



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο:
Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Ευγενία Δ. Παγκουρέλια
Φιλολόγος, υπότροφος του ΙΚΥ

ΒΟΛΟΣ, 2013



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο:
Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Ευγενία Δ. Παγκουρέλια
Φιλολόγος, υπότροφος του ΙΚΥ

Τριμελής επιτροπή:
Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
Σωφρόνιος Χατζησαββίδης, Καθηγητής
Αργύριος Αρχάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΒΟΛΟΣ, 2013

Περιεχόμενα

Πρόλογος	1-5
Κεφάλαιο 1^ο Ιστορικές καταβολές Επιχειρηματολογίας	
1.1. Ρητορική	7
1.1.1. Σοφιστές και Σοφιστική κίνηση	8
1.1.2. Η Ελληνική Ρητορική παράδοση	9
1.1.3. Η Λατινική παράδοση της Ρητορικής	11
1.2. Ρητορικές θεωρίες για τα είδη των κειμένων	13
1.2.1. Κατηγοριοποιήσεις των κειμένων με βάση το σκοπό	13
1.2.2. Κατηγοριοποιήσεις των κειμένων με βάση το είδος τους	14
1.3. Λογική	16
1.3.1. Η Λογική στη Φιλοσοφία	17
1.3.2. Έννοιες και κρίσεις	18
1.3.3. Συλλογισμοί	19
1.3.3.1. Παραγωγικός συλλογισμός	20
1.3.3.2. Επαγωγικός συλλογισμός	20
1.3.3.3. Αναλογικός συλλογισμός	21
1.3.4. Λογικές αρχές	22
1.4. Διαλεκτική	23
1.4.1. Η Διαλεκτική τέχνη στην αρχαιότητα	24
Κεφάλαιο 2^ο Νέα Ρητορική	
2.1. Εισαγωγή	26
2.2. Νέα Ρητορική και ακροατήριο	27
2.3. Σκοποί και στόχοι της Νέας Ρητορικής	30
2.4. Τυπολογία επιχειρηματολογικών σχημάτων στη Νέα Ρητορική	32
2.4.1. Επιχειρηματολογία με διασύνδεση	34
2.4.1.1. Οιονεί-λογική επιχειρηματολογία	34
2.4.1.2. Επιχειρηματολογία βασισμένη στη δομή της πραγματικότητας	35
2.4.1.3. Επιχειρηματολογία που διαμορφώνει τη δομή της πραγματικότητας	37
2.4.2. Επιχειρηματολογία με αποσύνδεση	39
2.5. Κριτική Νέας Ρητορικής	39
Κεφάλαιο 3^ο Μοντέλο Toulmin	
3.1. Εισαγωγή	42
3.2. Ο Toulmin και η Λογική Φιλοσοφία	43
3.3. Ανεξαρτησία και εξάρτηση πεδίου	46
3.4. Μορφή επιχειρηματολογίας και εγκυρότητα	48
3.5. Εφαρμογές του μοντέλου	51
Κεφάλαιο 4^ο Άτυπη Λογική (Informal Logic)	
4.1. Εισαγωγή	54
4.2. Διαφοροποίηση από την Τυπική Λογική	55
4.3. Πρώτη φάση ανάπτυξης	
4.3.1. Η Άτυπη Λογική στη Μεγάλη Βρετανία	56
4.3.2. Η ανάπτυξη της Άτυπης Λογικής στη Βόρεια Αμερική	58

4.4.	Δεύτερη φάση ανάπτυξης	62
4.5.	Θεωρητικές παραδοχές στο πλαίσιο της Άτυπης Λογικής	
4.5.1.	Αντικείμενο και θεωρητικά προβλήματα	63
4.5.2.	Η αξιολόγηση των επιχειρημάτων	65
4.6.	Κριτική Σκέψη	68

Κεφάλαιο 5^ο Πραγματο-Διαλεκτική

5.1.	Εισαγωγή	71
5.2.	Η επιχειρηματολογία στο πλαίσιο της Πραγματο-Διαλεκτικής	72
5.2.1.	Μεθοδολογική προσέγγιση	74
5.2.2.	Επιχείρημα και επιχειρηματολογικά σχήματα	76
5.2.3.	Αξιολόγηση επιχειρηματολογικού λόγου	77
5.3.	Λεκτικές πράξεις και Κριτικός Διάλογος	79
5.3.1.	Ο Κριτικός Διάλογος εντός της Πραγματο-Διαλεκτικής	80
5.4.	Λογική πλάνη και Πραγματο-Διαλεκτική	83
5.5.	Σύγχρονα ερευνητικά ενδιαφέροντα	84
5.6.	Κριτική της Πραγματο-Διαλεκτικής	85

Κεφάλαιο 6^ο Κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις της επιχειρηματολογίας

6.1.	Τυπολογίες κειμενικής οργάνωσης	87
6.2.	Χρησιμότητα Κειμενικών Ειδών	88
6.3.	Κειμενικά Είδη	90
6.3.1.	Κειμενικά Είδη και Συστημική Λειτουργική Γραμματική	90
6.3.2.	Ταξινόμηση Κειμενικών ειδών	92
6.3.2.1.	Κειμενικό είδος και τύπος κειμένου (text type)	93
6.3.2.2.	Κειμενικό είδος και λειτουργική ποικιλία (register)	94
6.3.3.	Κατηγοριοποιήσεις κειμενικών ειδών	96
6.3.4.	Λειτουργίες επιχειρηματολογικών κειμένων	96
6.3.5.	Τα «επιχειρηματολογικά» κειμενικά είδη	97
6.3.6.	Δομικά μέρη κειμενικού είδους επιχειρηματολογίας	99
6.3.6.1.	Δομή κειμενικού είδους έκθεσης (exposition)	99
6.3.6.2.	Δομή κειμενικού είδους συζήτησης (discussion)	101
6.3.6.3.	Η Γραμματική του κειμενικού είδους του επιχειρήματος	101
6.3.7.	Τροπικότητα	103
6.3.7.1.	Τροπικότητα και Γραμματική μεταφορά	108
6.3.7.2.	Τροπικότητα και διαλογικότητα	110
6.3.8.	Επιχειρηματολογία και Αρνητική επιχειρηματολογία	124
6.3.8.1.	Αντεπιχείρημα: είδη και λειτουργίες	125
6.3.9.	Αμιγή και μεικτά κειμενικά είδη	127
6.4.	Προφορικός και γραπτός λόγος	128
6.5.	Λεξικογραμματικές παράμετροι της έρευνας	132
6.5.1.	Γραμματική μεταφορά στο γραπτό λόγο	132
6.5.1.1.	Ο μηχανισμός της γραμματικής μεταφοράς σύμφωνα με τη ΣΛΓ	133
6.5.1.2.	Η ονοματοποίηση ως διακριτικό χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου, σύμφωνα με τη ΣΛΓ	135
6.5.1.3.	Ονοματική πύκνωση	137
6.5.1.3.1.	Ο εγκιβωτισμός ως διακριτικό χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου σύμφωνα με τη ΣΛΓ	138

6.5.1.4.	Η λεξική πυκνότητα ως διακριτικό του γραπτού λόγου	139
6.5.1.4.1.	Υπολογισμός λεξικής πυκνότητας	139
6.5.1.5.	Η παθητική σύνταξη στο γραπτό λόγο	143
6.5.2.	Ονοματοποίηση	144
6.6.	Παραγωγή λόγου στο Λύκειο και Επιχειρηματολογικά κειμενικά είδη	144
6.6.1.	Κειμενικά γνωρίσματα της Έκθεσης	145
6.6.2.	Προσέγγιση της Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο	147
6.6.3.	Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Λυκείου	148
6.6.3.1.	Η οργάνωση του λόγου και η αιτιολόγηση	149
6.6.3.2.	Οργάνωση ευρύτερου κειμένου (έκθεσης) με αιτιολόγηση	149
6.6.4.	Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Λυκείου	151
6.6.4.1.	Επίκληση στη λογική	152
6.6.4.1.1.	Συλλογισμοί	152
6.6.4.1.2.	Έλεγχος αποδεικτικής πορείας επιχειρημάτων	153
6.6.4.2.	Επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη	154
6.6.4.3.	Επίκληση στο ήθος του πομπού/του αντιπάλου/ στην αυθεντία	155
6.6.5.	Μορφές πειθούς	
6.6.5.1.	Η πειθώ στη διαφήμιση	155
6.6.5.2.	Η πειθώ στον επιστημονικό λόγο	157
6.6.6.	Αξιολόγηση της Έκφρασης-Έκθεσης στο πλαίσιο των Πανελλήνιων εξετάσεων	160

Κεφάλαιο 7^ο Ο «λόγος» της πειθούς σε Πολυσημειωτικό περιβάλλον

7.	Πολυτροπικότητα, λόγος και εικόνα	
7.1.	Η εμφάνιση της έννοιας της Πολυτροπικότητας	163
7.1.1.	Τι είναι η πολυτροπικότητα	164
7.1.2.	Ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον	165
7.1.3.	Η ανάγνωση των κειμένων	166
7.2.	Οπτικό σημειωτικό σύστημα: οπτικές αναπαραστάσεις	167
7.2.1.	Η επικράτηση της εικόνας στην επικοινωνία	168
7.2.2.	Ο ρόλος της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα	170
7.2.3.	Η οπτική κατασκευή του ιδεολογικού νοήματος	174
7.2.4.	«Γραμματική» του οπτικού κειμένου	176
7.2.4.1.	Η αναπαραστατική μεταλειτουργία	177
7.2.4.2.	Η διαπροσωπική μεταλειτουργία	177
7.2.4.3.	Η κειμενική μεταλειτουργία	178
7.2.5.	Το χρώμα ως σημειωτική πρακτική	181
7.2.6.	Πρόσθετα στοιχεία ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων/εικόνων	183
7.3.	Δια-σημειωτική κατασκευή ιδεολογικού νοήματος	183
7.3.1.	Συνοχικοί δεσμοί λόγου και εικόνας	184
7.4.	Η σημειολογία της έντυπης διαφήμισης/αφίσας	185
7.4.1.	Η Γενετική Δομή των έντυπων διαφημίσεων	187
7.4.2.	Δυνατή Γενετική Δομή (Generic Structure Potential) της έντυπης διαφήμισης/αφίσας	187
7.4.2.1.	Οδηγός/Καθοδηγητής	188
7.4.2.2.	Έμβλημα, Ανακοίνωση και Βελτιωτής	190
7.4.2.3.	Ετικέτα και Πληροφορίες επικοινωνίας	191
7.4.3.	Στρατηγικές κατασκευής ιδεολογικού νοήματος σε αφίσες	192

7.4.4. Συγκινησιακή επίδραση των έντυπων διαφημίσεων/ αφισών (χρώμα, εικονιζόμενα πρόσωπα, μηνύματα)	194
--	-----

Κεφάλαιο 8^ο Ανασκόπηση ερευνών

8.1. Εισαγωγή	196
8.2. Θεωρητικά πλαίσια ανάλυσης και αξιολόγησης επιχειρηματολογίας	196
8.3. Παράμετροι προσέγγισης επιχειρηματολογίας	197
8.4. Προσανατολισμός σύγχρονης επιχειρηματολογικής έρευνας	198
8.5. Επιχειρηματολογική έρευνα στην εκπαίδευση	200
8.5.1. Η επιχειρηματολογία έως την ηλικία των επτά ετών	200
8.5.2. Η επιχειρηματολογία σε παιδιά επτά έως δώδεκα ετών	201
8.5.3. Η επιχειρηματολογία στους εφήβους (13 – 18 ετών)	202
8.5.4. Επιχειρηματολογία σε άτομα 18 και άνω	204
8.6. Επιχειρηματολογική έρευνα με βάση την παράμετρο του φύλου	205
8.7. Επιχειρηματολογία και πολυτροπικά κείμενα	205
8.8. Η λογική της μελέτης	206
8.9. Υποθέσεις της έρευνας	208

Κεφάλαιο 9^ο Μεθοδολογία

9.1. Περιεχόμενο και οργάνωση της έρευνας	211
9.2. Διαμόρφωση εργαλείου συλλογής δεδομένων – δοκιμασία επιχειρηματολογίας	213
9.2.1. Μεθοδολογική ανάλυση έντυπης διαφημιστικής αφίσας ερευνητικού εργαλείου	218
9.2.1.1. Πολυτροπική ανάλυση αφίσας Greenpeace	218
9.2.1.2. Αξιολόγηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε πολυσημειωτικό περιβάλλον	224
9.3. Εξασφάλιση άδειας από Υ.Π.Δ.Μ.Θ.	226
9.4. Διεξαγωγή έρευνας	227
9.4.1. Πληθυσμός μελέτης	227
9.4.2. Συνθήκες διανομής γραπτής δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας	228
9.5. Περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας	230

Κεφάλαιο 10^ο Αποτελέσματα

10.1. Γενικά δημογραφικά στοιχεία	233
10.2. Αναλυτική παρουσίαση επιδόσεων ανά ερώτημα στη Δοκιμασία Επιχειρηματολογίας	236
10.2.1. Ερώτημα Α': αναγνώριση τρόπων πειθούς	236
10.2.2. Ερώτημα Β': εντοπισμός απόφασης συγγραφέα και υποστηρικτικών επιχειρημάτων	237
10.2.3. Ερώτημα Γ': Ανάλυση συλλογισμών και αξιολόγησή τους	238
10.2.4. Ερώτημα Δ': αναγνώριση επιχειρηματολογίας αφίσας	238
10.2.5. Ερώτημα Ε': σύνταξη ανοιχτής επιστολής για στήλη εφημερίδας	240
10.2.5.1. Δομική οργάνωση άσκησης παραγωγής λόγου για την τοποθέτηση κορυφών	240
10.2.5.2. Ανάπτυξη επιχειρημάτων	245
10.2.5.3. Εκφορά αιτιολόγησης	251
10.2.5.4. Υπολογισμός λεξικής πυκνότητας	255
10.2.6. Ερώτημα ΣΤ': σύνταξη επιστολής προς Υπουργό Παιδείας	257
10.2.6.1. Δομική οργάνωση άσκησης παραγωγής λόγου για την	257

	Πενθήμερη	
10.2.6.2.	Ανάπτυξη επιχειρημάτων	264
10.2.6.3.	Εκφορά αιτιολόγησης	267
10.2.6.4.	Υπολογισμός λεξικής πυκνότητας	269
10.2.7.	Συνοχή δομικών μερών ασκήσεων παραγωγής λόγου Ε' και ΣΤ'	271
10.2.8.	Ανάλυση αντεπιχειρημάτων	272
10.2.8.1.	Κατάταξη των αντεπιχειρημάτων σύμφωνα με το βαθμό Τροπικότητας	273
10.2.8.2.	Κατάταξη των αντεπιχειρημάτων βάσει της ονοματικής/ρηματικής οργάνωση	274
10.2.8.3.	Κατάταξη των αντεπιχειρημάτων βάσει του είδους και της κειμενικής λειτουργίας που επιτελούν	278
10.3.	Αξιοπιστία βαθμολογητών δοκιμασίας παραγωγής επιχειρηματολογίας	284
10.4.	Στατιστικές συσχετίσεις του ΜΟΔΕ με τα δημογραφικά μεγέθη της μελέτης	284
10.5.	Σύγκριση των επιδόσεων της Δοκιμασίας ως προς την αναγνώριση και την παραγωγή επιχειρηματολογίας	286
10.6.	Προγνωστικοί δείκτες επιχειρηματολογίας	286
Κεφάλαιο 11^ο	Συζήτηση	288
11.1.	Γενικά Συμπεράσματα επί των αποτελεσμάτων	297
Κεφάλαιο 12^ο	Συμπεράσματα	302
Βιβλιογραφία		305
Παράρτημα		

Abstract

The purpose of this research is to study and determine the characteristics, structure, functions and effectiveness of argumentation as an educational practice in Greek Secondary education. More specifically, the aim of this thesis is to define third Grade students' ability to understand, analyze and evaluate aspects of argumentation in linguistic and multimodal texts and produce communicatively effective argumentative discourse.

The research – using a data collection tool (argumentation test) constructed for this purpose - was conducted in all Senior High schools in the city of Volos. The test consisted of tasks similar to written and oral exercises developed within class and was also related to aspects of argumentative discourse aimed to be studied. Thus, the argumentation test was oriented to the semantic content, textual features (lexikogrammar) structure, organization and argumentation functions performed at text level. The principles of Aristotelian logic, the Grammar of Visual Design (for analysis of argumentation in multimodal text) and Systemic Functional Grammar (for the qualitative analysis of students' written argumentative essays) were used as evaluating criteria.

The qualitative and quantitative data of this study indicated that a) less skilled students outnumbered the skilled ones in both production and recognition of argumentation, b) students were better at producing argumentative discourse than recognizing its characteristics, c) students performed poorly in recognizing both linguistic and visual components of argumentation in multimodal texts (printed ads), d) there were no gender differences in students' argumentative abilities to identify, produce argumentative discourse and recognize argumentation components in multimodal texts (printed ads) and generally there were no gender differences to the overall argumentative skills, e) the effectiveness of students' argumentative discourse was connected to Modality and writers' involvement (Appraisal).

Πρόλογος

*Vere scire
per causas scire
Francis Bacon*

Η έρευνά μας προσανατολίζεται στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών, της οργάνωσης, των λειτουργιών και της αποτελεσματικότητας του επιχειρηματολογικού λόγου, όπως αυτός διαμορφώνεται ως εκπαιδευτική πρακτική στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Ως εργαλεία προσέγγισης και ανάλυσης αξιοποιούνται η Θεωρία των Κειμενικών Ειδών και η Συστημική Λειτουργική Γραμματική, που εξασφαλίζουν τα πιο πρόσφορα μέσα για τη μελέτη του μαθητικού και γενικότερα του παιδαγωγικού λόγου. Ειδικότερα, στόχος της συγκεκριμένης διατριβής είναι η διαπίστωση του βαθμού ικανότητας των μαθητών/τριών που ολοκληρώνουν την Ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση να κατανοούν, να αναλύουν και να αξιολογούν πτυχές του λόγου της πειθούς σε γλωσσικά αλλά και σε πολυτροπικά κείμενα, καθώς και να παραγάγουν αποτελεσματικά από επικοινωνιακής άποψης κείμενα πειθούς. Παράλληλα, επιχειρείται η διασύνδεση επιχειρηματολογικών κειμενικών πραγματώσεων με την κοινωνική σημασία τους, ενώ επιδιώκεται και η ανάδειξη εκείνων των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρήζουν άμεσης παρέμβασης και βελτίωσης.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη στο χώρο της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μελετά τον λόγο της πειθούς τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και παραγωγής και κυρίως η πρώτη που συνεξετάζει την κατανόηση από πλευράς των μαθητών της επιχειρηματολογίας και σε πολυτροπικό περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί πως το ερευνητικό πεδίο της επιχειρηματολογίας διαμορφώνεται από έρευνες σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες, κυρίως με αναζήτηση και ανάλυση συλλογισμών ή διασύνδεση της επιχειρηματολογίας με το αντικείμενο των Φυσικών επιστημών. Ο επιχειρηματολογικός λόγος, ως συντεταγμένη της γνωστικής εξέλιξης των υποκειμένων, της δυνατότητας αφαιρετικής σκέψης και της ανάπτυξης οργανωτικών δεξιοτήτων και προγραμματισμού σε κειμενικό επίπεδο, συνιστά πεδίο εξαιρετικά απαιτητικό, που τον καθιστά κορωνίδα όλων των ειδών λόγου τόσο από άποψη πρόσληψης – κατανόησης όσο και από άποψη παραγωγής. Έτσι, ενώ η τελευταία τάξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως η κατεξοχήν

πρόσφορη για τη μελέτη του επιχειρηματολογικού λόγου, εξαιτίας της συστηματικής ενασχόλησης των μαθητών/τριών, αλλά και της εμπλοκής του σε κάθε μορφή προφορικής και γραπτής άσκησης στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, η ιδιοτυπία του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη διασύνδεση της Γ΄ τάξης Λυκείου με τις Πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών/τριών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθιστά τη διεξαγωγή ερευνητικών προσπαθειών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επίπεδο εξαιρετικά δύσκολη. Αυτό το γεγονός ενδεχομένως να έχει λειτουργήσει ανασταλτικά μέχρι στιγμής για τη διεξαγωγή ερευνών στην τελευταία τάξη του Λυκείου.

Παρόλο που η επιχειρηματολογία εν γένει δεν πραγματώνεται και δε συνιστά ένα συγκεκριμένο τύπο κειμένου, καθώς πρόκειται για λειτουργία που μπορεί να υλοποιείται μέσω διάφορων τύπων (πληροφοριακών, περιγραφικών, αφηγηματικών) και μορφών (λεκτικών, οπτικών, πολυτροπικών) κειμένων, στο σχολικό πλαίσιο από τη στιγμή που επιλέγεται ως επικοινωνιακός σκοπός σε ασκήσεις παραγωγής λόγου, εντάσσεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και παίρνει ορισμένη μορφή που αντιστοιχεί σε διάφορες κοινωνικά προσδιορισμένες κειμενικές πραγματώσεις (Andrews, 2005:108). Αυτή ακριβώς την πτυχή της επιχειρηματολογίας διερευνά η παρούσα διδακτορική διατριβή διευρύνοντας το ερευνητικό πεδίο από άποψη ηλικιακής βαθμίδας συμμετεχόντων και αντικειμένου: αξιοποίηση κειμένων με κοινωνικά προσδιορισμένες κειμενικές πραγματώσεις, κείμενα γλωσσικά αλλά και πολυτροπικά.

Η διατριβή αρθρώνεται μέσα από τρία μέρη που αφορούν στη διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου γύρω από την επιχειρηματολογία, τη διαμόρφωση της μεθοδολογίας και την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Καθώς κεντρικό ερευνητικό ζητούμενο της διατριβής υπήρξε η διασάφηση - από εκπαιδευτικής άποψης - της έννοιας της επιχειρηματολογίας και η διερεύνηση των γνωρισμάτων της σε επίπεδο περιεχομένου και λογικής οργάνωσης, δομής και κειμενικής διάρθρωσης, επικοινωνιακού πλαισίου και αποδεκτών, γλωσσικής πραγμάτωσης και πολυτροπικών επιλογών, με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας επιδιώκεται η παρουσίαση εκείνων των θεωριών και προσεγγίσεων που εξετάζουν την επιχειρηματολογία ως προς αυτές ακριβώς τις παραμέτρους και που μπορούν να έχουν εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Η πολυεπίπεδη λειτουργικότητα της επιχειρηματολογίας έχει ως αποτέλεσμα οι ποικίλες θεωρίες να εστιάζουν σε κάποια

ή κάποιες πτυχές του φαινομένου (πχ. λογική οργάνωση / δομή / αποδέκτες / γλωσσικές επιλογές), η σφαιρική, ωστόσο, πρόσληψη και διερεύνηση της έννοιας στην οποία με την παρούσα διατριβή αποσκοπούμε, επιβάλλει την ευρεία θεωρητική ανασκόπηση που ακολουθεί. Για αυτόν τον λόγο στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται εκείνες οι επιχειρηματολογικές προσεγγίσεις, οι θεωρητικές προεκτάσεις των οποίων έχουν ή θα μπορούσαν να έχουν πεδίο εφαρμογής το εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι οποίες σχετίζονται με μία κατά το δυνατό ολιστική προσέγγιση της έννοιας.

Συγκεκριμένα, γίνεται παρουσίαση των ιστορικών καταβολών της επιχειρηματολογίας, που ανάγονται στην Σοφιστική κίνηση, την Ελληνο-Λατινική Ρητορική παράδοση και τις αρχές της Φιλοσοφίας και της Λογικής (κεφ. 1^ο), ακολούθως εκτίθενται οι θεωρητικές παραδοχές μεταγενέστερων και σύγχρονων εξελίξεων στην επιχειρηματολογία, όπως η Νέα Ρητορική των Perelman & Olbrechts Tyteca (κεφ. 2^ο), το μοντέλο Toulmin, που έχει κατεξοχήν χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική έρευνα (κεφ. 3^ο), η Άτυπη και τυπική Λογική (κεφ. 4^ο), η Πραγματο-Διαλεκτική που εστιάζει κυρίως στον προφορικό λόγο και δίνει έμφαση στη διαλογική φύση της επιχειρηματολογίας (κεφ. 5^ο). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του M.A.K. Halliday και διερευνάται η συμβολή τους στη διδασκαλία, ανάλυση και αξιολόγηση του επιχειρηματολογικού λόγου σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (κεφ. 6^ο). Τέλος, στο κεφάλαιο 7 διερευνάται η σημασία του συνδυασμού λεκτικών και οπτικών σημειωτικών πόρων στην επιτέλεση επιχειρηματολογικών λειτουργιών: η διαμόρφωση του νοήματος σε οπτικά κείμενα διαφέρει από τις διαδικασίες που αναπτύσσονται σε κείμενα λεκτικά, ενώ σε περίπτωση συνδυασμού τους προκύπτουν νέες κανονικότητες. Σε αυτό, λοιπόν, το κεφάλαιο επιδιώκεται η διεξοδική παρουσίαση του τρόπου άρθρωσης επιχειρηματολογικού νοήματος σε πολυτροπικό περιβάλλον, σύμφωνα με τις αρχές της Γραμματικής του Οπτικού κειμένου. Με τη θεωρητική πλαισίωση της εργασίας στοχεύουμε στην ικανοποίηση ερωτημάτων που αφορούν στη δομή και τη λειτουργία των επιχειρηματολογικών κειμένων, τον τρόπο ανάπτυξης και σύνδεσης των επιχειρημάτων, την εκφορά της αιτιολόγησης, τη διαχείριση των επικοινωνιακών επιχειρηματολογικών ρόλων, την κατευθυντικότητα και αποτελεσματικότητα των κειμένων, ερωτήματα που – με αφετηρία τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού

συστήματος και κατόπιν ανασκόπησης των ερευνών – διατυπώνονται διεξοδικά στο 8^ο κεφάλαιο της εργασίας.

Στο δεύτερο μέρος της διατριβής γίνεται η παρουσίαση του περιεχομένου και της οργάνωσης της έρευνας, του μεθοδολογικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, του πληθυσμού της μελέτης, καθώς και των συνθηκών διεξαγωγής της δοκιμασίας.

Το τρίτο μέρος αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της στατιστικής επεξεργασίας και της ποιοτικής ανάλυσης των μαθητικών γραπτών. Τα γενικά δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού της μελέτης ακολουθούνται από την αναλυτική παρουσίαση των μαθητικών επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία του ερευνητικού εργαλείου, ενώ εκτίθεται και η ποιοτική ανάλυση των μαθητικών γραπτών βάσει της θεωρίας των Κειμενικών Ειδών και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής και συγκεκριμένα των παραμέτρων της λεξικής πυκνότητας, της ονοματοποίησης, της Τροπικότητας και της Θεωρίας της Εκτίμησης (Appraisal Theory). Ακολουθούν τα ειδικά και γενικά συμπεράσματα της έρευνας που αφορούν τόσο στις μαθητικές επιδόσεις στη δοκιμασία επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων όσο και στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις που προκύπτουν βάσει αυτών των επιδόσεων.

Στην προσπάθεια απάντησης των ερωτημάτων της παρούσας διδακτορικής διατριβής αμέριστη ήταν η συμπαράσταση των μελών της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κ^α Μαρία Παπαδοπούλου, η οποία παρά τον φόρτο των ακαδημαϊκών υποχρεώσεών της στάθηκε κοντά μου σε όλα τα βήματα αυτής της προσπάθειας και με τις πάντα καίριες υποδείξεις της και τα χρήσιμα σχόλιά της συνετέλεσε στην ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος. Παράλληλα, ευχαριστώ τους κκ. Σωφρόνη Χατζησαββίδη και Αργύρη Αρχάκη για την προθυμία τους να στηρίζουν ηθικά και πρακτικά το παρόν ερευνητικό έργο, αλλά και για τις παρεμβάσεις τους που οδήγησαν την εργασία στην τελική μορφή της.

Θερμά ευχαριστώ, επίσης, την Dr. Ελευθερία Ζάγκα, Σχολική σύμβουλο Φιλολόγων Νομού Θεσσαλονίκης, και τη συνάδελφο φιλόλογο Dr. Ευαγγελία Μουλά, για τον κόπο που κατέβαλαν να βαθμολογήσουν τα 228 μαθητικά γραπτά που παράχθηκαν για την αξιολόγηση των μαθητικών επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, ευχαριστώ την πολύτιμη και αγαπητή φίλη, Dr. Μαρία Ποιμενίδου, η οποία με βοήθησε με τις καίριες υποδείξεις της σε ζητήματα που με

προβλημάτισαν και με τα ενθαρρυντικά σχόλιά της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής.

Λόγους ευχαριστίας οφείλω να διατυπώσω και για όλους τους συναδέλφους φιλόλογους, οι οποίοι, παρόλο που δε με γνώριζαν προσωπικά, με εμπιστεύτηκαν και με δέχτηκαν στις τάξεις τους. Χωρίς τη συγκατάθεση και τη συνεργασία τους δε θα μπορούσα να έχω συγκεντρώσει τα ερευνητικά πρωτόκολλα και φυσικά να πραγματοποιήσω την παρούσα διατριβή. Ευχαριστώ, λοιπόν, θερμά τις κκ. Αποστολίδου, Περαντζάκη και Πλακιά από το 1^ο Λύκειο Βόλου, την κ^α Λυκοδήμου από το 2^ο Λύκειο, τις κκ. Μελισσουργού, Μαυρογιαννάκη και Κωτσέα και τον κ^ο Κατσικλή από το 3^ο Λύκειο, την κ^α Βαλατσού και τον κ^ο Φασουλίδη από το 5^ο Λύκειο, τις κκ. Κόκκαλη και Βούλγαρη από το 6^ο Λύκειο και την κ^α Τσιμογιάννη, καθώς και τον κ^ο Νίκου από το 7^ο Λύκειο Βόλου. Θα ήταν, επίσης, παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους μαθητές και τις μαθήτριες των Λυκείων του Βόλου που συμμετείχαν στη μελέτη.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, που με στωικότητα δέχτηκε και αυτή την προσπάθειά μου στη μακρά περίοδο της ενασχόλησής μου με την εργασία, και ιδιαίτερα τον πολυαγαπημένο μου αδερφό Στάθη, που πάντα πιστεύει σε μένα και με στηρίζει.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή χρηματοδοτήθηκε για δέκα μήνες με υποτροφία εσωτερικού κατόπιν εξετάσεων του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.). Μετά το πέρας αυτού του χρονικού διαστήματος η υποτροφία μετατράπηκε από τη Διοίκηση του Ιδρύματος σε τιμητική λόγω του διορισμού μου ως φιλόλογου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο

Ιστορικές καταβολές Επιχειρηματολογίας

Η επιχειρηματολογία σήμερα εμπλέκεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων και πραγματώνεται μέσω ποικίλων κειμένων ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης διεπίδρασης και των συνακόλουθων επικοινωνιακών συνθηκών. Η πρώτη εμφάνισή της, ωστόσο, στο πλαίσιο της κλασικής Φιλοσοφίας και Ρητορικής, συνδεόταν καθαρά με την εκπαίδευση και τη δημόσια σφαίρα. Η γέννηση και αρχική διαμόρφωση της επιχειρηματολογίας στην κλασική εποχή αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης του παρόντος κεφαλαίου, στόχος του οποίου είναι η παρουσίαση εκείνων των αρχών που συνιστούν τις βάσεις στη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας. Παρουσιάζονται, λοιπόν, τα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη στην αναγνώριση, αποδόμηση και αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας, κυρίως σε επίπεδο λογικής οργάνωσης και περιεχομένου (είδη συλλογισμών), καθώς και η επίδραση αυτών των παραγόντων στους σκοπούμενους αποδέκτες (τρόποι πειθούς).

1.1. Ρητορική

Με τον όρο Ρητορική, στο σύγχρονο εννοιολογικό πλαίσιο, νοείται εκείνος ο τομέας μελέτης και τεχνικής που ασχολείται με τη σύνθεση του προφορικού και του γραπτού λόγου στις σύγχρονες μορφές εκφοράς του, προκειμένου να καταστεί «μέσον πειστικότητας και αποτελεσματικότητας επί κάποιου αιτίου» (Lawson-Tancred, 1991, σελ. 73).

Από ιστορική άποψη η Ρητορική ως τέχνη –δηλαδή θεσμοποιημένη μορφή λόγου– γεννήθηκε στη Σικελία και οι κύριοι εκπρόσωποί της εκεί ήταν ο Κόρακας και ο Τεισίας. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η ρητορική παράδοση τόσο στην ελληνική όσο και στη ρωμαϊκή αρχαιότητα ήταν κατά κόρον προφορική, τα ρητορικά δηλαδή κείμενα προοριζόταν για απαγγελία και όχι για ανάγνωση και έπρεπε να ενθουσιάζουν ετερογενή ως προς τη σύσταση ακροατήρια και όχι μεμονωμένους αναγνώστες.

Η κλασική Ρητορική ανάγεται στη σχολή των Προσωκρατικών φιλοσόφων και των Σοφιστών. Οι Προσωκρατικοί φιλόσοφοι διαμόρφωσαν το γνωσιοθεωρητικό υπόβαθρο για το πέρασμα από τον μύθο στον λόγο, αντικαθιστώντας την αυθεντία

της ποιητικής παράδοσης με επιχειρήματα και αποδείξεις που διατυπώνονται με λογική συνοχή (Καλογεράκος - Θανασάς, 2000· Windelband-Heimsoeth, 2001).

1.1.1. Σοφιστές και Σοφιστική κίνηση

Οι Σοφιστές, εκπρόσωποι της Σοφιστικής κίνησης, δηλαδή οι επ' αμοιβή διδάσκαλοι της Ρητορικής, της Εριστικής και της πολιτικής τέχνης, καθώς επίσης της Φιλοσοφίας, της Λογικής και των Επιστημών, εισήγαγαν στη Φιλοσοφία τον ανθρωποκεντρισμό και τη γνωσιολογία, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα του ανθρώπου να γνωρίσει τον υλικό κόσμο μέσω της σύγκρισης, της παρατήρησης και της επαγωγής, απαλλαγμένο από την επέμβαση υπερφυσικών παραγόντων (Πελεgrίνης, 2004). Η λέξη σοφιστής προέρχεται από τη λέξη σοφός, που αρχικά δήλωνε τον επιδέξιο σε μία συγκεκριμένη τέχνη. Από αυτή τη σημασία έγινε εύκολα η μετάβαση στον κάτοχο μιας γενικής γνώσης ή γενικά στον συνετό. Στη συνέχεια, η έννοια απόκτησε μια δόση ειρωνείας, έναν υπαινιγμό ότι ο σοφός είναι υπερβολικά έξυπνος, καθώς και ότι ο σοφός δεν είναι κατ' ανάγκη δίκαιος ή συνετός. Το ρήμα «σοφίζομαι» ακολούθησε μια παράλληλη εξέλιξη, ώσπου κατέληξε να σημαίνει «ξεγελώ», «εξαπατάω», «είμαι υπερβολικά λεπτολόγος» (Guthrie, 1998, σσ. 46-47).

Κοινό στοιχείο στην άσκηση του επαγγέλματος των σοφιστών ήταν η διδασκαλία της Ρητορικής, της τέχνης του λόγου, της τέχνης του να πείθει κανείς τους άλλους (Guthrie, 1998, σελ. 73). Γι' αυτό το λόγο οι σοφιστές αποκαλούσαν την Ρητορική «πειθοῦς δημιουργόν». Μέρος της ρητορικής διδασκαλίας ήταν το να μάθει ο μαθητής να αναπτύσσει εξίσου πειστικά επιχειρήματα και για τις δύο πλευρές ενός θέματος («δισσοί λόγοι»). Η σοφιστική Ρητορική δεν περιοριζόταν στη μορφή και το ύφος, αλλά πραγματευόταν και την ουσία των λεγομένων, γεγονός που σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη σημασία που δόθηκε στη μελέτη του κόσμου βάσει των αισθήσεων και την έμφαση στη διαδικασία του σκεπτικισμού, διαμόρφωσε την άποψη ότι η γνώση, η αλήθεια και οι αξίες είναι έννοιες σχετικές.

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε από τους Σοφιστές στη Γραμματική με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των λεγομένων. Για τους Σοφιστές ο σκοπός της Γραμματικής δεν ήταν επιστημονικός, δηλαδή απλώς κατάταξη και κωδικοποίηση της γλώσσας στις υφιστάμενες μορφές και κατηγορίες της, αλλά πρακτικός – ή, όπως θα αποδιδόταν με σύγχρονους όρους – εφαρμοσμένος, που

σήμαινε αναμόρφωση της γλώσσας με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της (Guthrie, 1998). Ιδιαίτερη προς αυτή την κατεύθυνση θεωρείται η συμβολή του Γοργία. Ο μαθητής του Σικελιώτη ρήτορα Τεισία εισήγαγε την έννοια του «καιρού», δηλαδή της εύρεσης της κατάλληλης στιγμής και της προσαρμογής του λόγου στην κατάσταση και το ακροατήριο, και σχήματα λόγου που, στηριζόμενα στον ρυθμό και τη μελωδία, εξασφάλιζαν τη μέγιστη αποτελεσματικότητα όλων όσα λέγονταν. Επανάληψη, αντίθεση, μετωνυμία, μεταφορά, υπερβατό, πολυσύνδετο, χιαστό, συνήχηση, παρήχηση, πάρισα, ομοιοτέλευτα, ισόκωλα είναι μερικά από αυτά.

Σύμφωνα με την μαρτυρία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Field, 1972), οι Σοφιστές επιδόθηκαν προοδευτικά στη διατύπωση *σοφισμάτων*, συλλογισμών δηλαδή που είχαν ως αφετηρία κάποιες αληθινές ή αληθοφανείς προτάσεις, αλλά κατέληγαν είτε αφαιρετικά είτε προσθετικά είτε με κάποιο άλλο δυσδιάκριτο λογικό σφάλμα σε συμπεράσμα που παρουσιαζόταν ως αληθές. Μέσω των *σοφισμάτων* υποστήριζαν παράδοξες απόψεις, παραβιάζοντας συγκαλυμμένα τους νόμους της λογικής με σκοπό να προκαλέσουν σύγχυση στον συνομιλητή ή τον ακροατή (Guthrie, 1998). Το κύρος του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη ήταν που καθόρισε την τύχη των Σοφιστών (Guthrie, 1998, σελ. 76): η στάση που τήρησαν οι δύο απέναντι στο έργο τους, οδήγησε στην απαξίωση και τη συνακόλουθη υποτίμησή τους.

1.1.2. Η Ελληνική Ρητορική παράδοση

Τη θεωρία του Γοργία, ότι ο ρήτορας πρέπει να προσέχει κυρίως τα διακοσμητικά στοιχεία του λόγου και ότι σημασία δεν έχει αν υποστηρίζει μια δίκαιη ή άδικη, αληθινή ή ψεύτικη υπόθεση ή ιδέα, αλλά αν κατορθώνει να πείθει με την ομορφιά του λόγου του το ακροατήριο, ακολούθησε η ακμή του Ισοκράτη, που -σε αντίθεση με το Γοργία- πίστευε ότι η ουσία της Ρητορικής είναι η σοφία που περικλείει και όχι η επιτήδευση που μεταχειρίζεται. Ο Ισοκράτης, δηλαδή, έδωσε ένα εκπαιδευτικό και ηθικό περιεχόμενο στη Ρητορική (Kennedy, 2003). Στη συνέχεια ο Σωκράτης, όπως εμφανίζεται στους πλατωνικούς διαλόγους «Γοργία» και «Φαίδρο» (Jowett, 1953), υποστήριζε ότι το κύριο στο ρητορικό λόγο δεν είναι η καλλιέργεια, αλλά η οργάνωσή του, με στόχο τίποτα να μην είναι περιττό, και ότι κύριο μέλημα της Ρητορικής πρέπει να είναι η αναζήτηση της αλήθειας, έτσι ώστε να μην μπορεί να υπάρξει παρά μονάχα ως είδος μιας ευρύτερης κατηγορίας λόγου, της Διαλεκτικής.

Ο Αριστοτέλης αναλαμβάνει την υπεράσπιση της Ρητορικής. Η αντίθεσή του με τον Σωκράτη φαίνεται στην πρώτη φράση της «Ρητορικής Τέχνης». «Η Ρητορική», αναφέρει, «είναι το αντίστροφο της Διαλεκτικής». Ο Αριστοτέλης πιστεύει ότι δεν πρέπει να συγκρίνονται τα ρητορικά έργα προς ένα ιδεατό πρότυπο, αλλά να μελετώνται τα έργα που υπάρχουν και να διατυπώνονται οι νόμοι που τα ρυθμίζουν. Έτσι, κατατάσσει τα είδη των ρητορικών λόγων ανάλογα με τις περιστάσεις πραγμάτων τους σε τρεις κατηγορίες: α) δικανικούς, που εκφωνούνται στο δικαστήριο και αφορούν στο νόμιμο (/παράνομο) ή δίκαιο (/άδικο) χαρακτήρα μιας πράξης, β) συμβουλευτικούς, που σχετίζονται με μία πολιτική κατάσταση κατά την οποία σε ένα συμβούλιο πολιτών εκφωνούνται λόγοι υπέρ ή κατά πολιτικών μέτρων και δράσεων και γ) επιδεικτικούς, με αφορμή εορτασμούς ή τελετουργίες για τον έπαινο (ή σπανιότερα την κατηγορία) ανθρώπων. Και στις τρεις περιπτώσεις ο παράγοντας που λαμβάνεται κατεξοχήν υπόψη είναι το ακροατήριο, εφόσον στη ρητορική πράξη η επιλογή των μέσων πειθούς καθορίζεται από τους ακροατές. Για αυτόν τον λόγο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, αιτιολόγηση παραγωγικής μορφής αξιοποιείται ορθότερα σε ένα ακροατήριο ειδικών, ενώ η επαγωγική αιτιολόγηση, εξαιτίας των παραβαλλόμενων παραδειγμάτων, ταιριάζει καλύτερα σε ένα αμόρφωτο πλήθος.

Ο Αριστοτέλης κάνει διάκριση ανάμεσα στις *άτεχνες* και *έντεχνες* *πίστεις*. Η διαφοροποίησή τους έγκειται στο ότι οι πρώτες δεν εξαρτώνται από την καλλιέργεια και τη γενικότερη ικανότητα του ομιλητή, αλλά από προϋπάρχοντα στοιχεία, όπως νόμους, έγγραφα, μαρτυρίες ή ομολογίες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τεκμήρια. Στις έντεχνες *πίστεις* διακρίνει τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το αν χρησιμοποιείται το *ήθος*, το *πάθος* ή ο *λόγος*. Η διασύνδεση του *ήθους* με το χαρακτήρα του ομιλητή (πρακτική σοφία, αρετή, αποφασιστικότητα) το καθιστά για τον Αριστοτέλη το αποτελεσματικότερο μέσο πειθούς, εφόσον μέσω της διασφάλισης της εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του ομιλητή εξασφαλίζεται και η αποδοχή των λεγομένων του. Το *πάθος* χρησιμοποιείται, όταν αναπτύσσονται προσπάθειες επηρεασμού των συναισθημάτων του ακροατηρίου με την πρόκληση χαράς, φόβου, μίσους ή συμπάθειας (Ρητορική, 1924, I, ii, 5), ενώ με τον *λόγο* η πειθώ επιδιώκεται μέσω επιχειρημάτων και γι' αυτό θεωρείται επιχειρηματολογικός τρόπος πειθούς σε αντιδιαστολή με τους άλλους δύο που θεωρούνται μη επιχειρηματολογικοί. Τα επιχειρηματολογικά μέσα που μπορεί να αξιοποιήσει ένας ομιλητής για την

υποστήριξη μιας θέσης είναι οι *παραγωγικοί* και *επαγωγικοί συλλογισμοί* (αναλυτικά πρβ. ενότητα 1.3.1.), δηλαδή τα *ενθυμήματα*, που κάνουν μία άποψη αποδεκτή, και τα *παραδείγματα*, που χρησιμεύουν για γενικεύσεις ή κατανόηση άγνωστων περιπτώσεων, αντίστοιχα.

Για την οργάνωση ενός ενθυμήματος καθοριστικής σημασίας είναι, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η σωστή επιλογή των προκείμενων προτάσεων, οι οποίες παρουσιάζουν ανάλογα με το βαθμό αποδοχής τους από το ακροατήριο τρεις διαβαθμίσεις: βεβαιότητα, πιθανότητα (plausibility) και τυχαιότητα (fortuity). Η έκφραση βεβαιότητας ή πιθανότητας για τα λεγόμενα από πλευράς του ομιλητή/γράφοντα είναι μία πτυχή του λόγου που διερευνάται εκτεταμένα σήμερα στο πλαίσιο της Τροπικότητας της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, στην οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 6.3.7. της παρούσας διατριβής. Για την αρχαία Ρητορική τη μεγαλύτερη σημασία έχουν οι προκείμενες που εκφράζουν πιθανότητα, γιατί περιλαμβάνουν αξιολογικές κρίσεις και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη στήριξη μίας απόφασης ή πράξης. Για την παρουσίαση μιας θέσης ως συμπεράσματος σε ενθύμημα στην περίπτωση του παραγωγικού συλλογισμού βοηθητικό ρόλο παίζουν οι *τόποι*, ρητορικές κινήσεις με επιλεκτική λειτουργία που επιτρέπουν την ασφαλή μετάβαση από τις προκείμενες στο συμπέρασμα χάρη στη δράση τους ως εγγυητών ευρύτερα αποδεκτών απόψεων. Και οι τόποι βρίσκουν σήμερα το αντίστοιχό τους στο μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin (πρβ. ενότητα 3.4.) και συγκεκριμένα στις έννοιες των επικυρωτικών αρχών, του εγγυητή και της στήριξης (warrant, backing), επιτελώντας ακριβώς την ίδια λειτουργία σε ένα επιχείρημα.

Στην ελληνιστική εποχή η ελληνική Ρητορική αναπτύχθηκε περαιτέρω και επιδιώχθηκε μία σύνδεση με την προ Αριστοτέλη Σοφιστική παράδοση. Η απουσία πηγών δεν επιτρέπει την ανάπτυξη μιας σαφούς εικόνας για τη Ρητορική της συγκεκριμένης περιόδου.

1.1.3. Η Λατινική παράδοση της Ρητορικής

Στους ρωμαϊκούς χρόνους η Ρητορική συστηματοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Ο Κικέρωνας προσπάθησε να συμβιβάσει τις δύο τάσεις σχετικά με τη «διάσταση» Ρητορικής και Διαλεκτικής. Γι' αυτόν η αλήθεια της υπόθεσης (res) και η ομορφιά της υπεράσπισης (verba) είναι *αχώριστα πράγματα*, ενώ θεωρεί πως και η ελάχιστη

μετατροπή του λόγου προκαλεί αλλοίωση της αλήθειας που κρύβει ο λόγος αυτός. Στο βάθος ο Κικέρωνας προσπαθεί να αποκαταστήσει μια αντιστοιχία ανάμεσα στο λόγο και την ηθική (Beck, 2011· Everitt, 2001). Συστηματικότερη προσπάθεια για τον καθορισμό των όρων που προϋποτίθενται για τον συνδυασμό ευγλωττίας και ηθικής αποτελεί το έργο του Κοϊντιλιανού «Institutio Oratoria».

Ο Κοϊντιλιανός αποτελεί την τελευταία από τις κύριες μορφές της ελληνολατινικής ρητορικής παράδοσης, που συνιστά και τη βάση της σύγχρονης εξέλιξης. Η θεωρητική θεμελίωση ενός ρητορικού έργου γίνεται με βάση πέντε χαρακτηριστικά: 1) εύρεση (*inventio*), δηλαδή ποιο είναι το θέμα του λόγου, τι καταστάσεις περιγράφει και σε ποιες ανταποκρίνεται, 2) διάταξη (*dispositio*), δηλαδή ποια είναι τα βασικά συστατικά μέρη ενός ρητορικού λόγου από συλλογιστικής άποψης. Διακρίνονται τέσσερα μέρη: α) προοίμιο (*exordium*), β) διήγηση (*narratio*), γ) πίστη - απόδειξη (*probatio*) και δ) επίλογος (*peroratio*), 3) λέξη (*elocutio*), δηλαδή τα υφολογικά χαρακτηριστικά ενός λόγου: εικόνες, μεταφορές κ.ά., 4) μνήμη (*memoria*), δηλαδή μελέτη των μνημονικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται, 5) υπόκριση (*actio*), δηλαδή ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός λόγου κατά τη στιγμή της εκφώνησής του: ύφος, χειρονομίες, τόνος φωνής του ομιλητή, κ.ά.

Στο προοίμιο του ρητορικού λόγου ο ομιλητής ενημερώνει για το θέμα της ομιλίας του και προσπαθεί να εξασφαλίσει την προσοχή και την εύνοια του ακροατηρίου (π.χ. με ένδειξη μετριοπάθειας, έκφραση απειρίας στο λέγειν, έκφραση της απορίας της κατάστασής του, κ.α). Στη διήγηση γίνεται η εξιστόρηση των γεγονότων με σαφήνεια και πειστικότητα. Τονίζονται τα ευνοϊκά στοιχεία, μειώνονται ή αποσιωπούνται τα ασύμφορα, εξάίρεται το ήθος του ομιλητή και μειώνεται του αντιπάλου. Ακολουθεί η πίστη / απόδειξη, που είναι το ουσιαστικότερο μέρος του λόγου. Αποτελείται από *άτεχνες πίστες*, δηλαδή αντικειμενικά πειστήρια που δεν οφείλονται στην τεχνική ικανότητα του ρήτορα (νόμοι, μαρτυρικές καταθέσεις, όρκοι, έγγραφα, κλπ.) και από *έντεχνες πίστες*, που αποτελούν ρητορικά επινοήματα. Στις έντεχνες πίστες ανήκουν τα *ενθυμήματα*, δηλαδή βραχυλογικοί συλλογισμοί, οι οποίοι αναλόγως των δεδομένων δίνουν πιθανά και κάποτε ασφαλή συμπεράσματα και στηρίζονται γενικά σε κοινούς τύπους, τα *παραδείγματα*, η αξία των οποίων στηρίζεται στην ομοιότητα ή στην αναλογία προς το ζητούμενο της απόδειξης, οι *γνώμες*, δηλαδή αποφθέγματα γενικού χαρακτήρα, τα *ήθη*, που σχετίζονται με την ανάδειξη του ήθους του ομιλητή και τη διαβολή του αντιπάλου, τα

πάθη, που στόχευαν να προκαλέσουν στην ψυχή των ακροατών συναισθήματα που συμφέρουν, όπως οργή, μίσος, πόνος, ντροπή, αλλά και φόβο ότι, αν η κρίση για τον αντίδικο δεν είναι η αρμόζουσα, θα ανοίξει ο δρόμος για άνομες συμπεριφορές. Στον επίλογο του ρητορικού λόγου γίνεται *ανάμνηση* με ανακεφαλαίωση και προτροπή ή αποτροπή προς συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Το *ήθος* και το *πάθος* περιορίστηκαν στην εισαγωγή και στο συμπέρασμα των ρητορικών λόγων, ενώ ο *λόγος* απέκτησε νέα διάσταση, τη διδασκαλία του status (απόδοση του ελληνικού *στάσις*), που ουσιαστικά αφορούσε στο θέμα της ομιλίας. Ο καθορισμός του θέματος επηρέαζε την επιλογή των μέσων της πειθούς που θα εξυπηρετούσαν πληρέστερα τον σκοπό του εκάστοτε λόγου. Για τη σύνδεση των επιχειρημάτων με την υποστηριζόμενη θέση καλλιεργήθηκε μια διευρυμένη μορφή του αριστοτελικού ενθυμήματος, το *επιχείρημα*.

1.2. Ρητορικές θεωρίες για τα είδη των κειμένων

Ένα από τα σημαντικότερα πρακτικά ζητήματα που ανέκυψαν στο χώρο της Ρητορικής υπήρξε και η ταξινόμηση των κειμένων σε είδη και κατηγορίες. Από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα, αυτή η ταξινόμηση έχει γίνει με βάση δύο ερωτήματα: «Ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου;» και «Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;». Η διαφορά είναι ανάλογη με τη διάκριση του van Dijk (1981) ανάμεσα σε πραγματολογικές μακροδομές και υπερδομές. Το πρώτο ερώτημα σχετίζεται με το αν το κείμενο είναι προφορικό ή γραπτό, ενώ το δεύτερο προσεγγίζει περισσότερο την αντίληψη για τα είδη κειμένων στις σύγχρονες ψυχολογικές και γλωσσολογικές έρευνες. Οι κατηγοριοποιήσεις της Ρητορικής που δίνουν απάντηση στο δεύτερο ερώτημα προέρχονται από φιλοσοφικές απόψεις για τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα αναπαριστά την πραγματικότητα.

1.2.1. Κατηγοριοποιήσεις των κειμένων με βάση το σκοπό

Σχεδόν όλες οι κατηγοριοποιήσεις των κειμένων με βάση τον σκοπό ή τη λειτουργία (π.χ. πειθώ, επεξήγηση, ψυχαγωγία) προέρχονται άμεσα ή έμμεσα από τη *Ρητορική* του Αριστοτέλη. Στη *Ρητορική*, ο Αριστοτέλης κατηγοριοποιεί δύο είδη επιχειρηματολογίας -το ένα βασίζεται σε εξωτερικές αποδείξεις και το άλλο στην πειθώ. Η πειθώ μπορεί να είναι τριών ειδών: επίκληση στο ήθος του πομπού, επίκληση στη λογική και επίκληση στο συναίσθημα. Σε ένα ακόμα βαθύτερο επίπεδο

ταξινόμησης, η διάκριση του Αριστοτέλη ανάμεσα σε Ρητορική και Ποιητική προϋποθέτει διαφορές στον στόχο ή τη λειτουργία μεταξύ κειμένων.

Επιστήμονες του 20ού αιώνα έχουν, επίσης, κατηγοριοποιήσει τα κείμενα με βάση τον στόχο τους, αν και οι βάσεις στήριξης αυτών των διακρίσεων διαφέρουν σημαντικά. Ο Morris (1946), για παράδειγμα, χρησιμοποιεί μια σημειωτική και συμπεριφορική οπτική της γλώσσας ως θεωρητικής βάσης ενός ταξινομικού συστήματος ειδών λόγου. Η κατηγοριοποίηση του Morris παραμένει σημαντική, γιατί κάνει διάκριση ανάμεσα σε *χρήσεις* (ή σκοπούς ή λειτουργίες) του λόγου και σε *τρόπους* (τρόπους σήμανσης) με τους οποίους αυτές οι χρήσεις πραγματώνονται στον λόγο. Μεταγενέστερα, ο Jakobson (1960), ο Kinneavy (1971) και οι Britton, Burgess, Martin, Mcleod και Rosen (1975), στράφηκαν εξ ολοκλήρου στις λειτουργίες ως βάσης σχημάτων κατηγοριοποίησης. Το ταξινομικό σύστημα του Kinneavy για τους σκοπούς του λόγου έχει τη θεωρητική βάση του στα τέσσερα συστατικά του *επικοινωνιακού τριγώνου* -τον ομιλητή/συγγραφέα, το ακροατήριο, το θέμα και το κείμενο. Ο Kinneavy υποστηρίζει πως κάθε ένα από αυτά τα συστατικά πρέπει να είναι παρόν, προκειμένου να υπάρξει επικοινωνία και πως, όταν σε ένα κομμάτι λόγου δίνεται περισσότερη έμφαση σε κάποιο συστατικό από ό,τι σε άλλα, προκύπτουν διαφορετικά είδη λόγου. Οι διακρίσεις του Kinneavy θυμίζουν τα μέσα πειθούς του Αριστοτέλη. Έμφαση στον ομιλητή ή τον συγγραφέα οδηγεί σε λόγο προσωπικής έκφρασης· έμφαση στο ακροατήριο οδηγεί στην πειθώ· έμφαση στο θέμα οδηγεί σε επεξηγηματικό λόγο· και έμφαση στο ίδιο το κείμενο οδηγεί στη λογοτεχνία.

1.2.2. Κατηγοριοποιήσεις των κειμένων με βάση το είδος τους

Σχήματα κατηγοριοποίησης που βασίζονται σε απαντήσεις του δεύτερου ερωτήματος (ποιο είναι το θέμα του κειμένου) διατρέχουν, επίσης, ολόκληρη την ιστορία της Ρητορικής. Ο Αριστοτέλης περιλαμβάνει ένα τέτοιο σχήμα στη *Ρητορική*, όπου περιγράφει είκοσι οκτώ κατευθύνσεις επιχειρημάτων (*τόπους*) που μπορούν να οργανώσουν ένα κείμενο. Οι *τόποι* του Αριστοτέλη συνεχίζουν να ασκούν επιρροή μέχρι σήμερα. Για παράδειγμα η εξέταση της επιχειρηματολογίας από τους Peleman Olbrechts-Tyteca (1969) (πρβ. κεφ. 2^ο) αναπτύσσει πολλές από τις κατηγορίες που όρισε ο Αριστοτέλης. Το ενδιαφέρον για κατηγοριοποιήσεις τύπων κειμένου συνεχίστηκε και από τους Λατίνους θεωρητικούς της Ρητορικής. Η σημαντική

λατινική πραγματεία της ρητορικής, *Rhetorica Ad Herennium*, που αποδίδεται από κάποιους μελετητές στον Cornificius, περιλαμβάνει μια τέτοιου είδους κατηγοριοποίηση. Μια άλλη σημαντική λατινική πραγματεία ρητορικής, η *De Oratore* του Κικέρωνα, κατηγοριοποιεί τα κείμενα σύμφωνα με τα είδη νομικών ζητημάτων που πραγματεύονταν οι δικηγόροι στα δικαστήρια. Ο Κικέρωνας κάνει διάκριση μεταξύ προφορικών κειμένων που ασχολούνται με ζητήματα περί το πραγματικό, ζητήματα ορισμού και ζητήματα ποιότητας.

Ένα άλλο σχήμα κατηγοριοποίησης που έχει ασκήσει μεγάλη επίδραση προτάθηκε από έναν θεωρητικό της Ρητορικής του 19ου αιώνα, τον Bain (1866). Οι *μορφές λόγου* του Bain -αφήγηση, περιγραφή, έκθεση και επιχειρηματολογία- αποτέλεσαν τους τέσσερις παραδοσιακούς *τρόπους* λόγου που οργάνωναν πολλά εγχειρίδια γραφής του 20ού αιώνα. Οι παραδοσιακοί τρόποι, όμως, έχουν ανατραπεί. Ο Kinneavy (1971) και ο Britton et al. (1975) επισημαίνουν κάποιες βασικές θεωρητικές αδυναμίες στην παραδοσιακή κατηγοριοποίηση των κειμένων ως αφήγησης, περιγραφής, έκθεσης ή επιχειρηματολογίας. Οι βασικές αντιρρήσεις σε αυτούς τους τέσσερις τρόπους επικεντρώνονται στη σύγχυση του σκοπού του λόγου με τον τύπο κειμένου. Τέτοια σύγχυση είναι προφανής στην έκθεση και την επιχειρηματολογία. Για παράδειγμα, η επιχειρηματολογία, παραδοσιακά, ορίζεται με πραγματολογικούς όρους και όχι με βάση το θέμα του λόγου. Έτσι, η επιχειρηματολογία, λόγου χάρη, εναντίον εξαθλιωμένων οικιστικών περιοχών μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιεί περιγραφές των συνθηκών ζωής σε εξαθλιωμένα σπίτια, προσωπικές αφηγήσεις για τη ζωή σε εξαθλιωμένα σπίτια και εκτιμήσεις της κατάστασής τους. Αντίστοιχα, σε μια έκθεση -που από πραγματολογικής άποψης έχει ως στόχο να *εξηγήσει*- είναι συνηθισμένο να απαντώνται εξηγήσεις που στηρίζονται σε αφηγήσεις, περιγραφές ή ορισμούς.

Ο Kinneavy προτείνει μια κατηγοριοποίηση τύπων κειμένων πέρα από την κατηγοριοποίηση των σκοπών. Αυτοί οι τύποι, που ο Kinneavy αποκαλεί *τρόπους*, προέρχονται από φιλοσοφικές απόψεις για το πώς μπορεί να προσλαμβάνεται η πραγματικότητα. Η βασική διάκρισή του είναι μεταξύ *στατικού* και *δυναμικού*, ανάμεσα στο να βλέπεις κάτι μια συγκεκριμένη στιγμή και στο να βλέπεις πώς μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου. Αν η στατική αντίληψη της πραγματικότητας εστιάζει σε ατομικές υπάρξεις, περιγράφουμε· αν εστιάζει σε ομάδες, κατηγοριοποιούμε· αν η δυναμική αντίληψη της πραγματικότητας βλέπει την

αλλαγή, αφηγούμαστε· αν εξετάζει το δυναμικό που έχει η πραγματικότητα για αλλαγή, εκτιμούμε. Ο Kinnear υποστηρίζει ότι τις περισσότερες φορές στον λόγο χρησιμοποιούνται πολλαπλές όψεις της πραγματικότητας και, επομένως, ο λόγος χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα. Τα σύγχρονα εγχειρίδια και οι ανθολογίες εκθέσεων που χρησιμοποιούνται σε μαθήματα γραπτού λόγου συχνά περιλαμβάνουν κατηγοριοποιήσεις ειδών κειμένου. Το παράδειγμα των Rosa και Eschholz (1982), θυμίζει αρκετά τα κειμενικά είδη σύμφωνα με την αυστραλιανή εκδοχή (πρβ. ενότητα 6.3). Οι τελευταίοι ταξινομούν τις εκθέσεις σε εννιά κατηγορίες: απεικόνιση, αφήγηση, περιγραφή, ορισμό, ανάλυση διαδικασίας, ταξινόμηση, σύγκριση και αντίθεση, αίτιο και αποτέλεσμα και επιχειρηματολογία.

Η εμμονή σε κατηγοριοποιήσεις με βάση τον τύπο του κειμένου μέσα στα 2.400 χρόνια της ιστορίας της Ρητορικής υποδεικνύει πως αυτές οι κατηγοριοποιήσεις αντανακλούν πράγματι κάποιες θεμελιώδεις ιδιότητες του λόγου. Αυτές οι ιδιότητες είναι πολύ πιθανόν να αφορούν στις μελέτες κατανόησής του. Αλλά πριν επιχειρηθούν τέτοιες μελέτες, πρέπει πρώτα να απαντηθούν άλλα ερωτήματα. Ένα από τα σημαντικότερα αφορά την αξιοπιστία της εφαρμογής των ρητορικών κατηγοριοποιήσεων.

1.3. Λογική

Ανεξαρτήτως του πώς ορίζεται, η Λογική έχει πολλές φορές περιγραφεί ως ένα γνώρισμα αποκλειστικά ανθρώπινο, ως ειδοποιός δηλαδή διαφορά μεταξύ του ανθρώπου και των άλλων ζώων. Στη Φιλοσοφία, Λογική (από το ελληνικό *λόγος*) είναι η ικανότητα ή η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι κάνουν σκέψεις, ιδιαίτερα αφηρημένους συλλογισμούς υψηλού επιπέδου, καθώς και ο κλάδος της επιστημολογίας, ο οποίος ερευνά συστηματικά αυτή τη διαδικασία. Κατά τους Lakoff και Johnson (1999) «η λογική δεν περιλαμβάνει μόνο την δυνατότητά μας για λογικό συλλογισμό, αλλά επίσης την ικανότητα που έχουμε να διεξαγάγουμε έρευνα, να λύνουμε προβλήματα, να εκτιμούμε, να κρίνουμε, να αποφασίζουμε για το πώς θα πράξουμε και να φτάνουμε σε μια κατανόηση του εαυτού μας, των άλλων ανθρώπων και του κόσμου».

Ορισμένοι διανοητές συλλαμβάνουν τη λογική ως ευρισκόμενη στον αντίποδα της αίσθησης, της αντίληψης, των συναισθημάτων και των επιθυμιών. Άλλοι, όπως ο

David και ο S. Freud βλέπουν τη λογική να υπηρετεί τις επιθυμίες και να αποτελεί το μέσον για να αποκτήσει κανείς αυτό που θέλει (Broackes, 1995· Ricoeur, 1970). Οι ορθολογιστές, δηλαδή εκείνοι οι φιλόσοφοι που προσπάθησαν να παραγάγουν βασικούς φυσικούς νόμους από μεταφυσικές αρχές (Losee, 1993), αντιλαμβάνονται τη λογική ως την ικανότητα μέσω της οποίας συλλαμβάνονται διαισθητικά οι θεμελιώδεις αλήθειες. Αυτές οι θεμελιώδεις αλήθειες είναι οι αιτίες ή οι «λόγοι» που τα πράγματα υπάρχουν ή συμβαίνουν. Οι εμπειριστές αρνούνται την ύπαρξη μιας τέτοιας ικανότητας, καθώς θεωρούν πως κάθε γνώση στηρίζεται στην εμπειρία και πως δεν υπάρχει αυτόματη ή προϋπάρχουσα σκέψη (Woolhouse, 2003).

Η Λογική ορίζεται μερικές φορές στενά ως η ικανότητα ή η διαδικασία εξαγωγής τυπικά λογικών συμπερασμάτων. Από τον Αριστοτέλη και μετά, τέτοιοι συλλογισμοί κατατάσσονται είτε στους *παραγωγικούς συλλογισμούς* (συνώνυμος είναι και ο όρος *απαγωγικός συλλογισμός*), δηλαδή συλλογισμούς από μία γενική έννοια σε μία ειδική ή από το όλον στο μέρος, είτε στους *επαγωγικούς συλλογισμούς*, δηλαδή συλλογισμούς από το ειδικό στο γενικό ή από το μέρος στο όλον. Από αυτούς μόνο ο παραγωγικός συλλογισμός αποτελεί με την αυστηρή έννοια «λογικό συμπέρασμα». Κατά τον 19^ο αιώνα ο αμερικανός φιλόσοφος Charles Peirce πρόσθεσε μια τρίτη κατηγορία, τον υποθετικό –παραγωγικό συλλογισμό (abductive reasoning), με τον οποίο εννοούσε «από την καλύτερη διαθέσιμη πληροφορία προς τη βέλτιστη εξήγηση» (Josephson & Josephson, 1995).

Αυτό που εξετάζεται συνήθως στη Φιλοσοφία είναι η *εγκυρότητα* αυτών των συλλογισμών ως προς τη μορφή τους, το αν δηλαδή το συμπέρασμα του συλλογισμού δικαιολογείται από τις δοθείσες προτάσεις, ασχέτως του αν οι προτάσεις αυτές πράγματι αληθεύουν.

1.3.1. Η Λογική στη Φιλοσοφία

Όπως προαναφέρθηκε σε γενικές γραμμές, Λογική είναι εκείνος ο κλάδος της Φιλοσοφίας που ερευνά το πλαίσιο μέσα στα οποίο πρέπει να κινηθεί η σκέψη, ώστε τηρώντας τις θεμελιώδεις αρχές της να καταλήγει σε συμπεράσματα χωρίς άλματα, κενά και αντιφάσεις. Σκοπός της είναι η μελέτη και η σύλληψη των αρθρώσεων της σκέψης, των τύπων στους οποίους αποκρυσταλλώνονται (έννοιες, κρίσεις, συλλογισμούς), των γενικών και ειδικών μεθοδολογικών βηματισμών της (ορισμός, διαίρεση, ταξινόμηση, παραγωγή, επαγωγή, αναλογία, ανάλυση, σύνθεση, υπόθεση,

κλπ), των γενικών αρχών που ακολουθεί, όταν είναι προσανατολισμένη στη λογικά αναγκαία εκείνη πορεία, της λογικής αναγκαιότητας, που την εξασφαλίζει και την κατοχυρώνει ως ορθή σκέψη (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998.)

Η σύνδεση της Λογικής με την επιχειρηματολογία διαφαίνεται κυρίως μέσω της φανερής ή λανθάνουσας παρουσίας των συλλογισμών σε κείμενα πειθούς. Η εξέταση, όμως, των συλλογισμών προϋποθέτει την προηγούμενη παρουσίαση των εννοιών και των κρίσεων.

1.3.2. Έννοιες και κρίσεις

Έννοια είναι μία εικόνα γενικού χαρακτήρα, δημιούργημα του νου, σχηματιζόμενη από μία ομάδα ομοειδών με αφαίρεση των επιμέρους και διατήρηση των κοινών γνωρισμάτων (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998). Η απόδοση μίας έννοιας ή όχι σε μία άλλη διαβεβαιώνεται από μία ειδική πρόταση που ονομάζεται *κρίση*. Η κρίση, συνεπώς, εκφράζει μία άποψη, μία θέση, μία πεποίθηση που προβάλλεται συνειδητά ως αληθινή και που μπορεί να υποβληθεί σε διαδικασίες κατάλληλου ελέγχου, ώστε να αποδειχθεί αν αληθεύει ή όχι.

Οι κρίσεις διακρίνονται ως προς πέντε κριτήρια: το *ποιόν*, το *ποσό*, την *αναφορά*, τον *τρόπο*, το *ποιόν και το ποσό* ταυτόχρονα. Ως προς το *ποιόν* διακρίνονται σε καταφατικές, όταν το κατηγορούμενο αποδίδεται στο υποκείμενο, και σε αποφατικές, όταν το κατηγορούμενο δεν αποδίδεται στο υποκείμενο. Ως προς το *ποσό* διακρίνονται σε γενικές, μερικές και ατομικές. Στις γενικές κρίσεις το πλάτος του υποκειμένου είναι όλο το πλάτος μιας γενικής έννοιας, στις μερικές το πλάτος του υποκειμένου είναι μέρος μόνο του πλάτους μιας γενικής έννοιας, ενώ στις ατομικές το υποκείμενο είναι ατομική έννοια (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σελ. 87). Ως προς την αναφορά, στις κατηγορικές κρίσεις το κατηγορούμενο αποδίδεται στο υποκείμενο ρητά και κατηγορηματικά, στις υποθετικές η απόδοση του κατηγορουμένου στο υποκείμενο προϋποθέτει κάποιον όρο και στις διαζευκτικές είτε το υποκείμενο είτε το κατηγορούμενο περιλαμβάνουν περισσότερες από μία έννοιες, οι οποίες είναι αντίθετες μεταξύ τους και συνδέονται με διάζευξη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε μόνο μία από όλες να σχετίζεται με τον άλλο όρο και οι υπόλοιπες να αποκλείονται. Ως προς τον τρόπο, οι κρίσεις χαρακτηρίζονται βεβαιωτικές, όταν το κύρος τους είναι βέβαιο, αποδεικτικές, όταν το κύρος τους προκύπτει με λογική αναγκαιότητα, και πιθανές, όταν υπάρχει αμφιβολία για την αλήθεια του

περιεχομένου τους. Τέλος, ως προς το ποιόν και το ποσό ταυτόχρονα, οι κρίσεις χαρακτηρίζονται γενικές καταφατικές ή γενικές αποφατικές (όλα είναι «χ» ή όλα δεν είναι «χ») και μερικές καταφατικές ή μερικές αποφατικές (μερικά είναι «χ» ή μερικά δεν είναι «χ») (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σσ. 96-97).

1.3.3. Συλλογισμοί

Συνδυασμός των εννοιών μπορεί να γίνει μόνο με προτάσεις - κρίσεις, οι οποίες αποτελούν την πρώτη και πιο στοιχειώδη λογική ενέργεια, με την οποία ένα κατηγορούμενο αποδίδεται – ή δεν αποδίδεται – σε ένα υποκείμενο. Ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων προτάσεων – κρίσεων οδηγεί σε ένα συμπέρασμα και ως λογικό σύνολο συνιστά ένα *συλλογισμό*. Όμως, και το συμπέρασμα συνιστά κρίση, εφόσον πάλι υπάρχει σύνδεση ή αποσύνδεση ενός κατηγορουμένου με ένα υποκείμενο (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σελ. 99).

Ένας συλλογισμός αποτελείται συνήθως από δύο τουλάχιστον προκείμενες προτάσεις και ένα συμπέρασμα. *Προκείμενες* είναι οι προτάσεις που προηγούνται του συμπεράσματος και στις οποίες συντελείται η σύνδεση του κατηγορουμένου και του υποκειμένου μέσω ενός κοινού όρου, του *μέσου όρου*. Στη μία από αυτές τις προκείμενες ο μέσος όρος συνδέεται με το κατηγορούμενο και στην άλλη με το υποκείμενο και ύστερα από μια συνεπή λογική πορεία καταλήγουμε στο συμπέρασμα, όπου δεν υπάρχει πλέον ο μέσος όρος, αλλά μόνο το υποκείμενο και το κατηγορούμενο, που τώρα συνδέονται άμεσα μεταξύ τους (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σελ. 100).

Ο Αριστοτέλης στα *Αναλυτικά Πρότερα* (Α, 24b 18–20) ορίζει τον συλλογισμό ως «μια λογική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία, αφού ορισμένα δεδομένα γίνουν δεκτά ως αληθινά, προκύπτει αναγκαστικά, εξαιτίας της ύπαρξης αυτών των δεδομένων, κάτι διαφορετικό από αυτά». Από αυτόν τον ορισμό προκύπτει πως σε έναν συλλογισμό τηρείται η ακόλουθη διαδικασία: 1) τίθενται ως προκείμενες δύο ή περισσότερες προτάσεις – κρίσεις, 2) ακολουθεί μία λογική πορεία, κατά την οποία η σκέψη αξιοποιεί τις προκείμενες χωρίς να ενδιαφέρεται για το αν είναι ή όχι αληθινό το περιεχόμενό τους, 3) εφόσον κατά την αξιοποίηση των προκειμένων δε σημειώνονται αντιφάσεις και άλλες λογικές ασυνέπειες, το συμπέρασμα συνάγεται κατά τρόπο υποχρεωτικό, 4) το συμπέρασμα, παρόλο που απορρέει από τις προκείμενες, δεν περιέχεται ρητά σε αυτές.

1.3.3.1. Παραγωγικός συλλογισμός

Στον *παραγωγικό συλλογισμό* γίνεται μετάβαση από μία γενική έννοια σε μία ειδική. Από τους παραγωγικούς συλλογισμούς ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο *κατηγορικός συλλογισμός*, στον οποίο και οι τρεις κρίσεις είναι κατηγορικές. Η ορθή λογική πορεία στο πλαίσιο του κατηγορικού συλλογισμού, δηλαδή η μετάβαση από τις προκειμένες στο συμπέρασμα χωρίς λογικά σφάλματα, ρυθμίζεται από ορισμένους κανόνες, που είναι οι ακόλουθοι: 1) ο συλλογισμός είναι δυνατός μόνο με τρεις όρους, δηλαδή μόνο η διασάφηση της σχέσης του μέσου όρου με το κατηγορούμενο και μετά με το υποκείμενο επιτρέπει τη διατύπωση απόφασης για τη σχέση του υποκειμένου με το κατηγορούμενο, 2) ο μέσος όρος αποκλείεται από το συμπέρασμα, 3) ο μέσος όρος πρέπει σε μία τουλάχιστον από τις προκειμένες να είναι γενικός, γιατί από μερικές προκειμένες δεν συνάγεται κανένα συμπέρασμα, 4) οι όροι υποκείμενο και κατηγορούμενο δεν πρέπει αν είναι ευρύτεροι στο συμπέρασμα. Αν στο συμπέρασμα το υποκείμενο ή το κατηγορούμενο ή και τα δύο έχουν μεγαλύτερο πλάτος απ' ό,τι στις προκειμένες, αυτό σημαίνει ότι στο συμπέρασμα δε γίνεται πια λόγος για τις ίδιες ακριβώς έννοιες, αλλά για έννοιες τροποποιημένες και κατά συνέπεια το συμπέρασμα είναι λανθασμένο, αφού δε στηρίζεται στα δεδομένα των προκειμένων, αλλά εκτείνεται αυθαίρετα πέρα από αυτά, 5) όταν οι προκειμένες είναι καταφατικές, τότε το συμπέρασμα είναι καταφατικό, 6) από προκειμένες αποφατικές δεν συνάγεται κανένα συμπέρασμα, 7) όταν οι προκειμένες διαφέρουν κατά το ποιόν, δηλαδή όταν η μία είναι καταφατική και η άλλη αποφατική, το συμπέρασμα είναι αρνητικό. Όταν διαφέρουν κατά το ποσό, δηλαδή η μία είναι γενική και η άλλη μερική, το συμπέρασμα είναι μερικό (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σσ. 100-102· Smiley, 1973).

1.3.3.2. Επαγωγικός συλλογισμός

Ο *επαγωγικός συλλογισμός* είναι το αντίστροφο του παραγωγικού. Η σκέψη ξεκινά από προτάσεις αναφερόμενες στο μερικό και το συγκεκριμένο, για να οδηγηθεί μετά από την εξέταση ενός περιορισμένου αριθμού περιπτώσεων, σε ένα συμπέρασμα για όλες τις παρεμφερείς περιπτώσεις (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σελ. 102-103). Η επαγωγή διαφέρει από την παραγωγή όχι μόνο επειδή ξεκινά από το μερικό για να φτάσει στο γενικό, αλλά πρωτίστως επειδή η λογική πορεία που ακολουθείται έχει ως αφετηρία τη δεδομένη πραγματικότητα και σκοπεύει να

εξακριβώσει την αλήθεια σχετικά με αυτή (Holyoak & Morrison, 2005). Άρα το ενδιαφέρον στην επαγωγή εστιάζεται και στην ουσία των προτάσεων, ώστε να είναι και κατά το περιεχόμενό τους έγκυρες.

Υπάρχουν δύο είδη επαγωγής, η τέλεια και η ατελής. Στην *τέλεια επαγωγή* απαριθμούνται αρχικά όλες οι υπάρχουσες περιπτώσεις ενός θέματος και στη συνέχεια προκύπτει ένα συμπέρασμα, με το οποίο εκφέρεται μία γενική κρίση για αυτές τις περιπτώσεις. Αντίθετα, στην *ατελή επαγωγή* αφετηρία αποτελούν ορισμένα φαινόμενα, τα οποία δεν καλύπτουν ολόκληρο το πλάτος του συμπεράσματος. Η αξία της ατελούς επαγωγής έγκειται στο ότι προάγει και εμπλουτίζει τη γνώση, γιατί επιτρέπει από ορισμένες παρατηρήσεις αναφερόμενες σε ένα μέρος μόνο του πλάτους μιας έννοιας να προκύψει απόφαση για ολόκληρο το πλάτος αυτής της έννοιας με τη βεβαιότητα πως, ό,τι ισχύει για το μέρος, ισχύει και για το όλο. Αυτό, ωστόσο, αποτελεί και το σημείο κριτικής. Η καινούργια γνώση στην οποία οδηγεί είναι επισφαλής, αφού στις προκείμενες δεν εξαντλούνται όλες οι περιπτώσεις και, επομένως, είναι δυνατό η εμφάνιση μίας περίπτωσης να αναιρέσει το κύρος του συμπεράσματος (Feeney & Heit, 2007). Με άλλα λόγια, οι κίνδυνοι της ατελούς επαγωγής συνίστανται στο ότι αυτή θεμελιώνεται σε μία γενίκευση που μπορεί να οδηγήσει σε αυθαίρετα συμπεράσματα. Επιπλέον, ο επαγωγικός συλλογισμός ως διαδικασία σκέψης είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, εφόσον βασική προϋπόθεσή του είναι μία διαρκής ανάλυση, σύγκριση, αφαίρεση, γενίκευση και σύνθεση των δεδομένων (Ματσαγγούρας, 2007).

Η επαγωγή ως μέθοδος μπορεί να αποδειχθεί επιστημονικά γόνιμη με τους ακόλουθους όρους: 1) οι γενικεύσεις να έχουν καθαρά πιθανολογικό και όχι βεβαιωτικό χαρακτήρα και να οδηγούν στην προσπάθεια να συλληφθεί ο νόμος που διέπει τις επιμέρους περιπτώσεις που εξετάστηκαν και 2) η σύλληψη και η διατύπωση του νόμου να κατατείνουν όχι τόσο στο να αποδειχτεί ότι αυτός ισχύει για όλες τις περιπτώσεις όσο στο να καθοριστούν με ακρίβεια οι περιπτώσεις στις οποίες μπορεί να έχει ισχύ.

1.3.3.3. Αναλογικός συλλογισμός

Στον *αναλογικό συλλογισμό* αφετηρία αποτελεί μία μερική πρόταση που οδηγεί στο συμπέρασμα πάλι σε μερική πρόταση. Στην ουσία πρόκειται για συνδυασμό επαγωγής και παραγωγής. Από τη μείζονα προκείμενη καταλήγουμε

επαγωγικά σε μία γενική πρόταση που υπολανθάνει στο συλλογισμό. Από αυτή πάλι συμπεραίνεται παραγωγικά πως ό,τι ισχύει για το σύνολο ισχύει και για τη συγκεκριμένη περίπτωση (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998). Ασφαλώς, ο αναλογικός συλλογισμός έχει πιθανολογικό χαρακτήρα, αφού δεν καταλήγουμε στο συμπέρασμα με λογική αναγκαιότητα.

1.3.4. Λογικές αρχές

Η Λογική στηρίζεται σε ορισμένες θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες γίνονται κατ' αρχήν δεκτές ως βασικοί τρόποι λειτουργίας του πνεύματος και ως απαραίτητοι όροι για οποιαδήποτε ορθή από λογική άποψη πορεία (Grayling, 1998). Αυτές οι λογικές αρχές είναι *η αρχή της ταυτότητας, η αρχή της αντίφασης, η αρχή του αποκλειόμενου τρίτου ή μέσου, η αρχή του επαρκούς ή «άποχρῶντος» λόγου και η αρχή της αιτιότητας*.

Σύμφωνα με την αρχή της ταυτότητας, κάθε έννοια ταυτίζεται με τον εαυτό της και με το σύνολο των γνωρισμάτων της και το όλο είναι ίσο με τα μέρη του, το γένος είναι ίσο με τα είδη που συναποτελούν το πλάτος του (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σσ. 106-107). Η αρχή της αντίφασης συνδέεται με τις λεγόμενες αντιφατικές έννοιες, όπου η θέση της μίας συνεπάγεται άρση της άλλης και η άρση της μίας συνεπάγεται θέση της άλλης και ορίζει ότι δεν είναι δυνατόν να τεθούν δύο αντιφατικές έννοιες ταυτόχρονα και ότι το (Α) είναι την ίδια στιγμή (όχι Α) και το αντίστροφο (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σελ. 107). Χωρίς τους περιορισμούς της αρχής της αντίφασης η σκέψη θα αυτοαναιρούνταν και όλες οι προσπάθειες για λογική πορεία θα έπεφταν στο κενό. Αυτές οι δύο αρχές είναι εκφάνσεις μιας και της αυτής λογικής αρχής, γι' αυτό και από την αρχή της ταυτότητας γίνεται εύκολα το πέρασμα στην αρχή της αντίφασης και αντίστροφα.

Σύμφωνα με την αρχή του αποκλειόμενου τρίτου ή μέσου, ανάμεσα σε δύο αντιφατικές έννοιες, ανάμεσα στην απόδοση μιας ιδιότητας σε μία έννοια και την ταυτόχρονη απόδοση μιας αντιφατικά αντίθετης ιδιότητας στην ίδια έννοια δεν υπάρχει τρίτη λύση. Με άλλα λόγια ή ισχύει το (Α) ή ισχύει το (όχι Α). Μία τρίτη εκδοχή αποκλείεται (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σελ. 108). Η αρχή του επαρκούς ή άποχρῶντος λόγου ορίζει πως για κάθε συμπέρασμα, για κάθε ακολουθία πρέπει να υπάρχει ένας επαρκής από λογική άποψη «λόγος». Επαρκής υπό την έννοια του ότι οδηγεί στην ακολουθία κατά τρόπο τυπικά έγκυρο και υποχρεωτικό (Κατσιμάνης & Ρούσος, 1998, σελ. 109). Παραλλαγή αυτής της αρχής αποτελεί η αρχή της

αιτιότητας, στην οποία έχουμε σύνδεση ενός αιτίου με ένα αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα παράγεται από το αίτιο, το αίτιο δημιουργεί το αποτέλεσμα. Έτσι προκύπτει η θέση πως κάθε αποτέλεσμα δεν μπορεί να είναι τυχαίο, αλλά έχει το αίτιο από το οποίο προέρχεται και φυσικά κάθε αίτιο οδηγεί αναπόδραστα σε ένα αποτέλεσμα.

1.4. Διαλεκτική

Ένα ερώτημα που τέθηκε αναφορικά με τις λογικές αρχές είναι αν πρόκειται για καθολικούς, απόλυτους και αμετάβλητους όρους για την ορθή λειτουργία της σκέψης. Η ισχυρή κριτική που ασκήθηκε από τους οπαδούς του Hegel και του Marx στην αρχή της αντίφασης εντασσόταν στο πλαίσιο μιας προσπάθειας αντικατάστασης της κλασικής Λογικής από τη Διαλεκτική Λογική (Μπιτσάκης, 2003), καθώς η τελευταία φαινόταν να είναι λιγότερο απόλυτη και περισσότερο προσαρμοστική στις εκάστοτε συνθήκες υπό τις οποίες εξεταζόταν ένα γεγονός (Ilyenkov, 1983).

Κατά τον Hegel η Διαλεκτική Λογική δεν είναι η λογική της ταυτότητας, είναι η λογική της αντίφασης, στο πλαίσιο της οποίας οι αντιτιθέμενες απόψεις αποτελούν στιγμιαία και ατελή φαινόμενα. Συνεπώς, καμία διαβεβαίωση δεν είναι ολοκληρωτικά αληθινή, όπως δεν είναι και ολοκληρωτικά λανθασμένη χωρίς συζήτηση (Hegel, 1915). Αντικείμενο αναζήτησης για τη ζωντανή σκέψη αποτελεί η ανώτερη ενότητα που αντιπαρατάσσει τη μία διαβεβαίωση στην άλλη, αποτελεί το ξεπέρασμα των αντιθέσεων. Έτσι, ο Hegel ονομάζει Διαλεκτική την ανώτερη κίνηση της Λογικής, στην οποία το είναι και το μή είναι δεν αλληλοαναιρούνται ως αντιφατικές έννοιες, γιατί ανάμεσά τους βρίσκεται μία τρίτη λύση, το γίνεσθαι, που κλείνει μέσα του και τις δύο εκδοχές και ταυτόχρονα τις υπερβαίνει (Hegel, 2005).

Ο Marx από την πλευρά του αντιστρέφει τη διαλεκτική του Hegel και εισηγείται μία Λογική της συγκεκριμένης πραγματικότητας, σύμφωνα με την οποία η λογική σκέψη είναι αντανάκλαση του εξωτερικού κόσμου στον ανθρώπινο εγκέφαλο, άρα οι πραγματικές αρχές, οι θεμελιώδεις νόμοι της Λογικής, είναι οι νόμοι αυτού του αντικειμενικού κόσμου: η ενότητα των αντιφατικών στοιχείων, η πορεία με άλματα (Ρόζενταλ, 1955). Επομένως, η αρχή της αντίφασης, όπως τη δέχεται η κλασική Λογική, δεν ευσταθεί. Η ίδια η πραγματικότητα παρουσιάζει ποικιλία, βρίσκεται σε διαρκή κίνηση και κλείνει μέσα της αντιφάσεις που όχι μόνο δεν αναιρούν τη λογική σκέψη, αλλά και λειτουργούν ως κινητήριες δυνάμεις για τη

δημιουργία μιας σκέψης αληθινά γόνιμης. Η λογική σκέψη πάλι δεν πρέπει να απορρίπτει την αντίφαση, αλλά να την αποδέχεται και να την ξεπερνά, καταλήγοντας σε σύνθεση μέσω συναίρεσης και υπέρβασης των αντιφάσεων.

Η γονιμότητα της Διαλεκτικής Λογικής έγκειται στο ότι η λογική σκέψη προσαρμόζεται σε μία πραγματικότητα που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και μάλιστα εξετάζεται μέσα από μία ιστορική προοπτική. Τίποτα δε θεωρείται οριστικά διαμορφωμένο, τα πάντα υπόκεινται στην κίνηση της ιστορίας. Επομένως, η λογική σκέψη δεν είναι έξω και πάνω από τα όρια του τόπου και του χρόνου. Ωστόσο, μία τέτοια θεώρηση δεν αναιρεί τις θεμελιώδεις αρχές της τυπικής Λογικής, συμβάλλει όμως, σε μία προσεκτικότερη χρήση τους.

1.4.1. Η Διαλεκτική τέχνη στην αρχαιότητα

Στην αρχαιότητα ο όρος Διαλεκτική χρησιμοποιήθηκε για τη δήλωση συγκεκριμένης επιχειρηματολογικής τεχνικής σε συζήτηση ή λεκτική διαμάχη (debate), κατά την οποία ο ομιλητής αρχικά υιοθετούσε μία θέση, από την οποία κατέληγε σε ένα συμπέρασμα αντίθετο με την αρχική θέση και έτσι οδηγούνταν στην απόρριψή της. Ο Αριστοτέλης στα *Τοπικά* (A 100a, 25-29) ορίζει τη Διαλεκτική ως την τέχνη της αιτιολόγησης υπέρ και κατά, εφόσον η πιθανότητα θετικής ή αρνητικής απάντησης του αντιπάλου στο εναρκτήριο ερώτημα της συζήτησης (*πρότασις*) απαιτούσε την ικανότητα του ομιλητή να αναπτύξει τις θέσεις του τόσο υπέρ όσο και κατά της απάντησής του.

Η ανάπτυξη επιχειρημάτων υπέρ ή κατά μπορούσε να γίνει με τη βοήθεια των *τόπων*, που καθόριζαν το είδος των προκείμενων προτάσεων αναλόγως του επιδιωκόμενου συμπεράσματος ή μπορούσαν να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως προκείμενες παίζοντας το ρόλο του εγγυητή του εξαγόμενου συμπεράσματος. Οι τόποι διακρίνονταν σε γενικούς, όταν είχαν λογικό χαρακτήρα (π.χ. Υπάρχουν σωστές και λανθασμένες αντιλήψεις, εφόσον οι αντιλήψεις είναι ένα είδος διάκρισης και οι διακρίσεις μπορούν να είναι σωστές και λανθασμένες), και σε ειδικούς, όταν είχαν αξιολογικό χαρακτήρα (π.χ. Η υγεία είναι πιο επιθυμητή από τη γυμναστική, εφόσον η υγεία είναι επιθυμητή καθ' αυτή, ενώ η γυμναστική είναι επιθυμητή για την επίτευξη κάποιου άλλου στόχου).

Ένας αντίπαλος θεωρούταν πως είχε χάσει, όταν αποδεχόταν τη θέση του αντιπάλου και τα επιχειρήματα που την ανέτρεπαν. Περίπτωση νίκης, επίσης,

θεωρούταν η διατύπωση από τον αντίπαλο ψευδών ή παράδοξων απόψεων, η χρήση γραμματικών ανακολουθιών και οι διαρκείς επαναλήψεις. Η άρνηση αποδοχής μίας καθολικά αποδεκτής άποψης χωρίς κατάλληλη στήριξη εκλαμβάνονταν στο πλαίσιο της συζήτησης ως μη αποδεκτή συμπεριφορά. Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις, καθώς και οι κινήσεις που μπορούν να υιοθετηθούν για την αποφυγή τους, εξετάζονται από τον Αριστοτέλη στο έργο «Περί σοφιστικών ελέγχων», που αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της θεωρίας των λογικών σφαλμάτων (fallacies), ζήτημα που εξετάζεται εκτεταμένα στο πλαίσιο της Πραγματο-διαλεκτικής επιχειρηματολογικής θεωρίας (πρβ. 5.4.).

Οι βάσεις της επιχειρηματολογίας, όπως διαμορφώθηκαν από την αρχαία Ρητορική και Φιλοσοφική παράδοση, επιβιώνουν, όπως θα δούμε στην ενότητα 6.4.2. για τα σχολικά εγχειρίδια, σχεδόν αυτούσιες. Παρά το ότι η προφορική μορφή ήταν κύριο και καθοριστικό χαρακτηριστικό του επιχειρηματολογικού λόγου στην πρώτη εμφάνισή του, η διασύνδεση μορφής και περιεχομένου του λόγου για την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του (πρβ. ενότητα 1.1.1.), η λογική οργάνωση του κειμένου ως συνόλου (πρβ. ενότητα 1.1.2.) και κυρίως οι αρχές λογικής οργάνωσης εννοιών και κρίσεων σε συλλογισμούς (πρβ. ενότητα 1.3), συνιστούν αντικείμενο διδασκαλίας της ελληνικής εκπαίδευσης και αντικείμενο αξιολόγησης των μαθητών και γι' αυτό εμπίπτουν στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας διατριβής.

Κεφάλαιο 2^ο

Νέα Ρητορική

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την αρχαία Ρητορική παράδοση είναι η επιχειρηματολογική προσέγγιση της Νέας Ρητορικής¹. Οι δεσμοί μεταξύ των δύο, που δεν είναι αποκλειστικά ονομαστικοί, αλλά αφορούν και σε θέματα ουσίας, όπως ο κεντρικός ρόλος του ακροατηρίου-αποδεκτών, παρουσιάζονται στη συνέχεια παράλληλα με τις τυπολογίες επιχειρηματολογικών σχημάτων, που διαμορφώνουν το βασικό πρακτικό εργαλείο για την πειθώ των αποδεκτών. Παρά την απουσία άμεσης σύνδεσης με τις επιχειρηματολογικές πρακτικές στην ελληνική εκπαίδευση, η θεωρία αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος πρωτίστως λόγω της πρόσληψης της επιχειρηματολογίας ως διαλογικού φαινομένου και της αποδιδόμενης έμφασης στους αποδέκτες, χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής.

2.1. Εισαγωγή

Σημαντική στον τομέα της επιχειρηματολογίας θεωρείται η συνεισφορά των Chaim Perelman και Lucie Olbrechts-Tyteca (Graff & Winn, 2006), οι οποίοι διαμόρφωσαν το πλαίσιο της θεωρητικής προσέγγισης με την ονομασία Νέα Ρητορική. Μπροστά στην αναγκαιότητα - επιτακτική κατά τον Perelman - για μία θεωρία περιγραφής της επιχειρηματολογίας ως συμπληρώματος της Τυπικής Λογικής, λόγω της ανεπάρκειας της τελευταίας για διαπραγμάτευση επιχειρημάτων της καθημερινής ζωής (Gratton, 1990), και κατά το παράδειγμα του Γερμανού φιλοσόφου της Λογικής Frege, ο οποίος ανέλυσε τη μαθηματική σκέψη προκειμένου να αναπτύξει μία θεωρία λογικής αιτιολόγησης, θέλησαν να διαμορφώσουν ένα θεωρητικό πλαίσιο με αντικείμενο μελέτης την επιχειρηματολογία στην καθημερινή χρήση και την περιγραφή επιχειρημάτων αποτελεσματικών στην πράξη.

Για αυτόν τον σκοπό οι Perelman και Olbrechts-Tyteca διερευνώντας φιλοσοφικά, νομικά και άλλα είδη επιχειρηματολογίας, εξετάζοντας διενέξεις, μη επιλύσιμες με εμπειρική επιβεβαίωση, τυπική απόδειξη ή συνδυασμό των δύο, και αναλύοντας περιπτώσεις επιτυχημένων επιχειρημάτων, επεδίωξαν να φτάσουν σε μία μη κανονιστική θεωρία αιτιολόγησης με αξιολογικές κρίσεις (value judgments). Η προσπάθειά τους, αντίδραση στον λογικό εμπειρισμό και το λογιτοκρατούμενο

¹ Η Νέα Ρητορική σημειώνεται με κεφαλαία γράμματα, όπως και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς πρόκειται για σχολή. Το ίδιο ισχύει για όλες τις επιχειρηματολογικές σχολές (π.χ. Άτυπη Λογική).

ιδεαλισμό (Mootz, 2010· Perelman, 1979, σελ. 112), που αποδέχονται ως μόνη αξιόπιστη πηγή γνώσης όχι την εμπειρία αλλά τη λογική, στόχευε στην ανάδειξη του τρόπου στήριξης επιλογών και αποφάσεων μετά τη λήψη τους.

Η εμπρόθετη επιλογή της ονομασίας «Νέα Ρητορική», φανερώνει τους δεσμούς με την κλασική Ρητορική (ιδιαίτερα με τα αριστοτελικά έργα *Ρητορική*, *Τοπικά* και *Περί σοφιστικών ελέγχων*) (Gratton, 1990), καθώς και στις δύο περιπτώσεις σημαντικός είναι ο ρόλος του ακροατηρίου (Tindale, 2006a), στον επηρεασμό των μελών του οποίου αποβλέπει πάντα η επιχειρηματολογία. Ιδιαίτερα στη Νέα Ρητορική, η ορθότητα (soundness) των επιχειρημάτων εξαρτάται από την επιτυχία τους επί του ακροατηρίου και γι' αυτό απαιτείται η διερεύνηση και η αξιοποίηση των γνώσεων, των εμπειριών και των απόψεων των αποδεκτών.

Ωστόσο, στο πλαίσιο της Νέας Ρητορικής, Διαλεκτική και Ρητορική θεωρούνται αναπόσπαστο σύνολο, με την πρώτη να αφορά στις τεχνικές των επιχειρημάτων και τη δεύτερη να εκλαμβάνεται ως πρακτική αρχή που υποδεικνύει τον τρόπο χρήσης των διαλεκτικών τεχνικών με σκοπό την πειθώ, ενώ μία ακόμη διαφορά με την κλασική Ρητορική είναι πως η Νέα Ρητορική δεν αφορά μόνο λόγους και διενέξεις σε μεγάλα ακροατήρια, για συγκεκριμένο, συνήθως πολιτικό ή νομικό, σκοπό, αλλά αναφέρεται τόσο σε προφορική όσο και γραπτή επιχειρηματολογία, η οποία μπορεί να απευθύνεται σε ακροατήριο κάθε είδους ως προς τη σύσταση και το μέγεθος και να αφορά οποιοδήποτε θέμα. Η Νέα Ρητορική αναλαμβάνει να δώσει στο επιδεικτικό είδος των ρητορικών λόγων την κεντρική θέση που η ιστορική ρητορική παράδοση του στέρησε βάζοντάς το στο περιθώριο (Graff & Winn, 2006).

2.2. Νέα Ρητορική και ακροατήριο

Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca στο έργο τους 'The new rhetoric: A treatise on argumentation' (1969, σελ. 4) ορίζουν τη Νέα Ρητορική ως τη μελέτη των τεχνικών του λόγου που επιτρέπουν την αύξηση της αποδοχής ή επιφέρουν την αποκήρυξη θέσεων που παρουσιάζονται για τη συγκατάθεση του νου. Επειδή, λοιπόν, η αποδοχή ή ο βαθμός αποδοχής των προβαλλόμενων θέσεων δεν είναι ίδια για όλους - εφόσον δεν καθορίζεται από ανεξάρτητα του αξιολογητή κριτήρια, όπως στην τυπική Λογική - η περιγραφή της επιχειρηματολογίας στη Νέα Ρητορική ξεκινά από το ακροατήριο, η έννοια του οποίου είναι εξέχουσας σημασίας.

Το *ακροατήριο* ορίζεται ως το σύνολο των αποδεκτών, με αισθήματα αλληλεγγύης και κοινές αξίες (Graff & Winn, 2006), τους οποίους ο ομιλητής επιθυμεί να επηρεάσει με την επιχειρηματολογία του (Perelman, 1969, σελ. 19). Η αποτελεσματικότητα της επιχειρηματολογίας εξαρτάται από τη συμβατότητα της διαμορφωμένης από τον επιχειρηματολογούντα εικόνας του ακροατηρίου με την πραγματικότητα, γεγονός που προϋποθέτει εκμετάλλευση των γνώσεων για το ακροατήριο στα προοριζόμενα γι' αυτό επιχειρήματα. Παράλληλα, προϋποτίθεται εξασφάλιση της εύνοιάς του πριν από το πέρασμα στην καθ' αυτό επιχειρηματολογία και διατήρησή της σε όλη τη διάρκεια του λόγου, καθώς και συμφωνία της συλλογιστικής πορείας του ομιλητή με τον τρόπο σκέψης του ακροατηρίου, κάτι που δυσχεραίνεται από την ενδεχόμενη ανομοιογενή σύστασή του. Η εξασφάλιση της εύνοιας και της προσοχής του ακροατηρίου εξαρτάται από την *αρχή της παρουσίας* (presence), δηλαδή των στοιχείων που επιλέγει να παρουσιάσει ή να μην παρουσιάσει ο συζητητής (Atkinson, Kaufer, & Ishizaki, 2008).

Η αντίληψη του Perelman πως οι ποικίλες φιλοσοφίες είναι συστήματα στήριξης συγκεκριμένων ιδεών, συνεπαγόταν την αποδοχή της θέσης πως η αξίωση της λογικής δεν ταυτίζεται με την αξίωση της μίας και μοναδικής αλήθειας και γι' αυτόν τον λόγο δε θα έπρεπε να ταυτίζεται μαζί της. Υπ' αυτή την έννοια, οι φιλόσοφοι δεν προσφέρουν τυπική απόδειξη της ορθότητας των ιδεών τους, αλλά προσπαθούν να στηρίξουν και να αποδείξουν τη λογική αυτών των ιδεών με τη βοήθεια της επιχειρηματολογίας (Gratton, 1990). Για τη Νέα Ρητορική αξίωση της λογικής (rationality) σημαίνει πάντα αξίωση της συγκατάθεσης των αποδεκτών και μάλιστα του *ιδεατού ακροατηρίου* (ideal audience), το οποίο δεν συνιστά αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά νοητικό κατασκεύασμα του επιχειρηματολογούντος (Perelman, 1969, σελ. 19) - όπου μπορεί να ενταχθεί ακόμη και ο ίδιος (Mootz, 2010) - με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται ανάλογα με το άτομο και τις ιστορικές περιστάσεις (Ohler, 2003).

Οι εισηγητές της Νέας Ρητορικής ενδιαφέρονται περισσότερο για το αν ο επιχειρηματολογών είναι σωστά τοποθετημένος παρά για το αν είναι σωστός (Tindale, 2006a). Εξισώνουν τη λογική επιχειρηματολογία με την αποτελεσματική και τη θεωρούν αποτελεσματική στο βαθμό που αποσπά την έγκριση του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται (Beatty, 1983, Perelman, 1969, σελ. 99) βάσει των προγενέστερων εμπειριών του (Tindale, 2010), ανεξάρτητα από άλλα λογικά ή

αισθητικά κριτήρια (Graff & Winn, 2006). Εφόσον, λοιπόν, σύμφωνα με τη Νέα Ρητορική η επιχειρηματολογία πάντα υπηρετεί τον ρητορικό σκοπό του να κάνει μία συγκεκριμένη άποψη (πιο) αποδεκτή από ένα ακροατήριο, τα αίτια (reasons) που προβάλλονται πρέπει να είναι έτσι επιλεγμένα, ώστε να μεγιστοποιούν το ρητορικό αποτέλεσμα. Υπό μία έννοια αυτά τα αίτια μπορούν να θεωρηθούν ως *εκλογικεύσεις* (rationalizations) δημιουργημένες από τον επιχειρηματολογούντα για τη στήριξη μιας άποψης με τρόπο ικανοποιητικό για το ακροατήριο και πρέπει να προσαρμόζονται στα συγκεκριμένα επιχειρηματολογικά συμφραζόμενα που εμφανίζονται.

Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca κάνουν μία διάκριση ανάμεσα στους αγγλικούς όρους *convincing* και *persuasive*, χρησιμοποιώντας τον πρώτο για επιχειρηματολογία αποδεκτή από κάθε λογικό ον (*καθολικό ακροατήριο*) και τον δεύτερο για επιχειρηματολογία αποδεκτή από συγκεκριμένο πρόσωπο ή ομάδα (*συγκεκριμένο ακροατήριο*). Η αντίληψη περί καθολικού ακροατηρίου ποικίλει και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί το συγκεκριμένο ακροατήριο να συμπίπτει μαζί του. Πρακτικά η διάκριση είναι πολύ δύσκολη, ενώ ακόμη και η ιδέα του καθολικού ακροατηρίου ως νόρμας που συμπεριλαμβάνει όλα τα συγκεκριμένα ακροατήρια έχει αμφισβητηθεί (Warnick, 1994). Υπάρχει, όμως, και η μερίδα εκείνων των ερμηνευτών οι οποίοι δικαιολογούν απόλυτα την ιδέα του ιδεατού ακροατηρίου, δεδομένου του ότι πάντα οι ομιλητές και οι συγγραφείς συλλαμβάνουν τα έργα τους εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς που προβλέπει γεγονότα, αλήθειες και αξίες αναγνωρίσιμα ως λογικά και αποδεκτά (Oakley, 1997).

Μία ακόμη θεωρητική διάκριση που κάνουν οι Perelman και Olbrechts-Tyteca αφορά στους όρους *διάλογος* (dialogue) και *διένεξη* (debate). Στην πρώτη περίπτωση ο συνομιλητής θεωρείται πως συνιστά το καθολικό ακροατήριο, ο διάλογος είναι ουσιαστικός και υπάρχει ειλικρινής διάθεση για αποδοχή διαφορετικών απόψεων, ενώ στη δεύτερη ο συνομιλητής συνιστά το συγκεκριμένο ακροατήριο (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, σελ. 37).

