

Η μοντελοποίηση της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων ως ‘εργαλείο’ διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής.

Φωτεινή Εγγλέζου, Δρ. Διδακτικής Γλώσσας, Διευθύντρια Δ. Σχολείου

Περίληψη: Η εκμάθηση της επιχειρηματολογικής γραφής προϋποθέτει την αποτελεσματική διδασκαλία των συμβάσεων που σχετίζονται με εξωτερικές και εσωτερικές εκφάνσεις του κειμενικού είδους. Από διδακτική άποψη κρίνεται χρήσιμη η αξιοποίηση δομικών μοντέλων και η ανάλυση των κειμενικών οργανωτικών σχημάτων. Η παρούσα έρευνα περιγράφει την επίδραση ενός πρωτότυπου μοντέλου, «του τρένου της επιχειρηματολογίας» στη γραφή μαθητών του δημοτικού σχολείου (παρέμβαση κατά τη μελέτη περίπτωσης). Στο πλαίσιο του κοινωνικού δομισμού η χρήση αντίστοιχων μεθοδολογικών ‘εργαλείων’ λειτουργεί υποβοηθητικά προς τη μαθησιακή διαδικασία. Το προτεινόμενο μοντέλο, βασισμένο στο διαδικαστικό μοντέλο του Toulmin και στη μεταφορά του ‘ταξιδιού’, συνέβαλε στον εμπλουτισμό των γνώσεων της πειραματικής ομάδας αναφορικά με το ρητορικό σκοπό, τη δομή και τα γλωσσικά στοιχεία που συνέθεσαν τη μορφή και διασφάλισαν τη συνεκτικότητα των επιχειρηματολογικών κειμένων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας (25 μαθητές) έναντι της ομάδας ελέγχου (66 μαθητές) τόσο στο βαθμό επίγνωσης του κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος όσο και στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των τελικών γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων.

Λέξεις-κλειδιά: είδη, γραφή, επιχειρηματολογία, δομικό μοντέλο

1. Εισαγωγή

Σημαντική παράμετρος για την επέκταση του σχολικού γραμματισμού (literacy) μέσω της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα ποικίλα κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία κ.ά.) χάρη στη νοηματοδοτημένη αλληλεπίδραση με αυτά. Η ουσιαστική επικοινωνία με τα είδη συνεπάγεται την ισόρροπη ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής επεξεργασίας, κατανόησης και κειμενικής παραγωγής τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο (Coe & Freedman, 1998· Kress & Knapp, 1992· Kress, 1993). Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach) η μεθοδική παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών κάθε είδους, δηλαδή της τυπικής οργάνωσής του (υπερδομής) και των γλωσσικών επιλογών που το συνθέτουν, καθιστά ευκολότερη τη διάκριση των ειδών και τη γραπτή παραγωγή τους από τους μαθητές.

2. Το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας και η δημιουργία δομικών μοντέλων

Τα κειμενικά είδη, ως οργανωμένες δομές λόγου, συντελούν στην αποτελεσματικότερη κατανόηση και ερμηνεία του κοινωνικοπολιτιστικού γίνεσθαι, στη δημιουργική αναπαραγωγή (Devitt, 2004) ή ακόμα και στην υπέρβασή του χάρη στη δυναμική αξιοποίηση τυπικών κειμενικών σχημάτων (patterns), η οποία μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στη διαμόρφωση υβριδικών ή νέων ειδών (Berkenhotter & Huckin, 1995). Οι παραπάνω απόψεις απορρέουν από τη θεωρία των κειμενικών ειδών (genre theory) (Swales, 1990· Bhatia, 1993· Tribble, 1996), η οποία σχετίζεται με τη συστημική-λειτουργική γλωσσολογία (Halliday, 1985). Τα είδη υποδηλώνουν κοινωνικο-σημειωτικές επιλογές του συγγραφέα, οι οποίες με τη σειρά τους σηματοδοτούν αντίστοιχες λειτουργίες στο κοινωνικό γίνεσθαι (Halliday, 2002, σ. 60). Η διδασκαλία τους συνεπάγεται την ανάπτυξη μαθησιακών μεταλειτουργιών (Halliday, 1993) και σημειω-

τικών στρατηγικών (Κονδύλη, 1999), οι οποίες οδηγούν στην αποτελεσματικότερη κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Έμφαση αποδίδεται στην κοινωνική δύναμη της επιχειρηματολογίας (Martin, 1985· Lemke, 1988) και στην ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού γραμματισμού (argumentative literacy) (Graff, 2003). Η εξοικείωση με την επιχειρηματολογία χαρακτηρίζεται «απόσταγμα της εκπαίδευσης» εξαιτίας της διασύνδεσής της με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ομιλίας και γραφής, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Kuhn & Crowell, 2011) και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η πρώτη μη ενασχόληση με την επιχειρηματολογική γραφή θεωρείται εχέγγυο επιτυχίας για τη μελλοντική προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών (Costello, 1997).

