, σ. 43.

¹³⁶ Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. & Liao, T. F. (2004), σ. 214.

¹³⁷ Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005) [2000], *Research Methods in Education*, (5th Edition), London, Routledge Falmer, σ. 29.

¹³⁸ Mason, J. (2003), *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, Ν. Κυριαζή (επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 62.

¹³⁹ Βλ. Lewin, K. (1946), "Action research and minority problems", στο *Journal of Social Issues*, 2, σσ. 34-6.

¹⁴⁰ Gibson, N. (2004), "Action research", στο *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Vol. 1, M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, T. Futing Liao (eds.), London, Sage Publications, σ. 4.

¹⁴¹ Robson, C. (2002) [1993], *Real World Research*, (2nd edition), Malden, USA, Blackwell Publishing, σσ. 215-6.

στοιχεία πειράματος «πριν και μετά» τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στις ομάδες ελέγχου, προκειμένου να εξαχθούν μέσα από τις αναγκαίες συγκρίσεις χρήσιμα συμπεράσματα για τον έλεγχο των αρχικά διατυπωμένων υποθέσεων μας¹⁴².

Σε ό, τι αφορά τη στρατηγική της μελέτης περίπτωσης πρόκειται για την «εξαντλητική, ολιστική περιγραφή και ανάλυση ενός κοινωνικού φαινομένου» η οποία απόδίδει ιδιαίτερη έμφαση στο «πολιτισμικό περικείμενο»¹⁴³, αφού πρωταρχική ενασχόληση συνιστά η παρουσίαση των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε πραγματικά γεγονότα και καταστάσεις¹⁴⁴. Πρόκειται για μια πολυσυλλεκτική ερευνητική προσέγγιση (approach) η οποία τροφοδοτείται θεωρητικά από την κοινωνική θεωρία, τονίζει την κοινωνική διάδραση και την κοινωνική δόμηση του νοήματος *in situ*: επομένως, σχετίζεται στενά με την κοινωνική κονστρουκτιβιστική προοπτική της κοινωνικής θεωρίας¹⁴⁵ και κατ' επέκταση με την κριτική ανάλυση του λόγου¹⁴⁶.

Μία από τις κύριες μορφές μελέτης περίπτωσης (case study) συνιστά η **παρέμβαση κατά τη μελέτη περίπτωσης**¹⁴⁷ (intervention case study). Η παραπάνω στρατηγική επιτρέπει α) να μελετήσουμε αν - και κατά πόσο - η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στην τάξη (συλλογική μελέτη περίπτωσης¹⁴⁸), για ορισμένο χρονικό διάστημα, επηρεάζει την εκδήλωση ενός φαινομένου και β) να κατανοήσουμε τους περικειμενικούς παράγοντες κάτω από τους οποίους λειτουργεί η παρέμβαση¹⁴⁹. Στην παρούσα έρευνα επρόκειτο για το φαινόμενο της - κοινωνικά τοποθετημένης, διακειμενικής, διαμεσολαβούμενης από τη διάδραση¹⁵⁰ - διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής από τη δασκάλα-ερευνήτρια σε είκοσι πέντε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού, στο κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης του Δημοτικού Σχολείου της Βουλιαγμένης, ύστερα από την επίδραση

¹⁴² Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004), *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδάνος, σ. 131.

¹⁴³ Merriam, S. B. (1988), *Case Study Research in Education*, San Francisco, Jossey Bass, σ. 23.

¹⁴⁴ Verma, G. K. & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*, Αδ. Παπασταμάτης (επιμ.), Ελ. Γρίβα (μτφρ.), Αθήνα, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος, σ. 229. Βλ. επίσης Yin, P. K. (2003), σ. 2.

¹⁴⁵ Stark, S. & Torrance, H. (2005), "Case Study", στο *Research Methods in the Social Sciences*, B. Somekh & C. Lewin (eds.), London, Sage, σ. 33.

¹⁴⁶ Αναφορικά με το κριτικό μοντέλο ανάλυσης του Fairclough οι J. Blommaert & C. Bulcaen κάνουν λόγο για μια κοινωνική θεωρία του λόγου θέλοντας να τονίσουν τη στενή διασύνδεση των δύο προσεγγίσεων. Βλέπε σχετικά Blommaert, J. & Bulcaen, C. (2000), σ. 448.

¹⁴⁷ Faltis, Chr. (1997), "Case studies methods in researching language and education", στο *Research Method in Language and Education, Encyclopedia of Language and Education*, 8, N. H. Hornberger & D. Corson (eds.), Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σ. 148.

¹⁴⁸ Η συλλογική μελέτη περιπτώσεων παρέχει την περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης σε άλλες περιπτώσεις. Βλέπε σχετικά Christensen, L. B. (2007), *Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική Έρευνα*, Μ. Ντάβου (επιμ.), Αθήνα, Παπαζήσης, σ. 120.

¹⁴⁹ Faltis, Chr. (1997), σ. 148.

¹⁵⁰ Kostouli, Tr. (2005a), "Co-constructing writing contexts in classrooms: Scaffolding, Collaboration, and Asymmetries of knowledge", στο *Writing in Contexts: Textual Practices and Learning Processes in Socio-Cultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), USA: Springer, σ. 93.

μιας σειράς σχεδιασμένων διδακτικών πρακτικών για χρονικό διάστημα επτά μηνών¹⁵¹ κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2008-2009. Η συγκεκριμένη μέθοδος παρείχε στη δασκάλα-ερευνήτρια, ως κύριο πλεονέκτημα, τη δυνατότητα εμβριθούς και ενδεδειγμένης θεώρησης των παραγόντων και διαδικασιών που επέδρασαν κατά τη διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου στους μαθητές¹⁵². Ωστόσο, βασικό μειονέκτημα της μεθόδου αποτελεί η αδυναμία στατιστικής γενίκευσης των αποτελεσμάτων από ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων στο συνολικό πληθυσμό¹⁵³.

Στη μελέτη μας – η οποία διεξήχθη, χρονικά, σε τρεις φάσεις¹⁵⁴ – ως μεθοδολογικά ‘εργαλεία’ συλλογής δεδομένων και πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν: α) Η χρήση *ερωτηματολογίου* με στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών για βασικές έννοιες της επιχειρηματολογίας (π.χ. επιχείρημα, αντεπιχείρημα κ.ά.) αλλά και με την ευρύτερη εξοικείωσή τους με τη χρήση και τη λειτουργία του επιχειρηματολογικού λόγου τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους (οικογενειακό, φιλικό) (α' φάση της έρευνας). β) Γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών (με τη μορφή επιστολής - γράμματος), τα οποία παρήχθησαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης (pre-test/προ-έλεγχος) με στόχο τη συγκριτική αξιολόγηση και χρήση τους κατά την τρίτη φάση της έρευνας – μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης και τη διαπίστωση πιθανών αλλαγών στην επιχειρηματολογική γραφή των μαθητών και τη διευκόλυνση εξαγωγής συμπερασμάτων. γ) Πληροφοριακά δεδομένα που προέρχονται από την εκτεταμένη *συμμετοχική παρατήρηση*¹⁵⁵ (participant observation) της δασκάλας-ερευνήτριας κατά την εμπλοκή της στις καταστάσεις διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής στους μαθητές της πειραματικής ομάδας καθόλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης (β' φάση της έρευνας). δ) Σε γραπτές αναστοχαστικές σημειώσεις από το προσωπικό ημερολόγιο της δασκάλας-ερευνήτριας. ε) Σε γραπτές μαρτυρίες των μαθητών σχετικά με εμπειρίες και εντυπώσεις

¹⁵¹ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι απαιτείται χρονικό διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών για «ολιστική άποψη» της παρατηρούμενης κατάστασης ή φαινομένου από τον ερευνητή. Βλέπε σχετικά Σταλικά, Α. (2005), *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 199. Εξάλλου, η ανθρωπολογική/κοινωνιολογική παράδοση τονίζει την αξία της μακρόχρονης συμμετοχικής παρατήρησης. Βλέπε σχετικά Stark, S. & Torrance, H. (2005), σ. 34.

¹⁵² Bell, J. (1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες*, Α.-Β. Ρήγα (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, σσ. 31-32.

¹⁵³ Stark, S. & Torrance, H., *op. cit.*, σ. 33.

¹⁵⁴ Πρόκειται για συνήθη τρόπο διεξαγωγής της παρέμβασης κατά τη μελέτη περίπτωσης. Στην πρώτη φάση συλλέγονται πληροφορίες για το φαινόμενο που εξετάζεται πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Στη δεύτερη φάση ξεκινά η παρέμβαση και κατά τη διάρκειά της ο ερευνητής συλλέγει υλικό για την περιγραφή των γεγονότων που εκτυλίσσονται κατά την εφαρμογή της. Στην τρίτη φάση σταματά η παρέμβαση και ο ερευνητής εστιάζεται στις συμπεριφορές που εισήγαγε η παρέμβαση. Αν έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές τότε ο ερευνητής μπορεί να προβεί στη διατύπωση των συμπερασμάτων του. Βλ. σχετικά Faltis, Chr., (1997), σ. 148. Βλέπε επίσης Σταλικά, Α. (2005), σ. 156.

¹⁵⁵ Σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση βλέπε Johns, A. M. (1997), *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*, New York, Cambridge University Press, σσ. 108-109. Βλέπε επίσης Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005) [2000], σσ. 186-187.

που προσκόμισαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης. στ) Σε γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα (απλούστερης ή συνθετότερης μορφής) τα οποία παρήγαγαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. ζ) Σε 277 σελίδες απομαγνητοφωνημένου επιχειρηματολογικού λόγου και διδασκαλιών κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης. η) Σε μαγνητοφωνημένο και βιντεοσκοπημένο υλικό διάρκειας, περίπου, 43 διδακτικών ωρών από το πρόγραμμα παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε. θ) Σε σχέδια και ιχνογραφήματα των μαθητών της πειραματικής ομάδας με θέμα την επιχειρηματολογία. ι) Στη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου, στο τέλος της παρέμβασης, από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, σχετικά με τις εντυπώσεις που εισέπραξαν από το πρόγραμμα. ια) Σε γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα (με τη μορφή γράμματος-επιστολής) τα οποία παρήγαγαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης (post-test/μετέλεγχος). Τα κείμενα αυτά – όπως και τα κείμενα που είχαν συλλεγεί πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης – αναλύθηκαν¹⁵⁶ και ακολούθησε η ποσοτική, στατιστική επεξεργασία τους.

Βασική επιδίωξή μας μέσα από τη συγκέντρωση πληροφοριών από τις ποικίλες, προαναφερθείσες πηγές αποτέλεσε η *τριγωνοποίηση των πληροφοριών*¹⁵⁷ (data triangulation), ώστε η περιγραφή του φαινομένου της διδασκαλίας της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου στους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης να στηριχθεί σε περισσότερες από μία αποδεικτικές πηγές και κατ' επέκταση να αξιολογηθεί, όσο καθίσταται εφικτό, περισσότερο έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά η αποτελεσματικότητά του¹⁵⁸. Εδώ, αξίζει να αναφερθεί ότι για την επεξεργασία και παρουσίαση των πληροφοριών οι οποίες προέκυψαν από τις παραπάνω πηγές χρησιμοποιήθηκαν όχι μόνο ποιοτικά αλλά και ποσοτικά κριτήρια τα οποία βασίστηκαν σε στατιστικές αναλύσεις. Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών ερευνητικών προσεγγίσεων θεωρείται αποδεκτός στη μελέτη περίπτωσης¹⁵⁹ και συνιστά *μεικτή* ερευνητική μέθοδο¹⁶⁰ (mixed method).

Κατά την ποιοτική επεξεργασία του παραχθέντος μαθητικού επιχειρηματολογικού λόγου η ανάλυση υπήρξε *άλλοτε περιγραφική*¹⁶¹ (descriptive) (π.χ. στην περίπτωση μετα-

¹⁵⁶ Τα κριτήρια ανάλυσης των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών – πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης – περιγράφονται στις σσ. 223-226 του παρόντος πονήματος.

¹⁵⁷ Yin, R. K. (2003), *Case Study Research – Design and Methods: Applied Social Research Methods*, Vol. 5, (3rd edition), Thousand Oaks, California, Sage Publications, σ. 83.

¹⁵⁸ Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 15.

¹⁵⁹ Yin, R. K., *Case Study Research – Design and Methods: Applied Social Research Methods*, σ. 111. Βλ. επίσης Gillham, B. (2000), *Case Study: Research Methods*, London/ New York, Continuum, σ. 80.

¹⁶⁰ Sandelowski, M. (2003), “Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed method studies”, στο *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), Thousand Oaks, California, Sage, σ. 322.

¹⁶¹ Stark, S. & Torrance, H. (2005), σ. 34.

φοράς του απομαγνητοφωνημένου λόγου των μαθητών) και άλλοτε *ερμηνευτική*¹⁶² (hermeneutic). Στη δεύτερη περίπτωση κατέστη σαφής η προσπάθεια κατανόησης των καταστάσεων που εξελίχθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος όπως βιώθηκαν και εκφράστηκαν από τους μαθητές τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας με ποιοτικούς όρους εφαρμόστηκε σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, εκτενέστερη και εξαντλητικότερη στάθηκε η ποιοτική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων κατά την περιγραφή της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης (β' φάση). Εδώ, εφαρμοσθείσες τεχνικές για την επίτευξη της ποιοτικής παρουσίασης της έρευνας αποτέλεσαν: α) η τεχνική της εκτεταμένης συμμετοχικής παρατήρησης της δασκάλας-ερευνήτριας κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, β) η αξιοποίηση της αναστοχαστικής συγγραφής του ημερολογίου της δασκάλας-ερευνήτριας, κατά το διάστημα εφαρμογής της παρέμβασης, γ) η αξιοποίηση γραπτών σχολίων και παρατηρήσεων της δασκάλας-ερευνήτριας κατά την απομαγνητοφώνηση και την παρακολούθηση του βιντεοσκοπημένου υλικού το οποίο προερχόταν από την εφαρμογή του προγράμματος, ε) η παράθεση γραπτών σχολιασμών των μαθητών της πειραματικής ομάδας σχετικά με τις εντυπώσεις που εισέπραξαν από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης και στ) από την κριτική εξέταση των επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος σύμφωνα με το μοντέλο κριτικής ανάλυσης του Fairclough¹⁶³. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, σε όσες περιπτώσεις κρίθηκε σκόπιμο, πραγματοποιήθηκε *ποσοτικοποίηση* ορισμένων δεδομένων τα οποία προέκυπταν από την ανάλυση των κειμένων με στόχο την ανάδειξη της στενής σύνδεσης των προσωπικών, ερευνητικών κρίσεων «με τις ποσοτικές πλευρές της εμπειρίας μας¹⁶⁴».

Κατά την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα S.P.S.S. (Statistical Package for Social Science/Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες) για τη λεπτομερή στατιστική ανάλυση και το συσχετισμό των δεδομένων τα οποία προέκυψαν τόσο από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (α' φάση της έρευνας) όσο και από τα γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα (pre-test και post-test) των μαθητών του δείγματος. Η ευρεία εφαρμογή¹⁶⁵ του S. P. S. S. σε ποικίλους ερευνητικούς τομείς – κυρίως, στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών – το καθιστά ένα αξιόπιστο μεθοδολογικό εργαλείο για την πραγματοποίηση ερευνών στον εκπαιδευτικό χώρο. Τρία

¹⁶² Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005) [2000], σ. 29.

¹⁶³ Εκτενέστερη αναφορά στο συγκεκριμένο μοντέλο κριτικής ανάλυσης έγινε στις σσ. 213-4 του πονήματος.

¹⁶⁴ Altrichter, H. Posch, P. & Somekh, B. (2001), *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους*, Μ. Δεληγιάννη (μτφρ.), Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 188.

¹⁶⁵ Stevens, J. P. (2002), *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*, (4th edition), Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, σ. 24.

είναι τα κύρια τμήματα (modules) τα οποία συνθέτουν το πρόγραμμα S.P.S.S. χάρη σε ένα ευρύ φάσμα στατιστικών εφαρμογών που καλύπτει το καθένα. Αναφερόμαστε στο *βασικό* (base), στο *επαγγελματικό* (professional) και στο *προχωρημένο* (advanced). Στην περίπτωση της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε το βασικό τμήμα του προγράμματος (base).

Η αξιοποίηση του λογισμικού προγράμματος S.P.S.S. συνέβαλε, αρχικά, στη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας. Τα ποσοτικά δεδομένα που ανέκυψαν από το ερωτηματολόγιο εξετάστηκαν με όρους *περιγραφικής*¹⁶⁶ (descriptive) αλλά και *συμπερασματικής*¹⁶⁷ (inferential) στατιστικής. Στο πλαίσιο της *ερευνητικής ανάλυσης των δεδομένων*¹⁶⁸ (explorative data analysis) ή *λειτουργικοποίησης*¹⁶⁹ (operationalization) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Fisher Exact Test, ο οποίος ενδείκνυται στην περίπτωση μικρών δειγμάτων¹⁷⁰ – όπως στην περίπτωση μελέτης μας. Ο συγκεκριμένος στατιστικός έλεγχος εξετάζει – σε πίνακες διπλής εισόδου (crosstabs) - τη σχέση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Εξετάζεται αν οι παρατηρούμενες συχνότητες σε κάθε κατηγορία είναι σημαντικά διαφορετικές από αυτές που θα αναμέναμε στην περίπτωση που η μηδενική υπόθεση ήταν αληθής¹⁷¹.

Επίσης, η χρήση του S.P.S.S. βοήθησε στη συγκριτική εξέταση των αρχικών και τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης αναφορικά με τη διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου στην πειραματική ομάδα (γ' φάση της έρευνας). Στόχος της στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης των επιχειρηματολογικών κειμένων σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια¹⁷² ήταν η ανάδειξη της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής με ποσοτικούς, μετρήσιμους όρους. Εδώ, για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι στατιστικοί έλεγχοι : α) Ο στατιστικός έλεγχος T-test ο οποίος χρησιμοποιείται για την

¹⁶⁶ Αναφορά στην περιγραφική και συμπερασματική στατιστική γίνεται από τον Gillham. Βλέπε σχετικά Gillham, B. (2000), *Case Study: Research Methods*, London/ New York, Continuum, σ. 80.

¹⁶⁷ Στην περίπτωσή μας η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της συμπερασματικής στατιστικής δεν αποσκοπεί στη γενίκευσή τους για όλον τον πληθυσμό εξαιτίας του μικρού αριθμού του διαθέσιμου δείγματος. Επιδιώκεται, κυρίως, η ενίσχυση της εσωτερικής εγκυρότητας (validity) της έρευνάς μας με απώτερο στόχο την εφαρμογή της γνώσης μας για τη βελτίωση του σκοπού της διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής στους μαθητές του Δημοτικού. Σχετικά με τη συμπερασματική στατιστική βλέπε και Καραγεώργος, Δ. Α. (2001), *Στατιστική: Περιγραφική και Επαγωγική*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας, σσ. 22-23. Σχετικά με την εσωτερική εγκυρότητα στη μελέτη περίπτωσης βλέπε Gillham, B., *op. cit.*, σ. 86.

¹⁶⁸ Χαλκός, Γ. Ε. (2000), *Στατιστική: Θεωρία, Εφαρμογές και Χρήση Στατιστικών Προγραμμάτων σε Η/Υ*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, σσ. 22-23.

¹⁶⁹ Ο όρος σχετίζεται με την απόφαση των τεχνικών μέτρησης που θα χρησιμοποιηθούν. Βλέπε Babbie, E. R. (2009), *The Practice of Social Research*, (12th Edition), Belmont, USA, Wadsworth Cengage Learning, σ. 116.

¹⁷⁰ Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006), *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 153.

¹⁷¹ Kumar, R. (1999), *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*, London, Sage, σ. 220.

¹⁷² Τα κριτήρια ανάλυσης παρουσιάζονται εκτεταμένα στις σελίδες 223-226 του παρόντος πονήματος.

εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του γενικού πληθυσμού μέσα από τη συγκριτική εξέταση συγκεκριμένων μεταβλητών του δείγματος¹⁷³. Πρόκειται για παραμετρικό στατιστικό κριτήριο το οποίο προϋποθέτει ότι: i) οι ομάδες εξέτασης προέρχονται από πληθυσμό με κανονική κατανομή, ii) εμφανίζεται ίση τιμή διακύμανσης (homogeneity of variance) στους πληθυσμούς προέλευσης των εξεταζόμενων ομάδων και iii) η κλίμακα μέτρησης της εξαρτημένης μεταβλητής πρέπει να είναι τουλάχιστον ίσων διαστημάτων. Κατά την ερευνητική διαδικασία ο έλεγχος T-test χρησιμοποιήθηκε με δύο μορφές. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε: i) Ο έλεγχος T-test για αλληλοεξαρτώμενες ομάδες¹⁷⁴ (Paired Sample T-test) ο οποίος εφαρμόζεται κατά το συγκριτικό έλεγχο των μέσων όρων δύο δειγμάτων (ομάδων) τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, δηλαδή οι συμμετέχοντες είναι οι ίδιοι σε δύο διαφορετικές συνθήκες. Στην περίπτωση της μελέτης μας χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η επίδοση των μαθητών στην επιχειρηματολογική γραφή πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. ii) Ο έλεγχος T-test για δύο ανεξάρτητες ομάδες¹⁷⁵ (Independent Samples T-test). Θεωρείται κατάλληλος στην περίπτωση συγκριτικού ελέγχου μέσων όρων που προέρχονται από δύο ανεξάρτητα δείγματα (ομάδες). Στην περίπτωση της έρευνάς μας οι δύο ανεξάρτητες ομάδες ήταν η πειραματική ομάδα και οι ομάδες ελέγχου¹⁷⁶. Τέλος, ένας ακόμα στατιστικός έλεγχος τον οποίο χρησιμοποιήσαμε για την εξαγωγή συμπερασμάτων από τη στατιστική ανάλυση των επιχειρηματολογικών μαθητικών κειμένων ήταν ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon Signed Rank Test. Πρόκειται για τη μη παραμετρική εκδοχή του ελέγχου T-test για εξαρτημένα δείγματα. Εδώ, οι κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών είναι τακτικές. Η σύγκριση της κατανομής των δύο μεταβλητών βασίζεται στις διαφορές που παρουσιάζουν τα ζεύγη των τιμών τους¹⁷⁷. Ο έλεγχος αυτός χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση της επίδοσης της ομάδας των κοριτσιών και των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην επιχειρηματολογική γραφή (σύμφωνα με τα προκαθορισμένα κριτήρια ανάλυσης) εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού του δείγματος.

1.5. Δείγμα Πληθυσμού

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επελέγησαν 91 μαθητές από το δημόσιο Δημοτικό σχολείο στην αστική περιοχή της Βουλιαγμένης (νομός Αττικής). Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές των δύο τμημάτων της Ε΄τάξης (49 μαθητές =

¹⁷³ Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006), σ. 161.

¹⁷⁴ Μακράκης, Β. Γ. (1997), *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 122.

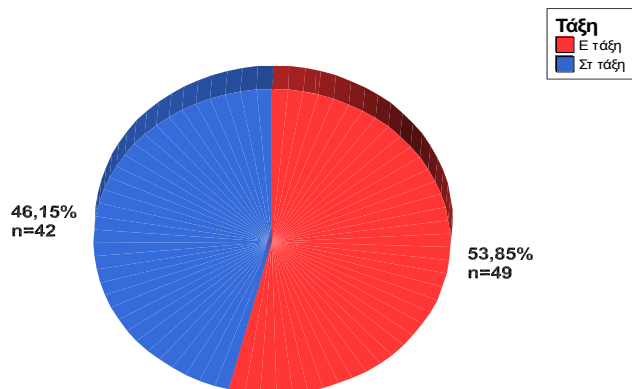
¹⁷⁵ Voelkl, K. E. & Gerber, S. B. (1999), *Using SPSS for Windows: Data Analysis and Graphics*, New York, Springer, σ. 139.

¹⁷⁶ Λεπτομερής περιγραφή της σύστασης της πειραματικής ομάδας και των ομάδων ελέγχου που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας γίνεται στις επόμενες σελίδες του πονήματος. Βλέπε σχετικά σ. 222.

¹⁷⁷ Τσαντάς, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999), *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων SPSS 7.5., Excel '97, S- Plus 3.3.*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ζήτη, σ. 161.

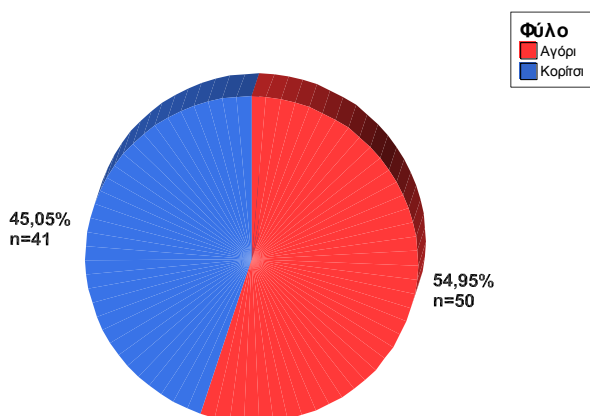
53,85%) και των δύο τμημάτων της ΣΤ'τάξης (42 μαθητές = 46,15%) του σχολείου. (Γράφημα 1.5.1.)

Γράφημα 1.5.1. Ποσοστά μαθητών Ε' και ΣΤ'τάξης.



Ποσοστό 45,05% (N= 41) επί του δείγματος των συμμετεχόντων ήταν κορίτσια και ποσοστό 54,95% (N=50) ήταν αγόρια. (Γράφημα 1.5.2.) Τέλος, ποσοστό 16,5% (N=15) επί του δείγματος των συμμετεχόντων ήταν δίγλωσσοι μαθητές.

Γράφημα 1.5. 2. Ποσοστά αγοριών / κοριτσιών.



Το επίπεδο γραμματικών γνώσεων των 182 γονέων των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσίασε την ακόλουθη κατανομή: α) ποσοστό 12, 1 % (N = 22) επί του συνόλου των γονέων ήταν απόφοιτοι Δημοτικού, β) 7, 1% (N= 13) απόφοιτοι Γυμνασίου, γ) 40,1 % (N= 73) απόφοιτοι Λυκείου, δ) 39,6% (N=72) απόφοιτοι Πανεπιστημίου και ε) ποσοστό 1,1% (N=2) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. (Πίν. 1.5.1., 1.5.2.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημοτικό	22	12,1	12,1	12,1
	Γυμνάσιο	13	7,1	7,1	19,2
	Λύκειο	73	40,1	40,1	59,3
	Πανεπιστήμιο	72	39,6	39,6	98,9
	Μετ/κο-Διδ/κο	2	1,1	1,1	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Πίνακας 1.5.1. Επίπεδο γραμματικών γνώσεων γονέων

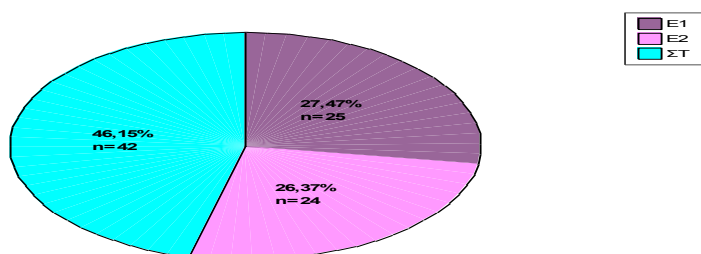
	Επίπεδο Εκπ/σης Μητέρας		Επίπεδο Εκπ/σης Πατέρα	
	Count	Column %	Count	Column %
Δημοτικό	12	13,2%	10	11,0%
Γυμνάσιο	6	6,6%	7	7,7%
Λύκειο	33	36,3%	40	44,0%
Πανεπιστήμιο	39	42,9%	33	36,3%
Μετ/κο-Διδ/κο	1	1,1%	1	1,1%
Total	91	100,0%	91	100,0%

Πίνακας 1.5. 2. Επίπεδο γραμματικών γνώσεων μητέρας – πατέρα (αναλυτικά).

Οι 25 μαθητές του ενός τμήματος της Ε΄τάξης αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα Ε΄1 (27,47% επί του συνόλου των μαθητών) η οποία δέχτηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2008-2009 διδακτικές πειραματικές παρεμβάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής. (Βλ. Γράφημα 1.5.3.) Τα αποτελέσματα της παρέμβασης στην επιχειρηματολογική γραφή των μαθητών της πειραματικής ομάδας Ε΄1 συγκρίθηκαν:

α) με τις επιδόσεις του παράλληλου τμήματος της Ε΄ τάξης (24 μαθητές - 26,37% επί του συνόλου) το οποίο δέχτηκε την τυπική διδασκαλία σχετικά με τον επιχειρηματολογικό λόγο κατά τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος και αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου Ε΄2 και β) με τις επιδόσεις του συνόλου της ομάδας ελέγχου (τμήματα Ε΄2, ΣΤ΄1, ΣΤ΄2 : 66 μαθητές – 72,52% επί του συνόλου)

Γράφημα 1.5.3. Ποσοστά μαθητών Πειρ/κής Ομάδας - Ομάδας Ελέγχου Ε΄2- Συνόλου Ομάδας Ελέγχου



Επίσης, η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων χρησίμευσε για την ανάδειξη διαφορών ανάμεσα:

α) σε μαθητές της Ε΄ (53,84% επί του συνόλου) και ΣΤ΄τάξης (46,15% επί του συνόλου), ώστε να εξεταστεί ο παράγοντας ηλικία/ωρίμανση και οι πιθανές επιδράσεις του στην επιχειρηματολογική γραφή των μαθητών.

β) Ανάμεσα σε κορίτσια (45, 05%) και αγόρια (54,95%) του συνόλου της ομάδας ελέγχου και γ) ανάμεσα σε κορίτσια και αγόρια της πειραματικής ομάδας, ώστε να αναδειχθούν πιθανές διαφυλικές διαφορές στην επιχειρηματολογική γραφή των μαθητών.

δ) Ανάμεσα σε δίγλωσσους (16,5%) και μη δίγλωσσους μαθητές (83,5%) στο σύνολο του πληθυσμού, ώστε να αναδειχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στην επιχειρηματολογική γραφή των παραπάνω μαθητών.

Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου και δείγματος καθορίστηκε από την ιδιαιτερότητα την οποία παρουσιάζει το υπό μελέτη αντικείμενο, ο επιχειρηματολογικός λόγος. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη, περίπλοκη, απαιτητική και μακρόχρονη διαδικασία που δεν μπορεί να επιτευχθεί μεμονωμένα μέσα από μονοδιάστατες και συνοπτικές διδακτικές τεχνικές. Προϋποθέτει την «ολική» ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών μέσα από την ισόρροπη καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου, λογικών-αφαιρετικών τρόπων σκέψης αλλά και δημιουργικών δεξιοτήτων πειθούς καθώς και την ουσιαστική αξιοποίηση του νοητικού, γνωστικού, μεταγνωστικού, γλωσσικού και μεταγλωσσικού δυναμικού των μαθητών. Επομένως, ο περιορισμένες χρόνος τον οποίο παρέχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη διεξαγωγή πειραματικών διδασκαλιών καθιστούσε πρακτικά αδύνατη τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Για το λόγο αυτό η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο συγκεκριμένο σχολείο, όπου η ερευνήτρια υπηρέτουσε ως μόνιμα διορισμένη δασκάλα, κατόπιν συνεννοήσεως με την εκπαιδευτική σύμβουλο της περιφέρειας, τη διεύθυνση, τους συναδέλφους και τους γονείς του τμήματός της. Το Ε΄1 τμήμα στο οποίο η ερευνήτρια ήταν η υπεύθυνη διδάσκουσα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, γεγονός που ευνόησε τους μαθητές να βιώσουν ενεργά την έννοια της επιχειρηματολογίας σε ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινής σχολικής ζωής.

1.6. Κριτήρια Ποσοτικής Ανάλυσης των Δεδομένων

Για την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων του πειράματος κατασκευάσαμε ένα μεθοδολογικό «εργαλείο», το οποίο περιελάμβανε τα ακόλουθα κριτήρια για την ανάλυση του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου των μαθητών. Συμπληρωματικά, αναφέρουμε ότι τα αρχικά και τελικά κείμενα αναλύθηκαν από τριμελή ομάδα εκπαιδευτικών με βάση τα ακόλουθα, προκαθορισμένα κριτήρια ανάλυσης ($\alpha=0,803$).

Συγκεκριμένα, τα χρησιμοποιηθέντα κριτήρια ήταν:

α. Επίγνωση κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος

Η επίγνωση του κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος στα γραπτά κείμενα των μαθητών βαθμολογήθηκε από την παρουσία των ακόλουθων δομικών συστατικών:

- Τοποθέτηση (0-1)
- Στήριξη τοποθέτησης με επιχειρήματα (0-1)
- Αντεπιχειρήματα που στηρίζουν την αντίθετη άποψη (0-1)
- Επιχειρήματα ανασκευής προτεινόμενων αντεπιχειρημάτων (0-1)

- Εξαγωγή τελικού συμπεράσματος (0-1)

Θεωρήσαμε ότι τα παραπάνω δομικά στοιχεία ενυπήρχαν στα κείμενα, εφόσον παρουσιάζονταν τουλάχιστον μία φορά. Δημιουργήθηκε μια κλίμακα αξιολόγησης η οποία κυμαινόταν από το 0 ως το 5. Η παρουσία καθενός από τα παραπάνω δομικά συστατικά αξιολογήθηκε με μια θετική μονάδα. Όσο υψηλότερη εμφανιζόταν η αξιολογική κλίμακα τόσο πληρέστερη εθεωρείτο η επίγνωση της κειμενικής επιχειρηματολογικής υπερδομής. Σκοπός της ανάλυσης ήταν να διαπιστωθεί αν, και σε ποιο βαθμό, οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου ενσωμάτωσαν τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας στα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν. Θεωρήσαμε αυτήν την εξαρτημένη μεταβλητή έλεγχο της επίδρασης της διδασκαλίας του σχήματος του επιχειρηματολογικού κειμένου στη συγγραφή πληρέστερων επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

β. Αριθμός επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, επιχειρημάτων ανασκευής¹⁷⁸.

Θεωρήσαμε την εξαρτημένη μεταβλητή της καταμέτρησης του αριθμού α) των επιχειρημάτων στήριξης μιας άποψης, β) των επιχειρημάτων τα οποία αντιτίθενται στην προτεινόμενη άποψη και γ) των επιχειρημάτων ανασκευής τόσο στο αρχικό όσο στο τελικό κείμενο των μαθητών έλεγχο της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων εμπλουτισμένων με περισσότερα επιχειρήματα.

γ. Διασφάλιση της 'εσωτερικής' στήριξης των επιχειρημάτων χάρη στη χρήση αιτιολογικών, τελικών ή υποθετικών συνδέσμων.

Θεωρήσαμε την εξαρτημένη μεταβλητή της παρουσίασης του μέσου όρου των επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη χάρη στη χρήση α) αιτιολογικών, β) τελικών και γ) υποθετικών συνδέσμων, έλεγχο της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στην παραγωγή ανάλογων γραπτών επιχειρημάτων, ως αποτέλεσμα διαφόρων μορφών συλλογιστικής σκέψης (υποθετικής, αναλογικής, επαγωγικής, παραγωγικής) στα κείμενα της πειραματικής ομάδας.

δ. Επιχειρήματα βασισμένα σε αποδεικτικά στοιχεία για την τεκμηρίωσή τους.

Θεωρήσαμε την εξαρτημένη μεταβλητή της παρουσίασης του μέσου όρου των επιχειρημάτων τα οποία βασίζονταν - προκειμένου να ενδυναμωθούν σε πειστικότητα - σε επιπλέον αποδεικτικά στοιχεία όπως: α) επιχειρήματα αυθεντίας, β) μαρτυρίες, γ) παρα-

¹⁷⁸ Για να μετρήσουμε τον αριθμό των επιχειρημάτων – ιδεών που παρήχθησαν χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο που περιγράφεται από την Rouit, η οποία με τη σειρά της αναφέρεται στις πρωτογενείς πηγές της: Caccamise (1987) και Kellogg (1990). Κάθε επιχειρηματολογική ενότητα αποτελείται από μία ή περισσότερες προτάσεις οι οποίες διασφαλίζουν τη βασική δομή του επιχειρήματος: θέση / αιτία-λόγος. Βλ. Rouit, D. (2000), σσ. 96-97. Βλ. επίσης Caccamise, D. J. (1987), "Idea generation in writing", στο *Writing in Real Time*, A. Matsushashi (ed.), Norwood, Ablex, σσ. 224-253 και Kellogg, R. T. (1990), "Effectiveness of prewriting strategies as function of tasks demands", *American Journal of Psychology*, 103(3), σσ. 327-342.

δείγματα, δ) στατιστικές, ε) νόμους, στ) αποφθέγματα¹⁷⁹, έλεγχο της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στη χρήση αποδεικτικού υλικού στα γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα της πειραματικής ομάδας.

ε. Παρουσία συνδεδεικτών δεικτών που διασφαλίζουν τη συνοχή του επιχειρηματολογικού κειμένου¹⁸⁰.

Η διασφάλιση της συνοχής ενός επιχειρηματολογικού κειμένου σχετίστηκε με την ύπαρξη συνδεδεικτών δεικτών οι οποίοι βοηθούν στη λογική σύνδεση των επιμέρους τμημάτων του κειμένου. Συγκεκριμένα, αναζητήσαμε στα μαθητικά κείμενα την παρουσία:

- α) Συνδεδεικτών δεικτών μεταξύ επιχειρημάτων. (0-1)
- β) Συνδεδεικτών δεικτών μεταξύ αντεπιχειρημάτων. (0-1)
- γ) Συνδεδεικτών δεικτών μεταξύ επιχειρημάτων ανασκευής. (0-1)
- δ) Αντιθετικών συνδεδεικτών δεικτών. (0-1)
- ε) Παραχωρητικών συνδεδεικτών δεικτών. (0-1)
- στ) Συμπερασματικών συνδεδεικτών δεικτών. (0-1)

Δημιουργήθηκε μια κλίμακα αξιολόγησης η οποία κυμαινόταν από το 0 ως το 6. Η παρουσία έστω και ενός συνδεδεικτού δείκτη από κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες αξιολογήθηκε με μια θετική μονάδα. Όσο υψηλότερη εμφανιζόταν η αξιολογική κλίμακα τόσο επιτυχέστερη εθεωρείτο η προσπάθεια συνεκτικής οργάνωσης του κειμένου από τους μαθητές. Η εξαρτημένη μεταβλητή του μέσου βαθμού χρήσης συνδεδεικτών δεικτών θεωρήθηκε έλεγχος της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση της συνοχής των επιχειρηματολογικών κειμένων της πειραματικής ομάδας.

στ. Παρουσία επιχειρηματολογικών δεικτών

Με τον όρο επιχειρηματολογικοί δείκτες αναφερόμαστε σε μεταγλωσσικές εκφράσεις, χαρακτηριστικές του επιχειρηματολογικού κειμένου οι οποίες διασφαλίζουν την - του συγγραφέα στο κείμενο και τη συνδιαλλαγή του με την αντίθετη άποψη. Συγκεκριμένα, αναζητήσαμε στα μαθητικά κείμενα την παρουσία α) επιχειρηματολογικών δεικτών και β) επιχειρηματολογικών δεικτών τροπικότητας.

ι) Οι επιχειρηματολογικοί δείκτες τονίζουν την προσωπική δέσμευση και εμπλοκή του συγγραφέα ή την προτίμησή του μέσα από εκφράσεις ή ρήματα όπως : *πιστεύω ότι, κατά τη γνώμη μου, προτιμώ να...*(0-1)

¹⁷⁹ Πρόκειται για τα επιχειρήματα μαρτυρίας των E.P.J. Corbett και R. J. Connors, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στις σσ. 44-45 του πονήματος. Στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται, εξάλλου, ότι με τον όρο αποδεικτικά στοιχεία (evidence) αναφερόμαστε σε γεγονότα (παρατηρήσιμα δεδομένα), θεωρίες (τυπικές θεωρίες ή προσωπικές εξηγήσεις), υποθέσεις, αξίες, ιεραρχίες αξιών που τεκμηριώνουν ένα επιχείρημα και ενισχύουν την πειστικότητά του. Βλ. Trapp, R., Zompetti, J. P., Motie-Junaite, J., Driscoll, W. (2005), *Discovering the World through Debate: A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*, (3rd edition), USA, International Debate Education Association, Idea Press Books, σσ. 31-32.

¹⁸⁰ Για το σημαντικό ρόλο της χρήσης συνδεδεικτών στοιχείων στην συνεκτική οργάνωση του επιχειρηματολογικού κειμένου γίνεται εκτεταμένη θεωρητική αναφορά στις σσ. 149-156 του πονήματος.

ii) Οι επιχειρηματολογικοί δείκτες τροπικότητας δηλώνουν το βαθμό βεβαιότητας ή αμφιβολίας του ομιλητή / συγγραφέα σχετικά με την αλήθεια του περιεχομένου των επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων τα οποία παρατίθενται και την ισχύ των προτεινόμενων τοποθετήσεων. Αναφέρουμε ενδεικτικά: *σαφώς, βέβαια, είναι πιθανό να, πρέπει, μπορεί, είναι δυνατό* (0-1). Δημιουργήθηκε μια κλίμακα αξιολόγησης η οποία κυμαινόταν από το 0 ως το 2. Η παρουσία έστω και ενός συνδυαστικού δείκτη από κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες αξιολογήθηκε με μια θετική μονάδα. Όσο υψηλότερη εμφανιζόταν η αξιολογική κλίμακα τόσο επιτυχέστερη εθεωρείτο η προσπάθεια οργάνωσης του επιχειρηματολογικού κειμένου. Θεωρήσαμε την εξαρτημένη μεταβλητή του μέσου βαθμού χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών έλεγχο της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στην ενδυνάμωση του επιχειρηματολογικού χαρακτήρα των κειμένων τα οποία παράγαγε η πειραματική ομάδα.

ζ. Έκταση κειμένου

Η καταμέτρηση των λέξεων ενός κειμένου αποτελεί ένα δείκτη αναλυτικής αξιολόγησης του κειμένου με ενδεικτική και όχι αποδεικτική ισχύ σχετικά με το πλήθος των πληροφοριών που παρέχει το αναλυόμενο κείμενο¹⁸¹. Θεωρήσαμε την εξαρτημένη μεταβλητή της καταμέτρησης των λέξεων των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών έλεγχο της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στη συγγραφή πληρέστερων, από πληροφοριακή άποψη, επιχειρηματολογικών κειμένων.

1. 7. **Μεταβλητές της Έρευνας**

Ανεξάρτητη μεταβλητή¹⁸² της έρευνας υπήρξε η παρέμβαση¹⁸³ στη γραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου (ΝΑΙ/ΟΧΙ). Εξαρτημένες μεταβλητές αποτέλεσαν: α) ο βαθμός επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος, β) ο αριθμός των χρησιμοποιηθέντων επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, επιχειρημάτων ανασκευής, γ) ο αριθμός επιχειρημάτων τα οποία διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη χάρη στη χρήση αιτιολογικών, τελικών ή υποθετικών συνδέσμων, δ) ο αριθμός των επιχειρημάτων τα οποία τεκμηριώνονταν με τη χρήση αποδείξεων, ε) ο βαθμός χρήσης συνδυαστικών δεικτών που διασφάλιζαν την κειμενική συνοχή, στ) ο βαθμός χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών οι οποίοι ενδυνάμωναν τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα των κειμένων και ζ) η έκταση των κειμένων.

¹⁸¹ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001), σ. 292.

¹⁸² Με τον όρο ανεξάρτητη μεταβλητή αναφερόμαστε στη μεταβλητή που σχετίζεται ή επιδρά στην/στις εξαρτημένη/ες μεταβλητή/ές η οποία/οι οποίες μελετώνται στο πλαίσιο της έρευνας. Βλ. Milanovic, M. (ed.) (2004) [1998], *Studies in Language Testing, 6: Multilingual Glossary of Language Testing Terms*, Cambridge, Cambridge University Press, σσ. 141, 147.

¹⁸³ Verma, G. K. & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα – Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*, Αδ. Παπασταμάτης (επιμ.), Ελ. Γρίβα (μτφρ.), Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ, σ. 201.

1.8. Περιορισμοί της Έρευνας

Πριν την έναρξη της έρευνας, υπήρξε ο προβληματισμός της δασκάλας – ερευνήτριας σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, λόγω της χαμηλής επίδοσης των παιδιών στα μαθήματα τα προηγούμενα έτη. Η πειραματική ομάδα Ε΄1 θεωρούνταν ένα από τα 'δύσκολα' τμήματα του σχολείου, αφενός, λόγω των χαμηλών σχολικών επιδόσεων τις οποίες παρουσίαζε και, αφετέρου, λόγω της ζωηρής συμπεριφοράς των παιδιών. Επιπλέον, στην ομάδα υπήρχαν τρεις δίγλωσσοι μαθητές με έντονες μαθησιακές δυσκολίες. Επρόκειτο για παιδιά ορφανά ή παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, τα οποία δεν είχαν την απαραίτητη υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Ωστόσο, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις και προβληματισμούς η συνεργασία με τους μαθητές για την πραγματοποίηση της έρευνας στάθηκε ικανοποιητική και δεν παρουσίασε ανυπέρβλητες δυσκολίες. Τέλος, τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν εμπλακεί άλλη φορά σε παρόμοια διαδικασία και απείχαν από τη συστηματική διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου.

1.9. Διαδικασία της Έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση υπήρξαν δύο στάδια συγκέντρωσης πληροφοριών. Αρχικά, συμπληρώθηκε από όλους τους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο¹⁸⁴ με σκοπό την ανίχνευση της προγενέστερης γνώσης σχετικά με το επιχείρημα. Στη συνέχεια, σε δεύτερο στάδιο, ζητήθηκε από το σύνολο των μαθητών, πριν την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα, η συγγραφή ενός αρχικού¹⁸⁵ επιχειρηματολογικού κειμένου με τη μορφή επιστολής – γράμματος¹⁸⁶ (pre-test/προ-έλεγχος) προκειμένου να διαπιστωθούν οι αρχικές επιχειρηματολογικές ικανότητες γραφής των μαθητών αλλά και να εντοπιστούν, πιθανά, διαφορές μέσα στα κείμενά τους.

Το θέμα που ζητήθηκε να αναπτυχθεί γραπτά από τους μαθητές ήταν το ακόλουθο: *Εδώ και πολύ καιρό επιθυμείς ολόψυχα να αποκτήσεις έναν τετράποδο φίλο, ένα σκυλάκι. Όμως οι γονείς σου αρνούνται να στο αγοράσουν, γιατί υποστηρίζουν ότι δεν θέλουν περισσότερες σκοτούρες στο κεφάλι τους. Αποφασίζεις να γράψεις ένα γράμμα με το οποίο*

¹⁸⁴ Η χρήση ερωτηματολογίου αποτελεί αποδεκτό αποδεικτικό μέσο στη μελέτη περίπτωσης. Βλ. Gillham, B. (2000), *Case Study: Research Methods*, London/ New York, Continuum, σ. 21.

¹⁸⁵ Κρίνεται αναγκαία η γραφή αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου προκειμένου να εξακριβωθούν τα αποτελέσματα στη γραφή των μαθητών μετά την παρέμβαση. Βλ. Tuckman, B. W. (1978), *Conducting Educational Research*, (2nd edition), USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, σ. 132.

¹⁸⁶ Η επιλογή αυτή βασίστηκε στη μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο είδος. Στα νέα σχολικά βιβλία της Γλώσσας οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν επιχειρηματολογικά κείμενα με τη μορφή γράμματος: «θέλεις να πείσεις το δάσκαλο να δίνει λιγότερες εργασίες για το σπίτι...» [Τ. Ε. (β'), Γ' Τάξης, σ. 11], «πείσετε τη φίλη σας με επιχειρήματα ότι η ζωή στον ουρανοξύστη δεν είναι και τόσο άσχημη» [Τ.Ε. (α'), ΣΤ' Τάξης, σ. 46) κ.τλ.

προσπαθείς να πείσεις τους γονείς σου για ποιους λόγους το θες τόσο πολύ, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τις αντιρρήσεις τους. Μην ξεχάσεις να καταλήξεις σε κάποιο συμπέρασμα.

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

<p>Α' Φάση</p>	<p>Α' Στάδιο: Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές για την ανίχνευση της προγενέστερης γνώσης σχετικά με έννοιες της επιχειρηματολογίας. Χρόνος που διατέθηκε για τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου από κάθε τμήμα: 1 διδακτική ώρα. (Σύνολο: 4 διδακτικές ώρες) Ημερομηνία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου: 12 Οκτωβρίου 2008.</p> <p>Β' Στάδιο: Συγγραφή αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου από κάθε τμήμα (pre-test/προ-έλεγχος). Χρόνος που διατέθηκε για τη συγγραφή: 1 διδακτική ώρα. (Σύνολο: 4 διδακτικές ώρες) Ημερομηνία συγγραφής: 19 Οκτωβρίου 2008.</p>
<p>Β' Φάση</p>	<p>Διεξαγωγή του προγράμματος παρέμβασης για τη διδασκαλία της γραφής του επιχειρηματολογικού λόγου. Χρονικό διάστημα διεξαγωγής της παρέμβασης : Μέσα Οκτωβρίου 2008 – Μέσα Ιουνίου 2009. Διάρκεια διεξαγωγής της παρέμβασης: 78 διδακτικές ώρες.</p>
<p>Γ' Φάση</p>	<p>Συγγραφή τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου από κάθε τμήμα (post-test/μετέλεγχος). Χρόνος που διατέθηκε για τη συγγραφή: 1 διδακτική ώρα. (Σύνολο: 4 διδακτικές ώρες) Ημερομηνία συγγραφής: 11 Ιουνίου 2009.</p>
<p>Συνολική Χρονική Διάρκεια Έρευνας 90 διδακτικές ώρες</p>	<p>Διατέθηκαν 12 διδακτικές ώρες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τη συλλογή των αρχικών και τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών του δείγματος. Αφιερώθηκαν 78 διδακτικές ώρες για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην πειραματική ομάδα.</p>

Πίνακας 1.9.1: Χρονοδιάγραμμα Διεξαγωγής της Έρευνας

Τη δεύτερη φάση της έρευνας της έρευνας αποτέλεσε το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης το οποίο εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα Ε'1 κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2008- 2009 για διάστημα επτά μηνών (τέλη Οκτωβρίου-μέσα Ιουνίου). Είχε διάρκεια εβδομήντα οχτώ διδακτικών ωρών και πραγματοποιούνταν, σταθερά, μία φορά την εβδομάδα για δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά) στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας αλλά και όποτε άλλοτε υπήρχε ευχέρεια χρόνου. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιελάμβανε ρητές και άρρητες μορφές καθοδήγησης όπως: διαγράμματα, πίνακες, παρωθήσεις, ερωτήσεις, διαλογικές συζητήσεις (συνεργατική διαλογιστική, φιλοσοφικός διάλογος, αντιλογίες κ.ά.), ανάγνωση κειμένων, υπόδυση ρόλων, ομαδικές συγγραφικές εργασίες, μοντέλα, στρατηγικές.

Κατά την τρίτη και τελευταία φάση της έρευνας, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα Ε'1, ζητήθηκε από όλους τους μαθητές η συγγραφή ενός νέου επιχειρηματολογικού κειμένου (post-test/μετέλεγχος). Το θέμα ήταν αντίστοιχο, ως προς το βαθμό δυσκολίας και διατύπωσης, με το θέμα του αρχικού κειμένου: *Επιθυμείς εδώ και πολύ καιρό να αγοράσεις ένα καινούριο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Γνωρίζεις, ωστόσο, ότι οι γονείς σου έχουν σοβαρές αντιρρήσεις, επειδή δεν πολυσυμπαθούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Αποφασίζεις να γράψεις ένα γράμμα με το οποίο προσπαθείς να πείσεις τους γονείς σου να στο αγοράσουν λαμβάνοντας υπόψη τις αντιρρήσεις τους. Μην ξεχάσεις να καταλήξεις σε κάποιο συμπέρασμα.*

Η επιλογή των συγκεκριμένων θεμάτων κρίνεται υποβοηθητική στην ανάδυση σύνθετου επιχειρηματολογικού λόγου¹⁸⁷ (complex argumentative discourse) από τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου, εφόσον τα παραπάνω θέματα θεωρούμε ότι καλύπτουν τόσο από ψυχολογική όσο και από γνωστική άποψη τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των παιδιών ενεργοποιώντας τα κίνητρα ανταπόκρισής τους σε αυτά. Επιπλέον, τα προτεινόμενα θέματα ήταν οικεία και εμπειρείχαν την έννοια της διαφωνίας. Η επιλογή τοποθέτησης της αντίθετης άποψης στο προτεινόμενο θέμα ανάπτυξης γραπτού λόγου κρίθηκε σκόπιμη προκειμένου οι μαθητές να τη λάβουν υπόψη και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σ' αυτή¹⁸⁸, εφόσον κύρια λειτουργία του τίτλου είναι να σηματοδοτεί στον αναγνώστη τις συγκεκριμένες γνωστικές δομές που οφείλει να ενεργοποιήσει¹⁸⁹. Επίσης, στον τίτλο του θέματος γίνεται σαφής αναφορά στον πραγματολογικό στόχο του κειμένου δηλαδή στην πειθώ των αποδεκτών του κειμένου. Τέλος, η επιλογή του οικείου αναγνωστικού κοινού «των γονέων» θεωρούμε ότι διευκολύνει τους μαθητές κατά την επιλογή και διαμόρφωση των γραπτών επιχειρημάτων τους.

Από διαδικαστική άποψη, οι οδηγίες οι οποίες δόθηκαν από την ερευνήτρια στους μαθητές πριν από τη συγγραφή τόσο του αρχικού όσο και του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου ήταν τυπικές: προσεκτική ανάγνωση του θέματος, επισήμανση στη μορφή του κειμένου - γράμματος, δημιουργία παραγράφων, σαφής έκφραση. Ο χρόνος ο οποίος διατέθηκε στους μαθητές για τη συγγραφή τόσο του αρχικού όσο και του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου ήταν μία διδακτική ώρα (45 λεπτά).

¹⁸⁷ Για τις γνωστικές και καταστασιακά συνδεδεμένες (situation-linked) απαιτήσεις που ευνοούν την ανάδυση του σύνθετου επιχειρηματολογικού λόγου βλ. Leitão, S. (2003), "Evaluating and selecting counter-arguments: Studies of children's rhetorical awareness", *Written Communication*, 20(3), Sage Publications, σ. 276.

¹⁸⁸ De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996a), "Structural differences in the production of written arguments", *Argumentation*, 10, σσ. 192, 195.

¹⁸⁹ Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J. M. (1996), *Psycholinguistique Textuelle: Approche Cognitive de la Compréhension et de la Production des Textes*, Masson, Paris, Armand Colin, σ. 41.

2. Α' ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση παρουσιάζεται η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων οι οποίες δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης της προγενέστερης γνώσης των μαθητών σχετικά με τον επιχειρηματολογικό λόγο. Κατά τη δεύτερη φάση παρουσιάζεται το πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα. Στην τρίτη φάση ακολουθεί η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του αρχικού (pre-test/προ-έλεγχος) και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου (post-test/μετέλεγχος) των μαθητών.

2. 1. Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου για την Ανίχνευση Προγενέστερης Γνώσης των Μαθητών σχετικά με την Επιχειρηματολογία

Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η ανίχνευση της προγενέστερης γνώσης και εξοικείωσης των μαθητών της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με τον επιχειρηματολογικό λόγο πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην πειραματική ομάδα. Εξάλλου, αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο της προγενέστερης γνώσης κατά τη δόμηση της νέας γνώσης και τη διαδικασία διαμόρφωσης νοημάτων¹.

Η προσπάθεια αυτή κρίθηκε όχι μόνο εφικτή, αφού σύμφωνα με τον Brassart οι μαθητές ήδη από την ηλικία των 7-8 ετών έχουν τη δυνατότητα χρήσης μιας «ελάχιστης μεταγλώσσας²» σχετικά με το επίχειρημα και την επιχειρηματολογία, αλλά και απαραίτητη στο βαθμό που θα βοηθούσε την αποσαφήνιση σχετικών εννοιών στους μαθητές σε επόμενα στάδια του πειράματος, εφόσον κρινόταν αναγκαίο από την ερευνήτρια.

Οι στόχοι των ερωτήσεων οι οποίες διατυπώθηκαν ήταν να αναδειχθεί αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές :

- α) δηλώνουν ότι γνωρίζουν το γλωσσικό όρο *επίχειρημα* (ερώτηση 1α) και πώς τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι (ερώτηση 1β)
- β) γνωρίζουν το *σκοπό* της χρήσης των επιχειρημάτων (ερώτηση 2)
- γ) αναγνωρίζουν την τυπική χρήση επιχειρημάτων ως απαραίτητο 'εργαλείο' στην εργασία διαφόρων επαγγελματικών ομάδων (ερώτηση 3)
- δ) χρησιμοποιούν οι ίδιοι επιχειρήματα στην καθημερινή τους ζωή (ερώτηση 4) και με ποια άτομα του στενού κοινωνικού περιβάλλοντός τους (ερώτηση 5)

¹ Βλέπε σχετικά Myhill, D. (2005), "Prior knowledge and the (re) production of school written genres", στο *Writing in Contexts: Textual Practices and Learning Processes in Socio-cultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), New York, USA: Springer, σ. 119. Βλέπε επίσης: Edwards, D. & Westgate, D. P. E. (1994), *Investigating Classroom Talk*, (2nd edition), London, Falmer, σ. 6.

² Brassart, D. G. (1996a), "Didactique de l'argumentation écrite: Approches psycho-cognitives", *Argumentation*, 10, σ. 74.

- ε) δηλώνουν ότι γνωρίζουν το γλωσσικό όρο *αντεπιχείρημα* (ερώτηση 6α) και πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον όρο (ερώτηση 6β)
- στ) έχουν έρθει σε επαφή με τον 'κόσμο του επιχειρήματος' μέσα στο σχολείο (ερώτηση 7α, 7β)
- ζ) διαθέτουν την ικανότητα αναγνώρισης του επιχειρηματολογικού κειμένου ως διακριτό κειμενικό είδος (ερώτηση 8α, 8β, 8γ)
- η) διακρίνουν στις κοινωνικές επαφές τους (ερωτήσεις 9, 10, 11) στάσεις και μορφές συμπεριφοράς που ευνοούν την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου.

2.2. Το Ερωτηματολόγιο

Η συμμετοχή σου στο ερωτηματολόγιο αυτό είναι πολύ σημαντική για την διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις γνώσεις τις οποίες έχεις για το επιχείρημα και την επιχειρηματολογία και θα βοηθήσει στην βελτίωση του μαθήματος.

Για να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο αυτό θα χρειαστείς μερικά λεπτά μόνο!!!

Προσπάθησε να απαντήσεις τις παρακάτω ερωτήσεις :

1. α) Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη επιχείρημα;

Ναι

Όχι

β) Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.

.....
.....

2. Κατά τη γνώμη σου ποιος είναι ο κύριος σκοπός που έχει κάποιος, όταν χρησιμοποιεί επιχειρήματα; (επίλεξε μόνο μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- ο Να πείσει το συνομιλητή του ή τον αναγνώστη του για την ορθότητα της άποψής του
- ο Να εξηγήσει στο συνομιλητή ή τον αναγνώστη του τις απόψεις του πάνω σε κάποιο θέμα
- ο Να δώσει πληροφορίες στο συνομιλητή ή τον αναγνώστη του σχετικά με κάποιο θέμα.

3. Μπορείς να κυκλώσεις ποιες από τις ακόλουθες κατηγορίες επαγγελματιών χρησιμοποιούν επιχειρήματα;

- α) πωλητές
- β) τηλεφωνητές
- γ) ασφαλιστές
- δ) πολιτικοί
- ε) εκπαιδευτικοί
- στ) δικηγόροι
- ζ) οδοκαθαριστές

4. Εσύ χρησιμοποιείς επιχειρήματα στη ζωή σου;

Ναι

Όχι

5. Μπορείς να βάλεις σε σειρά με ποια από τα παρακάτω άτομα χρησιμοποιείς συχνότερα επιχειρήματα;

α) με τους γονείς σου, β) με τους φίλους σου, γ) με τους δασκάλους σου.

1.
2.
3.

6. α) Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη αντεπιχείρημα;

Ναι

Όχι

β) Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να εξηγήσεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει αντεπιχείρημα.

.....
.....

7. α) Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επιχειρήματα;

Ναι

Όχι

β) Αν Ναι σε ποια τάξη;

α) Α' τάξη

β) Β' τάξη

γ) Γ' τάξη

δ) Δ' τάξη

ε) Ε' τάξη (για τα παιδιά της ΣΤ' τάξης)

στ) Δεν θυμάμαι.

8. α) Σου δίνω να διαβάσεις μέσα στην τάξη ένα αφηγηματικό και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο. Μπορείς να ξεχωρίσεις σε ποια κατηγορία κειμένων ανήκει το καθένα ;

Ναι

Όχι

β) Αν Όχι, εξήγησε τι σε δυσκολεύει.

.....

.....

.....

9. Όταν εκφράζεις με ευγενικό τρόπο στους γονείς ή τους δασκάλους σου μια διαφορετική άποψη πάνω σε ένα θέμα, αυτοί

ο Σταματούν τη συζήτηση

ο Ακούν τι τους λες, αλλά ισχυρίζονται πως είσαι ακόμα μικρός / -ή , για να διαφωνείς με τους μεγάλους

ο Σε ρωτούν πού βασίζεις την άποψή σου

10. Όταν ένας φίλος σου έχει διαφορετική άποψη με σένα σχετικά με κάποιο θέμα

ο Του λες ότι δεν σε ενδιαφέρει η άποψή του και φεύγεις

ο Ακούς τι σου λέει και στη συνέχεια υποστηρίζεις και πάλι την αρχική σου άποψη

ο Ακούς τι σου λέει και στη συνέχεια προσπαθείς μέσα από διαλογική συζήτηση να του αποδείξεις ότι κάνει λάθος

11. Πώς καταφέρνεις να πείσεις τους γονείς σου να σου ικανοποιήσουν διάφορες επιθυμίες;

ο Με παρακάλια και κλάματα, για να τους συγκινήσεις

ο Με φωνές και γκρίνια, για να σε βαρεθούν και στο τέλος να περάσει το δικό σου

ο Συζητάς μαζί τους για ποιους λόγους πρέπει να ικανοποιηθεί η επιθυμία σου

ο Βάζεις τη γιαγιά ή τον παπού σου να πάρουν το μέρος σου κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης.

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου !!!

2.3. Ανάλυση Ευρημάτων του Ερωτηματολογίου

Η συνεργασία με τους μαθητές για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ικανοποιητική και δεν παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες.

Σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων οι οποίες δόθηκαν στο πρώτο υποερώτημα της πρώτης ερώτησης, 74 από τους 91 μαθητές (81 % επί του συνόλου) δήλωσαν ότι γνωρίζουν τη σημασία του όρου *επιχείρημα*. (Πίνακας 2.3.1)

Από τα ευρήματα διαφάνηκε μικρό ποσοτικό προβάδισμα στις θετικές απαντήσεις των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού (87,8%) έναντι των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού (73,8%) (Πίν. 2.3.1.) χωρίς, ωστόσο, να διαπιστωθούν άλλα σημαντικά στατιστικά ευρήματα ($p=0.076>0.05$) ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου X^2 (Fisher's Exact Test).

			Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη επιχείρημα;		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Τάξη	Ε΄ τάξη	ΠΛΗΘΟΣ	43	6	49
		% Τάξης	87,8%	12,2%	100,0%
		% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη επιχείρημα;	58,1%	35,3%	53,8%
		% Συνόλου	47,3%	6,6%	53,8%
	ΣΤ΄ τάξη	ΠΛΗΘΟΣ	31	11	42
		% Τάξης	73,8%	26,2%	100,0%
		% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη επιχείρημα;	41,9%	64,7%	46,2%
		% Συνόλου	34,1%	12,1%	46,2%
Total	ΠΛΗΘΟΣ	74	17	91	
	% Τάξης	81,3%	18,7%	100,0%	
	% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη επιχείρημα;	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνόλου	81,3%	18,7%	100,0%	

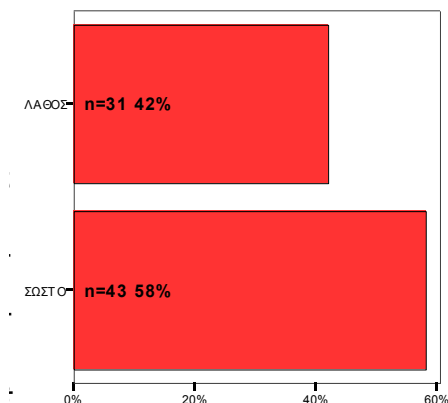
Πίνακας 2.3.1. Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: *Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη επιχείρημα;* (Ε΄ τάξη – ΣΤ΄ τάξη)

Αντίστοιχο προβάδισμο διαφάνηκε στην ικανότητα απόδοσης του ορισμού του *επιχειρήματος* από τους μαθητές της Ε΄ τάξης (65,1%) σε σχέση με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης (48,4%) στο δεύτερο υποερώτημα της πρώτης ερώτησης (Παρ/μα - Πίν. 2.3.1.) χωρίς, ωστόσο, να σημειωθεί στατιστική σημαντική σχέση ($p=0,115>0,05$) μεταξύ τάξης και μεταγλωσσικής ικανότητας απόδοσης του ζητούμενου ορισμού.

Ιδιαίτερα χρήσιμη, ωστόσο, αναδείχθηκε η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στο δεύτερο υποερώτημα. Θεωρούμε ότι οι ορισμοί που δόθηκαν παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονταν την έννοια του *επιχειρήματος*.

Συγκεκριμένα, 31 μαθητές (42% επί του συνόλου των θετικών απαντήσεων) δυσκολεύτηκαν να δώσουν έναν επαρκώς αποδεκτό ορισμό του *επιχειρήματος* παρά την αρχικά δοθείσα θετική απάντηση. (Γράφημα 2.3.1.)

Γράφημα 2.3.1. Ποσοστά αποδεκτών / μη αποδεκτών ορισμών της έννοιας *επιχείρημα*.
(Σύνολο μαθητών)



Οι δυσκολίες οι οποίες παρατηρήθηκαν κατά την προσπάθεια ορισμού της έννοιας του *επιχειρήματος* οφείλονταν:

α) Σε παρερμηνείες που σχετίζονταν με την ηχητική ομοιότητα του όρου με παρόνυμες λέξεις όπως *επιχείρηση*, *επιχειρώ κ.ά.* Για παράδειγμα:

- *Το επιχείρημα είναι όταν κάποιος θέλει να επιχειρήσει κάποια εταιρεία.*

(Πέτρος – Ε' 1)

β) Σε αδυναμία αποτύπωσης του *επιχειρήματος*, ως δομή λόγου η οποία αποτελείται από μια τοποθέτηση ή συμπέρασμα και έναν υποστηρικτικό λόγο ή προκείμενη³. Το *επιχείρημα* διαγράφηκε απλουστευμένα: α) ως διατύπωση γνώμης, ιδεών, απόψεων, προτάσεων πάνω σε ένα θέμα, β) ως μέσο πληροφόρησης, γ) ως μέσο κολακείας, δ) ως απαγόρευση, ε) ως ερώτηση. Οι παρακάτω ορισμοί κρίθηκαν ως μη αποδεκτοί, αφού σύμφωνα με τη Halpern «απλές προτάσεις που δηλώνουν προτιμήσεις, περιγραφικές λίστες δραστηριοτήτων ή απλές ερωτήσεις δεν αποτελούν επιχειρήματα⁴». Αναφέρονται ενδεικτικά:

- *Επιχείρημα σημαίνει να δώσει πληροφορίες στο συνομιλητή αυτός που μιλάει.*
(Ιάσοντας - ΣΤ' 2)
- *Κολακεύω κάποιον άλλο και τον κάνω (ανάλογα με το συμφέρον) να δουλεύει για μένα.* (Χρήστος - ΣΤ' 2)
- *Είναι η ερώτηση που κάνεις σε κάποιον που θέλει να κάνει κάτι που δεν είναι νόμιμο.* (Κίμωνας - Ε' 2)

³ Voss, J. F. & Means, M. L. (1991), σ. 5.

⁴ Halpern, D. (1996), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, σ. 169.

γ) Ως ελλιπείς, αξιολογήθηκαν και οι ορισμοί όπου, παρότι οι μαθητές επεσήμαναν την *πειθώ*, ως πιθανό λειτουργικό και επικοινωνιακό αποτέλεσμα του επιχειρήματος, απουσίαζε «η αιτιολόγηση και λογική υποστήριξη των λεγομένων»⁵, απαραίτητη προϋπόθεση για τη «στήριξη ή ανατροπή της προτεινόμενης θέσης»⁶ κατά την επιχειρηματολογία.

- *Είναι η άποψη ενός ανθρώπου που θέλει να σε πείσει για κάτι. (Ελεάνα – Ε' 1)*
- *Επιχείρημα είναι όταν κάποιος προσπαθεί να πείσει τον άλλο για τη δική του άποψη. (Γάσος – ΣΤ' 2)*

Σύμφωνοι με τον ορισμό του *επιχειρήματος*, όπως αποδίδεται σε έγκυρα λεξικά⁷, αξιολογήθηκαν τελικά 43 από τους ορισμούς που δόθηκαν στο πρώτο υποερώτημα (58% επί του συνόλου των θετικών απαντήσεων) (Γράφημα 7.3.2.).

Στις περιπτώσεις αυτές το *επιχείρημα* ταυτίστηκε, ορίστηκε από τους μαθητές ως εύρεση και παροχή λόγων υπέρ μιας άποψης, ως δικαιολόγηση, ως εξήγηση, ως αιτιολόγηση, ως υποστήριξη, ως απόδειξη μιας προτεινόμενης άποψης, θέσης, ιδέας, επιθυμίας, ενέργειας.

- *Επιχείρημα σημαίνει ένας λόγος που λες για να πείσεις τον άλλο για ένα θέμα που πιστεύεις ότι είναι σωστό. (Μάγια – Ε' 1)*
- *Επιχείρημα είναι κάτι το οποίο λέει κάποιος για να αιτιολογήσει γιατί θέλει να κάνει κάτι. (Αυρήλιος – ΣΤ' 1)*

Ελάχιστες από τις σωστές απαντήσεις των μαθητών έδειξαν να λαμβάνουν υπόψη ότι το *επιχείρημα* χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της αντιπαράθεσης με μια άλλη άποψη.

- *Επιχείρημα σημαίνει το να εξηγήσεις στο συνομιλητή σου ότι η δική σου άποψη είναι πιο σωστή απ' του άλλου. (Πάνος - ΣΤ' 2)*

Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι κανένας μαθητής δεν όρισε το *επιχείρημα* αρνητικά δηλαδή ως παροχή λόγων κατά μιας αντίπαλης θέσης. Τέλος, μόνο οχτώ από τους αποδεκτούς ορισμούς συσχέτισαν το *επιχείρημα* με την *πειθώ*.

⁵ Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, σ. 662.

⁶ *ibid.*, σ. 662.

⁷ Βρίσκουμε ορισμούς όπως: α) «...η δήλωση του λόγου υπέρ ή κατά μιας πρότασης...». Βλ. Murray, J. (ed.) (1989), *The Oxford English Dictionary: The Definitive Record of the English Language*, (second edition), Oxford, Oxford University Press, β) «...λόγος ή λόγοι που παρέχονται υπέρ ή κατά ενός θέματος...». Βλ. Agnes, M. E. (Ed.) (2005), *Webster's New World College Dictionary*, Cleveland, Ohio, Wiley Publishing, Inc., γ) «...κάθε λογικός συλλογισμός ή σειρά συλλογισμών, που παρουσιάζεται για τη στήριξη ή την ανατροπή μιας θέσης (σε συζητήσεις, διαδικασίες διαλόγου, αντιπαράθεσης κ.λπ.) και καταλήγει σε αιτιολογημένο συμπέρασμα». Βλ. Μπαμπινιώτη, Γ., *op. cit.*, σ. 662.

- *Επιχείρημα είναι κάτι σαν δικαιολογία. Λες στον άλλο τι θες να κάνεις και για να τον πείσεις χρησιμοποιείς επιχείρημα. Π.χ.*
- Μαμά, δεν θέλω να πάω στο σχολείο.
- Γιατί;
- Γιατί έχω πυρετό και σπυριά και δεν έχω κάνει μερικές ασκησούλες!
(Κωνσταντίνα-ΣΤ'2)
- *Επιχείρημα είναι όταν υποστηρίζουμε τη γνώμη μας ή τις πράξεις μας για να πείσουμε το συνομιλητή μας ή κάποιον άλλο. (Στέλλα – Ε'2)*

Δεκαέξι αγόρια (N=16) (21,6% επί του συνόλου) και εικοσιεπτά κορίτσια (N=27) (36,5% επί του συνόλου) κατάφεραν να δώσουν αποδεκτό ορισμό της έννοιας του επιχειρήματος. (Πίν. 2.3.2.) Σύμφωνα με τον έλεγχο X^2 (Fisher's Exact Test), τα κορίτσια εμφάνισαν σημαντικά στατιστική υπεροχή σε σχέση με τα αγόρια. στη μεταγλωσσική ικανότητα ορισμού της έννοιας *επιχείρημα* ($p= ,002<5%$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 2.3.1)

Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.			Total		
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΣΩΣΤΟ
Φύλο	Αγόρι	ΠΑΛΘΟΣ	16	23	39
% Φύλο			41,0%	59,0%	100,0%
% Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.			37,2%	74,2%	52,7%
% Συνόλου			21,6%	31,1%	52,7%
Κορίτσι		ΠΑΛΘΟΣ	27	8	35
% Φύλο			77,1%	22,9%	100,0%
% Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.			62,8%	25,8%	47,3%
% Συνόλου			36,5%	10,8%	47,3%
Total		ΠΑΛΘΟΣ	43	31	74
% Φύλο			58,1%	41,9%	100,0%
% Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.			100,0%	100,0%	100,0%
% Συνόλου			58,1%	41,9%	100,0%

Πίνακας 2.3.2. Ποσοστά αποδεκτών / μη αποδεκτών ορισμών της έννοιας *επιχείρημα*. (Αγόρια / Κορίτσια)

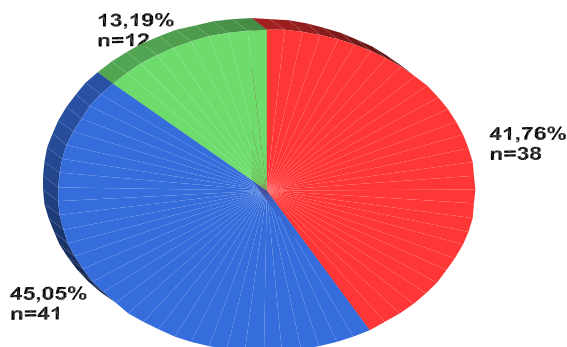
Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο δεύτερο ερώτημα η πλειονότητα των μαθητών (45,05% επί του συνόλου) θεώρησε ότι κύριος σκοπός της χρήσης επιχειρημάτων είναι η εξήγηση απόψεων πάνω σε κάποιο θέμα. Η πολύπλευρη δύναμη του ανθρώπινου λόγου, η πειθώ, ήρθε δεύτερη στην προτίμηση των μαθητών (38 παιδιά = 41,76% επί του συνόλου) ως κυρίαρχος στόχος της επιχειρηματολογίας.

Τέλος, η παροχή πληροφοριών σχετικά με ένα θέμα θεωρήθηκε για δώδεκα μαθητές (13,19% επί του συνόλου) ο κύριος σκοπός της επιχειρηματολογίας. (Γράφημα 2.3.2.)

Γράφημα 2.3.2. Ποσοστά απαντήσεων στο δεύτερο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)

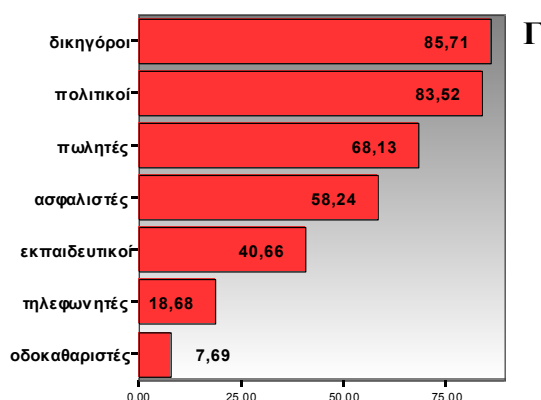
Κατά τη γνώμη σου ποιος είναι ο κύριος σκοπός που έχει κάποιος, όταν χρησιμοποιεί επιχειρήματα

- Να πείσει το συνομιλητή του ή τον αναγνώστη του για την ορ
- Να εξηγήσει στο συνομιλητή ή τον αναγνώστη του τις απόψεις
- Να δώσει πληροφορίες στο συνομιλητή ή τον αναγνώστη του σχ



Οι επιλογές στην τρίτη ερώτηση επέτρεψαν το σχηματισμό μιας εικόνας για την αντίληψη των μαθητών σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η χρήση επιχειρημάτων στην καθημερινή πρακτική διαφόρων επαγγελματιών μέσα στο κοινωνικό 'γίγνεσθαι'.

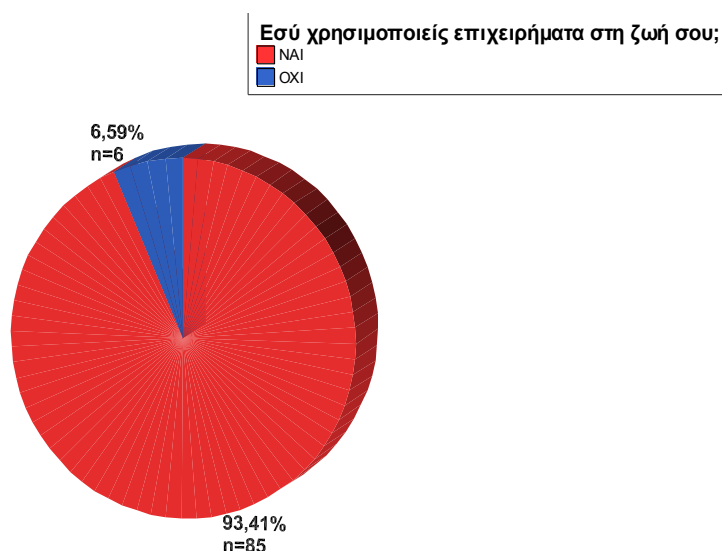
Γράφημα 2.3.3. Ποσοστά απαντήσεων στο τρίτο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)



Οι δοθείσες απαντήσεις κατέταξαν 'στερεοτυπικά' στη συνείδηση των μαθητών το επάγγελμα, πρωταρχικά, ως τυπικό επαγγελματικό εργαλείο και εφόδιο δικηγόρων (78 παιδιά = 85,71%) και πολιτικών (76 μαθητές = 83,52%). Ακολούθησε η αναγνώριση της σημαντικής χρήσης επιχειρημάτων από πωλητές (62 παιδιά = 68,13% επί του συνόλου) και ασφαλιστές (53 παιδιά = 58,24% επί του συνόλου). Τέλος, μόνο 37 μαθητές (40,66% επί του συνόλου) αναγνώρισαν τη χρήση επιχειρημάτων, ως 'εργαλείο', στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. (Γράφημα 2.3.3.) (Παράρτημα, Πίνακας 2.3.2.)

Στην τέταρτη ερώτηση η πλειονότητα των μαθητών (85 παιδιά = 93,41% επί του συνόλου) (Γράφ. 2.3.4.) αποδέχτηκε ότι επιχειρηματολογεί στην καθημερινή ζωή.

Γράφημα 2.3.4. Ποσοστά απαντήσεων στο τέταρτο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)



Στην πέμπτη ερώτηση, η οποία μπορεί να θεωρηθεί συμπληρωματική της προηγούμενης, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναδείξουν με ποια άτομα του στενού κοινωνικού περιβάλλοντος (γονείς, δασκάλους, φίλους) επιχειρηματολογούν συχνότερα. Για 38 παιδιά (45,2% επί του συνόλου) οι γονείς κατέχουν την πρώτη θέση στην προτίμησή τους. Στη δεύτερη θέση ακολουθεί η επιχειρηματολογία με τους φίλους (N=31, 36,5% επί του συνόλου). (Πίνακας 2.3.3.)

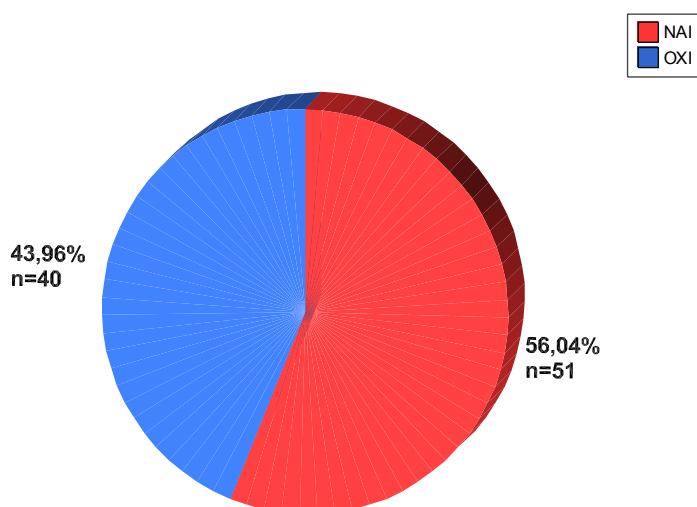
		ΠΛΗΘΟΣ	Column N %
με τους γονείς σου	1	38	45,2%
	2	35	41,7%
	3	11	13,1%
με τους φίλους σου	1	31	36,5%
	2	23	27,1%
	3	31	36,5%
με τους δασκάλους σου	1	16	19,0%
	2	26	31,0%
	3	42	50,0%

Πίνακας 2.3.3. Ποσοστά απαντήσεων στο τέταρτο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)

Χαρακτηριστικό είναι ότι οι δάσκαλοι κατατάχτηκαν πρώτοι στη σειρά των προτιμήσεων μόνο 16 παιδιών (19% επί του συνόλου), ενώ 42 παιδιά (50% επί του συνόλου) (Πίνακας 2.3.3.) τοποθέτησαν τους δασκάλους τελευταίους ανάμεσα στις τρεις ομάδες ατόμων με τις οποίες επιχειρηματολογούν.

Στην έκτη ερώτηση 51 μαθητές (56,04% επί του συνόλου) απάντησαν ότι γνώριζαν τη σημασία του *αντεπιχειρήματος*, ενώ 40 μαθητές (43,96% επί του συνόλου) έδωσαν αρνητική απάντηση. (Γράφημα 2.3.5.)

Γράφημα 2.3.5. Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη *αντεπιχείρημα*; (Σύνολο μαθητών)



Οι μαθητές εμφανίστηκαν λιγότερο εξοικειωμένοι με την έννοια του *αντεπιχειρήματος* συγκριτικά με αυτήν του *επιχειρήματος*. Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη δυσκολία απόδοσης της σημασίας του όρου *αντεπιχείρημα* σε σχέση με τον όρο *επιχείρημα* από το σύνολο των μαθητών του δείγματος.

Από τη διασταύρωση των θετικών απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις 1 και 6 προέκυψε ότι ποσοστό 56,04% επί του συνόλου των μαθητών δήλωσε ότι γνωρίζει την έννοια του *αντεπιχειρήματος* σε σχέση με το 81,3% επί του συνόλου των θετικών απαντήσεων που δόθηκαν αναφορικά με την έννοια του *επιχειρήματος*. (Πίν.2.3.4.)

		Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη <i>αντεπιχείρημα</i> ;		Total	
		NAI	OXI		
Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη <i>επιχείρημα</i> ;	NAI	Πλήθος	51	23	74
		% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη <i>επιχείρημα</i> ;	68,9%	31,1%	100,0%
		% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη <i>αντεπιχείρημα</i> ;	100,0%	57,5%	81,3%
	OXI	Πλήθος	0	17	17
		% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη <i>επιχείρημα</i> ;	,0%	100,0%	100,0%
		% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη <i>αντεπιχείρημα</i> ;	,0%	42,5%	18,7%
Total		Πλήθος	51	40	91
		% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη <i>επιχείρημα</i> ;	56,0%	44,0%	100,0%
		% Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη <i>αντεπιχείρημα</i> ;	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 2.3.4. Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη *αντεπιχείρημα*; (Σύνολο μαθητών)

Επιπλέον, στον παραπάνω πίνακα διαφάνηκε ότι από τους μαθητές, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι γνωρίζουν την έννοια του *επιχειρήματος*, το 68,9% εμφανίστηκε να δηλώνει ταυτόχρονα και γνώση της έννοιας του *αντεπιχειρήματος*. (Πίνακας 2.3.4.)

Εντοπίστηκε στατιστική σημαντική υπεροχή στη δηλωθείσα γνώση της

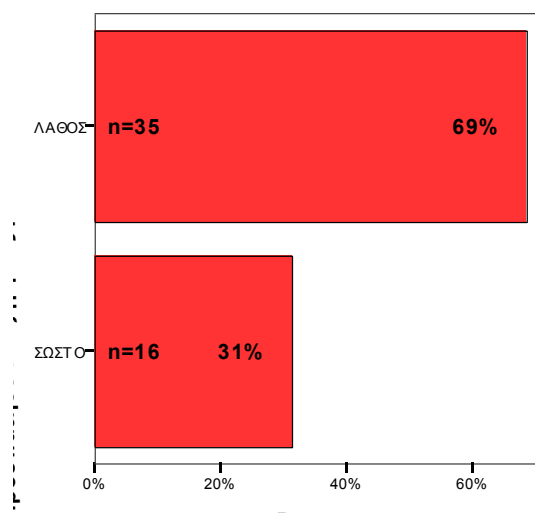
έννοιας του επιχειρήματος από τους μαθητές του δείγματος έναντι της αντίστοιχης γνώσης της έννοιας του *αντεπιχειρήματος* ($p=0,000<0,05$) ύστερα από τη διεξαγωγή του ελέγχου χ^2 (Fisher's Exact Test). (Πίν. Ελέγχου 2.3.1.)

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Επ. Σημ. (αμφύροσ)	Exact Σημ. (αμφύροσ)	Exact Σημ. (μονόπλευρος)
Pearson Chi-Square	26,654(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	23,930	1	,000		
Likelihood Ratio	33,097	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	26,361	1	,000		
N of Valid Cases	91				

Πίν. Ελέγχου 2.3.1. Σύγκριση του ποσοστού θετικών απαντήσεων στα ερωτήματα: *Γνωρίζεις τι σημαίνει επιχείρημα; - Γνωρίζεις τι σημαίνει αντεπιχείρημα;* (Σύνολο μαθητών)

Η ποιοτική επεξεργασία των απαντήσεων στο δεύτερο υποερώτημα αφορά τον ορισμό του *αντεπιχειρήματος*, όπως εκφράστηκε από τους μαθητές οι οποίοι είχαν δηλώσει ότι γνωρίζουν τη σημασία του. Διαπιστώθηκε ότι 35 μαθητές (69% επί των αρχικά δοθέντων θετικών απαντήσεων) δυσκολεύτηκαν να παρέχουν έναν αποδεκτό ορισμό του *αντεπιχειρήματος*. (Γράφημα 2.3.6.)

Γράφημα 2.3.6. Ποσοστά αποδεκτών και μη αποδεκτών ορισμών της έννοιας *αντεπιχείρημα* (Σύνολο μαθητών)



Παρατηρήθηκε ασάφεια στην προσπάθεια απόδοσης του ορισμού του *αντεπιχειρήματος*. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- *Αντεπιχείρημα σημαίνει όταν επιχειρεί να κάνει κάποιος κάτι αλλά ο άλλος έχει άλλη γνώμη και αντεπιχειρεί. (Γιώργος –ΣΤ'2)*

Η έννοια του *αντεπιχειρήματος* εγγράφηκε γενικά και ακαθόριστα ως μια έννοια αντίθετη του επιχειρήματος:

- *Αντεπιχείρημα είναι το αντίθετο πράγμα από το επιχείρημα.*

(Κωνσταντίνος - Ε' 1)

Άλλού το *αντεπιχείρημα* εντάχτηκε στο πλαίσιο της γλωσσικής διάδρασης με κάποιο άλλο άτομο, χωρίς, ωστόσο, να διαφαίνεται η έννοια των αντιθετικών τοποθετήσεων πάνω σε κάποιο θέμα. Συγκεκριμένα, το *αντεπιχείρημα* χαρακτηρίστηκε:

α) ως **δικαιολογία**

- *Αντεπιχείρημα είναι η δικαιολογία αυτού που δέχεται τα επιχειρήματα. (Ορέστης - Ε' 2)*

β) ως **μέσο παράθεσης και στήριξης επιχειρημάτων** από ένα άλλο άτομο σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, χωρίς να διαφαίνεται **η έννοια της αντίθεσης**

- *Αντεπιχείρημα σημαίνει όταν ο άλλος σου λέει τα δικά του επιχειρήματα πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. (Κωνσταντίνα - Ε' 1)*
- *Όταν κάποιος υποστηρίζει το δικό του επιχείρημα. (Γιάννης - ΣΤ' 2)*

γ) ως **απάντηση** του ενός συνομιλητή στα επιχειρήματα του άλλου.

- *Η απάντηση ενός άλλου ανθρώπου σε ένα επιχείρημα (Βασίλης - Ε' 2)*
- *Το αντεπιχείρημα απαντάει στο επιχείρημα δηλαδή μια γνώμη που έχει εκφράσει κάποιος. (Μαριάννα - Ε' 2)*

Για αρκετούς μαθητές το *αντεπιχείρημα* σχετίστηκε:

α) **με μια απλή διαφωνία απόψεων ή επιχειρημάτων πάνω σε κάποιο θέμα**

- *Όταν διαφωνούν δύο άτομα για κάτι που θέλουν να γίνει. (Φίλιππος - ΣΤ' 1)*
- *Αντεπιχείρημα σημαίνει όταν κάποιος έχει τη δική του άποψη και κάποιος άλλος έχει διαφορετική άποψη. (Μικαέλα - ΣΤ' 1)*
- *Όταν κάποιος λέει ένα επιχείρημα και ο άλλος δεν υποστηρίζει την άποψή του και κάνει αντεπιχείρημα, δηλαδή λέει τη δικιά του γνώμη. (Ιάσοντας - ΣΤ' 2)*
- *Αντεπιχείρημα σημαίνει όταν λέει κάποιος το επιχείρημά του και ο άλλος διαφωνεί. (Αλέξης - Ε' 1)*

β) **με την παράθεση αντίθετων απόψεων πάνω σε ένα θέμα.**

- *Αντεπιχείρημα είναι όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από κάποιον άλλο. (Καλλιόπη - Ε' 1)*
- *Αντεπιχείρημα σημαίνει όταν κάποιος έχει κάποια γνώμη και ο άλλος έχει ακριβώς την αντίθετη. (Μαίρη - ΣΤ' 1)*
- *Όταν κάποιος ακούει το συνομιλητή του όμως μετά εκφράζει αντίθετη άποψη και επιμένει ότι έχει δίκιο. (Ιωάννα - ΣΤ' 1)*

Ωστόσο, η έκφραση της απλής διαφωνίας με μια άποψη ή ένα επιχείρημα ή η αντιπαράθεση απόψεων δεν αρκεί για να έχουμε *αντεπιχείρημα*, αν δεχτούμε τον ορισμό των Voss και Means, σύμφωνα με τον οποίο η έννοια του *αντεπιχειρήματος* σχετίζεται με τη δημιουργία επιχειρημάτων που προβάλλουν ως βασική τοποθέτηση το αντίθετο συμπέρασμα σε σχέση με κάποιο αρχικό επιχείρημα⁸.

Πλησιέστερες στον παραπάνω ορισμό είναι οι παρακάτω τοποθετήσεις σύμφωνα με τις οποίες το αντεπιχείρημα σχετίστηκε: α) με την **παράθεση αντίθετων επιχειρημάτων** αναφορικά με ένα συγκεκριμένο θέμα

- Όταν εκφράζεις ένα επιχείρημα και κάποιος άλλος εκφράζει ένα άλλο επιχείρημα αντίθετο από το δικό σου. (Νίκος –ΣΤ'2)
- Όταν κάποιος λέει ένα επιχείρημα κι ο άλλος υποστηρίζει κάτι ακριβώς αντίθετο (Χρήστος –ΣΤ'2)

β) με τη **δικαιολόγηση της διαφωνίας, με τη στήριξη της διαφορετικής, αντίθετης άποψης.**

- Όταν ένας άνθρωπος λέει τη δική του γνώμη αλλά μετά έρχεται και κάποιος άλλος άνθρωπος που κι εκείνος λέει την άποψή του αλλά και τη δικαιολογεί. (Αυδία –ΣΤ'2)
- Αντεπιχείρημα σημαίνει όταν κάποιος αφού ακούσει τη γνώμη του άλλου απαντάει και λέει τη δικιά του γνώμη και πού τη στηρίζει. (Γεωργία – Ε' 1)
- Αντεπιχείρημα είναι ο τρόπος που θέλεις να δικαιολογήσεις τη διαφωνία σου με κάποιον άλλο. (Σωτήρης – Ε' 1)
- Αντεπιχείρημα είναι όταν κάποιος άλλος προσπαθεί να υπερασπιστεί τη γνώμη του λέγοντας το αντίθετο με σένα (Κωνσταντίνος – Ε' 1)

Αποδεκτοί θεωρήθηκαν και όσοι ορισμοί συμπεριέλαβαν τα πιθανά λειτουργικά αποτελέσματα του *αντεπιχειρήματος*, αφού σύμφωνα με το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* του Γ. Μπαμπινιώτη το αντεπιχείρημα χαρακτηρίζεται ως «το επιχείρημα που προβάλλεται για να αντικρούσει και να ανατρέψει άλλο επιχείρημα.⁹». Στην περίπτωση αυτή το *αντεπιχείρημα* ορίστηκε:

α) είτε ως μέσο πειθούς του συνομιλητή που υποστηρίζει μια αντίθετη γνώμη

- Αντεπιχείρημα είναι ένα σύνολο προτάσεων που τα χρησιμοποιούμε με σκοπό να πείσουμε κάποιον με αντίθετη γνώμη από τη δική μας. (Αντιγόνη – Ε' 1)

⁸ Βλ. Voss, J. F. & Means, M. L. (1991), σ. 5.

⁹ Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, σ. 200.

- Όταν κάποιος άλλος προσπαθεί να πείσει το συνομιλητή του για την αντίθετη άποψη. (Αλεξία –ΣΤ'2)
- Αντεπιχείρημα είναι όταν κάποιος προσπαθεί να πείσει τον άλλο για την άποψή του και ο άλλος να προσπαθεί να τον πείσει για τη δική του άποψη (Τ. Σ.–ΣΤ'2)

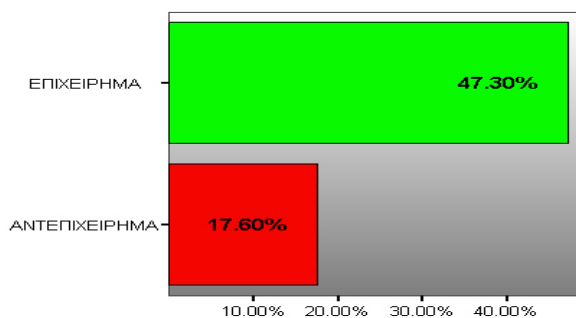
β) είτε ως μέσο ανασκευής μιας διαφορετικής άποψης

- Αντεπιχείρημα εννοεί ότι κάποιος κάνει ένα επιχείρημα άλλο για να αλλάξει το επιχείρημα κάποιου άλλου (Ιωάννης –ΣΤ'2)
- Όταν κάποιος δίνει ένα επιχείρημα και προσπαθεί να πείσει τον άλλο ότι είναι σωστό... κάποιος μπορεί να το απορρίψει δικαιολογώντας τη δική του γνώμη. Αυτό είναι αντεπιχείρημα. (Κωνσταντίνα –ΣΤ'2)
- Αντεπιχείρημα λέμε ότι χρησιμοποιεί κάποιος όταν προσπαθεί να βάλει το επιχείρημά του πάνω από κάποιο άλλο και να υπερισχύσει τις δικαιολογίες που δίνει. (Θησέας –ΣΤ'2)

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι: α) ποσοστό 47,3% επί του συνόλου των μαθητών κατάφεραν να ορίσουν με επιτυχία την έννοια του *επιχειρήματος* (Παρ/μα, Πίνακας 2.3.3.) και β) ποσοστό 17,6% επί του συνόλου των μαθητών κατάφεραν να ορίσουν επιτυχημένα την έννοια του *αντεπιχειρήματος*. (Παρ/μα, Πίνακας 2.3.4.)

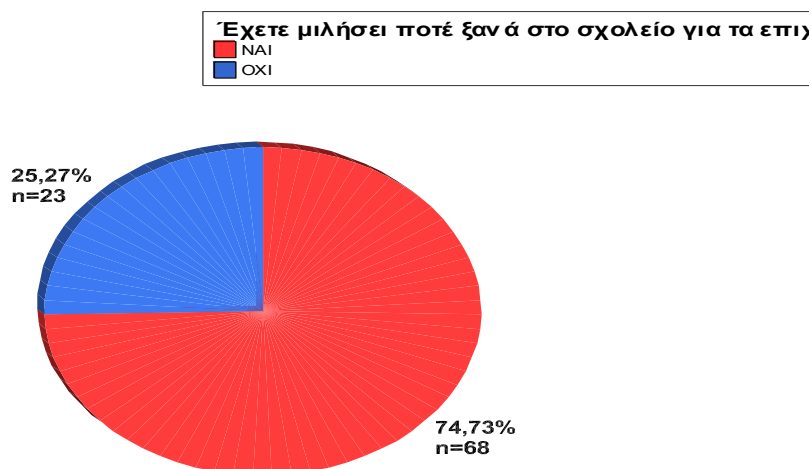
Παρατηρήθηκε μειωμένη ικανότητα ορισμού της έννοιας του *αντεπιχειρήματος* σε σχέση με την έννοια του *επιχειρήματος* από τους μαθητές. (Γράφημα 2.3.7.)

Γράφημα 2.3.7. Ποσοστά έγκυρων ορισμών των εννοιών *επιχείρημα* και *αντεπιχείρημα* (Σύνολο μαθητών)



Στο έβδομο ερώτημα 68 μαθητές (74,73% επί του συνόλου) έδωσαν θετική απάντηση. (Γράφημα 2.3.8.)

Γράφημα 2.3.8. Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επιχειρήματα; (Σύνολο μαθητών)



Περισσότερες θετικές απαντήσεις δόθηκαν από τους μαθητές της Ε' τάξης (45,1%) σε σχέση με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης (29,7%). (Πίνακας 2.3.5.)

		Τάξη		Total	
		Ε τάξη	Στ τάξη		
Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επιχειρήματα;	ΝΑΙ	Πλήθος	41	27	68
		% Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επιχειρήματα;	60,3%	39,7%	100,0%
		% Τάξη	83,7%	64,3%	74,7%
		% Συνόλου	45,1%	29,7%	74,7%
	ΟΧΙ	Πλήθος	8	15	23
		% Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επιχειρήματα;	34,8%	65,2%	100,0%
		% Τάξη	16,3%	35,7%	25,3%
		% Συνόλου	8,8%	16,5%	25,3%
Total	Πλήθος	49	42	91	
	% Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επιχειρήματα;	53,8%	46,2%	100,0%	
	% Τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνόλου	53,8%	46,2%	100,0%	

Πίνακας 2.3.5. Ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: Έχετε μιλήσει ποτέ ξανά στο σχολείο για τα επιχειρήματα; (Ε' τάξη – ΣΤ' τάξη)

Εντοπίστηκε από τον έλεγχο X^2 (Fisher's Exact Test) σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ των μαθητών της Ε' Δημοτικού αναφορικά με την προγενέστερη ενασχόλησή τους με το επιχείρημα στο σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης ($p = ,030 < 5\%$) (Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 2.3.2.).

Από τις απαντήσεις των μαθητών στο δεύτερο υποερώτημα: «Σε ποια τάξη;» παρατηρείται, αφενός, μεγαλύτερη διασπορά των απαντήσεων των μαθητών της Ε' τάξης και, αφετέρου, σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις απαντήσεις των μαθητών της ΣΤ' τάξης. (Πίνακας 2.3.6.)

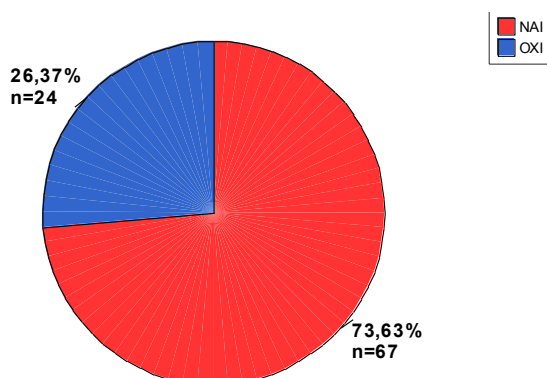
Η Δ' Δημοτικού δείχνει να είναι η σχολική χρονιά κατά την οποία γνώρισαν οι μαθητές της Ε' τάξης, ως επί το πλείστον, τον κόσμο των επιχειρημάτων. Για 23 μαθητές της ΣΤ' τάξης (54,8%) (Πίνακας 2.3.6.) η κύρια επαφή με τον επιχειρηματολογικό λόγο έγινε στην ΣΤ' Δημοτικού. Εδώ, αξίζει να αναφερθεί η επισήμανση ορισμένων μαθητών ότι η συζήτηση με την ερευνήτρια αποτελούσε την πρώτη ουσιαστική επαφή με το επίχειρημα.

		Τάξη					
		Ε τάξη		Στ τάξη		Total	
		ΠΛΗΘΟΣ	Column %	ΠΛΗΘΟΣ	Column %	ΠΛΗΘΟΣ	Column %
Α' τάξη	ΝΑΙ	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	ΟΧΙ	49	100,0%	42	100,0%	91	100,0%
Β' τάξη	ΝΑΙ	2	4,1%	0	,0%	2	2,2%
	ΟΧΙ	47	95,9%	42	100,0%	89	97,8%
Γ' τάξη	ΝΑΙ	8	16,3%	0	,0%	8	8,8%
	ΟΧΙ	41	83,7%	42	100,0%	83	91,2%
Δ' τάξη	ΝΑΙ	24	49,0%	2	4,8%	26	28,6%
	ΟΧΙ	25	51,0%	40	95,2%	65	71,4%
Ε' τάξη	ΝΑΙ	16	32,7%	10	23,8%	26	28,6%
	ΟΧΙ	33	67,3%	32	76,2%	65	71,4%
ΣΤ' τάξη	ΝΑΙ	0	,0%	23	54,8%	23	25,3%
	ΟΧΙ	49	100,0%	19	45,2%	68	74,7%

Πίνακας 2.3.6. Ποσοστά απαντήσεων στο έβδομο ερώτημα. (β' υποερώτημα)- (Ε' – ΣΤ' τάξη)

Για 67 μαθητές (73,63% επί του συνόλου) θεωρήθηκε δυνατή η διάκριση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου από ένα αφηγηματικό, ενώ 24 μαθητές (26,37% επί του συνόλου) έδωσαν αρνητική απάντηση στο όγδοο ερώτημα. (Γράφημα 2.3.9.)

Γράφημα 2.3.9. Ποσοστά απαντήσεων του συνόλου των μαθητών στο όγδοο ερώτημα (α' υποερώτημα).



Σύμφωνα με την ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων του β' υποερωτήματος της όγδοης ερώτησης «Αν όχι, εξήγησέ μου τι σε δυσκολεύει» η δυσχέρεια διάκρισης των δύο κειμενικών ειδών αποδόθηκε:

α) Στην αδυναμία κατανόησης της ερώτησης.

- *Γιατί δεν κατάλαβα πολύ αυτό που είπε ο συμμαθητής μου. (Γιώργος –E'2)*
- *Με δυσκολεύει σε πολλά μαθήματα. (Τζόνathan-E'1)*

β) Στην έλλειψη γνώσης της δομής και του περιεχομένου ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.

- *Δεν ξέρω τι θέλει να πει επιχειρηματολογικό κείμενο. (Γκέρτι-ΣΤ'2)*

γ) Στη μη επαρκή γνώση του αφηγηματικού περιεχομένου και δομής.

- *Δεν θυμάμαι τι σημαίνει αφηγηματικό. (Χάρης-ΣΤ'2)*

δ) Στην έλλειψη γνώσης της δομής και του περιεχομένου τόσο του επιχειρηματολογικού όσο και του αφηγηματικού κειμένου.

- *Όχι, γιατί δεν ξέρω τι σημαίνει ούτε το αφηγηματικό ούτε το επιχειρηματολογικό κείμενο και αφού δεν ξέρω θα με δυσκολέψει να τα ξεχωρίσω. (Ιφιγένεια –E'2)*
- *Είναι λίγο δύσκολο να τα εξηγήσω. Γιατί δεν ξέρω τι είναι το καθένα. (Χρήστος –ΣΤ'1)*
- *Δεν γνωρίζω τι σημαίνει το ένα και τι σημαίνει το άλλο. (Άννα –ΣΤ'2)*

ε) Στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το επιχειρηματολογικό κείμενο.

- *Είναι πολύπλοκο και πολύ δύσκολο κατά τη γνώμη μου. (Γιώργος –ΣΤ'1)*

στ) Στην έλλειψη επαρκούς επεξεργασίας του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους μέσα στην τάξη.

- *Το αφηγηματικό κείμενο το χρησιμοποιούμε πιο συχνά ενώ το επιχειρηματικό είναι πιο δύσκολο. Γιατί ποτέ δεν το έχουμε εξηγήσει στην τάξη. (Θοδωρής – ΣΤ'1)*
- *Δεν το ξέρω γιατί δεν έχουμε μιλήσει ποτέ. (Πέτρος-E'1)*

Σε ό,τι αφορά την ποιοτική επεξεργασία του γ' υποερωτήματος της όγδοης ερώτησης «Αν ναι, τι σε βοηθάει να ξεχωρίσεις τα δύο είδη κειμένων μεταξύ τους» παρατηρήθηκαν τα εξής:

α) Συνήθεις ήταν οι λανθασμένες ή γενικόλογες απαντήσεις, ενδεικτικές της αδυναμίας εντοπισμού κύριων ειδοποιών διαφορών ανάμεσα στα δύο κειμενικά είδη ή κύριων χαρακτηριστικών του κάθε είδους παρά τη θετική τοποθέτηση στο ερώτημα.

- *Το αφηγηματικό είναι το κείμενο που αφηγεί και το επιχειρηματικό κείμενο είναι το κείμενο που ρωτάει. (Τάσος –E'1)*
- *Ξέρω τι είναι αφηγηματικό κείμενο και τι επιχειρηματολογικό. (Βασίλης –E'2)*
- *Γιατί το επιχειρηματολόγιο μιλάει για το επιχείρημα, ενώ το αφηγηματολόγιο μιλάει για την αφήγηση. (Ιάσοντας –ΣΤ'2)*

β) Η αναγνώριση των κειμενικών ειδών βασίστηκε στο **βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας** που χαρακτηρίζει σύμφωνα με τους μαθητές – αντίστοιχα - τον επιχειρηματολογικό και τον αφηγηματικό κειμενικό τύπο.