Ιδιαίτερη προσοχή αποδίδεται σε δύο περιπτώσεις, την περίπτωση ακροατηρίου αποτελούμενου από έναν συνομιλητή και την περίπτωση του ενδοστοχασμού, στην οποία ο επιχειρηματολογών/πομπός συνιστά ταυτόχρονα και ακροατήριο. *Η επιχειρηματολογία που απευθύνεται σε ένα συνομιλητή ή αναγνώστη πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν διάλογος, ακόμη και αν το άλλο μέρος υιοθετεί μία παθητική στάση ή δε δίνει καμία απάντηση, και θα πρέπει να αναμένονται*

αντεπιχειρήματα και να απαντώνται υποθετικές ενστάσεις. Αυτή η θέση, όπως θα δούμε στην ενότητα 5.2., βρίσκεται σε αντιστοιχία με την Πραγματο-διαλεκτική επιχειρηματολογική προσέγγιση, ενώ, όπως υποστηρίζουμε στην ενότητα 6.3.7. που αφορά στην Τροπικότητα και στην ενότητα 6.3.8. που αναφέρεται στα Αντεπιχειρήματα, έχει εφαρμογή σε κάθε επιχειρηματολογικό κείμενο και κατά συνέπεια και στα μαθητικά επιχειρηματολογικά γραπτά που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας διατριβής.

Εξαιτίας της ομοιότητας με την κλασική Ρητορική σχετικά με το κριτήριο της λογικής του ακροατηρίου, η Νέα Ρητορική δέχεται την ίδια κριτική (Πλατωνική κριτική) (Nichols, 1987), η οποία, ωστόσο, αντικρούεται στη βάση του ότι η αποδοχή της απαιτούμενης ποιότητας επιχειρηματολογίας εξαρτάται πάντα από την ποιότητα του ακροατηρίου που κάνει την αξιολόγηση (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, σελ. 24).

2.3. Σκοποί και στόχοι Νέας Ρητορικής

Σκοπός των Perelman και Olbrechts-Tyteca υπήρξε η εξασφάλιση μιας επισκόπησης σχημάτων επιχειρηματολογίας με βέβαιη πειστικότητα στην πράξη, τα οποία μπορούν να είναι αποτελεσματικά ως επιχειρηματολογικές τεχνικές, μόνο εφόσον προσαρμοστούν στις αρχές του αξιολογητικού ακροατηρίου (Beatty, 1983).

Χωρίζουν τις προτάσεις/προκείμενες (premises) σε δύο κατηγορίες: α) *σχετικές με το αληθινό* και β) *σχετικές με το προτιμητέο*. Στην πρώτη περίπτωση υπάγονται γεγονότα, αλήθειες και τεκμήρια, που αναγνωρίζονται από το καθολικό ακροατήριο, ενώ στη δεύτερη κατηγορία υπάγονται αξίες, αξιολογικές ιεραρχίες και τύποι που σχετίζονται με τις προτιμήσεις ενός συγκεκριμένου ακροατηρίου.

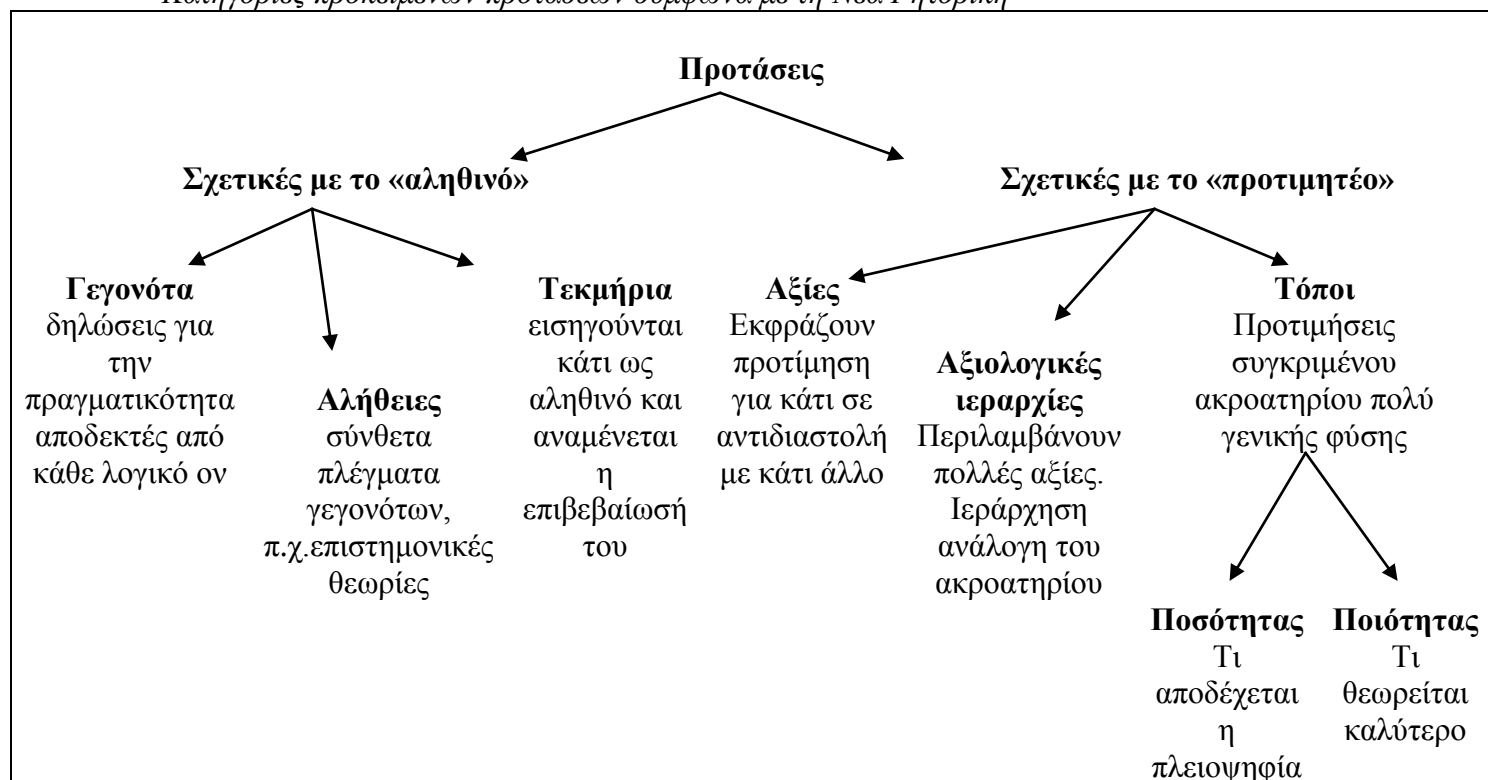
Τα *γεγονότα* και οι *αλήθειες* είναι προκείμενες που δεν υπόκεινται σε διαπραγμάτευση. Τα γεγονότα είναι δηλώσεις για την πραγματικότητα που αναγνωρίζονται από κάθε λογικό ον και δεν χρειάζονται επιπλέον στήριξη (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, σελ. 67) (π.χ. Η Αθήνα είναι πρωτεύουσα της Ελλάδας). Αυτά ισχύουν και για τις αλήθειες με τη διαφορά ότι ο όρος χρησιμοποιείται για πιο σύνθετα πλέγματα σχέσεων μεταξύ γεγονότων, όπως είναι οι επιστημονικές θεωρίες. Τα *τεκμήρια* είναι προκείμενες που εισηγούνται πως κάτι είναι αληθινό και αναμένεται ότι, αυτό που προϋποτίθεται, σε κάποια στιγμή θα επιβεβαιωθεί, όπως π.χ. η υπόθεση πως οι πράξεις ενός ατόμου φανερώνουν στοιχεία του χαρακτήρα του

(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, σσ. 296-305). Οι *αξίες* (values) είναι προτάσεις που σχετίζονται με τις προτιμήσεις ενός συγκεκριμένου ακροατηρίου για κάτι σε αντιδιαστολή με κάτι άλλο. Λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση άποψης.

Η αυστηρή διάκριση ανάμεσα σε αξίες και σε γεγονότα και αλήθειες διαφοροποιεί τους Perelman και Olbrechts-Tyteca από άλλους φιλοσόφους που εκλαμβάνουν τα γεγονότα ως αντικειμενικές καταστάσεις της πραγματικότητας (π.χ. Η Άμφισσα έχει πολλούς ελαιώνες) και τις αξίες ως στάσεις απέναντι στην πραγματικότητα (π.χ. Είναι καλό που η Άμφισσα έχει τόσους ελαιώνες).

Σχήμα 2.1.

Κατηγορίες προκείμενων προτάσεων σύμφωνα με τη Νέα Ρητορική



Σε μία ρητορική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας οι αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο, εφόσον ο επιχειρηματολόγος στηρίζεται σε αυτές, όχι μόνο για να προκρίνει μία επιλογή έναντι μιας άλλης, αλλά και για να στηρίξει επιλογές, ώστε να γίνουν αποδεκτές από άλλους. Οι αξίες ενός ακροατηρίου μπορούν να χρησιμεύσουν ως κριτήριο για τον καθορισμό του τι θα γίνει αποδεκτό και τι όχι (Graff & Winn, 2006).

Η *αξιολογική ιεραρχία* συντίθεται από ποικίλες αξίες και ποικίλει ανά ακροατήριο, εφόσον διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικές αξίες και διαφέρουν

μεταξύ τους όχι τόσο στις αξίες αυτές καθ' αυτές όσο στον τρόπο ιεράρχησής τους. Οι αξιολογικές ιεραρχίες είναι πιο σημαντικές από τις αξίες, καθώς ο επιχειρηματολογών μπορεί να προσαρμόσει τη σειρά των αξιών σε αυτές, ώστε να υπηρετεί τους στόχους του.

Οι *τόποι* είναι προτιμήσεις πολύ γενικής φύσης ενός συγκεκριμένου ακροατηρίου και μπορούν να αξιοποιηθούν για στήριξη δηλώσεων σε επιχειρηματολογία απευθυνόμενη σ' αυτό λειτουργώντας ως βάση της αξιολογικής ιεραρχίας του. Πρόκειται για μία πλούσια πηγή αξιών και αξιολογικών ιεραρχιών (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, σσ. 94-96). Ακολουθώντας το Αριστοτελικό παράδειγμα οι Perelman και Olbrechts-Tyteca διακρίνουν τους *τόπους* σε *τόπους ποσότητας*, οι οποίοι σχετίζονται με το τι αποδέχεται η πλειοψηφία, και *τόπους ποιότητας*, οι οποίοι αναφέρονται στο τι θεωρείται καλύτερο.

Ο επιχειρηματολογών και το ακροατήριο ενδέχεται να διαφωνούν σχετικά με τις προτάσεις σε τρία επίπεδα: α) την *κατάσταση* (status) β) την *επιλογή* και γ) τη *λεκτική διατύπωση*. Η κατάσταση αφορά είτε σε μία θέση που προβάλλεται ως γεγονός, ενώ το ακροατήριο δεν έχει πειστεί για την ισχύ του, είτε σε μία αξιολογική ιεραρχία, την οποία το ακροατήριο θεωρεί ανύπαρκτη. Η επιλογή σχετίζεται με την αναφορά γεγονότων που σε σχέση με το επιχείρημα θεωρούνται μη συναφή ή μη επιθυμητά να αναφερθούν και η λεκτική διατύπωση έχει να κάνει με την παρουσίαση βέβαιων γεγονότων με τρόπο υπαινικτικό ή συνυποδηλωτικό και γι' αυτό μη αποδεκτό για το ακροατήριο.

2.4. Τυπολογία επιχειρηματολογικών σχημάτων στη Νέα Ρητορική²

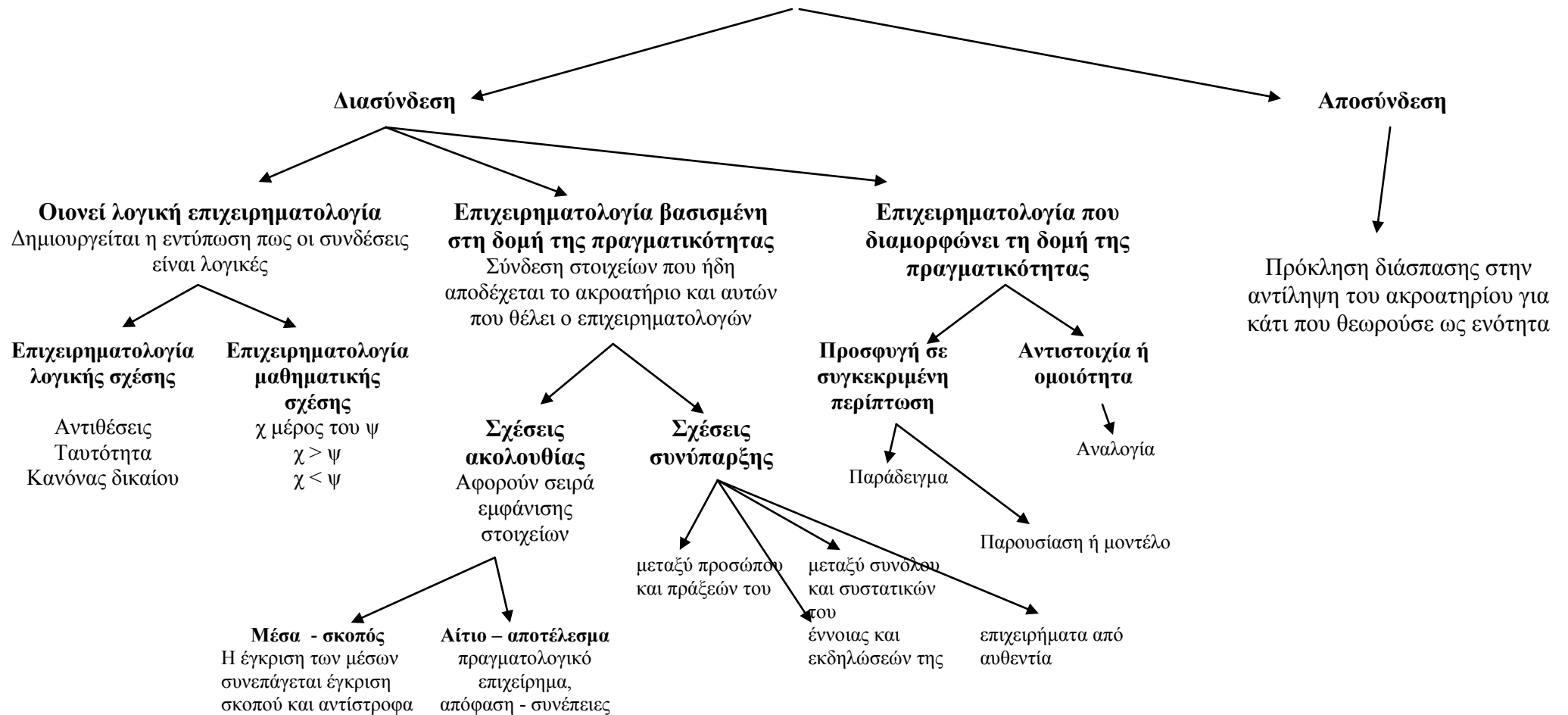
Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca αντιμετωπίζουν τα επιχειρηματολογικά σχήματα σαν ειδικές κατηγορίες τόπων, η αποτελεσματική αξιοποίηση των οποίων εξαρτάται από τη συμφωνία τους με τις προτιμήσεις του ακροατηρίου του οποίου επιδιώκεται (μεγαλύτερη) έγκριση ή με τις προτιμήσεις που ο επιχειρηματολογών αποδίδει στα λογικά όντα που απαρτίζουν το καθολικό ακροατήριο. Οι επιχειρηματολογικές τεχνικές βασίζονται σε δύο αρχές: *διασύνδεση* (association), όταν ενοποιούνται σε ενιαίο σύνολο στοιχεία που πρότινος θεωρούνταν χωριστά, και *αποσύνδεση* (dissociation), όταν διαχωρίζονται στοιχεία που εκλαμβάνονταν ως ενότητα.

² Παράβαλε Σχήμα 2.2.

Σχήμα 2.2.

Κατάταξη επιχειρηματολογικών σχημάτων σύμφωνα με τη Νέα Ρητορική

Επιχειρηματολογικά σχήματα



2.4.1. Επιχειρηματολογία με διασύνδεση

Πρόκειται για κάθε αιτιολογική λειτουργία που ενώνει στοιχεία με συγκεκριμένη επιχειρηματολογική σχέση. Για παράδειγμα στην πρόταση *είναι καλό να διαβάζεις βιβλία, γιατί μαθαίνεις πολλά*, συνδέεται το διάβασμα βιβλίων με την απόκτηση γνώσεων, ενώ το γιατί δηλώνει την υποστηρικτική λειτουργία. Επιχειρηματολογικές σχέσεις μπορούν να διαμορφωθούν με ποικίλους τρόπους. Η τυπολογία των Perelman και Olbrechts-Tyteca είναι μία απόπειρα χαρτογράφησης των ειδών σχέσεων που μπορούν να υπάρξουν μεταξύ συγκεκριμένων στοιχείων.

Διακρίνονται τρία είδη διασύνδεσης:

2.4.1.1. Οιονεί-λογική επιχειρηματολογία (quasi-logical argumentation): επιχειρηματολογία στην οποία τα στοιχεία βρίσκονται σε τέτοια σχέση μεταξύ τους, ώστε δημιουργείται η εντύπωση ότι οι συνδέσεις είναι λογικές. Δημιουργείται η ψευδαίσθηση πως η σχέση μεταξύ επιχειρημάτων και προβαλλόμενης θέσης είναι τόσο επιτακτική όσο μεταξύ προκείμενων και συμπεράσματος ενός λογικού επιχειρήματος, με το οποίο μοιάζει.

Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca προσπάθησαν να μεταφέρουν το κύρος της Λογικής και των Μαθηματικών στην επιχειρηματολογία της καθημερινής γλώσσας (Carr, 1993). Στην πραγματικότητα υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στην οιονεί-λογική επιχειρηματολογία και τις τυπικές αναπαραστάσεις της Λογικής. Η τυπική αναπαράσταση είναι δυνατή μόνο σε απομονωμένα και επακριβώς ορισμένα συστήματα στα οποία οι όροι είναι καθιερωμένοι με τρόπο αδιαμφισβήτητο. Αυτό, όμως, είναι το ζητούμενο στην καθημερινή γλώσσα, όπου οι χρησιμοποιούμενες γλωσσικές μορφές είναι συχνά πολύσημες και μη επακριβώς ορισμένες, με αποτέλεσμα να μη γίνονται αντιληπτές το ίδιο από όλους τους γλωσσικούς χρήστες. Σημαντικοί παράγοντες στην ερμηνεία της επιχειρηματολογίας είναι τα συμφραζόμενα και η κατάσταση. Χωρίς συμφραζόμενα οι λεκτικές εκφορές πρακτικά είναι πάντα αμφιβόλως ισοδύναμες, κάτι που στην καθημερινή γλώσσα, κατά τους Perelman και Olbrechts-Tyteca, συμβαίνει σπάνια ή ποτέ (1969, σσ. 187-188).

Προκειμένου η επιχειρηματολογία στην καθημερινή γλώσσα να έχει τη μορφή έγκυρων επίσημων επιχειρημάτων, θα πρέπει κατά το δυνατό η μορφή της να συμφωνεί με την επιλεγμένη μορφή επιχειρήματος, γεγονός που συνεπάγεται σαφήνεια των προτάσεων και περιορισμό ή καθορισμό των σημασιών των όρων και προσαρμογή τους στον σκοπό της επιχειρηματολογίας. Η χρήση κατάλληλων όρων

και προτάσεων, ωστόσο, δεν αρκεί για το επιθυμητό αποτέλεσμα στην οιονεί – λογική επιχειρηματολογία. Πρέπει να διασφαλιστεί η αναγνώριση της μορφής του επιχειρήματος από το ακροατήριο ως λογικής και γι' αυτό οι ομιλητές/ γράφοντες πρέπει να σηματοδοτήσουν τη μορφή όσο το δυνατό πιο ευδιάκριτα.

Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca διακρίνουν την οιονεί-λογική επιχειρηματολογία σε α) *επιχειρηματολογία λογικής σχέσης*, η οποία περιλαμβάνει επιχειρήματα στα οποία οι αντιθέσεις, η τέλεια ή μερική ταυτότητα και η μεταβατικότητα (transitivity) παίζουν ρόλο, αλλά επίσης και επιχειρήματα που βασίζονται στον κανόνα του δικαίου (άτομα και περιπτώσεις ίδιου είδους έχουν ίδια αντιμετώπιση) και σε β) *επιχειρηματολογία μαθηματικής σχέσης*, που αφορά σε επιχειρήματα με σχέσεις της μορφής:

χ μέρος του ψ

$\chi < \psi$

$\chi > \psi$

Οι αυθεντικές λογικές αντιθέσεις εμφανίζονται μόνο σε συστήματα με σαφώς καθορισμένους όρους, πράγμα σπάνιο στην καθημερινή γλώσσα, όπου οι αντιθέσεις μπορούν να περιοριστούν σε *ασυμβατότητες*. Οι ασυμβατότητες εμφανίζονται στην περίπτωση δύο ή περισσότερων δηλώσεων με αδύνατη την ταυτόχρονη συμφωνία και με τις δύο, γεγονός που καθιστά αναγκαία την επιλογή ανάμεσά τους, όχι εξαιτίας κάποιας τυπικής αντίθεσης, αλλά επειδή υπάρχει εμπόδιο στην ταυτόχρονη υποστήριξη και των δύο από την φύση των πραγμάτων, δηλαδή από τον τρόπο δόμησης της πραγματικότητας, τις αρχές και τις αξίες των ανθρώπινων αποφάσεων.

Στην επιχειρηματολογία μαθηματικής σχέσης οι ιδιότητες του όλου ανήκουν και στα μέρη. Το όλο θεωρείται σημαντικότερο από τα μέρη, αφού τα περιλαμβάνει. Σχετίζεται με τον τόπο της ποσότητας, καθώς ο ένας τόπος μπορεί να λειτουργήσει για τη στήριξη του άλλου.

2.4.1.2. Επιχειρηματολογία βασισμένη στη δομή της πραγματικότητας

Σε αυτό το επιχειρηματολογικό σχήμα γίνεται προσπάθεια στήριξης μιας θέσης μέσω της σύνδεσής της με συγκεκριμένες απόψεις του ακροατηρίου που αφορούν στην πραγματικότητα. Δηλαδή, οι απόψεις του ακροατηρίου σχετικά με την πραγματικότητα αξιοποιούνται από τον επιχειρηματολογούντα στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας του και παρουσιάζονται σαν γεγονότα, αλήθειες και τεκμήρια. Η

επιλογή των στοιχείων που θα παρουσιαστούν ή δε θα παρουσιαστούν έχει να κάνει με την έννοια της παρουσίας (Atkinson et al., 2008) και τη σπουδαιότητα των στοιχείων για την περίπτωση. Ουσιαστικά γίνεται σύνδεση μεταξύ στοιχείων που ήδη αποδέχεται το ακροατήριο και στοιχείων την αποδοχή των οποίων επιδιώκει ο επιχειρηματολόγος (Perelman, 1969, σελ. 453). Διακρίνονται δύο ειδών σχέσεις: α) ακολουθίας και β) συνύπαρξης.

α) Οι *σχέσεις ακολουθίας*: αφορούν στη σειρά εμφάνισης των στοιχείων και μπορεί να εκφράζουν i) μέσα και σκοπό ii) αίτιο και αποτέλεσμα. Μια συνέπεια είναι λιγότερο σημαντική από ένα σκοπό και μία πράξη είναι πιο σημαντική από τα μέσα (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, σελ. 271).

Ένας τύπος επιχειρήματος με βάση τις σχέσεις ακολουθίας είναι το *πραγματολογικό επιχείρημα* (pragmatic argumentation), στην περίπτωση του οποίου παρουσιάζεται μία απόφαση (θετική ή αρνητική) που αφορά σε μία συγκεκριμένη πράξη και τις επιθυμητές (ή ανεπιθύμητες) συνέπειές της. Η πραγματολογική επιχειρηματολογία μπορεί να επιτύχει, μόνο αν η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στα δύο στοιχεία είναι εμφανής και οι θετικές συνέπειες που παρουσιάζονται οδηγούν στην αποδοχή και των δύο σύμφωνα με τους κανόνες της κοινής λογικής (Perelman, 1979). Η πραγματολογική επιχειρηματολογία είναι μία ειδική μορφή επιχειρηματολογίας που βασίζεται στη σχέση ακολουθίας μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος και μπορεί να αξιολογηθεί, όταν η σχέση ανάμεσα σε μία συνθήκη και σε ένα αποτέλεσμα που εγκρίνεται (ή απορρίπτεται) από το ακροατήριο δεν είναι προφανής. Το ένα από τα στοιχεία παρουσιάζεται σαν αίτιο και το άλλο σαν επακόλουθό του.

Στην περίπτωση των *μέσων και σκοπού* (means & ends) η σύνδεση ενός γεγονότος με ένα άλλο παρουσιάζεται σαν αποτέλεσμα σκόπιμης ανθρώπινης παρέμβασης και συνεπάγεται μετάβαση από την έγκριση των μέσων στην ή από την έγκριση του σκοπού στην έγκριση των μέσων.

β) Στις *σχέσεις συνύπαρξης*, όπως στις σχέσεις ακολουθίας, αναπτύσσεται μία σύνδεση ανάμεσα σε δύο στοιχεία προκειμένου η έγκριση που ισχύει για το ένα να μεταφερθεί και στο άλλο. Συνεπώς, ενώ στις σχέσεις ακολουθίας τα στοιχεία που συνδέονται ανήκουν στην ίδια κατηγορία και είναι της ίδιας σημαντικότητας, στις σχέσεις συνύπαρξης το ένα στοιχείο παρουσιάζεται σαν να είναι πιο βασικό ή σαν να έχει μεγαλύτερη επεξηγηματική δύναμη από το άλλο και σχετίζεται με τον τρόπο δόμησής τους. Έτσι αναπτύσσονται τρεις τύποι συνύπαρξης:

- i) σύνδεση μεταξύ προσώπου και των πράξεών του
- ii) σύνδεση μεταξύ ενός συνόλου και των συστατικών του
- iii) σύνδεση μεταξύ μιας έννοιας και των εκδηλώσεών της: επιδιώκει τη σύνδεση ανάμεσα σε συγκεκριμένες, ανεξάρτητες εκδηλώσεις και μία έννοια, που μπορεί, ωστόσο, να εκδηλωθεί με άλλες μορφές, πράγματα ή καταστάσεις.
- iv) *επιχειρηματολογία από αυθεντία* (authority): επιχειρηματολογία στην οποία οι κρίσεις ή οι πράξεις ενός συγκεκριμένου προσώπου ή ομάδας χρησιμοποιούνται σαν απόδειξη για την υποστηριζόμενη θέση, με την ελπίδα πως η αξία της γνώμης της αυθεντίας που είναι αποδεκτή από το ακροατήριο θα μεταφερθεί στη γνώμη του επιχειρηματολογούντος.

Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca κλείνουν τη συζήτησή τους σχετικά με την επιχειρηματολογία που βασίζεται στην πραγματικότητα με ένα τύπο επιχειρηματολογίας που συνδυάζει σχέσεις ακολουθίας και συνύπαρξης. Τέτοιου είδους είναι η *επιχειρηματολογία διπλής ιεραρχίας* (double hierarchy), που αποσκοπεί στην απόδειξη της επαρκούς θεμελίωσης μίας ιεραρχίας ή στην κατοχή ορισμένης θέσης ενός στοιχείου σε αυτή. Οι ιεραρχίες, εκτός του ότι αποτελούν σημείο αφετηρίας για την επιχειρηματολογία, μπορούν και οι ίδιες να αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, εφόσον η σύνδεση μεταξύ ιεραρχιών είναι ένας ισχυρισμός για τη δομή της πραγματικότητας. Ένα επιχείρημα είναι επιχειρηματολογία διπλής ιεραρχίας, αν μία ιεραρχική δομή υποστηρίζεται από μία άλλη ιεραρχία, οπότε η μία λειτουργεί ως κριτήριο ή ορισμός της άλλης (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, σελ. 341). Αποδοχή μιας διπλής ιεραρχίας προϋποθέτει αποδοχή της σχέσης μεταξύ και εντός των ιεραρχιών.

2.4.1.3. Επιχειρηματολογία που διαμορφώνει τη δομή της πραγματικότητας

Πρόκειται για επιχειρηματολογία υπολογισμένη, ώστε να στηρίζει μία θέση διαμορφώνοντας συνδέσεις που δομούν την πραγματικότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο και με την προϋπόθεση να οδηγήσει σε αποδοχή της θέσης, η οποία ταιριάζει με την εικόνα της πραγματικότητας. Τα στοιχεία της πραγματικότητας συνδέονται με τέτοιο τρόπο μεταξύ τους, ώστε δημιουργείται μία σειρά που είναι καινούρια για το ακροατήριο. Έπειτα, η αληθοφάνεια/ευλογοφάνεια (plausibility) αυτής της νέας σειράς εξασφαλίζει στα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της θέσης μία βέβαιη δική τους αληθοφάνεια/ευλογοφάνεια.

Διακρίνονται δύο τρόποι δόμησης της πραγματικότητας:

α) προσφυγή σε συγκεκριμένη περίπτωση, που στη συνέχεια παρουσιάζεται σαν παράδειγμα συγκεκριμένης σχέσης υπαρκτής στην πραγματικότητα

β) αντιστοιχία ή ομοιότητα, μεταξύ μιας δομής ή σχέσης γεγονότων ή συμβάντων που ήδη είναι αποδεκτά από το ακροατήριο και μιας δομής ή σχέσης που ο επιχειρηματολογών επιδιώκει να γίνει αποδεκτή από το ακροατήριο.

αι) Η σχέση μεταξύ συγκεκριμένης περίπτωσης και γενικού κανόνα μπορεί να πάρει τη μορφή παραδείγματος. Η συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται σημείο εκκίνησης για γενικεύσεις σχετικά με την πραγματικότητα που οδηγεί το ακροατήριο σε ένα κανόνα. Αυτό προϋποθέτει αποδοχή του παραδείγματος από το ακροατήριο και αποδοχή γενικεύσεων βάσει της συγκεκριμένης περίπτωσης. Τα παραδείγματα, επίσης, πρέπει να έχουν το κύρος γεγονότων, προκειμένου να αυξηθεί η ευκολία αποδοχής της γενίκευσης. Ο αριθμός των παραδειγμάτων που απαιτούνται για την μετατροπή μιας γενίκευσης σε κανόνα δεν μπορεί να προβλεφθεί, ενώ θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η περίπτωση της εξαίρεσης.

aii) μπορεί να πάρει τη μορφή *παρουσίασης* (illustration) ή *μοντέλου* (model). Αντί της δημιουργίας μίας νέας δομής της πραγματικότητας, η παρουσίαση εξασφαλίζει υποστήριξη μιας προγενέστερα αποδεκτής κανονικότητας, ξεχασμένης από το ακροατήριο. Η διαφορά με το παράδειγμα είναι πως το παράδειγμα στοχεύει στην καθιέρωση ενός κανόνα, ενώ μία παρουσίαση ενισχύει την έγκριση του ακροατηρίου για ένα κανόνα ήδη γνωστό και περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτό.

Η επιχειρηματολογία με αναφορά σε ένα μοντέλο (πχ. ιστορική ή σύγχρονη προσωπικότητα ευρείας αποδοχής) είναι πρωτίστως προσπάθεια επηρεασμού των πράξεων του ακροατηρίου. Ένα γενικά αποδεκτό μοντέλο μπορεί να προκαλέσει την προτεινόμενη συμπεριφορά.

β) Στην επιχειρηματολογία με αναλογία τονίζεται η ομοιότητα με μία δομή πραγμάτων που δεν αμφισβητείται από το ακροατήριο. Γίνεται προσπάθεια εξίσωσης της δομής αυτού που συζητιέται (theme) με τη δομή κάποιου πράγματος από τελείως διαφορετικό πλαίσιο (phoros). Η δομή του phoros είναι γνωστή στο ακροατήριο, όμως, όχι και του theme. Με την ανάδειξη της ομοιότητας αναπτύσσεται ένας δεσμός μεταξύ των στοιχείων. Ό,τι γίνεται αποδεκτό ως νέο, είχε ήδη γίνει αποδεκτό σε παρόμοιες περιστάσεις, γεγονός απόλυτα φυσιολογικό στο πλαίσιο της έννοιας του ανήκειν σε μία επιχειρηματολογική κοινότητα (Tindale, 2006a).

2.4.2. Επιχειρηματολογία με αποσύνδεση (dissociation)

Η αποσύνδεση είναι επιχειρηματολογική τεχνική, κατά την οποία προκαλείται στην αντίληψη του ακροατηρίου μια διάσπαση για κάτι που γινόταν αποδεκτό ως ενότητα. Από πρακτικής άποψης σημαίνει πως μία άποψη διαφοροποιείται από την αντίληψη της οποίας αποτελούσε αυθεντικό μέρος. Σε αντίθεση με τη διασύνδεση, η αποσύνδεση οδηγεί στην απόρριψη μιας θέσης αρχικά αποδεκτής από το ακροατήριο και αυτή η απόρριψη χρησιμοποιείται για τη στήριξη μιας άλλης θέσης. Κάτι αντίστοιχο θα δούμε στην ενότητα 6.3.3.3.5. για την αρνητική επιχειρηματολογία και τα αντεπιχειρήματα.

Η αποσύνδεση, ουσιαστικά, εισάγει στην πρόσληψη μιας έννοιας μία διαφοροποίηση που καθιστά αδύνατη τη διατήρησή της, καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε ασυμβατότητες. Με αυτό τον τρόπο η αποσύνδεση παρουσιάζεται αναπόφευκτη. Ο επιχειρηματολογών καθιερώνει την αποσύνδεση με τη χρήση ορολογίας, χρησιμοποιώντας ένα νέο όρο έναντι του παλιού. Η αποσύνδεση μπορεί να αξιοποιηθεί, όταν η παλιά αντίληψη δεν προσφέρει πλέον μία ικανοποιητική εικόνα των στοιχείων με τα οποία συνδέεται, γεγονός αναμενόμενο, καθώς η πραγματικότητα και η αντίληψη μας για την πραγματικότητα μπορεί να διαφέρουν, ειδικά με το πέρασμα του χρόνου (Oakley, 1997).

Η αποσύνδεση δεν πρέπει να συγχέεται με την αντίθεση των διασυνδέσεων. Άρνηση συμφωνίας σε μία διασύνδεση σημαίνει άρνηση αναγνώρισης δεσμού μεταξύ στοιχείων πρωτύτερα διακριτών. Αντίθετα, στην περίπτωση της αποσύνδεσης κάτι που θεωρούνταν φυσική ενότητα ή αδιαίρετο όλο διασπάται εξαιτίας μιας αλλαγής στην αντίληψη των πραγμάτων.

Τα επιχειρηματολογικά σχήματα που παρουσιάστηκαν διακριτά μεταξύ τους στην πραγματικότητα εμφανίζονται μαζί και αλληλεπιδρούν, δηλαδή ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν το ένα το άλλο. Κατά τους Perelman και Olbrechts-Tyteca, κάθε διασύνδεση υπονοεί αποσύνδεση και το αντίστροφο.

2.5. Κριτική Νέας Ρητορικής

Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca παρατηρούν την επίδραση αυτών των παραγόντων, αλλά δεν τους εξετάζουν σε βάθος. Δεν περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται ο επιχειρηματολογικός λόγος, δηλαδή δεν εξετάζουν το ρόλο των συνομιλητών, τα στάδια ανάπτυξης της συζήτησης, τους ψυχολογικούς

μηχανισμούς στήριξης των αποτελεσμάτων, κλπ. Παρουσιάζουν μία υπερβολικά σχετικιστική εικόνα της λογικής (rationality), καθώς σύμφωνα με το κριτήριο της λογικής μπορούν να υπάρξουν τόσες αντιλήψεις λογικής όσα είναι και τα ακροατήρια ή και ακόμη περισσότερες, εφόσον τα ακροατήρια μπορούν να αλλάξουν τις νόρμες τους με το πέρασμα του χρόνου. Το καθολικό ακροατήριο, επίσης, δεν εξασφαλίζει κανένα περιορισμό, εφόσον η διαφοροποίηση εξαρτάται από τον επιχειρηματολογούντα, που εν τέλει είναι ελεύθερος να κατασκευάσει νοερά το καθολικό ακροατήριο σύμφωνα με τη θέλησή του. Αυτό θυμίζει την Πλατωνική κριτική: η επιδίωξη της έγκρισης των ανθρώπων και η εξίσωση της έγκρισης με τη λογική είναι εμπόδια στην αναζήτηση της αλήθειας.

Επίσης, δεν υπάρχουν ξεκάθαροι ορισμοί των εννοιών και οι επεξηγήσεις δεν είναι σαφείς. Το πώς οι επιχειρηματολογούντες θα αποκτήσουν γνώση για τις αντιλήψεις του ακροατηρίου παραμένει ασαφές (Govier, 1999). Η περιγραφή των επιχειρηματολογικών σχημάτων είναι συστηματική στο βαθμό που τα σχήματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες ανάλογα με τις αρχές της διασύνδεσης και αποσύνδεσης, ωστόσο η λίστα των σχημάτων δεν διευκρινίζεται αν είναι εξαντλητική. Όταν εφαρμόζεται η τυπολογία των Perelman και Olbrechts-Tyteca στην ανάλυση της επιχειρηματολογίας είναι σχεδόν αδύνατο όλοι οι ερμηνευτές να καταλήξουν στην ίδια ερμηνεία. Οι φτωχοί ορισμοί διάφορων κατηγοριών και η απουσία ξεκάθαρων παραδειγμάτων μπορούν να θεωρηθούν τεχνικές ατέλειες. Ένα περισσότερο σοβαρό πρόβλημα είναι οι αποκλίνουσες αρχές που χρησιμοποιήθηκαν για τον καθορισμό των τυπολογιών: η οιονεί - λογική επιχειρηματολογία διακρίνεται σύμφωνα με ένα κριτήριο μορφής (αντιστοιχία με λογική ή μαθηματική επιχειρηματολογική φόρμα), ενώ η επιχειρηματολογία βασισμένη στη δομή της πραγματικότητας και η επιχειρηματολογία που διαμορφώνει τη δομή της αλήθειας διακρίνονται σύμφωνα με κριτήρια περιεχομένου, τα οποία, επίσης, δεν είναι σαφή.

Μία τυπολογία στην οποία καθοριστικό ρόλο παίζει το ακροατήριο είναι αποτελεσματική στην πράξη, όταν είναι σαφώς καθορισμένο το πότε και υπό ποιες συνθήκες ένα συγκεκριμένο επιχειρηματολογικό σχήμα μπορεί να είναι λειτουργικό μέρος μιας αποτελεσματικής επιχειρηματολογικής τεχνικής. Θεωρητικά, τουλάχιστον, οι ερμηνευτές μπορούν τότε να καθορίσουν, αν υπό συγκεκριμένες περιστάσεις αυτές οι συνθήκες έχουν εκπληρωθεί και να αποφασίσουν ανάλογα στην ανάλυσή τους. Στη Νέα Ρητορική τέτοιος καθορισμός των συνθηκών δεν υπάρχει.

Η θεωρητική προσέγγιση της Νέας Ρητορικής δεν συνδέεται άμεσα με τις επιχειρηματολογικές πρακτικές της ελληνικής εκπαίδευσης, παρά μόνο έμμεσα, ως συνέχεια και επέκταση της κλασικής Ρητορικής. Ωστόσο, η έμφαση που αποδίδεται για την προσαρμογή του λόγου στο ακροατήριο/αποδέκτες, μπορεί κάλλιστα να συνδεθεί με την επικοινωνιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου, που συνιστά σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η αντιμετώπιση της επιχειρηματολογίας ως διαλογικού φαινομένου ακόμη και σε περιπτώσεις μονολογικής πραγμάτωσης είναι μία παράμετρος που θα πρέπει κανονικά να λαμβάνεται υπόψη.

Κεφάλαιο 3^ο

Μοντέλο Toulmin

Ο μονολογικός χαρακτήρας του αριστοτελικού κατηγορικού συλλογισμού και η περιορισμένη εφαρμοσιμότητα των εργαλείων της Τυπικής Λογικής στις σύγχρονες πραγματώσεις της επιχειρηματολογίας, δημιούργησαν την ανάγκη διερεύνησης των επιχειρημάτων βάσει ενός προσανατολισμού περισσότερο πρακτικού και εμπειρικού. Η μελέτη των επιχειρημάτων εντός του πεδίου εμφάνισής τους και η εξάρτηση της εγκυρότητας των συλλογισμών από κριτήρια επικυρωτικών και εγγυητικών αρχών, καθώς και τροπικών χειριστών, διαμορφώνουν το Μοντέλο Toulmin, το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια. Η λειτουργία του μοντέλου, ειδικά σε ό,τι αφορά την ανάλυση των επιχειρημάτων και την αξιολόγησή τους σε μικροεπίπεδο βάσει λανθανόντων συλλογισμών και τεκμηρίων, συνδέεται άμεσα με τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης.

3.1. Εισαγωγή

Ο βρετανός παιδαγωγός, φιλόσοφος και συγγραφέας S.E. Toulmin αφιέρωσε τη δουλειά του στην ανάλυση της ηθικής λογικής και μέσω των γραπτών του επεδίωξε την ανάπτυξη πρακτικών επιχειρημάτων, αποτελεσματικών στην αξιολόγηση της δεοντολογίας σε ζητήματα ηθικής. Το 1958 με το έργο του 'The Uses of Argument' ήταν από τους πρώτους που εισηγήθηκαν ένα σχήμα *υπερδομής* του επιχειρηματολογικού λόγου, παρουσιάζοντας ένα μοντέλο αναπαράστασης της οργάνωσης των επιχειρημάτων (Μοντέλο Επιχειρηματολογίας Toulmin), το οποίο στην πορεία χρησιμοποιήθηκε για ανάλυση, αξιολόγηση (πρβ. Verheij, 2006) και σύνθεση επιχειρηματικών δομών (Hegelund & Kock 2003). Το μοντέλο αυτό, σε αντικατάσταση του μονολογικού αριστοτελικού κατηγορικού συλλογισμού, συνιστούσε ένα δυναμικό διαλεκτικό σύστημα, του οποίου τα συστατικά εκλαμβάνονταν σαν απάντηση σε μία σειρά ερωτήσεων αμφισβήτησης της θέσης και πρόκλησης του εισηγητή της να τη στηρίζει (Hitchcock, 2010).

Κεντρικό θέμα που διαπερνά όλα τα έργα του είναι ο προβληματισμός σχετικά με τη δυνατότητα αιτιολόγησης ισχυρισμών και απόψεων αναφορικά με οποιοδήποτε θέμα της καθημερινής ζωής ή της ακαδημαϊκής έρευνας, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα κριτήρια που μπορούν να εφαρμοστούν στην αξιολόγηση επιχειρημάτων για τη στήριξη τέτοιων ισχυρισμών και απόψεων. Στο 'The Uses of

Argument' (Toulmin, 1958) εκτίθεται συστηματικά ο προβληματισμός σχετικά με τη δυνατότητα ύπαρξης ενός καθολικού συστήματος κριτηρίων αξιολόγησης επιχειρημάτων -κάθε είδους και κάθε πεδίου- ή της διαμόρφωσης διακριτών κριτηρίων για κάθε κατηγορία επιχειρημάτων.

3.2. Ο Toulmin και η Λογική Φιλοσοφία

Η άποψη που αποδίδεται από τον Toulmin στους λογικούς φιλοσόφους είναι πως η επιχειρηματολογία μπορεί να αξιολογηθεί με κριτήρια καθολικής ισχύος και πως αυτή η αντίληψή τους βασίζεται στη λανθασμένη θέση του ότι η εγκυρότητα ενός επιχειρήματος εξαρτάται αποκλειστικά από τη μορφή του, ενώ το περιεχόμενο των προκείμενων, το θέμα της επιχειρηματολογίας ή το είδος των ζητημάτων υπό επίλυση θεωρούνται μη συναφή. Ο Toulmin αποκαλεί τη συγκεκριμένη άποψη σχετικά με την εγκυρότητα *γεωμετρική αντίληψη*, λόγω της εξίσωσής της με την τυπική εγκυρότητα (Toulmin, 1988, σελ. 154). Παρουσιάζει τη γεωμετρική αντίληψη της εγκυρότητας με το εξής παράδειγμα:

Όλοι οι σπρίντερς είναι δρομείς.

Όλοι οι δρομείς είναι αθλητές.

Άρα, όλοι οι σπρίντερς είναι αθλητές.

Σ' αυτή τη γεωμετρική αντίληψη τα τυπικά έγκυρα επιχειρήματα μπορεί να ειπωθεί πως είναι *παραγωγικά* ή *αναλυτικά έγκυρα*, δηλαδή το συμπέρασμα αναγκαστικά προκύπτει από τις προκείμενες.

Ο Toulmin διαφωνεί με μία τόσο περιορισμένη άποψη της εγκυρότητας, θεωρώντας ότι η λογική δεν πρέπει να είναι μία εξιδανικευμένη αρχή στενά συνδεδεμένη με τα Μαθηματικά, αλλά θα πρέπει να εξελιχθεί σε αρχή που στηρίζεται στην πρακτική επιχειρηματολογία και να αναζητήσει ισχυρότερους δεσμούς με την επιστημολογία (1988, σελ. 254). Η λογική/ορθότητα (rationality), κατά τον Toulmin, μπορεί να διεκδικηθεί για κάθε είδους επιχείρημα, με κριτήρια ορθότητας εξαρτημένα από τη φύση του υπό εξέταση προβλήματος. Η ύπαρξη καθολικών κριτηρίων αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας απορρίπτεται, καθώς και η δυνατότητα εξασφάλισής τους από την τυπική Λογική, η λειτουργία και το εύρος της οποίας θεωρούνται πολύ περιορισμένα για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού.

Τα κριτήρια αξιολόγησης της καθημερινής επιχειρηματολογίας ή της επιχειρηματολογίας στα ποικίλα ακαδημαϊκά αντικείμενα διαφοροποιούνται ριζικά

από τα κριτήρια αξιολόγησης της εγκυρότητας της Τυπικής λογικής, καθώς θεωρείται πως τα τυπικά κριτήρια είναι άσχετα με την αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας, όπως εμφανίζεται στην πράξη και κατά συνέπεια η χρησιμοποίησή τους ως βάσης αξιολόγησης πρακτικών επιχειρημάτων θα απαιτούσε ανακατεύθυνση των πρακτικών της Τυπικής λογικής και επιστροφή στις αριστοτελικές ρίζες. Μάλιστα, πολλές φορές γίνεται αναφορά στην πρώτη πρόταση των *Αναλυτικών Πρότερων*, όπου ο Αριστοτέλης παρουσιάζει το διπλό σκοπό της Λογικής: η Λογική έχει ως αντικείμενο την *απόδειξη*, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο στηρίζονται τα συμπεράσματα και είναι, επίσης, η τυπική παραγωγική (deductive) και αξιωματική επιστήμη της καθιέρωσης των συμπερασμάτων (1958, σσ. 177-178).

Σύμφωνα με τον Toulmin τα επιχειρήματα που συμφωνούν με το κριτήριο της τυπικής εγκυρότητας των λογικών φιλοσόφων δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της επιχειρηματολογίας στην πράξη (Healy, 1987). Αντίθετα, τα βρίσκει κανείς μόνο σε βιβλία Μαθηματικών και Λογικής. Βάσει αυτού του κριτηρίου τα περισσότερα επιχειρήματα που θεωρούνται απολύτως αποδεκτά στην καθημερινή ζωή ή τα ακαδημαϊκά αντικείμενα θα έπρεπε να θεωρούνται μη έγκυρα. Η αιτία είναι πως τέτοια επιχειρήματα δεν είναι αναλυτικά, αλλά, όπως τα ονομάζει ο Toulmin, *πρακτικά* (substantial).

Στα πρακτικά επιχειρήματα το συμπέρασμα δεν συμπεριλαμβάνεται στις προκείμενες (Toulmin, 1988, σελ. 125), γιατί οι προκείμενες είναι διαφορετικού λογικού τύπου από αυτόν του συμπεράσματος. Επειδή πολλά πρακτικά επιχειρήματα εμφανίζουν έναν *τύπο – άλμα* από τις προκείμενες στο συμπέρασμα (Toulmin, 1988, σελ. 167), σύμφωνα με τους κανόνες της τυπικής λογικής, τέτοια επιχειρήματα θεωρούνται μη έγκυρα. Λογικά κενά αυτού του είδους προκύπτουν σε επιχειρήματα των οποίων το συμπέρασμα είναι συνεκδοχικοί ισχυρισμοί που αφορούν στο παρελθόν και οι προκείμενες έχουν δεδομένα από το παρόν ή συμπεράσματα για τους νόμους της φύσης που βασίζονται σε παρατηρήσεις και πειράματα.

Τα πρακτικά επιχειρήματα εστιάζουν στην υποστηρικτική/αιτιολογική λειτουργία της επιχειρηματολογίας, σε αντίθεση με την επαγωγική (inferential) των θεωρητικών επιχειρημάτων. Ενώ τα *θεωρητικά επιχειρήματα* αποτελούν ισχυρισμούς βασισμένους σε μία σειρά αρχών που οδηγούν σε μία θέση, τα πρακτικά επιχειρήματα πρώτα βρίσκουν μία θέση ενδιαφέροντος και στη συνέχεια εξασφαλίζουν στήριξη για αυτή. Ο Toulmin θεωρούσε την επιχειρηματολογία

λιγότερο δραστηριότητα επαγωγής και συμπερασμού, που συμπεριλάμβανε την ανακάλυψη νέων ιδεών, και περισσότερο διαδικασία δοκιμής και μετατροπής ήδη υπάρχοντων ιδεών μέσω της αιτιολόγησης.

Η τυπική εγκυρότητα από την άποψη της λογικής δεν θεωρείται ούτε αναγκαία ούτε επαρκής συνθήκη για τη λογική των επιχειρημάτων. Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να εξαρτώνται από τη φύση ή το είδος του υπό εξέταση προβλήματος. Η λογική επιχειρηματολογία, δηλαδή επιχειρηματολογία που περιλαμβάνει επιχειρήματα έγκυρα με την ευρύτερη έννοια, είναι για τον Toulmin επιχειρηματολογία που πραγματώνεται σύμφωνα με μία τυπικά έγκυρη διαδικασία και σε αντιστοιχία με τις συγκεκριμένες συνθήκες λογικής (soundness) του πεδίου ή του υπό διαπραγμάτευση θέματος.

Η διεύρυνση της έννοιας της εγκυρότητας από τον Toulmin είχε επακόλουθα για την έρευνα της Λογικής. Θεωρεί πως καθήκον των λογικών φιλοσόφων δεν είναι πλέον να αναπτύξουν επίσημα συστήματα έγκυρων επιχειρηματολογικών σχημάτων χωρίς καμία αναφορά στο πεδίο που χρησιμοποιούνται. Επειδή τα επιχειρήματα που εμφανίζονται στα διάφορα ακαδημαϊκά αντικείμενα δεν είναι αναλυτικά αλλά πρακτικά, θα υπάρξει διαφορά ανάμεσα στο είδος των προτάσεων που αποτελούν τις προκειμένες τους και το είδος των προτάσεων που εμφανίζονται στο συμπέρασμα.

Ο Toulmin θεωρεί ότι οι λογικοί φιλόσοφοι πρέπει να εγκαταλείψουν το κριτήριο της τυπικής εγκυρότητας (formal validity) με τη στενή έννοια και να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στις πρακτικές πλευρές αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας. Η Λογική θα πρέπει να συνδυαστεί με την Επιστημολογία και αυτή η Επιστημολογική λογική να μελετήσει τη δομή των επιχειρημάτων στα ποικίλα ακαδημαϊκά αντικείμενα και επιστήμες προκειμένου να ανακαλύψει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που είναι χαρακτηριστικά ενός πεδίου. Κατά συνέπεια η επιχειρηματολογία πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που προσαρμόζονται κατάλληλα στο πεδίο αναφοράς της. Επιπλέον, η Λογική θα αποκτήσει περισσότερο εμπειρικό προσανατολισμό, υπό την έννοια του ότι θα εξετάζει επιχειρήματα που πράγματι αναπτύσσονται στα διάφορα επιστημονικά πεδία, και ιστορικό προσανατολισμό, καθώς θα ενσωματώσει την ιστορία των ιδεών.

3.3. Ανεξαρτησία και εξάρτηση πεδίου (Field – invariance and Field – dependency)

Μέσα από πολλά έργα του ο Toulmin κατέδειξε πως η απολυτότητα των θεωρητικών και αναλυτικών επιχειρημάτων έχει περιορισμένη πρακτική αξία. Αυτή η απολυτότητα ανάγεται στην εξιδανικευμένη τυπική Λογική του Πλάτωνα, η οποία τάσσεται υπέρ της ύπαρξης καθολικής αλήθειας. Κατά συνέπεια, οι οπαδοί αυτής της αρχής πιστεύουν πως τα ηθικά ζητήματα μπορούν να επιλυθούν μέσω σταθερών ηθικών αρχών, ανεξαρτήτως συμφραζομένων. Αντιθέτως, ο Toulmin υποστηρίζει πως πολλές από τις αποκαλούμενες δεδομένες αρχές είναι ασυμβίβαστες με τις πραγματικές συνθήκες της καθημερινότητας. Προκειμένου να ενισχύσει την άποψή του εισήγαγε την έννοια των επιχειρηματολογικών πεδίων.

Ο Toulmin θεωρεί την επιχειρηματολογία προσπάθεια στήριξης/αιτιολόγησης (justification) μίας δήλωσης ή ενός συνόλου δηλώσεων. Αυτή η αιτιολογική λειτουργία συνεπάγεται πως η διατύπωση μιας άποψης αναφορικά με ένα θέμα σημαίνει διατύπωση μιας *θέσης* (claim). Ένας άνθρωπος που προβάλλει μία άποψη αξιώνει τη συγκατάθεση του ακροατηρίου, το οποίο ενδέχεται να συμμερίζεται ήδη την άποψη αυτή ή αποφασίζει να αποδεχτεί τον ισχυρισμό του επιχειρηματολογούντος ή απαιτεί επιχειρήματα σε υποστήριξη της θέσης. Ο βαθμός στον οποίο μπορεί μία θέση αιτιολογημένα να υποστηριχθεί εξαρτάται από την ποιότητα της επιχειρηματολογίας που αναπτύσσεται για τη στήριξή της. Το ακροατήριο πάντα έχει δικαίωμα να επιτεθεί σε μία θέση απαιτώντας επιχειρήματα προς υποστήριξή της και έχει, επίσης, το δικαίωμα να αποδεχτεί μία θέση, μόνο εφόσον η υποστηρικτική επιχειρηματολογία είναι λογική.

Κινούμενος σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού ο Toulmin εισήγαγε ορισμένους τεχνικούς όρους:

Λογικός τύπος: δηλώσεις για γεγονότα αναφορικά με το παρελθόν, το παρόν, αναφορικά με προβλέψεις και ηθικές κρίσεις ή άλλου είδους κρίσεις και απόψεις αναφορικά με δράση που πρέπει να υιοθετηθεί.

Επιχειρηματολογικό πεδίο (field of argument): όταν δηλώσεις που πρέπει να αιτιολογηθούν είναι του ίδιου λογικού τύπου και όλες οι υποστηρικτικές δηλώσεις είναι επίσης του ίδιου τύπου, τότε θεωρείται πως ανήκουν στο ίδιο επιχειρηματολογικό πεδίο. Οι υποστηρικτικές δηλώσεις δεν είναι απαραίτητο να ανήκουν στον ίδιο λογικό τύπο με αυτές που πρέπει να υποστηρίξουν.

Ανεξάρτητα πεδίου: γενικές επιχειρηματολογικές δομές /χαρακτηριστικά που παραμένουν ίδιες σε όλα τα πεδία επιχειρηματολογίας

Εξαρτημένα πεδίου: συγκεκριμένες επιχειρηματολογικές δομές που διαφοροποιούνται σε κάθε πεδίο επιχειρηματολογίας.

Σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο τα αίτια και οι θέσεις δεν «ανακαλύπτονται» εκ των υστέρων, αλλά ένα κείμενο γίνεται αποδεκτό ως επιχειρηματολογικό λόγω της προσπάθειας αποδοχής μίας θέσης με τη βοήθεια αιτίων (Bermejo-Luque, 2004). Σύμφωνα με τον Toulmin η επιχειρηματολογική διαδικασία ξεκινά με τη διαμόρφωση ενός προβλήματος υπό τη μορφή ερωτήματος. Το επόμενο βήμα συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη μιας λίστας με πιθανές λύσεις, με αποκλεισμό εκείνων που εξ' αρχής φαίνονται ανεπαρκείς. Στη συνέχεια ακολουθεί αντιπαραβολή των πιθανών λύσεων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μία λύση ως τη μόνη σωστή. Σε αυτήν την περίπτωση αποκαλείται *αναγκαία* λύση (necessary). Σε άλλες περιπτώσεις πρέπει να γίνει μία επιλογή ανάμεσα σε πολλές πιθανές λύσεις, και εκείνη που παρουσιάζεται καλύτερη ή πιθανότερη από τις άλλες συνιστά την *καλύτερη* λύση. Επειδή αυτά τα διαδικαστικά βήματα είναι κοινά σε όλα τα επιχειρηματολογικά πεδία, ο Toulmin τα θεωρεί ανεξάρτητα πεδίου.

Χαρακτηριστικό του κάθε βήματος είναι η παρουσία διάφορων *τροπικών όρων* (modal terms), όπως *αδύνατο*, *δυνατό*, *αναγκαίο* και *πιθανό*. Η λειτουργία αυτών των όρων είναι να δείξει το βαθμό βεβαιότητας των δηλώσεων του κάθε βήματος (πρβ. αντίστοιχα έννοια Τροπικότητας, ενότητα 6.3.3.3.4). Η λύση που προκύπτει ως η μόνη δυνατή ή σωστή ανάμεσα σε όλες τις δυνατές λύσεις ονομάζεται *αναγκαία* ή *βέβαιη* (necessary, certain). Αν η λύση είναι λιγότερο βέβαιη ή αν ισχύει υπό συγκεκριμένες συνθήκες, τότε χρησιμοποιούνται τροπικοί όροι όπως *ενδεχομένως* ή *πιθανόν* (presumably, probable). Η λειτουργία των τροπικών λέξεων συνιστά τη δύναμή τους ως φορέων πρακτικών πληροφοριών ή μηνυμάτων στα συμφραζόμενα χρήσης τους. Τα *δεδομένα* (grounds) που αιτιολογούν τη χρήση των τροπικών όρων τα αποκαλεί *κριτήρια* (criteria) σωστής χρήσης.

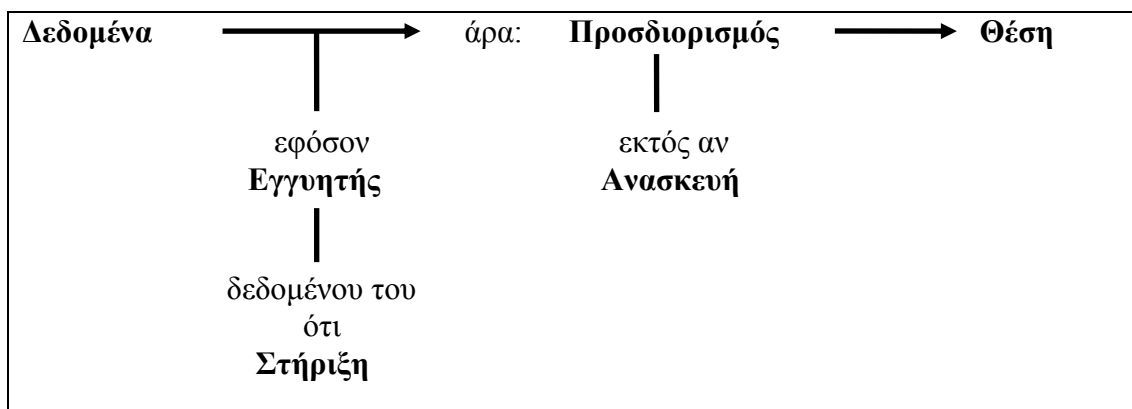
Η δύναμη των τροπικών όρων είναι ανεξάρτητη πεδίου (Bermejo-Luque, 2004), αλλά τα κριτήρια που εφαρμόζονται, προκειμένου να καθοριστεί σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα αν ένας τροπικός όρος έχει χρησιμοποιηθεί σωστά ή λανθασμένα, είναι εξαρτημένα από το πεδίο.

3.4. Μορφή επιχειρηματολογίας και εγκυρότητα

Το μοντέλο που εισηγείται ο Toulmin για την αναπαράσταση της δομής των επιχειρημάτων είναι διαδικαστικό. Το πρώτο βήμα στην επιχειρηματολογία είναι η διατύπωση μιας άποψης (ή παραδοχής, γνώμης, προτίμησης, κρίσης, κλπ), η οποία πρέπει να έχει την ανάλογη υπεράσπιση. Στην ορολογία του Toulmin η άποψη που προβάλλεται και πρέπει να υποστηριχθεί λέγεται *θέση* (claim). Ένας τρόπος υπεράσπισης της θέσης είναι η αξιοποίηση συγκεκριμένων γεγονότων στα οποία αυτή στηρίζεται, τα *δεδομένα* (data), και αυτό είναι το δεύτερο βήμα στην επιχειρηματολογία. Ακόμη και αν τα δεδομένα γίνουν αποδεκτά ως ακριβή, είναι πιθανό να ακολουθήσει ένα διαφορετικό αίτημα (Hitchcock, 2005). Αντί για την απαίτηση περισσότερων δεδομένων, μπορεί να ζητηθεί μία εξήγηση του πώς τα δεδομένα οδηγούν στην θέση. Επομένως, το τρίτο βήμα στην επιχειρηματολογία συνίσταται στην παροχή αιτιολόγησης ή *επικυρωτικών αρχών/εγγυητή* (warrant) των δεδομένων που χρησιμοποιούνται για τη στήριξη της σχέσης δεδομένων – θέσης. Η επικυρωτική αρχή/εγγυητής μπορεί να είναι μία γενική δήλωση που αναφέρεται σε έναν κανόνα, αρχή, κλπ. και λειτουργεί σαν γέφυρα μεταξύ δεδομένων και θέσης (Toulmin, 1958, σελ. 98). Η διαφορά με τα δεδομένα είναι πως τα δεδομένα χρησιμοποιούνται με φανερό τρόπο, ενώ η επικυρωτική αρχή με λανθάνοντα (Pinto, 2006· Toulmin, 1988, σελ. 100). Ωστόσο, η μεταξύ τους σχέση είναι ιδιαίτερα στενή και στην πράξη συχνά η διάκρισή τους είναι δύσκολη, εφόσον μάλιστα ένα στοιχείο μπορεί να επιτελεί ταυτόχρονα διπλή λειτουργία (Toulmin, 1988, σελ. 99). Η ισχύς του εγγυητή μπορεί να εξασθενήσει αν υπάρχουν εξαιρέσεις στον κανόνα, οπότε συνθήκες *εξαίρεσης* (exception) ή *ανασκευής* (rebuttal) θα πρέπει να ενσωματωθούν (Toulmin, 1958, σελ. 101). Η θέση τότε θα πρέπει να αποδυναμωθεί με τη χρήση *προσδιορισμών* (qualifier) (πιθανόν, ενδεχομένως, αδύνατον, βεβαίως, υποθετικά, αναγκαστικά). Επιπλέον *στήριξη* χρησιμοποιείται για την επιβεβαίωση της άποψης που εκφράζεται με τον εγγυητή και είναι απαραίτητη στην περίπτωση που η αλήθεια του εγγυητή δεν γίνεται άμεσα αποδεκτή (Toulmin, 1958, σελ. 103).

Σχήμα 3.1.

Σχηματική απόδοση μοντέλου Toulmin, (2003:96)



Από τα έξι στοιχεία του εκτεταμένου μοντέλου του Toulmin η θέση, τα δεδομένα και ο εγγυητής υπάρχουν σε κάθε επιχείρημα, ενώ η ανασκευή, ο προσδιορισμός και η στήριξη μπορεί να απουσιάζουν. Η ύπαρξη ή μη στήριξης εξαρτάται από την άμεση ή μη αποδοχή του εγγυητή. Άμεση αποδοχή του εγγυητή συνεπάγεται μη αναγκαιότητα της στήριξης. Ασφαλώς, δεν είναι δυνατό να απαιτείται στήριξη για κάθε εγγυητή, γιατί αυτό θα έκανε πρακτικά αδύνατη τη συζήτηση (Toulmin, 1958, σελ. 106).

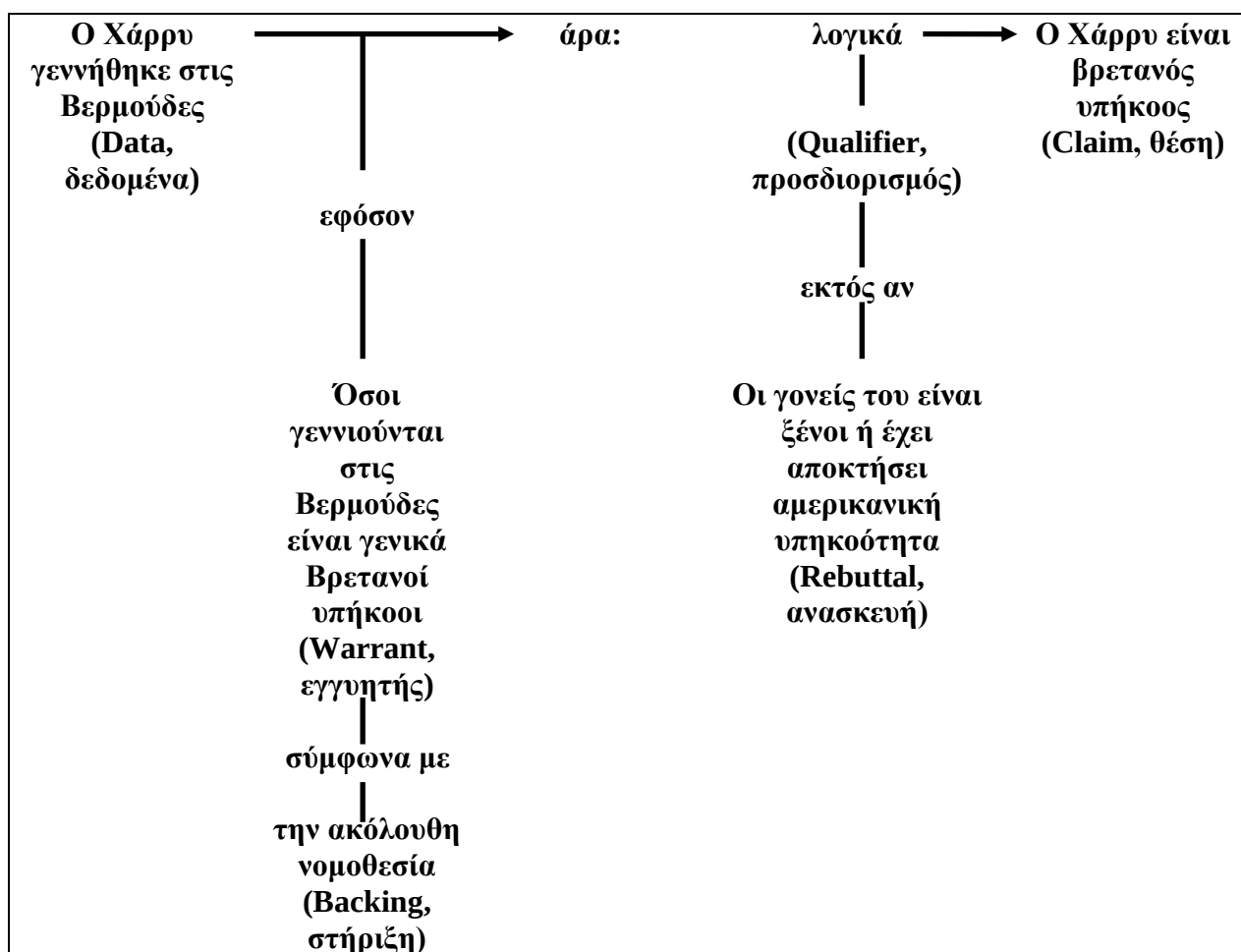
Σχετικά με τις συνθήκες παρουσίας ανασκευής και προσδιορισμών ο Toulmin παρατηρεί πως στις περιπτώσεις ύπαρξης ανασκευής η θέση πρέπει να αποδυναμώνεται με τη χρήση προσδιορισμού, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η παρουσία προσδιορισμού στη θέση υποδηλώνει ανασκευή του εγγυητή, καθώς είναι πιθανό ο εγγυητής να μην αφορά σε ένα απόλυτο κανόνα. Τα δεδομένα αποτελούνται από γεγονότα προς υποστήριξη της θέσης. Τα γεγονότα, ωστόσο, μπορούν να έχουν και άλλη λειτουργία στην επιχειρηματολογία, όπως το να αναφέρονται στη στήριξη του εγγυητή ή να επιβεβαιώνουν / να αρνούνται την πλήρωση των συνθηκών ανασκευής του εγγυητή.

Ο Toulmin αποκαλεί ένα επιχείρημα *έγκυρο* αν έχει ακολουθηθεί σωστά η απαιτούμενη διαδικασία και αν ο εγγυητής για το βήμα από τα δεδομένα στη θέση είναι επαρκής και μπορεί να θεωρηθεί υποχρεωτικός. Ο εγγυητής θεωρείται *επαρκής* εφόσον αιτιολογεί το πέρασμα από τα δεδομένα στη θέση εγκυούμενος τη σαφήνεια της θέσης (Voss, 2005), είτε αυτή περιορίζεται από προσδιορισμό είτε όχι. Είναι υποχρεωτικός αν γίνεται άμεσα αποδεκτός όπως είναι ή αν αντλεί στην ισχύ του από

τη στήριξη. Ο εγγυητής είναι το κρίσιμο στοιχείο στον καθορισμό της εγκυρότητας της επιχειρηματολογίας (Rigotti & Morasso, 2010), εφόσον εμφανώς καταδεικνύει ότι το πέρασμα από τα δεδομένα στη θέση αιτιολογείται και μάλιστα δείχνει και γιατί συμβαίνει αυτό (Bermejo-Luque, 2004).

Σχήμα 3.2.

Επιχείρημα αναλυμένο βάσει του μοντέλου Toulmin (2003:97)



Η σωστή λεκτική διατύπωση μπορεί να δείξει την εγκυρότητα ενός επιχειρήματος απλά και μόνο από τη μορφή (Toulmin, 1988, σελ. 119), η οποία είναι ανεξάρτητη πεδίου. Η εγκυρότητα της επιχειρηματολογίας, όμως, έχει και ανεξάρτητη και εξαρτημένη πεδίου πλευρά. Η εγκυρότητα είναι εν μέρει λειτουργία της μορφής (η διαδικασία πρέπει να έχει εκτελεστεί σωστά) και υπ' αυτή την έννοια είναι ανεξάρτητη πεδίου. Όμως, η εγκυρότητα εξαρτάται εν μέρει, και ουσιαστικά, από τον εγγυητή, ώστε τελικά να είναι εξαρτημένη πεδίου.

Συνοψίζοντας, ο εγγυητής αντλεί την ισχύ του από τη στήριξη και η στήριξη μπορεί να διαφοροποιείται στα διάφορα πεδία της επιχειρηματολογίας, όπως πχ. μπορεί να αναφέρεται σε νομικές διατάξεις, σε αισθητικά κριτήρια, σε ηθικές κρίσεις, σε ψυχολογικά πρότυπα ή μαθηματικά αξιώματα. Σε κάθε επιχειρηματολογικό πεδίο πρέπει να διευκρινιστεί ποιοι εγγυητές μπορούν να θεωρηθούν επιτακτικοί και με ποιον τρόπο πρέπει να υποστηριχθούν.

Ο Toulmin θεωρεί ότι οι λογικοί φιλόσοφοι δεν αντιλαμβάνονται ότι η κρίσιμη διάκριση μεταξύ εγγυητή και βάσης κρύβεται στην αμφισημία της μείζονος προκείμενης και κατά συνέπεια το γεγονός ότι η εγκυρότητα των επιχειρημάτων, εν τέλει, εξαρτάται από τη στήριξη παραμένει στην αφάνεια (1988, σελ. 107-122). Η αιτία γι' αυτό, σύμφωνα με τον Toulmin, είναι η γεωμετρική ερμηνεία της εγκυρότητας στην τυπική Λογική, που θεωρεί έγκυρη εκείνη τη μορφή επιχειρήματος του οποίου το συμπέρασμα περιλαμβάνεται στις προκείμενες. Η ιδέα πως υπάρχουν καθολικά κριτήρια εγκυρότητας μπορεί να ισχύει μόνο αν η εγκυρότητα εκλαμβάνεται ως τυπική ιδιότητα των αναλυτικών επιχειρημάτων, όπως συμβαίνει στη Λογική.

3.5. Εφαρμογές του μοντέλου

Οι συνεργάτες του Toulmin δεν υιοθέτησαν το μοντέλο του και μάλιστα οι αξιολογήσεις του βιβλίου του στα περιοδικά Φιλοσοφίας είναι μάλλον εχθρικά διακείμενες (Toulmin, 2004). Ωστόσο, το μοντέλο βρήκε εφαρμογή στον τομέα των Επικοινωνιακών Σπουδών και της Φιλοσοφίας, στην Τεχνητή νοημοσύνη, στη Γνωστική Ψυχολογία, τη Νομική και Ιατρική επιστήμη (Hitchcock & Verheij, 2005) και σε γενικές γραμμές η θεωρία του Toulmin έγινε αποδεκτή με συμπάθεια σαν προσπάθεια βελτίωσης της εφαρμοσιμότητας της λογικής (Hitchcock, 2010).

Το μοντέλο, βέβαια, δεν υπήρξε αυθεντικό στην ολότητά του, καθώς ενσωμάτωσε τη δουλειά του Gilbert Ryle σχετικά με την επαγωγή – άδεια (inference-licenses) και την H. L. A. μέθοδο ματαίωσης (defeasibility) του Hart. Πολλοί συγγραφείς έχουν εντοπίσει ομοιότητες ανάμεσα στο μοντέλο του Toulmin και τον συλλογισμό και έχουν συζητήσει τη σχέση με την κλασική Ρητορική και Διαλεκτική και ειδικά την έννοια του *τόπου* (Bird, 1961). Άλλοι χρησιμοποίησαν την έννοια του εγγυητή προκειμένου να διαμορφώσουν κατηγορίες αιτιολόγησης (Hastings, 1962· Windes & Hastings, 1969). Κάποιοι συγγραφείς συνέδεσαν το μοντέλο με τη νοητική

διαδικασία που παίζει ρόλο στην πειθώ (Cronkhite, 1969· Reinard, 1984· Voss, Fincher-Kiefer, Wiley, & Silfies, 1993), άλλοι έχουν εξετάσει την εφαρμοσιμότητά του στην ερμηνεία κειμένων και συγκεκριμένα κειμένων λογοτεχνικών (Grewendorf, 1975). Επίσης, έχει συνδεθεί με θεωρίες αλήθειας και λογικής (Gottlieb, 1968), καθώς και με την επιχειρηματολογία και την κοινωνική δράση. Άλλη ομάδα συγγραφέων έχει γράψει για τις χρήσεις του μοντέλου σε συγκεκριμένες μορφές επιχειρηματολογίας, ειδικά για γλωσσολογική (Botha, 1970), διαλεκτική (Freeman, 1992· Healy, 1987) και νομική επιχειρηματολογία (Newell & Reike, 1986· Pratt, 1970· Reike & Stutman, 1990). Παράλληλα έχει χρησιμοποιηθεί σε υπολογιστικά προγράμματα απεικόνισης και ανάλυσης της επιχειρηματολογίας (Reed & Rowe, 2005).

Σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν υιοθετηθεί συγκεκριμένα στοιχεία της θεωρίας του Toulmin, όπως για παράδειγμα η έννοια του επιχειρηματολογικού πεδίου, από τον Willard (1983) και τον Goodnight (1982). Τη μεγαλύτερη ανταπόκριση γνώρισε το μοντέλο στη λογοτεχνία στις δεξιότητες επιχειρηματολογίας, διένεξης, συζήτησης και ομιλίας. Το μοντέλο μπορεί να βρεθεί σε πολλά βιβλία που αφορούν σε επικοινωνιακές δεξιότητες. Κατά την άποψη των Brockriede και Ehninger (1963) το μοντέλο του Toulmin ταιριάζει καλύτερα στην περιγραφή, ανάλυση και αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας παρά με μεθόδους βασισμένες στη Λογική, που συνήθως χρησιμοποιούνται στα βιβλία επιχειρηματολογίας. Το ερμηνεύουν σαν ρητορικό μοντέλο, που ταιριάζει με τη δική τους κατάταξη των επιχειρημάτων και πηγαίνει πίσω στον Αριστοτέλη και στην τριμερή διάκριση των λόγος, πάθος και ήθος.

Ο Trent (1968) το αντιμετωπίζει σαν συλλογιστικό μοντέλο και θεωρεί πως το μεγάλο πλεονέκτημά του είναι η απόδοση έμφασης στην υλική (material) παρά την τυπική (formal) εγκυρότητα, γεγονός σχετιζόμενο με την καθημερινή πρακτική.

Οι φιλοσοφικές ιδέες του Toulmin, και ειδικά η άποψή του για την εξάρτηση πεδίου στην επιχειρηματολογία και την επιστημολογική φύση της αξιολόγησης των επιχειρημάτων, επηρέασαν ιδιαίτερα μία εκπαιδευτική αναμορφωτική κίνηση με την ονομασία Κριτική Σκέψη. Αυτή η επίδραση είναι προφανής στο έργο του McPeck 'Critical Thinking and Education' (1981) και 'Teaching and Critical Thinking' (1990). Ο McPeck συμφωνεί με τον Toulmin πως τα πρότυπα της αιτιολόγησης και της επιχειρηματολογίας είναι λειτουργία της επιστημολογίας των πεδίων ή των

αντικειμένων στα οποία ανήκουν. Οι εγγυητές που νομιμοποιούν το πέρασμα από τα δεδομένα στη θέση είναι εξαρτημένα από την κυρίαρχη επιστημολογία. Ο σωστός τρόπος εκμάθησης της επιχειρηματολογίας στη Λογοτεχνία ή την Ιστορία είναι η εκμάθηση των προτύπων της λογοτεχνικής ή ιστορικής κριτικής. Η απόκτηση κριτικής σκέψης προϋποθέτει την εκμάθηση της επιστημολογίας του κάθε πεδίου.

Η κριτική αφορά κυρίως στις ιδέες για την πιθανότητα (probability) (Cooley, 1959· King-Farlow, 1973), τη μορφή και την εγκυρότητα των επιχειρημάτων (Castaneda, 1960· Cowan, 1964). Μερικά από τα προβλήματα είναι η ασάφεια, η αμφισημία και μερικές φορές η ασυνέπεια στη χρήση όρων-κλειδιά, όπως για παράδειγμα το πεδίο επιχειρήματος, το οποίο ορίζεται με αναφορά σε έναν άλλο όρο, τον λογικό τύπο. Μεγαλύτερη σύγχυση προκαλεί η χρήση των όρων έγκυρος και εγκυρότητα. Η λέξη έγκυρος μερικές φορές χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιείται στην τυπική Λογική, τις περισσότερες φορές με μία πιο γενική σημασία, όπως λογικός, καλά θεμελιωμένος, πειστικός, καλός ή αποδεκτός.

Παρά τα αρνητικά σημεία θα πρέπει να αναγνωριστούν και τα θετικά της θεωρίας, που προέκυψαν από τον συνδυασμό κάποιων θέσεων για τα επιχειρήματα οι οποίες έγιναν ευρέως αποδεκτές, όπως ότι υπάρχουν έγκυρα επιχειρήματα και εκτός τυπικής Λογικής, ότι η αιτιολόγηση και το επιχείρημα συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο δηλώσεις στήριξης των θέσεων, αλλά και επιθέσεις εναντίον τους (ανασκευές), ότι τα συμπεράσματα μπορούν να αξιολογηθούν με τους προσδιορισμούς (modal qualifiers) ή ότι οι εγγυητές για τη στήριξη των δεδομένων είναι εξαρτημένοι πεδίου (Hitchcock, 2010· Hitchcock & Verheij, 2005). Συνοπτικά μπορεί να ειπωθεί πως τα θετικά της θεωρίας είναι η εξέταση της επιχειρηματολογίας στην καθημερινή χρήση και την απλή γλώσσα, η μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την τυπική εγκυρότητα και η εστίαση στην πρακτική εγκυρότητα (Trent, 1968), η έμφαση στα διαφορετικά είδη στήριξης που απαιτούνται σε σχέση με την εξάρτηση πεδίου και η δυνατότητα απόδοσης μίας εις βάθος εικόνας των σύνθετων επιχειρηματολογικών δομών, πρακτικές που έχουν προεκτάσεις και στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας μελέτης. Ειδικά η έννοια της ανασκευής των επιχειρημάτων μπορεί κάλλιστα να συνδεθεί με την ανάπτυξη αντεπιχειρηματολογίας στο γραπτό λόγο (πρβ. ενότητα 6.3.3.3.5.), ενώ η αξιολόγηση των επιχειρημάτων βάσει προσδιορισμών υπάγεται στο πλαίσιο της έννοιας της Τροπικότητας (πρβ. ενότητα 6.3.3.3.4.), που συνιστά μία από τις λεξικογραμματικές παραμέτρους της έρευνάς μας.

Κεφάλαιο 4^ο

Άτυπη Λογική (Informal Logic)

Διερεύνηση της επιχειρηματολογίας καθαρά στη φυσική καθημερινή γλώσσα επιδιώχθηκε από την Άτυπη Λογική, με την ανάπτυξη μη τυπικών διαδικασιών, προτύπων και κριτηρίων για την ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση και κριτική των επιχειρημάτων. Παράλληλα, ο ορισμός του τι συνιστά «καλή» επιχειρηματολογία και η ανάπτυξη κριτηρίων γι' αυτόν τον σκοπό και η διασύνδεση με την εκπαιδευτική κίνηση της Κριτικής Σκέψης, αποτελούν πτυχές των επιδιώξεων των φιλοσόφων της Άτυπης Λογικής, στο πλαίσιο της οποίας δε διαμορφώθηκε μια καθολικά αποδεκτή θεωρία. Μία απόπειρα παρουσίασης των σημείων σύγκλισης της Άτυπης Λογικής αποτελεί το παρόν κεφάλαιο. Σημείο σύγκλισης της θεωρίας με την παρούσα διατριβή είναι η διασύνδεση του πεδίου της επιχειρηματολογίας με κείμενα της πραγματικότητας (πχ. εφημερίδων, περιοδικών, διαφημιστικών μηνυμάτων), ενώ τα κριτήρια της συνάφειας, της επάρκειας και της αποδεκτότητας βρίσκουν εφαρμογή στην αξιολόγηση της αντεπιχειρηματολογίας.

4.1. Εισαγωγή

Μία συστηματική προσπάθεια μελέτης της επιχειρηματολογίας επιδιώχθηκε από την Άτυπη Λογική, στο πλαίσιο της οποίας αναπτύχθηκαν δύο βασικές, ανεξάρτητες μεταξύ τους, κατευθύνσεις. Η πρώτη καλλιεργήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία κατά τη δεκαετία του '50 και φαίνεται να έσβησε σταδιακά στη δεκαετία του '70 και η δεύτερη αναπτύχθηκε στη Βόρεια Αμερική από τη δεκαετία του '60 μέχρι τις μέρες μας.

Η Άτυπη Λογική έχει αντιμετωπιστεί από τους εφαρμοστές της ως διακριτή περιοχή της Λογικής που καθορίζεται από το αντικείμενο και το σκοπό της, δηλαδή την επιχειρηματολογία και την ανάπτυξη αναλυτικών και κανονιστικών εργαλείων για την ανάλυση και την αξιολόγησή της. Ανάμεσα στα κύρια θεωρητικά ζητήματα που την απασχολούν είναι η φύση και η δομή του επιχειρήματος, οι λογικές πλάνες, η κριτική των επιχειρημάτων, τα αξιολογητικά κριτήρια και οι συνδέσεις με τα συναφή πεδία.

Επιδίωξη των φιλοσόφων της Άτυπης Λογικής (informal logicians) υπήρξε η μελέτη των επιχειρημάτων από μία σκοπιά διαφορετική σε σχέση με εκείνη των φιλοσόφων της Τυπικής Λογικής. Ωστόσο, παρά τη σταδιακή ανάπτυξη μίας γενικής

θεωρίας της Άτυπης Λογικής - περισσότερο ή λιγότερο σεβαστής από τους φιλοσόφους της συγκεκριμένης κίνησης – η απόλυτη και καθολική αποδοχή της δεν κατέστη εφικτή (Johnson & Blair, 2000). Αυτό, άλλωστε, μαρτυρά και η πληθώρα των ερμηνειών που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς στην κίνηση από ποικίλους συγγραφείς και στοχαστές (Johnson, 2006). Το γεγονός αυτό θα περιορίσει την παρούσα παρουσίαση σε εκείνη τη θεώρηση της Άτυπης Λογικής που προσεγγίζει περισσότερο τα σημεία σύγκλισης της θεωρίας.

4.2. Διαφοροποίηση από την τυπική Λογική

Αρχικά ο όρος Άτυπη Λογική χρησιμοποιήθηκε ως τρόπος δήλωσης μιας προσέγγισης στην ερμηνεία και αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας ανεξάρτητης από την τυπική Λογική. Σήμερα, όμως, ελάχιστοι φιλόσοφοι της Λογικής διακρίνουν ασυμβατότητα ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις. Ωστόσο, η κατανόηση του όρου Άτυπη Λογική προϋποθέτει κατανόηση της χρήσης του στην ιστορία του ζητήματος: η Λογική – με την ευρεία έννοια – είναι η φιλοσοφική μελέτη των κανόνων της αιτιολόγησης και η Άτυπη Λογική είναι κλάδος της Λογικής, που μελετά την επιχειρηματολογία στον φυσικό λόγο, δηλαδή στην καθημερινή γλώσσα (διαπραγμάτευση δημόσιων θεμάτων, όπως άρθρα εφημερίδων) και στον *στυλιστικό λόγο* (Weinstein, 1990b), δηλαδή στην επιστημολογία ειδικών πεδίων και σε τύπους επιχειρημάτων ανάλογους του θεματικού πεδίου (domain-specific styles of arguments) στο οποίο ανήκουν. Πρόκειται για προσέγγιση φιλοσοφική εξαιτίας της εννοιολογικής και κανονιστικής προέλευσης της.

Ο όρος α- Τυπη οφείλεται στην τριπλή διάκριση που εισήγαγαν οι Barth και Krabbe (1982) αναφορικά με τη *μορφή* (form). Η Άτυπη Λογική είναι μη τυπική, επειδή δεν εξετάζει αποκλειστικά έννοιες και τις μεταξύ τους σχέσεις και επειδή δε στηρίζεται στο βασικό αναλυτικό εργαλείο και στη βασική λειτουργία αξιολόγησης της Τυπικής Λογικής, δηλαδή στη λογική μορφή και τη σχετική με αυτή ορθότητα, και όχι λόγω της απουσίας κριτηρίων και μεθόδων.

Η θεωρία της είναι αφιερωμένη στην ερμηνεία και αξιολόγηση επιχειρημάτων και στην ανάπτυξη και υποστήριξη κανόνων κατάλληλων γι' αυτές τις δύο πρακτικές δραστηριότητες (Johnson & Blair, 2000). Τα ενδιαφέροντά της είναι κανονιστικά, δεδομένου του ότι επιδιώκει να διαμορφώσει διαδικασίες, πρότυπα και κριτήρια ερμηνείας, αξιολόγησης, κριτικής και σύνθεσης επιχειρημάτων στα οποία λαμβάνεται

υπόψη η λογική αξία και η πειστικότητα. Από την άλλη, η Άτυπη Λογική εναντιώνεται στον *απριωρισμό* της Φιλοσοφίας (Toulmin 1958· Weinstein 1990b) και θεωρεί την πρακτική εφαρμογή σημείο αφετηρίας και καταληκτικό σημείο της θεωρίας. Ένα από τα καθοριστικά γνωρίσματά της υπήρξε η σταθερότητά της να επιλέγει ως σημείο εκκίνησης τη φυσική καθημερινή γλώσσα και τη γλώσσα της πολιτικής αρένας, όπως παρουσιάζονται τυπικά σε εφημερίδες και περιοδικά, καθώς επίσης και σε μη φανταστικά βιβλία και γραπτές εργασίες/πραγματείες (Johnson & Blair, 2000).

4.3. Πρώτη φάση ανάπτυξης

4.3.1. Η Άτυπη Λογική στη Μεγάλη Βρετανία

Η παράδοση της Άτυπης Λογικής στη Μεγάλη Βρετανία διαμορφώθηκε από το έργο τριών φιλοσόφων, των Strawson, Ryle και Grice. Ο Strawson με το έργο του 'Introduction to Logical Theory' εισηγήθηκε την αντίθεση ανάμεσα σε δύο είδη λογικής, της Τυπικής Λογικής και αυτού που αποκαλεί «λογική της γλώσσας» (1952, σσ. 230-232), η οποία «κινείται παράλληλα με τη μελέτη της Τυπικής Λογικής και μελετά τις λογικές δομές του φυσικού λόγου» (1952, σελ. 231). Παρόλο που ο ίδιος δεν χρησιμοποίησε ποτέ τον όρο Άτυπη Λογική, η αντίθεση που εισηγήθηκε σίγουρα επηρέασε τον Ryle.

Το 1954 στο κεφάλαιο «Τυπική και Άτυπη Λογική» του βιβλίου του 'Dilemmas', ο Ryle αναφέρεται στη διαφορά των δύο όρων. Συγκεκριμένα, κατά τον Ryle η τυπική Λογική χαρτογραφεί τις δυνάμεις συμπερασμού θεματικά ουδέτερων φράσεων ή λογικών σταθερών γύρω από τις οποίες περιστρέφονται τα επιχειρήματα (όροι όπως: *αν... τότε, όλοι, ή*). Αντίθετα, η Φιλοσοφία ασχολείται με τις έννοιες του θέματος ή του αντικειμένου, που εξασφαλίζουν την ουσία, αλλά όχι τους συνδετικούς δεσμούς. Γι' αυτόν τον λόγο σημείο διαφοροποίησης για τον Ryle είναι το σημείο εστίασης των δύο προσεγγίσεων: η τυπική Λογική εστιάζει στις λογικές σταθερές, ενώ η άλλη Λογική εστιάζει σε θέματα που ανακύπτουν από τη χρήση κοινών και τεχνικών εννοιών και συνεκδοχικά σχετίζεται στενά με τη Φιλοσοφία (Johnson, 2006). Πρόκειται για Λογική, επειδή εστιάζει στη μελέτη των συμπερασμών και είναι ά-τυπη, επειδή αυτοί οι συμπερασμοί ισχύουν ως προς το περιεχόμενο και όχι ως προς τη μορφή. Για τον Ryle η λογική και των δύο ειδών έχει να κάνει με τον τρόπο

συμπερασμού και τελικά φαίνεται να είναι γι' αυτόν συνώνυμη της φιλοσοφικής ανάλυσης (Johnson & Blair, 2000).

Το 1975 ο Grice με το έργο του 'The Logic of Conversation' αντιτίθεται τόσο στις φορμαλιστικές όσο και τις μη φορμαλιστικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Grice επιδίωξη των φορμαλιστών είναι μία κατά το δυνατό πληρέστερη τυπική απόδοση της γλώσσας και του νοήματος και αυτόν τον στόχο εξυπηρετεί η διαμόρφωση συγκεκριμένων επίσημων μεθόδων για την απόδοση πολύ γενικών δομών έγκυρου συμπερασμού. Η δυνατότητα γενίκευσης, η ακρίβεια και η σπουδαιότητα των μεθόδων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων – ιδανικά των επίσημων αξιών - τις καθιστούν αναγκαίες για τους φορμαλιστές, οι οποίοι τείνουν να αντιμετωπίζουν τη φυσική γλώσσα σαν συγκεχυμένη και διφορούμενη, ενώ οι ίδιοι προτιμούν μία ιδεατή γλώσσα που προσιδιάζει τον τύπο της γλώσσας της επιστήμης.

Οι φιλόσοφοι της Άτυπης Λογικής, αντίθετα, αντιστέκονται στο αίτημα μιας ιδεατής γλώσσας, στη βάση του ότι μία ιδεατή μορφή στηρίζεται σε υποθέσεις που δεν θα έπρεπε να γίνονται αποδεκτές και, επιπλέον, στο ότι η γλώσσα εκτός από επιστημονικούς υπηρετεί και άλλους σκοπούς. Παράλληλα, οι μη φορμαλιστές πιστεύουν πως υπάρχουν πολλά συμπεράσματα και επιχειρήματα διατυπωμένα στη φυσική γλώσσα και μάλιστα όχι με όρους ανιχνεύσιμους από μεθόδους που θεωρούνται έγκυρες (Grice, 1975, σελ. 157). Κατά τον Grice σημείο κινητοποίησης για τους μη φορμαλιστές είναι η πεποίθηση ύπαρξης μιας μη απλοποιημένης και μη συστηματοποιημένης λογικής των ομολόγων της φυσικής γλώσσας αυτών των επίσημων μεθόδων, μέσω των οποίων θα είναι εφικτή η ανάπτυξη κανόνων εγκυρότητας των επιχειρημάτων της φυσικής γλώσσας. Αυτή είναι η *λογική των φυσικών ομολόγων* των επίσημων μεθόδων.

Ο Grice θεωρεί πως η λογική της φυσικής γλώσσας μπορεί να υποβοηθηθεί και να καθοδηγηθεί από την απλοποιημένη λογική των επίσημων μεθόδων, χωρίς ωστόσο, να μπορεί να υποκατασταθεί από αυτή, εφόσον κανόνες που ισχύουν για την τυπική Λογική μπορεί να μην ισχύουν για το φυσικό ομόλογο (Fisher, 2000· Grice, 1975, σελ. 158).

Συμπερασματικά, σημείο σύγκλισης των Strawson, Ryle, και Grice είναι η αντίθεση της Άτυπης Λογικής με την τυπική Λογική και σημείο διαφοροποίησης η συνεισφορά της στον τομέα. Ειδικότερα, η προσφορά της κατά τον Strawson είναι οι λογικές δομές της φυσικής γλώσσας, για τον Ryle η λογική των τεχνικών και

συνηθισμένων εννοιών και για τον Grice είναι η λογική των ομολόγων της φυσικής γλώσσας στις επίσημες μεθόδους. Μετά τον Grice η εξέχουσα χρήση του όρου στη Βρετανία χάνεται.

4.3.2. Η ανάπτυξη της Άτυπης Λογικής στη Βόρεια Αμερική

Στην εξέλιξη της Άτυπης Λογικής στη Βόρεια Αμερική διακρίνονται δύο φάσεις, η πρώτη από τις οποίες αρχίζει γύρω στα 1964 και μπορεί να θεωρηθεί πως λήγει στα 1980 και η δεύτερη που αναπτύσσεται κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90.

Η πρώτη εμφάνιση του όρου Άτυπη Λογική γίνεται στα 1964 σε δύο βιβλία, το 'Introduction to Logic' του Rescher και το 'Fundamentals of Logic' των Carney & Scheer, χωρίς, ωστόσο, συνοδευτική εξήγηση. Από τη χρήση του όρου μπορεί να συναχθεί ότι ο Rescher τον χρησιμοποιεί, για να αναφερθεί σε διάφορα θέματα, μεταξύ των οποίων είναι η γλώσσα, ο ρόλος της γλώσσας στη Λογική και οι λογικές πλάνες, ενώ οι Carney & Scheer συσχετίζουν τον όρο με τη σπουδαιότητα της Λογικής στη Φιλοσοφία. Και στις δύο περιπτώσεις επρόκειτο για ζητήματα που δεν τύγχαναν ιδιαίτερης προσοχής στο πλαίσιο της τυπικής Λογικής.

Μία πρώτη προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού κάνει ο Munson στο βιβλίο του 'The Way of Words: An Informal Logic' (1976), όπου η Άτυπη Λογική ορίζεται ως «η προσπάθεια να γίνουν φανερές οι αρχές ή οι κανόνες που διέπουν τις απλές καθημερινές δραστηριότητες στην αποδοχή και αξιολόγηση ισχυρισμών και στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας στη διαδικασία της επικοινωνίας και της έλλογης πειθούς» (Munson, 1976, σελ. 3).

Το 'Logical Self-Defense' (1977) των Johnson and Blair ανήκει στην πρώτη γενιά βιβλίων της Άτυπης Λογικής, η οποία σε εκείνη τη φάση εκλαμβάνεται από τους συγγραφείς της σαν συνώνυμη της εφαρμοσμένης Λογικής και όχι συναφής των επιχειρημάτων της φυσικής γλώσσας, όπως θεωρήθηκε μεταγενέστερα. Αξίζει να σημειωθεί πως σ' αυτό το κείμενο εισάγεται μία θεωρία αξιολόγησης των επιχειρημάτων (θεωρία τριών κριτηρίων: συνάφειας, επάρκειας, αποδεκτότητας, πρβ. ενότητα 4.5.2.) βασισμένη στις λογικές πλάνες, η οποία θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε όλη την παράδοση της Άτυπης Λογικής. Στη διαμόρφωση αυτών των θέσεων λήφθηκαν υπόψη διάφορες από τις μέχρι τότε προσεγγίσεις, ανάμεσα στις οποίες

συγκαταλέγονται η θεωρία της λογικής πλάνης του Kahane και η δουλειά του Scriven.

Ο Kahane, με το βιβλίο του 'Logic and Contemporary Rhetoric: The Use of Reason in Everyday Life' (1971), επεδίωξε μία προσέγγιση της λογικής χρήσιμης στην ανάλυση της επιχειρηματολογίας του δημόσιου λόγου, μίας προσέγγισης που θα συνδύαζε θεωρία και πράξη (1971, σελ. ν). Το συγκεκριμένο βιβλίο βοήθησε στην ανακατεύθυνση της διδασκαλίας της Λογικής στη Βόρεια Αμερική, ώστε να συνδεθεί με τις ανάγκες των φοιτητών ως πολιτών. Σημείο αναφοράς αποτέλεσε η θεωρία της λογικής πλάνης, ως συνέχεια του αριστοτελικού έργου *Περί σοφιστικών ελέγχων*. Βασικό εργαλείο στην αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας δεν ήταν η εγκυρότητα του παραγωγικού συλλογισμού, αλλά η λογική πλάνη, η παραδοσιακή λίστα της οποίας εμπλουτίστηκε με νέες κατηγορίες. Προκειμένου να δείξει τη σημασία της Λογικής στην καθημερινή ζωή, αντικατέστησε τα παραδοσιακά κεφάλαια των επιστημονικών μεθόδων και της αιτιώδους επιχειρηματολογίας με κεφάλαια σχετικά με τη διαφήμιση και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Επίσης, καινοτόμος υπήρξε η αξιοποίηση παραδειγμάτων εφημερίδων και περιοδικών που αφορούσαν σε σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα αντί των τετριμμένων φιλοσοφικών και ακαδημαϊκών πηγών. Παρόλο που ο Kahane δεν χρησιμοποίησε τον όρο Άτυπη Λογική, άνοιξε το δρόμο για αυτήν την κίνηση.

Ο Thomas ανήκει και αυτός σε εκείνους που συντέλεσαν στη ανάδυση της Άτυπης Λογικής. Στο βιβλίο του 'Practical Reasoning in Natural Language' (1986) παρουσιάζει μία προσέγγιση στην αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας διαφορετική από αυτή του Kahane, στο ότι ανέλυσε τον τρόπο οργάνωσης της στήριξης μιας θέσης και τον τρόπο ομαδοποίησης των επιχειρημάτων που εξασφάλιζαν αυτή την στήριξη. Εκείνο, όμως, που υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό ήταν η εξασφάλιση μίας ερμηνευτικής προσέγγισης που δεν έκανε καμία αναφορά στους παραδοσιακούς επιχειρηματολογικούς τύπους της τυπικής Λογικής, ενώ παράλληλα έδειχνε πώς η εσωτερική δομή των επιχειρημάτων μπορεί να αναλυθεί χωρίς τη χρήση αυτών των τύπων.

Επιπλέον, ο Thomas εισηγήθηκε μία εκτεταμένη αντίληψη περί εγκυρότητας, ισχυριζόμενος ότι τα επιχειρήματα ποικίλουν ως προς το βαθμό στήριξης του συμπεράσματος από τις προκείμενες από το μηδέν, όπου οι προκείμενες είναι άσχετες με το συμπέρασμα, έως τον μέγιστο βαθμό, κατά τον οποίο οι προκείμενες λογικά

συμπεριλαμβάνουν το συμπέρασμα. Σύμφωνα με την πρότασή του, η επιχειρηματολογία πρέπει να θεωρείται έγκυρη, αν η αλήθεια των προκειμένων μπορεί να εγγυηθεί ή να κάνει υπερβολικά πιθανή την αλήθεια του συμπεράσματος.

Ο Thomas ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στην *Αρχή της Ελεήμονος ερμηνείας* (Principle of Charity) σε κείμενο της Άτυπης Λογικής, εισάγοντας στην ερμηνεία της επιχειρηματολογίας πραγματολογικές προεκτάσεις. Αυτή η αρχή για τον Thomas σήμαινε πως, αν ένα κείμενο δεν περιλαμβάνει κανένα φανερό σημείο επιχειρηματολογίας ή επαγωγής και το/τα επιχείρημα/τα που θα μπορούσαν να εντοπιστούν συνιστούν κακή επιχειρηματολογία, τότε αυτός ο λόγος πρέπει να χαρακτηριστεί ως «μη επιχειρηματολογικός» (Thomas, 1986, σσ. 15-16).

Ένα τρίτο βιβλίο που μπορεί να θεωρηθεί πρωτοποριακό προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης της Άτυπης Λογικής είναι το 'Reasoning' (1976) του Scriven, το οποίο, χάρη στον εξέχοντα συγγραφέα του, συνέβαλε στην καθιέρωση της προσέγγισης. Κοινό σημείο με τους Kahane και Thomas υπήρξε το ότι απέφυγε τη διδασκαλία της προσέγγισης της Τυπικής Λογικής, με στόχο τη διδασκαλία της ανάλυσης και αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας. Η εμμονή της μεταφοράς των επιχειρημάτων του φυσικού λόγου στη συμβολική απεικόνιση της τυπικής Λογικής εμπλέκει, κατά τον Scriven, αμφισβητήσιμες πρακτικές, όπως η διαστρέβλωση του νοήματος των κειμένων, προκειμένου να ταιριάσουν στα διαθέσιμα δυνατά σχήματα (Fisher, 2000).

Για τη συμβολική απεικόνιση και τον έλεγχο εγκυρότητας των επιχειρημάτων ο Scriven πρότεινε μία μέθοδο επιχειρηματολογικής ανάλυσης 7 βημάτων: 1) διασάφηση του νοήματος του επιχειρήματος και των συστατικών του, 2) εντοπισμός των συμπερασμάτων, φανερά διατυπωμένων και μη, 3) απεικόνιση της δομής, 4) διατύπωση υποθέσεων (αφορά στις προκειμένες που λείπουν), 5) κριτική α) των προκειμένων και β) των συμπερασμάτων (inferences), 6) εισήγηση άλλων συναφών επιχειρημάτων, 7) συνολική αξιολόγηση του επιχειρήματος μέσω των προηγούμενων έξι βημάτων.

Όπως και ο Thomas, θεωρούσε την περίπτωση του παραγωγικού συλλογισμού το ανώτερο σημείο σε ένα συνεχές αξιολόγησης δεδομένων που προσφέρονται για την υποστήριξη μίας θέσης. Επέκτεινε τη μέθοδο της διαγραμματικής απεικόνισης του Thomas, που χρησιμοποιούσε αριθμούς για τη δήλωση των ισχυρισμών, προσθέτοντας ένα μέρος για την δήλωση των ισχυρισμών που εναντιώνονταν στο

συμπέρασμα. Αυτή η σύμβαση επέτρεπε στο διάγραμμα την *ισορροπία των εκτιμήσεων* των επιχειρημάτων, για τα οποία η κατάληξη σε συμπέρασμα προϋπέθετε την εξισορρόπηση των επιχειρημάτων υπέρ και κατά.

Ο Scriven ήταν ο πρώτος συγγραφέας που συζήτησε σε βάθος τη δεοντολογία της επιχειρηματολογικής ανάλυσης προσφέροντας μία νέα οπτική στη διαδικασία της Αρχής της Ελεήμονος ερμηνείας, σύμφωνα με την οποία προσπαθούμε να κάνουμε το καλύτερο δυνατό παρά το χειρότερο στην ερμηνεία των μελετώμενων επιχειρημάτων (1976, σελ. 71). Αυτή η αντίληψη είναι πιο εξελιγμένη από του Thomas υπό την έννοια του ότι ξεπερνά το στάδιο της αναγνώρισης ύπαρξης ενός επιχειρήματος στον λόγο και προχωρά στην επιλογή ανάμεσα σε πιθανές εναλλακτικές ερμηνείες αυτών που αναγνωρίζονται ως επιχειρήματα. Έτσι, εισάγει την έννοια της επιχειρηματολογικής κριτικής.

