

■ **Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου**
Organizing Committee

Z o e G a v r i i l i d o u
A n g e l i k i E f t h y m i o u
E v a n g e l i a T h o m a d a k i
Penelope Kambakis-Vougiouklis

■ **Γραμματειακή Υποστήριξη**
Secretarial Support

Ioannis Anagnostopoulos
Maria Georganta
Polyxeni Intze
Nikos Mathioudakis
Lidija Mitits
Eleni Papadopoulou
Anna Sarafianou
Elina Chadjirapa

■ **ISBN 978-960-99486-7-8**

■ **Τυπογραφική επιμέλεια**

Νίκος Μαθιουδάκης
Ελένη Παπαδοπούλου
Ελίνα Χατζηπαπά

■ **Σχεδιασμός εξώφυλλου**

Νίκος Μαθιουδάκης

■ **Copyright © 2012**

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Democritus University of Thrace

Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας, *+Μόρφωση* ΔΠΘ
Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics, *+MorPhoSE* DUTH

Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας
International Conference of Greek Linguistics

www.icgl.gr

«Ο ΣΚΟΠΟΣ ΑΓΙΑΖΕΙ ΤΑ ΜΕΣΑ;»
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΓΡΑΠΤΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

Ευγενία Δ. Παγκουρέλια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
pagourelia@ece.uth.gr

Μαρία Παπαδοπούλου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
mariapap@uth.gr

ABSTRACT

Is it possible for genres to be conceived, taught and obtained in classroom? Are there specific, static and predetermined criteria to be used for genres? The purpose of this paper is to present the concerns raised regarding the identification and classification of genres. The presence of Description and Narration in 3rd Class Lyceum students' Argumentation essays determines the means of persuasion and modulates the quality of Argumentation in the texts.

Λέξεις κλειδιά: επιχειρηματολογία, κειμενικό είδος, Λύκειο, μαθητικά γραπτά, περιγραφή, αφήγηση

1. Εισαγωγή

Χαρακτηριστικό στοιχείο πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων διεθνώς τα τελευταία χρόνια στάθηκε η διαμόρφωση του προσανατολισμού της γλωσσικής διδασκαλίας βάσει της θεωρίας των Κειμενικών Ειδών (Johns, 2002), η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προεκτάσεων της οποίας φαινόταν να ευαγγελίζεται αποτελεσματική και δημιουργική γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών με ενεργό συμμετοχή στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία τους. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανακατεύθυνση προέκυψε ως συνέπεια μιας σειράς ερευνών στον τομέα της Κειμενικής ανάλυσης (de Beaugrand & Dressler, 1981) και της Διαδικασίας γραφής (Grabe & Kaplan, 1996) και των συνακόλουθων αλλαγών στην αντίληψη περί γλωσσικής επάρκειας και γλωσσικής διδασκαλίας.

Σε αντιστοιχία με αυτές τις εξελίξεις κινήθηκε και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μεταβαίνοντας από τα γραμματικο-συντακτικά στα επικοινωνιακά και κειμενοκεντικά μοντέλα διδασκαλίας. Τα κειμενικά είδη της περιγραφής, της αφήγησης και της επιχειρηματολογίας, ως διακριτά είδη λόγου σταθερής δομής και συγκεκριμένων κειμενικών χαρακτηριστικών, εντάχθηκαν στο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας όλων των βαθμίδων, με αυτό της επιχειρηματολογίας να κυριαρχεί στις λυκειακές τάξεις τόσο στην επεξεργασία όσο και στην παραγωγή λόγου.

Δεδομένου του επικοινωνιακού και κειμενοκεντρικού προσανατολισμού της γλωσσικής διδασκαλίας στην ελληνική εκπαίδευση, αντικείμενο ενδιαφέροντος αποτέλεσε η 'ποιότητα' των παραγόμενων από τους μαθητές κειμενικών ειδών και συγκεκριμένα της επιχειρηματολογίας, ειδικά στην τελευταία τάξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε πως μία από τις παραμέτρους [αυτή που προσεγγίζεται στην παρούσα εργασία] που καθορίζουν την ποιότητα του παραγόμενου επιχειρηματολογικού λόγου είναι – σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές συνισταμένες της θεωρίας των Κειμενικών Ειδών – η τήρηση των δομικών συστατικών μερών του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας.

Ακολούθως παρουσιάζεται ο προσδιορισμός του κειμενικού είδους γενικά και του κειμενικού είδους του επιχειρήματος κατά τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (στο εξής ΣΛΓ) – λόγω αντιστοιχίας με την ελληνική διδακτική προσέγγιση-, ο τρόπος διδακτικής προσέγγισής του στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν κειμενικά στοιχεία περιγραφής και αφήγησης στην αποτελεσματικότητα και ακεραιότητα των δομικών συστατικών μερών του συγκεκριμένου κειμενικού είδους βάσει των ερευνητικών δεδομένων μας.

2. Κειμενικά είδη και το Κειμενικό Είδος του επιχειρήματος

Τα κειμενικά είδη γενικά συνιστούν υλική πραγμάτωση του λόγου, διαφορετικά είδη του οποίου πραγματώνονται σε διαφορετικούς τύπους κειμένων με διαφορετικές δομές, ανάλογους των κοινωνικών διαδικασιών και συμβάσεων τις οποίες αντανακλούν και υπηρετούν. Κάθε κειμενικό είδος αποτελεί ένα ειδικής μορφής πεδίο γνώσης και δράσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή (Bakhtin, 1986) που απορρέει και εγγράφει λειτουργίες, σκοπούς και νοήματα των κοινωνικών αναγκών και περιστάσεων βάσει των οποίων συγκροτείται.

Η έννοια του κειμενικού είδους αναπτύχθηκε βασικά στο πλαίσιο τριών θεωρητικών κατευθύνσεων με αντίστοιχες εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Πρόκειται για τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (SFL), τη Νέα Ρητορική¹ και τη Διδακτική της Αγγλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (ESP)², καθεμιά από τις οποίες εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές των λειτουργιών του κειμενικού είδους. Ακολουθώντας τις θεωρητικές παραδοχές και των τριών κατευθύνσεων θα μπορούσαμε να πούμε πως τα κειμενικά είδη είναι πραγμάτωση διαφορετικών ειδών λόγου, περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα κοινωνικών περιστάσεων μιας κοινότητας σε μία δεδομένη ιστορική στιγμή (Μητσικοπούλου, 2006), υπηρετούν συγκεκριμένους και διακριτούς μεταξύ τους στόχους και εμφανίζουν σχετικά σταθερά, επαναλαμβανόμενα και αναγνωρίσιμα γλωσσικά μορφώματα.