- *Με βοηθάει επειδή το επιχειρηματολογικό κείμενο είναι πιο περίπλοκο. (Ευάγγελος –ΣΤ'1)*
- *Το επιχειρηματολογικό είναι πιο περίπλοκο από το αφηγηματικό. (Σωτ. –ΣΤ'1)*
- *Το αφηγηματικό είναι πολύ πιο απλό από το επιχειρηματολογικό. (Φίλιππος – ΣΤ'1)*
- *Το αφηγηματικό είναι πολύ πιο απλό από το επιχειρηματολογικό. Γιατί είναι πιο εύκολο. (Αλέξανδρος –ΣΤ'1)*

γ) Για ορισμένους μαθητές **η παρουσία επιχειρημάτων** και το περιεχόμενο του επιχειρηματολογικού κειμένου κρίθηκαν υποβοηθητικά στο διαχωρισμό των κειμενικών ειδών.

- *Το επιχειρηματολογικό κείμενο θα γράφει πολλά επιχειρήματα για να μας πείσει ο συγγραφέας πως η γνώμη του είναι η σωστή. (Ιολίνα –Ε'2)*
- *Το αφηγηματικό κείμενο έχει να κάνει με την αφήγηση στην οποία κάποιος αφηγείται κάτι ενώ το επιχειρηματικό κείμενο έχει να κάνει με το επιχείρημα και δικαιολογεί διάφορα πράγματα. (Ελένη –ΣΤ'2)*
- *Με βοηθάει ότι το αφηγηματικό κείμενο κάποιος το αφηγεί στους άλλους ενώ το επιχειρηματολογικό κείμενο το αφηγεί κάποιος για να πείσει τους άλλους για την άποψή του. (Τάσος –ΣΤ'2)*

δ) Οι μαθητές υποστήριξαν ότι μπορούν να διαχωρίζουν το επιχειρηματολογικό κείμενο **σε αντιδιαστολή με το αφηγηματικό είδος (μια ιστορία) που τους είναι περισσότερο οικείο.**

- *Αφηγητικό είναι όταν η μητέρα σου ή δασκάλα σου διηγείται ένα παραμύθι ή ένα κείμενο ενώ επιχειρηματολογικό είναι όταν μια δικιά σου έκθεση. (Μιχάλης –ΣΤ'2)*
- *Πιστεύω πως η διαφορά ανάμεσα στο επιχειρηματολογικό και το αφηγηματικό είναι ότι το αφηγηματικό διηγείται μια ιστορία σε αντίθεση με το επιχειρηματικό. (Κωνσταντίνος –ΣΤ'2)*
- *Το αφηγηματικό κείμενο αφηγείται μια ιστορία, ένα γεγονός κτλ. Ενώ το επιχειρηματολογικό κείμενο σου λέει ένα επιχείρημα που είχε γίνει. (Λυδία – ΣΤ'2)*

ε) Οι μαθητές υποστήριξαν ότι **γνωρίζουν εξίσου το περιεχόμενο ενός αφηγηματικού και ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.**

- *Επιχειρηματικό κείμενο είναι το κείμενο που σου λέει κάτι για να σε πείσει. Ενώ σε ένα αφηγηματικό κείμενο διηγούμαστε κάτι που έχουμε ζήσει στο παρελθόν. (Φίλιππος- Ε'1)*
- *Το αφηγηματικό κείμενο είναι όταν λέμε τα γεγονότα με μια ορισμένη σειρά, ενώ το επιχειρηματολογικό κείμενο δικαιολογούμε κάποια πράγματα. ((Μ. Χριστίνα –Ε'2)*
- *Το αφηγηματικό κείμενο περιγράφει μια ιστορία ενώ στο επιχειρηματολογικό εξηγεί όποιος το έγραψε με διάφορα επιχειρήματα τη γνώμη του. (Εύα –ΣΤ'1)*
- *Στο αφηγηματικό κείμενο με βοηθάει επειδή με κάποιες λέξεις ή απ' το νόημα του κειμένου δείχνει ότι κάτι αφηγείται. Στο επιχειρηματικό κείμενο με βοηθάει από εκείνες τις λέξεις με τις οποίες πείθουν ή εξηγούν. (Πάνος –ΣΤ'2)*

στ) Ορισμένοι μαθητές αναφέρθηκαν με σαφήνεια **σε λέξεις – κλειδιά που χαρακτηρίζουν τη μορφή του επιχειρηματολογικού κειμένου** και βοηθούν στο διαχωρισμό των δύο ειδών.

- *Μπορώ να τα ξεχωρίσω διότι ένα επιχειρηματολογικό κείμενο υποστηρίζει την άποψη ενός ατόμου με επιχειρήματα που αρχίζουν με: Νομίζω ότι..., Κατά την άποψή μου... κλπ. Ένα αφηγηματικό κείμενο δεν εκφράζει την άποψη κάποιου με επιχειρήματα, αλλά αφηγείται κάποιο συμβάν, μια ιστορία. (Αντιγόνη Ε'1)*
- *Με βοηθάει να τα ξεχωρίσω το ότι το αφηγηματικό κείμενο μας αφηγείται μια ιστορία, ένα παραμύθι και περιέχει «φανταστικές φράσεις», ενώ το επιχειρηματολογικό κείμενο είναι πιο σοβαρό και περιέχει λέξεις όπως «γιατί, διότι» κτλ. (Μαρία – Ε'1)*

ζ) Κάποιοι άλλοι μαθητές διέκριναν τα επιχειρηματολογικά κείμενα από τα αφηγηματικά λόγω του **διαλογικού χαρακτήρα και της ύπαρξης διαλόγων.**

- *Το αφηγηματικό κείμενο δεν περιέχει πολλούς διαλόγους και επιχειρήματα. (Στέλλα –Ε'2)*
- *Σε ένα αφηγηματικό ένας άνθρωπος διηγείται στους αναγνώστες τα γεγονότα χωρίς διαλόγους. Σε ένα επιχειρηματολογικό οι διάλογοι με το Όχι που σημαίνει διαφωνία και το Ναι που σημαίνει συμφωνία. Έτσι το ξεχωρίζεις με τους διαλόγους όταν κάποιοι συζητούν για κάτι και έχουν διαφορετική άποψη. (Ιωάννα –ΣΤ'1)*

η) Τέλος, ορισμένοι μαθητές κατά τη διαφοροποίηση των κειμενικών ειδών τόνισαν ως γνώρισμα του επιχειρηματολογικού τύπου **τη σύγκριση των σκέψεων του συγγραφέα με τις σκέψεις κάποιου άλλου προσώπου ή την αντιπαράθεση διαφορετικών απόψεων σε ένα θέμα.**

- *Το αφηγηματικό διηγείται, λέει μια ιστορία και απλά αφηγείται. Το επιχειρηματικό είναι όλο εξηγήσεις και είναι πολύ κουραστικό γιατί πρέπει να βάζεις στο μυαλό σου τις σκέψεις του άλλου και να τις συγκρίνεις. (Κωνσταντίνα –ΣΤ'2)*
- *Το αφηγηματικό κείμενο περιγράφει μια αφήγηση δηλαδή τη διήγηση μιας ιστορίας. Το επιχειρηματολογικό φανερώνει διάφορες απόψεις πάνω σε ένα θέμα. (Θησέας –ΣΤ'2)*

Στην ένατη ερώτηση 57 μαθητές (62,6%) δέχτηκαν ότι το περιβάλλον γονέων και δασκάλων ευνοεί την ανάπτυξη των απόψεών τους. Οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν ότι αυτό δεν γίνεται εξαιτίας της επίδειξης ισχύος από τους γονείς είτε άμεσα (11 παιδιά = 12,1%) είτε έμμεσα (23 παιδιά = 25,3%). (Πίνακας 2.3.7.)

Σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με το δέκατο ερώτημα, «Όταν ένας φίλος σου έχει διαφορετική άποψη με σένα σε ένα θέμα...», 56 παιδιά (61,5% επί του συνόλου) δήλωσαν πως είναι έτοιμα να εμπλακούν σε διαλογική συζήτηση, ώστε να αποδείξουν την ορθότητα της θέσης τους, 30 παιδιά (33% επί του συνόλου) δέχτηκαν ότι θα άκουγαν την άποψη του άλλου χωρίς, ωστόσο, να εμπλακούν στη διαδικασία διαπραγμάτευσης της άποψής τους, ενώ 5 παιδιά (5,5% επί του συνόλου) παραδέχτηκαν την έλλειψη ανοχής στη διατύπωση μιας άποψης αντίθετης από τη δική τους. (Πίνακας 2.3.7.)

Από το τελευταίο ερώτημα διαφάνηκε ότι 63 παιδιά (69,2% επί του συνόλου) τείνουν να χρησιμοποιούν τη διαλογική συζήτηση και την παροχή λόγων, λογικών επιχειρημάτων προκειμένου να οδηγηθούν στην εκπλήρωση των επιθυμιών τους. (Πίνακες 2.3.7., 2.3.8.)

Ωστόσο, εμφανής έγινε και η χρήση μέσων συναισθηματικής πίεσης όπως παρακάλια και κλάματα (12,1%), φωνές και γκρίνια (12,1%) ή η παρέμβαση μεσαζόντων (6,6%) για την πραγματοποίηση των επιθυμιών. (Πίν. 2.3.8.) Η εφαρμογή του ελέγχου X^2 ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση στην εκδήλωση συναισθηματικών μορφών πίεσης στους γονείς από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. ($p = ,049 < 5\%$) (Πίν. 2.3.8., Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 2.3.3.)

		ΠΛΗΘΟΣ	%
Όταν εκφράζεις με ευγενικό τρόπο στους γονείς ή τους δασκάλους σου μια διαφορετική άποψη πάνω σε ένα θέμα, αυτοί	Σταματούν τη συζήτηση	11	12,1%
	Ακούν τι τους λες, αλλά ισχυρίζονται πως είσαι ακόμα μικρό	23	25,3%
	Σε ρωτούν πού βασίζεις την άποψη σου	57	62,6%
	ΣΥΝΟΛΟ	91	100,0%
Όταν ένας φίλος σου έχει διαφορετική άποψη με σένα σχετικά με κάποιο θέμα	Του λες ότι δεν σε ενδιαφέρει η άποψη του και φεύγεις	5	5,5%
	Ακούς τι σου λέει και στη συνέχεια υποστηρίζεις και πάλι τ	30	33,0%
	Ακούς τι σου λέει και στη συνέχεια προσπαθείς μέσα από δια	56	61,5%
	ΣΥΝΟΛΟ	91	100,0%
Πώς καταφέρνεις να πείσεις τους γονείς σου να σου ικανοποιήσουν διάφορες επιθυμίες;	Με παρακάλια και κλάματα, για να τους συγκινήσεις	11	12,1%
	Με φωνές και γκρίνια, για να σε βαρεθούν και στο τέλος να	11	12,1%
	Συζητάς μαζί τους για ποιους λόγους πρέπει να ικανοποιηθεί	63	69,2%
	Βάζεις τη γιαγιά ή τον παππού σου να πάρουν το μέρος σου κ	6	6,6%
	ΣΥΝΟΛΟ	91	100,0%

Πίνακας 2.3.7. Ποσοστά απαντήσεων στην ένατη, δέκατη και ενδέκατη ερώτηση. (Σύνολο μαθητών)

Πώς καταφέρνεις να πείσεις τους γονείς σου να σου ικανοποιήσουν διάφορες επιθυμίες;						Σύνολο	
Φύλο	Αγόρι	ΠΛΗΘΟΣ	Με παρακάλια και κλάματα, για να τους συγκινήσεις	Με φωνές και γκρίνια, για να σε βαρεθούν και στο τέλος να	Συζητάς μαζί τους για ποιους λόγους πρέπει να ικανοποιηθεί	Βάζεις τη γιαγιά ή τον παππού σου να πάρουν το μέρος σου κ	Με παρακάλια και κλάματα, για να τους συγκινήσεις
			3	4	38	5	50
		% Φύλο	6,0%	8,0%	76,0%	10,0%	100,0%
		% Πώς καταφέρνεις να πείσεις τους γονείς σου να σου ικανοποιήσουν διάφορες επιθυμίες;	27,3%	36,4%	60,3%	83,3%	54,9%
		% Συνόλου	3,3%	4,4%	41,8%	5,5%	54,9%
	Κο-ρίτσι	ΠΛΗΘΟΣ	8	7	25	1	41
		% Φύλο	19,5%	17,1%	61,0%	2,4%	100,0%
		% Πώς καταφέρνεις να πείσεις τους γονείς σου να σου ικανοποιήσουν διάφορες επιθυμίες;	72,7%	63,6%	39,7%	16,7%	45,1%
		% Συνόλου	8,8%	7,7%	27,5%	1,1%	45,1%
	Σύνολο	ΠΛΗΘΟΣ	11	11	63	6	91
		% Φύλο	12,1%	12,1%	69,2%	6,6%	100,0%
		% Πώς καταφέρνεις να πείσεις τους γονείς σου να σου ικανοποιήσουν διάφορες επιθυμίες;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνόλου	12,1%	12,1%	69,2%	6,6%	100,0%

Πίνακας 2.3.8. Ποσοστά απαντήσεων στην ενδέκατη ερώτηση. (Αγόρια – Κορίτσια)

2.4. Συμπεράσματα – Σχόλια - Προτάσεις

Στόχος του ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε ήταν η ανίχνευση της προγενέστερης εξοικείωσης των μαθητών με τον επιχειρηματολογικό λόγο στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή. Οι απαντήσεις των μαθητών αποτέλεσαν μία επιπλέον συνισταμένη καθοδήγησης για την εκπαιδευτικό τόσο ως προς την ανάπτυξη του προγράμματος παρέμβασης όσο και ως προς το σχεδιασμό των διδασκαλιών οι οποίες ακολούθησαν.

Όπως διαφάνηκε από τους ορισμούς οι οποίοι δόθηκαν στην πρώτη ερώτηση, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές κατάφεραν να ορίσουν το επιχείρημα ως ένα λόγο / αιτία που δικαιολογεί μια άποψη. Περισσότερο αόριστη και περιορισμένη έδειξε ότι είναι η δηλωτική γνώση¹⁰ των παιδιών για την έννοια του αντεπιχειρήματος, μέσα από τη μεταγνωστική - μεταγλωσσική προσπάθεια ορισμού του¹¹. Το γεγονός αυτό τόνισε στην ερευνήτρια την ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με τη βασική σημασία και δομή τόσο της έννοιας του επιχειρήματος όσο, κυρίως, του αντεπιχειρήματος¹².

Σε ό, τι αφορά το στόχο της επιχειρηματολογίας (δεύτερη ερώτηση) αναδείχθηκε από τις απαντήσεις ότι οι μαθητές συσχέτισαν στενότερα την επιχειρηματολογία με την *εξήγηση απόψεων*. Η προτίμηση αυτή φανέρωσε, πιθανά, τη δυσκολία ένταξης της ανταλλαγής επιχειρημάτων στο πλαίσιο μιας αντιπαράθεσης, η οποία αποτελεί, εξάλλου, το έναυσμα της επιχειρηματολογίας. Ωστόσο, σύμφωνα με την Rouit η *εξήγηση* διαφοροποιείται από την επιχειρηματολογία¹³ από τη στιγμή που το ζητούμενο είναι η κατανόηση και όχι η αμφισβήτηση του ομιλούντος¹⁴. Επίσης, από τις απαντήσεις διαφάνηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν συνειδητοποιήσει επαρκώς τη στενή σχέση που συνδέει την επιχειρηματολογία με την πειθώ και, επακόλουθα, τις σημαντικές διανοητικές, συναισθηματικές αλλαγές καθώς και τις αλλαγές συμπεριφο-

¹⁰ Η *δηλωτική γνώση* (declarative knowledge) αποτελεί ένα από τα τρία επίπεδα μεταγνωστικής επίγνωσης (metacognitive awareness). Αναφέρεται ως η γνώση «για» το γνωστικό αντικείμενο. Διαφοροποιείται από τη γνώση του «πώς» να χρησιμοποιηθεί το γνωστικό αντικείμενο (*διαδικαστική γνώση/procedural knowledge*) και από την *καταστασιακή γνώση* (conditional knowledge), η οποία αναφέρεται στο «πότε» και «γιατί» χρησιμοποιούνται τα δύο προηγούμενα είδη γνώσης. Βλ. Schraw, G. (1998), "Promoting general metacognitive awareness", *Instructional Science*, 26, Kluwer Academic Publishers, σ. 114.

¹¹ Ο ορισμός εννοιών αποτελεί μεταγλωσσική διαδικασία η οποία σχετίζεται με τη σύνδεση παλιών και νέων πληροφοριών και συνεπακόλουθα με την ανίχνευση της προγενέστερης γνώσης και μεταγνώσης πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Βλ. Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J. & Schley, S. (1991), "Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill ?", στο *Language Processing in Bilingual Children*, Ellen Bialystoc (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, σ. 90.

¹² Εξάλλου, οι Voss και Means τονίζουν ότι κατά τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας οι μαθητές είναι αναγκαίο να γνωρίζουν με σαφή τρόπο τη δομή και την ονομασία των όρων οι οποίοι συνθέτουν τον επιχειρηματολογικό λόγο. Βλ. Voss, J. F. & Means, M. L. (1991), σ. 21.

¹³ Rouit, D. (2000), σ. 43.

¹⁴ *ibid.*, σ. 44.

ράς¹⁵ και στάσεων¹⁶ τις οποίες συνεπάγεται η πειστική επιχειρηματολογία για τον ακροατή-αναγνώστη του λόγου. Οι παραπάνω διαπιστώσεις ενίσχυσαν την αρχική μας σκέψη για εξοικείωση των μαθητών με μορφές λόγου οι οποίες επιδιώκουν την πειθώ και την ανάπτυξη κριτικής στάσης των μαθητών απέναντί τους, καθώς και την ανάγκη παροχής πολλαπλών ευκαιριών¹⁷ στους μαθητές για διαλογικές αντιπαράθεσεις. Πεποίθησή μας, άλλωστε είναι ότι η μάθηση σχετικά με την πειθώ συντελεί στην πληρέστερη μάθηση της «ανθρώπινης φύσης¹⁸».

Έκπληξη προκάλεσαν οι απαντήσεις των μαθητών στο τρίτο ερώτημα. Οι μαθητές στην πλειονότητά τους θεώρησαν ότι ο επιχειρηματολογικός λόγος δεν αποτελεί ένα σημαντικό 'εργαλείο' στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό, πιθανά, αντανακλά τόσο την άρνηση των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από το ρόλο της 'αυθεντίας' όσο και τη ραθυμία για εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και μεθόδων (συζητήσεις, αντιλογίες, ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων κ.ά) οι οποίες δίνουν πνοή στο επιχειρηματολογικό οικοσύστημα της τάξης.

Το παραπάνω εύρημα σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των μαθητών στο πέμπτο ερώτημα, όπου κατέταξαν τους δασκάλους στην τελευταία θέση μεταξύ των ατόμων (οικογένεια, φίλους) με τα οποία επιχειρηματολογούν, θεωρούμε ότι θα ήταν σκόπιμο να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύουμε ότι ο δάσκαλος έχει χρέος να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του μέσα στην τάξη, να ενσωματώσει την επιχειρηματολογία στην καθημερινή προφορική εκπαιδευτική πράξη και να αναδιαμορφώσει τις μεθόδους διδασκαλίας μέσα από ποικίλες πρακτικές, όπως την ενθάρρυνση διεξαγωγής συζητήσεων, την παραγωγή ιδεών και την τοποθέτηση των μαθητών πάνω σε διάφορα ζητήματα¹⁹, την ανταλλαγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, την παροχή αποδείξεων για τις προτεινόμενες απόψεις.

¹⁵ Πολίτης, Π. (2006), *Γένη και είδη του λόγου – Ο λόγος της πειθούς*, www.greek-language.gr/greekLang/index.html.

¹⁶ Ο' Keefe, D. J. (1990), σ. 13.

¹⁷ Η εξοικείωση με τη διαλεκτική ανάλυση της επιχειρηματολογίας προϋποθέτει το συνδυασμό «θεωρητικής σκέψης» και «πρακτικής άσκησης». Βλ. Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1989), "Teaching argumentation analysis and critical thinking in the Netherlands", Resource Publication, Series 2, No 2, Eric Document, #352 334#, σ. 5.

¹⁸ Virtanen, T. & Halmari, H. (2005), "Persuasion across genre: Emerging perspectives", στο *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*, Vol. 130, H. Halmari & Tuija Virtanen (eds.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, σ. 4.

¹⁹ Αναφέρεται ενδεικτικά : «Ο δάσκαλος είναι σκόπιμο να εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις, ώστε, όποτε ο μαθητής βρεθεί στο επίκεντρο γεγονότος, να παράγει λόγο σχετικά με το γεγονός για το οποίο έχει προσωπική εικόνα και άποψη. Να διατυπώσει π.χ. ένας μαθητής την *επιχειρηματολογία* του, προκειμένου να εξηγήσει τις αιτίες ενός συμβάντος της σχολικής ζωής.» Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003β), σ. 56.

Το γεγονός ότι οι δοθείσες απαντήσεις στο τέταρτο ερώτημα εξέφρασαν την παρουσία της επιχειρηματολογίας στην καθημερινότητα των μαθητών τόνισε την ανάγκη ουσιαστικότερης διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου αλλά και ενθάρρυνε το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής προσπάθειάς μας προς αυτήν την κατεύθυνση. Εξάλλου, η επιρροή την οποία δέχονται τα παιδιά από τα άτομα του άμεσου κοινωνικού περιγύρου (οικογένεια, σχολείο) κρίνεται καθοριστική, αν λάβουμε υπόψη τα ερευνητικά συμπεράσματα της Kline, αφού τα παιδιά που μεγαλώνουν μέσα σε ένα διαδραστικό, επιχειρηματολογικό περιβάλλον παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυνατότητα ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου²⁰.

Από τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο έβδομο ερώτημα διαφάνηκε ότι οι μαθητές της ΣΤ' τάξης είχαν περιορισμένη προγενέστερη επαφή στο σχολείο με τον επιχειρηματολογικό λόγο σε σχέση με τους μαθητές της Ε' τάξης. Το γεγονός αυτό συνδέθηκε με την εισαγωγή και χρήση των νέων σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας από το σχολικό έτος 2006. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ε' τάξης ήρθαν σε επαφή με κείμενα τα οποία εισάγουν την έννοια του επιχειρηματολογικού κειμένου νωρίτερα, από την Γ' Δημοτικού, σε αντίθεση με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης οι οποίοι – λόγω και της καθυστερημένης έκδοσης του νέου βιβλίου Γλώσσας της Δ' τάξης (2007) – έχασαν αυτή τη δυνατότητα. Οι απαντήσεις των μαθητών της ΣΤ' τάξης, πιθανά, αντανακλούν την πλημμελή, αν όχι μηδαμινή ενασχόληση με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος τα προηγούμενα έτη.

Ωστόσο, παρά τον κειμενοκεντρικό χαρακτήρα των νέων βιβλίων παρατηρήθηκε, κυρίως, βάσει της ποιοτικής επεξεργασίας των απαντήσεων οι οποίες δόθηκαν στο όγδοο ερώτημα, ότι οι γνώσεις κειμενικής μεταγλώσσας τις οποίες εξέφρασαν οι μαθητές ήταν περιορισμένες. Η συχνή εμφάνιση λανθασμένων λεξιλογικών επιλογών, όπως «το κείμενο που αφηγεί», «το αφηγηματολόγιο», «το επιχειρηματολόγιο», το «επιχειρηματικό κείμενο» υποδηλώνουν την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με αντίστοιχους όρους.

Εντύπωση προκαλεί ότι η αδυναμία των μαθητών δεν σχετίστηκε μόνο με την επιχειρηματολογία ως κειμενικό είδος αλλά και την αφήγηση, παρότι, θεωρητικά, αυτό το είδος χαρακτηρίζεται ως πιο προσιτό και οικείο στα παιδιά από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, ο ορισμός της αφήγησης ταυτίστηκε για τους

²⁰ Kline, S. L. (1998), "Influence opportunities at the development of argumentation competencies in childhood", *Argumentation*, 12, σ. 367.

περισσότερους μαθητές, οι οποίοι απάντησαν θετικά, με τη διήγηση μιας ιστορίας. Έννοιες όπως κειμενικό σχήμα της αφήγησης, χώρος, χρόνος, πρωταγωνιστές, δράση, πρόβλημα δεν ανακλήθηκαν από τους ερωτηθέντες ως χαρακτηριστικά δομικά στοιχεία του αφηγηματικού είδους, ικανά να το διαφοροποιήσουν απ' το επιχειρηματολογικό κειμενικό είδος.

Σε ό,τι αφορά, ειδικότερα, τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με το επιχειρηματολογικό κειμενικό είδος οι απαντήσεις των μαθητών μας οδήγησαν στην εξαγωγή των ακόλουθων συμπερασμάτων:

- α) Απουσίαζε εντελώς από τις κειμενικές γνώσεις των μαθητών η έννοια του δομικού σχήματος του επιχειρηματολογικού κειμένου.
- β) Οι μαθητές στην πλειονότητά τους έδειξαν να αντιλαμβάνονται τον επιχειρηματολογικό κείμενο σε 'πρωτογενή' δομική μορφή, αφού έγινε λόγος μόνο για ύπαρξη επιχειρημάτων τα οποία δικαιολογούν ή εξηγούν ή στηρίζουν μια συγκεκριμένη άποψη, ενώ ελάχιστες υπήρξαν οι αναφορές στην πληρέστερη, επεξεργασμένη επιχειρηματολογική δομή η οποία περιλαμβάνει κάποια αντίθεση ή διαφωνία σε σχέση με την προτεινόμενη άποψη.
- γ) Οι έννοιες του αντεπιχειρήματος και της ανασκευής επιχειρημάτων, ως δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου, απουσίαζαν ολοκληρωτικά από τις απαντήσεις των μαθητών.

Η διαπίστωση αυτή κατέστησε επιτακτική για τη δασκάλα-ερευνήτρια την ανάγκη συστηματικής ενασχόλησης στην τάξη με κείμενα αντίστοιχου είδους, ανάλυσης των δομικών συστατικών των επιχειρηματολογικών κειμένων και εξοικείωσης με την επιχειρηματολογική κειμενική μεταγλώσσα, ώστε οι μαθητές να προχωρήσουν επακόλουθα στη συγγραφή επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων.

Η επακόλουθη εφαρμογή της παρέμβασης επεδίωξε να μορφοποιήσει τις δυνατότητες διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου και να βοηθήσει τους μαθητές να υπερβούν τις δυσκολίες της επιχειρηματολογικής γραφής. Κατά την άποψή μας, η εκμάθηση του επιχειρηματολογικού-διαλογικού τρόπου έκφρασης και η εξοικείωση των μαθητών με αντίστοιχες μορφές επικοινωνίας στο σχολείο κρίνεται αναγκαία, δεδομένων των πολλαπλών δυνατοτήτων ανάπτυξης που παρέχονται - τόσο σε επίπεδο ιδιωτικής όσο και επαγγελματικής δράσης - για αυτοπραγμάτωση και για επιτυχέστερη κοινωνικοποίηση στην παροντική αλλά, κυρίως, στη μελλοντική ζωή τους.

3. Β' ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Λοιπόν, πρέπει να σκεφτούμε αυτό που τώρα θέσαμε ως προϋπόθεση των συλλογισμών μας, με ποιο τρόπο δηλαδή ένας λόγος είναι καλός, προφορικός ή γραπτός, και με ποιο τρόπο όχι. (Πλάτων, Φαίδρος, 259ε, σ. 136)

Η περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης (β' φάση) στρέφεται γύρω από δύο θεματικούς άξονες: α) τις διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές οι οποίες εφαρμόστηκαν στην τάξη, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τον επιχειρηματολογικό λόγο τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο και β) τα είδη επιχειρηματολογικού λόγου στα οποία ασκήθηκαν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής (προτρεπτικά κείμενα, απολογητικό γράμμα, δημοσιογραφικό άρθρο, αναλυτικά επιχειρηματολογικά κείμενα, πολιτικός λόγος, επιχειρηματολογικό κείμενο πάνω στο φιλοσοφικό θέμα της αλήθειας), προκειμένου να αποκτήσουν σφαιρική θεώρηση του επιχειρηματολογικού φαινομένου στο λόγο.

Κοινή συνισταμένη των παιδαγωγικών 'εργαλείων' τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη της παραπάνω προσπάθειας είναι η σύζευξη προφορικού και γραπτού λόγου «με τη γραφή και τη γλώσσα να συγκροτούν ένα συνεχές γλωσσικής ποικιλίας»¹. Εξάλλου, σύμφωνα με κοινωνιογλωσσολογικές απόψεις η δόμηση του γραμματισμού, ως ικανότητα παραγωγής και ερμηνείας γραπτών κειμένων, επιτυγχάνεται χάρη σε λεκτικές συναλλαγές στο χωρόχρονο επικοινωνιακών παισίων². Η ανάπτυξη της προφορικής επιχειρηματολογίας, μέσα από ομαδικές διαδράσεις και διαλόγους, αποτελεί το 'σκαλοπάτι' ανόδου των μαθητών στο υψηλότερο επίπεδο γνωστικών απαιτήσεων της επιχειρηματολογικής γραφής, δεδομένου ότι υποβοηθά στην παραγωγή ιδεών και διασφαλίζει την ενημερότητα των συγγραφέων σχετικά με τις διαδικασίες τις οποίες οφείλουν να ακολουθήσουν. «Αν οι σκέψεις ενός ατόμου είναι εσωτερικευμένες συζητήσεις, η γραφή μπορεί να γίνει αντιληπτή ως επανεμφάνιση αυτής της εσωτερικευμένης διάδρασης»³.

Φυσικά, ρυθμιστικό και νευραλγικό ρόλο στη διδακτική της επιχειρηματολογίας διαδραμάτισε η **ρητορική**⁴, ως τέχνη της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο χάρη στη χρήση τεχνικών επικοινωνίας και πειθούς. Η ρητορική μέσα από το πρίσμα βασικών αρχών, όπως η επιδίωξη διασφάλισης της

¹ Cook-Gumperz, J. (2008), *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ. – θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 21. Βλέπε επίσης Kostouli, T. (2005b), "Introduction: Making social meanings in contexts", στο *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Socio-Cultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), New York, USA: Springer, σσ. 5-7.

² Cook-Gumperz, J., *op. cit.*, σ. 11.

³ McCarthy, S. J. & McMahon, S. (1992), "From convention to invention: Three approaches to peer interactions during writing", στο *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*, R. H. Lazarowitz & N. Miller (eds.), Cambridge, MA, Cambridge University Press, σ. 18.

⁴ Τα τελευταία χρόνια είναι έντονος ο προβληματισμός για τις δυνατότητες αξιοποίησης της ρητορικής στη διδασκαλία και μάθηση ακόμα και στο χώρο της επιστημονικής εκπαίδευσης. Βλ. Simonneaux, L. (2001), "Role-play or debate to promote student's argumentation and justification on an issue in animal transgenesis", *International Journal of Science Education*, 23(9), σ. 905.

αποδοχής των θέσεων του ομιλητή-συγγραφέα αλλά και η διπολική εξέταση κάθε θέματος, μετουσιώθηκε στο χώρο της σχολικής τάξης σε πολύτιμο διδακτικό 'πολυ-εργαλείο'. Εξάλλου, σύμφωνα με ψυχολογικές απόψεις, η άρρητη διαδικασία σκέψης την οποία περικλείει το αποκαλούμενο, «ρητορικό επιχείρημα», μέσα από το 'ζύγισμα' των αντιπαρατιθέμενων απόψεων, αποτελεί τον κεντρικό άξονα του επιδιωκόμενου «σκέπτεσθαι καλώς⁵» (thinking well). Επιτυγχάνοντας την οργανική ενσωμάτωση των γλωσσολογικών, ψυχολογικών, διδακτικών και παιδαγωγικών θεωριών, οι οποίες στήριξαν τους εφαρμοζόμενους διδακτικούς πειραματισμούς μέσα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης, η ρητορική τροφοδότησε την προσπάθεια διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου και γραφής. Τέλος, χάρη στο πλούσιο 'οπλοστάσιο' της ρητορικής η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής μεταπλάστηκε, συνεκδοχικά, σε βασικό μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών αξιοποιώντας τις ποικίλες διαλεκτικές διαδράσεις οι οποίες διεξήχθησαν στην τάξη.

3.1. Μέσα Διεξαγωγής και Περιγραφής του Προγράμματος Παρέμβασης

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρέμβασης μπορεί να συνοψιστεί στα ακόλουθα:

α) Εποπτικό υλικό κατασκευασμένο από τη δασκάλα-ερευνήτρια το οποίο αναπαριστά το σχήμα του επιχειρηματολογικού κειμένου. Επίσης, αναφέρουμε τους πίνακες συνδετικών λέξεων και εκφράσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, τον πίνακα με συνήθη είδη αποδείξεων – επιχειρημάτων, τον πίνακα που υπεδείκνυε τους διαφορετικούς τρόπους εκφοράς των επιχειρημάτων. Το προαναφερθέν εποπτικό υλικό ήταν αναρτημένο στα ταμπλό και στους τοίχους της τάξης καθόλη τη διάρκεια διεξαγωγής της παρέμβασης.

β) Υλικό το οποίο βοήθησε στη διεξαγωγή διαφόρων δραστηριοτήτων με στόχο την παραγωγή αυθόρμητου επιχειρηματολογικού λόγου. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους κουμπάρδες της επιχειρηματολογίας, την κάλπη, την κλεψύδρα, τη σκυτάλη, τις καρτέλες των επαγγελμάτων κ.ά.

γ) Γραπτά κείμενα (λογοτεχνικά, δημοσιογραφικά, κείμενα από το διαδίκτυο, διαφημιστικά, κείμενο αρχαιοελληνικής γραμματείας διασκευασμένο από την ερευνήτρια, μύθοι του Αισώπου, διάλογοι) καθώς και ένας ηχογραφημένος επιχειρηματολογικός διάλογος. Όλα τα προαναφερθέντα είδη κειμένων βοήθησαν στην εξοικείωση των μαθητών με τον επιχειρηματολογικό λόγο, την κατανόηση και τη συγγραφή του.

δ) Οπτικοακουστικό υλικό: α) Απόσπασμα από την ομιλία του πρωθυπουργού στην ολομέλεια της Βουλής (5/12/2008) β) Διεξαγωγή *Αγώνα Αντιλογίας* της 16/12/2007 που

⁵ Βλ. Kuhn, D. (1991), *The Skills of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press, σσ. 12-13.

πραγματοποιήθηκε κατά τον πρώτο γύρο Προκριματικών Αγώνων Μακεδονίας από μαθητές Λυκείου με θέμα: “*Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας πρέπει να γίνεται μόνο από μετάφραση*» γ) Απόσπασμα της προεκλογικής τηλεμαχίας των αρχηγών των ελληνικών πολιτικών κομμάτων πριν από τις Ευρωεκλογές του Ιουνίου 2009.

ε) Φύλλα γραπτών εργασιών (*Η δύναμη των επιχειρημάτων, Επιλέγω το κατάλληλο – επιχείρημα, Συνδέω τα επιχειρήματα με τις κατάλληλες λέξεις και εκφράσεις, Αναγνωρίζω είδη επιχειρημάτων, Γνωριμία με τα αντεπιχειρήματα, Νομίσματα με δυο όψεις κ. ά.*).

στ) Φύλλα γραφής για τους μαθητές.

ζ) Επίσης, αξιοποιήθηκε η επίσκεψη ενός δικηγόρου, πατέρα μαθητή, στην τάξη, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν από έναν ‘ειδικό’ την έννοια του επιχειρήματος και των αποδείξεων στο χώρο του δικαστηρίου.

3. 2. Τεχνικές Καθοδήγησης της Διδασκαλίας του Επιχειρηματολογικού Λόγου

Στην παρούσα ενότητα της εργασίας περιγράφονται τεχνικές καθοδήγησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν και να κατανοήσουν πληρέστερα τον επιχειρηματολογικό λόγο και τις βασικές αρχές τις οποίες οφείλει να πληροί η διεξαγωγή της επιχειρηματολογίας τόσο σε προφορικό όσο, κυρίως, σε γραπτό επίπεδο, και να οδηγηθούν, σταδιακά, στη συγγραφή επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων.

Η χρήση των περιγραφόμενων τεχνικών θεωρήθηκε καθοριστική ύστερα από την αποδοχή της βασικής τοποθέτησης των εκπροσώπων της *κειμενοκεντρικής προσέγγισης* ότι η παραγωγή γραπτού λόγου, απαιτεί συστηματική διδασκαλία και καθοδήγηση⁶. Αξίζει να αναφερθεί ότι η χρήση των περιγραφόμενων τεχνικών παραπέμπει σε ποικίλα γνωστικά και διδακτικά μοντέλα εξαιτίας του πολυσύνθετου χαρακτήρα του επιχειρηματολογικού λόγου και της προσπάθειας σφαιρικής προσέγγισής του από τους μαθητές. Η μετάβαση από απλούστερες (παράθεση επιχειρημάτων) σε συνθετότερες μορφές (παράθεση αντεπιχειρημάτων, ανασκευή αντεπιχειρημάτων) επιχειρηματολογίας κατέστησε αναγκαία την επαναληπτική χρήση των τεχνικών οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια σε επάλληλα στάδια, καθώς και την ταυτόχρονη, συνδυαστική χρήση τους ανάλογα με τους εκάστοτε επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους.

⁶ Mercer, N. (2000), *Η Συγκρότηση της Γνώσης*, Μ. Παπαδοπούλου (μτφρ.), Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 108.

3.2.1. Μοντελοποίηση της Δομής του Επιχειρήματος και του Επιχειρηματολογικού Κειμένου: “Το Τρένο της Επιχειρηματολογίας”

*Αλλ' αυτό βέβαια, νομίζω, θα έλεγες, ότι κάθε λόγος, όπως κάθε τι ζωντανό, θα πρέπει να σχηματίζεται έχοντας κάποιο σώμα δικό του, ώστε να μην είναι ακέφαλο ή και άποδο, αλλά και μέσα να έχει και άκρα, ταιριαστά μεταξύ τους και καταγεγραμμένα σ' ένα σύνολο.
(Πλάτων, Φαίδρος, 264c, σ. 154)*

Σύνηθες εργαλείο της παιδαγωγικής επιστήμης είναι η **κατασκευή μοντέλων** (structural modeling) τα οποία επιτυγχάνουν την απλοποιημένη αναπαράσταση του διδακτικού αντικειμένου με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση⁷.

Στην προκειμένη περίπτωση η κατασκευή του μοντέλου **του τρένου της επιχειρηματολογίας** συνδέθηκε με τη σχηματική απόδοση της δομής ενός επιχειρηματολογικού κειμένου⁸ - σύμφωνα με το «διαδικαστικό» μοντέλο του Toulmin. Βασικός στόχος αυτής της προσπάθειας ήταν η διευκόλυνση της συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το προτεινόμενο καθοδηγητικό μοντέλο βασίστηκε στη μεταφορά⁹ η οποία αποδίδει την επιχειρηματολογία ως ένα «ταξίδι¹⁰». Συνειρμικά, η έννοια του ταξιδιού οδήγησε στην, φιλική για τα παιδιά, εικόνα του τρένου, ως το μεταφορικό μέσο με το οποίο μπορούμε να ταξιδέψουμε στον κόσμο των επιχειρημάτων.

Θεωρούμε ότι το προτεινόμενο μοντέλο είναι διδακτικά αξιοποιήσιμο στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου για τους ακόλουθους λόγους:

- α) Γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα παιδιά.
- β) Από γνωστική άποψη αποδίδει την εξέλιξη του επιχειρηματολογικού λόγου. Ο αριθμός των βαγονιών-επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, επιχειρημάτων ανασκευής μπορεί να αυξηθεί δηλώνοντας εμπλουτισμένες μορφές επιχειρηματολογίας.
- γ) Η μεταφορά του ‘ταξιδιού’ σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία ενεργούς μάθησης. Ένα ταξίδι αποτελεί μία εμπειρία ανακαλύψεων και αξιοποίησης νέων γνώσεων.

⁷ Η κατασκευή μοντέλων – προτύπων μάθησης και η «διαδικασία της μίμησης προτύπου» αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο των *κοινωνικογνωστικών θεωριών μάθησης* (Bandura κ. ά.). Βλ. Δράκο, Γ. (1999), *Ζητούμενα Ζητήματα*, Αθήνα, Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι» & Ατραπός, σ. 117.

⁸ Για τη σημαντική θέση της έννοιας του «σχήματος» στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής βλ. σσ. 135-136 του θεωρητικού τμήματος του παρόντος πονήματος.

⁹ Στο σημείο αυτό θεωρούμε ότι πρέπει να σχολιάσουμε το θεμελιώδη ρόλο τον οποίο αποδίδει η γνωστική γλωσσολογία (cognitive linguistics) στη *μεταφορά* ως εργαλείο αντίληψης και ανάπτυξης της σκέψης. Η μεταφορά από απλό σχήμα λόγου μετατρέπεται σε διδακτικό μέσο, αφού έχει τη δυνατότητα μεταφοράς στοιχείων της ανθρώπινης εμπειρίας σε νέους γνωστικούς τομείς διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την κατανόησή τους. Οι Lakoff & Johnson επισημαίνουν ότι η κατανόηση μιας ιδέας εδράζεται στις πρωταρχικές μεταφορές τις οποίες έχουμε σχηματίσει από την παιδική μας ηλικία. Βλ. Lakoff, G. & Johnson, M. (1980), *Metaphors we Live by*, Chicago, The University of Chicago Press. Επίσης, Fang, X. (2007), “Analysis on the metaphorical structure of education discourse”, *Sino-US English Teaching*, Vol. 4, No 2(38), February, σσ. 52-53.

¹⁰ Andrews, R. (1995), σ. 149.

δ) Η μεταφορά του ταξιδιού προστατεύει τους μαθητές από μία δογματική θεώρηση του επιχειρηματολογικού λόγου. Όπως τα ταξίδια, αρκετές φορές, επιφυλάσσουν εκπλήξεις, έτσι, και το ταξίδι με το τρένο της επιχειρηματολογίας μπορεί να οδηγήσει σε έναν προορισμό διαφορετικό από αυτόν που είχαμε θέσει αρχικά, δηλαδή στην υιοθέτηση μιας διαφορετικής άποψης από την αρχικά προτεινόμενη.

Σταδιακά, κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης η δασκάλα – ερευνήτρια μαζί με τους μαθητές ‘συναρμολόγησαν’ το **τρένο της επιχειρηματολογίας**, το οποίο ‘δέσποζε’ κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στον κεντρικό τοίχο της τάξης ως εποπτικό υλικό. Η συναρμογή των επιμέρους τμημάτων της αμαξοστοιχίας αποτέλεσε – από πλευράς χρονικής ακολουθίας – τον άξονα γύρω από τον οποίο οργανώθηκαν οι υπόλοιπες στρατηγικές, οι οποίες οδήγησαν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου.

Η παρουσίαση του σχήματος στους μαθητές έγινε από τη δασκάλα - ερευνήτρια μέσα από ένα εκτεταμένο παράδειγμα αναλογίας. Το κάθε τμήμα του τρένου αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό δομικό συστατικό του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Η μηχανή που κινεί το τρένο αποτελεί τη θέση η οποία υποστηρίζεται από τον ομιλητή/συγγραφέα σχετικά με ένα ζήτημα. **Το/τα κίτρινο (α) βαγόνι(α)** του τρένου συμβολίζουν το/τους λόγο(ους)/αιτίες που στηρίζουν την προτεινόμενη θέση. Συγκροτούν μαζί με τη *θέση* την ελάχιστη δομή του επιχειρήματος και δημιουργούν τον αναγκαίο ‘χώρο’ για τη μεταφορά (την πειθώ) των επιβατών στον επιθυμητό στόχο – προορισμό (την αποδοχή της προτεινόμενης άποψης, την προτροπή σε έναν επιθυμητό στόχο, την αποτροπή από την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς κ.ά.). Μερικές φορές, κατά τη διαδρομή, ορισμένοι ‘επιβάτες’ διατυπώνουν την αντίθετη άποψη από το μηχανοδηγό σχετικά με τον προορισμό. Έτσι, **το/τα σκούρο/α ροζ(α) βαγόνι(α)** του τρένου συμβολίζουν το/τα αντεπιχείρημα(τα) τα οποία στηρίζουν την αντίθετη από την προτεινόμενη άποψη. Η προσπάθεια αποδυνάμωσης και ανασκευής των επιχειρημάτων τα οποία στηρίζουν την αντίθετη άποψη πραγματοποιείται με προσθήκη **του / των πράσινων βαγониού/(νιών)** στην αμαξοστοιχία. Τέλος, **το κόκκινο βαγόνι** αποτελεί το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε.

Οι γάντζοι σύνδεσης ανάμεσα στα βαγόνια αποτελούν τις αναγκαίες λέξεις-εκφράσεις οι οποίες λειτουργούν ως συνδετικά/διαρθρωτικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου (αιτιολογικά, τελικά στοιχεία κ. ά. ανάμεσα στη γνώμη και στο/ους λόγο/ους που τη στηρίζουν, αντιθετικά συνδετικά στοιχεία πριν την εισαγωγή των αντεπιχειρημάτων, παραχωρητικά συνδετικά στοιχεία πριν την ανασκευή, συμπερασματικά συνδετικά στοιχεία πριν την εξαγωγή του συμπεράσματος).

Τέλος, **οι σιδηροδρομικές γραμμές** πάνω στις οποίες κινείται το τρένο της επιχειρηματολογίας διασφαλίζοντας την ασφάλεια του ταξιδιού δεν είναι παρά οι 'αποδείξεις', οι οποίες δυναμώνουν την ισχύ και την εγκυρότητα των επιχειρημάτων.

Ο παραλληλισμός των τμημάτων του τρένου με τα δομικά στοιχεία ενός επιχειρηματολογικού κειμένου εμφανίστηκε φιλικός στους μαθητές και έγινε εύκολα αντιληπτός. Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως διαφάνηκε από τις απομαγνητοφωνήσεις, οι μαθητές επέκτειναν τις πληροφορίες που προσλάμβαναν:

- *Και μπορείς να βάλεις και όσα βαγόνια θέλεις. Μπορείς να βάλεις όσους λόγους θέλεις. (Σ. Τ. – 29/1/09)*

Υποβοηθούμενοι από ερωτήσεις της δασκάλας - ερευνήτριας οι μαθητές πραγματοποίησαν τις απαραίτητες συνάψεις οι οποίες οδήγησαν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης:

Δασκάλα: Για ποιο λόγο λοιπόν εσείς πιστεύετε ότι χρειάζονται οι ράγες να μούνε κάτω από τα βαγόνια; Γιατί θα πρέπει να βάλετε ράγες κάτω από τα βαγόνια του τρένου; Τι ρόλο λένε να παίζουν αυτές οι ράγες;

Δ. Π. : Για να οδηγήσουν το τρένο εκεί που πρέπει.

Κ. Α. : Δυναμώνουν τα επιχειρήματα.

Κ. Ρ. : Για να στηρίζονται κάπου τα επιχειρήματά μου.

Γ. Κ. : Άμα δεν τον πείσω με κάποια επιχειρήματά μου θέλει...ε.. κάπου, κάτι άλλο για να τον πείσω.

Δασκάλα: Τι θέλω;

Γ. Κ. : Αποδείξεις. (19-3-2009)

Στο τέλος του προγράμματος παρέμβασης, με γραπτές μαρτυρίες, οι ίδιοι οι μαθητές παραδέχτηκαν τον καθοδηγητικό ρόλο τον οποίο έπαιξε η μοντελοποίηση της δομής¹¹ του επιχειρηματολογικού κειμένου στη συγγραφή των προσωπικών επιχειρηματολογικών εκθέσεων:

- *Πολύ με βοήθησε το τρένο της επιχειρηματολογίας που με βοήθαγε και να συνδέω επιχειρήματα αλλά και για την δομή μου στο κείμενο που έγραψα. (Κ.Ο.)*

Η έννοια της δομής του επιχειρηματολογικού κειμένου φάνηκε να έχει εμπλουτίσει το λεξιλόγιο της κειμενικής μεταγλώσσας των μαθητών οι οποίοι άρχισαν να ανακα-

¹¹ Η έννοια της δομής είναι γνωστή από την αρχαιότητα στο χώρο της Ρητορικής. Δηλώνει ό,τι ή (περίπου) εννοούσαν οι αρχαίοι Έλληνες με τους όρους *τάξις* ή *οικονομία* και οι Λατίνοι με τους όρους *ordo* και *dispositio*. Βλ. Νάκα, Θ. (1981), *Ο Montaigne και το Δοκίμιο: Ο Άνθρωπος, η Εποχή, οι Ιδέες, το Είδος*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάλβος, σ. 226. Η Ελένη Παναρέτου σημειώνει ότι κατά την αρχαιότητα η μελέτη κειμένων ειδών και της δομής τους αποτελούσε πρωταρχικό αντικείμενο της Ρητορικής. Παναρέτου, Ε. (2009), *Νομικός Λόγος: Γλώσσα και Δομή των Νόμων*, Αθήνα, Παπαζήσης, σ. 19, παραπομπή 2.

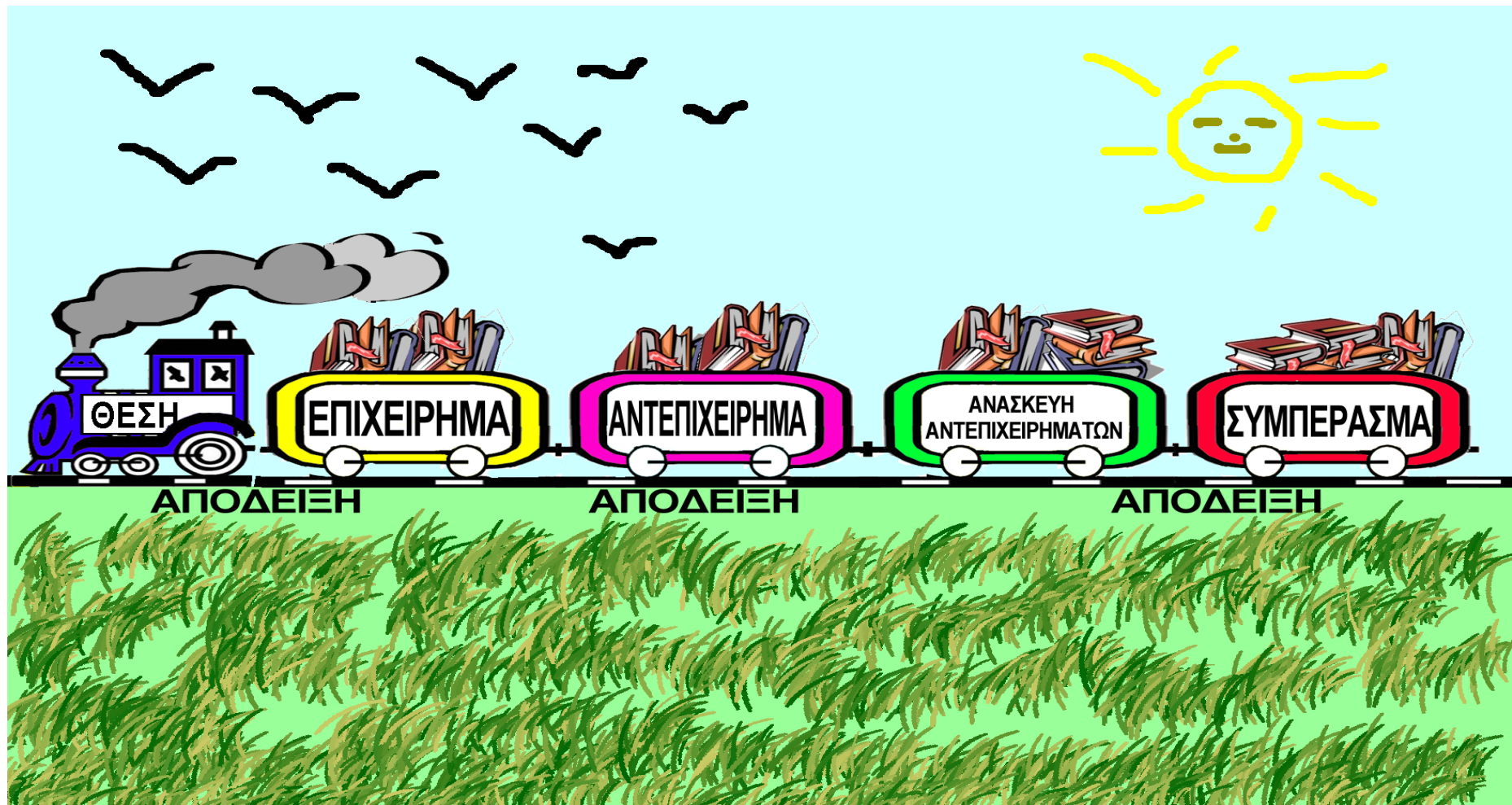
λύπτουν το σκελετό του οικοδομήματος πάνω στον οποίο θα οικοδομούσαν το ήθος, το πάθος και το λόγο των γραπτών επιχειρημάτων.

Χάρη στο ίδιο μοντέλο – σε απλοποιημένη μορφή – παρουσιάστηκε, αρχικά, στους μαθητές η βασική δομή ενός επιχειρήματος. Η μηχανή του τρένου αποτελεί τη θέση η οποία υποστηρίζεται από τον ομιλητή / συγγραφέα, ενώ το βαγόνι αποτελεί το λόγο / αιτία που στηρίζει την προτεινόμενη άποψη.

Μπορούν να προστεθούν περισσότερα από ένα βαγόνια – λόγοι για την ισχυρότερη υποστήριξη της άποψης.



Σχήμα 3.2.1.1. Η βασική δομή του επιχειρήματος, όπως παρουσιάστηκε στους μαθητές από τη δασκάλα – ερευνήτρια.



Σχήμα 3.2.1.2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΤΡΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ: Παρουσίαση του προτεινόμενου από την ερευνήτρια μοντέλου του επιχειρηματολογικού κειμένου. Στη θέση του επιχειρήματος, του αντεπιχειρήματος και της ανασκευής μπορούν να προστεθούν περισσότερα από ένα βαγόνια. Στη θέση των γάντζων σύνδεσης των βαγονιών τοποθετούνται οι συνδετικοί δείκτες που διασφαλίζουν την αναγκαία συνοχή του κειμένου. Στη θέση των σιδηροδρομικών γραμμών χρησιμοποιούνται οι αποδείξεις οι οποίες ενισχύουν την αξιοπιστία των παρεχόμενων επιχειρημάτων.

3.2.2. Η Χρήση Γλωσσικών Παιχνιδιών στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Η κλασική ρήση *ludendo docere* (διδάσκω παίζοντας) αναδεικνύει τη μακράιωνη συνεισφορά του παιχνιδιού, ως διδακτικό μέσο αναγνωρισμένης αξίας από σημαντικούς παιδαγωγούς, όπως η Montessori και ο Dewey. Στο πλαίσιο του Δομισμού και της συνεπακόλουθης δόμησης σημασιών (*construction of meaning*), το παιχνίδι επαναπροσδιορίζεται ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης λογικών, γλωσσικών και συμβολικών δομών του ατόμου, μέσω των οποίων, συνεκδοχικά, προάγεται η διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τον Farné οδηγούμαστε στο *ludendo discere* (διδάσκομαι παίζοντας). Αποδίδονται στη μάθηση πτυχές του παιχνιδιού, όπως η ανάγκη / ευχαρίστηση για εξερεύνηση και γνώση, η περιέργεια, η επιθυμία της δοκιμής και της αυτενέργειας¹. Επομένως, δεν είναι τυχαίο ότι το παιχνίδι ορίζεται από πολλές σύγχρονες θεωρίες ως καθοριστικό μέσο ανάπτυξης της γλώσσας, της σκέψης, της μάθησης, του πολιτισμού². Χάρη στο παιχνίδι και τους ρυθμιστικούς κανόνες οι οποίοι το διέπουν, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με διάφορους ρόλους και απαιτήσεις που το εκγυμνάζουν, ώστε να αντεπεξέλθει επιτυχέστερα σ' αυτές κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής³.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν αρκετά «γλωσσικά παιχνίδια» με στόχο να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με την επιχειρηματολογία ευχάριστα, να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους και να βοηθήσουν στην ενσωμάτωση πρακτικών και δεξιοτήτων, αναγκαίων, στην παραγωγή προφορικού και κατ' επέκταση, γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου.

3.2.2.1. «Το Πιστεύω... Λέω «γιατί»: Γράφοντας τα Πρώτα Επιχειρήματα

Στο αρχικό στάδιο της παρέμβασης θεωρήθηκε, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εξοικείωση των μαθητών με την *τυπική έννοια*⁴ του επιχειρήματος, η συνειδητοποίηση και η επακόλουθη χρήση των βασικών στοιχείων τα οποία συγκροτούν την απλή δομή του. Τονίστηκε στους μαθητές από τη δασκάλα-ερευνήτρια, αφενός, η ανάγκη ξεκάθαρης τοποθέτησης πάνω σε ένα θέμα και, αφετέρου, η ανάγκης παροχής λόγων /αιτίων που ενδυναμώνουν την εκάστοτε προτεινόμενη άποψη⁵.

¹ Farné, R. (2005), "Pedagogy of play", *Topoi*, 24, Springer, σ. 172.

² Γίνεται αναφορά στη θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης του Huizinga, στις θεωρίες της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης των Piaget και Vygotsky. Βλ. Κάπα, Χ. (2005), *Ο Ρόλος του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία*, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 33-34.

³ Χουζίνγκα, Γ. (1989), *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, Αθήνα, Γνώση, σ. 12.

⁴ Στο πλαίσιο της κριτικής διδασκαλίας η ανάπτυξη τυπικών εννοιών αποτελεί τον αρχικό γνωστικό πυρήνα μέσω του οποίου, συνεκδοχικά, ερμηνεύονται νέα γνωστικά ερεθίσματα. Βλέπε σχετικά Ματσαγγούρα, Η. Γ. (2007α), σσ. 107-108.

⁵ Η τοποθέτηση και οι λόγοι που τη στηρίζουν αποτελούν την «ουσία κάθε επιχειρήματος» (the essence of any argument). Βλ. Larson, B., Britt, M.A., Larson, A. A. (2004), "Disfluencies in comprehending argumentative texts", *Reading Psychology*, 25, σ. 206.

Ακολουθώντας το 'μοντέλο του τρένου' η δομή του επιχειρήματος παρουσιάστηκε στους μαθητές ως η μηχανή μιας αμαξοστοιχίας, η οποία συνδέεται με ένα τουλάχιστον βαγόνι (βλ. σχήμα 3.2.1.1.). Η μηχανή είναι η προτεινόμενη θέση, ενώ το βαγόνι υποδηλώνει το λόγο - αιτία που στηρίζει την άποψη. Το βαγόνι / λόγος δημιουργεί τον απαραίτητο 'χώρο' φιλοξενίας των 'επιβατών-συνταξιδιωτών' στη διαδρομή δηλαδή στην προσπάθεια να πειστούν για την προτεινόμενη άποψη. Αν δεν προστεθούν βαγόνια στη μηχανή, το ταξίδι θα είναι μοναχικό για το 'μηχανοδηγό'.

Το παιχνίδι αποτέλεσε ένα πρόσφορο μέσο για την περαιτέρω συνειδητοποίηση της έννοιας του επιχειρήματος. Η δασκάλα - ερευνήτρια περνούσε, κρατώντας ένα φάκελο, από κάθε μαθητή ο οποίος επέλεγε στην τύχη μέσα απ' αυτόν μία χρωματιστή καρτέλα. Πάνω στην καρτέλα βρισκόταν γραμμένο κάποιο θέμα. Το περιεχόμενο των θεμάτων, ενδεικτικά, αφορούσε: *τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά, φαγητό σε fast food, χρήση ζώνης στο αυτοκίνητο, αγορά ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ηλιοθεραπεία, το καλύτερο μεταφορικό μέσο, τηλεόραση στο παιδικό δωμάτιο, διακοπές στο βουνό, χαρτζιλίκι παιδιών, αγορά κατοικίδιου ζώου* κ. ά. Κάθε μαθητής σηκωνόταν, ad hoc, και διατύπωνε προφορικά ένα επίχειρημα σχετικά με το θέμα αυτό.

Παρενθετικά, στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι, σχετικά με το δομικό στοιχείο της τοποθέτησης, η δασκάλα-ερευνήτρια είχε ήδη εισαγάγει τους μαθητές στην παρουσίαση των ρημάτων και των εκφράσεων οι οποίες βοηθούν στη διατύπωση της προσωπικής άποψης: *Εκτιμώ ότι..., έχω την άποψη ότι...* παρωθώντας τους μαθητές στην εύρεση περισσότερων παρόμοιων εκφράσεων. Η προσπάθεια των παιδιών ήταν επιτυχής: *Κατά τη γνώμη μου..., κατά την άποψή μου..., έχω τη γνώμη..., θεωρώ ότι..., νομίζω ότι....* κ. ά.

Επίσης, ως πρόσφορο μέσο στήριξης της προτεινόμενης άποψης, είχε προταθεί, σε αρχικό επίπεδο, η χρήση αιτιολογικών συνδέσμων (*γιατί, επειδή, αφού, διότι...*) δεδομένου ότι οι δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις εντάσσονται στη διδακτέα ύλη του γλωσσικού μαθήματος της Ε' Δημοτικού και οι μαθητές θεωρούνται εξοικειωμένοι με τη χρήση τους.

Κατά την προφορική εκφώνηση των επιχειρημάτων οι υπόλοιποι μαθητές, σε κάποιες περιπτώσεις, εξέφραζαν αντιρρήσεις σχετικά με την εγκυρότητα των επιχειρημάτων τα οποία ακούγονταν, χωρίς ωστόσο να πετυχαίνουν, ακόμα, τη μεταγνωστική και μεταγλωσσική στήριξη της συλλογιστικής, η οποία τους οδηγούσε στη διατύπωση μιας αρνητικής αξιολόγησης του επιχειρήματος:

Φ. Π. :- Δεν με έπεισε καθόλου. Τι να λέει τώρα;

Κ. Λ. :- Εμένα με έπεισε κατά κάποιο τρόπο...αλλά σε κάποια σημεία δεν ήταν σαφής.

Δασκάλα: - ...Γιατί δεν ήταν σαφής; Δεν μας το δικαιολογείς.

Κ. Λ. : - Διότι, όταν λέει πως...τα.... ενωμένα σαν μια μπουνιά....

Κ. Ρ. :- Δεν με έπεισε, γιατί το επιχείρημά του δεν ήταν επιχείρημα.(27/11/2008)

Όταν ολοκληρώθηκε κυκλικά η διαδικασία του παιχνιδιού στο σύνολο των μαθητών, ακολούθησε η γραπτή απόδοση των επιχειρημάτων στο πίσω μέρος της καρτέλας. Οι καρτέλες αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Υπήρξε η πρώτη επαφή των μαθητών με τη συγγραφή επιχειρημάτων μέσα στην τάξη. Όλοι οι μαθητές κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν μια φράση με την οποία εισήγαγαν τη γνώμη τους. Οι **ισχυρισμοί/τοποθετήσεις** (claims) τους οποίους πυροδότησαν οι καρτέλες με τα προτεινόμενα θέματα στους μαθητές ήταν, κυρίως, **ισχυρισμοί/τοποθετήσεις αξιών** (claims of value) και **ισχυρισμοί/τοποθετήσεις τακτικής** (claims of policy), ενώ σε περιορισμένο βαθμό χρησιμοποιήθηκαν **ισχυρισμοί/τοποθετήσεις** οι οποίοι βασίζονταν σε **πραγματικά γεγονότα**⁶ (factual claims). Συγκεκριμένα, έντεκα μαθητές (44% επί του συνόλου των μαθητών) βάσισαν τις τοποθετήσεις τους σε αξιολογικές κρίσεις σχετικές με έννοιες όπως: *είναι ωραίο / δεν είναι ωραίο, είναι καλό/είναι κακό, είναι / δεν είναι εύκολο*. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

▪ *Προσωπικά, πιστεύω πως το φαγητό σε fast food δεν κάνει καλό στη διατροφή του ανθρώπου, γιατί περιέχει πολλά λιπαρά.* (Μ. Γ.)

Δέκα μαθητές (40% επί του συνόλου των μαθητών) πρότειναν την υπεράσπιση μιας δράσης ή την αποτροπή της (π.χ. *πρέπει όλοι να φοράμε...δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε...., τα παιδιά θα έπρεπε... κ. ά*). Αναφέρουμε ενδεικτικά:

▪ *Θεωρώ ότι πρέπει να αποταμιεύω χρήματα, διότι όταν μεγαλώσω θα έχω λεφτά για να αγοράσω σπίτι, ένα αυτοκίνητο και για να μπορώ να σταθώ στην κοινωνία.* (Δ. Β.)

Τέλος, μόνο τέσσερις μαθητές (16% επί του συνόλου των μαθητών) βασίστηκαν στην ύπαρξη ισχυουσών καταστάσεων στην πραγματική ζωή, χωρίς, ωστόσο, να αποκλειστούν και πάλι αξιολογικές κρίσεις. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

▪ *Κατά την άποψή μου η αγορά ηλεκτρονικού υπολογιστή στις μέρες μας είναι απαραίτητη. Αυτό το πιστεύω, διότι όλα τα θέματα από το πιο απλό ως το πιο περίπλοκο θα τα βρεις μέσα σε αυτό το ηλεκτρονικό και πολυμήχανο κατασκεύασμα, πολύ πιο γρήγορα και πιο απλά από οποιοδήποτε άλλο πληροφοριοδότη.* (Α. Μ.)

Το γεγονός αυτό, πιθανά, σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών και την έλλειψη εμπειριών ζωής. Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο ορισμένων αξιολογικών κρίσεων και προτροπών οι οποίες διατυπώθηκαν θα μπορούσε να συσχετιστεί με το στάδιο ηθικής

⁶ Για τη διάκριση των τοποθετήσεων, ισχυρισμών (claims) βλ. Jasinski, J. (2001), *Sourcebook on Rhetoric: Key Concepts in Contemporary Rhetorical Studies*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, σσ. 25-27.

ανάπτυξης των παιδιών, στο βαθμό που αντανακλούσαν την τάση αναπαραγωγής μιας ετερόνομης, συμβατικής ηθικής⁷. Για παράδειγμα:

- *Κατά τη γνώμη μου, δεν πρέπει τα παιδιά να έχουν τηλεόραση στο δωμάτιό τους, γιατί στενοχωριούνται οι γονείς.* (Ο. Μ.)

Κατά την αιτιολόγηση δώδεκα μαθητές (48% επί του συνόλου των μαθητών) διατύπωσαν γραπτά ένα λόγο-αιτία που στήριζε την άποψή τους, επτά μαθητές (28% επί του συνόλου των μαθητών) χρησιμοποίησαν δύο λόγους, ενώ έξι μαθητές (24% επί του συνόλου των μαθητών) εμφάνισαν δυσκολία να δώσουν, έστω, έναν επαρκή λόγο-αιτία, για να στηρίξουν την άποψή τους είτε γιατί κατέφευγαν σε γενικόλογες δικαιολογήσεις (παράδειγμα i) είτε επειδή ο λόγος τον οποίο έδιναν δεν ήταν συναφής με την άποψη που υποστήριζαν (παράδειγμα ii) είτε τέλος, εξαιτίας γενικότερης αδυναμίας στη γραπτή γλωσσική έκφραση (παράδειγμα iii).

- *Η γνώμη μου είναι ότι η συμμετοχή στις σχολικές γιορτές είναι ένα πολύ καλό, διότι είναι και αυτό ένα μάθημα. Μαθαίνουμε κάτι.* (Κ. Ο.) (παράδειγμα i)
- *Έχω τη γνώμη ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε κινητά, γιατί μας κάνει κακό στα μάτια.* (Σ. Γ.) (παράδειγμα ii)
- *Τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν χαρτζιλίκι, γιατί όταν τα παιδιά θα έπρεπε να ψωνίζουν στο σχολείο και στα μαγαζιά.* (Τζ. Μ.) (παράδειγμα iii)

Μόνο δύο μαθητές (8% επί του συνόλου των μαθητών) έγραψαν σε ξεχωριστές προτάσεις την τοποθέτηση και τους λόγους-αιτίες που τη στήριζαν. Όλοι οι υπόλοιποι μαθητές συνέδεσαν την τοποθέτηση και τους λόγους σε μία, συνήθως σύντομη σε έκταση, πρόταση.

Η πρώτη γραπτή επαφή με το επιχείρημα μέσα στην τάξη, αν και επιβεβαίωσε μερικούς από τους σαφείς περιορισμούς οι οποίοι ανακύπτουν στην παιδική ηλικία σχετικά με την ενασχόληση των μαθητών με την επιχειρηματολογία, δεν στάθηκε αποθαρρυντική. Αντίθετα, ενίσχυσε την πεποίθηση ότι η ενασχόληση με το συγκεκριμένο είδος λόγου αποτελεί αναγκαιότητα και ότι το σχολείο οφείλει να εξοπλίζει τους μαθητές με επιχειρηματολογικές δεξιότητες, χρήσιμες για τη μελλοντική ιδιωτική, επαγγελματική και δημόσια ζωή τους.

⁷ Από τη σκοπιά της ηθικής ανάπτυξης των ατόμων, σύμφωνα με τον Kohlberg, κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά διέπονται από την ηθική του «καλού παιδιού» και της «έννομης τάξης». Βλ. Παρασκευόπουλο, Ι. Ν. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία: Η Ψυχική Ζωή από τη Σύλληψη ως την Ενηλικίωση*, Τόμος 3, Αθήνα, σ. 177. Ωστόσο, στο πλαίσιο της βυγκοτσκιανής προοπτικής, αναδεικνύεται από ελληνική έρευνα ότι η καλλιέργεια του λόγου, και μάλιστα του επιχειρηματολογικού λόγου, επηρεάζει αποφασιστικά τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου καθώς και το επίπεδο ηθικής αιτιολόγησης των μαθητών. Βλ. Χέλμη, Σ. Κ. (2010), σ. 421.

3.2.2.2. Η « Σκυταλοδρομία των Επιχειρημάτων»: Παραγωγή Πολλών και Διαφορετικών Τύπων Επιχειρημάτων για τη Στήριξη μιας Άποψης

Ανάμεσα στις στρατηγικές κοινωνικής μεσολάβησης⁸ (social mediation) οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την εξοικείωση των μαθητών με την εκφορά επιχειρημάτων διαφορετικών τύπων (επιχείρημα με υπόθεση, με αιτιολόγηση, με σύγκριση που βασίζεται στην ομοιότητα ή στη διαφορά⁹) είναι το παιχνίδι της Σκυταλοδρομίας¹⁰ των Επιχειρημάτων. Η χρήση ρητορικών τόπων θεωρείται υποβοηθητική στους αρχάριους συγγραφείς¹¹, στην περίπτωσή μας τα παιδιά, κατά τη φάση παραγωγής επιχειρημάτων. Η δασκάλα-ερευνήτρια παρουσίασε τους προαναφερθέντες τύπους εκφοράς των επιχειρημάτων με παραδείγματα στον πίνακα και, στη συνέχεια, αναρτήθηκε στον τοίχο της τάξης, ως εποπτικό υλικό, το λουλούδι με τα πέταλα των επιχειρηματολογικών τύπων. Ακολούθησε το παιχνίδι της Σκυταλοδρομίας των Επιχειρημάτων.

Η τάξη χωρίστηκε σε πέντε πενταμελείς ομάδες. Κάθε ομάδα υποστήριξε με διαφορετικούς τύπους επιχειρημάτων ένα από τα προτεινόμενα θέματα τα οποία ανακοίνωσε η δασκάλα. Ο πρώτος παίκτης/τρια από κάθε ομάδα σηκωνόταν, έπαιρνε τη σκυτάλη και ανακοίνωνε το επιχείρημά του/της στην τάξη. Στη συνέχεια, παρέδιδε τη σκυτάλη στον επόμενο παίκτη της ομάδας. Κάθε μαθητής, ο οποίος συνέχιζε την επιχειρηματολογία, όφειλε να συνδέσει το επιχείρημά του με τα προηγούμενα. Νικήτρια ανακηρύχθηκε η ομάδα η οποία κατάφερε να χρησιμοποιήσει περισσότερους τύπους επιχειρημάτων, να συνδέσει τα επιχειρήματα μεταξύ τους και να καταλήξει σε ολοκληρωμένο συμπέρασμα.

Τα θέματα τα οποία κλήθηκαν να υποστηρίξουν οι μαθητές ήταν: α) *Θέλω να πείσω τους γονείς μου να μου αγοράσουν ένα καινούργιο ποδήλατο.* β) *Θέλω να πείσω τους γονείς μου να με αφήσουν να κατέβω στον πεζόδρομο, για να παίζω με τα άλλα παιδιά της γειτονιάς.* γ) *Θέλω να πείσω τη δασκάλα μου να πάμε ημερήσια εκδρομή.* δ) *Θέλω να πείσω το φίλο μου/τη φίλη μου να έρθει μαζί μου στο παγοδρόμιο του ΟΑΚΑ για πατινάζ.* ε) *Θέλω να πείσω το φίλο μου να έρθει να περάσει το Πάσχα μαζί μου. Ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιήσω;*

⁸ Σχετικά με την έννοια της κοινωνικής μεσολάβησης και τις μορφές τις οποίες μπορεί να λάβει μέσα στην τάξη βλέπε σχετικά Allal, L., Mottier-Lopez, L., Lehraus, K. & Forget, A. (2005), "Whole class and peer interaction in an activity of writing and revision", στο *Writing in Contexts: Textual Practices and Learning Processes in Socio-Cultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), USA: Springer, σσ. 69-72.

⁹ Οι τύποι επιχειρημάτων που προτείνονται στους μαθητές ακολουθούν την τυπολογία των Corbett & Connors. Βλ. σχετικά το συνοπτικό πίνακα επιχειρημάτων, σ. 46 του παρόντος πονήματος.

¹⁰ Το παιχνίδι η Σκυταλοδρομία των Επιχειρημάτων είναι εμπνευσμένο από αντίστοιχα γλωσσικά παιχνίδια όπως οι Σκυταλοπαραμυθίες. Βλ. Παπαδοπούλου, Σμ. (2000), *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Α/θμια Εκπαίδευση (Θεωρία και Πράξη)*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

¹¹ Kienpointner, M. (1997), "On the art of finding arguments: What ancient and modern masters of invention have to tell us about the 'ars inveniendi' ", *Argumentation*, 11, σ. 233.

Το παιχνίδι έγινε δεκτό με ενθουσιασμό από τους μαθητές, οι οποίοι ζήτησαν την επανάληψή του. Η διεξαγωγή του βοήθησε, αφενός, από πλευράς περιεχομένου, στη συνειδητοποίηση της ανάγκης εύρεσης ποικιλίας λόγων-αιτιών που στηρίζουν μία άποψη και της αποφυγής επανάληψης της ίδιας ιδέας. Αφετέρου, από πλευράς ρητορικής, συνέβαλε στη συντακτική διατύπωση των επιχειρημάτων με πολλαπλά γλωσσικά μέσα. Επίσης, η παρουσίαση ποικίλων τρόπων εκφοράς των επιχειρημάτων βοήθησε στη διατύπωση κρίσεων αναφορικά με σχέσεις οι οποίες συνδέουν τις έννοιες (ομοιότητα, διαφορά, αντίθεση).

Οι μαθητές, όπως φάνηκε από την απομαγνητοφώνηση, παρουσίασαν σαφή βελτίωση στη δημιουργία και χρήση επιχειρημάτων τα οποία στηρίζονταν στη σχέση της αιτιολόγησης. Επίσης, η έκφραση επιχειρημάτων τα οποία βασίζονταν στη σύγκριση με όμοιες ή διαφορετικές καταστάσεις βοήθησε τους μαθητές να στραφούν πέρα από τον εαυτό τους, για να αναζητήσουν και να αντλήσουν επιχειρηματολογικό υλικό, κυρίως, από κοινά βιώματα και εμπειρίες που μοιράζονταν με την ομάδα των συνομήλικων φίλων και συμμαθητών.

Επιπλέον, το παιχνίδι βοήθησε στη σύνδεση των προτεινόμενων επιχειρημάτων με κατάλληλες διαρθρωτικές εκφράσεις (παράδειγμα i) καθώς και στη διατύπωση συμπερασμάτων τα οποία απέρρεαν ως φυσική κατάληξη της επιχειρηματολογίας των μαθητών (παράδειγμα ii) :

- Κ. Λ. : Ένας ακόμα λόγος που θέλω να κατέβω στον πεζόδρομο μαζί με τα άλλα παιδιά είναι πως έχω μεγαλώσει και μπορώ να βγω μόνος μου. (i)
- Ι. Κ. : Για όλους αυτούς τους λόγους, η ιδέα να έρθεις στο ΟΑΚΑ να δούμε καλλιτεχνικό πατινάζ θα ήταν καλύτερη από το να κάτσουμε στο σπίτι. (ii)
(19/2/2009)

Τα αποτελέσματα της επίδρασης του παιχνιδιού ήταν εμφανή και στη γραπτή σκυταλοδρομία επιχειρημάτων που ακολούθησε. Τα σπονδυλωτά, ομαδικά κείμενα επιχειρημάτων περιείχαν λογικά, αποδεκτά επιχειρήματα, σχετικά με το θέμα και επαρκή ως προς τον αριθμό για την υποστήριξη της προτεινόμενης άποψης. Επιπλέον, η ενσωμάτωση επιχειρημάτων τα οποία είχαν, ήδη, ακουστεί 'αποφόρτισε' γνωστικά τους μαθητές από το πρόβλημα του περιεχομένου¹², το γνωστό ερώτημα 'τι να γράψω τώρα' και επέτρεψε στους μαθητές να ασχοληθούν με τη μορφή των γραπτών επιχειρημάτων.

¹² Σύμφωνα με έρευνες η γνωστική επάρκεια επάνω σε ένα θέμα (discourse knowledge) σχετίζεται άμεσα με την παραγωγή και οργάνωση ιδεών και συμβάλλει στη δημιουργία επαρκών συγγραφέων (good writers). Βλ. Ferrari, M., Bouffard, Th. & Rainville, L. (1998), "Differences in good and poor writers' self-regulation of writing", *Instructional Science*, 26, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 473-74.

Παρατηρήθηκε περιορισμός των ορθογραφικών λαθών και ανάπτυξη της έκτασης των προτεινόμενων επιχειρημάτων.

Επιπλέον, η έννοια της συναγωγής συμπερασμάτων (inferencing) «ως η δήλωση για κάτι άγνωστο που βασίζεται σε κάτι γνωστό¹³» άρχισε να διαφαίνεται στη συλλογιστική των μαθητών. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- *Όπως κι εσείς πουλήσατε το αυτοκίνητό σας αμέσως μόλις πάλιωσε, έτσι κι εγώ με τη σειρά μου χρειάζομαι ένα καινούργιο ποδήλατο.*
- *Αρχικά, θα ήταν σκόπιμο να έρθεις, επειδή μπορώ να έχω πρόσβαση στα αποδυτήρια των αθλητών και θα μπορέσουμε να πάρουμε αυτόγραφα τους.*

(20-2-09)

Η προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με την εκφορά διαφορετικών τύπων επιχειρημάτων ενισχύθηκε περισσότερο χάρη στη χρήση και άλλων στρατηγικών, όπως η ανάγνωση κειμένων και η συγγραφή κειμένου στήριξης μίας άποψης από τους μαθητές, καθώς θα δούμε και στη συνέχεια της περιγραφής της παρέμβασης.

3.2.2.3. «Το Παιχνίδι του Ντετέκτιβ»: Αξιοποίηση Κειμένων από Εφημερίδες και το Διαδίκτυο για την Ανεύρεση Επιχειρημάτων και Αποδείξεων

Η χρήση κειμένων με περιεχόμενο σχετικό με το εξεταζόμενο θέμα στάθηκε ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέσο για τον εμπλουτισμό της επιχειρηματολογικής δυναμικής της πειραματικής ομάδας. Οι μαθητές, στο πλαίσιο εύρεσης επιχειρημάτων και αποδεικτικών στοιχείων τα οποία θα ενίσχυαν την εγκυρότητα των απόψεών τους, προσέγγιζαν τα κείμενα με ανανεωμένο ενδιαφέρον, με εντονότερη κριτική ματιά, με διάθεση ανακάλυψης.

Στο Παιχνίδι του Ντετέκτιβ οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δόθηκε μια καρτέλα με το θέμα το οποίο έπρεπε να 'εξερευνήσει' η ομάδα-ντετέκτιβ, καθώς και φωτοτυπημένα, σύντομα κείμενα από το διαδίκτυο ή από εφημερίδες. Τα κείμενα προσέγγιζαν θέματα όπως: α) *το παθητικό κάπνισμα*, β) *τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά*, γ) *την τηλεόραση*, δ) *τη χρήση ζώνης στο αυτοκίνητο*. Οι μαθητές, σε συνεργασία μεταξύ τους, όφειλαν να 'ψαρέψουν' πληροφορίες μέσα από τα άρθρα και να βρουν αποδείξεις (εξηγήσεις, ονόματα, μαρτυρίες, νούμερα, απόψεις ειδικών), οι οποίες θα ενίσχυαν τα επιχειρήματά τους. Στη συνέχεια, τα παιδιά κατέγραψαν σε καρτέλες-βαγόνια (σύμφωνα με το προτεινόμενο σχήμα) τα επιχειρήματα και τις αποδείξεις που εντόπισαν, έφτιαξαν αμαξοστοιχίες και τις κόλλησαν στους τοίχους της τάξης.

¹³ Hayakawa, S. I. (1978), *Language in Thought and Action*, New York, Harcourt, Brace Jovanovich, σ. 35.

Χάρη στο *Παιχνίδι του Ντετέκτιβ* οι μαθητές ασκήθηκαν στην ανεύρεση αποδείξεων και στην επιλεκτική χρήση της κατάλληλης απόδειξης για το αντίστοιχο επιχείρημα μέσα σε συνθήκες ισότιμης και αμοιβαίας συνεργασίας¹⁴. Η διάδραση των μαθητών χάρη στη συζήτηση, στις διαφωνίες και τη συνεργασία για τον εντοπισμό και τη γραφή των επιχειρημάτων και των αποδείξεων που τα στήριζαν αποτελεί, σύμφωνα με τη κοινωνικο-γνωστική θεωρία μάθησης του Vygotsky, καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη γνωστικών αλλαγών και για την προώθηση της *σύνθετης μάθησης*¹⁵ (complex learning). Οι μαθητές κλήθηκαν να κατανοήσουν, βαθύτερα, το υλικό των κειμένων, να πάρουν αποφάσεις, να δώσουν συγκεκριμένα επιχειρήματα έναντι κάποιων άλλων, τα οποία έκριναν ως ακατάλληλα, και να οδηγηθούν, τελικά, στη συγγραφή των επιχειρημάτων. Επίσης, μέσα από τις μεταξύ τους διαπραγματεύσεις, διαφωνίες, συμφωνίες καλλιέργησαν τη δεξιότητα *διερεύνησης*¹⁶ (inquiry) αλλά και την *επιστημική στάση ενασχόλησης*¹⁷ (the epistemic model of engagement) με τα κείμενα. Η δασκάλα-ερευνήτρια, εφόσον οι μαθητές ζητούσαν τη βοήθειά της, έδινε τις απαραίτητες κατευθύνσεις ή επιβεβαίωνε τις επιτυχημένες 'ανακαλύψεις' των μαθητών, προκειμένου να οδηγηθούν στο επόμενο στάδιο της γραφής.

Επιπλέον, στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, η *κατανόηση*¹⁸ η οποία επήλθε σχετικά με τις έννοιες των επιχειρημάτων και των αποδείξεων χάρη στη διάδραση των παιδιών αποτέλεσε μια μορφή *αμοιβαίας διδασκαλίας* μέσα σε *αυθεντικές συνθήκες* καθιστώντας τη μάθηση *καταστασιακή*¹⁹. Τέλος, το *Παιχνίδι του Ντετέκτιβ* συνέτεινε στην *επέκταση της διάδρασης με τα κείμενα*²⁰ και βοήθησε στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

¹⁴ Σύμφωνα με τους McCarthy και McMahon η ισότητα (equality) και η αμοιβαιότητα (mutuality) αποτελούν κύριες συνιστώσες της ομαδοσυνεργατικής εργασίας. Βλέπε σχετικά McCarthy, S. J. & McMahon, S. (1992), σ. 26. Βλέπε επίσης Damon, W. & Phelps, E. (1989), "Critical distinctions among three approaches to peer education", *International Journal of Educational Research*, 58(2), σσ. 9-19.

¹⁵ King, A. (2007), "Structuring peer interaction to promote higher-order thinking and complex learning in cooperating groups", στο *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*, USA: Springer, σ. 74.

¹⁶ Lindfors, J. W. (1999), *Children's inquiry: Using Language to Make Sense of the World*, New York, Teachers College Press, σ. ix.

¹⁷ Σύμφωνα με τον G. Wells κατά τον επιστημικό τρόπο ενασχόλησης με τα κείμενα «το νόημα αντιμετωπίζεται ως αβέβαιο, προσωρινό και ανοιχτό σε εναλλακτικές ερμηνείες και αναθεωρήσεις», γεγονός που συνεπάγεται την ενδυνάμωση της συλλογιστικής σκέψης των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Βλ. σχετικά Wells, G. (1990), "Talk about text: Where literacy is learned and taught", *Curriculum Inquiry*, 20(4), Winter, Ontario Institute for Sciences in Education, John Wiley & Sons Inc. σ. 369.

¹⁸ Palincsar, A. S. & Klenk, L. J. (1991), "Learning dialogues to promote text comprehension", *Teaching Advanced Skills to Educationally Disadvantaged Students*, Michigan University, Ann Arbor, Final Report, Eric Document, #338722#, σ. 33.

¹⁹ Βλέπε σχετικά με τη σημασία του όρου σ. 205, παραπομπή 56 του πονήματος.

²⁰ Βλέπε σχετικά σσ. 208-9 του παρόντος πονήματος.

3.2.2.4. «Η Κολοκυθιά των Επιχειρημάτων»: Η 'Διαπραγμάτευση' με την Αντίθετη Άποψη

Επιχειρήθηκε η πρώτη προσπάθεια ένταξης αντεπιχειρημάτων στο λόγο των μαθητών μέσα στην τάξη. Είχε προηγηθεί συζήτηση με τη δασκάλα σχετικά με το απόφθεγμα του Βολταίρου «Διαφωνώ με αυτό που λες, αλλά θα υπερασπιστώ μέχρι θανάτου το δικαίωμά σου να το λες.» Η ανταπόκριση των μαθητών στάθηκε άμεση:

Γ. Κ. : *Οτι παρόλο που διαφωνώ με αυτό που λες έχεις κάθε δικαίωμα να λες τη δική σου άποψη.*

Δ. Β. : *Πρέπει να σεβαστώ το λόγο του.*

Τονίστηκε από τη δασκάλα-ερευνήτρια η αξία της ελεύθερης έκφρασης απόψεων, η χρησιμότητα της ανταλλαγής απόψεων στις τέχνες, στα γράμματα, στην επιστήμη, η δυνατότητα σύνθεσης ιδεών, η οποία, πολλές φορές, έχει οδηγήσει στη δημιουργία σπουδαίων πολιτισμών, όπως του ελληνορωμαϊκού – τον οποίο γνώριζαν οι μαθητές από τη διδαχθείσα ύλη της Ιστορίας της Ε' τάξης.

Δασκάλα: *Τι γίνεται, λοιπόν, όταν ο άλλος έχει την αντίθετη άποψη από εμάς;*

Γ. Κ. : *Πρέπει να συζητήσουμε τα επιχειρήματά μας και να πείσουμε τον άλλο να μας ακούσει κι αυτός. (2-4-09)*

Στη συνέχεια, προστέθηκε στο σχήμα του επιχειρηματολογικού κειμένου το βαγόνι των αντεπιχειρημάτων, ως ο χώρος φιλοξενίας των επιβατών με αντίθετη άποψη από τον μηχανοδηγό. Το δεύτερο βαγόνι βοήθησε τους μαθητές να προχωρήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο 'αφαίρεσης': δεν υπάρχει προτεινόμενη / αντιπροτεινόμενη άποψη η οποία γίνεται αποδεκτή χωρίς λόγο/ους - αιτίες να τη στηρίζουν. Η δασκάλα - ερευνήτρια πρότεινε στους μαθητές να υποβάλλουν στον εαυτό τους το ερώτημα: *Αυτό που λέω ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις;*²¹ ως ένα μέσο δίπλευρης θεώρησης μιας άποψης με στόχο την παραγωγή αντεπιχειρημάτων.

Κατόπιν, παρουσιάστηκαν οι αντιθετικές συνδετικές εκφράσεις, ο γάντζος, ο οποίος συνέδεσε τα βαγόνια του επιχειρήματος και του αντεπιχειρήματος: *όμως..., από την άλλη πλευρά..., σε αντίθεση με άλλους...* Αντίστοιχες συνδετικές εκφράσεις παρέχουν τη δυνατότητα σηματοδότησης του λόγου με το «απροσδόκητο», αφού αντίκεινται στις υπάρχουσες προσδοκίες οι οποίες έχουν διαμορφωθεί²².

²¹ Τη χρήση 'κριτικών ερωτήσεων' για την κατανόηση του επιχειρηματολογικού μοντέλου προτείνουν οι Toulmin, Rieke, Janik. Βλ. Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (1979), *An Introduction to Reasoning*, New York, Macmillan Publishing Co, σσ. 25-27, 70.

²² Ο Halliday συγκαταλέγει την *αντιθετική σχέση* (the adversative relation) στις *εσωτερικές* (internal) *συνδετικές σχέσεις* θεωρώντας ότι συνδέονται εγγενώς με την ίδια τη διαδικασία του λόγου, αφού τις εδράζει στο διαπροσωπικό συστατικό (interpersonal component) του σημασιολογικού συστήματος κάθε κειμένου. Βλ. Halliday, M. A. K. (2002), "Text as semantic choice in social contexts", στο *Linguistic Studies of Text and Discourse*, 2 (in the collected works of M.A.K. Halliday), Jonathan Webster (ed.), London, Continuum, σσ. 40-41.

Τέλος, οι μαθητές έπαιξαν το παιχνίδι της *Κολοκυθιάς των Επιχειρημάτων*. Σε παραλλαγή του λαϊκού παραδοσιακού παιχνιδιού της *Κολοκυθιάς* τα παιδιά σχημάτισαν κύκλους μέσα στην τάξη. Το κάθε παιδί πήρε από μια κάρτα που έδειχνε ένα επάγγελμα (γιατρός, νοσοκόμα, ταξιτζής, πυροσβέστης, αστυνόμος, υδραυλικός, χορεύτρια, τραγουδίστρια κτλ.). Το κάθε παιδί όφειλε να βρει, αφενός, ένα επιχείρημα το οποίο στήριζε την αξία του επαγγέλματος που έδειχνε η κάρτα του και, αφετέρου, ένα αντεπιχείρημα το οποίο 'μείωνε' την αξία του επαγγέλματος του προλαλήσαντα.

Το παιχνίδι αυτό διασφάλιζε ένα διττό διδακτικό στόχο: α) την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της **δικαιολόγησης** της προτεινόμενης άποψης και β) την καλλιέργεια της ικανότητας **διαπραγμάτευσης**²³ με την αντίθετη άποψη. Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων θεωρείται αναγκαία για τη συγγραφή πλήρων επιχειρηματολογικών κειμένων.

Από την απομαγνητοφώνηση, ωστόσο, διαφάνηκε η αδυναμία διαπραγμάτευσης με την αντίθετη άποψη παρότι η συνομιλία πραγματοποιούνταν σε πραγματικές και άμεσες συνθήκες επικοινωνίας. Επιβεβαιώθηκε, έτσι - σε αρχικό επίπεδο - η δυσπιστία πολλών θεωρητικών για την ικανότητα ενσωμάτωσής της στα γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών²⁴.

Αρκετές φορές η δασκάλα-ερευνήτρια χρειάστηκε να παρέμβει, για να υπενθυμίσει στους μαθητές ότι καλούνταν να βρουν ένα αντεπιχείρημα σχετικό με τα λεγόμενα του προηγούμενου ομιλητή (*αρχή της άμεσης διόρθωσης λαθών κατά την καθοδήγηση από τον δάσκαλο*²⁵). Οι μαθητές, προσπερνούσαν την προηγηθείσα άποψη και επικεντρώνονταν, κυρίως, στη δικαιολόγηση της προσωπικής θέσης.

Κ. Ο. : Δε συμφωνώ μαζί σου, γιατί, αν είσαι νοσοκόμος...

Δασκάλα: Περίμενε...πρέπει να μιλήσεις πάνω σ' αυτό που είπε. Δεν συμφωνώ μαζί σου ότι ο κηπουρός...

Κ. Ο. : ...ότι ο κηπουρός είναι το καλύτερο επάγγελμα. Κατά τη γνώμη μου...

Δασκάλα: Γιατί; Πρέπει να εξηγήσεις όμως.

Κ. Ο. : Α! Διότι μπορεί μια μέρα να κόψεις κατά λάθος φύλλα και να κόψεις το χέρι σου. (2-4-09)

Χρειάστηκαν πολλές επαναλήψεις, ώσπου οι μαθητές να συμπεριλάβουν με αυθόρμητο και φυσικό τρόπο την αντίθετη άποψη στη σκέψη τους, να δώσουν ένα επιχεί-

²³ Η έννοια της *διαπραγμάτευσης* με την αντίθετη άποψη θεωρείται καθοριστική για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, διότι προϋποθέτει τη διαρκή, νοερή αναπαράσταση των απόψεων του ακροατηρίου – αποδέκτη του λόγου. Βλ. Crasnick, S. & Lumbelli, L. (2004), σ. 182.

²⁴ Βλ. στο θεωρητικό κεφάλαιο του πονήματος αναφορικά με το αναγνωστικό κοινό σσ. 142-145.

²⁵ Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1985), "Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning", Technical Report, No 334, Eric Document, # 257046#, σ. 61.

ρημα αντίθετο στην άποψη του συνομιλητή τους και να δικαιολογήσουν τη δική τους θέση με ένα υποστηρικτικό επιχειρήμα.

A. M. : Διαφωνώ ότι το δικό σου επάγγελμα είναι το καλύτερο, γιατί πρώτα απ' όλα είναι πολύ συνηθισμένο και δύσκολο να βρεις κάπου δουλειά ως νοσοκόμα. Σε αντίθεση, όμως, πιστεύω ότι το καλύτερο επάγγελμα είναι του κηπουρού και ότι με τις δημιουργίες του ομορφαίνει τον κόσμο και τις ψυχές των ανθρώπων και το περιβάλλον και παίρνει και ο ίδιος χαρά απ' αυτά που φτιάχνει. (2-4-09)

Εκείνο το οποίο προέκυψε από τη διαδικασία είναι ότι η καλλιέργεια της εμπάθειας, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, δεν πραγματώνεται αυτόματα. Η διεύρυνση του συναισθηματικού, γνωστικού, αξιολογικού, εννοιολογικού κόσμου του ατόμου με συναισθήματα, ιδέες, κίνητρα ατόμων πέρα από τα στενά όρια του Εγώ, προϋποθέτει την παροχή διαρκών δυνατοτήτων επικοινωνίας. Απαιτείται χρόνος, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν «να δουν μέσα από τα μάτια των ξένων και να ακούσουν μέσα από τα αυτιά τους²⁶», ώστε να εκφράσουν, στη συνέχεια, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων με τον προσωπικό λόγο, την εμπλουτισμένη, πλέον, ατομική γλώσσα.

3.2.2.5. «Το Παιχνίδι του Κουμπαρά και των Νομισμάτων»: Η Διατύπωση Αντίθετων Απόψεων

Σύμφωνα με τη θεωρία της *νοηματικής μάθησης* του Ausubel η παροχή διαρκών ευκαιριών για επανάληψη και πρακτική εξάσκηση της νέας γνώσης παίζει καθοριστικό ρόλο στη σταθεροποίησή της²⁷. Για την περαιτέρω πρακτική εξάσκηση των μαθητών με την έννοια των αντεπιχειρημάτων χρησιμοποιήθηκε το *Παιχνίδι του Κουμπαρά και των Νομισμάτων*.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: Πάνω στην έδρα τοποθετήθηκαν τέσσερις κουμπαράδες διαφορετικού χρώματος που αντιπροσώπευαν ένα διαφορετικό θέμα προς συζήτηση: α) Ο κόκκινος κουμπαράς για το θέμα: *Πρέπει να χωρίζουν οι γονείς;* β) ο πορτοκαλής κουμπαράς για το θέμα: *Είναι τα χρήματα το πιο σημαντικό αγαθό;* γ) ο πράσινος κουμπαράς για το θέμα: *Είναι το σερφάρισμα στο Ίντερνετ κατάλληλη δραστηριότητα για τα παιδιά;* και δ) ο ροζ κουμπαράς για το θέμα: *Πρέπει να κάνουν οι άντρες δουλειές μέσα στο σπίτι;*

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των έξι ατόμων. Μοιράστηκαν, τυχαία, στα παιδιά είκοσι τέσσερις στρογγυλές κάρτες σαν νομίσματα, δώδεκα γαλάζιες και δώδεκα κόκκινες. Για κάθε θέμα οι μαθητές κάθε ομάδας σηκώνονταν με τη σειρά και ανάλογα με το χρώμα του νομίσματος που κρατούσαν, έριχναν το νόμισμα στον

²⁶ Green, M. (1995), *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, σ. 3.

²⁷ Κολιάδης, Ε. Α. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Γ', Αθήνα, σ. 203.

κουμπαρά και διατύπωναν ένα επιχειρήμα (μπλε νόμισμα) ή ένα αντεπιχείρημα (κόκκινο νόμισμα) υπέρ ή κατά της άποψης η οποία αντιστοιχούσε στον κουμπαρά τους. Οι μαθητές προσπαθούσαν να ενισχύσουν την αξιοπιστία των επιχειρημάτων τους με τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων.

Σε αρκετές περιπτώσεις η δασκάλα-ερευνήτρια παρενέβη χρησιμοποιώντας γλωσσικές στρατηγικές καθοδήγησης των μαθητών. Οι ερωτήσεις (παράδειγμα i), η επεξεργασία του λόγου (παράδειγμα ii), οι αναδιατυπώσεις επιχειρημάτων (παράδειγμα iii) με στόχο τη σύνδεση των λεγομένων, τη διασαφήνισή τους στους υπόλοιπους μαθητές και την προώθηση της επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο του διαλόγου συμβάλλουν στη δημιουργία της επονομαζόμενης ζώνης ενδιάμεσης νοητικής ανάπτυξης²⁸ (intermental development zone-IDZ):

(i) Δασκάλα: Έχεις αποδείξεις γι' αυτό που λες;

(ii) Γ. Κ. : Η γνώμη μου είναι ότι οι γονείς δεν πρέπει να χωρίζουν.

Δασκάλα: Πρώτα απ' όλα πρέπει να δείξεις ότι εσύ θα πεις κάποιο αντεπιχείρημα.

Πρέπει να χρησιμοποιήσεις την κατάλληλη συνδετική φράση.

Γ. Κ. : Εγώ δε συμφωνώ με το Δ. , γιατί οι γονείς πρέπει να χωρίζουν, όταν δεν ταιριάζουν ή όταν κάποιος θέλει να φτιάξει τη ζωή του με κάποιον άλλο.

(iii) Σ. Τ. : Ο γείτονάς μου, ο Δ., δεν άντεχε τους γονείς του να μαλώνουν άλλο στο σπίτι κι έτσι χώρισαν. Δεν άκουγε άλλο αυτές τις φωνές και ... δεν... είχε τώρα ηρεμία.

Δασκάλα: Ήταν περισσότερο ήρεμος. (30/4/3009)

Με αφορμή το παιχνίδι του *Κουμπαρά και των Νομισμάτων*, τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα παρουσιάστηκαν ως οι δύο όψεις ενός νομίσματος (θέμα). Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας, όπου δίνονταν τέσσερα επιχειρήματα και τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν τα σχετικά αντεπιχειρήματα.

Η επεξεργασία των 200 παραχθέντων αντεπιχειρημάτων οδήγησε στην επισήμανση κάποιων αδυναμιών, οι οποίες εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα. Αναφέρουμε τις σημαντικότερες από τις παρατηρήσεις μας:

α) Διαπιστώθηκε τάση ενσωμάτωσης στοιχείων του προφορικού λόγου κατά την παραγωγή των γραπτών αντεπιχειρημάτων. Σε τριάντα τρία αντεπιχειρήματα (ποσοστό 16,5% επί του συνόλου των αντεπιχειρημάτων) οι μαθητές χρησιμοποίησαν αντιθετικές εκφράσεις, κατάλληλες για τη διεξαγωγή ενός προφορικού διαλόγου. Η παρουσία ενός

²⁸ Mercer, N. (2009), "Developing argumentation: Lessons learned in the Primary School", στο *Argumentation and Education: Theoretical Foundation and Practices*, M. N. Muller & A. N. Perret Clermont (eds.), VI: Springer, σσ. 179-180.

νοερού 'συνομιλητή' κατέστη εμφανής στην παραγωγή αντεπιχειρημάτων. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- *Η δική μου άποψη διαφέρει από τη δική σου, γιατί οι άντρες μπορεί να μην είναι νοικοκυρές, αλλά έχουν και αυτοί θέση μέσα στο σπίτι και υποχρεώσεις.*

β) Σε τριάντα τέσσερα αντεπιχειρήματα (ποσοστό 17% επί του συνόλου των αντεπιχειρημάτων) είτε απουσίαζε, εντελώς, η χρήση αντιθετικών εισαγωγικών συνδετικών εκφράσεων (παράδειγμα i) είτε οι μαθητές χρησιμοποιούσαν την έκφραση «κατά την άποσή μου» (παράδειγμα ii).

- *Το σερφάρισμα δεν είναι καλό για τα παιδιά, γιατί βλέπουν ακατάλληλα πράγματα, όπως βίντεο με αίματα, πυροβολισμούς και άλλα. (i)*
- *Προσωπικά πιστεύω πως τα χρήματα δεν φέρνουν την ευτυχία και δεν είναι πιο σημαντικά. Το πιο σημαντικό είναι η υγεία και η μόρφωση, γιατί άμα έχεις αυτά, όλα μπορείς να τα κάνεις! (ii)*

γ) Τα είκοσι έξι από τα γραπτά αντεπιχειρήματα τα οποία δόθηκαν (ποσοστό 13% επί του συνόλου των αντεπιχειρημάτων) υποδήλωναν αδυναμία στη συλλογιστική των μαθητών. Παρατηρήθηκε κυκλικότητα της σκέψης (παράδειγμα iii), υπεραπλουστεύσεις (παράδειγμα iv), γενικεύσεις (παράδειγμα v), έλλειψη συνάφειας του αντεπιχειρήματος με το προηγηθέν επιχείρημα (παράδειγμα iv).

- **Επιχείρημα:** *Οι άντρες δεν πρέπει να κάνουν δουλειές μέσα στο σπίτι, γιατί δεν είναι νοικοκυρές.*

Αντεπιχείρημα: *Σε αντίθεση με σένα πιστεύω όταν ένας άντρας βοηθάει τη γυναίκα του στις δουλειές δεν σημαίνει ότι είναι νοικοκυρά. (iii)*

- *Προσωπικά πιστεύω πως τα χρήματα δεν είναι το πιο σημαντικό αγαθό στη ζωή. Τα πολλά χρήματα δεν φέρνουν την ευτυχία, αλλά τη δυστυχία. (iv)*
- *Δεν συμφωνώ ότι τα χρήματα είναι το πιο σημαντικό αγαθό στη ζωή, γιατί χαλάνε τον άνθρωπο. (v)*
- *Διαφωνώ μαζί σου, γιατί οι άντρες μπορούν να δουλέψουν μέσα στο σπίτι. Απλά βαριούνται. (vi)*

Θα ήταν, ωστόσο, άδικο να περιοριστούμε στις παραπάνω επισημάνσεις. Κάνοντας μια γενική αποτίμηση θα λέγαμε ότι η γραπτή παραγωγή αντεπιχειρημάτων από τους μαθητές στάθηκε ενθαρρυντική. Τα περισσότερα από τα αντεπιχειρήματα τα οποία δόθηκαν ήταν λογικά, σχετικά με το θέμα και έγκυρα. Υπήρξαν δείγματα παραγωγικής σκέψης των μαθητών (παράδειγμα vii). Επίσης, τα παιδιά εμφανίστηκαν, πλέον, περισσότερο εξοικειωμένα με τη χρήση ποικίλων τύπων επιχειρημάτων (παράδειγμα viii):

- Όμως, από τη στιγμή που οι γυναίκες είναι ίσες με τους άντρες πρέπει και οι άντρες να βοηθάνε στο σπίτι. (δείγμα παραγωγικής σκέψης) (vii)
- Όμως από την άλλη πλευρά για να ζήσεις δεν χρειάζεται να είσαι πλούσιος, γιατί τα λεφτά σου προσφέρουν μόνο υλικά αγαθά. Και όπως πολλοί άνθρωποι λένε: «Τα λεφτά δεν σου φέρνουν την ευτυχία.» (30-4-09) (viii)

Αν θέλαμε να εξάγουμε ένα συμπέρασμα από τη διαδικασία που προηγήθηκε θα λέγαμε ότι, σε προφορικό επίπεδο, η παραγωγή αυθόρμητου λόγου δεν αποτέλεσε εύκολη διαδικασία για τους μαθητές. Οι αδυναμίες οι οποίες διαφάνηκαν από τις απομαγνητοφωνήσεις, όπως οι παύσεις, οι επαναλήψεις, η επιμήκυνση φωνηέντων (εεε...) με την οποία κάλυπταν τα κενά των παύσεων αποτέλεσαν ενδείξεις της δυσκολίας σχεδιασμού²⁹ (planning) του παραγόμενου λόγου.

Κατά την άποψή μας, το κυριότερο όφελος από τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση ήταν ότι η συνήθεια του pro et contra dicere, ως τρόπος σκέψης, άρχισε να εδραιώνεται στη συνείδηση των μαθητών και να μετασχηματίζεται σε αναπόσπαστο τμήμα της θέασης του κόσμου.

3.2.3. Η Παραγωγή Επιχειρηματολογικού Λόγου μέσα από την Υπόδυση Ρόλων και τις Δραματοποιήσεις

Αν, μόνο, αυτά τα παιδιά μπορούσαν να μιλούν σωστά, τότε το γράψιμό τους θα βελτιωνόταν.
(Harris, J.³⁰, 1986, σ.46)

Η υπόδυση ρόλων αποτελεί μία ευέλικτη επικοινωνιακή στρατηγική (communicative technique), οικονομική ως προς το χρόνο παρουσίασης και αποτελεσματική ως προς την παραγωγή αποτελεσμάτων αναφορικά με τη μάθηση της γλώσσας³¹ (language learning technique). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η υπόδυση ρόλων εξυπηρέτησε, πολλαπλά, την εξοικείωση των μαθητών με τον επιχειρηματολογικό λόγο. Συγκεκριμένα, χάρη στην υπόδυση ρόλων οι μαθητές κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν λειτουργίες της γλώσσας, όπως να εκφράσουν μία άποψη, να συμφωνήσουν, να διαφωνήσουν, να πείσουν αξιοποιώντας το **περικείμενο** (context) μέσα στο οποίο όφειλαν να ενταχθούν³² και να υιοθετήσουν ρόλους που, πιθανά, υποδύονται στην τρέχουσα καθημερινότητα ή θα υποδυθούν στη μελλοντική ζωή τους³³. Ενδεικτικά θέματα: α) *Ένας τροχονόμος σταματά μίαν οδηγό, για να της βάλει πρόστιμο. Με ποια επιχειρήματα θα προσπαθήσει η*

²⁹ Clark, H. H. & Wasow, Th. (1998), "Repeating words in spontaneous speech", *Cognitive Psychology*, 37, σ. 201.

³⁰ Harris, J. (1986), "Organization in children's writing (non fictional)", στο *Reading Children's Writing (A Linguistic View)*, J. Harris & J. Wilkinson (eds.), London, Allen & Unwin Publishers, σσ. 46-73.