Παράλληλα ο Scriven διακρίνει ανάμεσα σε *ισχυρή* και *ασθενή κριτική*, όπου η ασθενής κριτική μπορεί να αντιμετωπιστεί με σχετικά μικρές τροποποιήσεις στα επιχειρήματα, ενώ η ισχυρή κριτική δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς εγκατάλειψη των βασικών θέσεων. Επιπλέον, το κείμενο του Scriven περιλάμβανε την πρώτη αναφορά σχετικά με την *αρχή της διάκρισης* (principle of discrimination) στην κριτική ενός επιχειρήματος, σύμφωνα με την οποία η κριτική πρέπει να ισοσταθμίζεται με τη σπουδαιότητα της παράβασης των κανόνων της λογικής. Όπως ο Kahane, αντλεί τα παραδείγματά του από εφημερίδες και διαφημίσεις.

Ολοκληρώνοντας την ανασκόπησή μας στην εξέλιξη της έννοιας της Άτυπης Λογικής στην πρώτη φάση της ανάπτυξής της, πρέπει να αναφερθούμε σε μία γλωσσολογική προσέγγιση που ανακύπτει στα 1978. Ο Fogelin στο έργο του 'Understanding Arguments: An Informal Logic' αντιμετωπίζει το επιχείρημα σαν συγκεκριμένη γλωσσική χρήση και τη δραστηριότητα της επιχειρηματολογίας σαν μελέτη των γλωσσολογικών και πραγματολογικών πτυχών του επιχειρήματος, άποψη που θα επανέλθει στη δεύτερη φάση.

Συμπερασματικά, σε αυτή την πρώτη φάση διακρίνονται δύο τάσεις στην εξέλιξη της Άτυπης Λογικής, από τη μία η στροφή προς υπαρκτά επιχειρήματα σε αντιδιαστολή με τα τεχνητά επιχειρήματα των βιβλίων της Λογικής και από την άλλη η αυξανόμενη δυσaréσκεια για την αδυναμία της τυπικής λογικής να εξασφαλίσει κριτήρια καλής επιχειρηματολογίας.

4.4. Δεύτερη φάση Ανάπτυξης της Άτυπης Λογικής

Μία διευρυμένη εικόνα της Άτυπης Λογικής ως κλάδου που διερευνά την αιτιολόγηση και όχι το επιχείρημα εισηγείται ο Finocchiaro με τον ορισμό που δίνει στο έργο του 'Informal Logic and the Theory of Reasoning' (1984). Συγκεκριμένα, ορίζει την Άτυπη Λογική ως θεωρία που «επιδιώκει τη μορφοποίηση, τον έλεγχο, τη διασάφηση και τη συστηματοποίηση εννοιών και αρχών που χρησιμοποιούνται στην ερμηνεία, αξιολόγηση και ορθή εφαρμογή της αιτιολόγησης» (1984, σελ. 22). Το 1986 ο Goldman στο 'Epistemology and Cognition' υποστηρίζει πως η Άτυπη Λογική καλύπτει ένα κενό της Τυπικής λογικής, την ανάπτυξη αρχών καλής αιτιολόγησης.

Μόλις στα 1987 οι Johnson και Blair δίνουν για πρώτη φορά έναν ορισμό της Άτυπης Λογικής: κλάδος της Λογικής που αποσκοπεί στην ανάπτυξη μη-τυπικών κριτηρίων και διαδικασιών για την ανάλυση, ερμηνεία, αξιολόγηση, κριτική και παραγωγή της επιχειρηματολογίας στον καθημερινό λόγο». Για την Govier η Άτυπη Λογική είναι η τέχνη της αξιολόγησης των επιχειρημάτων της φυσικής γλώσσας (1987).

Η σύνδεση της Άτυπης Λογικής με την πραγματολογία πραγματοποιείται για πρώτη φορά από τον Walton. Στο έργο του 'Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation' (1989) αναφέρεται στη *διαλεκτική προσέγγιση* στη μελέτη της επιχειρηματολογίας, εννοώντας ότι η θεωρία της Άτυπης Λογικής πρέπει να στηριχθεί στην έννοια της μορφής ερώτηση-απάντηση μεταξύ δύο συμμετεχόντων σε διάλογο, καθένας από τους οποίους θα υποστηρίζει μία πτυχή του επιχειρήματος σε ένα αμφισβητούμενο ζήτημα (1989, σελ. x). Το 1990 ο ίδιος ο Walton παρουσιάζει μία ελαφρά διαφοροποιημένη σύλληψη της Άτυπης Λογικής, την οποία αντιπαραβάλλει με την τυπική Λογική χρησιμοποιώντας την παραδοσιακή διάκριση μεταξύ σύνταξης, σημασιολογίας και πραγματολογίας, αποδίδοντας στη δεύτερη τη σύνταξη και τη σημασιολογία και στην πρώτη την πραγματολογική πτυχή στη μελέτη της επιχειρηματολογίας (1990, σσ. 418-419).

Ανακεφαλαιώνοντας, σχετικά με την ανάπτυξη της Άτυπης Λογικής στη Βόρεια Αμερική διακρίνονται δύο κατευθύνσεις. Από ιστορικής άποψης πρώτα η Άτυπη Λογική συνδέθηκε με τη φιλοσοφική ανάλυση (Ryle, Strawson, Grice), όπου η αντιδιαστολή με την τυπική Λογική απέβλεπε στη διαλεύκανση της φύσης της Φιλοσοφίας ή τη φιλοσοφική ανάλυση. Η δεύτερη κατεύθυνση είναι εκείνη στην οποία η Άτυπη Λογική αντιδιαστέλλεται με την τυπική Λογική προκειμένου να

αναπτυχθεί μία διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία της Λογικής. Εδώ υπάρχουν άλλες δύο υποκατευθύνσεις. Στην πρώτη, η Άτυπη λογική παρουσιάζεται ως συμπλήρωμα της τυπικής Λογικής (Carney & Sheer, Goldman) και στη δεύτερη παρουσιάζεται ως διακριτή και αυτόνομη ερευνητική περιοχή (ενδεικτικά: Munson, Johnson and Blair, Govier, Walton). Αξίζει να σημειωθεί ξανά σε αυτό το σημείο πως δεν υπάρχει κάποιος ευρέως αποδεκτός ορισμός, αλλά κάθε συγγραφέας παρουσιάζεται να προσεγγίζει το θέμα από τη δική του σκοπιά και σύμφωνα με την προγενέστερη εμπειρία του, χωρίς να αισθάνεται την ανάγκη να συσχετίσει τον ορισμό του με αυτούς των άλλων.

4.5. Θεωρητικές παραδοχές στο πλαίσιο της Άτυπης Λογικής

4.5.1. Αντικείμενο και θεωρητικά προβλήματα

Η Άτυπη Λογική, εξαιτίας του αντικειμένου της, του επιχειρήματος, υπάγεται επίσης στη Φιλοσοφία, καθώς τα ζητήματα με τα οποία ασχολείται ανήκαν παραδοσιακά σε αυτή από την εποχή του Αριστοτέλη. Πρόκειται για τη φύση της παραγωγικής και επαγωγικής συλλογιστικής πορείας και τη μεταξύ τους διάκριση, την αιτιολόγηση απόψεων και άλλων δεσμεύσεων και τη φύση και νομιμότητα της αναλογικής αιτιολόγησης.

Ο όρος *επιχείρημα* έχει διαφορετική σημασία στα πεδία της τυπικής και Άτυπης Λογικής. Τα επιχειρήματα, όπως εξετάζονται από την Άτυπη Λογική, συνιστούν ιστορικά γεγονότα, εκπεφρασμένα σε φυσική γλώσσα και ως προς τη φύση τους κοινωνικά, διαλεκτικά και πραγματολογικά. Τα επιχειρήματα είναι κοινωνικά τουλάχιστον ως προς δύο απόψεις: από τη μία αποτελούν συστατικά μίας πολύπλοκης και πολύπτυχης κοινωνικής πρακτικής στην προσπάθεια επίλυσης διενέξεων ή διαπραγμάτευσης συμφωνιών, από την άλλη εμφανίζονται στον αντίποδα κοινά αποδεκτών νοημάτων, αξιών και προβλημάτων. Είναι διαλεκτικά, επίσης, ως προς δύο απόψεις, αφού συνήθως είναι μέρος μιας υπαρκτής ή αναμενόμενης συνδιαλλαγής και κατά συνέπεια είναι διαδραστικά, και επιπλέον στην περίπτωση διαλόγου κάθε παρέμβαση στηρίζεται σε ό,τι έχει προηγηθεί. Τέλος, είναι πραγματολογικά, επειδή τα νοήματά τους υπάγονται σε μία σκόπιμη λειτουργία συμφραζομένων, αφού, σύμφωνα με την αρχή συνεργασίας του Grice, δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά ανεξάρτητα από τις προθέσεις των ομιλητών και το κειμενικό

πλαίσιο, δεδομένου του ότι οι ομιλητές/συγγραφείς επιδιώκουν πάντα συνάφεια, ακρίβεια και πληρότητα στο υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Αντίθετα, τα επιχειρήματα που μελετώνται στο πλαίσιο της τυπικής Λογικής είναι αποπλαισιωμένες προτάσεις ή σύμβολα, εξεταζόμενα στο επίπεδο των συντακτικών και σημασιολογικών τους σχέσεων, ανεξάρτητα από οποιοδήποτε παράγοντα κειμενικών συμφραζομένων (ομιλητές, ακροατήριο, επικοινωνιακός σκοπός).

Η αντιμετώπιση των προκείμενων που απουσιάζουν προσεγγίστηκε με διάφορους τρόπους. Ορισμένοι θεωρητικοί εστιάζουν στο επιχείρημα που δίνεται ή στο προτιθέμενο επιχείρημα, με τα συνακόλουθα ερμηνευτικά προβλήματα, άλλοι εστιάζουν στο επιχείρημα σε συνάρτηση με το πρόσωπο που αποφασίζει να αποδεχτεί το συμπέρασμα και στη συνέχεια προσπαθούν να ερμηνεύσουν πόσο καλά υποστηρίζεται η θέση. Επίσης, ένα από τα ζητήματα προς επίλυση αφορούσε στους κανόνες που έπρεπε να εφαρμοστούν στην αναδόμηση των επιχειρημάτων. Ορισμένοι υποστηρίζουν πως η προκείμενη που απουσιάζει πρέπει να παραγάγει μία έγκυρη συνεπαγωγή μεταξύ προκείμενων και συμπεράσματος. Αυτοί οι «παραγωγικοί αναδομιστές» (deductive reconstructionists) μπορούν να υποδιαιβηθούν στους «παραγωγικούς σοβινιστές» (deductive chauvinists), οι οποίοι θεωρούν κάθε επιχείρημα υποχρεωτικά παραγωγικό στην πρόθεση, και τους «μεθοδολογικούς παραγωγιστές» (methodological deductivists), οι οποίοι θεωρούν την παραγωγική αναδόμηση σαν τρόπο αποφυγής των δυσκολιών άλλων στρατηγικών αναδόμησης παρά διαφωτιστική. Άλλοι πάλι θεωρούν πως καθοριστικά θα έπρεπε να είναι πραγματολογικά κριτήρια, όπως ο σκοπός του συγγραφέα και οι αντιλήψεις του. Ευρέως αποδεκτές απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα δεν υπάρχουν στην Άτυπη Λογική.

Η αρχική απουσία σταθερά διαμορφωμένης θεωρίας της Άτυπης Λογικής λειτούργησε ευεργετικά υπό την έννοια του ότι έδωσε τη δυνατότητα προσέγγισης των ζητουμένων από τελείως διαφορετική σκοπιά και επέτρεψε τον εντοπισμό πολυάριθμων προβλημάτων που απαιτούσαν θεωρητική ανάλυση. Αυτά τα προβλήματα θα μπορούσαν να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες: 1) αναγνώριση επιχειρημάτων στον λόγο, 2) ανάλυση αναγνωρισμένων επιχειρημάτων και 3) λογική αξιολόγηση επιχειρημάτων. Στην προσπάθεια επίλυσης αυτών των προβλημάτων, οι συγγραφείς της Άτυπης Λογικής βρήκαν έμπνευση σε προγενέστερα έργα, όπως το

‘The Uses of Argument’ (1958) του Toulmin και το ‘New Rhetoric’ (1969) των Perelman και Olbrechts – Tyteca, όχι τόσο για κάλυψη θεωρητικών λεπτομερειών όσο για αφόρμηση και επιβεβαίωση, εφόσον η κίνηση της Άτυπης Λογικής, αντιτιθέμενη στην τυπική Λογική, δεν ήταν ιδιαίτερα ευπρόσδεκτη. Συγκεκριμένα, από τον Toulmin δεν ήταν το μοντέλο του αυτό που υιοθετήθηκε όσο το γενικότερο πνεύμα της προσέγγισής του, δηλαδή η ευαισθησία προς το περικείμενο (context), η εμπειρική αντί της απριωριστικής αντιμετώπισης, τα διαφορετικά δεδομένα στα ποικίλα πεδία. Αντίστοιχα, από τη δουλειά των Perelman και Olbrechts – Tyteca υιοθετήθηκε η έμφαση στο ακροατήριο.

Πιο άμεση θεωρητική επίδραση άσκησε η δουλειά του Rescher (‘Plausible Reasoning’, 1976, ‘Dialectics’, 1977) και του Hamblin (‘Fallacies’, 1970) στους Woods και Walton (1982). Επίσης, επίδραση άσκησαν ο Wellman με τη *συναγωγική* αιτιολόγηση (conductive reasoning) (1971, σελ. 52) και ο Wisdom (1957) και τέλος, ο Grice με το έργο του ‘Logic and Conversation’ (1975) επηρέασε τους φιλοσόφους της Άτυπης Λογικής με τη λεγόμενη *αρχή της συνεργασίας* (cooperative principle) στην ερμηνεία των επιχειρημάτων.

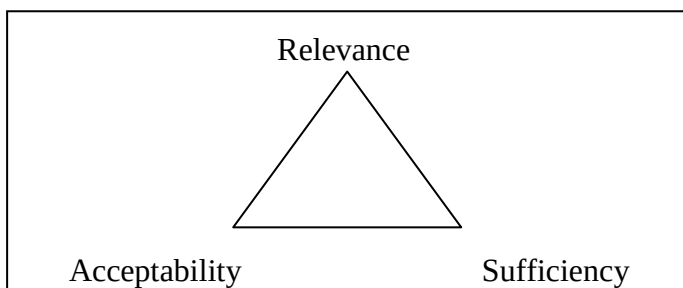
4.5.2. Η αξιολόγηση των επιχειρημάτων

Ως προς την αξιολόγηση των επιχειρημάτων έπρεπε να απαντηθεί το ερώτημα του πόσο καλό είναι ένα επιχείρημα, αναγκαιότητα που απαιτούσε - δεδομένης της αποσύνδεσης με το κριτήριο ορθότητας (soundness) της τυπικής Λογικής - την ανάπτυξη μιας θεωρίας αξιολόγησης της Άτυπης Λογικής. Για την αξιολόγηση αναπτύχθηκαν διάφορες κατευθύνσεις, δύο από τις οποίες κινούνται σύμφωνα με τη θεωρία της λογικής πλάνης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότερες από αυτές.

Α. Σύμφωνα με τη *θεωρία της λογικής πλάνης* ένα καλό επιχείρημα δεν παρουσιάζει λογική πλάνη, καθώς εκπληρώνει τα κριτήρια της *συνάφειας*, της *επάρκειας* και της *αποδεκτότητας* (relevance, sufficiency, acceptability). Ένα επιχείρημα με λογική πλάνη παραβιάζει μία ή περισσότερες από αυτές τις συνθήκες. Γραφηματικά αποδόθηκε από τους Johnson και Blair με το RSA τρίγωνο (1994, σελ. 55), που παρουσιάζεται ακολούθως:

Σχήμα 4.1.

Σχηματική απόδοση κριτηρίων αποφυγής λογικής πλάνης επιχειρημάτων από Johnson & Blair



Στην Άτυπη Λογική δεν υπάρχει ευρέως αποδεκτή άποψη της *αποδεικτικής συνάφειας*, δηλαδή της συνάφειας μεταξύ προκειμένων και συμπεράσματος. Μία χρήσιμη συμβολή είναι η διάκρισή που εισήγαγε ο Walton (1989) ανάμεσα σε *τοπική* (local) και *καθολική* (global) *συνάφεια*, από τις οποίες η πρώτη αναφέρεται στη συνάφεια των προκειμένων προς ένα μεμονωμένο επιχείρημα και η δεύτερη στη συνάφεια μιας πρότασης με το υπό συζήτηση θέμα.

Από τα τρία κριτήρια η επάρκεια έχει δεχτεί τη λιγότερη συζήτηση. Το ερώτημα για το αν οι προκειμένες εξασφαλίζουν επαρκή στοιχεία για το συμπέρασμα έχει τρεις διαστάσεις: α) αν παρουσιάζεται ο κατάλληλος τύπος στοιχείων, β) αν για κάθε τύπο στοιχείων παρουσιάζονται αρκετά ως προς τον αριθμό στοιχεία και γ) αν υπάρχει *διαλεκτική επάρκεια*, δηλαδή αν ο συνομιλητής ασχολείται με τον κατάλληλο τύπο ένστασης.

Η τοπική – καθολική διάκριση που έχει προταθεί για τη συνάφεια μπορεί να εφαρμοστεί και για την επάρκεια. Η τοπική επάρκεια θα εξέφραζε την καταλληλότητα των επιχειρημάτων για ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα, ενώ η καθολική επάρκεια την καταλληλότητα της θέσης για μία άποψη εντός ενός ευρύτερου επιχειρήματος.

Το κριτήριο της αποδεκτότητας είναι για τους φιλοσόφους της Άτυπης Λογικής ισοδύναμο με το αίτημα για αλήθεια στο πλαίσιο της δικής τους ορθότητας. Καθοριστική στο σημείο αυτό υπήρξε η επίδραση του Hamblin, ο οποίος υποστήριξε πως η αλήθεια είναι ακατάλληλο κριτήριο για τις προκειμένες ενός επιχειρήματος, καθώς δεν είναι ούτε επαρκές ούτε αναγκαίο κριτήριο (1970). Η αλήθεια δεν είναι επαρκής, γιατί μία προκειμένη μπορεί να είναι αληθής, αλλά αυτό να μην είναι

γνωστό πως ισχύει, και δεν είναι αναγκαία, γιατί σε πολλά αντικείμενα η αλήθεια είναι αμφισβητήσιμη.

Πολλοί φιλόσοφοι της Άτυπης Λογικής θεωρούσαν την αποδεκτότητα ως προϋπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι προκείμενες ενός επιχειρήματος πρέπει να είναι αποδεκτές από έναν συζητητή, από το ακροατήριο για το οποίο προορίζεται και γενικά από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται (Blair & Johnson, 1987, σσ. 48-53).

Β. Η βιωσιμότητα της θεωρίας της λογικής πλάνης, καθώς και η φύση και ανάλυση των λογικών πλανών αποτέλεσαν σημεία διαμάχης στην Άτυπη Λογική. Στο 'Fallacies' (1970) ο Hamblin πρότεινε την ανακατασκευή της θεωρίας της λογικής πλάνης, πρόταση που υιοθετήθηκε από τους Woods και Walton, οι οποίοι μελέτησαν πολλές περιπτώσεις λογικών πλανών. Στις αρχές της δεκαετίας του '80 ο Finocchiaro (1981) αντιδρώντας στον αρνητικό προσανατολισμό της αξιολόγησης σύμφωνα με τις λογικές πλάνες, έδωσε νέα κατεύθυνση στη θεωρία της αξιολόγησης. Ο Gerald Massey (1981), στηριζόμενος στον ορισμό του Hamblin ότι η λογική πλάνη είναι ένα επιχειρήμα που φαίνεται έγκυρο αλλά δεν είναι, υποστήριξε πως, εφόσον δεν είναι δυνατό να υπάρξει μία θεωρία της μη εγκυρότητας, δεν μπορεί να υπάρξει και θεωρία της λογικής πλάνης.

Προς υποστήριξη της θεωρίας της λογικής πλάνης η Govier (1982) απάντησε πως δεν μπορεί να υπάρξει μία ικανοποιητική/κατάλληλη μέθοδος που να ορίζει την μη εγκυρότητα, η οποία δε συνιστά ούτε αναγκαία ούτε επαρκή συνθήκη για τη μη ορθότητα (fallaciousness). Ο Woods υποστήριξε τη θεωρία της λογικής πλάνης αντιμετωπίζοντας τις λογικές πλάνες σαν «εξιδανικευμένα συμπτώματα κακής εφαρμογής των λογικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανθρώπινη επιβίωση» (1992, σσ. 30-31).

Μέχρι αυτό το σημείο η διαμάχη δεν ήταν αρκετά πειστική είτε για την εγκατάλειψη της θεωρίας είτε για τη βελτίωσή της. Άλλωστε, πέρα από τον ορισμό του Hamblin δεν υπήρξε κοινή αντίληψη μεταξύ των φιλοσόφων για τη φύση του θέματος μέχρι πρόσφατα. Ο Johnson (1989, σελ. 416) θεωρεί πως η λογική πλάνη είναι μία μορφή επιχειρήματος που εμφανίζεται συχνά και παραβιάζει τις απαιτήσεις ενός καλού επιχειρήματος. Ο Walton βλέπει τη λογική πλάνη σαν μία «τεχνική επιχειρηματολογίας που μπορεί κατά βάση να είναι λογική, αλλά έχει χρησιμοποιηθεί λανθασμένα σε μία ορισμένη περίπτωση, με αποτέλεσμα να εμποδίζει τους στόχους

του διαλόγου» (1992a, σελ. 18). Σχετικά πρόσφατα την όρισε σαν παραβίαση των διαλογικών κανόνων και όχι συντακτικών ή σημασιολογικών κριτηρίων.

Γ. Παρόλο που η προσέγγιση της λογικής πλάνης υπήρξε κυρίαρχη στην αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας, αναπτύχθηκαν και άλλες προσεγγίσεις. Για παράδειγμα ο Scriven χρησιμοποίησε τη λεγόμενη *προσέγγιση της φυσικής γλώσσας*, σύμφωνα με την οποία η φυσική γλώσσα διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο που επαρκεί για σκοπούς κριτικής. Σε αυτό το λεξιλόγιο συγκαταλέγονται όροι όπως αίτιο, απόδειξη, συμπέρασμα, θέση, συναφές, επαρκές, ασαφές, ασυνεπές, τεκμήριο, ένσταση, υπόθεση, αμφιβολία. Ουσιαστικά η μέθοδος του Scriven συνίσταται στην ανάπτυξη ερωτήσεων που εμπίπτουν στη μέθοδο των επτά βημάτων. Κάποιοι άλλοι κάνουν χρήση θεωριών τύπου Toulmin και αντιμετωπίζουν την Άτυπη Λογική σαν εφαρμοσμένη επιστημολογία, θεωρώντας ότι τα κριτήρια της καλής επιχειρηματολογίας είναι συγκεκριμένα για κάθε γνωστικό πεδίο. Ο McPeck (1981) και ο Weinstein (1990b) θεωρούν ότι τα σημαντικά κριτήρια για ένα επιχείρημα προέρχονται από την επιστημολογία του πεδίου στο οποίο ανήκει. Ο Battersby (1989) υποστηρίζει ότι επιστημολογικοί κανόνες και όχι κανόνες της Λογικής συνιστούν το φιλοσοφικό πυρήνα της Άτυπης Λογικής. Ο Siegel (1988), όπως ο Toulmin, υποστηρίζει πως υπάρχουν κριτήρια εξαρτημένα πεδίου και ανεξάρτητα πεδίου. Ο Weinstein (1990a) θεωρεί σημαντική κατάκτηση της Άτυπης Λογικής την ανάπτυξη μίας θεωρίας του πώς η αποδεκτότητα μεταβιβάζεται από τις προκείμενες στο συμπέρασμα. Ο Pinto (1994) υποστήριξε ότι η Άτυπη Λογική είναι στενά συνδεδεμένη με την επιστημολογία, εφόσον η αποδεκτότητα των προκείμενων ενός επιχειρήματος και η καταλληλότητα του επαγωγικού συνδέσμου του είναι επιστημολογικής φύσης, ενώ και οι δύο αυτές κρίσεις είναι συστατικά της έγκρισης ενός επιχειρήματος από την άποψη της Άτυπης Λογικής.

4.6. Κριτική Σκέψη

Πρόκειται για εκπαιδευτική κίνηση που ξεκίνησε γύρω στα 1970 και αφορούσε στα προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Εκδηλώθηκε ως κριτική στην απουσία διδασκαλίας δεξιοτήτων σκέψης στην εκπαίδευση και στόχευε στην κριτική ανάπτυξη του νου παράλληλα με καλλιέργεια ικανοτήτων απαραίτητων για την επίτευξη αυτού του

στόχου (Johnson, 2006). Η Κριτική Σκέψη δεν περιορίζεται σε κάποια θεματική περιοχή ή αντικείμενο και με βάση αυτή μπορεί να εξεταστεί κάθε θέμα.

Ως πνευματική δραστηριότητα και εκπαιδευτικό ιδεώδες σχετίζεται με την Άτυπη Λογική, η οποία φαίνεται απαραίτητη για την άσκηση και εφαρμογή της, καθώς οι θεωρητικοί της Κριτικής Σκέψης σε γενικές γραμμές αναγνωρίζουν πως η δεξιότητα ανάλυσης και αξιολόγησης επιχειρημάτων είναι εξέχουσας σημασίας για αυτή. Η στενή σύνδεση των δύο όρων συντελέστηκε ήδη από τη δεκαετία του '80, καθώς οι δύο κινήσεις φαίνεται να μοιράζονταν κοινούς στόχους: ενδυνάμωση κριτικής σκέψης, ανάλυση και κριτική επιχειρημάτων, μέθοδοι ανάλυσης και αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας διαφορετικές από αυτές της τυπικής Λογικής. Μάλιστα, πολλές φορές οι όροι χρησιμοποιήθηκαν ως ισοδύναμοι, εξαιτίας του ότι και οι δύο έχουν τις καταβολές τους - αν και με διαφορετικά σημεία εστίασης - σε προγράμματα εκπαιδευτικής αναμόρφωσης. Επίσης, πολλοί από τους θεωρητικούς ακολουθούσαν και τα δύο πεδία και χρησιμοποιούσαν τους όρους χωρίς διάκριση.

Αυτή η νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της Λογικής καθοριζόταν από συγκεκριμένα θέματα, όπως η ανάλυση και αξιολόγηση επιχειρημάτων, η μελέτη του επιχειρήματος εντός του περιβάλλοντος χρήσης του, η αναζήτηση τρόπων κατανόησης και παρουσίασης της δομής επιχειρημάτων, ανεξάρτητα από την έννοια της λογικής μορφής, τον εφοδιασμό των μαθητών για την αντιμετώπιση της καθημερινής πειθούς.

Ο Ennis θεωρεί τη διασάφηση και ανάλυση επιχειρημάτων καθώς και την αξιολόγηση των προκείμενων και των συμπερασμάτων αναγκαία γνωρίσματα της Κριτικής Σκέψης, ωστόσο όχι και επαρκή (1989, Appendix). Ο Paul (1989) κάνει διάκριση ανάμεσα σε *κριτική σκέψη ασθενούς* (weak sense) και *ισχυρής* (strong sense) έννοιας. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα κριτικής επιχειρημάτων με στόχο την επίθεση θέσεων του αντιπάλου και την υπεράσπιση των προσωπικών θέσεων. Η δεύτερη αφορά στην ικανότητα αμφισβήτησης θέσεων και επιχειρημάτων και την παρουσίαση μη εξετασμένων αξιών, με στόχο την προσέγγιση της αλήθειας του θέματος. Ο Paul (1989) άσκησε κριτική στα μαθήματα Άτυπης Λογικής που δίδασκαν κατεξοχήν την ασθενούς έννοιας κριτική σκέψη, ισχυριζόμενος πως η ισχυρής έννοιας κριτική σκέψη απαιτεί ευρύτερη ανάλυση από την τυπική προσέγγιση της λογικής πλάνης, που περιλαμβάνει εξέταση πιθανών

αντεπιχειρημάτων, αλλά και διερεύνηση των προκαταλήψεων και της ακεραιότητας της συμπεριφοράς (εξέταση της συνέπειάς τους με τις διατυπωμένες απόψεις).

Σύμφωνα με τον Siegel ένας κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος πρέπει να είναι ικανός να αξιολογεί αίτια και τη δυνατότητά τους να στηρίζουν απόψεις, ισχυρισμούς και πράξεις (1988, σελ. 34). Τα κριτήρια που καθορίζουν την αξιολόγηση των αιτίων είναι δύο τύπων: αρχές συγκεκριμένου πεδίου (subject – specific principles) και αρχές ουδέτερες πεδίου (π.χ. λογικές αρχές) και προσφέρονται κατά βάση από την Άτυπη Λογική.

Ο Weinstein (1990b) αντιμετωπίζει την Άτυπη Λογική και την Κριτική Σκέψη ως όρους ισοδύναμους, υποστηρίζοντας πως η Άτυπη Λογική θα πρέπει στην πράξη να γίνει εφαρμοσμένη επιστημολογία. Η Άτυπη Λογική θα είναι απαραίτητη για την Κριτική Σκέψη, επειδή θα παρέχει τα κριτήρια για την αξιολόγηση της αιτιολόγησης και των επιχειρημάτων, στοιχείων απαραίτητων για την κριτική σκέψη.

Ο Lipman (1988) όρισε την Κριτική Σκέψη ως τρόπο σκέψης που απαιτεί υπευθυνότητα και δεξιότητες και που διευκολύνει την καλή κρίση, καθώς στηρίζεται σε κριτήρια, αυτό –διόρθωσης και είναι ευαίσθητη στα συμφραζόμενα.

Ο Johnson αναφέρεται σε ορισμένους σημαντικούς περιορισμούς, όπως ότι ο όρος *κριτική* δεν έχει οριστεί ξεκάθαρα σε καμία από αυτές τις θεωρίες. Επίσης, υποστηρίζει πως η Κριτική Σκέψη ανήκει σε ένα πλέγμα αλληλοσυνδεόμενων όρων, όπως *επίλυση προβλημάτων, μεταγνώση, λήψη αποφάσεων*, και γνωστικές δεξιότητες ανώτερης τάξης. Χωρίς να αποκλείουμε τις παραπάνω παραδοχές, αποδεχόμενοι παράλληλα την οπτική του Siegel, θεωρούμε πως η ικανότητα αξιολόγησης αιτίων, απόψεων και ισχυρισμών αποτελεί ένδειξη κριτικής σκέψης και παράγοντα ορθής αποτίμησης της επιχειρηματολογίας. Αν και η απόδειξη αυτής της διασύνδεσης δεν εμπίπτει στους άμεσους στόχους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, η απόδοση ιδιαίτερης έμφασης σε δεξιότητες αξιολόγησης πειθούς από τις οδηγίες αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (πρβ. ενότητα 6.6.2. & 6.6.6.) υποδηλώνει τη σπουδαιότητα και των δύο για την ενήλικη ζωή των μαθητών.

Κεφάλαιο 5^ο

Πραγματο-Διαλεκτική (Pragma – Dialectics)

Αντικείμενο διαπραγμάτευσης του παρόντος κεφαλαίου αποτελεί η κατεξοχήν προφορική και διαλογική θεωρητική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας, η Πραγματο-Διαλεκτική επιχειρηματολογική θεωρία. Η υιοθέτηση των αρχών του Κριτικού Διαλόγου συνδυασμένων με γλωσσολογικούς στόχους διαμορφώνουν το θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης του γλωσσικού – κοινωνικού φαινομένου της επιχειρηματολογικής πραγματικότητας, η οποία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τη χρήση της γλώσσας για την επίλυση της διάστασης απόψεων. Οι θεωρητικές θέσεις της προσέγγισης αξιοποιούνται στην παρούσα μελέτη για την εξέταση του τρόπου σύνδεσης των επιχειρημάτων σε επίπεδο κειμένου, ενώ η παρουσία αντεπιχειρημάτων θεωρείται πως συνιστά έκφραση διαλογικότητας του επιχειρηματολογικού μονολογικού λόγου και γι' αυτό εμπίπτει στα ερευνητικά ενδιαφέροντά μας.

5.1. Εισαγωγή

Η Πραγματο-Διαλεκτική είναι μία θεωρία επιχειρηματολογίας που αναπτύχθηκε στο πανεπιστήμιο του Άμστερνταμ από τους Frans van Eemeren και Rob Grootendorst. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας η επιχειρηματολογία αντιμετωπίζεται ως επικοινωνιακό φαινόμενο με κύριο χαρακτηριστικό τη χρήση της γλώσσας για την επίλυση διάστασης απόψεων (Van Eemeren & Grootendorst, 1984, σελ. 1, 1992, σσ. xiii,10, 2004, σσ. 52,57· Van Eemeren, Grootendorst, & Henkemans, 1996, σελ. 277). Η προέλευση της ονομασίας σχετίζεται με τους θεωρητικούς στόχους της κίνησης, καθώς απέβλεπε σε ένα λογικό συνδυασμό γλωσσολογικών στόχων της γλωσσικής χρήσης (Πραγματολογία) και λογικών στόχων του κριτικού διαλόγου (διαλεκτική). Για τη διαμόρφωσή της αξιοποιήθηκαν η θεωρία των λεκτικών πράξεων των Austin και Searle, η λογική του φυσικού λόγου του Grice, η διαλεκτική λογική του Lorenzen και η επίσημη διαλεκτική των Barth και Krabbe (Van Eemeren & Houtlosser, 2003).

Παρόλο που η Πραγματο-Διαλεκτική επιχειρηματολογική θεωρία παρουσιάζει μία ιδεατή περίπτωση, η οποία διαφέρει από τις αληθινές προεκτάσεις της επιχειρηματολογίας, μπορεί, ωστόσο, να χρησιμοποιηθεί, ώστε να γίνουν εμφανή τα επιχειρηματολογικά σχήματα, καθώς και τα δυνατά ή αδύναμα σημεία της

επιχειρηματολογίας. Υπ' αυτή την έννοια προσφέρει ένα τρόπο αναβάθμισης της ανάλυσης και αξιολόγησης της πραγματικής επιχειρηματολογίας και βελτιώνει την επιχειρηματολογική παρουσίαση. Δεν εγγυάται ακριβή και οριστικά αποτελέσματα, αλλά είναι ακριβής στην εξέταση συγκεκριμένων περιπτώσεων και ευεπηρεάστη από τη γνώμη του αναλυτή/αξιολογητή. Η διαλεκτική πτυχή της αντιστοιχεί στο κανονιστικό ιδεατό μοντέλο του κριτικού διαλόγου και η πραγματολογική στην αντίληψη της επιχειρηματολογίας ως σύνθετης λεκτικής πράξης που αποσκοπεί στην επίλυση της διάστασης απόψεων.

Ανάμεσα στις τρεις παραδόσεις σχετικά με την εγκυρότητα, την επίσημη, που ανάγεται στον Αριστοτέλη και θεωρεί αποδεκτά τα επιχειρήματα μόνο στην περίπτωση που αληθείς προκείμενες οδηγούν αναγκαστικά σε αληθή συμπεράσματα, την εμπειρική, που ανάγεται στο νόμο της «κοινής αίσθησης» του 18^{ου} αιώνα και έχει ως σημείο εκκίνησης την αντίληψη περί λογικής μιας συγκεκριμένης κοινότητας και στηρίζεται σε εμπειρικά κριτήρια, και την κριτική, οι φιλόσοφοι της Πράγμα-Διαλεκτικής υιοθετούν την τελευταία, σύμφωνα με την οποία η λογική εξισώνεται με τη λειτουργικότητα των επιχειρηματολογικών διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του στόχου για τον οποίο σχεδιάστηκαν ανεξάρτητα από λογικές και εμπειρικές υποθέσεις/παραδοχές.

5.2. Η επιχειρηματολογία στο πλαίσιο της Πραγματο-Διαλεκτικής

Η επιχειρηματολογία εκλαμβάνεται ως γλωσσική και κοινωνική δραστηριότητα λογικής, που στοχεύει στην αύξηση (ή μείωση) της αποδοχής μιας διαφιλονικούμενης για τον αναγνώστη/ακροατή άποψης και συνίσταται στην παράθεση προτάσεων που εξυπηρετούν τη στήριξη (ή απόρριψη) της θέσης σύμφωνα με τη λογική κρίση (Van Eemeren et al., 1996, σελ. 5, 2004, σελ. 1).

Ο όρος δεν αναφέρεται μόνο στη διαδικασία της πειθούς, αλλά και στο προϊόν-αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Η επιχειρηματολογία συνιστά για την Πραγματο-Διαλεκτική δραστηριότητα γλωσσική, γιατί ο ομιλητής/γράφων χρησιμοποιεί συγκεκριμένες λέξεις και προτάσεις, προκειμένου να δηλώσει, να αμφισβητήσει, να αρνηθεί κάτι ή αντίστοιχα να απαντήσει/αντιδράσει απέναντι σε δηλώσεις, αμφισβήτηση ή άρνηση των θέσεων/απόψεών του. Συνιστά, επίσης, κοινωνική δραστηριότητα που απευθύνεται σε άλλους ανθρώπους, κάτι που είναι περισσότερο εμφανές σε περιπτώσεις συνομιλίας μεταξύ δύο προσώπων. Ωστόσο,

ακόμη και όταν οι άνθρωποι διασκέπτονται με τον εαυτό τους αντιπαραβάλλοντας τα υπέρ και τα κατά των απόψεών τους, πρόκειται για κοινωνική διεργασία, εφόσον αντιστοιχεί στις πιθανές ενστάσεις ενός συνομιλητή που πρέπει να υπερκεραστούν (πρβ. ενότητα 2.2. για αντιστοιχίες με τη Νέα Ρητορική). Τέλος, είναι δραστηριότητα λογικής, εφόσον ο επιχειρηματολογών επιδιώκει να (από)δείξει ότι μπορεί να δοθεί μια λογική εξήγηση και να εξασφαλιστεί αντίστοιχη στήριξη για την υιοθετούμενη από αυτόν θέση (Van Eemeren et al., 1996, σελ. 2).

Αυτή η γλωσσική, κοινωνική και λογική δραστηριότητα στηρίζεται στην προϋπόθεση της μη αυτόματης αποδοχής της υποστηριζόμενης θέσης, αλλά της δοκιμασίας της από την αμφισβήτηση των αποδεκτών. Η αμφισβήτηση ενδέχεται να μην είναι πάντοτε σαφής και ευδιάκριτη, αλλά λανθάνουσα και συγκαλυμμένη, κάτι, βέβαια, που μπορεί να ισχύει και για τη θέση/άποψη του επιχειρηματολογούντος.

Οι θέσεις-απόψεις μπορούν να εκφέρονται με καταφατικές ή αποφατικές «αντικειμενικές» δηλώσεις, αλλά, επίσης, και μέσω προσωπικών κρίσεων, ερωτημάτων και προσταγών. Η αποδοχή μίας γλωσσικής έκφρασης ως θέσης/άποψης, προϋποθέτει την τοποθέτηση υπέρ ή κατά του υπό εξέταση θέματος, υπό την έννοια του ότι η επιχειρηματολογία στοχεύει στο να στηρίξει ή να ανατρέψει μία θέση. Οι θέσεις μπορεί να ποικίλουν ως προς την ισχύ, τη φύση και το εύρος. Έτσι, μια θέση που παρουσιάζεται ως απόλυτη είναι ισχυρότερη από μία που παρουσιάζεται ως ενδεχόμενη ή πιθανή. Μία θέση που σχετίζεται με αντικειμενική κρίση είναι διαφορετική ως προς τη φύση της από μία θέση που σχετίζεται με μια αξιολογική κρίση, ενώ η θέση που αναφέρεται σε όλα τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας έχει μεγαλύτερο εύρος από εκείνη που αφορά ένα μόνο μέλος.

Για τη στήριξη ή την ανατροπή μιας θέσης υπάρχουν αντίστοιχα τα επιχειρήματα–υπέρ και τα επιχειρήματα–κατά, η εύρεση και διαμόρφωση των οποίων συνιστά μια αλληλένδετη διαδικασία για την αποδοχή της θέσης. Η αποδοχή ή η απόρριψη της θέσης, δηλαδή η εξασφάλιση ή μη της συγκατάθεσης από την πλευρά των αποδεκτών (Van Eemeren et al., 1996, σελ. 4), εξαρτάται και από μη ενδοκειμενικούς-γλωσσικούς παράγοντες, όπως είναι οι δεξιότητες κριτικής θεώρησης και λογικής κρίσης του ακροατηρίου. Οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι προσδοκίες και η λογική των αποδεκτών καθορίζουν το αν και σε τι βαθμό θα γίνει αποδεκτή η θέση/άποψη που υποστηρίζεται (Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος των

αποδεκτών και για τη Νέα Ρητορική, πρβ. ενότητα 2.2.). Αυτό εξηγεί το λόγο για τον οποίο η σύνθεση ενός γραπτού κειμένου επιχειρηματολογίας καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη, όχι μόνο για λόγους κατάλληλης διαχείρισης των γλωσσικών επιλογών, αλλά και για λόγους ενσωμάτωσης (μέσω πρόβλεψης) στον λόγο των «απαιτήσεων» των αποδεκτών. Συνεκδοχικά, η διαδικασία γίνεται ακόμη πιο απαιτητική σε γραπτά κείμενα επιχειρηματολογίας που προορίζονται για ένα ασαφώς προσδιορισμένο ή εξαιρετικά ευρύ κοινό.

5.2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Οι ερευνητικοί στόχοι της Πραγματο-Διαλεκτικής είναι προσανατολισμένοι στην αφομοίωση κανονιστικών και περιγραφικών προσεγγίσεων. Από τη μία, λοιπόν, πλευρά στόχος είναι η ανάπτυξη ενός φιλοσοφικού ιδεώδους κριτικής λογικής (critical rationality), και η στήριξη σε αυτό ενός θεωρητικού μοντέλου επιχειρηματολογικού λόγου στο πλαίσιο του Κριτικού διαλόγου. Από την άλλη πλευρά, στόχος είναι η εμπειρική διερεύνηση της επιχειρηματολογικής πραγματικότητας, ώστε να αναπτυχθεί μία ακριβής περιγραφή των πραγματικών επιχειρηματολογικών διαδικασιών και των παραγόντων που επηρεάζουν το αποτέλεσμά τους. Συνεπώς, οι κανονιστικές και περιγραφικές διαστάσεις πρέπει να συνδεθούν αναλυτικά μέσω μιας μεθοδολογικής ανακατασκευής του πραγματικού επιχειρηματολογικού λόγου από την οπτική του προβλεπόμενου ιδεώδους του Κριτικού διαλόγου (Van Eemeren, Garssen, & Meuffels, 2012). Τέλος, τα πρακτικά προβλήματα του επιχειρηματολογικού λόγου πρέπει να καθοριστεί πώς θα αντιμετωπιστούν μεθοδολογικά στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της Πραγματο-Διαλεκτικής η επιχειρηματολογία προσεγγίζεται με τέσσερις βασικές μεθοδολογικές προτάσεις:

- 1) *εξωτερίκευση* (externalization): η μελέτη της επιχειρηματολογίας πρέπει να εστιάζει στις εξωτερικευμένες (ή εξωτερικεύσιμες) δεσμεύσεις των ομιλητών, δηλαδή σε εκείνες τις θέσεις/απόψεις για τις οποίες αξιώνουν την επιβεβαίωση των αποδεκτών και οι οποίες προσφέρονται για επισταμένη εξέταση της επιχειρηματολογίας τους από τους αποδέκτες.
- 2) *κοινωνικοποίηση* (socialization): η μελέτη της επιχειρηματολογίας πρέπει να είναι ενταγμένη στα κοινωνικά συμφραζόμενα μιας διαδικασίας επίλυσης σύνθετων προβλημάτων. Αυτό ισχύει επειδή η επιχειρηματολογία δε

διαμορφώνεται από ένα μεμονωμένο άτομο, το οποίο καταλήγει σε συμπεράσματα αποκομμένο του συνόλου, αλλά, αντιθέτως, η επιχειρηματολογία συνιστά μέρος μιας διαλεκτικής διαδικασίας στην οποία προβλέπονται δύο διακριτοί ρόλοι συμμετεχόντων, ενός *πρωταγωνιστή* που υποστηρίζει μία θέση και ενός *ανταγωνιστή* -πραγματικού ή φανταστικού- που διατυπώνει ερωτηματικά, αμφιβολίες, ενστάσεις και αντεπιχειρήματα ως προς αυτή τη θέση (Henkemans, 1994, σελ. 69).

- 3) *λειτουργικοποίηση* (functionalization): η μελέτη της επιχειρηματολογίας πρέπει να εστιάζει στη λειτουργία της επιχειρηματολογίας κατά τη λεκτική διαχείριση μιας διαφωνίας. Η επιχειρηματολογία δε συνίσταται σε δομικά μέρη, αλλά σε λειτουργικά συστατικά του λόγου που αποσκοπούν στην επίλυση μιας διάστασης απόψεων και εκφράζεται μέσα από λεκτικές πράξεις προς επίτευξη αυτού του σκοπού.
- 4) *διαλεκτικοποίηση* (dialectification): ο επιχειρηματολογικός λόγος πρέπει να αντιμετωπίζεται μέσα από την προοπτική μιας διαλεκτικής διαδικασίας κριτικού διαλόγου. Μία θεωρία επιχειρηματολογίας πρέπει να ανταποκρίνεται σε πρότυπα κριτικού διαλόγου και να καθορίζεται από έγκυρες διαλεκτικές διαδικασίες που αποσκοπούν στην επίλυση διάστασης απόψεων. Η εγκυρότητα των διαλεκτικών διαδικασιών εξαρτάται από τον βαθμό καταλληλότητάς τους στην προώθηση της επίλυσης της διαφωνίας.

Στην Πραγματο-Διαλεκτική προσέγγιση ο επιχειρηματολογικός λόγος περιγράφεται με όρους πραγματολογικών λειτουργιών και δομών των λεκτικών πράξεων της διάδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και η αποδεκτότητά του κρίνεται βάσει ενός συνόλου κανόνων κριτικού διαλόγου που αποβλέπει στην επίλυση διάστασης απόψεων (Van Eemeren & Grootendorst, 1984, σσ. 7-18).

Η εξωτερίκευση επιτυγχάνεται με καθορισμό των συγκεκριμένων δεσμεύσεων που δημιουργούνται από επιχειρηματολογικές λεκτικές πράξεις εντός συγκεκριμένου πλαισίου διαφωνίας. Η έννοια της αποδοχής μπορεί να γίνει αντιληπτή ως εκπλήρωση μιας προτιμώμενης απάντησης στο θέμα διαφωνίας.

Η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται με τον καθορισμό των συμμετοχικών ρόλων των εμπλεκόμενων σε επιχειρηματολογική συζήτηση προσώπων εντός συνεργατικού περιβάλλοντος διάδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων συζητητών. Οι ρόλοι του

πρωταγωνιστή και του ανταγωνιστή μπορούν να αποδοθούν στους μετέχοντες σε μία συζήτηση που εκπληρώνει συγκεκριμένους τύπους λεκτικών πράξεων.

Η λειτουργικοποίηση μπορεί να επιτευχθεί με τον καθορισμό του είδους και της ορθότητας των λεκτικών πράξεων που ενέχονται σε επιχειρηματολογικό λόγο και του ρόλου που διαδραματίζουν στην επίλυση της διαφωνίας. Τέλος, η διαλεκτικοποίηση επιτυγχάνεται με την οργάνωση σε ένα ιδανικό μοντέλο κριτικού διαλόγου της ανταλλαγής των λεκτικών πράξεων που στοχεύουν στην επίλυση της διαφωνίας.

5.2.2. Επιχείρημα και επιχειρηματολογικά σχήματα

Τόσο οι θέσεις/απόψεις όσο και τα επιχειρήματα εκλαμβάνονται ως γλωσσικές μονάδες που στοχεύουν στην επίλυση μιας διαφοράς απόψεων και αποκτούν την ιδιότητα της θέσης/άποψης ή του επιχειρήματος μόνο εφόσον εκπληρώνουν τη λειτουργία της πειθούς. Η δομή των επιχειρημάτων εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης της (υπό)στήριξης της θέσης/άποψης. Διακρίνονται, λοιπόν, σε: α) *απλή επιχειρηματολογία* (single), αποτελούμενη από ένα μόνο επιχείρημα υπέρ ή κατά της θέσης/άποψης. Σε ένα τυπικό απλό επιχείρημα υπάρχει μια φανερή και μια λανθάνουσα προκείμενη. β) *σύνθετη επιχειρηματολογία* (complex), αποτελούμενη από περισσότερα του ενός απλά επιχειρήματα, τα οποία μπορεί να συνδέονται με τους ακόλουθους τρόπους: i) *πολλαπλή* (multiple/convergent) *επιχειρηματολογία*: επιχειρήματα που δε συνδέονται μεταξύ τους, αλλά αποτελούν το καθένα εναλλακτική στήριξη της θέσης-άποψης, ii) *συγχρονισμένη συνθετική/ συζευγμένη* (coordinatively compound/linked) *επιχειρηματολογία*: αλυσίδα επιχειρημάτων που συνδέονται παράλληλα ενισχύοντας το ένα το άλλο, iii) *υποταγμένη συνθετική/ σειριακή* (subordinatively compound/serial) *επιχειρηματολογία*: τα επιχειρήματα συνδέονται σειριακά, το κάθε επιχείρημα στηρίζει το άλλο επιχείρημα και όχι απευθείας τη θέση- άποψη.

Η εσωτερική οργάνωση των μεμονωμένων απλών επιχειρημάτων, δηλαδή η σχέση των προκείμενων προτάσεων με το συμπέρασμα, παρουσιάζεται με σχηματικές απεικονίσεις, στις οποίες δίνονται πληροφορίες αναφορικά με τους κανόνες, τα κριτήρια ή τις υποθέσεις που γίνονται στην προσπάθεια στήριξης ή ανατροπής μιας θέσης/άποψης.

Τα επιχειρηματολογικά σχήματα αφορούν στην εσωτερική οργάνωση μεμονωμένων απλών επιχειρημάτων και ουσιαστικά συνιστούν τις αρχές βάσει των

οποίων οργανώνονται τα επιχειρήματα ως προς τις προκείμενες για την υπεράσπιση μιας θέσης (Van Eemeren et al., 1996, σελ. 19). Στόχος ενός ομιλητή είναι ο σχεδιασμός του επιχειρήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να πειστεί ο ακροατής. Ένα από τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι θεωρητικοί της επιχειρηματολογίας είναι η περιγραφή αυτών των επιχειρηματολογικών σχημάτων, ο καθορισμός του τρόπου λειτουργίας τους και η αξιολόγηση της αποδεκτότητάς τους. Αν το επιχειρηματολογικό σχήμα δεν παρουσιάζεται εμφανώς από τον ομιλούντα, πρέπει να διερευνηθεί ο λανθάνων *τόπος* πάνω στον οποίο στηρίζεται το επιχείρημα, ξεκινώντας από τη μη διατυπωμένη προκείμενη που γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ φανερής προκείμενης και θέσης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου πρέπει να αξιοποιηθούν οι πραγματολογικές πληροφορίες που περιέχονται στα συμφραζόμενα του λόγου.

5.2.3. Αξιολόγηση επιχειρηματολογικού λόγου

Για την επαρκή αξιολόγηση του επιχειρηματολογικού λόγου απαιτείται μία αναλυτική επισκόπηση όλων εκείνων των πτυχών του λόγου που είναι καθοριστικές για την επίλυση της διάστασης απόψεων. Σε μία τέτοια προσπάθεια αποδίδεται ιδιαίτερη προσοχή στα ακόλουθα σημεία:

- 1) *επίμαχες θέσεις/απόψεις στη διάσταση απόψεων*
- 2) *στάσεις που υιοθετούνται από τις παρατάξεις, τα σημεία έναρξης και τα συμπεράσματά τους*
- 3) *επιχειρήματα που αναπτύσσονται από τις παρατάξεις*
- 4) *δομή των επιχειρημάτων*
- 5) *επιχειρηματολογικά σχήματα*

Η αναλυτική επισκόπηση της επιχειρηματολογίας παρουσιάζει τη φύση της διάστασης απόψεων [απλή αμιγής (simple nonmixed), πολλαπλή αμιγής (multiple nonmixed), απλή (single), μικτή (mixed), πολλαπλή μικτή (multiple mixed)], τη διανομή ρόλων μεταξύ των συμμετεχόντων (πρωταγωνιστής, ανταγωνιστής), τις προκείμενες που συνθέτουν τα επιχειρήματα και τα συμπεράσματα (διατυπωμένα και μη), τις επιχειρηματολογικές δομές (απλή, πολλαπλή, συζευγμένη, σειριακή) και τα επιχειρηματολογικά σχήματα [τεκμήριο (token), αναλογία (similarity), αίτιο-αποτέλεσμα (consequence)].

Η ανάλυση του επιχειρηματολογικού λόγου από τη σκοπιά της Πραγματο-Διαλεκτικής ξεκινάει από το ιδανικό μοντέλο του Κριτικού διαλόγου και αποσκοπεί στην ανακατασκευή όλων εκείνων των λεκτικών πράξεων που μπορούν να οδηγήσουν τη διάσταση απόψεων σε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Αυτού του είδους η ανάλυση είναι πραγματολογική υπό την έννοια του ότι ο λόγος εκλαμβάνεται ως ανταλλαγή λεκτικών πράξεων και είναι διαλεκτική υπό την έννοια του ότι αυτή η ανταλλαγή εκλαμβάνεται ως μεθοδευμένη προσπάθεια επίλυσης της αυτής της διάστασης.

Η αναδόμηση του επιχειρηματολογικού λόγου περιλαμβάνει έναν αριθμό συγκεκριμένων αναλυτικών λειτουργιών: διαγραφή, προσθήκη, μετατόπιση και υποκατάσταση.

Διαγραφή (deletion) ➔ αναγνώριση των στοιχείων του λόγου που σχετίζονται με τη διαδικασία επίλυσης της διάστασης απόψεων και παράλειψη εκείνων που δεν είναι συναφή με αυτόν τον σκοπό (επαναλήψεις, πλεονάζουσες πληροφορίες).

Προσθήκη (addition) ➔ συνίσταται στη συμπλήρωση του λόγου με εκείνα τα στοιχεία που, ενώ σχετίζονται με την επίλυση της διαφωνίας, δεν έχουν δηλωθεί φανερά ή έχουν αποσιωπηθεί, όπως για παράδειγμα προκείμενες συλλογισμών.

Μετατόπιση (permutation) ➔ ιεράρχηση ή αναδιάταξη στοιχείων του αυθεντικού λόγου με τέτοιο τρόπο, ώστε η διαδικασία επίλυσης της διάστασης απόψεων να γίνεται όσο το δυνατό πιο ξεκάθαρη. Για παράδειγμα, στοιχεία σχετικά με την εξαγωγή συμπερασμάτων που παρουσιάζονται καθυστερημένα, τοποθετούνται στη σωστή θέση.

Υποκατάσταση (substitution) ➔ συνιστά την προσπάθεια διαμόρφωσης μιας σαφούς και φανεράς παρουσίας των στοιχείων που μπορούν να είναι καθοριστικά στην επίλυση της διάστασης απόψεων: αμφίσημοι ή ασαφείς τύποι αντικαθίστανται από ακριβείς και σαφώς καθορισμένες φράσεις και διαφορετικές μορφές στοιχείων με την ίδια λειτουργία αναπαρίστανται με την ίδια τυπική φράση, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός ενιαίου τρόπου δήλωσης των στοιχείων που επιτελούν την ίδια λειτουργία στον Κριτικό διάλογο.

Καθοριστικής σημασίας για την πραγματο-διαλεκτική ανάλυση είναι η ορθή αναδόμηση του επιχειρηματολογικού λόγου. Η αποφυγή παρερμηνείας των στοιχείων που έχουν αποσιωπηθεί απαιτεί ευαισθησία στους επικοινωνιακούς κανόνες και τους συγκεκριμένους περιορισμούς του υπό μελέτη λεκτικού γεγονότος.

5.3. Λεκτικές πράξεις και Κριτικός Διάλογος

Προκειμένου η διαλεκτική διαδικασία του Κριτικού διαλόγου να αποκτήσει πραγματολογική διάσταση, πρέπει σε κάθε στάδιο να προσδιοριστεί ποιες λεκτικές πράξεις³ μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυση της διάστασης απόψεων. Οι λεκτικές πράξεις είναι σύνθετες γλωσσικές πράξεις, επειδή: 1) αποτελούνται από αρκετές προτάσεις (προκειμένες, φανερές και λανθάνουσες), 2) οι εκφράσεις που τις συναποτελούν έχουν την κανονική λειτουργία τους ως λεκτικές πράξεις (πχ. δήλωση, ισχυρισμός, κλπ.), καθώς και μία επιχειρηματολογική λειτουργία, 3) ο σχηματισμός των λεκτικών πράξεων στην επιχειρηματολογία δεν μπορεί να σταθεί από μόνος του, αλλά πρέπει να συνδεθεί με συγκεκριμένο τρόπο με μία άλλη λεκτική πράξη και συγκεκριμένα εκείνη που εκφράζει τη θέση/άποψη (Van Eemeren & Grootendorst, 1992, σσ. 28-29).

Υπάρχουν πέντε κατηγορίες λεκτικών πράξεων που μπορούν να εμφανιστούν στον επιχειρηματολογικό λόγο:

- 1) *Λεκτικές πράξεις παραδοχής* (assertives): το πρωτότυπο είναι ένας ισχυρισμός τον οποία ο ομιλών/γράφων εγγυάται για την αλήθεια της πρότασης που διατυπώνεται. Ωστόσο, αυτές οι λεκτικές πράξεις δε σχετίζονται μόνο με την αλήθεια των προτάσεων, αλλά και γενικότερα με την αποδεκτότητά τους. Άλλα παραδείγματα είναι η υπόθεση, η άρνηση και παραδοχή. Όλες μπορούν να εμφανιστούν στον Κριτικό διάλογο εκφράζοντας τη θέση που διερευνάται, όντας μέρος της υπερασπιστικής επιχειρηματολογίας αυτής της θέσης ή αποδεικνύοντας το συμπέρασμα.
- 2) *Προστακτικές λεκτικές πράξεις* (directives): το πρωτότυπο είναι μία εντολή, η οποία προϋποθέτει ειδική θέση του ομιλητή/γράφοντα απέναντι στον ακροατή/αναγνώστη, θέση ισχύος. Άλλα παραδείγματα είναι η απαγόρευση, η σύσταση, η παράκληση και η πρόκληση. Δεν μπορούν όλες οι προστακτικές λεκτικές πράξεις να εμφανιστούν στον Κριτικό διάλογο. Ο ρόλος τους συνίσταται στην πρόκληση μιας πλευράς να υπερασπιστεί τη θέση ή γενικότερα στο αίτημα για επιχειρηματολογική στήριξη.

³ Οι λεκτικές πράξεις που αναπτύσσονται στην Πραγματο-Διαλεκτική επιχειρηματολογική θεωρία συνιστούν συγκερασμό των συνθηκών των λεκτικών πράξεων του Searle και των διαλογικών αρχών του Grice. Αναλυτικά για τις λεκτικές πράξεις στην Πραγματο-Διαλεκτική πρβ. Van Eemeren & Grootendorst, 1992, σσ. 49-55 & 1994, Van Eemeren & Houtlosser, 2006.

- 3) *Δεσμευτικές λεκτικές πράξεις* (commissives): πρόκειται για λεκτικές πράξεις μέσω των οποίων ο ομιλών/γράφων αναλαμβάνει μία δέσμευση απέναντι στον ακροατή/αναγνώστη ότι θα κάνει ή δε θα κάνει κάτι. Το πρωτότυπο είναι η υπόσχεση και άλλα είδη η αποδοχή, η απόρριψη και η συμφωνία. Οι δεσμευτικές λεκτικές πράξεις εκπληρώνουν τις ακόλουθες λειτουργίες στον Κριτικό διάλογο: α) αποδοχή ή μη αποδοχή μιας θέσης β) αποδοχή ή μη της επιχειρηματολογίας γ) αποδοχή της πρόκλησης για υπεράσπιση μιας θέσης δ) απόφαση για έναρξη μιας συζήτησης ε) αποδοχή του ρόλου του πρωταγωνιστή ή του ανταγωνιστή στ) αποδοχή των κανόνων της συζήτησης ζ) απόφαση έναρξης νέας συζήτησης.
- 4) *Εκφραστικές λεκτικές πράξεις* ή (expressives): πρόκειται για λεκτικές πράξεις μέσω των οποίων ο ομιλητής/γράφων εκφράζει τα συναισθήματά του για κάτι. Δεν υπάρχει πρωτότυπη λεκτική πράξη αυτής της κατηγορίας. Είναι δυνατό να εκφράζει χαρά, συμπόνια, απολογία, μεταμέλεια, χαιρετισμό. Δεν παίζουν άμεσο ρόλο στον Κριτικό διάλογο.
- 5) *Δηλωτικές λεκτικές πράξεις* ή (declaratives): πρόκειται για λεκτικές πράξεις μέσω των οποίων πραγματώνεται μία κατάσταση (πχ. απόλυση εργαζομένου από τον προϊστάμενό του). Δεν παίζουν ρόλο στην επίλυση της διάστασης απόψεων, αλλά στη ρύθμιση μιας διαφωνίας. Τα *χρηστικά δηλωτικά* (usage declaratives), τα οποία αναφέρονται στη γλωσσολογική χρήση (ορισμοί, διευκρινίσεις, αναπτύξεις, επεξηγήσεις), βελτιώνουν την κατανόηση των λεκτικών πράξεων και γι' αυτό μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στον Κριτικό διάλογο. Μπορούν να εμφανιστούν, αλλά και να απαιτηθούν, σε κάθε στάδιο του κριτικού διαλόγου.

5.3.1. Ο Κριτικός Διάλογος εντός της Πραγματο-Διαλεκτικής

Η θεωρητική σύλληψη του Κριτικού διαλόγου αποδίδεται πρακτικά με μία σειρά σταδίων και λεκτικών κινήσεων απαραίτητων στη διαδικασία επίλυσης της διάστασης.

Διευκρινίζεται πως η επίλυση της διάστασης απόψεων δεν είναι το ίδιο με το διακανονισμό μιας διαφωνίας (difference of opinion # dispute), στην περίπτωση της οποίας με την παρέμβαση ενός τρίτου προσώπου (πχ. δικαστή) δίνεται ένα τέλος. Η διάσταση απόψεων θεωρείται πως έχει επιλυθεί μόνο στην περίπτωση που τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν καταλήξει σε συμφωνία σχετικά με το αν η

διαφιλονικούμενη άποψη γίνεται αποδεκτή ή όχι, γεγονός που σημαίνει είτε πως η μία πλευρά πείστηκε από την επιχειρηματολογία της άλλης πλευράς είτε ότι απέσυρε τη θέση της (Van Eemeren & Grootendorst, 2003). Η ανταλλαγή επιχειρημάτων και κριτικής που οδηγεί σε ένα κοινό συμπέρασμα είναι καθοριστική στην επίλυση διάστασης απόψεων. Γι' αυτόν τον λόγο η διαλεκτική διαδικασία είναι κεντρική στην πραγματο-διαλεκτική έννοια του Κριτικού διαλόγου. Άλλωστε, η αποτελεσματική πειθώ πρέπει να ρυθμίζεται από τους κανόνες της Διαλεκτικής Λογικής (Van Eemeren & Houtlosser, 2000).

Το μοντέλο προϋποθέτει την επιχειρηματολογία αποτελούμενη από τέσσερα στάδια, στα οποία τα φανερά και λανθάνοντα μέρη του λόγου μπορούν να ανασκευαστούν και να αποδοθούν εκ των υστέρων, υπηρετώντας με αυτόν τον τρόπο χειριστικούς στόχους της κριτικής αξιολόγησης (Rees, 2003· Van Eemeren, Grootendorst, Jackson, & Jacobs, 1993). Τα τέσσερα στάδια είναι τα ακόλουθα:

Αντιπαράσταση (Confrontation): κατά την αντιπαράσταση τα διαλεγόμενα μέρη συμφωνούν πως υπάρχει διαφορετική άποψη, εφόσον η προβαλλόμενη θέση δε γίνεται αποδεκτή. Στον επιχειρηματολογικό λόγο αντίστοιχο είναι το σημείο όπου γίνεται ξεκάθαρο πως υπάρχει μία άποψη αμφισβήτησης ή αντίθεσης, οπότε ανακύπτει διαφωνία (ή πιθανή διαφωνία). Αν δεν υπάρχει αντιπαράσταση, τότε δεν υπάρχει ανάγκη Κριτικού διαλόγου (Van Eemeren & Grootendorst, 2003).

Εναρξη (Opening): προσδιορίζονται ο πρωταγωνιστής και ο ανταγωνιστής και συμφωνούνται οι κανόνες και οι αρχικές δεσμεύσεις.

Επιχειρηματολογικό στάδιο (Argumentation stage): ο πρωταγωνιστής υπερασπίζεται τη θέση του με επιχειρήματα και ο ανταγωνιστής είτε εκφράζει αμφιβολία είτε επιτίθεται στη θέση και τα επιχειρήματα του πρωταγωνιστή (Rees, 2001).

Συμπέρασμα (Concluding stage): τα μέρη αξιολογούν σε τι βαθμό έχει επιτευχθεί μία λύση της διαφωνίας και εις όφελος ποιου, υπονοώντας πως είτε ο πρωταγωνιστής πρέπει να αποσύρει την άποψή του είτε την αμφισβήτησή του ο ανταγωνιστής (Van Eemeren et al., 1996, σσ. 281-282).

Το ιδανικό μοντέλο του Κριτικού διαλόγου μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την αντιμετώπιση ερμηνευτικών προβλημάτων στις περιπτώσεις που δεν είναι ξεκάθαρο το είδος της λεκτικής πράξης που έχει εκτελεστεί στον επιχειρηματολογικό λόγο, ως σημείο αναφοράς σχετικά με την καταλληλότερη

ανάλυση και ως προς την κριτική λειτουργία του παρέχει ένα σύνολο κανόνων που ορίζουν το βαθμό απόκλισης από εκείνη τη μορφή λόγου που θα ήταν ευνοϊκή για την επίλυση της έριδας.

Οι Van Eemeren και Grootendorst όρισαν δέκα κανόνες Κριτικού διαλόγου (1992, σσ. 208-209):

- 1) Οι «αντιμαχόμενες» πλευρές δεν πρέπει να εμποδίζουν η μία την άλλη στην ανάπτυξη των θέσεών τους ή στην αμφισβήτηση των αντίπαλων θέσεων.
- 2) Μία πλευρά που αναπτύσσει μία θέση είναι υποχρεωμένη να την υποστηρίξει αν ζητηθεί από την άλλη πλευρά.
- 3) Η επίθεση στη θέση μιας πλευράς πρέπει όντως να σχετίζεται με τη θέση που αναπτύχθηκε.
- 4) Μία πλευρά μπορεί να υπερασπιστεί μία θέση αναπτύσσοντας επιχειρήματα που είναι συναφή με τη θέση.
- 5) Μία πλευρά δεν πρέπει να αποποιηθεί μία προκείμενη που έχει αποσιωπηθεί ή κάτι να παρουσιαστεί λανθασμένα ως προκείμενη της άλλης πλευράς, ενώ δεν έχει δηλωθεί.
- 6) Μία πλευρά δεν πρέπει λανθασμένα να παρουσιάζει μία προκείμενη σαν αποδεκτό σημείο εκκίνησης ούτε να αρνείται μία προκείμενη που εκφράζει ένα αποδεκτό σημείο εκκίνησης.
- 7) Μία πλευρά μπορεί να θεωρήσει ότι μία θέση δεν υποστηρίζεται επαρκώς, αν η υποστήριξη δεν πραγματώνεται μέσω ορθής εφαρμογής κατάλληλων επιχειρηματολογικών σχημάτων.
- 8) Μία πλευρά μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνο επιχειρήματα που είναι λογικά έγκυρα ή αποδεκτά ως έγκυρα, εφόσον διατυπωθούν φανερά μία ή περισσότερες από τις μη διατυπωμένες προκείμενες.
- 9) Η αποτυχημένη υποστήριξη μιας θέσης πρέπει να καταλήγει σε ανάκληση της θέσης, ενώ η πειστική υποστήριξή της πρέπει να οδηγεί σε απόσυρση της αμφισβήτησής της από την αντίπαλη πλευρά.
- 10) Μία πλευρά δεν μπορεί να χρησιμοποιεί διατυπώσεις που είναι μη αρκούντως σαφείς ή αμφίσημες και πρέπει να ερμηνεύει τις διατυπώσεις της άλλης πλευράς με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή και ακρίβεια.

5.4. Λογική πλάνη και Πραγματο-Διαλεκτική

Η επίτευξη της επικοινωνιακής λειτουργίας ενός επιχειρηματολογικού κειμένου μπορεί να καταστεί δυσχερής υπό την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων, όπως είναι οι λανθάνουσες προκείμενες ή λανθάνουσες θέσεις/απόψεις και οι λογικές πλάνες. Στην πρώτη περίπτωση τα συστατικά στοιχεία του επιχειρήματος που παραμένουν λανθάνοντα πρέπει να προσδιοριστούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια σύμφωνα με τα ενδοκειμενικά δεδομένα και τη διαθέσιμη γνώση. Στην περίπτωση της λογικής πλάνης -υπό την έννοια της παραβίασης της *Αρχής της Επικοινωνίας* (Principle of Communication): οι συμμετέχοντες πρέπει να απέχουν από ενέργειες που εμποδίζουν την διαδικασίες της επικοινωνίας τηρώντας συγκεκριμένα κριτήρια, όπως αυτά της σαφήνειας, της εντιμότητας, της επάρκειας και της συνάφειας, (Van Eemeren et al., 1996, σελ. 12) - ο ακριβής προσδιορισμός των επικοινωνιακών συνθηκών, μπορεί να συντελέσει στον εντοπισμό τους και στην αποκατάσταση του κειμενικού επικοινωνιακού στόχου. Η απόρριψη της Αρχής της Επικοινωνίας θα καθιστούσε αδύνατη την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων της επιχειρηματολογίας, ειδικά αν ληφθεί υπόψη πως τα κείμενα δε συνοδεύονται πάντα ή υποχρεωτικά από κειμενικούς δείκτες επιχειρηματολογίας (γιατί, επειδή, εφόσον, γι' αυτό, κλπ), αλλά μπορούν να συνιστούν γλωσσικές φόρμες μη αναγνωρίσιμες –εκ πρώτης όψεως- ως επιχειρηματολογικές.

Μία άλλη προβληματική περιοχή, λοιπόν, που απασχόλησε τους θεωρητικούς της επιχειρηματολογίας είναι αυτή της λογικής πλάνης, για την οποία ο ορισμός του Hamblin (1970, σελ. 12) ως επιχειρήματος που φαίνεται - ενώ δεν είναι - έγκυρο, δεν είναι αποδεκτός. Στο πλαίσιο της Πραγματο-Διαλεκτικής επιδιώχθηκε η απομάκρυνση από αυτή την καθαρά λογικοκεντρική προσέγγιση. Η λογική πλάνη θεωρείται, όπως προαναφέρθηκε, επικοινωνιακή κίνηση που βλάπτει την ποιότητα του παραγόμενου επιχειρηματολογικού λόγου (Van Eemeren & Grootendorst, 1992) και η αντιμετώπισή της απαιτεί μία πραγματολογική προσέγγιση μέσω της διερεύνησης των επικοινωνιακών και διαδραστικών συμφραζομένων εμφάνισής της. Η πραγματολογική ανάλυση θεωρείται απαραίτητη για μία ικανοποιητική ανάλυση των λογικών πλάνων. Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού επιδιώχθηκε η ανάπτυξη κριτηρίων διάκρισης μεταξύ αποδεκτών και μη αποδεκτών κινήσεων στον επιχειρηματολογικό λόγο, η διερεύνηση αυτών των κριτηρίων και η διαμόρφωση

διαδικαστικών εργαλείων για τον έλεγχο ικανοποίησής τους με την αξιοποίηση ποικίλων συγκειμενικών πληροφοριών.

Μία πραγματο-διαλεκτική αξιολόγηση του επιχειρηματολογικού λόγου αποσκοπεί στο να καθορίσει τον βαθμό στον οποίο οι διάφορες λεκτικές πράξεις μπορούν να οδηγήσουν στην επίλυση μιας διάστασης απόψεων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται καθορισμός των διαλεκτικών κινήσεων που εμποδίζουν τον Κριτικό διάλογο (πρβ. ενότητα 5.3.1.). Η παραβίαση ενός ή περισσότερων από τους κανόνες του Κριτικού διαλόγου είναι πιθανό να απειλεί την επίλυση της διάστασης απόψεων και πρέπει να θεωρείται λανθασμένη διαλεκτική κίνηση. Στην πραγματο-διαλεκτική προσέγγιση, οι λογικές πλάνες αναλύονται σαν τέτοιου είδους λανθασμένες διαλεκτικές κινήσεις στις οποίες έχει παραβιαστεί ένας διαλεκτικός κανόνας. Η λογική πλάνη, συνεπώς, ορίζεται σαν λεκτική πράξη εμποδίζει προσπάθειες επίλυσης διάστασης απόψεων και η χρήση του όρου συνδέεται συστηματικά με τους κανόνες του Κριτικού διαλόγου.

Για την ανίχνευση των λογικών πλανών η πραγματο-διαλεκτική ανάλυση ακολουθεί μία σειρά βημάτων: 1) ερμηνεία μιας φράσης ως λεκτικής πράξης συγκεκριμένου είδους 2) επιβεβαίωση σύνδεσης της λεκτικής πράξης με την προσπάθεια επίλυσης της διάστασης απόψεων 3) έλεγχος συμφωνίας της λεκτικής πράξης με τους κανόνες του Κριτικού διαλόγου 4) σε περίπτωση παραβίασης αυτών των κανόνων, προσδιορισμός του είδους της παραβίασης και σε αυτή την περίπτωση μόνο επακριβής προσδιορισμός του είδους της λογικής πλάνης.

Οι Van Eemeren και Grootendorst παρουσιάζουν στο ‘Argumentation, Communication and Fallacies’ (1992) μία λίστα με τις λογικές πλάνες, δηλαδή αυτές τις παραβιάσεις των κανόνων του Κριτικού διαλόγου, η οποία ωστόσο, όπως αναφέρεται και από τους ίδιους, δεν είναι εξαντλητική.

5.5. Σύγχρονα ερευνητικά ενδιαφέροντα

Η εμπειρική έρευνα στην Πραγματο-Διαλεκτική αφορά στην περιγραφή και ερμηνεία του τρόπου βάσει του οποίου οι άνθρωποι παράγουν, αναγνωρίζουν και αξιολογούν τον επιχειρηματολογικό λόγο. Σε αυτό το πλαίσιο διερευνώνται οι αρχές οργάνωσης των επιχειρηματολογικών πρακτικών, οι γνωστικές διεργασίες και οι λεκτικές δομές που παίζουν ρόλο στην παραγωγή και ερμηνεία του

επιχειρηματολογικού λόγου και οι παράγοντες που καθορίζουν τις ατομικές διαφορές στην επιχειρηματολογική ικανότητα.

Ένα σημαντικό σύγχρονο ερώτημα που διερευνάται αφορά στην ικανότητα των ανθρώπων να αναγνωρίζουν επιχειρήματα και αναμένεται πως η έμμεση και λανθάνουσα επιχειρηματολογία θα είναι πιο δύσκολα αναγνωρίσιμη. Επίσης, πειράματα που έχουν πραγματοποιηθεί απέδειξαν ότι λεκτικοί δείκτες επιχειρηματολογίας διευκολύνουν την αναγνώριση της επιχειρηματολογίας, ενώ η έμμεση παρουσίαση προκαλεί προβλήματα, ιδιαίτερα με απουσία επαρκών κειμενικών ιχνών (Van Eemeren, Grootendorst & Meuffels, 1989). Παράλληλα, διερευνήθηκε η επίδραση τεσσάρων παραγόντων στην αναγνώριση της επιχειρηματολογίας: 1) θέμα, 2) θέση/άποψη, 3) δείκτες επιχειρηματολογίας και 4) τοποθέτηση της θέσης πριν και μετά την αιτιολόγηση.

Ένα από τα πιο σύγχρονα ερευνητικά ενδιαφέροντα της Πραγματο-Διαλεκτικής είναι οι επονομαζόμενοι *στρατηγικοί ελιγμοί* (strategic manoeuvring). Πρόκειται για ρητορικές προεκτάσεις που εισήχθησαν στο διαλεκτικό πλαίσιο της θεωρίας (Van Eemeren & Houtlosser, 1999, 2001), με στόχο την αύξηση των δυνατοτήτων για επιχειρηματολογικές συναλλαγές (Zarefsky, 2006) και εν τέλει την κατάληξη της συζήτησης εις όφελος των ομιλητών που τις χρησιμοποιούν (Hitchcock, 2003). Η προσπάθεια εστιάζει στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Ρητορική στην επιχειρηματολογία, η οποία αντιμετωπίζεται ως «θεωρητική μελέτη των πρακτικών τεχνικών πειθούς» (Van Eemeren & Houtlosser, 1999, σελ. 483), αν και κάτι τέτοιο φαίνεται να περιορίζει αρκετά της δυνατότητές της στη διαδικασία της πειθούς (Tindale, 2006b).

5.6. Κριτική της Πραγματο-Διαλεκτικής

Παρόλο που η Πραγματο-Διαλεκτική είναι μία από τις πιο υποσχόμενες σύγχρονες επιχειρηματολογικές θεωρίες, θεωρία δυναμική που συνδυάζει πραγματολογικά και διαλεκτικά συστατικά, λαμβάνοντας υπόψη τα συμφραζόμενα και τις στρατηγικές κινήσεις των γλωσσικών χρηστών (Bonevac, 2003), έχει δεχτεί κριτική για ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της.

Ο στόχος του επιχειρηματολογικού λόγου, δηλαδή η επίλυση μιας διάστασης απόψεων, δεν έχει δεχτεί πρακτική στήριξη και μόνο ευκαιριακά έχει αιτιολογηθεί από τους εισηγητές της και μάλιστα εκ του εναντίου, δηλαδή ως προσπάθεια

αποφυγής διανοητικής απομόνωσης και πνευματικής αδράνειας (Van Eemeren & Grootendorst 1984, σελ. 1). Παράλληλα, ενώ με τα γραπτά τους οι Van Eemeren και Grootendorst τείνουν προς τα πρότυπα της Επιστημολογικής Λογικής, τελικά αυτή η εικόνα αλλοιώνεται από την προσκόλλησή τους στην ανεπιφύλακτη συναινετικότητα (Lumer, 2010). Επίσης, το διαλεκτικό πρότυπο της λογικής που προτείνουν δεν πληροί την κανονικότητα που υπόσχεται (Biro & Siegel, 2006), ενώ μεγαλύτερο πρόβλημα φαίνεται να υπάρχει με την έννοια της λογικής (reasonableness): μία κίνηση στον Κριτικό διάλογο είναι αποδεκτή αν συμφωνεί με τους κανόνες του Κριτικού διαλόγου, αν δηλαδή συμβάλλει στην επίλυση μιας διάστασης απόψεων και καταλήγει σε κοινώς μεταξύ συνομιλητών αποδεκτή θέση. Αλλά, ακόμη και αν ακολουθείται αυτή η πορεία το ερώτημα που παραμένει είναι, αν η θέση στην οποία καταλήγουν τα συνδιαλεγόμενα μέρη μέσω αυτής της «νόμιμης» πορείας είναι λογική για τη μία από τις δύο πλευρές. Η έννοια της λογικής και της κανονικότητας τόσο στον φιλοσοφικό όσο και στον φυσικό καθημερινό λόγο δεν νοείται με αυτό τον τρόπο, δηλαδή σαν απόψεις που δεν είναι άμεσα λογικές, αλλά αποδεικνύονται αληθείς και έγκυρες μέσω της στήριξης που προσφέρεται γι' αυτές (Biro & Siegel, 2008). Σε γενικές γραμμές, πολύ δεσμευτικός θεωρήθηκε ο περιορισμός του θεωρητικού πλαισίου στον Κριτικό διάλογο (Walton, 1992b, σελ. 34), ενώ ως στοιχείο ανεπάρκειας της θεωρίας εκλαμβάνεται η αξιολόγηση των επιχειρημάτων ως λογικών πλανών βάσει παραβίασης κανόνων. Η εξάρτηση από κανόνες θεωρείται πως περιορίζει το εύρος και την αναλυτική δύναμη της θεωρίας (Walton, 1995).

Παρόλα αυτά η θεωρία μπορεί να βρει εφαρμογή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε αγώνες επιχειρηματολογικού λόγου. Αν και μία τέτοια διάσταση είναι σχετικά άγνωστη για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, η υιοθέτησή της θεωρούμε πως θα είχε ευεργετική επίδραση στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου, η οποία κατεξοχήν ακολουθείται στο σχολείο, και γι' αυτό το λόγο την εντάξαμε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής.

Κεφάλαιο 6^ο

Κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις επιχειρηματολογίας

Με απώτερο σκοπό τη διασύνδεση των κειμένων και του κοινωνικού περιβάλλοντός τους και την παρουσίαση του τρόπου της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, διαμορφώθηκε από τον Μ.Α.Κ. Halliday η Συστημική Λειτουργική Γραμματική, η οποία αναλύει τα γλωσσικά στοιχεία και τον συστημικό συνδυασμό τους. Η τυπολογία του κειμενικού είδους του επιχειρήματος, καθώς και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης του παρόντος κεφαλαίου. Μέσα από την παρουσίαση των δομικών και κυρίως των γλωσσικών συστατικών του κειμενικού είδους του επιχειρήματος, ως προϊόντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιδιώκεται η ανάδειξη των γλωσσικών παραμέτρων που διαμορφώνουν και καθορίζουν το ύφος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του επιχειρηματολογικού λόγου.

6.1. Τυπολογίες κειμενικής οργάνωσης

Η κατηγοριοποίηση της εμπειρίας και της βιούμενης πραγματικότητας συνιστά μία από τις βασικότερες τακτικές στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης, καθώς εξυπηρετεί μία διπλή χρησιμότητα, αφενός τη συστηματοποίηση πολυάριθμων και συχνά αντιφατικών χαρακτηριστικών σε ομάδες ομοειδών, αφετέρου τη δυνατότητα ένταξης νέων γνώσεων σε ήδη διαμορφωμένα γνωστικά σύνολα. Επακόλουθο αυτής της θεμελιώδους γνωστικής δραστηριότητας είναι η διευκόλυνση τόσο στην ερμηνεία των φαινομένων όσο και στην απόκτηση νέων πληροφοριών βάσει των κατακτημένων γνωστικών σχημάτων.

Ο Mikhail Bakhtin υπήρξε από τους πρώτους που εξέφρασαν την αναγκαιότητα τυπολογικών κατατάξεων των κειμένων χωρίς, ωστόσο, να αντιμετωπίζει την ανάπτυξή τους ως αυτοσκοπό. Προεκτείνοντας τα όρια της γλωσσικής ικανότητας των υποκειμένων από τη φράση στο εκφώνημα και διαβλέποντας στα κειμενικά είδη μία *σχετική σταθερότητα*, ερμήνευσε την πολυπλοκότητα των κειμένων ως αποτέλεσμα των αναρίθμητων δυνατοτήτων σύνθεσης ορισμένων βασικών *πρότυπων τύπων* σε *δευτερογενή είδη* (Bakhtin, 1984). Κατ' αντιστοιχία με τα πρότυπα κειμενικά είδη σχετικής σταθερότητας του Bakhtin, οι Halliday και Hasan εισηγήθηκαν την έννοια των *μακροδομών*, που αναφέρεται στη σύνολη λεκτική δομή των κειμένων και τους προσδίδει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους,

ενώ ο Van Dijk (1981, 1984) έκανε λόγο για *υπερδομές*, καθολικές δομές που μοιάζουν με σχεδιάγραμμα. Τυπολογίες κειμένων έχουν αναπτυχθεί προς την κατεύθυνση της ανάλυσης του λόγου συνολικά ή των κειμένων ειδικά, τυπολογίες που αφορούν στις γλωσσικές λειτουργίες, τις λεκτικές πράξεις, την οργάνωση σε ακολουθίες, τις μονοσθενείς μορφές λόγου (π.χ. αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία).

Ωστόσο, η ετερογενής συνθετική φύση των γλωσσικών προϊόντων (Adam, 1999, σελ. 27) και οι πολυάριθμες οπτικές κειμενικής ερμηνείας που δημιουργούνται καθιστούν πολύ δύσκολη την απόδοση όλων των μορφών κειμενικότητας από μία τυπολογία, γεγονός που επιτείνεται από την αδυναμία απόλυτου διαχωρισμού και καταμερισμού των μορφοσυντακτικών γνωρισμάτων στους διάφορους τύπους ακολουθιών (Adam, 1999, σελ. 28).

6.2. Χρησιμότητα Κειμενικών Ειδών

Η κατηγοριοποίηση των κειμένων υπάγεται στις αυθόρμητες γνωστικές δραστηριότητες (Adam, 1999, σελ. 14· Van Dijk, 1972, σσ. 297-298) που συμβάλλουν στην οργάνωση της ανθρώπινης εμπειρίας (Kleiber, 1990, σελ. 13) και μάλιστα της επικοινωνιακής. Αυτή η διαδικασία ανάγεται στην αξιοποίηση πρότυπων κειμενικών σχημάτων, δηλαδή αναπαραστάσεων που αφορούν στις υπερδομικές ιδιότητες κανονιστικών κειμένων και οι οποίες διαμορφώνονται σταδιακά κατά τη διάρκεια ανάπτυξης των υποκειμένων (Brassat, 1990). Έτσι, είτε γίνεται λόγος για πρότυπα κειμενικά σχήματα είτε για μακροδομές ή υπερδομές, ουσιαστικά πρόκειται για νοητικές (γλωσσικές) αναπαραστάσεις που διευκολύνουν αφενός τις διαδικασίες πρόσληψης, ερμηνείας και αποθήκευσης πληροφοριών και αφετέρου διαδικασίες κειμενικής παραγωγής μέσω στρατηγικών πρόβλεψης (Bakhtin, 1984, σελ. 285).

Η άγνοια ή μερική γνώση των πρότυπων κειμενικών ειδών δικαιολογεί ως ένα βαθμό τις δυσκολίες των άπειρων ή ανειδίκευτων υποκειμένων στην κατανόηση μορφών προφορικού ή γραπτού λόγου (Adam, 1999, σελ. 16), ενώ παράλληλα έχει υποστηριχθεί ότι η οριοθέτηση των κειμενικών ειδών κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας με την εκάστοτε εκ νέου δόμηση των εκφωνημάτων θα καθιστούσε τη γλωσσική επικοινωνία σχεδόν αδύνατη (Bakhtin, 2003, σελ. 84). Αντίθετα, η πληρέστερη κατοχή των κειμενικών ειδών εξασφαλίζει σε παραγωγούς και ερμηνευτές ένα σύνολο στρατηγικών, υποστηρικτικών στην επίλυση συγκεκριμένων

αναγκών και προβλημάτων, όπως η έλλειψη χρόνου ή ενέργειας και η πίεση της λήψης αποφάσεων (Berger & Luckman, 1966, σελ. 71). Το είδος των προτάσεων που επιλέγονται στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και ο τρόπος συνδυασμού τους δεν ακολουθούν αυτόνομη και ελεύθερη πορεία, αλλά βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση και καθοδηγούνται ως διαδικασίες λόγου από την εικόνα του ολοκληρωμένου εκφωνήματος που τα υποκείμενα έχουν διαμορφωμένη στην αντίληψή τους (Bakhtin, 1984, σελ. 288). Έτσι, τα διάφορα είδη κειμένων λειτουργούν ως εργαλείο κατά την κειμενική παραγωγή και ερμηνεία καθοδηγώντας και ελέγχοντας τις στρατηγικές κατανόησης (Adam, 1999, σελ. 24) και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση προσδοκιών σχετικά με το υπό ανάπτυξη θέμα.

Η χρησιμοποίηση των κειμενικών ειδών ως εργαλείων γλωσσικής ερμηνείας και παραγωγής σε ποικίλα επιστημονικά πεδία (π.χ. λογοτεχνία, εθνογραφία) πρωτίστως για ανάγκες ταξινόμησης και αναζήτησης κειμένων (Swales, 1990, σσ. 34-38) δεν περιορίστηκε στις αρχικά κλειστές κατηγοριοποιήσεις. Παρά τις αρνητικές κριτικές για αοριστία των κατηγοριοποιήσεων που δεν μπορεί να εγγυηθεί κάποιου είδους ομοιογένεια - κανονικότητα ή για άκαμπτη αυστηρότητα που εμποδίζει και περιορίζει την κειμενική δημιουργικότητα (Molino, 1990, σελ. 161), η αλλαγή προσανατολισμού στην προσέγγισή τους τούς έδωσε νέα διάσταση, καθώς τα κειμενικά είδη έπαψαν να νοούνται ως σύστημα κειμενικής κατάταξης και άρχισαν να προσεγγίζονται ως εργαλεία νοηματικής επεξεργασίας και ερμηνείας κειμένων (Swales, 1990, σελ. 37) βάσει των κειμενικών επιλογών, της δομικής οργάνωσης και των λειτουργιών που επιτελούνται σε αντιστοιχία πάντα με το επικοινωνιακό πλαίσιο εμφάνισής τους.

Η ετερογένεια και η πολυμορφία των γλωσσικών προϊόντων δεν πρέπει να είναι αποτρεπτική στην ανάπτυξη τυπολογιών. Άλλωστε, η πραγμάτωση του λόγου μέσω οργανωμένων σε κείμενα ακολουθιών αποτελεί αποτέλεσμα της συνειδητής προσπάθειας των υποκειμένων να αντιδράσουν αποτελεσματικά σε διάφορες περιστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης προσαρμόζοντας τις λεκτικές επιλογές τους στο θεματικό αντικείμενο της διαπραγμάτευσης και στο «στρατηγικό» δομικό σχήμα που διαμορφώνουν στο μυαλό τους αποσκοπώντας στην εκπλήρωση συγκεκριμένου επικοινωνιακού στόχου. Κατά συνέπεια, ο συνυπολογισμός ποικίλων και πολυάριθμων φαινομένων από μία τυπολογική θεωρία είναι που καθορίζει την πληρότητα και τον βαθμό χρηστικότητας και χρησιμότητάς της.

6.3. Κειμενικά Είδη

Βασική παραδοχή στο πλαίσιο της θεωρίας των κειμενικών ειδών είναι πως η πρόσληψη και κατανόηση της γλώσσας πραγματώνεται μέσω *κειμένων*, είτε αυτά νοούνται ως κοινωνικά προσδιορισμένες διαδικασίες είτε ως προϊόντα αυτών των διαδικασιών (Knapp & Watkins, 2005). Στο ίδιο πλαίσιο, ο γράφων εκλαμβάνεται ως κοινωνικό ον, η διαμόρφωση των γλωσσικών επιλογών του οποίου συνιστά αποτέλεσμα εμπρόθετης, τοποθετημένης και επαναλαμβανόμενης αντίδρασης σε κοινωνικά ερεθίσματα (Johns, 2002). Η επαναληψιμότητα ως ιδιότητα των κειμένων δε συνεπάγεται πλήρη καθορισμό και σταθερότητα από άποψη μορφής, περιεχομένου και ταξινόμησης, όπως υπαγόρευε η παραδοσιακή αντίληψη. Αντιθέτως, αφορά σε εκφωνήματα *σχετικής* σταθερότητας (Bakhtin, 1984) που είναι αναγνωρίσιμα από τους αναγνώστες ως διακριτά είδη βάσει των απόψεών τους σχετικά με τα συμφραζόμενα, το περιεχόμενο, τους ρόλους των συγγραφέων και αναγνωστών και τις κοινωνικές αξίες (Berkenkotter & Huckin, 1995· Halliday & Hasan, 1989· Purves, 1991).

Οι ποικίλες γλωσσικές πραγματώσεις συνιστούν ουσιαστικά αποτέλεσμα αντίδρασης στις απαιτήσεις των κοινωνικών συμφραζομένων (Johns, 2002), αποτέλεσμα επιλογής μεταξύ διαθέσιμων, αλληλοσυνδεόμενων γλωσσικών συστημάτων με σκοπό την παραγωγή νοήματος και την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων (Eggins, 1994). Υπ' αυτή την έννοια τα κείμενα είναι προϊόντα μιας ακολουθίας επιλογών και πραγμάτωση συγκεκριμένων διαστάσεων, κοινωνικών συμβάσεων και ιδεολογικών θέσεων. Η γλώσσα, συνεπώς, ανάγεται σε πηγή κατασκευής, ερμηνείας, διατήρησης (ή και ανατροπής) μηνυμάτων σε πιθανά συμφραζόμενα του πολιτισμού μας.

6.3.1. Κειμενικά Είδη και Συστημική Λειτουργική Γραμματική

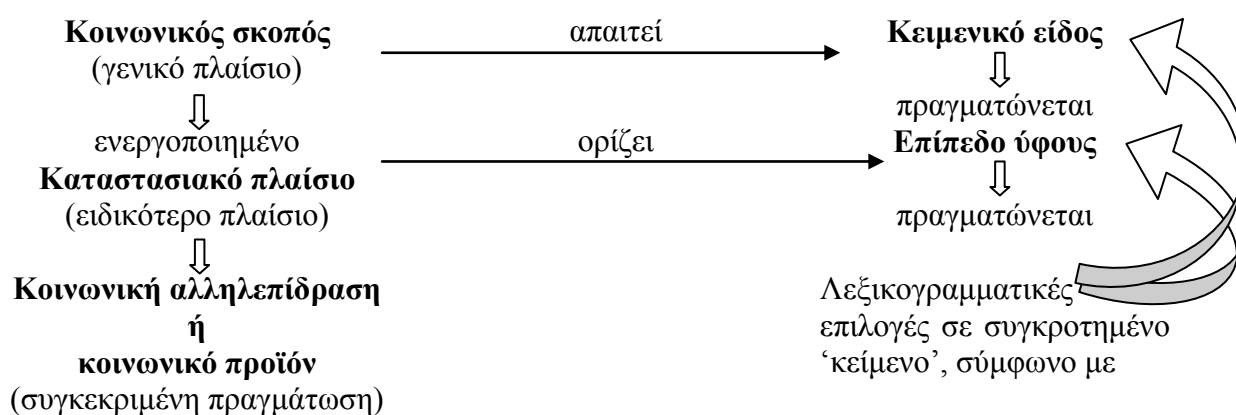
Στο πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (στο εξής ΣΛΓ) η κειμενική ανάλυση αποβλέπει σε ένα διπλό σκοπό, αφενός την *εξήγηση* του κειμένου, δηλαδή του *πώς εννοεί ό,τι εννοεί*, αφετέρου την *αξιολόγησή* του, δηλαδή την εξέταση του *γιατί είναι ή δεν είναι αποτελεσματικό* για τον συγκεκριμένο σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε (Eggins, 1994· Halliday, 2004, σελ. xxxix). Σε πρακτικό επίπεδο η γλωσσολογική ανάλυση της Λειτουργικής Γραμματικής δείχνει πώς ταυτόχρονα

νοήματα (κειμενικά, ιδεολογικά, διαπροσωπικά) εκφράζονται μέσα από προτασιακές δομές (clause structures).

Η κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση των κειμένων αποτελεί πρωτεύον σημείο εστίασης εντός της ΣΛΓ και καθοριστική συνιστώσα των γλωσσικών επιλογών. Για τη διαμόρφωση του κειμενικού νοήματος, τη δόμηση και διαπραγμάτευση των διαπροσωπικών σχέσεων και την παρουσίαση των πληροφοριών γίνονται – μεταξύ άλλων δυνατών – εκείνες οι γλωσσικές επιλογές που συμφωνούν με το απαιτούμενο επίπεδο ύφους, το πολιτισμικό πλαίσιο και το κειμενικό είδος που το εκφράζει (Christie, 1998, σελ. 53). Συνεκδοχικά, η δομή κάθε κειμενικού είδους καθορίζεται από τον κοινωνικό σκοπό, ενώ το καταστασιακό πλαίσιο ορίζει το επίπεδο ύφους (Macken-Horarik, 2002, σελ. 20), το οποίο πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές (Martin, 1989).

Σχήμα 6.1.

Επίδραση κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση των κειμενικών πραγματώσεων



Συνεπώς, μεταξύ επικοινωνιακών στόχων και κειμενικών ειδών υπάρχει αντιστοιχία, αν και αυτή η αντιστοιχία δεν είναι ισοδύναμη, καθώς, ενώ κάθε επικοινωνιακός στόχος επιτελείται μέσα από ένα κειμενικό είδος, κάποια κειμενικά είδη επιτελούν περισσότερους από έναν επικοινωνιακούς στόχους (Swales, 1990, σσ. 46-47). Άλλωστε, πέρα από τον στόχο τόσο ο ορισμός του είδους (definitional approach) όσο και η οικογενειακή ομοιότητα (family resemblance) συνιστούν κριτήρια για την ταξινόμηση των κειμενικών ειδών σε κατηγορίες (Swales, 1990, σελ. 51).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως τα κειμενικά είδη χρησιμοποιούνται για την επίτευξη κοινωνικών στόχων και είναι λογικό να δημιουργούν στους αποδέκτες προσδοκίες αναφορικά με την οργάνωσή τους, καθώς και μία αναμενόμενη αίσθηση ολοκλήρωσης (ή μη) του κειμένου. Η επίτευξη αυτής της αίσθησης ολοκλήρωσης επιτυγχάνεται με διαδοχικά επικοινωνιακά βήματα, μέσω των οποίων συγκροτείται σταδιακά το επιδιωκόμενο νόημα (Eggins, 1994, σελ. 59). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτές τις παραδοχές και ακολουθώντας τον ορισμό του Martin (1984, σελ. 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*.

6.3.2. Ταξινόμηση Κειμενικών Ειδών.

Όπως προαναφέρθηκε, ο επικοινωνιακός στόχος, ο ορισμός και η οικογενειακή ομοιότητα συνιστούν κριτήρια ταξινόμησης των κειμενικών ειδών και διαμορφώνουν μία προσέγγιση *προτύπων* (prototype), που λειτουργούν ως αντιπροσωπευτικά κάθε ταξινομητικής κατηγορίας, με διακριτή εσωτερική δομή, χαρακτηριστικά και ιδιότητες, αναγνωρίσιμα στην κοινωνική συνείδηση των χρηστών (Swales, 1990, σελ. 51). Παράλληλα, μπορεί να γίνει λόγος για *τυπολογική* (typological) κατάταξη βάσει ορισμού ταξινομιών και για *τοπολογική* (topological) βάσει κριτηρίων οικογενειακής ομοιότητας (Martin, 2002, σελ. 270).

Η δόμηση των κειμενικών ειδών μέσω συστατικών σταδίων καθιστά τη σχηματική δομή των κειμένων μία προβλέψιμη διαδοχή υποχρεωτικών και προαιρετικών σταδίων (Macken-Horarik, 2002, σελ. 20), τα οποία αποδίδονται με ονομασίες που αντανakλούν τον λειτουργικό ρόλο τους και υποδεικνύουν τον σκοπό που επιτυγχάνεται στο εκάστοτε στάδιο (Eggins & Slade, 1997, σελ. 233), επιτρέποντας έτσι τον διαχωρισμό των διακριτών κειμενικών διαδικασιών, τον τρόπο ανάπτυξής τους και συνεκδοχικά την αποκρυστάλλωση του δομούμενου νοήματος (Christie, 2002, σελ. 14).

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των δομικών - λειτουργικών μερών του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε σε ορισμένες διακρίσεις που προκύπτουν σχετικά με τη χρήση του όρου *κειμενικό είδος* (genre), η έννοια του οποίου έχει δεχτεί πολλαπλούς ορισμούς ως προς το

περιεχόμενό της ανάλογα με τον θεωρητικό προσανατολισμό της εκάστοτε γλωσσολογικής σχολής (Knapp & Watkins, 2005) και ορίζεται με διαφορετικό τρόπο από τους ερευνητές (Kress, 2003· Martin, 1989), όπως και η διάκριση σε κειμενικά είδη γίνεται με τη χρήση διαφορετικής ορολογίας.

6.3.2.1. Κειμενικό είδος και τύπος κειμένου

Η πρώτη διάκριση αφορά στους όρους *κειμενικό είδος* (genre) και *τύπος κειμένου* (text type). Παρά το γεγονός ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι δύο όροι χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση, σε ορισμένες περιπτώσεις η χρήση τους αντιπροσωπεύει διαφορετικά, πλην συμπληρωματικά χαρακτηριστικά (Paltridge, 2002, σσ. 73-78), που αφορούν σε εσωτερικά-δομικά χαρακτηριστικά των κειμένων ή εξωτερικά γνωρίσματα που συνδέονται με το περιεχόμενο. Υπ' αυτή την έννοια δομείται η διάκριση μεταξύ Έρευνας, Αναφοράς, Δοκιμίου και Βιβλιογραφικής επισκόπησης, που εκλαμβάνονται ως κειμενικά είδη, και της Περιγραφής, της Επιχειρηματολογίας, της Συζήτησης, που είναι μερικοί από τους τύπους κειμένων. *Κάθε κειμενικό είδος μπορεί να συγκροτείται με την επιλογή κατάλληλων τύπων κειμένων, όπως ένα επιχειρηματολογικό δοκίμιο μπορεί να συντίθεται από Περιγραφή, Σύγκριση –Αντίθεση και Πρόβλημα –Λύση* (Paltridge, 2002, σελ. 84). Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, *διαφορετικά κειμενικά είδη μπορούν να δομούνται από τους ίδιους τύπους κειμένων* (Hyland, 2002, σελ. 123).

Η δεύτερη διάκριση αφορά στους όρους *κειμενικό είδος* και *λειτουργική ποικιλία* (register) (Freddi, 2005· Hasan, 1979). Ο όρος *κειμενικό είδος* ακόμη και εντός της ΣΛΓ δεν αντιμετωπίζεται με απόλυτη συναίνεση, όπου διακρίνονται δύο κατευθύνσεις ως προς την έννοια του *genre*, που βασίζεται στην ανάλυση των Halliday (1978) και Hasan (1989), και του *register*, που στηρίζεται στην ανάλυση του Martin (1989). Για λόγους καθαρά μεθοδολογικούς που αφορούν στην εστίαση σε παιδαγωγικές πρακτικές λόγω της διεξαγωγής μεγάλου μέρους της συναφούς έρευνας σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Macken-Horarik, 1996), η παρούσα μελέτη βασίζεται στην προσέγγιση της Κριτικής Γλωσσολογίας των Knapp & Watkins (2005) και τη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (Hasan, 1979· Martin, 1989). Η κατανόηση αυτής της διάκρισης κρίνεται σκόπιμη προκειμένου να καταστεί εφικτή η σύνδεση της Έκθεσης

στο Λύκειο που είναι κατεξοχήν επιχειρηματολογική με το κειμενικό είδος της έκθεσης (exposition), μέσω της ανάδειξης των κοινών κειμενικών χαρακτηριστικών.

6.3.2.2. Κειμενικό είδος και Λειτουργική Ποικιλία (register).

Η λειτουργική ποικιλία σύμφωνα με τη ΣΛΓ νοείται ως πολιτισμικά εξειδικευμένος τύπος κειμένου, στον οποίο η χρήση της γλώσσας αποσκοπεί στην επίτευξη κάποιου στόχου (Freddi, 2005, σελ. 18· Hasan, 1979), αφορά σε γενικευμένες γλωσσικές επιλογές σχετικά με το ύφος του κειμένου και ορίζεται σε σχέση με την οργάνωση του κειμένου και του συγκειμενικού πλαισίου (πρβ. σχήμα 6.1., ενότητα 6.3.1.). Συγκεκριμένα, μία λειτουργική ποικιλία ορίζεται από τα χαρακτηριστικά του θέματος, του τύπου της περίπτωσης, του ρόλου των συμμετεχόντων, του τρόπου και του μέσου του λόγου.

Το *θέμα του λόγου* (subject matter of discourse) αφορά στο περιεχόμενο και συνεκδοχικά στο εύρος των λεξιλογικών επιλογών, σε σχέση πάντα με τον *τύπο της περίπτωσης* (situation type) μέσα στον οποίο πραγματοποιείται η γλωσσική συναλλαγή, σε σχέση δηλαδή με τη φύση και τον στόχο της άμεσης εξωγλωσσικής περίπτωσης της κοινωνικής συναλλαγής. Ο *ρόλος των συμμετεχόντων* είναι ο κοινωνικά προσδιορισμένος ρόλος του πομπού και του/των δέκτη/δεκτών που εμπλέκεται/νται στον συγκεκριμένο λόγο. Ο *τρόπος* (mode) μπορεί να αποσκοπεί στην πειθώ (persuasive), να είναι εκθετικός (expository), κλπ., ποικίλλοντας ανεξάρτητα από τις άλλες τρεις παραμέτρους. Τέλος, το *μέσο του λόγου* (medium of discourse) αναφέρεται στο κανάλι της επικοινωνίας και αφορά στη διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου και τις συνακόλουθες συντακτικές επιλογές του κειμένου (Hasan, 1979, σελ. 272).