Ωστόσο, παρά τα προαναφερθέντα οφέλη η ενασχόληση με την επιχειρηματολογία, ως διακριτό κειμενικό είδος άμεσα συσχετιζόμενο με τη λειτουργία της πειθούς, αποτελεί μία ιδιαίτερα απαιτητική διεργασία για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Oostdam, 2004). Το γεγονός αυτό είχε οδηγήσει στη μακρόχρονη, πλημμυρή διδασκαλία του είδους όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό (Brassart, 1996· Evensen, 1992, σσ. 7-8· Knudson, 1992, σ. 170).

Ειδικότερα, η αποτελεσματική γραφή της επιχειρηματολογίας, ως απόδειξη της κατάκτησης του είδους από τους μαθητές, θεωρείται επίπονη διαδικασία. Κι αυτό, διότι προϋποθέτει πολλαπλές και σύνθετες γνωστικές, γλωσσικές, μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2001, σσ. 311-2· Papoulia-Tzelepi, 2004). Η εύρεση (inventio) επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, ανασκευών, ως αποτέλεσμα εσωτερικού στοχασμού ή έρευνας, η αξιολόγηση της αναφορικότητας, επάρκειας και αποδεκτότητάς τους (Blair & Johnson, 1987, σ. 4) και η επιτυχής ενσωμάτωσή τους στην κειμενική δομή καθιστούν δυσχερή τη διαδικασία. Επιπλέον, η χρήση των κατάλληλων συνδετικών στοιχείων που διασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου (Νάκας, 2003, σσ. 171-2) σε συνδυασμό με την επιλογή των κατάλληλων υφολογικών στοιχείων που ενισχύουν την πειστικότητά του, επιτείνουν την ανάγκη εξεύρεσης στρατηγικών που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την απαραίτητη «υποδομή ικανοτήτων» επιχειρηματολογικής γραφής (Παπαδοπούλου, 2000).

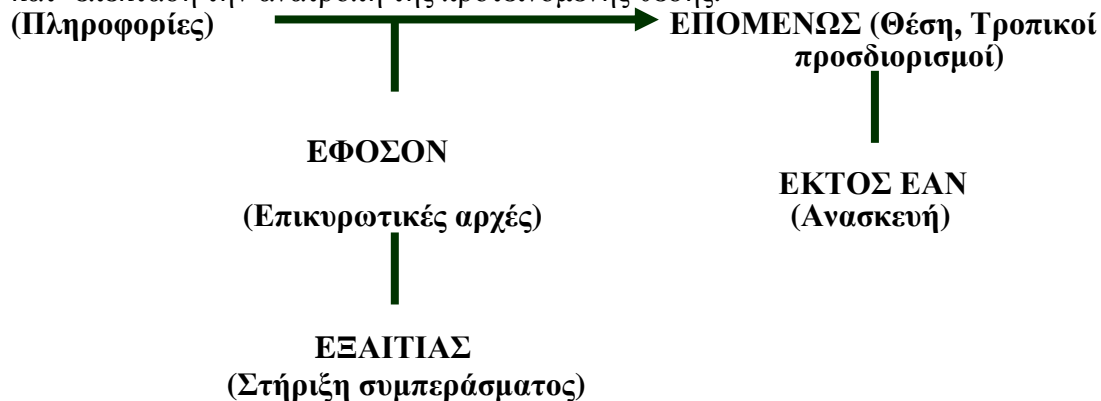
Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι κατά τη γραφή της επιχειρηματολογίας απαιτείται η χρήση του μετασχηματιστικού μοντέλου γραφής (knowledge transforming) (Grabe & Kaplan, 1996, σσ. 121-2), αφού οι συνιστώσες των εμπειριών και των πληροφοριών οι οποίες συνθέτουν το παραθετικό μοντέλο λόγου (knowledge-telling) των μαθητών αδυνατούν να επιλύσουν τις απαιτήσεις οι οποίες εγείρονται, ταυτόχρονα, σε επίπεδο περιεχομένου και ρητορικού προβλήματος. Υποβοηθητικές στρατηγικές προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρούνται η αξιοποίηση τυπικών σχημάτων, η δημιουργία μοντέλων γραφής και η ανάλυση των οργανωτικών σχημάτων κάθε είδους (Cope & Kalantzis, 1993, σ. 11· Dudley Evans, 1997, σ. 154). Οι παραπάνω στρατηγικές: (1) παρέχουν συγκεκριμένες γνωστικές πληροφορίες για την τυπική οργάνωση των ειδών (δομή, ύφος κ.) (Zecker, 1996), (2) ενεργοποιούν και εξωτερικεύουν λανθάνουσες γνώσεις των μαθητών (Martin, 1985) και (3) ελαχιστοποιούν το μαθητικό άγχος κατά τη συγγραφική διαδικασία (Freedman, 1993). Σύμφωνα με τον Fowler (1982), επιτρέπουν στους μαθητές τον αποτελεσματικό συνδυασμό προσωπικών εμπειριών με μια συγκεκριμένη μορφή (form) κειμένου (σ. 31). Επιπλέον, σύμφωνα με τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες «η διαδικασία μίμησης προτύπου» και η κατασκευή μοντέλων συμβάλλουν αποφασιστικά στην αποτελεσματικότερη μάθηση (Δράκος, 1999, σ. 117).