³¹ Porter Ladousse, G. (1987), *Role Play: Resource Books for Teacher*, A. Maley (ed.), Oxford, Oxford University Press, σσ. 7, 9.

³² Η υπόδυση ρόλων παρέχει το αναγκαίο πλαίσιο για την παραγωγή λεκτικών πράξεων από τους μαθητές. Σχετικά με τις λεκτικές πράξεις βλέπε σ. 311, παραπομπή 102 του πονήματος.

³³ Livingstone, C. (1983), *Role Play in Language Learning*, London, Longman, σ. 6.

οδηγός να πείσει τον τροχονόμο να της δώσει μια δεύτερη ευκαιρία; β) Ζητάς από το διευθυντή του σχολείου να πραγματοποιήσει η τάξη σου μια διήμερη εκδρομή στο Ναύπλιο. Ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιήσεις για να τον πείσεις;

Επίσης, η υπόδυση ρόλων στάθηκε ένα σημαντικό βοήθημα για την ανάπτυξη της εμπάθειας των μαθητών. Ενδεικτικά θέματα: α) *Ο μπαμπάς δέχτηκε μια πρόταση να δουλέψει στη Θεσσαλονίκη με περισσότερα χρήματα. Κανένας όμως στην οικογένεια δεν θέλει να μετακομίσει. Φαντάσου τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσουν τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (μητέρα, κόρη, γιος, γιαγιά, οικιακή βοηθός), για να τον πείσουν να αλλάξει άποψη.* β) *Δεν τα καταφέρνεις πολύ καλά με τα μαθήματα των αγγλικών και αποφασίζεις να σταματήσεις να πηγαίνεις στο φροντιστήριο. Πιστεύεις ότι θα τα καταφέρεις στη ζωή σου και χωρίς αγγλικά. Ποια είναι τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιούσαν για να σε πείσουν να αλλάξεις άποψη: η μητέρα σου, ο πατέρας σου, η καλύτερη φίλη σου, ο αδερφός σου, η δασκάλα σου.*

Άλλες φορές, η διεξαγωγή της επιχειρηματολογίας γινόταν σε πλαίσιο που προκαλούσε το γέλιο ή απελευθέρωνε τη φαντασία των παιδιών. Ενδεικτικά θέματα: α) *Φανταστική φιλονικία ανάμεσα στο ψυγείο και στη σόμπα για το ποια είναι η πιο χρήσιμη οικιακή συσκευή. Η κάθε μία συσκευή προσπαθεί να πείσει την άλλη για τη χρησιμότητά της,* β) *Το ντενεκεδάκι, ο Μελένιος, ονειρεύεται να πάει στη Ντενεκεδούπολη, στη χώρα όπου τα ντενεκεδάκια ζουν ελεύθερα και ευτυχισμένα. Ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιήσει, για να πείσει τη μητέρα του να τον αφήσει να κάνει αυτό το ταξίδι;* γ) *Ο Τριγωνοψαρούλης, ξέρει για ποιο λόγο η δασκάλα, η κυρία Σουπιά, δεν επιτρέπει να πάνε τα ψάρια εκδρομή. Ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιήσει, για να πείσει τους συμμαθητές του να μην το σκάσουν;* δ) *Τα παιδιά υποδύονται μυθικούς θεούς (Αθηνά- Ποσειδώνας, Δήμητρα-Δίας) και ήρωες (Θησέας-Αιγέας, Οδυσσέας-Καλυψώ) που ανταλλάσσουν μεταξύ τους επιχειρήματα με αφορμή διάφορα θέματα.*

Ευκαιρία για κοινωνική διάδραση των μαθητών μέσα στην τάξη, με στόχο την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου έδωσε και η δραματοποίηση κειμένων³⁴. Αναφέρουμε ενδεικτικά: α) οι μαθητές δραματοποιούν το ρόλο του Αδυνάτου με αφορμή την επεξεργασία της κειμενικής διασκευής του *Λόγου υπέρ Αδυνάτου*, β) οι μαθητές δραματοποιούν το διάλογο ανάμεσα στον πατέρα που αφήνει το κοριτσάκι να πουλάει σπίρτα στο δρόμο με αφορμή το παραμύθι *Μην Κλαις Κοριτσάκι*, γ) Τα παιδιά δραματοποιούν το οικοπαραμύθι «Οι τρεις δροσοσταλίδες». Η Υδωρένια, η Κρυσταλλένια, η Θαλασσογέννητη κάνουν διαμαρτυρία ενάντια στη μόλυνση του νερού. Στο πλευρό τους, η

³⁴ Σχετικά με την έννοια της δραματοποίησης, βλέπε Σέξτου, Π. (1998), *Δραματοποίηση: Το Βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμπνευστή (Μέθοδος, Εφαρμογές, Ιδέες)*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, σ. 31.

φίλη τους, η Ποταμένια, η πάπια-θύμα μιας πετρελαιοκηλίδας και μερικά ψάρια. Απέναντί τους σταγόνες τοξικών αποβλήτων, φυτοφαρμάκων και εντομοκτόνων.

Η υπόδυση ρόλων από τους μαθητές και οι δραματοποιήσεις βοήθησαν στην ανάπτυξη α) **εξω-γλωσσικών (extra-linguistics) δεξιοτήτων**, όπως οι κινήσεις του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου και β) **παραγλωσσικών (para-linguistic) δεξιοτήτων**, όπως η ένταση, ο επιτονισμός, ο ρυθμός, ο τόνος της φωνής³⁵.

Οι μαθητές, όπως διαφαίνεται από τις απομαγνητοφωνήσεις, επεσήμαναν την αξία της **υπόκρισης**³⁶ και του **πάθους** στη διαμόρφωση της πειθούς.

➤ Δασκάλα: *Ποιος... Παιδιά, ποιος σας έχει πείσει από τους δύο;*

Μαθητές: *Η Δώρα!!!* (φωνές)

Μ. Μ. : *Έχει και θεατρικό λόγο η Δώρα...* (4-12-2008)

➤ Δασκάλα: *Και μάλιστα τι σας άρεσε, παιδιά, στον τρόπο που ο Ι... υποστήριξε τα επιχειρήματά του;*

Μ. Β. : *Κούναγε τα χέρια του.*

Κ. Λ. : *Ο τρόπος στάσης του.*

Κ. Ρ. : *Ναι ... Ότι είχε έναν αέρα...*

Κ. Ρ. : *Εξέφρασε την άποψή του μ' έναν ωραίο τρόπο.* (25-5-2009)

Το πάθος του ομιλητή είναι η ανάσα 'ζωντάνιας' η οποία επιδιώχθηκε στα γραπτά κείμενα των μαθητών. Οι μαθητές άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η γραφή κειμένων δεν αποτελεί ένα 'καταναγκαστικό έργο', αλλά μια κατάθεση ψυχής, σκέψεων, συναισθημάτων. Συχνά, στο πλαίσιο της παρέμβασης η δραματοποίηση κειμένων αποτέλεσε ένα αρχικό, πρόσφορο μέσο για τη συγγραφή *πειστικών, επιχειρηματολογικών διαλόγων*. Το κείμενο του *επιχειρηματολογικού διαλόγου* αποτέλεσε το ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στην προσέγγιση της αντιπαράθεσης, όπως τη βίωσαν οι μαθητές κατά τη δραματοποίηση μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων με έναν πραγματικό συνομιλητή, και στην επακόλουθη συγγραφή μονολογικών επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία αντικατόπτριζαν τη φωνή του 'άλλου' μέσα από την αναπτυγμένη, πλέον, δίπλευρη σκέψη των μαθητών - συγγραφέων.

Αναφέρουμε για παράδειγμα τους επιχειρηματολογικούς διαλόγους οι οποίοι γράφτηκαν με αφορμή τη δραματοποίηση του παραμυθιού *Μην Κλαις Κοριτσάκι*³⁷.

³⁵ Livingstone, C., *Role Play in Language Learning*, σ. 4.

³⁶ Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αξίας η οποία αποδίδεται στην *υπόκριση* αποτελεί η απάντηση του Δημοσθένη στο ερώτημα ποιο είναι το κυριότερο μέρος της ρητορικής τέχνης: «...ερομένου ποτέ τίνος αυτόν τι πρότον εν ρητορική; ανείπεν' υπόκρισις' και τι δεύτερον; υπόκρισις' τι δε τρίτον; υπόκρισις, δηλών μέγα μέρος είναι της εν τω δήμω πειθούς την υπόκρισιν.» Βλ. Φραγκιδάκης, Ι. (1952), *Περί Ρητορικής: Οδηγία των Αρχαίων Ελλήνων Φιλοσόφων και Λογοτεχνών προς Καλήν Σύνθεσιν και Α-παγγελίαν του Έντεχνου Ρητορικού Λόγου διά το Πείθειν τους Ακροατάς*, Αθήναι, σ. 157.

³⁷ Μανταδάκη, Σμ. (2002), *Μην Κλαις Κοριτσάκι*, Αθήνα, Ψηφίδα.

- Και καταδέχεστε να πουλάει το παιδί σας σπίρτα, για να ζείτε μόνο εσείς καλά;
- Ναι, γιατί θέλω το παιδί μου να μάθει από μικρό τις δυσκολίες της ζωής.
- Νομίζω ότι αυτό το παιδί θα μείνει αμόρφωτο και τότε θα δει εκείνο και εσείς ποιες είναι πραγματικά οι δυσκολίες της ζωής. Το παιδί αυτό πρέπει να πηγαίνει σχολείο, να μάθει και κάτι.
- Το παιδί δεν είναι δικό σας και δεν θα αποφασίσετε, εσείς, για το μέλλον του.
- Κύριε Παναγιώτη, αυτό που κάνετε λέγεται εκμετάλλευση ανηλίκου.
- Κυρία Μαρία, με πείσατε. Έχετε δίκιο. Θα δουλεύω εγώ από δω και πέρα και το παιδί μου θα είναι στο σπίτι. (Μ. Τ. 4 -12 - 08)

Ο γραπτός διάλογος πέτυχε να αναπαράγει δομές λόγου της αυθόρμητης, φυσικής γλώσσας των μαθητών και επέτρεψε στους μαθητές την ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων γραφής.

3.2.4. Ανάγνωση, Ακρόαση και Νοηματική Επεξεργασία Κειμένων

Η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση και η γραφή αναπτύσσονται με επικαλυπτόμενες και παράλληλες κινήσεις και όχι σε διακριτά, ακόλουθα στάδια.
(Berninger, V. W., 2000, σ. 66)

Συχνά γίνεται αναφορά στη στενή σχέση ανάγνωσης και γραφής εξαιτίας της ύπαρξης κοινού γνωστικού υποστρώματος στις δύο γνωστικές διαδικασίες. Επίσης, τονίζονται οι ευεργετικές επιδράσεις τις οποίες προκαλεί η αλληλεπίδρασή τους στην αμφίδρομη ανάπτυξη³⁸ των δύο δεξιοτήτων αλλά και στη γενικότερη επέκταση του γραμματισμού³⁹.

Εκτός από τις γενικότερες επιρροές της ανάγνωσης κειμένων στο ύφος γραφής, στο λεξιλόγιο, στην αξιολογική τοποθέτηση του συγγραφέα προς τη συγγραφική διαδικασία και στη βαθύτερη κατανόηση των γραπτών κειμένων τα οποία παράγονται⁴⁰, θα τονίσουμε, ειδικότερα, έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στην επιτυχή κατάκτηση της ρητορικής γνώσης από το διάβασμα⁴¹ και στη σημασία της ανάδειξης των δομικών

³⁸ Shanahan, T. (2000), "Relations among oral language, reading and writing development", στο *Handbook of Writing Research*, C. A. McArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (eds.), New York, The Guilford Press, σ. 174.

³⁹ Tierney, R. J. & Shanahan, T. (1996), "Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes", στο *Handbook of Reading Research*, 2, R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. David Pearson (eds.), Mahway, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, σ. 255.

⁴⁰ Tierney, R.J. & Leys, M. (1984), "What is the value of connecting reading and writing?", *Reading Education Report*, No. 55, University of Illinois at Urbana-Champaign, Bolt, Beranek and Newman Inc., Eric Document, #251810#, σ. 23.

⁴¹ Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1984), "Learning about writing from reading", *Written Communication*, 1, σσ. 163-188.

χαρακτηριστικών⁴², όπως για παράδειγμα η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στη βελτίωση της συγγραφικής δραστηριότητας.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων (λογοτεχνικών, δημοσιογραφικών, κειμένων από το διαδίκτυο, διαφημίσεων, σχολικών κειμένων κ.ά.) έγινε ένα σύνθετο μέσο εξοικείωσης με τον επιχειρηματολογικό λόγο, αρχικά, σε προφορικό επίπεδο - ακόμα και μέσα από την αξιοποίηση της εκφραστικής ανάγνωσης - και συνέβαλε στην ομαλή μετάβαση των μαθητών στην επιχειρηματολογική γραφή. Η προσπάθεια ήταν ρητή, συστηματική και επαναλαμβανόμενη, αφού σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές αρχές του Shanahan ο συσχετισμός ανάγνωσης-γραφής οφείλει να γίνεται με «διαφορετικούς τρόπους, σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια», μέσα από σαφείς διασυνδέσεις των δύο δεξιοτήτων ακόμα και σε μικρές τάξεις του σχολείου⁴³.

Οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν και να επεξεργαστούν διάφορα είδη κειμένων σύμφωνα με στρατηγικές της νοηματικής αποκωδικοποίησης των κειμένων⁴⁴ όπως η υποβολή ερωτήσεων περιεχομένου και η υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων⁴⁵. Αποσπάσματα λογοτεχνικών παιδικών κειμένων και παραμυθιών όπως *Ο Τριγωνοπαρούλης*, *Οι φίλοι του Σέρλοκ – Το Μυστικό της Αγκάθα Έβανς*, *Γάντι σε Ξύλινο Χέρι*, *Δράκε, δράκε, Είσ' Εδώ;*, *Φιλενάδα Φουντουκιά*, *Μην Κλαις Κοριτσάκι* αποτέλεσαν την αρχική βάση για την αναζήτηση επιχειρημάτων και την προφορική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πειστική δύναμή τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές έγραφαν σε πίνακες τη δομή των επιχειρημάτων που είχαν εντοπίσει μέσα στα κείμενα.

Δημοσιογραφικά κείμενα, διασκευές από δελτίο τύπου της Unicef, κείμενα από το διαδίκτυο, διαφημιστικά κείμενα προστέθηκαν, σταδιακά, για επεξεργασία. Αναζητήθηκε, επιπλέον, από τους μαθητές η επισήμανση των ποικίλων τρόπων εκφοράς των επιχειρημάτων.

Για την περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών με διάφορα είδη επιχειρημάτων που λειτουργούν ως αποδείξεις γράφτηκε από τη δασκάλα ένα κείμενο-μοντέλο⁴⁶ με θέμα: *Ωφέλειες από την κατανάλωση φρέσκων χυμών στη ζωή μας*. Οι μαθητές εντόπισαν τα

⁴² Gordon, C. J. & Braun, C. (1982), "Story schemata: Metatextual aid to reading and writing", *Paper Presented at the New Inquiries in Reading: Research and Instruction*, Rochester, New York.

⁴³ Shanahan, T. (1988), "The reading-writing relationship: Seven instructional principles", *The Reading Teacher*, 41(7), σ. 636.

⁴⁴ Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities", *Cognition and Instruction*, 1.

⁴⁵ Πρόκειται για δύο από τις τέσσερις τεχνικές της αμοιβαίας διδασκαλίας η οποία ορίζεται «ως στρατηγική που προωθεί την κατανόηση του κειμένου και την παρατήρηση του ελέγχου». Βλ σχετικά Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1986), "Interactive teaching to promote independent learning from the text", *The Reading Teacher*, 39(8), April, International Reading Association, σ. 771. Βλέπε επίσης Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984), *op. cit.*, σσ. 120-121.

⁴⁶ Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1998), *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 48.

επιχειρήματα τα οποία χρησιμοποιούνταν, τις αποδείξεις που ενίσχυαν τη δύναμη των επιχειρημάτων, τον τρόπο σύνδεσης των επιχειρημάτων και των αποδείξεων. Επίσης, αξιολόγησαν την ισχύ των αποδεικτικών στοιχείων. Τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν με την *τεχνική του ιδεοκαταιγισμού* να βρουν περαιτέρω επιχειρήματα και αποδείξεις οι οποίες ενίσχυαν την προτεινόμενη άποψη.

Κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια των μαθητών όπως: *Να δοθεί ή όχι το τραμ στην κυκλοφορία;* (Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας, Α' Τεύχος, σ. 27) ή ιστορικά κείμενα όπως: *Προτάσεις του Μωάμεθ στον Κωνσταντίνο Παλαιολόγο, για την Παράδοση της Πόλης* (Βιβλίο Ιστορίας Ε' Δημοτικού, σ. 109) και η επεξεργασία τους βοήθησαν στην αναζήτηση αντεπιχειρημάτων, στη σύγκριση της πειστικής δύναμης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, στην εύρεση των παραγόντων οι οποίοι προσέδιδαν μεγαλύτερη βαρύτητα στα προτεινόμενα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα (περιεχόμενο, σχήματα λόγου, επίκληση συναισθημάτων κ. ά.).

Τέλος, όταν οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με το ολοκληρωμένο σχήμα του επιχειρηματολογικού κειμένου, μύθοι όπως *Ο Αγριόγατος κι ο Πετεινός* του Αισώπου ή η διασκευή ενός έργου της αρχαιοελληνικής γραμματείας όπως *Ο Λόγος υπέρ Αδυνάτου* του Λυσία εξυπηρέτησαν στην αναζήτηση, σχολιασμό και αξιολόγηση όλων των δομικών στοιχείων τα οποία συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο επιχειρηματολογικό κείμενο.

Η επαφή των μαθητών με τα κείμενα συνοδευόταν από σαφείς, ρητά διατυπωμένες αναλύσεις και οδηγίες, οι οποίες μεγιστοποιούσαν την αποτελεσματικότητα μιας αντίστοιχης προσπάθειας⁴⁷. Με την εφαρμοζόμενη στρατηγική της *νοηματικής αποκωδικοποίησης*⁴⁸ του επιχειρηματολογικού λόγου η δασκάλα παρωθούσε τους μαθητές να στρέψουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες πτυχές του κειμένου, να ανακαλέσουν τα δομικά στοιχεία του προτεινόμενου επιχειρηματολογικού μοντέλου, να τα αναγνωρίσουν μέσα στα υπο εξέταση κείμενα, και να διακρίνουν λεξικο-γραμματικά και υφολογικά στοιχεία των κειμένων καθώς και να επαναδιατυπώσουν νοήματα. Στόχος ήταν η γνωστική αξιοποίηση των παραπάνω πληροφοριών και η μεταβίβαση της γνώσης κατά τη συγγραφή των μαθητικών κειμένων. Κοντολογίς, μπορεί να γίνει λόγος για *επιδίωξη*

⁴⁷ Carter, M., Miller, C. R. & Penrose, A. M. (1998), "Effective Composition Instruction: What does the research show?", *Publication Series, N. 3, North Carolina State University, Center for Communication in Science, Technology and Management*, Raleigh, NC: Center for Communication in Science Technology and Management, σ. 9.

⁴⁸ Πρόκειται για στρατηγική επεξεργασίας κειμένων με ποικίλες προεκτάσεις. Αναφέρουμε ενδεικτικά την ανάκληση του κειμενικού σχήματος, τη νοηματική εμβάθυνση σε αυτό, τη σημασιολόγηση του περιεχομένου, τη μορφολογική ανάλυσή του με ιδιαίτερη αναφορά στο ύφος του κειμένου, την προσωπική ανασύνθεση του κειμένου κ.ά. Βλέπε σχετικά Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities", *Cognition and Instruction*, 1, σ. 131.

δημιουργικής μίμησης⁴⁹ δομικών, γλωσσικών, υφολογικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού λόγου, όπως προβάλλονται μέσα σε κειμενικά πρότυπα.

Βέβαια, η αποκωδικοποίηση και επεξεργασία των παραπάνω αναγνωσμάτων δεν υπήρξε πάντα εύκολη, ειδικά κατά τους δύο πρώτους μήνες εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης. Χαρακτηριστικά, αναφέρουμε μια σημείωση από το ημερολόγιο της δασκάλας-ερευνήτριας: «Οι μαθητές στην αρχή ήταν 'μουδιασμένοι'. Η συμμετοχή τους κατά την επεξεργασία του κειμένου ήταν περιορισμένη. Κατά την αναγνώριση των επιχειρημάτων, επαναδιατύπωναν τις εκφράσεις του κειμένου, χωρίς να οδηγούνται στις λογικές συνεπαγωγές τις οποίες συνεπάγονταν τα διατυπωθέντα επιχειρήματα» (σημείωση από το ημερολόγιο 15/1/2009). Σταδιακά, ωστόσο, η προσοχή των μαθητών άρχισε να εστιάζεται περισσότερο στην αναζήτηση των δομικών συστατικών των κειμένων και η ανάγνωση γινόταν με περισσότερο κριτικό βλέμμα. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλαν, καθοριστικά, οι επαναλαμβανόμενες διαδράσεις δασκάλας και μαθητών και η εφαρμογή, αφενός, της *τεχνικής της έκφωνης σκέψης*⁵⁰ και, αφετέρου, της *τεχνικής εντοπισμού των ρητά διατυπωμένων στοιχείων στο κείμενο*⁵¹. (π.χ. επιχειρήματα). Αναφέρομε ενδεικτικά:

Δασκάλα: *Θέλουμε τώρα να βρούμε ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί η Αγκάθα, για να πείσουν τον παππού να της πάρει το αβγό.*

Μ. Μ. : *Το επιχειρήμα της Αγκάθα για να πείσει τον παππού της να της αγοράσει το αβγό είναι ότι αυτό το αβγό είναι από στρουθοκάμηλο και ότι είναι το μόνο που λείπει από τη συλλογή της.*

Δασκάλα: *Πού το λέει αυτό; (15-1-2009)*

Εκτός από τη χρήση γραπτών κειμένων οι μαθητές μαζί με την εκπαιδευτικό επεξεργάστηκαν μέσα στην τάξη και έναν ηχογραφημένο επιχειρηματολογικό διάλογο ανάμεσα σε μια μητέρα και ένα παιδί αναφορικά με την αγορά ενός κατοικίδιου ζώου. Η ακρόαση του διαλόγου προκάλεσε το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών στο βαθμό που αποτελούσε μια πρωτόγνωρη και ευχάριστη διδακτική εμπειρία. Μετά την ακρόαση του διαλόγου μοιράστηκαν στην τάξη φυλλάδια όπου υπήρχαν σχεδιασμένα

⁴⁹ Σχετικά με τη το μοντέλο μιμητικής και καθοδηγούμενης γραφής βλέπε Ματσαγγούρα, Η. Γ. (2001), σσ. 94-96.

⁵⁰ Κουλουμπάρη, Α. (2008), Έρευνα στη νοηματική προσέλαση πραγματολογικών επιστημολογικών κειμένων στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Αυτο-ρύθμιση κατά την κατανόηση κειμένων. Θεωρητική θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, www.pi-schools.gr/download/-programs/-erevnes/erevna-couloub.pdf, σ. 20.

⁵¹ Σύμφωνα με την τεχνική της *έκφωνης σκέψης* οι συμμετέχοντες σε μια διδακτική παρέμβαση οφείλουν να δηλώνουν με σαφήνεια τον τρόπο εργασίας τους. Βλέπε σχετικά Duffy, G. G., Roehler, L., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Book, C., Putnam, J. & Wesselman, R. (1986), "The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects", *Reading Research Quarterly*, 21(3), σσ. 237-252.

αραχνοδιάγραμματα: το αραχνοδιάγραμμα της θέσης, της αντίθεσης και της ανασκευής των αντεπιχειρημάτων. Τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα παραπάνω δομικά τμήματα του προφορικού διαλόγου και να τα μετακωδικοποιήσουν⁵² σε γραπτό λόγο συμπληρώνοντας τα αραχνοδιαγράμματα. Οι μαθητές ζήτησαν από τη δασκάλα να ακούσουν τρεις επιπλέον φορές το διάλογο, προκειμένου να καταφέρουν να εντοπίσουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Η έλλειψη εξοικείωσης με τέτοιου είδους πρακτικές φάνηκε να δυσχεραίνει τους μαθητές. Σε επτά μαθητές (ποσοστό 28% επί του συνόλου των μαθητών) διαπιστώθηκε τάση αναπαραγωγής τυχαίων εκφράσεων του κειμένου σε ό,τι αφορούσε το τμήμα της ανασκευής. Δεκατρείς μαθητές (ποσοστό 52% επί του συνόλου των μαθητών) έτειναν να αναπαράγουν αυτούσια τμήματα του προφορικού κειμένου ή να εμμένουν σε συγκεκριμένες πληροφορίες. Πέντε μαθητές (ποσοστό 20% επί του συνόλου των μαθητών) κατάφεραν να προχωρήσουν στον εντοπισμό ενός γλωσσικού-νοητικού 'πυρήνα' γύρω από τον οποίο διαπλεκόταν η επιχειρηματολογία (π.χ. έλλειψη χρόνου) και να κάνουν τις απαραίτητες 'αφαιρέσεις', ώστε να τον αποδώσουν γραπτά. Η παρουσίαση των δειγμάτων γραφής από τους μαθητές έγινε μέσα σε κλίμα σεβασμού. Μέσα από την κριτική συζήτηση δασκάλας και μαθητών εντοπίστηκαν τα κύρια σημεία του διαλόγου τα οποία αντικατόπτριζαν την επιχειρηματολογική δομή του ακουστικού κειμένου.

Παρά τις δυσκολίες οι οποίες προέκυψαν θεωρούμε ότι η εξάσκηση στη συνειδητή και κριτική ακρόαση του λόγου στάθηκε πολλαπλά ωφέλιμη για τους μαθητές. Εξάλλου, η ενεργητική ακρόαση του συνομιλητή, σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή κάθε μορφής διαλόγου και διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, κατά τη διεξαγωγή της επιχειρηματολογίας η προσεκτική ακρόαση των επιχειρημάτων του εκάστοτε συνομιλητή αποτελεί τη βάση για την ουσιαστική ώσμωση απόψεων και ιδεών και την επιτυχή διεξαγωγή και κατάληξη ενός επιχειρηματολογικού διαλόγου.

3.2.4.1. Τα Δημοσιογραφικά Κείμενα : Συμβολή στην Ανάπτυξη της 'Ετερογλωσσίας', της 'Πολυφωνίας', του 'Διαλογισμού' στον Επιχειρηματολογικό Λόγο των Μαθητών

Η ανάγνωση ενός δημοσιογραφικού κειμένου μετατράπηκε στο πλαίσιο της παρέμβασης σε πολιτισμικό εργαλείο το οποίο βοήθησε στο σχηματισμό της προσωπικότητας του μαθητή ενεργοποιώντας το ξεδίπλωμα εσωτερικά αντιμαχόμενων αναπτυξιακών δυνάμεων, όπως των φυσικών και των πολιτισμικών, αλλά και αναπτυξιακών σταδίων μέσα στο ίδιο το άτομο.

⁵² Σχετικά με την τεχνική της μετακωδικοποίησης βλέπε σ. 206 του παρόντος πονήματος.

Μέσα από την ανάγνωση του άρθρου *Μπρους Λι... γένους Θηλυκού* μέσα στην τάξη επεδιώχθη η εξοικείωση των μαθητών με τη διαλογική φύση του επιχειρήματος, ως *εκφώνημα* (utterance), και με τα κύρια γνωρίσματά του: την *ετερογλωσσία* (heteroglossia), την *πολυφωνία* (polyphony) και το *διαλογισμό* (dialogism).

Μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του Bakhtin η εκφορά ενός επιχειρήματος, στο πλαίσιο της κοινωνικής λεκτικής διάδρασης ισοδυναμεί με ένα *εκφώνημα* (utterance), δεδομένου ότι προϋποθέτει την ενεργή διάδραση ομιλητή και ακροατή. Το επιχείρημα όχι μόνο εκφράζει μια συγκεκριμένη τοποθέτηση του ομιλητή και επικοινωνεί ένα συγκεκριμένο, αντικειμενικό περιεχόμενο, αλλά, επιπλέον, απαντά σε προηγούμενα περικείμενα και προκαταβάλλει τις απαντήσεις του ακροατή⁵³. Η εξοικείωση των μαθητών με τη διαλογική φύση του επιχειρήματος επεδίωξε τη μεταφορά από τη «μονολογική γνώση» αντικειμένων και ατόμων στη «διαλογική γνώση» άλλων ανθρώπων ως υποκειμένων⁵⁴.

Δασκάλα: Άρα, άλλα επιχειρήματα χρησιμοποιεί το κορίτσι, για να δικαιολογήσει, γιατί επέλεξε να πάει στο ΤΑΕ ΚΩΟ ΔΟ, άλλα επιχειρήματα χρησιμοποιεί η μητέρα, άλλα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής. Επομένως, όταν έχουμε να επιχειρηματολογήσουμε πρέπει να μη θεωρήσουμε ότι υπάρχει μόνο ένα επιχείρημα το οποίο δικαιολογεί την άποψή μας. Για κάθε άποψη υπάρχουν πολλά επιχειρήματα που τη δικαιολογούν. [...] Και γι' αυτό το λόγο πρέπει να ακούμε και σε συζητήσεις με προσοχή επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι άλλοι, για να μπορούμε κι εμείς στη συνέχεια να τα χρησιμοποιούμε σε μια παρόμοια περίπτωση και να επιλέγουμε κάθε φορά τα επιχειρήματα που μας φαίνονται δυνατά και λογικά... (22-1-2009)

Η εγγενής διαλογική φύση της επιχειρηματολογίας σχετίζεται άμεσα με την έννοια της εμπάθειας ή την κατανόηση της **ετερότητας**⁵⁵ (otherness) μιλώντας με όρους της θεωρίας του Bakhtin. Οι μαθητές κλήθηκαν να υποδυθούν ρόλους, να μουν στη θέση της μητέρας, του κοριτσιού, του αδερφού, της φίλης, του εκπαιδευτή, του διαφημιστή της σχολής, οι οποίοι προσπαθούν να πείσουν τον πατέρα να επιτρέψει στην κόρη να παρακολουθήσει μαθήματα ΤΑΕ ΚΩΟ ΔΟ. Τα παιδικά επιχειρήματα επεδίωξαν να αποτυπώσουν στη συνείδηση των μαθητών την *πολυφωνία*, «ως συν-παρουσία ανεξάρτητων αλλά διασυνδεδεμένων φωνών⁵⁶». Στη συνέχεια οι μαθητές προσπάθησαν να αποδώσουν με γραπτά επιχειρήματα τη 'φωνολογική ποικιλία' επιδιώκοντας την καλειδοσκοπική επιχειρηματολογική προσέγγιση του θέματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές προσπάθησαν να αποδώσουν γραπτά επτά επιχειρήματα συναφή με το πρόσωπο το οποίο τα εκφέρει

⁵³ Akhutina, T.V. (2003), "The theory of verbal communication in the works of M. M. Bakhtin and L. S. Vygotsky", *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(3), May-June, M. E. Sharpe, Inc., (English Translation), σσ. 97-98.

⁵⁴ *ibid.*, σ. 100.

⁵⁵ Holquist, M. (1990), *Dialogism: Bakhtin and his World*, London, Routledge, σ. 18.

⁵⁶ Vice, S. (1997), *Introducing Bakhtin*, UK: Manchester University Press, σ. 112.

(πατέρας, κόρη, μητέρα κ.ά). Κατά μέσο όρο οι μαθητές κατάφεραν να παράγουν περίπου τέσσερα επιχειρήματα τα οποία θεωρήθηκαν έγκυρα με βάση τα κριτήρια της αποδεκτότητας (acceptability), της συνάφειας (relevance) και της επάρκειας (sufficiency)⁵⁷.

(Πατέρας) : *Κατά τη γνώμη μου δεν θα έπρεπε να κάνεις ΤΑΕ ΚΩΟ ΔΟ, γιατί είναι ένα αγορίστικο παιχνίδι και δεν αρμόζει σε ένα ευαίσθητο κορίτσι σαν εσένα. (Φ. Φ.)*

(Κόρη) : *Μπαμπά, θέλω να παρακολουθήσω μαθήματα ΤΑΕ ΚΩΟ ΔΟ, γιατί θα μου δυναμώσουν την άμυνα κι έτσι θα μπορώ να αντιμετωπίζω τους κινδύνους. (Τ. Μ.)*

(Φίλη): *Κ. Ορέστη, κατά την άποψή μου πρέπει να πάει ΤΑΕ ΚΩΟ ΔΟ. Σας το λέω αυτό, γιατί είχα παρακολουθήσει σεμινάρια και πιο πολύ μας μάθαιναν αυτοάμυνα και όχι βία. (Μ.Β.)*

(Αδελφός): *Μπαμπά, συμφωνώ με την αδερφή μου. Έχει μεγαλώσει πια και το άθλημα αυτό θα τη βοηθάει να προστατεύεται έξω από το σπίτι. (Σ. Ρ.)*

(Μητέρα): *Αγάπη μου, αν αφήσεις την κόρη μας να πάει, ίσως νιώθουμε μεγαλύτερη ασφάλεια γι' αυτή, όταν βγαίνει έξω μόνη της. (Κ. Λ.)*

(Δάσκαλος) : *Κ. Παναγιώτη, η σχολή μας διαθέτει δασκάλους ειδικούς και θα σας κάνουμε μια έκπτωση, επειδή απ' ότι βλέπω αγαπάει πολύ το άθλημα αυτό. (Μ. Μ.)*

(Διαφημιστής) : *Κ. Ορέστη, θα σας πρότεινα να γράψετε τη Δάφνη στη σχολή του κ. Χ., διότι είναι η πιο φθηνή μα πειθαρχημένη σχολή της Αθήνας. (Α. Μ.) (23-1-09)*

Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις, αν και τα επιχειρήματα ανταποκρίνονταν στα παραπάνω κριτήρια, δεν λάμβαναν υπόψη το πρόσωπο, το οποίο, υποθετικά, τα στήριζε, αλλά ήταν γενικά διατυπωμένες και αόριστες θέσεις.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η απόδοση της *ετερογλωσσίας*, «ως διαφοροποιημένος λόγος⁵⁸», σχετικός με την ηλικία, το γένος, την κοινωνική θέση του ατόμου που μιλάει και η επίτευξη του *διαλογισμού*, «ως ανάμειξη των προθέσεων του ομιλητή και του ακροατή⁵⁹», απαιτούν επίπονη και μακρόχρονη προσπάθεια προκειμένου να ενσωματωθούν με επιτυχία στον γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών.

3.2.4.2. Τα Λογοτεχνικά Κείμενα: Ανεξάντλητες Πηγές Επιχειρημάτων Πειθούς

*Η λογοτεχνία απελευθερώνει τη σκέψη και το
επιχείρημα την πειθαρχεί.
(Janes, M. & Merickel, A.P., 2005, σ. xv.)*

Το 'αντάμωμα' της καρδιάς και του νου μπορεί να αποδοθεί μέσα από ποικίλες γλωσσικές μορφές, όπως ο ποιητικός λόγος. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής παρέμβασης η ζωτικότητα του ζευγαρώματος της φαντασίας και της νουνέχειας επιδιώκεται να μεταγγιστεί στη δύναμη του λόγου των παιδικών επιχειρημάτων.

⁵⁷ Johnson, R. H. & Blair, A. (1994), *Logical Self-Defense*, New York, Mc Graw Hill, σ. 55.

⁵⁸ Vice, S. (1997), *Introducing Bakhtin*, UK, Manchester University Press, σ. 18.

⁵⁹ *ibid.*, σ. 45.

Υιοθετώντας την άποψη ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας⁶⁰ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης⁶¹ των μαθητών μέσα από τη συμπληρωματική και ενισχυτική διασύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα⁶², επιδιώξαμε, με αφορμή την ανάγνωση ενός αποσπάσματος παιδικού λογοτεχνικού κειμένου, τη συγγραφή μιας επιστολής. Οι μαθητές-επιστολογράφοι κατέθεσαν με επιχειρήματα τη σκέψη τους και, ως κοινωνικοποιημένοι πολίτες, επεδίωξαν την πειθώ του αποδέκτη-δημάρχου. Θα μπορούσαμε, ίσως, να κάνουμε λόγο για μια προσπάθεια διασύνδεσης των δύο κειμένων⁶³ μέσα από τη σχέση της *υπερκειμενικότητας*⁶⁴ (hyper-textuality).

Συγκεκριμένα, με αφορμή ένα απόσπασμα από το διήγημα της Α. Βαρελλά *Φιλενάδα Φουντουκιά μου* ζητήσαμε από τους μαθητές να γράψουν ένα γράμμα στο δήμαρχο της περιοχής όπου κατοικούν και να προσπαθήσουν να τον πείσουν να μην κοπεί η φουντουκιά, θεωρώντας ότι η προγενέστερη επαφή των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο θα συνέβαλε στον εμπλουτισμό των σκέψεων, των ιδεών, των στάσεων που θα ανέπτυσαν οι μαθητές αναφορικά με το θέμα. Αν η λογοτεχνία μέσα από τις σελίδες της επιτρέπει να πολλαπλασιάσουμε νοερά τις εμπειρίες ζωής, πιθανά, τότε, μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια της εμπάθειας των μαθητών.

Ως τώρα οι μαθητές είχαν ασκηθεί, κυρίως, στη γραπτή παραγωγή μεμονωμένων επιχειρημάτων. Η συγκεκριμένη πρακτική αποτέλεσε την πρώτη απόπειρα συγγραφής ενός *προτρεπτικού κειμένου*⁶⁵ - *επιστολής* το οποίο επεδίωκε να πείσει τον αποδέκτη για την υιοθέτηση μιας πρότασης. Τα αποτελέσματα της συγγραφής κρίθηκαν ικανοποιητικά. Οι μαθητές κατάφεραν να εντάξουν πολλά και διαφορετικά επιχειρήματα στο κείμενο που συνέγραψαν, για να υποστηρίξουν την άποψή τους. Αυτό, όμως, που προκάλεσε, κυρίως, ευχάριστη εντύπωση ήταν ότι τα επιχειρήματα των μαθητών διαπνέονταν από αυξημένη πειστικότητα.

⁶⁰ Χαραλαμπίκης, Χρ. (2001) [1992], σ. 53, παραπομπή 30.

⁶¹ Για τη θετική επίδραση της λογοτεχνίας όχι μόνο στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βλέπε αναλυτικά: Καρπόζηλου, Μ. (1994), *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*, Αθήνα, Καστανιώτης, σσ. 47-49.

⁶² Γκίβαλου – Κατσίκη, Α. (1999), “ Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων”, στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Β. Αποστολίδου – Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, σ. 39.

⁶³ Η Σ. Παπαδοπούλου τονίζει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα βοηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Βλ. Παπαδοπούλου, Σμ. (2000), σ. 47.

⁶⁴ Ο όρος αποδίδεται στον Genette. Βλ. Allen, G. (2000), *Intertextuality: The New Critical Idiom*, London, Routledge, σσ. 107-108. Ο ίδιος ο Genette ορίζει την *υπερκειμενικότητα* ως «κάθε σχέση που ενώνει ένα κείμενο Β (το οποίο ονομάζει υπερκείμενο) με ένα προγενέστερο κείμενο Α (το οποίο ονομάζει υποκείμενο) με το οποίο συνδέεται με έναν τρόπο που δεν αποτελεί σχολιασμό». Βλ. Genette, G. (1997), *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, Ch. Newman & Cl. Doubinsky (trans.), USA: University of Nebraska Press, σ. 5.

⁶⁵ Περισσότερες πληροφορίες για τον προτρεπτικό λόγο δίνονται στις σσ. 311-4 του πονήματος.

Οι μαθητές αξιοποίησαν δύο από τις κυριότερες στρατηγικές πειθούς: α) προσέγγισαν τα ενδιαφέροντα του αποδέκτη του λόγου τους (του δημάρχου, ως επίσημου προσώπου-παραλήπτη) και β) επέτρεψαν να διαφανεί το συναίσθημα στο λόγο τους⁶⁶. Συγκεκριμένα, είκοσι ένας μαθητές (ποσοστό 84% επί του συνόλου των μαθητών) χρησιμοποίησαν επιχειρήματα τα οποία απευθύνονταν σε υψηλότερα κίνητρα του αποδέκτη (παράδειγμα i), επικαλέστηκαν γεγονότα και εμπειρίες που τον αφορούσαν (παράδειγμα ii), προσωπικούς του φόβους ή προκαταλήψεις (παράδειγμα iii) ή, τέλος, γεγονότα και αναμνήσεις που θεώρησαν ότι θα είχαν γι' αυτόν συναισθηματική αξία (παράδειγμα iv). Επίσης, δύο μαθητές (ποσοστό 8% επί του συνόλου των μαθητών) χρησιμοποίησαν επιχειρήματα τα οποία επέτρεπαν την απαιτούμενη συναισθηματική φόρτιση του περιεχομένου του λόγου αυξάνοντας, συνεκδοχικά, την πειστική του δύναμη (παράδειγμα v). Χαρακτηριστική, επίσης, θεωρούμε τη χρήση ρητορικών ερωτήσεων⁶⁷, ως υφολογικό μέσο το οποίο επέτεινε την πειστικότητα των επιχειρημάτων (παράδειγμα vi). Από υφολογική άποψη αξίζει, επίσης, να επισημανθεί η συχνότερη εμφάνιση του σχήματος της αντίθεσης (παράδειγμα i), (παράδειγμα ii) στα κείμενα των μαθητών.

- *Επιπλέον, σε αντίθεση με άλλες περιοχές οι οποίες έχουν έλλειψη σε οξυγόνο, δέντρα και φυτά και η αιτία της έλλειψης είναι η αδιαφορία του δημάρχου της περιοχής, η Βουλιαγμένη είναι πλούσια σε χλωρίδα, γιατί όσοι δήμαρχοι έχουν περάσει μέχρι στιγμής έχουν δείξει ενδιαφέρον. Γι' αυτό θα σας παρακαλούσαμε να προσπαθήσετε να εμποδίσετε το κόψιμο της φουντουκιάς, γιατί το πρώτο λάθος μετά από μερικά χρόνια θα επαναληφθεί και θα επαναληφθεί ώσπου να καταστραφεί ένας υπέροχος τόπος. Γι' αυτό θα σας προτείνουμε να μην είστε ο πρώτος άνθρωπος που θα ξεκινήσει την καταστροφή του τόπου μας. (Α. Μ.) (i)*
- *Ένας ακόμα λόγος είναι πως σε αντίθεση μ' εσάς ο δήμαρχος της Βάρης οργάνωσε δεντροφύτευση και φύτεψε 2000 δέντρα. Κι εσείς δεν μπορείτε να χαρίσετε ούτε ένα δέντρο στη Βουλιαγμένη; (Κ. Α.) (ii)*
- *Εάν μας την κόψετε, δεν θα σας ψηφίσουν κιόλας! (Κ. Π.) (iii)*
- *Κατά τη γνώμη μου αυτή η φουντουκιά δεν πρέπει να κοπεί, γιατί από μικρά παιδιά παίζαμε σε αυτή διάφορα παιχνίδια, όπως κι εσείς όταν ήσαστε μικρός. (Ι. Κ.) (iv)*

⁶⁶ Carnegie, D. & Esenwein, J. B. (2007), *The Art of Public Speaking*, New York, The Cosimo Classics, σ. 301.

⁶⁷ Σύμφωνα με τον Andrew Goatly η χρήση ερωτήσεων κατά τη συγγραφή κειμένων, στο πλαίσιο της κριτικής διδασκαλίας, μπορεί να συσχετιστεί με τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται κατά τη συγγραφή μεταξύ αποδέκτη και συγγραφέα. Συγκεκριμένα, ισχυρίζεται ότι μπορεί να προσλάβουν είτε το χαρακτήρα ισχύος (power) με στόχο την επιβολή του συγγραφέα στον αναγνώστη είτε να λειτουργήσουν ως μέσο διευκόλυνσης της κοινωνικής επαφής συγγραφέα και αποδέκτη. Βλέπε σχετικά Goatly, A. (2000), *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*, London, Routledge, σσ. 85, 87, 89.

- Επίσης, θα ήθελα να σας πω πως αυτή τη φουντουκιά την είχαμε φυτέψει με τους φίλους μου εκεί πριν πέντε χρόνια και την έχουμε μεγαλώσει με πολλή φροντίδα και αγάπη. (Φ. Φ.) (v)
- Τρίτον, ένα δέντρο μας χαρίζει οξυγόνο. Ποιο είναι το πιο σημαντικό, το οξυγόνο ή τα χρήματα; (Σ. Τ.) (vi) (5-3-09)

Τα παραχθέντα κείμενα (texts) τοποθετήθηκαν με επιτυχία στο κέντρο του ρητορικού τριγώνου του Kinneavy⁶⁸ πραγματώνοντας τη ρητορική διάδραση μεταξύ πραγματικότητας (reality), αναγνώστη (reader) και συγγραφέα (writer) μέσα από τη συγγραφική προσπάθεια των μαθητών.

Αν δεχτούμε την άποψη του Campbell ότι η ρητορική αποτελεί «την τέχνη ή το ταλέντο με το οποίο ο λόγος προσαρμόζεται στο σκοπό του⁶⁹», θεωρούμε ότι τα επιχειρήματα των μαθητών κατάφεραν αυτή τη φορά, μετά από τέσσερις περίπου μήνες ενασχόλησης με τον επιχειρηματολογικό λόγο, να συσχετίσουν επιτυχημένα το σκοπό του λόγου για την εκπλήρωση της επιθυμητής δράσης από τον αποδέκτη του κειμένου, σύμφωνα, εξάλλου, με την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος .

⁶⁸ Ο Kinneavy τη δεκαετία του 1960, κατά την προσπάθεια περιγραφής των σκοπών του λόγου, απέδωσε τη ρητορική διάδραση σχηματικά με το ρητορικό τρίγωνο δανειζόμενος τη μεταφορά του τριγώνου του I. A. Richards. Η προαναφερθείσα μεταφορά περιγράφει ό,τι ο Richards είχε ορίσει ως τα κύρια στοιχεία μιας γλωσσικής περίπτωσης: α) το σύμβολο (λέξεις), β) το αντικείμενο αναφοράς (referent) / πράγματα, γ) τη σκέψη αναφοράς (thought of reference) καθώς και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των τριών στοιχείων. Ο Kinneavy αντικατέστησε τα παραπάνω στοιχεία με τους όρους α) αναγνώστης, β) πραγματικότητα, γ) συγγραφέας, αντίστοιχα, ενώ πρόσθεσε ως τέταρτο όρο, το κείμενο, το οποίο τοποθέτησε στο κέντρο του τριγώνου. Βλ. Johnson, R. R. (1998), *User-centered technology: A Rhetorical Theory for Computers and other Mundane Artifacts*, Albany, State University of New York, σ. 34. Βλ. επίσης Corbett, E. P. J. & Connors, R. J. (1999), σ. 2.



Το ρητορικό τρίγωνο του Kinneavy. [Johnson, R. R. (1998), σ. 35.]

Η κειμενο-διδασκτική θεωρία αξιοποιεί το παραπάνω τρίγωνο και εξετάζει το κείμενο σε σχέση με το υποκείμενο (συγγραφέα), με το αντικείμενο (αναγνώστη) και με την πραγματικότητα (περικείμενο). Βλ. Μπαμπινιώτη, Γ. (1991), *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα, σ. 190.

⁶⁹ Campbell, G. (1991) [1776], *The Philosophy of Rhetoric*, L. F. Bitzer (ed.), Carbon Dale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, σ. 1.

3.2.5. Η Συνεργατική Επιχειρηματολογική Γραφή

*Η μάθηση της γραφής αποτελεί μια κοινωνική πράξη,
«μια διαδικασία ταυτοποίησης του εαυτού μας
σε σχέση με τους άλλους και μαζί με τους άλλους...»
(Welch, N., 1996, σ. 42)*

Από επιστημολογική άποψη η συνεργατική γραφή ως στρατηγική εκμάθησης της συγγραφικής διαδικασίας ενσωματώνει κοινωνικές και γνωστικές θεωρίες. Καταρχήν, αν η γραφή αποτελεί διάλογο διά μέσου ενός κοινωνικού περικειμένου, σύμφωνα με θεωρητικούς όπως ο Vygotsky και ο Bakhtin, αυτός πραγματώθηκε, στην παρούσα έρευνα, μέσα από τις φωνές των μαθητών στο περικείμενο της τάξης. Με γνωστικούς όρους θα λέγαμε ότι η μαθητεία στη συνεργατική γραφή τοποθέτησε τη συγγραφή των μαθητικών επιχειρηματολογικών κειμένων μέσα στο επιθυμητό «κοινωνικό και λειτουργικό περικείμενο⁷⁰».

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δόθηκε αρκετές φορές η δυνατότητα συνεργατικής γραφής και διαλεκτικής διάδρασης μεταξύ των μαθητών τόσο στο προσυγγραφικό και συγγραφικό όσο και στο μετασυγγραφικό στάδιο. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

α) **Τα Επιχειρήματα των Παραμυθιών** (17-12-2008): Με αφορμή γνώριμα παραμύθια οι μαθητές κλήθηκαν σε μια πρώτη συνεργατική προσπάθεια επιχειρηματολογικής γραφής. Τα παιδιά μοιράστηκαν σε τέσσερις ομάδες των έξι ή επτά ατόμων. Τα θέματα των ομάδων ήταν: i) *Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί ο λύκος για να πείσει τα τρία γουρουνάκια να βγουν έξω από το σπιτάκι τους;* ii) *Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί ο λύκος για να πείσει την Κοκκινোসκουφίτσα να αλλάξει μονοπάτι στο δάσος;* iii) *Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί η Χιονάτη για να πείσει τους επτά νάνους να την φιλοξενήσουν;* iv) *Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί η μικρή γοργόνα για να πείσει τη μάγισσα του βυθού να της δώσει πόδια;* Καθοριστική στάθηκε η συμβολή της φαντασίας στη γραπτή παραγωγή επιχειρημάτων από τους μαθητές. Η σημαντικότερη, ίσως, παρατήρηση η οποία προέκυψε από την εξέταση των γραπτών ήταν η λειτουργική ενσωμάτωση των επιχειρημάτων των αδύναμων μαθητών στο τελικό κείμενο. Η μαθητεία δίπλα στους περισσότερο έμπειρους συμμαθητές (**peer tutoring**⁷¹) αποτέλεσε μία από τις μορφές διάδρασης την οποία προσέλαβε η συνεργασία των μαθητών στην τάξη με σκοπό τη μετάδοση της γνώσης.

β) Με αφορμή το **Παιχνίδι του Ντετέκτιβ** οι μαθητές, συνεργατικά, κατάφεραν να παράγουν τέσσερα ολοκληρωμένα κείμενα στήριξης μίας άποψης. Όλα τα κείμενα ενσωμάτωσαν τα δομικά στοιχεία της τοποθέτησης και της ενημέρωσης των λόγων που

⁷⁰ Hample, D. (1997), "How co-authoring impacts the writing process", *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, March 24-28), Eric Document, #405595#, σ. 4.

⁷¹ Σχετικά με τη μαθητεία δίπλα σε έμπειρους συνομηλίκους βλ. McCarthey, S. J. & McMahan, S. (1992), σ. 29.

τη στήριζαν (Θα αναφέρουμε τους κυριότερους λόγους για τους οποίους υποστηρίζουμε την άποψή μας...). Επίσης, περιελάμβαναν δύο υποστηρικτικά επιχειρήματα τα οποία ενισχύονταν από τη χρήση αποδεικτικού υλικού (απόψεις ειδικών, μαρτυρίες, στατιστικά δεδομένα), όπως απαντούσαν μέσα στα κείμενα και τέλος, του συμπεράσματος. Το σημαντικό ήταν ότι όλα τα κείμενα ήταν σημασιο-συντακτικά ορθά διατυπωμένα. Ο έλεγχος της παρουσίασης του τελικού κειμένου είχε μοιραστεί στα μέλη της ομάδας και το αποτέλεσμα κρίθηκε θετικό, στο βαθμό που αποτέλεσε προϊόν συλλογικής διαπραγμάτευσης και αξιολόγησης.

γ) **Το Ζύγισμα των Επιχειρημάτων και των Αντεπιχειρημάτων** (8-5-09): Κατά την προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με τη γραπτή παραγωγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων δόθηκαν λέξεις-κλειδιά (π.χ. επικοινωνία, ασφάλεια, υγεία κ.ά. / εμπειρίες, ανεξαρτησία, ηλικία κ.ά. / περιβάλλον, μέσα συγκοινωνίας, χρόνος κ.ά. / απομόνωση, μάθηση κ.ά.) σχετικές με καθένα από τα παρακάτω θέματα: i) *χρήση κινητών τηλεφώνων*, ii) *έξοδος χωρίς γονείς*, iii) *χρήση αυτοκινήτου στην πόλη*, iv) *χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών*. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε οχτώ ομάδες. Οι τέσσερις ομάδες μέσα από τη συνεργασία των μελών κλήθηκαν να βρουν επιχειρήματα υπέρ του προτεινόμενου θέματος, ενώ οι άλλες τέσσερις ομάδες επεχείρησαν την εύρεση επιχειρημάτων κατά της προτεινόμενης άποψης. Τα επιχειρήματα καταγράφηκαν σε κίτρινες καρτέλες, τα αντεπιχειρήματα σε γαλάζιες. Στη συνέχεια, οι μαθητές διάβασαν τα επιχειρήματά τους στην τάξη. Οι συμμαθητές κλήθηκαν να 'ζυγίσουν' τη δύναμη των προτεινόμενων επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων και να ψηφίσουν την επικρατέστερη άποψη. Οι μαθητές πέτυχαν να χρησιμοποιήσουν υψηλού επιπέδου στρατηγικές, όπως να δημιουργήσουν εξηγήσεις, να κατανοήσουν και να υπερασπιστούν μια τοποθέτηση, να διαπραγματευτούν με την αντίθετη άποψη, ενώ αλληλοβοηθήθηκαν τόσο κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του αρχικού κειμένου (planning) όσο και κατά τη φάση βελτίωσης του τελικού κειμένου (revising) οδηγούμενοι, σταδιακά, στον επιθυμητό μετασχηματισμό γνώσεων⁷² (knowledge transforming).

δ) **Τίνος η Κουβέντα Μετρά Περισσότερο**: (14-5-09) Σημαντική μορφή κοινωνικής μεσολάβησης θεωρείται η δυναδική επίλυση προβλημάτων ανάμεσα σε συνομήλικους μαθητές και η διαδραστική δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τους⁷³. Έχο-

⁷² Λεπτομερέστερη περιγραφή του μοντέλου γίνεται στη σ. 162 του πονήματος.

⁷³ Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J. P. (1988), "Résolution de problèmes en dyads et progress cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans: Dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs", στο *Interagir et Connaître*, A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (eds.), Cousset, Switzerland, Delval, σσ. 73-92. Οι A. M. O' Donnell και D. F. Dansereau αναφέρονται στα επιτυχή αποτελέσματα συνεργατικής μάθησης χάρη στη χρήση δυάδων μαθητών κατά την εφαρμογή του ερευνητικού τους προγράμματος. Θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια της διάδρασης ενεργοποιούνται γνωστικές, συναισθηματικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες επενεργούν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Βλέπε σχετικά O' Donnell, A. M. &

ντας ως βάση μελέτες⁷⁴, οι οποίες τονίζουν την αξία της συνεργατικής γραφής ανάμεσα σε δυάδες μαθητών αναφορικά με τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια προκειμένου να εξοικειωθούν με τη γραφή αντεπιχειρημάτων και τη γραπτή ανασκευή τους. Η δασκάλα μοίρασε σε κάθε ζευγάρι μια καρτέλα με ένα αμφιλεγόμενο θέμα. (π.χ. *Πρέπει να φοράμε στο σχολείο στολή ή τα ρούχα που μας αρέσουν; Ναι ή όχι;*, *Πρέπει να έχουμε τηλεόραση στο παιδικό δωμάτιο; Ναι ή όχι;*, *Πρέπει οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά στο διάβασμα; Ναι ή όχι;*, *Πρέπει να κάνουμε πάντα ό,τι μας λένε οι γονείς μας; Ναι ή όχι;*, *Τα παιδιά πρέπει να μένουν μόνα στο σπίτι, όταν λείπουν οι γονείς; Ναι ή όχι;*, *Πρέπει οι γονείς να ικανοποιούν όλες τις επιθυμίες των παιδιών; Ναι ή όχι;*, *Πρέπει να γίνουμε φυτοφάγοι; Ναι ή όχι;* κ. ά.) Η προφορική αλληλεπίδραση των μαθητών αποτέλεσε αναγκαία διαδικασία πριν τη γραπτή αποτύπωση των επιχειρημάτων. Ο πρώτος μαθητής εξέφραζε με ένα επιχειρήμα την άποψή του σχετικά με το θέμα και στη συνέχεια έδινε το λόγο στο συμμαθητή του. Αυτός με τη σειρά του, αντετίθετο στη γνώμη του πρώτου ομιλητή με ένα αντεπιχείρημα. Ο πρώτος μαθητής επιχειρούσε να ανασκευάσει το αντεπιχείρημα. Αν τα καταφέρνε, η δική του άποψη μετρούσε περισσότερο. Αν όμως, ο δεύτερος, κατάφερνε να ανασκευάσει τα λεγόμενα του πρώτου με ένα νέο αντεπιχείρημα τότε η δική του άποψη 'βάρυνε' περισσότερο και σταματούσε η διαλεκτική αντιπαράθεση των απόψεων. Ο διάλογος των δύο μαθητών μεταφέρθηκε στο χαρτί. Η προφορική διάδραση⁷⁵ προσέφερε, σε μία φάση ασύνειδου σχεδιασμού, τη δυνατότητα, αφενός, εκφώνησης των σκέψεων και, αφετέρου, τη συγγραφή τους από τους μαθητές ύστερα από τις απαραίτητες διορθώσεις ή βελτιώσεις.

Η μελέτη των παραχθέντων επιχειρημάτων οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α) Εμφανίστηκε σαφής βελτίωση της *καθαρότητας*⁷⁶ (clarity) των ιδεών / επιχειρημάτων που έδωσαν οι μαθητές για να στηρίξουν την άποψή τους. Μόνο σε δύο περιπτώσεις (ποσοστό 8% επί του συνόλου των μαθητών) διαπιστώθηκε έλλειψη επεξεργασίας των προτεινόμενων ιδεών. β) Βελτιώθηκε σημαντικά η ικανότητα παραγωγής αντεπιχειρη-

Dansereau, D. F. (1992), "Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance", στο *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*, R. Hertz-Lazarovitz & N. Miller (eds.), New York, USA: Cambridge University Press, σσ. 124, 126.

⁷⁴ Schneuwly, B. (1996), "Content and formulation writing argumentative texts in pairs", *Argumentation*, 10, Netherlands, Kluwer Academic Press, σσ. 213-226.

⁷⁵ Με όρους των Jackson και Jacobs θα λέγαμε ότι με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές πραγμάτωσαν το *συνομιλιακό επιχειρήμα* (conversational argument). Πρόκειται για τη δημόσια συνεργατική μορφή λόγου με στόχο την παραγωγή μηνυμάτων σχετικών με τις εκφραζόμενες διαφωνίες των ενεργούντων προσώπων. Μέσα από τα γειτνιαστικά ζεύγη (adjacency pairs) των συνομιλιακών διαδράσεων των μαθητών επετεύχθη ο ορισμός της διαφωνίας αλλά και η σχετική επέκταση των γλωσσικών πράξεων. Βλ. Hample, D. (1992), "A third perspective on argument", στο *Readings in Argumentation*, 11, W. L. Benoit, D. Hample, P. J. Benoit (eds.), Berlin/New York, Foris Publications, σ. 102.

⁷⁶ Το αξιολογικό κριτήριο της *καθαρότητας* απαντά στην έρευνα της Buchman. Βλ. Buchman, A. D. & Jitendra, A.K. (2006), "Enhancing argumentative essay writing of fourth grade students with learning disabilities", *Learning Disability Quarterly*, 29, Winter, σ. 47.

μάτων από τους μαθητές. Πιθανά, η ύπαρξη ενός άμεσα αντιληπτού από το συγγραφέα αποδέκτη, προς τον οποίο απευθυνόταν ο λόγος, συνέβαλε θετικά προς την κατεύθυνση αυτή. γ) Η διαδικασία διαπραγμάτευσης με την αντίθετη άποψη μέσα από τη διαδικασία ανασκευής εμφανίστηκε δυσχερής. Ένας μαθητής (ποσοστό 4% επί του συνόλου των μαθητών) δεν κατάφερε να ανασκευάσει το αντεπιχείρημα του συνομιλητή του. Δέκα μαθητές (ποσοστό 40% επί του συνόλου των μαθητών) κατέφυγαν σε *αθροιστική επιχειρηματολογία*⁷⁷ κατά την προσπάθεια ανασκευής των επιχειρημάτων. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν ανασκεύασαν το επιχείρημα το οποίο είχε προηγηθεί, αλλά έδωσαν περαιτέρω υποστηρικτικά επιχειρήματα της δικής τους άποψης. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να ανακαλύψουν την 'κερκόπορτα', το αδύνατο σημείο του επιχειρήματος του συνομιλητή - όπως το είχαμε ονομάσει κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, με αφορμή την Κερκόπορτα των βυζαντινών τειχών στο μάθημα της Ιστορίας - και να κάνουν τις απαραίτητες νοητικές συνδέσεις, ώστε να το ανατρέψουν⁷⁸. Για παράδειγμα:

Μ. Μ.: *Συμφωνώ μαζί σου, αλλά όλα αυτά δεν σε κάνουν ευτυχισμένο κι ασφαλές. Μια αγκαλιά της μαμάς, λίγα λουλούδια, μια βόλτα στην εξοχή μπορούν να σου προσφέρουν την ευτυχία δωρεάν.*

Ι. Κ. : *Άλλο ένα επιχείρημα που με κάνει να το πιστεύω είναι ότι χωρίς τα λεφτά πολλοί άνθρωποι δεν θα σπούδαζαν και θα έμεναν αγράμματοι.*

Παρόλη τη δυσκολία που παρατηρήθηκε κατά την ανασκευή των αντεπιχειρημάτων δέκα μαθητές (ποσοστό 40% επί του συνόλου των μαθητών) κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν την επιθυμητή *συμπληρωματική επιχειρηματολογία*, η οποία υποδήλωνε τη διαπραγμάτευση με την αντίθετη άποψη (παράδειγμα i), ενώ τέσσερις μαθητές (ποσοστό 16% επί του συνόλου των μαθητών) οδηγήθηκαν στην επιτυχή συνδυαστική χρήση των δύο προαναφερθέντων στρατηγικών (παράδειγμα ii).

- (i) Δ. Β. : *Ναι, αλλά τα παιδιά πρέπει να έχουν τηλεόραση, για να ενημερώνονται για τον έξω κόσμο και όταν μεγαλώσουν να μπορούν να σταθούν στα πόδια τους.*
Α. Α. : *Συμφωνώ με αυτό που λες ότι, όταν μεγαλώσουν τα παιδιά θα μπορούν να σταθούν στα πόδια τους, αλλά δεν θα έχουν κανένα φίλο. Και ο παππούς μου έλεγε ότι το σημαντικότερο στη ζωή είναι η υγεία και οι φίλοι.*
- (ii) Π. Δ. : *Κατά την άποψή μου τα παιδιά πρέπει να μένουν μόνα στο σπίτι, διότι πρέπει να μάθουν πώς οι γονείς κρατάνε ένα μεγάλο σπίτι.*

⁷⁷ Για την έννοια της *αθροιστικής επιχειρηματολογίας* δίνονται πληροφορίες στο θεωρητικό τμήμα του παρόντος πονήματος, σ. 37.

⁷⁸ Σύμφωνα με την ψυχολόγο D. Kuhn το *διαλογικό επιχείρημα* (dialogic argument) απαιτεί γνωστικές ικανότητες ανωτέρου επιπέδου, όπως η μνήμη και η κατανόηση καθώς και δεξιότητες κοινωνικής φύσης. Βλ. Kuhn, D. (1991), *The Skills of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 13.

Α. Μ.: *Καλά είναι όσα λες, μόνο που τα παιδιά, αν είναι μικρά, δεν έχουν αναπτυγμένη σκέψη σαν έναν ενήλικα και ακόμα κι αν δεν κινδυνεύουν από έναν ξένο άνθρωπο, όπως ένα διαρρήκτη, μπορεί να κάνουν κακό στον εαυτό τους. Παραδείγματος χάρη, αν είναι πολύ μικρά να καταπιούν αντικείμενα ή ακόμα και σε μεγαλύτερες ηλικίες να ανάψουν το μάτι της κουζίνας από αμέλεια και να καούν ή να πάρει φωτιά το σπίτι. Αυτό το λέω σύμφωνα με αυτά που άκουσα στις ειδήσεις...*

Σημαντική θεωρούμε την επίδραση της συνεργατικής διάδρασης στη διαμόρφωση ώριμων διαλογικών συνηθειών των εμπλεκόμενων μαθητών. Η δυνατότητα αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου στο διάλογο, ο προσδιορισμός του σημείου στο οποίο η συζήτηση έληγε εξαιτίας της αδυναμίας εύρεσης ισχυρών αντεπιχειρημάτων, η υποχώρηση και αποδοχή της αντίθετης άποψης δεν αποτελούσαν ευνόητες κινήσεις για τους μαθητές. Προϋπέθεταν άσκηση στην ευγένεια, 'σιωπητήριο' του εγώ, αναδίπλωση προσωπικών επιθυμιών. Η ανάδυση του αυτοσαρκασμού, πιθανά, αποτέλεσε ένα πρώτο σημάδι της πορείας των μαθητών προς την ωριμότητα:

Π. Δ. : *...Εκεί μου έβαλε φελλό στο στόμα. (ανοίγει τα χέρια του- γέλια) Εκεί που το 'βαλε δεν μπορούσα να κάνω τίποτε άλλο. Δεν μπόρεσα να πω κάτι άλλο. Εεεε... νίκησε. Δεν φταίω εγώ. (γέλια) (15-5-2009)*

Κατά τη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού η γραφή μετατράπηκε για τους μαθητές σε μέσο επικοινωνίας προσωπικών μηνυμάτων αποκτώντας την ταυτότητα της «λειτουργικής δραστηριότητας⁷⁹» (functional activity) μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης σύμφωνα με τα μοντέλα πλαισίου του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism).

Τέλος, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών έδειξε να ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών για αυτοεκτίμηση και κοινωνική επαφή⁸⁰. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ίδιοι οι μαθητές χάρηκαν τη συνεργασία μεταξύ τους νοηματοδώντας τη συγγραφική διαδικασία ως εμπειρία 'απόλαυσης' και συνδέοντάς τη με ευχάριστες αναμνήσεις:

- *Μια από τις αγαπημένες μου στιγμές ήταν τότε που είχαμε χωριστεί σε ομάδες και γράφαμε τη γνώμη μας για διάφορα θέματα. (Φ. Φ.)*
- *Επίσης μου άρεσε που εργαστήκαμε ομαδικά. (Κ. Λ.)*

3.2.6. Μάθηση της Επιχειρηματολογικής Γραφής από Παρατήρηση

Στο πλαίσιο της παρέμβασης δόθηκε πολλές φορές η δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν στη στρατηγική της μάθησης της συγγραφικής διαδικασίας μέσα από την

⁷⁹ Perelman, L. (1986), "The Context of Classroom Writing", *College English*, 48(5), September, National Council of Teachers of English, σ. 471.

⁸⁰ Για τη σημασία της εκπλήρωσης κοινωνικών αναγκών καθώς και αναγκών για αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου βλ. Maslow, A. H. (1943), "A Theory of Human Motivation", *Psychological Review*, 50, σσ. 370-396.

παρατήρηση συγγραφικών μοντέλων επιχειρηματολογικών κειμένων των συνομήλικων συμμαθητών τους (observational learning) ή – διαφορετικά – κατά την «ώρα συμμερισμού από την καρέκλα του συγγραφέα⁸¹» κατά την οποία ένας μαθητής ή μαθήτρια διάβαζε στην τάξη το κείμενό του και ακολουθούσαν σχόλια ή ερωτήσεις σχετικά με αυτό.

Κοινή πεποίθηση πολλών θεωρητικών είναι ότι η στρατηγική της **μάθησης από παρατήρηση** επιδρά καταλυτικά στην απελευθέρωση των γνωστικών προσλαμβανουσών και στη διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων των μαθητών αναφορικά με τη συγγραφή εξαιτίας της προσωπικής απεμπλοκής από την ίδια τη διαδικασία⁸².

Η παρακολούθηση των συγγραφικών προϊόντων άλλων συμμαθητών παρείχε στους 'παρατηρητές' τη δυνατότητα επαναξιολόγησης των προσωπικών τακτικών συγγραφής και τη δυνατότητα εσωτερίκευσης των κριτηρίων βάσει των οποίων αποτιμήθηκε θετικά το συγγραφικό αποτέλεσμα⁸³.

Π. Δ. : *Οτι προσπάθησε όσο μπορούσε ν' ακολουθήσει το σχεδιάγραμμα.*

Κ. Ο. : *Όμως, κάθε φορά έλεγε για παράδειγμα, για παράδειγμα...*

Μ. Β. : *Μου άρεσε, γιατί χρησιμοποιούσε πολλά επιχειρήματα, πολλά αντεπιχειρήματα, παροιμίες. (2-6-09)*

Επιπλέον, από τις απομαγνητοφωνήσεις διαφάνηκε ότι μέσα από το σχολιασμό των επιχειρηματολογικών κειμένων των συμμαθητών τα παιδιά διεύρυναν τη συλλογιστική ικανότητα και την κριτική σκέψη αναπτύσσοντας το αισθητήριο του εύστοχου κριτικού σχολιασμού, καθώς αναζητούσαν την *καθαρότητα* (clarity) (παράδειγμα i), την *ορθότητα* (accuracy) (παράδειγμα ii), τη *λογική* (logic) (παράδειγμα iii), την *ευρύτητα* (breadth) (παράδειγμα iv), τη *συνάφεια* (relevance) (παράδειγμα v), την *ακρίβεια* (precision) (παράδειγμα vi) ως βασικά κριτήρια αξιολόγησης των παρεχόμενων επιχειρημάτων⁸⁴. Θεωρούμε ότι η μάθηση της γραφής από παρατήρηση συγκαταλέγεται στις μεθόδους *στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας*⁸⁵, στο βαθμό που ενεργοποίησε το στοχασμό των μαθητών πάνω στη γραφή των άλλων μαθητών, προώθησε την προσωπική μεταγνώση και βοήθησε στη μίμηση ή αποφυγή επιτυ-

⁸¹ Pappas, C.C. & Barro-Zecker, L. (2006), *Αναδομώντας τα Κειμενικά Είδη του Σχολικού Γραμματισμού*. Τρ. Κωστούλη (επιμ.-θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 113. Την ιδέα της «καρέκλας του συγγραφέα» εισήγαγαν οι D. Graves και J. Hansen σε άρθρο που αφορούσε τη σχέση γραφής – διαβάσματος. Βλέπε σχετικά Graves, D. & Hansen, J. (1982), "The author's chair", *Language Arts*, 60(2), σσ. 176-183.

⁸² Kellogg, R. T. (2008), "Training writing skills: A cognitive developmental perspective", *Journal of Writing Research*, 11(1), σ. 19.

⁸³ Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Van Den Bergh, H. & Van Houtwolters, B. H. A. M. (2004), "Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes", *Cognition and Instruction*, 22(1), Lawrence Erlbaum Associates Inc, σ. 4.

⁸⁴ Paul, R. W. & Elder, L. (1999), *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, σσ. 10-11.

⁸⁵ Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989), "Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics", στο *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, σσ. 453-494.

χημένων ή αποτυχημένων συγγραφικών προσπαθειών, αντίστοιχα, σε μελλοντικές ατομικές απόπειρες επιχειρηματολογικής γραφής.

(i) Δασκάλα: *Μάλιστα. Πώς βρίσκετε το επιχείρημα του Σ...*;

Γ. Κ. : *Ήταν δυνατό. Πολύ δυνατό.*

Δασκάλα: *Γιατί το βρίσκεις δυνατό;*

Γ. Κ. : *Γιατί έχει δώσει ένα παράδειγμα, το έχει δικαιολογήσει. [...]*

(ii) Ε. Σ. : *Ναι, εεε... έδωσε και παράδειγμα και ήτανε σωστό, γιατί, πράγματι, οι γονείς έχουνε κάθε δικαίωμα να χωρίζουνε.*

(iii) Ο. Μ. : *Ε... όχι πολύ λογικό, γιατί μπορούσε να πει πως άμα ... άμα μαλώνουν συνέχεια οι γονείς, τα παιδιά θα ακολουθήσουν το παράδειγμά τους και...*

(iv) Φ. Φ. : *Είναι πιο εμπλουτισμένο από της Ε... Είναι... Το έχει στηρίζει πιο καλά.*

(v) Κ. Ρ. : *Όχι, επειδή έχει φύγει λίγο από το θέμα της Γ...*

(vi) Δασκάλα: *Μισό λεπτό. Για το Σ... δεν είναι και τόσο πειστικό. Δηλαδή θεωρείς ότι δεν χάνουμε χρόνο, για να διαλέξουμε ρούχα;*

Σ. Τ. : *Όχι, το πιστεύω. Αλλά υπάρχουν και πολλά άλλα επιχειρήματα. (15 -5- 2009)*

Εδώ, αξίζει να αναφερθεί ότι η όξυνση της κριτικής σκέψης μέσα από τη διδασκαλία των μαθητών «σχετικά με τα πιθανά προτερήματα των επιχειρημάτων⁸⁶» συνδυάζεται από θεωρητικούς και με τη χρήση της ρητορικής κατά το μάθημα της γραπτής έκφρασης.

3.2.7. Από την Ιδεοθύελλα στην Καταιγιστική Γραφή Επιχειρημάτων: Μύθοι και Διαλογικά Επιχειρηματολογικά Κείμενα

Ο Kienpointner συγκαταλέγει την ιδεοθύελλα (brainstorming) και την καταιγιστική γραφή (brainwriting) ανάμεσα στις δημιουργικές τεχνικές (creativity techniques), οι οποίες αναπτύσσουν την *ars inveniendi* δηλαδή την τέχνη της εύρεσης επιχειρημάτων και δίνουν διέξοδο στη φαντασία και την επινοητικότητα⁸⁷.

Στο πλαίσιο της παρέμβασης οι παραπάνω ιδέες αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική πράξη. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των έξι-εφτά ατόμων. Σε κάθε ομάδα τα μέλη, αυθόρμητα, πρότειναν και έγραψαν από ένα επιχείρημα ή αντεπιχείρημα το οποίο γεννήθηκε στη σκέψη τους σχετικά με το θέμα που είχε δοθεί. Στη συνέχεια, ένα παιδί από κάθε ομάδα παρουσίασε τα επιχειρήματά τους στους υπόλοιπους συμμαθητές. Τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα καταγράφηκαν στον πίνακα σε

⁸⁶ Stolarek, E. A. , “ Of course I teach critical thinking: I teach rhetoric”, σ. 7, www.fer-ris.edu/library/reference/cti/rhetoric.doc.

⁸⁷ Kienpointner, M. (1997), “On the art of finding arguments: What ancient and modern masters of invention have to tell us about the ‘ars inveniendi’ ”, *Argumentation*, 11, σσ. 231, 234.

διαγράμματα⁸⁸ από τη δασκάλα – ερευνήτρια και οι μαθητές συμπλήρωσαν επιχειρήματα ή αντέκρουσαν επιχειρήματα τα οποία δεν φαίνονταν λογικά.

Αφορμή για ιδεοθύελλα αποτέλεσαν θέματα παρμένα από τη μυθολογία⁸⁹. Η επινοητικότητα των μαθητών για την παραγωγή επιχειρημάτων υποβοηθήθηκε από την αξιοποίηση των μυθολογικών γνώσεων τις οποίες διέθεταν σε μια προσπάθεια διαθεματικής σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων (μυθολογία - συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου). Τα θέματα ήταν: *Ο Θησέας προσπαθεί να πείσει τον πατέρα του να τον αφήσει να πάει στην Κρήτη, για να σκοτώσει το Μινώταυρο. Η θεά Δήμητρα προσπαθεί να πείσει το Δία να επιστρέψει η κόρη της, η Περσεφόνη, από τον κάτω κόσμο. Ο Οδυσσεύς προσπαθεί να πείσει την όμορφη νεράιδα Καλυψώ να του επιτρέψει να φύγει από το νησί της και να επιστρέψει στην Ιθάκη. Φανταστικός διάλογος ανάμεσα στην Αθηνά και τον Ποσειδώνα σχετικά με το δώρο που θα κάνει ο καθένας στην πόλη του Κέκροπα, ώστε να πάρει η πόλη το όνομά του.*

Στη συνέχεια, τα παιδιά υποδύθηκαν, ανά ζεύγη, τους παραπάνω μυθολογικούς ήρωες και θεούς μπροστά στους συμμαθητές τους. Πρόκειται για μια μορφή *αντιλογίας μέσα από υπόδυση ρόλων*⁹⁰ (role playing debate) στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνταν να προσαρμόσουν με πειστικότητα τα επιχειρήματά τους στους χαρακτήρες και τα ενδιαφέροντα των ρόλων που υποδύονταν.

Τέλος, τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν ένα διαλογικό επιχειρηματολογικό κείμενο με θέμα: *Γράφω ένα φανταστικό διάλογο ανάμεσα στη θεά Αθηνά και το θεό Άρη. Η θεά Αθηνά προσπαθεί να πείσει τον Άρη να σταματήσει τους πολέμους, για να γλιτώσουν οι άνθρωποι από τα βάσανα. Ο Άρης προσπαθεί με αντεπιχειρήματα να μεταπείσει την Αθηνά.*

Η συγγραφή του επιχειρηματολογικού διαλόγου ανάμεσα στους θεούς παρείχε στους μαθητές τη δυνατότητα ανάπτυξης της δίπλευρη σκέψης μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων. Πράγματι, οι μαθητές κατάφεραν να εντάξουν μέσα στα κείμενα επαρκή, λογικά και έγκυρα επιχειρήματα αλλά και αντεπιχειρήματα εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο του κειμένου και την ποιότητα των επιχειρημάτων.

Ωστόσο, η επεξεργασία των κειμένων αποκάλυψε αδυναμία των μαθητών στην ουσιαστική διαλεκτική αντιπαράθεση επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, ιδίως, εξαιτίας της αδυναμίας ανασκευής των διατυπωθέντων αντεπιχειρημάτων. Οι δεκαπέντε

⁸⁸ Η χρήση διαγραμμάτων σύμφωνα με το Κειμενοκεντρικό – Διαδικαστικό Μοντέλο εφαρμόζεται σε όλα τα συγγραφικά στάδια (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό). Βλ. Ματσαγγούρα, Η. Γ. (2001), σσ. 96-100.

⁸⁹ Καψάλης, Γ. (1989), “Εικόνες από τον κόσμο των ζώων στον ‘Αίαντα’ του Σοφοκλή”, *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής ‘Δωδώνη’, Παράρτημα Αρ. 42*, Ιωάννινα, σσ. 65-69 και σσ. 85-93.

⁹⁰ Snider, A. & Schnurer, M. (2002), *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, New York, The International Debate Education Association, σσ. 69-70.

μαθητές της τάξης (ποσοστό 60% επί του συνόλου των μαθητών) περιορίστηκαν στην αντιπαράθεση απόψεων χωρίς, ωστόσο, να διαπραγματευτούν νοητικά και λεκτικά με την αντίθετη άποψη.

ΑΡ.: Για φαντάσου, όμως, ότι άμα νικήσουμε θα πλουτίσουμε και θα κατακτήσουμε νέα εδάφη.

ΑΘ.: Όμως για σκέψου τα νεαρά παιδιά πόσο φόβο θα έχουν και δεν θα πηγαίνουν σχολείο για να μορφώνονται. (Κ. Π.)

Το γεγονός αυτό δυσχέρανε τους μαθητές στην εξαγωγή και συγγραφή του τελικού συμπεράσματος, διότι απουσίαζε το 'στερεο έδαφος' πάνω στο οποίο θα βασιζόταν η τελική επιλογή της μιας ή της άλλης πρότασης. Χαρακτηριστικό είναι ότι πέντε μαθητές (ποσοστό 20% επί του συνόλου των μαθητών) κατέληξαν στο συμπέρασμα δίνοντας αφηγηματικό τέλος στο διαλογικό κείμενο.

- *Οι δυο θεοί κατέληξαν πως η Αθηνά είχε δίκιο, επειδή είχε πολλά, ωραία και δυνατά επιχειρήματα. (Μ. Γ.)*

Σε άλλες περιπτώσεις το τελικό συμπέρασμα δεν απέρρευε οργανικά από την ανταλλαγή των επιχειρημάτων, αλλά εξέφραζε την επιθυμητή ή τη 'σωστή' έκβαση των γεγονότων.

ΑΡ.: Σε αντίθεση με σένα, Αθηνά, πιστεύω πως οι πόλεμοι βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων ή διαφορών ανάμεσα σε δύο κράτη. Επίσης, είναι ένα μέσο καθορισμού των συνόρων ενός κράτους.

ΑΘ.: Άρη, από την άλλη πλευρά, όμως, πιστεύω πως όταν γίνεται πόλεμος δεν εξελίσσονται οι τέχνες και τα γράμματα.

ΑΡ.: Ύστερα από αυτά, Αθηνά, πιστεύω πως οι πόλεμοι πρέπει να σταματήσουν. (Κ. Λ.)

Αντίθετα, πέντε μαθητές (ποσοστό 20% επί του συνόλου των μαθητών), οι οποίοι κατάφεραν να διαπραγματευτούν ουσιαστικά με την αντίθετη άποψη προσπαθώντας να την ανασκευάσουν, οδηγήθηκαν, αβίαστα, στην εξαγωγή ενός τελικού συμπεράσματος, οργανικά συνδεδεμένου με τον προηγούμενο διάλογο.

ΑΡ.: Επίσης, οι πόλεμοι ευνοούν στην καλύτερη οργάνωση του κράτους.

ΑΘ.: Μα πώς να έχεις καλύτερη οργάνωση του κράτους, όταν σε όλη την αυτοκρατορία επικρατεί φτώχεια και έλλειψη μόρφωσης;

ΑΡ.: Εντάξει, Αθηνά, με έπεισες. Θα κάνω ό,τι μπορώ για να γίνονται όλο και λιγότεροι πόλεμοι. (Γ. Κ.)

Επίσης, η διαλεκτική αντιπαράθεση των επιχειρημάτων οδήγησε συχνά τους μαθητές στην υιοθέτηση συμβιβαστικών τελικών τοποθετήσεων και αποφάσεων.

- *ΑΡ. : Ίσως να έχεις δίκιο. Θα προσπαθήσω να σταματήσω τους πολέμους όσο μπορώ – εξάλλου, είμαι ο θεός του πολέμου! (Μ. Μ.)*

Η ανασκευή της αντίθετης άποψης υπήρξε μέχρι το τέλος της παρέμβασης το αδύναμο σημείο στη συλλογιστική των μαθητών κατά την προσπάθεια στήριξης του επιχειρηματολογικού λόγου τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Οι μαθητές δυσκολεύονταν να βρουν αδυναμίες ή κενά στην αντίθετη επιχειρηματολογία, ώστε να δημιουργηθούν τα αναγκαία 'περάσματα' τα οποία θα οδηγούσαν στην επιτυχημένη ανασκευή των αντεπιχειρημάτων.

Οι ίδιοι οι μαθητές αναγνώριζαν αυτή την αδυναμία και την αντιμετώπιζαν κριτικά.

- *Με δυσκόλεψε να το ανασκευάσω. (Σ. Γ.)*

Ωστόσο, η διαδικασία της ανασκευής αποτελούσε, συγχρόνως, για τα παιδιά το πιο 'προκλητικό' κομμάτι της επιχειρηματολογικής προσπάθειας:

- *Πιο πολύ μ' αρέσει η ανασκευή των επιχειρημάτων, γιατί βάζεις το μυαλό σου να σκεφτεί το αδύναμο σημείο του άλλου. (Μ. Β.)*
- *Περισσότερο μου άρεσε, όταν μάθαμε να ανασκευάζουμε τα αντεπιχειρήματα, γιατί έτσι δείχναμε ότι ξέραμε να σεβόμαστε και την αντίθετη άποψη. [...] Όπως είπα πριν μου άρεσε η ανασκευή των αντεπιχειρημάτων, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι δεν δυσκολεύτηκα. Βασικά, πιστεύω ότι είναι λίγο δύσκολο να ανασκευάσεις, ακριβώς, τα αντεπιχειρήματα του άλλου. (Α.Μ.)*

Παρά τους περιορισμούς οι οποίοι διατυπώθηκαν, θεωρούμε ότι η ανάπτυξη της κριτικής στάσης των μαθητών της Ε' Δημοτικού απέναντι στο σύνθετο φαινόμενο της επιχειρηματολογίας και στις προσωπικές επιχειρηματολογικές δυνατότητες αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα στην ωρίμανση και καλλιέργεια των μαθητών.

3.2.8. Η Άμεση Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Συμπληρωματικά με τις προαναφερθείσες τεχνικές καθοδήγησης των μαθητών, σε επάλληλα στάδια του προγράμματος παρέμβασης, κατέστη αναγκαία για τη δασκάλα-ερευνήτρια η άμεση διδασκαλία πληροφοριών οι οποίες θα υποβοηθούσαν στην εκπλήρωση του επιθυμητού στόχου δηλαδή στην εκμάθηση της επιχειρηματολογικής γραφής. Κοντολογίς, εφαρμόστηκε η στρατηγική της *αποτελεσματικής διδασκαλίας* της διαδικαστικής γνώσης της επιχειρηματολογικής γραφής μέσα από ενέργειες όπως η σχηματοποίηση των νέων γνωστικών αντικειμένων και η καθοδηγούμενη από το δάσκαλο ομαδική επεξεργασία τους από τους μαθητές στο πλαίσιο προφορικής διεπίδρασης.⁹¹

⁹¹ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007α), *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, (Ε' Έκδοση), Αθήνα, Gutenberg, σ. 479.

Φυσικά, επιδιωκόταν, με την υποβολή ερωτήσεων και τη διεξαγωγή συζητήσεων, η δυναμική συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

α) Διδασκαλία εισαγωγικών εκφράσεων και ρημάτων που σηματοδοτούν την τοποθέτηση των μαθητών απέναντι σε διάφορα θέματα. Η δασκάλα έδωσε κάποια αρχικά παραδείγματα π.χ. *Εκτιμώ... , έχω την άποψη...* και οι μαθητές διεύρυναν την 'γκάμα' των επιλογών: π.χ. *πιστεύω ότι..., κατά τη γνώμη μου..., έχω τη γνώμη..., θεωρώ ότι..., έχω την άποψη ότι... κ.ά.*

β) Διδασκαλία εκφράσεων τροπικότητας. Η δασκάλα έγραψε στον πίνακα τρία επιχειρήματα εμπλουτισμένα κάθε φορά με διαφορετικές εκφράσεις τροπικότητας:

- *Εκτιμώ ότι, αν οι οδηγοί της Αθήνας χρησιμοποιούν συχνότερα το μετρό, ενδέχεται να περιοριστεί η ρύπανση.*
- *Εκτιμώ ότι θα ήταν σκόπιμο οι οδηγοί της Αθήνας να χρησιμοποιούν το μετρό αντί για το αυτοκίνητό τους, ώστε να περιοριστεί η ρύπανση.*
- *Εκτιμώ ότι οι οδηγοί της Αθήνας οφείλουν να χρησιμοποιούν το μετρό, ώστε να περιοριστεί η ρύπανση.*

Οι μαθητές επεσήμαναν την ύπαρξη των εκφράσεων τροπικότητας και διατύπωσαν σχόλια. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

Φ. Φ. : *Εμένα μ' έπεισαν όλα. Απλά το τρίτο σου λέει ότι είναι σίγουρο ότι θα περιοριστεί η μόλυνση του περιβάλλοντος, άμα σταματήσεις να χρησιμοποιείς το αυτοκίνητο. (11-12-2008)*

Τονίστηκε από τη δασκάλα-ερευνήτρια, αφενός, η ανάγκη εμπλουτισμού των επιχειρημάτων με αντίστοιχες λέξεις και εκφράσεις, οι οποίες προσδίδουν 'δύναμη' στον επιχειρηματολογικό λόγο και, αφετέρου, συστήθηκε στους μαθητές η ενσυνείδητη και προσεκτική χρήση τους ανάλογα με τον αποδέκτη του λόγου. Οι εκφράσεις τροπικότητας διακρίθηκαν σε τρεις κατηγορίες: *χαμηλής* (ίσως, πιθανά κ.ά), *μεσαίας* (θα έπρεπε να..., θα ήταν σκόπιμο να...κ.ά) και *απόλυτης* δύναμης (πρέπει, είναι υποχρεωτικό να...κ.ά.).

Μέσα στην τάξη οι μαθητές συμπλήρωσαν φύλλα εργασίας με στόχο την εξοικείωση με τις προαναφερθείσες εκφράσεις τροπικότητας. Στη συνέχεια, υποδύθηκαν ρόλους. Επιχειρηματολογώντας πάνω στο ίδιο θέμα χρησιμοποιούσαν λέξεις και εκφράσεις διαφορετικής 'δύναμης' και πειραματίζονταν σχετικά με τα αποτελέσματα της επίδρασης αντίστοιχων λέξεων και εκφράσεων στον αποδέκτη του λόγου και στην πραγμάτωση των επιδιωκόμενων στόχων. Ενδεικτικά θέματα: α) *Μια μητέρα και μια κόρη. Το κορίτσι ζητάει από τη μαμά του να την αφήσει να πάει στο σινεμά με τις φίλες της χρησιμοποιώντας λέξεις και εκφράσεις τροπικότητας χαμηλής/μέσης και απόλυτης δύναμης.*

β) Δύο φίλοι/ες. Η μία/ο ένας διακόπτει τον άλλο, καθώς μελετάει και ζητάει να πάνε βόλτα με τα ποδήλατά τους. Ο άλλος/η άλλη προσπαθεί να αρνηθεί την πρόταση χρησιμοποιώντας λέξεις και εκφράσεις χαμηλής /μέσης/απόλυτης δύναμης κ.ά.

Οι μαθητές διατύπωσαν εύστοχα σχόλια σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης εκφράσεων τροπικότητας υψηλής ή χαμηλής δύναμης σε σχέση με τον αποδέκτη του επιχειρήματος:

Δ. Β. : *Μετά, κυρία, ξέρετε τι θα πει η μητέρα;*

Δασκάλα: *Τι θα πει;*

Δ. Β. : *Εσύ κάνεις κουμάντο στα λεφτά μου;*

Δασκάλα: *Μάλιστα. Και ποια άλλη θα μπορούσε να ήτανε η αντίδραση της μαμάς σε αυτό το επιχείρημα της κόρης με τη μεγάλη σιγουριά;*

Γ. Κ. : *Πρέπει να έχεις σεβασμό προς εμένα...*

Α.Α. : *Να μην αποφασίζεις για τον εαυτό σου...*

Φ. Φ. : *Να είσαι πιο ευγενική, όταν θες να ζητήσεις κάτι.*

Φ. Π. : *Δεν μπορείς να μου λες τι θα κάνω!*

Δ. Β. : *Πήγαινε στο δωμάτιό σου γρήγορα! [...]*

Δασκάλα: *Εάν όμως πήγαινε το παιδί και χρησιμοποιούσε το ίδιο επιχείρημα αλλά βάζοντας εκφράσεις με λιγότερη δύναμη και σιγουριά;*

Φ. Π. : *Ότι, αν αν είναι για να μάθεις πολλά πράγματα, επειδή εγώ ενδιαφέρομαι για τις γνώσεις σου, να πας.*

Δ. Π. : *Αφού το ζήτησες με ευγενικό τρόπο θα σε αφήσω. (11-12-2008)*

Τέλος, με αφορμή κείμενα των δύο πρώτων ενοτήτων του βιβλίου της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν επιχειρήματα στα οποία θα εισήγαγαν εκφράσεις τροπικότητας. Ενδεικτικά θέματα: *Η ενθάρρυνση της χρήσης ποδηλάτου από τους Δήμους, η ενθάρρυνση της χρήσης αιολικής ενέργειας για την παραγωγή ηλεκτρικού ρεύματος, η οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων από τους Δήμους, η ενθάρρυνση της χρήσης μετρό για τη μετακίνηση μέσα στην πόλη, η προστασία των δασών από τις πυρκαγιές.* Στο σύνολο των είκοσι πέντε μαθητών, οι δεκαεννιά (ποσοστό 76% επί του συνόλου των μαθητών) κατόρθωσαν με επιτυχία να εισάγουν εκφράσεις τροπικότητας και να εμπλουτίσουν τα γραπτά επιχειρήματά τους. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση μέσα στην τάξη σχετικά με τη δύναμη πειθούς των επιχειρημάτων που προέκυψαν.

γ) Οι μαθητές αξιολόγησαν τα επιχειρήματα τα οποία παρέχονταν για την υπεράσπιση μιας θέσης. Τους δόθηκε φύλλο εργασιών με θέσεις και πιθανούς υποστηρικτικούς λόγους των θέσεων. Οι μαθητές επέλεξαν το λόγο ο οποίος τους φάνηκε καταλληλότερος

για την υποστήριξη της θέσης. Ακολούθησε συζήτηση στην τάξη αναφορικά με τα **λογικά** και τα **συναισθηματικά επιχειρήματα**, τις **σοφιστείες**, τη σημασία της χρήσης του κατάλληλου επιχειρήματος, την κατάλληλη στιγμή, για τον κατάλληλο αποδέκτη.

Από τις απομαγνητοφωνήσεις διαφάνηκε ότι οι μαθητές έδειξαν εξοικειωμένοι με τη δύναμη των *συναισθηματικών επιχειρημάτων*.

Δασκάλα: [...] Που συγκινούν τους άλλους. Δηλαδή τι κάνουν αυτά τα επιχειρήματα; Προσπαθώ τι πράγμα;

Κ. Ρ. : Προσπαθώ να...

Φ.Φ. : Να τους συγκινήσω με διάφορα επιχειρήματα.

Δασκάλα: Κι όταν λες να τους συγκινήσεις τι εννοείς;

Κ. Λ: Σε καταλαβαίνουν...καταλαβαίνουν δηλαδή αυτό που ζητάς ανάλογα με τον τρόπο που το θέτεις.

Μ.Μ. : Σε λυπούνται.

Φ. Π. : Αν τους συγκινήσεις μπορεί να πούνε, αν το παιδί το θέλει τόσο καιρό, να κάνω τα στραβά μάτια και να...

Δ. Β. : Αν τον πρήζεις;

Φ. Π. : Να υποχωρήσουν. Τον χτυπάς εκεί που πονάει.

Δασκάλα: Τον χτυπάς εκεί που πονάει, Φ. ; Δηλαδή;

Φ. Π. : Το είπα μεταφορικά.

Γ. Κ. : Αν ήσουν εσύ στη θέση μου πώς θα αντιμετώπιζες το γονιό σου για να τον πείσεις; Τον βάζεις στη θέση σου. [...]

Δασκάλα: Όμως πολλές φορές, όταν λέμε συγκινησιακά φορτισμένο επιχείρημα, δεν είναι μόνο αυτό που προκαλεί τον οίκτο, γιατί συναίσθημα δεν είναι μόνο ο οίκτος.

Δ. Β. : Είναι και το χαμόγελο.

Δασκάλα: Τι κάνει πολλές φορές ένα χαμόγελο;

Δ. Β. : Μπορεί να σε πείσει. (8-1-2009)

δ) Διδασκαλία λέξεων και εκφράσεων, οι οποίες βοηθούν στη σύνδεση των επιχειρημάτων (καταρχήν..., αρχικά..., ο δεύτερος λόγος είναι..., επιπρόσθετα..., ο τελευταίος λόγος που με κάνει να το λέω...) και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (επομένως..., άρα..., για τους λόγους αυτούς... κ.ά). Στη συνέχεια, δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας με ένα κείμενο-γράμμα στο οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν λέξεις και εκφράσεις οι οποίες συνδέουν τα επιχειρήματα και αυτά με το τελικό συμπέρασμα.

ε) Άμεση διδασκαλία ποικίλων τρόπων εκφοράς των επιχειρημάτων : i) με αιτιολόγηση, ii) με υπόθεση, iii) με σύγκριση που φανερώνει ομοιότητα με παρόμοιες απόψεις, καταστάσεις κτλ., iv) με σύγκριση που φανερώνει διαφορά. Στη συνέχεια, δόθηκε

στους μαθητές ένα Δελτίο Τύπου της Unicef και ζητήθηκε να αναγνωρίσουν τα είδη των επιχειρημάτων τα οποία χρησιμοποιούνταν.

στ) Άμεση διδασκαλία επιχειρηματολογικών τύπων οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως αποδεικτικό υλικό. Πρόκειται για τα επιχειρήματα μαρτυρίας⁹²(μαρτυρίες, νούμερα, στατιστικές, νόμοι, παροιμίες, απόψεις ειδικών πάνω στο θέμα). Τονίστηκε στους μαθητές ότι τα επιχειρήματα μαρτυρίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις φάσεις της επιχειρηματολογίας, για να ενισχύσουν την αξιοπιστία επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής. Επίσης, παρουσιάστηκαν σε πίνακες οι συνδετικές εκφράσεις οι οποίες βοηθούν στην εισαγωγή του αποδεικτικού υλικού. Οι πίνακες αναρτήθηκαν στους τοίχους της τάξης ως εποπτικό υλικό.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΘΕΜΑ	ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
<i>Σύμφωνα με τον κ. Χ.</i>	<i>Η μαρτυρία της Ελένης για το θέμα αυτό είναι ενδιαφέρουσα....</i>	<i>Για παράδειγμα...</i>
<i>Κατά την άποψη του κ. Χ.</i>	<i>Όπως αναφέρει η Ελένη....</i>	<i>Ένα από τα παραδείγματα που επιβεβαιώνουν όσα λέω είναι...</i>
<i>Ο κ. Χ. επιβεβαιώνει τα παραπάνω λέγοντας πως κ.ά</i>	<i>Αξίζει εδώ να αναφερθεί η μαρτυρία της Ελένης... κ.ά.</i>	<i>Θα χρησιμοποιήσω ως απόδειξη το παράδειγμα του...κ.ά.</i>

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΕΞΗΓΗΣΕΙΣ	ΕΙΔΙΚΕΣ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ (νούμερα, στατιστικά δεδομένα, ποσοστά)	ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ / ΝΟΜΟΙ
<i>Προσωπικά, θεωρώ πως...</i>	<i>... μπορεί να μειώσει κατά 30%..</i>	<i>Όπως λέει και η παροιμία: "....."...</i>
<i>Αυτό ισχύει για μένα γιατί...</i>	<i>...9 στους 10 Έλληνες...</i>	<i>Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 1234, παράγραφος 3...</i>
<i>Σε ό, τι αφορά εμένα...</i>	<i>Το 2008 καταγράφηκαν 545 παραβάσεις...</i>	<i>Σε αντίθεση με το νόμο περί.....</i>

Πίνακας 3.2.8.1. Συνδετικές εκφράσεις που βοηθούν στην εισαγωγή αποδείξεων κατά την εκφορά του επιχειρηματολογικού λόγου.

Χαρακτηριστική στάθηκε η συζήτηση με την οποία οι μαθητές απέδωσαν την έννοια των αποδείξεων, όπως την αντιλήφθηκαν:

Δασκάλα: *Τι σημαίνει αποδεικνύω; Τι καταλαβαίνετε, όταν ακούτε τη λέξη αποδεικνύω;*

T. M. : *Βεβαιώνομαι.*

K. P. : *Του δίνω να καταλάβει ότι αυτό που λέω ισχύει. Ότι στ' αλήθεια ισχύει.*

M.B. : *Ότι αυτό είναι ένα πράγμα, για να δείξεις πιο πολύ ότι έχεις δίκιο.*

M.M. : *Είναι στοιχεία που στηρίζουν το επιχειρήμά μου.*

T. M. : *Σαν παρομοίωση.*

Φ.Π. : *Σαν ένα βιβλίο που να σου δίνει τις λύσεις.*

⁹² Τα επιχειρήματα μαρτυρίας που χρησιμεύουν ως αποδεικτικό υλικό παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό τμήμα του πονήματος, σσ. 44-45.

Κ.Ρ. : *Είναι σαν να είναι κάτι σίγουρο.*

Κ. Λ. : *Όταν δίνεις αποδείξεις, σιγουρεύεις το επιχειρήματά σου, δηλαδή επιβεβαιώνεις στον άλλο ότι ισχύουν αυτά που λες.*

Δ. Β. : *Δεν θα μπορεί να μου πει κάτι.*

Γ. Κ. : *Του δίνω μαρτυρίες και καταλαβαίνει ότι είναι αλήθεια και έτσι δεν μπορεί να πει ότι είναι ψέματα, γιατί έχεις αποδείξεις. (19-3-2009)*

ζ) Άμεση διδασκαλία της έννοιας του αντεπιχειρήματος και των συνδεδειγμένων εκφράσεων οι οποίες βοηθούν στην εισαγωγή των αντεπιχειρημάτων μέσα στα επιχειρηματολογικά κείμενα: *Αντίθετα, άλλοι ισχυρίζονται ..., όμως..., από την άλλη πλευρά... κ.ά.* Στη συνέχεια, δόθηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας. Οι μαθητές κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν ζευγάρια συνώνυμων λέξεων του επιχειρήματος και του αντεπιχειρήματος (π.χ. θέση - αντίθεση, λόγος - αντίλογος, πρόταση - αντιπρόταση κ.ά.). Επίσης, διάβασαν σύντομους διαλόγους και κύκλωσαν με πράσινο χρώμα τα επιχειρήματα και με κόκκινο χρώμα τα αντεπιχειρήματα που απαντούσαν στους παραπάνω διαλόγους. Τέλος, αντιστοίχισαν επιχειρήματα με αντεπιχειρήματα.

η) Άμεση διδασκαλία της έννοιας της ανασκευής των αντεπιχειρημάτων. Προστέθηκε στο 'τρένο της επιχειρηματολογίας' το βαγόνι των επιχειρημάτων-ανασκευών της αντίθετης άποψης. Εδώ, τοποθετήσαμε τα επιχειρήματα τα οποία αποδεικνύουν την προτεινόμενη άποψη ή αντικρούουν την αλήθεια της αντίθετης. Η ανασκευή παραλληλίστηκε με την προσπάθεια ανεύρεσης του αδύνατου σημείου του αντεπιχειρήματος του συνομιλητή, της 'Κερκόπορτας' του επιχειρήματός του.

Επίσης, παρουσιάστηκαν στους μαθητές οι συνδεδειγμένες λέξεις και εκφράσεις οι οποίες ένωναν το 'βαγόνι' της ανασκευής με τα υπόλοιπα βαγόνια του 'τρένου της επιχειρηματολογίας'. Για παράδειγμα: *Παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό ισχύει..., παρότι σέβομαι την άποψή σου.... , αν και συμμαερίζομαι την άποψή σου πιστεύω ότι ..., παρότι σε άκουσα προσεκτικά συνεχίζω να διαφωνώ μαζί σου... κ.ά.*

θ) Αντίστοιχη προσπάθεια έγινε και για το δομικό τμήμα του συμπεράσματος, το οποίο τονίστηκε ότι προκύπτει ύστερα από την επιτυχημένη διαπραγμάτευση με την αντίθετη άποψη. Οι μαθητές ρωτήθηκαν αν το τελικό συμπέρασμα είναι υποχρεωτικό να υποστηρίζει πάντα την προτεινόμενη άποψη. Αρκετοί μαθητές έδειξαν προβληματισμό και παραδέχτηκαν ότι κάποιες φορές η διαπραγμάτευση με την αντίθετη άποψη μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην αρχική τοποθέτηση. Επίσης, ορισμένοι μαθητές πρότειναν – στο πλαίσιο της συζήτησης που διεξαγόταν - ότι το τελικό συμπέρασμα μπορεί να υιοθετεί μια ενδιάμεση τοποθέτηση ή ακόμα και να απορρίπτει την αρχική άποψη, αν η αντίθετη γνώμη υποστηρίχτηκε τόσο πειστικά, ώστε να ανοίξει νέους ορίζοντες για και-

νούργια ταξίδια! Τέλος, παρουσιάστηκαν σε πίνακες, οι οποίοι αναρτήθηκαν στην τάξη, τα συνδετικά στοιχεία τα οποία ενώνουν το δομικό τμήμα του συμπεράσματος με τα υπόλοιπα τμήματα του κειμένου: *Για τους λόγους αυτούς..., ύστερα από αυτά..., οι παραπάνω λόγοι με οδηγούν να..., επομένως..., από τα παραπάνω γίνεται φανερό...κ.ά.*

ι) Τέλος, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές δέχονταν από τη δασκάλα-ερευνήτρια συνεχείς παροτρύνσεις για την ένταξη όλων των δομικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού είδους στα κείμενα που έγραφαν.

3.2.9. Ο Διάλογος: Πολύτιμο Εργαλείο στη Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Γραφής

Η πολιτιστική δράση για την απελευθέρωση χαρακτηρίζεται από το διάλογο, πρωταρχικός σκοπός του οποίου είναι να φέρει τον άνθρωπο σε κατάσταση συνείδησης.
(Freire, P., 1970, σ. 47)

Πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της δίπλευρης επιχειρηματολογικής σκέψης και την αποτύπωσή της στα γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών υπήρξε η αντιπαράθεση επιχειρημάτων μέσα από το *διάλογο*⁹³. Ο Freire⁹⁴ (1970), αρχιτέκτονας του κινήματος της *Κριτικής Παιδαγωγικής* θεωρεί το διάλογο ως θεμελιώδες παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο βοηθά στην εκπλήρωση της «δυναμικής κατανόησης της γνώσης⁹⁵» και κατ' επέκταση της γραφής.

Η ανάπτυξη διαλογικών μορφών επιχειρηματολογίας αποτέλεσε τη βάση διεξαγωγής παιχνιδιών, υποδύσεων ρόλων, δραματοποιήσεων σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αυθόρμητοι διάλογοι μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο της συνεργατικής γραφής, διαλογικές συζητήσεις με τη δασκάλα, η διεξαγωγή **φιλοσοφικού** αλλά και **δημόσιου διαλόγου** στην τάξη αποτέλεσαν το θεμέλιο λίθο για την οικοδόμηση του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου.

Συμπληρωματικά, μπορούμε να ανατρέξουμε σε μερικές ακόμα διαλογικές δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, ως εφελτήριο, για την παραγωγή επιχειρηματολογικής γραφής. Για παράδειγμα, αναφέρουμε:

α) Το παιχνίδι *Διαφωνώντας με τους γονείς*: Πάνω στην έδρα της δασκάλας, μέσα σ' ένα κουτί, βρίσκονταν διπλωμένα χρωματιστά χαρτιά. Στο καθένα βρισκόταν γραμμένη η αρχή κάποιου επιχειρήματος σχετικά με κάποιο θέμα το οποίο εξέφραζε μια υποθετική επιθυμία. Οι μαθητές σηκώνονταν ανά ζεύγη και παρουσίαζαν σύντομους διαλόγους. Το πρώτο παιδί ολοκλήρωνε και εμπλούτιζε το αρχικό επιχείρημα και το

⁹³ Για το ρόλο του διαλόγου στη μάθηση βλέπε σχετικά Cazden, C. B. (1988), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, NH: Heinemann.

⁹⁴ Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, M. B. Ramos (transl.), New York, Continuum.

⁹⁵ *ibid.*, σ. 53.

δεύτερο, υποδυόμενο το ρόλο του γονέα, εξέφραζε την αντίθεσή του με αντεπιχειρήματα τα οποία πυροδοτούσαν τη διαφωνία.