Το *κειμενικό είδος*, αφορά στις γλωσσικές επιλογές σε επίπεδο κειμένου. Πρόκειται για μία ιδεολογικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη κειμενικής δομής κοινωνική διαδικασία, που χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς σε διάφορα συγκεκριμένα πλαίσια (Μητσιοπούλου, 2000). Διακρίνονται δύο ευρύτερες κατηγορίες κειμένων βάσει δύο κριτηρίων, της κοινωνικής διαδικασίας που διαδραματίζεται και της κοινωνικής λειτουργίας που επιτελείται. Κατά τους Knapp & Watkins (2005) τα κείμενα διακρίνονται σε γεγονотоλογικά (factual), τα οποία έχουν να κάνουν με τη μεταβίβαση της γνώσης, και σε λογοτεχνικά (literary), στα οποία η διαπραγμάτευση της καθημερινής εμπειρίας γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο

αναγνώστης μεταφέρεται πέρα από αυτή (Knapp & Watkins, 2005, σσ. 28-29). Αντίστοιχα, ο Martin διακρίνει μεταξύ γεγονοτολογικών και αφηγηματικών κειμένων, κάτι που στην ελληνική βιβλιογραφία αντιστοιχεί στη διάκριση μη αφηγηματικών και αφηγηματικών κειμένων των Γεωργακοπούλου & Γούτσου (1999) και στη διμερή διάκριση μεταξύ επιχειρηματολογίας αφενός και περιγραφής και αφήγησης αφετέρου (Πολίτης, n.d.). Κριτήριο διάκρισης γεγονοτολογικών και αφηγηματικών κειμένων αποτελεί η κοινωνική λειτουργία που επιτελείται και είναι η διερεύνηση, ερμηνεία και κατανόηση της πραγματικότητας για τα πρώτα και η ψυχαγωγία για τα δεύτερα (Martin, 1989, σσ. 8-9).

Στα σχολικά εγχειρίδια υιοθετείται η διάκριση μεταξύ περιγραφής και αφήγησης από τη μία πλευρά και επιχειρηματολογίας από την άλλη, διάκριση σημαντική τόσο για την κατανόηση του τρόπου προσέγγισης και διδασκαλίας των κειμενικών ειδών στην εκπαίδευση όσο και για τον προσδιορισμό του κειμενικού είδους της Έκθεσης στο σχολείο. Στη βάση αυτής της διάκρισης εδράζει η αντίθεση μεταξύ δύο διαφορετικών λειτουργιών της γλώσσας, της *πληροφοριακής*, που συνιστά πιο «εμπειρικό» τρόπο αναπαράστασης της πραγματικότητας και συνδέεται με το αίτημα και την παροχή γλωσσικών αγαθών, και της *συναισθηματικής*, που αντιστοιχεί σε πιο «λογικούς» τρόπους αναπαράστασης και υπηρετεί την υποστήριξη μιας επίμαχης θέσης με απώτερο σκοπό τον επηρεασμό του αποδέκτη με τη μεταβολή της γνώμης, της συναισθηματικής στάσης και συμπεριφοράς του απέναντι στο υπό συζήτηση πρόβλημα (Πολίτης, n.d.).

Η αντιμετώπιση των κειμενικών ειδών στα σχολικά εγχειρίδια είναι σχετικά *στατική*, καθώς αυτά ορίζονται ως «συμβατικές μορφές κειμένου που περιέχουν ορισμένα κειμενικά χαρακτηριστικά ως προς της δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο, τα οποία αντικατοπτρίζουν στοιχεία και ιδιότητες των κοινωνικών περιστάσεων μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν. [...] Για παράδειγμα, μία διαφήμιση είναι ένα κειμενικό είδος που έχει ορισμένα κειμενικά χαρακτηριστικά και στη δομή και στη μορφή και στο περιεχόμενο (σύντομο κείμενο, ελκυστικό, περιεκτικό, κλπ.) που αντικατοπτρίζει την κοινωνική περίσταση της διαφήμισης» (Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης, & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, 2007).

6.3.3. Κατηγοριοποιήσεις Κειμενικών Ειδών.

Ο ορισμός των κειμενικών ειδών κάθε είδους λόγου από τη σύγχρονη γλωσσολογία έγινε με κριτήριο την επιτελούμενη κοινωνική διαδικασία παρά το ίδιο το κείμενο (Knapp & Watkins, 2005), δεδομένου μάλιστα του ότι η πλειοψηφία των παραγόμενων κειμένων αφορά συνδυασμό κειμενικών ειδών, παρόλο που διδακτικοί και μεθοδολογικοί λόγοι υπαγορεύουν τις σχετικές διακρίσεις.

Οι Knapp & Watkins (2005) διακρίνουν τις κοινωνικές διαδικασίες που περιγράφουν, εξηγούν, καθοδηγούν/δίνουν οδηγίες (instruct), αφηγούνται και επιχειρηματολογούν και συνακόλουθα τα αντίστοιχα κειμενικά είδη της περιγραφής, της εξήγησης, της οδηγίας, της αφήγησης και της επιχειρηματολογίας, τα οποία με τη σειρά τους αντιστοιχούν και συνδυάζονται σε διαφορετικούς τύπους κειμένων, όπως τα άρθρα, οι συνεντεύξεις, οι επιστολές, κλπ. (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 27).

Αντίστοιχα, στην κατηγορία της γεγονοτολογικής γραφής ο Martin (1989) εντάσσει τα κειμενικά είδη της διαδικασίας (procedure), της περιγραφής (description), της αναφοράς (report), της εξήγησης (explanation) και της έκθεσης (exposition). Τα δύο τελευταία αναφέρονται στο *γιατί* και μάλιστα η έκθεση εκλαμβάνεται ως μία πιο επεξεργασμένη μορφή εξήγησης, εξαιτίας της μεγαλύτερης κοινωνικής βαρύτητας και της μεγαλύτερης τεκμηρίωσης που απαιτεί η υπό ανάπτυξη θέση (Halliday & Martin, 2004, σσ. 242-258).

6.3.4. Λειτουργίες επιχειρηματολογικών κειμένων.

Στόχος του επιχειρηματολογικού λόγου είναι ο επηρεασμός των απόψεων, των στάσεων ή των συμπεριφορών ενός ομιλητή ή ενός ακροατηρίου μέσω της αποδοχής ως πιστευτής ή αληθινής μίας λεκτικής εκφοράς που επέχει θέση συμπεράσματος και η οποία στηρίζεται με διάφορους τρόπους σε κάποια/ες άλλη/ες λεκτικές εκφορές που λειτουργούν ως επιχειρήματα /δεδομένα/ αίτια (Adam, 1999, σελ. 162κεξ). Συνεκδοχικά, οι διάφορες λεκτικές εκφορές αποκτούν τις λειτουργικές ιδιότητές τους ως μέρη του κειμένου στο οποίο ανήκουν, ανάλογα με το ρόλο που επιτελούν σε αυτό ως προς τη διάρθρωση των επιμέρους συστατικών μερών και ως προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου επικοινωνιακού στόχου. Έτσι, για την ακολουθία *δεδομένου-συμπεράσματος* –που θεωρείται βασική σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο (Adam, 1999, σελ. 163)– η πρόταση που εκλαμβάνεται ως συμπέρασμα λειτουργεί ως τέτοια *σε σχέση* με άλλες προτάσεις που λειτουργούν

ως δεδομένα. Η ιδιαιτερότητα αυτής της επιχειρηματολογικής ακολουθίας είναι η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης των μερών ως βάσης επέκτασης του κειμένου, δηλαδή ένα συμπέρασμα μπορεί να αξιοποιηθεί αργότερα μέσα στον λόγο ως προκείμενη πρόταση για άλλο συμπέρασμα (Adam, 1999, σελ. 163· Apotheloz & Mieville, 1989, σελ. 248).

Ο συσχετισμός δεδομένων και συμπεράσματος πραγματοποιείται με τεκμηρίωση του τελευταίου βάσει ενός συνόλου στοιχείων που κινούνται πάνω σε ένα διπολικό άξονα άμεσα λεκτικοποιημένων δεδομένων και έμμεσα αποδεκτών μη διατυπωμένων παραδοχών (Adam, 1999, σελ. 165), κάτι που βρίσκεται σε αντιστοιχία με το πρότυπο δεδομένων –εγγυητή/βάσης του μοντέλου Toulmin (πρβ. ενότητα 3.4.). Η σειρά σύνδεσης των προτάσεων σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο μπορεί να είναι προοδευτική, κινούμενη από τα δεδομένα στο συμπέρασμα, ή αναδρομική, ακολουθώντας την αντίστροφη πορεία. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση η επιχειρηματολογική ακολουθία λειτουργεί ως απόδειξη και εξήγηση, κάτι που προτιμάται συνήθως στον προφορικό λόγο (Adam, 1999, σελ. 180· Apotheloz & Mieville, 1989, σελ. 249), οπότε και προηγείται η διατύπωση της άποψης και ακολουθεί η τεκμηρίωσή της.

6.3.5. Τα «επιχειρηματολογικά» κειμενικά είδη

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 κατανόηση και ερμηνεία του φυσικού και κοινωνικού κόσμου παρουσιάζεται μέσα από το κειμενικό είδος της εξήγησης (explanation) και μπορεί να καλύπτει ένα εύρος κειμένων, επιστημονικών-τεχνικών, κοινής γνώσης (common sense) και ερμηνευτικών, τα τελευταία από τα οποία, εξαιτίας της συγγένειάς τους με την επιχειρηματολογία, θεωρούνται απαιτητική μορφή κειμένου (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 133). Πιο σημαντικό, λόγω της διασύνδεσης με ποικίλες πλευρές της σχολικής γνώσης αλλά και με πτυχές της κοινωνικής δραστηριοποίησης και

συμμετοχής, είναι το κειμενικό είδος του επιχειρήματος, το οποίο περιλαμβάνει αιτιολόγηση, αξιολόγηση και πειθώ (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 187). Αυτό που διακρίνει το επίχειρημα από την εξήγηση είναι ότι το πρώτο αφορά απόψεις και πειθώ, ενώ σκοπός της εξήγησης είναι η απόδοση μιας διαδικασίας, στην οποία μπορεί να εμπλέκεται και κάποιος βαθμός ερμηνείας (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 191). Σε κειμενικό επίπεδο, μεταξύ των γραμματικών χαρακτηριστικών του είδους είναι η χρήση διανοητικών ρημάτων (νομίζω, θεωρώ) για τη διατύπωση απόψεων, συνδετικών για τη διατήρηση των λογικών νοηματικών σχέσεων, αιτιολογικών συνδέσμων και φράσεων για σύνδεση θέσεων (points) και επιχειρημάτων, συγκριτικών ή αντιθετικών συνδετικών για εισαγωγή αντεπιχειρημάτων (π.χ. ωστόσο, από την άλλη πλευρά), ενώ η παθητική σύνταξη και η ονοματοποίηση –η εκτεταμένη χρήση των οποίων συνιστά ένδειξη «πιο επιχειρηματολογικού» κειμένου – καθιστούν την παρουσίαση των απόψεων πιο αντικειμενική με παράλληλη συμπίκνωση των πληροφοριών στην περίπτωση της διαπραγμάτευσης αφηρημένων εννοιών (Knapp & Watkins, 2005, σσ. 187–190).

Το κειμενικό είδος της έκθεσης, όπως αναλύεται από τον Martin (1989), αντιστοιχεί στην εξήγηση των Knapp & Watkins και αποτελεί γι' αυτόν ανεπτυγμένη μορφή εξήγησης (explanation) (Martin, 1989, σσ. 9-13), καθώς η διατυπωμένη από τον πομπό κρίση για την ερμηνεία του κόσμου απαιτεί μεγαλύτερη τεκμηρίωση συγκριτικά με τη δεύτερη, επειδή, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 6.3.3., έχει μεγαλύτερη κοινωνική βαρύτητα (Martin, 1989, σελ. 11). Ο Martin προχωρά σε μία ενδιαφέρουσα διάκριση του κειμενικού είδους της έκθεσης, σε *παραινετική* (hortatory) και *αναλυτική* (analytical) (Martin, 1989). Στόχος της πρώτης είναι η προτροπή σε μία δράση ή η υιοθέτηση μιας πρακτικής στάσης, ενώ της δεύτερης η αποδοχή της ορθότητας μίας θέσης, διαφοροποίηση που αντανακλάται στη λεξικογραμματική οργάνωση, με υπέρσχυση των γλωσσικών δομών του προφορικού λόγου στην πρώτη και του γραπτού στη δεύτερη.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών στην ελληνική εκπαίδευση ακολουθείται η ταξινόμια των Γεωργακοπούλου & Γούτσου (1999), με υποδιαίρεση των μη αφηγηματικών κειμένων σε πραγματολογικά/εκθετικά (expository), επιχειρηματολογικά και ιδιωτικής επικοινωνίας. Από τα γεγονοτολογικά και τα επιχειρηματολογικά που θεωρούνται σημαντικά για την εκπαίδευση, (Ματσαγγούρας, 2001, σελ. 428) τα δεύτερα παρουσιάζουν συγγένεια με την έκθεση,

καθώς μεταξύ των κειμενικών στόχων συγκαταλέγεται η *εξήγηση των λόγων* που οδήγησαν στη δημιουργία των καταστάσεων.

6.3.6. Δομικά μέρη κειμενικού είδους επιχειρηματολογίας (the Genre of Arguing)

Το κειμενικό είδος του επιχειρήματος είναι απαραίτητο σε πολλές πτυχές της σχολικής γνώσης, αλλά κρίνεται απαραίτητο και για μία αποτελεσματική κοινωνική συμμετοχή. Ουσιαστικά πρόκειται για διαδικασία που, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 6.3.5., περιλαμβάνει αιτιολόγηση, αξιολόγηση και πειθώ.

Η διατύπωση της προσωπικής άποψης και η παρουσίαση των λόγων για τους οποίους αυτή ισχύει αποτελεί πρωτογενή μορφή επιχειρηματολογίας και μάλιστα η έκφραση αιτιότητας μέσω λέξεων όπως το *γιατί/επειδή* κάνει πολύ νωρίς την εμφάνισή της στο λόγο των παιδιών (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 188). Η δομή, ωστόσο, 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.

6.3.6.1. Δομή κειμενικού είδους έκθεσης.

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 στον σκοπό του επιχειρήματος, που δεν είναι άλλος από την παρουσίαση μιας άποψης και των συνοδευτικών στοιχείων στήριξής της. Τα δομικά συστατικά της έκθεσης παρουσιάζονται στον πίνακα 6.1. που ακολουθεί.

Πίνακας 6.1.

Δομικά συστατικά κειμενικού είδους έκθεσης

<i>Θέση / Μείζων προκείμενη + [Προεπισκόπηση]</i>	<i>Thesis / Major Proposition + [Preview]</i>
<i>Επιχείρημα: Υποστηρικτικό στοιχείο και ανάπτυξη</i>	<i>Point + elaboration</i>
<i>Συμπέρασμα</i>	<i>Conclusion</i>

Στους προχωρημένους συγγραφείς η ανάπτυξη της *Θέσης* ή η παρουσία υποστηρικτικών δηλώσεων δεν πραγματοποιείται στην ίδια με αυτή πρόταση, γεγονός που συνιστά συνήθη πρακτική των αρχάριων συγγραφέων (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 192). Η συνθετότητα του σταδίου αυξάνει στην περίπτωση που

εκτός από την άποψη του γράφοντος περιλαμβάνεται και *Προεπισκόπηση (Preview)* των υποστηρικτικών στοιχείων που θα χρησιμοποιηθούν. Στην Προεπισκόπηση, για τη δήλωση της σειράς παρουσίασης των υποστηρικτικών στοιχείων, μπορούν να αξιοποιηθούν χρονικά συνδετικά (temporal connectives) (π.χ. πρώτον, δεύτερον) ή προσθετικά συνδετικά (additive connectives) (π.χ. επίσης, επιπλέον) (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 198). Η χρησιμότητα της Προεπισκόπησης σε εκτενή επιχειρηματολογικά κείμενα έγκειται τόσο στην οργάνωση των σκέψεων του συγγραφέα όσο και στην προετοιμασία και καθοδήγηση των αναγνωστών στα επιχειρήματα που ακολουθούν, προκαθορίζοντας μάλιστα και τη σειρά εμφάνισής τους (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 193).

Η Θέση ακολουθείται από το στάδιο των επιχειρημάτων, που στην περίπτωση των πρώιμων συγγραφέων ενδέχεται να συνίσταται σε ένα μόνο *υποστηρικτικό στοιχείο* και την *ανάπτυξή* του, συχνά μάλιστα στην ίδια πρόταση. Με την εξέλιξη των μαθητών στη συγγραφή επιχειρημάτων επηρεάζεται η πολυπλοκότητα του σταδίου με αύξηση του αριθμού των υποστηρικτικών στοιχείων, καθώς και του ποσοστού λεπτομερειών της ανάπτυξης, ενώ η σειρά κατάταξης των υποστηρικτικών στοιχείων και η λογική τους είναι εξέχουσας σημασίας για την αποτελεσματικότητα του επιχειρήματος (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 192). Η πιθανή απουσία προσθετικών ή αιτιολογικών (causal connectives) συνδετικών εξισορροπείται μέσω της παρουσίασης των λογικών σχέσεων μεταξύ των υποστηρικτικών στοιχείων βάσει της σειράς των προτάσεων (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 198). Διακριτικό γνώρισμα της ώριμης γραφής στο συγκεκριμένο στάδιο είναι η παρουσία αντεπιχειρημάτων ως ρητορικών μέσων κατεύθυνσης του αναγνώστη (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 192).

Το τελευταίο στάδιο της έκθεσης είναι η συμπερασματική δήλωση, κατά την οποία υπάρχει αναδιατύπωση της Θέσης (σχεδόν αυτούσιας στους πρώιμους συγγραφείς), συνοδευόμενη από περίληψη στην περίπτωση των πιο σύνθετων κειμένων. Η χρήση του β' ρηματικού προσώπου στη Θέση και το *Συμπέρασμα* κάνει τα συγκεκριμένα στάδια να μοιάζουν πολύ με το κειμενικό είδος της οδηγίας (instruction). Η εξοικείωση με τα δομικά χαρακτηριστικά της έκθεσης επιτρέπει το πέρασμα σε έναν άλλο τύπο του κειμενικού είδους του επιχειρήματος, αυτόν της Συζήτησης (Discussion).

6.3.6.2. Δομή κειμενικού είδους συζήτησης (Discussion)

Η *Συζήτηση* συνιστά μία πιο ανεπτυγμένη μορφή επιχειρήματος, καθώς περιλαμβάνει την προσέγγιση ενός ζητήματος από διαφορετικές προοπτικές.

Πίνακας 6.2.

Δομικά μέρη κειμενικού είδους Συζήτησης

Διατύπωση ζητήματος	Statement of issue + [Preview]
Επιχειρήματα Κατά Επιχειρήματα Υπέρ	Arguments for Arguments against
Σύσταση / Πρόταση	Recommendation

Στη Συζήτηση χρησιμοποιείται η *Διατύπωση του ζητήματος* προκειμένου να καταστεί σαφές στον αναγνώστη η ύπαρξη τουλάχιστον δύο απόψεων για το υπό εξέταση ζήτημα. Στο τέλος αυτού του σταδίου ενδέχεται να υπάρξει *Προεπισκόπηση* των υποστηρικτικών στοιχείων τόσο κατά όσο και υπέρ της θέσης. Μετά την εισαγωγική παράγραφο γίνεται η παρουσίαση των επιχειρημάτων υπέρ και κατά με την αντίστοιχη ανάπτυξή τους. Ο αριθμός των υποστηρικτικών στοιχείων και ο βαθμός ανάπτυξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο κατανόησης και ωριμότητας του συγγραφέα. Η Συζήτηση ολοκληρώνεται με το στάδιο της *Σύστασης/Πρότασης*, με διατύπωση της άποψης του συγγραφέα και την ανακεφαλαίωση των στοιχείων που παρουσιάστηκαν (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 194κεξ).

6.3.6.3. Η Γραμματική του Κειμενικού είδους του επιχειρήματος.

Οι επιχειρηματολογικές γλωσσικές διαδικασίες συνιστούν ερμηνεία του κόσμου και αποσκοπούν στην πειθώ των αναγνωστών αναφορικά με την εγκυρότητα αυτής της ερμηνείας. Για αυτόν τον λόγο το κειμενικό είδος του επιχειρήματος έχει αναπτύξει μία γραμματική που αποσκοπεί στην παραγωγή λογικών και συνεκτικών κειμένων και στον προσανατολισμό τόσο του συγγραφέα όσο και του αναγνώστη. Η επίτευξη του πρώτου στόχου πραγματοποιείται ως ένα βαθμό με τη γενετική δομή ενός επιχειρήματος, δηλαδή τη σειριακή οργάνωση των συστατικών μερών του κειμένου, η οποία ενισχύεται με τα συνεκτικά μέσα των ποικίλων συνδετικών, των αναφορών και του *θέματος* (theme).

Ο προσανατολισμός (positioning) αναφέρεται στον τρόπο κατεύθυνσης των αναγνωστών από τους συγγραφείς προς την υιοθέτηση συγκεκριμένου τρόπου ανάγνωσης ενός κειμένου ή ενός τρόπου και όχι άλλων εναλλακτικών (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 196). Τα γραμματικά χαρακτηριστικά που είναι χρήσιμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η *Τροπικότητα* (modality), η *φωνή* (voice) και ως ένα βαθμό η *ονοματοποίηση* (nominalization), που συμβάλλουν σε μία περισσότερο αντικειμενική παρουσίαση των επιχειρημάτων, αποτελώντας, ωστόσο, σημείο πρόκλησης για τους νέους συγγραφείς.

Η Τροπικότητα και η Φωνή συνδέονται στενά και μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία-κλειδιά της επιχειρηματολογίας. Οι συγγραφείς σε πρώιμο στάδιο δεν αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα της αποστασιοποίησής τους από την παρουσίαση μιας άποψης μέσω της χρήσης τροπικών που εκφράζουν μικρότερη υποχρέωση (obligation) και πιθανότητα (probability). Μία λιγότερο προφανής στάση στην επιχειρηματολογία συχνά αποδεικνύεται περισσότερο επιτυχής (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 197). Η Τροπικότητα, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα, μπορεί να εμφανίζεται σε διαφορετικό βαθμό, οπότε μπορούμε να μιλάμε για χαμηλό, μεσαίο και υψηλό βαθμό Τροπικότητας (degree of modality). Γραμματικές μορφές που αποτελούν έκφραση Τροπικότητας μπορεί να είναι ουσιαστικά, βοηθητικά ρήματα, επίθετα και επιρρήματα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 6.3.

Βαθμοί Τροπικότητας και γραμματικές κατηγορίες πραγμάτων τους

Βαθμός Τροπικότητας (Degree of Modality)			
	Χαμηλή	Μεσαία	Υψηλή
	θα μπορούσε να πιθανόν	θα προφανώς	πρέπει να οπωσδήποτε/βέβαια
Γραμματικές μορφές που εκφράζουν Τροπικότητα			
Ουσιαστικά	Βοηθητικά ρήματα	Επίθετα	Επιρρήματα
πιθανότητα	μπορεί (να)	Πιθανός /ή /ό	πιθανόν

Η χρήση της παθητικής σύνταξης μπορεί να είναι αρκετά δογματική ως προς την παρουσίαση μιας άποψης και, επειδή η επιχειρηματολογία δεν είναι απλά η παρουσίαση ενός επιχειρήματος, αλλά η έκφραση της προσπάθειας του συγγραφέα να πείσει για την αξία του (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 206), καθίσταται σαφής η

ιδιαίτερη σημασία της προς αυτή την κατεύθυνση. Ως προς τη χρήση των ρηματικών προσώπων, αξίζει να σημειωθεί πως το γ' πρόσωπο είναι πιο αποτελεσματικό στα γραπτά επιχειρήματα, καθώς κάνει το κείμενο λιγότερο προφορικό, περισσότερο αντικειμενικό - αφού δεν παρουσιάζεται σαν άποψη ενός μόνο ατόμου - και γι' αυτό πιο δύσκολα ανατρέψιμο (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 216).

Η ονοματοποίηση είναι απαραίτητη στη διαπραγμάτευση αφηρημένων γνώσεων, γεγονός που εξηγεί την παρουσία της στα επιχειρήματα των πιο ώριμων συγγραφέων. Σηματοδοτεί τη μετάβαση από την καθαρά προφορικής φύσης μορφή του γραπτού λόγου, που στηρίζεται περισσότερο στη δράση και τα ρήματα, σε μία πιο αντικειμενοποιημένη γραπτή κατασκευή που στηρίζεται στα ονόματα (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 208).

6.3.7. Τροπικότητα.

Η έννοια της *Τροπικότητας* (Modality) σχετίζεται με αυτή της *Πολικότητας* (Polarity), καθώς εκφράζει όλες τις δυνατές εκδοχές στην εκφορά του Ρηματικού στοιχείου (Finite) μεταξύ των δύο πόλων της καταφατικής και αποφατικής διατύπωσής του (Halliday, 2004, σσ. 88· Halliday & Matthiessen, 2004, σελ. 143). Έτσι, η Τροπικότητα εξασφαλίζει τη δυνατότητα στους γλωσσικούς χρήστες κατά την ανταλλαγή πληροφοριών και παροχή αγαθών/υπηρεσιών να μην περιορίζονται απλά στην επιβεβαίωση ή διάψευσή τους [κάτι ισχύει/ υπάρχει/ υφίσταται ή δεν ισχύει/ δεν υπάρχει/ δεν υφίσταται, πρέπει/ μπορεί να γίνει ή δεν πρέπει/ δεν μπορεί να γίνει], αλλά να αποκτούν πρόσβαση σε κάθε πιθανή ενδιάμεση εκδοχή. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα *διαβάθμισης* του λόγου μεταξύ της καταφατικής και αποφατικής διατύπωσης, καθιστά την Τροπικότητα τρόπο παρέμβασης των γλωσσικών χρηστών στα γλωσσικά μηνύματα και μέσο έκφρασης των στάσεων και των αξιών τους (Eggins, 1994, σελ. 172).

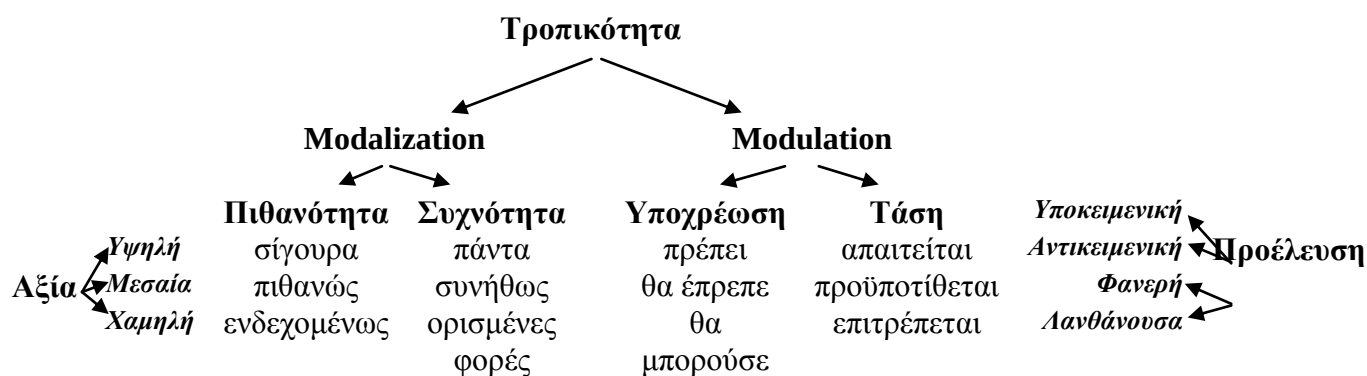
Η Τροπικότητα προσδιορίζεται βάσει τριών παραμέτρων: του *Τύπου* (Type), της *Αξίας* (Value) και της *Προέλευσης* (Orientation) (Halliday, 2004, σελ. 360). Ως προς τον Τύπο διακρίνεται σε *Τροποποίηση* (Modalization) και *Διαμόρφωση* (Modulation). Στην πρώτη περίπτωση, κατά την ανταλλαγή πληροφοριών σε προτάσεις κρίσεως και ερωτηματικές (propositions), εκφράζεται α) η πιθανότητα (probability) και β) η συχνότητα (usuality). Η Modulation, συμπληρώνοντας την Modalization, είναι η δεύτερη διάσταση της Τροπικότητας. Αφορά στις προτάσεις με

τις οποίες γίνεται ανταλλαγή αγαθών και υπηρεσιών, δηλαδή στις διαταγές και προσφορές (proposals) και εκφράζει α) την υποχρέωση (obligation) και β) την τάση (inclination) (Halliday & Matthiessen, 2004, σελ. 147).

Η Αξία έχει να κάνει με τη δήλωση της απόστασης των λεγομένων/ γραφομένων από την επιβεβαίωση ή τη διάψευσή τους, εκφράζει δηλαδή σε τι βαθμό, χαμηλό – μεσαίο – υψηλό, κάτι είναι πιθανό, σύνηθες ή υποχρεωτικό. Τέλος, η Προέλευση χαρακτηρίζει τον τρόπο προβολής των προσωπικών στάσεων και κρίσεων των ομιλητών και μπορεί να πάρει α) Υποκειμενική ή αντικειμενική και β) φανερή ή λανθάνουσα μορφή (Eggins, 1994, σελ. 176).

Σχήμα 6.2.

Σχηματική απόδοση Τροπικότητας κατά Τύπο, Αξία και Προέλευση



Η διάκριση μεταξύ υποκειμενικής και αντικειμενικής Τροπικότητας και μεταξύ φανερής και λανθάνουσας εκφοράς υπάρχει στην περίπτωση της πιθανότητας και της υποχρέωσης, ενώ για τη συχνότητα και την τάση το γλωσσικό σύστημα παρουσιάζει κενό (Halliday & Matthiessen, 2004, σελ. 621). Ειδοποιός διαφορά για την υποκειμενική ή αντικειμενική κατάταξη της Τροπικότητας είναι αν η Τροπική αξιολόγηση παρουσιάζεται σαν συστατικό της πρότασης (*Πιθανόν* λέει ψέματα ➔ Αντικειμενική εκφορά) ή αν προβάλλεται μέσω μιας μεγαλύτερης περιόδου, στην οποία το νόημα που θα εκφερόταν κανονικά ως κύρια πρόταση, πλέον εκφέρεται ως δευτερεύουσα εξαρτημένη πρόταση (*Πιστεύω ότι...*, *Είναι πιθανό να* λέει ψέματα ➔ Υποκειμενική εκφορά) (Martin, 2005, σελ. 130κεξ). Στον πίνακα 6.4. που ακολουθεί γίνεται καταγραφή τύπων της Τροπικότητας ως προς τον Τύπο, την Αξία και την Προέλευση.

Πίνακας 6.4.

Καταγραφή τύπων της Τροπικότητας ως προς τον Τύπο, την Αξία και την Προέλευση

Τύπος	Πολικότητα	Εκφορά	Αξία/Βαθμός	Προέλευση		Τροπικό αντικείμενο
Πιθανότητα	Θετική	-	Υψηλός	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	πρέπει (να είναι)
		-		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	σίγουρα/ βέβαια/ αναμφίβολα/ οπωσδήποτε
		-	Μεσαίος	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	θα / μπορεί να [είναι]
		-		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	προφανώς
	Αρνητική	-	Χαμηλός	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	θα μπορούσε να είναι/ υποτίθεται θα + Πρτ
		-		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	πιθανόν/ ίσως / ενδεχομένως
		Μεταφορική	Υψηλός	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	δεν μπορεί [να είναι]
		Ευθεία		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	σίγουρα δεν [είναι]
		Μεταφορική		Φανερή	Αντικειμενική	δεν είναι δυνατό [να είναι]
		Μεταφορική	Μεσαίος	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	δε θα / μπορεί να μην είναι
		Ευθεία		Λανθάνουσα	αντικειμενική	προφανώς δεν [είναι]
		Μεταφορική		Φανερή		δεν είναι δυνατό [να είναι]
		Μεταφορική	Χαμηλός	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	δεν είναι/ δεν ισχύει απαραίτητα
		Ευθεία		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	πιθανότατα δεν [είναι]
		Μεταφορική		Φανερή	Αντικειμενική	δεν είναι βέβαιο [ότι είναι]
Υποχρέωση	Θετική	-	Υψηλός	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	πρέπει [να κάνεις]
		-		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	καλείσαι/ απαιτείται [να κάνεις]
		-	Μεσαίος	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	θα έπρεπε / θα ήταν καλό [να κάνεις]
		-		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	(προ)υποτίθεται πρέπει / καλείσαι [να το κάνεις]
	Αρνητική	-	Χαμηλός	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	μπορείς [να το κάνεις]
		-		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	επιτρέπεται [να το κάνεις]
		Μεταφορική	Υψηλός	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	δεν μπορείς [να το κάνεις]
		Ευθεία		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	απαιτείται να μην [το κάνεις]
		Μεταφορική		Φανερή	Αντικειμενική	δεν επιτρέπεται [να το κάνεις]
		Μεταφορική	Μεσαίος	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	δεν θα έπρεπε [να το κάνεις]
		Ευθεία		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	καλείσαι να μην [το κάνεις]
		Μεταφορική		Φανερή	Αντικειμενική	δεν χρειάζεται να το κάνεις
		Μεταφορική	Χαμηλός	Λανθάνουσα	Υποκειμενική	δε χρειαζόταν να το κάνεις
		Ευθεία		Λανθάνουσα	Αντικειμενική	επιτρέπεται να μην το κάνεις
		Μεταφορική		Φανερή	Αντικειμενική	δεν απαιτείται να το κάνεις

Σε επίπεδο Σημασιολογίας είναι πολύ χρήσιμη η ερμηνεία του συστήματος της Τροπικότητας ως κλιμακωτά διαβαθμισμένου, καθώς έτσι επιτρέπεται η προσέγγιση

Σχήμα 6.3.

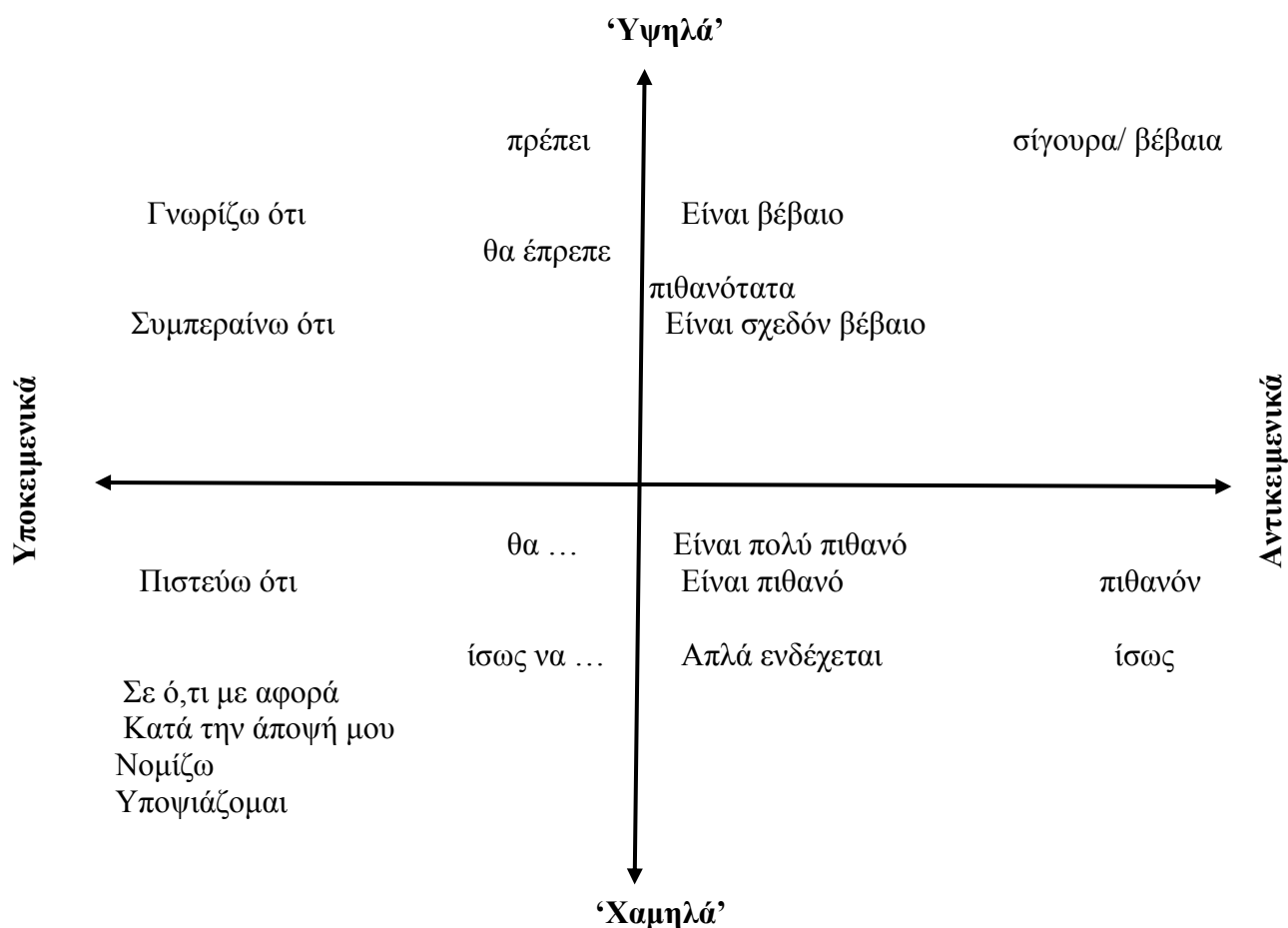
Σημασιολογική διαβάθμιση εννοιών βάσει της Τροπικότητας



του νοήματος από τοπολογική σκοπιά, δηλαδή κατά ‘νοηματικές περιοχές’. Η εγγύτητα και η διαδοχικότητα των νοημάτων αυτών των νοηματικών περιοχών μπορούν να αποδίδονται κατά μήκος ενός συνεχούς, μιας κλίμακας που εκτείνεται από ‘χαμηλά’ έως ‘υψηλά’, οι ενδιάμεσες βαθμίδες της οποίας αποδίδουν την *Αξία* (value) των διαπραγματευόμενων εννοιών από άποψη έντασης (Martin & White, 2005, σελ. 16) και συνακόλουθα δέσμευσης και εμπλοκής των γλωσσικών χρηστών με αυτές. Εξαιρετικό όφελος της υιοθέτησης της συγκεκριμένης οπτικής είναι η δυνατότητα προσέγγισης των γλωσσικών συστατικών μιας ορισμένης γραμματικής κατηγορίας (π.χ. επιθέτων, ουσιαστικών, επιρρημάτων) βάσει της σημασίας τους ως ακολουθίας που αναπαριστά μία νοηματική κλιμάκωση από την ασθενέστερη/ χαμηλότερη προς την ισχυρότερη/ υψηλότερη αξία (π.χ. άχρηστος → βλαβερός → ολέθριος, χρήσιμος → απαραίτητος → αναγκαίος, απορία → έκπληξη → κατάπληξη, απόπειρα → προσπάθεια → επίτευξη, αρχικά → στην πορεία → τελικά).

Σχήμα 6.4.

Τοπολογική απόδοση Τροπικότητας ως προς την Αξία και την Προέλευση



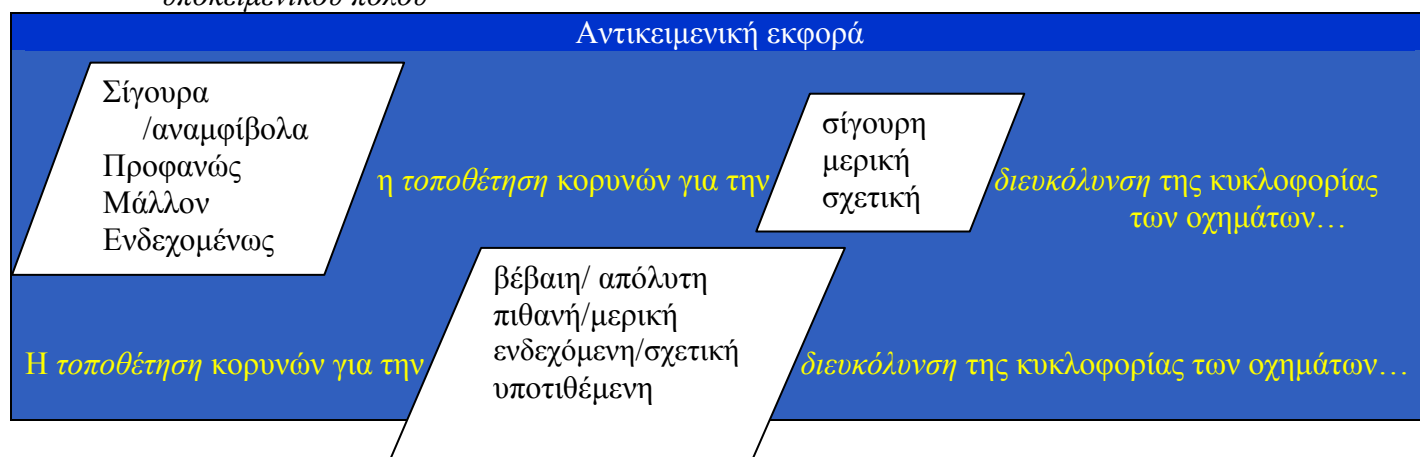
Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η Τροπικότητα μπορεί να εκφράζεται και καθαρά λεξιλογικά, εφόσον κάθε επιλογή των γλωσσικών χρηστών αντιδιαστέλλεται με άλλες πιθανές εκδοχές της ίδιας ακολουθίας, διαφορετικές από άποψη νοηματικής-σημασιολογικής έντασης (Martin & White, 2005, σελ. 143) και συνεκδοχικά αξίας, γεγονός που εκφράζει παράλληλα τη στάση που υιοθετούν οι γλωσσικοί χρήστες απέναντι στο υλικό που παρουσιάζουν. Υπ' αυτή την έννοια κάθε λέξη που χρησιμοποιείται είναι *αξιολογητική* λέξη ('evaluative' lexis), γιατί εκφράζει την «αξία» της λέξης σε ένα δυνητικό νοηματικό συνεχές συγκρίσιμων και διαβαθμισμένων νοημάτων και ταυτόχρονα τη διαβάθμιση (grading) των απόψεων των ομιλητών/γραφόντων για το υλικό τους, δηλαδή το βαθμό αποδοχής, δέσμευσης και εμπλοκής τους με αυτό, καθορίζοντας σε τελική ανάλυση την αξιολόγησή του (Martin & White, 2005, σσ. 35-68).

6.3.7.1. Τροπικότητα και Γραμματική μεταφορά.

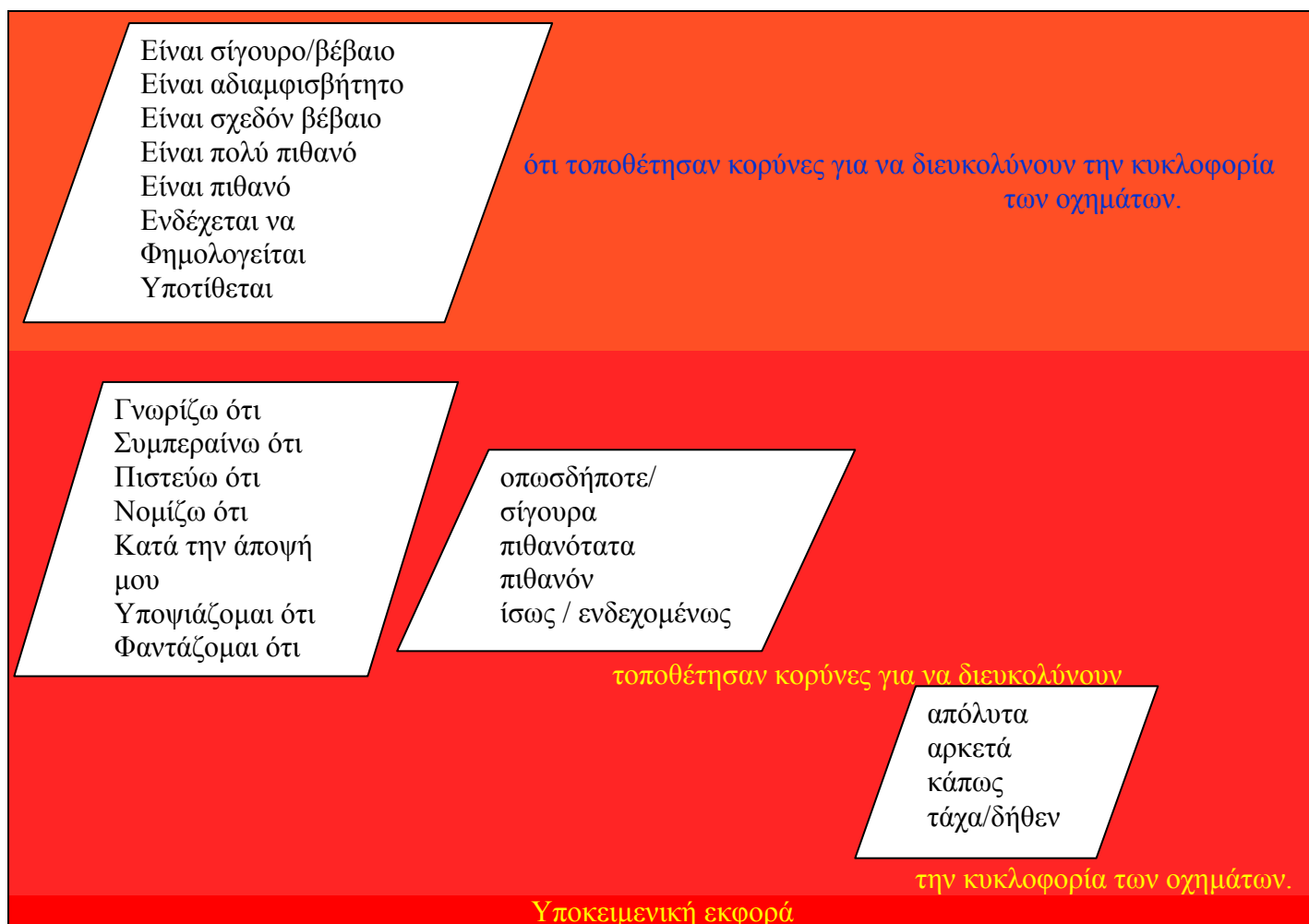
Η Τροπικότητα, λοιπόν, πρέπει να γίνεται αντιληπτή όχι μόνο σε γραμματικό επίπεδο, αλλά και σε λεξικογραμματικό, καθώς η αντιστοίχιση κειμενικού νοήματος και γραμματικού συστήματος δεν υφίσταται κατ' απόλυτο και αποκλειστικό τρόπο, εφόσον το ίδιο νόημα μπορεί να πραγματώνεται μέσω ποικίλων, εναλλακτικών γραμματικών κατηγοριών (Martin & White, 2005, σσ. 10-12) σε επίπεδο παραδειγματικών και κατ' επέκταση συνταγματικών προτασιακών σχέσεων. Υπ' αυτή την έννοια γίνεται κατανοητή και η σύνδεση Τροπικότητας και Γραμματικής μεταφοράς, εφόσον, για παράδειγμα, ένα ενδεχόμενο/πιθανό/βέβαιο νόημα μπορεί να πραγματοποιεί με περισσότερες της μίας γραμματικές επιλογές (επίρρημα, βοηθητικό ρήμα, ουσιαστικό ή και πρόταση), και η συσχέτιση της Γραμματικής Μεταφοράς με τη *διαβάθμιση* (grading) απόψεων (Martin & White, 2005, σελ. 10). Αν θέλαμε να αποδώσουμε σχηματικά και κλιμακωτά το φάσμα δυνατοτήτων για την έκφραση ενός ενδεχόμενου, πιθανού ή βέβαιου νοήματος με υποκειμενικό ή αντικειμενικό τρόπο, θα μπορούσαμε να έχουμε το ακόλουθο σχήμα 6.5. Η ανάγνωσή του μπορεί να γίνει από πάνω προς τα κάτω ή αντίστροφα, καθώς και από τη μεσαία λευκή περιοχή (που αποδίδει την λιγότερο Τροπικά «φορτισμένη» εκδοχή) προς τις πιο υποκειμενικές ή αντικειμενικές εκδοχές. Η χρωματική σήμανση σηματοδοτεί τη διαβάθμιση στη διατύπωση των πληροφοριών. Το παράδειγμα στηρίζεται σε προτάσεις που ανέπτυξαν οι μαθητές/τριες για την πρώτη άσκηση παραγωγής λόγου της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας (πρβ. ενότητα 9.2.) και η οποία αφορούσε στην τοποθέτηση κορυνών στους κεντρικούς δρόμους της πόλης του Βόλου.

Σχήμα 6.5.

Διαβάθμιση νοήματος βάσει Τροπικότητας μεταξύ του αντικειμενικού και υποκειμενικού πόλου







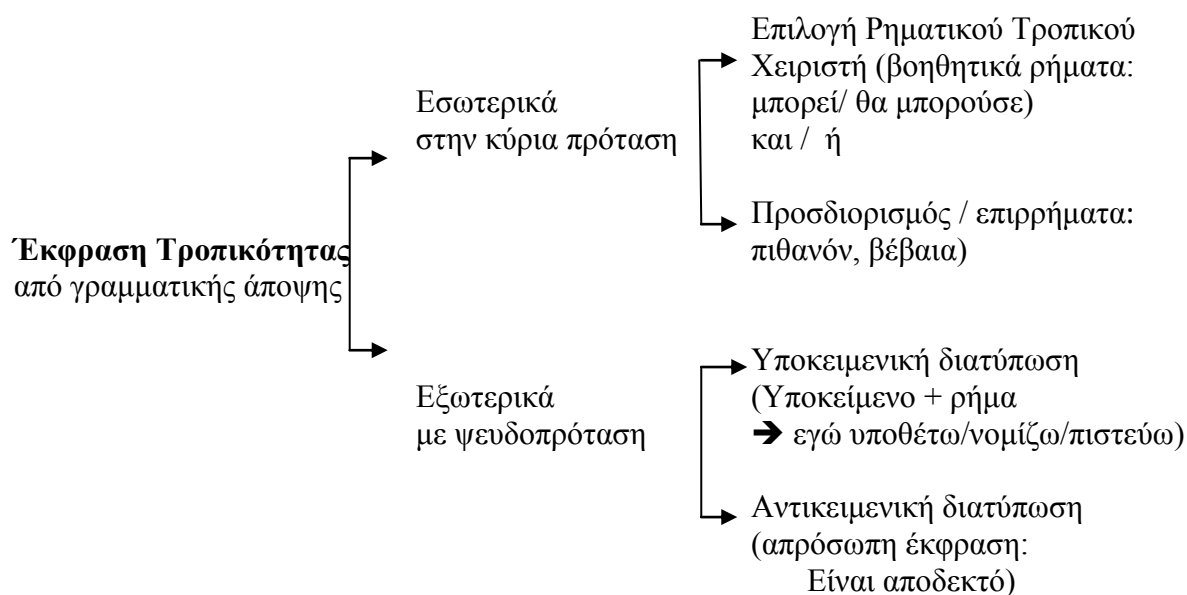
6.3.7.2. Τροπικότητα και διαλογικότητα.

Κατά τον Stubbs (1996, σελ. 197), σε κάθε περίπτωση γλωσσικής έκφρασης οι ομιλητές/γράφοντες εγγράφουν σε αυτό που λένε/γράφουν τη στάση τους γι' αυτό που λένε/γράφουν. Παράλληλα, ο Bakhtin με την έννοια της *διαλογικότητας* και ο Voloshinov με την έννοια της *ετερογλωσσίας*, υποστηρίζουν πως κάθε μορφή προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας είναι *διαλογική*, εφόσον ό,τι λέγεται/γράφεται συνιστά συνέχεια των όσων έχουν ήδη ειπωθεί/γραφεί και ταυτόχρονα απάντηση σε πραγματικούς ή δυνητικούς αποδέκτες. Αποδεχόμενοι και τις δύο αυτές θέσεις επανερχόμαστε στην άποψη που διατυπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με τη λειτουργία της Τροπικότητας, ότι δηλαδή η Τροπικότητα συνιστά έκφραση της στάσης του ομιλητή απέναντι στα λεγόμενά του, τρόπο παρέμβασης στο κείμενο και έκφρασης των λανθανουσών κρίσεών του, αλλά και δείκτη διαλογικότητας των κειμένων, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Η έκφραση των στάσεων/ κρίσεων μπορεί να γίνεται και φανερά με τη βοήθεια *ψευδοπροτάσεων* (pseudo-clauses), με τις οποίες οι ομιλητές κάνουν προφανές ότι η κρίση που διατυπώνεται είναι δική τους [π.χ. 6.Γ2/12: *Γνωρίζουμε* ότι αυτό το πραγματοποιήσατε για την καλυτέρευση της κυκλοφορίας⁴]. Στην περίπτωση των ψευδοπροτάσεων ουσιαστικά ένα επίρρημα με λειτουργία προσδιορισμού (Adjunct) ή ένα βοηθητικό ρήμα με λειτουργία Ρηματικού τροπικού χειριστή (Finite modal operator) αντικαθίσταται από μία πρόταση, η οποία, ωστόσο, δε λειτουργεί ανεξάρτητα, αλλά σαν συστατικό της πρότασης με μορφή προσδιορισμού (Eggins, 1994, σσ. 173-175).

Σχήμα 6.6.

Γραμματική έκφραση της Τροπικότητας



Αυτή η δυνατότητα αντικατάστασης αποτελεί στοιχείο Γραμματικής μεταφοράς⁵ και συγκεκριμένα *Μεταφορά Τροπικότητας* (Halliday & Matthiessen, 2004, σσ. 626-630). Και σε αυτή την περίπτωση μπορεί να υπάρξει διακύμανση

⁴ Απόσπασμα μαθητικού γραπτού της πρώτης άσκησης παραγωγής λόγου (άσκηση Ε) της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

⁵ Αναλυτικά για τη Γραμματική Μεταφορά βλέπε ενότητα 6.5.1. κεξ.

χαμηλού, μεσαίου και υψηλού βαθμού, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα που ακολουθεί.

Πίνακας 6.5.

Παραδείγματα Τροπικότητας διαφοροποιημένα ως προς το βαθμό και τον τρόπο εκφοράς

Βαθμός Τροπικότητας				Τρόπος εκφοράς
Χαμηλός	Μεσαίος	Υψηλός		
<i>Ίσως</i>	<i>Μάλλον</i>	<i>Σίγουρα</i>	αυτό το πραγματοποιήσατε για την καλυτέρευση της κυκλοφορίας.	Προσδιορισμός (επίρρημα)
<i>Ίσως να το /ενδέχεται να το</i>	<i>Θα το /μπορεί να το</i>	<i>Πρέπει να το</i>	πραγματοποιήσατε για την καλυτέρευση της κυκλοφορίας.	Τροπικός ρηματικός χειριστής
<i>Υποθέτουμε</i>	<i>Νομίζουμε</i>	<i>Γνωρίζουμε/πιστεύουμε</i>	ότι το πραγματοποιήσατε για την καλυτέρευση της κυκλοφορίας.	Ψευδοπρόταση

Η λειτουργία των ψευδοπροτάσεων ως Προσδιορισμών Τροπικότητας επιτρέπει το συνδυασμό τους και με άλλους τρόπους έκφρασης της Τροπικότητας (Eggins, 1994, σελ. 175), όπως μπορεί να γίνει κατανοητό από το ακόλουθο παράδειγμα του πίνακα 6.6.

Πίνακας 6.6.

Παραδείγματα συνδυασμού ψευδοπροτάσεων και άλλων τρόπων έκφρασης Τροπικότητας

Υποθέτουμε	ότι αυτό ίσως	το πραγματοποιήσατε για την καλυτέρευση της κυκλοφορίας.
Νομίζουμε	ότι αυτό μάλλον θα	το πραγματοποιήσατε για την καλυτέρευση της κυκλοφορίας.
Γνωρίζουμε/πιστεύουμε	ότι αυτό οπωσδήποτε πρέπει να	το πραγματοποιήσατε για την καλυτέρευση της κυκλοφορίας.

Οι ομιλητές μπορούν, επίσης, να προσποιηθούν ότι οι κρίσεις που διατυπώνουν δεν είναι *μόνο δικές τους*, αλλά έχουν αντικειμενική υπόσταση. Σε γραμματικό επίπεδο αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση περιφραστικών απρόσωπων ρημάτων που σχηματίζονται με το ρήμα *είμαι* και ένα επίθετο (π.χ. είναι πιθανό, είναι βέβαιο), που ακολουθείται από ειδική πρόταση στην περίπτωση των προτάσεων κρίσεως και από βουλευτική στην περίπτωση των προτάσεων επιθυμίας (Eggins, 1994, σελ. 181). Και αυτή η πραγμάτωση της Τροπικότητας συνιστά Γραμματική

Μεταφορά: μία πρόταση που εκφράζει Τροπικότητα προσαρτάται στην κύρια πρόταση. Όλες αυτές οι ψευδοπροτάσεις στην ουσία σημαίνουν *κατά την άποψή μου νομίζω ότι...*, αλλά με τη μορφή *είναι πιθανό/βέβαιο να επιτρέπουν στον ομιλητή να κρυφτεί πίσω από μία φαινομενικά αντικειμενική μορφή*.

Οι ομιλητές, βέβαια, διαθέτουν πολλούς τρόπους να αποποιηθούν το γεγονός ότι διατυπώνουν προσωπικές απόψεις. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μία σειρά φράσεων, όπως οι ακόλουθες: *είναι φανερό ότι..., όλοι παραδέχονται πως/είναι κοινά αποδεκτό ότι..., φαίνεται λογικό ότι..., θα ήταν ανόητο να αρνηθεί κανείς ότι..., ως αναπόφευκτη συνέπεια προκύπτει ότι..., η κοινή αίσθηση υπαγορεύει ότι/πως..., κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει πως..., κλπ.* (Halliday, 2004, σελ. 355· Halliday & Matthiessen, 2004, σελ. 617). Αντίστοιχα, η υποχρέωση και η αναγκαιότητα μπορούν να εκφράζονται αντικειμενικά μέσω της Παθητικής επέκτασης (passive expansion) του κατηγορήματος (π.χ. απαιτείται, προϋποτίθεται). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως ο δανεισμός της γραμματικής των προσφορών (proposals) κατά την ανταλλαγή πληροφοριών, στην ουσία αποτελεί διατύπωση γνώμης/άποψης [π.χ. 1.Γ1/6: Επομένως, γίνεται κατανοητό πως η *κατάργηση των κορυφών* πρέπει να *πραγματοποιηθεί* όσο το δυνατό πιο γρήγορα⁶].

Αυτού του είδους οι ψευδοπροτάσεις σχετίζονται και με τη *διαβάθμιση* (grading) απόψεων (Martin & White, 2005, σελ. 94), ο ρόλος της οποίας είναι διαλογικός, καθώς και με την έκφραση της *εμπλοκής* (engagement) των γλωσσικών χρηστών, δηλαδή της παρουσίας του εαυτού τους ως λιγότερο ή περισσότερο ευθυγραμμισμένου με τις αξιολογικές στάσεις που συμπεριλαμβάνουν στο λόγο τους μέσω απλής αναφοράς, αναγνώρισης, επιβεβαίωσης, άρνησης ή εναντίωσης (Martin & White, 2005, σελ. 36). Με αυτόν τον τρόπο οι ομιλητές/γράφοντες τοποθετούνται αναφορικά με το καθολικά αποδεκτό σύστημα αξιών και στάσεων με το οποίο σχετίζονται οι θέσεις που διαχειρίζονται στα κείμενά τους.

Το ετερογλωσσικό υπόβαθρο των κειμένων διαμορφώνεται από εκφράσεις που υποδηλώνουν διαφορετικές απόψεις ή προσδοκώμενες ενστάσεις/απαντήσεις. Ως μονογλωσσική εκλαμβάνεται μόνο η κατηγορική διατύπωση (π.χ. οι κορύνες *βοήθησαν* στη ρύθμιση της κυκλοφορίας), ενώ όλες οι άλλες εκδοχές, καθώς και η αποφατική διατύπωση (π.χ. οι κορύνες *δεν βοήθησαν...*) εκλαμβάνονται ως δείγμα

⁶Απόσπασμα μαθητικού γραπτού της πρώτης άσκησης παραγωγής λόγου (άσκηση Ε) της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

ετερογλωσσίας (Martin & White, 2005, σελ. 100). Αυτό γίνεται καλύτερα κατανοητό αν λάβουμε υπόψη ότι με την καταφατική διατύπωση ουσιαστικά (καθ)ορίζεται αυτό που λέγεται (π.χ. $A = B$), ενώ με την αποφατική ορίζεται αυτό που δεν ισχύει (π.χ. $A \neq B$), χωρίς να προσδιορίζεται αυτό που τελικά ισχύει. Επιπλέον, όσο πιο έντονη γίνεται η άρνηση, τόσο περισσότερο εκλαμβάνεται ως προσπάθεια απάντησης σε αντικείμενη άποψη.

Ως δείκτες ετερογλωσσίας θεωρούνται (Martin & White, 2005, σσ. 97-134):
α) η άρνηση και η εναντίωση (Disclaim), με τις οποίες οι θέσεις που παρουσιάζονται απορρίπτονται άμεσα. Η *άρνηση* (negation) είναι ένας τρόπος εισαγωγής εναλλακτικών απόψεων και γι' αυτό αναγνώρισής τους, με σκοπό, όμως, την απόρριψή τους. Η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού για στήριξη της άρνησης δημιουργεί την εντύπωση της απάντησης σε αντίθετους ισχυρισμούς/απόψεις. Με την *εναντίωση* (counter concession) αυτό που δηλώνεται έρχεται σε αντίθεση με αυτό που κανονικά θα ήταν αναμενόμενο και φυσιολογικό (π.χ. Αν και όλοι πίστευαν ... τελικά...). Σκοπός της αναφοράς της αντίθετης άποψης είναι η απόδειξη του ότι δεν μπορεί να ισχύει.

β) η *παραδοχή* (proclaim) παρουσιάζει τις απόψεις ως υψηλά εγγυημένες, με σκοπό τον έλεγχο και την καταπίεση των εναλλακτικών απόψεων. Εκφράσεις που υποδηλώνουν παραδοχή είναι αυτές που εκφράζουν υψηλό βαθμό βεβαιότητας (*ασφαλώς, φυσικά, σίγουρα, βέβαια, είναι κοινά αποδεκτό, είναι αλήθεια ότι, είναι αδιαμφισβήτητο ότι, όπως αποδεικνύεται*), καθώς και ρητορικές ερωτήσεις που δεν μπορούν αν δεχτούν αρνητική απάντηση (π.χ. Θα στερήσουμε από τα παιδιά μας αυτή την ευκαιρία;). Ωστόσο, και αυτές οι φράσεις μπορούν να αξιοποιηθούν για την αρχική μόνο αναγνώριση μιας αντίπαλης θέσης, η οποία αμέσως μετά ανατρέπεται (π.χ. Σίγουρα/ βέβαια/ προφανώς ... αλλά...). Μπορεί να παρουσιάζει διαβάθμιση ως προς την υποχωρητικότητα.

γ) με τη *διασκέδαση* (entertain), η άποψη του ομιλούντος/γράφοντος παρουσιάζεται σαν μία μεταξύ άλλων πιθανών και γι' αυτό προωθείται η διαλογικότητα του κειμένου: *φαίνεται, ακούγεται, ίσως, είναι πιθανό, πιθανόν, κατά την άποψή μου, πιστεύω, είναι σχεδόν βέβαιο*.

δ) *απόδοση* (attribute): η παρουσιαζόμενη άποψη θεμελιώνεται στην υποκειμενικότητα μιας εξωτερικής φωνής, η οποία είναι μία μεταξύ άλλων πιθανών. Δηλώνει την αποστασιοποίηση του ομιλούντος/γράφοντος από την παρουσιαζόμενη

άποψη (*Σύμφωνα με τον Χ..., Ο Χ ισχυρίζεται..., Φημολογείται, κλπ.*). Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει και η χρήση του πλάγιου λόγου. Στα επιχειρηματολογικά κείμενα οι ομιλητές/γράφοντες δηλώνουν εμφανώς τη θέση τους ως προς τις αποδιδόμενες σε εξωτερικές φωνές στάσεις μέσω ενσωματωμένης σε αυτές αξιολόγησης παρά με αξιολόγηση του ίδιου του υλικού. Ωστόσο, η εισαγωγή εξωτερικών φωνών πραγματοποιείται μόνο προς στήριξη των επιχειρημάτων των ομιλητών/γραφόντων και η απόδοση άλλων απόψεων υποσκελίζεται από τη μονογλωσσική παρουσίαση των δικών τους εκδοχών (Martin & White, 2005, σσ. 115-117), δηλαδή με εκφράσεις υψηλού βαθμού Τροπικότητας.

ε) *έγκριση* (endorsement): προτάσεις που αποδίδονται σε εξωτερικές πηγές (π.χ. *Αποδεικνύεται, Είναι εμφανές/φανερό ότι..., Το Χ δείχνει ότι...*) ως σωστές, έγκυρες αδιαμφισβήτητες ή εγγυημένες περιορίζουν τη διαλογικότητα των κειμένων.

στ) *δήλωση* (pronounce): έμφαση ή εμφανής παρέμβαση του γράφοντος (π.χ. *Το μόνο συμπέρασμα που προκύπτει, Πρέπει να συμφωνήσουμε ότι*) υποδηλώνει πως υπάρχουν αντίθετα επιχειρήματα που υπαγορεύουν αυτή την επιμονή και προς τα οποία αυτή κατευθύνεται. Ο συνδυασμός υψηλής Τροπικότητας και *δήλωσης* εκφράζουν μεγάλη εμπλοκή του γράφοντος και δεν προωθούν τη διαλογικότητα του κειμένου, καθώς απορρίπτουν εξ αρχής κάθε εναλλακτική άποψη.

Στα επιχειρηματολογικά κείμενα οι ομιλητές/γράφοντες δηλώνουν με κατηγορικό τρόπο τις θέσεις τους, καθώς και τη στάση τους αναφορικά με τις πληροφορίες που διαχειρίζονται, ενώ η αναφορά σε εξωτερικές πηγές, σε άλλες φωνές, είναι απλά τυπική και αποσκοπεί στην περαιτέρω ενίσχυση των θέσεών τους. Έτσι, οποιαδήποτε εναλλακτική διαλογική αναφορά υποσκελίζεται από τη μονογλωσσική διατύπωση των θέσεων των επιχειρηματολογούντων (Martin & White, 2005, σελ. 116κεξ). Υπ' αυτή την έννοια, θα πρέπει να διακρίνουμε και μία βαθμίδα *Απόλυτης Παραδοχής*, η οποία προσεγγίζει το άκρο της θετικής Πολικότητας και συνεπάγεται την ύψιστη μονογλωσσικότητα και κατευθυντικότητα των παραγόμενων κειμένων.

Αν θέλαμε, συνεπώς, να επιδιώξουμε μια κατάταξη της μονογλωσσίας ή ετερογλωσσίας των κειμένων και κατ' επέκταση του βαθμού εμπλοκής των δημιουργών τους και της κατευθυντικότητας των κειμένων, σε συνδυασμό με τη διαβάθμιση απόψεων και την Τροπικότητα, θα μπορούσαμε να έχουμε την κλίμακα του πίνακα 6.7.

Πίνακας 6.7.

Κλίμακα βαθμού εμπλοκής γλωσσικών χρηστών και κατευθυντικότητας κειμένων

	Μονογλωσσική/ ετερογλωσσική διατύπωση		Τροπικότητα	Παραδείγματα γλωσσικής διατύπωσης
	Απόλυτη Παραδοχή		-	
Υψηλός βαθμός εμπλοκής	Δήλωση	⇒ εμφανής παρέμβαση γράφοντος (περισσότερο υποκειμενική διατύπωση)	Υψηλή	πρέπει να συμφωνήσουμε, πρέπει να συμπεράνουμε, (όπως) όλοι γνωρίζουμε, το μόνο συμπέρασμα που προκύπτει, (όπως) γίνεται κατανοητό/ αντιληπτό, το X κρίνεται λανθασμένο, απαιτώ...
			Μεσαία	θα/μπορούμε να συμφωνήσουμε, ας μην ξεχνάμε, ας προσπαθήσουμε, συμπέρασμα αυτών είναι, ζητώ...
			Χαμηλή	θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε, κάπως, ελπίζω/ ευελπιστώ, περιμένω/ θέλω/ θα ήθελα
	Παραδοχή	⇒ παρουσίαση απόψεων ως υψηλά εγγυημένων (περισσότερο αντικειμενική διατύπωση)	Υψηλή	σίγουρα, βέβαια, ασφαλώς, αναμφίβολα, είναι αλήθεια / γεγονός / δεδομένο/ αδιαμφισβήτητο/ ευρέως γνωστό/ φυσικό, δεν νοείται, στην πραγματικότητα, ρητορικές ερωτήσεις
			Μεσαία	είναι γνωστό/ κοινά αποδεκτό, προφανώς
			Χαμηλή	κάπως, λίγο
	Έγκριση	⇒ προτάσεις που αποδίδονται σε εξωτερικές πηγές παρουσιάζονται ως σωστές ή έγκυρες	Υψηλή	αποδεικνύεται, επιβεβαιώνεται, είναι εδραιωμένη η αντίληψη στους περισσότερους
			Μεσαία	είναι εμφανές/ φανερό ότι, παρατηρείται,
			Χαμηλή	το X δείχνει ότι, αναφέρεται, είναι γνωστό
Μεσαίος βαθμός εμπλοκής	Διασκέδαση	⇒ η άποψη του γράφοντος ως μία μεταξύ άλλων πιθανών	Υψηλή	πιστεύω ακράδαντα, πιστεύω, προσωπικά υποστηρίζω (όπως και η πλειοψηφία)
			Μεσαία	νομίζω, κατά τη γνώμη μου, θεωρώ, κατανοώ, είναι σχεδόν βέβαιο, μπορεί να
			Χαμηλή	υποθέτω, ακούγεται, φαίνεται, φαντάζει, ίσως, πιθανόν

Χαμηλός βαθμός εμπλοκής	Απόδοση	⇒ η άποψη αποδίδεται σε εξωτερική φωνή, μία μεταξύ πιθανών	Υψηλή	ο Χ πιστεύει/ υποστηρίζει, πεποίθηση του Χ
			Μεσαία	ο Χ νομίζει, άποψη του Χ, σύμφωνα με τον Χ
			Χαμηλή	ο Χ ισχυρίζεται, γνώμη του Χ, φημολογείται, πλάγιος λόγος
	Εναντίωση	⇒ αυτό που δηλώνεται έρχεται σε αντίθεση με αυτό που κανονικά θα ήταν αναμενόμενο και φυσιολογικό	Υψηλή	Αν και όλοι πίστευαν ...
			Μεσαία	Αν και (όλοι/ αρκετοί) νόμιζαν / περίμεναν
			Χαμηλή	Αν και υπέθεταν/φαντάστηκαν..
	Άρνηση	⇒ αναγνώριση εναλλακτικών απόψεων με σκοπό την απόρριψή τους	Υψηλή	σίγουρα, βέβαια, οπωσδήποτε, αναμφίβολα,
			Μεσαία	προφανώς, αρκετά, σε μεγάλο/ ικανοποιητικό βαθμό
			Χαμηλή	πιθανόν, ίσως, ενδεχομένως, λίγο, κάπως, τάχα, υποτίθεται, μοιάζει, φαίνεται

Συμπερασματικά, με όσο υψηλότερο βαθμό εμπλοκής (engagement) εκφέρεται μία άποψη τόσο περισσότερο περιορίζει τη διαλογικότητα του κειμένου και αποκαλύπτει τη δέσμευση και συμφωνία του γλωσσικού χρήστη με αυτά που λέει/γράφει και τόσο περισσότερο κατευθυντικό (directive) κάνει το κείμενο ως προς το είδος των συμπεριφορών που επιδιώκει να ενστερνιστούν οι αναγνώστες φυσικοποιώντας έτσι την αναγνωστική θέση του (reading position) (Martin & White, 2005, σελ. 63). Αντίθετα, ο χαμηλότερος βαθμός εμπλοκής υποδηλώνει μεγαλύτερη αποστασιοποίηση του ομιλητή/γράφοντος από το υλικό που παρουσιάζει και διεύρυνση της διαλογικής προοπτικής του κειμένου.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειώσουμε πως η συγκεκριμένη παρατήρηση ισχύει αντίστροφα για την περίπτωση της *άρνησης*, της αναγνώρισης δηλαδή από τον ομιλητή/γράφοντα των εναλλακτικών απόψεων, ουσιαστικά της διατύπωσης αντεπιχειρημάτων. Η διατύπωση των εναλλακτικών/αντίθετων απόψεων από τον επιχειρηματολογούντα με εκφράσεις χαμηλότερου βαθμού Τροπικότητας εξυπηρετεί την αποδειξιμότητα των δικών του θέσεων. Πιο απλά, όσο περισσότερο «μειώνει» τις αντίπαλες θέσεις με τη χαμηλή –από άποψη Τροπικότητας- παραδοχή τους, τόσο περισσότερο αποδεικνύει την υψηλή –από άποψη Τροπικότητας- ισχύ των δικών του θέσεων. Αυτή η παρατήρηση είναι εμφανής στα ακόλουθα παραδείγματα

αντεπιχειρημάτων, όπου η αποστασιοποίηση μέσω της χρήσης τροπικών καθιστά την επιχειρηματολογία περισσότερο επιτυχή (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 197).

5.Γ1/1. Οι κορόνες *υποτίθεται* ότι *θα εμποδίζουν* έμμεσα τη στάθμευση αυτοκινήτων στις δύο πλευρές των δρόμων.

Β 5.Γ1/8. Τα περισσότερα σχολεία οργανώνουν πενθήμερες εκδρομές *προφασιζόμενα* πως είναι η τελευταία εκδρομή με το σχολείο, με τους φίλους τους.⁷

Σκόπιμη κρίνεται, επίσης, η ενδεικτική παρουσίαση της ανάλυσης δύο γραπτών βάσει της κλίμακας εμπλοκής και κατευθυντικότητας, προκειμένου να καταστεί σαφής ο τρόπος προσέγγισης ενός επιχειρηματολογικού κειμένου από τη συγκεκριμένη σκοπιά. Τα μαθητικό γραπτό που ακολουθεί (3.Γ3/1) είναι απάντηση στην πρώτη άσκηση παραγωγής λόγου (Ε΄) της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

3.Γ3/1 *«Ένα από τα θεμελιώδη προβλήματα που απασχολούν τους δημότες της πόλης του Βόλου είναι η κυκλοφοριακή συμφόρηση //*⁸ *ιδιαίτερα μετά την πεζοδρόμηση μεγάλου μέρους των κεντρικών δρόμων, οι θέσεις στάθμευσης έχουν μειωθεί στο ελάχιστο, προκαλώντας την αγανάκτηση των πολιτών. // Αποκορύφωμα των ενεργειών αυτών, υπήρξε η τοποθέτηση κορυνών σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης μας.//*

Μετά την τοποθέτηση των κορυνών, 1) η προσωρινή στάθμευση των αυτοκινήτων *καθίσταται ανέφικτη, //* με αποτέλεσμα την *ερήμωση* των καταστημάτων και την οικονομική *ζημία* των ιδιοκτητών τους.// Ακόμα, 2) κατά τη στάση λεωφορείων, οι οδηγοί *αδυνατούν* να το προσπεράσουν // με αποτέλεσμα την κυκλοφοριακή *συμφόρηση.//* Παράλληλα, 3) *δυσχεραίνει* και η δυνατότητα ελιγμών

⁷ Αποσπάσματα μαθητικών γραπτών της πρώτης (άσκηση Ε΄) και δεύτερης άσκησης (ΣΤ΄) παραγωγής λόγου της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

⁸ Με τη διπλή κάθετο σηματοδοτείται ο τεμαχισμός του γραπτού βάσει του βαθμού εμπλοκής του γράφοντος και με πλάγια γραφή τα στοιχεία που το κατατάσσουν στους τρεις βαθμούς Τροπικότητας. Η αρίθμηση δηλώνει τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται.

σε έκτακτη περίπτωση // με συνέπεια την κατακόρυφη αύξηση των ατυχημάτων.//

Συνεκδοχικά, σύμφωνα με το αίτημα της πλειονότητας των πολιτών της πόλης μας οι κορόνες θα πρέπει να απομακρυνθούν σύντομα».

Πίνακας 6.8.

Παράδειγμα ανάλυσης γραπτού (3.Γ3/1) βάσει εμπλοκής γράφοντος και συνακόλουθης κατευθυντικότητας του κειμένου

Γραπτό	Επιχείρημα	Απόλυτη παραδοχή	Υψηλός βαθμός εμπλοκής									Μεσαίος βαθμός εμπλοκής						Χαμηλός βαθμός εμπλοκής									
			Δήλωση			Παραδοχή			Έγκριση			Διασκέδαση			Απόδοση			Εναντίωση			Άρνηση						
			Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X				
3.Γ3/1						✓																					
						✓																					
			✓																								
	1					✓																					
						✓																					
	2					✓																					
						✓																					
	3						✓																				
						✓																					
			✓																								

Οι δύο πρώτες σημασιολογικές μονάδες του κειμένου παρουσιάζουν τις πληροφορίες ως υψηλά εγγυημένες μέσω των γραμματικών επιλογών (χρήση Οριστικής: είναι, έχουν μειωθεί) και των λεξικών επιλογών (θεμελιώδη προβλήματα, συμφόρηση, μεγάλου μέρους, στο ελάχιστο, αγανάκτηση) που εκφράζουν υψηλό βαθμό Τροπικότητας συγκριτικά με άλλες ενδεχόμενες λεξικές επιλογές (π.χ. θεμελιώδη αντί του βασικά/σημαντικά, συμφόρηση αντί του δυσκολία, μεγάλου μέρους αντί αρκετού/μικρού, στο ελάχιστο αντί λίγο/αρκετά/πολύ, αγανάκτηση αντί δυσαρέσκεια/θυμό/οργή). Το ίδιο ισχύει και για τα δύο πρώτα επιχειρήματα, ενώ θεωρούμε ότι το τρίτο επιχείρημα εκφράζει μεσαίο βαθμό Τροπικότητας σύμφωνα με τη σημασία του ρήματος *δυσχεραίνει* μεταξύ ενός πιθανού *δυσκολεύει* ή *εμποδίζει*. Κατατάξαμε την τρίτη κατά σειρά σημασιολογική μονάδα του γραπτού στην

κατηγορία της *Δήλωσης*, καθώς η χρήση της κτητικής αντωνυμίας *μας* στη φράση «της πόλης μας» εκφράζει την ένταξη του γράφοντος στην ομάδα των πολιτών (που είναι αγανακτισμένοι με τα ήδη ισχύοντα μέτρα) και κατά συνέπεια δηλώνει εμφανώς τη στάση του (αγανάκτηση), κατευθύνοντας αντίστοιχα και τους αναγνώστες. Για τον ίδιο λόγο η τελευταία σημασιολογική μονάδα του γραπτού υπάγεται στην Δήλωση, ενώ και σε αυτή την περίπτωση οι λεξικογραμματικές επιλογές (προσδοκία → αίτημα → απαίτηση, θα έπρεπε → θα πρέπει → πρέπει) υποδηλώνουν μεσαίο βαθμό Τροπικότητας. Η ανάλυση, συνεπώς, του γραπτού 3.Γ3/1 βάσει των λεξικογραμματικών επιλογών και του σημασιολογικού περιεχομένου τους φανερώνει ξεκάθαρα τον υψηλό βαθμό εμπλοκής του γράφοντος και κατά συνέπεια την υψηλή κατευθυντικότητα του, άρα και την ισχυρή επιχειρηματολογική οργάνωσή του.

3.Γ2/2⁹ «Πριν από πολύ καιρό (κάτι μήνες) *είχε δημιουργηθεί ένα ζήτημα* με τις κορόνες που τοποθετήθηκαν στους κεντρικούς δρόμους του Βόλου.// Αυτό το θέμα *δημιούργησε ένα κύμα αντιδράσεων* από τους καταστηματάρχες των μαγαζιών αυτών των κεντρικών οδών όσο και των πολιτών.// *Όλοι μαζί υποστήριζαν* ότι οι κορόνες *όχι μόνο* δεν έλυσαν το πρόβλημα της κυκλοφορίας *αλλά αντίθετα* το *έκαναν ακόμα μεγαλύτερο*.// 1) Αυτή την άποψη την *στήριζαν* με πολλά επιχειρήματα όπως το ότι εάν σταματήσει κάποιος μέσα στην κεντρική οδό για να μπει σε κάποιο μαγαζί, τότε *σταματάει* την κυκλοφορία αφού *δεν μπορεί* να περάσει *κάποιο άλλο* αυτοκίνητο από εκεί. // 2) Έτσι *χάρис σ' αυτό ελαττώθηκε λίγο* η κίνηση σε αυτά τα μαγαζιά. // Παρ' όλες τις φωνές όμως των πολιτών του Βόλου, ο δήμαρχος *δεν έκανε καμία κίνηση* με αποτέλεσμα οι κορόνες να παραμείνουν στη θέση τους.// Έτσι, *κατά τη γνώμη τους*, οι κορόνες *πρέπει* να βγουν, //αφού *προκαλούν τόσο μεγάλο πρόβλημα* στην κυκλοφορία του Βόλου».

⁹ Μαθητικό γραπτό που αναπτύχθηκε ως απάντηση στην πρώτη άσκηση παραγωγής λόγου (Ε') της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

Πίνακας 6.9.

Παράδειγμα ανάλυσης γραπτού (3.Γ2/2) βάσει εμπλοκής γράφοντος και συνακόλουθης κατευθυντικότητας του κειμένου

Γραπτό	Επιχείρημα	Απόλυτη παραδοχή	Υψηλός βαθμός εμπλοκής									Μεσαίος βαθμός εμπλοκής						Χαμηλός βαθμός εμπλοκής												
			Δήλωση			Παραδοχή			Έγκριση			Διασκέδαση			Απόδοση			Εναντίωση			Άρνηση									
			Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X							
3.Γ2/2								✓																						
						✓																								
																✓														
	1															✓														
	2								✓																					
						✓																								
															✓															

Στο γραπτό 3.Γ2/2 διαπιστώνουμε πως αναπτύσσονται σημασιολογικές μονάδες που υπάγονται και στον υψηλό και στο μεσαίο βαθμό εμπλοκής. Σε ό,τι αφορά τα δύο επιχειρήματα του γραπτού, η εκφορά του πρώτου μέσω Απόδοσης μεσαίου βαθμού («Αυτή την άποψη την *στήριζαν* με πολλά επιχειρήματα όπως...») και του δεύτερου μέσω Παραδοχής χαμηλού βαθμού («*ελαττώθηκε λίγο* η κίνηση σε αυτά τα μαγαζιά»), κλονίζουν την ισχύ τους ως υποστηρικτικών του συμπεράσματος θέσεων, καθώς δηλώνουν τη μερική μόνο παραδοχή τους από τον γράφοντα. Εφόσον, λοιπόν, ο ίδιος ο δημιουργός του κειμένου εκφράζει την αποστασιοποίησή του και τη μη παραδοχή των επιχειρημάτων που συμπεριλαμβάνει, στη μία περίπτωση μέσω της απόδοσής του σε τρίτους και στη δεύτερη μέσω της χαμηλής Τροπικότητας, κατευθύνει αντίστοιχα τους αναγνώστες να υιοθετήσουν την ίδια στάση, να αναπτύξουν, δηλαδή, μικρότερο ενδιαφέρον για το θέμα, εφόσον παρουσιάζεται σαν να αφορά κάποιους άλλους και όχι τους ίδιους. Άλλωστε, ακόμη και στο ληκτικό τμήμα του κειμένου («Έτσι, *κατά τη γνώμη τους*, οι κορόνες *πρέπει* να βγουν...») ο γράφων δίνει την εντύπωση πως απλώς μεταφέρει τη γνώμη τρίτων προσώπων χωρίς ο ίδιος να εκφράζει την προσωπική θέση του.

6.Γ2/2¹⁰

«Κύριε, κύριε Υπουργέ,

το σχολείο του γιου μου διοργάνωσε μια πενθήμερη εκδρομή. Εγώ όντας διαμετρικά αντίθετος με τις πενθήμερες εκδρομές, δράττομαι της ευκαιρίας να εισηγηθώ την κατάργησή τους.//

Εκτός από μένα, είναι γεγονός πως πολλοί γονείς αντιτίθενται στις πενθήμερες εκδρομές.// Και αυτό γιατί στις πενθήμερες εκδρομές όπου κατά κανόνα γίνονται μακριά από μια συγκεκριμένη πόλη όπου φοιτά ο μαθητής, 1) ελλοχεύει αυξημένα ο κίνδυνος ατυχημάτων.// Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου έχουμε θρηνήσει θύματα (όπως Τέμπη, Κρήτη, Μαλλιακό).// Τι να πει κανείς για το γονιό που στέλνει το παιδί του να διασκεδάσει, και του το στέλνουν νεκρό; // 2) Επιπροσθέτως, υπάρχει χάσιμο πολύτιμου χρόνου απο μαθήματα και φροντιστήρια όπου μετά γίνεται πολύ δύσκολη η αναπλήρωσή τους.//

3) Σε όλα αυτά, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τα διάφορα έκτροπα τα οποία εξελίσσονται κατά τη διάρκεια των πενθήμερων.// Μαθητές πίνουν, μεθούν, βιάζουν και γενικότερα εκφυλίζονται από την αχαλίνωτη και ανεξέλεγκτη διασκέδαση. // 4) Σε όλα αυτά θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τα έξοδα των εκδρομών // όπου κρίνονται για πολλούς γονείς αποτρεπτικά με βάση το εισόδημά τους και την οικονομικής τους κατάσταση.// Νομίζω πως τα αρνητικά αυτών των εκδρομών υπερσχύουν έναντι των θετικών, που είναι η χαλάρωση και η διασκέδαση¹¹ // γι' αυτό και χαρώ πολύ αν η πρότασή μου για κατάργηση βρει εφαρμογή από εσάς.// Δεν διεκδικώ δάφνες απλώς θέλω να προστατεύσω τους μαθητές από τις επιπτώσεις των πενθήμερων.

Με τιμή,

.....»

¹⁰ Μαθητικό γραπτό που αναπτύχθηκε ως απάντηση στη δεύτερη άσκηση παραγωγής λόγου (ΣΤ') της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας με θέμα την κατάργηση των πενθήμερων εκδρομών, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

¹¹ Με υπογράμμιση δηλώνεται το αντεπιχείρημα.

Πίνακας 6.10.

Παράδειγμα ανάλυσης γραπτού (6.Γ2/2) βάσει εμπλοκής γράφοντος και συνακόλουθης κατευθυντικότητας του κειμένου

Γραπτό	Επιχείρημα	Απόλυτη παραδοχή	Υψηλός βαθμός εμπλοκής									Μεσαίος βαθμός εμπλοκής						Χαμηλός βαθμός εμπλοκής					
			Δήλωση			Παραδοχή			Έγκριση			Διασκέδαση			Απόδοση			Εναντίωση			Άρνηση		
			Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X
B 6.Γ2/2			√																				
						√																	
	1					√																	
						√																	
						√																	
	2					√																	
	3						√																
						√																	
	4						√																
						√																	
												√									√ ^{c12}		
					√																		

Το γραπτό 6.Γ2/2 υπάγεται ως προς την πλειοψηφία των σημασιολογικών μονάδων του στον υψηλό βαθμό εμπλοκής. Η αξιοποίηση αντεπιχειρήματος «έναντι των θετικών, που είναι η χαλάρωση και η διασκέδαση», επεκτείνει τη διαλογικότητά του ως κειμένου, γεγονός ωστόσο που υποσκελίζεται από την κατά τα άλλα μονογλωσσική οργάνωσή του. Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η ανατροπή του αντεπιχειρήματος πραγματώνεται μέσω μίας φράσης Διασκέδασης και μάλιστα μεσαίου βαθμού («Νομίζω πως τα αρνητικά αυτών των εκδρομών υπερισχύουν έναντι των θετικών»), φράσης όχι τόσο ισχυρής από άποψη Τροπικότητας όσο αυτή του αντεπιχειρήματος.

Σύμφωνα με όσα διατυπώθηκαν παραπάνω, η υπεροχή της μονογλωσσικής οργάνωσης του λόγου - και κατ' επέκταση του υψηλού βαθμού εμπλοκής - συνιστά δείκτη επιχειρηματολογικότητας των κειμένων (Martin & White, 2005, σελ. 116κεξ) και γι' αυτό αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας μελέτης.

¹² Με τον αγγλικό χαρακτήρα 'c' δηλώνεται το αντεπιχείρημα στη σχηματική απόδοση των γραπτών.

6.3.8. Επιχειρηματολογία και Αρνητική Επιχειρηματολογία.

Συναφής με την Τροπικότητα, υπό την έννοια της περισσότερης ή λιγότερης φανεράς έκφρασης της διαλογικότητας των κειμένων, είναι η παρουσία αντεπιχειρημάτων σε αυτά. Η παρουσία αρνητικής επιχειρηματολογίας, ως αντικείμενης προς τις θέσεις του γράφοντος φωνής, σε μονολογικό πλαίσιο συνιστά επιχειρηματολογική πρακτική που υπηρετεί συγκεκριμένες στρατηγικές πειθούς σε κειμενικό και σημασιολογικό επίπεδο. Η παρουσία αυτών των λειτουργιών είναι ο σκοπός της παρούσης ενότητας.

Μία αδρομερής ερμηνεία της επιχειρηματολογίας, βασισμένη στους κανόνες της καθημερινής εμπειρίας, θα ήταν πως πρόκειται για μία διαδικασία που αφορά στην προσπάθεια μιας πλευράς να πείσει κάποιον/κάποιους σχετικά με την ορθότητα μιας άποψης, επιλογής ή επιδιωκόμενης ενέργειας μέσω επιχειρημάτων και αποσκοπεί στην υιοθέτηση αντίστοιχης συμπεριφοράς. Αυτή η ερμηνεία συνεπάγεται μία σειρά δεδομένων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επιχειρηματολογική διαδικασία: 1) εμπλοκή, διάδραση υποκειμένων και ανάληψη από μέρους τους ορισμένων ρόλων (πομπός-επιχειρηματολόγων, δέκτης-επιχειρηματολόγων), 2) ύπαρξη κοινού καναλιού επικοινωνίας (λόγος, προφορικός ή γραπτός, οπτικό μήνυμα), 3) άποψη, επιλογή ή ενέργεια που προκρίνεται μεταξύ άλλων αντίθετων ή εναλλακτικών: η προσπάθεια για απόδειξη της ορθότητας μίας θέσης προϋποθέτει μία φανερή, λανθάνουσα ή δυνάμει ένσταση από μία τουλάχιστον αντικείμενη θέση, η οποία μπορεί να στηρίζεται σε εξίσου πειστικά επιχειρήματα και να υιοθετείται από άλλους ανθρώπους, 4) αξιοποίηση επιχειρημάτων, δηλαδή λεκτικών (ή οπτικών ή συνδυασμό) μέσων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την προβαλλόμενη θέση και ισχυροποιούν την αλήθειά της στη συνείδηση των αποδεκτών επηρεάζοντας τη λογική ή το συναίσθημά τους, 5) εκπλήρωση του επιδιωκόμενου στόχου με αλλαγή αντίληψης, υιοθέτηση στάσης, ανάληψη δράσης ή αποτυχία στην εκπλήρωσή του.

Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό τον αδρομερή ορισμό της επιχειρηματολογίας που προηγήθηκε, η προσπάθεια από την πλευρά του επιχειρηματολογούντος να πείσει για την ορθότητα της θέσης που υποστηρίζει, συνεπάγεται την ύπαρξη μίας τουλάχιστον διαφορετικής άποψης που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εναλλακτική επιλογή. Οι διαφορετικές, συνεπώς, απόψεις μεταξύ των ανθρώπων αναφορικά με τα διάφορα ζητήματα του προσωπικού ή κοινωνικού βίου συνιστούν αφορμή λεκτικής αντιπαράθεσης, στόχος της οποίας είναι η επίλυση της διαφοράς και η υιοθέτηση μίας

άποψης ή στάσης που εξισορροπεί τις σχέσεις των εμπλεκόμενων υποκειμένων. Σε αυτή την προσπάθεια απόδειξης της ορθότητας μιας άποψης είναι λογικό και επόμενο ο κάθε εμπλεκόμενος να αναπτύσσει επιχειρήματα υπέρ της θέσης του. Εξετάζοντας, όμως συλλογικά τα επιχειρήματα και αναλύοντάς τα εντός ενός κοινού επιχειρηματολογικού επικοινωνιακού πλαισίου ανάπτυξης, γίνεται συνειδητό πως τα επιχειρήματα κάθε πλευράς είναι μεταξύ τους *αντι-κείμενα* (anti-oriented) (Apotheloz, Brandt, & Quiroz, 1993) και υπηρετούν ταυτόχρονα ένα διπλό ρόλο: αφενός υποστηρίζουν τη θέση για χάρη της οποίας αναπτύσσονται αφετέρου επιδιώκουν να αμφισβητήσουν, να ανασκευάσουν ή να ανατρέψουν την αντίπαλη θέση. Συνεπώς, αυτό που θα χαρακτηριζόταν θετική (υπό την έννοια της τεκμηρίωσης της θέσεως) επιχειρηματολογία για την μία πλευρά, εκλαμβάνεται ως αρνητική επιχειρηματολογία από την «αντίπαλη» πλευρά.

Αυτός ο διττός ρόλος των επιχειρημάτων είναι οπωσδήποτε περισσότερο εμφανής στο επικοινωνιακό πλαίσιο του διαλόγου, στην περίπτωση του οποίου τα αντίπαλα επιχειρήματα αναπτύσσονται διαδοχικά ως απάντηση το ένα προς το άλλο. Η διαδοχή επιχειρημάτων στην παράλληλη εξέταση της αιτιολόγησης των αντίπαλων θέσεων επιτρέπει στους μετέχοντες να διαμορφώσουν πληρέστερη εικόνα της κατάστασης και να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα περισσότερο «δημοκρατικό», εφόσον η ανάπτυξη των θέσεων είναι ελεύθερη και εξαντλητική, στο πλαίσιο πάντα των δυνατοτήτων των επιχειρηματολογούντων.

6.3.8.1. Αντεπιχείρημα: είδη και λειτουργίες.

Στην περίπτωση, όμως, της μονολογικής απόδοσης της επιχειρηματολογικής διαδικασίας, δηλαδή της πραγμάτευσης ενός αμφιλεγόμενου ζητήματος από έναν ομιλητή/γράφοντα, μπορούν να υπάρξουν δύο επιλογές: α) αξιοποίηση και ανάπτυξη μόνο των επιχειρημάτων που στηρίζουν την θέση, με αποσιώπηση και σκόπιμη αγνόηση των αντίπαλων θέσεων και επιχειρημάτων, γεγονός που συνεπάγεται μονομερή παρουσίαση του θέματος και κατευθυνόμενη τοποθέτηση, β) παρουσίαση - παράλληλα με την ανάπτυξη των επιχειρημάτων στήριξης της θέσης- και των αντίπαλων θέσεων/αντεπιχειρημάτων. Το επιχείρημα ο ρόλος του οποίου είναι η ανατροπή των θετικών επιχειρημάτων και το οποίο αναπτύσσεται αποσκοπώντας στην άρνηση του συμπεράσματος του αμφιλεγόμενου θέματος, ονομάζεται *αντεπιχείρημα* (Apotheloz et al., 1993). Η αξιοποίηση αντεπιχειρημάτων στον γραπτό

λόγο διαμορφώνει την *Τεκμηρίωση με άρνηση* (justification by negation) (Brandt, 1989), κατά την οποία ο επιχειρηματολογών παρόλο που στηρίζει τη θέση του με επιχειρήματα που αποδέχεται, ενδέχεται να αναφερθεί σε επιχειρήματα με τα οποία δεν συμφωνεί, προκειμένου να τα ανατρέψει, ενδυναμώνοντας έτσι την τοποθέτησή του και προλαμβάνοντας ενδεχόμενες ενστάσεις. Σε αυτή την περίπτωση η επίδραση της επιχειρηματολογίας στον αποδέκτη δεν λειτουργεί μόνο σε επίπεδο λογικής, αλλά και σε επίπεδο ψυχολογίας, καθώς ο επιχειρηματολογών αποδεικνύει ότι κατέληξε στη θέση που υποστηρίζει έχοντας γνώση των εναλλακτικών επιλογών και έχοντας απορρίψει την ισχύ των αντίπαλων επιχειρημάτων σε τέτοιο βαθμό που δε διστάζει να τα παρουσιάζει, αξιοποιώντας τα προς απόδειξη και ισχυροποίηση των δικών του θέσεων. Σε κειμενικό επίπεδο μία τέτοια πρακτική δηλώνεται μέσω απόδοσης των αντίπαλων επιχειρημάτων σε άλλα πρόσωπα ή σε προγενέστερες λανθασμένες προσωπικές εκτιμήσεις.

Η αρνητική επιχειρηματολογία υπό την έννοια της αναφοράς σε επιχειρήματα με τα οποία ο επιχειρηματολογών δε συμφωνεί και της απόρριψής τους, μπορεί να διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο πραγμάτωσης. Στηριζόμενοι στη διάκριση του Fogelin (1982) για τις βασικές λειτουργίες των επιχειρημάτων και συγκεκριμένα σε εκείνη που αναφέρεται στην κριτική ή απόρριψη του αιτίου είτε ως λανθασμένου ή αμφισβητήσιμου είτε ως ανεπαρκούς για τη στήριξη του συμπεράσματος και στη θέση του Moeschler (1982) για φανερή απόρριψη (explicit rejection) του συμπεράσματος και ανάπτυξη καινούργιων επιχειρημάτων για στήριξη νέας θέσης, οι Apotheloz, Brandt και Quiroz προτείνουν (1993, σσ. 29-32) τέσσερις βασικούς τρόπους ανατροπής ενός επιχειρήματος σε διαλογικό πλαίσιο. Αυτοί οι τρόποι σχετίζονται με την αμφισβήτηση τεσσάρων πτυχών/εκφάνσεων ενός επιχειρήματος και συγκεκριμένα: α) *αμφισβήτηση της αλήθειας του αιτίου* (plausibility of reason), το οποίο παρουσιάζεται ως λανθασμένο ή αμφισβητήσιμο β) *αμφισβήτηση της πληρότητας του αιτίου* (completeness of the reason): όταν δεν λαμβάνονται υπόψη όλες οι πτυχές του θέματος και συγκεκριμένα οι πιο σημαντικές, γ) *αμφισβήτηση της συνάφειας του αιτίου* (relevance of reason): σε αυτή την περίπτωση το συμπέρασμα δεν μπορεί να στηριχθεί στα προβαλλόμενα αίτια, γιατί είναι άσχετα με αυτό, δ) *αμφισβήτηση της προέλευσης του επιχειρήματος* (argumentative orientation): ο επιχειρηματολογών επιβεβαιώνει ότι το αίτιο οδηγεί στο αντίθετο συμπέρασμα και έτσι το ανατρέπει. Από πρακτικής άποψης ο διαχωρισμός δεν είναι απόλυτος, αφού

ένα αντεπιχείρημα μπορεί να αναφέρεται σε περισσότερες από μία παραμέτρους ταυτόχρονα.

Αυτή η ταξινόμηση των αντεπιχειρημάτων μπορεί να συνδεθεί κάλλιστα με τη θεωρία της Λογικής πλάνης, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Άτυπης Λογικής, σύμφωνα με την οποία ένα καλό επιχείρημα δεν παρουσιάζει λογική πλάνη, όταν εκπληρώνει τα κριτήρια της συνάφειας, της επάρκειας και της αποδεκτότητας (πρβ. ενότητα 4.5.2.). Υπ' αυτή την έννοια, όταν ο επιχειρηματολογών χρησιμοποιεί σε μονολογικό πλαίσιο αντεπιχειρήματα, τα αξιοποιεί στοχεύοντας στην αμφισβήτηση της συνάφειας, της επάρκειας ή της αποδεκτότητας των αντίπαλων επιχειρημάτων. Η απόδειξη μη πλήρωσης ενός ή περισσότερων από αυτά τα τρία κριτήρια, καθιστά το αναφερόμενο αντεπιχείρημα μη ισχυρό για την απόδειξη της «αντίπαλης» θέσης και στοιχείο ενίσχυσης της θέσης του γράφοντος.

6.3.9. Αμιγή και μεικτά Κειμενικά είδη.

Η εξέλιξη των κειμενικών ειδών πραγματοποιείται αμφίδρομα, αφενός προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της σταθερότητας αφετέρου προς την εξασφάλιση της ευελιξίας σε αναλογία με τις διαδικασίες της κοινωνικής αλλαγής (Martin, Christie & Rothery, 1994, σσ. 233). Η *κειμενική ακεραιότητα* των κειμενικών ειδών (Bathia, 1993, σελ. 22), η αναγνώριση δηλαδή σε αυτά μιας σταθερής δομής, εξασφαλίζει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο δόμησής τους. Ωστόσο, η ετερογενής συνθετική φύση των κειμένων (Adam, 1999, σελ. 51) αποτελεί ένδειξη του υφιστάμενου μεταξύ των κειμενικών ειδών πλέγματος σχέσεων, στο οποίο οφείλεται η ανάμειξη των κειμενικών ειδών και η δημιουργία μικτών (*mixed genres*), των *μακροκειμενικών ειδών* (*macrogenres*) (Martin, 2002, σελ. 269). Σε αυτή την περίπτωση, σε ένα κείμενο είναι δυνατό να ενσωματώνονται πολλά «βασικά» κειμενικά είδη. Κάτι αντίστοιχο έχει υποστηριχθεί και από τον Adam (1999, σελ. 51), ο οποίος στην προσπάθεια ερμηνείας της ανάμειξης ακολουθιών διαφορετικού τύπου έκανε λόγο για *δεσπόζουσα ακολουθία*, που δίνει το στίγμα του επικοινωνιακού στόχου, και την *υποκείμενη ακολουθία*, που τον στηρίζει (1999, σελ. 52).

Πάντως, ακόμη και αν η κειμενική ετερογένεια δικαιολογείται και ερμηνεύεται σύμφωνα με τη δομική ευελιξία των κειμενικών ειδών, γεγονός είναι η ανάγκη προσδιορισμού των «δανεικών» συστατικών κειμενικών ειδών, κάτι, ωστόσο, που πολλές φορές καθίσταται δύσκολο (Hyland, 2002, σελ. 2), ειδικά στις

περιπτώσεις που οι χρησιμοποιούμενες για την αναπαράσταση της εμπειρίας γλωσσικές επιλογές αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη γνώσης, κάτι που επιτρέπει να γίνεται λόγος για *υβριδισμό* στα κειμενικά είδη (hybrid genres) (Eggins, 1994, σελ. 81), όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την ανάμειξη δημοσιογραφικών κειμένων με λογοτεχνικό ύφος.

6.4. Προφορικός και γραπτός λόγος.

Η διαμόρφωση κειμενικών τυπολογιών μπορεί να έχει εφαρμογή τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, καθώς οι επικοινωνιακές ανάγκες που εξυπηρετούνται και τα είδη κειμένων που διαμορφώνονται βάσει αυτών των αναγκών διαφέρουν μεταξύ των δύο εκφάνσεων του λόγου. Μάλιστα, η ικανοποίηση διαφορετικών επικοινωνιακών αναγκών από τον προφορικό και γραπτό λόγο και η διαφορετική σχέση με την εξωγλωσσική κατάσταση επηρεάζει και καθορίζει στην κάθε περίπτωση τις κειμενικές επιλογές (Brown & Yule, 1985· Cloran, 1994· Goody, 1987· Hasan, 1979).

Μετά την πρώτη εξέταση του ζητήματος της σχέσης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου από τον Saussure (1979), η σύγχρονη γλωσσολογία στράφηκε – ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα – στη μελέτη και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που απαντώνται συστηματικά στον προφορικό και γραπτό λόγο. Εκτός από τη διάκριση της προφορικότητας (orality) (Labov, 1972) και των γνωρισμάτων του γραπτού λόγου, η γλωσσολογία επεδίωξε επιπλέον τον καθορισμό του τρόπου επίδρασης αυτών των γνωρισμάτων στα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης και επικοινωνίας (Goody, 1987· Halliday, 2002· Χαραλαμπίδης, 1997).

Ο προφορικός λόγος παράγεται από το κλειστό σύστημα επικοινωνίας (Bernstein, 1977) και συνδέεται με τον περιορισμένο κώδικα, στον οποίο αποδίδονται τα χαρακτηριστικά του εξαρτημένου από το περιεχόμενο (context) λόγου. Ως προς την κοινωνική λειτουργία, αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση, χρησιμοποιείται δηλαδή για την καθιέρωση και παγίωση των ανθρώπινων σχέσεων (Brown & Yule, 1985). Στο πλαίσιο του προφορικού λόγου η γλώσσα νοείται ως δράση, εφόσον ο ρόλος που επιτελεί ως προς τα κοινωνικά δρώμενα είναι – περισσότερο ή λιγότερο- συμπληρωματικός (Halliday, 1978, σελ. 25). Η στενή συσχέτιση με το καταστασιακό συγκείμενο (situational context), δηλαδή το εξωγλωσσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται, καθιστά δυνατή την επίτευξη της επικοινωνίας χωρίς να είναι απαραίτητη

η πλήρης ενσωμάτωση σε αυτόν των χαρακτηριστικών της άμεσης περίπτωσης της γλωσσικής ανταλλαγής. Γι' αυτόν τον λόγο, η γλώσσα στην περίπτωση του προφορικού λόγου χαρακτηρίζεται πλαισιωμένη, εφόσον η γνώση της άμεσης υλικής περίπτωσης είναι απαραίτητα για την αποκωδικοποίηση του γλωσσικού μηνύματος και δεν αντλείται από αυτό (Hasan, 1989). Έτσι, το νόημα του προφορικού λόγου θεμελιώνεται μέσα από την συνεχή αλληλεπίδραση κειμενικών και εξωκειμενικών, άμεσα παρόντων καταστασιακών παραγόντων (Αρχάκης, 2000, σελ. 26).