Επιπρόσθετα, οι παραπάνω απόψεις ενισχύονται από την κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky (1978·1986), η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο επιστημολογικό ρεύμα του κοινωνικού δομισμού (social constructivism) (Berger & Luckmann, 1966) που αποτέλεσε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, η δημιουργία και η αξιοποίηση μοντέλων και νοητικών σχημάτων δράσης θεωρούνται πολιτιστικά, διαμεσολαβητικά εργαλεία της μαθησιακής διαδικασίας τα οποία διευκολύνουν την κατάκτηση της νέας γνώσης. Λειτουργούν ως «σκαλωσιές» οι οποίες διευκολύνουν το 'πέραςμα' των μαθητών στη συγγραφή επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων (Nussbaum, 2002, σσ. 80-1).

3. Το διαδικαστικό (procedural) μοντέλο του S. Toulmin

Το διαδικαστικό (procedural) μοντέλο του Stephen Toulmin (1958) αποτελεί την πρώτη προσπάθεια σχηματικής απόδοσης της επιχειρηματολογίας. Θεωρείται, διαχρονικά, κύριο σημείο αναφοράς κάθε ερευνητικής προσπάθειας μοντελοποίησης του επιχειρήματος και του επιχειρηματολογικού είδους. Κι αυτό επειδή παρέχει τα τυπικά κριτήρια που βοηθούν στην περιγραφή και ανάλυση του επιχειρηματολογικού λόγου.

Το μοντέλο αποτελείται από έξι συνθετικά στοιχεία: (1) τη **θέση** (claim), (2) τις **πληροφορίες** (data), (3) τις **επικυρωτικές αρχές** (warrant), (4) τη **στήριξη του συμπεράσματος** (backing), (5) τους **τροπικούς προσδιορισμούς** (modal qualifiers) και (6) την **ανασκευή** (rebuttal) (βλ. Σχήμα 1). Τα τρία πρώτα στοιχεία αποτελούν τη 'ραχοκοκαλιά' του μοντέλου. Επιχείρημα είναι η μετάβαση από αποδεκτές πληροφορίες μέσω μιας επικυρωτικής αρχής σε μια θέση. Η χρήση πρόσθετων θεωρητικών ή εμπειρικών δεδομένων ενισχύει τη δύναμη των αναγκαίων επικυρωτικών αρχών και διασφαλίζει τη στήριξη του συμπεράσματος. Οι τροπικοί προσδιορισμοί εκφράζουν τη στάση του ομιλητή αναφορικά με την πιθανότητα, βεβαιότητα ή δυνατότητα της σχέσης που συνδέει τις πληροφορίες με τις επικυρωτικές αρχές. Τέλος, η ανασκευή επιδιώκει την αποδυνάμωση της σχέσης μεταξύ επικυρωτικών αρχών και θέσης και κατ' επέκταση την ανατροπή της προτεινόμενης θέσης.



Σχήμα 1. Το διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο (Toulmin, 1958, σ. 104).

4. Το προτεινόμενο μοντέλο: «Το τρένο της επιχειρηματολογίας»

Η δημιουργία του προτεινόμενου μοντέλου, «του τρένου της επιχειρηματολογίας» για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής (βλ. Σχήμα 2) βασίστηκε αφενός στο διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin (1958) και αφετέρου στη μεταφορά του «ταξιδιού» για την επιχειρηματολογία (Andrews, 1995). Η επιχειρηματολογία, ως ένα μεταφορικό ταξίδι, υποδηλώνει την έννοια της κίνησης (νοητικής, γλωσσικής και ιδεολογικής) προς έναν επιθυμητό προορισμό. Η μεταφορά, ως νοητικό άλμα, θα μπορούσε να επιτρέψει στους μαθητές τη διασύνδεση της γνωστής

έννοιας του ταξιδιού με την σχεδόν άγνωστη έννοια της επιχειρηματολογίας (Lakoff & Johnson, 1980).