Στο πλαίσιο της ΣΛΓ το κειμενικό είδος νοείται ως μία κοινωνική διαδικασία με πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη κειμενική δομή, που χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς σε διάφορα συγκεκριμένα πλαίσια. Στην αυστραλιανή εκπαίδευση αποτέλεσε τον κύριο σκοπό του σχολικού προγράμματος και οδήγησε στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης των κειμενικών ειδών (genre based education), βάσει ενός διπλού σκεπτικού: πρώτον ότι υπάρχει υψηλού βαθμού ομοιότητα μεταξύ γνωστικού αντικείμενου διδασκαλίας και κειμενικών ειδών παιδαγωγικού λόγου και δεύτερον ότι η εξοικείωση με κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας μέσω των κειμενικών ειδών βοηθά στην αντιμετώπιση της κοινωνικής αδικίας. Με τη συγκεκριμένου είδους εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι οι μαθητές ενδυναμώνονται όχι μόνο για τη σχολική, αλλά και τη μελλοντική κοινωνική επιτυχία τους και επιπλέον ότι αποκτούν δυνατότητα πρόσβασης σε συγκεκριμένους χώρους κοινωνικής επιρροής και εξουσίας χάρη στη γνώση ορισμένων κειμενικών ειδών.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ΣΛΓ και σύμφωνα με τον ορισμό του Martin (1984:25) το κειμενικό είδος μπορεί να οριστεί ως μία *σταδιακή, σκόπιμη και στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία, η οποία λεκτικοποιείται με γλωσσικά κυρίως κείμενα και αναπαριστά σε αφαιρετικό επίπεδο τις γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση ποικίλων ειδών κοινωνικών στόχων.*

Στην ευρύτερη κατηγορία των επιχειρηματολογικών κειμένων ανήκουν η *εξήγηση* και η *επιχειρηματολογία*, όπως ορίζονται από τους Knapp & Watkins (2005) και αντίστοιχα η *έκθεση* και η *εξήγηση*, όπως ορίζονται από τον Martin (1989). Αυτές οι δύο κατηγορίες παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες αναλογίες με την σχολική άσκηση της Έκθεσης, όπως η τελευταία έχει διαμορφωθεί ως άσκηση παραγωγής λόγου στο Λύκειο και ως πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα, στο τμήμα που αφορά στην παραγωγή λόγου.

Η δομή του κειμενικού είδους του επιχειρήματος ποικίλει αναλόγως του σκοπού και του περιεχομένου. Διακριτικό χαρακτηριστικό του επιχειρήματος – σε όλες τις κειμενικές μορφές του – είναι μία άποψη ή πρόταση που ακολουθείται από ανάπτυξη και περιλαμβάνει αιτιολόγηση, αξιολόγηση και πειθώ. Στο σχολείο τα γραπτά επιχειρήματα εστιάζουν συνήθως σε δύο βασικούς τύπους, την *έκθεση* (exposition) και τη *συζήτηση* (discussion). Χαρακτηριστικό της *έκθεσης* είναι η ξεκάθαρη εστίαση στο σκοπό του επιχειρήματος, που δεν είναι άλλος από την παρουσίαση μιας άποψης και των συνοδευτικών στοιχείων στήριξής της. Τα δομικά στοιχεία της συνίστανται στη Θέση, το στάδιο των Επιχειρημάτων και το Συμπέρασμα.

Στους προχωρημένους συγγραφείς η ανάπτυξη της *Θέσης* ή η παρουσία υποστηρικτικών δηλώσεων δεν πραγματοποιείται στην ίδια με αυτή πρόταση, ενώ η συνθετότητα του σταδίου αυξάνει στην περίπτωση που εκτός από την άποψη του γράφοντος περιλαμβάνεται και *Προεπισκόπηση* (Preview) των υποστηρικτικών στοιχείων που θα χρησιμοποιηθούν, δομικό στοιχείο που συμβάλλει στην προετοιμασία και καθοδήγηση των αναγνωστών στα επιχειρήματα που ακολουθούν (Knapp & Watkins, 2005: 193).

Η *Θέση* ακολουθείται από το στάδιο των επιχειρημάτων, του οποίου η πολυπλοκότητα επηρεάζεται με την εξέλιξη των μαθητών στη συγγραφή επιχειρημάτων μέσω της αύξησης του αριθμού των υποστηρικτικών στοιχείων και του ποσοστού λεπτομερειών της ανάπτυξης (Knapp & Watkins, 2005: 192). Η πιθανή απουσία προσθετικών ή αιτιολογικών (causal connectives) συνδετικών εξισορροπείται

¹ Βλέπε σχετικά Freedman & Medway, 1994, Graff & Winn, 2006, Perelman, 1969, Tindale, 2006.

² Βλέπε σχετικά Swales, 1990, Bhatia, 1993.

μέσω της παρουσίασης των λογικών σχέσεων μεταξύ των υποστηρικτικών στοιχείων βάσει της σειράς των προτάσεων (Knapp & Watkins, 2005: 198). Διακριτικό γνώρισμα της ώριμης γραφής στο συγκεκριμένο στάδιο είναι η παρουσία αντεπιχειρημάτων ως ρητορικών μέσων κατεύθυνσης του αναγνώστη (Knapp & Watkins, 2005: 192). Το τελευταίο στάδιο της *έκθεσης* είναι η συμπερασματική δήλωση, κατά την οποία υπάρχει αναδιτύπωση της *Θέσης*, συνοδευόμενη από περιήληψη στην περίπτωση των πιο σύνθετων κειμένων.