Ο χαρακτήρας του προφορικού λόγου είναι δυναμικός, αυθόρμητος και άμεσος (Λέκκα, 2005, σελ. 209), προσανατολισμένος στη διαδικασία (Baynham, 2002, σελ. 162). Η λογική του προφορικού λόγου είναι η λογική του ρήματος, των διαδικασιών, του ειδικού ή του συγκεκριμένου, μία λογική ακολουθίας και προσθήκης (Baynham, 2002, σελ. 166). Ο τρόπος παραγωγής του, επειδή πλάθεται στιγμή προς στιγμή, οδηγεί στην ανάπτυξη ατελών συντακτικά προτάσεων, στην ανάγκη επανεκκινήσεων, σε διακοπές, διορθώσεις, καθώς και στην παράταξη ασύνδετων προτάσεων (Baynham, 2002, σελ. 168). Είναι συχνότερη σε αυτόν η παρατακτική σύνδεση και η ενεργητική σύνταξη. Εκτός από τα μη ολοκληρωμένα εκφωνήματα, ο χαμηλός δείκτης λεξικής πυκνότητας και η γραμματική πολυπλοκότητα ανήκουν στα κύρια γνωρίσματά του. Η λεξιλογική αραίωση σε κειμενικό επίπεδο μεταφράζεται με τη μεταφορά και κωδικοποίηση των σημασιών μέσω ρηματικών διαδικασιών. Η γραμματική πολυπλοκότητα αφορά στις λογικές σχέσεις που συνδέουν σύνθετες ενορχηστρώσεις προτάσεων, καθεμιά από τις οποίες αποτελείται από ρηματική διαδικασία, ενώ η συνοχή μεγάλων περιόδων επιτυγχάνεται βάσει αυτών των λογικών σχέσεων (Baynham, 2002, σελ. 162). Παράλληλα, ο άξονας Θέμα-Σχόλιο χαρακτηρίζει την οργανωτική δομή του προφορικού λόγου, καθώς συνήθως προτάσσεται η νέα πληροφορία, η οποία συνιστά και το κέντρο του μηνύματος.

Ο γραπτός λόγος παράγεται από το ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας και συνδέεται με τον επεξεργασμένο κώδικα, στον οποίο αποδίδονται τα χαρακτηριστικά του αποπλαισιωμένου (context independent) λόγου (λόγος με ρητά εκφρασμένα νοήματα, υψηλό βαθμό γενίκευσης, συντακτική και λεξιλογική πολυπλοκότητα). Η γλώσσα στο πλαίσιο του γραπτού λόγου νοείται ως σκέψη και εξαιτίας της στέρησης εμφανούς καταστασιακού περιβάλλοντος δεν μπορεί να στηριχθεί σε ενδείξεις από την πλευρά του αναγνώστη (Γεωργακοπούλου-Γούτσος, 1999, σελ. 65). Η κατεξοχήν

κοινωνική λειτουργία του γραπτού λόγου είναι η διεκπεραιωτική (transactional use) (Brown & Yule, 1985, σελ. 13) που αφορά στη μεταβίβαση της πληροφορίας.

Ο γραπτός λόγος συνδέεται, επίσης, με τη σκοπιμότητα και τη συνειδητότητα, εφόσον η γραφή, ακόμη και στα πρώτα στάδια της κατάκτησής της, απαιτεί δεξιότητες αφαίρεσης (Βυγκότσκι, 1993), έχει αφηρημένο χαρακτήρα, ενώ, επειδή πρέπει να γίνει κατανοητή χωρίς τη συνδρομή της άμεσης εξωγλωσσικής περίπτωσης, προϋποθέτει τη ρητή ενσωμάτωση των στοιχείων της άμεσης γλωσσικής ανταλλαγής (Halliday, 1978, σελ. 25), εκούσιο γλωσσικό σχεδιασμό και μεγαλύτερη γλωσσική συνειδητότητα από τον προφορικό λόγο (Ong, 2005, σελ. 115), σε σύγκριση με τον οποίο θεωρείται πολυπλοκότερη γνωστική διαδικασία.

Η ανεξαρτησία από το καταστασιακό συγκείμενο έχει οδηγήσει στην άποψη ότι ο γραπτός λόγος όχι απλά δεν εξαρτάται από το περιβάλλον του, αλλά είναι ο ίδιος που το δημιουργεί (Halliday, 2002, σελ. 348), εφόσον μέσω αυτού επιτελούνται οι κοινωνικές δραστηριότητες (Cloran, 1994). Η αποπλαισιωμένη γλωσσική χρήση συνεπάγεται για τον χρήστη συνειδητό προσχεδιασμό και ρητή διατύπωση των συνθηκών μέσα στις οποίες τοποθετεί τον λόγο του (Halliday, 2002, σελ. 336), ενώ παράλληλα σηματοδοτεί τη μετάβαση από την προενοιακή αντίληψη της πραγματικότητας στην αφηρημένη και γενικευμένη εννοιολογική οργάνωση (Κονδύλη & Αρχάκης, 2004, σελ. 302).

Σε ό,τι αφορά τις συνθήκες παραγωγής, η σύνδεση του γραπτού λόγου αποβλέπει στη μονιμότητα, γεγονός που ερμηνεύει την πολύπλοκη λεξική και συντακτική πραγμάτωση και συνάδει με τον στατικό χαρακτήρα του (Λέκκα, 2005, σελ. 209). Είναι κυρίως προσχεδιασμένος, εξαιτίας της άνεσης χρόνου που συνήθως διαθέτει ο συγγραφέας για την οργάνωση του γραπτού του, με αποτέλεσμα να φαίνεται και να είναι πιο συγκροτημένος και πιο πυκνός λεξιλογικά, χάρη στη χρήση δεικτών λόγου και συνδέσμων, παθητικής σύνταξης και με τη μεγαλύτερη αναλογία ονοματοποιήσεων (Baynham, 2002, σελ. 171). Η αποφυγή του α' και του β' προσώπου, αλλά και η χρήση της μεσοπαθητικής σύνταξης του προσδίδει απρόσωπο χαρακτήρα (Brown & Yule, 1985, σελ. 17· Halliday, 1996, σελ. 346). Στη γραφή ακολουθείται ιεραρχική οργάνωση (Baynham, 2002, σελ. 166) με υπόταξη, εγκιβωτισμό και ονοματοποίηση φράσεων (Kress, 2003, σελ. 93) και ως προς τη δομή ακολουθείται η κλασική δομή της πρότασης, ο άξονας Υποκείμενο-

Κατηγορήμα (Halliday & Matthiesen, 2004) στη λογική της ενσωμάτωσης και όχι της προσθήκης (Baynham, 2002, σελ. 166).

Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέταση της γλώσσας ως αντικειμένου, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο την αντικειμενική μελέτη της (Baynham, 2002, σελ. 161). Η δυνατότητα αυτή σχετίζεται και με τα εγγενή χαρακτηριστικά του, αφού η αντικειμενοποίηση των διαδικασιών, κυρίως μέσω της διαδικασίας της ονοματοποίησης παρουσιάζει τα φαινόμενα ως προϊόντα (Baynham, 2002, σελ. 162) συντελώνοντας έτσι στη στατικότητα του λόγου.

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, λοιπόν, δεν είναι μόνο διαφορετικά συστήματα γλωσσικής οργάνωσης, αλλά συνιστούν και διαφορετικούς τρόπους νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας (Halliday & Matthiesen, 1999, σελ. 536). Ωστόσο, πρέπει ταυτόχρονα να νοηθούν ως ακρότατα ενός συνεχούς, πάνω στο οποίο μπορούν να τοποθετηθούν «πιο προφορικά» και «πιο γραπτά» είδη λόγου (Πολίτης, 2001). Υπ' αυτή την έννοια κάποια γλωσσικά χαρακτηριστικά μπορούν να εμφανίζονται και στα δύο είδη (Γεωργακοπούλου-Γούτσος, 1999, σελ. 65), όπως στην περίπτωση του δημόσιου προφορικού λόγου, στον οποίο εμφανίζονται τυπικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου.

Προβληματική, ωστόσο, θεωρείται η *εναλλαγή τρόπου*, η παράθεση δηλαδή διαφορετικών γλωσσικών τρόπων έκφρασης, προφορικού και γραπτού, στο πλαίσιο της ίδια γλωσσικής ανταλλαγής (Baynham, 2002, σελ. 195), γεγονός που μαρτυρά ελλιπή εξοικείωση με το επίπεδο ύφους και τους απαιτούμενους επικοινωνιακούς στόχους (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997, σελ. 26). Σε σχολικό επίπεδο έχει δοθεί αρκετή έμφαση στην εξέταση της προφορικότητας των μαθητικών γραπτών, η οποία ερμηνεύεται συνήθως προς δύο κατευθύνσεις: α) παρουσία στοιχείων τυπικών του προφορικού λόγου σε κατεξοχήν γραπτά είδη λόγου και β) εμφάνιση μη συνεκτικών αποσπασμάτων έντονα εξαρτημένων από την άμεση υλική περίσταση της γλωσσικής ανταλλαγής.

Η εμφάνιση στοιχείων προφορικότητας και μη συνεκτικών αποσπασμάτων θεωρείται πως επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων και για αυτόν τον λόγο εμπίπτουν στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα για τα μαθητικά γραπτά της τελευταίας βαθμίδας της εκπαίδευσης, αναμένουμε χαμηλό επίπεδο προφορικότητας και υψηλό βαθμό συνοχικών και συνεκτικών δεσμών, εξαιτίας της πολυετούς

σχολικής παρέμβασης στις πρακτικές του γραπτού λόγου. Ακολούθως, αναλύεται η έννοια της προφορικότητας σε επίπεδο γλωσσικών επιλογών και η έννοια της συνοχής και συνεκτικότητας ως διακριτικών πρωτοτυπικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου.

6.5. Λεξικογραμματικές παράμετροι της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ως προς την παραγωγή λόγου είναι να διαπιστωθεί πόσο «επιχειρηματολογικός» είναι ο λόγος που παράγουν οι μαθητές στην τελευταία τάξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο βαθμός «επιχειρηματολογικότητας» καθορίζεται ως προς την παρουσία των χαρακτηριστικών του αποπλαισιωμένου γραπτού λόγου – και συνεπώς από τον βαθμό απουσίας στοιχείων προφορικότητας – και ως προς την ύπαρξη των κειμενικών χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους της έκθεσης (ονοματοποίηση, μεσοπαθητική σύνταξη, γραμματική μεταφορά, λεξική πυκνότητα).

Για την εξέταση των συγκεκριμένων γνωρισμάτων αξιοποιήθηκε η γραμματική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας που υιοθετείται στα σχολικά εγχειρίδια, γιατί η χρήση των συναφών γλωσσικών δομών σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο διδασκαλίας τους και γιατί αντικείμενο μελέτης είναι ο μαθητικός λόγος. Άλλωστε, η περιγραφή της ΣΛΓ αφορά στην αγγλική και όχι στην ελληνική γλώσσα, για την οποία δεν υπάρχει μία ολοκληρωμένη προσέγγιση. Ακολούθως παρουσιάζονται τα κειμενικά γνωρίσματα του κειμενικού είδους της έκθεσης που θεωρούμε πως καθορίζουν τον χαρακτήρα της σχολικής Έκθεσης ως επιχειρηματολογικού κειμένου.

6.5.1. Γραμματική μεταφορά στο γραπτό λόγο.

Σύμφωνα με τη γλωσσολογική προσέγγιση της ΣΛΓ ο μηχανισμός της γραμματικής μεταφοράς και ειδικότερα η ονοματοποίηση εκλαμβάνεται ως θεμελιώδες διακριτικό χαρακτηριστικό μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επιφέρει συνολική γραμματική αναδιοργάνωση του λόγου, η οποία επιδρά και στα τρία επίπεδα του γλωσσικού νοήματος, το αναπαραστατικό, το διαπροσωπικό και το κειμενικό (πρβ. ενότητα 6.3.1.). Ακολούθως αναλύεται η έννοια της γραμματικής μεταφοράς, καθώς και οι άμεσα με αυτή συνδεδεμένες έννοιες της ονοματοποίησης, του συντακτικά σύνθετου και λεξικά πυκνού ονοματικού συνόλου και της λεξικής

πυκνότητας και της παθητικής σύνταξης, τα οποία αποτελούν στο σύνολό τους διακριτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου.

6.5.1.1. Ο μηχανισμός της γραμματικής μεταφοράς σύμφωνα με τη ΣΛΓ.

Όπως προαναφέρθηκε, η έννοια της *γραμματικής μεταφοράς* συνιστά θεμελιώδες γνώρισμα του γραπτού λόγου που τον αντιδιαστέλλει προς τον προφορικό. Η ιδιαίτερη σημασία της έγκειται στη διεύρυνση της σημασιολογικής δυναμικής του γλωσσικού συστήματος μέσω της υποκατάστασης μίας λέξης ορισμένης γραμματικής κατηγορίας (π.χ. ρήμα) ή γραμματικής δομής (π.χ. ρηματικό σύνολο) από μία άλλη. Έτσι, ενώ κανονικά υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ σημασιολογικής λειτουργίας (π.χ. διαδικασία) και λεξιλογικής τάξης (π.χ. ρήμα), στο μεταφορικό σχήμα αυτή η σχέση μεταβάλλεται. Με άλλα λόγια, αίρεται η πρωτοτυπική σχέση που υπάρχει μεταξύ σημασιολογικού επιπέδου και λεξικογραμματικής οργάνωσης, με αποτέλεσμα οι μονάδες του σημασιολογικού επιπέδου της γλώσσας (σειρά, αποτύπωση, στοιχεία) να πραγματώνονται όχι με έναν μόνο τρόπο (σύνθετη πρόταση, πρόταση, σύνολο), αλλά με επιπλέον επιλογές. Για παράδειγμα, ενώ πρωτοτυπικά οι διαδικασίες/ενέργειες αποδίδονται με ρήματα, οι ποιότητες με επίθετα και οι οντότητες/πράγματα με ονόματα/ουσιαστικά, στη γραμματική μεταφορά και οι διαδικασίες και οι ποιότητες μπορούν να αποδοθούν με ουσιαστικά, με υποκατάσταση μιας γραμματικής κατηγορίας από μία άλλη (Halliday & Martin, 2004, σελ. 151), δημιουργώντας μίας μορφής ασυμβατότητα μεταξύ νοήματος και μορφής (Martin, 1989, σελ. 28).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως στη γραμματική μεταφορά με αυτή την μετακίνηση στην γραμματική κλίμακα διαβάθμισης, με την απόδοση δηλαδή διαδικασιών και ποιοτήτων με ουσιαστικά, υπάρχει μία τάση *αντικειμενοποίησης* της δηλούμενης έννοιας, η οποία συνοδεύεται, ωστόσο, από ορισμένη απώλεια της πληροφορίας σε ό,τι αφορά τους μετέχοντες στη διαδικασία που ονοματοποιείται και τις γραμματικές κατηγορίες του ρήματος (χρόνος, τρόπος, διάθεση). Έτσι, ενώ με τη γραμματική μεταφορά επιτυγχάνεται η συμύκνωση της πληροφορίας, η μετακίνηση στη χαμηλότερη βαθμίδα γραμματικής οργάνωσης του ονόματος επιφέρει σημασιολογικές και νοηματικές απώλειες (Halliday & Matthiessen, 1999, σελ. 231), γεγονός που καθιστά πιο δύσκολη την κατανόηση του ονοματοποιημένου λόγου και συνακόλουθα την πρόσληψη των κοινωνικών νοημάτων του.

Με τη γραμματική μεταφορά εξασφαλίζεται η συνολική αναδιαμόρφωση της σχέσης μεταξύ Σημασιολογίας και Γραμματικής (Halliday, 1999, σελ. 6), καθώς μέσω της διαδικασίας υποκατάστασης διαδικασιών με ουσιαστικά δημιουργείται μία νέα σημειωτική κατηγορία, που συνιστά ταυτόχρονα *γεγονός* και *οντότητα*. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως βάση μετακίνησης από την καθημερινή γλώσσα στη γλώσσα της συστηματικής, θεωρητικά επεξεργασμένης γνώσης (Κονδύλη & Αρχάκης, 2004, σελ. 311), εφόσον τα ουσιαστικά είναι εκείνα τα στοιχεία που υπόκεινται σε κατηγορικές ταξινομήσεις. Σε πρακτικό επίπεδο, μέσω του μηχανισμού της γραμματικής μεταφοράς ο γλωσσικός χρήστης αποκτά τη δυνατότητα διατύπωσης αφηρημένων κατηγοριών αναφορικά με την ανθρώπινη δραστηριότητα και απόδοσης ισχυρότερων συνδέσεων αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ συμβάντων (Veel, 1998, σελ. 139).

Ο Halliday (1999) αποδίδει την ανάπτυξη της γραμματικής μεταφοράς στις ανάγκες του επιστημονικού λόγου για οργάνωση της γνώσης σε ταξινομίες και συσχέτιση των φαινομένων μέσα από αιτιακές και λογικές σχέσεις. Σε λεξικογραμματικό επίπεδο η παρουσίαση ως «φυσικών» των συνδέσεων αιτίας-αποτελέσματος μέσω της χρήσης της γραμματικής μεταφοράς, η εκμηδένιση του ανθρώπινου παράγοντα με τη χρήση μεσοπαθητικής σύνταξης και η φυσικοποίηση των διαδικασιών μέσω της ευρείας χρήσης των ονοματικών συνόλων (Veel, 1998, σελ. 115) οδηγούν στο να εκλαμβάνονται ως φυσικές και αδιαμφισβήτητες οι συνδέσεις μεταξύ των φαινομένων (Halliday & Martin, 1993· Martin & Veel, 1998). Με τον επιστημονικό λόγο - και κατ' επέκταση τον εκπαιδευτικό που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα - συνεπώς, δεν αναπαρίσταται απλώς ή εξωτερική πραγματικότητα, αλλά επιχειρείται η ερμηνεία και η νοηματοδότησή της με συγκεκριμένο τρόπο, τρόπο στατικό παρά δυναμικό (Halliday, 1996, σελ. 352).

Σε ιδεολογικό επίπεδο, η αναγνώριση και χρήση της γραμματικής μεταφοράς επιτρέπει πρόσβαση στον επιστημονικό λόγο, η δόμηση του οποίου επιτρέπει την ακινητοποίηση του περιβάλλοντος κόσμου, τη φυσικοποίηση των κοινωνικών νοημάτων που μεταφέρονται με αυτόν και τη συνακόλουθη διατήρηση της κοινωνικής οργάνωσης και των ιεραρχικών σχέσεων που την εξυπηρετούν (Fairclough, 1992a, 1995).

6.5.1.2. Η ονοματοποίηση ως διακριτικό χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου, σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Στο πλαίσιο της ΣΛΓ η *ονοματοποίηση* (nominalization) αντιμετωπίζεται ως σημασιο-συντακτική επιλογή, η οποία έχει σημαντικές συνέπειες σε όλα τα επίπεδα του γλωσσικού νοήματος. Ο όρος αναφέρεται στη χρήση ουσιαστικού για την απόδοση του λεξικού περιεχομένου που πρωτοτυπικά αποδίδεται από άλλη γραμματική κατηγορία.

Με τη διαδικασία της ονοματοποίησης προκαλείται η συνολική γραμματική αναδιοργάνωση του γραπτού λόγου, καθώς το ρήμα παύει να αποτελεί τον πυρήνα οργάνωσης του λεξικού περιεχομένου της πρότασης και τη θέση του παίρνει το όνομα. Άμεσο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η πλήρης αξιοποίηση των συντακτικών ιδιοτήτων του ονοματικού συνόλου, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του λεξικού περιεχομένου της πρότασης τοποθετείται σε ονοματικές δομές, δηλαδή σε ονοματικά σύνολα ή ονοματοποιημένες προτάσεις (Halliday, 1996, σελ. 348).

Το ονοματικό σύνολο (ΟΣ), χάρη στη δυνατότητά του για απεριόριστη λεξιλογική *διεύρυνση* (expansion) μέσω του μηχανισμού της *τροποποίησης* (modification) πριν και μετά την κεφαλή του (π.χ. αύξηση → σημαντική αύξηση → σημαντική αύξηση των ατυχημάτων), συνιστά σημαντικό πόρο για τη δημιουργία νοήματος, διευρύνοντας έτσι τη σημασιολογική δυναμική του γλωσσικού συστήματος. Με άλλα λόγια το όνομα λειτουργεί ως ένα είδος «λέξης-κλειδί», γύρω από το οποίο οργανώνεται μεγάλη ποσότητα λεξικού υλικού με διαφορετικές σε σχέση με αυτό λειτουργίες (Halliday, 1998, σελ. 196).

Η δυναμική του ονοματικού συνόλου επηρεάζει τον τρόπο νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας, εξαιτίας της σαφώς μικρότερης δυνατότητας διαπραγμάτευσης των ονοματοποιημένων νοημάτων, τα οποία παρουσιάζονται ως *αντικειμενοποιημένα* και δεδομένα, ενώ μόνο η μεταξύ τους σχέση τίθεται ως ζητούμενο (Halliday, 2002, σελ. 349). Αυτό επιτυγχάνεται καθώς οι διαδικασίες - που πρωτοτυπικά είναι εφήμερες - παρουσιάζονται μέσω της ονοματοποίησης ως οντότητες, οι οποίες αποτελούν τα πιο σταθερά στοιχεία του εμπειρικού κόσμου με τάση διατήρησης στο χώρο. Και το σημαντικότερο είναι πως αυτοί οι σχηματισμοί μπορούν να δομηθούν σε ακολουθίες ισχυρών λογικών συσχετίσεων (Halliday, 1998, σελ. 197), ενώ και σε γνωστικό επίπεδο στις νέες λέξεις επιτυγχάνεται, με αλλαγή της αρχικής σημασιολογικής υπόστασης, η σύζευξη διαδικασιών και οντοτήτων (Halliday

& Martin 2004, σελ. 46). Μία διαδικασία μετατρεπόμενη σε όνομα/οντότητα αποκτά τη δυνατότητα συμμετοχής σε άλλες διαδικασίες ή διεύρυνσης σε ταξινόμια, μπορεί δηλαδή να συμμετέχει σε συντακτικές σχέσεις στις οποίες πριν δεν μπορούσε (Halliday, 1998, σσ. 199-200). Κατά τον Martin (1989, σελ. 24) η μετατροπή των συμπεριφορών/στάσεων (attitudes) σε αφηρημένες ποιότητες είναι ένας τρόπος να δοθεί στο κείμενο ύφος αντικειμενικότητας, κάτι που θεωρείται σύνηθες στο είδος της αναλυτικής έκθεσης.

Οι αλλαγές που προκαλούνται σε επίπεδο ιδεολογικής λειτουργίας μέσω της ονοματοποίησης επηρεάζουν και την διαπροσωπική διάσταση των κειμένων, εφόσον αίρεται η δυνατότητα διαπραγμάτευσης και τα δηλούμενα αποκτούν την ισχύ του δεδομένου και προσυμφωνημένου στον λόγο (Halliday & Matthiessen, 1999, σελ. 241). Αλλά και ως προς την κειμενική μεταλειτουργία, ο ρόλος της ονοματοποίησης είναι σημαντικός, καθώς με την παρουσίαση μίας πληροφορίας ως δεδομένου - *θέματος* (theme) (π.χ. η τοποθέτηση κορυνών) εξασφαλίζεται η δυνατότητα να τεθεί ως αφετηρία ενός νέου μηνύματος - *ρήματος* (rheme) (π.χ. η τοποθέτηση κορυνών προκάλεσε σωρεία προβλημάτων). Έτσι, ένα εμπειρικό νόημα (η τοποθέτηση κορυνών) μετατρέπεται κειμενικά σε σημείο εκκίνησης για περαιτέρω ανάπτυξη του νοήματος.

Ωστόσο, παρά το όφελος ως προς την κειμενική οργάνωση, υπάρχει απώλεια ως προς το αναπαραστατικό νόημα, εξαιτίας της σύγχυσης των κατηγοριών της εμπειρίας (Halliday & Martin, 2004, σελ. 46). Με άλλα λόγια η παράλειψη των μετεχόντων από τις διαδικασίες, καθώς και των σημασιολογικών χαρακτηριστικών του ρήματος και της ρητής δήλωσης των σχέσεων μεταξύ των διαδικασιών κατά τη γραμματική μεταφορά καθιστά το κείμενο δυσνόητο και αμφίσημο, γεγονός που επιτείνεται από το ότι ο μεταφορικά ονοματοποιημένος λόγος διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από τον λόγο της άμεσης καθημερινής εμπειρίας.

Αυτές οι ιδιότητες του ονοματοποιημένου λόγου επιδρούν και στη μαθησιακή διαδικασία, αφενός καθιστώντας δύσκολο και δυσνόητο τον εκπαιδευτικό λόγο (ο οποίος δομείται σύμφωνα με τον επιστημονικό και τα χαρακτηριστικά του γραπτού αποπλαισιωμένου λόγου) και αφετέρου εθίζοντας τους μαθητές στην ανυπαρξία κοινωνικού προβληματισμού μέσω της αποσιώπησης του ανθρώπινου παράγοντα και της απόσπασης των συμβάντων από τον χώρο και τον χρόνο. Έτσι, η ενσωμάτωση

των κοινωνικών νοημάτων στη λεξικογραμματική οργάνωση του γραμματικά μεταφορικού λόγου τον καθιστά λόγο με έντονα λανθάνον ιδεολογικό φορτίο.

6.5.1.3. Ονοματική πύκνωση.

Όπως αναφέρθηκε ήδη ο αυξημένος ρόλος του ονοματικού συνόλου στο γραπτό λόγο συνιστά ειδοποιό διαφορά του γραπτού από τον προφορικό λόγο και μάλιστα, σύμφωνα με την ΣΛΓ, σχετίζεται βαθύτερα με τη σημασιολογική οργάνωσή του (Brown & Yule, 1985· Halliday, 2002).

Ενώ κατά τη διαδικασία γραμματικής ανάλυσης σε επίπεδο πρότασης θεωρείται ότι τα λειτουργικά συστατικά του νοήματος (αναπαραστατικό, διαπροσωπικό και κειμενικό) συνεισφέρουν χωριστά στη σύνθετη δομή της πρότασης και κατά συνέπεια εξετάζονται χωριστά, σε επίπεδο *συνόλου* ή *φράσης* ερμηνεύονται ως επιμέρους συνεισφορές σε μία ενιαία δομή. Έτσι, η ανάλυση της δομής του ονοματικού συνόλου γίνεται από τη σκοπιά του αναπαραστατικού συστατικού (ideational component), το οποίο, όμως, συγκροτείται από δύο επιμέρους συστατικά, το *λογικό* (logical) και το *εμπειρικό* (experiential).

Το *λογικό* συστατικό αφορά στην έκφραση των λογικών σχέσεων των γλωσσικά αποτυπωμένων στοιχείων της εμπειρίας, διευκρινίζοντας την ιεραρχική σχέση ανάμεσα στο *όνομα-κεφαλή* και τους τροποποιητές (modifiers) (Halliday & Matthiessen, 1999, σελ. 263). Ειδικότερα, η λογική δομή (logical structure) του Ονοματικού Συνόλου (ΟΣ) αφορά στη σχέση υποκατηγοριοποίησης (subcategorization) (Halliday & Matthiessen 1999, σελ. 329).

Το εμπειρικό συστατικό αφορά στη νοηματική αποτύπωση της εμπειρίας δίνοντας έμφαση στον τύπο των σημασιολογικών σχέσεων που πραγματώνονται μέσω της γλώσσας (Freddi, 2005, σελ. 50). Από τη σκοπιά της εμπειρικής δομής, το *πράγμα* (Thing), που συνιστά τον πυρήνα του ΟΣ, μπορεί να προσδιορίζεται από μια ποικιλία λειτουργικών στοιχείων, όπως το δεικτικό (Deictic), το αριθμητικό (Numerative), το επίθετο (Epithet) [είδος προσδιορισμών που αποδίδουν αξιολογική ιδιότητα στο όνομα (Halliday, 2004)] και ο ταξινομητής (Classifier) [αποδίδει ταξινομητική ιδιότητα στο όνομα Halliday, 2004)], τα οποία προηγούνται, και ο ποιοτικός δείκτης (Qualifier), που ακολουθεί. Τα στοιχεία που προσδένουν το πράγμα στο άμεσο συγκείμενο προηγούνται από τα στοιχεία που του προσδίδουν ποιοτικά ή ταξινομητικά γνωρίσματα.

Ο μεγαλύτερος εμπλουτισμός ενός ονοματικού συνόλου με επίθετα και ταξινομητές αποσπά το ονοματικό σύνολο από το άμεσο κειμενικό και εξωκειμενικό πλαίσió του (Halliday, 1989, σσ. 165-166), το αποπλαισιώνει. Η πορεία από τα δεικτικά και τα αριθμητικά προς τα επίθετα και τους ταξινομητές ερμηνεύεται ως πορεία από τον πλαισιωμένο στον αποπλαισιωμένο λόγο.

Συμπερασματικά, η εξάρτηση του διευρυμένου ονοματικού συνόλου από το συγκείμενο, η νοηματική πυκνότητά του και η σύνθετη εσωτερική λογική οργάνωσή του το συσχετίζουν με τον αποπλαισιωμένο γραπτό λόγο και γι' αυτό σχετίζονται με την προβληματική της έρευνάς μας.

6.5.1.3.1. Ο εγκιβωτισμός ως διακριτικό χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου σύμφωνα με τη ΣΛΓ

Ο όρος *εγκιβωτισμός* (embedding) αναφέρεται στην τροποποίηση που έπεται της κεφαλής του ΟΣ και συγκεκριμένα στη δυνατότητα ενός ονοματικού συνόλου, μίας προθετικής φράσης ή μιας πρότασης να προσαρτηθεί στο *πράγμα* που αποτελεί την κεφαλή του ΟΣ περιορίζοντας, ορίζοντας και εξειδικεύοντας τη σημασία του. Ο εγκιβωτισμός επιτρέπει τη διεύρυνση ενός ονοματικού συνόλου με προσθήκη μίας άλλης μονάδας, ισοδύναμης (ΟΣ) ή ανώτερης (πρόταση) βαθμίδας (Freddi, 2005, σελ. 55), η οποία λειτουργεί ως συστατικό μέσα στη δομή του και η οποία αποτελεί η ίδια συστατικό της πρότασης (Halliday & Matthiessen, 1999, σελ. 426). Τα εγκιβωτισμένα στοιχεία προκύπτουν ως απόρροια των ονοματοποιήσεων και συνήθως εκφράζουν τους μετέχοντες των ονοματοποιημένων διαδικασιών.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη γραμματική περιγραφή της ΣΛΓ, εγκιβωτισμένα στοιχεία θεωρούνται: α) οι τροποποιητές που έπονται της κεφαλής σε ένα ονοματικό σύνολο και συγκεκριμένα μπορεί να είναι οι αναφορικές προσδιοριστικές προτάσεις, η ετερόπρωτη γενική, οι εμπρόθετες φράσεις που εξαρτώνται από ονοματική κεφαλή και οι εγκιβωτισμένες προβολές, δηλαδή προτάσεις που εξαρτώνται από λεκτικά ή διανοητικά ονόματα (άποψη, σκέψη), από ονόματα που εκφράζουν εισήγηση (proposal) (πρόταση, επιταγή) (Lipson, 2005, σελ. 69) και από τα λεγόμενα γεγονοτικά ονόματα (δηλώνουν περίπτωση, ευκαιρία, απόδειξη, ανάγκη) (Halliday & Matthiessen, 2004, σσ. 469-470), β) οι έναρθρες προτάσεις και γ) οι αναφορικές προτάσεις σε θέση υποκειμένου.

6. 5.1.4. Η λεξική πυκνότητα ως διακριτικό του γραπτού λόγου

Ένα ακόμη διακριτικό χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου είναι η αυξημένη λεξική πυκνότητα, η οποία στηρίζεται στον ονοματικό χαρακτήρα του (Brown & Yule, 1985· Halliday, 1996), εφόσον στον γραπτό λόγο η κωδικοποίηση της λεξικής πληροφορίας γίνεται σε ονοματική μορφή και αποδίδεται με τη δομή του ονοματικού συνόλου (Halliday, 1978, σελ. 224, 2002, σελ. 342). Η υψηλή λεξική πυκνότητα συνδέεται με τον μηχανισμό της γραμματικής μεταφοράς (άρα και της ονοματοποίησης και του εγκιβωτισμού) και επηρεάζει τον λόγο σε αναπαραστατικό, κειμενικό και διαπροσωπικό επίπεδο με τη συνολική αναδιοργάνωση του νοήματος, τη συμπίεση της πληροφορίας σε μικρότερο αριθμό προτάσεων και τη διαμόρφωση του απρόσωπου ύφους και συνεκδοχικά του αντικειμενικού και μη αμφισβητήσιμου λόγου. Αρνητικό στοιχείο μπορεί να θεωρηθεί, όπως και με την ονοματοποίηση, η απώλεια στο αναπαραστατικό νόημα και κατά συνέπεια η πρόκληση αμφισημίας.

Η λεξική πυκνότητα ενός κειμένου αυξάνει αναλογικά με τον βαθμό προσέγγισης του προσχεδιασμένου και αποπλαισιωμένου λόγου και απομάκρυνσης από τον αυθόρμητο και απροσχεδίαστο λόγο (Halliday, 1978, σελ. 32). Η αυξημένη λεξική πυκνότητα θεωρείται και διακριτικό του επιστημονικού λόγου, γεγονός που εξηγεί τη δυσκολία που τον χαρακτηρίζει λόγω της νοηματικής πυκνότητας και του απρόσωπου αφαιρετικού χαρακτήρα του. Εξαιτίας αυτών των γνωρισμάτων, η λεξική πυκνότητα εμπίπτει στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας μελέτης.

6.5.1.4.1. Υπολογισμός λεξικής πυκνότητας.

Η έννοια της λεξικής πυκνότητας αναφέρεται στην αναλογία λεξικών και γραμματικών στοιχείων, η διάκριση των οποίων στηρίζεται στη δήλωση ή μη γραμματικής σχέσης από μία λέξη (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σελ. 147· Martin, 1989, σελ. 29· Μπακάκου-Ορφανού, 2005). Έτσι, ως *λέξεις περιεχομένου* (lexical/content words) εκλαμβάνονται τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα ρήματα και τα επιρρήματα που εμφανίζουν λεξιλογικό και εννοιολογικό περιεχόμενο, ενώ ως *γραμματικές* (ή λειτουργικές) *λέξεις* εκλαμβάνονται εκείνες που έχουν μόνο γραμματική λειτουργία (αντωνυμίες, άρθρα, προθέσεις, σύνδεσμοι) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σελ. 147).

Ο βαθμός λεξικής πυκνότητας εξαρτάται από τον βαθμό ονοματοποίησης ενός κειμένου, η οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί διακριτικό χαρακτηριστικό του

γραφτού λόγου (Halliday, 2002, σελ. 342). Μέσω της δυνατότητας διεύρυνσης του ονοματικού συνόλου και δόμησης ταξινομιών, επιτυγχάνεται η ομαδοποίηση των πραγμάτων (things) σε τάξεις και η εγγραφή ιδιοτήτων σε αυτά, επιτρέποντας με τον συγκεκριμένο τρόπο τον μέγιστο βαθμό σημασιολογικής επεξεργασίας. Υποθέτουμε, συνεπώς, πως ένα κείμενο με υψηλό βαθμό ονοματοποίησης χαρακτηρίζεται και από υψηλότερη λεξική πυκνότητα συγκριτικά με ένα κείμενο με χαμηλότερο βαθμό ονοματοποιήσεων και εγκιβωτισμού.

Η λεξική πυκνότητα μπορεί να υπολογίζεται με δύο τρόπους: α) ως αναλογία στο σύνολο των λέξεων: αναλογία λειτουργικών λέξεων και λέξεων περιεχομένου. Η μέση λεξική πυκνότητα ενός κειμένου ισοδυναμεί με τον λόγο του αριθμού των λεξικών στοιχείων στον συνολικό αριθμό λέξεων (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σσ. 146-147· Μπακάκου-Ορφανού, 2005, σελ. 172), β) ως αναλογία λέξεων περιεχομένου ανά πρόταση (clause) (Halliday, 2002, σελ. 329κεξ). Σε αυτή την περίπτωση ο αριθμός λεξικών στοιχείων διαιρείται με τον αριθμό των προτάσεων ενός κειμένου, χωρίς υπολογισμό των λειτουργικών λέξεων (Martin, 1989, σελ. 29). Πιο πρόσφορος τρόπος φαίνεται να είναι ο υπολογισμός αναλογίας λέξεων περιεχομένου στον αριθμό των προτάσεων (Halliday, 1996).

Για τον υπολογισμό του αριθμού των προτάσεων μετρήθηκαν χωριστά οι απλές προτάσεις –ανεξάρτητα του γεγονότος αν βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης με άλλες προτάσεις -, καθώς και οι εγκιβωτισμένες προτάσεις, με απόδοση των λέξεων περιεχομένου σε καθεμία από αυτές και όχι στην αντίστοιχη πρόταση εξάρτησης. Η συσχέτιση λεξικής πυκνότητας και ονοματικού λόγου αποτυπώνεται καλύτερα με τη χωριστή μέτρηση των εγκιβωτισμένων προτάσεων επιτρέποντας παράλληλα την ανάδειξη των διαφοροποιήσεων στον γραπτό μαθητικό λόγο. Αυτό μπορεί να γίνει κάλλιστα αντιληπτό μέσα από τη σύγκριση της λεξικής πυκνότητας των ακόλουθων παραδειγμάτων.

2.Γ1/8¹³ «Η νέα διαγράμμιση που επήλθε στους δρόμους ως αποτέλεσμα της τοποθέτησης κορυνών μείωσε δραματικά το πλάτος των λωρίδων δυσχεραίνοντας έτσι την οδήγηση των

¹³ Απόσπασμα μαθητικού γραπτού που αναπτύχθηκε ως απάντηση στην πρώτη άσκηση παραγωγής λόγου (Ε') της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

*οχημάτων αλλά ακόμη περισσότερο τη διέλευση ποδηλάτων στους δρόμους αυτούς».*¹⁴

Επειδή τοποθετήθηκαν κορόνες στους δρόμους, άλλαξε η διαγράμμιση και μειώθηκε δραματικά το πλάτος των λωρίδων και έτσι οι οδηγοί δυσκολεύονται να οδηγήσουν τα οχήματά τους αλλά ακόμη περισσότερο οι ποδηλάτες να διέλθουν από τους δρόμους αυτούς.

Στο απόσπασμα από το γραπτό 2.Γ1/8 η λεξική πυκνότητα που προκύπτει από το λόγο του αριθμού των λέξεων περιεχομένου προς τον αριθμό των προτάσεων είναι 9, ενώ στην αντίστοιχη «ρηματική μεταγραφή» του ίδιου αποσπάσματος η λεξική πυκνότητα είναι 3, γεγονός που αποδίδει την ποσοτική διαφοροποίηση στο λόγο αναφορικά με την ονοματική οργάνωσή του. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και από την εξέταση της αντιπαραβολής των ακόλουθων παραδειγμάτων, όπου στο 3.Γ2/4 η λεξική πυκνότητα είναι 5,5 έναντι του 2,4 της αντίστοιχης ρηματικής μεταγραφής, στο 7.Γ2/12 είναι 2,75 έναντι του 16 και στο 3.Γ3/4 είναι 3 έναντι του 11 της ονοματοποιημένης απόδοσης, ενώ στο 1.Γ1/5 η λεξική πυκνότητα είναι 6 έναντι του 1,75 της ρηματικής εκφοράς.

3.Γ2/4¹⁵ «*Η στενότητα αρκετών δρόμων αναγκάζει αρκετά λεωφορεία να προσκρούουν στις κορόνες με αποτέλεσμα τη δημιουργία υλικών ζημιών καθώς και αναστάτωσης στους επιβάτες*».

Επειδή αρκετοί δρόμοι είναι στενοί, αρκετά λεωφορεία αναγκάζονται να προσκρούουν στις κορόνες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται υλικές ζημιές καθώς και να αναστατώνονται οι επιβάτες.

7.Γ2/12 «*Τα καταστήματα της πόλης που βρίσκονται στους κεντρικούς δρόμους, δεν μπορούν πλέον να εφοδιάζονται ελεύθερα*

¹⁴ Με έντονα γράμματα σημειώνονται οι λέξεις περιεχομένου, με πλάγια οι εγκιβωτισμένες φράσεις και με υπογράμμιση οι εγκιβωτισμένες προτάσεις.

¹⁵ Τα 3.Γ2/4 και 7.Γ2/12 είναι αποσπάσματα μαθητικών γραπτών που αναπτύχθηκαν ως απάντηση στην πρώτη άσκηση παραγωγής λόγου (Ε') της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

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».

Η επικράτηση εκνευρισμού και η πρόκληση κοινωνικών εντάσεων εξαιτίας της κίνησης και των καθυστερήσεων λόγω της αδυναμίας ελεύθερου εφοδιασμού των καταστημάτων και της συνακόλουθης διακοπής της κυκλοφορίας κυριαρχεί στην περιοχή των κεντρικών δρόμων του Βόλου.

3.Γ3/4¹⁶ «Στις πενθήμερες εκδρομές οι μαθητές ξεφεύγουν από τα όριά τους, προβαίνουν στην κατανάλωση αλκοόλ, ξενυχτούν μέχρι τις πρώτες ώρες της ημέρας και υιοθετούν άσεμνη συμπεριφορά».

Η μη τήρηση των ορίων από τους μαθητές, η κατανάλωση αλκοόλ, το ξενύχτι μέχρι τις πρώτες πρωινές ώρες και η υιοθέτηση άσεμνης συμπεριφοράς χαρακτηρίζουν τις πενθήμερες εκδρομές.

1.Γ1/5 « Κάπνισμα, μέθη και ανάρμοστη συμπεριφορά είναι μόνο λίγα από τα πολλά παραδείγματα.

Καπνίζουν, μεθούν, φέρονται ανάρμοστα και αυτά είναι λίγα μόνο από τα πολλά παραδείγματα.

Βασική υπόθεση σχετικά με τη λεξική πυκνότητα είναι ότι θα υπάρξει σημαντική διαφοροποίηση στα γραπτά κείμενα επιχειρηματολογίας που αξιολογήθηκαν υψηλότερα σε σύγκριση με εκείνα που συγκέντρωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες. Ως προς την παράμετρο του φύλου, υποθέτουμε ότι τα γραπτά των κοριτσιών θα παρουσιάζουν μεγαλύτερη λεξική πυκνότητα δεδομένης της μεγαλύτερης «προσαρμοστικότητάς» τους στα γλωσσικά χαρακτηριστικά του δόκιμου λόγου.

¹⁶ Τα 3.Γ3/4 και και 1.Γ1/5 είναι αποσπάσματα μαθητικών γραπτών που αναπτύχθηκαν ως απάντηση στη δεύτερη άσκηση παραγωγής λόγου (ΣΤ') της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

6.5.1.5. Η παθητική σύνταξη στο γραπτό λόγο

Όπως προαναφέρθηκε, μεταξύ των στοιχείων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του απρόσωπου χαρακτήρα του γραπτού λόγου είναι και η χρήση της μεσοπαθητικής σύνταξης, χάρη στην οποία μειώνεται η αποσιωπάται ο ρόλος του δράστη της ενέργειας που περιγράφεται από το ρήμα. Η παθητική σύνταξη, όμως, συνδέεται και με τον ονοματοποιημένο λόγο, λειτουργώντας ενισχυτικά στην τάση του να αποσιωπά την επίδραση του ανθρώπινου παράγοντα πάνω σε φαινόμενα και συμβάντα του εξωτερικού κόσμου.

Σύμφωνα με τη ΣΛΓ, κατά την μετατροπή της ενεργητικής σύνταξης σε παθητική το δρών υποκείμενο της ρηματικής διαδικασίας είτε «υποβιβάζεται» (rankshifted) στη θέση του *Ρήματος* (Rheme) ως ποιητικό αίτιο, είτε παραλείπεται και ο δέκτης/στόχος της διαδικασίας «αναβαθμίζεται» στη θέση του *Θέματος* (Theme).

π.χ. Ο Δήμος πήρε την απόφαση ελαφρά τη καρδία

Η απόφαση πάρθηκε από το Δήμο ελαφρά τη καρδία

Η απόφαση πάρθηκε ελαφρά τη καρδία.

Όπως γίνεται αντιληπτό και από τα παραπάνω παραδείγματα η δήλωση ή μη του δράστη αποτελεί σημασιολογικό χαρακτηριστικό της παθητικής σύνταξης, εφόσον η παράλειψη ή αποσιώπηση του δράστη είναι σημαίνουσα και όχι άνευ σημασίας. Η εκτεταμένη χρήση της παθητικής σύνταξης, ιδιαίτερα της παθητικής χωρίς ποιητικό αίτιο, λειτουργεί ως ο κατεξοχήν γλωσσικός μηχανισμός για την απομάκρυνση της ανθρώπινης διαμεσολάβησης (Kress, 2003). Μέσω τέτοιου είδους προτάσεων το φυσικό περιβάλλον παρουσιάζεται ανεξάρτητο από την ανθρώπινη εμπειρία και η νοηματοδότηση των αναπαραστάσεων για τα διάφορα φαινόμενα παρουσιάζονται σαν «απεικονιστική» και όχι ως αποτέλεσμα σημειωτικής διαμεσολάβησης.

Στον επιστημονικό λόγο, η εκτεταμένη χρήση μεσοπαθητικών προτάσεων συμπληρώνει τον μηχανισμό της γραμματικής μεταφοράς, μέσω του οποίου τα συμβάντα νοηματοδοτούνται ως αιτίες για άλλα συμβάντα, που παρουσιάζονται να συμβαίνουν χωρίς τη διαμεσολάβηση του ανθρώπινου παράγοντα (Veel 1998, σελ. 117). Η εκτεταμένη χρήση της στον ακαδημαϊκό λόγο αποδίδεται σε αυτή ακριβώς την ιδιότητα, στην εξάλειψη δηλαδή του ανθρώπου ως υποκειμένου από τα κοινωνικά δρώμενα και στην απόδοση σε αυτά της υπόστασης ενός φυσικού φαινομένου (Fairclough, 1992a).

6.5.2. Ονοματοποίηση.

Η ονοματοποίηση στα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζεται αποκλειστικά ως μηχανισμός παραγωγής λέξεων χωρίς διασύνδεση με κάποιο κειμενικό είδος ή επίπεδο ύφους. Στα εγχειρίδια του Γυμνασίου η διαδικασία της ονοματοποίησης παρουσιάζεται μόνο ως διαδικασία της λεξιλογικής παραγωγής, που πραγματοποιείται με προσθήκη στο θέμα των ουσιαστικών, επιθέτων ή ρημάτων, ποικίλων παραγωγικών καταλήξεων-επιθημάτων και οδηγεί σε νέα ουσιαστικά με ποικίλες σημασίες (τόπο, ενέργεια, επάγγελμα, ιδιότητα, κλπ.) (Αγγελάκος, Κατσαρού, & Μαγγανά, 2007, σελ. 107). Στα εγχειρίδια του Λυκείου πάλι σχεδόν απουσιάζουν οι αναφορές στο συγκεκριμένο λεξικογραμματικό μηχανισμό και τις μεταβολές που μπορεί να προκαλέσει η χρήση του σε σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο. Ρητή αναφορά στον ονοματικό λόγο γίνεται στην αξιολόγηση του κειμένου «Η γλώσσα της εξουσίας», όπου σημειώνεται ότι «ο ονοματικός λόγος κυριαρχεί, ενώ περιορίζεται ο ρηματικός λόγος ή κάθε άλλος λόγος παραστατικός που με την ευκρίνειά του και την ενάργειά του μπορεί να οδηγήσει στη δραστική σκέψη» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 221).

6.6. Παραγωγή λόγου στο Λύκειο και Επιχειρηματολογικά κειμενικά είδη.

Η διασύνδεση της άσκησης παραγωγής λόγου (Έκθεσης) στο πλαίσιο του μαθήματος Έκφραση-Έκθεση στο Λύκειο και των κειμενικών ειδών της εξήγησης και της έκθεσης που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα είναι σκόπιμη παρά την απουσία ταύτισης μεταξύ τους σε επίπεδο αντικειμενικού επικοινωνιακού σκοπού, χρηστικότητας και περιβάλλοντος εμφάνισης: η Έκθεση είναι μία σχολική άσκηση παραγωγής λόγου που παρά την ένταξη σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση (Οδηγίες για τη Διδασκαλία, 2007) δεν παύει να αποτελεί μία εικονική προσομοίωση των κοινωνικών περιστάσεων στις οποίες εμφανίζεται και τις οποίες αναπαριστά, αξιοποιήσιμη αποκλειστικά στο σχολικό χώρο και αξιολογήσιμη από έναν εκπαιδευτικό που, ενώ ενδεχομένως λαμβάνει υπόψη του το επικοινωνιακό πλαίσιο, σπάνια ή ίσως και ποτέ δεν αξιολογεί το κείμενο λαμβάνοντας υπόψη –σε αντιστοιχία με τους μαθητές –το ρόλο του σκοπούμενου αποδέκτη, ένα ρόλο διαφορετικό από αυτόν του αξιολογητή εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, για την ανάδειξη των διαδοχικών σταδίων, καθώς και των γραμματικών επιλογών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός τύπου κειμένου καθαρά επιχειρηματολογικού ως

προς τον επικοινωνιακό σκοπό και την κειμενική σύνθεση και οργάνωση, αυτή η διασύνδεση είναι αναγκαία.

Το θεματικό περιεχόμενο και το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η παραγωγή λόγου στο Λύκειο γενικά και ειδικά στην τελευταία τάξη κινούνται σχεδόν αποκλειστικά στην κατεύθυνση της παραγωγής επιχειρηματολογικών κειμένων. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός προσανατολισμός είναι αναμενόμενος υπό την έννοια της απαιτητικότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων – σε γνωστικό και κειμενικό επίπεδο – συγκριτικά με τα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα, στα οποία ασκούνται και εξετάζονται οι μαθητές σε μικρότερες σχολικές βαθμίδες. Υπό την ίδια έννοια εξηγείται και η συστηματική διδασκαλία στη Γ΄ Λυκείου του άρθρου, του δοκιμίου και της επιφυλλίδας ως κειμένων που αποσκοπούν στην πειθώ.

Η θεματολογία της Έκθεσης στο Λύκειο περιστρέφεται γύρω από σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, προβλέπει τεχνητή ανάπλαση σε συνθήκες τάξης μιας επικοινωνιακής περίστασης αποδομένης σε αποπλαισιωμένο γραπτό λόγο, που αποσκοπεί στην πειθώ, παράγεται από τους μαθητές και αξιολογείται από τον/την εκπαιδευτικό: εμφανίζει, δηλαδή, ως κείμενο εκείνα τα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν τον ορισμό μιας λειτουργικής ποικιλίας (Hasan, 1979, σελ. 272).

Μέσω της παραγωγής λόγου υπό τη μορφή της Έκθεσης επιδιώκεται οι μαθητές να μετασχηματίσουν τις γλωσσικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε γλωσσική πράξη (Αδαλόγλου, 1996). Έτσι, εντός του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου η Έκθεση μπορεί να γίνει επιστολή διαμαρτυρίας στον τύπο, είδηση στην εφημερίδα, άρθρο σε εφημερίδα ή περιοδικό, στο οποίο ο μαθητής μπορεί να επιχειρηματολογεί, αλλά και να εκφράζει προσωπικά συναισθήματα, τις αισθητικές του κρίσεις, κοκ. (Αδαλόγλου, 1996, σελ. 240).

6.6.1. Κειμενικά γνωρίσματα της Έκθεσης.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η Έκθεση έχει υψηλή συσχέτιση με τα κειμενικά είδη του επιχειρηματολογικού λόγου, εμφανίζοντας ιδιαίτερα κειμενικά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν διαμορφωθεί βάσει της μακροχρόνιας χρήσης της ως σχολικής άσκησης, αλλά και ως πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος (μεταξύ άλλων μαθημάτων Κατεύθυνσης και ειδικότητας) για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Η σύνδεση του κειμενικού είδους της έκθεσης με μία ποικιλία γνωστικών αντικειμένων και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει στις εξετάσεις, εξηγεί τον καθοριστικό ρόλο που παίζει για τους μαθητές στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η επιτυχία ενός μαθητή στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες στη συγκεκριμένη ποικιλία γραφής (Martin, 1989, σελ. 71). Σύμφωνα με τον Martin (1989, σελ. 23κεξ) η *αναλυτική έκθεση* είναι ένα κειμενικό είδος που απαντάται σε διάφορους τύπους μαθητικών κειμένων και ιδιαίτερα σε αυτόν της Έκθεσης, καθώς συνδέεται κατεξοχήν με τον γραπτό λόγο, ενώ η αποφυγή του α' προσώπου, η εκτεταμένη χρήση της ονοματοποίησης και της μεσοπαθητικής σύνταξης της προσδίδει απρόσωπο χαρακτήρα και την καθιστά ορθολογικό και αντικειμενικό τύπο γραφής (Martin, 1989, σελ. 29). Έτσι, η αποστασιοποίηση από τα προβαλλόμενα επιχειρήματα μέσω της χρήσης του γ' προσώπου, η παρουσίαση των γραφομένων όχι ως προσωπικών θέσεων, αλλά ως γενικών αληθειών μέσω της ονοματοποίησης (Martin, 1989, σελ. 25), η χρήση της γραμματικής μεταφοράς και η συνακόλουθη λεξική πυκνότητα διαμορφώνουν τα γνωρίσματα της ώριμης γραφής στην έκθεση (Martin, 1989, σσ. 29-30), που συνιστούν πρότυπα χαρακτηριστικά και της επιτυχούς συγγραφής της Έκθεσης στο σχολείο.

Η Έκθεση, όμως, ως σχολική άσκηση συσχετίζεται με τον επιχειρηματολογικό λόγο και, εξαιτίας της αναφοράς σε θέματα που προκαλούν αντιπαραθέσεις και απαιτούν προτάσεις, η αποδοχή των θέσεων -ακόμη και από αποδέκτες με αρχικά διαφορετική τοποθέτηση- εξαρτάται από τον τρόπο αιτιολόγησής τους (Ματσαγγούρας, 2001, σελ. 439).

Παρά το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η Έκθεση με τη μορφή που απαντάται στο σχολείο δεν υφίσταται στην κοινωνική πραγματικότητα, εξαιτίας της υψηλής συσχέτισής της με τον επιχειρηματολογικό λόγο συνιστά χρήσιμη πηγή διερεύνηση της επιχειρηματολογικής ικανότητας των μαθητών, ως δεξιότητας απαραίτητης για την εξασφάλιση πρόσβασης σε μία σειρά επίσημων λόγων (επιστημονικός, πολιτικός, κοινωνικών επιστημών), καθώς και σε μία σειρά κοινωνικών δραστηριοτήτων (Rothery, 1996, σελ. 98). Θεωρούμε, συνεπώς, πως η αξιολόγηση της Έκθεσης ως μορφής επιχειρηματολογικού κειμένου δεν επιτρέπει απλά τη μελέτη του μαθητικού λόγου στην τελευταία βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο, αλλά καθιστά εφικτή σε κάποιο βαθμό την προγνωσιμότητα της ικανότητας ανάπτυξης επιχειρηματολογίας στη μετέπειτα

κοινωνική ζωή, μιας ικανότητας εκ των ουκ άνευ σύμφωνα με τις προδιαγραφές ενός κριτικά εγγράμματος ανθρώπου της σύγχρονης εποχής.

6.6.2. Προσέγγιση της Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο

Πρωταρχικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο Ενιαίο Λύκειο είναι η κατάκτηση από τους μαθητές του βασικού οργάνου επικοινωνίας της γλωσσικής κοινότητάς τους, με στόχο τη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, την απόκτηση των απαραίτητων για την ηλικία τους γνώσεων της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και την επαρκή και συνειδητή χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου σε *διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις*¹⁷ (<http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>, 2002, σελ. 103). «Κύριος στόχος του μαθήματος είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, με ανταλλαγή ιδεών, με την τεκμηρίωση των σκέψεών τους, με τη δημιουργική τους έκφραση, προφορική και γραπτή» (ό.π., σελ. 105).

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 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, 2001).

Παράλληλα στις γενικές οδηγίες για τη διδακτέα ύλη προτείνεται μία σειρά εργασιών για το σχολείο και το σπίτι, με ζητούμενο την παραγωγή διαφόρων τύπων κειμένου, ενταγμένων σε συγκεκριμένο κάθε φορά επικοινωνιακό πλαίσιο, εφόσον «η άσκηση του μαθητή στη σύνταξη κειμένου θα πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική, να σχετίζεται με τα εξεταζόμενα σε κάθε τάξη θέματα και είδη κειμένων με ένταξη σε επικοινωνιακό πλαίσιο» (<http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>, 2002, σελ. 103κεξ). Η ανάθεση, άλλωστε, γραπτής

¹⁷ Η έμφαση δική μας.

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).

6.6.3. Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Λυκείου

Η πειθώ στο εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου παρουσιάζεται ως τρόπος στήριξης των προσωπικών θέσεων/απόψεων για τα διάφορα ζητήματα που ανακύπτουν στην καθημερινή ή τη σχολική ζωή και προϋποθέτει την ικανότητα απόδειξης της ορθότητας των θέσεων και αιτιολόγησης των λεγομένων (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Λόππα, & Τάνης, 2005, σελ. 69). Απαραίτητη προϋπόθεση βάσει του σχολικού εγχειριδίου είναι η συγκέντρωση αποδεικτικού υλικού (σκέψεις, επιχειρήματα, συλλογισμοί, παραδείγματα, γεγονότα, περιστατικά, κλπ.) και η κατάταξή του με τρόπο πειστικό «πάνω σε ένα (οικο)δομικό σχέδιο» (Τσολάκης et al., 2005, σελ. 69).

Το πρότυπο αυτού του (οικο)δομικού σχεδίου που καλούνται να υιοθετήσουν οι μαθητές δίνεται βάσει ενός αποσπάσματος ρητορικού λόγου του Δημοσθένη, το οποίο και συνιστά το πρότυπο της οργάνωσης του επιχειρηματολογικού λόγου. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό το δομικό σχήμα, ένα επιχειρηματολογικό κείμενο πρέπει να αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια: α) *απόφαση*: προβολή της θέσης/άποψης του ομιλητή/γράφοντος, β) *επεξήγηση και αιτιολόγηση*: διευκρίνιση θέσης/άποψης και αιτιολόγησή της και γ) *συμπέρασμα* (Τσολάκης et al., 2005, σελ. 70).

Στη συνέχεια της ενότητας γίνεται παρουσίαση της έννοιας του επιχειρήματος βάσει της Λογικής: «επιχείρημα είναι μία σειρά από προτάσεις που συνδέονται μεταξύ τους χωρίς χάσματα και απολήγουν σε μία τελική πρόταση που λέγεται συμπέρασμα. Σκοπός του επιχειρήματος είναι να αποδείξει την αλήθεια μιας θέσης/απόφασης. Αυτά σημαίνουν ότι οι προτάσεις που οδηγούν στο συμπέρασμα βρίσκονται σε λογικές σχέσεις μεταξύ τους, η επόμενη δηλαδή είναι λογική ακολουθία της προηγούμενης. Γι' αυτό και έχουν κάποιους κοινούς όρους, που γίνονται η γέφυρα για τη μετάβαση από τη μία (πρόταση) στην άλλη» (Τσολάκης et al., 2005, σελ. 71). Ακολούθως ζητείται από τους μαθητές να αναζητήσουν αυτή τη σχέση των προτάσεων σε μία σειρά παραδειγμάτων, ενώ στη συνέχεια της ενότητας γίνεται η παρουσίαση των ειδών συλλογισμού, των διαδικασιών δηλαδή με τις οποίες ο νους καταστρώνει ένα επιχείρημα. Ορίζονται, λοιπόν:

- α) ο παραγωγικός συλλογισμός: από τον όλον συμπεραίνουμε για τα επιμέρους
- β) ο επαγωγικός συλλογισμός: από τα επιμέρους συμπεραίνουμε για το όλο
- γ) ο αναλογικός συλλογισμός: από τα επιμέρους συμπεραίνουμε πάλι για τα επιμέρους
- δ) ο άμεσος: είναι ο συλλογισμός του οποίου το συμπέρασμα προκύπτει από μία μόνο πρόταση-κρίση
- ε) ο έμμεσος: είναι ο συλλογισμός του οποίου το συμπέρασμα προκύπτει από δύο ή περισσότερες προτάσεις-κρίσεις (Τσολάκης et al., 2005, σελ. 72)

6.6.3.1. Η οργάνωση του λόγου και η αιτιολόγηση

Σε αυτή την υποενότητα του σχολικού εγχειριδίου δηλώνεται πως στα παραδείγματα που παρατίθενται «η θέση προηγείται της απόδειξης, θα μπορούσε όμως και να ακολουθεί ή να είναι χωνεμένη μέσα στο υποστηρικτικό υλικό». Η υποστήριξη της θέσης μπορεί να πραγματοποιείται «με ποικίλους τρόπους αιτιολόγησης και πειθούς, όπως είναι π.χ. οι συλλογισμοί, οι στατιστικές ενδείξεις, οι μαρτυρίες των ειδικών, κτλ. Αυτοί πάλι εκφράζονται με αιτιολογικές προτάσεις, οι οποίες, εισάγονται με αιτιολογικούς συνδέσμους: γιατί, διότι, επειδή, αφού, που, καθώς» (Τσολάκης et al., 2005, σσ. 73-74). Στη συνέχεια επισημαίνεται πως αυτό δεν είναι απόλυτο, αφού «η αιτιολόγηση μπορεί να γίνει και με άλλα εκφραστικά μέσα. Έτσι συμβαίνει π.χ. στους υποθετικούς λόγους, όταν με την υπόθεση εκφράζεται παραστατικότερα το αίτιο εκείνου που περιέχεται στην απόδοση» (Τσολάκης et al., 2005, σελ. 74). Για την περίπτωση των ευρύτερων κειμένων που περιέχουν αιτιολόγηση σημειώνεται πως εκτός από αιτιολογικούς χρησιμοποιούνται και άλλοι σύνδεσμοι, οι οποίοι όμως δεν καθορίζονται, ενώ ζητείται από τους μαθητές να επισημάνουν τα εκφραστικά μέσα με τα οποία γίνεται η αιτιολόγηση στο απόσπασμα του λόγου του Δημοσθένη που έχει προηγηθεί.

6.6.3.2. Οργάνωση ευρύτερου κειμένου (έκθεσης) με αιτιολόγηση

Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο τα μέρη ενός ευρύτερου κειμένου με αιτιολόγηση βρίσκεται σε αντιστοιχία με την παράγραφο και χτίζονται με βάση την κοινή λογική: «παρουσιάζουν μία θέση και στη συνέχεια προσπαθούν να τη στηρίξουν αναπτύσσοντας μια επιχειρηματολογία». Σε ένα τέτοιο κείμενο «η παράγραφος δεν έχει την αυτοτέλεια της έκθεσης, γιατί εξαρτάται νοηματικά από την

προηγούμενη παράγραφο ή προετοιμάζει την επόμενη». Έτσι, καταλήγει στο συμπέρασμα πως «μία έκθεση με αιτιολόγηση την οργανώνουμε, όπως οργανώνουμε μία παράγραφο με αιτιολόγηση» (Τσολάκης et al., 2005, σελ. 75).

Πριν το τέλος της συγκεκριμένης ενότητας παραβάλλεται μία έντυπη αφίσα διαφήμισης από φροντιστήριο Αγγλικών. Στην επόμενη της αφίσας σελίδα παρατίθενται «βοηθητικά στοιχεία» για την προσέγγισή της. Συγκεκριμένα δηλώνεται πως «οι διαφημίσεις δεν έχουν συγκεκριμένο τρόπο γραφής/σύνθεσης (δομή/διάρθρωση της ύλης, κτλ.). Ο συντάκτης μιας διαφήμισης *δίνει κάθε φορά*¹⁸, ανάλογα με το σκοπό που επιδιώκει, *στο κείμενό του τέτοια μορφή, ώστε να τονίζει*, από τη μία, *εκείνο που επιθυμεί να διαφημίσει*, και να βρίσκει, από την άλλη, την ευαισθησία, τα ενδιαφέροντα δηλαδή και τις επιθυμίες του πελάτη/κοινού. Γι' αυτό και τα κείμενα αυτού του είδους δεν επιχειρούν να πείσουν με παράθεση/διάρθρωση επιχειρημάτων. Είναι συνήθως κείμενα σύντομα και περιεκτικά, που προσπαθούν να εντυπωσιάσουν με λόγο έξυπνο και σφοδρό, που σκοπεύει κατευθείαν στην καρδιά του πελάτη/ενδιαφερομένου, που επιδιώκει δηλαδή να κάμψει τη βούλησή του. [...] Ο λόγος του κειμένου του φαινομενικά μόνο είναι ατημέλητος (αφού δεν έχει συνοχή, ενότητα, ορθόδοξη δομή, κτλ.). στην πραγματικότητα *είναι ένας λόγος περίτεχνα στημένος/οργανωμένος, ώστε να ελκύει και να πείθει τον αναγνώστη/πελάτη*» (Τσολάκης et al., 2005, σελ. 85).

Έτσι, παρά το γεγονός του ότι το σχολικό εγχειρίδιο αφήνει κάποιους υπαινιγμούς για τον τρόπο δόμησης και λειτουργίας των έντυπων διαφημίσεων, δεν προβαίνει σε συγκεκριμένες αναφορές ή έστω στην ερμηνευτική προσέγγιση της έντυπης διαφήμισης που περιέχεται στην ενότητα, αλλά ζητά από τους μαθητές να «προσέξουν» την εικόνα και να συζητήσουν σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε και για την έκταση που καταλαμβάνει σε σχέση με το κείμενο.

Συνοπτικά, μέσα από το συγκεκριμένο κεφάλαιο του εγχειριδίου της Α' Λυκείου επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με τη δομική οργάνωση παραγράφου και ευρύτερου κειμένου με αιτιολόγηση, όπως και των συναφών κειμενικών δεικτών (αιτιολογικοί σύνδεσμοι), καθώς και μία πρώτη επαφή με την έννοια του επιχειρήματος και των συλλογισμών, χωρίς να τίγονται ζητήματα λογικής οργάνωσης του περιεχομένου, τα οποία, όπως θα δούμε στη συνέχεια, αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' τάξης.

¹⁸ Η έμφαση δική μας.

6.6.4. Σχολικό εγχειρίδιο Γ' Λυκείου

Το πρώτο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Λυκείου είναι αφιερωμένο στην πειθώ, στην έννοια της οποίας εισάγονται οι μαθητές μέσω της παρουσίας της ως μιας πτυχής της επικοινωνιακής διαδικασίας μεταξύ της μετάδοσης πληροφοριών, της ερμηνείας φαινομένων/γεγονότων, της ανάλυσης εννοιών και της υποστήριξης απόψεων. Η πειθώ ορίζεται ως απόπειρα του πομπού να πείσει τους αποδέκτες για την ορθότητα των σκέψεών του με σκοπό την υιοθέτησή τους και την πρακτική συμμόρφωση σύμφωνα με αυτές.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την οπτική γωνία του πομπού και των μορφών που ενδέχεται να πάρει, καθώς «άλλοτε απλώς διαφαίνεται, π.χ. όταν μεταδίδει πληροφορίες, άλλοτε υπολανθάνει στο έμμεσο σχόλιο που κάνει για τα γεγονότα ή στον τρόπο με τον οποίο αναλύει μία έννοια και άλλοτε εκφράζεται ρητά και απερίφραστα, π.χ. όταν υποστηρίζει μία άποψη» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 11), χωρίς ωστόσο, να πραγματοποιείται κάποια σύνδεση μεταξύ αυτών των μορφών και των αντίστοιχων γλωσσικών πραγματώσεων ή έστω παράθεση ενδεικτικών παραδειγμάτων. Έτσι, παρά το γεγονός του ότι αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην οπτική γωνία ως γνωρίσματος που φανερώνει τον σκοπό του πομπού, η έμφαση μετατίθεται για την περίπτωση της πειθούς στον έλεγχο της συλλογιστικής πορείας, του κύρους των επιχειρημάτων και της αξιοπιστίας των τεκμηρίων που χρησιμοποιούνται, στον εντοπισμό και έλεγχο των τρόπων και των μέσων της πειθούς.

Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται το πέρασμα σε μία πρώτη παρουσίαση των *τρόπων πειθούς* σύμφωνα με την αριστοτελική λογική, οι οποίοι ορίζονται ως εξής (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 11):

- α) *επίκληση στη λογική*: επιστρατεύονται ως μέσα τα επιχειρήματα και τα τεκμήρια
- β) *η πρόκληση των συναισθημάτων του δέκτη*: προσφυγή σε διάφορες τεχνικές προκειμένου να επηρεαστεί συναισθηματικά ο δέκτης
- γ) *επίκληση στην αυθεντία* και
- δ) *επίκληση στο ήθος του ομιλητή*, οπότε μεταχειρίζεται ποικίλα μέσα για να παρουσιάσει τον εαυτό του αξιόπιστο στα μάτια του δέκτη.

6.6.4.1. Επίκληση στη λογική

Η πρώτη υποενότητα του κεφαλαίου αφιερώνεται στην επίκληση στη λογική, στόχος της οποίας είναι η απόδειξη μιας θέσης/άποψης και μέσα για την επίτευξη

αυτού του σκοπού είναι τα επιχειρήματα και τα τεκμήρια. Τα *επιχειρήματα* ορίζονται γενικά ως «λογικές προτάσεις που συνήθως διευθετούνται σε κλιμακωτή σειρά για την απόδειξη μιας θέσης» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 12) και, σύμφωνα με τον «αυστηρότερο ορισμό της λογικής, είναι μία σειρά προτάσεων/κρίσεων με την εξής χαρακτηριστική δομή: μία ή περισσότερες προτάσεις (προκείμενες) χρησιμεύουν ως βάση για την αποδοχή μιας άλλης πρότασης (συμπέρασμα) η οποία ακολουθεί λογικά τις προκείμενες» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 12). Τα *τεκμήρια* πάλι ορίζονται ως επεξεργασμένα στοιχεία της εμπειρίας (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 20) που χρησιμοποιούνται από τον πομπό για την υποστήριξη της θέσης του και καθιστούν τα επιχειρήματα ισχυρά. Μπορεί να είναι παραδείγματα, αλήθειες, γεγονότα, αυθεντίες, στατιστικά στοιχεία (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 12).

6.6.4.1.1. Συλλογισμοί

Η επόμενη υποενότητα του σχολικού εγχειριδίου αναφέρεται στα είδη των συλλογισμών, δηλαδή στη «διαδικασία/μέθοδο με την οποία ο νους καταστρώνει ένα επιχείρημα» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 13). Παρουσιάζεται η διάκριση των συλλογισμών βάσει της συλλογιστικής πορείας του νου και βάσει του είδους των προκείμενων προτάσεων. Βάσει της συλλογιστικής πορείας του νου διακρίνονται σε:

α) παραγωγικό συλλογισμό: «ξεκινούμε από κάτι γενικό και αφηρημένο (μία αρχή, έναν ορισμό, έναν κανόνα, κτλ.) που θεωρείται ότι έχει αποδειγμένη ισχύ ή ότι αποτελεί εύλογη υπόθεση και καταλήγουμε σε κάτι ειδικό – στον καθορισμό ή τη διευκρίνιση μιας συγκεκριμένης πρότασης».

β) επαγωγικό συλλογισμό: «ακολουθούμε πορεία αντίστροφη προς τον παραγωγικό: ξεκινούμε από το ειδικό και το συγκεκριμένο και καταλήγουμε στο γενικό και το αφηρημένο. Από τις επιμέρους περιπτώσεις στον κανόνα, στον νόμο που τις διέπει. Στον επαγωγικό συλλογισμό οδηγούμαστε στο συμπέρασμα συνήθως πιθανολογικά, με την πεποίθηση ή την προσδοκία ότι, αυτό που ισχύει για κάποιο μέρος /τμήμα που μελετήσαμε, θα ισχύει και για τα υπόλοιπα τμήματα του συνόλου».

γ) αναλογικό συλλογισμό: «από τα επιμέρους συμπεραίνουμε πάλι για τα επιμέρους. Ο αναλογικός συλλογισμός στην περίπτωση αυτή είναι συχνά πολύ ασθενής ως προς το βαθμό πιθανότητας. Για το λόγο αυτό στην αναλογία πρέπει να καταλήγουμε με προσοχή σε ένα συμπέρασμα».

Σε αυτή την ενότητα σημειώνεται πως επειδή είναι δύσκολος ο ακριβής εντοπισμός των προκείμενων προτάσεων που οδηγούν στο συμπέρασμα, κρίνεται περισσότερο σκόπιμος ο εντοπισμός της συλλογιστικής πορείας του συγγραφέα και ο έλεγχος της αποδεικτικής αξίας των επιχειρημάτων του.

6.6.4.1.2. Έλεγχος αποδεικτικής πορείας επιχειρημάτων.

Για τον έλεγχο της αποδεικτικής αξίας των επιχειρημάτων των συγγραφέων εισάγονται οι έννοιες της εγκυρότητας, της αλήθειας και της ορθότητας. Η *εγκυρότητα* συνδέεται με τη λογική μορφή του επιχειρήματος, αφορά τη σχέση μεταξύ προκείμενων και συμπεράσματος, εφόσον ένα επιχείρημα θεωρείται έγκυρο «όταν οι προκείμενες οδηγούν με λογική αναγκαιότητα σε ένα βέβαιο συμπέρασμα» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 16). Η *αλήθεια* του επιχειρήματος παρουσιάζεται να «εξαρτάται από το περιεχόμενό του και συγκεκριμένα αφορά τη (νοηματική) σχέση προκειμένων και συμπεράσματος με την πραγματικότητα» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 16). Η ανταπόκριση των προκείμενων στην πραγματικότητα τις καθιστούν αληθείς. Τέλος, η ορθότητα ενός επιχειρήματος καθορίζεται από την ταυτόχρονη ισχύ της αλήθειας των προκείμενων προτάσεων και της εγκυρότητας του συμπερασμού. Σε περίπτωση που αίρεται η μία από τις δύο, είτε η εγκυρότητα είτε η αλήθεια, το επιχείρημα που χρησιμοποιείται δεν έχει ορθότητα.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρατίθενται επιπλέον στοιχεία για την αξιολόγηση των επιχειρημάτων, εκείνων που ακολουθούν επαγωγική συλλογιστική πορεία. Έτσι, παρουσιάζεται η *τέλεια* και *ατελής επαγωγή*, η πρώτη εκ των οποίων οδηγεί σε βέβαιο συμπέρασμα, ενώ η δεύτερη έχει πιθανολογικό χαρακτήρα, καθώς καταλήγει στο συμπέρασμα με λογικό άλμα (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 18). Ο όρος *λογικό άλμα* δεν ερμηνεύεται περαιτέρω στο σχολικό εγχειρίδιο και η εξήγησή του μετατίθεται προφανώς στην παρέμβαση του διδάσκοντος. Ακολουθούν αναλυτικές οδηγίες για την αξιολόγηση επαγωγικών συλλογισμών με:

α) γενίκευση: έλεγχος της επάρκειας των στοιχείων. Ελλιπή στοιχεία καθιστούν την γενίκευση επισφαλής και βεβιασμένη.

β) αίτιο – αποτέλεσμα: εξέταση της λογικής σχέσης αν είναι αιτιώδης ή απλά χρονολογική, ενδεχόμενο υπεραπλούστευσης της σχέσης μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος με προβολή μιας μερικότερης αιτίας ως μοναδικής, έλεγχος αναγκαιότητας και επάρκειας αιτίας για την πρόκληση του αποτελέσματος.

γ) αναλογία: εξέταση κυριολεκτικής και μεταφορικής χρήσης της αναλογίας. Στην περίπτωση της μεταφορικής αναλογίας εξετάζεται αν έχει την αποδεικτική αξία ενός λογικού επιχειρήματος και στην περίπτωση της κυριολεκτικής αναλογίας εξετάζεται η αριθμητική επάρκεια και η σχετικότητα των συγκρινόμενων αντικειμένων με το θέμα/συμπέρασμα.

Σε περίπτωση που η τεκμηρίωση ενός επιχειρήματος δε στηρίζεται σε ορθά επιχειρήματα και επεξεργασμένα στοιχεία (τεκμήρια), αποτελεί, σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο, προσπάθεια σκόπιμης εξαπάτησης των αποδεκτών, οπότε και ονομάζεται *σόφισμα*. Γενικότερα, τα συλλογιστικά σχήματα που δεν έχουν αποδεικτική αξία, αλλά μπορούν λόγω εξωτερικής ομοιότητας με έγκυρο συλλογισμό να παραπλανήσουν τον δέκτη, ονομάζονται *παραλογισμοί* (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 21).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρατίθενται έξι κείμενα («Ανώτατη Παιδεία. Πώς φτάσαμε στο αδιέξοδο», «Το δίκαιο της πυγμής», «Ψυχολογία των Νεοελλήνων», «Εννοιολογική σύγχυση και πολιτική εκμετάλλευση», «Φιλοπαίγμονες έν ου πάικτοϊς», «Ανθρώπινα δικαιώματα») για τα οποία ζητείται από τους μαθητές ο εντοπισμός και η αξιολόγηση των επιχειρημάτων τους σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν διδαχθεί και η ανίχνευση των τρόπων πειθούς, όπως άλλωστε ορίζεται και στις σχετικές οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων (<http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>, 2002, σελ. 143).

6.6.4.2. Επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη

Ως επιπλέον τρόπος πρόκλησης αποφάσεων/ενεργειών παρουσιάζεται η επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη. Η διέγερση ορισμένων συναισθημάτων, όπως οργή, πραότητα, αγάπη, μίσος, φόβος, εμπιστοσύνη, οίκτος, αγανάκτηση, φθόνος, ντροπή, περιφρόνηση, κτλ., μπορεί να επιτευχθεί, σύμφωνα με το βιβλίο, μέσω της περιγραφής και της αφήγησης, ενώ σημειώνεται πως η κατάχρηση της συγκεκριμένης τακτικής με εκμετάλλευση των συναισθημάτων, των προκαταλήψεων, των ονείρων και των προσδοκιών των κοινών ανθρώπων για την επίτευξη του σκοπού του εκάστοτε πομπού καθιστά την επιχειρηματολογία αθέμιτη (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 41). Το χιούμορ και η ειρωνεία που στρέφονται εναντίον των θέσεων/επιχειρημάτων του αντιπάλου χαρακτηρίζονται ισχυρά μέσα πειθούς, καθώς με αυτόν τον τρόπο ο δέκτης αποκτά ευνοϊκή διάθεση απέναντι στον πομπό. Ωστόσο,

και η κατάχρηση αυτού του μέσου ενδέχεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις για τον πομπό (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 42).

6.6.4.3. Επίκληση στο ήθος του πομπού / του αντιπάλου / στην αυθεντία

Η αποτελεσματικότητα της πειθούς συνδέεται με την αξιοπιστία του πομπού και την εικόνα που διαμορφώνει ο δέκτης γι' αυτόν στηριζόμενος στον λόγο του (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 43). Από την άλλη, η επίθεση στο ήθος του αντιπάλου που παρουσιάζεται στη συνέχεια, προσδιορίζεται ως προσωπική επίθεση εναντίον του αντιπάλου για ζητήματα που αφορούν στον χαρακτήρα και την ιδιωτική ζωή του (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 44). Τελευταία παρουσιάζεται η επίκληση στην αυθεντία ως μέσο ενίσχυσης της αξιοπιστίας ενός επιχειρήματος, μέσω παράθεσης αποσπασμάτων, απόδειξη της γνώσης της σχετικής βιβλιογραφίας και στήριξης σε αξιόπιστες πηγές. Ωστόσο, επισημαίνεται, πως η αναφορά σε δημοφιλή αλλά μη ειδικά στο θέμα διαπραγμάτευσης άτομα υποδηλώνει έλλειψη επιχειρημάτων και προσπάθεια παραπλάνησης των αποδεκτών.

6.6.5. Μορφές Πειθούς

Το αρχικό «θεωρητικό» τμήμα του κεφαλαίου ακολουθούν τέσσερα υποκεφάλαια αφιερωμένα το κάθε ένα σε μία διαφορετική μορφή πειθούς: την πειθώ στη διαφήμιση, στον δικανικό λόγο, στον πολιτικό λόγο και τέλος στον επιστημονικό λόγο.

6.6.5.1. Η πειθώ στη διαφήμιση

Σε αυτή την ενότητα γίνεται παρουσίαση των μέσων που μετέρχεται η διαφήμιση προκειμένου να πείσει τους αποδέκτες για την αγορά ενός προϊόντος στην περίπτωση της εμπορικής διαφήμισης ή την υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς/δράσης στην περίπτωση των διαφημίσεων κοινωνικού προβληματισμού. Παρουσιάζονται οι μορφές που μπορεί να πάρει ένα διαφημιστικό μήνυμα ως εξής:

- Μήνυμα που αναπτύσσεται με άμεσο τρόπο χωρίς προλόγους και περιττές εξηγήσεις
- Αφηγηματικό μήνυμα (χρησιμοποιείται η αφήγηση μιας ιστορίας για την επίδειξη του προϊόντος)

- Μήνυμα μονολόγου – διαλόγου (μονόλογος-διάλογος με τη μορφή μαρτυρίας κάποιου ειδικού ή ενός καταναλωτή)
- Μήνυμα που επεξηγεί την εικόνα
- Μήνυμα που στηρίζεται σε τεχνάσματα/ευρήματα (ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας με λογοπαίγνια, μεταφορές, παρομοιώσεις, σπάνιες και εξεζητημένες λέξεις/φράσεις, χρήση του χιούμορ, της υπερβολής, της έκπληξης, κλπ.)
- Μήνυμα που προσφέρει επιχειρήματα (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 51)

Παράλληλα, καθώς το κεφάλαιο είναι εμπλουτισμένο με έντυπες διαφημίσεις, γίνεται λόγος για τα «διάφορα μέρη του διαφημιστικού κειμένου: επικεφαλίδα, κυρίως κείμενο, σύνθημα (σλόγκαν)», ενώ οι μαθητές προτρέπονται κατά την επεξεργασία των αφισών να εξετάσουν το λεξιλόγιο, τα μέρη του λόγου και τους γραμματικούς τύπους που χρησιμοποιούνται (ρηματικό χρόνο, πρόσωπο, αριθμό, έγκλιση), το ρυθμό και την ηχητική της φράσης, καθώς και τα σχήματα λόγου που χρησιμοποιούνται και να τα ερμηνεύσουν «έχοντας υπόψη ότι πρόκειται για μία γλώσσα πειθούς (Τσολάκης et al., 2003, σσ. 51,53).

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός διαφημιστικού κειμένου πρέπει, «σύμφωνα με τους ειδικούς» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 53), να πληρούνται ορισμένες προδιαγραφές:

- Να ελκύει την προσοχή του δέκτη
- Να προκαλεί το ενδιαφέρον του
- Να του δημιουργεί την επιθυμία να αγοράσει
- Να τον οδηγεί στην αγορά του προϊόντος

Επιπλέον, παρουσιάζονται στους μαθητές τα μέσα/τεχνικές που χρησιμοποιεί η διαφημιστική πειθώ (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 53):

- Συνειρμό ιδεών
- Αναλυτική περιγραφή και επίδειξη των ιδιοτήτων του προϊόντος
- Επίκληση στην αυθεντία (σ' έναν ειδικό, σ' έναν επιστήμονα, σε ένα δημοφιλές πρόσωπο, κλπ.)
- Επίκληση στο συναίσθημα (φόβο, ενοχή, ευθύνη, ευχαρίστηση, κλπ.)
- Επίκληση στη λογική (επιχειρήματα υπέρ του προϊόντος, σοφιστικά τεχνάσματα)

- Λανθάνοντα αξιολογικό χαρακτηρισμό (λανθάνουσα αξιολόγηση που λειτουργεί δεσμευτικά για το δέκτη π.χ. Οι έξυπνοι οδηγούν Ρενώ)

και τους ζητείται η αναζήτηση ενός παραδείγματος διαφήμισης για κάθε περίπτωση.

Παράλληλα, ζητείται από τους μαθητές να εξετάσουν τη λειτουργία της διαφημιστικής εικόνας, να αναλύσουν τη σημασία/συμβολισμό του κάθε στοιχείου και να προβούν σε συσχετισμούς αυτών των συμβόλων με το διαφημιζόμενο προϊόν, διερευνώντας την πειστική δύναμη της εικόνας, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει η παρουσίαση έστω κι ενός παραδείγματος ανάλυσης των οπτικών μέσων της διαφήμισης. Αντίθετα, παρά το ότι οι μαθητές προτρέπονται να διερευνήσουν τον ρόλο και τις λειτουργίες της εικόνας, η έμφαση μετατίθεται ξανά στα συνθήματα (σλόγκαν) που χρησιμοποιούνται, καθώς και σε γενικόλογες ερμηνείες των συμβολισμών που λανθάνουν στις διαφημίσεις (πρβ. Τσολάκης et al., 2003, σσ. 56-57). Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρεται πως «οι τεχνικές της διαφημιστικής πειθούς συχνά χρησιμοποιούνται από το κράτος ή από διάφορους οργανισμούς και ενώσεις στο πλαίσιο μιας εκστρατείας με στόχο το συμφέρον του κοινωνικού συνόλου» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 60). Σε ανάλογες αφίσες που παρατίθενται ζητείται από τους μαθητές να διαπιστώσουν αν κυριαρχεί ο λόγος ή η εικόνα και να κρίνουν ποιο παράδειγμα θεωρείται πιο πειστικό, και πάλι χωρίς να προσδιορίζονται τα στοιχεία που καθιστούν αποτελεσματικό ένα τέτοιο πολυτροπικό κείμενο.

6.6.5.2. Η πειθώ στον επιστημονικό λόγο

Ο επιστημονικός λόγος ορίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο ως λόγος «περιγραφικός, ερμηνευτικός, αποδεικτικός» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 84) που αποδίδει την προσπάθεια του επιστήμονα για περιγραφή, ερμηνεία και πειθώ σχετικά με τα πράγματα ή την αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για αυτά. Υπό αυτή την έννοια, λοιπόν, ο επιστημονικός λόγος «οφείλει να είναι απρόσωπος και αντικειμενικός. Άλλωστε, στην επιστήμη επικρατεί η λογική χρήση της γλώσσας και όχι η συγκινησιακή» (Τσολάκης et al., 2003, σελ. 84). Και σε αυτή την περίπτωση, δεν δίνονται περαιτέρω πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η απρόσωπη και αντικειμενική γραφή του επιστημονικού λόγου, αλλά οι μαθητές καλούνται και πάλι να αναζητήσουν τα συγκεκριμένα γνωρίσματα μέσω της προσέγγισης και επεξεργασίας των συνοδευτικών κειμένων της ενότητας.

Συμπερασματικά, η προσέγγιση του λόγου της πειθούς στην Γ΄ Λυκείου αφορά κατεξοχήν θέματα σημασιολογίας και λογικής οργάνωσης του περιεχομένου του λόγου, χωρίς να θίγονται ξανά ζητήματα ευρύτερης οργάνωσης των επιχειρηματολογικών κειμένων, θέμα που θεωρείται γνωστό και «διδαγμένο» ήδη από την Α΄ Λυκείου.

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 και σε αυτό το σημείο πως τόσο στα κείμενα του εγχειριδίου της Α΄ τάξης όσο και σε αυτά του εγχειριδίου της Γ΄, η αποδόμηση των κειμενικών χαρακτηριστικών έγκειται στην επεξεργασία που υφίστανται τα κείμενα μέσα στην τάξη. Αυτό, βέβαια, 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» (<http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>, 2002, σελ. 104).

Ο τρόπος προσέγγισης του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας στο Λύκειο μπορεί κάλλιστα να συνδεθεί με τις επιχειρηματολογικές θεωρίες που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας. Παρόλο που το πλαίσιο για τη θεωρητική ανάλυση και την πρακτική εφαρμογή του είδους στο σχολείο διαμορφώνουν οι αρχές της αριστοτελικής Λογικής και οι βάσεις της αρχαίας Ρητορικής παράδοσης, προφανείς είναι οι δεσμοί που μπορούν να αναπτυχθούν και με τις μεταγενέστερες επιχειρηματολογικές προσεγγίσεις. Αυτό μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί βάσει του καταλυτικού ρόλου των δύο αυτών κατευθύνσεων στην ανάπτυξη όλων των μετέπειτα θεωριών, στο σύνολο ή σε μέρος των αρχών τους, γεγονός που καθίσταται εμφανές από τις μεταξύ τους ονοματικές και εννοιολογικές αντιστοιχίες. Μπορεί, μάλιστα, να ειπωθεί πως το ενδιαφέρον όλων των μεταγενέστερων προσεγγίσεων για διασύνδεση της επιχειρηματολογίας με καθημερινές πρακτικές συνιστά τον συνδετικό κρίκο της αρχαιοελληνικής Ρητορικής και Φιλοσοφικής παράδοσης με το σύγχρονο επικοινωνιακό προσανατολισμό των γλωσσικών σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα, η έμφαση που αποδίδεται στο ακροατήριο/αποδέκτες από τη Νέα Ρητορική και από την Πραγματο-Διαλεκτική μπορεί να συνδεθεί με το

επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο καλούνται να εντάξουν οι μαθητές τα κείμενα τους κατά την παραγωγή λόγου: η «επιτυχία» του κειμένου εξαρτάται από τη διαμόρφωση των γλωσσικών επιλογών σύμφωνα με την περίσταση επικοινωνίας και τον επικοινωνιακό ρόλο των ίδιων και των αποδεκτών. Σημαντικό σημείο ταύτισης των δύο προαναφερθεισών θεωριών είναι η ανάδειξη της διαλογικής φύσης της επιχειρηματολογίας, κάτι που σχετίζεται με την ανάπτυξη αντεπιχειρηματολογίας. Παρόλο που στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται λόγος μόνο για εντοπισμό «αντίπαλων» επιχειρημάτων, μεταξύ των αξιολογητικών κριτηρίων (όπως θα δούμε στην αμέσως επόμενη ενότητα) του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης είναι η ικανότητα ανασκευής των αντίπαλων θέσεων ή ανάπτυξης αντίθετων απόψεων από αυτές που παρουσιάζονται σε ένα κείμενο. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου είναι η θέαση κάθε επιχειρηματολογικής πραγμάτωσης ως διαλόγου, αρχή που προωθείται συστηματικά από τη Νέα Ρητορική και κυρίως την Πραγματο-Διαλεκτική.

Το μοντέλο Toulmin μπορεί να συσχετιστεί με τις αρχές που εφαρμόζονται για την αξιολόγηση των συλλογισμών βάσει του καθορισμού των μέσων πειθούς (τεκμήρια, παραδείγματα, αλήθειες, κλπ.). Τα στοιχεία που ο Toulmin στο μοντέλο του ορίζει ως εγγυητή και βάση, συνιστούν ουσιαστικά τα μέσα πειθούς ή τους κοινούς τόπους για τα οποία γίνεται λόγος στα σχολικά εγχειρίδια, η αξιοπιστία και η πληρότητα των οποίων προδιαγράφει την ισχύ των αναπτυσσόμενων επιχειρημάτων. Στη βάση αυτής της οπτικής δεν μπορούμε να μη διακρίνουμε την αναγνώριση μιας διαλογικότητας, όπου η αναζήτηση υποστηρικτικού των θέσεων υλικού συνιστά ουσιαστικά απάντηση σε πιθανά ερωτήματα και ενστάσεις που ισχυροποιούν τη θέση και αντικρούουν πιθανά αντίπαλα επιχειρήματα. Παράλληλα, η έννοια της εξάρτησης πεδίου, που φέρει την ποιότητα της αναπτυσσόμενης επιχειρηματολογίας να εξαρτάται από τη συνάφειά της με το υπό διαπραγμάτευση θέμα και την παροχή επαρκών και λογικών για τους αποδέκτες στοιχείων, συνδέεται κάλλιστα με τον κεντρικό ρόλο του ακροατηρίου/αποδεκτών της Νέας Ρητορικής και της Πραγματο-Διαλεκτικής, και φυσικά με τον επικοινωνιακό προσανατολισμό των κριτηρίων αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος.

Σε ό,τι αφορά την επιχειρηματολογική προσέγγιση της Άτυπης Λογικής, η σημαντικότερη πτυχή σύγκλισης της θεωρίας με την ελληνική εκπαίδευση φαίνεται να είναι η αντιστοιχία της με τις απαιτήσεις αξιολόγησης του μαθήματος για

εντοπισμό, διάκριση και αξιολόγηση των τρόπων και των μέσων πειθούς που χρησιμοποιούνται, αλλά και για παραγωγή κριτικού-αποφαντικού λόγου, όπως θα δούμε και στην ενότητα που ακολουθεί. Μία τέτοια προσέγγιση εμπίπτει στην έμφαση που αποδίδεται από την Άτυπη Λογική για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή και αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας.

Οι παράμετροι σύγκλισης των επιχειρηματολογικών προσεγγίσεων που αναφέρθηκαν σε αυτές τις τελευταίες παραγράφους βρίσκουν, συνεπώς, τουλάχιστον εν μέρει την πραγμάτωσή τους στις διδακτικές και αξιολογητικές διαδικασίες που ακολουθούνται στην ελληνική εκπαίδευση. Στις αξιολογητικές διαδικασίες εμπίπτουν και τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης στο πλαίσιο των πανελλήνιων εξετάσεων, τα οποία παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

6.6.6. Αξιολόγηση Έκφρασης-Έκθεσης στο πλαίσιο των Πανελλήνιων εξετάσεων.

Στον καθορισμό της εξεταστέας-διδασκτέας ύλης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου ορίζεται για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας πως στόχος της αξιολόγησης είναι γενικότερα η συνολική αποτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα (μεταξύ άλλων) ορίζονται τα ακόλουθα (ΦΕΚ: 2156/2012):

«1. Ο μαθητής απαντά γραπτά σε ερωτήσεις που αφορούν ένα κείμενο.

α) Όσον αφορά το περιεχόμενο ενός κειμένου:

- να διακρίνει τους τρόπους πειθούς (επιχειρήματα, τεκμήρια κ.ά.)
- το είδος της συλλογιστικής πορείας (παραγωγική-επαγωγική) μιας παραγράφου ή ενός κειμένου
- να διακρίνει τους τρόπους και τα μέσα πειθούς:
 - στη διαφήμιση
 - στον πολιτικό λόγο
 - στον επιστημονικό λόγο
- να αξιολογεί τα μέσα πειθούς, και συγκεκριμένα:
 - να ελέγχει την αλήθεια, την εγκυρότητα και την ορθότητα ενός επιχειρήματος
 - να ελέγχει την αξιοπιστία των τεκμηρίων
- να διακρίνει την πειθώ από την προπαγάνδα
- να εντοπίζει σε ένα κείμενο (δοκίμιο/άρθρο /επιφυλλίδα κ.ά.):

το θέμα

την άποψη του συγγραφέα

τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιεί για να τεκμηριώσει την άποψή του

β) Όσον αφορά την οργάνωση / δομή ενός κειμένου:

- να αναγνωρίζει τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνεται η συνεκτικότητα και η συνοχή ενός κειμένου (διαρθρωτικές λέξεις, φράσεις κ.ά.)
- να επισημαίνει τους τρόπους με τους οποίους οργανώνονται οι παράγραφοι π.χ. με αιτιολόγηση, με σύγκριση και αντίθεση, με ορισμό, με διαίρεση, με παράδειγμα κ.ά.
- να διακρίνει την οργάνωση/δομή ενός κειμένου (λογική ή συνειρμική οργάνωση, παραγωγική ή επαγωγική συλλογιστική πορεία κ.ά.).

2. Ο μαθητής με βάση συγκεκριμένο κείμενο παράγει γραπτό κείμενο. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται ο μαθητής να είναι σε θέση:

- να αναπτύσσει ένα κειμενικό απόσπασμα (μία φράση ή ένα επιχειρήμα του κειμενογράφου)
- να ανασκευάζει τα επιχειρήματα του κειμενογράφου και να αναπτύσσει την αντίθετη άποψη

II. ΓΡΑΦΩ

Ο μαθητής παράγει κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, το θέμα του οποίου σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με οικείους θεματικούς κύκλους από τη γλωσσική διδασκαλία.

Από τα διάφορα είδη γραπτού λόγου δίνεται έμφαση στην παραγωγή κριτικού-αποφαντικού λόγου, δηλαδή στην παραγωγή κειμένου στο οποίο κυριαρχούν η πειθώ, η λογική οργάνωση, η αναφορική λειτουργία της γλώσσας¹⁹, π.χ. άρθρου, επιστολής, γραπτής εισήγησης κ.ά.

Στο πλαίσιο της παραγωγής κειμένου θα πρέπει να επιδιώκεται από τον μαθητή:

A. Ως προς το περιεχόμενο του κειμένου

- η επαρκής τεκμηρίωση των σκέψεών του με την παράθεση κατάλληλων επιχειρημάτων

Γ. Ως προς τη δομή/διάρθρωση του κειμένου

- η λογική αλληλουχία των νοημάτων

¹⁹ Η έμφαση δική μας.

- η συνοχή του κειμένου (ομαλή σύνδεση προτάσεων, παραγράφων και ευρύτερων μερών του κειμένου)
- η ένταξη του κειμένου στο ζητούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο κ.ά.».

Όπως είναι προφανές από τον καθορισμό της εξεταστέας ύλης για τις Πανελλήνιες εξετάσεις, οι άξονες αξιολόγησης της Νεοελληνικής Γλώσσας τόσο για την κατανόηση όσο και για την παραγωγή γραπτού λόγου περιστρέφονται γύρω από τον λόγο της πειθούς. Η απαιτητικότητα του συγκεκριμένου είδους λόγου και το είδος των δεξιοτήτων που προϋποθέτει, το έχουν καταστήσει πρόσφορο αντικείμενο για την τελευταία τάξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απαιτούμενο κριτήριο για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 7^ο

Ο ‘λόγος’ της πειθούς σε Πολυσημειωτικό περιβάλλον

Η διεύρυνση της αντίληψης περί της έννοιας του κειμένου συνεπάγεται αναπόφευκτα και διεύρυνση της αντίληψης περί των λειτουργιών του. Τα πολυτροπικά κείμενα που κατακλύζουν πλέον την καθημερινότητά μας επιτελούν ενδεχομένως τις ίδιες λειτουργίες που επιτελούσαν και τα μονοτροπικά γλωσσικά κείμενα: περιγράφουν, αφηγούνται, επιχειρηματολογούν, κλπ. Η διαφορά είναι πως αυτό το επιτυγχάνουν με διαφορετικό «τρόπο». Την παρουσίαση των τρόπων δόμησης της επιχειρηματολογίας σε πολυσημειωτικό περιβάλλον επιδιώκουμε μέσα από τις ενότητες που ακολουθούν, εφόσον η διασύνδεση αλλά και η αντιπαράθεση των επιχειρηματολογικών πρακτικών σε μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα εμπίπτουν στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της μελέτης μας.

7. Πολυτροπικότητα, λόγος και εικόνα.

7.1. Η εμφάνιση της έννοιας της πολυτροπικότητας.

Η γλώσσα, είτε ως προφορικός είτε ως γραπτός λόγος, είναι ένας μόνο από τους διαθέσιμους τρόπους αναπαράστασης των «πραγμάτων» και ειδικά σήμερα ενδιαφέρον για τη γλώσσα, σημαίνει πια ενδιαφέρον για το πολυτροπικό σύνολο που είναι ένα κείμενο (Kress, 2000b, 2010), αφού μάλιστα κείμενο, σύμφωνα με τη Γλωσσολογία, τις θεωρίες της Λογοτεχνίας και της Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας, θεωρείται μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικά προσδιορισμένων καταστάσεων ή συμβάντων (Kress, 2010, σελ. 8): γραπτά κείμενα και αφίσες, video clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις και δρώμενα, κλπ. (Halliday, 1978· Χοντολίδου, 2006).

Η έννοια της πολυτροπικότητας ως ιδέας και ως θεωρητικής σύλληψης άρχισε να κάνει δυναμικά την εμφάνισή της την τελευταία εικοσαετία παράλληλα με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών (Kress, 2010). Οι σχετικές με το αντικείμενο σπουδές, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν και να οριοθετήσουν τα διάφορα πολιτισμικά προϊόντα που περιείχαν εκτός από λόγο και άλλους σημειωτικούς τρόπους (εικόνα, μουσική, κλπ.), διαπίστωσαν ότι δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν πλέον τα θεωρητικά εργαλεία του παρελθόντος (Kress, 2010·

O'Halloran, Tan, Smith, & Podlasov, 2011· Smith, Tan, Podlasov, & O' Halloran, 2011).

7.1.1. Τι είναι η πολυτροπικότητα

Ο όρος πολυτροπικότητα (multimodality) αναφέρεται σε εκείνη τη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (Jewitt, 2009· Kress & Van Leeuwen, 1996, 2001a· Machin, 2007· O'Halloran, 2011· Van Leeuwen, 1999· Van Leeuwen & Jewitt, 2000). Έτσι, ο όρος μπορεί για παράδειγμα να αφορά στο συνδυασμό ομιλίας και χειρονομιών (Martinec, 2001), λόγου και εικόνας (Bateman, 2008· Eggins & Iedema, 1997· Kress & Van Leeuwen, 1996 & 1998· Liu & O'Halloran, 2009· Martinec, 2005· Unsworth & Cleirigh, 2009), εικόνας, λόγου και ήχου (Iedema, 2000· Thibault, 2000), κλπ.

Οι ανθρώπινες κοινωνίες χρησιμοποιούν μια ποικιλία αναπαραστατικών τρόπων, ο καθένας από τους οποίους έχει διαφορετικές αναπαραστατικές δυνατότητες, συγκεκριμένη κοινωνική αξία σε ορισμένα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα και διαφορετικές δυνατότητες δημιουργίας νοήματος (Kress & Van Leeuwen, 2006, σελ. 35). Κάθε αναπαραστατικός τρόπος έχει μια διαρκώς εξελισσόμενη ιστορία, του οποίου οι σημασιολογικές προεκτάσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τη χρήση του (Kress & Van Leeuwen, 1996, σσ. 39-40), δεδομένου του ότι οι διάφοροι λόγοι είναι κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις για κάποια πτυχή της πραγματικότητας (Baynham, 2002, σελ. 11· Kress & Van Leeuwen, 2001a) και υπηρετούν ανάλογους σκοπούς κατά τη δημιουργία και ανταλλαγή νοήματος.

Ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι από μόνοι τους μπορεί να είναι μονοτροπικοί (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005), αλλά επιπλέον επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Οι διάφοροι σημειωτικοί τρόποι που χρησιμοποιούνται συνδυαστικά δεν υπόκεινται πάντα ή υποχρεωτικά σε παρόμοιους κανόνες, γεγονός που απαιτεί την ανάπτυξη αντιληπτικών και συνοχικών δεσμών μεταξύ τους, προκειμένου να καταστεί εφικτή η δημιουργία (πολυτροπικού) νοήματος (Hagan, 2007).

Τα πολυτροπικά κείμενα ενσωματώνουν στις δικές τους οργανωτικές αρχές επιλογές από διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους, πράγμα που σημαίνει ότι τα

σύνθετα σύνολα που αυτά συνιστούν δεν μπορούν να ερμηνευτούν με όρους απλής άθροισης των συστατικών τους. Αντίθετα, πρέπει να υιοθετηθούν «πολυτροπικές» αρχές για την οργάνωση του νοήματος, όπως είναι για παράδειγμα η *Αρχή της Ενσωμάτωσης Πόρων* (Resource Integration Principle) και η *Αρχή της Συμπύκνωσης Νοήματος* (Meaning – compression Principle (Baldry & Thibault, 2006, σελ. 19), οι οποίες -αποκλείοντας την ύπαρξη καθαρά μονοτροπικών κειμένων- αναφέρονται στους τρόπους συσχέτισης επιλογών από διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους, με πολλούς σύνθετους τρόπους και σε πολλά διαφορετικά οργανωτικά επίπεδα (Baldry & Thibault, 2006, σσ. 18/19).

Οι τρόποι που μπορούν να συνδυαστούν σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός και προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες, κ.α. Τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα (O'Halloran & Smith, 2012). Συνεκδοχικά, η ικανότητα ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων απαιτεί ενσωμάτωση στρατηγικών αποκωδικοποίησης των οπτικών συμβάσεων (Arnhim, 2007· Bal, 2003· Lasisi, 2009· Yannicopoulou, 2002).

7.1.2. Ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον

Εκτός από την πληθώρα διακριτών χρήσεων κάθε σημειωτικού τρόπου εντός των διαφορετικών κάθε φορά συμφραζομένων (Kalantzis, Cope, & Harvey, 2003), η δυνατότητα μείξης των διάφορων πολιτισμικά κατασκευασμένων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός κειμένου δημιουργεί, όπως είναι προφανές, ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά προϊόντα σημειολογικό περιβάλλον που χρήζει ανάλογης προσέγγισης. Αυτό το σημειολογικό περιβάλλον είναι το αποτέλεσμα των ψυχολογικών, κοινωνικών και γενικότερα πολιτισμικών συνθηκών που επικρατούν σε μία κοινωνία. Συνεπώς, η πολυτροπικότητα αναπόφευκτα αποτελεί μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και δρουν τα υποκείμενα είτε ως κοινωνικά είτε ως ψυχολογικά όντα, ενώ ως επιλογή, ενταγμένη στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής λειτουργίας, συνιστά σημειωτική πράξη, η οποία παράγει και αναπαράγει νοήματα των κοινωνικά τοποθετημένων διαδικασιών των σημείων (sign processes) (Lemke, 1988· Στάμου, Τρανός, & Χατζησαββίδης, 2004· Thibault, 1991).