Το μοντέλο επεδίωξε να παρέχει, μέσα από ένα εκτενές παράδειγμα αναλογίας (Black, 1962), τα αναγκαία εφόδια, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν την ιδεολογική, γλωσσική και κειμενική δόμηση του είδους και να οδηγηθούν στην αποτελεσματική γραφή του. Ο κοστρουκτιβισμός, ως «πολιτιστική μεταφορά» (Spivey, 1997) διευκόλυνε τη μετατροπή του επιχειρηματολογικού κειμένου στο 'όχημα', στο τρένο με το οποίο οι μαθητές ταξίδεψαν στη χώρα των επιχειρημάτων.

Το κάθε τμήμα του τρένου αντιπροσώπευε ένα διαφορετικό δομικό συστατικό του επιχειρηματολογικού κειμένου. Η μηχανή του τρένου αποτέλεσε την προτεινόμενη θέση σχετικά με ένα ζήτημα. Το κίτρινο βαγόνι συμβόλιζε το λόγο/αίτια που στήριζε την προτεινόμενη άποψη. Μαζί με τη θέση συγκρότησαν την ελάχιστη δομή του επιχειρήματος και δημιούργησαν τον αναγκαίο χώρο για τη μεταφορά (την πειθώ) των επιβατών στον επιθυμητό στόχο-προορισμό (π.χ. την αποδοχή της προτεινόμενης άποψης, την προτροπή σε έναν επιθυμητό στόχο, την αποτροπή από την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς κ.ά.). Το σκούρο ροζ βαγόνι προστέθηκε στην αμαξοστοιχία ως ο χώρος φιλοξενίας των επιβατών με αντίθετη άποψη σχετικά με τον προτεινόμενο προορισμό (το βαγόνι των αντεπιχειρημάτων). Η προσπάθεια αποδυνάμωσης και ανασκευής των αντεπιχειρημάτων φιλοξενήθηκε στο χώρο του πράσινου βαγο-



Σχήμα 2: Το προτεινόμενο μοντέλο: «Το τρένο της επιχειρηματολογίας»

νιού. Τέλος, το κόκκινο βαγόνι φιλοξένησε το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η διαπραγμάτευση των αντικρουόμενων απόψεων κατά τη διάρκεια του επιχειρηματολογικού ταξιδιού. Το τελικό συμπέρασμα δεν διασφαλίζει δεσμευτικά την υιοθέτηση της αρχικά προτεινόμενης άποψης (Nussbaum & Schraw, 2007), εφόσον η αντιπαράθεση των απόψεων μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές ζυμώσεις και να μεταβάλει τον τελικό προορισμό.

Οι γάντζοι σύνδεσης ανάμεσα στα βαγόνια αποτέλεσαν τις αναγκαίες λέξεις-εκφράσεις οι οποίες λειτουργούν ως συνδετικά/διαρθρωτικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου. Αναφέρουμε τα αιτιολογικά στοιχεία: *επειδή...*, *διότι...* κ.ά. ανάμεσα στη γνώμη και στο λόγο που τη στηρίζουν, τα στοιχεία που εισάγουν ή απαριθμούν νέα επιχειρήματα: *πρώτο...*, *δεύτερο...* κ.ά., τα αντιθετικά συνδετικά στοιχεία πριν την εισαγωγή των αντεπιχειρημάτων: *αντίθετα...*, *από την άλλη πλευ-*

ρά... κ.ά., τα παραχωρητικά συνδετικά στοιχεία πριν την ανασκευή: παρότι..., παρόλο που... κ.ά., καθώς και τα συμπερασματικά συνδετικά στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούνται πριν την εξαγωγή του συμπεράσματος: συμπερασματικά..., για να συνοψίσουμε... κ.ά.).

Οι σιδηροδρομικές γραμμές πάνω στις οποίες τοποθετήθηκε η αμαξοστοιχία εγγυήθηκαν την ασφάλεια του ταξιδιού, εφόσον παραλληλίστηκαν με τις αποδείξεις, το αναγκαίο αποδεικτικό υλικό το οποίο ενδυναμώνει την ισχύ και την εγκυρότητα των παρεχόμενων επιχειρημάτων. Τέλος, σε μια διευρυμένη παρουσίαση του μοντέλου με στόχο την όξυνση της κριτικής σκέψης των μαθητών, ο καπνός της μηχανής μπορεί να παραλληλιστεί με τους παραλογισμούς/σοφιστείες (fallacies), οι οποίες συχνά σκιάζουν τον επιχειρηματολογικό λόγο οδηγώντας σε ηθελημένη ή μη παραπλάνηση τους αποδέκτες των επιχειρημάτων.