Ενδεικτικά, τα θέματα γύρω από τα οποία στράφηκαν οι διαλογικές αντιπαραθέσεις των μαθητών ήταν: *Θέλω να φορέσω άγριο στο σχολείο τα καινούργια παπούτσια, γιατί...*, *Αν με αφήσεις να πάρω το i-rod στην εκδρομή...*, *Όπως και η φίλη μου, η Μαρία, θέλω να αλλάξω τη διακόσμηση του δωματίου μου ...*, *Πόσο θέλω να κοιμηθώ το επόμενο Σαββατόβραδο στο σπίτι του Κωνσταντίνου...*, *Άφησέ με να πάω κινηματογράφο με τα παιδιά της τάξης...*, *Θέλω να κόψω τα μαλλιά μου καρέ ...κ.ά.*

Οι μαθητές, σταδιακά, είχαν αποκτήσει μεγαλύτερη άνεση και αυθορμητισμό στην παραγωγή προφορικού λόγου. Όμως, μια συχνά παρατηρούμενη αδυναμία κατά τη διεξαγωγή των διαλόγων ήταν ότι οι μαθητές προσπερνούσαν τα επιχειρήματα του συνομιλητή τους, σαν να μην τα είχαν ακούσει, για να υποστηρίξουν τη δική τους άποψη⁹⁶. Ο διάλογος 'κωφών', ωστόσο, εντοπιζόταν και κρινόταν, πλέον, από τους μαθητές – ακροατές:

Κ. Σ. : *Θέλω να αλλάξω τη διακόσμηση του δωματίου μου, γιατί τώρα έχω μεγαλώσει και θα ήταν πιο ωραίο να διακοσμήσω με άλλα πράγματα το δωμάτιό μου.*

Ι. Κ. : *Ναι, όμως δεν έχουμε την οικονομική δυνατότητα, για να σου πάρουμε καινούργια έπιπλα και άλλα πράγματα που θες.*

Κ. Σ. : *Ναι, όμως όλα τα παιδιά που μεγαλώνουν (γενίκευση!) αλλάζουν το δωμάτιό τους. Δεν θα είναι καλό το δικό μου δωμάτιο να είναι παιδικό.*

Σ. Τ. : *Δεν απάντησε η Κ... στο επιχείρημα του Ι...*

Δασκάλα: *Δεν απαντάς στο αντεπιχείρημα του μπαμπά σου και συνεχίζεις να υποστηρίζεις τη δική σου άποψη. Κάνεις σαν να μην άκουσες αυτό που σου είπε. Όταν επιχειρηματολογούμε, ακούμε τα αντεπιχειρήματα του άλλου και προσπαθούμε να τα ανασκευάσουμε δηλαδή να δείξουμε ότι αυτό δεν είναι σωστό. Εσύ όμως κάνεις σαν να μην άκουσες τι σου είπε και συνεχίζεις να υποστηρίζεις αυτό που έλεγες πριν. (9-4-2009)*

β) Διεξαγωγή συζήτησης των μαθητών μέσα στην τάξη με αφορμή ένα πραγματικό περιστατικό. Με αφορμή ένα πρόβλημα συμπεριφοράς το οποίο δημιουργήθηκε στην τάξη λόγω της συστηματικής κοροϊδίας μιας μαθήτριας, η δασκάλα κάλεσε τους μαθητές να κρίνουν το περιστατικό, να εκφράσουν με επιχειρήματα τις απόψεις τους σχετικά με

⁹⁶ Αντίστοιχη συμπεριφορά, ωστόσο, επιδεικνύεται ακόμα και σε διαλογικές συζητήσεις εφήβων αναφορικά με το θέμα της θανατικής ποινής σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Felton & Kuhn (2001). Τονίζεται ότι οι έφηβοι έδιναν, κυρίως, υποστηρικτικά επιχειρήματα της άποψής τους χωρίς να απευθύνονται στα επιχειρήματα των συνομιλητών. Η Kuhn τονίζει, επίσης, την ανάγκη καλλιέργειας των διαλογικών επιχειρηματολογικών ικανοτήτων κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Βλ. Kuhn, D., Katz, J. B., Dean, D. Jr. (2004), "Developing reason", *Thinking and Reasoning*, 10 (2), σ. 216, Felton, M.K. & Kuhn, D. (2001), "The development of argumentative discourse skill", *Discourse Processes*, 32 (2&3), σσ. 135-153.

το ζήτημα, να μπουν στη θέση του παιδιού το οποίο δέχτηκε την κοροϊδία αλλά και στη θέση των παιδιών τα οποία κοροϊδεύουν τους άλλους, για να κατανοήσουν τα αίτια μιας αντίστοιχης συμπεριφοράς και, τέλος, να αποφασίσουν από κοινού, ποια στάση θα ήταν σκόπιμο να τηρείται κατά την εκδήλωση αντίστοιχων φαινομένων στην τάξη. Κατά τη συζήτηση αξιοποιήθηκε το 'περικείμενο' της τάξης καθώς και οι σημειωτικές στρατηγικές οι οποίες γεννήθηκαν στο πλαίσιο διεξαγωγής της, με αποτέλεσμα την επίδραση στην κοινωνικοποίηση των παιδιών⁹⁷. Η επιχειρηματολογία μετατράπηκε σε ένα παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο επέτρεψε στους μαθητές την ενεργητική συν-διαμόρφωση των δεδομένων της σχολικής ζωής, απάλλαξε τη δασκάλα-ερευνήτρια από το ρόλο του 'εξουσιαστή', έφερε τους μαθητές αντιμέτωπους με τις ευθύνες των πράξεών τους και διευκόλυνε αλλαγές στο οικο-σύστημα της τάξης και στις δυναμικές που αναπτύσσονταν.

Δασκάλα: Ποια νομίζετε ότι είναι τα συναισθήματα αυτού του παιδιού που το κοροϊδεύουν;

Δ. Π. : Το παιδί που το κοροϊδεύουν θανιώθει άσχημα και θα νομίζει ότι όλοι το μισούν.

Ι. Κ. : Ντροπή.

Μ. Μ. : Θυμό και θα θέλει να πάρει εκδίκηση.

Κ. Ρ. : Θα νιώθει ότι δεν ανήκει εδώ.

Π.Δ. : Ας πούμε, κυρία, μπορεί να νιώθει ότι είναι ένα παιδί μοναχό του ή ότι έχει γεννηθεί για να μην τον παίζουν όλοι, ενώ θα έχει πολλά συναισθήματα ή θα έχει πληγωθεί πολύ και θα τους εκδικείται μ' αυτόν τον τρόπο που της κάναν και οι ίδιοι... εεε ... (3-6-09)

Το παραπάνω περιστατικό έδωσε το έναυσμα για τη γραπτή διατύπωση των απόψεων των μαθητών: *Μερικές φορές κάποια παιδιά μέσα στην τάξη κοροϊδεύουν κάποια άλλα παιδιά ή τα πειράζουν με διάφορα σχόλια. Πιστεύεις πως αυτή η συμπεριφορά είναι σωστή; Ναι ή όχι και γιατί;*

Χαρακτηριστικό είναι ότι όλοι οι μαθητές, εκτός από έναν, έκριναν αρνητικά την παραπάνω συμπεριφορά και στήριξαν την άποψή τους με επιχειρήματα. Είκοσι μαθητές (80% επί του συνόλου) κατάφεραν όχι μόνο να σκεφτούν ένα επιχείρημα το οποίο νομιμοποιούσε την κοροϊδία αλλά, επίσης, πέτυχαν να το ανασκευάσουν.

γ) Διεξαγωγή συζήτησης ύστερα από την ανάγνωση κειμένων. Η επεξεργασία κειμένων συνέβαλε, όπως τονίστηκε σε προηγούμενη ενότητα, καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης στην καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής γραφής. Σ' αυτό το σημείο αξίζει

⁹⁷ Ο Bernstein διακρίνει τέσσερα είδη περικειμένων: α) το *κανονιστικό*, το οποίο συμβάλλει στην εσωτερικευση ηθικών κανόνων, β) το *εκπαιδευτικό*, όπου επέρχεται η μάθηση της αντικειμενικής φύσης προσώπων, γεγονότων καθώς και δεξιοτήτων, γ) το *καινοτόμο*, μέσα στο οποίο το παιδί αναδομεί τον κόσμο με δικούς του όρους και δ) το *διαπροσωπικό*, μέσα στο οποίο ο μαθητής βιώνει συναισθηματικές καταστάσεις οι οποίες αφορούν το ίδιο ως άτομο ή άλλους. Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control, Vol.1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul, σ. 181.

να εστιάσουμε την προσοχή μας, κυρίως, στο προστάδιο της επεξεργασίας του περιεχομένου των κειμένων και στις προφορικές διαδράσεις τις οποίες πυροδοτούσε.

Αναφερόμαστε, ενδεικτικά, στο τελικό κείμενο το οποίο επεξεργαστήκαμε στην τάξη. Η ανάγνωση του οικο-παραμυθιού *Οι τρεις δροσοσταλίδες*⁹⁸ και η συμπληρωματική ανάγνωση δύο άρθρων από το διαδίκτυο (*Κινδυνεύει ο Νότιος Ευβοϊκός από τα βιομηχανικά τοξικά απόβλητα, Επικίνδυνα τοξικά απόβλητα στην Ελλάδα*) αποτέλεσαν το ερέθισμα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος. Η ενεργός εμπλοκή στο ξετύλιγμα των συλλογιστικών, λεξιλογικών, πληροφοριακών νημάτων που 'υφαιναν' το περιεχόμενο των κειμένων βοήθησε στην ανάπτυξη της διαλογιστικής σκέψης, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και των γνώσεων πάνω στο θέμα και συνεπακόλουθα στην ενδυνάμωση των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών .

Δασκάλα: *Γιατί το νερό θεωρείται πηγή ζωής για όλους τους ανθρώπους;*

Γ. Κ. : *Γιατί άμα δεν έχουμε νερό, δεν μπορούμε να ζήσουμε, θα πεθάνουμε!*

Ι. Κ. : *Επειδή τα παιδιά, μέσα στην κοιλιά της μαμάς , για να ζουν, έχουν ανάγκη το νερό.*

Δ. Β. : *Έχουμε 80% νερό στο σώμα μας. [...]*

Δασκάλα: *Γιατί είναι ιδιαίτερα επικίνδυνο αυτό το πρόβλημα;*

Κ. Σ. : *Έχει προσλάβει μεγάλες διαστάσεις, επειδή προκαλεί όχι μόνο την οικολογική καταστροφή αυτών των περιοχών αλλά και απειλεί τη δημόσια υγεία.*

Δ. Β. : *Γιατί κάνουν εκεί πέρα μπάνιο οι άνθρωποι...*

Γ. Κ. : *Αφού πίνουν νερό... (10-6-2009)*

Το πρόβλημα της μόλυνσης των θαλασσιών υδάτων κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών, δεδομένου ότι ζούσαν σε μια παραθαλάσσια περιοχή, κολυμπούσαν και αθλούνταν στον κόλπο της Βουλιαγμένης.

Στη συνέχεια, ως μέλη μιας οικολογικής οργάνωσης, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ένα **γράμμα-επιστολή προτρεπτικού χαρακτήρα** στο διευθυντή μιας βιομηχανίας, η οποία θεωρήθηκε υπεύθυνη για τη μόλυνση του Σαρωνικού Κόλπου με τοξικά απόβλητα. Οι μαθητές κατέστησαν σαφή το σκοπό της επιστολής τους (παράδειγμα i), στηλίτευσαν με το θάρρος της άποψής τους και με τη δύναμη των επιχειρημάτων τους την αντι-οικολογική συμπεριφορά του εργοστασιάρχη και τις συνέπειές της (παράδειγμα ii), πρότειναν λύσεις στο πρόβλημα (παράδειγμα iii):

(i) *Κύριε διευθυντά,*

σας στέλνω αυτό το γράμμα για να διαμαρτυρηθώ για τη μόλυνση του Σαρωνικού κόλπου.

(A. M.)

⁹⁸ Τασάκου, Τζ. (2002), *Οι Τρεις Δροσοσταλίδες*, Αθήνα, Κέδρος.

(ii) Καταρχήν, όλες οι ουσίες που πετιούνται στη θάλασσα, έχουν κάνει τη γνωστή πλαζ της Βουλιαγμένης γκριζα και έχουμε χάσει ένα μεγάλο μέρος τουρισμού, επειδή οι ξένοι δεν επισκέπτονται την πλαζ αλλά και άλλες παραλίες. (Μ.Μ.)

(iii) Αξιότιμε κύριε, Ε.,

ως μέλος της οικολογικής οργάνωσης Γαλάζιος Ουρανός σας στέλνω αυτό το γράμμα για να αλλάξετε τακτική και να δημιουργήσετε ιδιόκτητο βιολογικό καθαρισμό για την αντιμετώπιση των αποβλήτων. (Σ. Τ.)

Τα επιχειρήματα-κύτταρα των μαθητικών κειμένων εμπλουτίστηκαν από λέξεις και ιδέες οι οποίες διατυπώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης μέσα στην τάξη:

- Επίσης, μολύνεται ο υδροφόρος ορίζοντας και έτσι πεθαίνουμε εμείς οι ίδιοι από την «πηγή» ζωής μας! (Φ. Π.)

Η ανταπόκριση των μαθητών στο συγκεκριμένο θέμα ήταν έντονη. Ο ζήλος των παιδιών για την υπεράσπιση του περιβάλλοντος οδήγησε σε έναν καταιγισμό ανασκευών της αντίθετης άποψης:

- ❖ Δεύτερον, λέτε ότι γι' αυτό είναι υπεύθυνο το κράτος και όχι εσείς. Συμφωνώ σε έναν βαθμό, αλλά το κράτος πέρσι σας έδωσε αρκετά χρήματα για να δημιουργήσετε βιολογικό καθαρισμό αλλά εσείς τα ξοδέψατε για το δικό σας συμφέρον... (Ι. Κ.)
- ❖ Βέβαια, εσείς πιστεύετε πως η δράση των τοξικών αποβλήτων αργεί και εμφανίζεται μετά από 100 χρόνια. Με αυτήν την άποψη δεν συμφωνώ, γιατί και να αργεί και μετά από 100 χρόνια άλλοι άνθρωποι θα έχουν το ίδιο πρόβλημα. (Ο. Μ.)
- ❖ Σκεφτείτε ότι εσείς τότε δεν θα ζείτε. Σκεφτείτε, όμως, ότι το τεράστιο αυτό κακό θα το πάθουν τα παιδιά και τα εγγόνια σας... (Κ. Σ.)
- ❖ Τέλος, μου είπατε ότι τα απόβλητα δεν είναι τόσο επικίνδυνα. Γιατί όμως, εγώ, σε μια μολυσμένη θάλασσα είδα εκατοντάδες νεκρά ψάρια και φυτά; (Μ. Γ.)
- ❖ Ακόμα, αφού παίρνει το εργοστάσιό σας πολλά χρήματα, πιστεύω ότι δεν υπάρχει πρόβλημα στο κόστος. (Φ. Π.)
- ❖ Σε ό,τι αφορά το κόστος, θα ήταν καλύτερο να πληρώσετε για το βιολογικό καθαρισμό της θάλασσας παρά να πληρώνετε για τις χαζές διαφημίσεις που έχετε στην τηλεόραση. (Σ. Τ.)
- ❖ Όμως θα μου πείτε πως ο βιολογικός καθαρισμός στοιχίζει πάρα πολύ. Αλλά οι ζωές των ανθρώπων που θα πεθάνουν από καρκίνο και μόλυνση πόσο στοιχίζει; (Μ.Μ.)

Κάνοντας μια γενική αποτίμηση των γραπτών κειμένων θα λέγαμε ότι ο στοχασμός και η επιχειρηματολογική 'λαλιά' που διαφάνηκε είχαν αρχίσει να προσλαμβάνουν καθαρότητα και ευστοχία. Η μεταφορά των μαθητών από τη ραστώνη της ομφαλο-

σκόπησης στη συναλλαγή με το κοινωνικό 'γίνεσθαι', πιθανά, σχετίστηκε με το ταξίδι στον κόσμο των επιχειρημάτων.

3.3.Είδη Επιχειρηματολογικού Λόγου και Γραφής που Διδάχθηκαν οι Μαθητές

*Το κείμενο είναι η γλώσσα σε λειτουργία.
(M. A. K. Halliday, 2002, σ. 26)*

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα, πάνω από είκοσι φορές, να ασκηθούν στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου μέσα από τη συμβολική οργάνωσή του σε απλούστερες ή συνθετότερες μορφές γραπτών κειμένων. Διττή ήταν η επιδίωξη όλων των στρατηγικών οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν αναφορικά με την καλλιέργεια της επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών.

Καταρχήν, βασικός στόχος ήταν η γνωστική εξοικείωση με τα κυριότερα είδη λόγου όπου γίνεται εκτεταμένη χρήση επιχειρημάτων. Βέβαια, γνωρίζουμε ότι η διάκριση των υπο-ειδών η οποία ακολουθεί δεν είναι εξαντλητική. Αφετέρου, θέλουμε να τονίσουμε ότι η διάκριση αυτή εξυπηρέτησε, κυρίως, μεθοδολογικές σκοπιμότητες δεδομένου ότι η συνύπαρξη των υπο-ειδών (sub-genres) είναι συνήθης (π.χ. προτρεπτικός χαρακτήρας των πολιτικών κειμένων). Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο επιχειρηματολογικός λόγος δεν αποτελεί ένα *sui generis* είδος λόγου, αλλά ότι συνυπάρχει με άλλες μορφές λόγου (π.χ. την αφήγηση).

Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η διάκριση η οποία ακολουθεί ανέδειξε στους μαθητές τόσο τα κυριότερα γνωρίσματα του επιχειρηματολογικού λόγου όσο και τη λειτουργικότητά του σε ποικίλους τομείς της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής. Επίσης, βοήθησε στην κατάκτηση βασικών επιχειρηματολογικών αλλά και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα εμπεδωθούν, πληρέστερα, σε ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και θα βρουν πρακτική εφαρμογή στη μελλοντική ζωή των σημερινών μαθητών. Σύμφωνα με τα *εποικοδομιστικά μοντέλα κοινωνικής ένταξης* σαφές στόχος των διδακτικών πειραματισμών μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης ήταν η εξάσκηση των παιδιών στη δομή, το ύφος, τις συμβάσεις της επιχειρηματολογίας μέσα από τη γραφή θεωρώντας ότι μια αντίστοιχη προσπάθεια διευκολύνει την πρόσβαση σε μία από τις σημαντικότερες ακαδημαϊκές μορφές λόγου και ότι πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες μελλοντικής συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες συνδιαμόρφωσης του κοινωνικού 'γίνεσθαι'.

Επιπλέον, σε ένα δεύτερο επίπεδο θεώρησης πιστεύουμε ότι οι εφαρμοσθείσες στρατηγικές συνέβαλαν, ως «καταστασιακοί παράγοντες», με τη βοήθεια της επιχειρηματολογίας, στη γενικότερη ενδυνάμωση και διεύρυνση της δυνατότητας των μαθητών να νοηματοδοτούν σημασιολογικά τα κείμενα ως «κοινωνικο-σημειωτικές λειτουργίες», ως μορφές κοινωνικής δράσης. Σύμφωνα με τον Halliday **η ρητορική έννοια της**

πειθούς αποτελεί δείγμα μιας αντίστοιχης σημειωτικής λειτουργίας⁹⁹. Τέλος, συνέβαλαν στη διεύρυνση της διάδρασης των μαθητών - μέσω των κειμένων - με το ευρύτερο κοινωνικό περικείμενο.

3.3.1. Προτρεπτικός Λόγος : Τα Επιχειρήματα –‘Προσκλήσεις’

Ο προτρεπτικός λόγος αποτελεί ένα πολιτισμικό σύμπτan.

(Longacre, R., E., 1996, σ. 13)

Η προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με τον επιχειρηματολογικό λόγο καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης ανέδειξε τον **προτρεπτικό χαρακτήρα**¹⁰⁰ της επιχειρηματολογίας τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Η προσέγγιση της επιχειρηματολογίας, ως *προτροπή* (exhortation), βρίσκει θεωρητικό έρεισμα τόσο στις φιλοσοφικές απόψεις του Wittgenstein για τα «γλωσσικά παιχνίδια¹⁰¹» (language games) όσο και στη θεωρία των *γλωσσικών πράξεων*¹⁰² του Searle. Τα επιχειρήματα, ως *προτροπές*, επιδιώκουν την υιοθέτηση εκ μέρους του εκάστοτε ακροατηρίου των προτεινόμενων απόψεων, ιδεών, ενεργειών, τρόπων δράσης, με στόχο «την

⁹⁹ Βασιζόμαστε στην άποψη του Halliday ότι τα παιδιά δεν στερούνται «σημειωτικών στρατηγικών» που, όμως, είναι λιγότερο σύνθετες και διαφορούμενες από αυτές των ενηλίκων. Βλ. Halliday, M. A. K. (2002), “Text as semantic choice in social contexts”, στο *Linguistic Studies of Text and Discourse, 2 (in the collected works of M.A.K. Halliday)*, J. J. Webster (ed.), London, Continuum, σ. 60. Βλ. επίσης για το κείμενο ως κοινωνικοσημειωτική διαδικασία και για την πειθώ ως σημειωτική λειτουργία των κειμένων Halliday, M. A. K. (2002), σσ. 50-1 και 57 αντίστοιχα. Επίσης, ο Halliday θεωρεί ότι η μάθηση των παιδιών, γενικότερα, διευρύνεται μέσα από την επέκταση της δυνατότητάς τους να νοηματοδοτούν τον κόσμο με τη γλώσσα μέσα από τρεις μεταλειτουργίες: την *ιδεοποίηση* ή *αναστοχασμό* (ideational), τη *διαπροσωπική* (interpersonal) και την *κειμενική* (textual). Βλ. Halliday, M. A. K. (1993), “Towards a language-based theory of learning”, *Linguistics and Education*, 5(2), σ. 107. Η Μ. Κονδύλη αποδίδει βαρύνοντα ρόλο στη μεταλειτουργία της ιδεοποίησης στην εξερεύνηση και κατανόηση του περιβάλλοντος. Βλέπε σχετικά Κονδύλη, Μ. (1999), “Σημειωτική διαδικασία και ανθρώπινη πρακτική”, στο *Γλώσσα και Νόηση: Επιστημονικές και Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις*, Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σ. 156.

¹⁰⁰ Η προτροπή (exhortation) και η αποτροπή (dissuasion) θεωρούνται, στο πλαίσιο της *Ρητορικής* του Αριστοτέλη, συστατικά στοιχεία του επιδεικτικού (πανηγυρικού) λόγου. Βλ. Miller, C. R. (1984), “Genre as Social Action”, *Quarterly Journal of Speech*, 70, σσ. 152-153.

¹⁰¹ Με τον όρο *γλωσσικά παιχνίδια* ο Wittgenstein αναφέρεται στις λεκτικές δραστηριότητες που συντίθενται από «τη γλώσσα και τις ενέργειες με τις οποίες, αυτή, διαπλέκεται». Κάθε διαφορετικό γλωσσικό παιχνίδι προϋποθέτει μια διαφορετική γλώσσα και ενέργειες, που παραπέμπουν, συνεκδοχικά, σε μια διαφορετική *μορφή ζωής* (life-form). Βλ. Wittgenstein, L. (2001), *Philosophical Investigations: The German Text with a Revised English Translation*, G. E. M. Anscombe (trans.), USA: Blackwell Publishing Ltd, σσ. 4e, 7e.

¹⁰² Ειδικότερα, η επιχειρηματολογία, ως προτροπή, μπορεί να συσχετιστεί με τις ‘κατευθυντικές’ γλωσσικές πράξεις (directives), που αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια του ομιλητή να καταφέρει τον ακροατή να κάνει κάτι. Βλ. Νικηφορίδου, Κ. (1990), “Εισαγωγή στην πραγματολογία: Σημειώσεις παραδόσεων”, *Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης*, σ. 66. Αν θέλαμε να μιλήσουμε με όρους της θεωρίας των Λεκτικών Πράξεων του Austin, η *προσλεκτική σημασία* (illocutionary) των επιχειρηματολογικών κειμένων, η κοινωνική λειτουργία τους, είναι η πειθώ του αποδέκτη σχετικά με την υιοθέτηση προτεινόμενων απόψεων, ιδεών, στάσεων κ.ά. Σχετικά με την εκφωνητική, προσλεκτική και απολεκτική σημασία των λεκτικών πράξεων βλέπε Cohen, A. D. (2009), “Γλωσσικές Πράξεις”, στο *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας*, Τρ. Κωστούλη (επιμ.), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σσ. 622-623.

αλλαγή ή τη διατήρηση μιας υπάρχουσας πραγματικότητας¹⁰³». Ο Schwartzman κάνει λόγο για «προσκλήσεις σε συγκεκριμένους τρόπους ζωής¹⁰⁴».

Εκτός από την άσκηση των μαθητών στην προτρεπτική επιχειρηματολογική γραφή με τη μορφή γράμματος-επιστολής¹⁰⁵ αναφέρεται, εδώ, η συγγραφή ενός κειμένου στο οποίο οι μαθητές, ως πωλητές, απέδωσαν τα επιχειρήματα με τα οποία προσπάθησαν να πείσουν μία πελάτισσα να προβεί στην επιθυμητή αγορά. Συγκεκριμένα, δόθηκε το ακόλουθο θέμα: *Είμαι πωλητής / πωλήτρια σε ένα κατάστημα ρούχων. Εδώ και μέρες έχω προσέξει μια κυρία που στέκεται μπροστά στο μαγαζί και «φλερτάρει» την πράσινη, πανάκριβη μπλούζα της βιτρίνας. Σήμερα, πρώτη ημέρα των εκπτώσεων, η κυρία μπαίνει μέσα στο μαγαζί και ζητά να δει την μπλούζα. Μου εξομολογείται ότι της αρέσει υπερβολικά, αλλά ότι διστάζει να την αγοράσει, επειδή θεωρεί ότι είναι πολύ ακριβή για το «πορτοφόλι» της. Γράφω το/τα επιχείρημα/τα με το/α οποίο πιστεύω πως θα την πείσω να αγοράσει την μπλούζα.*

Με αφορμή το παραπάνω θέμα οι μαθητές κλήθηκαν να έρθουν σε επαφή με τον επιχειρηματολογικό λόγο, ως προτροπή, και να συνειδητοποιήσουν ότι η ανάγκη επιχειρηματολογίας αναδύεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες της καθημερινής ζωής. Με όρους ρητορικής θα λέγαμε ότι το παραπάνω θέμα ενεργοποίησε τους μαθητές στην αναζήτηση αλλά και 'διαχείριση' των πιθανών πεποιθήσεων του αποδέκτη του λόγου με τέτοιο τρόπο, ώστε να τον οδηγήσει στην αποδοχή των προτεινόμενων επιχειρημάτων.

Είκοσι μαθητές (ποσοστό 80% επί του συνόλου των μαθητών) κατάφεραν να παράγουν πειστικά επιχειρήματα τα οποία παρωθούσαν τον υποψήφιο αγοραστή να πραγματοποιήσει την επιθυμητή αγορά. Οι μαθητές επεδιώξαν την πρόκληση επιθυμητών συναισθηματικών αντιδράσεων στον αποδέκτη της επιχειρηματολογίας με τη χρήση ποικίλων στρατηγικών που χαρακτηρίζαν τον προτρεπτικό λόγο. Αναφέρουμε για παράδειγμα:

α) Χρήση εκφράσεων τροπικότητας (π.χ. *θα ήταν χρήσιμο, θα έπρεπε, πρέπει, οφείλετε κ.ά*), που διασφάλιζαν, σύμφωνα με τον Black, την «προστακτική του ήθους» (moral imperative) και παρείχαν στην προτροπή «τον τόνο της προφητείας¹⁰⁶» (the tone of prophesy).

¹⁰³ Xrakovskij, V. S. (2001), "Hortative constructions", στο *Language Typology and Language Universals*, M. Haspelmath (ed), Berlin, Walter de Gruyter, σ. 1029.

¹⁰⁴ Schwartzman, R. (1988), "The life embeddedness of argumentation: A prelude to treating arguments as exhortations", *Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association* (74, New Orleans, LA, November 3-6, 1988), Eric Document, #297392#, σ. 4.

¹⁰⁵ Βλ. σ. 287 του ίδιου κεφαλαίου του πονήματος.

¹⁰⁶ Jasinski, J. (2001), *Sourcebook on Rhetoric: Key Concepts in Contemporary Rhetorical Studies*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, σ. 237.

- *Κατά την άποψή μου οφείλτε στον εαυτό σας να αγοράσετε μια τέτοια μπλούζα που έχει φτιαχτεί από τα ακριβότερα και τα καλύτερα υφάσματα. (Ε. Σ.)*
- β) Αξιοποίηση της ρητορικής έννοιας του «καιρού»¹⁰⁷ για την παραγωγή πειστικών, προτρεπτικών επιχειρημάτων.
- *Μην χάσετε τέτοια ευκαιρία, γιατί υπάρχουν εκπτώσεις και μετά δεν θα μπορείτε να την πάρετε. Α! Και θα την βγάλουμε σιγά σιγά από τη βιτρίνα. (Ο. Μ.)*
- γ) Χρήση αληθοφανών επιχειρημάτων, παρότι δεν αποφεύγονταν οι συχνές υπερβολές.
- *....και επίσης είναι η καλύτερη μπλούζα που υπάρχει σε όλη την αγορά! (Κ. Σ.)*
- δ) Χρήση ρητορικών ερωτήσεων.
- *Ξέρετε ότι αυτή η μπλούζα είναι φτιαγμένη από το πιο ανθεκτικό, μεταξένιο ύφασμα της Αμερικής; (Α. Μ.)*
- ε) Δύο μαθητές κατέφυγαν στη χρήση 'απατηλών' επιχειρημάτων (σοφιστειών¹⁰⁸), προκειμένου να επιτύχουν την επιθυμητή μεταστροφή του πελάτη μέσα από την ταύτιση με κάποιο αποδεκτό πρότυπο (παράδειγμα i) ή ασκώντας συναισθηματική πίεση στον αποδέκτη του λόγου τους (παράδειγμα ii).
- *Αυτή τη μπλούζα που διαλέξατε την φοράνε και τα πιο επώνυμα μοντέλα του κόσμου. Έχει και το πιο ακριβό ύφασμα και τη φοράει και η Britney Spears. (Μ. Β.) (i)*
 - *Κυρία μου, πρέπει να πάρετε γρήγορα μian απόφαση, γιατί αυτή την μπλούζα μου την έχουν ζητήσει πάρα πολλοί, αλλά ευτυχώς για σας δεν υπήρχαν νούμερα. (Φ.Φ.) (ii)*
- Στην πιθανή αντίρρηση ότι η ενασχόληση των μαθητών με τον προτρεπτικό λόγο προήγαγε, για χάρη του επιχειρήματος, μη ιδεατές μορφές επιχειρηματολογίας, θα μπορούσαμε να αντιτάξουμε την πεποίθηση ότι ο προτρεπτικός χαρακτήρας των επιχειρημάτων είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένος με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις πραγματικές συνθήκες ζωής (κοινωνικές, πολιτικές, επαγγελματικές) στις οποίες, όλοι, καλούμαστε να ανταποκριθούμε. Θεωρούμε ότι η εξοικείωση των μαθητών με τον προτρεπτικό χαρακτήρα της επιχειρηματολογίας τούς παρείχε ένα επιπλέον εφόδιο για την επίτευξη

¹⁰⁷ Η έννοια του «καιρού» αναφέρεται στις απαιτήσεις και τους περιορισμούς που επιβάλλει στον ομιλητή ο τόπος, ο χρόνος και το μορφωτικό επίπεδο του ακροατηρίου σε ό,τι αφορά την επιλογή των κατάλληλων επιχειρημάτων. Η έννοια του «καιρού» απαντά σε ρήτορες, όπως ο Ισοκράτης, καθώς και στη *Ρητορική* του Αριστοτέλη. Σύμφωνα με τον Stephenson η έννοια του «καιρού» καθορίζει όχι μόνο το πότε πρέπει ή όχι να μιλήσει ο ομιλητής, αλλά και το πότε, πώς και για πόσο οφείλει να μιλήσει. Βλ. Stephenson, H. W. (2005), *Forecasting Opportunity: Kairos, Production and Writing*, Lanham, Maryland, University Press of America, σσ. 22-23.

¹⁰⁸ Πρόκειται για μία από τις ελάχιστες περιπτώσεις που οι μαθητές καταφεύγουν στη χρήση σοφιστειών που απευθύνονται στα συναισθήματα των ακροατών. Εκτιμούμε ότι η χρήση αντίστοιχων σοφιστειών οφείλεται, πιθανά, στη διαδικασία μίμησης αντίστοιχης κατάστασης μέσα από προσωπικά βιώματα, μαρτυρίες, την επίδραση της τηλεόρασης κτλ. Γενικά, κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης θεωρούμε ότι οι μορφές σοφιστειών που εκδηλώθηκαν, σε περιορισμένο βαθμό, στον επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών π.χ. η θεώρηση του αποδεικτέου ως αποδεδειγμένο ή οι βιαστικές γενικεύσεις δεν ήταν αποτέλεσμα σκόπιμης και ενσυνείδητης προσπάθειας αλλά αδυναμίας άμεσης κριτικής προσέγγισης και λογικής επεξεργασίας του θέματος.

της αυτοπραγμάτωσης και της κοινωνικής προσαρμογής καθώς και για τη συνειδητοποίηση της δυνατότητας ενεργού συμμετοχής και επιτυχούς συν-διαμόρφωσης των συνθηκών μέσα στις καλούνται να επιβιώσουν.

3.3.2. Η Γραφή Επιχειρημάτων για Διαφημίσεις

Αντικρουόμενες εμφανίζονται οι θεωρητικές απόψεις σχετικά με το αν η διαφήμιση αποτελεί επιχείρημα. Στον αντίποδα αντιλήψεων οι οποίες χαρακτηρίζουν τη διαφήμιση ως «μίμηση επιχειρηματολογίας¹⁰⁹» (mimics) ή ως μέσο «ψυχολογικής πειθούς¹¹⁰», η Ripley δεν διστάζει να υποστηρίξει ευθαρσώς ότι η διαφήμιση αποτελεί επιχείρημα¹¹¹, ενώ η Slade προτείνει τη συμβιβαστική άποψη ότι οι διαφημίσεις εμπεριέχουν επιχειρήματα¹¹².

Αποδεχόμενοι την τελευταία άποψη εντάξαμε τη συγγραφή διαφημιστικών επιχειρημάτων στο πλαίσιο της παρέμβασης. Η σύντομη αναφορά στα επιχειρήματα του διαφημιστικού λόγου εξυπηρέτησε, κυρίως, δύο σκοπιμότητες:

- α) Σε προφορικό επίπεδο, με διαλογική συζήτηση, σύμφωνα με το μοντέλο του *κριτικού εγγραμματισμού*¹¹³, τονίστηκε στους μαθητές, η ανάγκη **κριτικής εξέτασης των σοφιστειών**, οι οποίες συχνά χρησιμοποιούνται στο διαφημιστικό λόγο και δικαιολογούν τον χαρακτηρισμό της διαφήμισης ως 'εμπορική ρητορική'. Εδώ, η *Κριτική Ρητορική* μετατρέπεται στο εργαλείο το οποίο αποκαλύπτει το «λόγο ισχύος¹¹⁴» των διαφημίσεων και συμβάλλει στην καλλιέργεια του «συνεχούς σκεπτικισμού¹¹⁵» των μαθητών προς αυτές.
- β) Σε γραπτό επίπεδο η συνεργασία των μαθητών για τη συγγραφή διαφημιστικών σλόγκαν χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, ως ένα μέσο για την εξοικείωσή τους με διαφορετικούς τρόπους απόδοσης των επιχειρημάτων (με αιτιολόγηση, με υπόθεση, με σύγκριση κ.ά).

Αρχικά, δόθηκαν στους μαθητές φωτοτυπημένα διαφημιστικά κείμενα. Οι μαθητές με την απαραίτητη καθοδήγηση της δασκάλας παρατήρησαν γραμματικές και συντακτικές δομές οι οποίες χρησιμοποιούνται στο διαφημιστικό λόγο, εντόπισαν τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνταν, αναγνώρισαν τον τρόπο εκφοράς τους και στη συνέχεια αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα της πειθούς την οποία απέπνεαν.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κατάφεραν να ενσωματώσουν με επιτυχία αντίστοιχους τρόπους εκφοράς επιχειρημάτων στα γραπτά διαφημιστικά κείμενα τα οποία παρήγαγαν.

¹⁰⁹ Johnson, R. H. & Blair, A. (1994), *Logical Self-Defense*, New York, Mc Graw Hill, σ. 220.

¹¹⁰ *ibid.*, σ. 225.

¹¹¹ Slade, Ch. (2002), "Reasons to buy: The logic of advertisements", *Argumentation*, 16, σ. 174.

¹¹² Ripley, M. L. (2008), "Theorists argue that an ad is an argument", *Argumentation*, 22, σ. 508.

¹¹³ Το μοντέλο του *κριτικού εγγραμματισμού* επιδιώκει τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση ενός κειμένου μέσα από τον εντοπισμό 'κρυφών' μηνυμάτων ή παραδοχών που αποστέλλει. Βλ. Ματσαγγούρα, Η. Γ. (2007β), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 155.

¹¹⁴ McKerrow, R.E. (1989), "Critical Rhetoric: Theory and Praxis", *Communication Monographs*, 56, σ. 91.

¹¹⁵ *ibid.*, σ. 96.

Τα επιχειρήματα των μαθητών αντανακλούν μερικές από τις κύριες λειτουργίες του διαφημιστικού λόγου, όπως την *πληροφοριακή* (παράδειγμα i) και την *απευθυντική* (directive) ή *προσαγορευτική* λειτουργία της γλώσσας (παράδειγμα ii) οι οποίες εξυπηρετούν τη *λειτουργία της προώθησης*¹¹⁶ (promotional) των προϊόντων. Η χρήση των ρημάτων στην προστακτική έγκλιση του δευτέρου προσώπου από τους μαθητές δικαιολογεί το χαρακτηρισμό της διαφήμισης ως *γλώσσα πειθούς*¹¹⁷ (παράδειγμα iii). Κυρίαρχη στρατηγική πειθούς αναδείχθηκε η «εκτίμηση του προϊόντος¹¹⁸» (product appraisal) καθώς και το στοιχείο της *διαφοροποίησης*¹¹⁹ (differentiation) (παράδειγμα ii) του προϊόντος από άλλα.

(i) *Αγοράστε τώρα το VITESSE, γιατί είναι το μόνο αυτοκίνητο που έχει ενσωματωμένο GPS, δύο οθόνες LCD και ευέλικτο τιμόνι.* (επιχείρημα με αιτιολόγηση)

(ii) *Αγόρασε κι εσύ το ΑΚΑΦΤΟΛ. Σε αντίθεση με τα άλλα αντιηλιακά το ΑΚΑΦΤΟΛ δεν περιέχει χημικές ουσίες που μπορούν να βλάψουν το σώμα σου.* (επιχείρημα με σύγκριση)

(iii) *Θες κι εσύ να μην καίγεται το καλοκαίρι! Αγόρασε τώρα το καινούργιο αντιηλιακό ΑΚΑΦΤΟΛ που λειτουργεί σαν προστατευτικό κάλυμμα στο σώμα σου!* (επιχείρημα αναλογίας)

3.3.3. Ο Δικανικός Λόγος: Τα Επιχειρήματα ενός Απολογητικού Γράμματος

*Διότι ούτε καν τα γεγονότα δεν πρέπει ν' αναφέρει μερικές φορές,
εάν δεν είναι γεγονότα αληθοφανή,
αλλά μόνο τα αληθοφανή,
και ως προς την κατηγορία και ως προς την απολογία.
(Πλάτων, Φαίδρος, 272e, σ. 183)*

Δεσπόζουσα μορφή επιχειρηματολογίας αποτελεί ο λόγος ο οποίος εκφωνείται στο χώρο των δικαστηρίων (δικανικός). Χαρακτηρίζεται ως αντιπροσωπευτικό δείγμα πειστικής επικοινωνίας¹²⁰. Στόχος είναι η *πειθώ του ακροατηρίου* σχετικά με την εγκυρότητα των *κανόνων* οι οποίοι διέπουν τη *δικαστική παραγωγική συλλογιστική*¹²¹ (judicial deduction), νομιμοποιώντας, συνεκδοχικά, την εφαρμογή τους. Οι *δικαστικές*

¹¹⁶ Ο Bhatia κάνει λόγο για την παραδοσιακή θεώρηση της διαφήμισης ως μορφή *λόγου προώθησης* (promotional discourse). Την συγκαταλέγει μαζί με ταξιδιωτικές, εταιρικές μπροσούρες, φυλλάδια προτεινόμενων επενδύσεων κ.ά. στα είδη *προώθησης* (promotional genre). Βλ. Bhatia, V. K. (2005), "Generic patterns in promotional discourse", στο *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*, Vol. 130, H. Halmari & Tuija Virtanen (eds.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company σσ. 214, 217.

¹¹⁷ Νάκας, Θ. (1991), "Ο λογοτεχνισμός του διαφημιστικού μηνύματος", στο *Νεοελληνική Γλώσσα III (Φάκελος Συμπληρωματικού Υλικού)*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 127-128.

¹¹⁸ Bhatia, V. K., *op. cit.*, σ. 218.

¹¹⁹ *ibid.*, σ. 216.

¹²⁰ Salmi-Tolonen, T. (2005), "Persuasion in the juridicial argumentation: The opinions of the Advocates General and the European Court of Justice", *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*, Vol. 130, H. Halmari & T. Virtanen (eds.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, σ. 61.

¹²¹ *ibid.*, σσ. 70-71.

αποφάσεις χαρακτηρίζονται ως επιχειρηματολογικά κείμενα¹²² τα οποία διαμορφώνονται σύμφωνα με το σχήμα επίλυσης ενός νομικού προβλήματος με στόχο την ενδυνάμωση της «αποδεκτότητας» μιας νομικής απόφασης, η οποία προέκυψε ως αποτέλεσμα συλλογιστικής διαδικασίας.

Ποικιλότητα επεδιώχθη η εξοικείωση των μαθητών με τη συγκεκριμένη μορφή λόγου, προκειμένου να οδηγηθούν, σταδιακά, στη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου-επιστολής απολογητικού χαρακτήρα. Καταρχήν, η πρόσκληση ενός δικηγόρου στην τάξη κατάφερε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με τη δικανική χρήση των επιχειρημάτων. Ένα θέμα αστικού δικαίου (άρνηση πληρωμής ενός αυτοκινήτου) αποτέλεσε την αφορμή για συζήτηση. Η γένεση της διαφωνίας, η αντίθεση των επιχειρημάτων των δύο παρατιθέμενων πλευρών και η ανάγκη ανατροπής του επιχειρήματος το οποίο προβάλλει η αντίθετη πλευρά περιγράφηκαν με απλό και κατανοητό ύφος στους μαθητές από τον επισκέπτη-δικηγόρο. Τονίστηκε ο κατεξοχήν *αποδεικτικός χαρακτήρας* του επιχειρηματολογικού λόγου των δικαστηρίων και επισημάνθηκε ότι η πιο ισχυρή και πειστική απόδειξη διασφαλίζει στο χώρο του δικαστηρίου τη συναίνεση του δικαστή υπέρ της μίας ή της άλλης πλευράς. Σε ερώτημα των μαθητών αναφορικά με τη χρήση σοφιστειών στο δικαστήριο, ο δικηγόρος αντιπαρέβαλε την αξία της πειστικής εκφοράς των επιχειρημάτων, την αξία της *υπόκρισης*.

- *Πρέπει να είσαι πειστικός... Δηλαδή να δείχνεις ότι είσαι σίγουρος γι' αυτό το επιχειρήμά σου, ότι δεν έχεις αμφιβολία. Πρέπει να είσαι σίγουρος και ξεκάθαρος στο τι λες.*

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην αξία της ανασκευής των επιχειρημάτων του αντιπάλου.

- *Προσπαθεί με αντεπιχειρήματα να αποκρούσει τα επιχειρήματα του άλλου... ή να χτυπήσει τι τρωτά σημεία έχει η άλλη πλευρά...προσπαθεί με τα επιχειρήματα να βρει κάποια κενά σημεία στα επιχειρήματα της άλλης πλευράς, για να πείσει το δικαστή ότι δεν είναι έτσι η αλήθεια.*

Δ. Β. : Δηλαδή την Κερκόπορτα. (29-5-2009)

Η εξοικείωση των μαθητών με το δικανικό λόγο χάρη στη χρήση κειμένων πραγματοποιήθηκε μέσα από την ανάγνωση μιας ελεύθερης διασκευής σε διαλογική μορφή του *Λόγου υπέρ του Αδυνάτου* του Λυσία. Έγινε αναφορά στο Λυσία και στο δεινό ρητορικό λόγο του. Οι μαθητές ανακάλεσαν γνώσεις σχετικά με την έννοια του ρήτορα.

Δασκάλα: Ποιοι ήταν οι ρήτορες; Ξέρετε τι ήταν οι ρήτορες;

Κ. Ρ. : Αυτοί που είχαν το χάρισμα να μιλάνε ωραία.

Γ. Κ. : Κυρία, και να λένε επιχειρήματα;

¹²² Παναρέτου, Ε. (2006), “Κειμενικά υπο-είδη: Οι δικαστικές αποφάσεις”, στο *Ο Κόσμος των Κειμένων: Μελέτες Αφιερωμένες στον Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 134-135.

K. P. : Ήταν το επάγγελμά τους.

Δασκάλα: Δηλαδή;

K. P. : Μιλούσαν ωραία, για να πείσουν τον κόσμο για κάτι.

Στη συνέχεια, με την καθοδήγηση της δασκάλας οι μαθητές επεξεργάστηκαν το κείμενο και αναζήτησαν τα δομικά στοιχεία που το συνέθεταν. Στον πίνακα της τάξης η δασκάλα σχημάτισε τα *αραχνοδιαγράμματα* της θέσης, της αντίθεσης και των παρεχόμενων ανασκευών, για να συμπληρωθούν από τους μαθητές κατά την επεξεργασία του κειμένου. Από τις απομαγνητοφωνήσεις διαφάνηκε μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών στην ανεύρεση των δομικών στοιχείων του κειμένου και αυξημένη συμμετοχή συγκριτικά με προγενέστερες προσπάθειες.

Τέλος, μια επιπλέον προσπάθεια εξοικείωσης με το δικανικό λόγο αλλά και μια καλή άσκηση για την ανασκευή των αντίθετων επιχειρημάτων αποτέλεσε η συγγραφή ενός απολογητικού γράμματος. Η διαδικασία που υλοποιήθηκε είχε ως εξής: Αρχικά, οι μαθητές ενημερώθηκαν από τη δασκάλα για δύο κύρια είδη δικανικού λόγου: την *κατηγορία* δηλαδή το λόγο που έχει ως σκοπό την απόδειξη της ενοχής ενός ατόμου για κάποιο γεγονός και την *απολογία*, ως υπερασπιστικό λόγο ή λόγο ο οποίος δικαιώνει (*vindication*) ένα άτομο¹²³. Στη συνέχεια, δόθηκε στους μαθητές ένα ολοκληρωμένο κατηγορητήριο γράμμα: *Ο συμμαθητής σου, ο Βασίλης, ως εκπρόσωπος της ομάδας βόλει του σχολείου σου έκανε έγγραφη διαμαρτυρία στο διευθυντή του σχολείου και ζήτησε να αποβληθείς από την ομάδα, γιατί χαλάς το παιχνίδι και δημιουργείς προβλήματα στην ομάδα.* Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ένα απολογητικό γράμμα ως απάντηση¹²⁴. Το θέμα ήταν παρμένο από την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Εξάλλου, η *απολογία*¹²⁵ ως υπο-κατηγορία του επιχειρηματολογικού είδους¹²⁶, δεν είναι αποκομμένη από καθημερινές πρακτικές της ζωής. Αντίθετα, θεωρήθηκε αναγκαία η εξοικείωση των μαθητών με αυτή. Τονίστηκε στους μαθητές από τη δασκάλα-ερευνήτρια ότι συνιστά ένα σημαντικό μέσο αποκατάστασης και διατήρησης της εικόνας ενός ατόμου το οποίο δέχεται επίθεση ή κατηγορία¹²⁷. Έγινε αναφορά στην αξία της απολογίας από την εποχή του Σωκράτη μέχρι τις δημόσιες απολογίες σύγχρονων ηγετών (P. Νίζον, X. Τρούμαν, E. Κέννεντι). Επισημάνθηκε, επίσης, από τη δασκάλα-

¹²³ Tavuchis, N. (1991), *Mea Culpa: A Sociology of Apology and Reconciliation*, Stanford, California, Stanford University Press, σσ. 16-17.

¹²⁴ Η ταυτόχρονη παρουσίαση της κατηγορίας και απολογίας στηρίζεται θεωρητικά από τη μελέτη του Ryan όπου προτείνει ότι θα πρέπει να εξετάζονται από κοινού ως ρητορική ομάδα λόγου. Βλ. Ryan, R. H. (1982), "Kategoria and apologia: On their rhetorical criticism as a speech set", *Quarterly Journal of Speech*, 68(3), August, σσ. 254-261.

¹²⁵ Με όρους της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων η απολογία ανήκει στις εκφραστικές γλωσσικές πράξεις (*expressives*). Βλέπε σχετικά Cohen, A. D. (2009), σ. 624.

¹²⁶ Black, E. (1965), *Rhetorical Criticism: A Study in Method*, London, The University of Wisconsin Press, σ. 150.

¹²⁷ Lazare, A. (2004), *On Apology*, Oxford, Oxford University Press, σ. 134.

ερευνήτρια στους μαθητές ότι η χρήση της εξυπηρετεί τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης απέναντι σε συμπεριφορές και πράξεις δημοσίων προσώπων καθώς και ο σημαντικός ρόλος της απολογίας στο νομικό χώρο¹²⁸. Η ποικιλία των εκφάνσεων με τις οποίες απαντά στην καθημερινότητα κατέστησε επιτακτική την ανάγκη ενασχόλησης με τον απολογητικό λόγο και τη διδασκαλία του στην τάξη τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Κάνοντας μια γενική ποιοτική αποτίμηση των κειμένων τα οποία παρήγαγαν οι μαθητές θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μια σημαντική βελτίωση σε ό,τι αφορά την οργάνωση, την τήρηση γραμματικο-συντακτικών συμβάσεων, τον επιτυχή εστιασμό στην απολογητική πράξη και στην παρουσίαση ενός ικανοποιητικά συγκροτημένου περιεχομένου ιδεών και σκέψεων.

Ωστόσο, θεωρούμε περισσότερο ενδιαφέρον, στην προκειμένη περίπτωση, να μελετήσουμε τους παράγοντες¹²⁹ (factors) οι οποίοι χαρακτήριζαν την απολογητική ρητορική των μαθητικών κειμένων. Συνολικά, στα απολογητικά γράμματα των παιδιών συναντήσαμε τους τέσσερις βασικούς παράγοντες οι οποίοι εξυπηρετούν τις αναμορφωτικές (reformative) και μετασχηματιστικές (transformative) στρατηγικές ενός απολογητικού κειμένου με στόχο την άρση των κατηγοριών και την αποφυγή των συνεπειών τους. Αναφερόμαστε α) στην **άρνηση** (denial), β) στην **υπεράσπιση** (bolsterring), γ) στη **διαφοροποίηση** (differentiation) και δ) στην **υπέρβαση** (transcendence)¹³⁰.

Οι παράγοντες αυτοί απαντούν μέσα στα κείμενα είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά διαμορφώνοντας τέσσερις τύπους ρητορικών απολογητικών λόγων. Καταρχήν, ο **αφέσιμος λόγος** (absolutive address) επιδιώκει την αθώωση του ομιλητή. Στη συνέχεια, ο **δικαιωτικός λόγος** (vindictive address) αποσκοπεί όχι μόνο στην κάθαρση του ατόμου από τις κατηγορίες αλλά και στην αναγνώριση της υπερέχουσας αξίας του ως άτομο. Ο **επεξηγηματικός λόγος** (explanative address) επιδιώκει την κατανόηση των κινήτρων, ενεργειών και πράξεων ενός ατόμου από το ακροατήριό του και την αποφυγή της τιμωρίας. Τέλος, ο **δικαιολογητικός λόγος** (justificative address) προσβλέπει όχι μόνο στην κατανόηση των ενεργειών, των κινήτρων και πράξεων του ατόμου το οποίο κατηγορείται αλλά και στην αποδοχή τους¹³¹.

Σε ό,τι αφορά τη στρατηγική της *άρνησης* δώδεκα μαθητές (ποσοστό 48% επί του συνόλου των μαθητών) κατάφεραν να την ενσωματώσουν στον επιχειρηματολογικό λόγο

¹²⁸ Jasinski, J. (2001), *Sourcebook on Rhetoric: Key-Concepts in Contemporary Rhetorical Studies*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, σ. 20.

¹²⁹ Ware, B. L. & Linkugel, W. A. (1973), "They spoke in defense of themselves: On the generic criticism of apologia", *The Quarterly Journal of Speech*, 59(3), April, σ. 275.

¹³⁰ *ibid.*, pp. 276-280. Βλ. επίσης Benoit, W. L. (1995), *Accounts, Excuses and Apologies: A Theory of Image Restoration Strategies*, Albany, New York, State University of New York Press, σσ. 11-12.

¹³¹ Ware, B. L. & Linkugel, W. A., *op. cit.*, σσ. 282-283.

τους. Είτε οι μαθητές αποποιούνταν άμεσα την ευθύνη την οποία συνεπαγόταν η κατηγορία (παράδειγμα i) είτε κατέφευγαν στην *άρνηση της πρόθεσης*¹³² (denial of intent) αναφορικά με τις πράξεις τους (παράδειγμα ii).

- *Όσο για τον αγώνα του Φαλήρου, σε αντίθεση μ' αυτά που λένε οι συμμαθητές μου, εγώ ισχυρίζομαι πως αποβληθήκαμε εξαιτίας της Ελένης που δεν έπαιξε καθόλου καλά και χάσαμε πολλούς πόντους. ... (Μ. Μ.)*
- *Ένας λόγος που θέλουν να με διώξουν είναι πως πολύ συχνά αργοπορώ στις προπονήσεις, **αλλά δεν το κάνω επίτηδες.** ... (Ε. Σ.)*

Η στρατηγική της *υπεράσπισης* (bolstering) χρησιμοποιήθηκε από είκοσι τρεις μαθητές (92% επί του συνόλου των μαθητών), προκειμένου να συνδέσουν τα κίνητρα, τις ενέργειές και την 'ταυτότητά' τους με γεγονότα και αξίες προς τις οποίες προσέκειτο θετικά ο αποδέκτης της απολογίας.

- *... Αυτό είναι αλήθεια αλλά στις πλάτες μου έχω πολλές υποχρεώσεις, γιατί οι γονείς μου δουλεύουν όλη την ημέρα. Είμαι σίγουρη πως αν τα άλλα παιδιά έρχονταν στη θέση μου θα καταλάβαιναν τι εννοώ. (Α. Μ.)*

Σε δέκα οχτώ μαθητικά κείμενα (ποσοστό 72% επί του συνόλου) συναντήσαμε τη στρατηγική της *διαφοροποίησης* με την οποία επιδιώκεται η ανανοηματοδότηση των γεγονότων από τον αποδέκτη της απολογίας μέσω της απόσπασης, του διαχωρισμού κάποιου γεγονότος, συναισθήματος, αντικειμένου ή σχέσης από το ευρύτερο περιεχόμενο μέσα στο οποίο είχε νοηματοδοτηθεί αρνητικά.

- *Τέλος, αυτό που έγινε με την ομάδα του Φαλήρου δεν το ήθελα. Ο αντίπαλός μου, μου πέταξε την μπάλα στο πρόσωπο και γι' αυτό αντέδρασα έτσι. Ο διαιτητής τελικά ήταν πατέρας του αντιπάλου και γι' αυτό μας απέβαλαν από τον αγώνα. (Σ. Ρ.)*

Η στρατηγική η οποία χρησιμοποιήθηκε σπανιότερα ήταν η *υπέρβαση*. Μόνο επτά μαθητές (ποσοστό 28% επί του συνόλου των μαθητών) επεδίωξαν να συνδέσουν γνωστικά κάποιο αντικείμενο, συναίσθημα, σχέση ή γεγονός με ένα ευρύτερο περιεχόμενο, προκειμένου να οδηγήσουν ψυχολογικά τον αποδέκτη του λόγου σε μια θετικότερη αξιολόγηση των πράξεων του ατόμου που είχε δεχτεί την κατηγορία.

- *Δεύτερον, παρότι σέβομαι τις απόψεις των συμμαθητών μου, παίζω μόνος για να βοηθήσω την ομάδα στη δύσκολη θέση που βρίσκεται αυτή τη σεζόν. Όπως λέει και ο γυμναστής μας, ο κ. Φώτης, έχω πολύ καλά καρφώματα. Για παράδειγμα, όταν παίζαμε εναντίον του Πρωτέα Βούλας, βοήθησα την ομάδα καρφώνοντας και σκοράροντας στο τελευταίο λεπτό. (Σ. Τ.)*

¹³² Ware, B. L. & Linkugel, W. A. (1973), σ. 276.

Η συνδυαστική χρήση των παραπάνω στρατηγικών στα απολογητικά κείμενα των μαθητών οδήγησε στη διαμόρφωση ρητορικών κειμενικών τύπων. Συγκεκριμένα, ένα κείμενο (ποσοστό 4% επί του συνόλου των μαθητικών κειμένων ανήκε στην κατηγορία του *αφέσιμου λόγου*, επτά κείμενα (ποσοστό 28% επί του συνόλου των μαθητικών κειμένων) χαρακτηρίστηκαν ως *δικαιωτικοί λόγοι*, ενώ τα υπόλοιπα κείμενα δεκαεπτά κείμενα (ποσοστό 68% επί του συνόλου των μαθητικών κειμένων) εντάχθηκαν στην κατηγορία των *επεξηγηματικών λόγων*. Οι περισσότεροι μαθητές κατά την απολογία τους έτειναν να επεξηγούν τους λόγους οι οποίοι οδήγησαν σε συγκεκριμένες πράξεις και συμπεριφορές με στόχο την αποφυγή της 'εξωτερικής' ποινής ή πίεσης. Η διαπίστωση αυτή, πιθανά, αντικατοπτρίζει την επίδραση γνωστικών και ηθικών περιορισμών της συγκεκριμένης ηλικίας στο ξεδίπλωμα των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών.

Στα μαθητικά κείμενα διακρίναμε τη συμμετοχή του συναισθήματος. Άλλες φορές επιδεικνυόταν ειλικρινής μεταμέλεια από τους μαθητές για τις κατηγορίες που τους επιρρίπτονταν (παράδειγμα i), άλλοτε πάλι τα παιδιά εξέφραζαν τα αρνητικά συναισθήματα που τους προξένησαν οι κατηγορίες (παράδειγμα ii) ή υπόσχονταν ότι δεν θα επαναλάβουν αντίστοιχες αρνητικές συμπεριφορές στο μέλλον (παράδειγμα iii).

- **Θα ήθελα να σας ζητήσω συγγνώμη** για την κακή συμπεριφορά μου κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Πιστεύω όμως πως θα έπρεπε να ακυρώσετε την αίτηση για την αποβολή μου για τους ακόλουθους λόγους...(Φ. Φ.) (i)
- **Με δυστυχία έμαθα** ότι οι συμπαίκτες μου θέλουν να με αποβάλουν από την ομάδα βόλει του σχολείου μας. (I. K.) (ii)
- **Κάποιες φορές είναι αλήθεια πως παίζω εγωιστικά, αλλά θα προσπαθήσω να το κόψω.** (Κ. Ο.) (29-5-2009) (iii)

Η ειλικρινής αναγνώριση του *mea culpa* από τους μαθητές και η έκφραση ανυπόκριτης συγγνώμης και μεταμέλειας για τη συμπεριφορά τους και τις συνέπειές της στους άλλους, προϋποθέτει την υπέρβαση του «εγώ» και, οπωσδήποτε, την καλλιέργεια της εμπάθειας. Θεωρούμε ότι η ενασχόληση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη συγγραφή απολογητικών επιχειρηματολογικών κειμένων μπορεί να συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή.

3.3.4. Τα Επιχειρήματα του Πολιτικού Λόγου

Το ουσιώδες γνώρισμα μιας δημοκρατικής πολιτείας είναι το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των μελών στις διαδικασίες με τις οποίες κυβερνάται η κοινωνία.
(Tussman, J., 1960, σ. 105)

Με αφορμή ένα μαγνητοσκοπημένο απόσπασμα ομιλίας του πρωθυπουργού στην ολομέλεια της Βουλής έγινε λόγος στους μαθητές για την χρήση επιχειρημάτων στον πολιτικό λόγο, ως το κατεξοχήν αποδεικτικό μέσο για την πραγμάτωση της λογικής επικοινωνιακής στρατηγικής της πειθούς των πολιτικών σε αντιδιαστολή με τη στρατηγική του συναισθήματος¹³³.

Η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση επιχειρημάτων στον πολιτικό λόγο πραγματοποιήθηκε σταδιακά, σε επάλληλα στάδια και με διαδικασίες αντίστοιχες προς την ηλικία τους. Βασικός στόχος ήταν να καταστεί κατανοητό από τους μαθητές, ως μέλλοντικοί πολίτες, ότι η σωστή χρήση και αξιολόγηση των επιχειρημάτων στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας αποτελεί 'όχημα' το οποίο επιτρέπει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσα από τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης με αντίθετες απόψεις¹³⁴.

Αρχικά, οι μαθητές υποδύομενοι ρόλους ζώων (λιοντάρι,μαϊμού,ελάφι, λύκος, αετός, σκαντζόχοιρος, χελώνα κ.ά.) συμμετείχαν στις **Εκλογές των Ζώων**. Το κάθε υποψήφιο ζώο υποστηρίζε με προφορικά επιχειρήματα το λόγο για τον οποίο η δική του εκλογή ήταν η πιο κατάλληλη, για να πείσει τα υπόλοιπα ζώα να το ψηφίσουν. Στο τέλος της ομιλίας μέλη από την κοινότητα των ζώων υπέβαλαν διασαφηνιστικά ερωτήματα στον υποψήφιο. Εδώ, η λογική σε συνδυασμό με τη φαντασία έθεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές όπου κινούνταν οι προεξαγγελτικές υποσχέσεις και προτάσεις των υποψηφίων ζώων. Επιβεβαιώθηκε, έτσι, στην πράξη, η άποψη του Λογγίνου ότι στη ρητορική «η καλύτερη χρήση της φαντασίας» είναι να πείσει το κοινό «για την πραγματικότητα και την αλήθεια¹³⁵» των ισχυρισμών του. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

Κ. Α. : Εγώ είμαι ο σκαντζόχοιρος και έχω υποβάλλει υποψηφιότητα για αρχηγός του δάσους. Θα υποστηρίξω αυτήν την υποψηφιότητα με τους παρακάτω λόγους. Πρώτα απ' όλα πιστεύω πως κάθε...δεν υπάρχει εχθρός, μεγάλος ή μικρός που να μην ενοχλείται από το τσίμπημα ενός αγκαθιού από το καβούκι μου. Έτσι, άμα έρθουν εχθροί ή άλλα άγρια ζώα θα φωνάξω όλους τους φίλους μου και θα φτιάξουμε γύρω από το δάσος μας εεε... βράχους από αγκάθια. Έτσι, όταν κάποιο μεγάλο ζώο ή ακόμα και μικρό πάει να περάσει, θα πατήσει τ' αγκάθια, θα πονέσει και θα φύγει. Βέβαια, πολλοί υποστηρίζουνε πως ένα μικρό

¹³³ Μπαμπινιώτης, Γ. (2000), "Τα παιχνίδια του πολιτικού λόγου", *Βήμα* (Κυριακή 2 Απριλίου), www.tovima.gr/default.asp?....

¹³⁴ Robertson, E. (2008), "Learning and teaching the practices of democratic participation", *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, (3rd Edition), New York, Routledge, σ. 29.

¹³⁵ Burke, K. (1969), *A Rhetoric of Motives*, California, University of California Press, σ. 79.

ζώο και αργό σαν εμένα δεν... δεν έχει τη δύναμη να τα βάλει μ' ένα μεγαλύτερο. Καλά είναι όσα λένε, μόνο που το ότι είμαι... το ότι είμαι μικρός και αργός δεν σημαίνει... ότι δεν ... δεν έχω την ικανότητα να γίνω αρχηγός του δάσους. Αυτό το στηρίζω, γιατί όπως λέει κι ο μύθος ο 'Λαγός και η Χελώνα' εεε... ο λαγός ήταν πιο γρήγορος και δυνατός, ενώ η χελώνα πήγαινε πολύ αργά. Παρόλα αυτά όμως η χελώνα νίκησε στον αγώνα. Λοιπόν, για όλους αυτούς τους λόγους πιστεύω πως θα είχα την ικανότητα να γίνω αρχηγός του δάσους. Ευχαριστώ. (2/6/2009)

Με το παιχνίδι **Τις αγορεύειν βούλεται**; οι μαθητές μεταφέρθηκαν στην αρχαία Αθήνα, στην Εκκλησία του Δήμου, στην «κυδιάνειρα¹³⁶». Ένα παιδί παρίστανε τον κήρυκα ο οποίος παρουσίαζε τα θέματα: α) Πώς θα χρησιμοποιηθούν τα χρήματα που έχει εισπράξει η Αθήνα από τους φόρους που πληρώνουν οι πόλεις-κράτη της Αθηναϊκής Συμμαχίας, β) Πώς θ' αντιμετωπιστεί η εξέγερση των γυναικών που ζητούν να σταματήσει ο πόλεμος και να γυρίσουν οι άντρες στα σπίτια τους, γ) Πώς θα οργανωθεί η αγωγή των νέων της Αθήνας. Κάθε ομιλητής, αφού ο κήρυκας του έδινε το λόγο, παρουσιαζόταν στην Αγορά και στο χρόνο που του παρεχόταν από μία κλεψύδρα υποστήριζε την άποψή του με τα κατάλληλα επιχειρήματα. Στο τέλος, οι μαθητές σήκωναν τα χέρια για να ψηφίσουν την πρόταση την οποία θεωρούσαν περισσότερο ωφέλιμη για την πόλη.

Τέλος, η **διενέργεια μαθητικών εκλογών μέσα στην τάξη** για την ανάδειξη προέδρου και ταμιά αποτέλεσε ένα επιπλέον μέσο για την ανάδειξη της αξίας του επιχειρηματολογικού λόγου στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Χάρη στη χρήση επιχειρημάτων οι μαθητές-υποψήφιοι διαμόρφωσαν το περίγραμμα των αρχών και των θέσεών τους, οραματίστηκαν και προσπάθησαν να εμπνεύσουν τους συμμαθητές-ψηφοφόρους. Η αφηρημένη έννοια του αποδέκτη του λόγου, του *ακροατηρίου*, ζωντάνεψε στη συνείδηση των μαθητών και τους καθοδήγησε στην εμπρόθετη χρήση του λόγου.

Εντύπωση προκάλεσαν ορισμένες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποίησαν οι μαθητές στην προσπάθεια να κερδίσουν την 'εύνοια' των ψηφοφόρων. Αναφέρουμε για παράδειγμα τη χρήση ερωτήσεων που απευθύνονταν στο ακροατήριο ως *ρητορικό μέσο πειθούς* (παράδειγμα i) ή την επιστράτευση του χιούμορ¹³⁷ (παράδειγμα ii):

- (i) *I. K. : ... Πολλοί θα σκέφτεστε, γιατί να ξοδέσουμε τόσα λεφτά, για να πάρουμε ένα δέντρο και να υιοθετήσουμε ένα ζώο. Αλλά δεν είναι καλύτερα να δίνουμε*

¹³⁶ Παπανικολάου, Κ. Ι. (1971), *Ρητορική Τέχνη*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας Ι. Δ. Κολλάρου και ΣΙΑ, Α.Ε., σ. 65.

¹³⁷ Σύμφωνα με ερευνητές το χιούμορ αποτελεί ισχυρό ρητορικό εργαλείο του πολιτικού λόγου. Βλ. Smith, Ch. & Voth, B. (2002), "The role of humor in political argument: How 'stratategy' and 'lockboxes' changed a political campaign", *Argumentation and Advocacy*, 39, σσ. 110-129.

λεφτά γι' αυτούς τους σκοπούς από το να παίρνουμε τάπες και τσίχλες για τον εαυτό μας, ενώ μπορούμε να βοηθήσουμε άλλα ζώα και ανθρώπους; (9/6/2009)

- (ii) Δ. Β. : Με λένε Δ. Β. και γεννήθηκα την 1^η Ιουνίου 1998. Ε, θα ήθελα να με ψηφίσετε για γραμματέα, γιατί κάνω ωραία και επιμελή γράμματα που ο καθένας μπορεί να τα διαβάσει. Όπως για παράδειγμα η γιαγιά μου, που έχει πρεσβυωπία, διάβασε αυτό το κείμενο χωρίς γυαλιά, με ευκολία. (γέλια) (9/6/2009)

Μεγαλύτερη, όμως εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι οι μαθητές-ψηφοφόροι κατά τη διάρκεια της υποβολής ερωτημάτων στους υποψήφιους κατάφεραν, μέσα από απλοϊκά, ίσως, διατυπωμένα σχόλια να επισημάνουν μερικές από τις κύριες αδυναμίες του πολιτικού λόγου, όπως τις παρουσιάζει ο Χρ. Τσολάκης : «...την αοριστία, τη γενικότητα, την ασάφεια, την ταυτολογία, τη μυστικοπάθεια, τον ημικαταληπτό λόγο¹³⁸». Κατά τη γνώμη μας, η καλλιέργεια και ανάπτυξη του κριτικού αισθητηρίου προς τον πολιτικό λόγο αποτέλεσε ένα σημαντικό εφόδιο για τους μελλοντικούς πολίτες-ψηφοφόρους. Μεταφέρουμε απομαγνητοφωνημένα σχόλια των μαθητών:

(i) Ι. Κ. : *Γιατί να πηγαίνουμε εκδρομή στο σούπερ μάρκετ; Αυτό δεν το κατάλαβα. Οι άλλες μου κάνουνε... το σούπερ μάρκετ δεν μου κάθεται....*

Τ. Μ. : *... Εσύ τι κάνεις; Το διορθώνεις;*

Π. Δ. : *Όχι. Δεν το διορθώνω ... θέλω να πω δεν ήταν σαφής η απάντηση που έδωσες στον Ι...*

Φ. Φ. : *Δεν απαντούσανε στις ερωτήσεις με σαφήνεια. [...]*

Κ. Ο. : *Δεν τα' πε ξεκάθαρα. [...]*

(ii) Μ. Μ. : *Νομίζω είπες τις ίδιες προτάσεις με τους άλλους υποψήφιους. [...]*

Δ. Β. : *... Πως δεν είχαν ποικιλία επιχειρημάτων. [...]*

Η προσπάθεια παραγωγής πολιτικών επιχειρημάτων για την ανάληψη της προεδρίας της τάξης απέκτησε και γραπτή μορφή. Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ένα πολιτικό έντυπο με το οποίο καλούσαν την ψήφο των συμμαθητών τους.

Η πλειονότητα των μαθητών κατέφυγε στη χρήση λογικών επιχειρημάτων, δημιουργικών, εφικτών προτάσεων οι οποίες δήλωναν προσωπικά οράματα για την τάξη. Εμφανής, ωστόσο, κατέστη η παρουσία του συλλογικού «εμείς»:

- *Επίσης, θα μπουν κι άλλα ταμπλό, για να κολλάμε πολλές ζωγραφιές, για να μην είναι μονότονη η τάξη μας, να είναι πολύχρωμη, για να μας δίνει χαρά. (Κ. Π.)*

Εντύπωση προκάλεσε κατά την επεξεργασία των κειμένων η ανταπόκριση των 'αδύναμων' μαθητών της τάξης, οι οποίοι, ωστόσο, κατάφεραν να παράγουν συγκροτημένα κείμενα, να ορθώσουν την προσωπική φωνή, να δώσουν το 'παρόν' και να θέ-

¹³⁸ Βλ. Κρυωνίδα, Δ. (2008), "Η ασύμμετρη απειλή του πολιτικού λόγου", *Intellectum*, 3, σ. 140.

σουν τον εαυτό τους στην υπηρεσία των συμμαθητών τους. Το εποικοδομιστικό μοντέλο κοινωνικής ένταξης έδειξε να επιτυγχάνει την ενσωμάτωση ενός Νιγηριανού μαθητή στην κοινότητα της τάξης, ως υποψήφιος πρόεδρος:

- *«Αγαπητοί μου συμμαθητές και συμμαθήτριες είμαι ο Τζ. Μ. και πηγαίνω στην Ε'Ι τάξη σαν κι εσάς. Θέλω να γίνω πρόεδρος στην τάξη μας, για να προσφέρω κάποιες υπηρεσίες...»*

Δεν έλειψαν και τα παραδείγματα με τα οποία οι μαθητές-υποψήφιοι τόνισαν το ρόλο της συλλογικής ευθύνης του κοινωνικού ιστού της τάξης για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Η έννοια του δικαιώματος διαπλέχτηκε με την έννοια της υποχρέωσης που γεννά:

- *... Βέβαια, για να γίνει αυτό πρέπει να είστε κι εσείς καλοί στις υποχρεώσεις σας και να ξέρετε πως δεν εξαρτώνται όλα από εμένα. (Α. Μ.)*

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα επιχειρήματα των υποψηφίων ξεπερνούσαν το χωρόχρονο της τάξης και απευθύνονταν στους πολίτες της μελλοντικής κοινωνίας:

- *Όλοι μας ξέρουμε ότι στις εποχές που ζούμε χρειαζόμαστε περισσότερα πράγματα για να καλύψουμε τις ανάγκες μας, αλλά ένας πολίτης που σκέφτεται σίγουρα θα έκανε ανακύκλωση. (Κ. Σ.)*

Σε άλλες περιπτώσεις πραγματωνόταν, κατά την προσπάθεια ανασκευής αντιπεριημάτων, αναφορά σε θέματα 'ισότητας' μεταξύ των φύλων:

- *Μπορεί κάποιος να μη με θεωρούν ικανή, γιατί είμαι κορίτσι. Θεωρούν ότι μια γυναίκα δεν είναι ικανή να κάνει τίποτα. Όμως, δεν έχει σημασία το φύλο. Πολλές γυναίκες έχουν ξεχωρίσει ανάμεσα στους αιώνες. Η Αγία Ελένη, η μητέρα του Κωνσταντίνου, η Άννα η Κομνηνή, η γυναίκα του Αλέξιου του Κομνηνού και η αυτοκράτειρα Θεοδώρα, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα γυναικών που ξεχώρισαν. Αλλά και σήμερα υπάρχουν γυναίκες στην πολιτική, στην αστυνομία ως και στα πιο βαριά επαγγέλματα. Έτσι πιστεύω και συνεχίζω να πιστεύω πως αν και είμαι κορίτσι κάνω γι' αυτή τη θέση. (Μ. Μ.) (10-6-09)*

Μόνο τρεις μαθητές κατέφυγαν στη χρήση συνθημάτων, για να ενεργοποιήσουν και να εκμεταλλευτούν τα συναισθήματα του ακροατηρίου, με στόχο την 'εξαργύρωση' της ψήφου του (παράδειγμα i), ενώ μόνο σε μία περίπτωση χρησιμοποιήθηκε σοφιστεία ad hominem, προκειμένου να μειωθεί η αξία ενός άλλου υποψηφίου (παράδειγμα ii).

(i) *Ψηφίστε, Φ., για να χαίρεστε τις ώρες που είστε στο σχολείο! (Φ. Π.)*

(ii) *Όμως, πολλοί υποστηρίζουν ότι θα κάνουν καλύτερα πράγματα, ενώ δεν μπορούν καν να τα κάνουν και ότι θα φροντίσουν καλύτερα την τάξη. Παραδείγματος χάρη, ο Γ. Δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του. Πώς θέλει να γίνει πρόεδρος; (Μ. Γ.)*

Χάρη στη χρήση της επιχειρηματολογικής γλώσσας εισήγαγαν στα κείμενά τους όχι μόνο κειμενικές αλλά, επίσης, αναστοχαστικές και διαπροσωπικές σημασίες¹³⁹. Η εξάσκηση των μαθητών στη χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος συνδέθηκε με το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Οι μαθητές βίωσαν πτυχές της έννοιας της δημοκρατίας στην τάξη και άρχισαν να συνειδητοποιούν την αξία του επιχειρηματολογικού λόγου σε ποικίλες εκφάνσεις της μελλοντικής δημόσιας ζωής.

3.3.5. Ο Φιλοσοφικός Διάλογος: Τα Γραπτά Επιχειρήματα των 'Μικρών' Φιλοσόφων για την Αλήθεια

Ο διάλογος αποτελεί ένα από τα στάδια αυτής της άχαρης και χονδροειδούς εμπειρικής διαδικασίας που πρέπει να τηρηθεί, προκειμένου η ακατέργαστη εμπειρία να μετατραπεί σε εκλεπτυσμένη έκφραση.
(Lipman, M., 1980, σ. 24)

Με αφορμή την ανάγνωση του γνωστού μύθου του Αισώπου *Ο βοσκός που έλεγε πάντα ψέματα* διεξήχθη στην τάξη φιλοσοφικός διάλογος. Η δασκάλα-ερευνήτρια μαζί με τους μαθητές σχημάτισαν έναν κύκλο και αντάλλαξαν απόψεις. Τα παιδιά διατύπωσαν σκέψεις, ιδέες και επιχειρήματα τα οποία περιστρέφονταν γύρω από τους εννοιολογικούς άξονες της αλήθειας και του ψεύδους. Η δασκάλα συμμετείχε στη συζήτηση υποβάλλοντας μια σειρά ερωτήσεων¹⁴⁰ με στόχο τη διευκόλυνση διεξαγωγής του διαλόγου και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών γύρω από το θέμα της αλήθειας.

Στα ερωτήματα της δασκάλας *Τι είναι αλήθεια; Τι είναι ψέμα;* τα παιδιά αποπειράθηκαν να ορίσουν τις παραπάνω έννοιες. Σύμφωνα με τον Piaget η ηλικία των 10 ετών αποτελεί το μεταβατικό στάδιο της εισόδου των παιδιών στην αυτόνομη ηθική σκέψη. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά μπορούν να ορίσουν το ψέμα ως «οτιδήποτε δεν είναι αλήθεια και λέγεται με πρόθεση¹⁴¹». Πράγματι, οι μαθητές πέτυχαν να δώσουν τον ώριμο ορισμό του ψέματος:

Δασκάλα: *Λοιπόν, για να μου πείτε, τι εννοούμε όταν λέμε ψέμα; Κ...!*

Κ.Ρ. : *Το ψέμα είναι ότι ... όταν λέμε επίτηδες κάτι που δεν ισχύει, που είναι ... δεν είναι αλήθεια.* (27-5-2009)

Κάποιοι μαθητές διαισθάνθηκαν τη διαφορά αυτού του διαλόγου συγκριτικά με άλλους. Χαρακτηριστικά, μία μαθήτρια παρατήρησε:

Κ. Ρ: *Αυτά θα τα μάθουμε στη φιλοσοφία.*

¹³⁹ Αναφερόμαστε στις σημειωτικές λειτουργίες του Halliday σύμφωνα με όρους της λειτουργικής γραμματικής, όπως αναφέρονται στη σ. 311 του παρόντος πονήματος. Βλέπε επίσης για τις λειτουργίες αυτές Goatly, A. (2000), *Critical Reading and Writing: An introductory Coursebook*, London, Routledge, σ. 5.

¹⁴⁰ Fisher, R. (1998), *Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom*, London, Cassell, σ. 31.

¹⁴¹ Κακαβούλη, Α. Κ. (1994), *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή: Ψυχοπαιδαγωγική Β'*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 61.

Ερωτήσεις όπως *Εσείς τι πιστεύετε, παιδιά; Πρέπει να λέμε πάντα την αλήθεια; Είναι το ίδιο πράγμα να αποκρύψω την αλήθεια και το να πω ψέματα; Πού σταματάει το αθώο ψέμα και πού αρχίζει το σοβαρό ψέμα;* πυροδότησαν την παραγωγή επιχειρημάτων που πήραν τη μορφή ηθικών κρίσεων. Από πλευράς περιεχομένου τα επιχειρήματα αποκάλυψαν, στην πλειονότητά τους, περιορισμούς που σχετίζονταν άμεσα με τη γνωστικό και ηθικό στάδιο ανάπτυξης των μαθητών. Η ηθικότητα της χρήσης της αλήθειας ή του ψέματος αξιολογείτο από την ευαρέσκεια ή τη δυσαρέσκεια την οποία προκαλεί στους άλλους.

Α. Μ. : *Ότι πρέπει να... να... Δεν πρέπει να λέμε ψέματα, γιατί και άμα πούμε ψέματα και μετά αποκαλυφθούμε ... μετά ο άλλος άνθρωπος θα σχηματίσει άσχημη αντίληψη για μας.*

Δασκάλα: *Εσύ τι πιστεύεις, Μ...;*

Μ. Μ. : *Καλό είναι να λέμε την αλήθεια, αλλά μερικές φορές θα χρειαστεί να πούμε ψέματα.*

Δασκάλα: *Γιατί το λες αυτό;*

Μ. Μ. : *Για να ξεφύγουμε από τις τιμωρίες... Για να προστατεύσουμε κάποιον.*

(27-5-2009)

Μέσα σε κλίμα ισότητας και γενικής άγνοιας, καμία απάντηση δεν κρινόταν ως ηθικά σωστή ή λανθασμένη, δεν παρέχονταν προκατασκευασμένοι ηθικοί κανόνες. Υιοθετώντας την άποψη του Lipman, υποστηρίζουμε ότι αυτό που προέχει δεν είναι η ηθικοποίηση του μαθητή σύμφωνα με κοινά αποδεκτά, συμβατικά πρότυπα αλλά η «πρακτική της ηθικής αναζήτησης¹⁴²» (practice of moral inquiry) και η συνεπακόλουθη γνωστική και ηθική ωρίμανση του ατόμου μέσα από αυτή.

Ο φιλοσοφικός διάλογος παρείχε το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μέσα στο οποίο ο μαθητής διαμόρφωνε τον εαυτό του και κατανοούσε τον εαυτό που διαμόρφωνε¹⁴³, συνέδεε το ατομικό, υποκειμενικό 'γίγνεσθαι' με τον αντικειμενικό, πλουραλιστικό κόσμο που τον περιβάλλει με γλωσσικούς όρους οι οποίοι αντικατόπτριζαν την καθημερινή γλώσσα των μαθητών¹⁴⁴.

Σ. Ρ. : *Ε...εεε... για ένα ψέμα έχω αισθανθεί ένοχος... Όταν ήμουν στο νήπιο, είχα πει ότι πέθανε ο παππούς μου και ήρθε ο παππούς μου να με πάρει (γέλια)*

Κ. Ο. : *Ήταν μεγάλο το ψέμα, ρε Σ...*

Κ. Ρ. : *Πολύ μεγάλο.*

Κ. Ο. : *Τεράστιο.*

¹⁴² Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1985), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, σ. 24.

¹⁴³ Russell, J. (2007), *How Children Become Moral Selves: Building Character and Promoting Citizenship in Education*, Brighton, Sussex Academic Press, σ. 172.

¹⁴⁴ Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S., *op. cit.*, σ. 43.

Δασκάλα: *Γιατί είναι μεγάλο, τεράστιο ψέμα;*

Κ. Ο. : *Εεε... διότι η ζωή του ανθρώπου είναι πολύ ιερή και δεν ξαναβρίσκεται...*

(27-5-2009)

Η διεξαγωγή του φιλοσοφικού διαλόγου αποτέλεσε το εφαλτήριο για τη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου από τους μαθητές με θέμα την αλήθεια:

Ορισμένοι υποστηρίζουν πως η αλήθεια είναι ο καλύτερος φίλος στη ζωή μας. Συμφωνείς με την παραπάνω άποψη; Ναι ή όχι και γιατί;

Η απόπειρα των μαθητών να αποδώσουν τις προσωπικές απόψεις και ιδέες πάνω στο θέμα της αλήθειας θεωρήθηκε επιτυχημένη. Τα κείμενα των μαθητών με αφορμή ένα φιλοσοφικό θέμα, παρότι εμφανίστηκαν σε πρωτογενή μορφή επεξεργασίας, καταφέραν να ενσωματώσουν 'ψήγματα' από χαρακτηριστικά, συνθετικά στοιχεία ενός στοχαστικού, φιλοσοφικού δοκιμίου. Πρόκειται για μια μορφή κειμένου το οποίο, πιθανά, θα κληθούν να γράψουν στη μελλοντική ακαδημαϊκή ζωή τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατάφεραν να εμφυσήσουν στο κείμενο που συνέγραψαν την αναγκαία υποκειμενικότητα μέσα από το επιτυχημένο συνταίριασμα μορφής και περιεχομένου των προσωπικών σκέψεων, ιδεών και κρίσεων κατά την ανάπτυξή τους.

Η χρήση ρητορικών ερωτήσεων (παράδειγμα i), η παράθεση εικόνων (παράδειγμα ii), παραδειγμάτων (παράδειγμα iii), παραθεμάτων (παράδειγμα iv), σε επίπεδο αντίστοιχο της ηλικίας τους, επέτρεψε στους μαθητές να πραγματοποιήσουν, σύμφωνα με τον Montaigne, τον «περίπατο της σκέψης τους¹⁴⁵» και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε αυτή.

(i) *Καταρχήν, με την αλήθεια μπορείς να κερδίσεις την εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια του άλλου. Θα σκεφτόσασταν τον εαυτό σας να μην σας εμπιστεύονται; (Ο. Μ.)*

(ii) *Όλα αυτά τα λέω, γιατί με την αλήθεια μένεις πάντα καθαρός. Είναι σαν να έχω μπροστά μου ένα λευκό χαρτί όπου όταν λέω ψέματα να μουντζουρώνεται και όταν λέω αλήθεια να μένει λευκό. Αυτό το παράδειγμα είναι η ψυχή μου, γιατί όταν λέω ψέματα πληγώνεται και όταν λέω αλήθεια είναι χαρούμενη. (Κ. Ο.)*

(iii) *Επίσης, η αλήθεια δεν σε επιβαρύνει ψυχολογικά. Όπως χθες που είπα την αλήθεια στη μητέρα για το σπασμένο βάζο. Μπορεί να πήρα τιμωρία, αλλά έκανα το σωστό και δεν επιβαρύνθηκα ψυχολογικά. (Δ. Β.)*

(iv) *Ένας ακόμα λόγος που στηρίζω την παραπάνω άποψη είναι ότι άμα πούμε ένα ψέμα και δεν μας καταλάβει αυτός που το λέμε, στο μέλλον, που ίσως κάτι θα έχει υποψιαστεί, να πρέπει να καλύψουμε το ίδιο ψέμα μ' ένα άλλο και μ' ένα άλλο και μ' ένα άλλο. Όμως αυτό*

¹⁴⁵ Νάκας, Θ., *Ο Montaigne και το Δοκίμιο: Ο Άνθρωπος, η Εποχή, οι Ιδέες, το Είδος*, σ. 121.

δεν θα συνεχιστεί για πολύ, γιατί όπως έλεγαν οι αρχαίοι «η αλήθεια στο τέλος πάντα λάμπει». (Γ. Κ.) (27-5-2009)

Σε αρκετές περιπτώσεις τα μαθητικά επιχειρηματολογικά κείμενα διασφάλιζαν «το χαρακτήρα του προφορικού λόγου, της καθημερινής συζήτησης μ' ένα φίλο, της *causerie*¹⁴⁶», όπως απαντά στο έργο σπουδαιών δοκιμιογράφων. Ενδεικτικά, παραθέτουμε: «Επίσης, υποστηρίζουν ότι μερικές φορές αναγκαζόμαστε να πούμε ψέματα σε ανθρώπους που, ίσως, τους βάζουμε σε κίνδυνο λέγοντάς τους την αλήθεια. **Γιατί άμα δεν το ξέρετε υπάρχει και μια άλλη παροιμία που χρησιμοποιούν: «η αλήθεια πληγώνει».** (Μ. Β.)

Η ενασχόληση των μαθητών με τη συγγραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου σε σχέση με την αλήθεια θεωρούμε ότι, πιθανά, κατάφερε να δραστηριοποιήσει - σύμφωνα με όρους της πλουτάρχειας διδασκαλίας - αρμονικά συνταιριασμένα τόσο το λογιστικό όσο και το θυμοειδές¹⁴⁷ τμήμα της ψυχής των μαθητών.

3.3.6. Τα Επιχειρήματα του Δημοσιογραφικού Λόγου

Βασική επιδίωξη του προγράμματος παρέμβασης ήταν η εξοικείωση των μαθητών με ποικίλες μορφές επιχειρηματολογικού λόγου τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Ένα από τα είδη λόγου, όπου η χρήση επιχειρημάτων αποτελεί κυρίαρχο συστατικό είναι ο **δημοσιογραφικός λόγος** και ειδικότερα ο *σχολιογραφικός λόγος* (άρθρα, σχόλια, χρονογραφήματα, επιφυλλίδες, κριτικές, χρονογραφήματα κ.ά.). Πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιχειρηματολογικής γραφής παρεισφρύνουν στα προαναφερθέντα δημοσιογραφικά είδη. Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στη δοκιμακή χροιά του ύφους τους και τον αποδεικτικό λόγο των κειμένων, «ο οποίος εκφράζεται από επιχειρήματα¹⁴⁸». Στο πλαίσιο της παρέμβασης, τονίστηκε στους μαθητές η δύναμη των επιχειρημάτων του δημοσιογραφικού λόγου - έντυπου και ηλεκτρονικού -, η δυνατότητα επίδρασής του σε πλατιές μάζες ανθρώπων και, κατ' επέκταση, η ανάγκη κριτικής εξέτασης της δημοσιογραφικής επιχειρηματολογίας. Η προγενέστερη ανάγνωση δημοσιογραφικών κειμένων στην τάξη είχε συμβάλει στην εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο είδος γραφής.

Στη συνέχεια, σε προφορικό επίπεδο οι μαθητές κλήθηκαν να υποδυθούν το δημοσιογράφο ο οποίος επισκέπτηκε το σχολείο για να πάρει συνεντεύξεις από τους μαθητές, προκειμένου να γράψει ένα άρθρο στην εφημερίδα *ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΦΩΝΕΣ* σχετικά με τις απόψεις των σύγχρονων παιδιών πάνω σε θέματα που αφορούν το σχολικό

¹⁴⁶ Νάκας, Θ., *Ο Montaigne και το Δοκίμιο: Ο Άνθρωπος, η Εποχή, οι Ιδέες, το Είδος*, σ. 122.

¹⁴⁷ Στο έργο του *Περί του ει εν Δελφοίς* ο Πλούταρχος διαχωρίζει την ψυχή σε πέντε τμήματα: το φυτικό ή θρεπτικό, το αισθητικό, το επιθυμητικό, το θυμοειδές, το λογιστικό. Βλ. Πλούταρχο, «Περί του ει εν Δελφοίς», *Ηθικά*, 10, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, σ. 219.

¹⁴⁸ Χατζησαββίδης, Σ. (1999), *Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος (Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις)*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 50-51.

‘γίνεσθαι’ (π.χ. προτιμήσεις μαθημάτων, σχολική εργασία, εξωσχολικές δραστηριότητες, συνήθειες ύπνου των μαθητών κτλ.)

Πριν τη διεξαγωγή του διαλόγου τονίστηκε από την εκπαιδευτικό στους μαθητές ότι οι ερωτήσεις του δημοσιογράφου μπορούσαν να συσχετιστούν με τη δομή του επιχειρηματολογικού κειμένου. Ο δημοσιογράφος με τις ερωτήσεις του προσπαθούσε να εκμαιεύσει τις βασικές τοποθετήσεις των συνομιλητών του. Ταυτόχρονα, ‘παίζοντας’ το ρόλο του ‘συνήγορου του διαβόλου’ υπέβαλε ερωτήσεις οι οποίες έφερναν τους συνομιλητές αντιμέτωπους με την αντίθετη άποψη, προκειμένου να ενεργοποιηθούν αντιδράσεις των συνομιλητών με στόχο την ανασκευή της αντιπαρατιθέμενης προς τη δική τους άποψη.

Οι μαθητές-δημοσιογράφοι διατύπωσαν ερωτήματα όπως: *Ποια είναι η γνώμη σου για τις εξωσχολικές δραστηριότητες; Ποιο μάθημα του προγράμματος σου φαίνεται πιο ενδιαφέρον; Τι γνώμη έχεις για τις εργασίες στο σπίτι; Πού βασίζεις την άποψή σου; Έχεις αποδείξεις που επιβεβαιώνουν την άποψή σου; Πιστεύεις ότι η άποψή σου ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις; Γνωρίζεις κάποιους που υποστηρίζουν κάτι διαφορετικό από εσένα; Τι ακριβώς ισχυρίζονται; Γιατί τελικά, εσύ, δεν αλλάζεις προτίμηση; Τι απάντηση έχεις να δώσεις σε αυτούς τους ισχυρισμούς;*

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν ως δημοσιογράφοι, οι οποίοι αρθρογραφούν μεταφέροντας στο γραπτό κείμενό τους (άρθρο) τις πληροφορίες οι οποίες προέκυψαν από τον προφορικό λόγο (συνέντευξη). Κατά τη συγγραφή εφαρμόστηκε η ιδέα της αξιοποίησης των *πλαισίων γραφής*¹⁴⁹, με στόχο τη διασφάλιση της συνοχής και της συνεκτικότητας του κειμένου. Εισαγωγικές εκφράσεις όπως: *Στηρίζουν την προτίμησή τους στους ακόλουθους λόγους..., Ωστόσο, δεν αγνοούν και την αντίθετη άποψη σύμφωνα με την οποία..., Παρότι σέβονται και την αντίθετη άποψη συνεχίζουν να πιστεύουν πως...* κ.ά θεωρήθηκαν υποβοηθητικές, ώστε οι μαθητές να μνηθούν στο ύφος του δημοσιογραφικού λόγου. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, τη συνήθη τριτοπρόσωπη σύνταξη η οποία εκφράζει την αποστασιοποίηση του συντάκτη από τα περιγραφόμενα γεγονότα και προσδίδει αντικειμενικότητα.

Οι μαθητές ενσωμάτωσαν τα μαθητικά επιχειρήματα στο άρθρο τους, κυρίως, μεταφέροντας από ευθύ σε πλάγιο λόγο τις απόψεις που εκφράστηκαν κατά τη διεξαγωγή των διαλόγων.

- Σε ό,τι αφορά το θέμα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων οι μαθητές ισχυρίζονται πως πρέπει να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Θεωρούν ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες μορφώνουν και ψυχαγωγούν τα παιδιά. Επίσης,

¹⁴⁹ Βλ. σχετικά στο θεωρητικό τμήμα του παρόντος πονήματος, σ. 181.

πιστεύουν ότι τους βγάζουν όλο το άγχος και το στρες του σχολείου... Από την άλλη πλευρά παραδέχονται ότι μπορεί να είναι λίγο κουραστικές, αλλά πιστεύουν ότι χωρίς αυτές δεν θα μπορούσαν να βρουν καλή δουλειά στο μέλλον. (Σ. Τ.)

Ωστόσο, έντεκα μαθητές (ποσοστό 44% επί του συνόλου των μαθητών), παρά τις εισαγωγικές υποβοηθητικές εκφράσεις, χρησιμοποίησαν ευθύ λόγο μεταφέροντας αυτούσιες δομές του προφορικού λόγου και δεν πέτυχαν την τριτοπρόσωπη σύνταξη. Οι μαθητές έτειναν να συμπεριλαμβάνουν τον εαυτό τους στην ομάδα των συνομηλίκων μην πετυχαίνοντας πάντα την απεμπλοκή από το Εγώ και τους περιορισμούς που συνεπάγεται.

- Από την άλλη πλευρά παραδέχονται [σε σχέση με το θέμα του ύπνου] ότι τα Σαββατοκύριακα **μπορούμε να κοιμόμαστε** ό,τι ώρα **θέλουμε** μια και την επόμενη μέρα **δεν έχουμε σχολείο**. (Γ.Κ.)

Αποτιμώντας συνολικά την ατμόσφαιρα η οποία δημιουργήθηκε στην τάξη θα λέγαμε ότι η υπόδυση του δημοσιογραφικού ρόλου 'γοήτευσε' τα παιδιά. Η ιδέα της καταγραφής της σχολικής ζωής φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα σε βαθμό που γεννήθηκε ανάμεσα στους μαθητές η ιδέα της δημιουργίας μιας σχολικής εφημερίδας.

3.3.7. Ο Δημόσιος Διάλογος / Αντιλογία και η Γραπτή Παραγωγή Αναλυτικών Επιχειρηματολογικών Κειμένων

Ανώτατη μορφή διαλογικής αντιπαράθεσης η οποία αναπτύχθηκε στην τάξη τις δύο τελευταίες εβδομάδες της παρέμβασης με στόχο την καλλιέργεια των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών ήταν ο *δημόσιος διάλογος* ή *αντιλογία*¹⁵⁰. Σύμφωνα με τον Freeley δημόσιος διάλογος / αντιλογία είναι «η διαδικασία της έρευνας και υποστήριξης, μία οδός που οδηγεί στην *έλλογη κρίση* (reasoned judgment) πάνω σε ένα θέμα¹⁵¹». Επίσης, έμφαση δίνεται στη διαδικασία αντιπαράθεσης μεταξύ της θετικής, υποστηρικτικής τοποθέτησης και της αντιθετικής, αρνητικής τοποθέτησης πάνω στο θέμα αυτό¹⁵².

Σε αντιδιαστολή με τις υπόλοιπες μορφές επιχειρηματολογικής αντιπαράθεσης οι οποίες αναπτύχθηκαν στην τάξη, χρησιμοποιούμε, εδώ, τον όρο **δημόσιος διάλογος / αντιλογία** αναφερόμενοι σε μία από τις ποικίλες μορφές του¹⁵³, αυτή του *κοινοβουλευ-*

¹⁵⁰ Ο Πρωταγόρας από τα Άβδηρα θεωρείται ο πατέρας του δημόσιου διαλόγου / αντιλογίας. Βλ. Freeley, A. J. & Steinberg, D. L. (2009), *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*, Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning, σ. 24. Εξάλλου, η δίπλευρη θέαση ενός θέματος θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση της ρητορικής τέχνης. *ibid.*, σ. 7.

¹⁵¹ *ibid.*, σ. 6.

¹⁵² McBurney, J. H., O' Neill, J. M. & Mills, G. E. (1951), *Argumentation and Debate: Techniques of a Free Society*, New York, MacMillan, σ. 2.

¹⁵³ Η πραγματοποίηση του δημόσιου διαλόγου / αντιλογίας μπορεί να γίνει σε ποικίλες μορφές και παραλλαγές ανάλογα με τις δυνατότητες της τάξης, το χρόνο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, τους στόχους οι οποίοι επιδιώκονται κάθε φορά. Αναφέρουμε ενδεικτικά: α) *Δημόσια αγορά* (Public Forum). Εδώ, η συζήτηση πάνω σε ένα θέμα το οποίο εγείρει αμφισβήτηση εισάγεται από ένα συντονιστή, ενώ η συμμετοχή των ομιλητών είναι εθελοντική. Αποσκοπεί, κυρίως, στην προθέρμανση των συμμετεχόντων με τη διαδικασία, δεν απαιτεί προετοιμασία και σπάνια παράγει νέα γνώση. β) *Αυθόρμητη Επιχειρηματολογία* (Spontaneous Argumentation – SPAR). Πρόκειται για μια μορφή αντιλογίας ανάμεσα σε 2 άτομα πάνω σε

τικού διαλόγου (parliamentary debate). Πρόκειται για τη μορφή δημόσιου διαλόγου/αντιλογίας ο οποίος προϋποθέτει τη λογική και τις γρήγορες και πνευματώδεις ανταλλαγές επιχειρημάτων. Διαφοροποιείται από τις αντιλογίες διαμόρφωσης τακτικής, στο βαθμό που επιτρέπει την έρευνα για την αναζήτηση αποδεικτικού υλικού και δίνει τη δυνατότητα στους ακροατές του διαλόγου να συμμετέχουν υποβάλλοντας ερωτήσεις στους ομιλητές ή διατυπώνοντας σύντομες τοποθετήσεις¹⁵⁴.

Η συμμετοχή στη διεξαγωγή του δημόσιου διαλόγου / αντιλογίας αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τους μαθητές. Σε προκαταρκτικό στάδιο, τα παιδιά παρακολούθησαν ένα βιντεοσκοπημένο απόσπασμα από τον *Α' Γύρο Αγώνων Αντιλογίας Μακεδονίας* με θέμα “Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας πρέπει να γίνεται μόνο από μετάφραση¹⁵⁵”. Παρότι το θέμα, από γνωστικής πλευράς, μπορεί να θεωρηθεί δύσκολο για την Ε' Δημοτικού, θεωρούμε ότι ήταν το καταλληλότερο – δεδομένου ότι δεν υπάρχουν προγενέστερες προσπάθειες δημόσιου διαλόγου παιδιών μικρότερης ηλικίας -, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική εμπειρία αναφορικά με τη συγκεκριμένη μορφή διαλογικής αντιπαράθεσης και να εξοικειωθούν με τους κανονισμούς οι οποίοι διέπουν τη διεξαγωγή της. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από το ύφος και την πειθώ που απέπνεαν οι ομιλητές:

Κ. Ρ. : *Κυρία, το κάνει σαν επάγγελμα.* (22-5-2009)

Στη συνέχεια, η δασκάλα-ερευνήτρια εξήγησε τους βασικούς κανόνες διεξαγωγής του διαλόγου. Επιλέγονται έξι μαθητές οι οποίοι χωρίζονται σε δύο ομάδες: την *ομάδα του λόγου* και την *ομάδα του αντίλογου*¹⁵⁶. Ο κάθε ομιλητής έχει το δικαίωμα να μιλήσει για έξι λεπτά. Το πρώτο και το έκτο λεπτό της ομιλίας του είναι ‘προστατευόμενα’ δηλαδή δεν υπάρχει το δικαίωμα διακοπής του λόγου. Στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα των τεσσάρων λεπτών ο ομιλητής μπορεί να δεχτεί, με άρση του χεριού, μέχρι τρία ερωτήματα από τους ακροατές του διαλόγου και να απαντήσει σε αυτά, εφόσον το

ένα τυχαίο θέμα ύστερα από λίγα λεπτά προετοιμασίας. γ) *Ομαδικές αντιλογίες* (Team Debating). Εδώ, συγκαταλέγονται: i) οι *αντιλογίες διαμόρφωσης τακτικής* (policy-making debates) που προωθούν τη σύγκρουση ιδεών πάνω σε ένα θέμα μέσα από την υπεράσπιση, έρευνα, την ανάλυση αποδείξεων και τη γρήγορη σκέψη, ii) ο *Κοινοβουλευτικός διάλογος* (Parliamentary Debate), (iii) *Αντιλογίες μέσα από υπόδυση ρόλων* (Role playing debates), iv) *Μίμηση Δικαστικών Αντιλογιών* (Mock Trial Debates), v) *Αντιλογίες Συνεδριακού Μοντέλου* (Model Congress Debate) που μπορεί να συμπεριλάβει μέχρι και 300 άτομα. Βλ. Snider, A. & Schnurer, M. (2002), *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, New York, The International Debate Education Association, σσ. 60-72.

¹⁵⁴ *ibid.*, σ. 67.

¹⁵⁵ Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Μανώλη Πολυχρονίδη που μου παρείχε το οπτικοακουστικό υλικό.

¹⁵⁶ Η διεξαγωγή του κοινοβουλευτικού διαλόγου μπορεί να εμφανιστεί και σε άλλες παραλλαγές. Για παράδειγμα η ομάδα των ομιλητών αποτελείται από 8 άτομα που χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των δύο ατόμων: α) Κυβέρνηση, β) Αξιωματική Αντιπολίτευση, γ) Συμπολίτευση, δ) Αντιπολίτευση. Βλ. Όμιλος Ρητορικής και Επιχειρηματολογίας, “Το debate”, <http://auebdebating.net/>.

επιθυμεί. Ο χρόνος λήξης του πρώτου λεπτού και έναρξης του τελευταίου λεπτού σηματοδοτούνται με ένα δυνατό χτύπημα του χεριού της δασκάλας πάνω στο θρανίο.

Κατά τον πρώτο γύρο του διαλόγου ο αρχικός ομιλητής της ομάδας του λόγου οφείλει να ορίσει το θέμα, να εκφράσει τη θέση της ομάδας του σε σχέση με αυτό και να δώσει τα πρώτα υποστηρικτικά επιχειρήματα υπέρ της θέσης της ομάδας του. Στη συνέχεια, ο πρώτος ομιλητής της ομάδας του αντίλογου θα πρέπει αφενός να τοποθετηθεί πάλι σε σχέση με τον ορισμό αποδεχόμενος ή προσβάλλοντάς τον με λογικά επιχειρήματα και δίνοντας ένα νέο ορισμό - εφόσον ο κριτής συμφωνήσει με κάτι τέτοιο - και αφετέρου να εκφράσει τη θέση της ομάδας του αντίλογου και να τη στηρίξει με κάποια αρχικά αντεπιχειρήματα. Στο δεύτερο γύρο, ο επόμενος ομιλητής της ομάδας του λόγου οφείλει να ξεκινήσει την ομιλία του ανασκευάζοντας κάποιο από τα επιχειρήματα του προλαλήσαντα της άλλης ομάδας και να δώσει επιπλέον υποστηρικτικά επιχειρήματα υπέρ της θέσης της ομάδας του. Αντίστοιχη είναι και η προσπάθεια του δεύτερου ομιλητή από την ομάδα του αντίλογου. Τέλος, στον τρίτο γύρο, ο τελευταίος ομιλητής από την ομάδα του λόγου, αφού επιχειρήσει την *ανασκευή* των αντίθετων επιχειρημάτων, οφείλει να συνοψίσει τα επιχειρήματα της ομάδας του και να καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα. Αντίστοιχα λειτουργεί και ο τρίτος ομιλητής της ομάδας του αντίλογου.

Στην τάξη πραγματοποιήθηκαν τέσσερις δημόσιοι διάλογοι/αντιλογίες. Τα θέματα που επιλέχθηκαν ήταν : α) *Πρέπει να δίνονται σχολικές εργασίες στο σπίτι;*, β) *Πρέπει να ισχύσει η απαγόρευση του καπνίσματος σε δημόσιους χώρους;*, γ) *Οι οργανωμένες διακοπές είναι καλύτερες από τις ελεύθερες διακοπές;* δ) *Θα πρέπει τα παιδιά να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια;* Τα θέματα προκαλούσαν αμφισβητούμενες τοποθετήσεις, σχετιζόνταν με πραγματικές καταστάσεις τις οποίες βίωναν οι μαθητές, με ενδιαφέροντά τους ή εκμεταλλεύονταν – στην περίπτωση του καπνίσματος – κάποιο θέμα της επικαιρότητας.

Σε ό,τι αφορά την προετοιμασία των μαθητών σχετικά με τη διεξαγωγή της αντιλογίας μέσα στην τάξη, το θέμα ανακοινωνόταν από τη δασκάλα στα μέλη της ομάδας του λόγου και του αντίλογου πριν από το πρώτο διάλειμμα (διάρκειας 20 λεπτών), ώστε οι μαθητές να έχουν το χρόνο να συνεργαστούν σχετικά με την τακτική που θα ακολουθούσαν για να υποστηρίξουν την άποψή τους. Επίσης, η δασκάλα – με εξαίρεση το θέμα της πρώτης αντιλογίας – έδινε στους μαθητές της ομάδας, προκειμένου να αντλήσουν ιδέες ή πληροφορίες, κάποιο/α άρθρο/α σχετικά με το θέμα από εφημερίδες ή δικτυακούς τόπους. Σε ό,τι αφορά το δεύτερο θέμα (σχετικά με την απαγόρευση του καπνίσματος), οι μαθητές ενημερώθηκαν από την προηγούμενη μέρα και δόθηκαν στους συμμετέχοντες στο διάλογο άρθρα από εφημερίδες, για να προετοιμαστούν σχετικά με το θέμα αυτό. Με τον τρόπο αυτό επεδιώχθη η σύνδεση της α-

νάγνωσης – αλλά και της επακόλουθης επιχειρηματολογικής γραφής – με τη ζωή, αφού οι παραπάνω διαδικασίες – σύμφωνα με τις θέσεις της Ν. Εγγραμματοσύνης – νοηματοδοτούνταν, πλέον, από το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών για την επίτευξη συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων¹⁵⁷.