Τόσο, λοιπόν, η γλωσσική όσο και η οπτική σημειολογία εκφράζουν μηνύματα που ανήκουν και κατασκευάζονται στο πλαίσιο μιας κοινωνίας και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει ένας μεγάλος βαθμός ομοιότητας ανάμεσα στις δύο μορφές επικοινωνίας (Kress & Van Leeuwen, 1996). Παράλληλα, όμως, κάθε μέσο έχει τις δικές του δυνατότητες και τους δικούς του περιορισμούς, καθώς ό,τι γίνεται αντιληπτό μέσω της γλώσσας δεν μπορεί να γίνεται πάντα, εξίσου αντιληπτό και μέσω της εικόνας, κάτι βέβαια, που ισχύει και αντίστροφα. Η έννοια της πολυτροπικότητας εμπλέκει τουλάχιστον δύο σημειωτικούς τρόπους, τον γλωσσικό και τον οπτικό/εικονιστικό, η σχέση των οποίων «δεν είναι ποτέ αθώα» (Simons, 2003), εφόσον η γλώσσα –καθώς και οποιοσδήποτε πολυτροπικός τρόπος κατασκευής νοήματος- διαμορφώνεται από κοινωνικές σχέσεις και ιδεολογικές αλληλεπιδράσεις (Fairclough, 1996, σσ. 8-9) και υπ' αυτή την έννοια μπορεί να έχει ποικίλες επιδράσεις στους αποδέκτες της.

7.1.3. Η ανάγνωση των κειμένων

Η ανάγνωση δε συνιστά απλώς μία διαδικασία αποκωδικοποίησης, αλλά σχετίζεται και με την κατανόηση και την ερμηνεία ενός κειμένου. Συνίσταται στη δόμηση σημασίας με αφετηρία το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου (Smith, 1986, σσ. 12-13) ή του εκάστοτε σημειωτικού τρόπου, στοχεύοντας στην παραγωγή νοήματος. Κατά την παραγωγή και πρόσληψη κειμένων κάθε άνθρωπος αναπαριστά γεγονότα, καταστάσεις ή ιδέες, όπως αυτός τα αντιλαμβάνεται ως μέλος μίας κοινωνίας και μιας εποχής. Ο ρόλος, λοιπόν, των αναγνωστών στην πρόσληψη των κειμένων είναι ενεργητικός και ανάλογος της πολιτισμικής εμπειρίας τους (Fiske, 1992, σελ. 62). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι μπορεί να παραχθούν διαφορετικές αναγνώσεις για το ίδιο αναγνωστικό συμβάν, καθώς κάθε φορά διεπιδρά στην ερμηνεία των κειμένων η γλωσσική και κοινωνική γνώση.

Τα κείμενα συνιστούν συμβάντα, οι λειτουργίες των οποίων καθορίζονται από τη χρήση τους εντός συγκεκριμένων κοινωνικών συμφραζομένων (Halliday, 1989, σελ. 10). Με άλλα λόγια, η ανάγνωση αποτελεί κοινωνική πρακτική, αφού είναι συνάρτηση γνώσεων (π.χ. γλωσσικών), γνωστικού υποβάθρου και ερμηνευτικών προσπαθειών και - παράλληλα με το ενδεχόμενο μιας κριτικής και όχι απλά προσαρμοστικής τοποθέτησης στα δεδομένα και τις θέσεις του κειμένου - συντελείται με την επίδραση της κοινωνικά παραγόμενης γνώσης και ιδεολογίας.

Ο σύγχρονος σχεδιασμός κειμένων, εξαιτίας της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, συνεπάγεται υψηλό βαθμό οπτικοποίησης και η μεταφορά νοήματος συντελείται εξίσου λεκτικά και οπτικά -εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων (Baldry & Thibault, 2006· Kress, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ 2005, σελ. 559)- αίροντας τη διάκριση μεταξύ γλώσσας και τέχνης (Kalanztis et al., 2003). Σε ένα τέτοιο πολυσημειωτικό περιβάλλον διακριτικό γνώρισμα του εγγράμματος ανθρώπου είναι η απουσία αίσθησης αποξένωσης και αποκλεισμού από τα νοήματα ενός κειμένου, χάρη στην ικανότητα ανίχνευσης στοιχείων νοήματος γνωστών σε αυτόν και την τελική ενεργητική διεπίδραση με ένα ανοίκειο επικοινωνιακό περιβάλλον (Cope & Kalantzis, 2000).

7.2. Οπτικό σημειωτικό σύστημα: οπτικές αναπαραστάσεις

Η εικόνα μπορεί να είναι ένα είδωλο, μία ζωγραφιά, μια αναπαράσταση ή ένα σύμβολο που αντικαθιστά ένα αντικείμενο προσδιορίζοντάς ή αναπαριστώντας το. Είναι συνήθως ευρέως αναγνωρίσιμο, εγκλείει ορισμένες ποιότητες - αξίες και συνιστά το βασικό, αν όχι αποκλειστικό, μέσο μετάδοσης νοημάτων και αξιών του οπτικού πολιτισμού. Ειδικά στη σύγχρονη κοινωνία συνιστά ταυτόχρονα αντικείμενο τεχνολογικό (τεχνικές, υλικά), πολιτιστικό (εκφράζει τις ιδιαίτερες αντιλήψεις και αξίες της κοινωνίας που την παράγει) και εμπορευματικό είδος (υπακούει στο νόμο του κέρδους) (Brύζας, 2005, σελ. 429).

Συγκεκριμένα, μπορούν να διακριθούν τρεις κατηγορίες εικονικής αναπαράστασης: α) *εικόνα* (icon), διακριτικό γνώρισμα της οποίας είναι η ομοιότητα με το αντικείμενο ή το πρόσωπο που αναπαριστά (π.χ. χάρτες, ζωγραφιές, φωτογραφίες), β) *δείκτης* (index), γνώρισμα του οποίου είναι η απόδοση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ αναπαράστασης και αναπαριστώμενου αντικειμένου (π.χ. βέλη απόδοσης φοράς ανέμου σε χάρτες καιρού) και γ) *σύμβολο* (symbol), όταν δεν υπάρχει οπτική ή αντιληπτική σύνδεση με πρόσωπο ή αντικείμενο, αλλά η απόδοση ορισμένης σημασίας είναι καθαρά αποτέλεσμα σύμβασης (π.χ. γραφηματική απόδοση λέξεων -δεν υπάρχει οπτική ή αντιληπτική συνάφεια με το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται-, σήμανση υπερσύνδεσης στο διαδίκτυο) (Pierce, 1998· δεξ επίσης Harrison, 2003).

Μία οπτική αναπαράσταση δεν είναι απλά το προϊόν μιας μεμονωμένης και αποκομμένης δημιουργικής δραστηριότητας, αλλά συνιστά η ίδια κοινωνική

διαδικασία, εφόσον στην διαπραγμάτευση του νοήματος από τον παραγωγό προς τον αποδέκτη εμπλέκεται ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών (Harrison, 2003). Οι εικόνες αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Δημητριάδου, 2006, σελ. 198). Αυτό συμβαίνει εφόσον οι πηγές για τη δημιουργία νοήματος στον οπτικό σημειωτικό τρόπο καθορίζονται από κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις (Bezemer & Kress, 2008) σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντα, τους σκοπούς και τις προθέσεις του δημιουργού, καθώς και τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίστασης και τα χαρακτηριστικά του στοχευόμενου κοινού.

Υπ' αυτή την έννοια η οπτική αναπαράσταση/εικόνα ως κοινωνική και σημειωτική αναπαραστατική πρακτική συνεπάγεται σύζευξη νοήματος και μορφής βάσει της διαθεσιμότητας των σημειωτικών πόρων, της καταλληλότητάς τους για το επιδιωκόμενο μήνυμα και της ανταπόκρισής τους στο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό και τεχνολογικό περιβάλλον του ακροατηρίου και του δημιουργού. Έτσι, το νόημα στον οπτικό σημειωτικό τρόπο μπορεί να υλοποιείται-εκφράζεται μέσω του χρώματος (π.χ. χρήση του κόκκινου για δήλωση απαγόρευσης ή κινδύνου), του σχήματος [π.χ. οι καμπυλωτές μορφές θεωρούνται χαρακτηριστικά στοιχεία του φυσικού κόσμου παρά της τεχνολογικής τάξης (Kress & Van Leeuwen, 2006, σελ. 55)], του μεγέθους (π.χ. δήλωση σπουδαιότητας αντίστοιχη του μεγέθους των συμβόλων), των γραμμών (π.χ. οριοθέτηση λωρίδας κυκλοφορίας λεωφορείων στους δρόμους), καθώς και των χωρικών σχέσεων (π.χ. «τοποθέτηση» έργων τέχνης στο χώρο, δομική οργάνωση/διάταξη έντυπης σελίδας) (Bezemer & Kress, 2008).

7.2.1. Η επικράτηση της εικόνας στην επικοινωνία.

Η παρουσία της εικόνας / οπτικής αναπαράστασης στην ανθρώπινη ζωή έκανε την εμφάνισή της νωρίς, αποτελώντας στοιχείο του ανθρώπινου πολιτισμού αρκετά πριν το γραπτό λόγο (Kress, 2010, σελ. 5). Ήδη από την παλαιολιθική εποχή οι ζωγραφικές αναπαραστάσεις στο εσωτερικό σπηλαίων εξυπηρετούσαν σκοπούς μαγικούς-θρησκευτικούς, καθώς επέτρεπαν τη συγκεκριμενοποίηση, τη λατρεία και το «δάμασμα» ακατανόητων δυνάμεων, όπως της φύσης, ή πρακτικούς-ιστορικούς, επιτρέποντας την κληροδότηση από τους παλαιότερους στους νεότερους των κατακτημένων γνώσεων (Κατσουλάκος, Αλευρά, & Σκουλάτος, 2006).

Η εικόνα, όμως, συνέχισε να ασκεί την ιδιότυπη γοητεία της μέσα στο πέρασμα των χρόνων και εξακολουθεί να την ασκεί ακόμη και σήμερα, δεδομένου του ότι το νόημα των εικονικών αναπαραστάσεων δημιουργείται από τους ανθρώπους, δεν υφίσταται ανεξάρτητα από αυτούς και δεν λειτουργεί έξω από το πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής κοινότητας που το δημιούργησε (Harrison, 2003· Kress & Van Leeuwen, 2006, σελ. 35).

Η οπτική διάσταση ενός πολιτισμού συνίσταται στα μηνύματα και τις αξίες που κατασκευάζονται και διαδίδονται μέσω της «σιωπηλής» έκθεσης των οπτικών παραστάσεων (Walsh, 2003). Σήμερα η εικόνα τείνει να υποκαταστήσει τον λόγο (Kress, 2010, σελ. 46) ως ένα κοινότοπο μέσο δυναμικής έκφρασης ιδεών και προώθησης αξιών και στερεοτύπων, και μάλιστα, εδώ και περίπου δύο δεκαετίες, χαρακτηρίζεται ως κυρίαρχη γλώσσα (the dominant visual language) (Kress & Van Leeuwen, 1996, σελ. 4). Αυτές οι αλλαγές στο επικοινωνιακό τοπίο οφείλονται σε αλλαγές κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού και τεχνολογικού χαρακτήρα (Kress, 2010, σελ. 15· Kress & Van Leeuwen, 1998). Για παράδειγμα, εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας, της επιρροής των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, της παγκοσμιοποίησης των μεταφορών και του εμπορίου, των παγκόσμιων οικονομικών εξελίξεων και των αυξανόμενων πολιτισμικών-πολιτικών μίξεων εντός των χωρών (Iedema, 2003, σελ. 33· Kress & Van Leeuwen, 1996, σελ. 34), υπάρχει μια τάση επικράτησης των επικοινωνιακών τρόπων που είναι κατανοητοί από ευρύτερες πολιτισμικές ομάδες και παραγκωνισμού εκείνων που είναι κατανοητές αποκλειστικά στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής ομάδας, εφόσον η οπτική γλώσσα ελέγχεται από την παγκόσμια πολιτισμική/τεχνολογική αυτοκρατορία των μέσων μαζικής ενημέρωσης και διαχέεται μέσω *τραπεζών εικόνων* (image banks) και την εικονιστική τεχνολογία (imaging technology) των υπολογιστών σε όλο τον κόσμο (Kress & Van Leeuwen, 1996, σελ. 5) με παράλληλη εξασθένηση των ορίων μεταξύ των ποικίλων σημειωτικών τρόπων (Kress & Van Leeuwen, 1996, σελ. 34).

Η νέα κατάσταση οδήγησε σε υποσκελισμό της γλώσσας από τον οπτικό σημειωτικό τρόπο (Kress, 2000, σελ. 165). Οι άνθρωποι συνεχίζουν να επικοινωνούν με τον λόγο, ωστόσο συχνά προκειμένου να επιτύχουν ισχυρότερο αποτέλεσμα επιλέγουν και προτιμούν, σύμφωνα με το πνεύμα της νέας εποχής, να αντικαταστήσουν ή να ενισχύσουν τον λόγο τους με εικόνες (Silvers, 2004). Η ισχυρή διασύνδεση λέξεων, εικόνων και σχημάτων σε ενιαία επικοινωνιακή μονάδα συνιστά

κατά τον Horn (1999) την αποκαλούμενη *οπτική γλώσσα* (visual language), η νοηματική πληρότητα της οποίας στηρίζεται στη στενή αλληλεξάρτηση των λεκτικών και οπτικών στοιχείων που τη στοιχειοθετούν.

7.2.2. Ο ρόλος της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα.

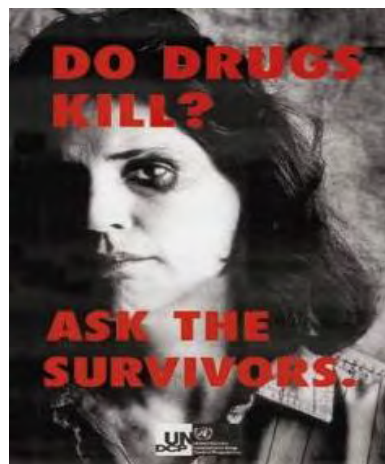
Σε αρκετά από τα σύγχρονα πολυτροπικά κείμενα η συνδυαστική αξιοποίηση λόγου και εικόνας διαφοροποιεί τις προγενέστερες αναπαραστατικές πρακτικές (Bezemer & Kress, 2008), καθώς οι εικόνες μετατρέπονται σε βασικό μέσο πληροφορίας, ενώ ο ρόλος της γλώσσας, χωρίς να είναι πια ο κυρίαρχος ή ο πιο σημαντικός, αλλάζει σε αυτόν του σχολιασμού, (Kress, 1996· Kress & Ogborn, 1998). Για παράδειγμα, η αναπαράσταση του διαδικαστικού νοήματος σε εγχειρίδια χρήσης παγκόσμιας κυκλοφορίας, απομακρυνόμενη από τη χρήση του λόγου, πριμοδοτεί εναλλακτικές σημειωτικές, όπως την εικόνα, το χρώμα, τη διάταξη της σελίδας και τον ευρύτερο σχεδιασμό των εντύπων (Iedema, 2003, σελ. 33). Βάσει αυτής της λογικής η εταιρεία υπολογιστών AppleTM έχει υποκαταστήσει σημαντικό μέρος των λεκτικών οδηγιών του φυλλαδίου χρήσης των υπολογιστών της με εικονικά σύμβολα (Steglin & Iedema, 2000). Αρκεί, επίσης, να σκεφτούμε την όλο και συχνότερη δήλωση της διεύθυνσης καταστημάτων μέσω χαρτών παρά ονομάτων οδών και τη σύνθεση πολλών έντυπων διαφημιστικών αφισών σχεδόν αποκλειστικά με εικονικά σύμβολα. Τον τελευταίο, μάλιστα, αιώνα έχει αυξηθεί η έμφαση στην εικόνα έναντι του λόγου (Leiss, Kline, & Jhally, 1986· Phillips & McQuarrie, 2003· Pollay, 1985), στην οποία στηρίζονται οι έντυπες διαφημίσεις χρησιμοποιώντας την ως μέσο πειθούς (Phillips & McQuarrie, 2004), όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην ακόλουθη αντικαπνιστική αφίσα (Εικόνα 7.1.²⁰), καθώς και σε αυτή ενάντια στα ναρκωτικά (Εικόνα 7.2.).

²⁰ Οι πηγές προέλευσης όλων των αφισών που παρατίθενται στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται σε χωριστό πίνακα βάσει του αριθμού καταχώρησής τους στο τέλος των βιβλιογραφικών αναφορών.

Εικόνα 7.1.



Εικόνα 7.2.



Διαφορετική είναι παράλληλα και η λειτουργικότητα των δύο στις αναπαραστατικές πρακτικές, εφόσον δεν υπάρχει ένας, αποκλειστικός τρόπος «ανάγνωσης» των οπτικών σημειωτικών συστημάτων, δεδομένου του ότι διαφορετικές σημειωτικές τροπικότητες υιοθετούν διαφορετικές οργανωτικές αρχές για την κατασκευή νοήματος (Baldry & Thibault, 2006, σελ. 4). Η σύνθεση τέτοιων σημειωτικών συστημάτων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την *αναγνωστική οδό* (reading path) που θα ακολουθήσουν οι θεατές/αναγνώστες, η οποία μπορεί να είναι κυκλική, διαγώνια ή κάθετη (Kress & Van Leeuwen, 2006, σελ. 208) χωρίς να ακολουθεί τη γραμμική, αιτιώδη ή χρονική διαδοχή του λόγου (Eco, 1990, σελ. 83).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η υποκειμενικότητα του *αναγνώστη*, που διαμορφώνεται μέσα από ένα μείγμα σημειωτικών τρόπων, από τους οποίους ο οπτικός είναι ο κυρίαρχος, παρόλο που η συνεισφορά λόγου και εικόνας στη δημιουργία νοήματος μπορεί να είναι ισοδύναμη (Hagan, 2007). Η κυριαρχία της εικόνας στη δημιουργία νοήματος έναντι του λόγου μπορεί να ερμηνευτεί και βάσει της διαφοράς στον τρόπο πρόσληψης των δύο σημειωτικών πόρων: ενώ ένα λεκτικό κείμενο απαιτεί σειριακή αποκωδικοποίηση της συμβατικής αναπαράστασης που το συνιστά – οδηγώντας και σε σχετικά σταθερή ερμηνεία των σημειωτικών συμπλεγμάτων του - ένα οπτικό κείμενο, όντας στο σύνολο των δομικών και λειτουργικών στοιχείων που το στοιχειοθετούν συγχρονικά διαθέσιμο για ανάγνωση (Kress, 2010, σελ. 81), επιτρέπει την παραγωγή νοήματος μέσω του οπτικού σκαναρίσματος των εντός του συνολικού περικειμένου συσχετιζόμενων μερών του (Αρχή της Συμπύκνωσης Νοήματος), (Baldry & Thibault, 2006, σελ. 19· O' Halloran,

2008) χωρίς να απαιτείται η ανάγνωση του γλωσσικού κειμένου. Με άλλα λόγια, το οπτικό κείμενο προκρίνεται από τους αναγνώστες, γιατί στο πλαίσιο ενός πολυσημειωτικού κειμένου είναι πιο «εύκολο» και πιο «γρήγορο» ως επιλογή για την παραγωγή νοήματος. Παράλληλα, επειδή μία οπτική αναπαράσταση δε συντίθεται από σαφή και διακριτά συστατικά - όπως συμβαίνει με τον λόγο και τις λέξεις (Kress, 2010, σελ. 47)- επιτρέπει περισσότερες και ευρύτερες ερμηνείες βάσει του συστήματος αξιών (Albers & Murphy, 2000, σελ. 95), των ενδιαφερόντων, των προσωπικών ιστοριών των αποδεκτών, καθώς και του βαθμού εξοικείωσής τους με συναφή κείμενα (Hagan, 2007· Kress, 2010· Oslon, 1994). Παραδείγματος χάρη, σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές - με αφορμή κείμενα που επεξεργάστηκαν στην τάξη - συνέθεσαν πολυτροπικά κείμενα (κολάζ, ζωγραφιές συνοδευόμενες από κείμενο) στα οποία οι οπτικές αναπαραστάσεις ήταν επηρεασμένες από την κοινωνική και πολιτική καθημερινότητα που βίωναν (Hayik, 2011, 2012· MacPhee, 1997).

Άλλωστε το οπτικό περιεχόμενο ενός κειμένου οργανώνεται και δομείται ανεξάρτητα από το γλωσσικό κείμενο, συνδεδεμένο μαζί του, αλλά όχι εξαρτώμενο από αυτό, σε μία συνάρτηση που μπορεί να παρουσιάζει ποικίλες διακυμάνσεις συσχέτισης και συνάφειας, αφού, ακόμα κι όταν αποτελεί συνιστώσα του κειμένου, συνιστά αυτό καθαυτό ένα ανεξάρτητα οργανωμένο και δομημένο σύστημα (Kress & Van Leeuwen, 2001b). Βέβαια, μορφή πολυτροπικού κειμένου αποτελούν τα γραπτά κείμενα που εκμεταλλεύονται την οπτική δύναμή τους και χρησιμοποιούν εικονοποιητικά τεχνάσματα πολλαπλασιάζοντας τις εκφραστικές δυνατότητες του γραπτού μηνύματος που αξιοποιείται πλέον ως οπτικό υλικό. Τα όρια ανάμεσα στη γραφή και την εικόνα γίνονται σε αυτή την περίπτωση δυσδιάκριτα, καθώς στον γραπτό λόγο συμμετέχουν ποικίλα χρώματα, πλήθος γραφών και τυπογραφικών στοιχείων, μη γραμμικές αναγνώσεις, κ.ά. (Yannicopoulou, 2002). Ενδεικτικά παραβάλλουμε τρεις αφίσες (7.3., 7.4., 7.5.) που εμπίπτουν σε αυτή τη λογική.

Εικόνα 7.3.



Εικόνα 7.4.



IS IT THE DARK?
IS IT THE PARK?
IS IT SAILING?
IS IT FAILING?
IS IT CHAIRING?
IS IT HATE?
IS IT FATE?
IS IT HEIGHTS?
IS IT BIKES?
IS IT GLOBAL WARMING?
IS IT EVERY MORNING?
IS IT FIRE?
IS IT LIARS?
IS IT PAIN?
IS IT SHAME?
IS IT CLOWNING?
IS IT BOWNS?
IS IT TALL?
IS IT SMALL?
IS IT NEW FACES?

IS IT POINTY THINGS?
IS IT A DIAMOND RING?
IS IT HUGS?
IS IT DRUGS?
IS IT DYING?
IS IT FLYING?
IS IT ANIMALS?
IS IT MAMMALS?
IS IT DRINKING?
IS IT SINKING?
IS IT MIRRORS?
IS IT QUEERS?
IS IT LIGHTS?
IS IT NIGHTS?
IS IT DIVING?

IS IT DRIVING?
IS IT PRESENTATIONS?
IS IT CORPORATIONS?

IS IT STORMS?
IS IT FORMS?
IS IT SKATING?
IS IT MATING?
IS IT CHOKING?
IS IT HOPING?
IS IT WASHING?
IS IT MISSING?
IS IT CARING?
IS IT SHARING?
IS IT LOSING?
IS IT CHOOSING?

IS IT SLEEPING?
IS IT WEEPING?
IS IT NOISE?
IS IT BOYS?

IS IT RELIGION?
IS IT INDECISION?
IS IT BURNING WATERS?
IS IT GETTING HISTORY?
IS IT GETTING LARGEST?
IS IT SMOCKING POT?

IS IT DISEASE?
IS IT DAILY NEEDS?
IS IT THE SNOW?
IS IT SAYING NO?
IS IT REJECTION?
IS IT PERFECTION?
IS IT THE WORD YES?
IS IT GETTING UNDRRESSED?

HERE
TO
STAY?

WHAT'S YOURS?

7.2.3. Η οπτική κατασκευή του ιδεολογικού νοήματος

174

κοινωνική, ιστορική και γενικότερα πολιτισμική εκπαίδευση του ματιού να το εκλαμβάνει ως τέτοιο (Kress & Van Leeuwen, 2010, σελ. 252-253). Συνεπώς, σε ό,τι αφορά τα οπτικά σύμβολα, η πραγματικότητα ορίζεται από και για μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, με την αξιοπιστία της να εξαρτάται από κοινωνικά καθορισμένες κρίσεις Τροπικότητας (πρβ. ενότητα 7.2.4.3. Κειμενική μεταλειτουργία).

Τα οπτικά κειμενικά είδη με τις λειτουργίες που επιτελούν μπορούν να εκφράζουν *Αφηγηματικές* (Narrative), *Περιγραφικές* (Descriptive) και *Επεξηγηματικές- Αιτιολογικές*; (Explanative) σχέσεις (Kress & Van Leeuwen, 2006). Η αφηγηματικότητα σε φωτογραφίες, πίνακες και ζωγραφιές στηρίζεται στα αναπαραστατικά νοήματα που αναπτύσσονται σε μία *Σκηνή* (Scene) χάρη στη διαδοχή *Κίνησης* (Movement)– *Δράσης* (Action) – *Γεγονότων* (Event) – *Κατάστασης* (Being) διαφόρων *Μορφών* (Figures) και *Αντικειμένων* (Objects) σε ένα *Σκηνικό* (Setting). Μία Σκηνή δεν είναι κατ' ανάγκη αμιγής. Μπορεί να συντίθεται από *Υπο-Σκηνές* (Sub-Scenes) ή *Επεισόδια* (Episode), κάθε ένα από τα οποία να εμφανίζει τη δική του διαδοχή Μορφών και Αντικειμένων.

Οι λογικές σχέσεις που αναπτύσσονται παίρνουν τη μορφή *Χωρικών* (Spatial), *Χρονικών* (Temporal) ή *Αιτιολογικών* (Causal) Σχέσεων, οι οποίες εκτυλίσσονται εντός της Σκηνής ή των Υπο-Σκηνών. Η πιθανή αμφισημία τους στις οπτικές απεικονίσεις παρέχει στη γλώσσα ερμηνευτικό περιθώριο δράσης: η γλώσσα λειτουργεί έτσι ώστε να καθορίζει την εμπειρική άποψη που έχουμε για τον κόσμο μέσω συγκεκριμένων αναπαραστάσεων (διαδικασιών, συμμετεχόντων και περιστάσεων) και επιπλέον επιβάλλει λογικές σχέσεις σε αυτές τις κατασκευές. Από την άλλη πλευρά, η οπτική αναπαράσταση αποδίδει σκηνές, εντός των συμφραζομένων των οποίων συνδέονται ποικίλα συστατικά μέρη, είτε αναπαράγοντας την αντιληπτική συνειδητότητα για τον κόσμο είτε αναστρέφοντάς τη με βαθύτερο τρόπο (O'Halloran, 2008, σελ. 458). Οι οπτικές απεικονίσεις δεν μεταφέρουν απλά ένα περιεχόμενο, αλλά δημιουργούν το νόημά τους μέσα από επιλογές οπτικών μορφών και μέσα από τον τρόπο δόμησης και οργάνωσής τους σε οπτικό κείμενο, η ερμηνεία του οποίου καθορίζεται από συγκεκριμένες πολιτισμικές συμβάσεις και πρακτικές (Baldry & Thibault, 2006, σελ. 68).

Μία Συστημική-Λειτουργική πολυτροπική ανάλυση των κειμένων συμπεριλαμβάνει τη διαμόρφωση ιεραρχιών (Baldry & Thibault, 2006· O'Halloran, 2007a· Van Leeuwen, 1999), βάσει των οποίων μονάδες ευρύτερης κλίμακας

συνθέτουν τα συμφραζόμενα εμφάνισης μονάδων μικρότερης κλίμακας. Αυτή η λειτουργία ανταποκρίνεται στην *Αρχή της συμπίκνωσης νοήματος* (meaning compression principle), σύμφωνα με την οποία πολυτροπικοί συνδυασμοί λεκτικών και οπτικών πηγών σε υψηλή συμπίκνωση εξασφαλίζουν σημειωτικά μοντέλα για μεγαλύτερες και πιο σύνθετες πραγματικότητες, τις οποίες αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι (Baldry & Thibault, 2006, σελ. 19). Τα σύνθετα πολυτροπικά κείμενα μπορούν να σκαναριστούν γρήγορα για την πρόσληψη των απαιτούμενων πληροφοριών χάρη στα στοιχεία κατώτερου επιπέδου που εντάσσονται στο περικείμενο σε αντιδιαστολή με τα στοιχεία ανώτερου επιπέδου (O'Halloran, 2008).

7.2.4. «Γραμματική» του οπτικού κειμένου

Η «γραμματική» του οπτικού κειμένου, δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους αρθρώνεται και τοποθετείται σε ένα «κείμενο» μία οπτική παράσταση, χρησιμοποιείται στην ανάλυση της εικόνας, καθώς και στην εξέταση της σχέσης εικονογραφικής και λεκτικής επικοινωνίας. Παρόλο που η δυνατότητα ανάπτυξης μιας καθολικής γραμματικής του οπτικού κειμένου έχει αμφισβητηθεί βάσει των διαφορών στη διαδικασία πρόσληψης λεκτικών και οπτικών πληροφοριών και βάσει της διαφοροποίησης των ερμηνευτικών παραγόντων (κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών) που απαιτούνται στην πρόσληψη και νοηματοδότηση των εικονικών αναπαραστάσεων (Hagan, 2007), η διαμόρφωση μιας τέτοιας γραμματικής από τους Kress και Van Leeuwen ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις συστηματικές κανονικότητες οπτικών επιλογών επικοινωνικών προϊόντων και διαδικασιών του δυτικού τουλάχιστον κόσμου, αποτελώντας χρήσιμο βοήθημα στην ερμηνεία τους.

Οι Kress και Van Leeuwen, κατ' αναλογία με τη θεωρία του γλωσσολόγου M.A.K. Halliday, ανέπτυξαν τη γραμματική του οπτικού κειμένου βάσει τριών «μεταλειτουργιών»: α) την αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideational/representational metafunction), β) τη διαπροσωπική (interpersonal / interactive) και γ) την κειμενική μεταλειτουργία (textual / compositional metafunction) (Kress & Van Leeuwen, 1996, σελ. 119 -158). Οι μεταλειτουργίες αυτές, παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

7.2.4.1. Η αναπαραστατική μεταλειτουργία.

Κάθε σημειωτικό σύστημα πρέπει να μπορεί να αναπαραστή, υπό αναφορική ή ψευδοαναφορική έννοια, πτυχές του εμπειρικού κόσμου, δηλαδή τα διάφορα αντικείμενα, καθώς και τις σχέσεις τους με τον κόσμο ανεξάρτητα από το σύστημα της αναπαράστασης. Οι εικόνες δεν δομούν μόνο τη σχέση ανάμεσα στο θεατή και στα αναπαριστώμενα, αλλά, μέσω της αφηγηματικής αναπαράστασης, δομούν και τις σχέσεις μεταξύ των αναπαριστάμενων προσώπων ως εξής:

α) Ενεργητικοί και παθητικοί ρόλοι: οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι διαφορετικοί και διαμορφώνουν τις ενέργειες που αναπαριστάνονται στις εικόνες. Έτσι, είναι δυνατό να υπάρχουν ενέργειες «αμετάβατες», που δεν έχουν αποδέκτη ή εμπλέκουν ένα μόνο πρόσωπο και ενέργειες «μεταβατικές», όπου υπάρχει ένας αποδέκτης, πρόσωπο ή πράγμα, που είναι το αντικείμενο της ενέργειας.

β) Παραστατικές / αφηγηματικές (narrative) και εννοιολογικές (conceptual) εικόνες. Οι αφηγηματικές συνδέουν τους συμμετέχοντες με πράξεις και συμβάντα. Είναι αναγνωρίσιμες μέσω της παρουσίας του *διανύσματος* (vector), δηλαδή μιας γραμμής, συχνά διαγώνιας, που συνδέει συμμετέχοντες εκφράζοντας μία δυναμική μορφή σχέσης (Jewitt & Oyama, 2002, σελ. 141). Η κατεύθυνση του βλέμματος (eyeline) είναι ένα ιδιαίτερο είδος διανύσματος (εφόσον δεν κατευθύνεται στον θεατή), δημιουργώντας περισσότερο αντίδραση παρά δράση, η οποία όμως μπορεί να είναι και πάλι μεταβατική, οπότε εικονίζεται το πρόσωπο ή το αντικείμενο στο οποίο κατευθύνεται το βλέμμα, ή αμετάβατη. Οι εννοιολογικές δεν περιέχουν διανύσματα και καθορίζουν, αναλύουν ή ταξινομούν ανθρώπους, τόπους ή πράγματα (Jewitt & Oyama, 2002, σελ. 143). Αυτές *ορίζουν* ή *αναλύουν* έννοιες, δηλαδή μπορεί να είναι αναλυτικές, με παρουσίαση της συγκρότησης σε επιμέρους τμήματα, ταξινόμησης, με συμμετρική παράθεση διαφορετικών εικόνων για δήλωση ομοταξίας ή δενδροειδούς δομής.

7.2.4.2. Η διαπροσωπική μεταλειτουργία.

Κάθε σημειωτικό σύστημα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να παρουσιάζει τις σχέσεις μεταξύ του *παραγωγού* του σημείου και του *αποδέκτη/αναπαραγωγού* του. Πρόκειται για εικόνες που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ειδικές σχέσεις ανάμεσα στον θεατή και τους ανθρώπους, τους τόπους και τα πράγματα που παρουσιάζονται σε αυτές και να υποδείξουν τη στάση που οφείλει να κρατήσει αυτός

προς τα αναπαριστώμενα. Κύριες παράμετροι στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων είναι η επαφή, η κοινωνική απόσταση και η προοπτική.

α) *επαφή*: εξετάζεται αν υπάρχει άμεση οπτική επαφή με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα. Η άμεση οπτική επαφή αναπαριστώμενου και θεατή δημιουργεί σε φαντασιακό επίπεδο επαφή και υποδεικνύει, ανάλογα με το ύφος του προσώπου (επιτιμητικό, ικετευτικό, ευχάριστο, κλπ) τη θέση και τη στάση που πρέπει να τηρήσουν απέναντι σε αυτούς,

β) *κοινωνική απόσταση*: για τον καθορισμό της λαμβάνεται υπόψη το είδος του πλάνου που χρησιμοποιείται, δηλαδή *κοντινό* που δηλώνει οικειότητα, *μέσο*, που μπορεί να δηλώνει ουδέτερη σχέση και *μακρινό* που δηλώνει απόσταση και αποξένωση με τα αναπαριστώμενα και

γ) *προοπτική*: οι εικόνες με προοπτική υπαγορεύουν την οριζόντια ή κάθετη γωνία από την οποία γίνεται η θέαση των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και πραγμάτων. Οι γωνίες καταδεικνύουν και στην περίπτωση αυτή τη στάση που αναμένεται να εκδηλώσει ο θεατής. Έτσι, i) η οριζόντια γωνία δημιουργεί μία αίσθηση εμπλοκής, ενώ όσο μεγαλύτερη είναι η οξεία γωνία, τόσο εκτός δράσης και μη εμπλεκόμενος καθίσταται ο θεατής ii) κάθετη γωνία σε υψηλότερη θέση από τα αναπαριστώμενα, ώστε να βλέπει τα αναπαριστώμενα από θέση φαντασιακής δύναμης, στο ίδιο επίπεδο με αυτά, δηλαδή από θέση ισότητας ή σε χαμηλότερο επίπεδο, σαν να ασκείται εξουσία και συμβολική δύναμη πάνω του, ώστε να μιμηθεί αυτό που βλέπει.

7.2.4.3. Η κειμενική μεταλειτουργία.

Κάθε σημειωτικό σύστημα πρέπει να μπορεί να διαμορφώσει κείμενα, συμπλέγματα σημείων που συνδέονται τόσο εσωτερικά όσο και με τα συμφραζόμενα μέσα στα οποία και για τα οποία δημιουργήθηκαν. Περιλαμβάνει τρεις πηγές σύνθεσης νοήματος: α) πληροφοριακή αξία (information value), β) περιχάραξη (framing) και γ) εξέχοντα στοιχεία και τροπικότητα (salience and modality) (Jewitt & Oyama, 2002, σελ. 147· Kress & Van Leeuwen, 2006, σελ. 177).

Πληροφοριακή αξία: Η χωροθέτηση των εικόνων στη σελίδα, δηλαδή ο τρόπος σύνθεσής τους, επηρεάζει το νόημά τους. Από αυτές οι σημαντικότερες είναι η οριζόντια δομή (αριστερά – δεξιά), η κάθετη δομή (πάνω –κάτω) και στο κέντρο ή στο περιθώριο. Τα στοιχεία των εικόνων ή των σχεδίων που βρίσκονται αριστερά του

κέντρου παρουσιάζονται ως το Δεδομένο, ενώ τα στοιχεία που βρίσκονται στα δεξιά ως το Νέο. Στη σύνθεση μιας εικόνας ή σελίδας τα στοιχεία που λαμβάνουν χώρα στο υψηλότερο σημείο παρουσιάζονται ως το ιδεώδες και από ιδεολογικής άποψης ως το πιο εξέχον κομμάτι (Jewitt & Oyama, 2002, σελ. 148), ενώ ό,τι απεικονίζεται στη βάση της εικόνας ή της σελίδας παρουσιάζεται ως το πραγματικό. Τέλος, τα στοιχεία που αναπαρίστανται στο κέντρο της εικόνας ή της σελίδας συνιστούν τον πυρήνα της πληροφορίας (Kress & Van Leeuwen, 1996, σελ. 206).

Η σχέση Δεδομένου-Νέου και Ιδεώδους-Πραγματικού δομεί όχι μόνο τη σύνθεση των εικόνων, αλλά και τη διάταξη των σελίδων και τη σχέση του κειμένου με τις εικόνες. Σε ό,τι αφορά τη σχέση κειμένου-εικόνας, το γραπτό κείμενο είναι δυνατό να αποτελεί την πληροφορία «νέο» και η εικονογράφηση την πληροφορία «δεδομένο» ή το κείμενο να καταλαμβάνει το κάτω τμήμα της σελίδας, παίζοντας έναν υποβοηθητικό ρόλο, ενώ η εικονογράφηση το κάτω τμήμα, αναλαμβάνοντας ιδεολογικά τον κύριο ρόλο και αντίστροφα (Μπονίδης, 2004).

Περιχάραξη: εξετάζει αν τα συντιθέμενα στοιχεία έχουν διακριτές ταυτότητες ή αναπαρίστανται σαν να ανήκουν σε μία ενιαία ενότητα. Η περιχάραξη πραγματώνεται μέσω *διαχωριστικών γραμμών* (framelines), χρωματικές και σχηματικές αντιθέσεις ή αντίστροφα η περιχάραξη περιορίζεται με χρωματική και σχηματική συμμετρία, σύνδεση στοιχείων μέσω διανυσμάτων και απουσία κενών χώρων ή διαχωριστικών γραμμών (Jewitt & Oyama, 2002, σελ. 150).

Εξέχοντα στοιχεία θεωρούνται εκείνα που ελκύουν το βλέμμα περισσότερο από κάποια άλλα. Κατ' αντιστοιχία με την Τροπικότητα (Modality) στη Γλωσσολογία που φανερώνει το βαθμό βεβαιότητας/πιθανότητας ή υποχρέωσης (Υψηλό- Μεσαίο – Χαμηλό) μεταξύ των θετικών και αρνητικών άκρων της Πολικότητας (πρβ. Ενότητα 6.3.7. Τροπικότητα) η Τροπικότητα στην οπτική σημειολογία αφορά το βαθμό «πραγματικότητας» (Υψηλό – Μεσαίο – Χαμηλό) των αναπαριστώμενων και διακρίνεται σε *φυσική/νατουραλιστική* και *επιστημονική*. Ο βαθμός φυσικής Τροπικότητας ως προς την απόδοση της οπτικής πραγματικότητας είναι τόσο μεγαλύτερος όσο πιο πιστή είναι η απόδοση του αναπαριστώμενου ως προς την πραγματικότητα που συλλαμβάνεται με γυμνό μάτι. Η επιστημονική Τροπικότητα βασίζεται σε γενικούς κανόνες ή κανονικότητες βάσει βαθύτερων ή κρυμμένων αληθειών (Jewitt & Oyama, 2002, σσ. 150-151).

Η Τροπικότητα στην οπτική σημειολογία ορίζεται από τους ακόλουθους δείκτες (Kress & Van Leeuwen, 2010, σσ. 256-259):

1. *Κορεσμός του χρώματος*, μια κλίμακα που κυμαίνεται από τον πλήρη κορεσμό του χρώματος ως την απουσία του χρώματος, δηλαδή το ασπρόμαυρο.
2. *Διαφοροποίηση του χρώματος*, μια κλίμακα που κυμαίνεται από μια ανώτατη διευρυμένη ποικιλία χρωμάτων μέχρι τη μονοχρωμία.
3. *Την ένταση του χρώματος*, μια κλίμακα που κυμαίνεται από το πλήρως έντονο χρώμα, για παράδειγμα, με τη χρήση πολλών διαφορετικών αποχρώσεων του κόκκινου, μέχρι το απλό άτονο χρώμα.
4. *Η πλαisiώση*, μια κλίμακα που κυμαίνεται από την απουσία φόντου ως το πιο πλήρως εκφρασμένο και λεπτομερές φόντο.
5. *Αναπαράσταση*, μια κλίμακα που κυμαίνεται από τη μέγιστη αφαίρεση ως τη μέγιστη αναπαράσταση της εικονικής λεπτομέρειας.
6. *Βάθος*, μια κλίμακα που κυμαίνεται από την απουσία βάθους μέχρι τη μέγιστη βαθιά προοπτική.
7. *Φωτισμός*, μια κλίμακα που κυμαίνεται από την πλήρη αναπαράσταση του παιχνιδιού του φωτός και της σκιάς μέχρι την απουσία του.
8. *Φωτεινότητα*, μια κλίμακα που κυμαίνεται από ένα μέγιστο αριθμό διαφορετικών βαθμών φωτεινότητας ως δυο μόνο βαθμούς: το μαύρο και το άσπρο, ή το σκούρο γκρι, ή δυο τιμές του ίδιου χρώματος.

Αυτοί οι δείκτες εκφράζουν διαφορετικό βαθμό Τροπικότητας ανάλογα με τον προσανατολισμό της κωδικοποίησης των κειμένων, δηλαδή ανάλογα με τα σύνολα των αφηρημένων αρχών που διαπνέουν τον τρόπο κωδικοποίησής τους εντός συγκεκριμένων θεσμικών πλαισίων και κοινωνικών ομάδων (Bernstein, 1981). Κατά τους Kress & Van Leeuwen (2010, σσ. 165-166) υπάρχουν τέσσερις *αισθητηριακοί προσανατολισμοί*:

α) *τεχνολογικός*: κυρίαρχη αρχή η «αποτελεσματικότητα» της οπτικής αναπαράστασης ως «υποδείγματος». Το χρώμα έχει χαμηλή Τροπικότητα για τον επιστημονικό και τεχνολογικό σκοπό της έρευνας.

β) *αισθητηριακός*: χρησιμοποιείται σε πλαίσιο όπου επιτρέπεται να είναι κυρίαρχη η αίσθηση της απόλαυσης. Σε αυτή την περίπτωση το χρώμα ως πηγή απόλαυσης και συγκινησιακού νοήματος εκφράζει υψηλή Τροπικότητα.

γ) *αφηρημένος*: χρησιμοποιείται από την κοινωνικοπολιτισμική ελίτ στην υψηλή τέχνη, στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό χώρο. Υψηλότερη Τροπικότητα εκφράζεται μέσω της μεγαλύτερης γενίκευσης και μείωσης σε ουσιαστικές ιδιότητες. Η κατοχή του συγκεκριμένου προσανατολισμού συνιστά ένδειξη κοινωνικής διάκρισης, μόρφωσης και καλλιέργειας.

δ) *κοινός νατουραλιστικός*: απευθύνεται συλλογικά στους αποδέκτες ως μέλη της κουλτούρας, ανεξάρτητα από το πόσο μορφωμένα ή επιστημονικά καταρτισμένα μπορεί να είναι (Kress & Van Leeuwen, 2010, σσ. 263-4).

7.2.5. Το χρώμα ως σημειωτική πρακτική

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με την Τροπικότητα στην οπτική σημειολογία, γίνεται εμφανής ο καθοριστικός ρόλος του χρώματος στη διαμόρφωση του οπτικού νοήματος. Το χρώμα, ως αναπόσπαστο κομμάτι της σημειολογίας του οπτικού συστήματος συνιστά στην ουσία σύστημα συμβολικών αξιών και πολιτισμική πρακτική (Kress & Van Leeuwen, 2002), η ερμηνεία του οποίου μπορεί να επιτευχθεί βάσει των τριών μεταλειτουργιών του Halliday, στις οποίες αναφερθήκαμε νωρίτερα (πρβ. ενότητες 7.2.4.1/2/3.).

Σε ό,τι αφορά την ιδεολογική λειτουργία, το χρώμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει συγκεκριμένους ανθρώπους ή τάξεις ανθρώπων, μέρη, πράγματα και γενικότερες ιδέες, ακόμη και για την εκτέλεση πράξεων, γεγονός που δικαιολογεί την πολιτισμική κοινωνικοποίηση των ανθρώπων και μέσω της σημασίας των χρωμάτων (Koller, 2008). Συγκεκριμένα παραδείγματα της ιδεολογικής λειτουργίας του χρώματος αποτελεί το χρώμα στις εθνικές σημαίες ή σε σημαίες ομάδων και οργανισμών, η χρωματική σήμανση στους χάρτες (δήλωση νερού, ερήμων, κλπ.), η δήλωση ιεραρχίας στις επαγγελματικές στολές, η αντικειμενοποίηση ιδεών και ιδεωδών χρωμάτων (Kress & Van Leeuwen, 2002).

Έτσι, για παράδειγμα έχουμε τη χρήση του λευκού χρώματος για τη δήλωση της αγνότητας και αθωότητας, του μαύρου για το θάνατο (Frank & Gilovich, 1988) του κόκκινου για την επανάσταση ή τη χαρά (Soldat, Sinclair, & Mark, 1997), κλπ.). Παρά το γεγονός του ότι η ιδεολογική λειτουργία του χρωματικού κώδικα μπορεί να διαφοροποιείται σε συνάρτηση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο εμφάνισής του (π.χ. το λευκό στο δυτικό πολιτισμό σημαίνει αθωότητα και καθαρότητα, αναφέρεται στο κενό, το άπειρο και το ανεξήγητο, ενώ χρησιμοποιείται

για να εκφράσει την απόλυτη σιωπή. Στην Άπω Ανατολή το λευκό θεωρείται χρώμα πένθους, κάτι που στη Δύση συμβολίζεται αντιθέτως με το μαύρο χρώμα), κάτι τέτοιο δεν πρέπει να αποκλείει την προοπτική μίας καθολικότητας στην ερμηνεία των χρωμάτων (Kress & Van Leeuwen, 2002).

Σε αντιστοιχία με τη διαπροσωπική μεταλειτουργία που επιτρέπει στη γλώσσα την εκτέλεση γλωσσικών πράξεων, το χρώμα, όπως ήδη αναφέρθηκε, επιτρέπει την τέλεση «χρωματικών πράξεων», δηλαδή η χρήση του χρώματος οδηγεί στον επηρεασμό των άλλων ανθρώπων. Η χρωματική σήμανση χρησιμοποιείται για παράδειγμα προς δήλωση απαγορεύσεων ή επικείμενων κινδύνων (Elliot, Maier, Moller, Friedman, & Meinhardt, 2007), για προσέλκυση της προσοχής (Elliot & Maier, 2007), για ανάπτυξη προσδοκιών (Van Rompay, de Vries, Bontekoe, & Tanja-Dijkstra, 2012), για πρόκληση αισθήματος εγρήγορσης ή ηρεμίας (Goldstein, 1942· Lacy, 1996· Stone & English, 1998), πρακτική που έχει εφαρμογή σε κοινόχρηστους χώρους (Baker & Cameron, 1996· Buttner, Lowe, & Billings-Harris, 2012,) [π.χ. στους χώρους των βιβλιοθηκών προτιμώνται «ουδέτερα» χρώματα, όπως το μπεζ, το σιέλ, η όχρα, τα οποία θεωρείται πως βοηθούν τους χρήστες του χώρου στην καλύτερη εκτέλεση των καθηκόντων τους (Διαμαντίδης, 1984)] και στην εσωτερική διακόσμηση των σπιτιών (π.χ. τα σκοτεινά χρώματα προτιμώνται σε υπνοδωμάτια, γιατί βοηθούν στον ύπνο).

Τέλος, σε ό,τι αφορά την κειμενική λειτουργία, το χρώμα μπορεί να χρησιμοποιείται για να δηλωθεί ταυτότητα ή ετερότητα μεταξύ των κειμενικών μερών, εξασφαλίζοντας και με αυτόν τον τρόπο την κειμενική συνοχή. Η κειμενική συνοχή ενισχύεται και με τη *χρωματική συμφωνία* (colour coordination), η οποία ισοδυναμεί με χρησιμοποίηση χρωμάτων παρόμοιων χαρακτηριστικών (βαθμός φωτεινότητας, διαύγειας, κλπ.), σε περιπτώσεις πολυχρωμίας σελίδων ή ευρύτερων κειμένων. Μάλιστα, τόσο η δημιουργία όσο και η ερμηνεία των χρωμάτων έχει στηριχθεί περισσότερο σε οικογένειες χρωμάτων παρά σε μεμονωμένα χρώματα (Kress & Van Leeuwen, 2002).

Το χρώμα μπορεί να εκπληρώνει αυτές τις λειτουργίες και να επιτελεί επικοινωνιακό έργο στις σύγχρονες σημειωτικές πρακτικές. Σε μεγάλο βαθμό, όμως, ο λόγος και η εικόνα συνδιαμορφώνουν το σημαντικό-σημασιολογικό πλαίσιο που καθορίζει τη σημασία των χρωμάτων που εμφανίζονται σε αυτό (Kress & Van Leeuwen, 2002, σελ. 362).

7.2.6. Πρόσθετα στοιχεία ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων/εικόνων

Στον τομέα της ανάλυσης των εικόνων, εκτός από την αδιαμφισβήτητη προσφορά των Kress & Van Leeuwen, αξιόλογη είναι και η συμβολή των Baldry & Thibault, οι οποίοι, στηριζόμενοι στους δύο προηγούμενους αναλυτές, εισήγαγαν κάποιες ιδιαίτερα χρήσιμες έννοιες.

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τον λειτουργικό ρόλο των συμμετεχόντων σε μια απεικόνιση (αντίστοιχα με την αναπαραστατική μεταλειτουργία των Kress & Van Leeuwen) οι Baldry & Thibault κάνουν λόγο για *δράστη* (actor) και *στόχο* (goal). Δράστης είναι το πρόσωπο που κατευθύνει μια ενέργεια σε ένα αντικείμενο ή σε ένα άλλο πρόσωπο (το οποίο είναι ο στόχος) και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει «δράση». Όταν απεικονίζεται και ο δράστης και ο στόχος, η εικονική δομή είναι *μεταβατική* (transactional). Σε ορισμένες μεταβατικές εικόνες η ενέργεια μπορεί να είναι *αμφίδρομη*, δηλαδή ο δράστης να είναι ταυτόχρονα και στόχος και αντίστροφα (π.χ. δύο άτομα που αγκαλιάζονται).

Ως *αντίδραση* χαρακτηρίζεται εκείνη η απεικόνιση όπου η ενέργεια καθορίζεται από το βλέμμα των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, αν σε μια απεικόνιση το εικονιζόμενο πρόσωπο κατευθύνει το βλέμμα του σε ένα αντικείμενο, το πρόσωπο χαρακτηρίζεται ως *αντί – δράστης* (reactor) και το αντικείμενο στο οποίο κατευθύνεται το βλέμμα ως *φαινόμενο* (phenomenon). Στην περίπτωση πάλι που το βλέμμα του αντί –δράστη κατευθύνεται σε κάτι που δεν εικονίζεται και συνεπώς δεν το βλέπουν οι παρατηρητές, τότε η εικονιστική δομή είναι *μη μεταβατική* (non transactional) (Baldry & Thibault, 2006, σσ. 73 – 78).

Σχετικά με τα διαδραστικά μηνύματα των εικόνων (interactive meanings) - αντίστοιχα με τη διαπροσωπική λειτουργία - σημειώνεται πως, όταν ένα εικονιζόμενο πρόσωπο κατευθύνει το βλέμμα του απευθείας στους θεατές, αυτό συνιστά *αίτημα* (demand) για προσοχή και διαμορφώνει μαζί τους διαπροσωπική σχέση σε φαντασιακό επίπεδο. Αντίθετα, όταν το βλέμμα δεν κατευθύνεται στους παρατηρητές, η εικόνα συνιστά *προσφορά* (offer), γιατί «προσφέρεται» απρόσωπα σ' αυτούς (Baldry & Thibault, 2006, σσ. 94 – 97).

7.3. Δια-σημειωτική κατασκευή Ιδεολογικού νοήματος

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της τεχνολογικής ανάπτυξης στον τομέα των υπολογιστών και του συνακόλουθου πολλαπλασιασμού των κειμενικών ειδών που

εμφανίζονται στα πολυμέσα, τα ερευνητικά ενδιαφέροντα στράφηκαν στη διερεύνηση του τρόπου άρθρωσης του νοήματος στα πολυτροπικά / πολυσημειωτικά κείμενα (Iedema, 2003). Παράλληλα, καινοτομίες στο γραφικό σχέδιο και στις τεχνολογίες των υπολογιστών επέτρεψαν μία πιο σύνθετη διαπλοκή διαφορετικών σημειωτικών πηγών (γλωσσικών, οπτικών, χωρικών, κλπ.) στην έντυπη σελίδα και συνεκδοχικά μεγαλύτερο βαθμό αφαίρεσης και συμπύκνωσης νοήματος στα σύγχρονα κείμενα (Baldry, 2000· Baldry & Thibault, 2006). Η εξέλιξη των τυπολογικών σημειωτικών τρόπων (λόγος), ώστε να λειτουργούν συνεργατικά με άλλους πιο τοπολογικούς τρόπους (εικόνα) κατέστησε αναγκαία την κατανόηση του τρόπου συνδυασμού τους, αλλά και των δυνατοτήτων που μπορούν να προκύψουν από τη μείξη τους (Lemke, 1998, σελ. 11).

7.3.1. Συνοχικοί δεσμοί λόγου και εικόνας

Η λεκτική/οπτική συνέργεια στη δημιουργία νοήματος δεν μπορεί να ερμηνευτεί ικανοποιητικά αποκλειστικά βάσει των αντιληπτικών σχέσεων, καθώς καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζουν και οι συνεκτικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο σημειωτικών τρόπων. Λεκτικοί και οπτικοί πόροι δομούν τα νοήματά τους μέσω αμοιβαίας αλληλεξάρτησης (Baldry & Thibault, 2006, σελ. 7), δηλαδή, λόγος και εικόνα αλληλοσυμπληρώνονται, με αποτέλεσμα την παραγωγή ενός ενιαίου φαινομένου (Royce, 2002, σελ. 26).

Κατά την Hagan (2007, σσ. 53-54) διακρίνονται τέσσερις τύποι λεκτικής – οπτικής συνέργειας: α) *τυπογραφική αλληλόδραση/αλληλεπίδραση* (typographic interplay): η πιο στενή μορφή συνεργασίας, που καθορίζει τη σχέση μεταξύ τυπογραφικής μορφής και της πιθανής σημασίας της σε σχέση με την κειμενική σύνταξη και το περιεχόμενό της. Συνδέει συγκεκριμένες οπτικές πληροφορίες με συγκεκριμένες λέξεις, β) *παράλληλη αλληλόδραση* (interplay in parallel): η πιο χαλαρή μορφή συνεργασίας, που αποδίδει καθολικές θεματικές σχέσεις μεταξύ εικόνας και κειμένου (π.χ. σε άρθρα περιοδικών) γ) *διαδοχική αλληλόδραση* (interplay in sequence): συνιστά κάλεσμα για εναλλαγή στην ανάγνωση λεκτικών και οπτικών πληροφοριών, βάσει συγκεκριμένης σειράς (π.χ. σε κείμενα ιστορίας τέχνης) και δ) *διαπλοκή* (interweaving): σχεδόν εξίσου στενή μορφή συνεργασίας με την τυπογραφική, με διαφορά την αξιοποίηση περιορισμένων λέξεων, ισχυρά δεμένων με περιορισμένες οπτικές πληροφορίες, μέσω της συνεργασίας των οποίων μεταδίδονται

γρήγορα πληροφορίες μεγάλης εικόνας. Στηρίζεται στην πιθανή σημασιολογική σχέση κειμένου και εικόνας (π.χ. σε αφίσες και εξώφυλλα βιβλίων).

Αυτοί οι τέσσερις τρόποι συνέργειας μπορούν να διαμορφώσουν δια-τροπικό νόημα, εφόσον συγκεκριμένα οπτικά και λεκτικά στοιχεία συνεργάζονται προκειμένου, να προκαλέσουν, να αντιδιαστείλουν ή να διαλευκάνουν το νόημα, δηλωτικό και συνυποδηλωτικό, των μεμονωμένων τρόπων, που γίνεται αντιληπτό από ένα συγκεκριμένο κοινό αποδεκτών. Οι συνοχικοί δεσμοί μεταξύ λεκτικών και οπτικών στοιχείων μπορεί να είναι οκτώ ειδών: α) *εξωφορικοί δεσμοί* (exophoric ties): οι νοηματικές σχέσεις δε δηλώνονται φανερά, αλλά συνάγονται από την περίπτωση και υπονοούνται, β) *μείξεις* (blends): τυπογραφική μορφή και κείμενο συνδέονται βάσει του περιεχομένου, γ) *δεσμοί υποκατάστασης* (substitution ties): εικόνα αντικαθιστά λέξη, δ) *δεσμοί επανάληψης* (repetition ties): εικόνα επαναλαμβάνει λέξη, ε) *δεσμοί αναφοράς* (referencing ties): αναφορές από το κείμενο προς την εικόνα, στ) *εικόνες αναφοράς* (referencing images): στοιχεία που αναφέρονται από μία εικόνα πίσω στο κείμενο, ζ) *επικάλυψη* (overlap collocation): η μία τροπικότητα τοποθετείται πάνω από άλλη συναφή και η) *συντοπικοί δεσμοί* (collocation ties): συνδέει δεσμούς κειμένου και εικόνας κοντινά τοποθετημένους (Hagan, 2007, σσ. 65-67).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι «σε ένα αμάλγαμα λεκτικών και οπτικών στοιχείων η οπτική πληροφορία παίζει καθοριστικό ρόλο στην πειθώ» (Birdsell & Groarke, 1996, σελ. 2) και ότι οι εικόνες συμβάλλουν στη λογική επιχειρηματολογία σε συνδυασμό με το κείμενο (Blair, 2004), θεωρούμε ότι σε ένα τύπο κειμένου όπως είναι η έντυπη διαφήμιση/αφίσα, στον οποίο συνδυάζονται ο λόγος και η εικόνα, αναπτύσσονται επιχειρηματολογικές πρακτικές και για αυτό το λόγο η ανάλυση τους εμπίπτει στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας μελέτης.

7.4. Η σημειολογία της έντυπης διαφήμισης/αφίσας

Η διάκριση του Bakhtin μεταξύ πρωτογενών (primary) και δευτερογενών (secondary) κειμενικών ειδών μπορεί να εφαρμοστεί στα πολυτροπικά κειμενικά είδη (Baldry, 2000· Baldry & Thibault, 2006): όπως κείμενα ή τμήματα κειμένων με μορφή σύντομης εκφοράς (mini-genres) (π.χ. ερώτηση-απάντηση, παραδοχή-άρνηση, πρόταση-αποδοχή/συγκατάθεση) συνδυαζόμενα δημιουργούν εκτενέστερα κείμενα, τα δευτερογενή κειμενικά είδη (Leckie-Tarry, 1993, σελ. 35), έτσι και πρωτογενή

κειμενικά είδη διάφορων σημειωτικών συστημάτων (π.χ. λεκτικά, οπτικά, ακουστικά) συνδυαζόμενα διαμορφώνουν πιο σύνθετα δευτερογενή κειμενικά είδη, όπως για παράδειγμα το έντυπο κείμενο μιας διαφήμισης/αφίσας.

Στα πολυτροπικά κείμενα *εικονιστικά* (pictorial) (λογότυπο, φωτογραφίες), γλωσσικά και άλλα πρωτογενή κειμενικά είδη απορροφώνται και επαναπλαισιώνονται (recontextualisation) από πιο σύνθετα δευτερογενή κειμενικά είδη, όπως οι διαφημίσεις, οι ιστοσελίδες ή τα σχολικά βιβλία (Baldry & Thibault, 2006, σελ. 43). Ή, όπως σημειώνει ο Fairclough (1992b, σελ. 102) «όλα τα κείμενα είναι κληρονομικώς διακειμενικά (inherently intertextual) συντιθέμενα από στοιχεία άλλων κειμένων».

Οι Baldry & Thibault (2006, σελ. 42) αποκαλούν τα έντυπα κείμενα τύπου αφίσας μικρο-κειμενικά είδη (Mini-Genres), τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τους όρους μείξης του πεδίου (field), των συνομιλιακών ρόλων (tenor) και του τρόπου (mode), κατ' αναλογία με τα υφιστάμενα ιδεολογικά, διαπροσωπικά και κειμενικά νοήματα. Τα μικρο-κειμενικά είδη αποτελούνται από *αντικείμενα* (items) (Kok, 2004), τα οποία με τη σειρά τους αποτελούνται από μικρότερα πολυτροπικά *συστατικά* (components).

Τα συστατικά στοιχεία μιας έντυπης διαφήμισης/αφίσας αρθρώνονται βάσει ιεραρχικών σχέσεων, ώστε μονάδες μεγαλύτερης κλίμακας να διαμορφώνουν το συμφραστικό πλαίσιο εμφάνισης των μικρότερης κλίμακας μονάδων (αρχή συμπίκνωσης νοήματος – meaning compression principle) (Baldry & Thibault (2006, σελ. 144) (πρβ. ενότητα 10.2.2.). Σε πρακτικό επίπεδο, η πρόσκτηση των απαιτούμενων πληροφοριών σε σύνθετα πολυτροπικά κείμενα πραγματώνεται με το γρήγορο σκανάρισμα αυτών των κειμένων, εφόσον στοιχεία κατώτερου επιπέδου οργάνωσης βρίσκονται ενταγμένα στο συμφραστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από στοιχεία ανώτερου οργανωτικού επιπέδου (O'Halloran, 2008, σελ. 455). Μία εξαιρετικά απλοϊκή περίπτωση θα μπορούσε να είναι η ερμηνεία του ρόλου μιας φωτογραφίας στο συμφραστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από το συνοδευτικό λεκτικό κείμενο σε μία αφίσα, οπότε μπορεί να γίνει λόγος για απόληξη της αρχής συμπίκνωσης νοήματος σε *Σημειωτική Μεταφορά* (Semiotic Metaphor) (Πρβ. Ενότητα 7.4.3.).

7.4.1. Η Γενετική Δομή των έντυπων διαφημίσεων.

Η τροπική/σημειωτική δι-άρθρωση στις αφίσες φαίνεται να εμπίπτει σε ένα σύνολο κανονικοτήτων, η κατανόηση των οποίων είναι καθοριστικής σημασίας για την αποσυμπίεση και ερμηνεία του νοηματικού και ιδεολογικού φορτίου τους. Αυτές οι κανονικότητες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως στρατηγικές κατασκευής νοήματος, εφόσον το είδος του συνδυασμού των σημειωτικών τρόπων κατευθύνει τον αναγνώστη στην επιλογή εκείνων των ερμηνευτικών οδών που οδηγούν στη σκοπούμενη νοηματική αφετηρία των δημιουργών του πολυτροπικού κειμένου.

Η Hasan (1996, σσ. 41-42) αναφερόμενη στη *γενετική δομή* (generic structure) της διαφήμισης, προτείνει την τριμερή σύνθεση '*Έλξη* $\wedge$ *Εστίαση* $\wedge$ *Αιτιολόγηση*' (Capture $\wedge$ Focus $\wedge$ Justification): η *Έλξη* πραγματοποιείται μέσω της διαχείρισης της οπτικής διάταξης, των τυπογραφικών προτύπων και την ύπαρξη εικόνων, ενώ η *Εστίαση* μπορεί να πραγματοποιείται και οπτικά. Αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί μία πρώτη πολυσημειωτική αντιμετώπιση των έντυπων διαφημίσεων, παρά το γεγονός του ότι η Hasan δε διευκρινίζει το αν η *Εστίαση* μπορεί να υλοποιείται και λεκτικά και παρά το ότι αναφέρεται απλώς σε μία οπτική πτυχή της Αιτιολόγησης (Cheong, 2004).

7.4.2. Δυνατή Γενετική Δομή (Generic Structure Potential) της έντυπης διαφήμισης/αφίσας.

Στηριζόμενος στην αδρομερή προσέγγιση της Hasan ο Cheong (2004) προτείνει ένα πληρέστερο δομικό μοντέλο των έντυπων διαφημίσεων, ουσιαστικά αντιστοιχώντας τις λειτουργίες της Έλξης, της Εστίασης και της Αιτιολόγησης σε συγκεκριμένες οπτικές ή γλωσσικές πραγματώσεις που συνθέτουν το πολυτροπικό κείμενο της έντυπης αφίσας/διαφήμισης. Το μοντέλο του Cheong απαρτίζεται από προαιρετικά και υποχρεωτικά στοιχεία: *Οδηγός/Καθοδηγητής* $\wedge$ (*Εκθεση*) $\wedge$ *Εμβλημα* $\wedge$ (*Ανακοίνωση*) $\wedge$ (*Βελτιωτής*) $\wedge$ (*Ετικέτα*) $\wedge$ (*Πληροφορίες επικοινωνίας*) (Lead, Display, Emblem, Announcement, Enhancer, Tag, Call-and-Visit Information). Από αυτά τα στοιχεία ο *Οδηγός/Καθοδηγητής* και το *Εμβλημα* είναι υποχρεωτικά, ενώ τα υπόλοιπα προαιρετικά.

7.4.2.1. Οδηγός/Καθοδηγητής.

Ο Οδηγός/Καθοδηγητής είναι εκείνη η οπτική αναπαράσταση (π.χ. φωτογραφία, ζωγραφική απεικόνιση, σκίτσο) που είτε είναι η μοναδική είτε ξεχωρίζει, δηλαδή καθίσταται *διαπροσωπικά εξέχουσα*, από άλλες που τυχόν συμπεριλαμβάνονται στην έντυπη διαφήμιση/αφίσα και μπορεί να αναπαριστά οτιδήποτε (άνθρωπο, ζώο, αντικείμενο, κλπ.), όπως ο πίθηκος στην αφίσα της Cosmote.

Εικόνα 7.6.



Καθίσταται Διαπροσωπικά Εξέχων (Kress & Van Leeuwen, 1996), μέσω επιλογών μεγέθους, θέσης ή/και χρώματος, ενώ και από άποψη νοήματος ενέχει ένα ευρύ φάσμα δυνατών ερμηνειών, όταν εξετάζεται ανεξάρτητα από την *Ανακοίνωση*, το *Έμβλημα* και τα υπόλοιπα συστατικά της αφίσας. Αποτελείται από το *Σημείο Εστίασης* (Locus of attention) και το *Συμπλήρωμα του Σημείου Εστίασης* (Complement to the Locus of attention). Για παράδειγμα, στην αφίσα που παρατίθεται στη συνέχεια (Εικόνα 7.7.) και αφορά στις εκλογές του 2012, Σημείο Εστίασης είναι ο εικονιζόμενος ηθοποιός και Συμπλήρωμα του Σημείου Εστίασης είναι ο ανθρώπινος εγκέφαλος που κρατά στα χέρια του. Η *Εξέχουσα ποιότητά* του (βάσει μεγέθους, θέσης, χρώματος, πρωτοτυπίας, ανατροπής) αιχμαλωτίζει την προσοχή και ενσωματώνει την κεντρική ιδέα της διαφήμισης. Λειτουργεί σε διαπροσωπικό επίπεδο ελκύοντας την προσοχή, σε ιδεολογικό παρέχοντας μία ερμηνεία της πραγματικότητας και σε κειμενικό συνιστώντας έναυσμα για περαιτέρω ανάπτυξη της κεντρικής ιδέας. Οι συμβολικές διαδικασίες αφορούν αυτό που ο συμμετέχων (participant) *είναι* ή *σημαίνει* (Kress & Van Leeuwen, 2006, σελ. 105).

Εικόνα 7.7.



Από διαπροσωπική άποψη το Σημείο Εστίασης μπορεί να εξασφαλίσει το συμφραστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα συνοδευτικά λεκτικά στοιχεία - εξαιτίας της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης - ενδυναμώνονται αποκτώντας μεγαλύτερη πειστική ισχύ (Cheong, 2004, σελ. 168) ή να πετύχει τη συμπύκνωση του νοήματος του λεκτικού μηνύματος, συνιστώντας έτσι *Οπτική Μεταφορά*. Το Συμπλήρωμα του Σημείου Εστίασης αφορά σε συστατικά του Οδηγού/Καθοδηγητή που είναι λιγότερο εξέχοντα συγκριτικά με το Σημείο Εστίασης. Ρόλος του είναι η βελτίωση της διαπροσωπικής και ιδεολογικής υπεροχής του Σημείου Εστίασης και η καθοδήγηση της προσοχής του θεατή σε συγκεκριμένες πτυχές του.

Το Σημείο Εστίασης μπορεί να είναι *Φανερό* (Explicit) και *Δηλωτικό* (Congruent), όταν απεικονίζει ένα από αντικείμενο και δε χρησιμοποιείται κάποιου είδους συμβολισμός ή *Λανθάνον* (Implicit) και *Συνυποδηλωτικό* (Incongruent), όταν ένα μη από αντικείμενο ή μία υπηρεσία αποκτά απτή μορφή μέσω συμβολισμού, όπως συμβαίνει με την αφίσα του Ερυθρού Σταυρού (Εικόνα 7.8.), στην οποία οι υπηρεσίες που προσφέρονται από την οργάνωση συμβολίζονται διπλά μέσα από τον εικονιζόμενο κόκκινο σταυρό, ο οποίος εκτός από τη λειτουργία του ως λογότυπου του οργανισμού παραπέμπει και στην παροχή ιατρικής βοήθειας σε όσους την έχουν ανάγκη.

Εικόνα 7.8.



7.4.2.2. Έμβλημα, Ανακοίνωση και Βελτιωτής.

Το Έμβλημα μπορεί να πραγματώνεται οπτικά μέσω του λογότυπου του διαφημιζόμενου προϊόντος/υπηρεσίας και λεκτικά μέσω της επωνυμίας της εταιρίας/υπηρεσίας/προϊόντος. Από άποψη ιδεολογική συνιστά τον εγγυητή της αυθεντικότητας των διαφημιζόμενων που αποδίδει την ταυτότητα και την ποιότητά τους (π.χ. το λογότυπο της Seiko στην επόμενη διαφήμιση). Παρά το γεγονός του ότι δεν έχει σταθερή θέση εμφάνισης σε μία έντυπη διαφήμιση, από διαπροσωπική άποψη ο ρόλος του είναι να αιχμαλωτίζει την προσοχή.

Εικόνα 7.9.



Η *Ανακοίνωση* αποτελεί το περισσότερο Εξέχον Λεκτικό συστατικό των έντυπων διαφημίσεων. Βρίσκεται σε Σχετική Προβολή από άποψη Κλίμακας, Χρώματος, Τυπογραφικών στοιχείων και Μεγέθους (O'Toole, 1994) και από ιδεολογική άποψη αποτελεί το φορέα της ουσίας του μηνύματος που οι διαφημιστές απευθύνουν στους καταναλωτές. Διακρίνεται σε Πρωτεύουσα και Δευτερεύουσα. Η *Πρωτεύουσα Ανακοίνωση* μπορεί να είναι η μοναδική σε μία αφίσα ή η Διαπροσωπικά εξέχουσα μεταξύ των υπολοίπων ή να συνιστά το προβαλλόμενο σύνθημα (σλόγκαν), π.χ. *Embrace the future* στην προηγούμενη αφίσα. Η *Δευτερεύουσα Ανακοίνωση* είναι η λιγότερο Διαπροσωπικά εξέχουσα μεταξύ των υπόλοιπων ανακοινώσεων της διαφήμισης, όπως το *Forward Thinking* κάτω από το λογότυπο της Seiko, επίσης, στην προηγούμενη αφίσα.

Ο *Βελτιωτής* συντίθεται αποκλειστικά από λεκτικά συστατικά, συνήθως σε μορφή παραγράφου. Επεκτείνει το μήνυμα που πηγάζει από την αλληλεπίδραση μεταξύ *Οδηγού/Καθοδηγητή* και *Ανακοίνωσης* ή το τροποποιεί. Η πειθώ είναι ο διαπροσωπικός ρόλος που επιτελεί, γεγονός που αιτιολογεί την παρουσία προτρεπτικών λεκτικών φράσεων (*Διαπροσωπικές φράσεις*) για υιοθέτηση συγκεκριμένης στάσης και συμπεριφοράς. Κατά τον White (1999) μέσω των Διαπροσωπικών φράσεων και τις συναισθηματικές κλήσεις ή τα κοινωνικά καθορισμένα συστήματα αξιών που χρησιμοποιούνται σε αυτές, είναι που συντελείται η απόδοση ιδιοτήτων ή αξιολογικών κρίσεων σε συμμετέχοντες και διαδικασίες. Από άποψη ιδεολογίας ο Βελτιωτής καθορίζει τα επιχειρήματα των διαφημιστών (παρουσία *Λογικών σχέσεων* και ταξινομημένων προτάσεων) βάσει των οποίων καθίσταται επιβεβλημένη η αγορά των προϊόντων. Ειδικά η απόδοση ιδιοτήτων συνιστά ιδεολογία πειθούς (Cheong, 2004, σελ. 181) και αποτελεί και γι' αυτόν τον λόγο αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας εργασίας.

7.4.2.3. Ετικέτα και Πληροφορίες Επικοινωνίας.

Στην *Ετικέτα* συμπεκνώνονται τα στοιχεία που δεν έχουν συμπεριληφθεί στην Ανακοίνωση. Κατά κανόνα εκτείνεται σε μήκος μιας γραμμής, με μικρά τυπογραφικά στοιχεία και είναι τυπικά μη Εξέχουσα. Από γραμματικής άποψης διατυπώνονται μέσω γραμματικά ατελών φράσεων π.χ. *Χωρίς τέλος ταξινόμησης*. Οι *Πληροφορίες Επικοινωνίας* δίνονται, επίσης, με μικρά τυπογραφικά στοιχεία παρέχοντας στους

καταναλωτές πληροφορίες σχετικά με τον τόπο, τον χώρο και τον χρόνο της δυνατότητας διάθεσης των διαφημιζόμενων αγαθών ή υπηρεσιών.

7.4.3. Στρατηγικές κατασκευής ιδεολογικού νοήματος σε αφίσες.

Όπως έχει ήδη καταστεί σαφές, τα γλωσσικά και οπτικά συστατικά στις έντυπες διαφημίσεις δε συνυπάρχουν απλώς, αλλά αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους και σε ποικίλες διαβαθμίσεις καθορίζοντας με αυτή την αλληλόδραση την ποιότητα των ιδεών και νοημάτων που φτάνουν στους αποδέκτες. Έτσι, όπως στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday με τη Γραμματική Μεταφορά πραγματοποιούνται σημασιολογικές αλλαγές νοήματος με μετατροπή διαδικασιών σε οντότητες, προτάσεων σε ονοματικές φράσεις και σύνθετων προτάσεων σε απλές προτάσεις με ονοματοποίηση, έτσι και με τη *Σημειωτική Μεταφορά* πραγματοποιούνται μεταφορικές αλλαγές στο νόημα που εμφανίζονται κατά τη διασημειωτική κατασκευή νοήματος: οι σημειωτικές πηγές δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητα συστήματα παραγωγής νοήματος, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου ενιαίου φαινομένου, πράγμα που σημαίνει για παράδειγμα μετατροπή αυτού που δηλώνεται με μία οπτική απεικόνιση σε λεκτική εκφορά.

Η κατασκευή του ιδεολογικού νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα μπορεί να ερμηνευτεί βάσει πέντε παραμέτρων (Cheong, 2004): της *Οπτικής Μεταφοράς* (Visual Metaphor), της *Αμφίδρομης Επένδυσης νοήματος* (Bidirectional investment of meaning), της *Συμφραστικής Τάσης* (Contextualization Propensity), του *Ερμηνευτικού Χώρου* (Interpretative space) και του *Σημασιολογικού αναβρασμού* (Semantic effervescence). Η Οπτική Μεταφορά βελτιώνει ή διασαφηνίζει την ιδεολογική σημασία του γλωσσικού κειμένου της διαφήμισης, η Αμφίδρομη Επένδυση νοήματος αναφέρεται στη διασταυρούμενη επένδυση λεξικογραμματικού νοήματος μεταξύ του γλωσσικού κειμένου της Ανακοίνωσης και της οπτικής απεικόνισης του Οδηγού/Καθοδηγητή, η Συμφραστική Τάση αναφέρεται στον βαθμό που τα γλωσσικά στοιχεία μιας έντυπης διαφήμισης αποτελούν τα συμφραζόμενα του νοήματος των οπτικών στοιχείων, ο Ερμηνευτικός Χώρος αφορά τον «χώρο» εντός του οποίου κατασκευάζονται τα νοήματα από τους αναγνώστες και λειτουργεί αναλογικά με τον Σημασιολογικό αναβρασμό, επιτρέποντας μεγαλύτερο εύρος ερμηνειών όσο μεγαλύτερος είναι.

Κατά την ιδεολογική κατασκευή νοήματος μπορεί να αναπτυχθεί μία τριμερής αλληλεπίδραση μεταξύ Οδηγού/Καθοδηγητή, Ανακοίνωσης και Βελτιωτή. Ο Οδηγός/Καθοδηγητής, όντας Διαπροσωπικά Εξέχων, δεσμεύει τον θεατή και του προσφέρει μία πληθώρα πιθανών ερμηνειών, καθώς έχει χαμηλή Συμφραστική Τάση, ευρύ Ερμηνευτικό Χώρο και υψηλό Σημασιολογικό αναβρασμό. Επειδή, λοιπόν, μεμονωμένα ο Οδηγός/Καθοδηγητής δεν εξυπηρετεί τις προθέσεις των διαφημιστών - αφού επιτρέπει και νοηματικές επιλογές διαφορετικές των σκοπούμενων - η Ανακοίνωση, λειτουργώντας αμφίδρομα μαζί του, συντελεί στον αποκλεισμό των πλεοναζόντων σημασιολογικών επιλογών και στη διασάφηση του επιδιωκόμενου νοήματος, συνδέοντάς τον παράλληλα με συγκεκριμένες ποιότητες, ιδιότητες και αξίες του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Το σκοπούμενο προς τους αποδέκτες μήνυμα που πηγάζει από την αλληλεπίδραση Οδηγού/Καθοδηγητή και Ανακοίνωσης σταθεροποιείται πλήρως με τη διαμεσολάβηση του Βελτιωτή, ο οποίος με την υψηλή Συμφραστική Τάση, τον στενό Ερμηνευτικό Χώρο και τον αντίστοιχο χαμηλό Νοηματικό αναβρασμό αποκρυσταλλώνει την κατασκευή του ιδεολογικού νοήματος. Συνεκδοχικά, όσο λιγότερα γλωσσικά αντικείμενα συνοδεύουν τα οπτικά στοιχεία, τόσο λιγότερο είναι τα τελευταία συμφραστικά πλαισιωμένα και τόσο μεγαλύτερη ελευθερία κατασκευής νοημάτων έχουν οι αποδέκτες, ενώ αντίστροφα η εκτενέστερη γλωσσική πλαισίωση μίας οπτικής απεικόνισης συνεπάγεται ισχυρότερη κατευθυντήρια πρόθεση από πλευράς των διαφημιστών, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως η χαμηλή Συμφραστική Τάση είναι σε μικρότερο βαθμό ιδεολογικοποιημένη από ό,τι η υψηλή (Cheong, 2004, σελ. 190).

Υπό αυτή την έννοια μιλώντας γενικότερα για κείμενα, σύμφωνα με τη διάκριση του Barthes (1977), στα δύο άκρα ενός συνεχούς θα μπορούσαν να τοποθετηθούν από τη μία τα «περισσότερο γραπτά» (writerly) και από την άλλη τα «περισσότερο αναγνωστικά» (readerly) κείμενα, εκ των οποίων τα πρώτα επιτρέπουν στον αναγνώστη είτε να δεχτεί είτε να απορρίψει το κείμενο, ενώ τα δεύτερα παρέχουν τη δυνατότητα της επιλογής χωρίς να τον κατευθύνουν προς ορισμένη κατεύθυνση (Bruns, 1998).

7.4.4. Συγκινησιακή επίδραση των έντυπων διαφημίσεων/αφισών (χρώμα, εικονιζόμενα πρόσωπα, μηνύματα).

Βασικό επικοινωνιακό εργαλείο μετάδοσης πληροφοριών και διέγερσης συναισθημάτων με ευρεία χρήση στη διαφημιστική γλώσσα αποτελεί το χρώμα. Παράλληλα, ως αναπόσπαστο κομμάτι του κώδικα αισθητικής νοηματοδοτεί και αντικατοπτρίζει ένα σύστημα αξιών κοινό τόσο σε παραγωγούς όσο και αναγνώστες διαφημιστικών κειμένων (Thwaites, Lloyd, & Warwick, 1994), όπως η περίπτωση της σημειολογίας του λευκού χρώματος στην περίπτωση του οποίου αναφερθήκαμε στην ενότητα 7.2.4.2.

Η διασύνδεση των χρωμάτων με πολιτιστικά στοιχεία δεν είναι ο μόνος παράγοντας που λαμβάνεται υπόψη: η χρήση ορισμένων χρωμάτων προκρίνεται εξαιτίας της αποδεδειγμένης επίδρασής τους στη διέγερση συγκεκριμένων συναισθημάτων, όπως το κόκκινο χρώμα που θεωρείται ότι κάνει έκκληση στο θυμικό του δέκτη σχετιζόμενο με τα συναισθήματα του πάθους, του θυμού, της ευθυμίας και της ζωηρότητας σε αντίθεση με το μπλε και τις αποχρώσεις του, το οποίο αντανακλά τη γαλήνη, την ασφάλεια, την τρυφερότητα, αλλά και τη μελαγχολία (Moriarty, 2000, σελ. 219).

Πολλές φορές το χρώμα χρησιμοποιείται από τους διαφημιστές ως *αντικειμενικός συσχετιστής* (objective correlative), όπου μέσω της διάχυσής του στο περιβάλλον σκηνικό (π.χ. ρούχα εικονιζόμενου, ντεκόρ δωματίου) υποβάλλει την παραδοχή ότι οι ποιότητες του ενός θα ενισχύσουν το άλλο μέσω αυτού του οπτικού δεσμού (Dyer, 2004, σελ. 136).

Το ανθρώπινο στοιχείο είναι πολύ σημαντικό στις διαφημίσεις, εφόσον κάνει μία καταχώρηση οικεία και ανθρώπινη, δεδομένου του ότι οι άνθρωποι αγαπούν να βλέπουν ανθρώπους (Γκόμπλιας, 1991). Η παρουσία, μάλιστα, διάσημων προσώπων στη διαφήμιση ως μέσων πειθούς συνιστά μια δοκιμασμένη συνταγή για τους διαφημιστές: τα αναγνωρίσιμα πρόσωπα έχουν ήδη καταστεί «σημεία», από την άποψη ότι φέρουν και το σημαίνον (τη φυσική παρουσία τους) αλλά και το σημαινόμενο (κοινωνική καταξίωση, επιτυχία, ομορφιά). Η αναγνωρισιμότητα αποτελεί συλλογική φαντασίωση στην κοινωνική συνείδηση, καθώς αντανακλά την έμφυτη τάση του ατόμου για διάκριση εντός του συνόλου με παράλληλη εξασφάλιση της αποδοχής του μέσω μιας ισχυρής αναγνωρίσιμης κοινωνικής ταυτότητας.

Επομένως, οι άνθρωποι που έχουν κατακτήσει αυτό το επίπεδο καταξίωσης, εξ ορισμού κερδίζουν την εμπιστοσύνη του διαφημιστικού κοινού (Lowenthal, 1991).

Τα μηνύματα συγκινησιακής προσέγγισης χρησιμοποιούν ποικίλα σημειωτικά εργαλεία που οδηγούν στην καλύτερη αξιοποίηση του χιούμορ, της πρόκλησης φόβου ή της αναπαραγωγής στερεοτύπων. Τα πλεονεκτήματα των συγκεκριμένων μέσων είναι η καταβολή μικρότερης προσπάθειας για κατανόηση από την πλευρά του αναγνώστη, ευκολότερη αφομοίωση, εφόσον δεν διεγείρονται μηχανισμοί άμυνας, και διατήρηση στη μνήμη για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με δυνατότητα ανάκλησής τους (Tellis, 2000, σελ. 151). Μία τέτοια (αθέμιτη) πρακτική είναι η χρήση μηνυμάτων έκκλησης φόβου/*φοβικά μηνύματα* (Fear Appeals), τα οποία μπορεί να περιέχουν θετικές ή αρνητικές εκκλήσεις φόβου. Η θετική έκκληση περιγράφει τα ευεργετικά αποτελέσματα της κατανάλωσης του προϊόντος, ενώ η αρνητική σκόπιμα δημιουργεί αίσθημα άγχους και αγωνίας στον αναγνώστη για τις βλαβερές ή επικίνδυνες συνέπειες από τη μη χρήση του προϊόντος (Zotos & Ziamou, 2000).

Ως προς τις γραμματικές επιλογές του λόγου των διαφημιστικών κειμένων, έχει παρατηρηθεί η εκτεταμένη χρήση του Ενεστωτικού χρόνου, καθώς προσδίδει στη διαφήμιση την έννοια της διάρκειας και την κάνει να αναφέρεται άμεσα στο παρόν. Η Προστακτική είναι η έγκλιση που χρησιμοποιείται συχνότερα στο διαφημιστικό κείμενο, η οποία, όμως, δεν έχει την έννοια της προσταγής αλλά επιτελεί τη λεκτική πράξη της σύστασης (speech act of recommendation) (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997).

Κεφάλαιο 8^ο

Ανασκόπηση ερευνών

8.1. Εισαγωγή

Παρόλο που η επιχειρηματολογία παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μας, ως απαραίτητο συστατικό του πολιτικού και νομικού συστήματος, αλλά και της ίδιας της επιστήμης (Mercier & Sperber, 2011), παρόλο που αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως βασική διαλεκτική δεξιότητα, απαραίτητη σε πολλά εργασιακά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Coffin & O'Halloran, 2008· Wolfe, Britt, & Butler, 2009), παρόλο που εμπλέκεται σε όλες τις απόψεις, τις κρίσεις και τα συμπεράσματα των ανθρώπων (Kuhn, 1991, σελ. 3) με προέκταση στις διαπροσωπικές σχέσεις και γενικότερα σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής (Mercier & Sperber, 2011), δεν υπάρχει ενοποιημένη περιοχή έρευνας. Αντίθετα η έρευνα στην επιχειρηματολογία διεξάγεται από πολλές, διακριτές ερευνητικές κοινότητες, που απλώνονται σε πολλούς τομείς γνώσης και έχουν μεταξύ τους περιορισμένη αλληλεπίδραση (Jos Hornikx & Hahn, 2012). Αυτή ακριβώς την πληθώρα των ερευνητικών προσεγγίσεων της επιχειρηματολογίας θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε στη συνέχεια, με σκοπό να καταλήξουμε στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά και να προκρίνουμε ερευνητικές πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μία περισσότερο σφαιρική προσέγγιση της έννοιας.

8.2. Θεωρητικά πλαίσια ανάλυσης και αξιολόγησης επιχειρηματολογίας

Όπως προαναφέρθηκε, η επιχειρηματολογία έχει διερευνηθεί από μία πληθώρα Επιστημονικών κλάδων. Ανάμεσα σε αυτούς μπορούμε να διακρίνουμε τη Φιλοσοφία (Beller, Bender, & Kuhn, 2005), τη Ρητορική (Lunsford, Wilson, & Eberly, 2009) και τον Κριτικό διάλογο (Reznitskaya et al., 2001), την Άτυπη Λογική (Govier, 2005· Johnson, 2000· Walton, 1997) και την Πραγματο-Διαλεκτική (Van Eemeren & Grootendorst, 2004), καθώς και τη Νομική Επιστήμη (Schum, 1994), τη φιλοσοφία των Επιστημών (Howson & Urbach, 1996), την Επιστημολογία (Bovens & Hartman, 2003), την Επιστήμη των Μαθηματικών (Schwarz, Neuman, & Biezuner, 2000), της Φυσικής (Kelly, Regev, & Prothero, 2008) και των Υπολογιστών (Marttunen, Laurinen, Hunya, & Litosseliti, 2002), την Ψυχολογία (Lim' on, 2001), τις Επικοινωνιακές σπουδές (Communication Studies) (O'Keefe, 1997, 1998) και τις ανθρωπιστικές επιστήμες (De La Paz, 2005· Pontecorvo & Girardet, 1993· Wiley &

Voss, 1999), τη Γλωσσολογία (Coffin, Hewings, & North, 2007· O'Halloran, 2007b) και την εκπαίδευση (Driver, Newton, & Osborne, 2000· Kuhn, Shaw, & Felton, 1997).

8.3. Παράμετροι προσέγγισης επιχειρηματολογίας

Μέσα σε αυτό το ευρύ και πολυδιάστατο ερευνητικό πλαίσιο τέθηκαν διάφορα ερωτήματα και έγινε προσπάθεια διασύνδεσης της επιχειρηματολογίας με ποικίλες παραμέτρους που μπορούσαν να την επηρεάζουν ή να τις επηρεάζει. Έτσι, για παράδειγμα, από τη διερεύνηση της σχέσης της επιχειρηματολογίας με τη μόρφωση και τη νοητική ικανότητα, διαπιστώθηκε πως και οι δύο αυτές παράμετροι σχετίζονται με την παραγωγή τεκμηριωμένης και σωστά αναπτυγμένης επιχειρηματολογίας, όταν πρόκειται για κοινωνικά ζητήματα και συγκεκριμένα θέματα (Kuhn, 1991· Means & Voss, 1996), ενώ ως προς την παράμετρο της ηλικίας διαπιστώθηκε πως οι έφηβοι και οι εικοσαετείς χρησιμοποιούν περισσότερα αντεπιχειρήματα από τους επιχειρηματολογούντες στην ηλικία των σαράντα ή των εξήντα ετών (Kuhn, 1991).

Παράλληλα, η επιχειρηματολογία συνδέθηκε με καλύτερες επιδόσεις σε τεστ νοημοσύνης (Wegerif, Mercer, & Dawes, 1999), καθώς και με διαδικασίες ενεργοποίησης ερωτήσεων και ανώτερης σκέψης (Chin & Osborne, 2010· Kuhn et al., 1997), όπως και με διαδικασίες σωστής σκέψης γενικότερα (Mercier, 2011· Mercier & Sperber, 2011· Moshman, 2011), με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Kuhn, 1991), την κατανόηση μαθηματικών εννοιών (Lampert, Rittenhouse, & Crumbaugh, 1996) και την καλύτερη επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Vye et al., 1997).

Τα θέματα που έχουν εξεταστεί στο πλαίσιο των επιχειρηματολογικών ερευνών αφορούν σε ζητήματα φυσικής επιλογής (Asterhan & Schwarz, 2007), κοινωνικά ζητήματα και ζητήματα πολιτειακού βίου, όπως η θανατική ποινή ή η πυρηνική ενέργεια (Kuhn & Udell, 2003· Resnick, Salmon, Zeitz, & Wathen, 1993), σύγχρονα θέματα από τον ημερήσιο τύπο (Nussbaum, 2011) και κοινωνιο-τεχνολογικά ζητήματα (Mason & Scrinica, 2006). Η επιλογή του θέματος και η συνάφειά του με τις προσωπικές απόψεις των ερευνητικών υποκειμένων βρέθηκε να συσχετίζεται με τον αριθμό των επιχειρημάτων που ανέπτυσαν στην επιχειρηματολογία τους (Perkins, 1985· Perkins, Allen, & Hafner, 1983· Stein &

Bernas, 1999), ενώ τα προσωπικά επιχειρήματα ανήκαν στους παράγοντες που εμπλέκονται στην προσπάθεια διαμόρφωσης αντεπιχειρημάτων (Hochs, 1984).

8.4. Προσανατολισμός σύγχρονης επιχειρηματολογικής έρευνας

Σε ό,τι αφορά την κατεύθυνση της σύγχρονης επιχειρηματολογικής έρευνας, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ακολουθεί τριπλή φορά, καθώς κινείται γύρω από την εξέταση της μορφής, της παραγωγής και της ανάλυσης-αξιολόγησης των επιχειρημάτων (Jos Hornich & Hahn, 2012). Ως προς την εξέταση της μορφής των επιχειρημάτων εξετάζεται το είδος των συλλογισμών, πχ. επαγωγικός, αναλογικός (Ohm & Thompson, 2004· Thompson, Evans, & Handley, 2005), τα είδη των προκείμενων προτάσεων και των συμπερασμών σε περιπτώσεις ελλιπών συλλογιστικών προτάσεων (Beller et al., 2005· Bonnefon & Hilton, 2004) και η περίπτωση των παραλογισμών/λογικών πλανών (Bonnefon, 2009· Corner, Hahn, & Oaksford, 2011· Hahn & Oaksford, 2007).

Σχετικά με την κατεύθυνση της παραγωγής επιχειρηματολογίας, στόχος των ερευνών είναι η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης των επιχειρημάτων από τους γλωσσικούς χρήστες. Έτσι για παράδειγμα διερευνάται το είδος των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι προκειμένου να πείσουν κάποιον άλλο (Hample & Dallinger, 2006· Hornikx, 2008), το είδος των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται σε επαγγελματικά επιχειρηματολογικά κείμενα (Schellens & Jong, 2004) ή σε λόγους μαθητών (Kline, 1971) και ο ρόλος της διάθεσης των επιχειρηματολογούντων στα επιχειρήματα που αναπτύσσουν για τη στήριξη ή την απόρριψη μιας θέσης (Bohner & Schwarz, 1993). Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος των υπολογιστών και της τεχνητής νοημοσύνης στην παραγωγή επιχειρηματολογίας σε άτομα με φυσιολογική (Carenini & Moore, 2006· Zukerman, 2009) ή υστερημένη νοημοσύνη (Green, Dwight, Navoraphan, & Stadler, 2011) και η λειτουργία των υπολογιστών ως υποβοήθησης στην παραγωγή επιχειρηματολογίας γενικά (Harrell, 2005· Rowe, Macagno, Reed, & Walton, 2006· Τσομπάνη & Hamel 2004· Van Heuveln 2004· Veheij, 2003).

Σε ό,τι αφορά την ανάλυση των επιχειρημάτων, οι ερευνητές επιδιώκουν να αναλύσουν και να περιγράψουν, όσο γίνεται καλύτερα, ένα κείμενο (σε γραπτό ή προφορικό λόγο - πχ. μία διαμάχη-, πολυτροπικό κείμενο -πχ. αφίσα ή ταινία) από επιχειρηματολογικής άποψης (Jos Hornikx & Hahn, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο τίθενται ερωτήματα σχετικά με το πώς ορίζεται μία θέση/ άποψη (Houtlosser, 1998)

και πώς χρησιμοποιούνται οι δείκτες λόγου για τη διατύπωση απόψεων (Craig & Sanusi, 2000), ποια είδη επιχειρηματολογικών σχημάτων υπάρχουν (Godden & Walton, 2007) και ποια είναι η δομή του επιχειρηματολογικού λόγου (Snoeck Henkemans, 2000, 2003) και φυσικά ποια είναι τα διαθέσιμα μέσα για την ανάλυση του επιχειρηματολογικού λόγου (Pallotta & Delmonte, 2011· Reznitskaya & Anderson, 2006). Τα διαθέσιμα μέσα για την ανάλυση της επιχειρηματολογίας μπορεί να είναι σχεδιαγράμματα και φύλλα εργασίας (Nussbaum, 2008a· Nussbaum & Edwards, 2011· Schworm & Renkl, 2007· Walton et al., 2008), λογισμικά (Kirschner, Buckingham Shum, & Carr, 2003· Reed & Rowe, 2004· Scheuer, Loll, Pinkwart, & McLaren, 2010), διαδικτυακά προγράμματα (Rahwan, Zabliith, & Reed, 2007) και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω υπολογιστών (Andriessen, Baker, & Suthers, 2003· Kollar, Fischer, & Slotta, 2007· Suthers & Hundhausen, 2003).

Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας, στόχος των ερευνητών είναι ο έλεγχος της ποιότητας των επιχειρημάτων. Παραδείγματος χάρη, η απόρριψη των προκείμενων ενός επιχειρήματος θεωρείται ισχυρότερη από την παρουσίαση θέσεων που οδηγούν στο αντίθετο συμπέρασμα (Kuhn, Goh, Iordanou, & Shaenfield, 2008). Μίας μορφής αξιολόγηση μπορεί να είναι ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των επιχειρημάτων επί των αποδεκτών (Maio & Haddock, 2010· O'Keefe, 2002) και η κατάταξή τους σε ισχυρά και αδύναμα σε σχέση με την επιχειρηματολογική πρακτική που υιοθετείται (Hahn & Oaksford, 2006· Tindale, 2007), ο έλεγχος της ορθότητας των επιχειρημάτων (Van Eemeren, Garssen, & Meuffels, 2009· Walton, 1995), καθώς και ο καθορισμός των κανόνων που είναι σημαντικοί για τη λογική επιχειρηματολογία (Godden & Walton, 2007). Φυσικά, και στην περίπτωση της αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσα οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Amgoud & Cayrol, 2002· Dung, 1995). Στο πλαίσιο της επιχειρηματολογικής αξιολόγησης τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιχειρηματολογίας στις περιπτώσεις που ακολουθούνται κανονιστικά κριτήρια (Hoeken & Hustinx, 2009· Hornikx & de Best, 2007, 2011) και το είδος των περιστάσεων κάτω από τις οποίες τα επιχειρήματα καθίστανται περισσότερο ισχυρά (Park, Levine, Kingsley Westerman, Orfgen, & Foregger, 2007).

8.5. Επιχειρηματολογική έρευνα στην εκπαίδευση.

Ο ρόλος της επιχειρηματολογίας στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι καταλυτικός, εφόσον θεωρείται πως κινητοποιεί και εμπλέκει τους μαθητές (Chinn, 2006· Nussbaum, 2008b), ενώ βοηθά και στη μάθηση, επειδή μπορεί να προκαλέσει γνωστική σύγκρουση με την προϋπάρχουσα γνώση ή διασύνδεση της νέας γνώσης με την παλιά (Bell & Linn, 2000· Lim'ón, 2001). Στις νέες τάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας στην επιχειρηματολογία είναι η αντιμετώπισή της ως τρόπου σκέψης και ως μέσου επίλυσης προβλημάτων και διευκρίνισης αντιληπτικών ζητημάτων (Coffin & O' Halloran, 2008).

Το κυρίαρχο θεωρητικό μοντέλο που έχει εφαρμοστεί από τους ερευνητές σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόσο για το γλωσσικό μάθημα όσο και το μάθημα της φυσικής, είναι το μοντέλο Toulmin (Bell & Linn, 2000· Brem, Russell, & Weems, 2001· Chambliss & Murphy, 2002· Erduran, Simon, Osborne, 2004· Kelly, Drunker, & Chen, 1998· McNeil & Krajcik, 2009· Toth, Suthers, & Lesgold, 2002· Voss, Tyler, & Yengo, 1983· Weinberger, Stegmann, & Fischer, 2005), αν και στην εκπαιδευτική έρευνα της επιχειρηματολογίας υπάρχει αβεβαιότητα για τον τρόπο αξιολόγησης της ποιότητας των επιχειρημάτων (Erduran, 2008· Scheuer et al., 2010). Σε ό,τι αφορά πάντως την παραγωγή επιχειρηματολογίας από τους μαθητές, ρόλο παίζει η αναγνώριση και αποδοχή του σκοπού για τον οποίο παράγεται η επιχειρηματολογία (Ferretti, Lewis, & Andrews-Wekerly, 2009), ενώ η ελλιπής κατανόηση της ζητούμενης εργασίας ανήκει στους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων (Nussbaum, 2005). Σε πρακτικό επίπεδο φαίνεται πως η παραγόμενη επιχειρηματολογία μπορεί να βελτιωθεί με τη βοήθεια της προφορικής συζήτησης (Anderson et al., 2001· Nussbaum, 2003) και του Κριτικού Διαλόγου, ειδικά ως προς την αφομοίωση των επιχειρηματολογικών σχημάτων (Dong, Anderson, Kim, & Li, 2008· Reznitskaya et al., 2001· Reznitskaya, Anderson, & Kuo, 2007).

8.5.1. Η Επιχειρηματολογία έως την ηλικία των επτά ετών

Η επιχειρηματολογία αναπτύσσεται πρώτα μέσα στην οικογένεια, μέσω της εμπειρίας σε διαφωνίες (Stein & Albro, 2001). Πάνω σε αυτή τη λογική στήριξαν την έρευνα της επιχειρηματολογίας ερευνητές που μελέτησαν τη διαφωνία ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Boggs, 1978· Eisenberg & Garvey, 1981). Οι

παράμετροι που διερευνήθηκαν ήταν η χρονική διάρκεια της διαφωνίας (Dawe, 1934), η χρήση απλών και σύνθετων επιχειρηματολογικών σχημάτων (Boggs, 1978· Genishi & DiPaolo, 1982), καθώς και τα αίτια των διαφωνιών, από τα οποία πιο συχνό ήταν η κατοχή αντικειμένων. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία καταφεύγουν στην ακαδημαϊκή γνώση τους, αλλά η κοινωνική γνώση έχει για αυτά μεγαλύτερη σημασία στην επίλυση της διαφωνίας μέσω επιχειρηματολογίας (Genishi & DiPaolo, 1982). Επίσης, βρέθηκε πως τα αγόρια διαφωνούν περισσότερο από τα κορίτσια, εστιάζουν περισσότερο στον έλεγχο της κατάστασης, ενώ τα κορίτσια δίνουν έμφαση στη σχέση τους με τον άλλο συμμετέχοντα (Sheldon, 1990). Η διερεύνηση της κατανόησης της σχέσης μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος σε αυτή την ηλικία μπορεί να επιτευχθεί με χρήση εικόνων (Kuhn, 2001).

8.5.2. Η επιχειρηματολογία σε παιδιά επτά έως δώδεκα ετών

Η επιχειρηματολογία έχει, επίσης, μελετηθεί στην περίπτωση των παιδιών ηλικίας δημοτικού, προκειμένου να διαπιστωθεί από ποια ηλικία και μετά τα παιδιά είναι σε θέση να παραγάγουν αποδεκτά επιχειρηματολογικά κείμενα (Piolat, Roussey, & Gombert, 1999). Οι επιχειρηματολογικές προσεγγίσεις ειδικά στις ηλικίες των 7 έως 11 χρόνων μοιράζονται ανάμεσα σε αυτούς που ακολουθούν την παράδοση του Piaget και σε αυτούς που ακολουθούν την παράδοση του Vygotsky. Όσοι ανήκουν στην πρώτη ομάδα θεωρούν πως η επιχειρηματολογία αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς, κινούμενη σε ένα πρωτογενές στάδιο που στηρίζεται σε επαγωγικούς συλλογισμούς, καθώς δεν έχει επιτευχθεί η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης (Andrews, 2010). Όσοι ακολουθούν την παράδοση του Vygotsky αντιμετωπίζουν την επιχειρηματολογία ως πτυχή του καθημερινού λόγου, οπότε μέσω των διαλογικών μορφών διαμορφώνεται η επιχειρηματολογική σκέψη (Andrews & Costello, 1992· Andrews, Clarke, & Costello, 1993).

Σε αυτή την ηλικιακή βαθμίδα η επιχειρηματολογία βρέθηκε θετικά σχετιζόμενη με την ηλικία, τις γνώσεις και τη νοητική ικανότητα, με κριτήρια αξιολόγησης τη δομή και τον αριθμό των επιχειρημάτων, καθώς και την παρουσία αντεπιχειρημάτων στην επιχειρηματολογία που αναπτύχθηκε (Mean & Voss, 1996). Σε ό,τι αφορά το μεταβατικό στάδιο από την παιδική στην εφηβική ηλικία (10 έως 16 ετών), μέσω αξιολόγησης του γραπτού λόγου, διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και χρήσης αντεπιχειρημάτων, παρουσίας ηθικών και αξιολογητικών

κρίσεων, εκφράσεων δήλωσης βαθμού υποχρέωσης και βεβαιότητας και προβολής της αξιοπιστίας του γράφοντος. Από τη σύγκριση επιχειρημάτων παιδιών και ενηλίκων διαπιστώθηκε πως και οι δύο κατηγορίες χρησιμοποιούν τον ίδιο τύπο απαντήσεων, όταν πρόκειται για πρόσφατη διαμάχη/διαφωνία (Stein & Bernas, 1999), ενώ το ενδεχόμενο μη βελτίωσης των επιχειρηματολογικών επιδόσεων και στην ενήλικη ζωή, είναι ένα από τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα για τα ερευνητικά υποκείμενα με χαμηλές επιδόσεις κατά την παιδική ηλικία (Voss, Blais, Means, Greene, & Ahwesh, 1986).