Το παραπάνω μεταφορικό δομικό μοντέλο αξιοποίησε ταυτόχρονα την έννοια του χώρου (spatiality) σε συνδυασμό με το συστατικό του «θεμελίου» (τις ράγες-αποδείξεις), όπως υπαγορεύεται από τη μεταφορά του οικοδομήματος (the edifice metaphor) για την επιχειρηματολογία (Jensen, 1983). Έτσι, διασφαλίστηκε μία διπλή δυναμική κίνηση στο χώρο: (1) η οριζόντια (μηχανή τρένου-βαγόνια) και (2) η κάθετη (τρένο-ράγες), προκειμένου να διευκολυνθεί η γνωστική και μαθησιακή διαδικασία και η αποτελεσματικότερη αντιληπτική οργάνωση της επιχειρηματολογικής δομής για τους μαθητές.

5. Η έρευνα: Δεδομένα και μεθοδολογικό πλαίσιο

5.1. Πληθυσμός

Για την πραγματοποίηση της έρευνας (παρέμβαση κατά τη μελέτη περίπτωσης/intervention case study) επιλέχθηκαν τυχαία 91 μαθητές από δημόσιο δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής του νομού Αττικής. Από αυτούς, οι 49 μαθητές συνέθεταν τα δύο τμήματα της πέμπτης δημοτικού και οι υπόλοιποι 42 μαθητές τα δύο τμήματα της έκτης δημοτικού. Το ένα τμήμα της πέμπτης τάξης (25 μαθητές) αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, ενώ οι υπόλοιποι 66 μαθητές συνέθεσαν την ομάδα ελέγχου.

5.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης του προτεινόμενου επιχειρηματολογικού δομικού μοντέλου, του τρένου της επιχειρηματολογίας, στην επιχειρηματολογική γραφή των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα αποτελέσματα της διδακτικής εφαρμογής του δομικού μοντέλου: (1) στο βαθμό επίγνωσης του επιχειρηματολογικού κειμενικού σχήματος και (2) στο βαθμό συνεκτικής οργάνωσης των γραπτών κειμένων των μαθητών.

5.3. Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε μετά τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου το οποίο ανίχνευε την προγενέστερη γνώση του συνολικού πληθυσμού αναφορικά με τη λειτουργία και τους βασικούς όρους της επιχειρηματολογίας. Στη συνέχεια, το σύνολο των μαθητών συνέγραψε ένα επιχειρηματολογικό γράμμα το οποίο χρησίμευσε ως προ-έλεγχος (pre-test) της δυνατότητας επιχειρηματολογικής γραφής. Στις επόμενες επτά εβδομάδες, για ένα δίωρο την εβδομάδα, η πειραματική ομάδα δέχτηκε τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής βασιζόμενη στο προτεινόμενο κειμενικό επιχειρηματολογικό μοντέλο. Στο ίδιο διάστημα οι υπόλοιποι μαθητές ακολούθησαν τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής από τους δασκάλους τους

σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, το σύνολο των μαθητών έγραψε ένα δεύτερο επιχειρηματολογικό γράμμα (μετέλεγχος/post-test), προκειμένου να μελετηθεί η πιθανή επίδραση του μοντέλου.

5.4. Περιγραφή της παρουσίασης του μοντέλου

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης η ερευνήτρια με τους μαθητές συν-δόμησαν, σταδιακά, το μοντέλο. Αρχικά, οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από την ερευνήτρια εξοικειώθηκαν με τη βασική δομή του επιχειρήματος, κόβοντας και ενώνοντας τη μηχανή και το βαγόνι του λόγου που είχαν ζωγραφίσει οι ίδιοι σε χαρτόνια. Αντίστοιχη εργασία γινόταν κάθε φορά που προσέθεταν ένα νέο δομικό στοιχείο-βαγόνι στο μοντέλο. Πάνω στους χάρτινους γάντζους που ένωναν τα βαγόνια οι μαθητές, ύστερα από προφορική διάδραση με την ερευνήτρια, σημείωναν όσα περισσότερα από τα συνδεδεμένα στοιχεία είχαν παρουσιαστεί στην τάξη. Η προσθήκη κάθε δομικού στοιχείου του είδους συνοδευόταν από προφορικές διαδράσεις των μαθητών και από την παραγωγή προφορικών επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, ανασκευών πάνω σε κάποιο θέμα που δινόταν κάθε φορά. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του μοντέλου και της συναρμολόγησής του από τους μαθητές, ακολούθησε η ανάλυση ενός κειμενικού μοντέλου, γραμμένου από την ερευνήτρια, όπου αναζητήθηκαν τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού είδους και τα συνδεδεμένα στοιχεία που διασφάλιζαν τη συνοχή και συνεκτικότητά του. Στη συνέχεια, ακολούθησε η συνεργατική συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου στην τάξη κατά τη διάρκεια της οποίας αξιοποιήθηκε η τεχνική του ιδεοκαταγισμού (Kienpointner, 1997, σ. 231). Τέλος, ακολούθησε η συγγραφή ενός ατομικού επιχειρηματολογικού κειμένου σε μορφή γράμματος (post-test).