3. Η προσέγγιση του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας στο Λύκειο

Η κατεύθυνση διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο είναι επικοινωνιακή με έντονα τα στοιχεία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Στις οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο (<http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>, 2002) γίνεται λόγος για κείμενα που παρουσιάζουν συγκεκριμένη μορφή, εξυπηρετούν συγκεκριμένο στόχο, απευθύνονται σε συγκεκριμένο δέκτη και εντάσσονται σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Η έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου καταδεικνύει την αναγνώριση της επικοινωνιακής λειτουργίας που υπηρετούν τα διάφορα κειμενικά είδη, εφόσον ο γραπτός και ο προφορικός λόγος συνιστούν βασικές εκφάνσεις της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας (Κωστούλη, 2005). Η διαμόρφωση του γραπτού κειμένου δε νοείται σαν αποπλαισιωμένη διαδικασία (Clark & Ivanic, 1997), αλλά η παραγωγή του θεωρείται αποτελεσματική σε σχέση με ένα σύνολο δομικών και επικοινωνιακών συμβάσεων που προσδιορίζουν την έννοια της επικοινωνίας σε ένα συγκεκριμένο τύπο κειμένου (Bhatia, 1993).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αντικείμενο μελέτης της ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε συγκεκριμένα το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας, όπως αυτό προσεγγίζεται στη Λυκειακή εκπαίδευση και όπως πραγματώνεται σε μαθητικά γραπτά της ίδιας βαθμίδας. Βασικός στόχος ήταν η διαπίστωση της ύπαρξης συνάφειας μεταξύ διδακτικών σκοπών/στόχων του γλωσσικού μαθήματος και υλικής πραγμάτωσης του αντικειμένου. Προκειμένου να καταστεί εφικτή η εξακρίβωση (ή μη) αυτής της συνάφειας, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί σε αυτό το σημείο ο τρόπος προσέγγισης του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας.

Το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας διδάσκεται σε διακριτές ενότητες στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Γ΄ Λυκείου. Ο τύπος των στοιχείων και το είδος της ανάλυσης που καλλιεργείται στις δύο τάξεις κινείται σε διαφορετικά επίπεδα, με αυτά της Α΄ τάξης να περιστρέφονται κυρίως γύρω από στοιχεία γενικής οργάνωσης του λόγου και δομής και αυτά της Γ΄ τάξης να επικεντρώνονται στον τρόπο της λογικής οργάνωσης του περιεχομένου.

Συγκεκριμένα, στην Α΄ Λυκείου διδάσκεται η οργάνωση του λόγου στην πειθώ γενικά, στο επιχείρημα και στην αιτιολόγηση και τέλος παρουσιάζεται η οργάνωση της έκθεσης με αιτιολόγηση (Τσολάκης, κ.α., 2003:69-80). Οι μαθητές εισάγονται στην έννοια του επιχειρήματος με ένα απόσπασμα λόγου του Δημοσθένη, το οποίο παρουσιάζει αδρομερώς την τυπική δομή ενός επιχειρήματος, όπως αρθρώνεται στον αρχαιοελληνικό επιδεικτικό λόγο [απόφανση – διασάφηση και αιτιολόγηση – συμπέρασμα] (ό.π. σελ.70). Κέντρο της διδακτικής ενότητας αποτελεί ένα κείμενο για την αξία της γλωσσομάθειας, υπόδειγμα για την οργάνωση έκθεσης με αιτιολόγηση, ουσιαστικά εκτεταμένη πραγμάτωση του επιχειρηματολογικού δομικού σχήματος του λόγου του Δημοσθένη. Παράλληλα προτείνεται μία σειρά εργασιών για το σχολείο και το σπίτι, με ζητούμενο την παραγωγή διαφόρων τύπων κειμένου (διαφημιστικό φυλλάδιο, επιστολή), ενταγμένων σε συγκεκριμένο κάθε φορά επικοινωνιακό πλαίσιο, σύμφωνα και με τις οδηγίες των φιλολογικών μαθημάτων (<http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>, 2002: 103) και απώτερο σκοπό την πειθώ. Η ανάθεση, άλλωστε, γραπτής εργασίας στο σπίτι θεωρείται απαραίτητη και μάλιστα υπό τη «μορφή επικοινωνιακού κειμένου, δηλαδή κειμένου που απευθύνεται σε συγκεκριμένο δέκτη, γράφεται για συγκεκριμένο σκοπό και παίρνει μία ορισμένη μορφή (ό.π., σελ. 105), έχει δηλαδή το κατάλληλο «ύφος» (ό.π., σελ. 108).

Στην Γ΄ τάξη η επιχειρηματολογία προσεγγίζεται σύμφωνα με τις αρχές της Λογικής και της Φιλοσοφίας. Παρουσιάζονται οι μέθοδοι πειθούς (επίκληση στη λογική, στο συναίσθημα, στην αυθεντία, στο ήθος του πομπού και επίθεση στο ήθος του αντιπάλου) και τα μέσα πειθούς (παραδείγματα, στατιστικά στοιχεία, αυθεντίες, έρευνα, αλήθειες). Δίνεται, επίσης, ο ορισμός του συλλογισμού και η διάκριση των συλλογισμών ως προς τον αριθμό των προκειμένων προτάσεων (άμεσοι, έμμεσοι), το είδος της συλλογιστικής πορείας (παραγωγικοί, επαγωγικοί, αναλογικοί) και ως προς τη μορφή (κατηγορικοί, υποθετικοί, διαζευκτικοί). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διάκριση των ειδών του επαγωγικού συλλογισμού (τέλεια και ατελής επαγωγή, επαγωγή με γενίκευση, με αίτιο αποτέλεσμα και αναλογία). Ακόμη, παρατίθενται στοιχεία ελέγχου επάρκειας και αξιοπιστίας των συλλογισμών (κριτήρια εγκυρότητας, αλήθειας, ορθότητας), ενώ γίνεται λόγος και για τους

παραλογισμούς, δηλαδή για επιχειρήματα που φτάνουν στο συμπέρασμα με λογικό άλμα από τις προκείμενες.

Στα συνοδευτικά του κεφαλαίου κείμενα ζητείται από τους μαθητές ο εντοπισμός και η αξιολόγηση επιχειρημάτων, η ανίχνευση των τρόπων πειθούς σε κείμενα φιλοσοφικά, διαφημιστικά, πολιτικά, επιστημονικά και η αναζήτηση αντίθετων θέσεων στα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα. Τα προτεινόμενα για συζήτηση και έκθεση-έκφραση θέματα περιστρέφονται γύρω από την τεκμηριωμένη υποστήριξη ή απόρριψη μίας θέσης.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως στην Α' και Γ' τάξη οι μαθητές/μαθήτριες έρχονται σε επαφή με το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας και με τις θεμελιώδεις γνώσεις της μορφικής, δομικής και λογικής οργάνωσης του είδους. Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί πως τόσο στο κείμενο για την αξία της γλωσσομάθειας στην Α' όσο και σε όλα τα κείμενα του εγχειριδίου της Γ' η αποδόμηση των κειμενικών χαρακτηριστικών έγκειται στην επεξεργασία που υφίστανται τα κείμενα μέσα στην τάξη. Αυτό προβλέπεται και στις οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, όπου αναφέρεται πως «θα παρουσιάζεται στους μαθητές (προφορικά ή γραπτά) από το διδάσκοντα ένας ενδεικτικός τρόπος σύνταξης του συγκεκριμένου είδους κειμένου» (ό.π., σελ: 104). Πέρα, λοιπόν, από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της επιχειρηματολογίας, δεν υπάρχει για κάποιο κείμενο ενδεικτικό σχεδιάγραμμα της ανάπτυξης και άρθρωσης των επιχειρημάτων, των συλλογισμών και των μέσων πειθούς που χρησιμοποιούνται, ούτε και αντίστροφα, επιχειρήματα, τεκμήρια [στοιχεία που αναφέρονται σε ορισμένη εμπειρία: παραδείγματα, αλήθειες, γεγονότα, στατιστικά/επιστημονικά στοιχεία, εξακριβωμένα και επεξεργασμένα (Τσολάκης, κ.α., 2003: σσ.12,20)] και συλλογισμοί που να συνεχονται ενδεικτικά σε ένα επικοινωνιακά αποτελεσματικό κείμενο πειθούς.