8.5.3. Η επιχειρηματολογία στους εφήβους (13 – 18 ετών)

Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο οποίο η επιχειρηματολογία χαρακτηρίζει το είδος των απαιτήσεων των γραπτών εργασιών στο σχολείο, ενώ παράλληλα εισάγεται ως απαιτούμενη δεξιότητα στο σύστημα εξετάσεων (Andrews, 2010, σελ. 131). Οι περισσότερες από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές έρευνες προσανατολίζονται στον εντοπισμό της σχέσης και της χρησιμότητας της επιχειρηματολογίας στις φυσικές επιστήμες σε συνάρτηση με την κοινωνία (Sadler & Donnelly, 2006· Von Aufschnaiter, Erduran, Osborne, Simon, 2008).

Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, την επιχειρηματολογία στην περίπτωση της Φυσικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αξιολόγηση των επιχειρημάτων γίνεται βάσει δύο κριτηρίων: α) της ικανότητας ανασκευής των αντίπαλων επιχειρημάτων και β) της σχέσης του περιεχομένου του επιχειρήματος με σωστές επιστημονικές απόψεις (Berland & Hammer, 2012· Clark & Sampson, 2008). Παράλληλα, ο παράγοντας που καθορίζει την ποιότητα της παραγόμενης επιχειρηματολογίας σχετίζεται με τη μάθηση και την αντίληψη των μαθητών στις φυσικές επιστήμες (Alexopoulou & Driver, 1996· Asterhan & Schwarz, 2007· Baker, 2009), ενώ σε σχέση με τις θεωρίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των Φυσικών επιστημών, η επιχειρηματολογία βοηθά περισσότερο στη μείωση παρά στην αύξηση της αποδοχής τους (Baker, 2009). Πάντως, η μάθηση στις φυσικές επιστήμες μέσω της επιχειρηματολογίας στηρίζεται στην ενεργή συμμετοχή και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Driver et al., 2000· Ford, 2008· Mason & Boscolo, 2004· Sampson & Clark, 2011· Sandoval & Millwood, 2007), η οποία μπορεί να βελτιωθεί με διδακτική παρέμβαση (Gilabert, Garcia-Mila, & Felton, 2012), ενώ οι επιχειρηματολογικές πρακτικές που

αποκτώνται στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής μπορούν να επεκταθούν και σε άλλες θεματικές περιοχές (π.χ. στην ανάλυση κοινωνικών ζητημάτων) χωρίς, ωστόσο, να ισχύει και το αντίστροφο (Iordanou, 2010).

Η βελτίωση των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συχνής, υποστηριζόμενης διαλογικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Γυμνάσιο (Crowell & Kuhn, 2012) και στο Λύκειο, είτε πραγματοποιείται συγχρονικά σε επίπεδο τάξης και διαδικτυακά σε forum συζητήσεων (Litosseliti, Marttunen, Laurinen, & Salminen, 2005) είτε ασύγχρονα μέσω αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων (Marttunen et al., 2002), και μέσω της από κοινού επίλυσης προβλημάτων (Littleton, Faulkner, Miell, Joiner, & Hakkinen, 2000). Η επιχειρηματολογία πρόσωπο με πρόσωπο βελτιώνει την ικανότητα ανάπτυξης αντεπιχειρημάτων (Marttunen & Laurinen, 2001), ενώ η ενεργοποίησή τους μπορεί να γίνει μέσω διδακτικής παρέμβασης ή κριτικών ερωτήσεων (Andriessen, 2006· Kuhn, 2005· Nussbaum & Edwards, 2011· Nussbaum & Kardash, 2005). Αντίθετα, οι περιορισμένες γνώσεις μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε ελλιπή αντεπιχειρηματολογία (McNeil & Krajcik, 2009).

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα που συνθέτουν οι μαθητές μετά από τέτοιες διαδικασίες είναι καλύτερα από πλευράς αριθμού και ανάπτυξης επιχειρημάτων (συνδυασμός αντεπιχειρημάτων, διασύνδεση επιχειρηματολογικών σχέσεων και εμβάθυνση στο περιεχόμενο των επιχειρημάτων) (Litosseliti et al., 2005), αν και η επιχειρηματολογία μέσω e-mail συμπεριλαμβάνει πιο καλά θεμελιωμένα επιχειρήματα, χάρη στον χρόνο που είναι διαθέσιμος στους μαθητές (Marttunen et al., 2002). Γενικά, η εξοικείωση και η γνώση του θέματος προς ανάπτυξη, αλλά και η προσωπική εμπλοκή των μαθητών οδηγούν στην παραγωγή καλύτερων επιχειρηματολογικών κειμένων (Golder, 1993) με σύνθετα επιχειρήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και αντεπιχειρήματα, σαφώς περισσότερα από όσα αναπτύσσουν οι μαθητές σε ηλικίες μικρότερες των δεκαπέντε (15) ετών (Golder & Coirier, 1994).

Ωστόσο, παρόλο που τα προγράμματα σπουδών διεθνώς θεωρούν απαραίτητη την επιχειρηματολογική δεξιότητα για τους μαθητές και τους σπουδαστές (Crowell & Kuhn, 2012· Litosseliti et al., 2005· Wolfe et al., 2009· δεξ επίσης Φ.Ε.Κ. 2156 για την ελληνική εκπαίδευση), εξέχουσας σημασίας για τη ζωή στον 21^ο αιώνα και σημείο εστίασης για τους παιδαγωγούς, τα δεδομένα υποδηλώνουν πως λίγα παιδιά,

έφηβοι και ενήλικες είναι επιδέξιοι στην επιχειρηματολογία (Crowell & Kuhn, 2012· Klaczynski, 2000· Kuhn, 1991· Means & Voss, 1996· Perkins, 1985· Stanovich, Toplak, & West, 2008), ενώ παρουσιάζουν και δυσκολίες στο να λάβουν υπόψη τους επιχειρηματολογικές πτυχές που αντίκεινται στις δικές τους θέσεις (Wolfe et al., 2009· Wolfe & Britt, 2008). Για παράδειγμα στην Αμερική, στην ετήσια αξιολόγηση του 2007 (NAEP, 2007) γίνεται λόγος για χαμηλές επιδόσεις των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου σε εργασίες/δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνουν επιχειρηματολογία. Σε παρόμοια ευρήματα έχουν καταλήξει έρευνες για επιχειρηματολογικές δεξιότητες παιδιών και εφήβων (Kuhn, 1991· Means & Voss, 1996· Weinstock, Neuman, & Glassner, 2006), ενώ το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς σύμφωνα με την έκθεση PISA για τις επιδόσεις των ελλήνων μαθητών [εξέταση επιχειρηματολογικής ικανότητας παράλληλα με ικανότητα στον γραπτό λόγο], η χώρα μας κινείται σταθερά στις χαμηλότερες θέσεις (OECD, 2000, 2003, 2006). Ωστόσο, η πρακτική εξάσκηση και η ενασχόληση με την επιχειρηματολογία στην αρχή της εφηβείας μπορεί να ενδυναμώσει την ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων (Felton, 2004· Kuhn et al., 1997· Kuhn et al., 2008· Kuhn & Udell, 2003· Udell, 2007).

8.5.4. Επιχειρηματολογία σε άτομα 18 και άνω

Στην κατεύθυνση της παραγωγής και της αναγνώρισης της επιχειρηματολογίας κινείται η έρευνα της επιχειρηματολογίας και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι φοιτητές αναπτύσσουν καλύτερα επιχειρηματολογικά κείμενα μέσω ασύγχρονης αντιπαράστασης με τη βοήθεια ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e mails) (Newman, Johnson, Cochrane, & Webb, 1996), ενώ αποδεικνύονται καλύτεροι από μικρότερες ηλικιακές ομάδες στην διασύνδεση προκείμενων και συμπερασμάτων για την επίλυση διαφωνιών, καθώς η ικανότητα διάκρισης μεταξύ εξήγησης και υποστηρικτικών στοιχείων βελτιώνεται μετά την ενηλικίωση και κυρίως προς το τέλος των σπουδών (Allen & Burrell, 1990· Brem & Rips, 2000). Παράλληλα, η έλλειψη διαθέσιμων υποστηρικτικών στοιχείων στην επιχειρηματολογία εξισορροπείται από τους φοιτητές με ανάπτυξη απαντήσεων που στηρίζονται στην εξήγηση (Brem & Rips, 2000). Μία έρευνα που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι αυτή που διεξήγαγαν οι Coffin & Hewings (2005), στην οποία εξέτασαν την εμπλοκή (engagement) σε επιχειρηματολογικά κείμενα μεταπτυχιακών φοιτητών στο πλαίσιο

ηλεκτρονικών συνεδριάσεων (electronic conferencing), με σκοπό να αποδώσουν διαγραμματικά τους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές τους.

8.6. Επιχειρηματολογική έρευνα με βάση την παράμετρο του φύλου

Τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τις επιδόσεις των δύο φύλων στον γραπτό λόγο γενικά και την επιχειρηματολογία ειδικότερα δε βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία. Η ποιότητα του παραγόμενου λόγου φαίνεται να είναι περισσότερο συνάρτηση της μόρφωσης και λιγότερο (ή συνεκδοχικά) του φύλου στις μεγαλύτερες ηλικίες, καθώς άντρες και γυναίκες πανεπιστημιακής εκπαίδευσης παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό αφαίρεσης στον λόγο τους, αν και οι γυναίκες αιτιολογούν περισσότερο τις πράξεις και τις απόψεις τους από ό,τι οι άντρες (Cala & de la Mata, 2004). Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των γυναικών για αρκετά χρόνια παρουσιάζονται σταθερά υψηλότερες από των ανδρών (Harrop, Tattersall, & Goody, 2007), γεγονός, ωστόσο, που ερμηνεύεται βάσει της απουσίας αποκλίσεων στην επίδοσή τους στις εξετάσεις (Leeman, 2004· Newstead, 2000). Στην επίλυση διαφωνιών μέσω επιχειρηματολογίας σε προφορική κατά πρόσωπο αντιπαράσταση, η παράμετρος του φύλου αυτή καθ' αυτή καθόριζε την έκβαση της διαμάχης, εφόσον τα ζευγάρια συνομιλητών όμοιου φύλου φτάνουν σε κάποιου είδους συμβιβασμό πιο γρήγορα απ' ό,τι ζευγάρια αντίθετου φύλου (Stein, Bernas, & Calicchia, 1997).

Σε σχολικό επίπεδο, τα κορίτσια στην ηλικία των 15-17 φαίνεται να είναι καλύτερα από τα αγόρια στον αναλυτικό σχολιασμό επιχειρηματολογικών κειμένων (Marttunen, Laurinen, Litosseliti, & Lund, 2005), γεγονός, όμως, που συνδέεται με καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών στη σαφήνεια, εστίαση και οργάνωση του γραπτού λόγου (Knudson, 1995), την ευχέρεια στη γραπτή παραγωγή (Berninger, Whitaker, Feng, Swanson, & Abbott, 1996) και τη σωστή από γραμματικής άποψης έκφραση (Engelhard, Walker, Gordon, & Gabrielson, 1994), αν και άλλα ερευνητικά ευρήματα δεν επιβεβαίωσαν τις προσδοκίες των ερευνητών για καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια στην παραγωγή λόγου (Bolger & Kellaghan, 1990).

8.7. Επιχειρηματολογία και πολυτροπικά κείμενα

Η μελέτη της επιχειρηματολογίας σε πολυτροπικά κείμενα φαίνεται να παρουσιάζει ένα κενό στην έρευνα και μάλιστα την εκπαιδευτική. Ενώ ο

επιχειρηματολογικός λόγος, προφορικός και γραπτός, έχει διερευνηθεί μέσα από το πρίσμα διάφορων διδακτικών αντικειμένων (γλώσσα, ιστορία, μαθηματικά, φυσική), η εξέταση της επιχειρηματολογίας σε πολυτροπικά κείμενα ακολουθεί ένα διπλό άλμα: αφενός εξετάζεται κατεξοχήν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με ερευνητικά υποκείμενα φοιτητές, αφετέρου αφορά σε κείμενα της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας, όπως wikis, blogs, ψηφιακά 3D περιβάλλοντα και video-συνεδρίες (Coffin, 2009). Μια πιο «συμβατή» μορφή πολυτροπικού κειμένου, αυτού της έντυπης διαφήμισης/αφίσας αξιοποίησε σε έρευνά του ο Jeong (2007) σε Κορεάτες φοιτητές, με σκοπό να διαπιστώσει την επίδραση της οπτικής μεταφοράς στην πειθώ των αποδεκτών. Κατά τα άλλα, η αναζήτηση ερευνητικών προσπαθειών που μελετούν πολυτροπικά κείμενα από την πλευρά της επιχειρηματολογίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέδωσε μηδενικά αποτελέσματα.

8.8. Η λογική της μελέτης

Η διατύπωση ενός σαφούς, αντιπροσωπευτικού και πλήρους ορισμού της έννοιας της επιχειρηματολογίας, ενώ αποτελεί πρωταρχική και βασική προϋπόθεση για την επιτυχή προσέγγισή της, καθίσταται μία από τις δυσκολότερες διαδικασίες, καθώς, όπως ήδη είδαμε, η επιχειρηματολογία συνιστά αντικείμενο διερεύνησης και χρηστικό εργαλείο πολλών επιστημών, μεταξύ των οποίων η Ρητορική, η Φιλοσοφία και η Λογική, η Γλωσσολογία και η Κειμενογλωσσολογία, κλπ.

Πέρα, όμως, από το γεγονός της παράλληλης υπαγωγής σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, η δυσκολία εύρεσης ενός καθολικά αποδεκτού και ικανοποιητικά αντιπροσωπευτικού ορισμού της έννοιας έγκειται στην πολυεπίπεδη λειτουργικότητα της επιχειρηματολογίας, η οποία δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις γλωσσικές επιλογές, αλλά ενέχει διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (αντικειμενικής – φαινομενικής, άμεσης – διαμεσολαβημένης), λογικών διεργασιών των υποκειμένων και συγκεκριμένης επικοινωνιακής στοχοθεσίας.

Παράλληλα, τα τελευταία κυρίως χρόνια, είδαμε την επιχειρηματολογία συστηματικά και σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, είτε ως προσπάθεια κατανόησης διαμορφωμένων δομών πειθούς σε ήδη αρθρωμένα (διαφημιστικά, επιστημονικά, πολιτικά, κοινωνικής φύσης) κείμενα είτε – στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της «Κριτικής Σκέψης».

Από τη συνεξέταση του θεωρητικού πλαισίου γύρω από την έννοια της επιχειρηματολογίας, καθώς και των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο διαμορφώθηκαν οι παράμετροι αξιολόγησης των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Βασικός σκοπός της μελέτης υπήρξε η διαπίστωση του επιπέδου επιχειρηματολογικής επάρκειας των μαθητών/τριών που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, βασικό ζητούμενο της μελέτης ήταν να δοθεί απάντηση στο ερώτημα του σε τι βαθμό οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας είναι σε θέση να αξιολογούν γλωσσικά και πολυτροπικά επιχειρηματολογικά κείμενα, αλλά και να παραγάγουν «αποτελεσματικό» επιχειρηματολογικό λόγο.

Στο πλαίσιο αυτού του γενικού σκοπού της μελέτης υπάγεται και η πρόθεσή μας να διερευνήσουμε το αν οι μαθητές/τριες είναι εξίσου ικανοί/ές στην αναγνώριση, εντοπισμό και αξιολόγηση στοιχείων πειθούς σε επιχειρηματολογικά γλωσσικά κείμενα και στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου.

Ένας άλλος σκοπός της μελέτης υπήρξε η διαπίστωση του αν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών είναι καλύτερες στην αναγνώριση στοιχείων επιχειρηματολογίας σε πολυτροπικά ή σε γλωσσικά κείμενα, καθώς επίσης και η διερεύνηση του αν υφίστανται διαφορές στις επιδόσεις ως προς την αναγνώριση επιχειρηματολογίας σε πολυτροπικά κείμενα αφενός και κατά την αναγνώριση και παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου αφετέρου.

Παράλληλα, σκοπός ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του παραγόμενου από τους μαθητές επιχειρηματολογικού λόγου και η διαπίστωση της συστηματικής παρουσίας γνωρισμάτων που είτε τον καθιστούν επιχειρηματολογικά αποτελεσματικό είτε τον απομακρύνουν από την επίτευξη αυτού του στόχου.

Τέλος, -μεταξύ των παράπλευρων σκοπών της μελέτης- επιδιώχθηκε η διερεύνηση της ενδεχόμενης ύπαρξης συσχετιστικών-προγνωστικών παραγόντων των επιχειρηματολογικών επιδόσεων των μαθητών/τριών βάσει του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, της Κατεύθυνσης που ακολουθούσαν και της βαθμολογίας με την οποία αξιολογήθηκαν στο γλωσσικό μάθημα κατά το προηγούμενο σχολικό έτος.

8.9. Υποθέσεις της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη έρευνες σχετικές με τη διερεύνηση επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Marttunen et al., 2002, 2005) αναμένουμε οι επιδόσεις των μαθητών/τριών να είναι καλύτερες στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου παρά στην αναγνώριση, αποδόμηση και αξιολόγηση στοιχείων επιχειρηματολογίας σε γλωσσικά κείμενα (*Ερευνητική Υπόθεση 1*), ενώ σύμφωνα με άλλες έρευνες στον τομέα (Cowell & Kuhn, 2012· Klaczynski, 2000· Kuhn, 1991· Means & Voss, 1996· Perkins, 1985· Stanovich et al., 2008· Weinstock et al., 2006) αναμένεται γενικώς το ποσοστό των επιδέξιων στην επιχειρηματολογία (δεξιότητες παραγωγής και αναγνώρισης) εφήβων μαθητών να είναι πολύ μικρότερο από των μη επιδέξιων μαθητών (*Ερευνητική Υπόθεση 2*).

Ως προς τη διερεύνηση της επιχειρηματολογίας σε πολυτροπικό περιβάλλον στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα δεν υπάρχουν, όπως ήδη αναφέρθηκε, ερευνητικά ευρήματα. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την (βάσει του σχολικού εγχειριδίου) σε μικρότερη κλίμακα εξοικείωση των μαθητών με πολυτροπικά κείμενα (έντυπες διαφημιστικές αφίσες) και κυρίως με τα οπτικά συστατικά τους, αναμένουμε πως θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στον εντοπισμό των γλωσσικών παρά των οπτικών στοιχείων που συμβάλλουν στην πειθώ μιας έντυπης διαφημιστικής αφίσας (*Ερευνητική Υπόθεση 3*).

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κορίτσια στην ηλικία των 15-17 παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια στον αναλυτικό σχολιασμό επιχειρηματολογικών κειμένων (Marttunen et al., 2005), λόγω καλύτερων επιδόσεων γενικά στον γραπτό λόγο και στη σωστή από γραμματικής άποψης έκφραση (Berninger et al., 1996· Engelhard et al., 1994· Knudson, 1995), υποθέτουμε πως τα κορίτσια θα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια στην παραγωγή επιχειρηματολογίας (*Ερευνητική Υπόθεση 4*). Βάσει της ίδιας λογικής, υποθέτουμε πως τα κορίτσια θα έχουν καλύτερες επιδόσεις και στην αναγνώριση της επιχειρηματολογίας και ενδεχομένως συνολικά στις επιχειρηματολογικές δεξιότητες, όπως αυτές εκφράζονται μέσω του συνολικού βαθμού επίδοσης στη δοκιμασία που θα υποβληθούν (*Ερευνητική Υπόθεση 5*). Σχετικά με τις επιδόσεις κοριτσιών και αγοριών στην αναγνώριση επιχειρηματολογίας σε πολυτροπικό κείμενο έντυπης διαφημιστικής αφίσας, παρά την απουσία συναφών ερευνητικών ευρημάτων,

αναμένουμε τη διαπίστωση της ενδεχόμενης υπέρσχυσης των κοριτσιών και σε αυτόν τον τομέα (*Ερευνητική Υπόθεση 6*).

Τέλος, σε ό,τι αφορά ειδικά την παραγωγή λόγου, συμμεριζόμενοι τη σχετική αβεβαιότητα για τον τρόπο αξιολόγησης της ποιότητας της παραγόμενης επιχειρηματολογίας (Erduran, 2008· Scheuer et al., 2010), επιδιώξαμε να διερευνήσουμε ένα πλήθος κειμενικών γνωρισμάτων που συνδιαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού λόγου στο σχολείο. Υπ' αυτή την έννοια, λαμβάνοντας υπόψη έρευνες που εξέταζαν τη δομή του επιχειρηματολογικού λόγου (Snoeck Henkemans, 2000, 2003), το είδος των συλλογισμών και τη μορφή των επιχειρημάτων που αποσκοπούν στην πειθώ των αποδεκτών (Hample & Dallinger, 2006· Hornikx, 2008· Jos Hornich & Hahn, 2012· Ohm & Thompson, 2004· Thompson et al., 2005), τα είδη των επιχειρηματολογικών σχημάτων (Godden & Walton, 2007) και τη χρήση δεικτών λόγου στη διατύπωση απόψεων (Craig & Sanusi, 2000), προσανατολιστήκαμε σε μία ποιοτικού χαρακτήρα αξιολόγηση, με βασικό ζητούμενο την αποτίμηση των ποιοτικών γνωρισμάτων του παραγόμενου επιχειρηματολογικού λόγου και κατά δεύτερο λόγο η βαθμολογική αξιολόγησή τους.

Διατυπώσαμε, λοιπόν, ένα σύνολο ερωτημάτων που εμπίπτουν στο γενικό ερευνητικό ερώτημα: ποια δομικά, ευρύτερα κειμενικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του παραγόμενου από μαθητές στο σχολείο επιχειρηματολογικού λόγου; (*Ερευνητικό Ερώτημα 1*). Αυτά τα υπο-ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- α) Το δομικό σχήμα που υιοθετείται από τους μαθητές στα επιχειρηματολογικά κείμενα που παράγουν συμφωνεί με αυτό που συμπεριλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια (δομικό σχήμα ρητορικού λόγου Δημοσθένη) και με τη δομή των επιχειρηματολογικών κειμενικών ειδών (έκθεσης και εξήγησης) όπως ορίζονται από τη ΣΛΓ; Έχουν οι μαθητές/τριες σαφή αντίληψη των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών του επιχειρηματολογικού λόγου, σύμφωνα με το δομικό σχήμα που ακολουθούν στα γραπτά τους;
- β) Ποια συλλογιστική πορεία ακολουθείται στα μαθητικά γραπτά (επαγωγική ή παραγωγική);
- γ) Γίνεται απλή αναφορά ή και στήριξη/αιτιολόγηση των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται;

- δ) Ποιος είναι ο τρόπος της μεταξύ των επιχειρημάτων διάρθρωσης (απλή, πολλαπλή, συνθετική, υποταγμένη επιχειρηματολογία);
- ε) Πώς εκφέρεται η αιτιολόγηση; Γίνεται χρήση δεικτών λόγου;
- στ) Τα μαθητικά κείμενα παρουσιάζουν τα γνωρίσματα του γραπτού αποπλαισιωμένου λόγου που τα καθιστούν επιχειρηματολογικά αποτελεσματικά (επίπεδο λεξικής πυκνότητας, ονοματοποίηση);
- ζ) Αναγνωρίζεται από τους μαθητές η διαλογική φύση της επιχειρηματολογίας μέσω της ανάπτυξης αντεπιχειρηματολογίας; Σε ποιο στοιχείο των αντίπαλων θέσεων στοχεύουν τα αντεπιχειρήματα (αλήθεια/πληρότητα/συνάφεια αιτίου, προέλευση επιχειρήματος);
- η) Πόσο πειστικά παρουσιάζονται οι θέσεις και τα υποστηρικτικά επιχειρήματα από τους μαθητές σε επίπεδο γλωσσικών επιλογών; Δηλαδή, υπάρχουν γλωσσικές επιλογές που καθιστούν τον λόγο -περισσότερο ή λιγότερο- αντικειμενικό ή κατευθυντικό και άρα περισσότερο πειστικό;
- θ) Η γλωσσική πραγμάτωση των μαθητικών γραπτών υποδηλώνει συνειδητή και σωστή αξιοποίηση των γλωσσικών δυνατοτήτων (αξιοποίηση Τροπικότητας) στην δήλωση των απόψεων, των επιχειρημάτων και των αντεπιχειρημάτων;

Κεφάλαιο 9^ο

Μεθοδολογία

9.1. Περιεχόμενο και οργάνωση της έρευνας.

Το πεδίο της παρούσας έρευνας οριοθετήθηκε από τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην ενότητα 8.9. Η έρευνα προσανατολίστηκε στη διερεύνηση και αξιολόγηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας μαθητών/τριών της τελευταίας τάξης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού διαμορφώθηκε και χρησιμοποιήθηκε μια γραπτή δοκιμασία τύπου τεστ, η οποία εφαρμόστηκε στα Ενιαία Λύκεια της εκπαιδευτικής περιφέρειας της πόλης του Βόλου του Νομού Μαγνησίας. Η γραπτή δοκιμασία επιλέχθηκε εξαιτίας των πολυάριθμων προς διερεύνηση παραμέτρων, αλλά κυρίως εξαιτίας της προσομοίωσης της δοκιμασίας με τις μεθόδους αξιολόγησης στο Λύκειο, καθώς και της εξοικείωσης των μαθητών με δοκιμασίες γραπτού τύπου. Άλλωστε, ο γραπτός λόγος αποτελεί την πιο πρόσφορη πηγή διερεύνησης του μαθητικού λόγου και γι' αυτό κρίθηκε κατάλληλος για τη συλλογή του υλικού.

Η τεράστια σημασία που αποδίδεται στον τομέα της επιχειρηματολογίας και η οποία πιστοποιείται μέσα από το μεγάλο και διαρκώς αυξανόμενο αριθμό ερευνών που πραγματοποιούνται παγκοσμίως στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής περιοχής, αποδεικνύει πως σήμερα, περισσότερο ίσως από κάθε άλλη εποχή, οι πολίτες καλούνται να εξετάσουν κριτικά σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και να στηρίξουν τις θέσεις τους με επιχειρήματα συμμετέχοντας ενεργά σε θέματα κοινωνικής αντιπαράθεσης (Gerring 2005· Marttunen et al. 2005· Pithers & Soden 2000). Ο κειμενικός προσανατολισμός, συνεπώς, του γραμματισμού στη βασική εκπαίδευση δεν έχει μόνο στενά παιδαγωγικά κίνητρα και συνέπειες, αλλά αποσκοπεί στην καταπολέμηση του διαχωρισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών-πολιτών και κατ' επέκταση σχετίζεται άμεσα με την πολιτική χειραφέτησή τους (Αρχάκης, 2005, σελ. 189).

Πέρα από την όλη ερευνητική κινητικότητα που εντοπίζεται στον τομέα της επιχειρηματολογίας και στην οποία αναφερθήκαμε διεξοδικά στο 8^ο κεφάλαιο, ιδιαίτερο κίνητρο για την επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής κατεύθυνσης, αποτέλεσαν οι διεθνείς έρευνες PIRLS και PISA, οι οποίες, βέβαια, έχουν ως στόχο την αξιολόγηση του γενικότερου επιπέδου γραμματισμού των χωρών που

συμμετέχουν σε αυτές (Παπούλια-Τζελέπη, Φτερνιάτη & Θηβαίος, 2006). Λαμβάνοντας, ωστόσο, υπ' όψιν: α) ότι οι συγκεκριμένες έρευνες εφαρμόζονται σε παιδιά μικρότερης εκπαιδευτικής βαθμίδας από αυτής του Λυκείου (η PIRLS για παιδιά Δημοτικού και η PISA για παιδιά Γυμνασίου), β) ότι στοχεύουν στη διερεύνηση αρκετά διευρυμένων τομέων, όπως του αναγνωστικού γραμματισμού-γλώσσας, των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών και τέλος, γ) ότι η χώρα μας κατάλαβε στην έρευνα PISA του 2006 την τελευταία θέση μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (www.pisa.oecd.org, 2008), ανακύπτει εύλογα η απορία του τι μπορεί να συμβαίνει στην τελευταία βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και για το αν και κατά πόσο αλλάζει αυτή η κατάσταση. Στόχος της έρευνας δεν ήταν, σε καμία περίπτωση, η επανάληψη των PIRLS και PISA, αλλά, η διαπίστωση του επιπέδου των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αντίστοιχο ηλικιακό πληθυσμό και με συναφείς ερευνητικούς σκοπούς, περισσότερο συμβατή θεωρήθηκε μια διακρατική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2002 στις χώρες Φιλανδία, Γαλλία και Αγγλία (Marttunen at al., 2005). Στόχος ήταν η διερεύνηση των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε μαθητές 15 έως 17 ετών. Οι δεξιότητες αυτές μετρήθηκαν μέσω μιας γραπτής δοκιμασίας τεσσάρων (4) σταδίων που αφορούσαν στην ανάλυση, σχολιασμό, αξιολόγηση και παραγωγή κειμένου επιχειρηματολογίας. Σε αυτό περίπου το πλαίσιο κινείται και η παρούσα ερευνητική διαδικασία, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση ενός αναλυτικού και εξαντλητικού εργαλείου αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας, τέτοιου που να επιτρέπει όχι μόνο τη μέτρηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά και την παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε εκείνα ακριβώς τα σημεία που εμφανίζονται ως προβληματικά και χρήζουν βελτίωσης.

Η έρευνά μας, συνεπώς, σχεδιάστηκε, για την εξυπηρέτηση εντός διπλού στόχου: α) τη διερεύνηση-διάγνωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παραγόμενης επιχειρηματολογίας βάσει ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών και β) τη διαμόρφωση ενός εργαλείου ανάλυσης-αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας εφαρμόσιμου μελλοντικά στην εκπαιδευτική πράξη. Σκοπός, λοιπόν, δεν είναι απλά η διαπίστωση της ισχύουσας κατάστασης, αλλά πρωτίστως μέσω της αξιολόγησης η διαμόρφωση ενός εργαλείου με αφετηρία τις δυνατότητες των μαθητών. Το διαφορετικό, δηλαδή στοιχείο της εν λόγω έρευνας σε σύγκριση με

τις PIRLS και PISA είναι ότι ξεκινά από τα ελληνικά δεδομένα και διαπιστώνοντας επακριβώς τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των Ελλήνων μαθητών, εξασφαλίζει τον ακριβή προσδιορισμό των πιθανών σημείων διδακτικής παρέμβασης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας.

9.2. Διαμόρφωση εργαλείου συλλογής δεδομένων - δοκιμασία/τεστ επιχειρηματολογίας.

Βασικό κριτήριο για τη διαμόρφωση των ασκήσεων του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων - δοκιμασίας/τεστ επιχειρηματολογίας²¹ υπήρξε η ενσωμάτωση όλων εκείνων των πτυχών που εμπίπτουν στις διαδικασίες της επιχειρηματολογίας ως εκπαιδευτικής πρακτικής με «κοινωνικές προεκτάσεις». Με άλλα λόγια θελήσαμε να διαμορφώσουμε ασκήσεις μέσω των οποίων θα ελεγχόταν ο βαθμός εξοικείωσης και κατοχής των γνωρισμάτων του επιχειρηματολογικού λόγου που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο και συγκεκριμένα στην Γ' Λυκείου, με αξιοποίηση κειμένων της καθημερινότητας, τόσο για την αναγνώριση όσο και για την παραγωγή επιχειρηματολογίας.

Για αυτόν τον σκοπό αναπτύξαμε δύο κατηγορίες ασκήσεων, μία που αφορούσε στην αναγνώριση και μία που αφορούσε στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου, με τρεις ασκήσεις σε κάθε κατηγορία, προκειμένου να ικανοποιήσουμε την 1^η Ερευνητική Υπόθεση και το Ερευνητικό Ερώτημα της μελέτης μας (πρβ. ενότητα 8.9.). Ειδικότερα, για την πρώτη κατηγορία ασκήσεων επιλέξαμε κείμενα από τον ημερήσιο τύπο και συγκεκριμένα τις εφημερίδες «Ελευθεροτυπία» και «Βήμα». Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν κατόπιν διερεύνησης των φύλλων των συγκεκριμένων εφημερίδων (περίοδος κυκλοφορίας Ιανουάριος - Ιούνιος 2008) και ήταν τέτοια, ώστε να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά που διερευνώνται, ενσωμάτωναν δηλαδή τα γνωρίσματα του επιχειρηματολογικού λόγου (τρόπους πειθούς, ισχυρισμούς, συλλογισμούς, επιχειρήματα) τη δυνατότητα αναγνώρισης, αποδόμησης και αξιολόγησης των οποίων θέλαμε να διερευνήσουμε στους μαθητές (Ερευνητική Υπόθεση 1).

Οι εφημερίδες «Ελευθεροτυπία» και «ΒΗΜΑ» επιλέχθηκαν, επειδή είναι εφημερίδες πανελλήνιας κυκλοφορίας και προτιμήθηκαν σε σχέση με άλλες πηγές

²¹ Αυτούσιο το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, η δοκιμασία/τεστ επιχειρηματολογίας, παρατίθεται στο παράρτημα.

(π.χ. βιβλία, Ίντερνετ, κλπ.), καθώς τα άρθρα ως τύπος κειμένου διαθέτουν αυτοτέλεια χωρίς να είναι υπερβολικά εκτενή, περιέχουν συμπυκνωμένη ποσότητα πληροφοριών, καθώς είναι σύντομα και ολοκληρωμένα, ο λόγος τους είναι αρκετά προσεγμένος και ως πηγές θεωρούνται γενικά αξιόπιστες. Ως προς το περιεχόμενο τα κείμενα αφορούσαν σε επιστημονικά ζητήματα με κοινωνικές προεκτάσεις, θέματα δηλαδή που αναπόδραστα αφορούν όλους μας. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν δε χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια, αλλά περικόπηκαν ή διασκευάστηκαν κυρίως για λόγους συντομίας.

Έτσι, στην πρώτη άσκηση ζητούνταν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αντιστοιχίσουν πέντε (5) αριθμημένα αποσπάσματα άρθρων με τον τρόπο πειθούς που χρησιμοποιούσε ο συγγραφέας τους. Στη δεύτερη άσκηση δόθηκε στους μαθητές διασκευασμένο ένα άρθρο των Βιστωνίτη και Ανδρέου από την εφημερίδα «Βήμα» με θέμα τα πολεμικά βιντεοπαιχνίδια. Το κείμενο χωρίστηκε σε 26 αριθμημένες προτάσεις και ζητούμενο ήταν η αναγραφή μόνο του αριθμού των προτάσεων που φανέρωναν την απόφαση του συγγραφέα και τα επιχειρήματα με τα οποία την στήριζε. Θα πρέπει να αναφερθεί πως η απόφαση του συγγραφέα δηλωνόταν μέσα από δύο προτάσεις, μη διαδοχικές (τις υπ' αριθμόν 4 και 6). Η επιλογή ήταν σκόπιμη, ώστε, καθώς οι δύο προτάσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν η μία αναδιατύπωση και επέκταση της άλλης, να εντοπιστούν και να συσχετιστούν πιο εύκολα με τα συναφή υποστηρικτικά επιχειρήματα. Η τρίτη άσκηση περιλάμβανε ένα κείμενο που αφορούσε στην ανάπτυξη των νευροεπιστημών και ήταν η πιο απαιτητική της πρώτης κατηγορίας ασκήσεων. Ζητούμενο ήταν ο εντοπισμός ενός επιχειρήματος υπέρ της ανάγνωσης του εγκεφάλου και δύο επιχειρημάτων ενάντια στην ανεξέλεγκτη ανάπτυξη των νευροεπιστημών, η ανάλυσή τους σε προκείμενες και συμπεράσματα, η αναγνώριση του είδους των τεκμηρίων που χρησιμοποιούνται και τέλος η αξιολόγησή τους ως προς τα κριτήρια της εγκυρότητας της αλήθειας και της ορθότητας. Και οι τρεις αυτές ασκήσεις βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία τόσο με τη διδακτική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας βάσει των σχολικών εγχειριδίων όσο και με τα καθορισμένα πρότυπα αξιολόγησης του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης στην Γ' Λυκείου (πρβ. Οδηγίες Φιλολογικών μαθημάτων και ΦΕΚ 2156). Επιπλέον, συμφωνούν με τους σκοπούς της έρευνάς μας για διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης, αποδόμησης και αξιολόγησης στοιχείων επιχειρηματολογίας και σχετίζονται με την πρώτη ερευνητική υπόθεση της μελέτης.

Παράλληλα, εξαιτίας της διασύνδεσης του θεματικού περιεχομένου των άρθρων με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, μπορούν να συνδεθούν με το πλαίσιο της Άτυπης Λογικής (πρβ. ενότητα 4.5.1.) και της Πραγματο-Διαλεκτικής (πρβ. ενότητα 5.2.), καθώς και με το μοντέλο Toulmin και ξανά την Πραγματο-Διαλεκτική προσέγγιση σε ό,τι αφορά την αναδόμηση του επιχειρηματολογικού λόγου: αποκατάσταση των προκείμενων που λανθάνουν (Προσθήκη) στο συλλογισμό και προσδιορισμός, διασύνδεση και αξιολόγηση των στοιχείων που οδηγούν στο συμπέρασμα (εγγυητής, βάση = τεκμήρια, αλήθειες, γεγονότα, παραδείγματα).

Η τέταρτη κατά σειρά άσκηση αφορούσε στην ανίχνευση στοιχείων που διαμορφώνουν την πειθώ σε πολυτροπικό κείμενο και συγκεκριμένα σε έντυπη διαφήμιση/αφίσα της Greenpeace. Με δεδομένη -βάσει της διατύπωσης της άσκησης- την πρόθεση των δημιουργών της αφίσας να πείσουν για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να διακρίνουν τα στοιχεία του οπτικού μηνύματος (με τη διευκρίνιση ότι πρόκειται για την εικόνα) και τα στοιχεία του γραπτού μηνύματος στα οποία στηρίζεται η πειστικότητα της αφίσας. Η συγκεκριμένη απαίτηση δεν ήταν άγνωστη για τους μαθητές της Γ' Λυκείου, καθώς -όπως είδαμε και στην ενότητα της παρουσίασης των σχολικών εγχειριδίων - οι μαθητές καλούνται στο πλαίσιο των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων να επεξεργαστούν έντυπες διαφημίσεις/αφίσες και να σχολιάσουν τα στοιχεία στα οποία στηρίζεται η πειστική δύναμή τους. Άλλωστε, εφόσον σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των μαθητικών επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων και σε πολυτροπικό κείμενο, η επιλογή έντυπης διαφημιστικής αφίσας συνέπιπτε με τους ερευνητικούς στόχους της μελέτης μας (Ερευνητική Υπόθεση 3). Παράλληλα, ζητήθηκε η παραγωγή ενός πολύ σύντομου κειμένου (40-45 λέξεων) για υποτιθέμενο διαγωνισμό της Greenpeace με σκοπό την ενημέρωση εφήβων καταναλωτών για τα μεταλλαγμένα τρόφιμα.

Οι δύο τελευταίες δοκιμασίες της δεύτερης κατηγορίας ασκήσεων αφορούσαν στην παραγωγή λόγου. Οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να γράψουν ανοιχτή επιστολή για τη στήλη «Το βήμα του πολίτη» της τοπικής εφημερίδας «Θεσσαλία» με θέμα την κατάργηση των κορυνών που είχαν τοποθετηθεί πρόσφατα σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης. Η διασύνδεση του ζητήματος με την καθημερινότητα των μαθητών και όλων των πολιτών γενικότερα και το σύνολο των συζητήσεων που είχε αναπτυχθεί στον έντυπο και ραδιοτηλεοπτικό τοπικό τύπο,

εξαιτίας των προβλημάτων που προκλήθηκαν από το συγκεκριμένο μέτρο, αποτέλεσαν στοιχεία που προέκριναν την επιλογή του θέματος: οι μαθητές βιώνοντας καθημερινά τη συγκεκριμένη κατάσταση και έχοντας εκτεθεί σε σχετική επιχειρηματολογία λόγω της έκτασης των προβλημάτων τόσο υπέρ όσο και κατά του μέτρου αναμενόταν να εμπλακούν ισχυρότερα στην ανάπτυξη συναφούς επιχειρηματολογίας. Γενικά, όπως είδαμε ήδη, η εξοικείωση και η γνώση του θέματος προς ανάπτυξη, αλλά και η προσωπική εμπλοκή των μαθητών οδηγούν στην παραγωγή καλύτερων επιχειρηματολογικών κειμένων (Golder, 1993) με σύνθετα επιχειρήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και αντεπιχειρήματα (Golder & Coirier, 1994), την παρουσία και τον τρόπο ανάπτυξης των οποίων επιδιώκαμε να μελετήσουμε στο πλαίσιο της μελέτης (Ερευνητικό Ερώτημα 1).

Πάνω στην ίδια λογική στηρίχθηκε και η τελευταία άσκηση, στην οποία οι μαθητές/μαθήτριες καλούνταν να συντάξουν μία επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας με θέμα την κατάργηση των πενθήμερων εκδρομών. Το ιδιάζον στοιχείο στην προκειμένη περίπτωση είναι πως ενώ το θέμα σχετιζόταν άμεσα με τη σχολική ζωή των μαθητών/τριών, οι ίδιοι καλούνταν να υπερασπιστούν μία θέση την οποία υπό κανονικές συνθήκες θα προσπαθούσαν να καταρρίψουν. Η στήριξη μιας θέσης που είναι αντίθετη με τις επιθυμίες τους αποτελεί συνήθη πρακτική διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της επιχειρηματολογίας, καθώς θεωρείται πιο απαιτητικό να υποστηρίξει κανείς έναν ισχυρισμό που κανονικά θα προσπαθούσε να καταρρίψει (Van Eemeren et al., 1996, σελ. 3). Επιπλέον, και τα δύο θέματα που ορίστηκαν για παραγωγή λόγου δεν απαιτούσαν ειδικές γνώσεις, εφόσον στόχος μας ήταν η διευκόλυνση των μαθητών στην ανάπτυξη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, δεδομένου του ότι οι περιορισμένες γνώσεις μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε ελλιπή αντεπιχειρηματολογία (McNeil & Krajcik, 2009). Με αυτό τον τρόπο θελήσαμε να προωθήσουμε τις προϋποθέσεις για την κάλυψη του Ερευνητικού Ερωτήματος της μελέτης.

Οι δύο ασκήσεις παραγωγής λόγου βαθμολογήθηκαν με άριστα τα 40 μόρια (20 για το περιεχόμενο, 12 για την έκφραση και 8 για τη δομή), όπως ακριβώς βαθμολογείται η παραγωγή λόγου στις Πανελλήνιες εξετάσεις, αλλά και στο Λύκειο. Η βαθμολόγηση των μαθητικών γραπτών έγινε από τρεις βαθμολογήτριες, την ερευνήτρια και δύο ακόμη φιλόλογους, προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη

αντικειμενικότητα αναφορικά με την εκτίμηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των κειμένων.

Η συνάφεια των βαθμολογιών, όπως θα δούμε στην ενότητα 10.3., επιβεβαιώθηκε από το δείκτη συσχέτισης r^2 για κάθε ένα από τα ερωτήματα και τη χρήση του κριτηρίου kappa για τη σύγκριση των βαθμών των βαθμολογητών, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στη συζήτηση και έμμεση εκπαίδευση των άλλων δύο βαθμολογητριών από την ερευνήτρια αναφορικά με τον ακριβή τρόπο αξιολόγησης και μοριοδότησης των επιμέρους κειμενικών χαρακτηριστικών των μαθητικών γραπτών. Ο μέσος όρος των τριών βαθμολογιών, τόσο ως προς τα επιμέρους γνωρίσματα των γραπτών (περιεχόμενο, έκφραση, δομή) όσο και ως προς τον συνολικό μέσο όρο χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, με αναγωγή των 40 μορίων στα 100. Αυτή η επιλογή κατέστη υποχρεωτική, εφόσον και όλα τα υπόλοιπα ερωτήματα (Α', Β', Γ', Δ') αξιολογήθηκαν με άριστα τα 100 μόρια, προκειμένου να διευκολυνθεί η εξαγωγή άμεσα συγκρίσιμων μέσων όρων και η συνολική στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και επειδή η εκατοντάβαθμη κλίμακα χρησιμοποιείται έτσι κι αλλιώς για την αξιολόγηση όλων των μαθημάτων στο Λύκειο. Η στατιστική επεξεργασία των αριθμητικών δεδομένων της μελέτης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, έκδοση 19,0.

Η δοκιμασία/τεστ επιχειρηματολογίας συνοδευόταν από απογραφικό δελτίο, το οποίο έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές/τριες πριν την έναρξη της διαδικασίας. Τα στοιχεία που ζητούνταν αφορούσαν στο φύλο, το έτος γέννησης, τον αριθμητικό βαθμό με τον οποίο είχαν αξιολογηθεί στο μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης της προηγούμενη χρονιά, καθώς και το γενικό μέσο όρο βαθμολογίας με τον οποίο αποφοίτησαν από τη Β' Λυκείου, την Κατεύθυνση σπουδών που ακολουθούσαν και τέλος το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Η πρόσβαση σε αυτά τα στοιχεία θεωρήσαμε πως θα μας επέτρεπε εκτός από τη σύνδεση του φύλου με τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας γενικά (Ερευνητική Υπόθεση 4, 5 και 6) να δώσουμε κάποιες απαντήσεις σχετικά με τους παράπλευρους σκοπούς της μελέτης, στον βαθμό, βέβαια, που αποδεχόμαστε ως αληθινές τις δηλώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τη σχολική βαθμολογία τους και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

9.2.1. Μεθοδολογική ανάλυση έντυπης διαφημιστικής αφίσας ερευνητικού εργαλείου

Για την εξέταση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας των μαθητών σε πολυσημειωτικό κειμενικό περιβάλλον επιλέχθηκε αφίσα της Greenpeace για τα μεταλλαγμένα προϊόντα. Ο μη εμπορικός χαρακτήρας της αφίσας σε συνδυασμό με τη διαπραγμάτευση ενός ζητήματος κοινού ενδιαφέροντος (απειλή υγείας) προέκρινε τη συγκεκριμένη επιλογή έναντι κερδοσκοπικών διαφημίσεων, οι οποίες θα κάλυπταν – βάσει του διαφημιζόμενου προϊόντος – σαφώς πιο περιορισμένο ορίζοντα ενδιαφερόντων. Παράλληλα, η συγκεκριμένη αφίσα διαφοροποιούμενη από την πρόκριση καταναλωτικών προτύπων και αποσκοπώντας στον επηρεασμό των αποδεκτών για υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς και καλλιέργεια ορισμένης νοοτροπίας, κρίθηκε περισσότερο πρόσφορη για τις ανάγκες της μελέτης.

Άλλωστε, η αφίσα – όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια – ανταποκρίνεται πλήρως στα σύγχρονα πρότυπα κατασκευής πολυτροπικού νοήματος, γεγονός που καθιστά λογική τη σύνδεση του βαθμού αποκωδικοποίησης του νοήματός της και της ικανότητας πρόσληψης της επιχειρηματολογίας σε πολυσημειωτικά κείμενα γενικά. Έτσι, παρόλο που σε καμία περίπτωση δεν αναμενόταν για τους/τις μαθητές/τριες γνώση και χρήση του πολυτροπικού κώδικα στην πρόσληψη των μηνυμάτων των αφίσας, αναμενόταν η ικανότητα αναγνώρισης των συνθετικών στοιχείων του λεκτικού και οπτικού σημειωτικού τρόπου και η διασύνδεσή της με τις λειτουργίες πειθούς που επιτελούν. Πάνω σε αυτή τη βάση διαμορφώθηκε ένα σύνολο στοιχειωδών κλειδιών πολυτροπικής ανάλυσης στο οποίο οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν τυπικά να αντεπεξέλθουν. Αυτά τα κλειδιά ανάλυσης παρουσιάζονται μέσα από την πολυτροπική ανάλυση της αφίσας που ακολουθεί.

9.2.1.1. Πολυτροπική ανάλυση αφίσας Greenpeace.

Στη διαμόρφωση του διατροπικού νοήματος της αφίσας η λεκτική και οπτική συνέργεια είναι αρκετά στενή συνδέοντας βάσει του περιεχομένου (μείξη συνοχικών δεσμών) συγκεκριμένες οπτικές πληροφορίες με συγκεκριμένες λέξεις (τυπογραφική αλληλόδραση). Στόχος της διασύνδεσης των σημειωτικών πόρων είναι η πρόσληψη του σκοπούμενου από τους δημιουργούς μηνύματος με απώτερο στόχο την πειθώ των αποδεκτών για ανάληψη συγκεκριμένης δράσης.

Ως προς την αναπαραστατική μεταλειτουργία, πρόκειται για ενέργεια αμετάβατη, εφόσον εμπλέκεται ένας μόνο συμμετέχων και δεν εικονίζεται το

αντικείμενο που συνιστά αποδέκτη της ενέργειας. Η εικόνα είναι παραστατική/αφηγηματική με κυρίαρχη μορφή διανύσματος αυτή της κατεύθυνση του βλέμματος του εικονιζόμενου προσώπου, του δράστη, προς αντικείμενο που δε συμπεριλαμβάνεται στην οπτική αναπαράσταση (αμετάβατη αντίδραση, μη μεταβατική σκηνή). Ο Οδηγός/Καθοδηγητής αποτελείται από το Σημείο Εστίασης, που πραγματώνεται στο πρόσωπο του ηθοποιού Θοδωρή Αθερίδη, και το οποίο καθίσταται διαπροσωπικά εξέχων μέσω του μεγέθους (καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος της αφίσας) και της θέσης (κέντρο), και από το Συμπλήρωμα του Σημείου Εστίασης, το μεγεθυντικό φακό. Επιπλέον, η επιλογή του συγκεκριμένου ηθοποιού ελκύει το ενδιαφέρον λόγω της αναγνωρισιμότητάς του, εξαιτίας της αδιάλειπτης συμμετοχής του σε τηλεοπτικές σειρές καναλιών εθνικής εμβέλειας. Άλλωστε, όπως είδαμε και στην ενότητα της πολυτροπικής ανάλυσης των έντυπων διαφημίσεων/αφισών, η επιλογή διάσημων προσώπων με ισχυρή και αναγνωρίσιμη κοινωνική ταυτότητα, εξ' ορισμού κερδίζει την εμπιστοσύνη του διαφημιστικού κοινού, καθώς στο πρόσωπό τους συνδυάζεται η φυσική παρουσία και η κοινωνική καταξίωση (Lowenthal, 1991). Υπ' αυτή την έννοια γίνεται σύμβολο, εφόσον μέσω της κοινωνικής σύμβασης που αναγνωρίζεται στο πρόσωπό του αποκτά ένα νόημα που το καθιστά ικανό να αντιπροσωπεύει κάτι άλλο πέρα από τον εαυτό του (Fiske, 1992, σελ. 116), στην προκειμένη περίπτωση, τον ιδεατό ενσυνείδητο πολίτη που υιοθετεί ενεργητική στάση απέναντι στα ζητήματα του ανθρώπινου βίου.

Ως προς τη διαπροσωπική μεταλειτουργία, παρόλο που δεν υπάρχει άμεση οπτική επαφή, ώστε να δημιουργείται σε φαντασιακό επίπεδο επαφή μεταξύ αναπαριστώμενου προσώπου και θεατή, το κοντινό πλάνο δηλώνει σχέση οικειότητας, ενώ η οξεία γωνία λήψης στο ίδιο επίπεδο με το εικονιζόμενο πρόσωπο δημιουργεί αίσθηση εμπλοκής και ισότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά (οξεία γωνία λήψης, προσφορά και απουσία βάθους στο πλάνο) κάνουν την παρουσίαση των εικονιζόμενων αντικειμενική (Karagevrekis, 2012).

Σε ό,τι αφορά την κειμενική μεταλειτουργία και συγκεκριμένα την πληροφοριακή αξία, η τοποθέτηση του εικονιζόμενου στη βάση και στο κέντρο της αφίσας το καθιστά ταυτόχρονα πυρήνα της οπτικής πληροφορίας και αντανάκλαση της πραγματικότητας, δηλαδή του τι (πρέπει να) ισχύει. Ως προς την οριζόντια διάταξη, το συνοδευτικό της αφίσας κείμενο τοποθετούμενο στη δεξιά πλευρά παρουσιάζεται ως η νέα πληροφορία. Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί σε αυτό το

σημείο πως η περιχάραξη είναι ιδιαίτερα χαλαρή, καθώς τα συντιθέμενα οπτικά και λεκτικά στοιχεία παρουσιάζονται σαν να ανήκουν σε μία ενότητα. Αυτή η αίσθηση του συνανήκειν εξασφαλίζεται όχι μόνο μέσω της απουσίας διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των σημειωτικών πόρων, αλλά και μέσω της επικάλυψής τους, καθώς τα λεκτικά συστατικά μέρη τοποθετούνται πάνω στα οπτικά σε βαθμό που σε ορισμένες περιπτώσεις καθίσταται δύσκολος ο διαχωρισμός του αν η χρήση τους υπάγεται στο λεκτικό ή οπτικό σημειωτικό τρόπο (π.χ. Don't buy it, ΠΕΙΤΕ ΟΧΙ ΣΤΑ ΜΕΤΑΛΛΑΓΜΕΝΑ), διαμορφώνοντας αυτό που ονομάζεται *Κειμενική Ολοκλήρωση* (textual integration) (Van Leeuwen, 2005, σελ. 12). Και η χρωματική αρμονία – επιλογή χρωμάτων της ίδιας οικογένειας: έντονο ανοιχτό πορτοκαλί – κόκκινο – συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, η τάση προς τη μονοχρωμία σε όλα τα σημεία της αφίσας που δεν καλύπτονται από το Σημείο Εστίασης είναι ακόμη ένα στοιχείο που ελκύει την προσοχή των αποδεκτών.

Διακριτικό γνώρισμα της συγκεκριμένης διαφήμισης είναι η αξιοποίηση της οπτικής απεικόνισης ενός προσώπου ως Σημείου Εστίασης, το οποίο καθίσταται κειμενικά εξέχων χάρη στην κεντρική τοποθέτηση, το μέγεθος, αλλά και την πρόκληση έκπληξης και περιέργειας στους θεατές εξαιτίας της χρήσης ενός μεγεθυντικού φακού. Καταφέρνει, έτσι η οπτική απεικόνιση να ελκύσει το βλέμμα περισσότερο από τα υπόλοιπα συστατικά στοιχεία της αφίσας, γεγονός που ενισχύεται και από την υψηλή φυσική τροπικότητα με την πιστή ως προς την πραγματικότητα απόδοση των αναπαριστώμενων (χρήση φωτογραφίας) (Van Leeuwen, 2005, σελ. 168). Η επιλογή της φωτογραφικής, έναντι π.χ. ζωγραφικής, απεικόνισης του ηθοποιού αυξάνει την αντικειμενικότητα του οπτικού μηνύματος, καθώς η φωτογραφία είναι ό,τι κοντινότερο υπάρχει προς την πραγματικότητα, γιατί στη μεταβίβαση των πληροφοριών δεν παρεμβαίνει κάποιος κώδικας (Barthes, 1988, σελ. 27), αν εξαιρέσουμε, βέβαια, τη γωνία λήψης και ό,τι αυτή συνεπάγεται.

Η οπτική σύσταση της υπό εξέταση αφίσας εκφράζει αφηγηματικές σχέσεις βάσει του αναπαραστατικού νοήματος που αναπτύσσεται στη σκηνή: ο εικονιζόμενος άνθρωπος με τη βοήθεια ενός μεγαλύτερου του συνηθισμένου μεγεθυντικού φακού εστιάζει το βλέμμα και την προσοχή του στην εξέταση κάποιου αντικειμένου μη ορατού και προσδιορίσιμου στους θεατές. Η εστίαση της προσοχής και η ενδεδειγμένη εξέταση τονίζεται μέσω ενός ευρηματικού τεχνάσματος: την αναστροφή της λειτουργίας του μεγεθυντικού φακού, με τη μεγέθυνση όχι του εξεταζόμενου

αντικειμένου (που δεν εικονίζεται), αλλά του ανθρώπινου ματιού. Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η προσήλωση του βλέμματος, ενώ σε συνδυασμό με το ανασηκωμένο φρύδι του ηθοποιού και το σοβαρό και προβληματισμένο ύφος του παρουσιάζεται η απαιτητικότητα και σημαντικότητα της κατάστασης.

Το Σημείο Εστίασης είναι ο ηθοποιός και το Συμπλήρωμα του Σημείου Εστίασης ο μεγεθυντικός φακός. Όπως ήδη αναφέρθηκε, εξαιτίας του μεγέθους, της θέσης, της ανατροπής και της πρωτοτυπίας του σε διαπροσωπικό επίπεδο αιχμαλωτίζει την προσοχή, σε ιδεολογικό επίπεδο παρέχει μία ερμηνεία της πραγματικότητας, του ποια στάση πρέπει να υιοθετηθεί, ενώ σε κειμενικό επίπεδο κινητοποιεί τον θεατή για αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών σχετικά με την κεντρική ιδέα που προωθείται.

Η κατάσταση που υποβάλλεται και η στάση που προβάλλεται από τον Οδηγό/Καθοδηγητή διαμορφώνει ουσιαστικά το συμφραστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αποκτούν λόγω αλληλεπίδρασης την πειστική ισχύ τους τα συνοδευτικά λεκτικά συστατικά. Συγκεκριμένα, ο Βελτιωτής, που συνίσταται στο κείμενο με τη μορφή παραγράφου (Πολλά από ... για τη δράση σας), αποκρυσταλλώνει και επεκτείνει το μήνυμα που πηγάζει από τον Οδηγό/Καθοδηγητή, ο οποίος ανεξάρτητα του λεκτικού σημειωτικού πόρου θα μπορούσε να ερμηνευτεί πολλαπλά. Οι γλωσσικές επιλογές του Βελτιωτή επιδιώκουν τη συναισθηματική εμπλοκή και κινητοποίηση των αποδεκτών, γεγονός που επιτυγχάνεται με τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου (αγαπημένα μας), που ουσιαστικά εντάσσει δημιουργούς και αποδέκτες στην ίδια θέση καλλιεργώντας μια αίσθηση αλληλεγγύης (Meyers, 1994, σσ. 81-82), αλλά και η χρήση προτρεπτικών λεκτικών φράσεων (speech act of recommendation), που πραγματώνονται μέσω της Προστακτικής ρηματικής έγκλισης (εξετάστε, διαμαρτυρηθείτε, δηλώστε, ενημερώστε). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το επιχείρημα που χρησιμοποιείται στο Βελτιωτή. Από γλωσσικής άποψης διατυπώνεται με ένα υποθετικό συλλογισμό, που στην ουσία στηρίζεται σε μία λανθάνουσα παραδοχή. Ο συλλογισμός αυτός θα μπορούσε να αναλυθεί ως εξής:

Αν (=επειδή) θέλετε να μην τρώτε μεταλλαγμένα

(που δε θέλετε να τρώτε μεταλλαγμένα

δεδομένου του ότι όλοι θέλουν να μην τρώνε μεταλλαγμένα,

επειδή ...)

εξετάστε, διαμαρτυρηθείτε, δηλώστε, ενημερώστε

Ενδιαφέρον, επίσης, είναι και ο τρόπος χρήση της άρνησης ως συνοδευτικού του ρήματος τρώτε και όχι του θέλετε, κάτι που μπορεί να γίνει καλύτερα αντιληπτό, αν αλλάξουμε τη θέση της:

Αν θέλετε να μην τρώτε μεταλλαγμένα

Αν δε θέλετε να τρώτε μεταλλαγμένα

Η συγκεκριμένη διατύπωση υποβάλλει και γλωσσικά τη σωστή στάση που πρέπει να κρατήσουν οι αποδέκτες και η οποία, επιπρόσθετα, προβάλλεται ως συμπέρασμα (λοιπόν) των όσων διατυπώθηκαν νωρίτερα στο Βελτιωτή.

Σε ιδιαίτερη προβολή λόγω γραμματοσειράς και χρώματος βρίσκεται η *Ετικέτα*, η οποία χωρικά τοποθετείται ακριβώς κάτω από τον Βελτιωτή (Γιατί ως καταναλωτές έχετε τη δύναμη να διώξετε τα μεταλλαγμένα), στην οποία είναι χαρακτηριστική η χρήση προτρεπτικών λεκτικών φράσεων (έχετε τη δύναμη να διώξετε) και η οποία στηρίζει όλη τη διανοητική σύλληψη της αφίσας: κανείς άλλος δεν μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της απειλής των μεταλλαγμένων παρά ο καθένας από εμάς, ως καταναλωτής, θα πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα με τις συνειδητές επιλογές και δράσεις του.

Το Έμβλημα πραγματώνεται μέσω του λογότυπου της Greenpeace, υπηρετώντας ταυτόχρονα ένα διπλό ρόλο, αφενός τον προσανατολισμό των αποδεκτών στο υπό διαπραγμάτευση θέμα, δεδομένου του ότι η Greenpeace ασχολείται με περιβαλλοντικά – οικολογικά ζητήματα και αφετέρου την εγγύηση της ορθότητας των λεγομένων βάσει της διεθνούς δράσης και ευρείας αναγνώρισης του οργανισμού.

Το Σύνθημα / σλόγκαν (Don't buy it, ΠΕΙΤΕ ΟΧΙ ΣΤΑ ΜΕΤΑΛΛΑΓΜΕΝΑ) συνιστά ταυτόχρονα και το σύνθημα (σλόγκαν), διατυπωμένο στην Αγγλική και Ελληνική γλώσσα. Βρίσκεται σε σχετική προβολή από άποψη μεγέθους γραμματοσειράς και χρώματος, καθώς η μονόχρωμη μπλούζα του εικονιζόμενου λειτουργεί ως φόντο πάνω στο οποίο προβάλλονται τα συνθήματα. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί η χρήση κεφαλαιογράμματος γραφής στην ελληνική εκδοχή του συνθήματος και ο τρόπος γραφής της λέξης *ΟΧΙ* που συνδυάζει γνωρίσματα λεκτικά και οπτικά στην πραγμάτωση του γράμματος *X* κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ταυτόχρονα αναγνωρίσιμο ως γράμμα, αλλά και ως απαγορευτικό σύμβολο και ως σύμβολο δήλωσης κινδύνου που εικονίζεται σε συσκευασίες κάθε μορφής δηλητηριωδών ουσιών. Τέλος, οι Πληροφορίες Επικοινωνίας δίνονται με μικρά

τυπογραφικά στοιχεία και αποτελούνται από τη διεύθυνση, το τηλέφωνο και την ιστοσελίδα του οργανισμού.

Η κατασκευή του ιδεολογικού νοήματος στην αφίσα στηρίζεται στην Αμφίδρομη Επένδυση λεξικογραμματικού νοήματος μεταξύ του γλωσσικού κειμένου της Ανακοίνωσης και της οπτικής απεικόνισης του Οδηγού/Καθοδηγητή. Έτσι, το εύρος των ερμηνειών που θα μπορούσαν να αποδοθούν στον Οδηγό/Καθοδηγητή περιορίζονται και προσδιορίζονται επακριβώς χάρη στην υψηλή συμφραστική τάση και τον στενό ερμηνευτικό χώρο της Ανακοίνωσης και του Βελτιωτή.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει το ερώτημα που διατυπώνεται στο πάνω μέρος της αφίσας, που συνιστά την Πρωτεύουσα Ανακοίνωση. Αφενός κατευθύνει σε αρκετά σημαντικό βαθμό τις εικασίες των θεατών για τον ρόλο του Σημείου Εστίασης και του Συμπληρώματος του Σημείου Εστίασης, αφετέρου προαναγγέλλει το θέμα που θα παρουσιαστεί στο Βελτιωτή. Η επιλογή ερωτηματικής αντί δηλωτικής διατύπωσης αποσκοπεί στον προβληματισμό των αποδεκτών και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας για την πιθανή σημασία του. Η χρήση εισαγωγικών στη λέξη *κρύβονται* δηλώνει τη μεταφορική σημασία της λέξης, καθώς η σήμανση των μεταλλαγμένων στα προϊόντα είναι τόσο αμυδρή που ο εντοπισμός τους απαιτεί προσεκτική διερεύνηση (γι' αυτό τον λόγο υπερπροβάλλεται και ο μεγεθυντικός φακός). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί η χρωματική ταύτιση ανάμεσα στη φράση «κρύβονται» και «μεταλλαγμένα» και στο Σύνθημα, «Don't buy it και ΠΕΙΤΕ ΟΧΙ ΣΤΑ ΜΕΤΑΛΛΑΓΜΕΝΑ», γεγονός που αποτελεί ακόμη ένα τρόπο εστίασης της προσοχής των αποδεκτών στην επιθυμητή συμπεριφορά.

Ο Προσανατολισμός της κωδικοποίησης στην αφίσα είναι ο κοινός νατουραλιστικός, εφόσον απευθύνεται συλλογικά στους αποδέκτες ως μελών της κουλτούρας ανεξάρτητα από το πόσο μορφωμένα ή επιστημονικά καταρτισμένα είναι (Kress & Van Leeuwen, 2006). Εντός, λοιπόν, του κοινού νατουραλιστικού προσανατολισμού, ο βαθμός Τροπικότητας των δεικτών διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 9.1.

Βαθμοί Τροπικότητας κοινού νατουραλιστικού προσανατολισμού

		Ελάχιστη τροπικότητα						Ύψιστη τροπικότητα			Χαμηλότερη τροπικότητα	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Κορεσμός χρώματος	Άσπρο και μαύρο											Πλήρης κορεσμός
2. Διαφοροποίηση χρώματος	Μονοχρωμία											Ανώτατη διευρυμένη ποικιλία χρωμάτων
3. Ένταση χρώματος	Απλό, άτονο χρώμα											Πλήρως έντονο χρώμα
4. Πλαισίωση	Απουσία φόντου											Πλήρως εκφρασμένο και λεπτομερές φόντο
5. Αναπαράσταση	Μέγιστη αφαίρεση εικονιστικής λεπτομ.											Μέγιστ. αναπαράσταση εικονιστικής λεπτομ.
6. Βάθος	Απουσία βάθους											Μέγιστη βαθιά προοπτική
7. Φωτισμός	Απουσία παιχνιδιού φωτός και της σκιάς											Μέγιστ. αναπαράσταση παιχνιδ. φωτός-σκιάς
8. Φωτεινότητα	2 τιμές φωτεινότητας του ίδιου χρώματος											Μέγιστ. αριθ. διαφ/ών. βαθμών φωτεινότητας

Η αφίσα της Greenpeace κινείται στην ύψιστη Τροπικότητα, εφόσον – με εξαίρεση ίσως το δείκτη διαφοροποίησης χρώματος που τείνει προς τη μονοχρωμία – όλοι οι υπόλοιποι δείκτες εμπίπτουν στο βαθμό επτά, που αντανakλά την ύψιστη Τροπικότητα. Εδώ θα πρέπει, επίσης, να σημειώσουμε πως η κυριαρχία του ανοιχτού πορτοκαλί χρώματος - που ανήκει στα λεγόμενα θερμά χρώματα - σε όλη την αφίσα θεωρείται πως κινητοποιεί περισσότερο τα άτομα κάνοντας έκκληση στο θυμικό τους, καθώς ελκύουν την προσοχή (Danger, 1969· Goldstein, 1942· Moriarty, 2000, σελ. 219).

9.2.1.2. Αξιολόγηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε πολυσημειωτικό περιβάλλον

Σύμφωνα με την πολυσημειωτική προσέγγιση της αφίσας της Greenpeace διαμορφώθηκε ένα σύνολο κριτηρίων στα οποία αναμενόταν να ανταποκριθούν οι μαθητές. Αυτά τα κριτήρια αναφέρονται τόσο στον οπτικό όσο και στον λεκτικό σημειωτικό τρόπο και ουσιαστικά συνίστανται στα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν την κάθε τροπικότητα. Οι μαθητές ερωτήθηκαν για τα στοιχεία στα οποία βασίζεται η πειθώ του οπτικού μηνύματος (της εικόνας) και η πειθώ του γραπτού μηνύματος (κειμένου) της αφίσας. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώχθηκε να καταστεί σαφές ότι ζητούμενο της συγκεκριμένης δοκιμασίας ήταν ο προσδιορισμός στοιχείων που «βλέπουν» και «διαβάζουν» με την παραδοσιακή σημασία των όρων και να

αποφευχθεί η σύγχυση που ενδεχομένως θα προκαλούνταν από μία γενικόλογη διατύπωση για την πειστικότητα της αφίσας συνολικά. Άλλωστε, κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί η συγκεκριμένη διευκρίνιση, εφόσον μεταξύ των σκοπών της μελέτης ήταν και η σύγκριση της ικανότητας αναγνώρισης γλωσσικών και οπτικών στοιχείων πειθούς μεταξύ των συστατικών της έντυπης διαφήμισης/αφίσας (Ερευνητική Υπόθεση 3). Τα στοιχεία που αποτέλεσαν τα κριτήρια για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης δοκιμασίας παρουσιάζονται στους πίνακες 9.2. και 9.3. που ακολουθούν.

Πίνακας 9.2.

Συστατικά οπτικού σημειωτικού πόρου

Οπτικός σημειωτικός πόρος
Συστατικό στοιχείο
1) Μεγεθυντικός φακός
2) Γνωστός ηθοποιός
3) Ύφος/εκφράσεις προσώπου
4) Πλαισίωση σλόγκαν στην μπλούζα
5) Ερωτηματικά/ γραμματοσειρά
6) Χρώμα αφίσας
7) Χώρος super market
8) Τονισμός ματιού μέσα στο φακό
9) Χ στη λέξη OXI
10) Λογότυπο Greenpeace

Πίνακας 9.3.

Συστατικά λεκτικού σημειωτικού πόρου

Λεκτικός σημειωτικός πόρος
Συστατικό στοιχείο
1) Ερώτηση
2) Προτρεπτικές φράσεις (Προστακτική)
3) Χρήση συνθήματος (σλόγκαν)
4) Γιατί ως καταναλωτές έχετε τη δύναμη να διώξετε τα μεταλλαγμένα
5) Συλλογισμός: Αν θέλετε να μην τρώτε μεταλλαγμένα ... εξετάστε...).

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό και από τους παραπάνω πίνακες δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ διακριτών σημειωτικών στοιχείων και τρόπων πειθούς, ακριβώς επειδή σε πολλές περιπτώσεις είναι η αλληλεπίδραση των σημειωτικών πόρων που καθορίζει την επίδραση και τη συνακόλουθη πειστικότητα της αφίσας.

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση των συστατικών μερών των δύο σημειωτικών τρόπων έπρεπε να γίνει ξεχωριστά, εφόσον θα ήταν παράλογο να αναμένεται συλλογική αξιολόγηση της αφίσας από τους μαθητές δεδομένου του ότι στο σχολείο δεν υπάρχει καμία συναφής δραστηριότητα και επιπλέον επειδή στόχος ήταν η σύγκριση των μαθητικών επιδόσεων στην αναγνώριση των δύο σημειωτικών τρόπων.

Η αξιολόγηση της δοκιμασίας έγινε στην εκατοντάβαθμη κλίμακα. Η αριθμητική ανισότητα των συστατικών μερών των δύο σημειωτικών τρόπων κατέστησε αναγκαία τη διαφορετική μοριοδότησή τους, προκειμένου να γίνει η αναγωγή στην εκατοντάβαθμη κλίμακα. Κάθε συστατικό του οπτικού σημειωτικού τρόπου μοριοδοτήθηκε με 2 μόρια για τη σωστή αναγνώριση και με 1 επιπλέον σε περίπτωση αιτιολόγησης ή σύνδεσής του με την επίδραση που προκαλεί στον αποδέκτη ή τον τρόπο πειθούς που διαμορφώνει. Αντίστοιχα, κάθε στοιχείο του λεκτικού σημειωτικού τρόπου μοριοδοτήθηκε με 4 μόρια για σωστή αναγνώριση και με 2 επιπλέον, αν υπήρχε αιτιολόγηση ή αναφορά στον τρόπο πειθούς. Αναλυτικά η μοριοδότηση του ερωτήματος έγινε ως εξής:

Πειθώ οπτικού μηνύματος

$$(10 \times 2) + (10 \times 1) = 20 + 10 = 30$$

Πειθώ γραπτού μηνύματος

$$(5 \times 4) + (5 \times 2) = 20 + 10 = 30$$

Για το σκέλος της δοκιμασίας που αφορούσε στην παραγωγή σύντομου ενημερωτικού κειμένου εφαρμόστηκε η βαθμολογική κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για τις δύο δοκιμασίες παραγωγής λόγου Ε' και ΣΤ' με άριστα τα 40 μόρια (20 μόρια για το περιεχόμενο, 8 για τη δομή και 12 για την έκφραση), διαμορφώνοντας έτσι συνολικά τα 100 μόρια.

9.3. Εξασφάλιση άδειας από Υ.Π.Δ.Μ.Θ.

Η διενέργεια της έρευνας στο μαθητικό δυναμικό της Γ' τάξης των Ενιαίων Λυκείων του Βόλου κατέστησε υποχρεωτική την εξασφάλιση της απαραίτητης άδειας από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Για αυτόν τον λόγο, μετά τη διαμόρφωση της δοκιμασίας σύμφωνα με τους στόχους και τις ανάγκες της έρευνάς μας, όπως αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα (9.2), υποβλήθηκε στο Υ.Π.Δ.Μ.Θ. αίτηση χορήγησης άδειας διεξαγωγής έρευνας στα σχολεία της

περιοχής στις 22/07/2008 συνοδευόμενη από βεβαίωση της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, αναλυτικό και συνοπτικό σχέδιο της έρευνας, το απογραφικό δελτίο και το εργαλείο συλλογής δεδομένων- δοκιμασία/τεστ, στην οποία θα υποβάλλονταν οι μαθητές.

Στη συνέχεια, το σχέδιο έρευνας, το απογραφικό δελτίο και η δοκιμασία/τεστ επιχειρηματολογίας στάλθηκαν από το Υ.Π.Δ.Μ.Θ. προς κρίση και έγκριση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) μετά τη θετική γνωμοδότηση του οποίου στις 26/09/2008 μας χορηγήθηκε η άδεια διεξαγωγής της έρευνας, με τις ακόλουθες προϋποθέσεις: α) ενημέρωση Διευθυντών από τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας για διευκόλυνση στην πραγματοποίηση της έρευνας, β) ενημέρωση από την ερευνήτρια Διευθυντών και συλλόγου σχολικών μονάδων, οι οποίες θα συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της, γ) εξασφάλιση της σύμφωνης γνώμης τους, δ) ανώνυμη και εθελούσια συμμετοχή των μαθητών στη δώρη γραπτή δοκιμασία, ε) κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. μετά την ολοκλήρωσή της.

9.4. Διεξαγωγή έρευνας

9.4.1.Πληθυσμός της μελέτης

Η μελέτη στηρίχθηκε στην αξιοποίηση υλικού έντυπης γραπτής δοκιμασίας, την οποία κλήθηκαν να συμπληρώσουν μαθητές της Γ΄ τάξης όλων των Ενιαίων Λυκείων της πόλης του Βόλου [1^ο, 2^ο, 3^ο, 4^ο, 5^ο, 6^ο και 7^ο Ενιαία Λύκεια Βόλου]. Η συμμετοχή μαθητών από όλα τα Ενιαία Λύκεια της πόλης κρίθηκε σκόπιμη παρά τις πρακτικές και αντικειμενικές δυσκολίες του εγχειρήματος [απουσία ερευνητικής ομάδας και διεξαγωγή έρευνας από μόνη την ερευνήτρια, γεωγραφική απόσταση μεταξύ σχολικών συγκροτημάτων, έλλειψη συγχρονισμού μεταξύ των σχολείων στη διδασκαλία της υπό διερεύνηση συναφούς διδακτικής ενότητας], προκειμένου να αποσοβηθούν δυσκολίες λόγω απώλειας υποκειμένων ή άρνησης συμμετοχής και – δεδομένου του αριθμού των συμμετεχόντων - προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Για λόγους αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος αποκλείστηκε το ενδεχόμενο συμμετοχής μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) της πόλης, δεδομένου του τεχνικού προσανατολισμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της

διαφοροποίησης του προγράμματος σπουδών σε σύγκριση με τα Ενιαία Λύκεια, τα οποία είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά του συνόλου των Λυκείων της χώρας.

Η Γ' Λυκείου επιλέχθηκε ως η πιο πρόσφορη εκπαιδευτική βαθμίδα για τη διεξαγωγή της έρευνας δεδομένου του ότι αποτελεί το τελευταίο στάδιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για αυτόν τον λόγο δημιουργεί την προσδοκία ότι οι μαθητές έχοντας φτάσει σε αυτό το στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σε θέση αφενός να αντιλαμβάνονται και να αποκωδικοποιούν τα μέσα που μετέρχονται τρίτοι, ώστε να τους πείσουν και αφετέρου να μπορούν οι ίδιοι να συνδυάσουν αποτελεσματικά τα κατάλληλα γλωσσικά και επικοινωνιακά δεδομένα, προκειμένου να πείσουν τους άλλους επιχειρηματολογώντας υπέρ των θέσεών τους.

9.4.2. Συνθήκες διανομής γραπτής δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας

Για τη διανομή της γραπτής δοκιμασίας-τεστ στους μαθητές/τριες, πέρα από την εξασφάλιση της σχετικής άδειας από το Υ.Π.Δ.Μ.Θ. και το Κ.Ε.Ε., προηγήθηκε μία σειρά συνεννοήσεων τόσο με τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας όσο και με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και φυσικά τους/τις διδάσκοντες/ουσες καθηγητές/τριες.

Η ταυτόχρονη διεξαγωγή της δοκιμασίας σε όλα τα Λύκεια υπήρξε πρακτικά αδύνατη εξαιτίας της έλλειψης συγχρονισμού στη διδασκαλία της ενότητας των σχολικών εγχειριδίων για την επιχειρηματολογία, που θεωρήθηκε τυπικό προαπαιτούμενο για τη διανομή του τεστ. Έτσι, κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς και σύμφωνα με τον προγραμματισμό της ύλης τους, διαμορφώθηκε χρονοδιάγραμμα διανομής της δοκιμασίας/τεστ βάσει του Λυκείου που καθυστέρωσε περισσότερο στην ύλη.

Επιπλέον, λήφθηκαν ορισμένα μέτρα, ώστε να αποφευχθεί διαρροή των ερωτημάτων της δοκιμασίας-τεστ εντός των σχολείων, καθώς στην πλειοψηφία των Λυκείων συμμετείχαν περισσότερα του ενός τμήματα. Για αυτό το σκοπό σε κάθε Λύκειο η δοκιμασία διανεμήθηκε την ίδια ημέρα ανεξαρτήτως του πόσα τμήματα συμμετείχαν και τις ίδιες ή διαδοχικές μεταξύ των τμημάτων διδακτικές ώρας, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα συζήτησης των ερωτημάτων μεταξύ των μαθητών. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμφωνήσουν για συμμετοχή στην έρευνα χωρίς να λάβουν γνώση των ερωτημάτων της δοκιμασίας νωρίτερα από την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας. Η συγκεκριμένη

προϋπόθεση θεωρήθηκε απαραίτητη προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μην «μπουν στον πειρασμό» να προετοιμάσουν με οποιοδήποτε τρόπο τους μαθητές τους. Οι περισσότεροι, μάλιστα, προσφέρθηκαν αφ' εαυτού να δηλώσουν στους μαθητές τους ότι προτίθενται και οι ίδιοι να αξιολογήσουν τις δοκιμασίες-τεστ, ώστε να τους προτρέψουν να αντιμετωπίσουν με περισσότερη συνέπεια τα ζητούμενα της δοκιμασίας.

Σύμφωνα με τον προγραμματισμό ύλης των εκπαιδευτικών όλων των Λυκείων που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνήθηκε η έναρξη διεξαγωγής της έρευνας κατά το μήνα Δεκέμβριο του 2008. Ωστόσο, η έναρξη καταλήψεων από τους μαθητές στα σχολεία μετατόπισε τελικά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας στην περίοδο Ιανουαρίου – Μαρτίου 2009.

Οι διδάσκοντες/ουσες καθηγητές/τριες που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα έλαβαν γνώση του ακριβούς περιεχομένου της δοκιμασίας μία διδακτική ώρα πριν την διεξαγωγή του τεστ και στις περιπτώσεις διενέργειας κατά τις πρώτες διδακτικές ώρες από την προηγούμενη ημέρα. Ουσιαστικά, δόθηκαν από την ερευνητρία διευκρινίσεις σχετικά με τυχόν απορίες που θα μπορούσαν να προκύψουν για τα ζητούμενα του τεστ. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους ανέλαβαν να ενημερώσουν τους μαθητές ότι τα γραπτά τους θα είναι ανώνυμα και ότι θα αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας. Επίσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να τονίσουν την υποχρεωτική για τους συμμετέχοντες μαθητές συμπλήρωση του απογραφικού δελτίου (δήλωση φύλου, Κατεύθυνσης, κλπ.) και να συντονίσουν χρονικά τη διαδικασία, εξαιτίας του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου και της έκτασης του τεστ, ώστε να αφιερωθεί η πρώτη διδακτική ώρα για την ενότητα των κλειστών ερωτήσεων και η δεύτερη για την ενότητα της παραγωγής λόγου.

Στις προσυμφωνημένες ημερομηνίες και ώρες, πριν την είσοδο στις αίθουσες για τη διενέργεια της δοκιμασίας, διανεμήθηκε στους διδάσκοντες καθηγητές το υλικό της δοκιμασίας-τεστ σε αντίτυπα ισάριθμα των μαθητών των τμημάτων. Ζητήθηκε από τους μαθητές να μη γίνει αναγραφή του ονόματός τους στα φυλλάδια, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η δοκιμασία έπρεπε σύμφωνα με τους όρους της εκπαιδευτικής άδειας να διεξαχθεί ανώνυμα. Ωστόσο, από τους συναδέλφους καθηγητές που επιθυμούσαν να έχουν μία εικόνα της επίδοσης των μαθητών τους, ζητήθηκε η αναγραφή του αύξοντος αριθμού της αλφαβητικής κατάταξης μαθητών του τμήματός τους. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιήθηκε και το αίτημα περί

διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και η επιθυμία των εκπαιδευτικών για πρόσβαση στο υλικό της τάξης τους. Κατά τη διενέργεια της γραπτής δοκιμασίας η ερευνήτρια παρευρισκόταν εντός του σχολικού χώρου και εναλλάξ στις αίθουσες των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Με την ολοκλήρωση των διδακτικών δώρων διενέργειας της δοκιμασίας τα ερευνητικά πρωτόκολλα ταξινομήθηκαν σε φακέλους ανάλογα με το Λύκειο και το τμήμα προέλευσης, προκειμένου να αρχίσει η καταμέτρηση, αποδελτίωση και ψηφιοποίηση του υλικού. Η διαδικασία της ηλεκτρονικής μεταγραφής των μαθητικών γραπτών διήρκεσε κατά μέσο όρο τρεις ώρες ανά γραπτό με ακριβή μεταφορά των κειμενικών και τυπογραφικών χαρακτηριστικών των πρωτοτύπων (ορθογραφία, στίξη, τυπογραφικά κενά και ταξινόμηση στη σελίδα).

9.5. Περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας

Στη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν ορισμένοι περιοριστικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρέασαν κυρίως τον αριθμό συμμετεχόντων και οι παράγοντες συνδέονται τόσο με τη σχολική βαθμίδα διενέργειας της έρευνας όσο και με το επίπεδο δυσκολίας της δοκιμασίας από άποψη έκτασης υλικού.

Η επιλογή της Γ΄ τάξης Λυκείου για την εφαρμογή της δοκιμασίας/τεστ, εκτός του ότι συνδέεται άμεσα με τους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνάς μας και παρά το ότι συνιστά από μόνη της ως επιλογή σημείο ενδιαφέροντος – εξαιτίας της μεταβατικής φύσης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σταδίου από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και προς την ενήλικη ζωή – συνοδεύτηκε από μία σειρά πρακτικών και αντικειμενικών δυσκολιών.

Όπως είναι γνωστό, η Γ΄ τάξη Λυκείου αποτελεί εκτός από την τελευταία βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σχολική περίοδο ετοιμασίας για συμμετοχή στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Έτσι, η πίεση του άγχους για τη σωστή προετοιμασία των μαθητών, καθώς και ο περιορισμένος χρόνος από άποψη διδακτικών ωρών, οδήγησε στην άρνηση συμμετοχής ορισμένων συναδέλφων. Δυστυχώς, η περίοδος μαθητικών καταλήψεων που πραγματοποιήθηκαν κατά το μήνα Δεκέμβριο περιόρισαν ακόμη περισσότερο τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, με αποτέλεσμα καθηγητές που αρχικά είχαν συμφωνήσει να συμμετέχουν, τελικά υπό την πίεση των νέων συνθηκών να αποσυρθούν. Αυτό συνέβη στην περίπτωση του 4^{ου} Ενιαίου Λυκείου, στο οποίο οι μαθητικές καταλήψεις διήρκεσαν και τον μήνα

Ιανουάριο, με άμεση συνέπεια την τελική ανάκληση συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου.

Μία ακόμη παράμετρος που περιόρισε – αν και σαφώς λιγότερο – τον αριθμό των συμμετεχόντων της έρευνας συνδέεται και πάλι με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές προκειμένου να εξασφαλίσουν περισσότερο χρόνο προετοιμασίας για τη συμμετοχής στις Πανελλαδικές εξετάσεις συνηθίζουν να απέχουν από τα σχολικά μαθήματα, κυρίως, βέβαια, τους τελευταίους μήνες της σχολικής χρονιάς. Έτσι, επειδή ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας μετατοπίστηκε λόγω των καταλήψεων στο δεύτερο διδακτικό τετράμηνο, σημειώθηκε μία σχετική απώλεια υποκειμένων και γι' αυτόν τον λόγο.

Τέλος, μία άλλη δυσκολία που ανέκυψε είχε να κάνει με την ίδια τη φύση της γραπτής δοκιμασίας –τεστ. Το εύρος της διερευνώμενης έννοιας και η πληθώρα των παραμέτρων που επιβαλλόταν να συμπεριληφθούν για την απόκτηση ολοκληρωμένης εικόνας οδήγησε εν γνώσει μας στη διαμόρφωση ενός σχετικά μεγάλου σε έκταση τεστ, η συμπλήρωση του οποίου απαιτούσε την εξάντληση του διδακτικού δώρου και την καταβολή αδιάλειπτης προσπάθειας από τους μαθητές. Όμως, με την καλή διάθεση των συναδέλφων εκπαιδευτικών, την εξοικείωση των μαθητών Λυκείου με απαιτητικές γραπτές δοκιμασίες εν όψει των Πανελλαδικών εξετάσεων και τις διαβεβαιώσεις της ερευνήτριας για το επιβεβλημένο των απαιτήσεων της δοκιμασίας, εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών και άρθηκαν οι όποιοι ενδοιασμοί και ενστάσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 10^ο

Αποτελέσματα

10.1. Γενικά δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι σαράντα τέσσερις μαθητές (244) οι οποίοι και συμπλήρωσαν το φυλλάδιο-ερωτηματολόγιο της μελέτης. Από τον αρχικό αυτό πληθυσμό αποκλείστηκαν συνολικά 3 μαθητές (2 κορίτσια και ένα αγόρι, 1,2% του συνόλου) οι οποίοι δεν απάντησαν >75% των ζητούμενων ή δεν δήλωσαν πλήρως τα απαιτούμενα δημογραφικά στοιχεία. Ως εκ τούτου στην τελική στατιστική ανάλυση συμπεριελήφθησαν 241 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων ενενήντα επτά (97) ήταν αγόρια (40,2%) και εκατόν σαράντα τέσσερα (144) κορίτσια (59,8%). Ενενήντα ένας (91) μαθητές ακολουθούσαν τη Θεωρητική Κατεύθυνση, σαράντα ένας (41) τη Θετική και εκατόν εννέα (109) την Τεχνολογική, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 10.1. που ακολουθεί. Χαρακτηριστικό της κατανομής των μαθητών ήταν η υπεροχή των αγοριών στην επιλογή της Τεχνολογικής κατεύθυνσης και των κοριτσιών αντίστοιχα στη Θεωρητική, με τους λιγότερους μαθητές (μόλις 17% των συμμετεχόντων) να επιλέγουν τη Θετική κατεύθυνση.

Πίνακας 10.1.

Κατανομή ανά φύλο και κατεύθυνση σπουδών των συμμετεχόντων της μελέτης

	Κατεύθυνση σπουδών			
Φύλο	Θεωρητική	Θετική	Τεχνολογική	Γενικό Σύνολο
Αγόρια	17	16	64	97
Κορίτσια	74	25	45	144
Σύνολο	91	41	109	241

Σύμφωνα με τον βαθμό στο μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης στην προηγούμενη τάξη, τη Β' Λυκείου, καθώς και σύμφωνα με το Γενικό Μέσο Όρο των μαθημάτων της προηγούμενης τάξης, οι μαθητές κατατάχθηκαν σε πέντε κατηγορίες. Στην κατηγορία υπ' αριθμόν 1 (άριστοι μαθητές) εντάχθηκαν όσοι συγκέντρωσαν

βαθμολογία από 18,5 έως 20, στην κατηγορία 2 (πολύ καλοί) από 17 έως 18,4, στην κατηγορία 3 (καλοί μαθητές) από 15 έως 16,9 στην κατηγορία 4 (μέτριοι μαθητές) από 13 έως 14,9 και τέλος στην κατηγορία 5 («κακοί» μαθητές) όσοι βαθμολογήθηκαν από 10 έως 12,9. Βάσει, λοιπόν, της προαναφερθείσας βαθμολογικής κατηγοριοποίησης, ως προς το βαθμό στο μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης 54 μαθητές (22,4%) κατατάχθηκαν στην κατηγορία 1, 89 μαθητές (36,9%) στην κατηγορία 2, 67 μαθητές (27,8%) στην κατηγορία 3, 26 μαθητές (10,8%) στην κατηγορία 4 και μόλις 5 μαθητές στην κατηγορία 5. Αντίστοιχα, για τον μέσο όρο της Β' Λυκείου, 52 μαθητές (21,6%) αποφοίτησαν ως άριστοι, 79 (32,8%) είχαν πολύ καλές επιδόσεις, 81 (33,6%) είχαν επιδόσεις που τους ενέταξαν στην 3^η κατηγορία, 22 (9,1%) ανήκουν στην 4^η και 7 μαθητές στην πέμπτη κατηγορία. Η κατανομή ανά φύλο και βαθμολογική κατηγορία όσον αφορά τον βαθμό στην Έκφραση Έκθεση της Β' Λυκείου και στον Γενικό Μέσο Όρο της Β' Λυκείου φαίνονται στον Πίνακα 10.2.

Πίνακας 10.2.

Κατανομή ανά φύλο και βαθμολογική κατηγορία όσον αφορά το βαθμό στην Έκφραση - Έκθεση της Β' Λυκείου και στο Μέσο Όρο βαθμολογίας των μαθημάτων της Β' Λυκείου

		Κατηγορίες βαθμολογικής κατάταξης					
	Φύλο	1 (18,5 – 20) άριστοι	2 (17 – 18,4) πολύ καλοί	3 (15 – 16,9) καλοί	4 (13 – 14,9) μέτριοι	5 (10 – 12,9) ‘κακοί’	Σύνολο
Βαθμός Έκφρασης-Έκθεσης Β' Λυκείου	Αγόρια	20	34	25	15	3	97
	Κορίτσια	34	55	42	11	2	144
Σύνολο	241	54	89	67	26	5	241
Μέσος Όρος Μαθημάτων Β' Λυκείου	Αγόρια	22	25	37	11	2	97
	Κορίτσια	30	54	44	11	5	144
Σύνολο	241	52	79	81	22	7	241

Αντίστοιχα με την κατάταξη των μαθητών σε βαθμολογικές κατηγορίες, εφαρμόστηκε κατηγοριοποίηση των γονέων τους βάσει του μορφωτικού επιπέδου τους σε έξι κατηγορίες, ανάλογα με το αν ήταν απόφοιτοι Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, ΤΕΙ, ΑΕΙ ή κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων. Τα στοιχεία αυτής της

κατάταξης παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 10.3. και το γράφημα 10.1. που ακολουθεί.

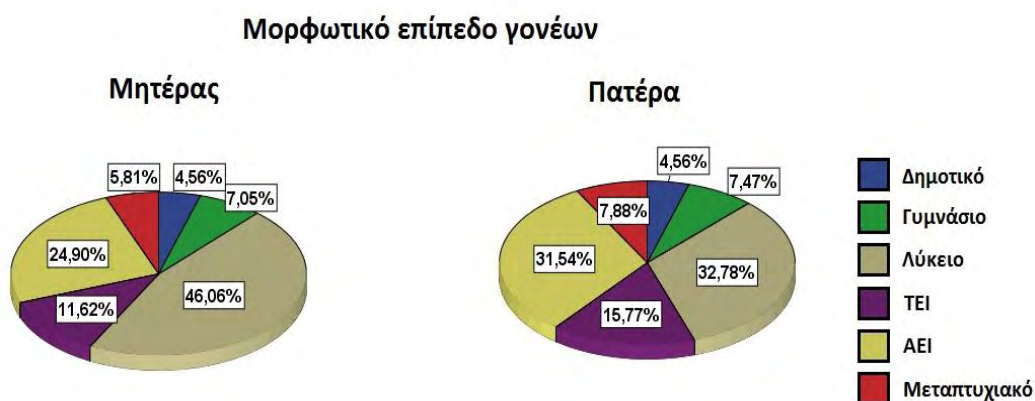
Πίνακας 10.3.

Κατανομή των μαθητών της μελέτης ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (πατέρα και μητέρα).

	Κατηγορίες μορφωτικού επιπέδου γονέων						Σύνολο
Μητέρα	απόφοιτος Δημοτικού	απόφοιτος Γυμνασίου	απόφοιτος Λυκείου	πτυχιούχος ΤΕΙ	πτυχιούχος ΑΕΙ	μεταπτυχιακοί τίτλοι	
Σύνολο Μαθητών	11	17	111	28	60	14	241
Πατέρας	απόφοιτος Δημοτικού	απόφοιτος Γυμνασίου	απόφοιτος Λυκείου	πτυχιούχος ΤΕΙ	πτυχιούχος ΑΕΙ	μεταπτυχιακοί τίτλοι	
Σύνολο Μαθητών	11	18	79	38	76	19	241
Σύνολο	22	35	190	66	136	33	241

Σχήμα 10.1.

Παρουσίαση με μορφή πίτας του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των συμμετεχόντων στη μελέτη μαθητών. Συμπληρωματικά του Πίνακα 3 αναγράφονται τα ποσοστά επί του συνόλου που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία μορφωτικού επιπέδου για τη μητέρα και τον πατέρα ξεχωριστά.



Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε ό,τι αφορά τον βαθμό Έκθεσης στη Β' Λυκείου ($p = 0.316$) ή στον μέσο όρο των μαθημάτων της Β' Λυκείου ($p = 0.310$). Ωστόσο, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά όσον αφορά

τον βαθμό της Έκφρασης-Έκθεσης μεταξύ των διαφόρων Κατευθύνσεων ($p < 0.0005$), με το 85,3% των μαθητών της Θετικής Κατεύθυνσης να έχει βαθμολογία πάνω από 17, τη στιγμή που αντίστοιχη βαθμολογία συγκέντρωνε το 56,1% των μαθητών της Θεωρητικής Κατεύθυνσης και το 52,2% των μαθητών της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης. Παράλληλα, στην Τεχνολογική Κατεύθυνση σημειώθηκαν οι χειρότερες βαθμολογικές επιδόσεις στο μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης, με το 4,6% των συμμετεχόντων μαθητών να έχει βαθμό μικρότερο του 13 σε σύγκριση με το μηδενικό ποσοστό των δύο άλλων Κατευθύνσεων ($p < 0,0005$). Επίσης, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τον Μέσο Όρο των μαθημάτων της Β' Λυκείου, με το 90,3% των μαθητών της Θετικής Κατεύθυνσης να υπάγεται στην κατηγορία των πολύ καλών και άριστων μαθητών (μέσος όρος επίδοσης πάνω από 17), σε σύγκριση με το 46,2% των μαθητών της Θεωρητικής και το 47,7% των μαθητών της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης ($p < 0.0005$).

Παράλληλα, σημαντική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ του βαθμού Έκφρασης-Έκθεσης Β' Λυκείου και του Μέσου Όρου μαθημάτων της ίδιας τάξης ($r = 0.741$, $p < 0.0005$), όπως επίσης καταγράφηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ βαθμού Έκθεσης στη Β' Λυκείου με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ($r = 0.29$, $p < 0.0005$), αλλά και με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ($r = 0.24$, $p < 0.0005$).

10.2. Αναλυτική παρουσίαση επιδόσεων ανά ερώτημα στη Δοκιμασία Επιχειρηματολογίας.

10.2.1. Ερώτημα Α: αναγνώριση τρόπων πειθούς.

Στο Α' ερώτημα ο μέσος όρος επίδοσης ήταν $52,6 \pm 28,7$ με βαθμολογικά όρια από 0 έως 100. Κάτω από 40/100 συγκέντρωσε το 46,7% των συμμετεχόντων (114 μαθητές), ενώ πάνω από 75/100 το 19,3% (47 μαθητές). Αναγνώρισαν σωστά και τους πέντε τρόπους πειθούς 47 συμμετέχοντες (19,5%), ενώ κανέναν από τους πέντε 9 συμμετέχοντες (3,73%). Το 21,16% (51 μαθητές) αναγνώρισαν σωστά έναν μόλις τρόπο πειθούς, το 22,4% (54 μαθητές) δύο τρόπους και το 33,19% (80 μαθητές) προσδιόρισε σωστά τρεις τρόπους πειθούς.

Από τους πέντε τρόπους πειθούς το υψηλότερο ποσοστό ορθής αναγνώρισης παρουσιάζει η επίκληση στην αυθεντία (91,28%). Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες προσδιόρισαν σωστά την επίκληση στο συναίσθημα (52,69%) και την επίθεση στο ήθος του αντιπάλου (48,96%), συγχέοντας, ωστόσο, τους δύο τρόπους πειθούς

μεταξύ τους στην περίπτωση της λανθασμένης απάντησης: το 63,15% των λανθασμένων απαντήσεων της επίκλησης στο συναίσθημα χαρακτηρίστηκε ως επίθεση στο ήθος του αντιπάλου και το 56,09% των λανθασμένων απαντήσεων της επίθεσης στο ήθος του αντιπάλου χαρακτηρίστηκε ως επίκληση στο συναίσθημα. Αρκετά πιο χαμηλό είναι το ποσοστό αναγνώρισης της επίκλησης στη λογική (31,12%) και της επίκλησης στο ήθος του πομπού (39%), ενώ και σε αυτή την περίπτωση οι δύο τρόποι πειθούς συγχέονται μεταξύ τους στην περίπτωση της λανθασμένης αναγνώρισης: 89,11% των λανθασμένων απαντήσεων προσδιορίζουν την επίκληση στο ήθος του πομπού ως επίκληση στη λογική και 51,80% των λανθασμένων απαντήσεων προσδιορίζουν την επίκληση στη λογική ως επίκληση στο ήθος του πομπού.

10.2.2. Ερώτημα Β: εντοπισμός απόφασης συγγραφέα και υποστηρικτικών επιχειρημάτων.

Στο Β' ερώτημα απάντησαν συνολικά 226 μαθητές. Από τα 226 γραπτά αποκλείστηκαν 129, γιατί ενέτασσαν την απόφαση του συγγραφέα στα επιχειρήματα. Μάλιστα, 36 στα 129 γραπτά είχαν συμπεριλάβει στα επιχειρήματα και τις δύο προτάσεις της απόφασης. Από τα εναπομείναντα 97 γραπτά αποκλείστηκαν ακόμη 19, καθώς σε αυτά δεν είχε προσδιοριστεί καμία πρόταση της απόφασης. Έτσι, από τα αρχικά 226 γραπτά απομένουν 78, σε 47 εκ των οποίων έχουν αναγνωριστεί και οι δύο προτάσεις της απόφασης, ενώ μόλις σε 12 (από τα 47) η απόφαση περιορίζεται στις 6 πρώτες προτάσεις του κειμένου και δεν επεκτείνεται και στην περιοχή των επιχειρημάτων. Επιπλέον, από τα 47 γραπτά μόλις 9 αναγνωρίζουν πέντε στα επτά επιχειρήματα, κανένα όμως από τα οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτό, γιατί τα πέντε επιχειρήματα είναι δηλωμένα ανάμεσα σε πολλές άλλες προτάσεις που δεν λειτουργούν με αυτόν τον ρόλο και επειδή σε κανένα από αυτά δεν προσδιορίζεται σωστά η απόφαση.

Επειδή, λοιπόν, στο δεύτερο ερώτημα δεν υπήρξε ούτε μία αντικειμενικά σωστή απάντηση, αλλά επιπλέον επειδή η απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών απέτυχε στο να προσδιορίσει σωστά και τα δύο ζητούμενα της άσκησης, θεωρήθηκε σκόπιμο το συγκεκριμένο ερώτημα να μη συμπεριληφθεί στον υπολογισμό του αριθμητικού Μέσου Όρου της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας, προκειμένου να καταστεί εφικτή η εξαγωγή και ποσοτικά συγκρίσιμων αποτελεσμάτων, κάτι που θα ήταν λιγότερο

αντικειμενικό, αν προσθέτονταν οι μηδενικές βαθμολογίες του συγκεκριμένου ερωτήματος.

10.2.3. Ερώτημα Γ: Ανάλυση συλλογισμών και αξιολόγησή τους.

Στο Γ' ερώτημα ο μέσος όρος επίδοσης ήταν $30,2 \pm 15,7$ και τα βαθμολογικά όρια από 0 έως 73,3. Κάτω από 40/100 συγκέντρωσε το 55,7% των συμμετεχόντων και πάνω από 75/100 κανένας συμμετέχων.

Ζητούμενο της συγκεκριμένης δοκιμασίας ήταν ο εντοπισμός των τριών επιχειρημάτων του συγγραφέα του κειμένου που είχε δοθεί, η ανάλυσή τους σε προκείμενες και συμπεράσματα, ο χαρακτηρισμός του είδους των τεκμηρίων που χρησιμοποιούνται και η αξιολόγησή τους ως προς τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αλήθειας και της ορθότητας. Σε ό,τι αφορά την ανάλυση των επιχειρημάτων σε προκείμενες και συμπεράσματα, μόλις το 2,5% (6 άτομα) ανέλυσε σωστά το πρώτο επιχείρημα του κειμένου, το 10% (24 άτομα) το δεύτερο και μόλις 1 άτομο το τρίτο επιχείρημα. Τα τεκμήρια που χρησιμοποιούνταν και στις τρεις περιπτώσεις δεν αναγνωρίστηκαν πλήρως για κανένα από τα τρία επιχειρήματα, ενώ μόλις το 6,29% κατάφερε να αξιολογήσει σωστά το πρώτο επιχείρημα, το 67,21% το δεύτερο και το 19,16% το τρίτο επιχείρημα.

10.2.4. Ερώτημα Δ: αναγνώριση επιχειρηματολογίας αφίσας.

Στη δοκιμασία Δ' σημειώθηκαν οι χειρότερες επιδόσεις (Μ.Ο. $26,9 \pm 13,9$) από όλες τις δοκιμασίες, με βαθμολογικό όριο από 0 έως 57. Κάτω από 40/100 κινήθηκε το 53,3% , ενώ πάνω από 75/100 δεν συγκέντρωσε κανείς συμμετέχων.

Από τη σύγκριση του μέσου όρου της επίδοσης των συμμετεχόντων στην αναγνώριση των γλωσσικών γνωρισμάτων που στοιχειοθετούν την επιχειρηματολογία της αφίσας (αναγνώριση τυπολογίας, Μ.Ο. $13,3 \pm 12$) και των οπτικών στοιχείων της πειθούς της αφίσας (αναγνώριση τοπολογίας, Μ.Ο. $14,9 \pm 10,4$) δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p = 0.127$). Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήξαμε και από τον έλεγχο των δύο παραμέτρων με βάση το φύλο, όπου διαπιστώθηκε ότι τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αναγνώριση της επιχειρηματολογικής τυπολογίας και τοπολογίας. Τα αποτελέσματα αυτής της σύγκρισης παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα 10.4.

Πίνακας 10.4.