5.5. Κριτήρια ανάλυσης

Ως κριτήρια στατιστικής ανάλυσης των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων χρησιμοποιήθηκαν:

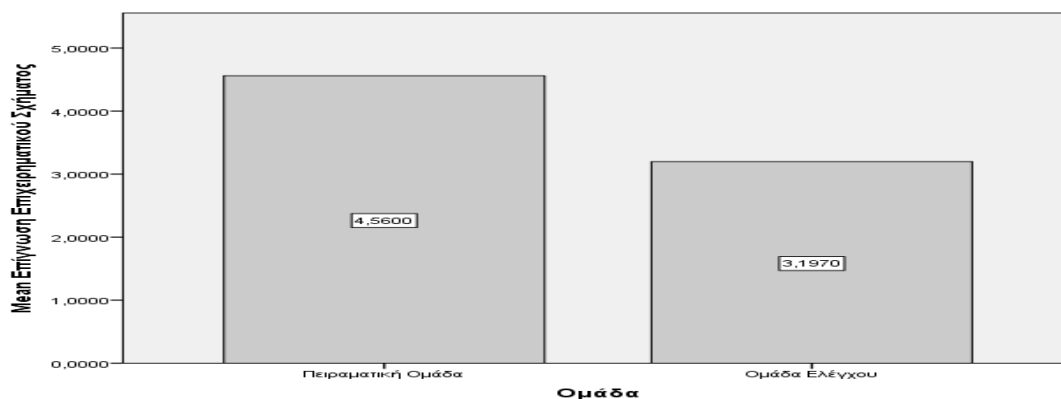
- Η επίγνωση της δομής του επιχειρηματολογικού κειμένου, η οποία βαθμολογήθηκε από την παρουσία των δομικών συστατικών: (1) της τοποθέτησης (0-1), (2) της στήριξης της τοποθέτησης με επιχειρήματα (0-1), (3) των αντεπιχειρημάτων (0-1), (4) των επιχειρημάτων ανασκευής (0-1), (5) του συμπεράσματος (0-1).
- Η διασφάλιση της κειμενικής συνεκτικότητας χάρη στην παρουσία συνδεδεμένων δεικτών, όπως: (1) δείκτες μεταξύ επιχειρημάτων (0-1), (2) δείκτες μεταξύ αντεπιχειρημάτων (0-1), (3) δείκτες μεταξύ επιχειρημάτων ανασκευής (0-1), (4) αντιθετικοί δείκτες (0-1), (5) παραχωρητικοί δείκτες (0-1) και (6) συμπερασματικοί δείκτες (0-1).

Δημιουργήθηκαν δύο κλίμακες αξιολόγησης, οι οποίες κυμάνθηκαν από 0-5 και 0-6 αντίστοιχα. Οι δύο παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές αποτέλεσαν τον έλεγχο της επίδρασης του προτεινόμενου μοντέλου (ανεξάρτητη μεταβλητή) στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σύμφωνα με το στατιστικό έλεγχο T-test για δύο ανεξάρτητες ομάδες του λογισμικού προγράμματος S.P.S.S (Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

5.6. Στατιστικά αποτελέσματα

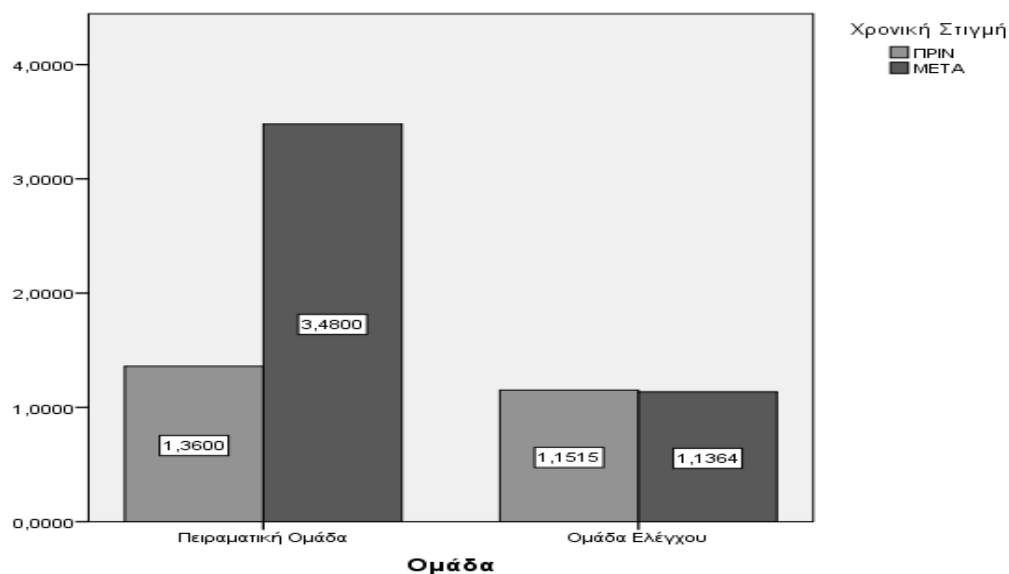
Η στατιστική ανάλυση των τελικών γραπτών κειμένων των μαθητών ανέδειξε σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου όσον αφορά το μέσο τελικό βαθμό επίγνωσης της επιχειρηματολογικής δομής και του τε-