Δομικά μέρη Κειμενικού είδους έκθεσης	Δομικά μέρη επιχειρηματολογικού κειμένου βάσει σχολικών εγχειριδίων	Λειτουργίες δομικών μερών
Θέση + [Προεπισκόπηση]	Απόφαση	Παρουσίαση άποψης
Επιχείρημα + [Αντεπιχειρήματα]	Διασάφηση και Αιτιολόγηση	Επιχειρήματα/ υποστηρικτικά στοιχεία και ανάπτυξη
Συμπέρασμα	Συμπέρασμα	Αναδιατύπωση/ επανάληψη άποψης

Πίνακας 1 Δομικά μέρη επιχειρηματολογίας

Από την παρουσίαση των δομικών συστατικών μερών του κειμενικού είδους της έκθεσης που έγινε στην προηγούμενη ενότητα και της αντίστοιχης διδακτικής προσέγγισής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθίσταται προφανής η σαφής και συγκεκριμένη σύστασή του, στην οποία δε συμπεριλαμβάνονται γνωρίσματα άλλων κειμενικών ειδών, όπως της περιγραφής ή της αφήγησης. Ωστόσο, από τη μελέτη των μαθητικών γραπτών που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνάς μας, εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά του περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου³. Το ερευνητικό πλαίσιο και τα συναφή ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζονται στην ενότητα που ακολουθεί.

4. Έρευνα - ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σε μαθητικά γραπτά

Στο πλαίσιο ευρύτερης δοκιμασίας διερεύνησης και αξιολόγησης δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας στην οποία συμμετείχαν μαθητές Γ' τάξης όλων των Ενιαίων Λυκείων της πόλης του Βόλου, ζητήθηκε μεταξύ άλλων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να παραγάγουν δύο κείμενα, ένα που σχετιζόταν με την καθημερινή διαβίωση στην πόλη και ένα που αφορούσε στη σχολική ζωή. Η επιλογή των δύο κατευθύνσεων δεν ήταν τυχαία, καθώς έχει αποδειχθεί πως ζητήματα που αποτελούν αντικείμενο άμεσου ενδιαφέροντος ή στοιχείο της καθημερινότητας που βιώνεται κινητοποιούν ισχυρότερα τα άτομα, ώστε να πάρουν θέση σχετικά με αυτά (Van Eemeren, et al. 1996).

Για το πρώτο κείμενο αφορμή αποτέλεσε η τοποθέτηση από τη δημοτική αρχή κορυνών σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης του Βόλου και ο χωρισμός τους σε δύο λωρίδες κυκλοφορίας.

³ *Κειμενικά γνωρίσματα Περιγραφής:* αναπαράσταση με λόγο γεγονότος, ενέργειας, κατάστασης, προσώπου, πράγματος, στατικού ή σε εξέλιξη (Τσολάκης, κ.α., 2003, Α',σελ. 140). Κατεξοχόν χρήση Ενεστώτα, συνδετικών ρημάτων (είμαι, έχω), επιθέτων, καθώς και χρονικών και τοπικών επιρρηματικών φράσεων (Knapp & Watkins, 2005: 98κεξ). *Κειμενικά γνωρίσματα Αφήγησης:* παρουσίαση σειράς πραγματικών ή πλασματικών γεγονότων, πληροφορίες σχετικά με τόπο, χρόνο, πρόσωπα, πιθανά αίτια και αποτελέσματα συμβάντος (Τσολάκης, κ.α., 2003, Α',σσ. 210, 259). Χρήση ιστορικών χρόνων και χρονικών συνδέσμων (Knapp & Watkins, 2005: 221κεξ).

Καθώς η συγκεκριμένη ενέργεια είχε απασχολήσει ιδιαίτερα τον έντυπο και ραδιοηλεκτρονικό τοπικό τύπο και συνεπώς οι μαθητές είχαν εκτεθεί σε συναφή επιχειρηματολογία είτε υπέρ είτε κατά και, επιπλέον, επειδή κινούμενοι καθημερινά μέσα στην πόλη βίωναν αναπόφευκτα τη συγκεκριμένη κατάσταση, αναμενόταν να επιχειρηματολογήσουν με μεγαλύτερη άνεση για το θέμα. Για το δεύτερο κείμενο σημείο εκκίνησης αποτέλεσαν οι πενήμερες εκδρομές που πραγματοποιούνται στην Γ' τάξη Λυκείου. Η σύνδεση του θέματος με τη σχολική ζωή και μάλιστα με την τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές, αναμενόταν να ενεργοποιήσει ευκολότερα την επιχειρηματολογία τους.

Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ένα σύντομο κείμενο (200 περίπου λέξεων) για τη στήλη «Το βήμα του πολίτη» της τοπικής εφημερίδας «Θεσσαλία», η οποία είναι ανοιχτή για όλα τα θέματα που αφορούν στην τοπική κοινωνία, και μία επιστολή (250 περίπου λέξεων) προς τον Υπουργό Παιδείας, με την οποία θα εισηγούνται την κατάργηση των πενήμερων εκδρομών, υποδύομενοι το ρόλο του γονέα. Η συσχέτιση και των δύο θεμάτων με τη βιούμενη πραγματικότητα κατέστησε αναμενόμενη την αξιοποίηση γεγονότων, συμβάντων και περιγραφών ως μέσων τεκμηρίωσης της υιοθετούμενης στάσης, ακόμη και για τη δεύτερη περίπτωση που είναι αντίθετη στις προτιμήσεις της πλειοψηφίας των μαθητών. Ένας, λοιπόν, από τους στόχους της ανάλυσης των μαθητικών γραπτών υπήρξε η διερεύνηση του τρόπου άρθρωσης του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας σε συνάρτηση με την παρουσία σε αυτό και άλλων κειμενικών ειδών, και συγκεκριμένα της περιγραφής και της αφήγησης.