Η χρήση δημόσιου διαλόγου μέσα στην τάξη¹⁵⁸ θεωρείται πολλαπλά ωφέλιμη εκπαιδευτική στρατηγική στην καλλιέργεια της εμπάθειας, της κριτικής σκέψης, των προφορικών επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών και, γενικότερα, στην προώθηση της ενεργούς μάθησης (active learning)¹⁵⁹. Επιπλέον, καθίσταται εμφανές ότι κατά τη διεξαγωγή της αντιλογίας εφαρμόζεται η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι μαθητές στο πλαίσιο της ομάδας τους (κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο), ως κοινωνικά όντα, προσπαθούν να αναπτύξουν τις επιχειρηματολογικές ικανότητες και την επιχειρηματολογική αποτελεσματικότητά τους τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο και με τη συμμετοχή στη διεξαγωγή της αντιλογίας να νοηματοδοτήσουν τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο¹⁶⁰.

Για όλους τους παραπάνω λόγους η διεξαγωγή αντιλογιών θεωρείται ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη όχι μόνο των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών αλλά και για την εμβάθυνση της γνώσης σε διάφορα πεδία (π.χ. φυσικές επιστήμες). Η προαπαιτούμενη έρευνα πάνω στο θέμα και η συνεκδοχική γνωστική κυριαρχία των εμπλεκομένων στο περιεχόμενο του θέματος συμβάλλουν προς την επίτευξη του προαναφερθέντος γνωστικού στόχου.

Βέβαια, μπορεί να εκφραστούν ποικίλες επιφυλάξεις σχετικά με το, αν, και σε ποιο βαθμό, η ηλικία των μαθητών της Ε' Δημοτικού επιτρέπει τη διεξαγωγή μιας αντίστοιχης προσπάθειας εξαιτίας των ανώτερων συνθετικών, αναλυτικών και αξιολογικών ικανοτήτων που απαιτούνται εκ μέρους των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή αντίστοιχων προσπαθειών στο εξωτερικό σε παιδιά 11-12 ετών¹⁶¹ – ακόμα και με μαθησιακές δυσκολίες – και η προγενέστερη επιτυχής ανταπόκριση της πειραματικής

¹⁵⁷ Cook-Gumperz, J. (2008), *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ. – θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 20.

¹⁵⁸ Στη βιβλιογραφία απαντά ο όρος *ακαδημαϊκός δημόσιος διάλογος* (academic debate), για να δηλώσει τη διεξαγωγή αντιλογιών μέσα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού φορέα. Βλ. Freeley, A. J. & Steinberg, D. L. (2009), *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*, Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning, σ. 24.

¹⁵⁹ Kennedy, R. (2007), "In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), σ. 183.

¹⁶⁰ Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

¹⁶¹ McArthur, C., Ferretti, R. P. & Okolo, C. (2002), "On defending controversial viewpoints: Debates of sixth graders about the desirability of 20th century American immigration", *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(3), σσ. 160-172.

ομάδας σε ποικίλες μορφές αντιλογίας ενθάρρυνε την απόφασή μας για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας.

Από τις απομαγνητοφωνήσεις διαφάνηκαν οι δυνατότητες αλλά και οι περιορισμοί των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των αντιλογιών. Στην πρώτη αντιλογία οι αρχικοί ομιλητές των δύο ομάδων επεδίωξαν να ορίσουν και να οριοθετήσουν το θέμα, ενώ η υποστήριξη της προτεινόμενης άποψης περιοριζόταν, συνήθως, στην παράθεση ενός επιχειρήματος / αντεπιχειρήματος. Χαρακτηριστική είναι στην περίπτωση του πρώτου ομιλητή η παράθεση παραδειγμάτων και η αναφορά σε εμπειρίες των μαθητών. Το ακροατήριο - αποδέκτης του λόγου ελήφθη υπόψη και οι κοινές εμπειρίες των συμμαθητών λειτούργησαν ως αποδεικτικό υλικό το οποίο ενίσχυσε την αξιοπιστία της προτεινόμενης άποψης .

A. A. : Σήμερα μαζευτήκαμε όλοι για να μιλήσουμε για το θέμα σχολική εργασία στο σπίτι. Η ομάδα μας υποστηρίζει ότι η σχολική εργασία στο σπίτι είναι απαραίτητη, γιατί είναι μια άσκηση του μυαλού που μας βοηθάει να έχουμε καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Παραδείγματος χάρη ο αθλητής πρέπει να αθλείται καθημερινά για να... για να έχει καλές επιδόσεις στον αγώνα και να είναι κάθε μέρα... να τρώει σωστά και να κάνει κάποιες θυσίες. Ή ένα άλλο παράδειγμα είναι, όπως θυμόμαστε όλοι, που παίρναμε τα ξυλάκια μικροί και τα μετρούσαμε στην αριθμητική. Που βάζαμε, ας πούμε, μας έβαζε η μαμά μας 30 ξυλάκια κι έπρεπε να τα μετρήσουμε. (γέλια)

M. M. : Διαφωνώ με την άποψη του A. γιατί (γέλια) οι σχολικές εργασίες δεν είναι ασκήσεις του μυαλού. Είναι ασκήσεις πάνω στο μάθημα που σε βοηθούν στην καλύτερη εμπέδωση της ύλης. Η ομάδα μου υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να γίνονται σχολικές εργασίες για πολλούς λόγους: Πρώτον, οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι αναγκαίες και τα παιδιά δίνουν περισσότερη σημασία στις δραστηριότητές τους, οπότε δεν έχουν χρόνο για τα μαθήματά τους και δεν έχουν καλή επίδοση στο σχολείο. (25-5-2009)

Η δεύτερη ομιλήτρια της ομάδας του λόγου επεδίωξε να ανασκευάσει το αντεπιχείρημα αποδεικνύοντας, στην προκειμένη περίπτωση, την ακατάλληλότητά του¹⁶².

Δ. Π. : Ναι, αλλά εμείς διαφωνούμε με αυτό, γιατί οι γονείς μπορεί να βάζουν τα παιδιά τους να κάνουν τα μαθήματα πριν κάνουν άλλα πράγματα.

Δασκάλα: Οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα...

Δ. Π. : Πρέπει να μπαίνουν εργασίες, γιατί είναι σαν ένα τεστ για το σπίτι, για να κάνουν μια επανάληψη γι' αυτά που έκαναν στο σχολείο.

¹⁶² Διακρίνονται δύο είδη ανασκευής: η άμεση και η έμμεση. Κατά την άμεση αποδεικνύεται το λάθος ή η ακαταλληλότητα της αντίπαλης τοποθέτησης. Κατά την έμμεση ανασκευή μέσα από τη διαδικασία της υπεράσπισης επιδιώκεται η αποδυνάμωση της προτεινόμενης ανασκευής. Βλ. Erickson, J. M., Murphy, J. J. Zeuschner, R. F. (2003), *The Debater's Guide*, Board of Trustees, Southern Illinois University Press, σσ. 60, 62.

Αντίθετα, ο δεύτερος ομιλητής δεν πέτυχε να ανασκευάσει την προηγούμενη τοποθέτηση ακόμα και ύστερα από την παρέμβαση της δασκάλας, η οποία τόνισε την αξία της άσκησης των μαθητών στην προσεκτική ακρόαση των αντεπιχειρημάτων των συνομιλητών, προκειμένου να επιτύχουν την ανασκευή τους. Η διατύπωση υπήρξε γενικόλογη και όχι απόλυτα σωστά δομημένη. Αυτή η διαπίστωση δεν στάθηκε αποθαρρυντική στο βαθμό που στόχος της δημόσιας αντιλογίας ήταν η συμβολή στην άσκηση των προφορικών ικανοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές, μέσα από την 'τριβή' και τις διορθώσεις τις οποίες δέχονταν από τη δασκάλα και τους συμμαθητές, στο τέλος της αντιλογίας, αντιλαμβάνονταν την αναγκαιότητα επικέντρωσης της προσοχής τους όχι μόνο στο τι θα επέλεγαν να πουν αλλά και στο πώς θα το εξέφραζαν¹⁶³.

Σ. Ρ. : Ωραία, δεν συμφωνώ με την άποψη της άλλης ομάδας εεε...γιατί...εεε... α ναι... γιατί το να μας βάζουν ασκήσεις μας στερούν τον ελεύθερο χρόνο εεε... και τις δραστηριότητές μας και είναι σαν να μας βάζουν κάτι έξτρα στη ζωή μας.

Ο τρίτος ομιλητής της ομάδας του λόγου ωθήθηκε από το λόγο του προλαλήσαντα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να αναπτύξει υψηλού επιπέδου συλλογιστικές ικανότητες και - με ρητορικό τρόπο - να εκφράσει τις αντιρρήσεις του κατορθώνοντας να ανασκευάσει τα αντεπιχειρήματα των προηγούμενων ομιλητών.

Ι. Κ. : Εγώ και η ομάδα μου διαφωνούμε με τη γνώμη του Σ. και της ομάδας του, γιατί, εφόσον η μόρφωση είναι πιο σημαντική πρέπει να αφήσουμε τις δραστηριότητες...τις εξωσχολικές δραστηριότητες και ο λίγος ελεύθερος χρόνος που μας μένει μετά το διάβασμα μπορεί να μας φτάσει για να διαβάσουμε ένα βιβλίο που είναι εξίσου σημαντικό, εξίσου διασκεδαστικό και μας... εμπλουτίζει το λεξιλόγιό μας. Επειδή είναι πολλές οι δραστηριότητες δε σημαίνει ότι πρέπει να μειώσουμε την ώρα διαβάσματος, γιατί αυτό θα κάνει ... θα κάνει κακό στη μόρφωσή μας και δε θα μαθαίνουμε τα... τα σημαντικά πράγματα. Ε... και όπως είπες το διάβασμα είναι κάτι έξτρα στη ζωή μας, είναι κάτι έξτρα που μας βοηθάει να μάθουμε και να μορφωθούμε και όταν μεγαλώσουμε να κάνουμε μια δουλειά της προκοπής!!! (γέλια)

➤ *Τέλειο!*

Ι. Κ. : Γι' αυτό, προσωπικά, πιστεύω ότι δεν πρέπει να μειώσουμε το διάβασμα, επειδή οι δραστηριότητες, οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι περισσότερες. Γι' αυτό θα πρέπει να τις μειώσουμε και να μείνουμε περισσότερη ώρα στο θρανίο να διαβάζουμε και να μαθαίνουμε πράγματα που είναι σημαντικά για το σχολείο.

Η δυναμική παρουσία του ομιλητή και η πειθώ με την οποία παρουσίασε το λόγο του κατέστησαν δύσκολη την τοποθέτηση της τρίτης ομιλήτριας της ομάδας του αντι-

¹⁶³ Roy, A. & Macchiette, B. (2005), "Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students", *Journal of Marketing Education*, 27(3), σ. 265.

λογου. Η ασάφεια και οι επαναλήψεις που χαρακτηρίζαν το λόγο της αποδυνάμωσαν τη θέση της ομάδας του αντίλογου:

Μ. Β. : Αντίθετα με την άλλη ομάδα πιστεύω... η ομάδα μου πιστεύει πως άμα δεν κάνεις δραστηριότητες θα... θα παχύνεις και έτσι... και έτσι... θα'σαι ένα παχύσαρκο παιδί που θ'ασχολείσαι συνέχεια με το διάβασμα και δεν θα ... και δεν θα το θέλουν οι φίλοι του εεε... , θα ... γιατί όλο το χρόνο του θα τον αφιερώνει στο διάβασμα. Και έτσι δεν θα μπορεί να κάνει ... να βγαίνει έξω και θα μένει ένα παχύσαρκο παιδί. Για όλους αυτούς τους παραπάνω λόγους δεν πρέπει να βάζουμε σχολικές εργασίες στα παιδιά, γιατί όπως ανέφερε και η συμμαθήτριά μου, η Μ..., ότι ... ότι δεν έχουν καλή επίδοση στο σχολείο και έχουν πολλές δραστηριότητες...

Επίσης, κατά τη διεξαγωγή των δημόσιων αντιλογιών πολύ σημαντική θεωρήθηκε η συμμετοχή των υπόλοιπων μαθητών, οι οποίοι, με ιδιαίτερο ζήλο, κατέφευγαν στην υποβολή ερωτήσεων¹⁶⁴ στους ομιλητές των δύο ομάδων φέρνοντάς τους, αρκετές φορές, σε δύσκολη θέση. Το ακροατήριο ήταν παρόν, έτοιμο να ασκήσει κριτικό έλεγχο στις τοποθετήσεις των ομιλητών, να ζητήσει διευκρινιστικές πληροφορίες και απόψεις, να προβεί σε σύντομες τοποθετήσεις. Ήταν, πράγματι, εντυπωσιακή η εικόνα μαθητών οι οποίοι ενεργούσαν αυτόβουλα και ταυτόχρονα σκέφτονταν αναφορικά με τις ενέργειές τους, η αυθόρμητη διάδραση και ωριμότητα η οποία διακρινόταν στις αντιδράσεις των παιδιών.

(i) *Ο. Μ. : Ναι, όμως, μπορεί να... να μαθαίνουμε στην τάξη, να προσέχουμε πολύ την κυρία και να μαθαίνουμε απ' την τάξη. Αν προσέχουμε, δεν χαζεύουμε ή ζωγραφίζουμε στα θρανία, μπορούμε να μάθουμε.*

Α. Α. : Συμφωνώ με την άποψή σου, αλλά πάντα ο νους δεν μπορεί να τα πιάνει όλα με τη μία. Πρέπει να εξασκήσεις το μάθημα που έχουμε κάνει στο σπίτι σου ή στο γραφείο σου.

(ii) *Φ. Π. : Από το να βλέπουν τηλεόραση όλο το εικοσιτετράωρο και να παίζουν βίντεο γκέιμς δεν θα ήταν πιο χρήσιμο να κάνουν επανάληψη σ' όλα τα μαθήματα;*

Σ. Ρ. : Ωραία. Μπορεί, όμως, ένας μαθητής να έχει πολλές υποχρεώσεις και δραστηριότητες και να μην μπορεί ούτε να δει τηλεόραση και να μην παίζει βίντεο γκέιμς.

Η ακρόαση πολλαπλών και αντιθετικών απόψεων γύρω από ένα θέμα κατά τη διεξαγωγή του δημόσιου διαλόγου έθεσε σε εντατική λειτουργία τις συλλογιστικές ικανότητες των μαθητών και τους οδήγησε στη λήψη αποφάσεων ή στην επιλογή υιο-

¹⁶⁴ Η υποβολή ερωτήσεων θεωρείται ότι προωθεί τη μεταγνώση τόσο των ατόμων που τις υποβάλλουν όσο και των ερωτηθέντων λόγω της εμπλοκής σε διαδικασίες επεξεργασίας δεδομένων. Βλ. Ματσαγγούρα, Η.Γ. (2007α), σσ. 289-290. Επίσης, βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν ενεργητικό ρόλο κατά τις μαθησιακές διαδικασίες και να παρακινούνται στη μάθηση. Βλ. Παπά, Α. (2000), *Σχολική Παιδαγωγική*, Τόμος Α', Αθήνα, Ατραπός, σσ. 97-98, 102.

θέτησης μιας συγκεκριμένης πρότασης. Στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές επέλεξαν την ομάδα του λόγου. Οι μαθητές με κριτικό πνεύμα δικαιολόγησαν την επιλογή τους:

Δασκάλα: Γιατί πιστεύετε ότι έχασε η ομάδα του αντίλογου; Γιατί πιστεύετε ότι δεν ήταν ιδιαίτερα πειστική;

Γ. Κ. : Γιατί, πιστεύω ότι επανέλαβε συνεχώς τα ίδια επιχειρήματα και δεν ήταν αρκετά δυνατά...ενώ η άλλη ομάδα εεε... χάρη στον Ι... και σε όλους έδωσε πιο πολλά επιχειρήματα και κατάφερε να νικήσει.

Ο. Μ. : Εμένα μου άρεσε περισσότερο η ομάδα του Ι. και του Α. και της Δ., γιατί όπως στην Ιστορία ο Μωάμεθ ο Β' είχε το κανόνι, τη Μπομπάρδα, έτσι και για την ομάδα του ο Ι... ήταν ένα κανόνι...

Δ. Β. : ... που έλεγε επιχειρήματα.

Ο. Μ. : Γκρέμισε όλα τα επιχειρήματα των αντιπάλων.

Αντίστοιχα, ικανοποιητική κρίθηκε η ανταπόκριση των μαθητών και στη διεξαγωγή του δημόσιου διαλόγου ο οποίος αφορούσε τα βίντεο παιχνίδια και το θέμα των οργανωμένων και ελεύθερων διακοπών. Αντίθετα, στο θέμα που αφορούσε την απαγόρευση του καπνίσματος, παρότι οι μαθητές κατάφεραν να ενσωματώσουν στα επιχειρήματά τους πληροφορίες από τα άρθρα που τους είχαν δοθεί, δυσκολεύτηκαν σημαντικά τόσο στην οριοθέτηση του ζητήματος (μιλούσαν γενικά για το κάπνισμα) όσο και στην ανασκευή των αντεπιχειρημάτων. Γενικά, οι μαθητές μπορούσαν να επιχειρηματολογούν με μεγαλύτερη άνεση σχετικά με θέματα τα οποία είχαν βιώσει. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούσαν να ανακαλέσουν αλλά και να αντλήσουν συμπληρωματικές πληροφορίες μέσα από τα κείμενα και να τις προσαρμόσουν με μεγαλύτερη ευκολία στο λόγο τους.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά το διάστημα διεξαγωγής των δημοσίων διαλόγων των μαθητών, παρακολουθήσαμε στην τάξη, με αφορμή τις ελληνικές Ευρωεκλογές της 7^{ης} Ιουνίου 2009, ένα απόσπασμα από την τηλεμαχία των πολιτικών αρχηγών των ελληνικών κομμάτων. Χαρακτηριστικό ήταν ότι οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τον τηλεοπτικό 'διάλογο' και διατύπωσαν σχόλια όπως :

Δασκάλα: Να σας πω τώρα... αυτό το ντιμπέιτ που είδατε έμοιαζε με αυτό που κάνουμε εμείς;

Γ. Κ.: Όχι.

Δασκάλα: Γιατί; Ποια διαφορά είχε;

Τ. Μ. : Το δικό μας ήταν καλύτερο.

Κ.Λ. : Έλεγε ο καθένας τη δική του άποψη. Δεν αντέκρουε τα επιχειρήματα του άλλου.

Ο.Μ. : Το τρένο...

Κ. Ρ. : Δεν ακολουθούσαν το μοντέλο της επιχειρηματολογίας.

Δασκάλα: *Μείνανε μέχρι εκεί που ο καθένας στήριζε τα δικά του επιχειρήματα.*

Φ.Π. : *Λέγανε και ψέματα.*

Κ. Λ. : *Πρώτα ο πολίτης. Αυτό είναι μια σοφιστεία.*

Φ.Φ. : *Γιατί δεν αντικρούουν και δεν λένε αντεπιχειρήματα κι αυτά;* (29/5/2009)

Θεωρούμε ότι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα κοινωνικού και πολιτικού 'γίνεσθαι' με αφορμή τη διεξαγωγή του διαλόγου στην τάξη αποτέλεσε ένα δείγμα της σημαντικής και πολυδιάστατης θετικής επίδρασης την οποία δέχτηκε η πειραματική ομάδα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι δημόσιοι διάλογοι οι οποίοι πραγματοποιήθηκαν στην τάξη αποτέλεσαν ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για την είσοδο των μαθητών στην κοινωνική ζωή, όπου χάρη στην ενεργοποίηση των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων θα υποστηρίξουν τα δικαιώματά τους αλλά και θα αποφύγουν ποικίλα αποτελέσματα χειραγώγησης¹⁶⁵. Επιπλέον, ο δημόσιος διάλογος θεωρούμε ότι συνέβαλε – χάρη στη διάδραση των μαθητών - στην ανάπτυξη τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας τους στο πλαίσιο της ομάδας την οποία υποστήριζαν και, επακόλουθα, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών¹⁶⁶.

Πέρα από το συναίσθημα ευχαρίστησης το οποίο εισέπραξαν οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη δημόσια αντιλογία, οφείλουμε να αναφερθούμε στη διαμόρφωση μιας νέας δυναμικής στην τάξη. Καταρχήν, ενισχύθηκε η συνεργασία των μαθητών, αφού τα μέλη κάθε ομάδας συνειδητοποίησαν την έννοια του 'κοινού στόχου' και της προσπάθειας η οποία απαιτείται για την επίτευξή του. Οι μαθητές, μόλις χτυπούσε το κουδούνι του διαλείμματος, επεδίωκαν να συναντηθούν ανά ομάδες, για να συζητήσουν τρόπους υποστήριξης του θεματός τους. Επίσης, η διεξαγωγή του δημόσιου διαλόγου έδωσε σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα 'αναβάπτισης' και το δικαίωμα απόκτησης μιας νέας μαθητικής 'ταυτότητας' χάρη στην ανάδειξη μιας διαφορετικής πτυχής της προσωπικότητάς τους. Στερεοτυπικές διακρίσεις μεταξύ μαθητών με 'υψηλή' και 'χαμηλή' βαθμολογία στα μαθήματα ανατράπηκαν, αφού αναδείχτηκαν μαθητές με χαμηλή βαθμολογία, οι οποίοι, όμως, με αυτοπεποίθηση, πειθώ και δύναμη υποστήριζαν τα επιχειρήματά τους. Οι μαθητές, οι οποίοι σημείωναν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα, ένιωσαν την πρόκληση να οδηγήσουν τον εαυτό τους ένα βήμα παραπέρα, να δραστηριοποιηθούν νοητικά, καθώς αντιλαμβάνονταν ότι η διαδικασία της διαλεκτικής αντιπαράθεσης, μέσα από την κριτική εξέταση των προσωπικών ιδεών, αποτελούσε μια αναμέτρηση απαιτητικότερη από τη συνήθη προσφορά της 'σωστής απάντησης' σ' ένα

¹⁶⁵ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998), *Pour un Enseignement de l' Oral : Initiation aux Genres Formels à l' École*, Paris, ESF, σ. 163.

¹⁶⁶ Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1997), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή: Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 61-63.

συγκεκριμένο ερώτημα. Τέλος, παρατηρήσαμε ότι ο ο δημόσιος διάλογος βοήθησε τους μαθητές ν' αναπτύξουν τη γλωσσική ικανότητα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Η διατύπωση των προσωπικών απόψεων με επιχειρήματα, η έκφραση των διαφωνιών με αντεπιχειρήματα γινόταν πλέον με περισσότερη «ορθότητα», συνάφεια, πληρότητα και, γενικά, με μεγαλύτερη ευχέρεια¹⁶⁷.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις επιβεβαιώθηκαν και από τις γραπτές μαρτυρίες των ίδιων των μαθητών:

- *Το ταξίδι μας είχε πολύ ωραίες στιγμές τις οποίες όλοι μας χαρήκαμε. Μια από όλες αυτές ήταν και τα ντιμπέιτ που κάναμε με διάφορα θέματα που μας απασχολούσαν. (Κ. Σ.)*
- *Επίσης, μου άρεσε που εργαστήκαμε ομαδικά σε διάφορες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα το ντιμπέιτ. (Τ. Μ.)*
- *Δεύτερον, μου άρεσαν πολύ τα ντιμπέιτ, γιατί συζητούσαμε τα λάθη και τις παραλείψεις των ομιλητών και στο τέλος ψηφίζαμε. (Μ. Μ.)*
- *Από όλη τη διάρκεια που κάναμε επιχειρηματολογία περισσότερο μου άρεσε το πρώτο μας ντιμπέιτ. Με το ντιμπέιτ ένιωσα, πλέον, πως ήξερα πώς να εκφράσω τη σκέψη μου και τα επιχειρήματά μου. (Α. Μ.)*

Μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής της αντιλογίας στην τάξη ακολουθούσε η ώρα γραφής **αναλυτικών επιχειρηματολογικών κειμένων**. Οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν, γραπτά, πάνω στο θέμα των σχολικών εργασιών και της απαγόρευσης του καπνίσματος σε δημόσιους χώρους και να πείσουν για την ορθότητα των απόψεών τους, κυρίως, με λογικά επιχειρήματα.

Στα κείμενα των μαθητών διακρίνονταν, πλέον, πολλά από τα γνωρίσματα της επεξεργασμένης επιχειρηματολογικής γραφής. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

α) Η επιχειρηματολογική γραφή διαφοροποιήθηκε από την τριτοπρόσωπη αφήγηση στη συνείδηση των μαθητών. Η εναλλαγή στη χρήση του πρώτου, δεύτερου και τρίτου προσώπου μαρτυρούσαν την κυριαρχία των μαθητών στο λόγο, ο οποίος υποτασσόταν, πλέον, στο ρητορικό στόχο της πειθούς. Σε πρώτο πρόσωπο δηλωνόταν η προσωπική άποψη και τοποθέτηση του συγγραφέα πάνω στο θέμα [παράδειγμα i], διανθισμένη πλέον από εκφράσεις οι οποίες εξέφραζαν προσωπική κρίση ή/και εκφράσεις τροπικότητας.

¹⁶⁷ Πρόκειται για κριτήρια αξιολόγησης του μαθητικού προφορικού λόγου, όπως προτείνονται από τον Χ. Κωνσταντίνου. Βλέπε σχετικά Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 86-87.

- [i] *Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε οι μαθητές να κάνουν σχολικές εργασίες στο σπίτι, γιατί με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα το μάθημα της ημέρας. (Σ. Γ.)*

Η χρήση του δεύτερου προσώπου χρησιμοποιούνταν, εύστοχα, άλλοτε για να εμπλέξει συναισθηματικά τον αποδέκτη του κειμένου στην 'αλήθεια' της προτεινόμενης άποψης [παράδειγμα ii] και άλλοτε για να υποδηλώσει τη διαλεκτική αντιπαράθεση με τη διαφορετική γνώμη [παράδειγμα iii]:

- [ii] *Πρώτον, οι μαθητές είναι μικρά παιδιά και παιδί είσαι μόνο μια φορά στη ζωή σου. Με το να κάθεσαι να διαβάζεις και να γράφεις όλη την ημέρα χάνεις ώρες, λεπτά και δευτερόλεπτα από την παιδική σου ηλικία. (Τ. Μ.)*
- [iii] *Τώρα θα μου πείτε πως πολλά παιδιά βλέπουν τη σχολική εργασία σαν χάσιμο χρόνου. (Α.Α.)*

Αντίστοιχα, η χρήση του τρίτου προσώπου εξυπηρετούσε σκοπιμότητες της επιχειρηματολογίας. Βοηθούσε το συγγραφέα να αποστασιοποιηθεί και να προσδώσει στο κείμενο την απαραίτητη 'αντικειμενικότητα' που, έμμεσα, ενίσχυε τις απόψεις του, χωρίς ωστόσο να 'εξαναγκάζει' τον αποδέκτη του λόγου να συμμορφωθεί σε αυτές [παράδειγμα iv] ή να καλυφθεί πίσω από την τριτοπρόσωπη έκφραση, προκειμένου να ανασκευάσει αποτελεσματικότερα τα πιθανά αντεπιχειρήματα [παράδειγμα v].

- [iv] *Πρώτον, τα παιδιά χάνουν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους διαβάζοντας και γράφοντας τις ασκήσεις που τους έβαλε η δασκάλα. Και έτσι δεν έχουν χρόνο για τις δραστηριότητες και την προσωπική τους ζωή. (Φ.Φ.)*
- [v] *Όμως, όταν τα παιδιά φωνάζουν τους γονείς ή αγοράζουν βοηθητικά βιβλία και έτσι λύνουν τις ασκήσεις, πού είναι η εμπέδωση και η κατανόηση; (Φ. Π.)*

β) Το ξεδίπλωμα της σκέψης αντικατοπτριζόταν τόσο από τη λογική διάρθρωση των προτεινόμενων υποστηρικτικών επιχειρημάτων όσο και από το ενδιαφέρον που εκδηλωνόταν για την αναζήτηση της κατάλληλης απόδειξης, η οποία θα ενίσχυε την αξιοπιστία των προτεινόμενων απόψεων:

- *Αρχικά, θα μειωθούν οι θάνατοι των ανθρώπων και όλες οι αρρώστιες που μπορεί να προκαλέσει το τσιγάρο. Σαν παράδειγμα θα φέρω μια είδηση που άκουσα στην τηλεόραση. Στη Γερμανία, με την απαγόρευση του καπνίσματος στους δημόσιους χώρους οι θάνατοι μειώθηκαν κατά 25%. Ένας ακόμα λόγος είναι πως δεν κινδυνεύουν μόνο οι καπνιστές, αλλά και οι άνθρωποι που βρίσκονται στον ίδιο χώρο με αυτόν που καπνίζει. (Α.Μ.)*

γ) Τα επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών μετατράπηκαν σε 'αντηχεία' τα οποία μετέδιδαν την αντίθετη φωνή. Η δίπλευρη προσέγγιση των θεμάτων της καθη-

μερινότητας, των ιδεών, των απόψεων είχε εγγραφεί στη συνείδηση των παιδιών σε σημαντικό βαθμό όπως αποτυπώθηκε, εξάλλου, στα γραπτά κείμενά τους:

- *Βέβαια, πολλοί πιστεύουν πως δεν θα έπρεπε να καταργηθεί το κάπνισμα στους δημόσιους χώρους, γιατί έτσι δεν θα μπορούν να συγκεντρωθούν στη δουλειά τους και να την κάνουν σωστά. (Ν. Χ.)*
- *Βέβαια, πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι θα ήταν λίγο ρατσιστικό αυτό, γιατί είναι σαν να καταστρέφουμε τα δικαιώματα των ανθρώπων. (Κ. Σ.)*

δ) Οι μαθητές τολμούσαν να διαπραγματευτούν με την αντίθετη άποψη και επιχειρούσαν να δώσουν τουλάχιστον μία ανασκευή, προκειμένου να σταθούν συνεπείς με τις απαιτήσεις συγγραφής ενός ολοκληρωμένου επιχειρηματολογικού κειμένου.

- *Όμως, δεν είναι μόνο το κάπνισμα που χαλαρώνει. Μπορούν να πάνε στην παραλία τώρα που είναι καλοκαίρι να χαλαρώσουν ή να πάρουν τα παιδιά τους, να ξεχάσουν όλες τις δουλειές τους και να πάνε να παίξουν στο γήπεδο του μπάσκετ. (Δ.Β.)*
- *Μπορεί το κάπνισμα να σε χαλαρώνει στη δουλειά σου, όμως πρέπει να σκεφτείς πρώτα τη ζωή σου και μετά τη χαλάρωση. (Σ.Τ.)*
- *Παρόλα αυτά εγώ θα τους έλεγα ότι θα μπορούσαν να καπνίσουν στο σπίτι τους πιο ήσυχοι και χωρίς να ενοχλούν τους άλλους ανθρώπους. (Γ.Κ.)*

Η διαλεκτική προσέγγιση της πραγματικότητας έδειξε – με βάση τα μαθητικά κείμενα - να έχει μεταγγιστεί από τον προφορικό στο γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών επεκτείνοντας τα όρια της γλώσσας και της σκέψης. Επιπλέον, θεωρούμε ότι η συγγραφή δίπλευρων επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων βοήθησε, ταυτόχρονα, στην ανάπτυξη της *κριτικής σκέψης* στο βαθμό που οι φάσεις γραπτής παραγωγής (παραγωγή ιδεών, οργάνωση ιδεών, μετασχηματισμός ιδεών σε κείμενο, μεταθεώρηση αρχικού κειμένου) συμπίπτουν με τις γνωστικές δεξιότητες οι οποίες απαρτίζουν την κριτική σκέψη (συλλογή, οργάνωση, ανάλυση, υπέρβαση δεδομένων, μεταγνωστικές δεξιότητες).

4. Γ' ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο της έρευνας γίνεται η λεπτομερής στατιστική ανάλυση των μαθητικών επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία συλλέγησαν πριν (pre-test/προ-έλεγχος) και μετά (post-test/μετέλεγχος) την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στην πειραματική ομάδα. Σκοπός της στατιστικής ανάλυσης είναι να αναδείξει με ποσοστικούς όρους τις διαφορές που, πιθανά, επήλθαν στην επιχειρηματολογική γραφή των μαθητών της πειραματικής ομάδας ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και να αναδείξει, γενικότερα, πτυχές της επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών του δείγματος, οι οποίοι προέρχονται από τις δύο τελευταίες τάξεις (Ε' και ΣΤ' τάξη) του Δημοτικού.

4.1. Επίγνωση Κειμενικού Επιχειρηματολογικού Σχήματος

Αναφορικά με το βαθμό επίγνωσης του κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στη συγγραφή άρτιων δομικά επιχειρηματολογικών κειμένων εξαιτίας της περιορισμένης δυνατότητας ενσωμάτωσης όλων των δομικών συστατικών τα οποία συνθέτουν την υπερδομή του. Η αδυναμία αυτή εντοπίστηκε, κυρίως, στην ένταξη: α) αντεπιχειρημάτων και β) επιχειρημάτων ανασκευής της αντίθετης άποψης.

Η εξαγωγή των παραπάνω συμπερασμάτων βασίστηκε στη λεπτομερή ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Στο **αρχικό κείμενο** του συνολικού πληθυσμού κατέστη εμφανής η τάση των μαθητών να περιλάβουν τα δομικά στοιχεία της τοποθέτησης (96,7% επί του συνόλου), της στήριξης της τοποθέτησης με επιχειρήματα (90,1% επί του συνόλου) και του συμπεράσματος (76,9% επί του συνόλου). Αντίθετα, η ένταξη των δομικών στοιχείων των αντεπιχειρημάτων (53, 8% επί του συνόλου) και των επιχειρημάτων ανασκευής (31,9% επί του συνόλου) εμφανίστηκε σε χαμηλότερο ποσοστό. (Πίν 4.1.1.)

		ΜΑΘΗΤΕΣ	%
ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ	OXI	3	3,3%
	NAI	88	96,7%
	Total	91	100,0%
ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗΣ ΜΕ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	OXI	9	9,9%
	NAI	82	90,1%
	Total	91	100,0%
ΑΝΤΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	OXI	42	46,2%
	NAI	49	53,8%
	Total	91	100,0%
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΑΝΑΣΚΕΥΗΣ	OXI	62	68,1%
	NAI	29	31,9%
	Total	91	100,0%
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	OXI	21	23,1%
	NAI	70	76,9%
	Total	91	100,0%

Πίν. 4.1.1. Αρχικά ποσοστά ενσωμάτωσης δομικών στοιχείων του επιχ/κού κειμένου (Σύνολο μαθητών)

Αντίστοιχα αποτελέσματα διαφάνηκαν και στο **τελικό κείμενο**, όπου η τοποθέτηση υπέρ της προτεινόμενης θέσης εντάσσεται σε ποσοστό 93,4%, η στήριξη της τοποθέτησης με επιχειρήματα σε ποσοστό 84,6 % και το συμπέρασμα σε ποσοστό 73,6% επί του

συνόλου των μαθητών. (Πίνακας. 4.1.2.)

		ΜΑΘΗΤΕΣ	%
ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ	OXI	6	6,6%
	NAI	85	93,4%
	Total	91	100,0%
ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗΣ ΜΕ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	OXI	14	15,4%
	NAI	77	84,6%
	Total	91	100,0%
ΑΝΤΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	OXI	37	40,7%
	NAI	54	59,3%
	Total	91	100,0%
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΑΝΑΣΚΕΥΗΣ	OXI	49	53,8%
	NAI	42	46,2%
	Total	91	100,0%
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	OXI	24	26,4%
	NAI	67	73,6%
	Total	91	100,0%

Πίνακας 4.1.2. Ποσοστό ενσωμάτωσης των δομικών στοιχείων στο τελικό επιχ/κό κείμενο (Σύνολο μαθητών).

Παρά τη μικρή αύξηση που παρατηρήθηκε στα ποσοστά εμφάνισης των δομικών στοιχείων των αντεπιχειρημάτων (59, 3%) και των επιχειρημάτων ανασκευής (46,2%) επί του συνόλου των **τελικών κειμένων**, διαφάνηκε η αδυναμία των παιδιών να συμπεριλάβουν, να στηρίξουν και να ανασκευάσουν την αντίθετη άποψη μέσα στα παραχθέντα κείμενα. (Πίνακας 4.1.2.)

Η εφαρμογή του ελέγχου Paired T- Test δεν εντόπισε σημαντικά στατιστική διαφορά ανάμεσα στο μέσο αρχικό (3,4945) και μέσο τελικό βαθμό επίγνωσης (3,5714) του επιχειρηματολογικού σχήματος **στο σύνολο των μαθητών**. ($p = ,655 > 0,05$). (Παρ/μα, Πίνακες 4.1.1., 4.1.2.)

Επίσης, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p = ,457 > ,05$) τόσο στο μέσο αρχικό (3,4082 vs. 3,5952) όσο και στο μέσο τελικό βαθμό επίγνωσης (3,5714 vs. 3,5714) του επιχειρηματολογικού σχήματος **μεταξύ των μαθητών της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού** (Παρ/μα - Πίνακες. 4.1.3., 4.1.4)

Δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,247 > 0,05$) στο μέσο αρχικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος ανάμεσα στην **πειραματική ομάδα Ε'1** (3,20) και **στην ομάδα ελέγχου Ε'2** (3,6250). (Παρ/μα, Πίνακας 4.1.5.)

Η **πειραματική ομάδα Ε'1** εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,000 < 0,05$) σε σχέση με την **ομάδα ελέγχου Ε'2** στο μέσο τελικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος (4,56 vs. 2,5417) ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου T-test. (Πίνακας 4.1.3., Παρ/μα - Πίνακας Ελέγχου 1)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Ομάδα	Πειραματική	25	4,5600	1,04403	,20881
		Ομάδα Ελέγχου Ε'2	24	2,5417	1,21509	,24803

Πίνακας 4.1.3. Μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα –Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Αντίστοιχα, δεν εντοπίστηκε σημαντικά στατιστική διαφορά ($p = ,146 > 0,05$) στο μέσο αρχικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος της **πειραματικής ομάδας Ε'1** (3,20) και του **συνόλου της ομάδας ελέγχου** (3,6061). (Παρ/μα - Πίν. 4.1.6.)

Σημαντική αύξηση του μέσου τελικού βαθμού επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος παρατηρήθηκε στην **πειραματική ομάδα** (4,56) συγκριτικά με το **σύνολο της ομάδας ελέγχου** (3,1970). (Πίνακας 4.1.4.)

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Ομάδα				
	Πειραματική	25	4,5600	1,04403	,20881
	Ομάδα Ελέγχου	66	3,1970	1,26758	,15603

Πίνακας 4.1.4. Μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Η εφαρμογή του ελέγχου T-test εντόπισε στατιστική σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας στο μέσο τελικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος συγκριτικά με το σύνολο της ομάδας ελέγχου. ($p = ,000 < 0,050$). (Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 2)

Εμφανής βελτίωση επήλθε στην πειραματική ομάδα, ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, όπως μαρτυρά η διαφορά η οποία εμφανίζεται ανάμεσα στο μέσο αρχικό (3,20) και μέσο τελικό βαθμό επίγνωσης (4,56) του επιχειρηματολογικού σχήματος. (Πίνακας 4.1.5.)

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	3,2000	25	1,47196	,29439
	ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	4,5600	25	1,04403	,20881

Πίνακας 4.1.5. Μέσος αρχικός και μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα)

Η εφαρμογή του ελέγχου Paired Samples Test αναδεικνύει σημαντική διαφορά ($p = ,000 < 0,05$) ανάμεσα στο μέσο αρχικό και τελικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος στην πειραματική ομάδα. (Πίν. Ελέγχου 4.1.1.)

Paired Differences						t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ) - ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	-1,36000	1,35031	,27006	-1,91738	-,80262	-5,036	24	,000

Πίν. Ελέγχου 4.1.1. Σύγκριση του μέσου αρχικού και τελικού βαθμού επίγνωσης επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα).

Εμφανίστηκε υπεροχή **των κοριτσιών** τόσο στο μέσο αρχικό (4,00) όσο και τελικό βαθμό (3,7805) επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος έναντι του αντίστοιχου αρχικού (3,0800) και τελικού βαθμού (3,4000) επίγνωσης **των αγοριών** του δείγματος. (Πίνακας 4.1.6) (Παρ/μα - Πίνακας 4.1.7.)

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Φύλο				
	Αγόρι	50	3,0800	1,17526	,16621
	Κορίτσι	41	4,0000	1,00000	,15617

Πίν. 4.1.6. Μέσος αρχικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Κορίτσια -Αγόρια)

Η εφαρμογή του ελέγχου T-test εντόπισε σημαντικά στατιστική διαφορά υπέρ των κοριτσιών έναντι των αγοριών μόνο στον αρχικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρη-

ματολογικού σχήματος ($p = ,000 < 0,05$). (Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 3)

Τέλος, χαμηλότερος εμφανίστηκε ο μέσος αρχικός (2,7333) όσο και ο τελικός βαθμός (3,1333) επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τον αντίστοιχο αρχικό (3,6447) και τελικό βαθμό επίγνωσης (3,6579) του μη δίγλωσσου πληθυσμού. (Πίν. 4.1.7), (Παρ/μα – Πίν. 4.1.8.)

Εντοπίστηκε σημαντική διαφορά στον αρχικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος των δίγλωσσων μαθητών έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού με την εφαρμογή του ελέγχου T-test. ($p = ,006 < 0,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελ. 4).

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	OXI	76	3,6447	1,10398	,12664
	NAI	15	2,7333	1,33452	,34457

Πίνακας 4.1.7. Μέσος αρχικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος. (Δίγλωσσοι μαθητές)

4.2. Επιχειρήματα, Αντεπιχειρήματα, Επιχειρήματα Ανασκευής

Ο χαμηλός μέσος όρος παραγωγής αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής στο αρχικό και τελικό επιχειρηματολογικό κείμενο επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμία ανεύρεσης επιχειρημάτων αντίθετων προς την προτεινόμενη άποψη καθώς και επιχειρημάτων ανασκευής τα οποία ενδυναμώνουν την υποστήριξη της προτεινόμενης θέσης. Οι μαθητές δίνουν περισσότερα επιχειρήματα τα οποία στηρίζουν την προτεινόμενη άποψη.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στο **αρχικό κείμενο το σύνολο των μαθητών** παρήγαγε κατά μέσο όρο 3,05 επιχειρήματα υπέρ της προτεινόμενης άποψης¹, 1,03 αντεπιχειρήματα και 0,67 επιχειρήματα ανασκευής. (Πίν. 4.2.1) Αντίστοιχος αριθμός επιχειρημάτων (3,16), αντεπιχειρημάτων (1,11) και επιχειρημάτων ανασκευής (0,78) εμφανίστηκε στο **τελικό κείμενο** των των μαθητών του δείγματος στο σύνολό τους. (Πίν. 4.2.2) Ο έλεγχος Paired Test σε αρχικούς και τελικούς μέσους όρους επιχειρημάτων ($p = ,753 > ,05$), αντεπιχειρημάτων ($p = ,622 > ,05$) και επιχειρημάτων ανασκευής ($p = ,469 > ,05$) στο σύνολο του πληθυσμού δεν εντόπισε μεταξύ τους σημαντική στατιστική διαφορά.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΡΙΝ)	91	0	10	3,05	2,051
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΕΠ/ΤΩΝ (ΠΡΙΝ)	91	0	5	1,03	1,269
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΠΡΙΝ)	91	0	6	,67	1,265
Valid N (listwise)	91				

Πίνακας 4.2.1. Αρχικός μέσος όρος επιχ/των (Σύνολο μαθητών).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	91	0	11	3,16	2,478
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΕΠ/ΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	91	0	6	1,11	1,206
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΜΕΤΑ)	91	0	5	,78	1,031
Valid N (listwise)	91				

Πίνακας 4.2.2. Τελικός μέσος όρος επιχ/των (Σύνολο μαθητών).

¹ Διακρίνουμε συνάφεια με αποτελέσματα έρευνας του Dolz σε παιδιά αντίστοιχης ηλικίας. Ο Dolz αναφέρει πως οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα παραγωγής 3-4 επιχειρημάτων υποστηρικτικών της προτεινόμενης άποψης πριν την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Βλ. Dolz, J. (1996), "Learning argumentative capacities", *Argumentation*, 10(2), σ. 239.

Η ΣΤ' τάξη κατάφερε να παράγει κατά μέσο όρο περισσότερα επιχειρήματα (3,67) από τους μαθητές της Ε' τάξης (2,53) στο αρχικό κείμενο. (Πίνακας 4.2.3)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΡΠΝ)	Τάξη	Ε' τάξη	49	2,53	1,647	,235
		ΣΤ' τάξη	42	3,67	2,313	,357

Πίνακας 4.2.3. Αρχικός μέσος όρος επιχ/των (Ε' και ΣΤ' τάξη)

Εμφανίστηκε σημαντική διαφορά υπέρ της **ΣΤ' Δημοτικού** έναντι της **Ε' Δημοτικού** στο μέσο όρο επιχειρημάτων στο αρχικό κείμενο ($p = ,008 < 0 ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 1).

Στο τελικό κείμενο η ΣΤ' τάξη παρήγαγε λιγότερα επιχειρήματα (2,71) από την Ε' τάξη (3,55). Δεν εντοπίστηκαν άλλα στατιστικά ευρήματα. ($p = ,109 > ,05$).

Η Ε' Δημοτικού παρήγαγε κατά μέσο όρο περισσότερα αντεπιχειρήματα από την ΣΤ' τάξη τόσο στο αρχικό (1,10 vs. 0,95) όσο και στο τελικό κείμενο (1,14 vs.1,07). Δεν εντοπίστηκαν άλλα στατιστικά ευρήματα.

Ο μέσος όρος επιχειρημάτων ανασκευής στο αρχικό κείμενο ήταν ελάχιστα υψηλότερος (,81) για την ΣΤ' τάξη συγκριτικά με τον αντίστοιχο μέσο όρο (,55) της Ε' τάξης, χωρίς ωστόσο να εντοπιστεί περαιτέρω σημαντική διαφορά. ($p = ,334 > ,05$).

Στο τελικό κείμενο οι μέσοι όροι επιχειρημάτων ανασκευής μεταξύ Ε' τάξης (,78) και ΣΤ' τάξης (,79), δεν παρουσίασαν στατιστική διαφορά ($p = ,963 > ,05$).

Στο αρχικό κείμενο η **πειραματική ομάδα** παρήγαγε κατά μέσο όρο **χαμηλότερο** αριθμό **επιχειρημάτων** (2,00) από το **παράλληλο τμήμα Ε'2** (3,08) (Πίν. 4.2.4). Εμφανίστηκε στατιστική διαφορά υπέρ της ομάδας ελέγχου Ε'2 έναντι της πειραματικής ομάδας στην παραγωγή επιχειρημάτων. ($p = ,020 < ,05$) (Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 2.)

			N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΡΠΝ)	Ομάδα	Πειραματική	25	2,00	1,633	,327
		Ομάδα Ελέγχου	24	3,08	1,501	,306

Πίνακας 4.2.4. Αρχικός μέσος όρος επιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Στο τελικό κείμενο, εμφανίστηκε σημαντική διαφορά στον αριθμό επιχειρημάτων των ομάδων, όπως αποδεικνύει ο έλεγχος T-test ($p = ,000 < ,05$) (Παρ/μα, Πίν. Ελ. 3). Η πειραματική ομάδα παρήγαγε κατά μέσο όρο 5,04 επιχειρήματα, ενώ, αντίθετα, η ομάδα ελέγχου Ε'2 παρήγαγε κατά μέσο όρο 2,00 επιχειρήματα. (Πίν. 4.2.5)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	5,04	2,406	,481
		Ομάδα Ελέγχου	24	2,00	1,615	,330

Πίνακας 4.2.5. Τελικός μέσος όρος επιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Χαμηλός μέσος όρος αντεπιχειρημάτων εμφανίστηκε στο αρχικό κείμενο της πειραματικής ομάδας (1,04) και της ομάδας ελέγχου Ε'2 (1,17). Δεν εντοπίστηκαν άλλα στατιστικά ευρήματα. ($p = ,722 > ,05$).

Αντίθετα, σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε από την εφαρμογή του ελέγχου T-test ($p = ,000 < ,05$) μεταξύ του αριθμού **αντεπιχειρημάτων** της **πειραματικής ομάδας** έναντι

της **ομάδας ελέγχου Ε'2** στο τελικό κείμενο. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 4)

Παρατηρήθηκε άνοδος στο μέσο όρο αντεπιχειρημάτων τα οποία παρήγαγε η πειραματική ομάδα (1,92) ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, σε αντίθεση με τη μείωση του μέσου όρου αντεπιχειρημάτων (.33) της ομάδας ελέγχου Ε'2 κατά τη συγγραφή του τελικού κειμένου. (Πίν. 4.2.6)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	1,92	1,256	,251
		Ομάδα Ελέγχου	24	,33	,702	,143

Πίνακας 4.2.6. Τελικός μέσος όρος αντεπιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Χαμηλότερος εμφανίστηκε ο μέσος όρος επιχειρημάτων ανασκευής στο αρχικό κείμενο της πειραματικής ομάδας (.32) έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2 (.79). Δεν εντοπίστηκαν άλλα σημαντικά ευρήματα. ($p = ,198 > ,05$).

Στο τελικό κείμενο η **πειραματική ομάδα** αύξησε το μέσο όρο **επιχειρημάτων ανασκευής** (1,12) σε αντίθεση με την **ομάδα ελέγχου Ε'2**, η οποία παρήγαγε μικρότερο αριθμό επιχειρημάτων ανασκευής σε σχέση με το αρχικό κείμενο (.42). (Πίν. 4.2.7) Η εφαρμογή του ελέγχου T-test εντόπισε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,009 < ,05$) στον αριθμό επιχειρημάτων ανασκευής υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 5)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	1,12	,881	,176
		Ομάδα Ελέγχου	24	,42	,929	,190

Πίν. 4.2.7. Τελικός μέσος όρος επιχ/των ανασκευής (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Συγκρινόμενη με το σύνολο της **ομάδας ελέγχου** (3,45) η **πειραματική ομάδα** παρήγαγε χαμηλότερο μέσο όρο επιχειρημάτων στο αρχικό κείμενο (2,00) (Πίνακας 4.2.8.)

Παρατηρήθηκε στατιστική διαφορά ($p = ,002 < ,05$) υπέρ του συνόλου της ομάδας ελέγχου κατά τη συγγραφή του αρχικού κειμένου σε ό,τι αφορά την παραγωγή επιχειρημάτων έναντι της πειραματικής ομάδας (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 6).

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΡΙΝ)	Ομάδα	Πειραματική	25	2,00	1,633	,327
		Ομάδα Ελέγχου	66	3,45	2,062	,254

Πίν. 4.2.8. Αρχικός μέσος όρος επιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Κατά μέσο όρο η πειραματική ομάδα παρήγαγε ανάλογο αριθμό αντεπιχειρημάτων (1,04) στο αρχικό κείμενο με το σύνολο της ομάδα ελέγχου (1,03). Δεν εντοπίστηκαν άλλα σημαντικά ευρήματα. ($p = ,974 > ,05$).

Αντίθετα, στο αρχικό κείμενο η **πειραματική ομάδα** κατά μέσο όρο παρήγαγε μικρότερο αριθμό επιχειρημάτων ανασκευής (.32) από την **ομάδα ελέγχου** (.80) (Πίνακας 4.2.9). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,027 < ,05$) ανάμεσα στις δύο ομάδες ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου T-test. Το σύνολο της ομάδας ελέγχου παρήγαγε περισσότερα επιχειρήματα ανασκευής από την πειραματική ομάδα στο αρχικό κείμενο. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 7)

			N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΠΙΝ)	Ομάδα	Πειραματική	25	,32	,627	,125
		Ομάδα Ελέγχου	66	,80	1,417	,174

Πίν. 4.2.9. Αρχικός μέσος όρος επιχ/των ανασκευής (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Στο τελικό κείμενο η πειραματική ομάδα παρήγαγε υψηλότερο αριθμό επιχειρημάτων (5,04) και αντεπιχειρημάτων (1,92) από την ομάδα ελέγχου (2,45) και (,80) αντίστοιχα. (Πίνακες 4.2.10, 4.2.11)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ(ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	5,04	2,406	,481
		Ομάδα Ελέγχου	66	2,45	2,121	,261

Πίν. 4.2.10. Τελικός μέσος όρος επιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	1,92	1,256	,251
		Ομάδα Ελέγχου	66	,80	1,041	,128

Πίν. 4.2.11. Τελικός μέσος όρος αντεπιχ/των (Πειρ/κή Ομάδα -Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Η πειραματική ομάδα παρήγαγε στατιστικά υψηλότερο αριθμό επιχειρημάτων ($p = ,000 < ,05$) και αντεπιχειρημάτων ($p = ,000 < ,05$) από το σύνολο της ομάδας ελέγχου στο τελικό κείμενο, όπως αποδεικνύει ο έλεγχος T-test. (Παρ/μα – Πίν. Ελ. 8,9).

Επίσης, η πειραματική ομάδα στο τελικό κείμενο παρήγαγε κατά μέσο όρο περισσότερα επιχειρήματα ανασκευής (1,12) από το σύνολο της ομάδας ελέγχου (,65), χωρίς ωστόσο να εντοπιστούν άλλα σημαντικά στατιστικά ευρήματα. ($p = ,052 > ,05$).

Στο αρχικό κείμενο τα **κορίτσια** παρήγαγαν κατά μέσο όρο αντίστοιχο αριθμό επιχειρημάτων (3,05) με τα **αγόρια** (3,06). Επίσης, τα κορίτσια παρήγαγαν κατά μέσο όρο περισσότερα αντεπιχειρήματα (1,32) από τα **αγόρια** (,80). Δεν εντοπίστηκαν άλλα στατιστικά ευρήματα στις δύο προηγούμενες μετρήσεις.

Η εφαρμογή του ελέγχου T-test εντόπισε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,002 < ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 10) υπέρ του υψηλότερου βαθμού παραγωγής επιχειρημάτων ανασκευής από τα κορίτσια (1,15) έναντι των αγοριών (,28) στο αρχικό κείμενο. (Πίν. 4.2.12)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΠΙΝ)	Φύλο	Αγόρι	50	,28	,671	,095
		Κορίτσι	41	1,15	1,621	,253

Πίνακας 4.2.12. Μέσος όρος επιχ/των ανασκευής στο αρχικό κείμενο (Κορίτσια - Αγόρια)

Αντίστοιχα στατιστικά ευρήματα ($p = ,040 < ,05$) προέκυψαν στο τελικό κείμενο κοριτσιών και αγοριών του δείγματος (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 11). Τα κορίτσια παρήγαγαν περισσότερα επιχειρήματα ανασκευής (1,02) από τα αγόρια (,58). (Πίν. 4.2.13)

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην παραγωγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων μεταξύ κοριτσιών και αγοριών στο τελικό κείμενο.

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΜΕΤΑ)	Φύλο	Αγόρι	50	,58	1,012	,143
		Κορίτσι	41	1,02	1,012	,158

Πίνακας 4.2.13. Μέσος όρος επιχ/των ανασκευής στο τελικό κείμενο (Κορίτσια – Αγόρια)

Τέλος, οι δίγλωσσοι μαθητές στο τελικό κείμενο παρήγαγαν κατά μέσο όρο χαμηλότερο αριθμό επιχειρημάτων στήριξης (2,07) συγκριτικά με το μη δίγλωσσο πληθυσμό (3,38). (Πίνακας 4.2.14).

Δίγλωσσοι Μαθητές		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	OXI	76	3,38	2,582	,296
	ΝΑΙ	15	2,07	1,486	,384

Πίν. 4.2.14. Μέσος όρος επιχ/των στο τελικό κείμενο (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές)

Η εφαρμογή του ελέγχου T-test ανέδειξε ότι ο αριθμός επιχειρημάτων στο τελικό κείμενο των δίγλωσσων μαθητών ήταν σημαντικά χαμηλότερος από τον αριθμό επιχειρημάτων του υπόλοιπου πληθυσμού. ($p = ,010 < ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 12)

Δεν εντοπίστηκαν άλλα σημαντικά ευρήματα για τους δίγλωσσους μαθητές σε σχέση με το μη δίγλωσσο πληθυσμό.

4.3. Επιχειρήματα που Διασφαλίζουν Εσωτερική Στήριξη χάρη στη Χρήση Αιτιολογικών, Τελικών ή Υποθετικών Συνδέσμων

Η ποσοτική ανάλυση των επιχειρηματολογικών κειμένων της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή επιχειρημάτων τα οποία διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη χάρη στη χρήση αιτιολογικών, υποθετικών και τελικών συνδέσμων, ως αποτέλεσμα διαφόρων μορφών συλλογιστικής σκέψης (υποθετικής, αναλογικής, επαγωγικής, παραγωγικής).

Στο αρχικό κείμενο σε σύνολο 433 επιχειρημάτων στήριξης, αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής τα οποία παρήγαγαν οι μαθητές, τα 213 επιχειρήματα διασφάλιζαν στήριξη, θεμελίωση χάρη στη χρήση συνδέσμων (ποσοστό 49,19% επί του συνόλου των επιχειρημάτων). (Πίνακας 4.3.1.)

Descriptive Statistics 213/433*100=49,19%

	N	Sum
Σύνολο Επιχ/των (Πριν)	91	433,00
Θεμ. Επιχ. (Πριν)	91	213,00
Valid N (listwise)	91	

Πίνακας 4.3.1. Θεμελιωμένα επιχειρήματα χάρη στη χρήση συνδέσμων (ΠΡΙΝ).

Descriptive Statistics 149/460*100=32,39%

	N	Sum
Σύνολο Επιχ/των (Μετά)	91	460,00
Θεμ. Επιχ. (Μετά)	91	149,00
Valid N (listwise)	91	

Πίνακας 4.3.2. Θεμελιωμένα επιχειρήματα χάρη στη χρήση συνδέσμων (ΜΕΤΑ).

Στο τελικό κείμενο σε σύνολο 460 επιχειρημάτων στήριξης, αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής μείωση παρουσίασε ο αριθμός των επιχειρημάτων που διασφά-

λιζαν στήριξη, θεμελίωση χάρη στη χρήση συνδέσμων (149 επιχειρήματα, ποσοστό 32,39% επί του συνόλου των επιχειρημάτων). (Πίνακας 4.3.2)

Στο αρχικό κείμενο οι μέσοι όροι παραγωγής επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη χάρη στην παρουσία αιτιολογικών (Ε' τάξη: ,76 vs. ΣΤ' τάξη: 1,05) και τελικών συνδέσμων (Ε' τάξη: 1,18 vs. ΣΤ' τάξη: 1,14) ανάμεσα στους μαθητές της **Ε' και ΣΤ' τάξης** δεν εμφάνισαν σημαντικά στατιστική διαφορά.

Στο αρχικό κείμενο παρατηρήθηκε προβάδισμα της ΣΤ' τάξης στην παραγωγή επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική υποστήριξη χάρη στη χρήση υποθετικών συνδέσμων (,55) έναντι των μαθητών της Ε' Δημοτικού (,24) (Πίν. 4.3.3).

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΜΕ ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΠΙΡIN)	Τάξη	Ε' τάξη	49	,24	,522	,075
		ΣΤ' τάξη	42	,55	,861	,133

Πίνακας 4.3.3. Επιχειρήματα με υποθετικό σύνδεσμο (ΠΙΡIN) (Ε' Τάξη - ΣΤ' Τάξη)

Το προβάδισμα της ΣΤ' τάξης επιβεβαιώθηκε, οριακά, από την εφαρμογή του ελέγχου T-test μεταξύ των δύο ομάδων ($p = ,050 \leq ,05$) (Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 1).

Στο τελικό κείμενο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού χαμηλός παρέμεινε ο μέσος όρος επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς (Ε' τάξη: 1,06 vs. ΣΤ' τάξη: ,81), τελικούς (Ε' τάξη: ,24 vs. ΣΤ' τάξη: ,21) και υποθετικούς συνδέσμους (Ε' τάξη: ,45 vs. ΣΤ' τάξη: ,52) Δεν εντοπίστηκαν άλλα στατιστικά ευρήματα.

Στο αρχικό κείμενο δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στην **πειραματική ομάδα** και στην **ομάδα ελέγχου Ε'2** στην παραγωγή επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς, τελικούς και υποθετικούς συνδέσμους.

Ωστόσο, στο τελικό κείμενο η πειραματική ομάδα αύξησε το μέσο όρο επιχειρημάτων που θεμελιώνονταν χάρη στη χρήση αιτιολογικών συνδέσμων (1,84) συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου Ε'2 (,25) (Πίν. 4.3.4), όπως αναδεικνύει η στατιστική σημαντική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 2) την οποία εντόπισε ο έλεγχος T –test.

Ομάδα		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ ΜΕ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ(ΜΕΤΑ)	Πειραματική	25	1,84	1,405	,281
	Ομάδα Ελέγχου Ε'2	24	,25	,442	,090

Πίν. 4.3.4. Επιχ/τα με αιτιολογικό σύνδεσμο (ΜΕΤΑ) (Πειρ/κή Ομάδα –Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Μειωμένος εμφανίστηκε στο τελικό κείμενο ο αριθμός επιχειρημάτων με τελικούς συνδέσμους τόσο στην πειραματική ομάδα (,24) όσο και στην ομάδα ελέγχου Ε'2 (,25). Δεν εντοπίστηκαν άλλα σημαντικά ευρήματα.

Τέλος, η πειραματική ομάδα αύξησε το μέσο όρο επιχειρημάτων τα οποία διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη χάρη στη χρήση υποθετικών συνδέσμων (,40) στο τελικό κείμενο, χωρίς ωστόσο να ξεπεράσουν το μέσο όρο αντίστοιχων επιχειρημάτων της ομάδας ελέγχου Ε'2 (,50) Δεν εντοπίστηκαν άλλα σημαντικά ευρήματα.

Συγκριτικά με το **σύνολο της ομάδας ελέγχου η πειραματική ομάδα Ε'1**

παρήγαγε στο αρχικό κείμενο κατά μέσο όρο λιγότερα επιχειρήματα που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς (,80 vs. ,92) και τελικούς (1,00 vs. 1,23) συνδέσµους. Δεν εντοπίστηκαν άλλα σημαντικά στατιστικά ευρήματα.

Η πειραματική ομάδα παρήγαγε σημαντικά χαμηλότερο αριθμό επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη χάρη στη χρήση υποθετικών συνδέσμων από το σύνολο της ομάδας ελέγχου (,16 vs. ,47), όπως φανερώνει η εφαρμογή του ελέγχου T-Test ανάμεσα στις δύο ομάδες. ($p = ,013 < ,05$) (Πίν. 4.3.5., Παρ/μα- Πίν. Ελέγχου 3)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΜΕ ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΠΡΠΝ)	Ομάδα	Πειραματική	25	,16	,374	,075
		Ομάδα Ελέγχου	66	,47	,789	,097

Πίν. 4.3.5. Επιχ/τα με υποθετικό σύνδεσμο (ΠΡΠΝ)(Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Στο τελικό κείμενο η πειραματική ομάδα αύξησε σημαντικά τον αριθμό επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς συνδέσµους (1,84) έναντι του συνόλου της ομάδας ελέγχου (,61) (Πίν. 4.3.6)

Εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) μεταξύ των δύο ομάδων στο μέσο όρο παραγωγής επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη χάρη στη χρήση αιτιολογικών συνδέσμων. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 4)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΜΕ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	1,84	1,405	,281
		Ομάδα Ελέγχου	66	,61	,820	,101

Πίν. 4.3.6. Επιχ/τα με αιτ/κό σύνδεσμο (ΜΕΤΑ) (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Στο τελικό κείμενο της πειραματικής ομάδας και του συνόλου της ομάδας ελέγχου οι μέσοι όροι παραγωγής επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη με τελικούς και υποθετικούς συνδέσµους δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στο αρχικό κείμενο τα **κορίτσια** χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο περισσότερα επιχειρήματα θεμελιωμένα με υποθετικούς συνδέσµους (,68) σε σχέση με τα **αγόρια** (,14). (Πίνακας 4.3.7) Δεν εντοπίστηκε διαφορά στο τελικό κείμενο.

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΜΕ ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΠΡΠΝ)	Φύλο	Αγόρι	50	,14	,405	,057
		Κορίτσι	41	,68	,879	,137

Πίνακας 4.3.7. Επιχειρήματα με υποθετικό σύνδεσμο (Αγόρια - Κορίτσια)

Ο έλεγχος T-test στο αρχικό κείμενο ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά των κοριτσιών έναντι των αγοριών στην παραγωγή επιχειρημάτων που θεμελιώνονται με υποθετικούς συνδέσµους ($p = ,001 < ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 5).

Δεν εμφανίστηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο μέσο όρο επιχειρημάτων που διασφάλιζαν στήριξη με αιτιολογικούς και τελικούς συνδέσµους τόσο στο αρχικό κείμενο όσο και στο τελικό κείμενο.

Τέλος, οι δίγλωσσοι μαθητές, στο αρχικό κείμενο, παρήγαγαν κατά μέσο όρο σημαντικά χαμηλότερο αριθμό επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη με αι-

τιολογικούς συνδέσμους (.07) συγκρινόμενοι με τους μη δίγλωσσους μαθητές (1,05) (Πίν. 4.3.8). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε από τη στατιστική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) που εντοπίστηκε κατά το συγκριτικό έλεγχο T-τεστ των δύο ομάδων (Παρ/μα - Πίν. Ελ. 6).

Δίγλωσσοι Μαθητές		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ ΜΕ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ(ΠΙΝ)	Dimen- OXI	76	1,05	1,153	,132
	sion 1 NAI	15	,07	,258	,067

Πίνακας 4.3.8. Επιχ/τα με αιτιολογικό σύνδεσμο (ΠΙΝ) (Δίγλωσσοι – Μη Δίγλωσσοι Μαθητές)

Δεν εμφανίστηκαν σημαντικά ευρήματα μεταξύ δίγλωσσων και μη δίγλωσσων μαθητών στη στήριξη επιχειρημάτων με τελικούς και υποθετικούς συνδέσμους τόσο στο αρχικό κείμενο όσο και στο τελικό κείμενο. Το ίδιο ισχύει στο τελικό κείμενο για τη στήριξη των επιχειρημάτων με αιτιολογικούς συνδέσμους.

4.4. Παρουσία Αποδεικτικών Στοιχείων για την Τεκμηρίωση των Επιχειρημάτων

Η ποσοτική ανάλυση των επιχειρηματολογικών κειμένων επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι οι μαθητές του Δημοτικού παρουσιάζουν αδυναμία στη χρήση αποδεικτικού υλικού το οποίο ενδυναμώνει την εγκυρότητα των επιχειρημάτων.

Στο αρχικό κείμενο του **συνόλου των μαθητών** σε 433 επιχειρήματα στήριξης, αντεπιχειρήματα και επιχειρήματα ανασκευής, τα 108 επιχειρήματα (ποσοστό 24,94% επί του συνόλου) βασίστηκαν σε αποδεικτικά στοιχεία. (Πίνακας 4.4.1)

Descriptive Statistics 108/433*100=24,94%

	N	Sum
Σύνολο Επιχ/των (Πριν)	91	433,00
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΙΝ)	91	108
Valid N (listwise)	91	

Πίν. 4.4.1. Αρχικός αριθμός επιχ/των που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Σύνολο Μαθητών)

Descriptive Statistics 142/460*100=30,87%

	N	Sum
Σύνολο Επιχ/των (Μετά)	91	460,00
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ(ΜΕΤΑ)	91	142
Valid N (listwise)	91	

Πίν. 4.4.2. Τελικός αριθμός επιχ/των που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Σύνολο Μαθητών)

Στο τελικό κείμενο του συνόλου των μαθητών σε 466 επιχειρήματα στήριξης, αντεπιχειρήματα και επιχειρήματα ανασκευής, τα 142 επιχειρήματα (ποσοστό 30,87% επί του συνόλου) βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία. (Πίνακας 4.4.2)

Ειδικότερα, στο αρχικό κείμενο οι **μαθητές της ΣΤ' τάξης** παρήγαγαν κατά μέσο όρο περισσότερα επιχειρήματα που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία (1,64) σε σχέση με την **Ε' τάξη** (.80). (Πίν. 4.4.3)

Τάξη		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ(ΠΙΝ)	Ε' τάξη	49	,80	1,080	,154
	ΣΤ' τάξη	42	1,64	1,265	,195

Πίν. 4.4.3. Αρχικός μέσος όρος επιχ/των που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Ε' Τάξη -ΣΤ' Τάξη)

Στο αρχικό κείμενο εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,001 < ,05$) στην παραγωγή επιχειρημάτων τα οποία βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία υπέρ των μαθητών της ΣΤ' τάξης ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου T-test. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 1)

Η ομάδα ελέγχου Ε'2 στο αρχικό κείμενο κατά μέσο όρο παρήγαγε περισσότερα επιχειρήματα που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία ($,83$) σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα ($,76$). Δεν εντοπίστηκαν άλλα σημαντικά ευρήματα.

Αντίθετα, στο τελικό κείμενο η πειραματική ομάδα αύξησε εντυπωσιακά το μέσο όρο επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία ($3,00$) συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου Ε'2 ($,58$). (Πίν. 4.4.4) Η εφαρμογή του ελέγχου T-test ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2 αναφορικά με το μέσο όρο επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία ($p = ,000 < 0,5$). (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 2)

	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Πειραματική	25	3,00	1,915	,383
	Ομάδα Ελέγχου	24	,58	,717	,146

Πίν.4.4.4. Τελικός μέσος όρος επιχ/των που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Αντίστοιχα, στο αρχικό κείμενο η πειραματική ομάδα χρησιμοποίησε κατά μέσο όρο λιγότερα επιχειρήματα που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία ($,76$) σε σχέση με το σύνολο της ομάδας ελέγχου ($1,35$). (Πίν. 4.4.5)

	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΡΙΝ)	Πειραματική	25	,76	,970	,194
	Ομάδα Ελέγχου	66	1,35	1,295	,159

Πίν. 4.4.5. Αρχικός μέσος όρος επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Στο αρχικό κείμενο, σημαντικά χαμηλότερη κρίνεται η παραγωγή επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία από την πειραματική ομάδα σε σύγκριση με το σύνολο της ομάδας ελέγχου ($p = ,042 < ,05$) ύστερα από την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου T-test. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 3)

Στο τελικό κείμενο η πειραματική ομάδα χρησιμοποίησε κατά μέσο όρο περισσότερα επιχειρήματα που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία ($3,00$) από το σύνολο της ομάδας ελέγχου ($1,02$). (Πίνακας 4.4.6)

	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Πειραματική	25	3,00	1,915	,383
	Ομάδα Ελέγχου	66	1,02	,813	,100

Πίν. 4.4.6. Τελικός μέσος όρος επιχ/των που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά από τον έλεγχο T-test ($p = ,000 < ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 4) υπέρ της πειραματικής ομάδας στον αριθμό επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία σε σχέση με το σύνολο της ομάδας ελέγχου.

Οι **δίγλωσσοι μαθητές** χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο χαμηλότερο αριθμό επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία (,47) από τον υπόλοιπο **μη δίγλωσσο πληθυσμό** (1,33) στο αρχικό όσο και στο τελικό κείμενο (,73 vs. 1,72) (Πίν. 4.4.7, 4.4.8.).

Δίγλωσσοι Μαθητές		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΡIN)	OXI	76	1,33	1,269	,146
	NAI	15	,47	,743	,192

Πίν. 4.4.7. Αρχικός μέσος όρος επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές)

Δίγλωσσοι Μαθητές		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	OXI	76	1,72	1,546	,177
	NAI	15	,73	,884	,228

Πίνακας 4.4.8. Τελικός μέσος όρος επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές)

Τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη χαμηλότερη παραγωγή επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία από τους δίγλωσσους μαθητές έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού επιβεβαιώνουν οι έλεγχοι T-test τόσο στο αρχικό ($p = ,001 < ,05$) όσο και στο τελικό κείμενο ($p = ,019 < ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 5, 6).

4.5. Συνδεδεικτοί Δείκτες

Η ποσοτική ανάλυση των επιχειρηματολογικών κειμένων με βάση το κριτήριο της παρουσίας συνδεδεικτών δεικτών επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού δυσκολεύονται στην παραγωγή συνεκτικά οργανωμένων επιχειρηματολογικών κειμένων. Με βάση την αξιολογική κλίμακα 0-6 η ικανότητα συνεκτικής οργάνωσης των κειμένων βαθμολογήθηκε με χαμηλό μέσο όρο για το σύνολο του πληθυσμού τόσο στην αρχική (1,21) όσο και στην τελική έκθεση (1,78). (Πίνακας 4.5.1)

		ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΡIN)	ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)
Δίγλωσσοι Μαθητές	OXI	1,37	1,95
	NAI	,40	,93
Φύλο	Αγόρι	,90	1,62
	Κορίτσι	1,59	1,98
Τάξη	Ε΄ τάξη	1,31	2,10
	ΣΤ΄ τάξη	1,10	1,40
Ομάδα	Πειραματική	1,36	3,48
	Ομάδα Ελέγχου	1,15	1,14
ΣΥΝΟΛΟ		1,21	1,78

Πίνακας 4.5.1. Μέσος όρος συνδεδεικτών δεικτών (ΠΡIN και ΜΕΤΑ)

Τα ποσοστά εμφάνισης συνδεδεικτών δεικτών στα αρχικά κείμενα των μαθητών διαμορφώθηκαν ως εξής: 45 μαθητές (49,5% επί του συνόλου) χρησιμοποίησαν έστω μία φορά αντιθετικούς κειμενικούς δείκτες (*αλλά, αντίθετα, όμως κ. ά*), 27 μαθητές (29,7% επί του συνόλου) χρησιμοποίησαν έστω μία φορά συνδεδεικτούς δείκτες μεταξύ των επιχειρημάτων (*επίσης, ένας ακόμα λόγος κ. ά.*), 18 μαθητές (19,8% επί του συνόλου) χρησιμοποίησαν συμπερασματικούς συνδέσμους (*άρα, επομένως, για όλους τους παραπάνω λόγους κ. ά.*). Σε πολύ χαμηλά επίπεδα κινήθηκαν τα ποσοστά εμφάνισης παραχωρητικών

κειμενικών δεικτών (παρόλο, ωστόσο κ. ά) (8,8% επί του συνόλου), συνδεδειγμένων δεικτών μεταξύ των αντεπιχειρημάτων (8,8% επί του συνόλου) και τέλος συνδεδειγμένων δεικτών μεταξύ των επιχειρημάτων ανασκευής (4,4% επί του συνόλου). (Πίνακας 4.5.2)

	ΟΧΙ		ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %
ΠΑΡΑΧΩΡΗΤΙΚΟΙ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΡΙΝ)	83	91,2%	8	8,8%	91	100,0%
ΑΝΤΙΘΕΤΙΚΟΙ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΡΙΝ)	46	50,5%	45	49,5%	91	100,0%
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΟΙ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΡΙΝ)	73	80,2%	18	19,8%	91	100,0%
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ(ΠΡΙΝ)	64	70,3%	27	29,7%	91	100,0%
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΝΤΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΡΙΝ)	83	91,2%	8	8,8%	91	100,0%
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑΣΚΕΥΗΣ (ΠΡΙΝ)	87	95,6%	4	4,4%	91	100,0%

Πίνακας 4.5.2. Ποσοστά συνδεδειγμένων δεικτών στο αρχικό κείμενο του πληθυσμού

Τα ποσοστά εμφάνισης συνδεδειγμένων δεικτών στα τελικά κείμενα των μαθητών εμφανίστηκαν ελαφρά αυξημένα, χωρίς ωστόσο να επηρεαστεί σημαντικά ο τελικός μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης του κειμένου (1,78). Συγκεκριμένα: 61 μαθητές (67,0% επί του συνόλου) χρησιμοποίησαν έστω μία φορά αντιθετικούς κειμενικούς δείκτες (αλλά, αντίθετα, όμως κ. ά), 32 μαθητές (35,2% επί του συνόλου) χρησιμοποίησαν έστω μία φορά συνδεδειγμένους δείκτες μεταξύ των επιχειρημάτων (επίσης, ένας ακόμα λόγος κ. ά.), 37 μαθητές (40,7%) χρησιμοποίησαν συμπερασματικούς συνδέσμους (άρα, επομένως, για όλους τους παραπάνω λόγους κ. ά.), 11 μαθητές (12,1% επί του συνόλου) χρησιμοποίησαν παραχωρητικούς κειμενικούς δείκτες (παρόλο, ωστόσο κ. ά), 13 μαθητές (14,3% επί του συνόλου) χρησιμοποίησαν συνδεδειγμένους δείκτες μεταξύ των αντεπιχειρημάτων και τέλος 8 μαθητές (8,8% επί του συνόλου) χρησιμοποίησαν συνδεδειγμένους δείκτες μεταξύ των επιχειρημάτων ανασκευής. (Πίνακας 4.5.3)

Δεν παρατηρήθηκε διαφορά στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των αρχικών κειμένων των μαθητών της Ε' (1,3061) και ΣΤ' Δημοτικού (1,0952). Αντίθετα, ο μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης των τελικών κειμένων εμφανίστηκε σημαντικά αυξημένος για την Ε' Δημοτικού (2,1020) έναντι της ΣΤ' Δημοτικού (1,4048). (Πίν. 4.5.4)

	ΟΧΙ		ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %
ΠΑΡΑΧΩΡΗΤΙΚΟΙ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	80	87,9%	11	12,1%	91	100,0%
ΑΝΤΙΘΕΤΙΚΟΙ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ(ΜΕΤΑ)	30	33,0%	61	67,0%	91	100,0%
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΟΙ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ(ΜΕΤΑ)	54	59,3%	37	40,7%	91	100,0%
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ(ΜΕΤΑ)	59	64,8%	32	35,2%	91	100,0%
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΝΤΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	78	85,7%	13	14,3%	91	100,0%
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑΣΚΕΥΗΣ(ΜΕΤΑ)	83	91,2%	8	8,8%	91	100,0%

Πίνακας 4.5.3. Ποσοστά συνδεδειγμένων δεικτών στο τελικό κείμενο του πληθυσμού

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Τάξη	Ε' τάξη	49	2,1020	1,80560	,25794
		ΣΤ' τάξη	42	1,4048	,98920	,15264

Πίν. 4.5.4. Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης τελικών επιχ/κών κειμένων (Ε' - ΣΤ' Δημοτικού)

Ο έλεγχος T-test εντόπισε σημαντική στατιστική διαφορά στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων της Ε' τάξης έναντι των κειμένων της ΣΤ' τάξης ($p = ,023 < 0,5$). (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 1).

Ο βαθμός συνεκτικής οργάνωσης του αρχικού κειμένου κυμάνθηκε στα ίδια περίπου επίπεδα για την **πειραματική ομάδα** (1,36) και το **σύνολο των μαθητών της ομάδας ελέγχου** (1,1515). Δεν εντοπίστηκαν άλλα σημαντικά στατιστικά ευρήματα. Ο βαθμός συνεκτικής οργάνωσης του τελικού κειμένου αυξήθηκε σημαντικά για την πειραματική ομάδα (3,48) , ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, συγκριτικά με το σύνολο της ομάδας ελέγχου (1,1364). (Πίν. 4.5.5)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	3,4800	1,35769	,27154
		Ομάδα Ελέγχου	66	1,1364	,99051	,12192

Πίν. 4.5.5. Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης τελικών επιχ/κών κειμένων (Πειρ/κή Ομάδα– Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Ο έλεγχος T-test επιβεβαίωσε τη βελτίωση της πειραματικής ομάδας ως προς το βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου έναντι του συνόλου της ομάδας ελέγχου ($p = ,000 < 0,5$). (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 2)

Σε αντίθεση με το αρχικό κείμενο, όπου δεν υπήρχε διαφορά ($p = ,731 > 0,5$), ο βαθμός συνεκτικής οργάνωσης του τελικού κειμένου διαφοροποιήθηκε σημαντικά για τις δύο ομάδες. Η ομάδα ελέγχου Ε'2 βαθμολογήθηκε κατά μέσο όρο χαμηλότερα (,6667), ενώ η πειραματική ομάδα πέτυχε σημαντική βελτίωση του βαθμού συνεκτικής οργάνωσης του τελικού κειμένου (3,48). (Πίνακας 4.5.6) Η παραπάνω διαπίστωση επαληθεύτηκε στατιστικά από τη σημαντική διαφορά ($p = ,000 < 0,5$) που εντόπισε ο έλεγχος T-test. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 3)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	3,4800	1,35769	,27154
		Ομάδα Ελέγχου	24	,6667	,81650	,16667

Πίν. 4.5.6. Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης τελικών επιχ/κών κειμένων (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Οι μαθητές της **πειραματικής ομάδας**, ενώ σημείωσαν αρχικό μέσο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου (1,36), κατάφεραν να τον υπερδιπλασιάσουν σε (3,48). (Πίνακας 4.5.7)

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΝ)	1,3600	25	1,15036	,23007
	ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	3,4800	25	1,35769	,27154

Πίν. 4.5.7. Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης επιχ/κών κειμένων πειρ/κής ομάδας (ΠΙΝ-ΜΕΤΑ)

Ο έλεγχος Paired T-Test επιβεβαίωσε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p =$

,000<,05) ως προς το βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του αρχικού και τελικού κειμένου που παρήγαγε η πειραματική ομάδα (Ε'1) ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. (Πίν. Ελέγχου 4.5.1)

Pair 1		N	Correlation	Sig.
	ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ) & ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	25	,498	,011

Pair 1	ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ) – ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
		-2,12000	1,26886	,25377	-2,64376	-1,59624	-8,354	24	,000

Πίν. Ελέγχου 4.5.1. Σύγκριση μέσου όρου συνδεδετικών δεικτών στην πειρ/κή ομάδα (ΠΙΠΙΝ – ΜΕΤΑ)

Στο αρχικό κείμενο τα **κορίτσια** παρουσίασαν κατά μέσο όρο υψηλότερο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης (1,5854) σε σχέση με τα **αγόρια** (.9000). (Πίν.4.5.8)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ)	Φύλο	Αγόρι	50	,9000	,83910	,11867
		Κορίτσι	41	1,5854	1,16137	,18138

Πίνακας 4.5.8. Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης αρχικού επιχ/κού κειμένου (Αγόρια - Κορίτσια)

Ο στατιστικός έλεγχος T-test επιβεβαίωσε την ύπαρξη σημαντικής διαφοράς στον υψηλότερο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του αρχικού κειμένου των κοριτσιών έναντι των αγοριών ($p = ,002 < ,05$). (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 4)

Ο μέσος τελικός βαθμός συνεκτικής οργάνωσης των κειμένων εμφανίστηκε ελαφρά αυξημένος τόσο στα αγόρια (1,62) όσο και στα κορίτσια (1,97) Δεν εντοπίστηκαν, ωστόσο, άλλα σημαντικά ευρήματα. ($p = ,269 > ,05$)

Η εφαρμογή του ελέγχου Wilcoxon W ανάμεσα στα **αγόρια και στα κορίτσια της πειραματικής ομάδας** ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,034 < ,05$) υπέρ των κοριτσιών στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του τελικού κειμένου. (Πίν. 4.5.9.) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 5)

			N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ)	Φύλο	Αγόρι	13	11,00	143,00
		Κορίτσι	12	15,17	182,00
		Total	25		
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Φύλο	Αγόρι	13	10,15	132,00
		Κορίτσι	12	16,08	193,00
		Total	25		

Πίν. 4.5.9. Συνεκτική οργάνωση αρχικού και τελικού επιχ/κού κειμένου (Αγόρια – Κορίτσια Πειρ/κής Ομάδας)

Τα αρχικά κείμενα των **δίγλωσσων μαθητών** αξιολογήθηκαν κατά μέσο όρο χαμηλότερα (.4000) ως προς το βαθμό συνεκτικής οργάνωσης από τα κείμενα των **μη δίγλωσσων μαθητών** (1,3684) (Πίνακας 4.5.10).

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ)	Δίγλωσσοι Μαθητές	OXI	76	1,3684	1,04361	,11971
		NAI	15	,4000	,63246	,16330

Πίν. 4.5.10. Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης αρχικού επιχ/κού κειμένου (Δίγλωσσοι - Μη δίγλωσσοι μαθητές)

Η συνεκτική οργάνωση των αρχικών κειμένων των δίγλωσσων μαθητών εμφάνισε σημαντική διαφορά ($p = ,001 < ,05$) σε σχέση με το βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των

κειμένων των υπόλοιπων μαθητών. (Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 6)

Αντίστοιχα, τα τελικά κείμενα των δίγλωσσων μαθητών αξιολογήθηκαν και πάλι κατά μέσο όρο χαμηλότερα (,9333) ως προς το βαθμό συνεκτικής οργάνωσης συγκριτικά με τα κείμενα των μη δίγλωσσων μαθητών (1,9474). (Πίνακας 4.5.11)

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Δίγλωσσοι Μαθητές	OXI	76	1,9474	1,55687	,17859
		ΝΑΙ	15	,9333	,96115	,24817

Πίνακας 4.5.11. Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης τελικού επιχ/κού κειμένου (Δίγλωσσοι / Μη δίγλωσσοι μαθητές) Εμφανίστηκε στατιστική διαφορά ($p = ,002 < ,05$) στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των τελικών κειμένων των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μη δίγλωσσους μαθητές σύμφωνα με τον έλεγχο T – test. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 7)

4.6. Επιχειρηματολογικοί Δείκτες

Η ποσοτική ανάλυση βάσει του κριτηρίου παρουσίας επιχειρηματολογικών δεικτών (δείκτες τροπικότητας, δείκτες προσωπικής εμπλοκής) επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού δυσκολεύονται στην ένταξη δεικτών οι οποίοι ενδυναμώνουν τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα των κειμένων.

		ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΝ)		ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	
Δίγλωσσοι Μαθητές	OXI	,63	76	,68	76
	ΝΑΙ	,20	15	,33	15
Φύλο	Αγόρι	,40	50	,62	50
	Κορίτσι	,76	41	,63	41
Τάξη	Ε τάξη	,59	49	,86	49
	Στ τάξη	,52	42	,36	42
Ομάδα	Πειραματική	,56	25	1,52	25
	Ομάδα Ελέγχου	,56	66	,29	66
		ΣΥΝΟΛΟ	91	,63	91

Πίνακας 4.6.1. Μέσος όρος επιχ/κών δεικτών στο σύνολο του πληθυσμού (ΠΙΠΝ - ΜΕΤΑ)

Με βάση την αξιολογική κλίμακα 0-2 η ικανότητα ένταξης επιχειρηματολογικών δεικτών στα μαθητικά κείμενα βαθμολογήθηκε κατά μέσο όρο χαμηλά τόσο στο αρχικό (,56) όσο και στο τελικό κείμενο (,63). (Πίν.4.6.1)

Αναλυτικότερα, **στο σύνολο του πληθυσμού** μόνο 19 μαθητές (20,9% επί του συνόλου) κατάφεραν να εντάξουν τουλάχιστον ένα δείκτη τροπικότητας στα αρχικά κείμενα (Πίν. 4.6.2). Αντίστοιχα, στα τελικά κείμενα μόνο 24 μαθητές (26,4% επί του συνόλου) κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν τουλάχιστον ένα δείκτη τροπικότητας. (Πίν.4.6.3)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	72	79,1	79,1	79,1
	ΝΑΙ	19	20,9	20,9	100,0
Total		91	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6.2. Ποσοστό δεικτών τροπικότητας στο σύνολο του πληθυσμού (ΠΙΠΝ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	67	73,6	73,6	73,6
	ΝΑΙ	24	26,4	26,4	100,0
Total		91	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6.3. Ποσοστό δεικτών τροπικότητας στο σύνολο του πληθυσμού (ΜΕΤΑ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	59	64,8	64,8	64,8
	NAI	32	35,2	35,2	100,0
	Σύνολο	91	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6.4. Ποσοστό δεικτών προσωπικής εμπλοκής στο σύνολο του πληθυσμού (PIPIN) Χαμηλά εμφανίζονται τα ποσοστά εμφάνισης δεικτών προσωπικής εμπλοκής τόσο στο αρχικό (35,2%) (Πίν.4.6.4.) όσο και στο τελικό (36,3%) (Πίν.4.6.5.) επιχειρηματολογικό κείμενο επί του συνολικού πληθυσμού.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	58	63,7	63,7	63,7
	NAI	33	36,3	36,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6.5. Ποσοστό δεικτών προσωπικής εμπλοκής στο σύνολο του πληθυσμού (META)

Στο αρχικό κείμενο ο βαθμός αξιολόγησης των μαθητών της Ε' (,5918) και ΣΤ' τάξης (,5238), ως προς την ένταξη επιχειρηματολογικών δεικτών, κινήθηκε στα ίδια περίπου επίπεδα. Δεν εντοπίστηκαν άλλα στατιστικά ευρήματα.. ($p = ,648 > ,05$)

Στο τελικό επιχειρηματολογικό κείμενο παρατηρήθηκε κατά μέσο όρο άνοδος στο βαθμό αξιολόγησης των μαθητών της Ε' τάξης (,8571) ως προς τη χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών σε αντίθεση με την πτώση του αντίστοιχου βαθμού αξιολόγησης των μαθητών της ΣΤ' τάξης (,3571) (Πίν. 4.6.1.)

Η Ε' τάξη πέτυχε με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,002 < ,05$) από την ΣΤ' τάξη να ενδυναμώσει τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα του τελικού κειμένου χάρη στη χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών, όπως ανέδειξε η εφαρμογή του ελέγχου T - test. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 1)

Στο αρχικό κείμενο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου Ε'2 δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά στο μέσο όρο χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών. ($p = ,751 > ,05$).

Αντίθετα, στο τελικό κείμενο της πειραματικής ομάδας ο μέσος όρος χρήσης δεικτών που ενδυναμώνουν τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα του κειμένου σημείωσε σημαντική άνοδο (1,5200) σε αντίθεση με τον αντίστοιχο μέσο όρο της ομάδας ελέγχου Ε'2 (,1667). (Πίνακας 4.6.6)

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (META)	Ομάδα	Πειραματική	25	1,5200	,71414	,14283
		Ομάδα Ελέγχου	24	,1667	,48154	,09829

Πίν.4.6.6. Μέσος όρος επιχ/κών δεικτών στο τελικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα– Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Διαπιστώθηκε ύπαρξη στατιστικής διαφοράς ($p = ,000 < ,05$) υπέρ της πειραματικής ομάδας στη χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών στα τελικά κείμενα έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 2)

Η πειραματική ομάδα αύξησε κατά μέσο όρο το βαθμό χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών στα κείμενα από ,5600 (αρχικό κείμενο) σε 1,5200 (τελικό) (Πίν. 4.6.7).

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΡΙΝ)	,5600	25	,71181	,14236
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	1,5200	25	,71414	,14283

Πίνακας 4.6.7. Μέσος όρος επιχ/ών δεικτών της πειρ/κής ομάδας (ΠΡΙΝ – ΜΕΤΑ)

Η εφαρμογή του Paired T- test εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) (Παρ/μα -Πίν. Ελέγχου 3) ανάμεσα στον αρχικό και τελικό βαθμό χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών από την πειραματική ομάδα στα τελικά κείμενα.

Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα αύξησε το ποσοστό εμφάνισης δεικτών τροπικότητας στα τελικά κείμενα (76% επί του συνόλου) (Πίν. 4.6.8) έναντι του αντίστοιχου ποσοστού (16% επί του συνόλου της πειραματικής ομάδας) στα αρχικά επιχειρηματολογικά κείμενα. (Πίνακας 4.6.9)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	21	84,0	84,0	84,0
	NAI	4	16,0	16,0	100,0
Total		25	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6.8. Ποσοστό δεικτών τροπικότητας στο αρχικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	6	24,0	24,0	24,0
	NAI	19	76,0	76,0	100,0
Total		25	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6.9. Ποσοστό δεικτών τροπικότητας στο τελικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα)

Αντίστοιχα, αυξημένο ήταν το ποσοστό χρήσης δεικτών προσωπικής εμπλοκής στα τελικά κείμενα της πειραματικής ομάδας (76% επί του συνόλου) (Πίν.4.6.11) έναντι του αντίστοιχου ποσοστού στα αρχικά κείμενα (40% επί του συνόλου) (Πίν.4.6.10).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	15	60,0	60,0	60,0
	NAI	10	40,0	40,0	100,0
Total		25	100,0	100,0	

Πίν.4.6.10. Ποσοστό δεικτών προσωπικής εμπλοκής στο αρχικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	6	24,0	24,0	24,0
	NAI	19	76,0	76,0	100,0
Total		25	100,0	100,0	

Πίν. 4.6.11. Ποσοστό δεικτών προσωπικής εμπλοκής στο τελικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα)

Στο αρχικό κείμενο τα **κορίτσια στο σύνολο του πληθυσμού** κατά μέσο όρο πέτυχαν υψηλότερο βαθμό χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών (,7561) από τα αγόρια (,4000). (Πίν. 4.6.1) Η παραπάνω διαπίστωση επαληθεύτηκε από τη σημαντική διαφορά ($p = ,015 < ,05$) η οποία εντοπίστηκε από τον έλεγχο T-test. (Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 4). Δεν εντοπίστηκε αντίστοιχη διαφορά στο τελικό κείμενο. ($p = ,935 > ,05$).

Με σημαντικά χαμηλότερο βαθμό ως προς τη χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών αξιολογήθηκαν οι **δύγλωσσοι μαθητές** σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό στο αρχικό (,2000 vs. ,6316) και στο τελικό κείμενο (,2000 vs. ,6316) (Πίν.4.6.1)

Ο έλεγχος T-test εντόπισε στατιστική διαφορά ως προς το βαθμό χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών σε βάρος των δίγλωσσων μαθητών έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού ($p = ,003 < ,05$) στο αρχικό κείμενο (Παρ/μα, Πίν. Ελέγχου 5).

Δεν υπήρξαν αντίστοιχα σημαντικά ευρήματα για τους δίγλωσσους μαθητές ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου T-test στο τελικό κείμενο ($p = ,071 > ,05$).

4.7. Έκταση Κειμένου

Ενδιαφέρον παρουσίασαν τα ποσοτικά ευρήματα σχετικά με την ικανότητα των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού να παράγουν πληροφοριακά επιχειρηματολογικά κείμενα με βάση το κριτήριο της έκτασης κειμένου.

Τα αρχικά επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού εμφανίστηκαν κατά μέσο όρο εκτενέστερα (142,90 λέξεις) από τα κείμενα των μαθητών της Ε' Δημοτικού (114,31 λέξεις) (Πίνακας 4.7.1).

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΠΡΠΝ)	Τάξη	Ε τάξη	49	114,31	41,075	5,868
		Στ τάξη	42	142,90	48,220	7,440

Πίνακας 4.7. 1. Μέσος όρος έκτασης του αρχικού επιχ/κού κειμένου (Ε' Τάξη– ΣΤ' Τάξη)

Η εφαρμογή του ελέγχου T-test εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,003 < ,05$) στην έκταση των αρχικών κειμένων, τα οποία παρήγαγαν οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έναντι των μαθητών της Ε' τάξης. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 1)

Παρατηρήθηκε αντιστροφή των αποτελεσμάτων στην έκταση των τελικών κειμένων. Συγκεκριμένα, η Ε' τάξη παρήγαγε κατά μέσο όρο εκτενέστερα κείμενα (151,92 λέξεις) από την ΣΤ' Δημοτικού (140,10 λέξεις). Δεν εμφανίστηκε σημαντική διαφορά ($p = ,448 > ,05$) στην έκταση των κειμένων των δύο τάξεων.

Στο αρχικό κείμενο η πειραματική ομάδα έγραψε κατά μέσο όρο εκτενέστερα κείμενα (123,08) από την ομάδα ελέγχου Ε'2 (105,17), χωρίς ωστόσο να εντοπιστεί σημαντική διαφορά στην έκταση των κειμένων που παρήγαγαν οι δύο ομάδες ($p = ,128 > ,05$).

Εντυπωσιακή αύξηση παρουσιάζει η έκταση των τελικών κειμένων (220,56 λέξεις) της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου Ε'2 (80,42 λέξεις). (Πίν.4.3.7.2) Εντοπίστηκε σημαντική διαφορά στην έκταση των τελικών κειμένων των δύο ομάδων ($p = ,000 < ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 2) Η πειραματική ομάδα παρήγαγε εκτενέστερα και πληροφορητικότερα κείμενα από την ομάδα ελέγχου Ε'2.

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	220,56	87,596	17,519
		Ομάδα Ελέγχου	24	80,42	32,763	6,688

Πίνακας 4.7. 2. Έκταση τελικού επιχ/κού κειμένου (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Αντίθετα, δεν εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ($p = ,499 > ,05$) στην έκταση των αρχικών επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία παρήγαγε η πειραματική ομάδα

(123,08) και το σύνολο της ομάδας ελέγχου (129,18).

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΜΕΤΑ)	Ομάδα	Πειραματική	25	220,56	87,596	17,519
		Ομάδα Ελέγχου	66	118,39	50,049	6,161

Πίνακας 4.7. 3. Έκταση τελικού επιχ/κού κειμένου (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Η σύγκριση της έκτασης των τελικών κειμένων της πειραματικής ομάδας (220,56 λέξεις) και του συνόλου της ομάδας ελέγχου (118,39 λέξεις) ανέδειξε το σαφές προβάδισμα της πειραματικής ομάδας (Πίνακας 4.7.3).

Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) υπέρ της πειραματικής ομάδας στην έκταση των τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων έναντι του συνόλου της ομάδας ελέγχου. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 3).

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν, ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, να διπλασιάσουν σχεδόν την έκταση των τελικών κειμένων τα οποία συνέγραψαν (220,56 λέξεις) σε σχέση με την έκταση των αρχικών κειμένων (123,08 λέξεις). (Πίνακας 4.7.4)

Ο έλεγχος Paired T-Test εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) στην έκταση των κειμένων τα οποία συνέγραψε η πειραματική ομάδα πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 4)

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΠΡΙΝ)	123,08	25	32,104	6,421
	ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΜΕΤΑ)	220,56	25	87,596	17,519

Πίνακας 4.7. 4. Έκταση επιχ/κού κειμένου ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ- (Πειρ/κή Ομάδα)

Στο αρχικό κείμενο τα κορίτσια παρήγαγαν κατά μέσο όρο εκτενέστερα κείμενα (147,12 λέξεις) συγκριτικά με τα αγόρια (111,42 λέξεις) (Πίν. 4.7.5) .

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΠΡΙΝ)	Φύλο	Αγόρι	50	111,42	40,276	5,696
		Κορίτσι	41	147,12	46,532	7,267

Πίνακας 4.7. 5. Έκταση αρχικού επιχ/κού κειμένου (Κορίτσια – Αγόρια)

Εντοπίστηκε στατιστική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) στην έκταση των αρχικών κειμένων που παρήγαγαν τα κορίτσια έναντι των αγοριών (Παρ/μα -Πίν. Ελέγχου 5)

Στο τελικό κείμενο τα κορίτσια συνέγραψαν κατά μέσο όρο εκτενέστερα κείμενα (156,98 λέξεις) από τα αγόρια (137,84 λέξεις), χωρίς ωστόσο να εντοπιστεί σημαντική διαφορά ($p = ,241 > ,05$).

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΠΡΙΝ)	Δίγλωσσοι Μαθητές	OXI	76	134,92	45,669	5,239
		NAI	15	89,93	30,509	7,877

Πίνακας 4.7. 6. Έκταση αρχικού επιχ/κού κειμένου (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές)

Τα κείμενα των δίγλωσσων μαθητών εμφανίστηκαν κατά μέσο όρο λιγότερο εκτενή τόσο κατά την αρχική (89,93 λέξεις) (Πίν.4.7.6) όσο και κατά την τελική μέτρηση (106,80) (Πίν.4.7.7) συγκριτικά με τα κείμενα των μη δίγλωσσων μαθητών (134,92 λέξεις και 154,29 λέξεις) στις αντίστοιχες μετρήσεις.

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΜΕΤΑ)	Δίγλωσσοι Μαθητές	ΟΧΙ	76	154,29	79,746	9,147
		ΝΑΙ	15	106,80	47,075	12,155

Πίνακας 4.7. 7. Έκταση τελικού επιχ/κού κειμένου (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές)

Εμφανίστηκε σημαντική διαφορά στην έκταση των αρχικών ($p = ,000 < ,05$) (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 6) όσο και των τελικών κειμένων των δίγλωσσων μαθητών ($p = ,029 < ,05$). (Παρ/μα - Πίν. Ελέγχου 7) Οι δίγλωσσοι μαθητές τείνουν να παράγουν λιγότερο εκτενή επιχειρηματολογικά κείμενα.

4. 8. Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων

4.8.1. Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων στο Σύνολο του Πληθυσμού

Η ποσοτική ανάλυση των κειμένων των συμμετεχόντων μαθητών στη διεξαγωγή της έρευνας, με βάση τα κριτήρια ανάλυσης τα οποία ορίστηκαν στην αρχή της εργασίας, βοηθά στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τις δεξιότητες επιχειρηματολογικής γραφής στη συγκεκριμένη ηλικία (11-12 έτη).

Συγκεκριμένα, στα **αρχικά κείμενα** διακρίθηκε υπεροχή της ΣΤ' σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ως προς τη δεξιότητα επιχειρηματολογικής γραφής ως προς τρία κριτήρια: α) περισσότερα επιχειρήματα στήριξης (3,67 vs. 2,53 - Πίν. 4.2.3.), β) στήριξη περισσότερων επιχειρημάτων με υποθετικούς συνδέσμους (,55 vs. ,24 - Πίν. 4.3.3.) και γ) χρήση περισσότερων αποδεικτικών στοιχείων (1,64 vs. 0,80 - Πίν. 4.4.3.)

Στα **τελικά κείμενα** οι διαφορές: α) είτε αντιστρέφονται υπέρ της Ε' Δημοτικού σε ό,τι αφορά τα επιχειρήματα στήριξης (2,71 vs. 3,55), β) είτε παύουν να υφίστανται (χρήση περισσότερων αποδεικτικών στοιχείων, στήριξη περισσότερων επιχειρημάτων με υποθετικούς συνδέσμους), γ) είτε εμφανίζονται νέες διαφορές, υπέρ της Ε' Δημοτικού, γεγονός που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης στην εκμάθηση της επιχειρηματολογικής γραφής. Συγκεκριμένα, η Ε' παράγαγε κείμενα με υψηλότερο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης από τη ΣΤ' (2,10 vs. 1,40 - Πίν. 4.5.4.). Επίσης, η Ε' τάξη σημείωσε υψηλότερο μέσο όρο ένταξης δεικτών τροπικότητας και προσωπικής εμπλοκής (,8571 vs. ,3571 - Πίν. 4.6.1.) και υψηλότερο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των κειμένων (2,1020 vs. 1,4048 - Πίν. 4.5.4.).

Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των Ε' και ΣΤ' Δημοτικού παράγαγαν, ως επί το πλείστον, μονοφωνικά επιχειρηματολογικά κείμενα, τα οποία υποστήριζαν την προτεινόμενη άποψη. Εμφανής κατέστη η δυσχέρεια κειμενικής ένταξης της αντίθετης άποψης και, κυρίως, της ανασκευής της. Το γεγονός αυτό επιβεβαίωσε, επίσης, η στατιστική ανάλυση του αριθμού επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, επιχειρημάτων ανασκευής τα οποία παράχθησαν. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε αυξημένος αριθμός επιχειρημάτων στήριξης της προτεινόμενης άποψης. Εμφανίστηκε δυσκολία στην παραγωγή αντεπιχειρημάτων και σαφής δυσχέρεια παραγωγής επιχειρημάτων ανασκευής της αντίθετης άποψης.

Στα αρχικά κείμενα οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού έδωσαν περισσότερα επιχειρήματα υποστήριξης από τους μαθητές της Ε' τάξης (3,67 vs. 2,53 - Πίν. 4.2.3.). Το αντίστροφο παρατηρήθηκε στη συγγραφή των τελικών κειμένων (3,55 vs. 2,71). Δεν διαπιστώθηκε διαφορά στον αριθμό αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής τα οποία παρήχθησαν από τις δύο τάξεις.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι χαμηλός ήταν ο αριθμός επιχειρημάτων που διασφάλιζε εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς, τελικούς ή υποθετικούς συνδέσμους τόσο στην Ε' όσο και στην ΣΤ' τάξη. Συνηθέστερη, ωστόσο αναδείχθηκε η χρήση αιτιολογικών συνδέσμων. Η σχέση αιτίας-αποτελέσματος αποτελεί το κύριο μέσο στήριξης των επιχειρημάτων των μαθητών. Επίσης, εντοπίστηκε στο αρχικό κείμενο προβάδισμα της ΣΤ' τάξης στην παραγωγή επιχειρημάτων τα οποία διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη χάρη στη χρήση υποθετικών συνδέσμων (,55 vs. ,24 - Πίν. 4.3.3.). Αντίστοιχα, οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν υψηλό αριθμό αποδεικτικών στοιχείων για να τεκμηριώσουν τα επιχειρήματα και να ενισχύσουν την εγκυρότητα και την πειστική δύναμή τους. Μόνο στο αρχικό κείμενο η ΣΤ' τάξη χρησιμοποίησε μεγαλύτερο αριθμό αποδεικτικών στοιχείων σε σχέση με την Ε' τάξη. (1,64 vs. 0,80 - Πίν. 4.4.3.). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, συνολικά, παρήγαγαν επιχειρηματολογικά κείμενα με χαμηλό βαθμό συνεκτικής οργάνωσης. Μόνο κατά τη συγγραφή του τελικού κειμένου παρατηρήθηκε βελτίωση της συνεκτικότητας των κειμένων της Ε' τάξης (2,1020 vs. 1,4048 - Πίν. 4.5.4).

Δυσκολία ένταξης επιχειρηματολογικών δεικτών στο σύνολο των μαθητικών κειμένων παρατηρήθηκε στα αρχικά κείμενα. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνεύσει τον ασθενή επιχειρηματολογικό χαρακτήρα τους. Στα τελικά κείμενα της Ε' τάξης παρατηρήθηκε βελτίωση του επιχειρηματολογικού χαρακτήρα χάρη στην αυξημένη ένταξη δεικτών τροπικότητας και προσωπικής εμπλοκής (,8571 vs. ,3571 - Πίν. 4.6.1.).

Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνουν τις πέντε αρχικές διατυπωθείσες υποθέσεις, οι οποίες οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

4.8.2. Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων σε Σχέση με το Φύλο (στο Σύνολο της Ομάδας Ελέγχου και στην Πειραματική Ομάδα)

Από την ποσοτική ανάλυση των κειμένων του πληθυσμού σύμφωνα με τα προκαθορισμένα κριτήρια ανάλυσης διαπιστώθηκε τάση υπεροχής των κοριτσιών έναντι των αγοριών, ως προς τη δεξιότητα επιχειρηματολογικής γραφής, **μόνο στα αρχικά κείμενα.**

Συγκεκριμένα, στο αρχικό κείμενο τα κορίτσια α) επέδειξαν σημαντικά υψηλότερο αρχικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος έναντι των αγοριών (4,00 vs. 3,08 - Πίν. 4.1.6.), β) παρήγαγαν σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό επιχειρημάτων ανασκευής της προτεινόμενης θέσης σε σχέση με τα αγόρια (1,15 vs. ,28 - Πίν. 4.2.12) και γ) κατάφεραν να παράγουν περισσότερα εσωτερικά θεμελιωμένα επιχειρήματα χάρη στη χρή-

ση υποθετικών συνδέσμων σε σχέση με τα αγόρια (,68 vs. ,14 - Πίν. 4.3.7.). Επιπλέον, τα κορίτσια αξιολογήθηκαν με υψηλότερο βαθμό τόσο ως προς τη συνεκτική οργάνωση του αρχικού κειμένου (1,5854 vs. ,83910 - Πίν. 4.5.8.) όσο και ως προς τη χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών (,7561 vs. ,4000 - Πίν. 4.6.1.). Τέλος, παρήγαγαν εκτενέστερα, πληροφορικότερα επιχειρηματολογικά κείμενα σε σχέση με τα αγόρια (147,12 λέξεις vs. 111,42 λέξεις - Πίν. 4.7.5.) Τα παραπάνω αρχικά ευρήματα συμφώνησαν με τη γενική παραδοχή ότι τα κορίτσια κατά μέσο όρο υπερτερούν στη γραφή σε σχέση με τα αγόρια².

Ωστόσο, οι αρχικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την ικανότητα χειρισμού του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου αμβλύθηκαν κατά τη συγγραφή του τελικού κειμένου. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια περιορίστηκαν να παράγουν σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό επιχειρημάτων ανασκευής της προτεινόμενης θέσης σε σχέση με τα αγόρια και στο τελικό κείμενο (1,02 vs. ,58 - Πίν. 4.2.13.). Δεν εντοπίστηκαν περαιτέρω διαφορές σε σχέση με τα αγόρια κατά τη συγγραφή του τελικού κειμένου. Πιθανά, το αποτέλεσμα αυτό να σχετίζεται και με αποτελέσματα έρευνας σε 11χρονους μαθητές, η οποία ανέδειξε ότι τα αγόρια δείχνουν προτίμηση έναντι των κοριτσιών στη συμβαντολογική γραφή (factual writing), έκφραση της οποίας αποτελεί η γραπτή επιχειρηματολογία³.

Στην πειραματική ομάδα δεν εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα με εξαίρεση την καλύτερη συνεκτική οργάνωση του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου των κοριτσιών έναντι των αγοριών. (16,08 vs. 10,15 - Πίν. 4.5.9.). Δεν παρατηρήθηκε ανάλογη διαφορά ανάμεσα σε κορίτσια και αγόρια στο σύνολο του δείγματος.

Για τους λόγους αυτούς δεν μπορεί να εξαχθεί με ασφάλεια το συμπέρασμα ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών στην επιχειρηματολογική γραφή. Εξάλλου, υποστηρίζεται η άποψη ότι η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να συμβάλει αντισταθμιστικά στη μείωση διαφορών που εμφανίζουν οι επιδόσεις των δύο φύλων⁴.

4. 8.3. Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων σε Σχέση με τους Δίγλωσσους Μαθητές

Με βάση τα στατιστικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των αρχικών και τελικών κειμένων διαπιστώθηκε ότι η ομάδα των δίγλωσσων μαθητών αντιμετώπισε περισσότερες δυσκολίες από το μη δίγλωσσο πληθυσμό στην επιχειρηματολογική γραφή. Το εύρημα αυτό ενισχύει ερευνητικά δεδομένα που προτάσσουν και εστιάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στο γραπτό λόγο⁵. Βέβαια, στην έρευνά μας εξαιτίας του μικρού αριθμού (N= 15) των δίγλωσσων μαθητών (16,5%

² Swann, J. (1992), *Girls, Boys and Language*, Oxford, Blackwell Publishers, σ. 133.

³ Gorman, T. P., White, J., Brooks, G., McLure, M. & Kispal, A. (1988), σσ. 176-7.

⁴ Swann, J., *op. cit.*, σ. 234.

⁵ Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2003), *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 189-190.

επί του συνολικού πληθυσμού) το παραπάνω συμπέρασμα έχει, κυρίως, ενδεικτικό και όχι αποδεικτικό χαρακτήρα.

Εντονότερη αδυναμία στην επιχειρηματολογική γραφή επέδειξαν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά τη συγγραφή των αρχικών κειμένων. Συγκεκριμένα, α) σημείωσαν μικρότερο βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος έναντι του μη δίγλωσσο πληθυσμού (3,6447 vs. 2,733 - Πίν. 4.1.7.), β) στήριζαν μικρότερο αριθμό επιχειρημάτων με τη βοήθεια αιτιολογικών συνδέσμων (1,05 vs. ,07 - Πίν. 4.3.8.) και γ) χρησιμοποίησαν λιγότερες αποδείξεις για να τεκμηριώσουν τα επιχειρήματά τους σε σχέση με το μη δίγλωσσο πληθυσμό (1,33 vs. ,47 - Πίν. 4.4.7.). Επιπλέον, τα παραχθέντα επιχειρηματολογικά κείμενα ήταν συντομότερα και λιγότερο πληροφορητικά (89,93 λέξεις vs. 134,92 λέξεις - Πίν. 4.7.6.), ενώ υποτυπώδης ήταν τόσο η συνεκτική οργάνωση των αρχικών κειμένων (1,3684 vs. ,4000 - Πίν. 4.5.10) όσο και η χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών (,20 vs. ,6316 - Πίν. 4.6.1.).

Στο τελικό κείμενο οι δίγλωσσοι μαθητές εξακολούθησαν να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τον υπόλοιπο πληθυσμό στην επιχειρηματολογική γραφή. Παρήγαγαν σημαντικά μειωμένο αριθμό επιχειρημάτων στήριξης της προτεινόμενης άποψης (3,38 vs. 2,07-Πίν. 4.2.14.), η χρήση συνδετικών δεικτών (,9333 vs. 1,9474 -Πίν. 4.5.11.) και αποδεικτικών στοιχείων (1,72 vs. ,73 - Πίν. 4.4.8.) αναδείχτηκε ιδιαίτερα ασθενής και, τέλος, η έκταση των επιχειρηματολογικών κειμένων σημαντικά μικρότερη συγκριτικά με το μη δίγλωσσο πληθυσμό (154,29 λέξεις vs. 106,80 λέξεις-Πίν. 4.7.7.)

4.8.4. Αποτίμηση των Ποσοτικών Αποτελεσμάτων στην Πειραματική Ομάδα

Θεωρούμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης κατάφερε να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων γραφής των μαθητών της πειραματικής ομάδας Ε'1. Διαπιστώθηκε σημαντική και πολλαπλή βελτίωση στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων από την πειραματική ομάδα ακόμα και σε τομείς όπου, αρχικά, υστερούσε συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Η εμφανής ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής γραφής της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκε τόσο σε σχέση με τους συνομήλικους συμμαθητές της παράλληλης ομάδας ελέγχου Ε'2 αλλά και σε σχέση με το σύνολο της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα:

Η πειραματική ομάδα επέδειξε υψηλότερο βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος στο τελικό κείμενο σε σχέση με το αρχικό (3,20 vs. 4,56 - Πίν. 4.1.5.). Έγραψε πληρέστερα επιχειρηματολογικά κείμενα τόσο σε σχέση με το παράλληλο Τμήμα Ε'2 (4,56 vs. 2,5417 - Πίν. 4.1.3.) όσο και με το σύνολο της ομάδας ελέγχου (4,56 vs. 3,1970 - Πίν. 4.1.4.). Η διδασκαλία της υπερδομής του επιχειρηματολογικού κειμένου, πιθανά, επηρέασε θετικά την απόδοση των μαθητών.

Επιπλέον, η πειραματική ομάδα κατά τη συγγραφή των τελικών κειμένων αντέστρεψε τα αρχικά δεδομένα και αύξησε σημαντικά τον αριθμό επιχειρημάτων που παρήγαγε σε σχέση με την ομάδα ελέγχου Ε'2 (5,04 vs. 2,00 - Πίν. 4.2.5.) και με το σύνολο της ομάδας ελέγχου ($p = ,000 < ,05$ - Παρ/μα, Πίν. Ελ. 4, Κεφ. 4.2.). Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση του αριθμού αντεπιχειρημάτων (1,256 vs. ,702 - Πίν. 4.2.6.) και επιχειρημάτων ανασκευής (1,12 vs. ,42 - Πίν. 4.2.7.) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου Ε'2, καθώς και του αριθμού αντεπιχειρημάτων σε σχέση με τη συνολική ομάδα ελέγχου (1,92 vs. ,80 - Πίν. 4.2.11.) Τέλος, σε σχέση με το σύνολο της ομάδας ελέγχου παρήγαγε περισσότερα επιχειρήματα ανασκευής (αντίθετα με το αρχικό κείμενο) (1,12 vs. ,65).

Επίσης, η πειραματική ομάδα αύξησε τον αριθμό επιχειρημάτων τα οποία θεμελιώνονταν με αιτιολογικούς συνδέσμους σε σχέση τόσο με την ομάδα ελέγχου Ε'2 (1,84 vs. ,25 - Πίν. 4.3.4.) όσο και με το σύνολο της ομάδας ελέγχου (1,84 vs. ,61 - Πίν. 4.3.6.). Στο τελικό κείμενο η πειραματική ομάδα διασφάλισε υψηλότερο αριθμό επιχειρημάτων τα οποία τεκμηριώνονταν χάρη στη χρήση αποδεικτικών στοιχείων τόσο σε σχέση με το τμήμα Ε'2 (3,00 vs. ,58 - Πίν. 4.4.4.) όσο και σε σχέση με το σύνολο της ομάδας ελέγχου (3,00 vs. 1,02 - Πίν. 4.4.6.) αντιστρέφοντας, έτσι, τα αρχικά αποτελέσματα. Τα τελικά επιχειρηματολογικά κείμενα της πειραματικής ομάδας, αδιαμφισβήτητα, χαρακτηρίζονται από υψηλότερο βαθμό συνοχής και συνεκτικότητας χάρη στην επιτυχέστερη χρήση συνδετικών δεικτών τόσο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου Ε'2 (3,48 vs. ,667 - Πίν. 4.5.6.) όσο και με το σύνολο της ομάδας ελέγχου (3,48 vs. 1,13 - Πίν. 4.5.5.). Αντίστοιχη βελτίωση εντοπίστηκε αναφορικά με τη χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών τόσο με την ομάδα ελέγχου Ε'2 (1,52 vs. ,1667 - Πίν. 4.6.6.) όσο με το σύνολο της ομάδας ελέγχου. (Πίν. 4.6.9 και 4.6.11.). Τέλος, η πειραματική ομάδα διπλασίασε σχεδόν, την έκταση των τελικών κειμένων και παρήγαγε εντυπωσιακά εκτενέστερα και πληροφορητικότερα επιχειρηματολογικά κείμενα σε σχέση τόσο με το παράλληλο τμήμα Ε'2 (220,56 λέξεις vs. 80,42 λέξεις - Πίν. 4.7.2.) όσο και με το σύνολο της ομάδας ελέγχου (220,56 λέξεις vs. 118,39 λέξεις - Πίν. 4.7.3.).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι οι μεγάλες δυσκολίες τις οποίες συνεπάγεται το εγχείρημα συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων στο Δημοτικό σχολείο δεν είναι ανυπέρβλητες, καθότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος το σχολείο μπορεί να εφαρμόσει διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν σημαντικές βελτιώσεις στην παραγωγή γραπτών επιχειρημάτων και κειμένων.

4.9. Ποιοτική Επεξεργασία των Δεδομένων - Συζήτηση

Η ποσοτική ανάλυση των αρχικών και τελικών μαθητικών επιχειρηματολογικών κειμένων της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού επιβεβαίωσε τις πέντε αρχικές υποθέσεις βάσει των οποίων είχε διεξαχθεί η έρευνα. Πράγματι, οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού δυσκολεύτηκαν στη συγγραφή ολοκληρωμένων κειμένων, συνεκτικά οργανωμένων. Κατέστη εμφανής τόσο η δυσχέρεια ένταξης της αντίθετης άποψης με αντεπιχειρήματα στα κείμενα των μαθητών όσο και η διαπραγμάτευση με αυτή μέσω επιχειρημάτων ανασκευής. Επίσης, αισθητή έγινε, αφενός, η περιορισμένη παραγωγή επιχειρημάτων ως αποτέλεσμα διαφόρων μορφών σκέψης και, αφετέρου, η περιορισμένη παρουσία αποδεικτικών στοιχείων τα οποία ενδυνάμωναν την εγκυρότητα των παρεχόμενων επιχειρημάτων.

Χαρακτηριστικό είναι ότι με εξαίρεση την πειραματική ομάδα, η οποία πέτυχε σημαντική βελτίωση στη συγγραφή του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου σε όλους τους τομείς οι οποίοι εξετάστηκαν - επιβεβαιώνοντας την έκτη υπόθεση της έρευνας - το σύνολο της ομάδας ελέγχου παρουσίασε τις ίδιες δυσκολίες (ή ακόμα μεγαλύτερες) κατά τη συγγραφή του τελικού κειμένου παρά τη χρονική διέλευση ενός σχολικού έτους, περίπου, ανάμεσα στις δύο μετρήσεις. *Η τυπική διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας δεν φαίνεται να επηρέασε θετικά τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ως προς την επιτυχή-στερη συγγραφή του.* Αντίθετα, θεωρούμε ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των ποσοτικών μετρήσεων ενισχύοντας την αρχική μας πεποίθηση ότι η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής είναι εφικτή στο Δημοτικό σχολείο⁶ παρά τις δυσκολίες οι οποίες εμφανίζονται.

Η ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων επεδίωξε να σκιαγραφήσει τις κυριότερες διαφορές οι οποίες σημειώθηκαν στα επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Καταρχήν, επήλθε σημαντική βελτίωση της επίγνωσης της δομής του επιχειρηματολογικού σχήματος. Θεωρούμε ότι η μοντελοποίηση της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων, χάρη στο σχήμα του 'τρένου της επιχειρηματολογίας' επέδρασε σημαντικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με: α) την εξάλειψη κειμένων αφηγηματικού⁷, περιγραφικού ή διαλογικού χαρακτήρα, όπως είχαν εμφανιστεί κατά την αρχική συγγραφή. β) Την εξάλειψη κειμένων προ-επιχειρηματολογικού επιπέδου⁸, όπου η τοποθέτηση έμενε αστήρικτη σε όλη την έκταση του κειμένου. γ) Τη συγγραφή επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων χάρη στην εισαγωγή της

⁶ Την άποψη αυτή ενισχύουν αντίστοιχες θεωρητικές απόψεις του Dolz. Βλ. Dolz, J. (1996), "Learning argumentative capacities", *Argumentation*, 10(2), May, pp. 227-251.

⁷ Τα αποσπάσματα από τα μαθητικά κείμενα δεν έχουν υποστεί συντακτικές διορθώσεις και παρατίθενται αυτούσια.

⁸ Για τα κείμενα προεπιχειρηματολογικού επιπέδου βλ. σ. 158 του παρόντος πονήματος.

αντίθετης άποψης και τη συνειδητή προσπάθεια διαπραγμάτευσης με αυτήν μέσω επιχειρημάτων ανασκευής.

Βέβαια, η ανασκευή, αποτέλεσε ακόμα και για την πειραματική ομάδα την 'αχίλλειο πτέρνα' κατά τη συγγραφή των τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων, παρά τη σημαντική βελτίωση, η οποία επήλθε σε σχέση με το παράλληλο Τμήμα Ε'2. Οι μαθητές δυσκολεύονταν να εντοπίσουν το αδύναμο σημείο του αντεπιχειρήματος και να το ανασκευάσουν. Χαρακτηριστικές είναι περιπτώσεις κατά τις οποίες, ενώ η ανασκευή εμφανιζόταν, ως συντακτική μορφή μέσα στο κείμενο, απουσίαζε το αναγκαίο σημασιολογικό περιεχόμενο το οποίο θα καθιστούσε το επιχείρημα επαρκές, ώστε να αποδυναμώσει το προηγούμενο αντεπιχείρημα⁹. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

«Ξέρω ότι δεν με αφήνετε να το πάρω διότι αυτό το παιχνίδι λέτε ότι μπορεί να μου προκαλέσει καρκίνο στον εγκέφαλο. Σας λέω όμως ότι αυτό το παιχνίδι σε εξασκεί στη μάθηση.»

Η παραγωγή εκτενέστερων και πληροφορητικότερων κειμένων από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας μπορεί να συσχετιστεί με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών χάρη στις ποικίλες μορφές κοινωνικών διαδράσεων στις οποίες συμμετείχαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Επίσης, μπορούμε να αναφερθούμε στο σαφή περιορισμό της στρατηγικής του παραθετικού λόγου¹⁰ (knowledge-telling model) των μαθητών, ως μεταφορά και παρουσίαση εμπειριών και πληροφοριών τις οποίες ανέσυραν από τη μνήμη τους σχετικά με κάποιο θέμα¹¹ με μορφή λίστας χωρίς την ελάχιστη αναφορά στην ύπαρξη αντίθετης άποψης.

Επίσης, η βελτίωση στην εσωτερική στήριξη των επιχειρημάτων χάρη στη χρήση αιτιολογικών συνδέσμων, επιτρέπει να κάνουμε λόγο για βελτίωση του σχήματος της λογικής αιτιολόγησης και, κατ' επέκταση, του τρόπου κατανόησης και ερμηνείας «του κόσμου της εμπειρίας¹²» των μαθητών αλλά και της επαγωγικής σκέψης τους. Παρατηρήθηκε σαφής περιορισμός της ατελούς επαγωγικής σκέψης των μαθητών, όπως εκδηλωνόταν στα αρχικά κείμενα λόγω της χρήσης επιχειρημάτων τα οποία βασίζονταν σε αιτιακούς συλλογισμούς που οδηγούσαν σε υπεραπλουστεύσεις της σχέσης αιτίου - αποτελέσματος (i), ή δεν διασφάλιζαν με επάρκεια τη σχέση αιτίας - αποτελέσματος (ii):

- *«Αυτό το σκυλάκι το χρειάζομαι διότι μου αρέσουν αυτά τα σκυλιά...» (i)*

⁹ Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζονται και στην έρευνα των M. Gárate και A. Melero σε παιδιά αντίστοιχης ηλικίας στην Ισπανία. Βλ. Gárate, M. & Melero, A. (2004), "Teaching how to write argumentative texts at primary school", στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbbok of Writing in Education*, Part 2, Vol. 14, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σ. 334.

¹⁰ Για το μοντέλο παραθετικού λόγου δες σ. 161 του παρόντος πονήματος.

¹¹ Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996), σ. 119.

¹² Μπακάκου-Ορφανού, Αι. (2007), σ. 23.

- «Θέλω ένα σκυλάκι για παρέα, γιατί όλοι στην τάξη έχουν σκυλιά.» (ii)

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι δεν επήλθε η επιθυμητή βελτίωση στην παραγωγή επιχειρημάτων τα οποία βασίζονται σε εξαρτημένες (conditional) ή υποθετικές αιτιολογήσεις πιθανά, λόγω των γνωστικών απαιτήσεων τις οποίες προϋποθέτει ο συγκεκριμένος τρόπος σκέψης. Παρατηρήθηκαν λιγοστά παραδείγματα υποθετικο- παραγωγικού συλλογισμού:

«Αμα ήταν τόσο δύσκολο να έχεις ένα σκυλάκι τότε κανένας δεν θα έπαιρνε ένα. Παλιά που είχαμε τον Ρολφ μπορούσατε να τον φροντίζετε και να τον προσέχετε και δεν ξέρω τι έχει αλλάζει από τότε...»

Τα επιχειρήματα τα οποία στήριξαν τα παιδιά με τη βοήθεια υποθετικών συνδέσμων αποτελούσαν υποθετικούς λόγους του πρώτου είδους στους οποίους η υπόθεση λαμβάνεται ως κάτι πραγματικό, ανεξάρτητα από το αν είναι¹³ και εκφράζουν υποκειμενικές αντιλήψεις για τα γεγονότα. Σύμφωνα με τον Cogan ο συγκεκριμένος τρόπος εκφοράς της υποθετικής αιτιολόγησης δηλώνει ότι στη σκέψη των μαθητών το *ηγούμενο*, όπως εκφράζεται από την υπόθεση, αποτελεί το μόνο όρο για να ισχύει το *επόμενο* (η απόδοση). Στην πραγματικότητα, όμως, η υπόθεση δεν αποτελεί παρά έναν από τους πιθανούς όρους¹⁴.

Παρατηρήθηκε, από ποιοτικής πλευράς, εμπλουτισμός της 'γκάμας' των αποδεικτικών στοιχείων που χρησιμοποίησε η πειραματική ομάδα για να ενισχύσει την πειθώ των επιχειρημάτων (μαρτυρίες, παραδείγματα, νούμερα, παροιμίες, πληροφορίες από πηγές αυθεντίας κ. ά). Η αυξημένη χρήση αποδείξεων μπορεί να συνδυαστεί με την ουσιαστικότερη κατανόηση της προθετικότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων. Οι μαθητές ενδιαφέρονταν, πλέον, να πείσουν τους αποδέκτες των κειμένων τους για την ισχύ των παρεχόμενων επιχειρημάτων. Παρατηρήθηκαν μέσα στα κείμενα 'αλυσίδες' επιχειρημάτων-αποδεικτικών στοιχείων, οι οποίες ενδυνάμωναν τον μαθητικό επιχειρηματολογικό λόγο:

«Υπάρχουν πολλοί λόγοι που με κάνουν να το θέλω πολύ. Πρώτον, η νέα κονσόλα XX2300 διαθέτει μίνι κάμερα με την οποία μπορούμε να βγάλουμε βίντεο και να τραβήξουμε φωτογραφίες στη Θήβα, που θα πάμε στις 16 του μήνα. Επιπλέον, το XX2300 παράγει 60% λιγότερη ακτινοβολία σε σχέση με άλλα ηλεκτρονικά παιχνίδια και είναι φιλικό προς το περιβάλλον, διότι δεν περιέχει σχεδόν καθόλου καρκινογόνες ουσίες. Όπως και όλα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έτσι και το XX2300 είναι ένα μέσο διασκέδασης και ψυχαγωγίας. Επίσης, άκουσα πως σχεδόν όλα τα παιχνίδια του, όλες οι κασέτες που είναι ιδανικές για το XX2300 είναι για την ηλικία μου και δεν περιέχουν ακατάλληλο υλικό (π.χ. βωμολοχίες, ναρκωτικά, βία, τρόμο κλπ.) Τέλος, είναι πάρα πολύ φθηνό σε σχέση με τα υπόλοιπα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η τιμή του είναι γύρω στα 100- 150 ευρώ.»

¹³ Τζάρτζανος, Α. Α. (1999), σ. 62.

¹⁴Cogan, R. (1998), *Critical Thinking Step by Step*, Lanham, Oxford, University Press of America, σ. 103.

Εμφανής ήταν η βελτίωση της συνεκτικότητας και του επιχειρηματολογικού χαρακτήρα των τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων της πειραματικής ομάδας¹⁵. Ο επιχειρηματολογικός λόγος των παιδιών εμφανίστηκε συγκροτημένος σε οργανικό σύνολο, οι σκέψεις-επιχειρήματα διαρθρώθηκαν και διατάχθηκαν με λογική οργάνωση, ενώ έκδηλη βελτίωση επήλθε στη δομική διάρθρωση (χωρισμός παραγράφων) των τελικών κειμένων. *«Καταρχήν όλα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μας ψυχαγωγούν. Επίσης πολλά παιχνίδια μας εξασκούν το μυαλό και αυτό το παιχνίδι που θέλω να πάρω είναι ένα είδος εξάσκησης μυαλού. Δεύτερον, είναι και ένα μέσο παιχνιδιού για όλη την οικογένεια. Για παράδειγμα, η φίλη μου, η Λίνα έχει πάρει αυτό το παιχνίδι που στις ελεύθερες ώρες της το παίζει με τους γονείς της. Ένας ακόμα λόγος είναι ότι μπορώ να το παίζω όση ώρα μου πείτε και έτσι δεν θα «αποβλακώνομαι»!»*

Ειδικότερα, η χρήση συνδετικών δεικτών διευκόλυνε πολύ τους μαθητές της πειραματικής ομάδας στην ευκρινέστερη παρουσίαση της αντίθετης άποψης: *«Όμως ξέρω ότι έχετε κι εσείς τις αντιρρήσεις σας: Αρχικά πιστεύετε ότι αυτό το παιχνίδι είναι πολύ ακριβό και δεν με ωφελεί σε τίποτε να το παίζω. Επιπρόσθετα λέτε πως θα μειώνει τον χρόνο διαβάσματός μου.»*

Επιπλέον, η εξοικείωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατά την παρέμβαση με αντιθετικές εκφράσεις, οι οποίες εισάγουν την αντίθετη άποψη, έδειξε να 'ξεκλειδώνει' τις αντιρρήσεις οι οποίες παρέμεναν σε ανενεργή κατάσταση στη σκέψη τους: *«Από την άλλη πλευρά θα μου πείτε ότι το βιντεοπαιχνίδι αυτό μας εθίζει και μας κάνει να παραμελούμε το σχολείο. Επίσης θα μου τονίσετε ότι είναι ακριβό και ότι με την κρίση τώρα δεν είμαστε για τέτοιες δαπάνες. Ένας ακόμα λόγος που θα στηρίζετε την αντίθετη άποψη από μένα είναι ότι θα μου πείτε ότι είναι ένα ψεύτικο μέσο ψυχαγωγίας και ότι μας απομονώνει.»*

Οι μαθητές κατάφεραν να τοποθετήσουν την έννοια της αντίθεσης σε επίπεδο κειμενικής μακροδομής ξεφεύγοντας από τη συνήθη χρήση αντιθετικών συνδέσμων όπως αλλά, όμως σε επίπεδο πρότασης. Επίσης, σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η προσπάθεια διαπραγμάτευσης και ανασκευής της αντίθετης άποψης, χάρη στη χρήση παραχωρητικών συνδέσμων και εκφράσεων: *«Παρότι σέβομαι όσα λέτε, πιστεύω πως δεν είστε καθόλου ενημερωμένοι, διότι διάβασα σ' ένα περιοδικό πως η τιμή του παιχνιδιού μειώθηκε 50%.»*

Εξίσου, θεωρήσαμε σημαντικό ότι, χάρη στην εκτενέστερη χρήση επιχειρηματολογικών συνδέσμων, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να δώσουν το 'στίγμα' της ατομικής άποψης και της προσωπικής ταυτότητας στα κείμενα, ενώ ταυτόχρονα οριοθέτησαν το προσωπικό 'θέλω' σε σχέση με το αντικείμενο «πρέπει»:

«Επομένως, πιστεύω πως καλό θα ήταν να μου αγοράσετε τη νέα κονσόλα XX2300. Σας υπόσχομαι, όμως, ότι δε θα υπερβαίνω το όριο χρήσης της μίας ώρας.»

¹⁵ Η έρευνα των S. Akiguet και A. Piolat επιβεβαιώνει ότι μετά την ηλικία των 10 ετών οι μαθητές χρησιμοποιούν τους συνδετικούς δείκτες σύμφωνα με το επιχειρηματολογικό σχήμα. Βλ. Akiguet, S. & Piolat, A. (1996), "Insertion of connectives by 9 – to 11 – year – old children in an argumentative text", *Argumentation*, 10(2), σ. 267.

Τέλος, θα μπορούσαμε, καταχρηστικά, ίσως, να αναφερθούμε και στις διάφορες μορφές τροπικότητας (π.χ. χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, σκίτσα) που χρησιμοποίησαν ορισμένοι μαθητές στα κείμενά τους, προκειμένου να πείσουν: «*Επίσης ξέρω ότι θα λες ότι θα μπορεί να αποβλακώνομαι αλλά αυτή η κασέτα που θα **ΜΟΥ ΠΑΡΕΙΣ** περιέχει πολλά αριθμόλεξα και διάφορα παιχνίδια με ορθογραφία των λέξεων.*»

Κάτι τέτοιο, βέβαια, θα ξέφευγε από την ενασχόληση με το επιχείρημα στο πλαίσιο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο βαθμό που θα απαιτούσε μια ευρύτερη σημειολογική μελέτη. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι θα επιβεβαίωνε, μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα, την ανάγκη συστηματικότερης ενασχόλησης με τον επιχειρηματολογικό λόγο και τους ποικίλους τρόπους έκφρασής του στην παιδική ηλικία και σχολική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ενασχόλησή μας με το φαινόμενο του επιχειρηματολογικού λόγου και της έννοιας της πειθούς, ειδικά στο πλαίσιο της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος με παιδιά του Δημοτικού σχολείου, συνάδει με την άποψη της σημαντικής επίδρασης την οποία ασκεί η πειθώ στην κοινωνική και την ατομική ζωή των ανθρώπων μέσα σε ένα περίπλοκο και σύνθετο ‘κοινωνικό γίνεσθαι’ που χαρακτηρίζεται από ταχύτατα εξελισσόμενες αλλαγές και εντεινόμενους κινδύνους. Συμπερασματικά, λοιπόν, καταλήγουμε ότι η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στο γραπτό λόγο συνεπάγεται για τους μαθητές πολλαπλές και πολυδιάστατες ωφέλειες στο βαθμό που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας και του βάθους σκέψης και καλλιεργεί τη δεξιότητα κριτικής θεώρησης ποικίλων κοινωνικών φαινομένων.

Στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας της Ε’ Δημοτικού του Δημοτικού Σχολείου Βουλιαγμένης η βιωματική διδασκαλία και μάθηση του επιχειρηματολογικού λόγου λειτούργησε ως καθοριστικός παράγοντας γνωστικής και γλωσσικής ωρίμανσης καθώς και βελτίωσης της μαθητικής συνεργασίας. Αφετέρου, από παιδαγωγική σκοπιά, μετατράπηκε σε μέσο διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής της τάξης, έλυσε προβλήματα πειθαρχίας και συντέλεσε σε προφορικούς και γραπτούς γλωσσικούς πειραματισμούς ενεργούς μάθησης.

Σε γνωστικό επίπεδο θεωρούμε ότι η επίδραση του προγράμματος για την εκμάθηση του επιχειρηματολογικού λόγου και ειδικότερα της επιχειρηματολογικής γραφής εμπλούτισε τις νοητικές, γλωσσικές, μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές προσλαμβάνουσες και κατ’ επέκταση την κριτική σκέψη των μαθητών. Η περιγραφή της παρέμβασης, η ποιοτική επεξεργασία των γραπτών μαθητικών κειμένων, τα ποσοτικά ευρήματα της έρευνας που αναδεικνύουν τη σαφή βελτίωση της πειραματικής ομάδας σε σχέση με το παράλληλο Τμήμα της πέμπτης Δημοτικού αλλά και με το σύνολο της ομάδας ελέγχου στην επιχειρηματολογική γραφή, ύστερα από την πολύμηνη εφαρμογή της παρέμβασης, ενισχύουν το παραπάνω συμπέρασμα.

Ειδικότερα, η επιχειρηματολογία ως αντικείμενο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος συνέβαλε στην εμβάθυνση της σχέσης των μαθητών με τη γλώσσα. Η εξοικείωση και εξάσκηση των μαθητών σε νέες λεξιλογικές, συντακτικές, εκφραστικές δομές και υφολογικά ‘μονοπάτια’ που χαρακτηρίζουν τον επιχειρηματολογικό λόγο εξυπηρέτησε την ενεργοποίηση όλων των γλωσσικών λειτουργιών. Η διατύπωση επιχειρημάτων για τη διασφάλιση της πειθούς κατέστη για τους μαθητές το μέσο έκφρασης προσωπικών επιθυμιών και αναγκών, έδωσε το στίγμα της ατομικής ταυτότητας κατά τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις, διευκόλυνε την επίτευξη της επικοινωνίας, έγινε ο ρυθμιστής των ορίων του

συνανθρώπου, αναπαράστησε τον κόσμο όπως γίνεται αντιληπτός. Επίσης, συντέλεσε στην ανακάλυψη πιθανών λύσεων σε υπαρκτά προβλήματα, μετατράπηκε σε πηγή δημιουργικής έκφρασης και άντλησης ευχαρίστησης.

Επιπλέον, η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου επέκτεινε και εμπάθυνε την κειμενική μεταγλώσσα των μαθητών αλλά και γενικότερα τη διάδραση με τα κείμενα. Οι μαθητές δόμησαν νοερά το σχήμα του επιχειρηματολογικού κειμένου, εξοικειώθηκαν με τους όρους που χαρακτηρίζουν τα κύρια δομικά συστατικά του, αντιλήφθηκαν τη σκοπιμότητα και πολλαπλή λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή μέσα από τις διαδικασίες της ανάγνωσης, της ακρόασης, της κειμενικής επεξεργασίας και συγγραφής. Επιπλέον, η αξιοποίηση των κειμένων για την αποτελεσματικότερη στήριξη των προτεινόμενων επιχειρημάτων, πιστεύουμε ότι προήγαγε γενικότερα τον γραμματισμό των μαθητών.

Η επιχειρηματολογία, ως διδακτικό αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος, συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη της προφορικότητας του μαθητικού λόγου. Αποδίδουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στο συμπέρασμα αυτό, δεδομένου ότι στο αρχικό διάστημα της παρέμβασης η δυστοκία των μαθητών κατά την παραγωγή προφορικού λόγου ήταν εμφανής. Ωστόσο, μέσα από τις συνεχείς και σκόπιμες προφορικές διαλεκτικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές αλλά και με τη δασκάλα στο πλαίσιο της τάξης οι μαθητές απέκτησαν, σταδιακά, μεγαλύτερη άνεση κατά την προφορική διατύπωση των απόψεων και των ιδεών τους ξεπερνώντας την αρχική αμηχανία που συνεπαγόταν η εμπλοκή σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Αξιοσημείωτος ήταν ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η σημαντική βελτίωση της σημασιο-συντακτικής οργάνωσης του προφορικού λόγου.

Τέλος, η ενασχόληση με την επιχειρηματολογία συνέβαλε στην ανάπτυξη των συγγραφικών δυνατοτήτων των μαθητών. Οι πολυάριθμες ευκαιρίες που δόθηκαν για παραγωγή γραπτών επιχειρημάτων και επιχειρηματολογικών κειμένων, ως κατακλείδα προφορικών επιχειρηματολογικών διαδράσεων, η συνεχής ανατροφοδότηση της συγγραφικής προσπάθειας μέσα από την καλόπιστη κριτική της τάξης, την παρατήρηση των συγγραφικών προϊόντων των υπόλοιπων συμμαθητών και η δυνατότητα συνεργατικής γραφής μετέτρεψαν τη διαδικασία γραπτής έκφρασης σε μια ευχάριστη εμπειρία. Η εξοικείωση με το ρητορικό στόχο της πειθούς, η συνειδητοποίηση της ύπαρξης του αναγνωστικού κοινού, η εξοικείωση με τις λεξιλογικές και εκφραστικές δομές που διασφαλίζουν κειμενική συνοχή και συνεκτικότητα οδήγησαν στην ποιοτική βελτίωση της επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών, όπως διαφαίνεται από το περιεχόμενο, τη μορφή, το ύφος, τη δομή και την έκταση των τελικών παραχθέντων επιχειρηματολογικών κειμένων.

Ωστόσο, η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου επέφερε και γενικότερες

αλλαγές στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο οικο-σύστημα της τάξης επαναπροσδιορίζοντας τη δυναμική των σχέσεων του κάθε μέλους της πειραματικής ομάδας, αφενός, με τον ίδιο τον εαυτό του και, αφετέρου, με τους υπόλοιπους συμμαθητές.

Σε ατομικό επίπεδο, *οι μαθητές καλλιέργησαν την ικανότητα κριτικής σκέψης*. Την αρχική έλλειψη στοχασμού αναφορικά με την ατομική συλλογιστική και ανταπόκριση στις απαιτήσεις του νέου γνωστικού αντικειμένου διαδέχτηκε, σταδιακά, η άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ενσυνείδητη προσπάθεια επιτυχέστερης απόδοσης στις διαρκείς επιχειρηματολογικές προκλήσεις. Μέσα από τις πολλαπλά παρεχόμενες ευκαιρίες αξιολόγησης των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των συμμαθητών στην τάξη το κάθε παιδί ατομικά, ανέλυε και αξιολογούσε ταυτόχρονα, σε μεταγνωστικό επίπεδο, τη δική του συλλογιστική. Η αυτο-παρατήρηση και αυτο-διόρθωση της προσωπικής σκέψης κατέστη για τους μαθητές ένα περαιτέρω βήμα στην εξελικτική πορεία τους προς τη διαμόρφωση και συγκρότηση μιας σκεπτόμενης προσωπικότητας.

Αντίστοιχα, η πρακτική των μαθητών στην επιχειρηματολογία *βοήθησε, τον καθένα σε διαφορετικό βαθμό, στην καλλιέργεια πνευματικών 'αρετών' που αποτελούν ταυτόχρονα και δείκτες πνευματικής και συναισθηματικής ωρίμανσης*. Καταρχήν, η άσκηση στον επιχειρηματολογικό λόγο, γραπτό και προφορικό, ανέδειξε ή επέκτεινε την εμπιστοσύνη στην έλλογη σκέψη. Η τοποθέτηση μιας θέσης με επιχειρήματα, η αιτιολόγηση και τεκμηρίωσή της με ισχυρές αποδείξεις απαιτούν λογική βάση στήριξης. Ταυτόχρονα, η επιχειρηματολογία προκαλούσε τη συνεχή πνευματική εγρήγορση. Κάθε κείμενο, κάθε λόγος, κάθε συμπεριφορά γινόταν αντικείμενο αμφισβήτησης στο πλαίσιο της παρέμβασης. Οι μαθητές όφειλαν, προτού αποδεχτούν ο,τιδήποτε ως ορθό ή λανθασμένο, να το υποβάλουν στην κονίστρα του επιχειρηματολογικού ελέγχου. Μια τέτοια συμπεριφορά προϋποθέτει 'θάρρος', αφού πολλές φορές οδηγεί στη ρήξη στερεότυπων τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς αλλά και πνευματική ακεραιότητα, αφού πολλές φορές η παρουσίαση της αντίθετης άποψης, οφείλει να γίνεται ανυπόκριτα αποδεκτή, εφόσον βασίζεται σε πειστικότερα, λογικά θεμελιωμένα αντεπιχειρήματα. Επίσης, απαιτείται πνευματική αυτονομία, στο βαθμό που τα επιχειρήματα γίνονται μέσο προβολής ακόμα και μιας 'αιρετικής' άποψης. Τέλος, η άσκηση στον επιχειρηματολογικό λόγο αποτέλεσε 'μάθημα ζωής', για τους συμμετέχοντες στη διαδικασία, δεδομένου ότι η καλλιέργεια της εμπάθειας των μαθητών αποτελεί ζητούμενο για κάθε άνθρωπο στο πλαίσιο της ιδιωτικής, επαγγελματικής, κοινωνικής ζωής. Οι μαθητές δέχτηκαν έντονα το μήνυμα ότι η επιτυχής επικοινωνία με τον άλλο, σε πολλαπλά και διακριτά επίπεδα, προϋποθέτει την καταστολή εγωκεντρικών τάσεων που περιορίζουν την ατομική σκέψη αλλά και τα συναισθήματα

οδηγώντας στην απομόνωση. Αντιλήφθηκαν, επίσης, ότι με την ακρόαση των αντεπιχειρημάτων κατανοούμε τον τρόπο σκέψης και δράσης των συνανθρώπων και πολλαπλασιάζουμε τις δυνατότητες ουσιαστικής επικοινωνίας και επίτευξης πολλαπλών στόχων σε ατομικό, διαπροσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.

Σε ό, τι αφορά τη δυναμική που αναπτύχθηκε στην τάξη μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η πρακτική η οποία ακολουθήθηκε στον επιχειρηματολογικό λόγο της γλωσσικής μας διδασκαλίας *ανέτρεψε την ‘καθεστηκυία τάξη πραγμάτων’ στο χωρόχρονο της σχολικής πραγματικότητας των μαθητών*. Την αρχική κοροϊδία που συνόδευε η αποτυχημένη διατύπωση ενός επιχειρήματος διαδέχτηκε ο σεβασμός στην προσπάθεια την οποία κατέβαλε ο ομιλών ή ο γράφων, όταν οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι οι δυσκολίες στην παραγωγή, οργάνωση και εκφορά του επιχειρηματολογικού λόγου ήταν κοινές για όλους.

Τη μονολιθική αντίληψη και διατύπωση μονομερώς «σωστών» απαντήσεων και απόψεων κατά την υποστήριξη των επιχειρημάτων διαδέχτηκε η καλλιέργεια της δίπλευρης θεώρησης απόψεων και ιδεών μέσα από την υπόδυση ενός ρόλου ή με τη συμμετοχή των μαθητών σε μια αντιλογία.

Οι δυσκολίες μιας αντίστοιχης προσπάθειας λόγω των περιορισμών που έθετε η ηλικία και η έλλειψη εμπειριών ζωής ήταν κοινές, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, για όλα τα παιδιά. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια τη συσπείρωση, την ένωση των μαθητών και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους. Εξάλλου, η συμμετοχή σε ποικίλες διαλογικές διαδράσεις καθώς και σε προφορικές και γραπτές συνεργατικές δραστηριότητες ενέτεινε το κλίμα του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος για την επίτευξη κοινών στόχων. Κάθε επιχείρημα και αντεπιχείρημα αποκτούσε στο πλαίσιο της ομάδας διαφορετική βαρύτητα, άνοιγε νέους εννοιολογικούς ορίζοντες στην προσέγγιση του θέματος, εμπλούτιζε την επιχειρηματολογική δυναμική της ομάδας.

Επιπλέον, το πλαίσιο της παρέμβασης *πρόσφερε στους μαθητές με αδυναμία έκφρασης στον επιχειρηματολογικό λόγο την ευκαιρία επαναπροσδιορισμού της μαθητικής ταυτότητάς τους*. Η άρθρωση επιχειρηματολογικού λόγου μέσα από παιχνίδια, υποδύσεις ρόλων και αντιλογιών χάρισε σε αυτά τα παιδιά αυτοπεποίθηση και κίνητρο για περαιτέρω ενεργό μάθηση.

Τέλος, χάρη στη χρήση της επιχειρηματολογίας οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι διαθέτουν στα χέρια τους ένα πολύτιμο εργαλείο το οποίο τους επέτρεπε την ποικιλότητα συμμετοχή στη διαμόρφωση του οικοσυστήματος της τάξης. Η πειθώ της εκπαιδευτικού από τους μαθητές με στόχο την εκπλήρωση ορισμένων κοινών επιθυμιών, η επιλογή του προέδρου της τάξης, ο ευγενής ‘έλεγχος’ μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς

μελών της ομάδας μέσα σε κλίμα σεβασμού και προσπάθειας κατανόησης της διαφορετικής άποψης αποτελούν, όπως περιγράψαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, δείγματα του βαθμού στον οποίο οι μαθητές αξιοποίησαν τις ποικίλες λειτουργικές δυνατότητες του επιχειρηματολογικού λόγου.

Τα παραπάνω συμπεράσματα δεν έχουν στόχο να εξιδανικεύσουν τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου και γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι θεωρητικοί προβληματισμοί για την ύπαρξη σαφών γνωστικών, γλωσσικών, μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών περιορισμών εξαιτίας της νεαρής ηλικίας των μαθητών αποτελούν μια *υπαρκτή πραγματικότητα*. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορούν αυτόματα να μετατραπούν σε δεινούς ρήτορες και οπωσδήποτε, δεν επιδιώκεται η δημιουργία ‘μικρομέγαλων’ σοφιστών.

Αν θέλαμε να παραστήσουμε σχηματικά την πορεία προσέγγισης του κόσμου των επιχειρημάτων από τους μαθητές, πιστεύουμε ότι οι ανοδικές και καθοδικές πλευρές μιας τεθλασμένης γραμμής θα απέδιδαν εύγλωττα τις περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένες προσπάθειες των μαθητών για την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων. Αναφέρουμε, για παράδειγμα, τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν μέχρι τέλους οι μαθητές κατά την προσπάθεια προφορικής ή γραπτής ανασκευής των αντεπιχειρημάτων.

Μέσα στο προαναφερθέν πλαίσιο ο ρόλος του δασκάλου επαναπροσδιορίζεται και επαναξιολογείται κατά τη διδακτική διαδικασία. Από πηγή αυθεντίας και απόλυτης γνώσης ο δάσκαλος μεταμορφώνεται σε καλόπιστο ‘μέντορα’ που ασκεί συμβουλευτικό και καθοδηγητικό έργο κατά την προσπάθεια διερευνητικής και ενεργούς μάθησης ενισχύοντας και ενθαρρύνοντας τις προσπάθειές της τάξης.

Η τελική βελτίωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην επιχειρηματολογική γραφή αναδεικνύει, εξάλλου, ότι η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου, παρά τις δυσκολίες, είναι εφικτή στο Δημοτικό σχολείο. Η ερευνητική εμπειρία, ανέδειξε ότι οι μαθητές διαθέτουν σε λανθάνουσα κατάσταση το αναγκαίο δυναμικό που επιτρέπει να δομήσουν γνωστικά τον επιχειρηματολογικό λόγο μέσα από τις αναγκαίες κοινωνικές διαδράσεις, εφόσον λάβουν την απαραίτητη καθοδήγηση και δεχτούν τα κατάλληλα ερεθίσματα. Απαιτείται ακόμα για το σκοπό αυτό να τους δοθεί επαρκής χρόνος για να ξεδιπλώνουν τη σκέψη τους, πάντοτε σύμφωνα με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης ηλικίας.

Τα παραπάνω συμπέρασμα θεωρείται θεμελιώδες στο βαθμό που η επιχειρηματολογία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μελλοντική επιτυχή κοινωνικοποίηση των σημερινών μαθητών, αφού καλλιεργεί μορφές επικοινωνίας που βασίζονται στην ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων και στο σεβασμό προς την αντίθετη άποψη. Εξάλλου, η

αναγνώριση και αποδοχή της αντίθετης άποψης αποτελεί το κύτταρο για τη σύσταση ενός μελλοντικού κοινωνικού ιστού ο οποίος αποδεχόμενος την έννοια της ‘διαφορετικότητας’, στηλιτεύει κάθε μορφή κοινωνικού, πολιτικού, θρησκευτικού, ιδεολογικού ή άλλου φανατισμού.

Όμως, θεωρούμε ότι το εγχείρημα διδακτικής ενασχόλησης με τον επιχειρηματολογικό λόγο καθίσταται δυσχερές για μαθητές και εκπαιδευτικούς και ίσως, άνευ σημασίας, αν περιορίζεται, τυπικά, σε μερικές διδακτικές ενότητες ενός ανανεωμένου σχολικού εγχειριδίου. Πιστεύουμε ότι η αποτελεσματική εκμάθηση τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής επιχειρηματολογίας δεν εντάσσεται στο πλαίσιο ενός αποστεωμένου και άκαμπτου προγράμματος σπουδών, αλλά σχετίζεται άμεσα με πρακτικές συνδεδεμένες με τη συνεχή, ενεργό, κριτική, διερευνητική και διαλεκτική στάση και αντιμετώπιση της ζωής.

Συμπεραίνουμε, τέλος, ότι η εφαρμογή της ρητορικής στη διδακτική του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου ενσωμάτωσε κατά την παρέμβαση τις προαναφερθείσες πρακτικές συμβάλλοντας ουσιαστικά στην επιτυχή έκβαση του προγράμματος. Η ρητορική, μέσα από τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου και εκτατού πλαισίου εκπαιδευτικής δράσης κατάφερε να διευρύνει και να αναβαθμίσει τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου και γραφής. Η συμβολή της ρητορικής και των υφολογικών δομών στη γλωσσική, γνωστική, μεταγνωστική, μεταγλωσσική και αισθητική διεύρυνση των προσλαμβανουσών των μαθητών την τοποθετεί στο επίκεντρο όχι μόνο της διδακτικής του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου αλλά και μιας νέας, παγκόσμιας προοπτικής της διά βίου εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Στο διήγημα της Α. Βαρελλά *Φιλανάδα, Φουντουκιά μου*, υπάρχει μια άγρια φουντουκιά που τα παιδιά αγαπούν πολύ, αλλά κάποιοι θέλουν να τη ριζούν, για να χτίσουν μια πολυκατοικία. Διαβάζουμε το παρακάτω απόσπασμα, εντοπίζουμε τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά, για να μην κοπεί η φουντουκιά και αναγνωρίζουμε σε ποια κατηγορία ανήκει το καθένα.

« Πήρα το μεγάλο μου μπλοκ και πήγα. Είδα τη γειτονιά, είδα και το δέντρο. Κατάλαβα. Σκέφτηκα να πάρω συνεντεύξεις από τα παιδιά που περνούσαν τυχαία εκείνη την ώρα. Τι το καλύτερο και πιο πειστικό; Το πρώτο παιδάκι που σταμάτησα ήταν μικρούτσικο.



- Πώς σε λένε;
- Μάρω!
- Την αγαπάς τη φουντουκιά, Μάρω;
- Πολύ!
- Γιατί;
- Γιατί στη φουντουκιά «τσιουτσιίζουν» τα πουλιά.

Έπιασα την Έλενα την Παναγιώτου. Αυτή πήγαινε στη Δευτέρα τάξη του δημοτικού.

- Αν κάποιος ξεριζώνει τη φουντουκιά σας, τι θα έκανες;
- Θα τον έπνιγα, ήταν η απάντηση.

Ο αδερφός της, ο Χρίστος, μου είπε:

- Οι άνθρωποι μπροστά στα δέντρα πρέπει να κάνουν το σταυρό τους. Γιατί αυτά εισπνέουν το διοξείδιο του άνθρακα και ελευθερώνουν οξυγόνο.
- Αν κάποιος ήθελε να ξεριζώσει τη φουντουκιά σας, τι θα έκανες; ρώτησα το Γιώργο το Δημητρακόπουλο.
- Θα προσπαθούσα να τον εμποδίσω. Θα του' λεγα: «Κύριε, το ένα δέντρο είναι καλύτερο απ' το κανένα».

Η Κλεοπάτρα η Χαρίτου είναι μαθήτρια της πέμπτης δημοτικού.

- Είμαστε δεμένοι με τα φυτά! μου είπε. Μοιάζουμε. Αυτά ζουν κι αναπνέουν σαν κι εμάς.

Η Παναγιώτα, η φιλενάδα της, μου δήλωσε:

- Ένα δέντρο είναι μια ανάσα ζωής.

Ο Γιώργος ο Νικολακάκης, μαθητής της έκτης, μου απάντησε με μια ερώτηση:

- Σκεφτήκατε πόσο τοις εκατό οξυγόνο αναλογεί σε κάθε έναν από μας το οξυγόνο που μας χαρίζει αυτή η φουντουκιά; Θα 'πρεπε να' χουμε κι άλλα δέντρα στο δρόμο μας, όχι να το ριζούμε κι αυτό!

Την ωραιότερη απάντηση μου την έδωσε ένας χοντρούλης, που καθόταν στο πεζούλι. Τον ρώτησα:

- Τι θα έγραφες στο δήμαρχο αν ήταν να τον πείσεις να μην αφήσει τη μηχανικό να ριξει τη φουντουκιά σας;
- Θα του έγραφα: “Κύριε Δήμαρχε, έμαθα ότι μια ολλανδική αεροπορική εταιρεία χάρισε στην Αθήνα σας σαράντα χιλιάδες τουλίπες. Κι εσείς δεν μπορείτε να χαρίσετε ούτε ένα δέντρο στα παιδιά μιας γειτονιάς;”
- Πώς σε λένε; τον ρώτησα.
- Μάριο, μου είπε.

Πήρα με ευλάβεια τις απαντήσεις των παιδιών και ξαναγύρισα στην εφημερίδα για να γράψω το ρεπορτάζ μου.»

(Α. Βαρελλά, *Φιλανάδα, Φουντουκιά μου*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, σσ. 72-73)

- Η Μαρία έγραψε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο με σκοπό να πείσει για την ωφέλεια από την κατανάλωση φρέσκων χυμών. Βρίσκει τα κύρια επιχειρήματα που χρησιμοποιεί, για να πείσει τους άλλους για την άποψή της και το αποδεικτικό υλικό που χρησιμοποιεί για να υποστηρίξει τα επιχειρήματά της.



Συζητάμε μέσα στην τάξη, αν όλες οι αποδείξεις που δίνει είναι το ίδιο «δυνατές». Ποιες θεωρούμε ισχυρότερες; Γιατί;

Μπορούμε να βρούμε άλλα επιχειρήματα και αποδεικτικό υλικό που να ενισχύουν την άποψη της Μαρίας;



Στη σύγχρονη εποχή κρίνεται αναγκαία σε καθημερινή βάση η προσθήκη περισσότερων χυμών φρέσκων φρούτων στη διατροφή όλων μας. Θα αναφερθώ στους κυριότερους λόγους που στηρίζουν την παραπάνω άποψη.

Καταρχήν, η κατανάλωση χυμών από φρέσκα φρούτα έχει ευεργετικές επιδράσεις στην υγεία μας. Αυτό ισχύει, γιατί τα φρούτα περιέχουν πολλές βιταμίνες. Αν αλλάζαμε την παροιμία, θα λέγαμε «πίνε χυμούς κάθε μέρα, για να έχεις το γιατρό πέρα». Σύμφωνα με τον κ. Χ. Γεωργακάκη, πρόεδρο του Πανελληνίου Συλλόγου Διαιτολόγων, η κατανάλωση χυμών φρούτων μειώνει τον κίνδυνο εμφάνισης ασθενειών, όπως τα καρδιαγγειακά νοσήματα και τη στεφανιαία νόσο. Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο ότι η αύξηση της ημερήσιας κατανάλωσης φρούτων μπορεί να μειώσει κατά 30% την εμφάνιση διαφόρων μορφών καρκίνου.

Επίσης, η κατανάλωση χυμών μακραίνει τη ζωή μας. Για παράδειγμα, η γιαγιά μου, η Ελένη, που έπινε 3 χυμούς φρούτων την ημέρα, έζησε μέχρι 96 ετών.

Τέλος, πίνοντας χυμούς φροντίζουμε την ομορφιά της επιδερμίδας μας. Όπως αναφέρει η 35χρονη Μ. Φ. σε ένα άρθρο της κυριακάτικης εφημερίδας «εδώ και 3 εβδομάδες που πίνω συστηματικά χυμούς φρούτων, το πρόσωπό μου έχει αποκτήσει μια ξεχωριστή λάμψη».

Υστερα από όλα αυτά, πιστεύω ότι από σήμερα θ' αρχίσουμε όλοι να χρησιμοποιούμε τον αποχυμωτή που στέκει ξεχασμένος πάνω στον πάγκο της κουζίνας μας, για να απολαύσουμε τις μοναδικές γεύσεις των χυμών διαφόρων φρούτων!



- **Διαβάξω το παρακάτω λογοτεχνικό απόσπασμα. Βρίσκω ποιο είναι το βασικό επιχείρημα που χρησιμοποιεί ο Λουλουδόγατος για να πείσει τον καθηγητή και ποια η «απόδειξη» που ενισχύει την αξιοπιστία του επιχειρήματός του;**

Μια μέρα, εκεί που σκάλιζε τον κήπο του, ο Λουλουδόγατος ήρθε κοντά του [στον κύριο καθηγητή] και τρίφτηκε στα πόδια του.

- Κύριε καθηγητή, νιαούρισε το γατάκι, γιατί δε με φυτεύετε στη γλάστρα να γίνω λουλούδι, να τελειώνουμε μια και καλή;

Του καλού ανθρώπου του έπεσαν τα γυαλιά από τη μύτη.

- Μα τα γατάκια δε φυτεύονται...
- Κι όμως...Γιατί φυτεύονται τα σκυλάκια, οι αράχνες, οι σαρδέλες, τα βατράχια και άλλα ζώα; επέμεινε εκείνο.
- Δε σε καταλαβαίνω. Τι θέλεις να πεις;

Κι ο Λουλουδόγατος του εξήγησε.

- Υπάρχουν κάτι λουλούδια που λέγονται «σκυλάκια». Υπάρχει ένα φυτό με αραχνούφαντα φυλλαράκια, που το λένε «αράχνη». Τα γεράνια τα λένε και «σαρδέλες». Ένα άλλο το λένε «βατράχι». Η νύχτα έχει κι εκείνη το «νυχτολούλουδο» της. Γιατί και οι γάτες να μην έχουν το λουλουδόγατό τους;

(Δράκε, Δράκε, Είσ' Εδώ; , Αγγελική Βαρελλά, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 1993, σ. 34)

- **ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ: Ο Αγριόγατος κι ο Πετεινός**

Στο παρακάτω απόσπασμα από το μύθο του Αισώπου ο Αγριόγατος κι ο Πετεινός βρίσκω το επιχείρημα που χρησιμοποιεί ο αγριόγατος για να βασίσει την απόφασή του να φάει τον πετεινό, το αντεπιχείρημα του πετεινού και τις προσπάθειες που κάνουν να ανασκευάσουν ο ένας τα επιχειρήματα του άλλου.

...Όπου, μια στιγμή, εκεί που παραφύλαγε [ο πετεινός], κουλουριασμένος πάνω στο κλαδί ενός δένδρου, μήπως καθίσει κανένα πουλί, για να τ' αρπάξει, είδε να περνάει από κάτω ένας πετεινός. Οι κότες βοσκούσαν σ' ένα χωράφι, δίπλα στο δάσος, κι ο πετεινός είχε προχωρήσει, μόνος του, ανάμεσα από τα δέντρα, ψάχνοντας να βρει πιο νόστιμα σκουλήκια.

Όταν τον είδε ο αγριόγατος, σκέφτηκε πως ήταν το καλύτερο φαγητό, που θα μπορούσε να ονειρευτεί, και πήδησε πάνω του.

Ο πετεινός όμως πρόφτασε να του ξεφύγει κι ετοιμάστηκε να τον χτυπήσει με το ράμφος του και με τις σπλές του, που ήταν κοφτερές σαν σπιρούνια.

-Γιατί θέλεις να με φας; Ρώτησε. Εσύ δεν είσαι αλεπού για να τα βάζεις μαζί μου, ούτε εγώ είμαι κανένα πουλάκι από εκείνα που κυνηγάς.

-Θέλω να σε φάω, γιατί λυπάμαι τους ανθρώπους, αποκρίθηκε ο αγριόγατος, που έπιασε τη συζήτηση, για να βρει μια κατάλληλη στιγμή να ορμήσει πάνω του.

-Λυπάσαι τους ανθρώπους; Τι θες να πεις μ' αυτό; ρώτησε απορώντας ο πετεινός.

- Τους λυπάμαι γιατί τους ενοχλείς.

- Δεν μπορώ να σε καταλάβω, αγριόγατε. Πώς τους ενοχλώ τους ανθρώπους;

- Γιατί αρχίζεις, από τα μεσάνυχτα κιόλας, να ξεφωνίζεις τα «κουκουρίκου» σου και δεν τους αφήνεις να κοιμηθούν και να χορτάσουν τον ύπνο, ενώ ξέρεις πόσο κουράζονται όλη την ημέρα.

- Κάνεις λάθος, αγριόγατε. Εγώ δεν τους ενοχλώ, αλλά τους εξυπηρετώ.

- Και τι εξυπηρετήση τους κάνεις;

-Αν δεν ήμουν εγώ με τα «κουκουρίκου» μου, αυτοί δεν θα ξυπνούσαν.

- Καλύτερα γι' αυτούς, γιατί θα χόρταιναν τον ύπνο.

- Θα χόρταιναν τον ύπνο και θα ξυπνούσαν όταν ο ήλιος θα' τανε δυο κοντάρια πάνω από το βουνό.

- Και τι σε πειράζει εσένα;

- Είσαι κουτός, αγριόγατε, γιατί δεν ξέρεις τους ανθρώπους και τις συνήθειές τους. Αν δεν σηκώνονταν νωρίς, την ώρα που τους ξυπνάω εγώ με τα κουκουρίκου μου, δεν θα πρόφταιναν ως το βράδυ να τελειώσουν όλες τις δουλειές τους...

Ο αγριόγατος, που δεν έβρισκε τι ν' απαντήσει στα λόγια του πετεινού, αλλά δεν έβρισκε ακόμα και την ευκαιρία που ζητούσε, για να χυμύξει πάνω του, άλλαξε κατηγορία.

-Ας πούμε πως έχεις δίκιο που ξυπνάς τους ανθρώπους από τη νύχτα, είπε. Πρέπει όμως να σε φάω γιατί δεν έχεις μια γυναίκα μονάχα, αλλ' έχεις όλες τις κότες του κοτετσιού δικές σου.

- Αν δεν τις είχα όλες δικές μου, δεν θα γεννούσαν πολλά αυγά, αποκρίθηκε ο πετεινός.

- Επειδή βρίσκεις εσύ όμορφες δικαιολογίες, εγώ δεν πρέπει να μείνω νηστικός! είπε ο αγριόγατος.

Και, βρίσκοντας την ευκαιρία, που ζητούσε τόσην ώρα, πήδησε πάνω στο λαϊμό του πετεινού και τον έπνιξε.

(135 Μύθοι του Αισώπου, Ο Αγριόγατος κι ο Πετεινός, 2004, Εκδόσεις Αγκυρα, σσ. 48-49)

▪ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΡΧΑΙΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ: ΛΟΓΟΣ ΥΠΕΡ ΑΔΥΝΑΤΟΥ

ΚΑΤΗΓΟΡΟΣ: Κύριοι βουλευτές, με όλο το σεβασμό που τρέφω για τη δικαιοσύνη και με όλη την αγάπη μου για την πατρίδα, έρχομαι σήμερα εδώ, για να καταγγείλω τον «κύριο» από εδώ, ότι άδικα παίρνει το αναπηρικό επίδομα.

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Μπορείτε να γίνετε περισσότερο σαφής;

ΚΑΤΗΓΟΡΟΣ: Μα την Αθηνά, ισχυρίζομαι ότι ο κύριος από εδώ είναι απατεωνάκος. Τι επίδομα να πάρει, αφού δεν είναι ανάπηρος;

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Κατήγορε, αυτό που λες είναι πολύ σοβαρό. Πού βασίζεις την καταγγελία σου;

ΑΔΥΝΑΤΟΣ: Θα σας απαντήσω αμέσως, κύριε βουλευτή μου. Καταρχήν, έχετε δει πολλούς ανάπηρους να καβαλικεύουν άλογα; Τι δείχνει αυτό, ε; Τι δείχνει; Μα φυσικά, ότι ο φίλος μας από εδώ, δεν είναι καθόλου ανάπηρος...

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Αχ!!! Κύριοι βουλευτές!!! Πόσα χτυπήματα ακόμα θα δεχτώ από τη σκληρή μου μοίρα !!! Να είμαι φτωχός και ανάπηρος...και τώρα αυτό!!! Δεν θα το αντέξω!!!

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Κατηγορούμενε, να επανέλθεις στο προκείμενο!!!

ΑΔΥΝΑΤΟΣ: Αχ, κύριε βουλευτή μου...Σε πόσο ξεδιάντροπο άνθρωπο με έριξε η μοίρα μου!!!

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Κατηγορούμενε, στο προκείμενο!!!!

ΑΔΥΝΑΤΟΣ: Ένα θα τον ρωτήσω...Αν ήταν ανάπηρος δεν θα έψαχνε κι αυτός έναν τρόπο να ανακουφίσει τον πόνο του; Ας μου πει...όχι, ας μου πει...Πώς να διασχίσω ο καημένος τις μακρινές αποστάσεις, αφού δεν μπορώ να περπατήσω;

ΚΑΤΗΓΟΡΟΣ: Κύριοι βουλευτές, ακούστε τον εκεί τι λέει...Αν ήμουν, εγώ, ανάπηρος, πραγματικά ανάπηρος, θα χρησιμοποιούσα ένα μουλάρι σαμαρωμένο...όχι άλογο...Ετσι, κάνουν όλοι όσοι ΕΙΝΑΙ ανάπηροι...δεν έχουν τα κότσια να καβαλάνε άλογα!!!

ΑΔΥΝΑΤΟΣ: Αχ, κύριοι βουλευτές! Πόσο σκληρόκαρδος είναι ο άνθρωπος αυτός!!! Ποιος θα το πίστευε; Αντί να με λυπηθεί που δεν έχω λεφτά να αγοράσω σαμαρωμένο μουλάρι, με κατηγορεί που αναγκάζομαι να ταπεινώνομαι και να δανείζομαι τα ξένα άλογα... Ωμιέ!!!

Και τον ρωτώ να μας πει: δεν βλέπει που αντί για ένα δεκανίκι κρατάω δύο;

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Τι έχεις να πεις κατηγορούμενε;

ΚΑΤΗΓΟΡΟΣ: Κύριοι βουλευτές, μην τον ακούτε!!! Μα τους 12 θεούς του Ολύμπου, ο φίλος μας από εδώ είναι ψεύτης, μεγάλος ψεύτης!!! Φτωχός πάντως δεν είναι... και τη δουλίτσα του έχει και ..

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Κατηγορούμενε, τι είναι αυτά που ακούμε;

ΑΔΥΝΑΤΟΣ: Ποιον τολιάς να αποκαλείς πλούσιο; Εμένα; Που δεν έχω στον ήλιο μοίρα;... Τι λες τότε; Ανταλλάζουμε τις περιουσίες μας; Για να σε δω, λοιπόν, δέχεσαι;

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Κατηγορούμενε, ηρέμησε!!!

ΑΔΥΝΑΤΟΣ: Φτωχός, θεόφτωχος είμαι, αφού από τον πατέρα μου, θεός σχωρέστον, τίποτε δεν βρήκα... Και παρόλα αυτά, φρόντιζα και τη γριά μανούλα μου μέχρι που πέθανε... Και να πείτε ότι έχω παιδιά που θα με γηροκομήσουν; Σαν την καλαμιά στον κάμπο... Μια τέχνη γνωρίζω, που ούτε να την ασκήσω καλά- καλά δεν μπορώ, αφού δεν έχω ούτε υπάλληλο... Αν μου κόψετε και το επίδομα, αλίμονό μου!!! Ποιος ξέρει πού θα καταλήξω!!!

ΚΑΤΗΓΟΡΟΣ: Κύριοι βουλευτές, μην τον ακούτε!!! Ο άνθρωπος είναι ψεύτης και φαντασμένος. Έχει πάρει δώσε με πλούσιους που ξοδεύουν από δω και από εκεί.

ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ: Τι έχεις να απολογηθείς, κατηγορούμενε;

ΑΔΥΝΑΤΟΣ: Και τι να κάνω, κύριοι βουλευτές μου; Πού να ξέρω εγώ ποιος μπαίνει στο μαγαζάκι μου; Αν είναι καλός ή κακός; Τότε όλοι οι καταστηματαρχες στην αγορά πρέπει να βάλουμε λουκέτο... Πού να ξέρω τους πελάτες μου!!!

ΚΑΤΗΓΟΡΟΣ: Δεν του αξίζει να παίρνει το επίδομα!!! Είναι αλαζόνας, απότομος κι αυθάδης!!!

ΑΔΥΝΑΤΟΣ: Μα τι λέει, κύριοι βουλευτές; Εγώ; Ο φτωχός, γέρος και ανάπηρος; Για τι να καυχηθώ; Για τα πλούτη ή για τα νιάτα μου; Και για τι να καμαρώσω; Για τα δυνατά μου μπράτσα; Αν ήμουν γερός, μπορεί να του έριχνα και καμιά... Τώρα τι να κάνω; Μόνο να τις φάω μπορώ...

Ένα μόνο έχω να σας παρακαλέσω, κύριοι βουλευτές!!! Να με λυπηθείτε και τούτη τη φορά, όπως κάνατε τόσα χρόνια και να μου ξαναδώσετε το επίδομα αναπηρίας. Αν αποφασίσετε δίκαια, θα σας χρωστώ αιώνια ευγνωμοσύνη. Και τούτος θα πάρει το μάθημά του: να μην τα βάζει με σακάτηδες, αλλά να προσπαθεί να νικήσει τους ομοίους του!!!!

▪ ΔΙΑΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΟΥ ΑΚΟΥΣΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Βρίσκουμε τα επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και τις ανασκευές επιχειρημάτων που ακούσαμε στον επιχειρηματολογικό διάλογο και συμπληρώνουμε τα αρχοδιαγράμματα της θέσης, της αντίθεσης και της ανασκευής αντεπιχειρημάτων.

Παιδί: Μαμά, νομίζω ότι έφτασε η στιγμή να συζητήσουμε σοβαρά για το σκυλάκι που θέλω να μου αγοράσεις. Το θέλω τόσο πολύ, εδώ και τόσο καιρό!!!

Μητέρα : Μα τι σε έχει πιάσει, παιδί μου; Καλά δεν είμαστε; Γιατί θες να βάλουμε μπελάδες στο κεφάλι μας;

Παιδί: Μαμά, καταρχήν ένα σκυλάκι μέσα στο σπίτι δεν είναι μπελάς! Φίλος είναι, και μάλιστα, πιστός!!! Δεν θυμάσαι τον Άργο του Οδυσσέα;

Μητέρα : Ένα σκυλί μέσα στο σπίτι θα σου αποσπά την προσοχή και δεν θα κάνεις τα μαθήματά σου!!!

Παιδί: Μα τι είναι αυτά που λες, καλέ μαμά; Ίσα-ίσα που θα μου κρατάει συντροφιά όση ώρα διαβάζω. Θα του λέω και καμιά κουβέντα, όταν εσύ και ο μπαμπάς είστε στη δουλειά και μένω μόνη στο σπίτι. Δεν θα νιώθω, πια, μονάχη... Θα παίζω ένα σωρό παιχνίδια με το σκυλάκι μου...

Μητέρα : Δεν ήξερα, παιδί μου, ότι νιώθεις μοναξιά, όταν είμαστε στη δουλειά!!!

Παιδί: Και μοναξιά νιώθω και, καμιά φορά, όταν ακούω παράξενους θορύβους, τρομάζω. Με το σκυλάκι για παρέα θα νιώθω μεγαλύτερη προστασία... Τόσοι κλέφτες κυκλοφορούν... Σκέψου το!!! Το σπίτι θα αποκτήσει φύλακα!!!

Μητέρα: Ναι, καλά!!!...φύλακα... Ένας συναγερμός θα είναι πιο αποτελεσματικός. Άσε που θα μας κοστίζει και πιο φτηνά!!!

Παιδί: Κάνεις λάθος, μαμά!!! Ένας σκύλος δεν κοστίζει ακριβά, όπως νομίζεις. Το ξέρεις ότι ο Δήμος Αθηναίων στηρίζει ένα πρόγραμμα υιοθεσίας κατοικίδιων ζώων; Μπορούμε από εκεί να αποκτήσουμε εντελώς δωρεάν το σκυλάκι μας!!!



Μητέρα: Και τα εμβόλιά του; τις επισκέψεις στον κτηνίατρο; το φαγητό του; Αυτά δεν είναι έξοδα; Δεν τα υπολογίζεις;

Παιδί: Σκέφτηκα τη λύση!!! Τόσα χρήματα ξοδεύετε για μένα...για να μου παίρνετε δώρα, να με πηγαίνετε σε παιδότοπους...Προτιμώ αυτά τα χρήματα να τα δίνουμε για το σκυλάκι μου....

Μητέρα: Και τη φασαρία που θα κάνει; τα γαβγίσματά του ; Τα σκέφτηκες; Θα ξεσηκώνει την πολυκατοικία στο πόδι!!! Δεν μπορώ να ακούω παράπονα από τους γείτονες! Δεν είναι σοβαρά πράγματα αυτά!!! Να θέλει, για παράδειγμα, ο κυρ- Νίκος που είναι αστυφύλακας να κοιμηθεί και να ακούει γαβγίσματα!

Παιδί: Μα, μαμά, θα το εκπαιδεύσουμε το σκυλάκι μας και δεν θα κάνει φασαρία. Δεν λέει η παροιμία «το παιδί και το σκυλί, όπως το μάθεις;»

Μητέρα: Νομίζεις ότι μου περισσεύει χρόνος, για να εκπαιδεύω σκύλους; Εδώ τρέχω και δεν φτάνω μόνη μου!

Παιδί: Μαμά, εσύ, δεν θα χρειαστεί να κάνεις τίποτε. Εγώ

θα το εκπαιδεύω. Μεγάλωσα πια...μπορώ να φροντίσω το σκυλάκι μου να είμαι υπεύθυνη γι' αυτό. Θα το μάθω να σου φέρνει τις παντόφλες και εφημερίδα του μπαμπά...Θα δεις...Εξάλλου, κι η φίλη μου η Ελένη έχει εκπαιδεύσει το σκύλο της!!!



και την

Μητέρα: Μπορεί να είναι έτσι...αλλά η Ελένη μένει σε μονοκατοικία και ο σκύλος της μπορεί να βγαίνει στον κήπο, να τρέχει, να κάνει τη βόλτα του...Εμείς μένουμε σε διαμέρισμα πολυκατοικίας...τα σκυλιά θέλουν χώρο...

Παιδί: Μαμά μου, έχεις δίκιο σ' αυτό που λες...Ξεχνάς, όμως, ότι απέναντι από την πολυκατοικία μας βρίσκεται το πάρκο. Όποτε το σκυλάκι έχει ανάγκη να βγει θα το πηγαίνω. Είναι μια ευκαιρία και για μένα...να ξεφεύγω από την κλεισούρα του σπιτιού, να κινούμαι, να μην μένω κολλημένος μπροστά στην τηλεόραση...



Μητέρα: Και όταν θα έχεις μαθήματα; όταν θα είσαι στα αγγλικά σου; Τι γίνεται τότε;

Παιδί: Ο μπαμπάς είπε ότι θα το βγάζει εκείνος και ότι τα βράδια θα τον βγάζουμε μαζί. Θα είναι super!!!Εγώ, ο μπαμπάς και ο σκύλος!!! Όπως στις ταινίες!!! Άμα θέλεις, θα σε παίρνουμε κι εσένα μαζί μας!!! Δεν είναι πιο ευχάριστο από το να καθόμαστε μπροστά στην τηλεόραση;

Μητέρα: Θα σκεφτώ όσα μου είπες, θα το συζητήσουμε και με τον πατέρα σου και θα αποφασίσουμε...

Παιδί: Αχ, να!!! Αποφασίστε όσο γίνεται γρηγορότερα. Δεν βλέπω τη στιγμή να σφίξω στην αγκαλιά μου τον τετράποδο φίλο μου!!! Θα τον ονομάσω Ιχνηλάτη. Σου αρέσει;

▪ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Κινδυνεύει ο Νότιος Ευβοϊκός από τα βιομηχανικά τοξικά απόβλητα



16/06/2006, 15:13

Ο βουλευτής Εύβοιας Δ. Πιπεργιάς επισημαίνει σε ερώτησή του προς τον υπουργό ΠΕΧΩΔΕ τις μεγάλες διαστάσεις που έχει λάβει το φαινόμενο της ρύπανσης του Σαρωνικού και του νότιου Ευβοϊκού κόλπου από τα λύματα και τα τοξικά απόβλητα των βιομηχανικών μονάδων της Εύβοιας και της Αττικοβοιωτίας.

Καταρχήν, σημειώνει ότι μικρές και μεγάλες βιομηχανικές μονάδες της περιοχής δεν εφαρμόζουν την ισχύουσα νομοθεσία για την επεξεργασία των λυμάτων με ιδιόκτητους βιολογικούς καθαρισμούς και πως καθημερινά διοχετεύουν λύματα και τοξικά απόβλητα στον Κηφισό και τον Ασωπό ποταμό.

Επίσης, αναφέρει ότι το φαινόμενο έχει προσλάβει τόσο μεγάλες διαστάσεις, ώστε να προκαλεί όχι μόνο την οικολογική καταστροφή αυτών των περιοχών, αλλά και να απειλεί τη δημόσια υγεία, εφόσον μολύνεται ο υδροφόρος ορίζοντας της περιοχής και τα καλλιεργήσιμα εδάφη.

Ρωτά τον αρμόδιο υπουργό, αν πραγματοποιούνται έλεγχοι στις βιομηχανικές μονάδες για τον τρόπο διαχείρισης των λυμάτων και των τοξικών αποβλήτων από τις δραστηριότητές τους και ποια μέτρα έχουν παρθεί σχετικά με την τήρηση της νομοθεσίας

για το βιολογικό καθαρισμό των λυμάτων και τη διαχείριση των βιομηχανικών αποβλήτων.

(<http://www.servitoros.gr/news/view.php/11275/> - Διασκευή)

Κατηγορία Άρθρου: [Διάφορα Νέα](#)

Ημερομηνία Δημοσίευσης: 2 Φεβρουαρίου 2008

Επικίνδυνα τοξικά απόβλητα στην Ελλάδα

Δεν προωθούνται στο εξωτερικό - Η χώρα στο Ευρωδικαστήριο

Ενώπιον του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου για τις φτωχές της επιδόσεις στην προστασία του περιβάλλοντος σύρεται για ακόμα μια φορά η Ελλάδα. Αυτή τη φορά αιτία είναι η απουσία μέτρων για τη διαχείριση των περίπου 330.000 τόνων επικίνδυνων τοξικών αποβλήτων που παράγονται ετησίως στη χώρα. Πιθανότατα σήμερα, σύμφωνα με πληροφορίες, η Επιτροπή στρέφεται κατά του Εθνικού μας Σχεδιασμού για τη Διαχείριση των Επικίνδυνων Αποβλήτων που κρίθηκε ασαφής και ανεπαρκής.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, τα επικίνδυνα απόβλητα που παράγονται στη χώρα αφορούν έλαια και υγρά καύσιμα, παράγωγα της βιομηχανίας σιδήρου και χάλυβα, μπαταρίες, συσσωρευτές και χημικά, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό είναι νοσοκομειακά απόβλητα. Περίπου τα μισά παράγονται στην Αττική. Χώροι διάθεσης τοξικών αποβλήτων στην Ελλάδα δεν υπάρχουν. Τα επικίνδυνα λύματα, λοιπόν, πρέπει να μεταφέρονται στο εξωτερικό, όπου υπάρχουν ειδικές μονάδες επεξεργασίας. Οι ειδικοί αναφέρουν στην «Κ» ότι **μόλις ένα 2% «φεύγει» έξω.**

Οι κατηγορίες

Η Ελλάδα κατηγορείται διότι δεν έχει ορίσει τους χώρους για τη διάθεση των αποβλήτων:

- τι ποσότητες θα διαχειρίζεται κάθε περιφέρεια
- δεν αναφέρει τι κάνει με τα επικίνδυνα βιομηχανικά απόβλητα
- πώς θα λύσει το πρόβλημα των 600.000 τόνων τοξικών, που αποθηκεύονται... επί δεκαετίες στις βιομηχανικές περιοχές.

Πηγή: «Η Καθημερινή».

http://www.eurocharity.org/article.php?article_id=2941

8. Φωτογραφίες από την τάξη



Παιχνίδια λόγου-αντίλογου στην τάξη





Εποπτικό υλικό



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

1. Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ - ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ – Κεφ. 2.3.

Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.				Total		
				ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΣΩΣΤΟ
Τάξη	Ε τάξη	ΠΑΛΗΘΟΣ		28	15	43
		% Τάξης		65,1%	34,9%	100,0%
		% Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.		65,1%	48,4%	58,1%
		% Συνόλου		37,8%	20,3%	58,1%
	Στ τάξη	ΠΑΛΗΘΟΣ		15	16	31
		% Τάξης		48,4%	51,6%	100,0%
		% Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.		34,9%	51,6%	41,9%
		% Συνόλου		20,3%	21,6%	41,9%
Total		ΠΑΛΗΘΟΣ		43	31	74
		% Τάξης		58,1%	41,9%	100,0%
		% Εφόσον γνωρίζεις, προσπάθησε να μου πεις με δικά σου λόγια τι σημαίνει επιχείρημα.		100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνόλου		58,1%	41,9%	100,0%

Πίνακας 2.3.1. Ποσοστά αποδεκτών και μη αποδεκτών ορισμών της λέξης *επιχείρημα* από τους μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης.

	Τιμή	Βαθμοί Ελευθερίας	Επ. Σημ. (αμφι/ρος)	Exact Σημ. (αμφι/ρος)	Exact Σημ. (μονόπλευρος)
Pearson Chi-Square	9,885(b)	1	,002		
Continuity Correction(a)	8,457	1	,004		
Likelihood Ratio	10,201	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	9,751	1	,002		
N of Valid Cases	74				

Πίν. Ελέγχου 2.3.1. Σύγκριση των ποσοστών έγκυρων ορισμών της έννοιας *επιχείρημα* (Αγόρια - Κορίτσια). Τα κορίτσια εμφάνισαν σημαντική στατιστική υπεροχή σε σχέση με τα αγόρια, στη μεταγλωσσική ικανότητα ορισμού της έννοιας *επιχείρημα* ($p = ,002 < 5\%$).

		ΠΑΛΗΘΟΣ	%
Μπορείς να κυκλώσεις ποιες από τις ακόλουθες κατηγορίες επαγγελματιών χρησιμοποιούν επιχειρήματα	πωλητές	62	68,13%
	τηλεφωνητές	17	18,68%
	ασφαλιστές	53	58,24%
	πολιτικοί	76	83,52%
	εκπαιδευτικοί	37	40,66%
	δικηγόροι	78	85,71%
	οδοκαθαριστές	7	7,69%
	ΣΥΝΟΛΟ	91	100,00%

Πίνακας 2.3.2. Ποσοστά απαντήσεων στο τρίτο ερώτημα. (Σύνολο μαθητών)

		Συχνότητες	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Έγκυρα	ΣΩΣΤΟ	43	47,3	58,1
	ΛΑΘΟΣ	31	34,1	41,9
	Σύνολο	74	81,3	100,0
Ελλειπούσες Τιμές		17	18,7	
Σύνολο		91	100,0	

Πίνακας 2.3.3. Ποσοστό έγκυρων ορισμών του *επιχειρήματος* (Σύνολο μαθητών)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' - ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

		Συχνότητες	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Έγκυρα	ΣΩΣΤΟ	16	17,6	31,4
	ΛΑΘΟΣ	35	38,5	68,6
	Σύνολο	51	56,0	100,0
Ελλειπούσες Τιμές		40	44,0	
Σύνολο		91	100,0	

Πίνακας 2.3.4. Ποσοστό έγκυρου ορισμών του *αντεπιχειρήματος* (Σύνολο μαθητών)

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Επ. Σημ. (αμφί/ρος)	Exact Σημ. (αμφί/ρος)	Exact Σημ. (μονόπλευρος)
Pearson Chi-Square	4,501(b)	1	,034		
Continuity Correction(a)	3,533	1	,060		
Likelihood Ratio	4,529	1	,033		
Fisher's Exact Test				,052	,030
Linear-by-Linear Association	4,451	1	,035		
N of Valid Cases	91				

Πίν. Ελέγχου 2.3.2. Σύγκριση ποσοστών αναφορικά με την προγενέστερη ενασχόληση με το *επιχείρημα* στο σχολείο. (Ε' τάξη – ΣΤ' τάξη) Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ των μαθητών της Ε' Δημοτικού αναφορικά με την προγενέστερη ενασχόλησή τους με το *επιχείρημα* στο σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης ($p = ,030 < 5\%$).

	Τιμή	Βαθμοί Ελευθερίας	Επ. Σημ. (αμφί/ρος)
Pearson Chi-Square	7,625(a)	3	,049
Likelihood Ratio	7,908	3	,048
Linear-by-Linear Association	7,293	1	,007
N of Valid Cases	91		

Πίν. Ελέγχου 2.3.3. Σύγκριση ποσοστών στο ενδέκατο ερώτημα. (Αγόρια – Κορίτσια)

2. Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ - ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Κεφ. 4.1. έως και Κεφ. 4.7.

4.1. Επίγνωση Κειμενικού Επιχειρηματολογικού Σχήματος

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΠΡΙΝ)	91	,00	5,00	3,4945	1,18672
Valid N (listwise)	91				

Πίνακας 4.1.1. Μέσος αρχικός βαθμός επίγνωσης του *επιχ/κού σχήματος* (Σύνολο μαθητών).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΜΕΤΑ)	91	,00	5,00	3,5714	1,35107
Valid N (listwise)	91				

Πίνακας 4.1.2. Μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του *επιχ/κού σχήματος* (Σύνολο μαθητών).

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΠΡΙΝ)	Τάξη	49	3,4082	1,27342	,18192
	Ε' τάξη	42	3,5952	1,08334	,16716
	ΣΤ' τάξη				

Πίνακας 4.1.3. Μέσος αρχικός βαθμός επίγνωσης του *κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος* (Τάξη Ε' - Τάξη ΣΤ')

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Τάξη	49	3,5714	1,51383	,21626
	Ε' τάξη	42	3,5714	1,15067	,17755
	ΣΤ' τάξη				

Πίνακας 4.1.4. Μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του *κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος* (Τάξη Ε' - Τάξη ΣΤ').

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Ομάδα	Πειραματική	25	3,2000	1,47196	,29439
		Ομάδα Ελέγχου	24	3,6250	1,01350	,20688

Πίν. 4.1.5. Μέσος αρχικός βαθμός επίγνωσης του κειμενικού επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε'2)

Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Equal Variances Assumed	2,049	,159	6,245	47	,000	2,01833	,32320	1,36813	2,66854
	Equal Variances Not assumed			6,225	45,333	,000	2,01833	,32422	1,36545	2,67121

Πίν. Ελέγχου 1. Σύγκριση του μέσου τελικού βαθμού επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2). Η πειραματική ομάδα Ε'1 εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,000 < 0,05$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου Ε'2 στο μέσο τελικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος.

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Ομάδα	Πειραματική	25	3,2000	1,47196	,29439
		Ομάδα Ελέγχου	66	3,6061	1,05070	,12933

Πίν. 4.1.6. Μέσος αρχικός βαθμός επίγνωσης του κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου)

Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Equal Variances assumed	4,043	,047	4,791	89	,000	1,36303	,28448	,79777	1,92829
	Equal variances not assumed			5,229	52,267	,000	1,36303	,26066	,84004	1,88602

Πίν. Ελέγχου 2. Σύγκριση του μέσου τελικού βαθμού επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Πειρ/κή ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Εντοπίστηκε στατιστική σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας στο μέσο τελικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος συγκριτικά με το σύνολο της ομάδας ελέγχου. ($p = ,000 < 0,050$).

Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Equal Variances assumed	,052	,820	-3,970	89	,000	-,92000	,23175	-1,38048	-,45952
	Equal variances not assumed			-4,034	88,864	,000	-,92000	,22807	-1,37317	-,46683

Πίν. Ελέγχου 3. Σύγκριση του μέσου αρχικού βαθμού επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Αγόρια – Κορίτσια). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ των κοριτσιών έναντι των αγοριών στον αρχικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος ($p = ,000 < 0,05$).

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Φύλο	Αγόρι	50	3,4000	1,32480	,18736
		Κορίτσι	41	3,7805	1,36953	,21388

Πίνακας 4.1.7. Μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Κορίτσια -Αγόρια)

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Equal variances assumed	,136	,713	2,821	89	,006	,91140	,32303	,26955	1,55325
	Equal variances not assumed			2,483	17,976	,023	,91140	,36711	,14007	1,68274

Πίν. Ελέγχου 4. Σύγκριση του μέσου αρχικού βαθμού επίγνωσης του επιχ/κού σχήματος (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές). Εντοπίστηκε σημαντική διαφορά στον αρχικό βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος των δίγλωσσων μαθητών έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού με την εφαρμογή του ελέγχου T-test ($p = ,006 < 0,05$).

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΠΙΧ/ΚΗΣ ΔΟΜΗΣ (ΤΕΛΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ)	Δίγλωσσοι Μαθητές	OXI	76	3,6579	1,35206	,15509
		NAI	15	3,1333	1,30201	,33618

Πίνακας 4.1.8. Μέσος τελικός βαθμός επίγνωσης του επιχειρηματολογικού σχήματος (Δίγλωσσοι Μαθητές – Μη Δίγλωσσοι Μαθητές)

4.2. Επιχειρήματα, Αντεπιχειρήματα, Επιχειρήματα Ανασκευής

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΙΝ)	Equal variances assumed	2,393	,125	-2,726	89	,008	-1,136	,417	-1,964	-,308
	Equal variances not assumed			-2,658	72,660	,010	-1,136	,427	-1,988	-,284

Πίν. Ελέγχου 1. Σύγκριση αρχικού μέσου όρου επιχειρημάτων (Ε' - ΣΤ' τάξη). Εμφανίστηκε σημαντική διαφορά υπέρ της ΣΤ' Δημοτικού έναντι της Ε' Δημοτικού στο μέσο όρο επιχειρημάτων στο αρχικό κείμενο ($p = ,008 < 0,05$).

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΙΝ)	Equal variances assumed	,137	,713	-2,415	47	,020	-1,083	,449	-1,986	-,181
	Equal variances not assumed			-2,419	46,916	,019	-1,083	,448	-1,984	-,182

Πίν. Ελέγχου 2. Σύγκριση αρχικού μέσου όρου επιχειρημάτων (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2). Αναφορικά με το αρχικό κείμενο εμφανίστηκε στατιστική διαφορά υπέρ της ομάδας ελέγχου Ε'2 έναντι της πειραματικής ομάδας στην παραγωγή επιχειρημάτων. ($p = ,020 < 0,05$).

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	2,281	,138	5,170	47	,000	3,040	,588	1,857	4,223
	Equal variances not assumed			5,211	42,131	,000	3,040	,583	1,863	4,217

Πίν. Ελέγχου 3. Σύγκριση τελικού μέσου όρου επιχειρημάτων (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2). Στο τελικό κείμενο εμφανίστηκε σημαντική διαφορά στον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2 ($p = ,000 < 0,05$).

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Equal Variances assumed	3,735	,059	5,428	47	,000	1,587	,292	,999	2,175
	Equal Variances not assumed			5,488	37,971	,000	1,587	,289	1,001	2,172

Πίν. Ελέγχου 4. Σύγκριση τελικού μέσου όρου αντεπιχειρημάτων (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2). Σημαντική στατιστική διαφορά εντοπίστηκε υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι της **ομάδας ελέγχου Ε'2** αναφορικά με τον αριθμό αντεπιχειρημάτων στο τελικό κείμενο. ($p = ,000 < ,05$)

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	,109	,743	2,720	47	,009	,703	,259	,183	1,223
	Equal variances not assumed			2,717	46,589	,009	,703	,259	,182	1,224

Πίν. Ελέγχου 5. Σύγκριση τελικού μέσου όρου επιχειρημάτων ανασκευής (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2) Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι της **ομάδας ελέγχου Ε'2** αναφορικά με τον αριθμό επιχειρημάτων ανασκευής στο τελικό κείμενο. ($p = ,009 < ,05$)

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΙΝ)	Equal variances assumed	1,166	,283	-3,167	89	,002	-1,455	,459	-2,367	-,542
	Equal variances not assumed			-3,517	54,415	,001	-1,455	,414	-2,284	-,625

Πίν. Ελέγχου 6. Σύγκριση αρχικού μέσου όρου επιχειρημάτων (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Στο αρχικό κείμενο, αναφορικά με την παραγωγή επιχειρημάτων, εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,002 < ,05$) υπέρ του συνόλου της ομάδας ελέγχου έναντι της πειραματικής ομάδας.

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΠΙΝ)	Equal variances assumed	8,201	,005	-1,641	89	,104	-,483	,294	-1,068	,102
	Equal variances not assumed			-2,249	86,758	,027	-,483	,215	-,910	-,056

Πίν. Ελέγχου 7. Σύγκριση αρχικού αριθμού επιχειρημάτων ανασκευής (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Στο αρχικό κείμενο, αναφορικά με τον αριθμό επιχειρημάτων ανασκευής, εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,027 < ,05$) υπέρ της ομάδας ελέγχου έναντι της πειραματικής ομάδας.

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	,502	,480	5,001	89	,000	2,585	,517	1,558	3,613
	Equal variances not assumed			4,722	38,957	,000	2,585	,547	1,478	3,693

Πίν. Ελέγχου 8. Σύγκριση τελικού μέσου όρου επιχειρημάτων (Πειρ/κή Ομάδα - Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Εντοπίστηκε στατιστική σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι του συνόλου της ομάδας ελέγχου αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων στο τελικό κείμενο. ($p = ,000 < ,05$)

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ(META)	Equal variances assumed	,057	,812	4,312	89	,000	1,117	,259	,602	1,632
	Equal Variances not assumed			3,962	37,193	,000	1,117	,282	,546	1,688

Πίν. Ελέγχου 9. Σύγκριση τελικού μέσου όρου αντεπιχειρημάτων (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Εντοπίστηκε στατιστική σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι του συνόλου της ομάδας ελέγχου αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων αντεπιχειρημάτων στο τελικό κείμενο. ($p = ,000 < ,05$)

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (ΠΙΠΙΝ)	Equal variances assumed	21,942	,000	-3,439	89	,001	-,866	,252	-1,367	-,366
	Equal Variances not assumed			-3,204	51,212	,002	-,866	,270	-1,409	-,324

Πίν. Ελέγχου 10. Σύγκριση του αριθμού επιχειρημάτων ανασκευής αγοριών – κοριτσιών. (ΠΙΠΙΝ) . Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,002 < ,05$) υπέρ του υψηλότερου βαθμού παραγωγής επιχειρημάτων ανασκευής από τα κορίτσια έναντι των αγοριών στο αρχικό κείμενο.

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΣΚΕΥΩΝ (META)	Equal variances assumed	,000	,996	-2,084	89	,040	-,444	,213	-,868	-,021
	Equal variances not assumed			-2,084	85,537	,040	-,444	,213	-,868	-,020

Πίν. Ελέγχου 11. Σύγκριση του αριθμού επιχειρημάτων ανασκευής αγοριών – κοριτσιών (META). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,040 < ,05$) υπέρ του υψηλότερου βαθμού παραγωγής επιχειρημάτων ανασκευής από τα κορίτσια έναντι των αγοριών στο τελικό κείμενο.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΧ/ΜΑΤΩΝ (META)	Equal variances assumed	4,083	,046	1,906	89	,060	1,315	,690	-,056	2,686
	Equal variances not assumed			2,712	33,424	,010	1,315	,485	,329	2,301

Πίν. Ελέγχου 12. Σύγκριση αριθμού επιχειρημάτων δίγλωσσων – μη δίγλωσσων μαθητών. (META). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,010 < ,05$) υπέρ του υψηλότερου βαθμού παραγωγής επιχειρημάτων από τους μη δίγλωσσους μαθητές έναντι των δίγλωσσων στο τελικό κείμενο ($p = ,010 < ,05$).

4.3. Επιχειρήματα που Διασφαλίζουν Εσωτερική Στήριξη χάρη στη Χρήση Αιτιολογικών, Τελικών ή Υποθετικών Συνδέσμων

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΜΕ ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΠΙΠΙΝ)	Equal variances assumed	17,106	,000	-2,060	89	,042	-,303	,147	-,595	-,011
	Equal Variances not assumed			-1,987	65,326	,050	-,303	,152	-,607	,002

Πίν. Ελέγχου 1. Σύγκριση αρχικού αριθμού επιχειρημάτων που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με υποθετικούς συνδέσμους (Ε' - ΣΤ' τάξη) . Εντοπίστηκε οριακή στατιστική διαφορά υπέρ της ΣΤ' τάξης έναντι της Ε' αναφορικά με τον αριθμό παραγωγής επιχειρημάτων που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με υποθετικούς συνδέσμους. ($p = ,050 < ,05$)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ ΜΕ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	13,182	,001	5,297	47	,000	1,590	,300	,986	2,194
	Equal variances not assumed			5,388	28,892	,000	1,590	,295	,986	2,194

Πίν. Ελέγχου 2. Σύγκριση τελικού αριθμού επιχειρημάτων που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς συνδέσμους. (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου E'2). Εντοπίστηκε στατιστική σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου αναφορικά με τον αριθμό επιχειρημάτων που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς συνδέσμους. ($p = ,000 < ,05$)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ ΜΕ ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΠΡΙΝ)	Equal variances assumed	17,543	,000	-1,880	89	,063	-,310	,165	-,637	,018
	Equal variances not assumed			-2,526	84,450	,013	-,310	,123	-,553	-,066

Πίν. Ελέγχου 3. Σύγκριση αρχικού αριθμού επιχειρημάτων που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με υποθετικούς συνδέσμους (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ του συνόλου της ομάδας ελέγχου έναντι της πειραματικής ομάδας αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με υποθετικούς συνδέσμους ($p = ,013 < ,05$).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΜΕ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	7,137	,009	5,193	89	,000	1,234	,238	,762	1,706
	Equal variances not assumed			4,133	30,416	,000	1,234	,299	,625	1,843

Πίν. Ελέγχου 4. Σύγκριση τελικού αριθμού επιχ/των που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με αιτ/κούς συνδέσμους. (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι του συνόλου της ομάδας ελέγχου αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς συνδέσμους ($p = ,000 < ,05$).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ ΜΕ ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΠΡΙΝ)	Equal variances assumed	45,941	,000	-3,898	89	,000	-,543	,139	-,820	-,266
	Equal variances not assumed			-3,652	53,791	,001	-,543	,149	-,841	-,245

Πίν. Ελέγχου 5. Σύγκριση αρχικού αριθμού επιχειρημάτων που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με υποθετικούς συνδέσμους. (Αγόρια – Κορίτσια). Αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των κοριτσιών έναντι των αγοριών στην παραγωγή επιχειρημάτων που θεμελιώνονται με υποθετικούς συνδέσμους ($p = ,001 < ,05$)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ ΜΕ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ (ΠΡΙΝ)	Equal variances assumed	18,800	,000	3,280	89	,001	,986	,301	,389	1,583
	Equal variances not assumed			6,655	87,651	,000	,986	,148	,692	1,280

Πίν. Ελέγχου 6. Σύγκριση αρχικού αριθμού επιχειρημάτων που διασφαλίζουν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς συνδέσμους. (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά κατά των δίγλωσσων μαθητών έναντι των μη δίγλωσσων αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων που διασφάλιζαν εσωτερική στήριξη με αιτιολογικούς συνδέσμους. ($p = ,000 < ,05$)

4.4. Παρουσία Αποδεικτικών Στοιχείων για την Τεκμηρίωση των Επιχειρημάτων

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΙΠΝ)	Equal variances assumed	1,781	,185	-3,446	89	,001	-,847	,246	-1,335	-,359
	Equal variances not assumed			-3,404	81,149	,001	-,847	,249	-1,342	-,352

Πίν. Ελέγχου 1. Σύγκριση αρχικού αριθμού επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία. (Ε' - ΣΤ' τάξη). Στο αρχικό κείμενο εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,001 < ,05$) στην παραγωγή επιχειρημάτων τα οποία βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία υπέρ των μαθητών της ΣΤ' τάξης έναντι των μαθητών της Ε' τάξης.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧ/ΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	6,932	,011	5,802	47	,000	2,417	,416	1,579	3,255
	Equal variances not assumed			5,894	30,841	,000	2,417	,410	1,580	3,253

Πίν. Ελέγχου 2. Σύγκριση τελικού αριθμού επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία. (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε'2). Αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2 αναφορικά με το μέσο όρο επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία ($p = ,000 < 0,5$).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΙΠΝ)	Equal variances assumed	2,912	,091	-2,061	89	,042	-,588	,286	-1,156	-,021
	Equal variances not assumed			-2,344	57,667	,023	-,588	,251	-1,091	-,086

Πίν. Ελέγχου 3. Σύγκριση αρχικού αριθμού επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία. (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Στο αρχικό κείμενο εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ του συνόλου της ομάδας ελέγχου έναντι της πειραματικής ομάδας αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία. ($p = ,042 < ,05$)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	15,944	,000	6,967	89	,000	1,985	,285	1,419	2,551
	Equal variances not assumed			5,014	27,344	,000	1,985	,396	1,173	2,797

Πίνακας Ελέγχου 4. Σύγκριση τελικού αριθμού επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία. (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) υπέρ της πειραματικής ομάδας αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία σε σχέση με το σύνολο της ομάδας ελέγχου.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΠΙΠΝ)	Equal variances assumed	7,037	,009	2,540	89	,013	,862	,340	,188	1,537
	Equal variances not assumed			3,580	32,723	,001	,862	,241	,372	1,352

Πίν. Ελέγχου 5. Σύγκριση αρχικού αριθμού επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία. (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά κατά των δίγλωσσων μαθητών έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία στο αρχικό κείμενο ($p = ,001 < ,05$).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΠΟΔΕΙΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	2,456	,121	2,398	89	,019	,990	,413	,170	1,811
	Equal variances not assumed			3,427	33,717	,002	,990	,289	,403	1,578

Πίν. Ελέγχου 6. Σύγκριση τελικού αριθμού επιχειρημάτων που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία. (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές) . Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά κατά των δίγλωσσων μαθητών έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού αναφορικά με τον αριθμό παραχθέντων επιχειρημάτων που βασίζονταν σε αποδεικτικά στοιχεία στο τελικό κείμενο ($p = ,019 < ,05$).

4.5. Συνδυαστικοί Δείκτες

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Equal Variances assumed	33,072	,000	2,231	89	,028	,69728	,31254	,07627	1,31829
	Equal variances not assumed			2,326	76,517	,023	,69728	,29972	,10040	1,29416

Πίν. Ελέγχου 1. Σύγκριση τελικού μέσου όρου συνδυαστικών δεικτών (Ε' - ΣΤ' τάξη) . Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων της Ε' τάξης έναντι των κειμένων της ΣΤ' τάξης ($p = ,023 < 0,5$).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	2,496	,118	9,059	89	,000	2,34364	,25871	1,82958	2,85770
	Equal variances not assumed			7,874	34,140	,000	2,34364	,29766	1,73882	2,94845

Πίν. Ελέγχου 2. Σύγκριση τελικού μέσου όρου συνδυαστικών δεικτών (Πειρ/κή Ομάδα – Σύνολο Ομάδας Ελέγχου). Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας ως προς το βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου έναντι του συνόλου της ομάδας ελέγχου ($p = ,000 < ,05$).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Equal Variances assumed	3,238	,078	8,744	47	,000	2,81333	,32174	2,16608	3,46058
	Equal variances not assumed			8,830	39,622	,000	2,81333	,31861	2,16921	3,45746

Πίν. Ελέγχου 3. Σύγκριση τελικού μέσου όρου συνδυαστικών δεικτών (Πειρ/κή Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε'2) . Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας ως προς το βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2 ($p = ,000 < ,05$).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΡΙΝ)	Equal variances assumed	8,227	,005	-3,263	89	,002	-,68537	,21004	-1,10271	-,26802
	Equal variances not assumed			-3,162	70,960	,002	-,68537	,21675	-1,11755	-,25318

Πίν. Ελέγχου 4. Σύγκριση αρχικού μέσου όρου συνδυαστικών δεικτών (Αγόρια – Κορίτσια) . Επιβεβαιώθηκε ύπαρξη σημαντικής διαφοράς αναφορικά με τον υψηλότερο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του αρχικού κειμένου των κοριτσιών έναντι των αγοριών ($p = ,002 < ,05$).

	ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ)	ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)
Mann-Whitney U	52,000	41,000
Wilcoxon W	143,000	132,000
Z	-1,463	-2,121
Asymp. Sig. (2-tailed)	,143	,034
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,168(a)	,046(a)

Πίν. Ελέγχου 5. Συνεκτική οργάνωση αρχικού και τελικού επιγ/κού κειμένου (Αγόρια – Κορίτσια Πειρ/κής Ομάδας). Αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .034 < .05$) υπέρ των κοριτσιών στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης του τελικού κειμένου έναντι των αγοριών της πειραματικής ομάδας.

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ)	Equal variances assumed	3,335	,071	3,461	89	,001	,96842	,27980	,41247	1,52437
	Equal Variances Not assumed			4,783	31,398	,000	,96842	,20248	,55568	1,38117

Πίν. Ελέγχου 6. Σύγκριση αρχικού μέσου όρου συνδετικών δευκτών. (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές). Εμφανίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = .001 < .05$) κατά των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με το βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των κειμένων των υπόλοιπων μαθητών.

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	6,592	,012	2,426	89	,017	1,01404	,41791	,18366	1,84441
	Equal variances not assumed			3,317	30,716	,002	1,01404	,30575	,39023	1,63784

Πίν. Ελέγχου 7. Σύγκριση τελικού μέσου όρου συνδετικών δευκτών (Δίγλωσσοι – Μη δίγλωσσοι μαθητές). Εμφανίστηκε στατιστική διαφορά ($p = .002 < .05$) στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των τελικών κειμένων κατά των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μη δίγλωσσους μαθητές στο τελικό κείμενο.

4.6. Επιχειρηματολογικοί δείκτες

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	27,203	,000	3,063	89	,003	,50000	,16325	,17562	,82438
	Equal variances not assumed			3,167	82,243	,002	,50000	,15789	,18592	,81408

Πίνακας Ελέγχου 1. : Σύγκριση του μέσου όρου χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών στο τελικό κείμενο (Ε' Δημοτικού - ΣΤ' Δημοτικού). Η Ε' τάξη πέτυχε με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .002 < .05$) να ενδυναμώσει τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα του τελικού κειμένου έναντι της ΣΤ' Δημοτικού χάρη στη χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών.

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	9,836	,003	7,745	47	,000	1,35333	,17474	1,00180	1,70487
	Equal variances not assumed			7,805	42,232	,000	1,35333	,17338	1,00349	1,70318

Πίν. Ελέγχου 2 : Σύγκριση του μέσου όρου χρήσης επιχειρ/κών δεικτών στο τελικό κείμενο (Πειρ/κή Ομάδα - Ομάδα Ελέγχου Ε'2). Διαπιστώθηκε ύπαρξη στατιστικής διαφοράς ($p = .000 < .05$) υπέρ της πειραματικής ομάδας στη χρήση επιχειρηματολογικών δεικτών στα τελικά κείμενα έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2.

		N	Correlation	Sig.					
Pair 1	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ) & ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΜΕΤΑ)	25	-,351	,086					
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ) – ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ(ΜΕΤΑ)	-,96000	1,17189	,23438	-1,44373	-,47627	-4,096	24	,000

Πίνακας Ελέγχου 3 : Σύγκριση του μέσου όρου χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών (Πειραματική Ομάδα). Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) υπέρ του βαθμού χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών στο τελικό κείμενο από την πειραματική ομάδα έναντι του αρχικού κειμένου.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ)	Equal variances assumed	1,298	,258	-2,473	89	,015	-,35610	,14398	-,64218	-,07002
	Equal variances not assumed			-2,439	79,937	,017	-,35610	,14598	-,64661	-,06558

Πίνακας Ελέγχου 4 : Σύγκριση χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών στο αρχικό κείμενο (Κορίτσια – Αγόρια). Εντοπίστηκε στατιστική σημαντική διαφορά υπέρ των κοριτσιών έναντι των αγοριών αναφορικά με το βαθμό χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών ($p = 0,15 < ,05$).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (ΠΙΠΙΝ)	Equal variances assumed	13,939	,000	2,221	89	,029	,43158	,19428	,04554	,81761
	Equal variances not assumed			3,182	33,904	,003	,43158	,13561	,15595	,70721

Πίν. Ελέγχου 5 : Σύγκριση χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών στο αρχικό κείμενο (Δίγλωσσοι – Μη Δίγλωσσοι Μαθητές). Εντοπίστηκε στατιστική διαφορά ως προς το βαθμό χρήσης επιχειρηματολογικών δεικτών σε βάρος των δίγλωσσων μαθητών έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού ($p = ,003 < ,05$) στο αρχικό κείμενο.