λικού μέσου όρου συνεκτικής οργάνωσης των κειμένων. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος επίγνωσης της επιχειρηματολογικής δομής εμφανίστηκε σημαντικά υψηλότερος ($p=,000<0,050$) για την πειραματική ομάδα ($M=3,19$, $SD=1,26$) έναντι της ομάδας ελέγχου ($M=4,56$, $SD=1,04$) (βλ. Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Μέσος όρος επίγνωσης της επιχειρηματολογικής δομής στο τελικό κείμενο για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Αντίστοιχα, ο βαθμός συνεκτικής οργάνωσης των κειμένων των δύο ομάδων παρουσιάστηκε σημαντικά υψηλότερος ($p=0,000<0,050$) για την πειραματική ομάδα ($M=3,48$, $SD=1,35$) έναντι της ομάδας ελέγχου ($M= 1,1364$, $SD=0,99$), η οποία έδειξε να διατηρεί τον ίδιο, περίπου, βαθμό συνεκτικής οργάνωσης που είχε αναδειχθεί και στην ανάλυση των αρχικών κειμένων ($M=1,15$, $SD=1,01$). Σε αντίστοιχο επίπεδο είχε κυμανθεί ο μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης των αρχικών κειμένων της πειραματικής ομάδας ($M=1,36$, $SD=1,15$) πριν την παρουσίαση του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Μέσος όρος συνεκτικής οργάνωσης των κειμένων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου (ΠΡΙΝ-ΜΕΤΑ).

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορεί να γίνει λόγος για σημαντική βελτίωση στην επίγνωση των δομικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού κειμένου και τη διασφάλιση της συνεκτικότητάς του χάρη στην παρουσίαση του προτεινόμενου επιχειρηματολογικού δομικού μοντέλου. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με: (1) την εξάλειψη κειμένων αφηγηματικού, περιγραφικού ή διαλογικού χαρακτήρα, όπως είχαν εμφανιστεί κατά την αρχική συγγραφή. (2) Την εξάλειψη κειμένων προ-επιχειρηματολογικού επιπέδου, όπου η τοποθέτηση έμενε αστήρικτη σε όλη την έκταση του κειμένου. (3) Τη συγγραφή επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων χάρη στην εισαγωγή της αντίθετης άποψης και τη συνειδητή προσπάθεια διαπραγμάτευσης με αυτήν μέσω επιχειρημάτων ανασκευής. (4) Τη συνεκτικότερη συγγραφή των τελικών κειμένων χάρη στη λογικότερη διάταξη και διάρθρωση των σκέψεων-επιχειρημάτων. Επίσης, η συχνότερη χρήση αντιθετικών, αιτιολογικών και παραχωρητικών συνδετικών στοιχείων φάνηκε να υποβοηθά την εισαγωγή γραπτών αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής.

Το προτεινόμενο μοντέλο έδειξε να αξιοποιεί προϋπάρχουσες, λανθάνουσες γνωστικές δυνατότητες των μαθητών (Weade & Earnst, 1990). Η μεταφορά του ταξιδιού ως πηγή ανακάλυψης και απόκτησης νέων γνώσεων μπόρεσε να συνδεθεί επιτυχώς με την ενεργό μαθησιακή διαδικασία (active learning). Από γνωστική άποψη, το μοντέλο κατάφερε να στηρίζει την ανάπτυξη και περισσότερο σύνθετων μορφών επιχειρηματολογίας, εφόσον ο αριθμός των βαγονιών αυξανόταν ανάλογα με τον αριθμό των παρεχόμενων επιχειρημάτων. Το γεγονός αυτό καθιστά το μοντέλο χρηστικό ακόμα και για τους μαθητές των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, εφόσον η ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών τοποθετείται στην ηλικία των 12 ετών, ηλικία που συνδέεται με τη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο (Brassart, 1996, σ. 170).