Στα 222 γραπτά που συγκεντρώθηκαν εντοπίζεται διαφορετικός βαθμός εμφάνισης, αξιοποίησης και ενσωμάτωσης στοιχείων περιγραφής και αφήγησης στη λογική οργάνωσή τους, γεγονός που επηρεάζει ανάλογα την αποτελεσματικότητα των κειμένων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια γραπτά, χαρακτηριστικά της επίδρασης που έχουν τα περιγραφικά και αφηγηματικά κειμενικά στοιχεία στα λειτουργικά και δομικά γνωρίσματα του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας.

6.Γ2/6⁴ «[...]Ένα από τα προβλήματα που σε αρκετά σημαντικό βαθμό **αποτελεί πρόσκομμα για την ομαλή ροή της καθημερινότητας στην πόλη του Βόλου είναι το κυκλοφοριακό πρόβλημα.** [...]

*Με την τοποθέτηση των κορινών στην πόλη του Βόλου, οι δρόμοι μίκρυναν ακόμη πιο πολύ, τα αυτοκίνητα **αδυνατούν** να βρουν διέξοδο σε περίπτωση ανάγκης, **διαδίδεται πανικός, δημιουργείται ηχορύπανση και δεν επιτυγχάνεται η ομαλή ροή της καθημερινότητας.** Στις περισσότερες περιπτώσεις τέλος οι κορίνες **καταπατώνται** δημιουργώντας την αίσθηση πως στους κεντρικούς δρόμους του Βόλου **επικρατεί ο νόμος της ζούγκλας.** Συνεπώς απαιτείται η κατάργηση των κορινών για την επαναφορά της ηρεμίας και της ομαλής λειτουργίας της πόλης μας».*

Στο γραπτό 6.Γ2/6 η αξιοποίηση των στοιχείων της περιγραφής γίνεται καθαρά σωρευτικά με παρατακτική παράθεση των τεκμηρίων που αποδίδουν την πραγματικότητα. Η σύνδεση τους είναι πολύ χαλαρή, καθώς δεν υπάρχουν καν διαρθρωτικές συμπλεκτικές λέξεις ή εκφράσεις, παρά μόνο κόμματα. Αξίζει, βέβαια, να επισημανθεί πως η παράθεση των στοιχείων είναι μεν σωρευτική, ωστόσο κλιμακωτή, καθώς νοηματικά η μία κατάσταση φαίνεται να προκαλεί την άλλη: μικρότεροι δρόμοι → αυτοκίνητα δεν βρίσκουν διέξοδο → σε περίπτωση ανάγκης δημιουργείται πανικός → προκαλείται ηχορύπανση → δεν επιτυγχάνεται ομαλή ροή της καθημερινότητας → αίσθηση πως επικρατεί ο νόμος της ζούγκλας. Η συνάφεια των στοιχείων της περιγραφής με το θέμα εξαρτάται από τη νοηματική αντίθεση που λανθάνει μεταξύ της πρώτης και δεύτερης παραγράφου, καθώς η περιγραφή έρχεται να αποδείξει γιατί η υιοθέτηση του μέτρου είναι απορριπτέα, χωρίς, όμως, να χρησιμοποιείται ένας αντίστοιχος αιτιολογικός αρθρωτής. Επίσης, ο υποστηρικτικός της θέσης ρόλος που διαδραματίζει η περιγραφή επιβεβαιώνεται από τη ληκτική περίοδο του κειμένου, που λειτουργεί ως συμπέρασμα (Συνεπώς) των όσων έχουν ειπωθεί.

3.Γ2/4

«Τον τελευταίο χρόνο στην πόλη του Βόλου έχουν τοποθετηθεί κορίνες σ' όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης μας. Παρά το η κίνηση αυτή είχε ως στόχο τη διευκόλυνση της κυκλοφορίας τα αποτελέσματα της ήταν ακριβώς αντίθετα.

⁴ Τα μαθητικά γραπτά είναι καταχωρημένα βάσει αλφαριθμητικού προτύπου (π.χ. 1. Γ1/ 4), από το οποίο ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί στο Λύκειο, το Γχ στο τμήμα του Λυκείου και ο αριθμός μετά την κάθετο στον αριθμό του μαθητή – μαθήτριας υποκειμένου. Σημειώνεται πως ακολουθείται η ορθογραφία και η στίξη των μαθητών/τριών.

Πρώτον, οι κορύνες **εμποδίζουν** την **απρόσκοπτη** μετακίνηση των μέσων μαζικής μεταφοράς. Η στενότητα αρκετών δρόμων **αναγκάζει** αρκετά λεωφορεία να προσκρούουν στις κορύνες με αποτέλεσμα την δημιουργία υλικών ζημιών καθώς και αναστάτωσης στους επιβάτες.

Επιπροσθέτως, η τοποθέτηση τους **εμποδίζει** το **συνεχή** ανεφοδιασμό των εμπορικών καταστημάτων, αφού τα φορτηγά που **διακινούν** εμπορεύματα **κωλύονται να σταματήσουν**.

Ακόμη, **εντείνεται** ο κίνδυνος πρόκλησης ατυχημάτων, διότι οι οδηγοί **αναγκάζονται** να κάνουν **επικίνδυνες μανούβρες**, όταν θέλουν να αλλάζουν ρεύμα κυκλοφορίας, προκειμένου να τις αποφύγουν.

Προσωπικά, όμως και η πλειοψηφία των συμπολιτών μου, πιστεύω ότι οι κορύνες πρέπει να απομακρυνθούν, αφού **δισχεραίνουν** παρά **διευκολύνουν** την καθημερινή ζωή στην πόλη μας».