4.7. Έκταση κειμένου

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΠΙΠΙΝ)	Equal Variances assumed	2,381	,126	-3,056	89	,003	-28,599	9,359	-47,196	-10,002
	Equal Variances not assumed			-3,018	81,072	,003	-28,599	9,476	-47,452	-9,745

Πίνακας Ελέγχου 1: Έκταση αρχικού κειμένου (Ε' - ΣΤ' τάξη). Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,003 < ,05$) στην έκταση των αρχικών κειμένων, τα οποία παράγγααν οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έναντι των μαθητών της Ε' τάξης.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	8,632	,005	7,357	47	,000	140,143	19,049	101,821	178,466
	Equal variances not assumed			7,473	30,821	,000	140,143	18,752	101,889	178,398

Πίνακας Ελέγχου 2 : Έκταση του τελικού κειμένου (Πειραματική Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου Ε'2). Εντοπίστηκε σημαντική διαφορά στην έκταση των τελικών κειμένων της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου Ε'2. ($p = ,000 < ,05$)

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	6,500	,012	6,968	89	,000	102,166	14,663	73,031	131,302
	Equal Variances not assumed			5,501	30,132	,000	102,166	18,571	64,246	140,086

Πίνακας Ελέγχου 3 : Έκταση του τελικού κειμένου (Πειραματική Ομάδα –Συνόλο Ομάδας Ελέγχου.) Εντοπίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) υπέρ της πειραματικής ομάδας στην έκταση των τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων έναντι του συνόλου της ομάδας ελέγχου.

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΠΙΝ) – ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΜΕΤΑ)	-97,480	72,072	14,414	-127,230	-67,730	-6,763	24	,000

Πίν. Ελέγχου 4. Σύγκριση της έκτασης αρχικού και τελικού κειμένου (Πειραματική Ομάδα). Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) στην έκταση των κειμένων τα οποία συνέγραψε η πειραματική ομάδα πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΠΙΝ)	Equal variances assumed	1,103	,296	-3,922	89	,000	-35,702	9,102	-53,787	-17,617
	Equal Variances not assumed			-3,867		,000	-35,702	9,233	-54,078	-17,326

Πίνακας Ελέγχου 5: Έκταση αρχικού κειμένου (Κορίτσια – Αγόρια). Εντοπίστηκε στατιστική διαφορά ($p = ,000 < ,05$) στην έκταση των αρχικών κειμένων που παρήγαγαν τα κορίτσια έναντι των αγοριών.

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΠΙΠ)	Equal variances assumed	3,690	,058	3,649	89	,000	44,988	12,328	20,492	69,484
	Equal Variances not assumed			4,755	28,096	,000	44,988	9,460	25,612	64,363

Πίνακας Ελέγχου 7: Έκταση αρχικού κειμένου (Δίγλωσσοι – Μη Δίγλωσσοι Μαθητές). Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά κατά των δίγλωσσων μαθητών έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού αναφορικά με την έκταση του αρχικού κειμένου. ($p = ,000 < ,05$)

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΜΕΤΑ)	Equal variances assumed	1,948	,166	2,225	89	,029	47,489	21,345	5,078	89,901
	Equal Variances Not assumed			3,122	32,409	,004	47,489	15,212	16,519	78,460

Πίνακας Ελέγχου 6: Έκταση τελικού κειμένου (Δίγλωσσοι – Μη Δίγλωσσοι Μαθητές). Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά κατά των δίγλωσσων μαθητών έναντι του μη δίγλωσσου πληθυσμού αναφορικά με την έκταση του τελικού κειμένου. ($p = ,029 < ,05$)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

▪ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ., ΑΥΔΗ, Α., ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ, Ν., ΔΑΝΙΗΛ, Α., ΖΕΡΒΟΥ, Ι., ΛΟΠΠΑ, Ε., ΤΑΝΝΗΣ, Δ., ΤΣΟΛΑΚΗΣ, ΧΡ. (1993), *Εκφραση – Εκθεση: Βιβλίο του Καθηγητή, γ' τεύχος*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ADAM, J. M. (1999), *Τα Κείμενα: Τύποι και Πρότυπα: Αφήγηση, Περιγραφή, Επιχειρηματολογία, Εξήγηση και Διάλογος*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (1993), *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΑΪΔΙΝΗΣ, Α. (2003), “Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης”, *Φιλολόγος*, 111, σσ. 93-110.
- ALTRICHTER, H., POSCH, P. & SOMEKH, B. (2001), *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους*, Μ. Δεληγιάννη (μτφρ.), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ, Β. Κ. (1995), “Καλλιέργεια γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών”, *Γλώσσα*, 37, σσ. 68-76.
- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, *Όργανον 2 : Τοπικών Α, Β, Γ, Δ, Ε*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, *Όργανον 3: Τοπικών Ζ, Η, Θ - Περί των Σοφιστικών Ελέγχων*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, *Ρητορική, Α'*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, *Ρητορική, Β'*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος.
- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, *Ρητορική προς Αλέξανδρον*, Άπαντα 45, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. (2007) [2005], *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*, (γ' έκδοση), Αθήνα, Πατάκης.
- ΒΑΡΕΛΛΑ, Α. (1993), *Φιλενάδα, Φουντουκιά μου*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- ΒΕΪΚΟΣ, Θ. (1976), *Σύγχρονη Διαλεκτική Φιλοσοφία*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Θεσσαλονίκη, «ΤΕΧΝΙΚΑ ΣΤΟΥΝΤΙΟ» Ο. Ε.
- BELL, J. (1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες*, Α. – Β. Ρήγα (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg.
- BRAUDEL, F. (2003), *Γραμματική των Πολιτισμών*, Ά. Αλεξιάκης (μτφρ.), Αθήνα, Εκδοτικό Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- ΓΑΛΑΝΑΚΗ, Ε. (2003), *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: Γνωστική-Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη*, Αθήνα, Ατραπός.
- ΓΕΡΟΓΙΑΝΝΑΚΗ, Α. Ν. (2007), “Ικανότητα επεξεργασίας και βαθμός κατανόησης τεσσάρων διαφορετικών κειμενικών ειδών από μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου”, *Επιστήμες Αγωγής (Πρώην «Σχολείο και Ζωή»)*, 2, σσ. 191-205.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. & ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. (1999), *Κείμενο και Επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΚΙΒΑΛΟΣ, Μ. (2004), “Τεχνολογία και μελλοντικοί σχηματισμοί”, στο *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών (Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις)*, Ι. Ι. Κεκές (επιμ.), Αθήνα, Ατραπός, σσ. 377-391.
- ΓΚΙΒΑΛΟΥ – ΚΑΤΣΙΚΗ, Α. (1999), “ Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων”, στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Β. Αποστολίδου – Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, σσ. 35-41.
- COHEN, A. D. (2009), “Γλωσσικές Πράξεις”, στο *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας*, Τρ. Κωστούλη (επιμ.), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σσ. 621-681.
- COHEN, L. & MANION, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- COOK-GUMPERZ, J. (2008), *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ. - θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- CHRISTENSEN, L. B. (2007), *Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική Έρευνα*, Μ. Ντάβου (επιμ.), Αθήνα, Παπαζήσης.
- ΓΡΑΙΚΟΣ, Ν. (2006), “Εφαρμογή της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, Σεπτέμβριος, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 117-124.

- ΓΡΑΜΜΑΤΑΣ, Θ. & ΜΟΥΔΑΤΣΑΚΙΣ, Τ. (2008), *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Ε. ΔΙΑ.Μ. ΜΕ., Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (επιμ.) (2003), *Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- DESCARTES, R. (1976), *Λόγος περί της Μεθόδου*, Χ. Χρηστίδη (μτφρ.), Αθήνα, Παπαζήσης.
- ΔΕΤΣΗΣ, Ν. (1984), “Ο ΠΑΝΗΓΥΡΙΚΟΣ του Ισοκράτη. Γενική θεώρηση του λόγου”, στο *Τα Ρητορικά Κείμενα στη Μέση Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σσ. 177-193.
- ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. (2002), “Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση”, στο *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Χ. Κυνηγός & Ε. Β. Δημαράκη (επιμ.), Αθήνα, Καστανιώτης, σσ. 57-81.
- ΔΡΑΚΟΣ, Γ. (1999), *Ζητούμενα Ζητήματα*, Αθήνα, Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι» & Ατραπός.
- ECO, U. (2001) [1977], *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*, Μ. Κονδύλη (μτφρ. & εισαγωγή), Αθήνα, Νήσος.
- GRAWITZ, M. (2006), *Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος Α', Γ. Κατερέλος (επιμ.), Ε. Αστερίου (μτφρ.), Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- HAYES, N. (1998), *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες*, Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.), Κ. Σύμαλη (μτφρ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. (2007), “Κειμενοκεντρικές Προσεγγίσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού: Κείμενο – Συμφραζόμενα, Γραμματική”, στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επισημονικός*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σσ. 353-374.
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. & ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ, Α. (Επιστημ. Επιμ.) (2000), *Επικοινωνιακές Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- ΚΑΚΑΒΟΥΛΗ, Α. Κ. (1994), *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή: Ψυχοπαιδαγωγική Β'*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΚΑΚΡΙΔΗ-FERRARI, M. & ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. (1996), “Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας”, στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα*, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- ΚΑΚΡΙΔΗΣ, Φ. Ι. (1989), “Αρχαία ελληνική ρητορεία και ρητορική στη μέση εκπαίδευση”, Εισήγηση για το Σεμινάριο της Π.Ε.Φ. (21.10.1989), στο *Η Διδασκαλία των Φιλοσοφικών και Ρητορικών Κειμένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων, σσ. 103-120.
- ΚΑΚΡΙΔΗΣ, Φ. Ι. (2005), *Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, ΤΖ. & ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, Ε. (2004), “Η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt και οι διδακτικές της προεκτάσεις», *Γλώσσα*, 58, σσ. 26-40.
- ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι. Ν. (2001), *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας: Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- ΚΑΠΠΑΣ, Χ. (2005), *Ο Ρόλος του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία*, Αθήνα, Ατραπός.
- ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ, Δ. Λ. (2001), *Στατιστική: Περιγραφική και Επαγωγική*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, Μ. (1994), *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. Ι. & ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ.Σ. (1981), *Μάθηση και Διδασκαλία: Παρουσίαση των Σύγχρονων Απόψεων για τη Μάθηση και τη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Α', Αθήνα.
- ΚΑΤΗ, Δ. (2004), “Η ανάπτυξη των υποθετικών προτάσεων στα Ελληνικά», *Γλώσσα*, 58, σσ. 41-56.
- ΚΑΤΣΙΜΠΑΡΔΗΣ, Μ. (2004), «Δίκαιος και άδικος λόγος: Η ηθική στην επιχειρηματολογία», *Γλώσσα*, 59, σσ. 7-14.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Γ. (1989), “Εικόνες από τον κόσμο των ζώων στον ‘Αίαντα’ του Σοφοκλή”, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής ‘Δωδώνη’*, Παράρτημα Αρ. 42, Ιωάννινα.
- KENNEDY, G. (2000), *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαδήμα.
- ΚΕΝΩ, Ρ. (1984), *Ασκήσεις Ύφους*, Αχ. Κυριακίδης (μτφρ.), Τίτλος Πρωτοτύπου: *Exercices de Style*, 1947, Αθήνα, Ύψιλον.

- ΚΟΛΙΑΔΗΣ, Ε.Α. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Γνωστικές Θεωρίες*, Γ', Αθήνα.
- ΚΟΝΔΥΛΗ, Μ. (1999), "Σημειωτική διαδικασία και ανθρώπινη πρακτική", στο *Γλώσσα και Νόηση: Επιστημονικές και Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις*, Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σσ. 145-161.
- ΚΟΝΔΥΛΗΣ, Γ. (1996), "Το γλωσσικό παιχνίδι", *Γλώσσα*, 39, σσ. 35-46.
- ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α. Β. & ΜΟΥΛΑΔΟΥΔΗΣ, Γ. Α. (2003), *Ο C. Rogers και η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΟΥΜΑΝΟΥΔΗΣ, Σ. Α. (1958), *Λεξικόν Λατινοελληνικόν*, Αθήναι, Βιβλιοπωλείον των Βιβλιόφιλων, Χαράλ. Ι. Σπανού.
- ΚΟΥΡΕΤΖΗΣ, Λ. (1994), "Η θεατρική παιδεία στα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης", *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικά Βιβλία στη Γενική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, (Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 16-17 Απριλίου 1994), Αγία Παρασκευή, Κέντρο Πειραματικής Παιδαγωγικής, σσ. 322-334.
- ΚΟΥΤΣΟΥΛΕΛΟΥ-ΜΙΧΟΥ, Ε. (1997), *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*, Αθήνα, Gutenberg.
- KRESS, G. (2003), *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνικοπολιτισμική Πρακτική*, Ε. Γεωργιάδη (μτφρ.), Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- ΚΡΥΩΝΙΔΗΣ, Δ. (2008), "Η ασύμμετρη απειλή του πολιτικού λόγου", *Intellectum*, 3, σσ. 137-141.
- ΚΥΡΚΟΣ, Β. Α. (2007), "Το του Πρωταγόρας επάγγελμα, τον ήττω λόγον κρείττω ποιείν", *Φιλολόγος*, 127, σσ. 73-82.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (1997), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή: Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ – ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α. (1997), *Ψυχολογία της Σκέψης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- LAMBADARIDOU, E. A. (1998), *Levels of Composition*, Αθήνα, Συμμετρία.
- LIPMAN, M. (2006), *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, Γ. Σαλαμάς (μτφρ.), Β. Πιπή (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- LLOYD, P. (1998), *Γνωστική και Γλωσσική Ανάπτυξη*, Ε. Γαλανάκη (μτφρ.), Ν. Δ. Γιαννίτσας (επιμ.), Ι. Ν. Παρασκευόπουλος (επ. έκδοσης), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β. Γ. (1997), *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, ΣΜ. (2002), *Μην Κλαις Κοριτσάκι*, Αθήνα, Ψηφίδα, Εκδόσεις Αρμός.
- MASON, J. (2003), *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, Ν. Κυριαζή (επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (1994), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας (Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη)*, Β', Αθήνα.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το Καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτισμικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2001), *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Β', Αθήνα.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2005), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη (Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος)*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2007α), *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, (ε' έκδοση), Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2007β), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. & ΧΕΛΜΗΣ, Σ. (2001), "Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου κατά σχολική ηλικία: Θεωρητική παρουσίαση, ερευνητική στήριξη και διδακτική αξιοποίηση ενός μοντέλου", *Εισήγηση στο συνέδριο «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*, (Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου 2001).
- McKAY, S. L. (2009), "Γραμματισμός και γραμματισμοί", στο *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας*, Τρ. Κωστούλη (επιμ.), Γ. Κουρμένταλα Νταμπαράκη (μτφρ.), Αθήνα, Επίκεντρο, σσ. 683-723.

- ΜΕΡΑΚΛΗΣ, Μ. (1999), *Το Λαϊκό Παραμύθι: Κείμενα Παραμυθολογίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- MERCER, Ν. (2000), *Η Συγκρότηση της Γνώσης*, Μ. Παπαδοπούλου (μτφρ.), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. ΣΠ. (1995), *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. ΣΠ. (1998), *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΙΣΤΡΙΩΤΗΣ, Γ. (1897), *Ελληνική Γραμματολογία*, Β', Εν Αθήναις, Εκ του Τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου.
- ΜΟΥΔΑΤΣΑΚΙΣ, Τ. (1994), *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη*, Αθήνα, Καρδαμίτσας.
- ΜΠΑΚΑΚΟΥ-ΟΡΦΑΝΟΥ, ΑΙ. (2007), *Κειμενική Προσέγγιση της Αιτιακής Σχέσης*, Περιοδικό «Παρουσία» - Παράρτημα αρ. 47, Αθήνα.
- ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ, Κ. Ν. (2003), “Ο Carl Rogers και η μη κατευθυντικότητα”, *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 95-152.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1991), *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (β' έκδοση), Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.
- ΜΠΑΣΑΚΟΣ, Π. (1999), *Επιχείρημα και Κρίση*, Αθήνα, Νήσος.
- ΝΑΚΑΣ, Θ. (1981), *Ο Montaigne και το Δοκίμιο: Ο Άνθρωπος, η Εποχή, οι Ιδέες, το Είδος*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάλβος.
- ΝΑΚΑΣ, Θ. (1991), “Ο λογοτεχνισμός του διαφημιστικού μηνύματος”, στο *Νεοελληνική Γλώσσα III (Φάκελος Συμπληρωματικού Υλικού)*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΝΑΚΑΣ, Θ. (1993), “Η λεξική αντίθεση και η ρητορική της”, *Ανάπτυξη από το Λεξικογραφικόν Δελτίον/Ακαδημία Αθηνών*, τόμ. ΙΘ', σσ. 199-274.
- ΝΑΚΑΣ, Θ. (2000), “Συμβολή στη μελέτη των προτασιακών επιρρηματικών της Ν. Ελληνικής”, *Γλωσσοφιλολογικά*, Β', (στ' έκδοση), Αθήνα, Παρουσία, σσ. 96-124.
- ΝΑΚΑΣ, Θ. (2003α), *Γλωσσοφιλολογικά*, Δ': *Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, Αθήνα, Επτάλοφος.
- ΝΑΚΑΣ, Θ. (2003β), “Προσδιοριστικά ή συνδετικά στοιχεία και κειμενικοί (ή άλλοι) δείκτες – από μια διδακτική σκοπιά”, στο *Γλωσσοφιλολογικά*, Δ': *Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, Αθήνα, Επτάλοφος, σσ. 169- 223.
- ΝΑΚΑΣ, Θ. (2003γ), “Πώς ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις”, *Γλώσσα*, 56, σσ. 70-84.
- ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, Τ. (1996), “Η σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τον L. Vygotsky”, *Γλώσσα*, 39, σσ. 17-23.
- ΝΙΑΡΧΟΣ, Κ. Γ. (1998), *Φιλοσοφείν: Εισαγωγική Προσέγγιση*, Αθήνα, Εκδόσεις Συμμετρία.
- ΝΙΚΗΦΟΡΙΔΟΥ, Κ. (1990), “Εισαγωγή στην πραγματολογία: Σημειώσεις παραδόσεων”, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ. (2006), *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΝΤΙΝΑΣ, Κ., ΚΥΡΙΔΗΣ, Α., ΤΣΑΚΙΡΙΔΟΥ, Ε., ΔΡΟΣΟΣ, Β. & ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, Β. (2003), “Η φριτζά και η κάμερα ή αλλιώς η πατατιέρα και η μικρή κρεβατοκάμερα: Οι ονομασίες τεχνικών προϊόντων και η πρόσληψή τους από τα ελληνόπουλα”, στο *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της: Αφιερωματικός Τόμος*, Π. Σ. Φλώρινας (Α.Π.Θ.), Φλώρινα, Βιβλιολογεϊόν.
- ΠΑΝΑΡΕΤΟΥ, Ε. (2006), “Κειμενικά υπο-είδη: Οι δικαστικές αποφάσεις”, στο *Ο Κόσμος των Κειμένων: Μελέτες Αφιερωμένες στον Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 127-139.
- ΠΑΝΑΡΕΤΟΥ, Ε. (2009), *Νομικός Λόγος: Γλώσσα και Δομή των Νόμων*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- ΠΑΝΤΑΖΗ, Μ. (1899), “Η της Ρητορικής Διδασκαλία: Προς την νεωτέραν ημών ρητορείαν και τον νεώτερον λόγον”, από *ΑΘΗΝΑ, Σύγγραμμα Περιοδικόν της Εν Αθήναις Επιστημονικής Εταιρείας*, Τόμος Ενδέκατος, Αθήνησιν, Εκ του Τυπογραφείου των Αδελφών Πέρρη, σσ. 395-408.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (2007), “Επιλογή και ανάλυση κειμένων για τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι πινακίδες με ονόματα οδών”, στο *Η Διδασκαλία της Γλώσσας: Επιστημάνσεις, Παρατηρήσεις, Προοπτικές*, Ν. Μήτσης & Δ. Θ. Καραδήμος (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, σσ. 181-203.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. (2000), *Η Ολική Γλώσσα*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. (2004α), *Η Συναισθηματική Γλώσσα: Βιβλία που Μιλούν σε Μαθητές που Ζιωπούν*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. (2004β), “Χρήσεις της μαιευτικής-διαλεκτικής μεθόδου ως πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας: Ο σωματικός ορισμός και τα σωματικά επιχειρήματα στη στοιχειώδη εκπαίδευση”, *Ξανά για τον Σωκράτη (Αφιέρωμα στον Ομότιμο Καθηγητή Νίκο Κ. Ψημμένο)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής ‘Δωδώνη’, Παράρτημα Αρ. 72, Ιωάννινα, σσ. 197 – 217.
- ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ, Κ. Ι. (1971), *Ρητορική Τέχνη*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας Ι. Δ. Κολλάρου και ΣΙΑ Α.Ε.
- ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε. Π. (1970), *Λογική*, Αθήνα, Εκδόσεις Δωδώνη.
- ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. Α. (1990), *Επικοινωνιακή Προσέγγιση: Θεωρητικό Πλαίσιο, Προϋποθέσεις, Πρόταση Εφαρμογής. Έρευνα στα Βιβλία ‘η Γλώσσα μου’*, Αθήνα, Εκδόσεις Νέας Παιδείας.
- ΠΑΠΑΣ, Α. (2000), *Σχολική Παιδαγωγική*, Τόμος Α’, Αθήνα, Ατραπός.
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (2001), “Η παραγωγή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα”, *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Τόμος Α’, Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου*, (Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000), Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- PAPPAS, C. C. & BARRO-ZECKER, L. (2006), *Αναδομώντας τα Κειμενικά Είδη του Σχολικού Γραμματισμού*. Τρ. Κωστούλη (επιμ.-θεώρηση), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. Ν. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία: Η Ψυχική Ζωή από τη Σύλληψη ως την Ενηλικίωση*, Τόμος 3, Αθήνα.
- ΠΕΛΕΓΡΙΝΗΣ, Θ. (2004), *Λεξικό της Φιλοσοφίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΠΕΠΟΝΗΣ, Α. Ι. (2003), “Η γλώσσα της πολιτικής”, *Φιλολογος*, 112, σσ. 200-210.
- ΠΙΑΖΕ, Ζ. (2001), *Η Γλώσσα και η Σκέψη του Παιδιού: Μελέτες για τη Λογική του Παιδιού*, Μ. Αβαριτσιώτη (μτφρ.), Στ. Σαμαρτζή (επιμ.), Τίτλος Πρωτοτύπου: *Le Langage et la Pensée chez l' Enfant*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ΠΛΑΤΩΝ, *Γοργίας (ή περί Ρητορικής)*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- ΠΛΑΤΩΝ, *Φαίδρος (ή περί Έρωτος)*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- ΠΛΑΤΩΝ, *Φίληβος*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία (ή περί Δικαίου)*, 3, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ, “Περί του ει εν Δελφοίς”, *Ηθικά*, 10, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. Δ. (1985), *Η Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- ΠΟΡΤΙΔΗΣ, Δ., ΨΥΛΛΟΣ, ΣΤ. & ΑΝΑΠΟΛΙΤΑΝΟΣ, Δ. (2007), *Λογική: Η Δομή του Επιχειρήματος*, Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη.
- RICOEUR, P. (1998), *Η Ζωντανή Μεταφορά*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- RODARI, G. (1985), *Γραμματική της Φαντασίας: Πώς να Φτιάχνουμε Ιστορίες για Παιδιά*, Αθήνα, Εκδόσεις Τεκμήριο.
- ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ, Τ. (1998), *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Σταμούλης.
- ΣΕΞΤΟΥ, Π. (1998), *Δραματοποίηση: Το Βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμπνευστή (Μέθοδος, Εφαρμογές, Ιδέες)*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ΣΗΦΑΚΗ, Α. (2007), *Επιχειρείν Επιχειρηματολογείν: Ο Επιχειρηματολογικός Λογος στο Δημοτικό. Μια Εμπειρική Έρευνα*, Διατριβή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών.
- SIEGLER, R. S. (2002), *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*, Ζ. Κουλεντιανού (μτφρ.), Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg.
- ΣΚΛΑΒΕΝΙΤΗ, Χ. (2005), *Ο Επιχειρηματολογικός Λόγος στην Εκπαίδευση: Έννοια, Σπουδαιότητα και Μοντέλα Διδασκαλίας*, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική.
- ΣΠΑΝΤΙΑΔΑΚΗΣ, Ι. (2004), *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΣΤΑΛΙΚΑΣ, Α. (2005), *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΤΑΤΑΚΗΣ, Β. Ν. (1966), *Λογική*, Θεσσαλονίκη.

- ΤΑΣΑΚΟΥ, ΤΖ. (2002), *Οι Τρεις Δροσοσταλίδες*, Αθήνα, Κέδρος.
- ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ, Α. Α. (1999), *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, Β', Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- ΤΣΑΝΤΑΣ, Ν., ΜΟΥΣΙΑΔΗΣ, Χ., ΜΠΑΓΙΑΤΗΣ, Ν. & ΧΑΤΖΗΠΑΝΤΕΛΗΣ, Θ. (1999), *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων SPSS 7.5., Excel '97, S- Plus 3.3.*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ζήτη.
- ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Χ., ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ., ΑΥΔΗ, Α., ΛΟΠΠΑ, Ε., ΤΑΝΗΣ, Δ. (1990), "Η διδασκαλία του βιβλίου 'Έκφραση-Έκθεση', τ. Α', Β', στην Α' και Β' Λυκείου", *Φιλολόγος*, 59, σσ. 14-20.
- ΤΡΙΑΔΙΑΝΟΣ, Θ. (1997), *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα, Τελέθριον.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (1998), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών: Γλωσσική Διδασκαλία, Γυμνάσιο-Λύκειο*, Αθήνα.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2000), *Ρητορικά Κείμενα (Θεωρητική Κατεύθυνση)*, Β' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003α'), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Β/θμιας Εκπαίδευσης) (2004), *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2005), *Έκφραση – Έκθεση: Πειθώ, Δοκίμιο, Ερευνητική Εργασία, Διαβάζω και Γράφω*, Γ', Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006 α'), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006β'), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια - Βιβλίο Μαθητή*, Β', Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006γ'), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια - Τετράδιο Εργασιών*, Β', Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006δ'), *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάκι - Βιβλίο Μαθητή*, Γ', Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006 ε'), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα – Τετράδιο Εργασιών*, Α', Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ς'), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα - Τετράδιο Εργασιών*, Β', Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ζ'), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006 η'), *Θεατρική Αγωγή, Ε' και ΣΤ' Δημοτικού - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006θ'), *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Α' Γυμνασίου, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ – (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ι'), *Νεοελληνική Γλώσσα - Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)(2006ια'), *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ιβ'), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα - Βιβλίο Μαθητή*, Γ', Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ιγ'), *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάκι - Βιβλίο του Δασκάλου: Μεθοδολογικές Οδηγίες*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006ιδ'), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια - Βιβλίο Μαθητή*, Α', Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007α), *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον Κόσμο της Γλώσσας - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007β), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού : Πετώντας με τις Λέξεις - Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007γ), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού : Πετώντας με τις Λέξεις – Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2007δ), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού : Πετώντας με τις Λέξεις –Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2009), *Ιστορία Ε' Δημοτικού: Στα Βυζαντινά Χρόνια*, (δ' έκδοση), Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- VERMA, G. K. & MALLICK, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα – Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*, Αδ. Παπασταμάτης (επιμ.), Ελ. Γρίβα (μτφρ.), Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- VYGOTSKY, L. S. (1997), *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου (μτφρ.), Αθήνα, Gutenberg.
- WEISS, F. (1984), “Dramatisation, sketch et jeu de rôle (atelier)”, στο *Techniques for Communicative Foreign Language Teaching*, Τόμος Νο 3, (14,15,16 Décembre 1983, Απρίλιος 1984), Σ. Ευσταθιάδης, Ν. Τρύφωνα-Αντωνοπούλου (eds.), Θεσσαλονίκη, Association Grecque de Linguistique Appliquée, σσ. 5-9.
- ΦΡΑΓΚΙΔΑΚΗΣ, Ι. (1952), *Περί Ρητορικής: Οδηγία των Αρχαίων Ελλήνων Φιλοσόφων και Λογοτεχνών προς Καλήν Σύνθεσιν και Απαγγελίαν του Έντεχνου Ρητορικού Λόγου διά το Πείθειν τους Ακροατάς*, Αθήνα.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1987), *Γλώσσα και Ιδεολογία: Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*, (β' έκδοση), Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- ΧΑΛΚΟΣ, Γ. Ε. (2000), *Στατιστική: Θεωρία, Εφαρμογές και Χρήση Στατιστικών Προγραμμάτων σε Η/Υ*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, ΧΡ. (1994), *Γλώσσα και Εκπαίδευση: Θέματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Γεννάδειος Σχολή/Εκπαιδευτικά Θέματα.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, ΧΡ. (1997), *Γλωσσολογία: Έρευνα για την Ελληνική Γλώσσα*, 2, Αθήνα, Γεννάδειος Σχολή/Εκπαιδευτικά Θέματα.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, ΧΡ. (2001) [1992], *Νεοελληνικός Λόγος: Μελέτες για τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και το Έπος*, (γ' έκδοση), Αθήνα.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΓ. (1990), “Πρόλογος”, *Γλώσσα*, 22, σσ. 5-6.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1997), *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κώδικας.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1999), *Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2007), “Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας”, στο *Η Διδασκαλία της Γλώσσας: Επιστημάνσεις, Παρατηρήσεις, Προοπτικές*, Ν. Μήτσης & Δ. Θ. Καραδήμος (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, σσ. 45-58.
- ΧΕΛΜΗΣ, Σ. Κ. (2010), *Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Επιχειρηματολογικός Λόγος και Ηθική Κρίση*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- ΧΟΥΖΙΝΓΚΑ, Γ. (1989), *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, Αθήνα, Εκδόσεις Γνώση.
- ΨΑΡΡΟΥ, Μ. Κ. & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (2004), *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδάνος,

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

■ ΑΓΓΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AARTS, B. (2001), *English Syntax and Argumentation*, Hampshire, Palgrave.
- AGNES, M. E. (ed.) (2005), *Webster's New World College Dictionary*, Cleveland, Ohio, Wiley Publishing, Inc.
- AKHUTINA, T.V. (2003), “The theory of verbal communication in the works of M. M. Bakhtin and L. S. Vygotsky”, *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(3), May-June, M. E. Sharpe, Inc., (English Translation), σσ. 96-114.
- AKIGUET, S. & PIOLAT, A. (1996), “Insertion of connectives by 9 – to 11 – year – old children in an argumentative text”, *Argumentation*, 10(2), σσ. 253-270.

- ALLAL, L., MOTTIER-LOPEZ, LEHRAUS, K. & FORGET, A. (2005), “Whole class and peer interaction in an activity of writing and revision”, στο *Writing in Contexts: Textual Practices and Learning Processes in Socio-Cultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), USA: Springer, σσ. 69-91.
- ALLEN, C. & HAND, M. (1999), *Logic Primer*, Cambridge, London, The MIT Press.
- ALLEN, G. (2000), *Intertextuality: The New Critical Idiom*, London, Routledge.
- ANDERSON, R. C. (1984), “Role of the reader’s schema during comprehension, learning and memory”, στο *Learning to Read in American Schools*, R. C. Anderson, J. Osborn & R. J. Tierney (eds.), Hillsdale, N. J.: Erlbaum, σσ. 243-258.
- ANDERSON, R. C., CHINN, C., CHANG, J., WAGGONER, M. & YI, H. (1977), “On the logical integrity of children’s arguments”, *Cognition and Instruction*, 15(2), σσ. 135-167.
- ANDREWS, R. (1989), *Narrative and Argument*, Milton Keynes, Open University Press.
- ANDREWS, R. (1994), “Democracy and the teaching of argument”, *The English Journal*, 83(6), σσ. 62-69.
- ANDREWS, R. (1995), *Teaching and Learning Argument*, London, Cassell.
- ANDREWS, R. (2005), “Models of argumentation in educational discourse”, στο *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discours*, 25(1), N. York, Walter de Gruyter, σσ. 107-127.
- ANDREWS, R. (2007), “Argumentation, critical thinking and the postgraduate dissertation”, *Educational Review*, 59(1), σσ. 1 – 18.
- ANDREWS, R., COSTELLO, P. & CLARKE, S. (1993), *Improving the Quality of Argument 5-16: Final Report*, Esmee Fairbairn Charitable Trust, University of Hull.
- ANDREWS, R., TORGERSON, C., GRAHAM, L., McGUINN, N. & ROBINSON, A. (2006), *Teaching Argumentative non – Fiction Writing to 7-14 Year Olds: A Systematic Review of the Evidence of Successful Practice*, London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 31σσ.
- ANDRIESSEN, J., BAKER, M. & SUTHERS, D. (2003), “Argumentation, computer support, and the educational context of confronting cognitions”, *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments*, J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (eds.), Dordrecht, Kluwer, σσ. 1-25.
- ANDRIESSEN, J., COIRIER, P., ROOS, L., PASSERAULT, J. M. & BERT-ERBOUL, A. (1996), “Thematic and structural planning in constrained argumentative text production”, στο *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, R. Rijlaarsdam, H. Van Der Berg, M. Couzjin (eds.), Amsterdam, University Press, σσ. 237-251.
- ANSON, C. M. & SCHWEGLER, R. A. (1996), *The Longman Handbook for Writers and Readers*, London, Longman.
- APOTHÉLOZ, D., BRANDT, P. Y. & QUIROZ, G. (1993), “The function of negation in argumentation”, *Journal of Pragmatics*, 19, σσ. 23-38.
- APPLEBEE, A. N. (1978), *The Child’s Concept of Story*, Chicago, University of Chicago Press.
- APPLEBEE, A. N. (1984), *Contexts for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction*, Norwood, N.J.: Ablex.
- APPLEBEE, A. N., LANGER, J. A. & MULLIS, I. V. S. (1986a), *Writing: Trends Across the Decade, 1974-1984*, Princeton, N.J.: The National Assessment of Educational Progress.
- APPLEBEE, A. N., LANGER, J. A. & MULLIS, I. V. S. (1986b), *The Writing Report Card: Writing Achievement in American Schools*, N.J.: Princeton, Educational Testing Service.
- ARISTOTLE, (1975) [1926], *The “Art” of Rhetoric*, J. H. Freese (trans.), London, William Heinemann Ltd.
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- AZAR, M. (1999), “Argumentative text as rhetorical structure: An application of rhetorical structure theory”, *Argumentation*, 13, σσ. 97-114.
- BABBIE, E. R. (2009), *The Practice of Social Research*, (12th edition), Belmont, USA, Wadsworth Cengage Learning.
- BACON, FR. (1952), *The Advancement of Learning and Novum Organum: Great Books of the Western World*, M. Adler (ed.), Chicago, Encyclopedia Britannica.
- BAKHTIN, M. M. (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, M. Holquist (ed.), M. Holquist & C. Emerson (trans.), Austin, University of Texas Press.

- BAKHTIN, M. M. (1986), “The problem of speech genres”, *Speech Genres and Other Late Essays*, στο V. Mc Gee (trans.), Austin, TX: University of Texas Press, σσ. 60-102.
- BANDURA, A. (1977), *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press.
- BARNES, D., BRITTON, D. & TORBE, M. (1969), *Language, the Learner and the School*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- BARNES, D. & TODD, F. (1995), *Communication and Learning Revisited – Making Meaning through Talk*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- BARNESLEY, G. & WILKINSON, A. (1981), “The development of moral judgement in children’s writing”, *Educational Review*, 33(1), σσ. 3-16.
- BARON, J. (1994), *Thinking and Deciding*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- BARRY, D., CARROLL, B. & HANSEN, H. (2006), “To text or context? Endotextual, exotextual and multi-textual approaches to narrative and discursive organizational studies”, *Organization Studies*, 27(8), London, Sage, σσ. 1091-1110.
- BARTH, E. M. & KRABBE, E. C. W. (1978), *From Axiom to Dialogue: A Philosophical Study of Logics and Argumentation*, New York, Walter de Gruyter.
- BARTHES, R. (1977), “The death of the author”, στο *Image-Music-Text*, S. Heath (ed.), New York, Hill and Wang, σσ. 142-148.
- BEACH, R. & BRIDWELL, L. (1984), “Learning through writing: A rationale for writing across the curriculum”, στο *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*, A. D. Pellegrini & T. D. Yawkey (eds.), Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, σσ. 183-198.
- BENETOS, K. (2006), *Computer – Supported Argumentative Writer : An Authoring Tool with Built – in Scaffolding and Self-Regulation for Novice Writers of Argumentative Texts*, Master Thesis, University of Geneva, TECFA.
- BENOIT, W. L. (1992), “Traditional conceptions of argument”, στο *Readings in Argumentation*, 11, W. L. Benoit, D. Hample, P. J. Benoit (eds.), Berlin/New York, Foris Publications, σσ. 49-67.
- BENOIT, W. L. (1995), *Accounts, Excuses and Apologies: A Theory of Image Restoration Strategies*, Albany, New York, State University of New York Press.
- BEREITER, C. (1979), “Development in writing”, στο *Cognitive Processes in Writing*, L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1982), “From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process”, στο *Advances in Instructional Psychology*, 2, R. Glaser (ed.), Hillsdale, N. J.: Erlbaum, σσ. 1-64.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1984), “Learning about writing from reading”, *Written Communication*, 1, σσ. 163-188.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J.: L. E. A.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor, Doubleday.
- BERKOWITZ, M. W., OSER, F. & ALTHOFF, W. (1987), “The development of sociomoral discourse”, στο *Moral Development through Social Interaction*, W. Kurtines & J. Gewirtz (eds.), New York, John Wiley & Sons.
- BERLIN, J. A. (1984), *Writing Instruction in the Nineteenth-Century American Colleges*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- BERLIN, J. A. (1987), *Rhetoric and Reality: Writing Instruction in American Colleges, 1900-1985*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- BERNINGER, V.W. (2000), “Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth and eye”, *Topics in Language Disorders*, 20(4), σσ. 65-81.
- BERNSTEIN, B. (1971), *Class, Codes and Control, Vol.1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul.
- BERRILL, D. P. (1991), “Metaphors of literacy : Argument is war – but should it be?”, *Unpublished Paper*, University of East Anglia, International Convention of Language and Literacy.
- BERRILL, D. P. (1992), “Issues of audience: Egocentrism revisited”, στο *Rebirth of Rhetoric: Essays in Language, Culture and Education*, R. Andrews (ed.), London, Routledge, σσ. 81-101.

- BESNIER, N. (1995), *Reading, Emotion and Authority: Reading and Writing in a Polynesian Atoll*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BETTLEHEIM, B. (1976), *The Uses of Enchantment: The Meaning and the Importance of Fairy Tales*, New York, A. Knopf.
- BHATIA, V. K. (2005), "Generic patterns in promotional discourse", στο *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*, Vol. 130, H. Halmari & Tuija Virtanen (eds.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, σσ. 213-225.
- BILLIG, M., (1987), *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BILLIG, M. (1993), "Psychology, Rhetoric and Cognition", στο *The Recovery of Rhetoric: Persuasive Discourse and Disciplinarity in the Human Sciences*, R. H. Roberts and J. M. M. Good (eds.), Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- BIRO, J. & SIEGEL, H. (1992), "Normativity, argumentation and an epistemic theory of fallacies", στο *Argumentation Illuminated*, F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (eds.), Amsterdam, Sicsat/Issa, σσ. 85-103.
- BLACK, E. (1965), *Rhetorical Criticism: A Study in Method*, London, The University of Wisconsin Press.
- BLAIR, H. (1968), *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres: The Rhetoric of Blair, Cambell and Whatley*, J. I. Golden & E. P. J. Corbett (eds.), New York, Holt, Rinchart & Winsto.
- BLAIR, J. A. & JOHNSON, R. H. (1987), "Argumentation as dialectical", *Argumentation*, 1, σσ. 48-53.
- BLAKEMORE, S. J. & FRITH, U. (2005), *The Learning Brain Lessons for Education*, Oxford, Blackwell Publishing.
- BLOMMAERT, J. & BULCAEN, C. (2000), "Critical discourse analysis", στο *Annual Review of Anthropology*, σσ. 447-466.
- BOURDIEU, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- BRAAKSMA, M. A. H., RIJLAARSDAM, G., VAN DEN BERGH, H. & VAN HOUTWOLTERTS, B. H. A. M. (2004), "Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes", *Cognition and Instruction*, 22(1), Lawrence Erlbaum Associates Inc., σσ. 1-36.
- BRAET, A. C. (2004), "The oldest typology of argumentation schemes", *Argumentation*, 18, σσ. 127-148.
- BRASSART, D. G. (1992), "Negation, concession and refutation in counter-argumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults", *Argumentation*, 6(1), σσ. 77-98.
- BRASSART, D. G. (1996b), "Does a prototypical argumentative schema exist? Text recall in 8 to 13 years old", *Argumentation*, 10, σσ. 163-174.
- BRITTON, J. (1972), *Language and Learning*, Middlesex, England, Penguin Books.
- BRITTON, J., BURGESS, T., MARTIN, N., McLEOD, A. & ROSEN, H. (1975), *The Development of Writing Abilities (11-18)*, London, Macmillan.
- BROCKRIEDE, W. & EHNINGER, D. (1960) "Toulmin on argument: An interpretation and application", *Quarterly Journal of Speech*, 46(1), February, σσ. 44-53.
- BROPHY, J. & GOOD, T. (1994), *Looking in the Classrooms*, New York, Harper Collins.
- BROWN, A. L. & PALINCSAR, A. S. (1985), "Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning", *Technical Report*, No 334, Eric Document, # 257046#.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BROWN, K. J. (1999/2000), "What kind of text-For whom and when? Textual scaffolding for beginning teachers", *The Reading Teacher*, 53(4), December 1999/January 2000, σσ. 292-307.
- BRUFFEE, K. A. (1984), "Collaborative learning and the 'conversation of mankind' ", *College English*, 46(7), November, σσ. 635-652.
- BRUMARK, Å. (2008), "Eat your hamburger!" – "No, I don't want to!": Argumentation and argumentative development in the context of dinner conversation in twenty Swedish families, *Argumentation*, 22, σσ. 251-271.
- BRUNER, J. S. (1966), "Learning about learning", *A Conference Report, US Department of Health, Education and Welfare, Cooperative Research Monograph*, 15, σσ. 118-119.

- BRUNER, J. S. (1971), *The Relevance of Education*, New York, W. W. Norton and Co.
- BRUNER, J. S. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, London, Cambridge, Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (1992), “The narrative construction of reality”, στο *Piaget’s Theory: Prospects and Possibilities*, H. Beilin & P. Pufall (eds.), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BRUNER, J. S. (1996), *The Culture Of Education*, Harvard, Harvard University Press.
- BUCHMAN, A. D. & JITENDRA, A. K. (2006), “Enhancing argumentative essay writing of fourth – grade students with learning disabilities”, *Learning Disability Quarterly*, 29, Winter, σσ. 39 – 54.
- BUCHS, C., BUTERA, F., MUGNY, G. & DARNON, C. (2004), “Conflict elaboration and cognitive outcomes”, *Theory into Practice*, 43(1), Winter, σσ. 23-29.
- BUCKINGHAM SHUM, S. (2003), “The roots of computer supported visualization”, στο *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense – Making*, P. A. Kirschner, S. J. Buckingham Shum & C. S. Carr (eds.), London, Springer-Verlag, σσ. 3-24.
- BURKE, K. (1969), *A Rhetoric of Motives*, California, University of California Press.
- BURKHALTER, N. (1993), “How persuasive writing aids critical thinking”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (79th)*, Miami Beach, FL, November 18-21, 1993), Eric Document, #366 988#, 17σσ.
- BURKHALTER, N. (1994), “Applying Vygotsky: Teaching preformal-operational children a formal-operational task”, Eric Document, #379 208#, 24σσ.
- BURKHALTER, N. (1995), “A Vygotsky – based curriculum for teaching persuasive writing in the elementary grades”, *Language Arts*, 72, σσ. 192-199.
- CACCAMISE, D. J. (1987), “Idea generation in writing”, στο *Writing in Real Time*, A. Matsuhashi (ed.), Norwood, Ablex, σσ. 224-253
- CAMPBELL, G. (1991) [1776], *The Philosophy of Rhetoric*, L. F. Bitzer (ed.), Carbon Dale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- CARNEGIE, D. & ESENWEIN, J. B. (2007), *The Art of Public Speaking*, New York, The Cosimo Classics.
- CARON, J. (1987), “Processing connectives and the pragmatics of discourse”, στο *The Pragmatic Perspective*, Amsterdam, J. Verschueren & M. Bertucelli-Papi (eds.), Philadelphia, Benjamins, σσ. 567-581.
- CARREL, P. L. (1992), “Awareness of text structures: Effects on recall”, *Language Learning*, 42, σσ. 1-20.
- CARTER, M., MILLER, C. R. & PENROSE, A. M. (1998), “Effective Composition Instruction: What does the research show?”, *Publication Series, N. 3*, North Carolina State University, Center for Communication in Science, Technology and Management, Raleigh, NC: Center for Communication in Science Technology and Management, σσ. 1-16.
- CASWELL, D. (1990), “Eight simple secrets to more persuasive writing”, *Paper Presented at the Annual meeting of the American Vocational Association*, (Cincinnati, OH, November 30-December 4, 1990), Eric Document, #328 915#, 5σσ.
- CATASÚS, B. & GRÖJER, J-E. (2006), “Indicators: On visualizing, classifying and dramatizing”, *Journal of Intellectual Capital*, 7(2), σσ. 187-203.
- CAZDEN, C. B. (1988), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- CHAFE, W. (1990), “Some things that narratives tell us about the mind”, *Narrative Thought and Narrative Language: A Publication of the Cognitive Studies Group and the Institute for Behavioral Research at the University of Georgia*, B. K. Britton & A. D. Pellegrini (eds.), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, σσ. 79-98.
- CHAMBLISS, M. J. & MURPHY, P. K. (2002), “Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts”, *Discourse Processes*, 34, σσ. 91-115.
- CHANG, S.-U., CHIOU, M. H. (2008), “Lakatos’ scientific research programs as a framework for analyzing informal argumentation about socio – scientific issues”, *International Journal of Science Education*, 30, October, σσ. 1753 - 1773.
- CHANQUOY, L. (1996), “Connectives and argumentative texts: A developmental study”, *Paper Presented at the First International Workshop on Argumentative Texts*, University of Barcelona, (Spain, 23 – 25 October, 1996).

- CHAUDRON, C. & RICHARDS, J. C. (1986), “The effect of discourse markers on the comprehension of lectures”, *Applied Linguistics*, 7, σσ. 113-127.
- CHINN, C. & ANDERSON, R. C. (1998), “The structure of discussions that promote reasoning”, *Teachers College Record*, 100(2), Winter, σσ. 315-368.
- CHITTLEBOROUGH, P. & NEWMAN, M. E. (1993), “Defining the term argument”, *Informal Logic*, 15, σσ. 189-207.
- CHRISTIE, F. (1986), “Writing in schools: Generic structures as ways of meaning”, στο *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*, B. Couture (ed.), London, Frances Pinter, σσ. 221-240.
- CHURCH, D. & CATHCART, R., (1965), “Some concepts of the epicheireme in greek and roman rhetoric”, *Western Speech*, 29, σσ. 140-147.
- CICERO, (1942), *De Oratore*, E.W. Sutton, B.C.L., M.A (trans.), The Loeb Classical Library, London, W. Heinemann.
- CICERO, (1949), *De Inventione. De Optimo Genere Oratorum. Topica*, M. Hubell (trans.), The Loeb Classical Library, London, W. Heinemann.
- CICERO, (1954), *Rhetorica ad Herennium. De Ratione Dicend [M. Tulli Ciceronis ad Herennium Libri VI]*, H. Caplan (ed. & trans), The Loeb Classical Library, London, W. Heinemann.
- CLARK, H. H. & WASOW, TH. (1998), “Repeating words in spontaneous speech”, *Cognitive Psychology*, 37, σσ. 201 – 242.
- CLARK, I. L. (2003), *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- CLARK, R. A. & DELIA, J. G. (1976), “The development of function persuasive skills in childhood and early adolescence”, *Child Development*, 47, σσ. 1008-1014.
- CLARKE, S. (1984), “An area of neglect”, *English in Education*, 18(2), Summer, σσ. 67-72.
- CLEGG, S. & HARDY, S. (1996), “Representations”, *Handbook of Organization Studies*, S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (eds.), London, Sage, σσ. 676-708.
- COGAN, R. (1998), *Critical Thinking Step by Step*, Lanham, Oxford, University Press of America.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2005) [2000], *Research Methods in Education*, (5th edition), London, Routledge Falmer.
- COIRIER, P. (1996), “Composing argumentative tests : Cognitive and / or textual complexity”, στο *Current Trends in Writing Research: What is Writing? Theories, Models and Methodology*, R. Rijlaarsdam, H. Van den Bergen, & M. Couzijn (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press, σσ. 317 -337.
- COIRIER, P., CHANQUOY, L. & ANDRIESSEN, J. (1999), “From planning to translating: The specificity of argumentative writing”, στο *Foundations of Argumentative Text Processing*, P. Coirier & J. E. B. Andriessen (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press, σσ. 1-29.
- COLEMAN, J. S. (1994), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COLLIERSON, J. (1988), *Writing for Life*, Newtown, NSW, PETA.
- COLLINS, A., BROWN, J. S. & NEWMAN, S. E. (1989), “Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics”, στο *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, σσ. 453-494.
- COLLINS, C. A. & SCHMID, J. (1999), “The power and perceived truthfulness of visual arguments in campaign biofilms”, *Proceedings of the Fourth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (eds.), Amsterdam, Sicsat, σσ. 95-100.
- CONNOR, U. (1996), *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*, M. H. Long & J. C. Richards (eds.), Cambridge, University of Cambridge.
- CONRY, R. & RODGERS, D. (1978), *B.C. Assessment of Written Expression: Summary Report*, Vancouver, B.C.: Ministry of Education.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (1993), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, B. Cope & M. Kalantzis (eds.), Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.
- CORBETT, E. P. J. & CONNORS, R. J. (1999), *Classical Rhetoric for the Modern Student*, Oxford, Oxford University Press.

- COSTELLO, P. J. M. (1997a), "The theory and practice of argument in education", στο *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*, Vol. 6, L. Van Lier & D. Corsin (eds.), Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σσ. 31-39.
- COSTELLO, P. J. M., (1997b) "Learning to philosophise and to argue : A thinking skills programme for children", *Analytic Teaching*, 17(1), σσ. 48-53.
- COWIE, B. & CARR, M. (2009), "The consequences of sociocultural assessment", στο *Early Childhood Education: Society and Culture* (2nd edition), A. Anning, J. Cullen & M. Filler (eds.), London, Sage, σσ. 105-116.
- CRAMMOND, J. (1988), "The uses and complexity of argument structures in expert and student persuasive writing", *Written Composition*, 15, σσ. 230-268.
- CRASNICH, S. & LUMBELLI, L. (2004), "Improving argumentative writing by fostering argumentative speech", στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbbok of Writing in Education*, Part 1, Vol. 14, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 181-196.
- CRAWSHAY-WILLIAMS, R. (1957), *Methods and Criteria of Reasoning: An Inquiry into the Structure of Controversy*, London, Routledge & Kegan Paul.
- CROWHURST, M. (1983), "Persuasive writing at grades 5,7, and 11: A cognitive-developmental perspective", *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Montreal, Canada, April 11-15, 1983), Eric Document, # 230 977#, 25σσ.
- CROWHURST, M. (1988), "Research review: Patterns of development in writing persuasive /argumentative discourse", Eric Document, #299 596#, 47σσ.
- CROWHURST, M. (1990), "Teaching and the learning the writing of persuasive/argumentative discourse", *Canadian Journal of Education*, 15(4), Autumn, σσ. 348-359.
- CROWHURST, M. (1991), "Interrelations between reading and persuasive discourse", *Research in the Teaching of English*, 25(3), σσ. 314-335.
- CROWHURST, M. (1996), "Teaching and learning argumentative writing in the middle school years", στο *Perspectives on Written Argument*, D. P. Berrill (ed.), Cresskill, N.J.: Hampton Press, σσ. 57-72.
- CROWHURST, M. & PICHÉ, G. L. (1979), "Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity at two grade levels", *Research in the Teaching of English*, 13, σσ. 101-109.
- DAMON, W. & PHELPS, E. (1989), "Critical distinctions among three approaches to peer education", *International Journal of Educational Research*, 58(2), σσ. 9-19.
- DE BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, London, Longman.
- DE BERNARDI, B. (1996), "How young writers define an argumentative text", *Paper Presented at the Symposium Argumentative Text Processing* (2), University of Barcelona, (Spain, 23-25 October 1996).
- DE BERNARDI, B. & ANTOLINI, E. (1996), "Structural differences in the production of written arguments", *Argumentation*, 10(2), σσ. 175-196.
- DE LA PAZ, S. (2001), "STOP and DARE: A persuasive writing strategy", *Intervention in School and Clinic*, 36(4), March, σσ. 234-243.
- DE LA PAZ, S. & GRAHAM, S., (1997), "Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning disabilities", *Exceptional Children*, 63, σσ. 167-181.
- DE OBALDIA, CL. (2002) [1995], *The Essayistic Spirit: Literature, Modern Criticism and the Essay*, Oxford, Oxford University Press.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (1978), *Primary Education in England: A Survey by HMI Inspectors of Schools*, London, HMSO.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (1999), *The National Curriculum for England: English*, London, HMSO.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2001), "Teaching writing: support material fot text level objectives: The National Literacy Strategy", Eric Document, # 472 406#, 41σσ.

- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002), *Strand Tracker: Non- Fiction Objectives: The National Literacy Strategy*, London, England, Eric Document, # 472 404#, 30σσ.
- DEREWIANKA, B. (1991), *Exploring how Texts Work*, Sydney, Primary English Teaching Association.
- DEREWIANKA, B. (1996), *Exploring the Writing of Genres*, Cambridge, UKRA.
- DERRIDA, J. (1976), *Of Grammatology*, G. V. Spivak (trans.), Baltimore, Hopkins University Press.
- DES/Welsh Office (1990), *English in the National Curriculum*, No. 2, London, HMSO.
- DIAS, M. G. & HARRIS, P. L. (1988), “The effect of make believe play on deductive reasoning”, *British Journal of Developmental Psychology*, 6, σσ. 207-221.
- DÍEZ, C., ANULA, J. J., LARA, F. & PARDO, P. (2004), “The directivity of teacher strategies in collaborative writing tasks”, στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbbok of Writing in Education*, Part 1, Vol. 14, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 91-103.
- DI PIETRO, R. J. (1987), *Strategic Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DIXON, J. & STRATTA, L. (1986), “Argument and the teaching of English: A critical analysis”, στο *The Writing of Writing*, A. Wilkinson (ed.), Milton Keynes, Open University Press.
- DOLZ, J. (1996), “Learning argumentative capacities”, *Argumentation*, 10(2), May, σσ. 227-251.
- DONALD, A.F.M.R. (1970), ‘Progymnasmata’, στο *Oxford Classical Dictionary*, N. Hammond and H. Scullard (eds.), Oxford, Oxford Clarendon Press.
- DONALDSON, M. L. (1987a), *Children’s Mind*, London, Fontana Press.
- DONALDSON, M. L. (1987b), “Children’s comprehension and production of causal connectives”, *Paper Presented at the International Congress for the Study of Child Language*, (4th, Lund, Sweden, July 1987), Eric Document, #295 758#.
- DUFFY, G. G., ROEHLER, L., MELOTH, M. S., VAVRUS, L. G., BOOK, C., PUTNAM, J. & WESSELMAN, R. (1986), “The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects”, *Reading Research Quarterly*, 21(3), σσ. 237-252.
- DUMKE, G. (1980), *Chancellor’s Executive Order 338*, Chancellor’s Office, Long Beach, California State University.
- EDWARDS, D. & WESTGATE, D.P.E. (1994), *Investigating Classroom Talk*, (2nd edition), London, Falmer.
- EISENBERG, A. R. (1992), “Conflicts between mothers and their young children”, *Merrill Palmer Quarterly*, 38, σσ. 21-44.
- EISENBERG, A. R. & GARVEY, C. (1981), “Children’s use of verbal strategies in resolving conflicts”, *Discourse Processes*, 4, σσ. 149 –170.
- EMIG, J. (1977), “Writing as a mode of learning”, *College Composition and Communication*, 28(2), May, σσ. 122-128.
- ENGLERT, C. S., BERRY, R. & DUNSMORE, K. (2001), “A case study of the apprenticeship process: Another perspective on the apprentice and the scaffolding metaphor”, *Journal of Learning Disabilities*, 34(2), March-April, σσ. 152-171.
- ENNIS, R. H. (1992), “Assessing higher order thinking for accountability”, *Teaching for Thinking*, J. W. Keefe & H. J. Walberg (eds.), Virginia, National Association of Secondary School Principals, σσ. 73-91.
- ERFTMIER, T. A. (1985), *Oral and written persuasion strategies of fourth grade students*, Dissertation Abstracts International, 46, 1857A.
- ERICSON, J. M., MURPHY, J. J. & ZEUSCHNER, R. F. (2003), *The Debater’s Guide*, Board of Trustees, Southern Illinois University Press.
- EVANS-FRYER, E. (2004), “Seven simple steps to persuasive writing”, *Writing and Editing*, March, σσ. 23-24.
- EVENSEN, L. S. (1990), “Pointers to superstructure in student writing”, στο *Coherence in Writing*, U. Connor & A. Johns (eds.), Alexandria, VA: TESOL, σσ. 46-77.

- EVENSEN, L. S. (1992), "A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing", *Nordic Research on Text and Discourse*, NORDTEXT Symposium, (Espoo, Finland, 10-13 May 1990), Eric Document, #359 763#, 13σσ.
- FAIRCLOUGH, N. (1989), *Language and Power*, London, Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1992), "Editor's Introduction", στο *Critical Language Awareness*, London, Longman, σσ. 1-30.
- FAIRCLOUGH, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London, Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2009), "A dialectical-relational approach to critical discourse analysis", στο *Methods of Critical Discourse Analysis*, (2nd edition), R. Wodak & M. Meyer (eds.), London, Sage, σσ. 162-186.
- FAIRCLOUGH, N. & WODAK, R. (1997), "Critical discourse analysis", στο *Discourse as Social Interaction*, Teun A. Van Dijk (ed.), London, Sage Publications, σσ. 258-284.
- FALTIS, CHR. (1997), "Case studies methods in researching language and education", στο *Research Method in Language and Education, Encyclopedia of Language and Education*, 8, N. H. Hornberger & D. Corson (eds.), Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σσ. 145-152.
- FANG, X. (2007), "Analysis on the metaphorical structure of education discourse", *Sino-US English Teaching*, Vol. 4, No 2(38), February, σσ. 52-56.
- FARNÉ, R. (2005), "Pedagogy of play", *Topoi*, 24, Springer, σσ. 169-181.
- FASOLD, R. (1990), *Sociolinguistics of Language*, Oxford, Blackwell.
- FAVART, M. & COIRIER, P. (2006), "Acquisition of the linearization process in text composition in third to ninth graders: Effects of textual superstructure and macrostructural organization", *Journal of Psycholinguistic Research*, 35 (4), σσ. 305-328.
- FAYOL, M. (1991), "From sentence production to text production: Investigating fundamental processes", *European Journal of Psychology of Education*, 6, σσ. 99-117.
- FELTON, M. K. (2004), "The development of discourse strategies in adolescent argumentation", *Cognitive Development*, 19, σσ. 35-52.
- FELTON, M. K. (2005), "Approaches to argument in critical thinking instruction", *Thinking Classroom*, 6(4), International Reading Association, σσ. 6-13.
- FELTON, M. K. & HERKO, S. (2004), "From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, May, σσ. 672-683.
- FELTON, M. K. & KUHN, D. (2001), "The development of argumentative discourse skill", *Discourse Processes*, 32 (2&3), σσ. 135-153.
- FERRARI, M., BOUFFARD, TH. & RAINVILLE, L. (1998), "Differences in good and poor writers' self-regulation of writing", *Instructional Science*, 26, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 473-488.
- FERRETTI, R. P., McARTHUR, C. A. & DOWDY, N. S. (2000), "The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers", *Journal of Educational Psychology*, 92, σσ. 694-702.
- FERRETTI, R. P., WECKERLY, S. A. & LEWIS, W. E. (2007), "Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations", *Reading and Writing Quarterly*, 23, σσ. 267-285.
- FIRTH, J. R. (1935), "The techniques of semantics", *Transactions of the Philological Society*, 7, σσ. 36-72.
- FISCHBEIN, E. & KEDEM, I. (1982), "Proof and certitude in the development of mathematical thinking", *Proceedings of the Sixth Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, A. Vermandel (ed.), Antwerp, Belgium, Universitaire Instelling Antwerpen, σσ. 128-131.
- FISHER, R. (1998), *Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom*, London, Cassell.
- FISHER, R. (2005) [1995], *Teaching Children to Think*, (2nd edition), Cheltenham, United Kingdom, Nelson Thornes Ltd.
- FISHER, W. (1987), *Human Communication as Narration: Towards a Philosophy of Reason, Value and Action*, Columbia, University of South Carolina Press.
- FISK, M. (1964), *A Modern Formal Logic*, Englewood, Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

- FIVES, H. & ALEXANDER, P. A. (2001), "Persuasion as a metaphor for teaching: A case in point", *Theory into Practice*, 40(4), Autumn, σσ. 242-248.
- FLÓTTUM, K. (1992), "Polyphonic structure", *Nordic Research on Text and Discourse, NORDTEXT Symposium*, (Espoo, Finland, May, 10-13, 1990), Eric Document, #359 759#, 13σσ.
- FLOWER, L., (1989), *Problem Solving Strategies for Writing*, Orlando, Florida, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1981), "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32(4), December, σσ. 365-387.
- FOGELIN, R. J. & ARMSTRONG, W. S. (1991), *Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic*, Orlando, Florida, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- FOWLER, A. (1982), *Kinds of Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- FOWLER, H. R. & AARON, J. E. (1998), *The Little, Brown Handbook*, New York, Longman.
- FRANCINE, D. M. (1993), "Draw me an enthymeme: Visual pedagogy and verbal organization", *Paper Presented at the Annual meeting of the Conference on College Composition and Communication*, (44th, San Diego, CA, March 31-April 3, 1993), Eric Document, #361 724#, 15σσ.
- FRANK, L. A. (1992), "Writing to be read: Young writer's abilities to demonstrate audience awareness when evaluated by their readers", *Research in the Teaching of English*, 26, σσ. 277-298.
- FREDERICKSEN, E. (1999), "Playing through: Increasing literacy through interaction", *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, 43, σσ. 116-124.
- FREEDMAN, A. & PRINGLE, I. (1984), "Why students can't write arguments", *English in Education*, 18(2), Summer, σσ. 73-84.
- FREEDMAN, A. & RICHARDSON, P. (1997), "Literacy and genre", στο *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*, Vol. 6, L. Van Lier & D. Corsin (eds.), Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σσ. 139-149.
- FREELEY, A. J. & STEINBERG, D. L. (2009), *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*, Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- FREEMAN, J. B. (1988), *Thinking Logically: Basic Concepts for Reasoning*, Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- FREEMAN, J. B. (1991), *Dialectics and the Macrostructure of Argument*, N.Y.: Foris.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, M. B. Ramos (trans.), New York, Continuum.
- FREIRE, P. (1972), *Cultural Action for Freedom*, Harmondsworth, England, Penguin Books.
- FTERNIATI, A. & SPINTHOURAKIS, J. A. (2004), "L1 Communicative-textual competence of greek upper elementary school students", *Educational Studies in Language and Literature*, 4, σσ. 221-240.
- FTERNIATI, A. & SPINTHOURAKIS, J. A. (2005/2006), "Implementing a text oriented approach to effect students' textual competence", στο *The International Journal*, 12(3), σσ. 309-316.
- FULKERSON, R. (1996), *Teaching the Argument in Writing*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- GALLIS, M. (1994), "Researching and writing about argument", *Revised Version of a Paper Presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (45th, Nashville, TN, March 16-19, 1994), Eric Document, #376 467#, 13σσ.
- GALOTTI, M. K., KOMATSU, L. K. & VOELZ, S. (1997), "Children's differential performance on deductive and inductive syllogisms", *Developmental Psychology*, 33(1), American Psychological Association Inc., σσ. 70-78.
- GÁRATE, M. & MELERO, A. (2004), "Teaching how to write argumentative texts at primary school", στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbok of Writing in Education*, Part 2, Vol. 14, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 323-337.
- GEACH, P. T. (1972), *Logic Matters*, Oxford, Blackwell.
- GEE, J. P. (1993), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, New York, Falmer.
- GÉLAT, M. (2003), "Taking others' perspectives in a peer interactional setting while preparing for a written argument", *Language and Education*, 17(5), σσ. 332-354.
- GENETTE, G. (1997), *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, Ch. Newman & Cl. Doubinsky (trans.), USA: University of Nebraska Press.

- GENISHI, C. & DI PAOLO, M. (1982), "Learning through argument in a preschool", στο *Communicating in the Classroom*, L. C. Wilkinson (ed.), New York, Academic Press, σσ. 49-68.
- GERGEN, K. J. (1999), *An Invitation to Social Construction*, London, Sage.
- GIBSON, N. (2004), "Action research", στο *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, 1, M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, T. Futing Liao (eds.), London, Sage Publications, σσ. 4-6.
- GILBERT, M. (1979), *How to Win an Argument*, New York, McGraw-Hill.
- GILBERT, M. (1994), "Multi-modal argumentation", *Philosophy of the Social Sciences*, 2, σσ. 159-177.
- GILBERT, M. (1997a), *Coalescent Argumentation*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- GILBERT, M. (1997b), "Prolegomenon to a pragmatics of emotion", *Proceedings of the Ontario Society for the Study of Argumentation*, Brock University, St. Catherine's.
- GILES, R. (1974), "A non-classical logic for physics", *Studia Logica*, XXXIII, (4), σσ. 397-415.
- GILLHAM, B. (2000), *Case Study: Research Methods*, London/ New York, Continuum.
- GIORA, R. (1985), "Notes towards a theory of text coherence", *Poetics Today*, 6, σσ. 699-715.
- GIROD, M. & CAVANAUGH, S. (2001), "Technology as an agent of change in teacher practice", *T. H. E. Journal*, 28(9), σσ. 40-47.
- GLASSNER, A., WEINSTOCK, M. & NEUMAN, Y. (2005), "Pupil's evaluation and generation of evidence and explanation in argumentation", *British Journal of Educational Psychology*, 75, σσ. 105-118.
- GLEASON, M. M. (1999), "The role of evidence in argumentative writing", *Reading and Writing Quarterly*, 15(1), σσ. 81-106.
- GOATLY, A. (2000), *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*, London, Routledge.
- GOFFMAN, E. (1974), *Frame Analysis*, New York, Harper Row.
- GOKHALE, A. A. (1995), "Collaborative learning enhances critical thinking", *Journal of Technology Education*, 7(1), σσ. 22-30.
- GOLDER, C. (1992), "Production of elaborated argumentative discourse: The role of cooperativeness", *European Journal of Psychology of Education*, VII(1), σσ. 49-57.
- GOLDER, C. (1993), "Framed writing of argumentative monologue by sixteen and seventeen year old students", *Argumentation*, 7, σσ. 343-358.
- GOLDER, C. & COIRIER, P. (1994), "Argumentative text writing: Developmental trends", *Discourse Processes*, 18, σσ. 187-210.
- GOLDER, C. & COIRIER, P. (1996), "The production and recognition of typological argumentative text markers", *Argumentation*, 10(2), σσ. 271-282.
- GOLDMAN, A. (1999), *Knowledge in a Social World*, Oxford, Oxford University Press.
- GORDON, C. J. & BRAUN, C. (1982), "Story schemata: Metatextual aid to reading and writing", *Paper presented at the New Inquiries in Reading: Research and Instruction*, Rochester, New York.
- GORMAN, T. P., WHITE, J., BROOKS, G., McLURE, M. & KISPAL, A. (1988), *Language Performances in Schools: Review of APU Language Monitoring 1979-1983*, London, HMSO.
- GORRELL, D. (1987), "Freedom to write through imitation", *Journal of Basic Writing*, 6(2), σσ. 53-59.
- GOVIER, T. (1988), *A Practical Study of Argument*, Belmont, California, Wadsworth Publishing Company.
- GRABE, W. & KAPLAN, R. B. (1996), *Theory and Practice of Writing*, C. N. Candlin (ed.), London, Longman.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K. R. (1989), "Improving learning disabled student's skills at composing essays: Self-instructional strategy training", *Exceptional Children*, 56, σσ. 201-214.
- GRAHAM, S. & PERRIN, D. (2007), *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools – A Report to Carnegie Corporation of N. York*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- GRANT, D., HARDY, C., OSWICK, C. & PUTNAM, L. L. (2004), "Introduction. Organizational discourse: Exploring the field", στο *The Sage Handbook of Organizational Discourse*, London, Sage.
- GRAVES, D. & HANSEN, J. (1982), "The author's chair", *Language Arts*, 60(2), σσ. 176-183.

- GREEN, M. (1995), *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey - Bass Publishers.
- GREENFIELD, P. M. (1984), "A theory of the teacher in the learning activities of everyday life", στο *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, B. Rogoff & J. Lave (eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press, σσ. 117-138.
- GREGORY, M. & HOLLOWAY, M. (2005), "The debate as a pedagogical tool in social policy for social work students", *Social Work Education*, 24(6), σσ. 617-637.
- GRICE, H. P. (1975), "Logic and conversation", στο *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, P. Cole & J. L. Morgan (eds.), New York, Academic Press, σσ. 41-58.
- GRIMALDI, W. (1972), *Studies in the Philosophy of Aristotle's Rhetoric*, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag GMBH.
- GROARKE, L. (2002), "Pure and applied theories of argument: Where does philosophy belong within argumentation theory?", *Argumentation and its Applications: Proceedings of the 4th Conference of Ontario Society for the Study of Argument*, H. V. Hansen, C. W. Tindale, J. A. Blair & R. H. Johnson (eds.), Windsor, Ontario, Society for the Study of Argumentation.
- GUBERN, M. M. (2004), "Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing", στο *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 1, (2nd Edition), G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (vol. eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 59-76.
- GUERINI, M., STOCK, O. & ZANCANARO, M. (2007), "A taxonomy of strategies for multimodal persuasive message generation", *Applied Artificial Intelligence*, 21, σσ. 99-136.
- HABERMAS, J. (1981), *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, Vol. 1, T. McCarthy (trans.), London, Hainemann.
- HALL, N. (Ed.), (1989), *Writing with Reason: The Emergence of Authorship in Young Children*, London, Hodder & Stoughton.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970), "Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English", *Foundations of Language*, 6, σσ. 322-361.
- HALLIDAY, M. A. K. (1979), *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Baltimore, Maryland, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1993), "Towards a language-based theory of learning", *Linguistics and Education*, 5(2), σσ. 93-116.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994), *Introduction to Functional Grammar*, (2nd edition), London, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (2002), "Text as semantic choice in social contexts", στο *Linguistic Studies of Text and Discourse*, 2 (in the collected works of M.A.K. Halliday), J. J. Webster (ed.), London, Continuum, σσ. 23-84.
- HALLIDAY, M. A. K. (2004a), *Introduction to Functional Grammar*, (third edition), London, Hodder Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (2004b), *The Language of Early Childhood*, J. Webster (ed.), London, Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. (2007a), "Language in a social perspective", στο *Language and Society: Collected Works of M.A. K. Halliday*, Vol. 10, J. J. Websler (ed.), London, Continuum, σσ. 165-188.
- HALLIDAY, M. A. K. (2007b), "An interpretation of the functional relationship between language and social structure", στο *Language and Society: Collected Works of M. A. K. Halliday*, Vol. 10, J. J. Websler (ed.), London, Continuum, σσ. 251-263.
- HALLIDAY, M. A. K. (2007c), "Language and social man", στο *Language and Society: Collected Works of M. A. K. Halliday*, Vol. 10, J. J. Websler (ed.), London, Continuum, σσ. 65-130.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1989), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- HALPERN, D. F. (1996), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HAMBLIN, C. L., (1970), *Fallacies*, London, Methuen & Co Ltd.

- HAMBLIN, C. L. (1971), "Mathematical models of dialogue", *Theoria*, 37, σσ. 130-155.
- HAMPLE, D. (1992), "A third perspective on argument", στο *Readings in Argumentation*, 11, W. L. Benoit, D. Hample, P. J. Benoit (eds.), Berlin/New York, Foris Publications, σσ. 91-115.
- HAMPLE, D. (1997), "How co-authoring impacts the writing process", *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, March 24-28), Eric Document, #405595#, 22σσ.
- HAMPLYONS, L. & HEASLEY, B. (1987), *Study Writing: A Course in Written English for Academic and Professional Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HARDY, B. (1977), "Narrative as a primary act of mind", στο *The Cool Web*, M. Meek, G. Barton & A. Warlow (eds.), London, Bodley Head.
- HAROLD, B. (1995), "Subject verb order and the function of early position", στο *Word Order in Discourse*, P. Downing & M. Noonan (eds.), Philadelphia, John Benjamins, σσ. 137-161.
- HARRIS, J. (1986), "Organization in children's writing (non fictional)", στο *Reading Children's Writing: A Linguistic View*, J. Harris & J. Wilkinson (eds.), London, Allen & Unwin Publishers, σσ. 46-73.
- HARRIS, K. R. & GRAHAM, S. (1996), *Making the Writing Process Work : Strategies for and Self-Regulation*, Cambridge, MA: Brookline Books.
- HASTINGS, A. (1963), *A Reformulation of the Modes of Reasoning in Argumentation*, Doctoral Dissertation, Evanston, Illinois Northwestern University.
- HAVELOCK, E. A. (1982), *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*, Princeton, Princeton University Press.
- HAWK, B. (1998), "Rogerian rhetoric: Pedagogy and the ethos of seduction", *Paper Presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (49th, Chicago, IL, April 1-4, 1998), Eric Document, #420 067#, 9 σσ.
- HAYAKAWA, S. I. (1978), *Language in Thought and Action*, New York, Harcourt, Brace Jovanovich.
- HAYS, J. R., DURHAM, R. L., BRANDT, K. S. & RAITZ, A. E. (1990), "A sense of audience in the argumentative writing of students at three levels of adult socio-cognitive development", στο *A Sense of Audience in Written Communication*, D. Roen & G. Kirch (eds.), Thousand Oaks, CA: Sage Press.
- HAYES, J. R. & FLOWER, L. (1980), "Identifying the organization of writing process", στο *Cognitive Process in Writing*, L. Gregg & E. Steinberg (eds.), Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum, σσ. 3-30.
- HAYES, P. J. (1980), "The logic of frames", στο *Frame Conceptions and Text Understanding*, D. Metzger (ed.), New York, Walter de Gruyter, σσ. 46-61.
- HILLOCKS, G. J. (1986), *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*, Urbana, Illinois, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- HILLOCKS, G. J. (1987), "Analyzing the structure of written arguments", *Paper Presented at the Annual Meeting of AERA*, (Washington, D. C., April 1987).
- HODGE, R. & KRESS, G. (1988), *Social Semiotics*, Cambridge, Polity Press.
- HOFFMAN, J. L. (1996), "Learning the art of persuasion", *Teaching PreK-8*, 26(7), Eric Document, # EJ 523446#, σσ. 58-59.
- HOLQUIST, M. (1990), *Dialogism: Bakhtin and his World*, London, Routledge.
- HOUNTALAS, B. & CRAIGEN, J. (1991), *Argumentative Discourse: Oral Argument Component*, Ontario, Durham Board of Education.
- HÜBLER, A. (1983), *Understatements and Hedges in English: Pragmatics and Beyond*, IV(6), Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins, B. V.
- IVANIČ, R. (1998), *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- JACKSON, S. & ALLEN, M. (1987), "Meta-analysis of the effectiveness of one-sided and two-sided argumentation", *Paper Presented at the Annual Meeting of the International Communication Association*, Montreal.
- JACOB, E., ROTTENBERG, L., PATRICK, S. K. & WHEELER, E. (1996), "Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academic English", *TESOL Quarterly*, 30(2), Summer, σσ. 253-280.

- JANES, M. & MERICKEL, A. P. (2005), *Reading Literature and Writing Argument*, New Jersey, Pearson Prentice Hall.
- JASINSKI, J. (2001), *Sourcebook on Rhetoric: Key Concepts in Contemporary Rhetorical Studies*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. (1999), "Introduction: Perspectives on discourse analysis", στο *The Discourse Reader*, A. Jaworski & N. Coupland (eds.), Abingdon, Oxon, Routledge, σσ. 1-44.
- JOHNS, A. M. (1993), "Written argumentation for real audiences: Suggestions for teachers research and classroom practice", *TESOL Quarterly*, 27(1), Spring, σσ. 75-90.
- JOHNS, A. M. (1994), "Comments on Ann M. Johns's "Written argumentation for real audiences: Suggestions for teacher research and classroom practice". The author responds", *TESOL Quarterly*, 28(2), Summer, σσ. 392-395.
- JOHNS, A. M. (1997), *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*, New York, Cambridge University Press.
- JOHNSON, M. & BROOKS, H. (1979), "Conceptualizing classroom management", στο *Classroom Management (The 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2)*, D. Duke (ed.), Chicago, The University of Chicago Press, σσ. 1-41.
- JOHNSON, R. H. (2000a), *Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- JOHNSON, R. H. (2000b), "Informal Logic: An Overview", *Informal Logic*, 20(2), σσ. 93-107.
- JOHNSON, R. H. & BLAIR, J. A. (1987), "The current state of informal logic", *Informal Logic*, 9, σσ. 147-51.
- JOHNSON, R. H. & BLAIR, J. A. (1994), *Logical Self-Defense*, New York, Mc Graw Hill.
- JOHNSON, R. R. (1998), *User-centered technology: A Rhetorical Theory for Computers and other Mundane Artifacts*, Albany, State University of New York.
- JONASSEN, D. H. (2000), "Toward a Design Theory of Problem Solving", *ETR & D*, 48(4), σσ. 63-85.
- JONSEN, A. R. & TOULMIN S. (1988), *The Abuse of Casuistry : A History of Moral Reasoning*, Berkeley, University of California Press.
- JORDAN, B. (2009), "Scaffolding learning and co-constructing understandings", στο *Early Childhood Education: Society and Culture (2nd edition)*, A. Anning, J. Cullen & M. Filler (eds.), London, Sage.
- KAGAN, S. (1992), *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- KAHANE, H. (1971), *Logic and Contemporary Rhetoric: The Use of Reason in Everyday Life*, Belmont, Wadsworth.
- KANSELAAR, G., ERKENS, G., ANDRIESSEN, J., PRANGSMA, M., VEERMAN, A. & JASPERS, J. (2003), "Designing argumentation tools for collaborative learning", στο *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense-Making*, P. A. Kirschner, S. J. Buckingham Shum & C. S. Carr (eds.), London, Springer-Verlag, σσ. 51-74.
- KATZAV, J. & REED, C. A. (2004), "On argumentation schemes and the natural classification of arguments", *Argumentation*, 18, σσ. 239-259.
- KAUFER, D. S. & GEISLER, C. (1990), "Structuring argumentation in a social constructivist framework: A pedagogy with computer support", *Argumentation*, 4, σσ. 379-396.
- KAUFER, D. S. & GEISLER, C. (1991), "A scheme for representing written argument", *Journal of Advanced Composition*, 11(1), σσ. 107-122.
- KEEFE, J. W. (1992), "Thinking about the thinking movement", στο *Teaching for Thinking*, J. W. Keefe & H. J. Walberg (eds.), Virginia, National Association of Secondary School Principals, σσ. 119-128.
- KELLOGG, R. T. (1990), "Effectiveness of prewriting strategies as function of tasks demands", *American Journal of Psychology*, 103(3), σσ. 327-342.
- KELLOGG, R. T. (2008), "Training writing skills: A cognitive developmental perspective", *Journal of Writing Research*, 11(1), σσ. 1-26.
- KELLY, C. (1996), "Early literacy", *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum Second Edition*, G. M. Blenkin & A. V. Kelly (eds.), London, Paul Chapman Publishing Ltd., σσ. 133-149.

- KENNEDY, G. (1994), *A New History of Classical Rhetoric*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- KENNEDY, R. (2007), “In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), σσ. 183-190.
- KERBY, A. (1991), *Narrative and the Self*, Bloomington, Indiana University Press.
- KERRIGAN, W. J. & METCALF, A. A. (1987), *Writing to the Point*, New York, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- KIENPOINTNER, M. (1997), “On the art of finding arguments: What ancient and modern masters of invention have to tell us about the ‘ars inveniendi’ ”, *Argumentation*, 11, σσ. 225-236.
- KIM, S.Y. (1999), “The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short term and long-term narrative recall”, *Child Study Journal*, 22(3), σσ. 175-191.
- KINCHELOE, J. L. (2003), *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, (2nd edition), Suffolk, St Edmundsbury Press.
- KING, A. (2007), “Structuring peer interaction to promote higher-order thinking and complex learning in cooperating groups”, στο *The Teacher’s Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*, 8, USA: Springer, σσ. 73-91.
- KINNEAVY, J. L. (1971), *A Theory of Discourse: The Aims of Discourse*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- KINNEAVY, J. L. (1992), *A Rhetoric of Doing: Essays on Written Discourse in Honor of James L. Kinneavy*, S. P. Witte, N. Nakadate & R. D. Cherry (eds.), Board of Trustees, Southern Illinois University.
- KIRSZNER, L. G. & MANDELL, ST. R. (2010) [2007], “Writing Argumentative Essays”, στο *The Brief Wadsworth Handbook*, (sixth edition), Boston, Wadsworth, Cengage Learning, Neelson Education Ltd, σσ. 79-90.
- KLINE, S. L. (1998), “Influence opportunities at the development of argumentation competencies in childhood”, *Argumentation*, 12, σσ. 367-385.
- KNEUPPER, C. W. (1978), “Teaching argument: An introduction to the Toulmin model”, *College Composition and Communication*, 29(3), p. 237-241.
- KNUDSON, R. E. (1992a), “The development of written argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade levels”, *Child Study Journal*, 22(3), σσ. 167-184.
- KNUDSON, R. E. (1992b), “Analysis of argumentative writing at two grade levels”, *Journal of Educational Research*, 85(3), σσ. 169-179.
- KNUDSON, R. E. (1992c), “An analysis of persuasive discourse: Learning how to take a stand”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference*, (42nd, San Antonio, Texas, 2-5 December 1992), Eric Document, # 353 581#, 20σσ.
- KNOBEL, M. (1999), *Everyday Literacies: Students, Discourse and Social Practice*, New York, Peter Lang.
- KOSTOULI, TR. (2005a), “Co-constructing writing contexts in classrooms: Scaffolding, Collaboration and Asymmetries of knowledge”, στο *Writing in Contexts: Textual Practices and Learning Processes in Socio-Cultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), New York, USA: Springer.
- KOSTOULI, T. (2005b), “Introduction: Making social meanings in contexts”, στο *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), New York, USA: Springer, σσ. 1-26.
- KRESS, G. (1982), *Learning to Write*, London, Routledge & Keagan Paul.
- KRESS, G. (1989), *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- KRESS, G. (1993), “Genre as social process”, στο *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching*, B. Cope & M. Kalantzis (eds.), London / Washington, The Falmer Press (A member of the Taylor & Francis Group), σσ. 22-37.
- KRESS, G. (1997), *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*, Routledge, London.
- KRESS, G. & KNAPP, P. (1992), “Genre in a social theory of language”, *English in Education*, 26(2), σσ. 5-15.
- KROLL, B. M. (1978), “Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse”, *Research in the Teaching of English*, 12, October, σσ. 269-281.

- KROLL, B. M. (1984), "Audience adaptation in children's persuasive letters", *Written Communication*, 1(4), σσ. 407-427.
- KROLL, B. M. (2005), "Arguing differently", *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 5(1), σσ. 37-60.
- KRUMMHEUER, G. (1995), "The ethnography of argumentation", στο *The Emergence of Mathematical Meaning: Interaction in Classroom Cultures*, P. Cobb & H. Bauersfeld (eds.), Hillsdale, N.J.: Erlbaum, σσ. 220-269.
- KUHN, D. (1991), *The Skill of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KUHN, D., KATZ, J. B. & DEAN, D. JR. (2004), "Developing reason", *Thinking and Reasoning*, 10 (2), σσ. 197-219.
- KUHN, D., SHAW, V. & FELTON, M. (1997), "Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning", *Cognition and Instruction*, 15, σσ. 287-315.
- KUHN, D. & UDELL, W. (2003), "The development of argument skills", *Child development*, 74(5), σσ. 1245-1260.
- KUHN, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, Chicago University, Chicago Press.
- KUMAR, R. (1999), *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*, London, Sage.
- LAKATOS, I. (1978), *The Methodology of Research Programmes*, New York, Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980), *Metaphors we Live by*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LARSON, M., BRITT, M.A. & LARSON, A. A. (2004), "Disfluencies in comprehending argumentative texts", *Reading Psychology*, 25, σσ. 205-224.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, University of Cambridge Press.
- LAZARE, A. (2004), *On Apology*, Oxford, Oxford University Press.
- LEEMAN, R. W. (1987), "Taking perspectives: Teaching critical thinking in the argumentation course", *Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (73rd, Boston, MA. November 5-8, 1987)*, Eric Document, #292 147#, 24 σσ.
- LEFF, M. (1978), "In search of Ariadne's Thread: A review of the recent literature on rhetorical theory", *Central States Speech Journal*, 29, σσ. 73-91.
- LEITÃO, S. (2003), "Evaluating and selecting counterarguments: Studies of children's rhetorical awareness", *Written Communication*, 20(3), Sage Publications, σσ. 269-306.
- LEMKE, J. L. (1985), *Using Language in the Classroom*, Victoria, Deakin University.
- LEMKE, J. L. (1988), "Genres, semantics and classroom education", *Linguistics and Education*, 1(1), σσ. 81-99.
- LENSKI, S. D. & NIERSTHEIMER, S. L. (2002), "Strategy instruction from a sociocognitive perspective", *Reading Psychology*, 23, σσ. 127-143.
- LEONT'EV, A. N. (1981), "The problem of activity in psychology", στο *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, J. W. Wertsch (ed.), Armonk, New York, M. E. Sharpe, σσ. 37-71.
- LEWIN, K. (1946), "Action research and minority problems", στο *Journal of Social Issues*, 2, σσ. 34-36.
- LEWIS, M. & WRAY, D. (1995), *Developing Children's non Fiction Writing: Working with Writing Frames*, Leamington Spa, Scholastic Publications.
- LEWIS-BECK, M.S., BRYMAN, A. & LIAO, T.F. (2004), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Vol. 1, Thousand Oaks, California, Sage.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (1990), "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching", *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), σσ. 428-448.
- LINDFORS, J. W. (1999), *Children's inquiry: Using Language to Make Sense of the World*, New York, Teachers College Press.
- LINDGREN, E. (2004), "The uptake of peer-based intervention in the writing classroom", στο *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 1, (2nd Edition), G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, H. & M. Couzijn (eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 259-274.

- LIPMAN, M., SHARP, A. M. & OSCANYAN, F. S. (1985), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press.
- LIVINGSTONE, C. (1983), *Role Play in Language Learning*, London, Longman.
- LO CASCIO, V. (1991), "Proposals for an argumentative grammar", *Proceedings of the Second International Conference on Argumentation*, F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & Ch. A. Willard (eds.), Amsterdam, Sicsat, σσ. 524-545.
- LOCKE, J. (1690), *An Essay Concerning Human Understanding*, J. W. Yolton (ed.), London, Dent, 2 Vols.
- LONGACRE, R. E. (1996), *The Grammar of Discourse*, (second edition), New York, Plenum Press.
- LORENZEN, P. (1987), *Constructive Philosophy: Dialogical Foundations of Logical Calculi*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- LOVE, K. (2000), "The regulation of argumentative reasoning in pedagogic discourse", *Discourse Studies*, 2(4), November, USA: Sage Publications, σσ. 420-451.
- LUCKHARDT, C. GR. & BECHTEL, W. (1994), *How to do Things with Logic*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- LUND, K., MOLINARI, G., SÉJOURNÉ, A. & BAKER, M. (2007), "How do argumentation diagrams compare when students pair use them as a means or as a tool for representing debate", *Computer Supported Collaborative Learning*, 2, σσ. 273-295.
- LUNSFORD, A. A., RUSZKIEWICZ, J. J. & WALTERS, K. (2007), *Everything's an Argument With Readings*, Boston, Bedford, St Martin Custom Publishing.
- LURIA, A. R. & YUDOVICH, F. IA. (1971), *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*, J. Simon (Ed.), Baltimore, Penguin.
- LYONS, J. (1977), *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MALAGUZZI, L. (1993), "For an education based on relationships", *Young Children*, 49(1), σσ. 9-13.
- MALINOWSKI, B. (1923), "The problem of meaning in primitive languages", στο *The Meaning of Meaning*, C. K. Ogden & I. A. Richards (eds.), New York, Harcourt Brace and World Inc., σσ. 296-336.
- MANCUSO, J. (1986), "The acquisition and use of narrative grammar structure", *Narrative Psychology*, T. Sarbin (ed.), Westport, CN: Praeger.
- MANN, W. C. & THOMPSON, S. A. (1988), "Rhetorical structure theory : Toward a functional theory of text organization", *Text*, 8, σσ. 243-281.
- MARCO POLO EDUCATION FOUNDATION, NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH (2003), "Can you convince me? Developing Persuasive Writing", Urbana, IL, International Reading Association, Newark, DE, Eric Document, # 477 988#, 7σσ.
- MARIAGE, T. V., ENGLERT, C. S. & GARMON, M. A. (2000), "The teacher as "more knowledgeable other" in assisting literacy learning with special needs students", *Reading and Writing Quarterly*, 16, σσ. 299-316.
- MARROU, H. I. (1956), *A History of Education in Antiquity*, G. Lamb (trans.), London, Sheed & Ward.
- MARTIN, J. R. (1980), "Exposition: Literary criticism", *Working Papers in Linguistics, No. 1, Paper 2*, J. R. Martin & J. Rothery (eds.), Sydney, University of Sydney, NSW: Linguistics Department.
- MARTIN, J. R. (1985), *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*, Oxford, Oxford University Press.
- MARTIN, J. R. & ROTHERY, J. (1981), "The ontogenesis of written genre", *Working Papers in Linguistics, No. 2*, J. R. Martin & J. Rothery (eds.), Sydney, University of Sydney, NSW: Linguistics Department, σσ. 1-59.
- MARTIN, J. R. & ROTHERY, J. (1986), *Working Papers in Linguistics, No. 4*, Sydney, University of Sydney, NSW: Linguistics Department.
- MARTTUNEN, M. (1992), "Commenting on written arguments as a part of argumentation skills: Comparison between students engaged in traditional vs. on-line study", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 36(4), σσ. 289-302.
- MARTTUNEN, M. & LAURINEN, L. (1998), "Learning of argumentation in face - to - face and e-mail environments", *Paper Presented at the Fourth International Conference on Argumen-*

- tation (Amsterdam, Netherlands, June 16-19), University of Amsterdam, The Netherlands, Eric Document, #422 791#, 15σσ.
- MARTTUNEN, M. & LAURINEN, L. (2007), “Collaborative learning through chat discussions and argument diagrams in secondary school”, *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), σσ. 109-126.
- MARX, K. (1963), “The critique of Hegel’s philosophy of right”, στο *Early Writings*, T. B. Bottomore (ed.), London, C. A. Watts.
- MARX, K. (1970), *Capital: A Critique of Political Economy*, Moscow, Progress Publisher.
- MASLOW, A.H. (1943), “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review*, 50, σσ. 370-396.
- MASON, L. & SANTI, M. (1994), “Argumentation structure and metacognition in constructing shared knowledge at school”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (New Orleans, LA, April 4-8, 1994), Eric Document, #371 041#, 30σσ.
- MASON, L. & SCIRICA, F. (2006), “Prediction of students’ argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding”, *Learning and Instruction*, 16, σσ. 492-509.
- MAYNARD, D. W. & PERÄKYLÄ, A. (2003), “Language and social interaction”, *Handbook of Social Psychology*, J. Delamater (ed.), New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, σσ. 233-257.
- McARTHUR, C., FERRETTI, R. P. & OKOLO, C. (2002), “On defending controversial viewpoints: Debates of sixth graders about the desirability of 20th century American immigration”, *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(3), σσ. 160-172.
- McBURNEY, J. H., O’ NEILL, J. M. & MILLS, G. E. (1951), *Argumentation and Debate: Techniques of a Free Society*, New York, MacMillan.
- McCANN, T. M. (1989), “Student argumentative writing knowledge and ability at three grade levels”, *Research in the Teaching of English*, 23, σσ. 63-77.
- McCARTHEY, S. J. & McMAHON, S. (1992), “From convention to invention: Three approaches to peer interactions during writing”, στο *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*, R. H. Lazarowitz & N. Miller (eds.), Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- McCRIMMON, J. M. (1963), *Writing with a Purpose*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- McCUTCHEN, D. & PERFETTI, C.A. (1982), “Coherence and connectedness in the development of discourse productions”, *Text*, 2, σσ. 113-139.
- McKERROW, R.E. (1989), “Critical Rhetoric: Theory and Praxis”, *Communication Monographs*, 56, σσ. 91-111.
- MEAD, G. H. (1934), *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press.
- MELERSKI, M. J. (1983), “Letters create audience awareness”, στο *Writing for Real Audiences*, D. P. Shugert (ed.), *Themed issue of Connecticut English Journal*, 14(2), Spring, Eric Document, # 263 605#, σσ. 59- 62.
- MENDELSON, M. (2001), “Quintilian and the pedagogy of argument”, *Argumentation*, 15(3), σσ. 277-293.
- MERCER, N. (2009), “Developing argumentation: Lessons learned in the Primary School”, στο *Argumentation and Education: Theoretical Foundation and Practices*, M. N. Muller & A. N. Perret Clermont (eds.), VI: Springer.
- MERRIAM, S. B. (1988), *Case Study Research in Education*, San Francisco, Jossey Bass.
- MIDGETTE, E., HARIA, P. & McARTHUR, C. (2007), “The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth – and eighth – grade students”, *Reading and Writing*, 21 (1-2), June, Springer Netherlands Publisher, 21σσ.
- MILANOVIC, M. (Ed.) (2004) [1998], *Studies in Language Testing, 6: Multilingual Glossary of Language Testing Terms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MILLER, C. R. (1984), “Genre as Social Action”, *Quarterly Journal of Speech*, 70, σσ. 151-167.
- MITCHELL, C. (2004), *Writing and Power: A Critical Introduction to Composition Studies*, Boulder, London, Paradigm Publishers.
- MITCHELL, D. (1962), *An Introduction to Logic*, London, Hutchinson University Library.
- MITCHELL, S. (1997), *Improving the Quality of Argument in Higher Education: Interim Report*, London, Middlesex University, School of Lifelong Learning and Education.

- MITCELL, S. & RIDDLE, M. (2000), *Improving the Quality of Argument in Higher Education: Final Report*, Middlesex University, School of Lifelong Learning and Education.
- MOFFETT, J. (1968), *Teaching the Universe of Discourse*, Boston, Houghton Mifflin.
- MONTAGUE, M. (1990), *Computers, Cognition and Writing Instruction*, Albany, NY: State University of New York Press.
- MORGAN, W. & BEAUMONT, G. (2003), “A dialogic approach to argumentation: Using a chatroom to develop early adolescent student’s argumentative writing”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(2), October, σσ. 148 - 157.
- MURRAY, D. (2004), *A Writer Teaches Writing*, (second edition), Boston, Heinle.
- MURRAY, J. (ed.) (1989), *Oxford English Dictionary: The Definitive Record of the English Language*, (second edition), Oxford, Oxford University Press.
- MYHILL, D. (2005), “Prior knowledge and the (re) production of school written genres”, στο *Writing in Contexts: Textual Practices and Learning Processes in Socio-cultural Settings*, Tr. Kostouli (ed.), New York, USA: Springer, σσ. 117-136.
- NADEAU, R. (1952), ‘The *Progymnasmata* of Aphthonius’, *Speech Monographs*, 19, σσ. 264 – 85.
- NASH, W. (1989), *Rhetoric: The Wit of Persuasion*, Oxford, Basil Blackwell.
- NELSON, T. O., KRUGLANSKI, A. W. & JOST, J. T. (1998), “Knowing the self and others : Progress in metacognitive social psychology”, στο *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions*, London, Sage Publications.
- NELSON- SPIVEY, N. (1995), “Written discourse: A constructivist perspective”, στο *Constructivism in Education*, L. P. Steffe & J. Gale (eds.), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- NEUMAN, Y. & WEIZMAN, E. (2003), “The role of text representations in students’ ability to identify fallacious arguments”, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56A(5), σσ. 849-864.
- NEWKIRK, T. (1985), “The hedgehog or the fox: The dilemma of writing development”, *Language Arts*, 62 (6), σσ. 593-603.
- NEWKIRK, T. (1987), “The non-narrative writing of young children”, *Research in the Teaching of English*, 21, σσ. 121-144.
- NEWTON, P., DRIVER, R. & OSBORNE, J. (1999), “The place of argumentation in the pedagogy of school science”, *International Journal of Science Education*, 21(5), σσ. 553-576.
- NUSSBAUM, E. M. (2002), “Scaffolding argumentation in the social studies classroom”, *The Social Studies*, 93(2), March-April, σσ. 79-83.
- NUSSBAUM, E. M. & SCHRAW, G. (2007), “Promoting argument-counterargument integration in student’s writing”, *The Journal of Experimental Education*, 76(1), σσ. 59-92.
- NYSTRAND, M. (1982), “Rhetoric’s audience and linguistics’ speech community: Implications for understanding writing, reading and text”, στο *What Writers Know: The Language Process and Structure of Written Discourse*, M. Nystrand (ed.), New York, Academic Press, σσ. 1-28.
- NYSTRAND, M. (1986), *The Structure of Written Communication: Studies in Reciprocity between Readers and Writers*, Orlando, FL: Academic Press.
- NYSTRAND, M. (1989), “A social-interactive model of writing”, *Written Communication*, 6(1), σσ. 66-85.
- NYSTRAND, M. (1997), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, New York, Teachers College Press.
- NYSTRAND, M. (2006), “The social and historical context for writing research”, στο *Handbook of Writing Research*, C. A. McArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (eds.), New York, The Guilford Press, σσ. 11-27.
- O’ DONNELL, A. M. & DANSEREAU, D. F. (1992), “Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance”, στο *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*, R. Hertz-Lazarovitz & N. Miller (eds.), New York, USA: Cambridge University Press, σσ. 120-141.
- O’ KEEFE, D. J. (1990), *Persuasion: Theory and Research*, London, Sage Publications.
- O’ KEEFE, D. J. (1992), “Two concepts of argument”, *Readings in Argumentation*, 11, W. L. Benoit, D. Hample, P. J. Benoit (eds.), Berlin/New York, Foris Publications, σσ. 79-90.

- OOSTDAM, R. (2004), “Assessment of argumentative writing”, στο *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 2, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (series Ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh & M. Couzijn (vol. eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 427-442.
- ORSOLINI, M. (1993), “Dwarfs don’t shoot: An analysis of children’s justifications”, *Cognition and Instruction*, 11, σσ. 281-297.
- PAINTER, C. (1986), “The role of interaction in learning to speak and learning to write”, στο *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum*, C. Painter and J. Martin (eds), Melbourne, Australia, Applied Linguistics Association of Australia, σσ. 62-97.
- PALINCSAR, A. S. (1998), “Keeping the metaphor of scaffolding fresh – A response to C. Addison Stone’s ‘The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities’ ”, *Journal of Learning Disabilities*, 31, σσ. 370-373.
- PALINCSAR, A. S. (2005), “Social perspectives on teaching and learning”, στο *An Introduction to Vygotsky*, (2nd edition), Harry Daniels (ed.), Hove, East Sussex, Routledge.
- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A.L. (1984), “Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities”, *Cognition and Instruction*, 2, σσ. 117-175.
- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. (1986), “Interactive teaching to promote independent learning from the text”, *The Reading Teacher*, 39(8), April, International Reading Association, σσ. 771-777.
- PALINCSAR, A. S. & KLENK, L. J. (1991), “Learning dialogues to promote text comprehension”, *Teaching Advanced Skills to Educationally Disadvantaged Students*, Michigan University, Ann Arbor, Final Report, Eric Document, #338722#, 24σσ.
- PAPERT, S. (1980), *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books.
- PAPOULIA-TZELEPI, P. (2004), “Scaffolding the argumentative writing via human rights teaching in the greek elementary school”, *Educational Studies in Language and Literature*, 4, σσ. 241-253.
- PAUL, R. W. (1986), “Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions”, στο *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, J. B. Baron & R. J. Sternberg (eds.), N. Y.: Freeman, σσ. 127-148.
- PAUL, R. W. & ELDER, L. (1999), *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- PEDEMONTE, B. (2007), “How can the relationship between argumentation and proof be analysed?”, *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), σσ. 23-41.
- PELLEGRINI, A. D., GALDA, L. & RUBIN, D. L. (1984), “Context in text: The development of oral and written language in two genres”, *Child Development*, 55, σσ. 1549-1555.
- PERELMAN, CH. (1982), *The Realm of Rhetoric*, W. Kluback (trans.), London, University of Notre Dame Press.
- PERELMAN, CH. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1969), *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation* (Translation of *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l’ Argumentation*), London, University of Notre Dame Press.
- PERELMAN, C. (1986), “The Context of Classroom Writing”, *College English*, 48(5), September, National Council of Teachers of English, σσ. 471-479.
- PERERA, K. (1984), *Children’s Writing and Reading: Analysing Classroom Language*, Oxford, Basil Blackwell Publisher Limited.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1980), *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, New York, Academic Press.
- PERRON, J. D. (1976), *The Impact of Mode on Written Syntactic Complexity: Part II*, Fourth Grade, Report No 25, Georgia University, Athens: Department of Language Education, Eric Document, # 126 511#, 31σσ.
- PERRY, B. & DOCKETT, S. (1998), “Play, argumentation and social constructivism”, *Early Child Development and Care*, 140, σσ. 5-15.
- PETIT, A. & SOTO, E. (2002), “Already experts: Showing students how much they know about writing and reading arguments”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(8), May, σσ. 674-682.

- PETRAGLIA, J. (1994), "Interrupting the conversation: The constructionist dialogue in composition", στο *Composition Theory for the Postmodern Classrooms*, G. A. Olson & S. I. Dobrin (eds.), New York, Albany, σσ. 313-331.
- PETTY, R. E. & CACIOPPO, J. T. (1986), *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*, New York, Springer-Verlag.
- PEYRONNET, E. AU. & DANIEL, M. F. (2004), "Impact of philosophical discussion on argumentative skills", στο *Studies in Writing, Effective Learning and teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 2, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh & M. Couzijn (vol. eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 291-304.
- PIAGET, J. (1926), *The Language and the Thought of Child*, M. Gabian (trans.), London, Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1962) [1928], *Judgement and Reasoning in the Child*, (third edition), M. Warden (trans.), London, Routledge & Kegan Paul LTD.
- PIAGET, J. (1964) [1929], *The Child's Conception of the World*, J. & A. Tomlinson (trans.), London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- PIAGET, J. (1972), "Intellectual evolution from adolescence to adulthood", J. Bliss & H. Furth (trans.), *Human Development*, 15(1), σσ. 1-12.
- PIAGET, J. (1985), *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development*, T. Brown & K. J. Thampy (trans.), Chicago, University of Chicago Press.
- PINTO, R. C. (2001), *Argument, Inference and Dialectic: Collected Papers on Informal Logic, Argumentation Library*, Vol. 4, Dordrecht, Kluwer Academic.
- PINTO, R. C. & BLAIR, J. A. (1989), *Information, Inference and Argument: A Handbook of Critical Thinking*, Internal Publication.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. & GOMBERT, A. (2000). "Developmental cues of argumentative writing", στο *Foundation of Argumentative Text Processing*, J.E.B. Andriessen & P. Coirier (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press, σσ. 117-135.
- PITKIN, H. F. (1972), *Wittgenstein and Justice: On the Significance of Ludwig Wittgenstein for Social and Political Thought*, Berkeley, University of California Press.
- PLANTIN, CH. (2009), "A place for figures in argumentation theory", *Argumentation*, 23, σσ. 325-337.
- PONTECORVO, C. & PIRCHIO, S. (2000), "A developmental view on children's arguing: The need of the other", *Human Development*, 43, σσ. 361-363.
- POPPER, K. R. (1989), *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, London, Routledge.
- PORTER LADOUSSE, G. (1987), *Role Play: Resource Books for Teacher*, Alan Maley (ed.), Oxford, Oxford University Press.
- PRIESTLEY, J. B., (2002), "The de-automatization of grammar", στο *Linguistics Studies of Text and Discourse*, J. J. Webster (ed.), London, Continuum, σσ. 126 -148.
- PRINGLE, I. & FREEDMAN, A. (1985), "A comparative study of writing abilities in two modes at the grade 5, 8, and 12 levels", Ontario Dept. Of Education, Publication Service, Toronto, Ontario, Canada, Eric Document, # 258 202#, 145 σσ.
- PUTNEY, L., GREEN, J., DIXON, C. & DURN, R. (2000), "Consequential progressions: Exploring collective-individual development in bilingual classroom", στο *Constructing Meaning through Collaborative Inquiry: Vygotskian Perspectives on Literacy Research*, C. D. Lee & P. Smagorinsky (eds.), New York, Cambridge University Press, σσ. 86-126.
- REED, C. A. & LONG, D. (1997), "Multiple subarguments in logic, argumentation, rhetoric and text generation", *Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 1244, σσ. 496-510.
- REED, C. A. & NORMAN, T. J. (2003), *Argumentation Machines: New Frontiers in Argument and Computation*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- REID, G. (1991), "Agree with me : The argumentative function in children's writing", Unpublished M. Ed. Dissertation, University of Hall.
- REID, I. (1987), *The Place of Genre in Learning: Current Debates*, Gellong, Victoria, Deakin University.
- REINHART, T. (1980), "Conditions for text coherence", *Poetics Today*, 1(4), σσ. 161-180.