Κυρίως, το προτεινόμενο μοντέλο συνέτεινε στην απομάκρυνση των μαθητών από τη δογματική, 'πολεμική' θεώρηση της επιχειρηματολογίας ως διαδικασία η οποία οδηγεί υποχρεωτικά στην επικράτηση της προσωπικής, προτεινόμενης άποψης. Η έννοια του ταξιδιού είναι συνδεδεμένη με εκπλήξεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκειά του, ανατροπές και λήψη νέων, ευέλικτων αποφάσεων για την έκβασή του και τον τελικό προορισμό. Αντίστοιχα, η επιχειρηματολογία όπως και ένα 'ταξίδι' δεν εγγυάται *a priori* την αυταπόδεικτη ισχύ της προτεινόμενης άποψης. Η αλληλεπίδραση των μαθητών με το επιχειρηματολογικό κειμενικό είδος, όπως προτείνεται από το παραπάνω μοντέλο δεν ταυτίζεται «με μάχη που έχει στόχο τη νίκη» (Fulkerson, 1996, σ. 210). Αντίθετα, ανοίγει στους μαθητές ορίζοντες για μια ενδιαφέρουσα, κριτική περιήγηση στον εαυτό τους, στους συνανθρώπους, στην κοινωνία (Gehrke, 1998).

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.
- Berkenhotter, C., & Huckin, T.N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition, Culture, Power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, Anchor: Doubleday.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. New York: Cornell.

- Brassart, D. G. (1996). Does a prototypical argumentative schema exist? Text recall in 8 to 13 years old. *Argumentation*, 10, 163-174.
- Coe, R. M., & Freedman, A. (1998). Genre Theory: Australian and North American Approaches. In M. Kennedy (Ed.), *Theorizing Composition* (pp. 136-147). Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.
- Costello, P. J. M. (1997). Learning to philosophise and to argue: A thinking skills programme for children. *Analytic Teaching*, 17(1), 48-53.
- Christie, F. (1985). Language Schooling. In St. N. Tchudi (Ed.), *Language, Schooling and Society* (pp. 21-40). Upper Montclair, NJ: Boynton.
- Devitt, A. J. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dudley-Evans, T. (1997). Genre Models for the Teaching of Academic Writing to Second Language Speakers: Advantages and Disadvantages. In T. Miller (Ed.), *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications* (pp. 150-159). Washington, DC: United States Information Agency.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ζητούμενα Ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβόλακι» & Ατραπός.
- 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#.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Freedman, A. (1993). Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, 27, 222-251.
- Fulkerson, R. (1996). *Teaching the Argument in Writing*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Gehrke, P. J. (1998). Teaching argumentation existentially: Argumentation pedagogy and theories of rhetoric as epistemic. *Argumentation and Advocacy*, 35, 76-86.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Graff, G. (2003). *Clueless in Academe*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K. (2002). Text as Semantic Choice in Social Contexts. In J. J. Webster (Ed.), *Linguistic Studies of Text and Discourse* (vol. 2) (pp. 23-84). London: Continuum.
- Jensen, V. J. (1983). Metaphor in argumentation. *Rhetoric Society Quarterly*, 13(3-4), 201-207.
- 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, 225-236.
- Knudson, R. (1992). *An analysis of persuasive discourse: Learning how to take a stand*. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, 2-5 December 1992, Texas.
- Κονδύλη, Μ. (1999). Σημειωτική διαδικασία και ανθρώπινη πρακτική. Στο: Κατή Δ., Κονδύλη Μ., Νικηφορίδου Κ. (Επιμ.), *Γλώσσα και Νόηση: Επιστημονικές και Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις* (σσ. 145-161). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

- Kress, G. (1993). Genre as Social Process. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 22-37). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Kress, G., & Knapp, P. (1992). Genre in a social theory of language. *English in Education*, 26(2), 5-15.
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Teachers College*, 22(4), 545-552.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lemke, J. L. (1988). Genres, semantics and classroom education. *Linguistics and Education*, 1(1), 81-99.
- Martin, J. R. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου* (τ. Β'). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Νάκας, Θ. (2003). Προσδιοριστικά ή συνδετικά στοιχεία και κειμενικοί (ή άλλοι) δείκτες - από μια διδακτική σκοπιά. Στο: *Γλωσσοφιλολογικά: Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία* (τ. Δ') (σσ. 169-223). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Nussbaum, M. E. (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. *The Social Studies*, 93(2), 79-83.
- Nussbaum, M. E., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counter-argument integration in student's writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.
- Oostdam, R. (2004). Assessment of Argumentative Writing. In G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education* (pp. 427-442). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γεώργιος Δαρδανός.
- Papoulia-Tzelepi, P. (2004). Scaffolding the argumentative writing via human rights teaching in the greek elementary school. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 241-253.
- Spivey, N. N. (1997). *The Constructivist Metaphor: Reading, Writing and the Making of Meaning*. San Diego: Academic Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in the Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Weade, R., & Earnst, G. (1990). Pictures of life in classrooms and the search for metaphors to frame them. *Theory into Practice*, 29(2), 133-140.
- Zecker, L. B. (1996). Early development in written language: Children's emergent knowledge of genre-specific characteristics. *Reading and Writing*, 8(1), 5-25.