Στο 3.Γ2/4 η ανάπτυξη του κειμένου περιστρέφεται γύρω από την ανατροπή του αντεπιχειρήματος των δεδομένων του θέματος, το οποίο διατυπώνεται από τον ίδιο τον γράφοντα στην αρχή. Στόχος του είναι να πείσει πως με το νέο μέτρο το κυκλοφοριακό πρόβλημα στην πόλη δεν λύθηκε, αλλά έγινε εντονότερο. Η περιγραφή αφορά σε τρεις παραμέτρους του ζητήματος που λειτουργούν αθροιστικά ως προς την απόδειξη της θέσης. Το σημαντικό στην προκειμένη περίπτωση είναι πως τα τεκμήρια, δηλαδή το περιγραφικό μέρος του κειμένου, συνδέονται μεταξύ τους (πρώτον, επιπροσθέτως, ακόμη) και όλα μαζί με τη θέση που υποστηρίζεται ενισχύοντας τη βασιμότητά της. Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί πως και σ' αυτό το γραπτό, όπως και στο προηγούμενο, δεν υπάρχουν αιτιολογικοί σύνδεσμοι ή άλλου τέτοιου είδους αρθρωτές. Ενδιαφέρον είναι πως στη δομή του συγκεκριμένου γραπτού λανθάνει ένας συλλογισμός:

- Η τοποθέτηση κορνών στόχευε στη διευκόλυνση της κυκλοφορίας.
- Αποτελέσματα τοποθέτησης: **εμποδίζεται** η κίνηση των μέσων μαζικής μεταφοράς, **εμποδίζεται** ο ανεφοδιασμός των καταστημάτων, **υπάρχει** κίνδυνος πρόκλησης ατυχημάτων.
- Τα αποτελέσματα δεν διευκόλυναν την κυκλοφορία.

Άρα, η τοποθέτηση των κορνών δεν διευκόλυνε την κυκλοφορία.

Τα δεδομένα – τεκμήρια που διασφαλίζει η περιγραφή έχουν ενταχθεί σε μία ομαδοποιημένη κατηγορία («αποτελέσματα»), γεγονός που καθοδηγεί ξεκάθαρα τον αναγνώστη και τον βοηθά να αντιληφθεί το ρόλο που διαδραματίζουν στην απόδειξη της θέσης, πολύ περισσότερο απ' ό,τι αν χρησιμοποιούνται απλώς οι συνδετικές λέξεις (πρώτον, επιπροσθέτως, ακόμη).

7.Γ2/12

«Κύριε Συντάκτη,

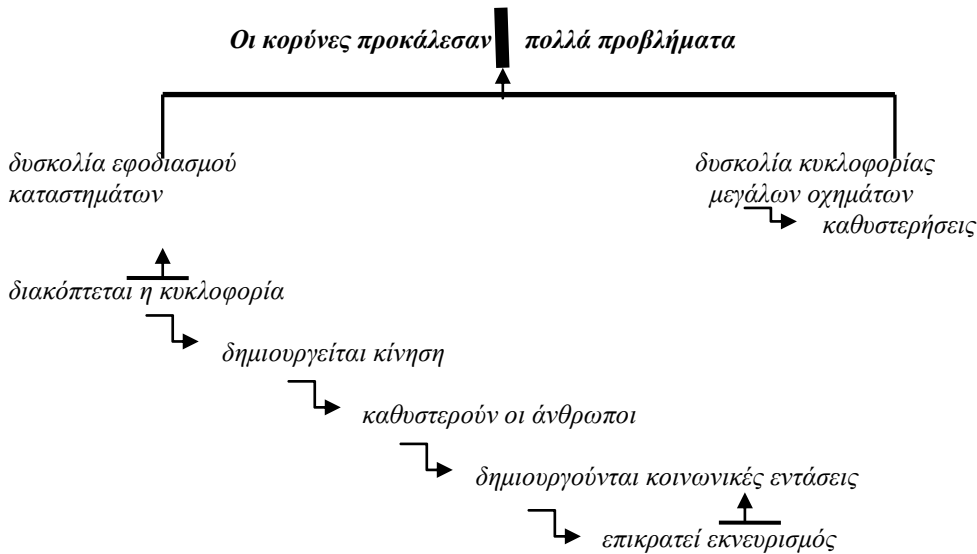
Εδώ και ένα χρόνο στην πόλη μας έχουν τοποθετηθεί κορύνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους, οι οποίες έχουν προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις. Μέσω της επιστολής αυτής θα ήθελα να σας εκθέσω την άποψή μου για το θέμα.

Η τοποθέτηση των κορνών στους δρόμους είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών προβλημάτων. Αρχικά, τα καταστήματα της πόλης που βρίσκονται στους κεντρικούς δρόμους, **δεν μπορούν πλέον να εφοδιάζονται ελεύθερα** με τα εμπορεύματά τους, καθώς **διακόπτεται** η κυκλοφορία με αποτέλεσμα να **δημιουργείται** 'κίνηση' στο δρόμο, η οποία όχι μόνο **καθυστερεί** τους ανθρώπους, αλλά **δημιουργεί** και κοινωνικές εντάσεις, καθώς **επικρατεί** ο εκνευρισμός. Επιπλέον, τα μεγάλα σε όγκο οχήματα, όπως είναι τα λεωφορεία και τα φορτηγά, **δυσκολεύονται να κυκλοφορήσουν** μέσα στην πόλη, προκαλώντας καθυστερήσεις. Για τους παραπάνω λόγους, λοιπόν, ίσως θα ήταν προτιμότερο να καταργηθούν οι κορύνες, οι οποίες τοποθετήθηκαν για να λύσουν το πρόβλημα που προκαλούσαν τα σταθμευμένα αυτοκίνητα. Αντί των κορνών ο δήμος θα μπορούσε να αυξήσει την αστυνομική επιτήρηση, ώστε να λυθεί το πρόβλημα.

Σας ευχαριστώ πολύ».

Η αποδεικτική αξία του γραπτού 7.Γ2/12 διαφοροποιείται από τα προηγούμενα στο ότι τα στοιχεία της περιγραφής μετασχηματίζονται και ενσωματώνονται με τέτοιο τρόπο στο κείμενο, ώστε η παρουσία τους είναι σχεδόν μη ανιχνεύσιμη ως διακριτού είδους. Έτσι, ενώ ουσιαστικά χρησιμοποιούνται τα ίδια μέσα πειθούς με τα άλλα γραπτά, το κείμενο καθίσταται πιο αποτελεσματικό επιχειρηματολογικά, γιατί η περιγραφή αξιοποιείται ως βάση-εγγυητής των επιχειρημάτων (Toulmin, 2003). Η διαφορά, συνεπώς, έγκειται τόσο στη διατύπωση όσο και στη αξιοποίηση της περιγραφής, αφού δε χρησιμοποιείται πρωτογενώς και σε απευθείας σύνδεση με την απόφαση του γράφοντος, αλλά δευτερογενώς για διασάφηση και στήριξη των επιχειρημάτων. Διαμορφώνεται, έτσι, ένα πλέγμα τόσο σύνθετο, ώστε τα δεδομένα συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αιτίου και αιτιατού, αποτελώντας ταυτόχρονα επιχείρημα και βάση στήριξης άλλων επιχειρημάτων, ενώ παράλληλα εξαντλούν το