- RESNICK, L. B. & KLOPFER, L. E. (Eds.) (1989), *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Eric Document, #328 871#, 231σσ.
- REZNITSKAYA, A., ANDERSON, R. C., McNURLEN, B., NGUYEN - JAHIEL, K., ARCHODIDOU, A. & KIM, S.-Y. (2001), "Influence of oral discussion on written argument", *Discourse Processes*, 32(2&3), σσ. 155-175.
- REZNITSKAYA, A., ANDERSON, R.C. & KUO, L.-J. (2007), "Teaching and learning argumentation", *The Elementary School Journal*, 107(5), σσ. 449-472.
- RIDDLE, M. (2000), "Improving argument by parts", στο *Learning to Argue in Higher Education*, S. Mitchell & R. Andrews (eds.), Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton-Cook, σσ. 53-64.
- RIJLAARSDAM, G. & COUZIEN, M. (2000), "Writing and learning to write: A double challenge", στο *New Learning*, R. J. Simons et al. (eds.), Netherlands, Kluwer Academic Publishers, σσ. 157-189.
- RIJLAARSDAM, G. & VAN DEN BERGH, H. (2004), "Effective learning and teaching of writing: Student involvement in the teaching of writing", στο *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*, Vol. 14, Part 1, (2nd edition), G. Rijlaarsdam (series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh, H. & M. Couzijn (vol. eds.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, σσ. 1-16.
- RILEY, J. & REEDY, D. (2000), *Developing Writing for Different Purposes: Teaching about Genre in the Early Years*, London, Paul Chapman Publishing, Sage.
- RIPLEY, M. L. (2008), "Theorists argue that an ad is an argument", *Argumentation*, 22, σσ. 507-519.
- RIPS, L. J. (1990), "Reasoning", *Annual Review of Psychology*, 41, σσ. 321-353.
- RIPS, L. J. (1994), *The Psychology of Proof: Deductive Reasoning in Human Thinking*, Cambridge, MA: MIT Press.
- RIPS, L. J. (2001), "Two kinds of reasoning", *Psychological Science*, 12(2), σσ. 129-134.
- RIPS, L. J., BREM, S. K. & BAIENSON, J. N. (1999), "Reasoning dialogues", *Current Direction in Psychological Science*, 8, σσ. 172-177.
- ROBERTSON, E. (2008), "Learning and teaching the practices of democratic participation", στο *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, (3rd edition), New York, Routledge, σσ. 27-44.
- ROBSON, C. (2002) [1993], *Real World Research*, (2nd edition), Malden, USA, Blackwell Publishing.
- ROGOFF, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press.
- ROGOFF, B., RADZISZEWSKA, T. & MASIELLO, T. (1995), "Analysis of developmental processes in sociocultural activity", στο *Sociocultural Psychology: Theory and Practice of Doing and Knowing*, L. M. W. Martin, K. Nelson, E. Tobach (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, σσ. 125-149.
- RONEY, C. R. (1989), "Back to the basics with storytelling", *The Reading Teacher*, 42(7), σσ. 520-23.
- ROSE, M. (1983), "Remedial writing courses: A critique and a proposal", *College English*, 45(2), σσ. 109-122.
- ROTH, W. M. (1998), *Designing Communities*, Boston, Kluwer Academic.
- ROTH, W. M. & MCGINN, M. K. (1998), "Inscriptions: Toward a theory of representing as social practice", *Review of Educational Research*, 68(1), σσ. 35-59.
- ROTTENBERG, A. T. (1985), *Elements of Argument*, New York, St. Martin's Press.
- ROTTENBERG, A. T. (1994), *The Structure of Argument*, Boston, St Martin's Press.
- ROUET, J. F., FAVART, M., GAONAC'H, D. & LACROIX, N. (1996), "Writing from multiple documents: Argumentation strategies in novice and expert history students", στο *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, R. Rijlaarsdam, H. Van Der Berg & M. Couzijn (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press, σσ. 44-60.
- ROUSSEY, J. Y. & GOMBERT, A. (1996), "Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids", *Argumentation*, 10, σσ. 283-300.
- ROY, A. & MACCHIETTE, B. (2005), "Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students", *Journal of Marketing Education*, 27(3), σσ. 264-276.
- ROY, K. & SWAMINATHAN, R. (2002), "School relations: Moving from monologue to dialogue", *The High School*, 85(4), April-May, σσ. 40-51.

- RUBIN, D. L., PICHÉ, G. L. (1979), "Development in syntactic and strategic aspects of audience adaptation skills in written persuasive communication", *Research in the Teaching of English*, 13, σσ. 293-316.
- RUSSELL, J. (2007), *How Children Become Moral Selves: Building Character and Promoting Citizenship in Education*, Brighton, Sussex Academic Press.
- RYAN, R. H. (1982), "Kategoria and apologia: On their rhetorical criticism as a speech set", *Quarterly Journal of Speech*, 68(3), August, σσ. 254-261.
- SALMI-TOLONEN, T. (2005), "Persuasion in the juridicial argumentation: The opinions of the Advocates General and the European Court of Justice", στο *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*, Vol. 130, H. Halmari & T. Virtanen (eds.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, σσ. 59-101.
- SANDELOWSKI, M. (2003), "Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed method studies", στο *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), Thousand Oaks, California, Sage, σσ. 321-350.
- SANTANGELO, T., HARRIS, K. R. & GRAHAM, S. (2007), "Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing", *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), σσ. 1-20.
- SANTOS, C. M. (1996), *Good Reasoning: To whom? When? How? An Investigation of Belief Effects on Syllogistic and Argumentative Reasoning*, Phd Thesis, U.K.: University of Sussex.
- SANTOS, C. M. & SANTOS, L. S. (1999), "Good argument, content and contextual dimensions", στο *Foundations of Argumentative Text Processing*, J. Andriessen & P. Coirier (eds.), Amsterdam, Amsterdam University Press.
- SANTOS, L. S. (1999), "The place of counter argument in knowledge construction", *Paper Presented at the IX European Conference on Developmental Psychology*, (Spetses, Greece, September 1-5).
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1986), "Research on written composition", στο *Handbook of Research on Teaching*, (3rd edition), M. Wittrock (ed.), New York, MacMillan, σσ. 778-803.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. & GOELMAN, H. (1982), "The role of production factors in writing abilities", στο *What Writers Know*, N. Nystrand (ed.), New York, Academic Press, σσ. 173-210.
- SCARDAMALIA, M. & PARIS, P. (1985), "The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies", *Cognition and Instruction*, 2, σσ. 1-39.
- SCHAFFER, H. R. (1996), "Joint involvement episodes as context for development", στο *An Introduction to Vygotsky*, H. Daniels (ed.), New York, Routledge, σσ. 251-280.
- SCHELLENS, P. J. & DE JONG, M. (2004), "Argumentation schemes in persuasive brochures", *Argumentation*, 18, σσ. 295-323.
- SCHIFFRIN, D. (1988), *Discourse Markers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHNEUWLY, B. (1996), "Content and formulation writing argumentative texts in pairs", *Argumentation*, 10, Netherlands, Kluwer Academic Press, σσ. 213-226.
- SCHRAW, G. (1998), "Promoting general metacognitive awareness", *Instructional Science*, 26, Kluwer Academic Publishers, σσ. 113-125.
- SHULTZ, J., FLORIO, S. & ERICKSON, F. (1982), "Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school", στο *Children in and out of School: Ethnography and Education*, P. Gilmore & A. Glatthorn (eds.), Washington, DC: Center for Applied Linguistics, σσ. 88-123.
- SCHWARTZMAN, R. (1988), "The life embeddedness of argumentation: A prelude to treating arguments as exhortations", *Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association* (74, New Orleans, LA, November 3-6, 1988), Eric Document, #297392#, σσ. 1-37.
- SCRIVEN, M. (1980), *The Logic of Evaluation*, Inverness, CA: Edgepress.
- SEARLE, J. R. (1969), *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1979), *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.

- SHANAHAN, T. (1988), "The reading-writing relationship: Seven instructional principles", *The Reading Teacher*, 41(7), σσ. 636-647.
- SHANAHAN, T. (2000), "Relations among oral language, reading and writing development", στο *Handbook of Writing Research*, C. A. McArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (eds.), New York, The Guilford Press, σσ. 171-183.
- SHELDON, A. (1992), "Conflict-talk: Socio-linguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them", *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, σσ. 95-117.
- SIMON, S., ERDURAN, S. & OSBORNE, J. (2006), "Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom", *International Journal of Science Education*, 28(2-3), σσ. 235-260.
- SIMONNEAUX, L. (2001), "Role-play or debate to promote student's argumentation and justification on an issue in animal transgenesis", *International Journal of Science Education*, 23(9), σσ. 903-927.
- SIMONS, H. W. (1976), *Persuasion: Understanding, Practice, and Analysis*, Reading, MA: Addison – Wesley.
- SIMPSON, R. (1953), *Improving Teaching-Learning Processes*, New York, Longmans, Green and Co.
- SLADE, CH. (2002), "Reasons to buy: The logic of advertisements", *Argumentation*, 16, σσ. 157-178.
- SMITH, CH. & VOTH, B. (2002), "The role of humor in political argument: How 'strategery' and 'lockboxes' changed a political campaign", *Argumentation and Advocacy*, 39, σσ. 110-129.
- SNIDER, A. & SCHNURER, M. (2002), *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, New York, The International Debate Education Association.
- SNOECK HENKEMANS, A. F. (1992), *Analysing Complex Argumentation : The Reconstruction of Multiple and Coordinatively Compound Argumentation in a Critical Discussion*, Amsterdam, Sicsat.
- SNOECK HENKEMANS, A. F. (2000), "State of the art: The structure of argumentation", *Argumentation*, 14, σσ. 447-473.
- SNOECK HENKEMANS, A. F. (2003), "Complex argumentation in a critical discussion", *Argumentation*, 17(4), σσ. 405-419.
- SNOW, C. E., CANCINO, H., DE TEMPLE, J. & SCHLEY, S. (1991), "Giving formal definitions : A linguistic or metalinguistic skill ?", στο *Language Processing in Bilingual Children*, Ellen Bialystoc (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, σσ. 90-112.
- SNYDER, I. (1992), "Writing with wordprocessors: An effective way to develop students' argumentative writing skills", *English in Education*, 26 (2), Summer, σσ. 35-45.
- STABLES, A. (2003), "Learning, identity and classroom dialogue", *Journal of Educational Inquiry*, 4(1), σσ. 1-18.
- STARK, S. & TORRANCE, H. (2005), "Case Study", στο *Research Methods in the Social Sciences*, B. Somekh & C. Lewin (eds.), London, Sage, σσ. 33-40.
- STEGMANN, K., WEINBERGER, A. & FISCHER, F. (2007), "Facilitating argumentative knowledge construction with computer supported collaboration scripts", *Computer Supported Collaborative Learning*, 2, σσ. 421-447.
- STEGMÜLLER, W. (1964), "Remarks on the completeness of logical systems relative to the validity concepts of P. Lorenzen and K. Lorenz", *Notre Dame Journal of Symbolic Logic*, Vol. 2, σσ. 81-112.
- STEIN, N. L. & TRABASSO, T. (1982), "Children's understanding of stories: A basis for moral judgement and dilemma resolution", στο *Verbal Processes in Children: Progress in Cognitive Development Research*, C. Brainerd & M. Pressley (eds.), New York, Springer-Verlag, σσ. 161-188.
- STEIN, N. L. & MILLER, C. A. (1991), "I win-you lose: The development of argumentative thinking", στο *Informal Reasoning and Education*, J. Voss, D. Perkins & J. Segal (eds.), Hillsdale, N.J.: Erlbaum, σσ. 285-335.
- STEIN, N. L. & MILLER, C. A. (1993a), "A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning", *Argumentation*, 7, σσ. 183-204.

- STEIN, N. L. & MILLER, C. A. (1993b), "The development of memory and reasoning skills in argumentative contexts: Evaluating, explaining, and generating evidence", στο *Advances in Instructional Psychology*, Glaser, R. (ed.), Vol. IV, New York, Springer-Verlag, σσ. 161-188.
- STELMA, J. (2009), "What is communicative language teaching?", στο *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills*, S. Hunston & D. Oakey (eds.), Abingdon, Oxon, Routledge, σσ. 53-59.
- STEPHENSON, H. W. (2005), *Forecasting Opportunity: Kairos, Production and Writing*, Lanham, Maryland, University Press of America.
- STERNBERG, R. J. & SPEAR-SWERLING, L. (1996), *Teaching for Thinking*, Washington, American Psychological Association.
- STEVENS, J. P. (2002), *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*, (4th Edition), Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- STOLAREK, E. A. (1996), "Dialectic: Rhetoric's neglected step-sister comes of age", Eric Document, # 398 574#, σσ. 1-9.
- STRAWSON, P. F. (1977), *Introduction to Logical Theory*, London, Methuen & Co Ltd.
- STREET, B. V. (1995) [1984], *Literacy in Theory and Practice*, (3rd edition), Cambridge, Cambridge University Press.
- STREITZ, N. A., HANNEMANN, J. & THURING, M. (1989), "From ideas and arguments to hyperdocuments: Travelling through activity spaces", *Hypertext '89 Proceedings*, (Pittsburgh, P.A., November, 1989).
- SWALES, J. M. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SWANN, J. (1992), *Girls, Boys and Language*, Oxford, Blackwell Publishers.
- TANN, S. (1991), *Developing Language in the Primary Classroom*, London, Cassell.
- TANNEN, D. (1998), *The Argument Culture: Moving from Debate to Dialogue*, New York, Random House.
- TAVUCHIS, N. (1991), *Mea Culpa: A Sociology of Apology and Reconciliation*, Stanford, California, Stanford University Press.
- THARP, R. G. & GALLIMORE, R. (1998), *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- THOMAS, S. N. (1986), *Practical Reasoning in Natural Language*, (third edition), Englewood, Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- THOMPSON, T. F. (1956), *Essay Writing and Model Essays*, Bath, James Brodie Ltd.
- TIERNEY, R. J. (1985), "The reading-writing relationship: A glimpse of some facets", *Reading-Canada-Lecture*, 3, σσ. 109-116.
- TIERNEY, R. J. & LEYS, M. (1984), "What is the value of connecting reading and writing?", *Reading Education Report*, No. 55, University of Illinois at Urbana-Champaign, Bolt, Beranek and Newman Inc., Eric Document, #251810#.
- TIERNEY, R. J. & SHANAHAN, T. (1996), "Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes", στο *Handbook of Reading Research*, 2, R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. David Pearson (eds.), Mahway, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- TINDALE, C. W. (1999), *Acts of Arguing: A Rhetorical Model of Argument*, Albany, New York, State University of New York Press.
- TINDALE, C. W. (2004), *Rhetorical Argumentation: Principles of Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. (1984), "Toward a description of argumentative text structure", *Paper Presented at the Second Nordic Conference on English Studies in Turku*, (Finland, September, 10-11).
- TODOROV, T. (1981), *Introduction to Poetics*, Brighton, Harvester Press.
- TONKISS, F. (1998), "Analysing Discourse", στο *Researching Society and Culture*, C. Seale (ed.), London, Sage, σσ. 245-260.
- TOULMIN, S.E. (1958): *The Uses of Argument*, (9th ed.), Cambridge, England, Cambridge University Press.
- TOULMIN, S. E. (1972), *Human Understanding*, Princeton, Princeton University Press.

- TOULMIN, S.E. (1976), *Knowing and Acting: An Invitation to Philosophy*, New York, MacMillan.
- TOULMIN, S.E., RIEKE, R. & JANIK, A. (1979), *An Introduction to Reasoning*, New York, Macmillan Publishing Co.
- TRASS, R., ZOMPETTI, J. P., MOTIEJUNAITE, J. & DRISCOLL, W. (2005), *Discovering the World through Debate: A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*, (3rd edition), USA, International Debate Education Association, Idea Press Books.
- TROIA, G. A. & GRAHAM, S. (2002), “The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities”, *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), July/August, σσ. 290-305.
- TUCKMAN, B. W. (1978), *Conducting Educational Research*, (2nd edition), USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- TUSSMAN, J. (1960), *Obligation and the Body Politic*, New York, Oxford University Press.
- VALSINER, J. (1997), *Culture and the Development of Children's Action: A Theory of Human Development*, New York, Wiley.
- VAN BRUGGEN, J. M., BOSUIZEN, H. P. A. & KIRSCHNER, P. A. (2003), “A cognitive framework for cooperative problem solving with argument visualization”, στο *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense-Making*, P. A. Kirschner, S. J. Buckingham Shum & C. S. Carr (eds.), London, Springer-Verlag, σσ. 25-48.
- VANDAMNE, F. (1985), “Logic, discourse, discovery and averroistic register approach”, στο *Logic of Discourse*, J. Hintikka & F. Vandamne (eds.), New York, Plenum Press, σσ. 51-67.
- VANDE COPPLE, W. (1985), “Some exploratory discourse on metadiscourse”, *College Composition and Communication*, 36, σσ. 82-93.
- VAN DEN BERGH, H. & RIJLAARSDAM, G. (2001), “Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality”, *Educational Psychology*, 21(4), σσ. 373-385.
- VAN DERBURG, R. M. (2006), “Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky's theories: What we can learn”, *Reading and Writing Quarterly*, 22, σσ. 375-393.
- VAN DIJK, T. A. (1972), *Some Aspects of Text Grammars*, Paris, Mouton.
- VAN DIJK, T. A. (1977), *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London, Longman.
- VAN DIJK, T. A. (1980), *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- VAN DIJK, T. A. (1997a), “Discourse as interaction in society”, στο *Discourse as Social Interaction*, T. V. Dijk (ed.), London, Sage.
- VAN DIJK, T. A. (1997b), “The study of discourse”, στο *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies - A Multidisciplinary Introduction*, Vol. 1, T. V. Dijk (ed.), London, Sage, σσ. 1-34.
- VAN DIJK, T. A., TINGTOOMEY, S. SMITHERMAN, G. & TROUTMAN, D. (1977), “Discourse, ethnicity, culture and racism”, στο *Discourse as Social Interaction*, T.A. Van Dijk (ed.), London, Sage, σσ. 144-180.
- VAN EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R. (1984), *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*, Dordrecht, Holland, Foris.
- VAN EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R. (1987), “Fallacies in Pragma – Dialectical perspective”, *Argumentation*, 1, σσ. 283-301.
- VAN EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R. (1989), “Teaching argumentation analysis and critical thinking in the Netherlands”, Resource Publication, Series 2, No 2, Eric Document, #352 334#, 21σσ.
- VAN EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R. (1990), “Analyzing argumentative discourse”, στο *Perspectives on Argumentation: Essays in Honor of Wayne Brockriede*, R. Trapp & J. Schuetz (eds.), Prospect Heights, IL, Waveland Press, σσ. 86-106.
- VAN EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R. (1991), “Argumentation from a speech act perspective”, *Pragmatics at Issue: Selected Papers of the International Pragmatics Conference*, 1, (Antwerp, August 17-22 1987), J. Verschueren (ed.), Amsterdam, John Benjamins, σσ. 151-170.

- VAN EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R. (1992), *Argumentation, Communication, and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- VAN EEMEREN, F. H. & HOUTLOSSER, P. (1999), “Strategic manoeuvring in argumentative discourse”, *Discourse Studies*, 1(4), σσ. 479-497.
- VAN EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R., JACKSON, S. & JACOBS, S. (1997), “Argumentation”, στο *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multi-disciplinary Introduction*, T. A. Van Dijk, (ed.), DL, I., London, Sage, σσ. 208-229.
- VAN EEMEREN, F. H., GROOTENDORST, R. & KRUIGER, T. (1987), *Handbook of Argumentation Theory*, Holland, Dordrecht, Foris Publications.
- VAN EEMEREN, F. H., GROOTENDORST, R., SNOECK HENKEMANS, A. F., BLAIR, J. A., JOHNSON, R. H., KRABBE, E. C. W., PLANTIN, C., WALTON, D. N., WILLARD, CH. A., WOODS, J., & ZAREFSKY, D. (1996), *Fundamentals of Argumentation Theory*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VICE, S. (1997), *Introducing Bakhtin*, U.K.: Manchester University Press.
- VIRTANEN, T. & HALMARI, H. (2005), “Persuasion across genre: Emerging perspectives”, στο *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*, Vol. 130, H. Halmari & Tuija Virtanen (eds.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, σσ. 3-24.
- VOCKELL-EILEEN, E. L. & SCHWARTZ, M. (1992), *The Computer in the Classroom*, (2nd edition), New York, Mitchell, McGraw-Hill.
- VOELKL, K. E. & GERBER, S. B. (1999), *Using SPSS for Windows: Data Analysis and Graphics*, New York, Springer.
- VOSS, J. F. (2005), “Toulmin’s model and the solving of ill-structures problems”, *Argumentation*, 19, σσ. 321-329
- VOSS, J. F., FINCHER-KIEFER, R., WILEY, J. & SILFIES, L. N. (1993), “On the processing of arguments”, *Argumentation*, 7, σσ. 165-181.
- VOSS, J. F. & MEANS, M. L. (1991), “Learning to reason via instruction in argumentation”, Office of Educational Research and Development Center, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA 15260, Eric Document, #330 019#, 41σσ.
- VOSS, J. F., PERKINS, D. N., SEGAL, J. W. (eds.) (1991), *Informal Reasoning and Education*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- VOSS, J. F., WILEY, J. & CARRETERO, M. (1995), “Acquiring intellectual skills”, *Annual Review of Psychology*, 46, σσ. 155-181.
- VOSS, J. F. & VAN DYKE, J. A. (2001), “Argumentation in psychology: Background comments”, *Discourse Processes*, 32(2 & 3), σσ. 89-111.
- VYGOTSKY, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, London, Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1981), “The genesis of higher-order mental functions”, στο *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, J. V. Wertch (ed.), Armonk, N.Y.: Sharpe, σσ. 144-188.
- VYGOTSKY, L. S. (1986), *Thought and Language*, Cambridge, The MIT Press.
- WADE, S. E. (1990), “Using think alouds to assess comprehension”, *The Reading Teacher*, March, σσ. 442-451.
- WAGGONER, M., CHINN, C. YI, H. & ANDERSON, R. C. (1995), “Collaborative reasoning about stories”, *Language Arts*, 72, σσ. 582-588.
- WAGNER, B. J. (1987), “The effect of role playing on the written persuasion of fourth and eighth graders”, Eric Document, # 285 155#, 52 σσ.
- WALKER, S. A. (2004), “Socratic strategies and devil’s advocacy in synchronous CMC debate”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, σσ. 172-182.
- WALSH, C. (1991), “Literacy as praxis: A framework and an introduction”, στο *Literacy as Praxis*, C. Walsh (ed.), Norwood, N.J.: Ablex, σσ. 1-24.
- WALTON, D. N. (1989), *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WALTON, D. N. (1990), “What is reasoning? What is an argument?”, *Journal of Philosophy*, 87, σσ. 399-419.
- WALTON, D. N. (1992a), *Plausible Argument in Everyday Conversation*, Albany, State University of New York.

- WALTON, D. N. (1992b), "Types of dialogue, dialectical shifts and fallacies", στο *Argumentation Illuminated*, F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (eds.), Amsterdam, Sicsat/Issa, σσ. 133-147.
- WALTON, D. N. (1996), *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- WALTON, D. N. (1999), "Dialectical relevance in persuasion dialogue", *Informal Logic*, Vol. 19(2 & 3), σσ. 119-143.
- WALTON, D. N. & KRABBE E. C. W. (1995), *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*, Albany, New York, State University of New York Press.
- WARE, B. L. & LINKUGEL, W. A. (1973), "They spoke in defense of themselves: On the generic criticism of apologia", *The Quarterly Journal of Speech*, 59(3), April, σσ. 273-283.
- WARNICK, B. (2000), "Two systems of invention: The topics in the rhetoric and the new rhetoric", στο *Rereading Aristotle's 'Rhetoric'*, A. G. Gross & A. E. Walzer (eds.), Southern Illinois UP: Carbondale, σσ. 107-129.
- WEISS, D. M. & SACHS, J. (1991), "Persuasive strategies used by preschool children", *Discourse Processes*, 14, σσ. 55-72.
- WELCH, N. (1996), "Revising a writers' identity: Reading and imitation in the writing classroom", *College Composition and Communication*, 47, σσ. 41-59.
- WELLS, G. (1990), "Talk about text: Where literacy is learned and taught", *Curriculum Inquiry*, 20(4), Winter, Ontario Institute for Sciences in Education, John Wiley & Sons Inc., σσ. 369-405.
- WELLS, G. (2002), *Dialogic Inquiry: Towards Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1998), *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WERLICH, E. (1976), *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
- WERTCH, J. B. & STONE, C. A. (1979), "A social interactional analysis of learning disabilities remediation", *Paper Presented at the International Conference of the Association for Children with Learning Disabilities*, San Francisco, CA.
- WERTSCH, J. V. & C. TOMA (1995), "Discourse and Learning in the Classroom: A Sociocultural Approach", στο *Constructivism in Education*, L. P. Steffe & J. Gale (eds.), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, σσ. 159-174.
- WHITE, J. (1987), "Children's argumentative writing: A reappraisal of difficulties", *Paper Presented at AILA Congress*, Sydney, Australia.
- WILKINSON, A. (1990), "Argument as a primary act of mind", *English in Education*, 24 (1), Spring, σσ. 10-22.
- WILLINSKY, J. (1990), *The New Literacy: Redefining Reading and Writing in the Schools*, New York, Routledge
- WING JAN, L. (1991), *Write Ways: Modelling Writing Forms*, Melbourne, Oxford University Press.
- WITTE, S.P. (1992), "Toward a Constructivist Semiotic of Writing", *Written Communication*, 9(2), σσ. 237-308.
- WITTGENSTEIN, L. (2001), *Philosophical Investigations: The German Text with a Revised English Translation*, G. E. M. Anscombe (trans.), USA: Blackwell Publishing Ltd.
- WODAK, R. (1997), "Critical discourse analysis and the study of doctor patient interaction", στο *The Construction of Professional Discourse*, Bl. Gunnarsson, P. Linell, B. Nordberg (eds.), London, Longman, σσ. 173-200.
- WODAK, R. & MEYER, M. (2009) [2001], *Methods of Critical Discourse Analysis*, (2nd edition), London, Sage.
- WOLFE, C. R. & BRITT, M. A. (2007), "The locus of the my-side bias in written argumentation", *Thinking and Reasoning*, 1, 27σσ.
- WOLLMAN-BONILLA, J. E. (2001), "Can first-grade writers demonstrate audience awareness?", *Reading Research Quarterly*, 36(2), σσ. 184-201.
- WOOD, D., BRUNER, J. S. & ROSS, G. (1976), "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, σσ. 89-100.
- WRAY, D. (2001), "Developing factual writing: An approach through scaffolding", *Paper Presented at the European Reading Conference (12th, Dublin, Ireland, July 1-4, 2001)*, Eric Document, #454 534#, 9 σσ.

- WRAY, D. & LEWIS, M. (1997), *Extending Literacy*, London, Routledge.
- XRAKOVSKIJ, V. S. (2001), “Hortative constructions”, στο *Language, Typology and Language Universals*, M. Haspelmath (ed.), Berlin, Walter de Gruyter, σσ. 1028-1038.
- YATES, J. & ORLIKOWSKI, W. J. (2002), “Genre systems: Chronos and kairos in communicative interaction”, στο *The Rhetoric and the Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*, R. Coe, L. Lindgard & T. Teslenko (eds.), Cresskill, N.J.: Hampton Press, σσ. 103-121.
- YEH, S. (1998), “Empowering education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students”, *Research in the Teaching of English*, 33, σσ. 49-83.
- YIN, R. K. (2003), *Case Study Research-Design and Methods: Applied Social Research Methods*, Vol. 5, (3rd edition), Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- ZECKER, L. B. (1996), “Early development in written language: Children’s emergent knowledge of genre-specific characteristics”, *Reading and Writing*, 8(1), Springer Netherlands, σσ. 5-25.
- ZHAO, R. & OREY, M. (1999), *The Scaffolding Process: Concepts, Features and Empirical Studies*, Unpublished Manuscript, University of Georgia.

▪ ΓΑΛΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ADAM, J. M. (1997), *Les Textes: Types et Prototypes: Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*, Paris, Nathan.
- ANSCOMBRE, J. CL. & DUCROT, O. (1976), “L’argumentation dans la langue”, *Langages*, n° 42, σσ. 5-27.
- ANSCOMBRE, J. CL. & DUCROT, O. (1983), *L’Argumentation dans la Langue*, Collection «Philosophie et langage», P. Mardaga (éd.), Bruxelles, Liege.
- ARISTOTE (1968), *L’Analytique*, textes choisis par P. Trotignon, Collection Sup, Paris, Presses Universitaires de France, 225σσ.
- AURICCHIO, A., MASSERON, C. & PERRIN-SCHIRMER, C. (1992), “La polyphonie des discours argumentatifs: Propositions didactiques”, *Pratiques*, 73, σσ. 7-43.
- BAKER, M. (1996), “Argumentation et co-construction de connaissances”, *Interaction et Cognitions*, Vol. 2(3), σσ. 157-191.
- BAKHTIN, M. (1970), *La Poétique de Dostoïevski* (préface de Julia Kristeva), Paris, Seuil.
- BASSANO, D. (1991), “Opérateurs et connecteurs argumentatifs: Une approche psycholinguistique”, *Intellectica*, 1(11), σσ. 149-191.
- BENOÎT, J. & FAYOL, M. (1989), “Le développement de la catégorisation des types de textes”, *Pratiques*, 62, σσ. 71-85.
- BOREL, M.-J., GRIZE, J. B. & MIÉVILLE, D. (1983), *Essai de Logique Naturelle* [A Treatise on natural logic], Bern/Frankfurt/New York, Peter Lang.
- BRASSART, D. G. (1988), “La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adults compétents », *European Journal of Psychology of Education*, IV(1), σσ. 51-69.
- BRASSART, D. G. (1990), “Le développement des capacités discursives chez l’ enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique)”, *Revue Française de Pédagogie* 90, σσ. 31-41.
- BRASSART, D. G. (1996a), “Didactique de l’argumentation écrite : Approches psychocognitives”, *Argumentation*, 10, σσ. 69-87.
- BRONCKART, J. P. (1994), “Lecture et écriture : Éléments de synthèse et de perspective” , στο *Les Interactions Lecture-Écriture : Actes du colloque Théodile-Crel*, Y. Reuter (dir.), Bern, Peter Lang, σσ. 371-404.
- BRUNSCHWIG, J. (1967), “Introduction”, *Topiques*, Paris, Belles Lettres.
- BULLETIN OFFICIEL (1998), October 5th.
- CARON, J. (1989), *Précis de Psycholinguistique*, Paris, PUF.
- CHAROLLES, M. (1980), “Les formes directes et indirectes de l’ argumentation”, *Pratiques*, 28, Octobre, σσ. 7-43.
- CHARTRAND, S. G. (1993), “Les composants structurels du discours argumentative écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français”, *Revue des Sciences de l’ Education*, Vol. XIX, No 4, σσ. 670-693.
- COIRIER, P., GAONAC’H, D. & PASSERAULT, J. M. (1996), *Psycholinguistique Textuelle: Approche Cognitive de la Compréhension et de la Production des Textes*, Masson, Paris, Armand Colin.

- CORNAIRE, C. & RAYMOND, P. M. (1999), *La Production Écrite*, Paris, CLE International.
- DE PATER, N. A. (1968), “La fonction du lieu et de l’ instrument dans les Topiques”, στο *Aristotle on Dialectic: The Topics*, G. E. L. Owen (ed.), Oxford, Oxford University Press, σσ. 164-188.
- DOLZ, J. (1994), “ Produire des textes pour mieux comprendre : L’ enseignement du discours argumentatif”, στο *Les Interactions Lecture-Écriture: Actes du Colloque Théodile-Crel*, (réunis et présentés par Y. Reuter), Paris, Peter Lang S. A., σσ. 219-241.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001), *Séquences Didactiques pour l’ Oral et pour l’ Écrit: Notes Méthodologiques*, Vol. II (3^e / 4^e), Bruxelles, De Boeck.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998), *Pour un Enseignement de l’ Oral: Initiation aux Genres Formels à l’ École*, Paris, ESF.
- DUCROT, O. (1984), *Le Dire et le Dit*, Paris, Minuit.
- DUCROT, O. & AL. (1980), *Le Sens Commun: Les Mots du Discours*, Paris, Les Editions de Minuit.
- EGGS, E. (1994), *Grammaire du Discours Argumentatif: Le Topique, le Générique, le Figuré*, Paris Éditions Kimé.
- ÉRARD, S. (1998), “Le débat : Un genre de l’oral public pour contribuer à l’ apprentissage de l’ argumentation”, “Argumenter : Enjeux et Pratiques”, *Le Français Aujourd’hui*, 123, Septembre, σσ. 45-52.
- ESPÉRET, E., COIRIER, P., COQUIN, D. & PASSERAULT, J. M. (1987), “L’ implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel”, *Argumentation*, 1, σσ. 155-174.
- FAVART, M. & PASSERAULT, J. M. (1999), “Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs: Approche en production”, *L’ Année Psychologique*, 99, σσ. 149-173.
- FAYOL, M. & ABDI, H. (1990), “Ponctuation et connecteurs : Étude expérimentale de leur fonctionnement dans les paires de propositions”, στο *Le Discours*, M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (édit.), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, σσ. 167-180.
- FERRÉOL-BARBEY, M., PIOLAT, A. & ROUSSEY, J. Y. (2000), “Réorganisation de texte par des enfants de onze ans: Effet de la longueur des textes, du niveau de compréhension des élèves et de leur maîtrise du schéma textuel », *Archives de Psychologie*, 68, σσ. 213-232.
- GENETTE, G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- GILLY, M., FRAISSE, J. & ROUX, J. P. (1988), “Résolution de problèmes en dyads et progress cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans: Dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs”, στο *Interagir et Connaître*, A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (éds.), Cousset, Switzerland, Delval, σσ. 73-92.
- GOLDER, C. (1996), *Le Développement des Discours Argumentatifs*, Paris, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- GOLDER, C. & FAVART, M. (2006), “Argumenter c’ est difficile...Oui, mais pourquoi? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », *Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicologie*, 1(141), σσ. 187-209.
- GOLDER, C., PERCHERON, I. & POUIT, D. (1999), “Les choses ne sont jamais totalement vraies ou totalement fausses: Point de vue sur la conduite communicative d’ argumentation en production écrite”, *Enfance*, 2, σσ. 99-110.
- GOLDER, C. & POUIT, D. (1998), “Quelles situations pour apprendre à argumenter ?”, *Le Français Aujourd’hui*, 123, σσ. 31-44.
- GOMBERT, A. (1998), “L’ étayage de deux points de vue contraires : Étude chez de jeunes rédacteurs de 10 à 13 ans”, στο *Les Sujets et leurs Discours*, R. Vion (éd.), Aix en Provence, Presses de l’ Université de Provence, σσ. 23-45.
- GRIZE, J. B. (1982), *De la Logique à l’ Argumentation*, Genève, Librairie Droz.
- GRIZE, J. B. (1990), *Logique et Langage*, Paris, Ophrys.
- GUIRAUD, P. (1975), *La Stylistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HAYDEN, M. (1998), “What is technological literacy?”, *Bulletin of Science Technology and Society*, 119, σσ. 220-233.
- JARRETY, J. M. (éd.) (2001), *Lexique des Termes Littéraires*, Paris, Librairie Française Générale.

- KAIL, M. & WEISSENBORN, J. (1984), “L’ acquisition des connecteurs: Critiques et perspectives”, στο *Le Langage: Construction et Actualisation*, M. Moscato & G. Le Bonniec (éds.), Publications de l’ Université de Rouen.
- LICITRA, A. (1975), *Les Relations Interpropositionnelles*, no 24, Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, Université de Nauchâtel.
- LIPMAN, M. (1995), *A l’école de la Pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MARCHAND, E. (1993), *Le Développement des Compétences Textuelles et Argumentatives de 11 à 17 Ans*, Mémoire de DEA, Université de Poitiers.
- MEYER, M. (1982), *Logique, Langage et Argument*, Paris, Hachette Université.
- MEYER, M. (1986), “Introduction” , στο *De la Métaphysique à la Rhétorique*, M. Meyer (éd.), Brussels, Éditions de l’ Université de Bruxelles.
- MINISTÈRE DE L’ ÉDUCATION FRANÇAISE (1972), *Instructions Relatives à l’ Enseignement du Français à l’ École Élémentaire*, Circulaire No. 72-474 du 4.12. 1972, Paris, Imprimerie Nationale.
- MINISTÈRE DE L’ ÉDUCATION FRANÇAISE (1985), *Programmes et Instructions*, Paris, CNDP-Livre de Poche.
- MOUCHON, J. & SARRAZAC, J. P. (1981), *Pratiques de l’ Oral: Écoute, Communications Sociales, Jeu Théâtral*, Paris, Armand Colin.
- NØLKE, H. (1993), “Contraintes sémantiques sur l’ argumentation : De la microstructure polyphonique à la macrostructure argumentative”, στο *Le Regard du Locuteur*, Paris, Éditions Kimé, σσ. 261-272.
- NØLKE, H., FLØTTUM, K. & NOREN, C. (2004), *Scapoline. La Théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique*, Paris, Kimé.
- PÊCHEUX, M. (1969), *Analyse Automatique du Discours*, Paris, Dunod.
- PERELMAN, CH. (1983), “Logique formelle et argumentation”, στο *Logique, Argumentation, Conversation*, P. Bange et al. (éds), Berne, Peter Lang.
- PERELMAN, CH. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958), *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l’ Argumentation*, Bruxelles, L’ Université de Bruxelles.
- PIAGET, J. (1963)[1924], *Le Jugement et le Raisonnement chez l’ Enfant*, (5^{ème} Édition), Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé.
- PLANTIN, C. (1990), *Essais sur l’ Argumentation*, Paris, Kimé.
- PLANTIN, C. (1996), *L’ Argumentation*, Paris, Seuil.
- PORTINE, H. (1983), *L’ Argumentation Écrite: Expression et Communication*, Paris, Hachette/Larousse.
- POUIT, D. (2000), *La Planification dans la Production Écrite du Texte Argumentatif: Aspects Développementaux*, Thèse de Doctorat, Université de Poitiers.
- POUIT, D. & GOLDER, C. (1996), “Peut-on faciliter l’ argumentation écrite? Effets d’un schéma de texte, d’une liste d’ idées et d’ un thème familier”, *Archives de Psychologie*, 64, σσ. 179-199.
- REUTER, Y. (1996), *Enseigner et Apprendre à Écrire: Construire une Didactique de l’ Écriture*, Paris, ESF.
- ROUSSEY, J. Y., PIOLAT, A. & GOMBERT, A. (1999), “Contexte de production et de justification écrite d’un point de vue par des enfants de 10 à 13 ans”, *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 31(3), σσ. 176-187.
- SCHNEUWLY, B. (1988), *Le Langage Écrit chez l’ Enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1994), “Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques”, στο *Les Interactions Lecture-Écriture: Actes du Colloque Théodile-Crel*, (réunis et présentés par Y. Reuter), Paris, Peter Lang S. A., σσ. 155-173.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M. & DOLZ, J. (1989), “Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits: Étude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans ”, *Langue Francaise*, 81, σσ. 40-58.
- THOM, R. (1970), “Les mathématiques modernes: Une erreur pédagogique et philosophique ?”, *L’ Age de la Science*, III(3), σσ. 225-242.
- VANOYE, F., MOUCHON, J. & SARRAZAC, J. P. (1981), *Pratiques de l’ Oral: Écoute, Communications Sociales, Jeu Théâtral*, Paris, Armand Colin.

- VIGNAUX, G. (1988), *Le Discours Acteur du Monde: Énonciation, Argumentation et Cognition*, Paris, Orphrys.
- WEISS, F. (1983), *Jeux et Activités Communicatives dans la Classe de Langue*, Paris, Edition Hachette.
- WEISSER, M. (2004), “Compétences argumentatives des enfants d’âge scolaire : Les profils interactionnels au cours préparatoire et au cours moyen”, *Revue de Sciences de l’Éducation*, Vol. XXX, No 2, σσ. 435-455.
- ZITI, A. (1993), *Les Connecteurs: Étude Expérimentale de leurs Rôles et Fonctions dans le Traitement en Temps Réel de l’Information Textuelle*, Thèse de Doctorat, LACO, Université de Poitiers.

▪ **ΙΤΑΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- DARDANO, M. & TRIFONE, P. (1995), *Grammatica Italiana con Nozioni di Linguistica*, (terza edizione), Milano, Zanichelli.
- LO CASCIO, V. (1992), “Strutture e strategie argomentative: Variazioni culturali e implicazioni didattiche”, στο *Lingua e Cultura nell’Insegnamento Linguistico*, C. Lavinio (cur.), Firenze, La Nuova Italia, σσ. 39-57.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *Indicazioni per il Curricolo: per la Scuola dell’Infanzia e per il Primo Ciclo d’Istruzione*, Napoli, Editrice Tecnodid.
- SPECIALE, ELENA (direzione editoriale) (2004a), *Quelli che Leggono: Itinerario di Educazione Linguistico-Espressiva*, 3a, Bergamo, Edizioni Atlas.
- SPECIALE, ELENA (direzione editoriale) (2004b), *Quelli che Leggono: Itinerario di Educazione Linguistico-Espressiva*, 4a, Bergamo, Edizioni Atlas.
- SPECIALE, ELENA (direzione editoriale) (2004c), *Quelli che Leggono: Itinerario di Educazione Linguistico-Espressiva*, 5a, Bergamo, Edizioni Atlas.

▪ **ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- BARTH, E. M. (1980), “Prolegomena tot de studie van conceptuele structuren”, [Prolegomena to a study of conceptual structures], στο *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* [General Dutch Journal of Philosophy], 72.
- KAMLAH, W. & LORENZEN, P. (1973), *Logische Propädeutik: Vorschule des vernünftigen Redens* [Logical propaedeutic: Pre-school of reasonable discourse], (2nd ed.), Mannheim, Hochschultaschenbücher-Verlag.
- KIENPOINTNER, M. (1992), *Alltagslogik: Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Constatt.
- LORENZEN, P. & SCHWEMMER, O. (1975), *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie* [Constructive Logic, Ethics and the Theory of Science], (2nd edition), Mannheim, B.I.-Wissenschaftsverlag, Hochschultaschenbücher Band 700.
- NUCHELMANS, G. (1976), *Wijsbegeerte en taal* [Philosophy and Language], Meppel, Boom, σσ. 173-180.
- SCHELLENS, P. J. (1985), *Redelijke Argumenten: Een Onderzoek Naar normen Voor Kritische Lezers* (Reasonable Arguments: A Study in Criteria for Critical Reading), Ph. D. Dissertation, Rijksuniversiteit Utrecht, Foris, Dordrecht.

▪ **ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ**

- BENIZEΛΟΣ, Ε. (2006), Η αναθεώρηση και τα μη κρατικά ΑΕΙ, *Τα Νέα*, (20-03-2006), Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, www.evenizelos.gr.
- BRENT, D. (1996), Rogerian rhetoric: An alternative to traditional rhetoric, *Argument Revisited, Argument Redefined: Negotiating Meaning in the Composition Classroom*, B. Emmel, P. Resch & B. Tanny (Eds.), Sage, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, people.ucalgary.ca/~dabrent/.../rogchap.html.
- DEPARTMENT OF EDUCATION OF MASSACHUSETTS (2001), *Massachusetts English Language Arts Curriculum Framework*, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, www.doe.mass.edu/frameworks/ela/0601.pdf.
- ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (2009), *Αγώνες Επιχειρηματολογίας-Αντιλογίας 2009-2010* (Αν. Μακεδονία και Θράκη), Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, www.dide-v.thess.sch.gr/.../index.php?...

- ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (2009),
Ενημερωτικό Δελτίο, No 1, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, www.rhetoricineducation.files.wordpress.com/.../1o-enimerotiko-deltion-enosis3.pdf.
- ENGLISH: THE NATIONAL CURRICULUM FOR ENGLAND (Key Stages 1-4) (1999), London,
Department for Education and Employment, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010,
www.nc.uk.net.
- ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ, Α. (2008), Έρευνα στη νοηματική προσπέλαση πραγματολογικών επιστημο-
λογικών κειμένων στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Αυτο-ρύθμιση κατά την κατανόηση
κειμένων. Θεωρητική θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του μοντέλου της Αμοιβαίας
Διδασκαλίας, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, [www.pi-schools.gr/download/-/programs-
/erevnes/erevna-couloub.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/-/programs-
/erevnes/erevna-couloub.pdf).
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, ΤΡ. (2001), “Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα” [Ε5], *Πύλη για την
Ελληνική Γλώσσα*, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, [www.greeklanguage.gr/.../-
index.html](http://www.greeklanguage.gr/.../-
index.html).
- ΛΟΥΤΡΙΑΝΑΚΗ, Β. (2008), “Η (επαν-) ένταξη της ρητορικής στο σχολικό πρόγραμμα: Πρόταση
σχεδιασμού”, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, [rhetoricineducation.files.wordpress.-
com/2008/12/loutrianaki-praktika.doc](http://rhetoricineducation.files.wordpress.-
com/2008/12/loutrianaki-praktika.doc).
- MEJAS, J. (1999), Les principes de l’ argumentation, Université d’ automne sur l’ ECJS, Paris, 4-5
Novembre 1999, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, [www.ac-grenoble.fr/.../-argume-
ntation.htm](http://www.ac-grenoble.fr/.../-argume-
ntation.htm).
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (2000), “Τα παιχνίδια του πολιτικού λόγου”, *Βήμα* (Κυριακή 2 Απριλίου),
Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, www.tovima.gr/default.asp?...-.
- ΟΜΙΛΟΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ, Το debate, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-
2010, <http://auebdeba-ting.net/>.
- ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. (2004), Επιχειρηματολογία, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, www.komvos.edu.gr.
- ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. (2006), Γένη και είδη του λόγου-Ο λόγος της πειθούς, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,
Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, www.greek-language.gr/greekLang/index.html.
- REED, C. (2004), Araucaria, <http://araucaria.computing.dundee.ac.uk/imgs/screenshot-large.jpg>,
Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010.
- REPORT OF THE NATIONAL COMMISSION ON WRITING FOR AMERICA’S FAMILIES,
SCHOOLS AND COLLEGES (2006), Writing and School Reform : Including the Neglected
“R” – The Need for a Writing Revolution, College Board, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-
2010, [www.writingcommissi-on.org/prod-down-loads/writingcom/writing-school-reformnatl-
comm-writing.pdf](http://www.writingcommissi-on.org/prod-down-loads/writingcom/writing-school-reformnatl-
comm-writing.pdf).
- ΣΑΛΒΑΡΑΣ, Ι. (2001), Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών για τη σύνταξη
αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων, *Επιθεώρηση
Εκπαιδευτικών Θεμάτων (ηλεκτρονικό περιοδικό)*, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010,
<http://www.pischools.gr/-download/publi-cations/epitheorisi/teyxos1/e1%2033-45.doc/> teyxos
1), 1, σσ. 33-44.
- STOLAREK, E. A. Of course I teach critical thinking: I teach rhetoric, σσ. 1-18, Ημερομηνία Ανάκτη-
σης: 17-6-2010, www.ferris.edu/library/reference/cti/rhetoric.doc-.
- TUTESCU, M. (2003), *L’ Argumentation : Introduction à l’ Étude du Discours*, Bucuresti, Editura
Universității din București, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, [ebooks.uni-buc.ro/-
.../Mariana_Tutescu-Argumentation/22.htm-](http://ebooks.uni-buc.ro/-
.../Mariana_Tutescu-Argumentation/22.htm-).
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003β’),
*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Προγράμματα Σχεδιασμού και
Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010,
<http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/Nipiagogiou.pdf>.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003γ’),
*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής
Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010, [http://11dim
evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/glossa.pdf](http://11dim
evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/glossa.pdf), www.bbc.co.uk/schools/ks2bitesize/english.
- ΨΩΡΑ, Π., “Η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης”, Ημερομηνία Ανάκτησης: 17-6-2010,
www.pedia.gr/edu/hist.html.

Ευρετήριο Ονομάτων

Ε λ λ η ν ι κ ά

- Α**δάλογλου, Κ.: 40
Αθανασίου, Λ.: 210
Αϊδίνης, Α.: 98
Αίσωπος: 257, 282, 325
Αναξίμανδρος: 78
Αναξιμένης: 39
Αναπολιτάνος, Δ.: 52
Αναστασιάδης, Β.Κ. : 56
Αριστοτέλης: 31, 39, 47-8, 58-64, 71, 74, 78-81, 103, 311, 313
Αρχάκης, Α. : 31, 48-9
Αυδή, Α.: 40
Αφθόνιος: 66, 111
Βαρελλά, Α.: 287
Βέικος, Θ.: 78-9
Βησσαράκη, Ε.: 176
Βολταίρος: 272
Γαλανάκη, Ε. : 96
Γερογιαννάκη, Α. Ν.: 110
Γεωργακοπούλου, Α. : 50, 133, 135, 150-1, 200
Γκίβαλος, Μ.: 195
Γκίβαλου-Κατσίκη, Α.: 287
Γούτσος, Δ. : 50, 133, 135, 150-1, 200
Γραϊκός, Ν.: 176
Γραμματάς, Θ.: 178
Γρηγοριάδης, Ν.:40
Δαμανάκης, Μ.: 365
Δανιήλ, Α.:40
Δέτσης, Ν.: 112
Δημητρακοπούλου, Α.: 192
Δημοσθένης: 279
Δράκος, Γ.: 259
Δρόσος, Β.: 191
Έγγελος: 78
Ερμαγόρας ο Τημηνίτης: 63
Ερμογένης: 111
Ζαφειρόπουλος, Κ.: 215
Ζερβού, Ι.:40,
Ζήνωνας: 78
Ηράκλειτος: 78
Θουκυδίδης: 31
Ιορδανίδου, Α.: 114-5, 206, 211
Ισοκράτης: 313
Κακαβούλη, Α. Κ.: 325
Κακριδή-Ferrari, Μ.: 113
Κακριδής, Φ.Ι.: 58, 111-2
Καλογήρου, Τ.: 176
Κανάκης, Ι. Ν.: 163
Κάππας, Χ.: 264
Καραγεώργος, Δ. Λ.: 219
Καρπόζηλου, Μ.: 287
Κασσωτάκης, Μ.: 60
Κατή, Δ.: 43
Κατσιμπάρδης, Μ. : 43, 61
Καυγάλης, Γ.: 297
Κένεντι, Ε.: 317
Κενώ, Ρ.: 141
Κικέρωνας: 64-6
Κοϊντιλιανός: 87, 143
Κολιάδης, Ε. Α.: 191, 274
Κονδύλη, Μ.: 311
Κονδύλης, Γ.: 98
Κοραής, Α.: 111
Κόρακας: 58
Κοσμόπουλος, Α. Β.: 168
Κουλουμπαρίτση, Α.: 283
Κουμανούδης, Σ. Α.:31
Κουρετζής, Λ.: 177
Κουτσουλέλου-Μίχου, Ε.: 117, 131, 141-2, 149
Κρυωνίδης, Δ.: 323
Κυρίδης, Α.: 191
Κωνσταντίνου, Χ. Ι.: 217, 338-9
Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. :41, 45, 48, 52, 167, 174, 180
Κωστούλη, Τρ.: 115-6
Λογγίνος: 321
Λόππα, Ε.:40
Λουτριανάκη, Β.: 112
Λυσίας: 282, 316
Μακράκης, Β. Γ.: 220
Μαλλαρμέ: 213
Μανταδάκη, Σ.: 279
Ματσαγγούρας, Η.: 71, 75, 107, 126, 134, 138, 141, 161, 165-6, 171, 177, 181-3, 189, 205, 208, 226, 283, 264, 297, 299, 314, 336
Μερακλής, Μ.: 126
Μήτσης, Ν.: 56, 114
Μιστριώτης, Γ.: 33, 111
Μουδατσάκης, Τ.: 178
Μουλαδουδής, Γ. Α.: 168
Μπαγιάτης, Ν.: 220

Μπακάκου-Ορφανού, Αι.: 134, 369
 Μπακιρτζής, Κ. Ν.: 168
 Μπαμπινιώτης, Γ.: 31, 39, 58, 174, 236, 243, 289, 321
 Μπασάκος, Π.: 31, 63-4
 Μωυσιάδης, Χ.: 220
 Νάκας, Θ.: 40, 43, 101, 151-2, 155, 261, 315, 327-8
 Νατσιοπούλου, Τ.: 163
 Νιάρχος, Κ. Γ.: 79
 Νικηφορίδου, Κ.: 311
 Νίξον, Ρ.: 317
 Νόβα-Καλτσούνη, Χ.: 219, 220
 Ντίνας, Κ.: 191
 Παναρέτου, Ε.: 114, 261, 316
 Πανταζή, Μ.: 111
 Παπαδοπούλου, Μ.: 115
 Παπαδοπούλου, Σμ.: 43, 63, 81, 112, 165, 268, 287
 Παπανικολάου, Κ.Ι.: 322
 Παπανούτσος, Ε. Π.: 50
 Παπαρίζος, Χ. Α.: 113-4, 127-8
 Παπάς, Α.: 336
 Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.
 Παρμενίδης: 78
 Πελεγρίνης, Θ. : 50
 Πεπονής, Α. Ι.: 107
 Πιαζέ, Ζ.: 144, 157
 Πλάτωνας: 31, 59, 67, 78, 256, 259, 315
 Πλούταρχος: 328
 Πολίτης, Π.: 253
 Πόρποδας, Κ. Δ.: 156
 Πορτίδης, Δ. : 52
 Πρωταγόρας: 58-9, 78, 330
 Σαλβαράς, Ι.: 118
 Σέξτου, Π.: 278
 Σηφάκη, Α.
 Σκλαβενίτη, Χ.: 109, 178
 Σπαντιδάκης, Γ. : 211
 Σπινθουράκη: 115
 Σταλίκας, Α.: 216
 Σωκράτης: 67
 Τάννης, Δ.: 40
 Τασάκου, Τ.: 308
 Τατάκης, Β. Ν.: 59
 Τεισίας: 58
 Τζάρτζανος, Α. Α.: 57, 58, 370
 Τριλιανός, Θ.: 54, 203
 Τρούμαν, Χ.: 317
 Τσακρίδου, Ε.: 191
 Τσάντας, Ν.: 220

Τσολάκης, Χρ.: 40, 323
 Φλουρής, Γ. Σ.: 60
 Φραγκιδάκης, Ι. : 59, 279
 Φραγκουδάκη, Α. : 107
 Φτερνιάτη, Α.: 114-5, 206
 Χαλκός, Γ. Ε.: 219
 Χαραλαμπίκης, Χρ.: 103, 114, 127, 287
 Χαραλαμπόπουλος, Α.: 114
 Χατζηγεωργίου, Β.: 191
 Χατζηπαντελής, Θ.: 220
 Χατζησαββίδης, Σ.: 114, 328
 Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ.: 113
 Χέλμης, Σ.: 109, 157, 189
 Χουζίνγκα, Γ. : 58, 264
 Ψαρρού, Μ. Κ.: 215
 Ψύλλος, Στ.: 52
 Ψώρα, Π. : 111

Ξ ε ν ό γ λ ω σ σ α

Aaron, J. E.: 49, 104
 Aarts, B.: 31
 Abdi, H. : 152
 Adam, J. M. : 76, 133, 176
 Agnes, M. E.: 236
 Akhutina, T. V.: 285
 Akiguet, S.: 136, 371
 Alexander, P. A.: 165
 Allal, L.: 268
 Allen, C.: 50
 Allen, G.: 287
 Allen, M.: 65
 Althoff, W.: 157
 Altrichter, H.: 218
 Anderson, R. C. : 53, 137, 157, 172-3, 183-4, 194
 Andrews, R. : 34, 54, 67, 112, 121-2, 128-130, 133, 157-8, 171, 177-8, 185, 187, 195, 259
 Andriessen, J.: 81, 140, 146, 149, 192
 Anscombe, J. Cl. : 92-4, 98
 Anson, C. M. : 81, 135
 Antolini, E. : 53, 76, 144, 147-9, 158, 229
 Anula, J. J. : 165
 Applebee, A. N.: 125, 128, 134
 Archodidou, A.: 172-3, 194
 Aristote: 47
 Aristotle: 60, 62, 69
 Armstrong, W. S.: 55
 Auricchio, A.: 81

- Austin, J. L.:** 84, 210, 311
Ausubel, D. P.: 274
Azar, M.: 153
Babbie, E. R.: 219
Bacon, Fr.: 50, 67, 140
Bailenson, J.N.: 53
Baker, M.: 81, 190, 192
Bakhtin, M. M.: 94, 132, 170, 175, 210, 213, 285-6, 290
Bandura, A.: 205, 259
Barnes, D.: 68, 172
Barnsley, G.: 159
Baron, J.: 56
Barro – Zecker, L.: 115-6, 295
Barry, D.: 213
Barth, E. M. : 83-5
Barthes, R.: 213
Bassano, D.: 154
Beach, R.: 140
Beaumont, G.: 175, 193
Bechtel, W.: 141
Bell, J.: 216
Benetos, K.: 190
Benoît, J.: 61
Benoit, W. L.: 64, 318
Bereiter, C.: 127, 134, 136, 143, 147, 149, 161, 170, 280
Berger, P.: 199
Berkowitz, M. W.: 157
Berlin, J. A.: 200
Berninger, V. W.: 280
Bernstein, B.: 173, 201, 307
Berrill, D. P. : 80, 144
Berry, R.: 205
Bert-Erboul, A.: 149
Besnier, N.: 211
Bettleheim, B.: 126
Bhatia, V. K.: 315
Billig, M.: 59, 170
Biro, J.: 104
Black, E.: 317
Blair, H.: 67
Blair, J. A.: 35, 54-6, 85, 101, 104, 205, 286, 314
Blakemore, S. J.: 99
Blommaert, J.: 213, 215
Bolzano, B.: 50
Book, C.: 283
Boole, G.: 50
Borel, M.: 96
Bouffard, Th.: 269
Bourdieu, P.: 211-2
Boshuizen, H.P.A.: 193
Braaksma, M. A.H.: 295
Braet, A. C.: 39
Brandt, K. S.: 143
Brassart, D. G.: 122-3, 125-7, 131, 139, 143-4, 147, 230
Braudel, F.: 99
Braun, C.: 281
Brem, S.K.: 53
Brent, D.: 80
Bridwell, L.: 140
Britt, M. A.: 136, 141, 264
Britton, D.: 68, 176, 178
Britton, J.: 140
Brockriede, W.: 73
Bronchart, J. P.: 113
Brooks, G.: 128, 136, 365
Brooks, H.: 205
Brophy, J.: 91
Brown, A. L.: 202, 204, 206, 273, 281-2
Brown, G.: 212
Brown, J. S.: 295
Brown, K. J.: 207
Bruffee, K. A.: 199
Brumark, A.: 170
Bruner, J.S.: 125-6, 164, 192, 198-9
Bryman, A.: 212, 214
Buchingham, Shum, S.: 190
Buchman, A. D.: 179, 292
Buchs, C.: 171
Bulcaen, C.: 213, 216
Burgess, T.: 140
Burke, K.: 321
Burkhalter, N.: 77, 127, 164, 170-2
Bury, E. : 58
Butera, F. : 171
Caccamise, D. J. : 224
Cacioppo, J. T. : 107-8
Campbell, G. : 34, 289
Cancino, H. : 252
Carnegie, D. : 288
Caron, J. : 152
Carr, M. : 205
Carrel, P. L. : 137
Carretero, M.:198
Carroll, B. : 213
Carter, M. : 282
Caswell, D. : 98-9
Catasús, B.: 210

- Cathcart, R.: 66
Cavanaugh, S.: 192
Cazden, C. B.: 305
Chafe, W.: 126
Chambliss, M. J.: 136
Chang, J. : 53
Chang, S.- U. : 187-8
Chanquoy, L.:140, 148
Charolles, M.: 81, 146, 152
Chartrand, S. G.: 33
Chaudron, C. : 150
Chinn, C. : 53, 157, 172-3
Chittleboroygh, P.: 69
Chiu, M. H.: 187-8
Christensen, L. B.: 215
Christie, F. : 111
Church, D. : 66
Cicero: 64, 66
Clark, H. H. : 277
Clark, I. L. : 200
Clark, R. A. : 178
Clarke, S. : 176
Clegg, S. : 213
Cogan, R. : 370
Cohen, A. D. : 311
Cohen, L. : 214, 216, 218, 317
Coquin, D. : 87, 140
Coirier, P. : 54, 78, 87, 135, 137, 140, 144,
146-7, 149-150, 152, 154, 158-9, 161-
2, 176-7, 229
Coleman, J. S. : 211
Collerson, J. : 134
Collins, A. : 295
Collins, C.A. : 56
Connor, U. : 142, 200
Connors, R. J. : 33,38-9, 41-2, 45-6, 62-4, 225,
268, 289
Conry, R. : 136
Cook – Gumperz, J. : 99, 116, 199, 256, 333
Cope, B. : 113, 132, 202, 206
Corbett, E. P. J. : 33,38-9, 41-2, 45-6, 62-4,
67, 225, 268, 289
Cornaire, C. : 162
Costello, P.J. M.: 49, 109, 121, 129, 131
Coupland, N.: 212
Couzijn, M.: 165, 167-8, 174, 179, 195
Cowie, B.: 205
Craigen, J. : 67
Crammond, J.: 111
Crasnich, S.: 160, 273
Crawshay-Williams, R. : 84-5
Croce, B. : 67
Crowhurst, M.: 56, 87, 102, 127-8, 134, 171
Damon, W.: 271
Daniel, M. F. : 174
Dansereau, D. F.: 291-2
Dardano, M. : 137
Darnon, C. : 171
Dean, D. JR. : 306
De Beaugrande, R. : 133, 149
De Bernardi, B. : 53, 76, 135, 144, 147-9, 158,
229
De Jong, M. : 42, 44, 107
De La Paz, S. : 87, 180
Delia, J. G. : 178
De Morgan, A. : 50
De Obaldia, Cl. : 140
De Pater, N. A. : 94
De Temple, J. : 252
Derewianka, B. : 202
Derrida, J. : 213
Descartes, R. : 50, 67
Dewey, J. : 264
Dias, M. G. : 49
Díez, C. : 165
Di Paolo, M. : 82
Di Pietro, R. J. : 95, 98
Dixon, C. : 211
Dixon, J.: 122, 130
Dockett, S.: 164, 170
Dolz, J.: 80, 118, 139, 142, 145-6, 150, 155,
174, 177, 338, 345, 368
Donald, A.F.M.R.: 66
Donaldson, M. L.: 154, 157
Dowdy, N. S.: 142
Dressler, W. U.: 133, 149
Driscoll, W.: 225
Driver, R.: 171
Ducrot, O.: 92-4
Duffy, G. G.: 283
Dumke, G.: 54
Dunsmore, K.: 206
Durham, R. L.: 143
Durn, R. : 211
Edwards, D.: 230
Eggs, E.: 141
Ehninger, D.: 73
Eisenberg, A.R.: 82, 154, 157
Elder, L: 295
Emig, J.: 198
Englert, C.S.: 182, 206

- Ennis, R. H.:** 203
Érard, S.: 174
Erduran, S.: 166-7
Erfthmier, T.A.: 169
Erickson, F.: 204
Ericson, J. M.: 334
Erkens, G.: 192
Esenwein, J. B.: 288
Espérét, E.: 87, 140
Evans-Fryer, E.: 141
Evensen, L. S.: 137, 150
Fairclough, N.: 212-5, 218
Faltis, Chr.: 215-6
Fang, X.: 259
Farné, R.: 264
Fasold, R.: 212
Favart, M.: 143, 148, 152, 154-5, 159, 161-2
Fayol, M.: 136, 152
Felton, M.K.: 55, 57, 88-9, 157, 171, 306
Ferrari, M.: 269
Ferréol-Barbey, M.: 137
Ferretti, R. P. : 38, 57, 85, 142, 165, 179, 333
Firth, J. R.: 99, 200
Fischbein, E.: 53
Fischer, F.: 192-4
Fisher, R.: 203, 325
Fisher, W.: 127
Fisk, M.: 51-2
Fives, H.: 165, 186
Florio, S.: 204
Flóttum, K.: 94-5
Flower, L.: 63, 141, 148, 160
Fogelin, R. J.: 55
Forget, A.: 268
Fowler, A.: 42
Fowler, H. R.: 49, 104, 135, 212
Fraisse, J.: 291
Francine, D. M.: 62
Frank, L. A.: 142
Fredericksen, E.: 175
Freedman, A.: 128, 132-3, 136, 171, 176
Freeley, A. J.: 330, 333
Freeman, J. B.: 74, 136
Frege, G.: 50
Freire, P.: 165-6, 305
Frith, U.: 99
Fterniati, A.: 114-5, 162, 208
Fulkerson, R. : 39
Galda, L.: 150
Gallimore, R.: 204-5, 281
Gallis, M.: 177
Galotti, M.K.: 49
Gaonac'h, D.: 137, 147-8, 150, 158, 229
Gárate, M.: 160, 369
Garmon, M.A.: 182
Garvey, C.: 82, 154, 157
Geach, P. T.: 92
Gee, J.P.: 113
Geisler, C.: 186, 193
Gélat, M.: 171
Genette, G.: 94, 287
Genishi, C.: 82
Gerber, S. B.: 220
Gergen, K. J.: 210
Gibson, N. : 214
Gilbert, M.A. : 31, 56, 87
Giles, R.: 83
Gillham, B.: 217, 219, 227
Gilly, M.: 291
Giora, R.: 150
Girod, M.: 192
Glassner, A.: 53
Gleason, M. M.: 75, 141
Goatly, A.: 288, 325
Goelman, H.: 147
Goffman, E.: 50
Gokhale, A. A.: 205
Golder, C. : 53-4, 135, 143-4, 146-149, 152, 154-5, 157-9, 176-7
Goldman, A.: 55
Gombert, A.: 143, 146-7, 150
Good, T.: 91
Gordon, C. J.: 281
Gorman, T.P.: 128, 136, 365
Gorrell, D.: 208
Govier, T.: 153
Grabe, W.: 160-2, 369
Graham, L.: 122, 133, 178
Graham, S.: 87, 168, 177, 179
Grant, D.: 212
Graves, D.: 295
Green, J. : 211
Green, M.: 274
Greenfield, P. M.: 204
Gregory, M.: 174
Grice H. P.: 55, 84, 115
Grimaldi, W.: 62
Grize, J. Bl.: 95-7, 99
Groarke, L.: 55
Gröjer, J-E.: 210

- G**
Grootendorst, R.: 34-6, 39, 41, 48-9, 56, 66, 83-6, 89-91, 101, 104, 146, 253
Gubern, M.M.: 208
Guerini, M.: 135
Guiraud, P. : 65
Habermas, J.: 170, 209
Hall, N.: 95
Halliday, M. A. K.: 98, 101, 113, 139, 150-1, 155, 173, 199, 200-1, 272, 310-1, 325
Halmari, H.: 253
Halpern, D. F. : 32,34, 69, 235
Hamblin, C. L.: 82, 83, 103
Hample, D.: 290, 292
Hamplyons, L.: 40
Hand, M.: 50
Hannemann, J.: 76
Hansen, H.: 213
Hansen, J.: 295
Hardy, B.: 127
Hardy, C.: 212-3
Haria, P. : 142, 144, 170
Harold, B.: 150
Harris, J.: 277
Harris, K. R.: 179
Harris, P. L.: 49
Hasan, R.: 101, 113, 150, 199
Hastings, A. : 39
Havelock, E. A.: 59
Hawk, B.: 168
Hayakawa, S. I.: 270
Hayden, M.: 191
Hayes, J.R.: 141, 148, 160
Hayes, N.: 136
Hayes, P. J.: 135
Hays, J. N.: 143
Heasley, B.: 40
Hegel, F.: 50, 67
Herko, S.: 89
Hillocks, G.J.: 76, 137, 167, 177
Hodge, R.: 200, 212
Hoffman, J. L.: 176
Holloway, M.: 174
Holquist, M.: 285
Hountalas, B. : 67
Houtlosser, P.: 87
Hübler, A.: 151
Huizinga, J.: 58, 264
Jackson, S. : 65, 90, 292
Jacob, E.: 204
Jacobs, S.: 90, 292
Janes, M.: 286
Janik, A.: 272
Jarrety, J.M.: 58
Jasinski, J.: 266, 312, 318
Jaspers, J. : 192
Jaworski, A. : 212
Jitendra, A.K. : 179, 292
Johns, A. M.: 144, 150, 216
Johnsen, A. R.:
Johnson, M.: 205, 259
Johnson, R. H.: 48-9, 54-6, 85, 101, 286, 314
Johnson, R. R.: 289
Jonassen, D. H.: 202-3
Jonsen, A. R.: 72
Jordan, B.: 206
Jost, J. T.: 99
Ivanić, R.: 97, 169
Kagan, S.: 204
Kahane, H.: 56
Kail, M.: 154
Kalantzis, M.: 113, 132, 202, 206
Kamlah, W.: 83
Kanselaar, G.: 192
Kant, I.: 50, 67
Kaplan, R. B.: 160-2, 369
Katz, J. B.: 306
Katzav, J.: 42
Kaufer, D. S.: 186, 193
Kedem, I.: 53
Keefe, J. W.: 203
Kellogg, R. T.: 161-2, 224, 295
Kelly, C.: 126
Kennedy, G.: 58, 66
Kennedy, R.: 333
Kerby, A.: 126
Kerrigan, W. J.: 146
Kienpointner, M.: 39, 268, 296
Kim, S. Y.: 126, 172-3, 194
Kincheloe, J. L.: 214
King, A.: 271
Kinneavy, J. L.: 60, 130, 132, 289
Kirschner, P.A.: 193
Kirschner, L. G.: 140
Kispal, A.: 128, 136, 365
Klaus, C.: 140
Klenk, L. J.: 271
Kline, S. L.: 170, 179, 254
Klopfer, L. E.: 55
Knapp, P.: 113
Kneupper, C. W. : 72

- Knobel**, M.: 211
Knudson, R. E.: 125, 127, 131, 142, 161, 167, 169, 170, 172
Kohlberg, L.: 159
Komatsu, L. K.: 49
Kostouli, Tr.: 132, 215, 256
Krabbe, E. C. W. : 48-9, 82-5, 101
Kress, G.: 98, 113, 132, 140, 171, 176, 199, 200, 208, 212
Kroll, B. M.: 80
Kruglanski, A. W.: 99
Kruiger, T.: 66
Krummheuer, G.: 74
Kuhn, D.: 88, 145, 167, 171, 257, 293, 306
Kuhn, T.: 199
Kumar, R.: 219
Kuo, L. J.: 183-4
Lacroix, N.: 148
Lakatos, I.: 187-8
Lakoff, G.: 259
Lambadaridou, E.A.:40-1, 43, 135
Langer, J. A. : 125, 128
Lara, F. : 165
Larson, A. A. : 137, 264
Larson, B. : 264
Larson, M. : 137
Laurinen, L. : 81, 175, 192-4
Lave, J. : 202, 205
Lazare, A.: 317
Leeman, R. W.: 59
Leff, M.: 207
Lehraus, K.: 268
Leibniz, G. W. : 50
Leitão, S.: 141, 158, 229
Lemke, J.: 112, 198, 201
Lenski, S.D.: 163, 171, 175, 179
Lewin, K.:214
Lewis, M.: 113, 143
Lewis-Beck, M. S.: 212, 214
Lewis, W.E.: 38, 57, 85, 142, 165, 179, 209
Leys, M.: 280
Liao, T. F.: 212, 214
Licitra, A.: 94
Lightbown, P. M.: 206
Lindfors, J. W.: 271
Lindgren, E.: 162, 168
Linkugel, W.A.: 318-9
Lipman, M.: 49, 54-5, 107, 166, 172, 174, 325-6
Livingstone, C.: 277, 279
Lloyd, P.: 156-7
Lo Cascio, V. : 36, 99-102
Locke, J.: 103
Long, D. 34
Longacre, R.E.: 132, 311
Lorenzen, P. : 83-4
Love, K.: 170, 173
Luckhardt, C. G.: 141
Luckmann, T. : 199
Lumbelli, L.: 160, 273
Lund, K.: 190, 192
Lunsford, A.A.: 56
Luria, A. R.: 198
Lyons, J.: 151
Macchiette, B.: 335
Malaguzzi, L.: 204
Malinowski, B.: 200
Mallick, K.: 215, 226
Mancuso, J.: 126
Mandell, ST. R.: 140
Manion, L.: 213, 216, 218
Mann, W. C.: 153
Mariage, T.V.: 182
Marrou, H.I.: 67
Martin, J. R.: 112, 127, 133, 136-7
Martin, N.: 140
Marttunen, M.: 81, 175, 192-4
Marx, K.: 78
Masiello, T.: 199
Maslow, A. H.: 294
Mason, J.: 213
Mason, L. : 31, 56, 81, 172
Masseron, C. : 81
Maynard, D. W. : 210
McArthur, C.: 142, 144, 170, 333
McBurney, J. H.: 330
McCann, T. M.: 136
McCarthy, S. J.: 145, 199, 204, 256, 271, 290
McCrimmon, J. M.: 104, 141
McCutchen, D.: 154
McGinn, M. K.: 209
McGuinn, N.: 122, 133, 178
McKay, S. L.: 115
McKerrow, R. E.: 314
McLeod, A.: 140
McLure, M.: 128, 136, 365
McMahon, S.: 145, 199, 204, 256, 271, 290
McNurlen, B.: 172-3, 194
Mead, G. H.: 199
Means, M. L.: 32, 38, 55-6, 68, 74, 182, 190, 235, 243, 252

- Mejas, S.:** 69
Melero, A.: 160, 369
Melerski, M. J.: 145
Meloth, M. S.: 283
Mendelson, M.: 87, 143
Mercer, N.: 258, 275
Merickel, A.P.: 286
Merriam, S. B.: 215
Metcalf, A. A.: 146
Meyer, M.: 92-3, 97, 212
Midgett, E.: 142, 144, 170
Miéville, D.: 96
Milanovic, M.: 226
Mill, J.S. : 50
Miller, C. A. : 140, 146, 148, 154, 157
Miller, C. R. : 282, 311
Mills, G. E.: 330
Mitchell, C.: 198, 208
Mitchell, D.: 49
Mitchell, S.: 184-5
Moffett, J.: 95, 126
Molinari, G.: 190, 192
Montague, M. : 190
Montaigne De M. E.: 140, 261, 327-8
Montessori, M. : 264
Morgan, Augustus De: 50
Morgan, W. : 175, 193
Morrison, K. : 213, 216, 218
Mottier – Lopez, L. : 268
Motti-Junaite, J.: 225
Mouchon, J.: 164
Mugny, G.: 171
Mullis, I.V.S.: 125, 128
Murphy, J. J.: 334
Murphy, P. K.: 136, 334
Murray, D. M.: 208
Murray, J.: 236
Myhill, D.: 230
Nadeau, R.: 67
Nash, W.: 57
Nelson, T. O.: 99
Nelson-Spivey, N.: 143
Neuman, Y.: 53, 137
Newkirk, T.: 128
Newman, M. E.: 69
Newman, S. E.: 295
Newton, P.: 171
Nguyen-Jahiel, K.: 172-3, 194
Nierstheimer, S. L. : 163, 171, 175, 179
Nölke, H. : 93-5
Noren, C.: 94
Norman, T. J. : 55
Noverraz, M. : 139
Nuchelmans, G.: 50
Nussbaum, E. M.: 75, 136, 138, 147, 160-1, 165, 176, 178, 183-4, 194
Nystrand, M.: 165-6, 200
O' Donnell, A. M.: 291
O' Keefe, D. J.: 31, 33, 45, 65, 107-8, 253
Okolo, C.: 333
Olbrechts-Tyteca, L.: 53, 58, 68-71,
O' Neil, J. M.: 330
Oostdam, R.: 89, 160
Orey, M.: 164-5
Orlikowski, W. J.: 132
Orsolini, M.: 157
Osborne, J.: 166-7, 171
Oscanyan, F. S.: 49, 326
Oser, F. : 157
Oswick, C. : 212
Painter, C. : 136
Palincsar, A.S. : 199, 202, 204, 206-7, 271, , 281-2
Papert, S. : 191
Papoulia-Tzelepi, P. : 57, 115, 127, 131, 160
Pappas, C. C. : 115-6, 165, 295
Pardo, P. : 165
Paris, P. : 76
Passerault, J. M. : 87, 137, 140, 147, 149-150, 152, 154-5, 158, 229
Patrick, S. K. : 204
Paul, R. W. : 170, 295
Pêcheux, M. : 96
Pedemonte, B. : 53, 76
Peirce, C. S. : 50
Pellegrini, A. D. : 140, 150
Penrose, A. M. : 282
Peräkylä, A. : 210
Percheron, I. : 148
Perelman, Ch. : 39, 53, 68-71
Perelman, L.: 294
Perera, K.: 98
Perfetti, C. A.: 154
Perkins, D. N.: 57
Perret-Clermont, A. N.: 202
Perrin, D. : 168, 177
Perrin-Schirmer, C. : 81
Perron, J. D. : 102
Perry, B.
Petit, A. : 175
Petraglia, J. : 207

- Petty, R. E. :** 107-8
Peyronnet, E. AU. : 174
Phelps, E. : 271
Piaget, J.: 63, 82, 126, 143, 154-160, 191, 201-2, 264, 325
Piché, G.L.: 99, 102
Pinto, R. C.: 35, 203, 206
Piolat, A.: 136-7, 146-7, 154-5, 371
Pirchio, S.: 170
Pitkin, H. F.: 200
Plantin, Ch.: 48-9, 58, 65, 67, 85, 101, 103
Pontecorvo, C.: 170
Popper, K. R.: 52
Porter-Ladousse, G.: 277
Posch, P.: 218
Pouit, D.: 76, 138, 147-9, 152, 224, 252
Prangmsa, M.: 192
Price, J.: 95
Priestley, J. B.: 73
Pringle, I. : 128, 136, 171, 176
Putnam, J. : 283
Putnam, L. L. : 212
Putney, L. : 211
Radziszewska, T. : 200
Rainville, L. : 269
Raitz, A. E. : 143
Ramus, P.: 65
Raymond, P. M.
Reed, C. A.: 34, 42, 55
Reedy, D.: 134, 208
Reid, G.: 82
Reid, I.: 113
Reinhart, T.: 150
Resnick, L. B.: 55
Reznitskaya, A.: 172-3, 183-4, 194
Richards, I. A.: 289
Richards, J. C.: 150
Richardson, P.: 132-3
Ricoeur, P.: 60, 62
Riddle, M.: 184-5
Rieke, R.: 272
Rijlaarsdam, G.: 145, 165, 167-8, 174, 179, 195, 295
Riley, J.: 134, 208
Ripley, M. L.: 314
Rips, L. J.: 49, 53
Robertson, E. : 321
Robinson, A. : 122, 133, 178
Robson, C. : 214
Rodari, G. : 43
Rodgers, D.: 136
Roehler, L.: 283
Rogers, C. : 80, 168, 189
Rogoff, B.: 82, 139, 199
Roney, C.R.: 126
Roos, L.: 149
Rosat, M.: 155
Rose, M.: 140
Rosen, H.: 140
Rosenblatt, L. M.: 176
Ross, G.: 164
Roth, W.M.: 205, 207, 209
Rothery, J.: 127, 133, 137
Rottenberg, A. T.: 75, 148
Rottenberg, L.: 204
Rouet, J. F.: 148
Roussey, J. -Y.: 137, 146-7, 150
Roux, J. P.: 291
Roy, A.: 335
Roy, K.: 205
Rubin, D. L.: 99, 150
Russell, B.: 50
Russell, J.: 326
Ruszkiewicz, J.J.: 56
Ryan, R. H.: 317
Sachs, J.: 154
Salmi-Tolonen, T.: 315
Sandelowski, M.: 217
Santangelo, T.: 179
Santi, M. : 172
Santos, C. M. : 148, 178
Santos, L. S. : 138, 148
Sarrazac, J. P. : 164
Saussure, F. De: 200
Scardamalia, M. : 76, 127, 134, 136, 143, 147, 149, 161, 170, 280
Schaffer, H. R. : 204
Schellens, P. J. : 39, 42, 44, 107
Schiffrin, D.: 77, 150
Schley, S.: 252
Schmid, J.: 56
Schneuwly, B.: 80, 139, 146, 155, 161, 174, 292, 338
Schnurer, M.: 297, 331
Schraw, G.: 75, 136, 138, 147, 160-1, 176, 178, 183, 194, 252
Schwartz, M.: 192
Schwartzman, R.: 312
Schwegler, R. A.: 81, 135
Schwemmer, O.: 84
Scirica, F.: 31, 56, 81

- Scriven, M.: 54
Searle, J. R.: 84, 210, 311
Segal, J. W. : 57
Séjourné, A. : 190, 192
Shanahan, T.: 280-1
Sharp, A. M.: 49, 326
Shaw, V.: 88, 171
Sheldon, A.:169, 170
Shultz, J.: 204
Siegel, H.: 104
Siegler, R. S.: 49
Simon, S.: 166-7
Simonneaux, L.: 256
Simons, H.W.: 33
Simpson, R.: 205
Slade, Ch.: 314
Smith, Ch.: 322
Smitherman, G.: 108
Snider, A.: 297, 331
Snoeck Helkemans, A. F.: 34-7, 48-9, 65, 85, 101, 151, 155
Snow, C. E.: 252
Snyder, I.: 194
Somekh, B.: 218
Soto, E.: 175
Spada, N.: 206
Speciale, H.: 124
Spear-Swerling, L.: 203
Spinoza, B.: 67
Spinthourakis, J. A.: 114-5, 162, 208
Stables, A.: 176
Stark, S.: 215-7
Stegmann, K.: 192-4
Stegmüller, W.: 83
Stein, N.L.: 140-1, 146, 148, 154, 157, 159
Steinberg, D. L.: 330, 333
Stelma, J.: 210
Stephenson, H. W.: 313
Sternberg, R. J.: 203
Stevens, J. P.: 218
Stock, O.: 135
Stolarek, E. A.: 77, 296
Stone, C. A.: 204
Stratta, L.: 122, 130
Strawson, P. F.: 51
Street, B. V.: 211
Streitz, N.A.: 76
Suthers, D.: 81
Swales, J. M.: 132, 135
Swaminathan, R.: 205
Swann, J.: 365
Tann, S.: 59, 98
Tannen, D.: 175
Tavuchis, N.: 317
Tharp, R. G.: 204-5, 281
Thom, R.: 97
Thomas, S. N.: 34-5
Thompson, S. A.: 153
Thompson, T. F.: 140-1
Thuring, M.: 76
Tierney, R. J.: 176, 280
Tindale, C.W.: 55
Ting-Toomey, S.: 108
Tirkkonen-Condit, S.: 76
Todd, F.: 172
Todorov, T.: 127
Toma, C.: 202
Tonkiss, F.: 213
Torbe, M. : 68
Torgerson, C. : 122, 133, 178
Torrance, H. : 215-7
Toulmin, S. E. : 49, 66, 68, 72-7, 82, 100, 183-5, 189, 193, 209, 259, 272
Trabasso, T. : 148
Trapp, R. : 225
Trifone, P. : 137
Troia, G.A. : 179
Troutman, D. : 108
Tuckman, B. W. : 227
Tussman, J. : 321
Tutescu, M. : 68
Tyteca, L. : 39
Udell, W. : 167
Valsiner, J. : 77
Van Bruggen, J. M. : 193
Vandamme, F. : 95
Vande Copple, W.: 151-2, 167,168
Van Den Bergh, H.: 145, 195, 295
Vanderburg, R. M.: 163, 169
Van Dijk, T.A.: 102, 108, 132, 135-6, 150, 201, 212
Van Dyke, J. A.: 169, 172
Van Eemeren, F. H.: 34-6, 39, 41, 48-9, 56, 66, 77, 84-7, 89-91, 101, 104, 253
Van Houtwolters, B. H. A. M.: 295
Vavrus, L. G.: 283
Veerman, A.: 192
Verma, G. K.: 215, 226
Vice, S.: 285-6
Vignaux, G.: 49, 97
Virtanen, T.: 253

- Vockell – Eileen, E. L.: 192
Voelkl, K. E.: 220
Voelz, S.: 49
Voloshinov, V. N. : 200
Voss, J. F.: 32, 38, 169, 172, 182, 198, 202,
235, 243, 252
Voth, B.: 322
Vygotsky, L.: 82, 139, 156, 163-5, 167-9, 170
176, 178, 192, 199, 264, 271, 285,
290
Wade, S. E.: 206
Waggoner, M.: 53, 172
Wagner, B. J.: 87
Walker, S.A.: 193
Walsh, C.: 107
Walters, K.: 56
Walton, D. N. : 38-9, 42, 48-9, 54, 56, 82, 85,
101, 104
Ware, B.: 318-9
Warnick, B.: 69
Wasow, Th.: 277
Weckerly, S.A.: 38, 57, 85, 142, 179
Weinberger, A.: 192-4
Weinstock, M.: 53
Weiss, D. M.: 154
Weiss, F.: 98, 178
Weissenborn, J.: 154
Weisser, M.: 81
Weizman, E.: 137
Welch, N.: 290
Wells, G.: 207, 271
Wenger, E.: 202, 205, 333
Werlich, E.: 132-3
Wertsch, J. V.: 202, 204
Wesselman, R.: 283
Westgate, D. P. E.: 230
Wheeler, E.: 204
White, J.: 128, 131, 136, 365
Wiley, J.: 198
Wilkinson, A.: 128, 159
Willard, Ch. A.: 48-9, 56, 85, 101, 104
Willinsky, J.: 115-6,
Wing Jan, L.: 134
Witte, S. P.: 200
Wittgenstein, L.: 50, 91, 98, 199, 311
Wodak, R.: 107, 212-3
Wolfe, C. R.: 141
Wollmann-Bonilla, J. E.: 144
Wood, D.: 164
Woods, J.: 48-9, 85, 101
Wray, D.: 113, 181, 209
Xrakovskij, V. S.: 312
Yates, J.: 132
Yeh, S.: 111, 183
Yi, H.: 53, 172
Yin, P. K.: 217
Yudovich, F. Ia.: 198
Yule, G.: 212
Zancanaro, M.: 135
Zarefsky, D. : 48-9, 85, 101
Zecker, L.: 135, 166
Zeuschner, R. F.: 334
Zhao, R.: 164-5
Ziti, A.: 152
Zompetti, J. P.: 225

Ευρετήριο Όρων

- Αιτιολόγηση:** 118, 183, 185, 236, 267, 268, 314-5, 369-370
- Ακροατήριο:** 57, 60-62, 64, 68- 70, 107, 135, 179, 273, 313, 315, 318, 322, 324, 334, 336,
παγκόσμιο ακροατήριο: 69
- Αναγνωστικό κοινό:** 119, 139, 142-5, 273
- Ανάλυση Λόγου:** 180, 212, 213
- Ανασκευή:** 31-3, 41, 43, 52, 54, 74-6, 85, 111, 130, 138, 141-4, 147, 175, 183, 189, 190, 193, 197, 202-3, 206, 209, 223-6, 244, 255, 258-260, 263, 284, 292-3, 297, 299, 303-4, 309, 316-7, 324, 329, 332, 334-5, 337, 341, 342-3, 345-9, 352, 355, 363-5, 367-9, 371
- Αντεπιχείρημα:** 31-2, 76, 87, 101, 118-9, 138, 142-3, 145-6, 148-9, 151, 153-5, 157, 159, 161, 166, 172-3, 178, 180, 188-9, 190, 192-4, 197-8, 204, 206, 209, 216, 223-6, 231-2, 239-244, 252-3, 255, 258-260, 263, 272-3, 274-6, 279, 282, 284, 291-4, 295-7, 299, 303-4, 306, 316, 332, 334-5, 337-340, 342-3, 345-6, 347-9, 352, 355, 363-4, 367-9
- Έννοια: 32
- Αντιλογία:** 58, 145, 174-5, 177, 190-2, 204, 207, 228, 257, 297, 330-335, 338-9
- μάθηση για την αντιλογία: 81
 - μάθηση από την αντιλογία: 81
 - συνεδριακού μοντέλου: 331
 - συνεργατική επιχειρηματολογική αντιλογία: 81
- Απόδειξη:** 31, 33-4, 49, 52-3, 56-7, 62-4, 67-8, 70, 77, 79-80, 95, 105, 121, 141, 154, 157, 166, 173, 182-4, 186, 190, 253, 257, 263, 270-1, 275, 281-2, 303-4, 316-7, 329, 331, 340, 307, 366, 370
- τυπική απόδειξη: 53
 - αληθοφανής απόδειξη: 63
 - λογική απόδειξη: 69, 79
 - το βάρος της απόδειξης: 56
 - θεωρία της απόδειξης: 68, 95
- Απολογία:** 315, 317-320
- Γλωσσικό παιχνίδι:** 98, 264, 268, 311
- Γραμματισμός (εγγραμματισμός):** 99, 115-6, 199-200, 208, 211, 256, 280
- κριτικός: 107, 314
 - σχολικός: 107, 110, 113, 116, 166, 295, 314, 333
 - τεχνολογικός: 191
- Γραφή**
- από παρατήρηση: 168, 294
 - επιχειρηματολογική γραφή: 47, 49, 56, 63, 67, 75, 78, 87, 94-5, 102, 109-111, 114, 116-7, 124-128, 131-6, 139, 153, 156-9, 160-1, 163-9, 170-1, 177-9, 181-3, 190, 195, 198-200, 205, 211, 214-6, 219-220, 222-3, 256-7, 259, 264, 296, 299, 305, 307, 310, 312, 328, 333, 339, 342, 363-6, 368
 - καθοδηγούμενη: 208
 - καταγιστική γραφή: 206
 - καταστασιακή γραφή: 200
 - περικειμενικοποιημένη: 211
 - συμβαντολογική γραφή: 365
 - συνεργατική γραφή: 161, 168, 204, 208, 290, 292
- Δείκτες:** 102, 119, 226
- δυναμικοί δείκτες (indicatori di forza): 101
 - δείκτες δομής: 135
 - δείκτες λόγου: 150
 - δείκτες τροπικότητας: 151, 225-6, 358, 363-4
 - επιχειρηματολογικοί δείκτες: 152, 197-8, 225-6, 358-361, 364-367
 - κειμενικοί δείκτες: 101, 119, 354-5
 - ρητορικοί δείκτες: 121
 - συνδετικοί δείκτες: 198, 225-6, 263, 354-5, 357-8, 366-7, 371
 - δείκτες-εγγυητές: 102
- Διαλεκτική:** 32, 34, 37, 43, 55, 63, 65, 77-82, 104, 126
- Τυπική Διαλεκτική (Formal Dialectics): 82-5
 - Πραγμα – Διαλεκτική: 37, 83-5, 87, 104
 - διαλεκτική αντιπαράθεση : 80, 204, 207
 - διαλεκτική διάδραση: 257
- Διάλογος:** 77-80, 82, 84, 87, 94-5, 104, 111, 123, 133, 145, 148, 161, 164, 169, 171-2, 174, 176-7, 192, 199, 236, 249, 256-7, 275, 280, 283-4, 292, 297, 304-6, 325, 329, 331-2, 338
- διαπραγματευτικός (negotiation): 171, 174, 192
 - δημόσιος: 174, 177, 204, 207, 305, 330, 331-3, 336-9
 - κείμενα διαλόγου: 171
 - κοινοβουλευτικός διάλογος: 331
 - έκδηλος (overt): 178
 - επιχειρηματολογικός: 279, 283-4, 297
 - εριστικός (eristics): 82
 - εσωτερικός (inner): 80, 89, 176, 178
 - κοινωνικός (social): 170
 - κριτικός: 83
 - πειστικός (persuasion): 82
 - φιλοσοφικός: 174, 207, 228, 325-7
- Διαπραγμάτευση (negotiation):** 38, 118, 123, 141, 149, 152, 154, 198, 201, 207, 210, 264, 272-3, 291, 293, 304, 321, 368-9, 371
- διαπραγματευτική γραφή: 140

Διδασκαλία:

- αμοιβαία διδασκαλία: 283
- επικοινωνιακή: 56, 210
- καθοδηγούμενη: 163
- κατευθυνόμενη: 207
- κειμενοκεντρική: 208
- κριτική: 203, 205-6
- (ομαδο)συνεργατική: 167, 205
- προληπτική: 204
- ρητή (explicit): 205
- ρητορική: 111, 112
- υποστηρικτική: 211

Δικαιολόγηση: 38, 53, 72, 75-6, 85, 97, 100, 102, 141-2, 148, 153-4, 157-8, 169, 171, 174, 178, 180, 185, 202, 243, 250

Δοκίμιο: 53, 80, 111, 130, 133, 177, 180, 261, 327-328

- γνώμης (opinion essay): 134
- επιχειρηματολογικό (argumentative): 125, 140
- δοκίμιο ενσωμάτωσης απόψεων (integrative essay) : 80
- στοχαστικό (meditative): 140
- συμφιλιωτικό (conciliatory essay) : 80
- υποστηρικτικό (support essay): 134
- φιλοσοφικό: 327

Εγωκεντρισμός: 143-4, 156-7

Εμπάθεια: 80, 189, 197, 278, 285, 287, 333

Ενθύμημα: 61-3, 66, 74

Επικοινωνιακή-Λειτουργική (προσέγγιση της γλώσσας): 113-4, 210, 289

Επιχείρημα: 31, 33, 40, 42, 47-61, 63, 65, 69-75, 77, 79, 81-2, 87-91, 95-6, 98-100, 104-107, 110-4, 116-123, 125, 127-9, 133-5, 137-8, 141-9, 150-9, 160-1, 165, 167, 172-6, 180, 182-6, 188-9, 190, 192-4, 197-8, 202-7, 209-210, 214, 216, 223-7, 229-246, 248-250, 252-3, 255, 257-263, 265-273, 275-279, 281-293, 295-307, 309-317, 321-6, 328-9, 331-2, 334-5, 337-340, 342, 345-355, 363-4, 367, 369-372

- αναλυτικό: 72
- αξιολόγησης (evaluation): 39
- αποδεικτικό: 47
- άτυπο: 56-7, 74
- αυθεντίας: 224
- διαλεκτικό: 79
- διαλογικό: 293
- δομή (επιχ/τος): 32, 34, 62, 73, 224, 259, 260, 262, 265
- έγκυρο: 297
- ενδεικτικό (presumptive): 54
- επαγωγικό: 35, 39
- επιχείρημα (argumentatio)
- ημι-λογικό: 70
- ηχηρό: 57, 69, 72
- θεωρητικό: 72
- λογικό: 79, 250, 269, 285, 297, 332
- μαρτυρίας: 225

- οπτικό (visual): 56
- οπτικοποίηση επιχ/τος (visualisation): 190
- ορισμού: 39, 46
- ουσιαστικό (substantial): 72
- παραγωγικό: 35, 39, 54
- πρακτικό: 72
- πραγματολογικό: 137
- πρωτογενές (primitive): 156
- ρεαλιστικό (pragmatique): 70
- ρητορικό: 61, 257
- ρωμαϊκό (epicheireme): 66
- σειρά διάταξης (επιχ/των): 65-66
- σοφιστικό: 107
- σύγκρισης: 40, 46, 315
- συμφυές (coalescent): 56
- συναισθηματικό: 56, 69
- συνομιλιακό: 292
- σχέσεων: 42, 46
- τεκμηρίωσης (substantiation): 39
- τυπικό: 53, 129
- υπο – επιχείρημα: 100
- μαρτυρίας: 44, 46
- περιπτώσεων: 46

Επιχειρηματολογία: 31, 33-9, 41, 43-44, 47, 49, 53-9, 61, 63-9, 72-3, 75-8, 81-6, 88-93, 95, 99-104, 109, 111-6, 119-124, 127-130, 132-3, 137-8, 140-1, 144-6, 148, 150-1, 155, 157-9, 161, 163-4, 169, 170-2, 174, 176-8, 181-4, 186-9, 190-1, 193-4, 198, 203, 210, 216, 228, 230, 232, 236-9, 252-4, 256-261, 264, 267-9, 275, 278, 284-5, 299, 303-5, 307, 310-315, 330-1, 337, 339, 365, 368

- αγώνες (επιχ/γίας): 59, 111
- αθροιστική: 37-8, 293
- αμερόληπτη: 141
- απλή: 34-5, 100
- δημοσιογραφική: 328
- διαδραστική: 172-3
- διαλεκτική θεώρηση επιχ/γίας: 77
- ευριστική (heuristic): 81
- θεωρία (επιχ/γίας): 47, 53, 68
- κάθετη: 36, 100-1
- πολλαπλή: 34-6, 100
- σκοπός (επιχ/γίας): 72
- συμπλεκτική: 34, 36
- συμπληρωματική: 37-8, 293
- συνεργατική: 81, 192
- σύνθετη: 36
- συντακτική: 31
- υπόδειξης (recommendation)
- υποτακτική: 34, 36-7

Επιχειρηματολογικά Κείμενα: 63, 67, 75-7, 83, 85, 87, 89, 95, 107, 113, 116-128, 130, 132-9, 140-7, 149, 150-3, 155, 158-9, 160-1, 165, 169, 171, 175-7, 180-1, 183, 186-7, 193-4, 197-8, 204-7, 209, 211-2, 216-220, 223-231, 233, 246-9, 254-8, 259-261, 263, 272-4, 282, 290, 292, 295, 297, 304-

- 5, 311, 316, 320, 327-330, 339-341, 360-1, 363-368
 - αναλυτικά (analytical): 133
 - απολογητικού χαρακτήρα: 316, 318, 320
 - επίπεδα ανάπτυξης: 158
 - διαλογικά: 296
 - τελεστικά (hortatory): 134
 - προτρεπτικό: 256-7, 287
 - συλλογικά: 53
- Επιχειρηματολογικά Σχήματα:** 38-9, 44, 54, 58, 67, 69, 72, 90, 106, 139, 140, 142, 157, 172, 176, 185, 194, 223-4, 226, 342-5, 364, 366, 368-9, 371
 - ενωτικά σχήματα (associative): 69-70
 - σχήματα αποσύνδεσης (dissociative): 69, 71
- Επιχειρηματολογική Γραμματική:** 36, 99-102
- Επιχειρηματολογικά Μοντέλα:** 66, 75, 176
 - Adam, J. M.: 76
 - Διαλεκτικής Σύνθεσης: 189, 190
 - Επιστημονικό-ερευνητικό μοντέλο του Imre Lakatos: 187-8
 - Hillocks, G.: 76
 - Καθοδηγητικό Μοντέλο του Nussbaum: 184
 - Μοντέλο του Μονοπατιού: 186-7
 - Reznitskaya, A, R. C. Anderson, L. J. Kuo: 183
 - Rottenberg: 75
 - Tirkkonen-Condit: 76
 - Toulmin, St.: 66, 72, 74-5, 77, 100, 183, 189, 193, 209, 259
 - Τριγωνικό μοντέλο επιχ/γίας: 184-5
 - Προτεινόμενο επιχειρηματολογικό μοντέλο – Το τρένο της επιχειρηματολογίας: 207, 209, 259, 265, 282
- Επιχειρηματολογικότητα Ριζική:** 92, 94
- Έρευνα Δράσης:** 214
- Ζώνη Ενδιάμεσης Νοητικής Ανάπτυξης:** 275
- Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης:** 163, 171, 204
- Ηθική αιτιολόγηση:** 157, 267
- Ηθική Διαλογιστική:** 157
- Ήθος:** 61, 64, 153, 177, 262, 312
- Θεατρικό παιχνίδι:** 177-8
- Θεωρίες:**
 - Θεωρία Γλωσσικών Πράξεων: 55, 84, 114, 311, 317
 - Θεωρία Γνωστική: 156, 160
 - Θεωρία Επικοινωνιακής Δράσης: 209
 - Θεωρία Επιχειρηματολογίας: 47, 53, 68
 - Θεωρία Ηθικής Ανάπτυξης: 159
 - Θεωρία Λεκτικών Πράξεων: 84, 210, 311
 - Θεωρία Στάσεων: 39, 63, 65
 - Θεωρία Κειμενικών Ειδών: 113
 - Θεωρία Κοινωνική: 210-1, 215
 - Θεωρία Κοινωνικογνωστικής
 - ανάπτυξης: 264
 - μάθησης: 199, 259, 271
 - Θεωρία Κοινωνικοπολιτιστική
 - γραφής: 200, 209
 - μάθησης: 163-5, 167-8, 192, 199
 - Θεωρία Νοηματικής μάθησης: 274
 - Θεωρία Νέας Εγγραμματοσύνης: 115, 199
 - Θεωρία Ολικής Γλώσσας: 81
 - Θεωρία Προσωποκεντρική: 168
- Καθοδήγηση:** 120, 123, 139, 145, 163-5, 169, 173, 178-9, 194, 198-9, 202, 204-6, 228, 258, 275, 299, 314, 317
 - διαβάθμιση καθοδήγησης: 204
 - κειμενική καθοδήγηση: 207
 - φθίνουσα καθοδήγηση: 91, 165, 205
 - υποστηρικτική καθοδήγηση: 171
- Κριτική Ανάλυση Λόγου:** 212-3, 215, 218
- Κριτικός Διάλογος:** 83
- Κριτική Διδασκαλία:** 203, 205-6, 264, 288
- Κριτικές Ερωτήσεις:** 272
- Κριτική Σκέψη:** 47, 54-5, 59, 71, 174, 192, 203, 205, 257, 295-6, 341
- Κριτική Συζήτηση:** 78-9, 81, 84, 86-90, 104, 170, 192, 284
 - Αρχές Κριτικής Συζήτησης: 86
 - Στάδια Κριτικής Συζήτησης: 88-9
 - Μοντέλο κριτικής συζήτησης: 87
- Λογική:** 47, 50, 52-3, 55, 59, 61-2, 65, 75, 83, 95
 - Αναλυτική Λογική: 72
 - Άτυπη Λογική (Informal): 35, 39, 54-6
 - Διαλογική Λογική: 83-4
 - Επικοινωνιακή: 209
 - Προτασιακή Λογική : 51
 - Παραδοσιακή/Κλασική Λογική: 47, 50, 68
 - Τυπική Λογική (Formal): 50, 54, 68, 70
 - Φυσική Λογική : 34, 95-6
- Λόγος:** 47, 49, 51-2, 54, 56-8, 60-2, 64-5, 67-9, 73, 75-80, 83, 86-7, 89, 93, 95, 97, 101, 103, 131-6, 138-9, 141-3, 145, 148, 150, 154, 157, 160, 162, 166, 170-1, 173-5, 177, 180, 182, 188, 193, 200-1, 206, 208-9, 211-3, 215, 218, 223-4, 229, 235-7, 250-3, 255-6, 258-9, 261-2
 - αγώνες λόγου: 59, 257-8
 - αναφορικός λόγος: 125, 130
 - ανοιχτό σχήμα λόγου: 127
 - απολογητικός: 318

- αφέσιμος λόγος: 318, 320
 - δημοσιογραφικός λόγος: 328
 - δημόσιος: 55
 - δικαιολογητικός λόγος: 318
 - δικαιωτικός λόγος: 318, 320
 - δικανικός : 61, 63, 315-7
 - δισσοί λόγοι : 59, 78
 - δίφωνος λόγος: 169
 - εκθετικός λόγος (expository): 132
 - επεξηγηματικός λόγος: 318, 320
 - επιδεικτικός (πανηγυρικός) : 60
 - επιχειρηματολογικός: 49, 55-8, 60, 67, 69, 89, 91, 99, 100, 103, 109-112, 115-6, 118, 131-2, 139, 140, 142, 157, 170, 183, 189, 197-8, 202-3, 205-7, 209-214, 216-7, 219, 223, 227-231, 246, 252-260, 264, 267, 277-8, 281-2, 284, 286, 289, 300, 303, 305, 310-3, 316, 318, 322, 325, 328, 341, 365, 368, 371
 - κατευθυντικός λόγος: 116, 125
 - κλειστό σύστημα λόγου: 170
 - νομικός λόγος: 261
 - παραθετικός λόγος: 369
 - πειστικός λόγος (persuasive): 132
 - πολιτικός λόγος: 256, 321
 - προτρεπτικός λόγος: 287, 311-3
 - ρητορικοί λόγοι: 59, 60, 64-6, 279, 316
 - συμβουλευτικός (πολιτικός): 60
 - σχήμα λόγου: 57-8, 259, 282
- Μάθηση:** 111, 120
- ανακαλυπτική: 60
 - από παρατήρηση: 168
 - από την αντιλογία: 81
 - για την αντιλογία: 81
 - συνεργατική: 81, 190, 194, 291
- Μελέτη Περίπτωσης (case study):** 214-7, 219-220, 227
- Μοντέλα**
- διάδρασης περικειμένων: 208
 - μοντέλο EXIT: 208-9
 - κοινωνικός δομισμός: 199, 200, 207
 - κοινωνικής σημειωτικής: 173, 199, 200
 - κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης: 201
 - κοινωνικό μοντέλο παιδαγωγικού λόγου του Bernstein: 173
 - κοστρουβιστικό μοντέλο δόμησης γνώσης: 165, 170-1
 - κριτικής ανάλυσης λόγου: 213, 215, 218
 - μοντέλα πλαισίου: 294
 - μοντέλο γνωστικής μαθητείας: 295
 - εποικοδομιστικό μοντέλο κοινωνικής ένταξης: 310, 324
 - μοντέλο κριτικού γραμματισμού: 314
 - κατασκευή μοντέλων (structural modeling): 259
- Μοντέλα Γραφής**
- γνωστικό μοντέλο γραφής: 148
 - διαδικαστικό μοντέλο γραφής των Flower και Hayes: 141, 160
 - μετασχηματιστικό μοντέλο γραφής (knowledge transforming): 162
 - μοντέλο μιμητικής γραφής: 208, 283
 - μοντέλο παραθετικού λόγου (knowledge telling): 161
 - κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο γραφής: 208, 297
- Πάθος:** 61, 64, 177, 262, 279
- Παιδαγωγική:**
- διαμεσολαβητική: 202
 - κριτική: 305
- Πειθώ:** 33, 47, 57-61, 63-4, 68, 72, 74, 90, 96-7, 99, 106-7, 110-112, 117, 120-1, 124, 132-4, 140, 142-3, 146, 150, 165, 171, 175, 177, 207, 210, 214, 223, 229, 236-7, 243, 252-3, 256, 260, 279, 286-8, 301, 311, 314-5, 321-2, 331, 335, 338-9, 370
- σοφιστική πειθώ: 80
 - έντεχνη ρητορική πειθώ: 61
- Πειστική Γραφή (persuasive):** 99, 110, 116, 121, 124-126, 128, 132-5, 166, 179
- Περικείμενο:** 50, 53, 70, 72-3, 82, 85-7, 97-8, 150, 163, 200-1, 208, 210, 213, 215, 277, 289-290, 307, 311, 319
- κριτικό περικείμενο: 201
 - ρητορικό περικείμενο: 208, 214
- Προθετικότητα:** 117, 141, 149, 150
- Ρητορική:** 53, 55, 57-60, 63-7, 69, 72, 111-12, 170, 200, 207, 256-7, 261, 269, 279-280, 289, 296, 310, 312, 317, 321-2, 330-1
- ρητ/κή ανάλυση: 177, 213
 - απολογητική ρητορική: 318
 - εμπορική ρητορική: 314
 - κριτική ρητορική: 314
 - ρητορικές ερωτήσεις: 288, 313, 327
 - ρητορικό τρίγωνο: 289
 - ρητορική διάδραση: 289
 - *Ρητορική*: 58-9, 60-2, 311, 313
 - *Νέα Ρητορική*: 68
 - *Φιλοσοφία Ρητορικής*: 60
 - *Ρητορική προς Αλέξανδρον*
- Σοφιστείες:** 103-8, 302, 313, 316, 324, 338
- Συλλογισμός/Συλλογιστική:** 31-2, 34, 47-8, 56, 58, 61, 70, 79, 103, 107, 236, 256, 265, 271 276, 299, 308, 315-6, 349, 369
- αναλογική: 197, 224
 - αριστοτελικός: 48
 - διαλεκτικός: 79
 - επαγωγικός/επαγωγή: 48-9, 61, 197, 224
 - μη έγκυρος: 52
 - παραγωγικός /παραγωγή: 48-9, 61-2, 171, 369

- δικαστική παραγωγική συλλογιστική: 315
 - σειριακή (serial): 34
 - συγκλίνουσα (convergent): 34
 - συνδεδετική (linked): 34
 - υποθετική: 171, 197, 224, 369
 - ψευδο-συλλογισμός: 103
- Συνεργατική Διαλογιστική:** 172, 228
- Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης:** 190, 192
- Συνοχή:** 95, 101, 119, 149, 150, 155, 161, 180, 198, 204, 207, 225-6, 263, 329, 367
- Συνεκτικότητα:** 75, 119, 139, 149, 155, 198, 204, 207, 329, 367, 371
- Σχήμα:** 56, 65, 68, 71, 126, 135-7, 139, 161-2, 183, 211-2, 257, 259-260, 270, 272, 282, 288, 316
- ανοιχτό σχήμα λόγου: 127
 - γνωστικό σχήμα: 191
 - εννοιολογικά: 205
 - επιχειρηματολογικό (βλ. επιχειρηματολογικά σχήματα)
 - διαλογιστικό: 50
 - καλλωπιστικό: 58
 - κειμενικό επιχειρηματολογικό: 118
 - κλειστό σχήμα λόγου: 126-127
 - μεταφραστικό: 50
 - νοητικά σχήματα δράσης: 179
 - ομαδοσυνεργατικά: 202-3
 - ρητορικό: 58, 64
 - υπερδομής επιχ/κών κειμένων: 205, 209
- Τόποι :** 39-40, 42, 62-3, 65, 69, 79, 94, 125, 132, 141, 148
- ρητορικοί τόποι: 268
- Υπόδυση ρόλων:** 87, 167, 177-8, 204, 206-7, 228, 277-9, 297, 330-1
- υπόδυση του ρόλου του 'δικηγόρου του διαβόλου': 166
- Υπόκριση:** 279, 316