σύνολο των αιτιολογικών ερωτημάτων (γιατί;) που θα μπορούσαν να τεθούν για την αμφισβήτηση της υποστηριζόμενης θέσης και συμβάλλουν έτσι στην εξασφάλιση της βέβαιης ισχύος της. Αν θέλαμε να αποδώσουμε εικονιστικά τη σχέση απόφασης και υποστηρικτικών στοιχείων, θα ήταν ως εξής:



Σχήμα 1 Γραπτό 7. Γ2/ 1

5.Γ1/15

Κύριε Υπουργέ,

[...]

Όλη η Ελλάδα είχε θρηνήσει όταν έγινε εκείνο το θλιβερό ατύχημα στα Τέμπη πριν από πέντε χρόνια. Οι πληγές των οικογενειών αυτών είναι ακόμη νοπές και θεωρώ πως όλη η κοινωνία είναι ακόμη σοκαρισμένη. Θα ήθελα λοιπόν να σημειώσω πως σε πολλούς άπειρους οδηγούς έχει ανατεθεί η οδήγηση μαθητικών λεωφορείων διακινδυνεύοντας και οι ίδιοι οι οδηγοί τις ζωές τους. Επίσης, οι μαθητές με μεγάλη έλλειψη επιτήρησης ξεφεύγουν από τα όρια και κάνουν απερισκεψίες που μπορούν να τους κοστίσουν τη ζωή. Επιπρόσθετα, οι χρηματικές δαπάνες με τις οποίες επιβαρύνεται η οικογένεια για να πάει το παιδί σε μια τέτοια εκδρομή είναι μεγάλες, και αλοίμονο, δεν έχουν όλες οι οικογένειες οικονομική ευχέρεια τέτοιου μεγέθους. Τέλος, θα ήθελα να τονίσω την ψυχολογική πίεση που δεχόμαστε εμείς οι γονείς, καθώς έχουμε μεγάλη ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών μας.[...]

5.Γ2/9

Αξιότιμε Κ. Υπουργέ,

με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να σας ευαισθητοποιήσω σχετικά με τις πενήνήμερες εκδρομές που γίνονται στην Γ' τάξη του Λυκείου και με την προσέγγισή μου στοχεύω να σας μεταλαμπαδεύσω τις απόψεις μου πάνω σε αυτό το σοβαρό ζήτημα.

Είμαι γονέας 17χρονου μαθητή και συνεχώς δέχομαι πιέσεις από το παιδί μου για την πενήνήμερη εκδρομή. Οι εκδρομές αυτές θεωρούνται εκπαιδευτικές πράγμα το οποίο είναι άκρως αναληθές. Από γονείς παιδιών παλαιότερων χρονιών πληροφορήθηκα για τα αισχρά πράγματα που γίνονται στις εκδρομές αυτές. Κάθε βράδυ οι μαθητές αφού «ξεσάλωναν» σε νυχτερινά κέντρα, μπουζούκια, «μπαρ» και «κλαμπ», εντελώς κουρασμένοι κοιμούνταν λίγο ή και καθόλου και δεν μπορούσαν να αποδώσουν στα μαθητικά τους καθήκοντα όταν επέστρεφαν από την εκδρομή.

Επίσης, οι μαθητές ξεπερνάν σε αριθμό τους πενήντα και οι καθηγητές που είναι υπεύθυνοι στην εκδρομή είναι το πολύ τρεις. [...]Ακόμα, στις πενήνήμερες αυτές εκδρομές η ελλειπής επίβλεψη ωθεί τους μαθητές σε καταχρήσεις όπως το αλκοόλ, κάπνισμα και πολλά άλλα.

Σε τελική ανάλυση, οι μαθητές ζημιώνονται σε μεγάλο βαθμό και βγαίνουν από το ρυθμό και τη ροή των μαθημάτων τους, με τις εκδρομές αυτές, με αποτέλεσμα να αποτυχαίνουν στις εξετάσεις τους. Έτσι, με όλο το θάρρος σας ζητώ να περιορίσετε ή και να καταργήσετε τέτοιου είδους εκδρομές. Έτσι στο τέλος να έχουμε λαμπρούς νέους να υποδεχτούνε τις θέσεις μας μέσα στην κοινωνία.

Με εκτίμηση,

Β. Ξ.

Στα γραπτά 5.Γ1/15 και 5.Γ2/9 εκτός από τα περιγραφικά μέρη υπάρχουν και αφηγηματικά (*Όλη η Ελλάδα είχε θρηνήσει όταν έγινε εκείνο το θλιβερό ατύχημα στα Τέμπη πριν από πέντε χρόνια, Κάθε βράδυ οι μαθητές αφού «ξεσάλωναν ... όταν επέστρεφαν από την εκδρομή*). Ενδιαφέρον σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι η αφήγηση επιδρά στη λογική οργάνωση των κειμένων υπηρετώντας ένα διαφορετικό είδος πειθούς απ' ό,τι η περιγραφή. Ενώ, δηλαδή, η περιγραφή φαίνεται σχεδόν συστηματικά να εξασφαλίζει το είδος των τεκμηρίων που είναι απαραίτητα για την επίκληση στη λογική, η αφήγηση μέσα στα επιχειρηματολογικά κείμενα διαμορφώνει την επίκληση στο συναίσθημα, εφόσον επιτυγχάνει τη σύζευξη μίας άμεσης (προσωπικής ή κοινής) εμπειρίας όχι απλά με την απόδειξη μίας θέσης (*σε πολλούς άπειρους οδηγούς έχει ανατεθεί η οδήγηση μαθητικών λεωφορείων, Οι εκδρομές αυτές θεωρούνται εκπαιδευτικές πράγμα το οποίο είναι άκρως αναληθές*), αλλά και με τη συνακόλουθη ευθύνη που θα συνεπαγόταν η μη υλοποίηση των απαραίτητων για το ζήτημα ενεργειών.

5. Συμπεράσματα – συζήτηση

Στόχος των μαθητών/τριών, σύμφωνα και με απαιτήσεις των θεμάτων στα οποία καλούνταν να ανταποκριθούν, ήταν η σύνταξη δύο σύντομων κειμένων με σκοπό την πειθώ. Στο πλαίσιο της παρούσας παρουσίας τα γραπτά δεν αξιολογήθηκαν συνολικά ως προς το σκοπό τους, αλλά μόνο ως προς μία πτυχή, την παρουσία και το ρόλο γλωσσικών στοιχείων κειμενικών ειδών διαφορετικών της επιχειρηματολογίας και συγκεκριμένα της περιγραφής και της αφήγησης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό το τελευταίο κριτήριο διαπιστώνεται πως τα κείμενα επιχειρηματολογίας που παρήγαγαν οι μαθητές δεν είναι αμιγή ως προς τα συνθετικά μέρη τους, αλλά εμφανίζονται ως πολυγενετικά. Ενώ ακολουθούν το τυπικό δομικό σχήμα των επιχειρηματολογικών κειμένων: θέση → επιχειρήματα (υπέρ ή κατά) → συμπέρασμα (Macken – Horarik, 2002, Knapp & Watkins, 2005), στο τμήμα των επιχειρημάτων εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό στοιχεία περιγραφής και αφήγησης ως τεκμήρια των υποστηριζόμενων θέσεων. Η παρουσία των κειμενικών χαρακτηριστικών της περιγραφής και της αφήγησης επηρεάζει την 'ποιότητα' των επιχειρηματολογικών κειμένων, εφόσον με την ένταξή τους σε ευρύτερα επιχειρηματολογικά σχήματα -που δηλώνονται καθαρά με αιτιολογικούς αρθρωτές- διαδραματίζουν το ρόλο της γλωσσικής διερμηνείας των γραφομένων, λειτουργούν δηλαδή ως ανάπτυξη και τεκμηρίωση των επιχειρημάτων. Μάλιστα, στα «πιο επιχειρηματολογικά» γραπτά αυτά τα στοιχεία δεν παρατίθενται παρατακτικά και ασύνδετα, αλλά εμπλέκονται με το υπόλοιπο κείμενο σε τέτοιο βαθμό που η αποδόμησή τους ως μη επιχειρηματολογικών κειμενικών γνωρισμάτων είναι δύσκολη. Από άποψη λογικής οργάνωσης εξασφαλίζουν, στην περίπτωση της περιγραφής, αδιαμφισβήτητα στοιχεία (τεκμήρια) για την ενίσχυση των επιχειρημάτων και στην περίπτωση της αφήγησης μέσα συναισθηματικού επηρεασμού του δέκτη, συνιστώντας ουσιαστικά δύο διαφορετικούς τρόπους πειθούς, την επίκληση στη λογική και την επίκληση στο συναίσθημα αντίστοιχα.

Παρά την αντιστοιχία των διδακτικών στόχων του γλωσσικού μαθήματος για το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας και της κειμενικής πραγμάτωσής του ως προς τα δομικά συστατικά μέρη από τους μαθητές, η συστηματική παρουσία στα μαθητικά επιχειρηματολογικά κείμενα κειμενικών γνωρισμάτων της περιγραφής και της αφήγησης θέτει υπό αμφισβήτηση την μέχρι τώρα διδασκαλία τους –σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο- ως διακριτών κειμενικών ειδών. Η παρουσία κειμενικών γνωρισμάτων άλλων κειμενικών ειδών σε αυτό της επιχειρηματολογίας δεν αίρει την αποτελεσματικότητά της, αλλά φαίνεται να την ενισχύει, ενώ ο επικοινωνιακός σκοπός, η πειθώ, είναι τελικά αυτός που καθορίζει τις γλωσσικές και ευρύτερες κειμενικές επιλογές.

Βιβλιογραφία

- Bakhtin, Mikhail M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University Texas Press.
- Beaugrand de, Robert, Dressler, Wolfgang. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bhatia, Vijay K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Clark, Romy, Ivanic, Roz. 1997. *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Chafe, Wallace L. 1980. (Ed.). *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Connor, Ulla. 1995. 'Examining syntactic variation across three English-speaking nationalities through a multi-feature/multidimensional approach'. In *Composing Social Identity in Written Language*, edited by Donald L. Rubin, 75-87. Hillsdale NJ: Erlbaum,
- Fox, Barbara A. 1987. *Discourse Structure and Anaphora: Written and Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Freedman, Aviva, Medway, Peter. 1994. *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Grabe, William, Kaplan, Robert B. 1996. (Eds). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Graff, Richard, Winn, Wendy, 2006. Presencing “Communion” in Chaim Perelman’s New Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric* 39,1: 46-72.
- Halliday, Michael Alexander K., Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Johns, Ann. 2002. *Genre in the Classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Knapp, Peter, Watkins, Megan. 2005. *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press Book.
- Macken-Horarik, Mary. 2002. “Something to shoot for”: A Systemic Functional Approach to teaching Genre in Secondary School Science. In *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, edited by Ann Johns. N.J. & London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Martin, James Robert. 1984. Language, register and genre. In *Language Studies: Children writing leader*, edited by Frances Christie, pp. 21-30. Geelong, Victoria: Deakins University Press.
- Martin, James Robert. 1989. *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Κωστούλη, Τριανταφυλλιά. 2005. Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. σσ. 623 – 630.
- Meyer, Bonnie, Brandt, David M., Bluth, George J. 1980. ‘Use of top-level structure in text: Key from reading comprehension of ninth-grade students’. *Reading Research Quarterly* 16: 72 – 103.
- Μητσοκοπούλου, Βασιλική. 2006. *Λόγος και Κείμενο. Κείμενο και Κειμενικό είδος*. Ανακτήθηκε από: www.greek-language.gr/.../1.../index.html.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2002. *Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο 2002 – 2003*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 18, 2012 από: <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>.
- Perelman, Chaim, Olbrechts-Tyteca, Lucie. 1969. *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. Translated by John Wilkinson & Purcell Weaver. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tindale, Christofer W. 2006. Perelman, Informal Logic and the Historicity of Reason. *Informal Logic* 26,3: 341-357.
- Toulmin, Stephen E. 2003. *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Τσολάκης, Χρίστος, Αδαλόγλου, Κυριακή, Αυδή, Άβρα, Λόππα, Ελένη, Τάνης, Διονύσης. 2003. *Έκφραση Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο*, τεύχ. α΄ και γ΄. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Van Dijk, Teun A. 1972. *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague: Mouton.
- Van Eemeren, Frans, Grootendorst, Rob. 1996. *Fundamentals of Argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.