Αναγνώριση επιχειρηματολογίας αφίσας. Σύγκριση μέσων όρων τυπολογίας-τοπολογίας μεταξύ των δύο φύλων. (Μ.Ο. = Μέσος όρος)

	Φύλο		
Μ.Ο Τυπολογίας-Τοπολογίας	Αγόρια	Κορίτσια	Σημαντικότητα p
Μ.Ο. αναγνώρισης Τυπολογίας	13,4 ± 11	13,2 ± 12,6	p = 0.333
Μ.Ο. αναγνώρισης Τοπολογίας	15,3 ± 10,3	14,7 ± 10,5	p = 0.241

Στην αναγνώριση των στοιχείων που στοιχειοθετούν τον οπτικό σημειωτικό τρόπο, κανένας/καμία μαθητής/τρια δεν αναγνώρισε και τα δέκα συστατικά στοιχεία, γεγονός που μπορεί να συνδεθεί με τον αρκετά επιφανειακό τρόπο προσέγγισης και ανάλυσης των εικόνων που συμβάλλουν στην πειθώ έντυπων διαφημιστικών αφισών στην εκπαιδευτική πράξη (πρβ. Ενότητα 6.6.5.1.). Η πλειοψηφία των μαθητών (74,2%) εντόπισε από 1 έως 3 στοιχεία, ενώ το 13,20% δεν προσδιόρισε σωστά κανένα στοιχείο του οπτικού σημειωτικού τρόπου. Υψηλότερο ποσοστό αναγνώρισης σημείωσε ο μεγεθυντικός φακός (56,77%) και ο εικονιζόμενος ηθοποιός (55,48%), ενώ το λογότυπο της Greenpeace, το χρώμα και το τέχνασμα του τονισμού του ματιού μέσα στον μεγεθυντικό φακό είχαν τις λιγότερες αναφορές.

Πίνακας 10.5.

Ποσοστά αναγνώρισης συστατικών σημειωτικό πόρων

Οπτικός σημειωτικός πόρος											
Αριθμός στοιχείων	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ποσοστό %	13,20	30,81	22,64	20,75	6,28	5,03	0,62	0,62	0	0	0
Λεκτικός σημειωτικός πόρος											
Αριθμός στοιχείων	0	1	2	3	4	5					
Ποσοστό %	45,28	30,81	22,64	1,25	0	0					

Ως προς τον λεκτικό σημειωτικό τρόπο, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (53,45%) προσδιόρισαν σωστά 1 με 2 συστατικά στοιχεία, με το 45,28% να μην εντοπίζει σωστά κανένα στοιχείο επιχειρηματολογίας του λεκτικού πόρου. Την υψηλότερη αναγνώριση είχε το σύνθημα (σλόγκαν) της αφίσας (36,77%) και τη

χαμηλότερη ο συλλογισμός που διατυπώνεται στον Βελτιωτή (1,93%). Τέλος, ένα 8,8% των μαθητών/τριών συνέχισε τα γνωρίσματα του οπτικού με τον λεκτικό σημειωτικό τρόπο, κυρίως αυτά που αφορούσαν στο μέγεθος ή το χρώμα της γραμματοσειράς και τα ερωτηματικά σημεία στίξης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης εκτίθενται διεξοδικά στους πίνακες 10.5. και 10.6.

Πίνακας 10.6.

Κατάταξη συστατικών σημειωτικών πόρων κατά ποσοστό αναγνώρισης

Οπτικός σημειωτικός πόρος		Λεκτικός σημειωτικός πόρος	
11) Μεγεθυντικός φακός	56,77%	1) Σύνθημα (σλόγκαν)	36,77%
12) Γνωστός ηθοποιός	55,48%	2) Ερώτηση	25,8%
13) Ύφος/εκφράσεις προσώπου	19,35%	3) Χρήση Προστακτικής	4,51%
14) Πλαισίωση σλόγκαν στην μπλούζα	16,77%	4) Γιατί ως καταναλωτές έχετε τη δύναμη να διώξετε τα μεταλλαγμένα	2,58%
15) Ερωτηματικά/ γραμματοσειρά	15,48%	5) Αναγνώριση συλλογισμού (Αν θέλετε να μην τρώτε ...)	1,93%
16) Χρώμα αφίσας	9,67%		
17) Χώρος super market	8,38%		
18) Τονισμός ματιού μέσα στο φακό	5,8%		
19) Χ στη λέξη OXI	3,22%		
20) Λογότυπο Greenpeace	3,22%		

10.2.5. Ερώτημα Ε: σύνταξη ανοιχτής επιστολής για στήλη εφημερίδας.

Στη δοκιμασία ο μέσος όρος επίδοσης ήταν $52,4 \pm 15,3$ και τα βαθμολογικά όρια από 2,5 έως 90,8 με άριστα το 100. Οι επιδόσεις του 11,2% (27 άτομα) κυμάνθηκαν κάτω από 40/100 και του 4,1% (10 άτομα) πάνω από 75/100.

10.2.5.1. Δομική οργάνωση άσκησης παραγωγής λόγου για την τοποθέτηση κορυφών.

Από την εξέταση των δομικών και συστατικών μερών των μαθητικών γραπτών προκύπτει η συμφωνία του 62,9% με τη δομική οργάνωση του κειμενικού είδους της έκθεσης [Θέση – επιχειρήματα + ανάπτυξη – Συμπέρασμα], όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στην ενότητα 6.3.6.1.. Αντίθετα, η δομή του κειμενικού είδους της συζήτησης [Παρουσίαση δύο απόψεων – επιχειρήματα υπέρ και κατά – Διατύπωση θέσης] εμφανίζεται μόλις σε δύο γραπτά στο σύνολο των 124 και μάλιστα

με μονομερή παρουσίαση των επιχειρημάτων, όπως θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια.

Ειδικότερα, στα μαθητικά γραπτά που αφορούσαν στο θέμα της τοποθέτησης των κορυφών εμφανίζονται - πέρα της τυπικής δομής της έκθεσης που τηρείται στα 78 από τα 124 γραπτά - και δύο παραλλαγές της, στις οποίες η διαφοροποίηση στο αρχικό τμήμα της Θέσης επιφέρει και αλλαγή στο τμήμα του Συμπεράσματος. Συγκεκριμένα, σε 44 από τα 124 γραπτά αντί της Θέσης, της διατύπωσης δηλαδή της άποψης του γράφοντος, εμφανίζεται είτε αναδιατύπωση της εκφώνησης της άσκησης είτε διατύπωση Αντεπιχειρήματος και η θέση του γράφοντος εκφράζεται ρητά στο Συμπέρασμα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι σε παρόμοια ευρήματα αναφορικά με τη δομική οργάνωση μαθητικών γραπτών οδηγήθηκε σε έρευνά της η Coffin (1997). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παραγωγής λόγου για το μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπίστωσε ότι συχνά οι μαθητές στο εναρκτήριο μέρος των γραπτών τους υιοθετούσαν μία κατά το δυνατόν ουδέτερη και αντικειμενική παρουσίαση του υλικού προβαίνοντας σε ρητή έκφραση των προσωπικών θέσεων και κρίσεων τους στο τελικό τμήμα της διατύπωσης των συμπερασμάτων (Coffin, 1997, σελ. 207). Αναλυτικά τα δομικά συστατικά μέρη, καθώς και ο αριθμός των γραπτών στα οποία εμφανίζονται, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 10.7.

Δομικά συστατικά μέρη μαθητικών γραπτών για την τοποθέτηση κορυφών

	Δομικά συστατικά μέρη				Αριθμός γραφτών	Ποσοστό
Τυπική δομή έκθεσης	Θέση	Επιχειρήματα + ανάπτυξη		Συμπέρασμα (επανάληψη θέσης)	78	62,9%
1 ^η παραλλαγή	Επανάληψη εκφώνησης	Επιχειρήματα ανάπτυξη	κατά +	Διατύπωση θέσης	31	25%
2 ^η παραλλαγή	Αντεπιχείρημα	Επιχειρήματα ανάπτυξη	κατά +	Διατύπωση θέσης	13	10,49%
Δομή συζήτησης	Παρουσίαση δύο απόψεων	Επιχειρήματα ανάπτυξη	κατά +	Συμπέρασμα (διατύπωση θέσης)	2	1,61%
Σύνολο					124	100%

Ενδεικτικό παράδειγμα της τυπικής δομικής οργάνωσης του κειμενικού είδους της έκθεσης είναι το ακόλουθο:

1.Γ1/2

« Κύριοι,

Καθημερινά αντικρύζουμε την πόλη μας να αντιμετωπίζει πληθώρα προβλημάτων και συνήθως μένουμε απαθείς, αμέτοχοι ή παγερά αδιάφοροι για την επίλυσή τους. Τα προβλήματα αυτά όμως έχουν συσσωρευτεί και έχουν φτάσει σε τέτοιο σημείο αιχμής που απαιτούν άμεση θεώρηση και ρωμαλεά προώθηση των τρόπων αντιμετώπισής τους. *Ανάμεσα σ' αυτά είναι και το κυκλοφοριά κομπούζιο που προκαλείται καθημερινά εξαιτίας την τοποθέτησης κορυνών ως διαχωριστικών στοιχείων των κυκλοφοριακών λωρίδων στους δρόμους. Το μέτρο που πάρθηκε «ελαφρά τη καρδιά» από τη δημοτική αρχή θα πρέπει να ανακληθεί, γιατί παρεμποδίζει την εύρυθμη λειτουργία της πόλης.*

Αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι αν και τοποθετήθηκε ως μέτρο παρεμπόδισης του διπλοπαρκαρίσματος στους δρόμους δεν κατόρθωσε να αποτρέχει τους αδιάφορους οδηγούς που εξακολουθούν την ίδια τακτική και γίνονται υπαίτιοι πρόκλησης σωρείας ατυχημάτων. Αν μάλιστα κάποιος μελετήσει τα στοιχεία της Τροχαίας Βόλου θα διαπιστώσει ότι η αύξηση είναι σημαντική και οφείλει να μην μείνει αδιάφορος. Ακόμη ένα στοιχεί που πρέπει να προσθέσουμε είναι ότι οι κορύνες αυτές τοποθετήθηκαν χωρίς να έχει εκληφθεί εκ των προτέρων πρόνοια για χώρους εκφόρτωσης. Έτσι τα παρακείμενα μαγαζιά αδυνατούν να λειτουργήσουν σωστά και αντιμετωπίζουν προβλήματα οικονομικής φύσεως αφού η αγοραστική τους κίνηση έχει μειωθεί.

Για όλους αυτούς τους λόγους θεωρώ αναγκαία την απομάκρυνση των κορυνών, αφού η δημοτική αρχή επανεξετάσει τον όγκο των προβλημάτων που δημιουργούν στην πόλη.

Ένας ανήσυχος πολίτης
ΝΑπ»

Εκ πρώτης όψεως ενδεχομένως δίνεται η εντύπωση πως οι δύο παραλλαγές της τυπικής δομής της έκθεσης παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιότητα με τη δομή της συζήτησης, καθώς φαίνεται να διαφοροποιούνται από την τελευταία μόνο ως προς το αρχικό τμήμα της παρουσίασης των δύο αντιτιθέμενων απόψεων. Ωστόσο, εκτός του ότι αυτό το στοιχείο αποτελεί βασική ειδοποιό διαφορά μεταξύ των κειμενικών ειδών της έκθεσης και της συζήτησης, επιπλέον δεν αναπτύσσονται επιχειρήματα και υπέρ και κατά, δομικό συστατικό απαιτούμενο στην περίπτωση της τελευταίας. Μάλιστα, ακόμη και στην περίπτωση των δύο γραπτών που θεωρούμε ότι παρουσιάζουν τη δομή της συζήτησης (3.Γ2/6, 7.Γ3/9), εξαιτίας της αρχικής παρουσίασης και των δύο

αντίθετων θέσεων, δεν υπάρχει αντίστοιχη επιχειρηματολογική στήριξή τους στο κυρίως μέρος των γραπτών, αλλά ανάπτυξη μόνο των επιχειρημάτων που οδηγούν στην τελική τοποθέτηση των συγγραφέων στο Συμπέρασμα. Ενδεικτικό είναι το γραπτό 3.Γ2/6:

« Αγαπητοί αναγνώστες,

Όπως είναι ευρέως γνωστό, τον τελευταίο ένα χρόνο, σε κεντρικούς δρόμους του Βόλου, έχουν τοποθετηθεί κορόνες. Αυτό έχει οδηγήσει σε έναν διχασμό των κατοίκων της πόλης, σε αυτούς που έχουν διευκολυνθεί από την ύπαρξή τους και σε αυτούς που διαμαρτύρονται.

Κι όμως, αν και κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί το γεγονός ότι η ύπαρξη των κορόνων έχει οδήγησε σε επίλυση του κυκλοφοριακού προβλήματος, είναι επίσης αναμφισβήτητο ότι πολλά μαγαζιά έχουν αποκτήσει προβλήματα, όπως για παράδειγμα περίπτερα που είναι σε κεντρικούς δρόμους. Αυτό ίσως όμως να αποτελεί και το μικρότερο πρόβλημα. Σε δρόμους όπου έχουν τοποθετηθεί οι κορόνες αυτές έχουν σημειωθεί τραγικά ατυχήματα, γιατί απλά νέοι οδηγοί δεν μπορούν να συνηθίσουν αυτό το μέτρο. Οικογένειες θρηνούν τα παιδιά τους χωρίς κανείς να ενδιαφερθεί να αποτρέψει άλλα παρόμοια περιστατικά.

Η κοινωνία του Βόλου πρέπει να διαμαρτυρηθεί, είναι επιτακτική ανάγκη αυτές οι κορόνες να απομακρυνθούν, για την διευκόλυνση όλων. Ευχαριστώ για την προσοχή σας».

Μικρές δομικές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται, ωστόσο, και εντός της τυπικής δομής της έκθεσης, καθώς και των δύο παραλλαγών. Συγκεκριμένα, σε 1 από τα 75 γραπτά (5.Γ1/2) δεν υπάρχει αναδιατύπωση/επανάληψη της θέσης στο Συμπέρασμα, αλλά διατύπωση μιας πρότασης για την αντιμετώπιση του προβλήματος [*«Με τη βοήθεια σας, και εμείς, να κανουμε το καλύτερο για την πολη μας»*] ενώ 21 γραπτά ολοκληρώνονται με την παράθεση των υποστηρικτικών επιχειρημάτων χωρίς επανάληψη της θέσης.

3.Γ1/5 Αξιότιμε συντάκτη της εφημερίδας X,

Εδώ και ένα χρόνο περίπου έχουν τοποθετηθεί από το Δήμο βόλου κορόνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης μας. Ωστόσο, η κατάργηση αυτών των κορόνων είναι απαραίτητη για πολλούς και ποικίλους λόγους. Μπορεί οι οδηγοί να μην αυξάνουν την ταχύτητα γιατί τους εμποδίζουν οι κορόνες, όμως τα ατυχήματα δεν ελαττώνονται. Μάλιστα, οι ίδιες οι κορόνες αποτελούν επικύνδινο εμπόδιο τόσο για τους οδηγούς όσο και για τους ποδηλάτες ή τους πεζούς. Επιπλέον είναι αδύνατη η στάθμευση στον δρόμο ακόμα και σε έκτατες περιπτώσεις (επίσκεψη σε γιατρό κάλλα). Ακόμα πολλά μαγαζιά χάνουν την πελατεία τους καθώς οι πελάτες δεν μπορούν πια να σταματήσουν έξω από το μαγαζί το αυτοκίνητό τους για να ψωνίσουν. Τέλος, οι κορόνες

εμποδίζουν την αλλαγή ρεύματος κατά την οδήγηση, ταλαιπωρώντας έτσι τους οδηγούς ή δυσκολεύοντας την γρήγορη διέλευση των ασθενοφόρων και των οχημάτων της πυροσβεστικής ή της αστυνομίας. Σας ευχαριστώ!»

Επιπλέον, σε 3 γραπτά δεν υπάρχει ξεκάθαρη τοποθέτηση των συγγραφέων στην αρχή του γραπτού, με αποτέλεσμα να δίνεται η αίσθηση πως τα κείμενα αρχίζουν κατευθείαν με την παράθεση των επιχειρημάτων:

«5.Γ2/7 Κύριε συντάκτα,

Όλοι γνωρίζουμε σε πόσο μεγάλο βαθμό στηρίζεται η οικονομία του Βόλου στην αγορά της. Με διάφορα μέσα παρακινούνται οι πολίτες ν' αγοράσουν εγχώρια προϊόντα. Όμως με το μέτρο που λάβατε καθιστάται αδύνατη η στάση του οχήματος, ώστε ο καταναλωτής να επισκευτεί κάποιο κατάστημα σε κάποιους κεντρικούς δρόμους.

Επιπροσθέτως, αν και τοποθετήθηκαν οι κορίνες στους δρόμους για την καλύτερη διεξαγωγή της οδικής κυκλοφορίας φαίνεται πως τελικά ούτε αυτό το έργο επιτελείται, καθώς με την καθυστέρηση ή στάση ενός οχήματος, σχηματίζεται πίσω του ουρά πολλών μέτρων.

Θα ήθελα να σκεφτείτε σε βάθος αυτά που σας προανέφερα, καθώς πρόκειται για την ωφέλεια όλων μας. Άλλωστε δεν είναι δυνατόν όλοι οι μαγαζάτορες να αντιδρούν χωρίς λόγο».

Ειδικά, σε αυτή την τελευταία περίπτωση γίνεται περισσότερο αντιληπτό πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν το κείμενο που παράγουν σαν άσκηση και γι' αυτό αρχίζουν κατευθείαν με την παράθεση επιχειρημάτων θεωρώντας δεδομένη τη θέση που προβάλλεται στην εκφώνηση της άσκησης. Στις περιπτώσεις που τα γραπτά αρχίζουν με την επανάληψη της εκφώνησης της άσκησης, στη θέση του Συμπεράσματος υπάρχει σε δύο περιπτώσεις διατύπωση πρότασης-λύσης (3.Γ3/7,[...] «Όπως καταλαβαίνετε, η κίνηση αυτή του δήμου Βόλου, αποτελεί για τους πολίτες σημείο αμφιλεγόμενο και έτσι θεωρώ σκόπιμη τη δημόσια συγκέντρωση για την επίλυση του προβλήματος», 5.Γ2/14, «Πρέπει λοιπόν να γίνει κάτι ώστε όλοι να έχουμε κέρδος. Ίσως η διαμαρτυρία να είναι η μοναδική λύση») και σε ένα γραπτό διατύπωση αιτήματος (7.Γ4/1, «Τέλος θα σας παρακαλούσα εκμέρους των πολιτών να δωθεί μια λύση στα προβλήματα που δημιουργούν οι κορόνες καθημερινά»). Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε πως η δομική οργάνωση των μαθητικών γραπτών στο θέμα της τοποθέτησης των κορυφών διαμορφώθηκε ως εξής:

Πίνακας 10.8.

Αναλυτική παρουσίαση δομικής οργάνωσης μαθητικών γραπτών στο θέμα της τοποθέτησης των κορυνών

Δομική οργάνωση γραπτών για τοποθέτηση κορυφών					Αριθμός γραφτών	
Τυπική δομή έκθεσης	Θέση	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Συμπέρασμα	53	78	
	Θέση		[Συμπέρασμα]	21		
	[Θέση]		Συμπέρασμα	3		
	Θέση		Πρόταση - λύση	1		
1 ^η παραλλαγή	Επανάληψη εκφώνησης	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Διατύπωση θέσης	28		
			Πρόταση - λύση	2		
			Διατύπωση αιτήματος	1		
2 ^η παραλλαγή	Αντεπιχείρημα	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Διατύπωση θέσης	13		
Σύνολο					122 ²²	

Προεπισκόπηση των επιχειρημάτων παρουσιάζεται μόλις σε τρία γραπτά (3.Γ2/2, «Αυτό το θέμα δημιούργησε ένα κύμα αντιδράσεων από τους καταστηματάρχες των μαγαζιών αυτών των κεντρικών οδών όσο και των πολιτών», 5.Γ2/5, «Χαρής τις κορυνες έχουν συμωθη πολλά ατυχήματα και μας δυσκολευουν στην μετακινηση που κανουμε» και 7.Γ2/16, «Στην πόλη μας τον τελευταίο χρόνο έχουν τοποθετηθεί κορύνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρκετά προβλήματα στο κυκλοφοριακό αλλά και στα μαγαζιά»), ενώ αντεπιχειρήματα αναπτύσσονται σε 68 γραπτά, 34 εκ των οποίων τα εμφανίζουν στη Θέση, 32 στο τμήμα των επιχειρημάτων και μόλις 2 γραπτά στο Συμπέρασμα. Τέλος, οι μαθητές προχωρούν στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν - και όχι στην απλή αναφορά ή παράθεσή τους - κατά μέσο όρο σε ποσοστό 80,83%.

10.2.5.2. Ανάπτυξη επιχειρημάτων.

Οι μαθητές/μαθήτριες ανέπτυξαν στα γραπτά τους από 1 έως 7 επιχειρήματα. Αναλυτικά τα ποσοστά των γραπτών ανά αριθμό επιχειρημάτων, καθώς και το περιεχόμενο των επιχειρημάτων που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται στους πίνακες 10.9. και 10.10. που ακολουθούν.

²² Δεν υπολογίζονται τα 2 γραπτά με τη δομική οργάνωση της συζήτησης.

Πίνακας 10.9.*Αριθμός επιχειρημάτων ανά γραπτό για την τοποθέτηση κορυφών*

Αριθμός επιχειρημάτων	1	2	3	4	5	6	7	Σύνολο
Αριθμός γραπτών	25	43	34	19	2	0	1	124
Ποσοστό	20,17%	34,68%	27,42%	15,32%	1,61%	0%	0,8%	100%

Πίνακας 10.10.*Περιεχόμενο επιχειρημάτων: Το μέτρο της τοποθέτησης κορυφών στους κεντρικούς δρόμους του Βόλου πρέπει να αρθεί, επειδή οδηγεί σε:*

Επιχείρημα	Αριθμός αναφορών
1) Πρόκληση κυκλοφοριακών προβλημάτων	122
α) πρόκληση ατυχημάτων	35
β) πρόκληση μπουτιλιαρίσματος	25
γ) επιδείνωση κυκλοφοριακού	17
δ) πρόκληση δυσκολιών στην οδήγηση	11
ε) καθιστά δύσκολη τη μετακίνηση στην πόλη	9
στ) καθιστά δύσκολη/ αδύνατη αλλαγή λωρίδας	7
ζ) δύσκολη η γρήγορη διέλευση/δύσκολοι οι ελιγμοί ή η προσπέραση σε περιπτώσεις ανάγκης	6
η) η οδήγηση γίνεται επικίνδυνη	5
θ) πρόκληση καθυστερήσεων	2
ι) πρόκληση σύγχυσης	2
ια) πρόκληση διαπληκτισμών	2
ιβ) πρόκληση ζημιών στα αυτοκίνητα	1
2) Μείωση πωλήσεων καταστημάτων	58
α) εμποδίζει ανεφοδιασμό καταστημάτων	12
β) δύσκολη πρόσβαση/μη εξυπηρέτηση οδηγών στα καταστήματα	2
γ) αντιδράσεις καταστηματαρχών	1

3) Δεν εμποδίζει διπλοπαρκάρισμα/ παρκάρισμα σε κεντρικούς δρόμους	22
4) πρόκληση δυσκολιών/ ατυχημάτων σε ποδηλάτες (ή μοτοσικλετιστές)	15
5) Μείωση θέσεων στάθμευσης (παρκινγκ)	11
6) Δύσκολη διέλευση Μέσων Μαζικής Μεταφοράς / μεγάλων οχημάτων	10
7) Αδύνατη ολιγόλεπτη στάθμευση ακόμη και για λόγους ανάγκης	8
8) Μείωση πλάτους δρόμων	7
9) Βλάπτει αισθητική εικόνα πόλης	6
10) Κανείς δεν τις σέβεται	5
11) Αύξηση ταχύτητας αυτοκινήτων και πρόκληση ατυχημάτων	4
12) Παρκάρισμα πάνω στα πεζοδρόμια και παρεμπόδιση πεζών	4
13) Πρόκληση ηχορύπανσης	3
14) δεν ταιριάζουν σε μία μικρή πόλη σαν το Βόλο	2
15) Δεν εξυπηρετούν τίποτα επειδή είναι κατεστραμμένες	2
16) Καταστρέφονται συνεχώς ζημιώνοντας το κράτος	2
17) Είναι δύσκολο να αποφευχθούν οι οδικές κακοτεχνίες (λακκούβες)	1
18) Είναι μέτρο που μπορεί να αντικατασταθεί με άλλο (αστυνόμευση)	1
19) Κατακλυσμός δρόμων χωρίς κορύνες με παρκαρισμένα αυτοκίνητα	1
20) Δύσκολη κυκλοφορία ΑμεΑ και ατόμων με κινητικά προβλήματα	1
21) Κλίμα ανισότητας μεταξύ περιοχών Βόλου με και χωρίς κορύνες	1

Παράλληλα, από την κατάταξη των επιχειρημάτων βάσει του βαθμού εμπλοκής των γραφόντων και συνεπώς του βαθμού κατευθυντικότητας των παραχθέντων κειμένων, προέκυψε πως στην κατηγορία της Παραδοχής εμπίπτει το 68,95% των αναπτυχθέντων επιχειρημάτων, στην Απόλυτη Παραδοχή το 19,94%, στην Δήλωση το 4,25%, στην Απόδοση το 2,94%, στην Έγκριση το 2,29% και στη Διασκέδαση το 1,63%. Η αναλυτική κατάταξη των επιχειρημάτων βάσει του βαθμού εμπλοκής, σύμφωνα και με το βαθμό Τροπικότητας, φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα 10.11.

Πίνακας 10.11.

Κατάταξη επιχειρημάτων βάσει Τροπικότητας και βαθμού εμπλοκής γραφόντων

	Απόλυτη Παραδοχή	Δήλωση			Παραδοχή			Έγκριση			Διασκέδαση			Απόδοση			
Βαθμός		Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	
	61	8	3	2	13	6	12	3	3	1	2	1	2	5	2	2	
					3	6											
Ποσοστό %	19,94%	2,61%	0,98%	0,65%	43,47%	21,58%	3,92%	0,98%	0,98%	0,33%	0,65%	0,33%	0,65%	1,63%	0,65%	0,65%	100%
Αριθμός επιχειρημάτων	61	13			211			7			5			9			306
	19,94%	4,25%			68,95%			2,29%			1,63%			2,94%			100%

Σχετικά με το είδος των επιχειρημάτων βάσει του τρόπου διάρθρωσής τους, το 44,77% ανήκει στην Υποταγμένη/Σειριακή επιχειρηματολογία, το 41,18% στην Απλή, το 9,8% στην Συνθετική και το 4,25% στην Πολλαπλή, ενώ η οργάνωση των επιχειρημάτων σε επίπεδο κειμένου ανήκει κατά 53,78% στην Πολλαπλή, κατά 29,41% στη Συνθετική και κατά 16,81% στη Σειριακή, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 10.12.

Κατάταξη επιχειρημάτων βάσει του τρόπου της μεταξύ τους διάρθρωσης στα γραπτά για την τοποθέτηση των κορνιών.

	Απλή	Πολλαπλή	Συνθετική	Υποταγμένη	Σύνολο
Αριθμός επιχειρημάτων	126	13	30	137	306
Ποσοστό %	41,18%	4,25%	9,8%	44,47%	100%
Αριθμός γραπτών	²³	64	35	20	119
Ποσοστό %	-	53,78%	29,41%	16,81%	100%

²³ Επειδή αντικείμενο διερεύνησης ήταν ο μεταξύ των επιχειρημάτων τρόπος σύνδεσης, δεν υπολογίστηκαν τα γραπτά που είχαν ένα μόνο επιχείρημα και το οποίο ανήκε στην Απλή επιχειρηματολογία, συνολικά 5 γραπτά.

Από την εξέταση του είδους των επιχειρημάτων βάσει του τρόπου διάρθρωσής τους, διαπιστώθηκε μία κανονικότητα σε ό,τι αφορά τη λειτουργία και τις λογικές συνδέσεις των μεταξύ μερών τους. Ειδικότερα, στην περίπτωση της Απλής επιχειρηματολογίας το επιχείρημα χρησιμοποιείται για την απευθείας στήριξη της άποψης του γράφοντος, συχνά χωρίς αιτιολόγηση (π.χ. 1.Γ1/4 «Ακόμη, οι κορόνες έχουν καταστρέψει την αισθητική στους δρόμους»), ενώ όταν υπάρχει αιτιολόγηση χρησιμοποιείται για την ερμηνεία της άποψης, παρουσιάζοντας τον λόγο για τον οποίο ισχύει κάτι, χωρίς όμως να λειτουργεί και αντίστροφα, αιτιακά. Για παράδειγμα στο γραπτό 2.Γ1/6, το επιχείρημα: «Επιπρόσθετα σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης δεν είναι εύκολη η γρήγορη μετακίνηση των ασθενών με τραγικά αποτελέσματα για τους ασθενείς» εκφράζει την εξής ερμηνευτική σχέση:

Τα αποτελέσματα είναι τραγικά για τους ασθενείς < επειδή δεν είναι εύκολη η γρήγορη μετακίνηση των ασθενών
και όχι και την αντίστροφη σχέση:

Δεν είναι εύκολη η γρήγορη μετακίνηση των ασθενών < επειδή τα αποτελέσματα είναι τραγικά για τους ασθενείς.

Η αντίστροφη της αιτίας ισχύει για τα Υποταγμένα/Σειριακά επιχειρήματα, στην περίπτωση των οποίων, βέβαια, έχουμε περισσότερα του ενός επιχειρήματα, αλλά και το ένα επιχείρημα οδηγεί στο άλλο, προκαλεί το άλλο, και έτσι κάθε σειριακό επιχείρημα μπορεί να ισχύει και αντίστροφα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα από το γραπτό 7.Γ2/12, που παρατίθεται στη συνέχεια:

«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».

Σχηματικά αυτή η αμφίδρομη αιτιακή σχέση θα μπορούσε να αποδοθεί ως εξής:

Σχήμα 10.2.

Απόδοση αμφίδρομης αιτιακής σχέσης Υποταγμένης Σειριακής επιχειρηματολογίας

δυσκολία εφοδιασμού

καταστημάτων



↳ *διακόπτεται η κυκλοφορία*



↳ *δημιουργείται κίνηση*

↳ *καθυστερούν οι άνθρωποι*



↳ *δημιουργούνται κοινωνικές εντάσεις*



↳ *επικρατεί εκνευρισμός*

Το επιχείρημα, όμως, μπορεί να «διαβαστεί» και αντίστροφα ως εξής: επικρατεί εκνευρισμός, επειδή δημιουργούνται κοινωνικές εντάσεις, αφού καθυστερούν οι άνθρωποι, καθώς δημιουργείται κίνηση, επειδή διακόπτεται η κυκλοφορία εξαιτίας του ανεφοδιασμού των καταστημάτων. Η σειριακή επιχειρηματολογία πρέπει, επίσης, να συνδεθεί και με την έννοια του Εγγυητή και της Στήριξης του μοντέλου Toulmin, καθώς τα επιχειρήματα που συνδέονται σειριακά αντιστοιχούν σε αυτή ακριβώς τη λειτουργία της στήριξης κάθε επιμέρους επιχειρήματος με ένα άλλο, το οποίο μάλιστα δηλώνεται ρητά από τον ομιλητή/γράφοντα και δεν αναμένεται να αποκατασταθεί από τον αποδέκτη της επιχειρηματολογίας.

Η περίπτωση της Πολλαπλής επιχειρηματολογίας αφορά σε επιχειρήματα ασύνδετα μεταξύ τους. Τα επιχειρήματα είναι ασύνδετα υπό την έννοια της *παρουσίασης διαφορετικών πτυχών* που αποσκοπούν στην υποστήριξη της άποψης του γράφοντος. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα από το γραπτό 6.Γ2/2 και Β. 3.Γ3/1:

«Η τοποθέτηση των κορύνων [...] στο σύνολό της όμως κρίνεται ατελέσφορη στην αντιμετώπιση του κυκλοφοριακού προβλήματος. Και αυτό γιατί α) *πρώτον* σε κεντρικούς δρόμους υπάρχει έλλειψη χώρων στάθμευσης, προξενώντας προβλήματα στους οδηγούς για το πού θα

αφήσουν το όχημά τους. β) Δεν ευνοείται *ακόμη* και η κυκλοφορία ποδηλάτων και μοτοποδηλάτων και γ) *επίσης* ελλοχεύει και ο κίνδυνος διαφόρων ατυχημάτων». 6.Γ2/2

«οι πενήνήμερες [...] στις μέρες μας όμως έχει πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Κατά τη διάρκεια των εκδρομών αυτών, α) παρατηρείται η υπερβολική κατανάλωση αλκοολούχων ποτών που σε απορρυθμίζουν και β) τα παιδιά οδηγούνται σε ανεύθυνες πράξεις, ενώ γ) σε ορισμένες περιπτώσεις θέτουν σε κίνδυνο την υγεία τους». Β.3.Γ3/1

Στην περίπτωση της Συνθετικής επιχειρηματολογίας έχουμε να κάνουμε με απλά επιχειρήματα, συναφή μεταξύ τους, που το ένα ενισχύει το άλλο. Αυτά τα απλά επιχειρήματα συνδέονται παράλληλα, ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι υπάγονται από τους γράφοντες σε μία κατηγορία, π.χ. προβλήματα, επικινδυνότητα, όπως μπορούμε να δούμε και στα ακόλουθα παραδείγματα:

«Είναι πολύ επικίνδυνες για τους οδηγούς καθώς με το παραμικρό λάθος κάποιου οδηγού μπορεί να γίνει εκτροχιασμός του οχήματος και να χαθούν ζωές καθώς και να τραυματιστούν άνθρωποι, να σπάσουν βιτρίνες και να χρεωθούν οι καταστηματάρχες πολλά χρήματα». 7.Γ3/4

«δεν έχω την απαραίτητη εμπιστοσύνη στους ίδιους τους καθηγητές που συνοδεύουν τα παιδιά μας. Πολλοί είναι οι καθηγητές που παραμελούν τα παιδιά και ο έλεγχος που πρέπει να υπάρχει είναι ανύπαρκτος».

B2.Γ1/4

10.2.5.3. Εκφορά αιτιολόγησης.

Σε ό,τι αφορά την αιτιολόγηση στα επιχειρήματα διαπιστώθηκε πως μπορεί να εκφέρεται εκτός από αιτιολογική πρόταση, επίσης και με αναφορικοαιτιολογική, χρονική, υποθετική και τελική, με απλή ρηματική εκφορά, με ονοματοποίηση, καθώς και με συνδυασμό αυτών των μέσων.

Ειδικότερα, η απόδοση της αιτίας με δευτερεύουσα πρόταση δεν γίνεται αποκλειστικά με αιτιολογικές προτάσεις, εισαγόμενες με τους αιτιολογικούς συνδέσμους: γιατί, επειδή, διότι, αφού, καθώς. Εκτός του ότι οι αιτιολογικοί σύνδεσμοι μπορούν να αντικατασταθούν με ισοδύναμες σημασιολογικά φράσεις, όπως οι: *μιας και, στην περίπτωση που* (7.Γ2/6: «Καθημερινά όμως, παρατηρείται

μεγάλο μποτιλιάρισμα στους δρόμους της πόλης, μιας και πολλοί οδηγοί αφήνουν τα αυτοκίνητά τους στη μέση των δρόμων» = εφόσον/επειδή αφήνουν, 1.Γ2/1: «σε περίπτωση που κάποιος παρκάρει = επειδή παρκάρει χωρίς να σκεφτεί τις συνέπειες προκαλείται κίνηση»), η αναφορά στα αίτια και η αιτιολόγηση μπορεί, επίσης, να εκφέρεται με:

α) αναφορικοαιτιολογική πρόταση: «οι κάτοικοι της πόλης έχουν ξεσηκωθεί, και ιδίως οι καταστηματαρχές των κεντρικών καταστημάτων, οι οποίοι κατά κάποιο τρόπο «ποντάρουν» (=επειδή ποντάρουν) σ' αυτά τα μαγαζιά και στο κέρδος που μπορούν να έχουν. 2.Γ1/2

β) χρονική πρόταση: «όταν κάποιοι αδιάφοροι παρκάρουν (=επειδή κάποιοι παρκάρουν...) ή διπλοπαρκάρουν σε δρόμους στους οποίους υπάρχουν κορόνες δυσκολεύουν την κατάσταση προκαλώντας κυκλοφοριακά προβλήματα», 1.Γ2/5

«Πραγματικά όμως θορυβούμαι όταν ακούω (=επειδή ακούω) ατυχή περιστατικά σε παρόμοιες εκδρομές». Β 5.Γ1/15

γ) υποθετική πρόταση: «εάν σταματήσει (=επειδή σταματά) κάποιος μέσα στην κεντρική οδό για να μπει σε κάποιο μαγαζί, τότε σταματάει την κυκλοφορία αφού δεν μπορεί να περάσει κάποιο άλλο αυτοκίνητο από εκεί». 3.Γ2/2

«Τα παιδιά όμως εάν βλέπουν (=αφού / επειδή βλέπουν) τους καθηγητές τους να πείνουν, θα πείνουν και αυτά ή να καπνίζουν». Β 7.Γ2/14

Το ίδιο ισχύει και για φράσεις νοηματικά ισοδύναμες με το αν, όπως το: σε περίπτωση που

δ) τελική πρόταση: «Η ακόμα τα παιδιά να μην θελουν να πανε για να παρουν κατι αλλά για να νιώσουν ελευθεροι (=επειδή θέλουν να νιώσουν) και ότι μπορούν να κανουν ότι θελουν». Β 5.Γ1/7

«Πολλοί καθηγητές συνοδεύουν τα παιδιά για να πάνε να περάσουν αυτοί καλά (=επειδή θέλουν να περάσουν καλά) και όχι για να προσέχουν τα παιδιά». Β 7.Γ2/14

Στις περιπτώσεις που η απόδοση του αιτίου πραγματοποιείται με απλή ρηματική εκφορά, σηματοδοτείται αναφορικά –υπό την έννοια της εκ των υστέρων αναφοράς- από μία σειρά φράσεων όπως: με αποτέλεσμα, με συνέπεια, έτσι, και έτσι, και μετά, και, λοιπόν, άρα, γεγονός που οδηγεί, το Χ οδηγεί σε, αυτός είναι και ο λόγος που, καθώς και με μετοχές Ενεργητικής Φωνής σε –ο/ώντας, οι οποίες, μάλιστα,

εκτός του ότι δηλώνουν πως έχει προηγηθεί αίτιο, οι ίδιες δηλώνουν τις συνέπειες της πράξης. Καταφορικά η αιτιολόγηση μπορεί να σηματοδοτείται από φράσεις όπως: *ο λόγος είναι ότι*. Ακολουθώς, παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα για αυτές τις περιπτώσεις.

«Και παρόλα αυτά βλέπουμε ότι και πάλι *πολλά αυτοκίνητα σταματάνε (=επειδή σταματούν) με αποτέλεσμα* να έχουμε μεγαλύτερο κυκλοφοριακό πρόβλημα». 1.Γ2/7

«Πολλοί *συνεχίζουν να παρκάρουν (=επειδή συνεχίζουν να παρκάρουν)* παράνομα και έτσι προκαλείται κίνηση». 1.Γ3/7

«Επιπροσθέτως, *οι δρόμοι στένεψαν (=επειδή οι δρόμοι στένεψαν)* και η διέλευση των οχημάτων έγινε ακόμα δυσκολότερη». 3.Γ2/8

«*το παρκάρισμα στο δρόμο όπου υπάρχουν οι κορύνες είναι αδύνατο (=επειδή το παρκάρισμα είναι αδύνατο)*. Έτσι δεν είναι δυνατή η χρήση των μαγαζιών». 5.Γ1/13

«Παράλληλα, *δυσχεραίνει και η δυνατότητα ελιγμών (=επειδή δυσχεραίνει η δυνατότητα ελιγμών)* σε έκτακτη περίπτωση με συνέπεια την κατακόρυφη αύξηση των ατυχημάτων». 3.Γ3/1

«οι κορύνες *εμποδίζουν την αλλαγή ρεύματος (=επειδή εμποδίζουν την αλλαγή ρεύματος → ταλαιπωρούν του οδηγούς...)* κατά την οδήγηση, ταλαιπωρώντας έτσι τους οδηγούς ή δυσκολεύοντας την γρήγορη διέλευση των ασθενοφόρων και των οχημάτων της πυροσβεστικής ή της αστυνομίας». 3.Γ1/5

«οι κορύνες δημιουργούν πάρα πολλά προβλήματα και δυσκολίες στις περιοχές των καταστημάτων (=επειδή δημιουργούν πολλά προβλήματα). Αυτός είναι και ο λόγος που δημιουργείται κυκλοφοριακή συμφόρηση...». 5.Γ2/12

«Ας ληφθεί υπόψιν ότι οι κορύνες προκαλούν πολλές δυσχέρειες και δυσκολίες των αγοραπωλησιών στις περιοχές αυτές. Ο λόγος είναι ότι δεν υπάρχει χώρος (=επειδή δεν υπάρχει χώρος) για στάθμευση μπροστά στα καταστήματα». 5.Γ2/10

Η αιτιολόγηση στην περίπτωση της ονοματοποίησης μπορεί να σηματοδοτείται από φράσεις όπως: *λόγω/εξαιτίας του X, δεδομένης/ου της/του, ως αποτέλεσμα του X, το X προκαλεί/αναγκάζει, το X έγινε αιτία/οδήγησε*.

«Τέλος η χαμηλή κινητικότητα που παρατηρήθηκε στην αγορά, μετά την τοποθέτηση των κορυνών, οδήγησε στο κλείσιμο πολλών επιχειρήσεων...». 1.Γ1/3

«Επιπροσθέτως η νέα διαγράμμιση που επήλθε στους δρόμους ως αποτέλεσμα της τοποθέτησης κορυνών (=εξαιτίας της τοποθέτησης/ επειδή τοποθέτησαν) μείωσε δραματικά το πλάτος των λωρίδων...» 2.Γ1/8

«Διαμαρτυρίες εκφράστηκαν από ιδιοκτήτες καταστημάτων, οι οποίοι δικαίως εξοργίζονται εξαιτίας της έλλειψης χώρου στάθμευσης». 3.Γ2/1

«Η στενότητα αρκετών δρόμων αναγκάζει αρκετά λεωφορεία να προσκρούουν στις κορόνες...». 3.Γ2/4

«Επιπλέον, λόγω της κυκλοφοριακής συμφόρησης δεν υπάρχει χώρος για τα μέσα μαζικής μεταφοράς...». 3.Γ3/2

«Τέλος, ο τρόπος διασκέδασης που επιλέγεται από τους μαθητές και ο οποίο συνοδεύεται από αλκοολούχα ποτά και ξενύχτια δεν αρμόζει σε καμία περίπτωση στην ηλικία αυτών των παιδιών, δεδομένης της ανωριμότητας και της παρορμητικότητας που τα διακρίνει». 3.Γ2/8

Η χρήση της πρόθεσης με και υπό μπορεί να δηλώνει, επίσης, την αιτία, όπως φαίνεται και από τα ακόλουθα παραδείγματα:

«Τέλος, οι περισσότεροι δρόμοι έχουν πολλές λακούβες και με τις κορόνες (=εξαιτίας των κορυνών) δεν γίνεται να της αποφύγεις». 3.Γ2/9

«Με την τοποθέτηση των κορινών (=εξαιτίας της τοποθέτησης) στην πόλη του Βόλου, οι δρόμοι μίκρυναν ακόμη πιο πολύ...» 6.Γ2/6

«Επίσης, οι νέοι υπό την επήρεια του οίνοπνεύματος χάνουν την αυτοκυριαρχία τους και την λογική τους και οδηγούνται σε θανάσιμα επικίνδυνες πράξεις.» Β 3.Γ2/4

Συνοπτικά, σε 213 από τα 306 επιχειρήματα στα οποία συμπεριλαμβανόταν αναφορά των αιτίων ή αιτιολόγηση της πληροφορίας, βρέθηκε πως το 52,11% της αιτίασης εκφέρεται με δευτερεύουσα πρόταση, κατεξοχήν αιτιολογική, το 26,29% με απλή ρηματική εκφορά χωρίς άλλη γλωσσική σήμανση, το 15,49% με ονοματοποίηση, το 2,35% με εμπρόθετο προσδιορισμό, το 1,88% με συνδυασμό

ονοματοποίησης και αιτιολογικής πρότασης, το 1,41% με συνδυασμό αιτιολογικής πρότασης και ονοματοποίησης, ενώ μόλις το 0,47% εκφέρεται με ρηματική εκφορά συνοδευόμενη από αιτιολογική πρόταση.

Πίνακας 10.13.

Τρόποι εκφοράς αιτιολόγησης στα γραπτά για την τοποθέτηση των κορυνών

Τρόπος εκφοράς Αιτιολόγησης	Αιτιολογική Πρόταση	Ρηματική εκφορά	Ονοματοποίηση	Εμπρόθετος προσδιορισμός	Ονοματοποίηση + αιτιολογική πρόταση	Αιτιολογική πρόταση + ονοματοποίηση	Ρηματική εκφορά + αιτιολογική πρόταση	Σύνολο
Αριθμός επιχειρημάτων	111	56	33	5	4	3	1	213
Ποσοστό	52,11%	26,29%	15,49%	2,35%	1,88%	1,41%	0,47%	100%

10.2.5.4. Υπολογισμός λεξικής πυκνότητας.

Για τη συγκεκριμένη δοκιμασία παραγωγής λόγου υπολογίστηκε η λεξική πυκνότητα των γραπτών βάσει του θεωρητικού πλαισίου που παρουσιάστηκε στις λεξικογραμματικές παραμέτρους της έρευνας. Ο μέσος όρος της λεξικής πυκνότητας στα γραπτά για την τοποθέτηση των κορυνών ήταν $3,32 \pm 0,8$. Από την ανάλυση βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεξικής πυκνότητας και του μέσου όρου της τελικής βαθμολογίας ($r = 0.281$, $p < 0.002$) των γραπτών.

Πίνακας 10.14.

Μέσος όρος λεξικής πυκνότητας γραπτών για τοποθέτηση κορυνών

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Ε΄	52,43279569892474	15,256981451019906	124
Λεξ Πυκν Ε΄	3,3209	,79288	119

Πίνακας 10.15.

Συσχέτιση λεξικής πυκνότητας και μέσου όρου βαθμολογίας γραπτών για την τοποθέτηση των κορυφών

Correlations			
		Λεξ Πυκν Ε΄	Ε΄
Λεξ Πυκν Ε΄	Pearson Correlation	1	,281**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	119	119
Ε΄	Pearson Correlation	,281**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	119	124

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Παράλληλα, πολύ σημαντική συσχέτιση βρέθηκε και μεταξύ λεξικής πυκνότητας γραπτών και του μέσου όρου βαθμολόγησης της παραμέτρου της Έκφρασης ($r = 0.334$, $p < 0.0005$), γεγονός που αποδεικνύει ότι όσο περισσότερο λεξικά πυκνό είναι ένα γραπτό, τόσο υψηλότερα βαθμολογείται σε ό,τι αφορά την Έκφραση.

Πίνακας 10.16.

Συσχέτιση λεξικής πυκνότητας γραπτών και βαθμολόγησης ως προς την παράμετρο της έκφρασης

Correlations			
		Λεξ Πυκν Ε΄	Εκφ Μ.Ο
Λεξ Πυκν Ε΄	Pearson Correlation	1	,334**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	119	119
Εκφ Μ.Ο	Pearson Correlation	,334**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	119	124

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο μέσος όρος λεξικής πυκνότητας για τα αγόρια ήταν $3,3 \pm 0,7$ και για τα κορίτσια $3,33 \pm 0,8$. Από τη στατιστική επεξεργασία των μέσων όρων της λεξικής πυκνότητας δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μεταβλητή του φύλου ($p = 0.855$), όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 10.17.

Σύγκριση λεξικής πυκνότητας ως προς τη μεταβλητή του φύλου

		Sig. (2-tailed)
Λεξ Πυκν Ε΄	Equal variances assumed	,855
	Equal variances not assumed	

10.2.6. Ερώτημα ΣΤ: σύνταξη επιστολής προς Υπουργό Παιδείας.

Στη δοκιμασία οι μαθητές / μαθήτριες είχαν μέσο όρο επίδοσης $51,6 \pm 17$ και βαθμολογικά όρια από 0 έως 85. Είκοσι τρεις συμμετέχοντες (9,5%) βαθμολογήθηκαν με λιγότερο από 40/100 και μόλις δεκατρείς (5,4%) κυμάνθηκαν πάνω από 75/100.

10.2.6.1. Δομική οργάνωση άσκησης παραγωγής λόγου για την Πενθήμερη.

Τη δομή του κειμενικού είδους της έκθεσης, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, ακολουθούν οι μαθητές και στην περίπτωση του ζητήματος που αφορά στις πενθήμερες εκδρομές. Στη συνέχεια παρατίθενται τρία γραπτά ενδεικτικά της συγκεκριμένης δομικής οργάνωσης.

1.Γ1/2

«Κύριε Υπουργέ,

σας απευθύνω αυτήν την επιστολή ως ανήσυχος γονιός για να σας εκφράσω ένα βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζω όχι μόνο εγώ αλλά και χιλιάδες γονείς μαθητών της Γ΄ Λυκείου σε όλη την Ελλάδα. Το πρόβλημα αφορά την κατάργηση των πενθήμερων εκδρομών που είθιστε να πραγματοποιούνται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς.

Συγκεκριμένα, μετά τα τραγικά ατυχήματα που όλοι έντρομοι παρακολουθήσαμε, πιστεύω ότι ένας κοινός νους θα μπορούσε να καταλάβει όσο επιζήμιο είναι να πραγματοποιούνται σχεδόν ταυτόχρονα όλες οι πενθήμερες εκδρομές στην Ελλάδα. Εκατοντάδες χιλιάδες μαθητές μετακινούνται χωρίς τα προυπάρχοντα μέτρα, χωρίς τη διασφάλιση προτεραιότητας από την τροχαία. Είναι λοιπόν θέμα πιθανοτήτων όσο κυνικό και αν ακούγεται να συμβεί ένα πολύνεκρο ατύχημα και να

θρηνήσουμε πάλι θύματα στο «βωμό της ασφάλτου». Θα πρέπει άλλωστε να γνωρίζετε ότι ο τρόπος πραγματοποίησης των εκδρομών αυτών καθιστά αναγκαίο από τα τουριστικά γραφεία να «ρίξουν τις τιμές» κατανοείται με τι κόστος. Αρκεί να αναφέρω ότι *λεωφορεία για απόσυρση με μηχανικά προβλήματα, άπειρους οδηγούς επιστρατεύονται για την κάλυψη αυτών των αναγκών. Άλλωστε και οι χώροι που πραγματοποιούνται αυτές οι εκδρομές αποτελούν συγκεκριμένους προορισμούς. Συσσωρεύονται χιλιάδες παιδιά σε ξενοδοχειακές μονάδες που δεν μπορούν να καλύψουν στο έπακρο τις ανάγκες διατροφής αυτών των παιδιών. Βρίσκουν λοιπόν την ευκαιρία καιροσκοποί και κερδοσκόποι να ταΐσουν τα παιδιά με ότι πιο φτηνό, ότι πιο ακατάλληλο κυκλοφορεί στην αγορά, θυσιάζοντας την υγεία των παιδιών, πολλά από τα οποία καταλήγουν σε νοσοκομεία με τροφικές δηλητηριάσεις.*

Τέλος σκεφτείτε τους τρόπους διασκέδασης που ακολουθούνται. *Παιδιά που συρρέουν σε νυχτερινά κέντρα που δε διαθέτουν επαρκείς κανόνες ασφαλείας. Ακατάλληλα ποτά καταναλώνονται από ανηλίκους που δεν έχουν την έννοια του μέτρου και ζουν στιγμές αχαλίνωτης «ελευθερίας», ασυδοσίας με κόστος τη σωματική τους ακεραιότητα.*

Για όλους αυτούς τους λόγους θα θεωρούσα σκόπιμο εσείς και το υπεύθυνο υπουργικό συμβούλιο να ανακαλέσετε το μέτρο και να καθιερώσετε αντί αυτών κάτι που θα ανταποκρίνεται στο σχολικό χαρακτήρα των εκδρομών.

Σας ευχαριστώ που με ακούσατε.

Με εκτίμηση,

Ένας ανήσυχος γονιός»

2.Γ1/8

«Κύριε Υπουργέ,

Σας απευθύνω την παρούσα επιστολή παραθέτοντας κάποιες ενστάσεις μου απέναντι στην πραγματοποίηση πενθήμερων σχολικών εκδρομών στη τελευταία τάξη του Λυκείου.

Αρχικά θα ήθελα να αναφερθώ στη στόχευση των εκδρομών αυτών, για το ποια πραγματικά είναι και για το ποια φαίνεται να είναι. Ενώ σα βασικός λόγος για τη διεξαγωγή των εκδρομών επιβάλλεται η επίσκεψη αρχαιολογικών χώρων και αξιοθέατων η ουσία τους είναι άλλη. Τα παιδιά αναλώνονται σε εξουθενωτικές διασκέδασεις και σε έκλυτη ζωή δίχως περιορισμούς. Χωρίς την επίβλεψη των γονέων αισθάνονται άνετα να προβούν σε πράξεις ακραίες που ίσως έχουν σοβαρότατες συνέπειες στη ζωή τους. Η καταλυτική επίδραση του κλίματος της παρέας, τα εφηβικά ψυχολογικά συμπλέγματα επίδειξης, η κατανάλωση αλκοόλ μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά σε ζημιογόνες ενέργειες.

Η ανησυχία για τη συμπεριφορά των παιδιών στις εκδρομές εντείνεται εάν παρατηρήσουμε και τον βαθμό ελέγχου τους από πλευράς των καθηγητών. Οι τελευταίοι δεν αντιδρούν στις καταχρήσεις των παιδιών ή αδιαφορούν γι' αυτές. Σε αρκετές περιπτώσεις συμμετέχουν και αυτοί στο «ξεφάντωμα» άνευ ορίων των νέων.

Έτσι παρατηρείται πως οι πενθήμερες σχολικές εκδρομές όχι μόνο δεν προσφέρουν κάτι στους μαθητές αλλά μπορεί να τους φέρουν και σε δύσκολη θέση.

Με εκτίμηση,
(υπογραφή)»

3.Γ2/7

«Κύριε Υπουργέ,

Σας γράφω, με σκοπό να εφιστήσω την προσοχή σας πάνω στο θέμα της επικινδυνότητας που χαρακτηρίζει τις πενθήμερες εκδρομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρχικά, θεωρώ πως στις συγκεκριμένες εκδρομές οι μαθητές παρασυρόμενοι από το νεαρό της ηλικίας τους επιδίδονται σε αναίσχυντες και ακραίες συμπεριφορές. Κατανάλωση αλκοολούχων ποτών, χρήση διάφορων παράνομων ουσιών ή τσιγάρων αποτελούν μόνο μερικούς από τους κινδύνους που διατρέχουν οι μαθητές.

Στη συνέχεια, ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί η κούραση που έπεται μετά από την πραγματοποίηση τέτοιου είδους εκδρομών. Τα συνεχή ξενύχτια και η αδιάλειπτη υπερδραστηριότητα των μαθητών θα προκαλέσει αναμφισβήτητα μια αδυναμία ως προς την προσαρμογή τους στο καθημερινό πρόγραμμα κατά την επιστροφή.

Τέλος, θεωρώ πως σημαντικό θα ήταν να λάβετε υπόψη σας την ανευθυνότητα και την έλλειψη ενδιαφέροντος που χαρακτηρίζει ορισμένους καθηγητές. Η ανωριμότητα και ο ατέρμονος ενθουσιασμός των μαθητών σε συνδυασμό με τη μερική αδιαφορία των καθηγητών οδηγεί σε επιθετικές συμπεριφορές, επικίνδυνα αστεία και ξέφρενες συμπεριφορές.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι η επικινδυνότητα των πενθήμερων εκδρομών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πασιφανής. Η κατάργηση των εκδρομών αυτών θεωρείται μέτρο συνετό και απαραίτητο.

Τα σέβη μου,
Ε – Μ. Κ.»

Χαρακτηριστική σε αυτή την περίπτωση είναι - σε 42 γραπτά στο σύνολο των 104 - η διατύπωση στο Συμπέρασμα, εκτός από την επανάληψη της θέσης του γράφοντος, προτάσεων/αιτημάτων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τον επιστολικό χαρακτήρα του κειμένου που έπρεπε να συνταχθεί (1.Γ3/2, «Όλα αυτά θα ήθελα να ληφθούν υπόψη και να λάβεται μέτρα ώστε τα παιδιά μας να γίνουν χρήσιμοι και ηθικοί πολίτες, για ένα καλύτερο και υγιές μέλλον.», 3.Γ1/8 «θα ήταν προτιμότερο να πάνε μια εκδρομή το καλοκαίρι όταν θα τελειώσουν οι υποχρεώσεις τους.», 7.Γ2/5, «Καταλήγω έτσι στο συμπέρασμα πως οι εκδρομές μεγάλης διάρκειας θα πρέπει να περιοριστούν στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου, έτσι ώστε έχοντας γευτεί αυτή την εμπειρία προηγουμένως, η Γ΄ Λυκείου να αποτελεί μια τάξη σοβαρότητας, συγκέντρωσης και προσπάθειας.»).

Στον ακόλουθο πίνακα 10.18. παρουσιάζεται η δομική οργάνωση των μαθητικών γραπτών για την πενθήμερη εκδρομή.

Πίνακας 10.18.

Δομική οργάνωση γραπτών για πενθήμερη εκδρομή

Δομική οργάνωση γραπτών για πενθήμερη εκδρομή				Αριθμός γραπτών		%	
Τυπική δομή έκθεσης	Θέση	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Συμπέρασμα	42		75	72,12%
	Θέση	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	[Συμπέρασμα]	14			
	[Θέση]	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Συμπέρασμα	2			
	Θέση	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Αίτημα	11	14		
			Πρόταση	2			
			Πρόταση + αίτημα	1			
	Θέση	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Περίληψη	1			
	Θέση	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Περίληψη + Πρόταση	1			
Θέση	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Σύσταση Αίτημα/πρόταση	1				
1 ^η παραλλαγή	Επανάληψη εκφώνησης	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Διατύπωση θέσης + Πρόταση/ αίτημα	19		18,27%	
2 ^η παραλλαγή	Αντεπιχείρημα	Επιχειρήματα + Ανάπτυξη	Διατύπωση θέσης + περίληψη Αίτημα	9		8,65%	
	Περιγραφή και προϋποθέσεις υλοποίησης εκδρομών			1		0,96%	
Σύνολο				104		100%	

Παραδείγματα γραπτών που αναπτύσσονται με επανάληψη της εκφώνησης της άσκησης είναι τα 3.Γ2/6 και 5.Γ2/9, που παρουσιάζονται στη συνέχεια:

3.Γ2/6

«Αξιότιμε κ. Υπουργέ,

Τα τελευταία χρόνια, είναι ένα αναμφισβήτητο γεγονός ότι η ύπαρξη των πενθήμερων εκδρομών έχει οδηγήσει πολλούς γονείς σε διαμαρτυρίες. Όπως είναι ευρέως γνωστό, προβλήματα και ατυχήματα που μπορούν να συμβούν σε τέτοιες εκδρομές ίσως να έχουν επιπτώσεις ακόμα και στην μελλοντική ζωή των νέων.

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχουν προσπαθήσει σε μεγάλο βαθμό να ενημερώσουν τόσο τους γονείς, όσο και τους εφήβους για διάφορα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα σε πενθήμερες εκδρομές. Νέοι οδηγημένοι από το νεαρό της ηλικίας τους, οδηγούνται σε καταστάσεις ανεπιτρεπτες. Καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες αλκοόλ, αγνοώντας τις συνέπειες που αυτό μπορεί να έχει, τόσο στην υγεία τους όσο και στην συμπεριφορά τους. Είναι τραγικό να διαδραματίζονται σκηνές σε σχολικές εκδρομές που θα μπορούσαν να

συμπεριληφθούν σε ακατάλληλες ταινίες. Ακόμα και η χρήση ναρκωτικών είναι πιθανή.

Όπως είναι φανερό λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί επιτακτική ανάγκη, λόγω της ανωριμότητας που χαρακτηρίζει την συγκεκριμένη ηλικία, η κατάργηση των πενθήμερων σχολικών εκδρομών. Κανένας γονιός δεν θέλει να θέσει σε κίνδυνο ούτε την ζωή, ούτε την αθωότητα των παιδιών του. Εκ' μέρους όλων των γονιών θα ήθελα να ζητήσω την προσοχή σας. Ευχαριστώ για το χρόνο σας.»

5.Γ2/9

«Αξιότιμε Κ. Υπουργέ,

με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να σας ευαισθητοποιήσω σχετικά με τις πενθήμερες 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 πενθήμερη εκδρομή. Από γονείς παιδιών παλαιότερων χρονιών πληροφορήθηκα για τα αισχρά πράγματα που γίνονται στις εκδρομές αυτές. Οι εκδρομές αυτές θεωρούνται εκπαιδευτικές πράγμα το οποίο είναι άκρως αναληθές. Κάθε βράδυ οι μαθητές «ξεσαλώνουν» σε νυχτερινά κέντρα, μπουζούκια, «μπαρ» και «κλαμπ» και εντελώς κουρασμένοι κοιμούνται λίγο ή και καθόλου με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποδώσουν στα μαθητικά τους καθήκοντα όταν θα επιστρέψουν από την εκδρομή.

Επίσης, οι μαθητές ξεπερνάν σε αριθμό τους πενήντα και οι καθηγητές που είναι υπεύθυνοι στην εκδρομή είναι το πολύ τρεις. Έτσι, λοιπόν, ή θα πρέπει να αυξηθεί ο αριθμός των καθηγητών που συνοδεύουν τα παιδιά ή να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες μικρότερες. Ακόμα, στις πενθήμερες 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.»

Όπως παρουσιάστηκε και στον πίνακα 10.18 που προηγήθηκε, και στην άσκηση επιχειρηματολογίας για την κατάργηση των πενθήμερων εκδρομών υπήρχαν γραπτά που άρχιζαν με τη διατύπωση Αντεπιχειρήματος και όχι με τη δήλωση της θέσης του γράφοντος. Αποσπάσματα τέτοιων γραπτών είναι τα ακόλουθα:

3.Γ2/13

«Κύριε Υπουργέ,

Το ζήτημα των πενθήμερων εκδρομών που πραγματοποιούνται στην τελευταία τάξη του Λυκείου απασχολούσε και απασχολεί τους γονείς. Οι εκδρομές αυτές έχουν ως στόχο τα παιδιά να ξεφύγουν από το άγχος των εξετάσεων αλλά και να αποκτήσουν μια σχολική εμπειρία που θα θυμούνται για όλη τους τη ζωή.

Μια πενθήμερη εκδρομή εγκυμονεί πολλούς κινδύνους, οι οποίοι είναι ορατοί σε όλους, αλλά κανείς δεν κινητοποιείται ώστε να τους αποτρέψει. [...]

7.Γ2/12

«Αξιότιμε κύριε Υπουργέ,

Οι πενθήμερες εκδρομές που πραγματοποιούνται στην τελευταία τάξη του Λυκείου, αποτελούν εδώ και μερικά χρόνια 'παράδοση' για τα σχολεία. Αν και τα περισσότερα παιδιά της τελευταίας τάξης του Λυκείου περιμένουν αγωνιωδώς την πενθήμερη εκδρομή, ωστόσο η πραγματοποίησή της έχει και αρνητικά στοιχεία».

7.Γ3/11

«Κύριε Υπουργέ,

Οι πενθήμερες εκδρομές είναι ένας θεσμός με μεγάλη ιστορία των μαθητών της Γ' λυκείου. Είναι συνήθως μια ευκαιρία για τους μαθητές να ξεφύγουν λίγο από το άγχος της προετοιμασίας για της πανελλήνιες και να περάσουν δημιουργική, χαλαρωτική και καμιά φορά και εκπαιδευτική ώρα με τους φίλους τους.

Θα ήταν καλό βέβαια αν μπορούσα να λήξω την συλλογιστική μου πορεία εδώ.[...]

Προεπισκόπηση των επιχειρημάτων που θα αναπτύσσονταν στο κύριο μέρος υπήρχε μόλις σε 4 γραπτά (3.Γ2/4, «Ο θεσμός των πενθήμερων εκδρομών, παρά το γεγονός ότι είναι καθιερωμένος εδώ και πολλά χρόνια πιστεύω ότι πρέπει να καταργηθεί καθώς δεν προσφέρει τίποτα στους μαθητές. Ως γονιός, αισθάνομαι ιδιαίτερη ανησυχία, επειδή οι κίνδυνοι που εγκυμονούν σ' αυτούς είναι τεράστιοι», 3.Γ2/6, «Τα τελευταία χρόνια, είναι ένα αναμφισβήτητο γεγονός ότι η ύπαρξη των πενθήμερων εκδρομών έχει οδηγήσει πολλούς γονείς σε διαμαρτυρίες. Όπως είναι ευρέως γνωστό, προβλήματα και ατυχήματα που μπορούν να συμβούν σε τέτοιες εκδρομές ίσως να έχουν επιπτώσεις ακόμα και στην μελλοντική ζωή των νέων», 3.Γ2/10, «[...] Πιστεύω πως οι εκδρομές αυτές δεν προσφέρουν τίποτα απολύτως στους νέους. Το αντίθετο μάλιστα τους δημιουργούν προβλήματα» και 5.Γ2/13, «Ο στόχος της επιστολής αυτής είναι να σας εκθέσω την προσωπική μου άποψη, σχετικά με τις

πενθήμερες εκδρομές των Λυκείων. Αντίθετη ως προς αυτές υποστηρίζω την κατάργηση τους *θεωρώντας τις ανούσιες για την παιδεία του παιδιού αλλά και πολλές φορές καταστρεφτικές για το μέλλον του που καθορίζεται στην τελευταία τάξη του Λυκείου».*), ενώ αντεπιχειρήματα ανέπτυξαν οι μαθητές σε 28 γραπτά, 16 στο τμήμα της Θέσης, 10 στο τμήμα των Επιχειρημάτων και 2 στο Συμπέρασμα. Η δομή του κειμενικού είδους της συζήτησης δεν υπήρχε σε κανένα γραπτό. Τέλος, και σε αυτή την περίπτωση παραγωγής λόγου, όπως και σε εκείνη για την τοποθέτηση των κορυφών, οι μαθητές αναπτύσσουν τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο σε ποσοστό 83,61%.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, και για τις δύο ασκήσεις παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου, διαπιστώθηκε η τήρηση του δομικού σχήματος του κειμενικού είδους της έκθεσης για την πλειοψηφία των μαθητικών γραπτών (153 γραπτά σε σύνολο 228, ποσοστό 66,21%), και η κατεύθυνση των υπολοίπων σε δομικά σχήματα που παραλλάσσουν ελάχιστα της τυπικής δομής, με αντικατάσταση της Θέσης από επανάληψη/αναδιατύπωση της εκφώνησης της άσκησης (50 γραπτά, ποσοστό 22,52%) ή από διατύπωση αντεπιχειρήματος (22 γραπτά, ποσοστό 9,9%) και με ρητή δήλωση της θέσης των γραφόντων στο τμήμα του Συμπεράσματος (72 γραπτά, ποσοστό 32,43%). Δομική οργάνωση που προσομοιάζει με αυτή του κειμενικού είδους της συζήτησης αναπτύχθηκε συνολικά σε μόνο δύο γραπτά (ποσοστό 0,9%).

Οι μαθητές/μαθήτριες αξιοποιούν την Προεπισκόπηση επιχειρημάτων σε ποσοστό 3,15%, ενώ η παρουσία των Αντεπιχειρημάτων αγγίζει το 43,24% του συνόλου των γραπτών. Σε ποσοστό 51,05% το Αντεπιχείρημα εμφανίζεται στη Θέση, στο τμήμα των Επιχειρημάτων εμφανίζεται σε ποσοστό 44,79% και μόλις κατά 4,16% στο Συμπέρασμα. Η ανάπτυξη των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στα επιχειρηματολογικά κείμενα που παρήγαγαν – σε αντιδιαστολή με την απλή αναφορά ή παράθεσή τους - φτάνει κατά μέσο όρο και για τις δύο ασκήσεις παραγωγής λόγου το 82,25%.

Πίνακας 10.19.

Παρουσίαση δομικών συστατικών μερών γραπτών για τις πενθήμερες εκδρομές

	Δομικά συστατικά μέρη μαθητικών γραπτών επιχειρηματολογίας			Αριθμός γραπτών	Ποσοστό %
Τυπική δομή έκθεσης	Θέση	Επιχειρήματα + ανάπτυξη	Συμπέρασμα (διατύπωση θέσης)	153	67,11%
1 ^η παραλλαγή	Επανάληψη εκφώνησης	Επιχειρήματα κατά + ανάπτυξη	Διατύπωση θέσης	50	21,92%
2 ^η παραλλαγή	Αντεπιχείρημα	Επιχειρήματα κατά + ανάπτυξη	Διατύπωση θέσης	22	9,65%
Δομή συζήτησης	Παρουσίαση δύο απόψεων	Επιχειρήματα κατά + ανάπτυξη	Συμπέρασμα (διατύπωση θέσης)	2	0,88%
	Περιγραφή και προϋποθέσεις υλοποίησης εκδρομών			1	0,44%
Σύνολο				228	100%

10.2.6.2. Ανάπτυξη επιχειρημάτων

Οι μαθητές/μαθήτριες ανέπτυξαν στα γραπτά τους από 1 έως 6 επιχειρήματα. Αναλυτικά τα ποσοστά των γραπτών ανά αριθμό επιχειρημάτων, καθώς και το περιεχόμενο των επιχειρημάτων που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται στους πίνακες 10.20. και 10.21. που ακολουθούν.

Πίνακας 10.20.

Αριθμός επιχειρημάτων ανά γραπτό για τις πενθήμερες εκδρομές

Αριθμός επιχειρημάτων	1	2	3	4	5	6	Σύνολο
Αριθμός γραπτών	9	28	31	20	12	4	104
Ποσοστό	8,65%	26,93%	29,81%	19,24%	11,53%	3,84%	100%

Πίνακας 10.21.

Περιεχόμενο επιχειρημάτων: Οι πενθήμερες εκδρομές της Γ' τάξης Λυκείου πρέπει να καταργηθούν:

Επιχείρημα:	Αριθμός αναφορών
1) αποσυντονισμός μαθητών, χάσιμο χρόνου, αποπροσανατολισμός, κίνδυνος αποτυχίας σε Πανελλαδικές	53
2) Ελλοχεύουν πολλοί κίνδυνοι / κίνδυνος ατυχημάτων	37
3) Έχει μη εκπαιδευτικό, εμπορικό χαρακτήρα, γίνεται μόνο για διασκέδαση	25

4) Τα παιδιά προβαίνουν σε ακρότητες/ ξεφαντώνουν	41
α) κάνουν ακρότητες	6
β) λόγω αλκοόλ	9
γ) λόγω αίσθησης ελευθερίας/ αποδέσμευση από έλεγχο γονέων	9
δ) λόγω ηλικίας	8
ε) για να ξεδώσουν	5
στ) λόγω παρέας	2
ζ) για επίδειξη	2
5) (Λίγοι) συνοδοί καθηγητές δεν μπορούν να ελέγξουν τα παιδιά	16
6) Οι συνοδοί καθηγητές δεν επιβλέπουν τα παιδιά	10
7) Οι συνοδοί καθηγητές αδιαφορούν για τα παιδιά και νοιάζονται πώς θα περάσουν καλά οι ίδιοι	6
8) Γίνεται χρήση αλκοόλ, ουσιών, κάπνισμα	15
9) τα παιδιά συμμετέχουν μόνο για διασκέδαση/ξεφάντωμα, δεν αποκομίζουν τίποτα	13
10) Τα παιδιά είναι ανεξέλεγκτα	9
11) Οικονομική επιβάρυνση γονέων	9
12) Απαιτείται περίοδος επαναφοράς/ προσαρμογής μετά από ξενύχτια	7
13) Απώλεια ωρών φροντιστηριακών μαθημάτων	6
14) Πρόκληση εξάντλησης παιδιών	5
15) Τα παιδιά είναι ανώριμα	5
16) Προβληματικά λεωφορεία / ανεύθυνοι οδηγοί	5
17) συμβαίνουν ακρότητες, έκτροπα και επικίνδυνα γεγονότα	4
18) Η νυχτερινή διασκέδαση είναι επικίνδυνη	4
19) Άγχος, ανησυχία, φόρτιση γονέων	4
20) Πρόκληση καταστροφών σε ξενοδοχεία	4
21) Κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί για ασφάλεια	3
22) Δεν έρχονται σε επαφή με ανθρώπους, παραδόσεις τόπων επίσκεψης	2
23) Τα παιδιά δεν τηρούν τους κανόνες	2
24) Απογοήτευση/ περιθωριοποίηση μαθητών που δεν συμμετέχουν	2
25) Κίνδυνος εκμετάλλευσης/ απειλή υγείας σε τόπους προορισμού	1
26) Διατάραξη οικογενειακής γαλήνης	1
27) βιντεοσκόπηση μαθητών και διακίνηση υλικού στο Internet	1
28) Οι γονείς δεν έχουν καμία δυνατότητα ελέγχου	1
29) Πρόκληση καταστροφών στα λεωφορεία	1
30) Οι πενθήμερες δεν έχουν κανένα νόημα, αφού τα σημερινά παιδιά δεν στερούνται εξόδων	1
31) εκδρομές μπορούν να γίνουν και μετά τις Πανελλαδικές	1
32) Κίνδυνος καβγάδων με άλλα σχολεία που είναι και αυτά σε εκδρομή	1
33) Κίνδυνος βιασμού	1
34) Δεν είναι ο καλύτερος τρόπος για χαλάρωση και ξεκούραση	1
35) Οι καθηγητές βρίσκονται σε δύσκολη θέση εξαιτίας της ευθύνης	1

Παράλληλα, από την κατάταξη των επιχειρημάτων βάσει του βαθμού εμπλοκής των γραφόντων και συνεπώς του βαθμού κατευθυντικότητας των παραχθέντων κειμένων, προέκυψε πως στην κατηγορία της Παραδοχής εμπίπτει το 73,91% των επιχειρημάτων, στη Δήλωση το 9,62%, στην Απόλυτη Παραδοχή το 6,21%, στη Διασκέδαση το 4,66%, ενώ στην Απόδοση και την Έγκριση το 2,8%. Η αναλυτική κατάταξη των επιχειρημάτων βάσει του βαθμού εμπλοκής, σύμφωνα και με τον βαθμό Τροπικότητας, φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα 10.22.

Πίνακας 10.22.

Κατάταξη επιχειρημάτων βάσει βαθμού εμπλοκής

	Απόλυτη Παραδοχή	Δήλωση			Παραδοχή			Έγκριση			Διασκέδαση			Απόδοση			Σύνολο
<i>Βαθμός</i>		Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	Y	M	X	
	20	25	5	1	186	47	5	3	5	1	10	5	-	3	3	3	
Ποσοστό %	6,21%	7,77%	1,55%	0,31%	57,77%	14,6%	1,55%	0,93%	1,55%	0,31%	0,93%	1,55%	0%	0,93%	0,93%	0,93%	100%
Αριθμός επιχειρημάτων	20	31			238			9			15			9			322
	6,21%	9,62%			73,91%			2,8%			4,66%			2,8%			100%

Σχετικά με το είδος των επιχειρημάτων βάσει του τρόπου διάρθρωσής τους, το 47,83% ανήκει στην Απλή επιχειρηματολογία, το 33,85% στην Υποταγμένη/Σειριακή, το 10,25% στην Συνθετική και το 8,07% στην Πολλαπλή, ενώ η οργάνωση των επιχειρημάτων σε επίπεδο κειμένου ανήκει κατά 66,34% στην Πολλαπλή, κατά 24,75% στη Συνθετική και κατά 8,91% στη Σειριακή, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

10.23.

Κατάταξη επιχειρημάτων βάσει του τρόπου της μεταξύ τους διάρθρωσης στα γραπτά για τις πενθήμερες εκδρομές

	Απλή	Πολλαπλή	Συνθετική	Υποταγμένη	Σύνολο
Αριθμός επιχειρημάτων	154	26	33	109	322
Ποσοστό %	47,83%	8,07%	10,25%	33,85%	100%
Αριθμός γραπτών	²⁴	67	25	9	101
Ποσοστό %	-	66,34%	24,75%	8,91%	100%

10.2.6.3. Εκφορά αιτιολόγησης.

Στα γραπτά για τις πενθήμερες εκδρομές η αιτιολόγηση εκφέρεται εκτός από τους τρόπους που παρουσιάστηκαν ήδη για την αιτιολόγηση στα γραπτά για την τοποθέτηση των κορυφών (δευτερεύουσες αιτιολογικές, αναφορικοαιτιολογικές, χρονικές, υποθετικές, τελικές προτάσεις, απλή ρηματική εκφορά, ονοματοποίηση και εμπρόθετους προσδιορισμούς) και με μετοχές Ενεργητικής και Μέσης Φωνής, με επίθετο σε θέση παράθεσης, με κατηγορούμενο και με ευθεία ερωτηματική πρόταση. Στη συνέχεια παρατίθενται παραδείγματα αυτών των μέσων αιτιολόγησης.

Αιτιολόγηση με μετοχή:

Β 1.Γ2/10 «*Ηδη πιεσμένοι (= επειδή είναι πιεσμένοι) από το διάβασμα πηγαίνουν στην εκδρομή να ξεφαντώσουν*».

Β 1.Γ3/1 «*Ακόμη και στην περίπτωση που επισκέπτονται κάποια μουσεία ή παρόμοιους χώρους όντας κουρασμένα και ξενυχτισμένα (=επειδή είναι κουρασμένα και ξενυχτισμένα) δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τη σημασία της επίσκεψης*».

Β 3.Γ2/13 «*νιώθοντας (=επειδή νιώθουν) την «απόλυτη» ελευθερία οδηγούνται σε ανεξέλεγκτες συμπεριφορές ...*»

Αιτιολόγηση με επίθετο σε θέση παράθεσης:

Β 5.Γ1/14 «*Ωστόσο, η σημερινή νεολαία, αντιδραστική (=επειδή είναι αντιδραστική) όπως ποτέ άλλοτε, αρνείται να ακολουθήσει τους κανόνες που επιβάλλονται στις πενθήμερες εκδρομές*».

²⁴ Όπως και στην περίπτωση των γραπτών για την τοποθέτηση των κορυφών, δεν υπολογίστηκαν τα γραπτά που είχαν ένα μόνο επιχείρημα και το οποίο ανήκε στην Απλή επιχειρηματολογία, συνολικά 3 γραπτά.

Αιτιολόγηση με κατηγορούμενο:

Β 5.Γ1/14 «Κι επιπλέον, ένας 17χρονος είναι ακόμα έφηβος, ευάλωτος, αθώος και απερίσκεπτος (= επειδή είναι έφηβος, ευάλωτος, αθώος και απερίσκεπτος) στα νιάτα του. Εύκολα μπορεί να γίνει θύμα εκμετάλλευσης».

Αιτιολόγηση με ευθεία ερωτηματική πρόταση:

Β 5.Γ2/1 «Πόσα παιδιά έχουν τραυματιστεί ακόμα και πνιγεί απο εκδρομές? Πόσα ξυλοκοπηθεί, ληστεφτεί ακόμα και βιαστεί? (=επειδή έχουν τραυματιστεί, πνιγεί, ξυλοκοπηθεί, ληστεφτεί, βιαστεί, πρέπει να καταργηθούν οι εκδρομές) Ίσως φαίνονται λίγο υπερβολικά αυτά που λεω και ακούγομαι καπως παρανοϊκη αλλά η αλήθεια κρίβεται σε αυτές τις ανυσιχίες που εξέφρασα. Η κατάργηση της εκδρομης θα μας γλυτώσει ...».

Συνοπτικά, σε ό,τι αφορά την αιτιολόγηση στα επιχειρήματα των γραπτών για τις πενθήμερες εκδρομές, σε 195 από τα 322 επιχειρήματα στα οποία συμπεριλαμβανόταν αναφορά των αιτίων ή αιτιολόγηση της πληροφορίας, βρέθηκε πως το 44,62% της αιτίασης εκφέρεται με απλή ρηματική εκφορά χωρίς άλλη γλωσσική σήμανση, το 31,8% με αιτιολογική πρόταση, το 9,23% με ονοματοποίηση, το 6,67% με εμπρόθετο προσδιορισμό, το 3,59% με Μετοχή Ενεργητικής ή Μέσης Φωνής, το 2,05% με συνδυασμό ρηματικής εκφοράς μαζί με αιτιολογική πρόταση, ενώ εντοπίστηκε και από μία περίπτωση εκφοράς της αιτίασης με ονοματοποίηση σε συνδυασμό με αιτιολογική πρόταση, με επίθετο σε θέση παράθεσης, με κατηγορούμενο και με ευθεία ερωτηματική πρόταση.

Πίνακας 10.24.

Τρόποι εκφοράς αιτίασης των γραπτών για τις πενθήμερες εκδρομές

Τρόπος εκφοράς Αιτίασης	Αιτιολογική Πρόταση	Ρηματική εκφορά	Ονοματοποίηση	Εμπρόθετος προσδιορισμός	Μετοχή	Ρηματική εκφορά + αιτιολογική	Ονοματοποίηση + αιτιολογική πρόταση	Επίθετο	Κατηγορούμενο	Ευθεία ερώτηση	Σύνολο
Αριθμός επιχειρημάτων	62	87	18	13	7	4	1	1	1	1	213
Ποσοστό	31,8%	44,62%	9,23%	6,67%	3,59%	2,05%	0,51%	0,51%	0,51%	0,51%	100%

10.2.6.4. Υπολογισμός Λεξικής πυκνότητας.

Ο μέσος όρος λεξικής πυκνότητας των γραπτών για τις πενθήμερες εκδρομές ήταν $3,02 \pm 0,6$ ενώ και σε αυτή την περίπτωση βρέθηκε πολύ σημαντική συσχέτιση τόσο μεταξύ λεξικής πυκνότητας και μέσου όρου βαθμολόγησης του ΣΤ' ερωτήματος ($r = 0.439$, $p < 0.0005$) όσο και μεταξύ λεξικής πυκνότητας και μέσου όρου βαθμολόγησης της Έκφρασης ($r = 0.437$, $p < 0.0005$), όπως φαίνεται και από τους ακόλουθους πίνακες.

Πίνακας 10.25.

Μέσος όρος λεξικής πυκνότητας γραπτών για πενθήμερες εκδρομές

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
ΣΤ'	51,56250000000002	17,018411051708650	104
Λεξ Πυκν ΣΤ'	3,0298	,58984	104

Πίνακας 10.26.

Συσχέτιση λεξικής πυκνότητας και μέσου όρου βαθμολογίας γραπτών για τις πενθήμερες εκδρομές

Correlations			
		Λεξ Πυκν ΣΤ'	ΣΤ'
Λεξ Πυκν ΣΤ'	Pearson Correlation	1	,439**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	104	103
ΣΤ'	Pearson Correlation	,439**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	103	104

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 10.27.

Συσχέτιση Λεξικής πυκνότητας και μέσου όρου βαθμολογίας ΣΤ' ερωτήματος

Correlations			
		Λεξ Πυκν ΣΤ'	M.O.
Λεξ Πυκν ΣΤ'	Pearson Correlation	1	,437**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	104	103

M.O.	Pearson Correlation	,437**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	103	103

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο μέσος όρος λεξικής πυκνότητας για τα αγόρια ήταν $3,04 \pm 0,6$ και για τα κορίτσια $3,01 \pm 0,6$. Όπως και στην περίπτωση της γραπτής δοκιμασίας Ε', και εδώ δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στη λεξική πυκνότητα ως προς τη μεταβλητή του φύλου ($p = 0.812$).

Πίνακας 10.28.

Σύγκριση λεξικής πυκνότητας ως προς τη μεταβλητή του φύλου

	Sig. (2-tailed)
Λεξ Πυκν ΣΤ' Equal variances assumed	,812
Equal variances not assumed	

Από τη σύγκριση μεταξύ των ίδιων υποκειμένων για τις δοκιμασίες παραγωγής λόγου Ε' και ΣΤ' βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ως προς τη λεξική πυκνότητα ($p < 0.0005$). Από τη σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης στις δύο δοκιμασίες παραγωγής λόγου, Ε' και ΣΤ', για κάθε συμμετέχοντα μαθητή δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p = 0.523$).

Πίνακας 10.29.

Συσχέτιση λεξικής πυκνότητας για εργασίες παραγωγής λόγου ανά υποκείμενο

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Λεξ Πυκν Ε' & Λεξ Πυκν ΣΤ'	83	,516	,000

10.2.7. Συνοχή δομικών μερών ασκήσεων παραγωγής λόγου Ε' και ΣΤ'.

Η σύνδεση των επιμέρους δομικών συστατικών των γραπτών (Θέση/απόφαση – επιχειρήματα + ανάπτυξη – Συμπέρασμα), καθώς και των επιχειρημάτων μεταξύ τους επιτυγχάνεται με μία σειρά διαρθρωτικών λέξεων, πολλές από τις οποίες απαντώνται γενικά στον γραπτό λόγο και κάποιες άλλες συνάδουν περισσότερο με τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα του. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αυτές οι συνδετικές-διαρθρωτικές λέξεις ταξινομημένες σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη συμπεριλαμβάνονται λέξεις με τις οποίες πραγματοποιείται η μετάβαση από τη Θέση στα επιχειρήματα ή η δήλωση του πρώτου επιχειρήματος, στη δεύτερη συνδετικές λέξεις που αναπτύσσονται μεταξύ των επιχειρημάτων και στην τρίτη ομάδα διαρθρωτικές λέξεις που είτε δηλώνουν το τελευταίο επιχείρημα του γράφοντος είτε τη μετάβαση από τα επιχειρήματα στο στάδιο του Συμπεράσματος.

Πίνακας 10.30.

Κατάταξη διαρθρωτικών λέξεων ανά στάδιο εμφάνισης στα μαθητικά γραπτά

Στάδιο γραπτού	Διαρθρωτικές λέξεις
Μετάβαση από Θέση σε επιχειρήματα ή δήλωση πρώτου επιχειρήματος	Αρχικά/ Πρωταρχικά/ Καταρχάς/ Πρώτο και κυριότερο/ Το κυριότερο/ Πρώτα απ' όλα/ Πρώτον Ένα από τα πιο σημαντικά/σοβαρά επιχειρήματα/ζητήματα, Ένα μείζον ζήτημα που δημιουργείται Βασικό επιχείρημα είναι/ Βασικό στοιχείο είναι [Πιο] Συγκεκριμένα, ειδικότερα
Σύνδεση μεταξύ επιχειρημάτων	Επίσης, επιπρόσθετα, επιπλέον, ακόμη, ακόμη ένα στοιχείο, εκτός από αυτό, παράλληλα, συν τοις άλλοις, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε, ας μην ξεχνάμε, ένα άλλο [καίριο/ σημαντικό] πρόβλημα, σε όλα αυτά θα μπορούσαμε να προσθέσουμε, εκτός των άλλων, το ίδιο συμβαίνει, έτσι γενικότερα, συγχρόνως, έπειτα, στη συνέχεια, μάλιστα ωστόσο, από την άλλη, αφενός-αφετέρου, άλλωστε, εξάλλου αυτό οδηγεί σε, μία σοβαρότερη συνέπεια είναι, ένα ακόμη επιχείρημα είναι, ακόμη περισσότερο, αυτός είναι ο λόγος που, αυτά τα γεγονότα έχουν ως συνέπεια, άρα, τα αποτελέσματα είναι..., δεδομένου και του ...

Δήλωση τελευταίου επιχειρήματος ή μετάβαση από επιχειρήματα σε Συμπέρασμα	Τέλος, τέλος δεν πρέπει να ξεχνάμε, καταλήγοντας, συγκεφαλαιώνοντας, συνοψίζοντας συνεπώς, επομένως, έτσι, γενικότερα, συνεκδοχικά, οπότε, άρα, λοιπόν γι' αυτούς [κυρίως] τους λόγους, συνοπτικά, οι παραπάνω λόγοι είναι αρκετά σημαντικοί, αυτοί είναι οι λόγοι που, όλοι οι παραπάνω λόγοι είναι ικανοί, για όλους τους παραπάνω λόγους, με βάση όλα τα παραπάνω, σε τελική ανάλυση, συμπέρασμα όλων αυτών είναι, καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα.
--	--

10.2.8. Ανάλυση Αντεπιχειρημάτων

Όπως αναφέρθηκε ήδη κατά την παρουσίαση των δομικών μερών των μαθητικών γραπτών (ενότητες 10.2.5.1. και 10.2.6.1.), η παρουσία αντεπιχειρημάτων ανέρχεται στο 43,24% του συνόλου των γραπτών. Στο θέμα της τοποθέτησης των κορυφών αντεπιχειρήματα εμφανίζονται σε 68 από τα 124 γραπτά (ποσοστό 54,84%), ενώ στο θέμα των πενθήμερων εκδρομών ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων εντοπίζεται μόλις σε 28 από τα 104 γραπτά (ποσοστό 26,92%).

Τα αντεπιχειρήματα αναλύθηκαν ως προς τρεις παραμέτρους: α) την Τροπικότητα, β) το βαθμό ονοματικής/ρηματικής οργάνωσης και γ) το είδος, την κειμενική λειτουργία που επιτελούν και την επίδραση που ασκούν στη συνολική ανάπτυξη του γραπτού. Η επιλογή και των τριών αυτών παραμέτρων ανάλυσης κρίθηκε σκόπιμη, καθώς παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τον βαθμό αποδοχής, αναγνώρισης και προβολής των αντίπαλων θέσεων από τους γράφοντες και συνακόλουθα του ρόλου που διαδραματίζουν στη στήριξη και απόδειξη των προσωπικών θέσεών τους.

Η παρουσία αντεπιχειρημάτων σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο υποδηλώνει την προηγηθείσα από τον γράφοντα εξέταση των εναλλακτικών επιλογών, την απόρριψη της ισχύος των υποστηρικτικών επιχειρημάτων τους και, συνεπώς, την άνεση του γράφοντα στην παρουσίαση των αντίπαλων θέσεων με τελικό σκοπό την απόδειξη της ανωτερότητας της επιλογής του. Όμως, ακόμη και ο τρόπος παρουσίασης των αντεπιχειρημάτων από τον επιχειρηματολογούντα μπορεί

να συμβάλλει στην περαιτέρω υποβίβαση και εν τέλει απόρριψή τους. Υπ' αυτή την έννοια και σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν στην ενότητα περί ονοματοποίησης (6.6.1.), η ονοματική εκφορά του αντεπιχειρήματος κανονικά θα σήμαινε την παρουσίασή του ως δεδομένου και αδιαμφισβήτητου (Halliday & Matthiessen, 1999, σελ. 241), ενώ η ρηματική οργάνωσή του θα υποδήλωνε χαμηλότερη ισχύ και μικρότερο βαθμό αναγνώρισης από τον γράφοντα. Ωστόσο, επειδή η ονοματική οργάνωση του λόγου συνιστά παράλληλα και δείκτη Τροπικότητας, η εξέταση της γραμματικής κατηγορίας δε θα πρέπει να κινηθεί ανεξάρτητα από τη λεξιλογική σημασία, η οποία, όπως θα αποδειχτεί στη συνέχεια μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, επηρεάζει και καθορίζει τον βαθμό Τροπικότητας και την τελική «αξία» της πληροφορίας του αντεπιχειρήματος.

10.2.8.1. Κατάταξη αντεπιχειρημάτων σύμφωνα με βαθμό Τροπικότητας.

Τα αντεπιχειρήματα κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες, Χαμηλού – Μεσαίου – Υψηλού βαθμού, βάσει της Τροπικότητας²⁵. Σκοπός αυτής της ταξινόμησης ήταν η διερεύνηση της λογικής των γραφόντων αναφορικά με την απόδειξη των δικών τους θέσεων, δεδομένου του ότι η εκφορά της αρνητικής επιχειρηματολογίας με χαμηλό βαθμό Τροπικότητας καθιστά ένα αντεπιχείρημα περισσότερο αμφισβητήσιμο και πιο εύκολα ανατρέψιμο και τα επιχειρήματα του γράφοντος πιο ισχυρά. Κατά συνέπεια, η χαμηλή Τροπικότητα των αντεπιχειρημάτων αξιολογείται θετικά σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, καθώς αποτελεί ακόμη μία στρατηγική πειθούς για την ενίσχυση των θέσεων του ομιλητή/γράφοντος. Υπ' αυτή την έννοια, θεωρήθηκε αναμενόμενο στις περιπτώσεις που οι μαθητές/μαθήτριες συμπεριλαμβάνουν αντεπιχειρήματα στα γραπτά τους να προτιμούν Χαμηλό παρά Υψηλό βαθμό Τροπικότητας.

Ωστόσο, από την ανάλυση των αντεπιχειρημάτων βάσει της Τροπικότητας δεν επιβεβαιώθηκε αυτή η προσδοκία. Αντιθέτως, οι μαθητές/ μαθήτριες αξιοποιούν τη Χαμηλή Τροπικότητα στα αντεπιχειρήματα σε ποσοστό 13%, χρησιμοποιούν φράσεις Μεσαίας Τροπικότητας σε ποσοστό 24%, ενώ η εκφορά των αντεπιχειρημάτων με υψηλή Τροπικότητα ανέρχεται στο 63%.

²⁵ Οι αναλυτικοί πίνακες κατάταξης των αντεπιχειρημάτων βάσει του βαθμού Τροπικότητας συμπεριλαμβάνονται στο Παράρτημα.

Από την κατάταξη των αντεπιχειρημάτων βάσει της Τροπικότητας οδηγηθήκαμε στα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στον πίνακα 10.31.:

Πίνακας 10.31.

Λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά αντεπιχειρημάτων, ταξινομημένα ανά βαθμό Τροπικότητας

Βαθμός Τροπικότητας	Λεξικογραμματική εκφορά
Χαμηλός	ίσως / τάχα + Οριστική ίσως + ουσιαστικό θα + Παρατατικός → απραγματοποίητο με την αιτιολογία ότι θα + Οριστική με το πρόσχημα + ουσιαστικό προφασιζόμενα πως + Οριστική Ρήματα που μειώνουν ισχύ γραφομένων: μοιάζει, φαίνεται, υποτίθεται
Μεσαίος	Σκοπός/ στόχος ήταν → (αποπειρατικός) Παρατατικός Στόχευε + ουσιαστικό Με την προοπτική να ... Μπορεί να + Παρατατικός [μην] Θεωρούνταν ... [Επιρρήματα / επίθετα: αρχικά, στην αρχή, αρχικός]
Υψηλός	Στόχος είναι/ με στόχο, σκοπό/ έχουν σαν στόχο Παθητικοί τύποι / σύνταξη Οριστική χρόνων Ουσιαστικά - ονοματοποιήσεις

Όπως γίνεται αντιληπτό και από τον παραπάνω πίνακα, η Τροπικότητα δεν καθορίζεται αποκλειστικά βάσει γραμματικών χαρακτηριστικών, αλλά προκύπτει μέσω ενός συνδυασμού λεξικογραμματικών παραγόντων, που επηρεάζει το σημασιολογικό πεδίο. Στη συνέχεια, θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν η ονοματική εκφορά των αντεπιχειρημάτων συνδέεται αποκλειστικά με την υψηλή Τροπικότητα και συνεπώς μία εκτενέστερη ρηματική οργάνωση θα σηματοδοτούσε αυτόματα μεσαία ή χαμηλή Τροπικότητα.

10.2.8.2. Κατάταξη των αντεπιχειρημάτων βάσει της ονοματικής/ρηματικής οργάνωσης.

Στα μαθητικά γραπτά τα Αντεπιχειρήματα παρουσιάζουν πλήρη ονοματική εκφορά μόνο σε τρεις περιπτώσεις: 3.Γ1/6, «Οι προσπάθειες αυτές για αναβάθμιση του κυκλοφοριακού συστήματος του Βόλου ...», 7.Γ2/19, «Η τοποθέτηση τελικά των

κορυνών για την διευκόλυνση της κυκλοφορίας ...» και 7.Γ4/5, «Με το πρόσχημα της ρύθμισης του αυξανόμενου κυκλοφοριακού προβλήματος ...». Σε αυτές τις περιπτώσεις της πλήρους ονοματικής εκφοράς των Αντεπιχειρημάτων, η έκφραση της Τροπικότητας έγκειται ακριβώς στην επιλογή των ουσιαστικών έναντι της δυνατότητας χρήσης των αντίστοιχων ρημάτων, με τα οποία επιτυγχάνεται η αντικειμενοποίηση των θέσεων (Halliday, 2002, σελ. 349). Έτσι, η «προσπάθεια για αναβάθμιση του κυκλοφοριακού συστήματος» (3.Γ1/6) παρουσιάζεται ως δεδομένη πραγματικότητα με βαθμό βεβαιότητας σαφώς πιο υψηλό από την αντίστοιχη ρηματική εκφορά, με την οποία η πράξη θα εμφανιζόταν όχι ως πεπραγμένο, αλλά σαν ενέργεια συγκεκριμένων προσώπων (Οι Χ προσπάθησαν να αναβαθμίσουν ...). Το ίδιο ισχύει και για τις άλλες δύο περιπτώσεις πλήρους ονοματικής εκφοράς των αντεπιχειρημάτων [7.Γ2/19, Η τοποθέτηση κορυνών για τη διευκόλυνση της κυκλοφορίας → Τοποθέτησαν κορύνες για να διευκολύνουν την κυκλοφορία, 7.Γ4/5, με το πρόσχημα της ρύθμισης του αυξανόμενου κυκλοφοριακού προβλήματος → Προφασίστηκαν ότι ήθελαν να ρυθμίσουν το κυκλοφοριακό πρόβλημα που αυξανόταν και γι' αυτό τοποθέτησαν τις κορύνες]. Χαρακτηριστική και στις τρεις περιπτώσεις είναι η απώλεια της πληροφορίας σχετικά με τους μετέχοντες και η αποσιώπηση του ανθρώπινου παράγοντα, ενώ με την ονοματοποίηση των αντεπιχειρημάτων αποδίδονται ισχυρότερα οι σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος [η τοποθέτηση κορυνών (αίτιο) → έφεραν τραγικά αποτελέσματα (3.Γ1/6), δεν αποδείχτηκε αποτελεσματική (7.Γ2/19), σειρά από προβλήματα (7.Γ4/5) (αποτελέσματα)] και παρουσιάζονται ως φυσικές (Halliday & Martin, 1993· Martin & Veel, 1998).

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η ονοματική εκφορά δε συνεπάγεται υψηλό βαθμό Τροπικότητας. Το γεγονός ότι οι μαθητές αποδίδουν τις αντίπαλες θέσεις αντικειμενοποιημένες μέσω της χρήσης ουσιαστικών, πρέπει να συνεξεταστεί με το σημασιολογικό περιεχόμενο των επιλογών, το οποίο φαίνεται να καθορίζει το βαθμό Τροπικότητας. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση του γραπτού 3.Γ1/6, η λέξη «προσπάθεια» αντιτιθέμενη με άλλες πιθανές εκδοχές της ίδιας σημασιολογικής ακολουθίας, διαφορετικής έντασης και συνεκδοχικά αξίας (απόπειρα –προσπάθεια/κίνηση – επίτευξη/επιτυχής προσπάθεια) αφήνει στον αναγνώστη το περιθώριο ερμηνείας για επιτυχή ή ανεπιτυχή έκβαση της προσπάθειας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη συνέχεια της πρότασης, όπου ακολουθεί η αποκάλυψη της

κατάληξης της συγκεκριμένης ενέργειας (έφεραν τραγικά αποτελέσματα στην καθημερινότητα των πολιτών). Σε αυτή την περίπτωση, συνεπώς, μπορούμε να μιλήσουμε για μεσαίο βαθμό Τροπικότητας. Στο γραπτό 7.Γ4/5 ο Τροπικός προσδιορισμός «με το πρόσχημα» αξιολογεί τη συγκεκριμένη ενέργεια «χρωματίζοντάς» την ως προς την ποιότητα - ορθότητά της και ταυτόχρονα δηλώνει με έμμεσο και λανθάνοντα τρόπο την αποστασιοποίηση του γράφοντος από αυτή: η ρύθμιση του αυξανόμενου κυκλοφοριακού προβλήματος ήταν πρόσχημα (πρόσχημα – δικαιολογία – επιχείρημα), άρα η τοποθέτηση κορυφών είχε άλλα, ιδιοτελή ίσως κίνητρα, τα οποία αποσιωπώνται.

Η παρουσία του επιρρήματος «τελικά» στο γραπτό 7.Γ2/19 οδηγεί τον αναγνώστη στην αντιδιαστολή δύο καταστάσεων, αυτής που θα ίσχυε «αρχικά» με αυτή που «τελικά» ισχύει, και στην διαπίστωση της αντίθεσής της σε σχέση με αυτό που δηλώνεται αντικειμενοποιημένο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η βαρύτητα της πληροφορίας μετατίθεται με τη βοήθεια του επιρρήματος στο *Ρήμα* (Rheme) «δεν αποδείχτηκε», που συνιστά τη νέα πληροφορία, εφόσον οι ονοματοποιημένες πληροφορίες που παρουσιάζονται στην αρχή λειτουργούν ως δεδομένο και σημείο εκκίνησης οδηγώντας σε αυτή τη νέα πληροφορία (Eggins, 1994, κεφ.10· Knapp & Watkins, 2005, σελ. 67). Αυτή η τελευταία παρατήρηση ισχύει και για τις άλλες δύο περιπτώσεις, οπότε πάλι έχουμε αντίστοιχα ένα μεσαίας και χαμηλής Τροπικότητας δεδομένο, στη θέση του *Θέματος* (Theme), που οδηγεί στην ανάδειξη των νέων πληροφοριών στο *Ρήμα* (Rheme).

Από το επίπεδο της απόλυτης ονοματικής εκφοράς του Αντεπιχειρήματος μέχρι το επίπεδο της πλήρους ρηματικής οργάνωσής του διακρίναμε τρία ενδιάμεσα επίπεδα, στα οποία εμφανίζεται διαφορετικός βαθμός ονοματοποίησης. Σκοπός αυτής της ταξινόμησης ήταν η διαπίστωση του βαθμού αντικειμενοποίησης και φυσικοποίησης του Αντεπιχειρήματος, θεωρώντας την υψηλότερη παρουσία ρηματικής οργάνωσης στοιχείο απομάκρυνσης από την αδιαμφισβήτητη και αντικειμενοποιημένη παρουσίασή του. Σε αυτή την ταξινόμηση δεν συνεξετάστηκαν δείκτες Τροπικότητας, καθώς, όπως παρουσιάσαμε στις περιπτώσεις της απόλυτης ονοματικής εκφοράς και όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οι λεξικογραμματικές επιλογές διαμορφώνουν το βαθμό Τροπικότητας. Άρα, το ότι μία κατάσταση παρουσιάζεται ως δεδομένο γεγονός μέσω ονοματοποίησης, δεν έχει να κάνει με το βαθμό βεβαιότητας ή το βαθμό αποδοχής της από τον ομιλητή/γράφοντα. Η

κατάταξη, λοιπόν, των Αντεπιχειρημάτων βάσει της ονοματικής – ρηματικής οργάνωσής²⁶ τους ακολούθησε τα ακόλουθα επίπεδα:

Πίνακας 10.32.

Κατάταξη αντεπιχειρημάτων βάσει βαθμού ονοματικής/ρηματικής εκφοράς

Βαθμός αντικειμενοποίησης Αντεπιχειρήματος	Κειμενική οργάνωση	Κειμενική πραγμάτωση	Αριθμός γραπτών	Ποσοστό
1^ο επιπέδου	Πλήρης ονοματοποίηση	Ουσιαστικό/ά	3	3%
2^ο επιπέδου	Ονοματική εκφορά από ρηματική εξάρτηση	Ρήμα – ουσιαστικό/α	37	37%
3^ο επιπέδου	Ονοματική εκφορά σε δευτερεύουσα πρόταση, εξαρτημένη από κύρια	Ρήμα – Ρήμα – ουσιαστικό/α	19	19%
4^ο επιπέδου	Ονοματική εκφορά από τριπλή ρηματική εξάρτηση	Ρήμα – Ρήμα – Ρήμα – ουσιαστικό/α	6	6%
5^ο επιπέδου	Υψηλός βαθμός ρηματικής οργάνωσης	Ρήμα/τα [+ ουσιαστικό]	35	35%

Βάσει της συνολικής κατάταξης των Αντεπιχειρημάτων και εκλαμβάνοντας ως διαχωριστική γραμμή την ονοματική εκφορά από μονή ρηματική εξάρτηση (αντικειμενοποίηση 2^ο επιπέδου) διαπιστώνουμε μια σχετική τάση των μαθητών για ρηματική οργάνωση του λόγου στην εκφορά του Αντεπιχειρήματος (αναλογία 60% προς 40%), γεγονός που μπορεί να συνδεθεί αφενός με την προσπάθεια υποβίβασης της σπουδαιότητας των αντίπαλων θέσεων (εφόσον δεν παρουσιάζονται ως φυσικές και αδιαμφισβήτητες μέσω της ονοματοποίησης) αφετέρου με την μη γραπτότητα του λόγου. Πέρα, όμως, από το γεγονός του αν οι αντίπαλες θέσεις παρουσιάζονται ως φυσικές και αδιαμφισβήτητες ή όχι μέσω της ονοματοποίησης, η δήλωση της θέσης του γράφοντος για αυτές αποκαλύπτεται μέσω της Τροπικότητας.

Από τη συνεξέταση της ονοματικής/ρηματικής οργάνωσης και του βαθμού Τροπικότητας των αντεπιχειρημάτων δεν προκύπτει κάποια συστηματική συσχέτιση, καθώς από την ανάλυση διαπιστώθηκε πως αντεπιχειρήματα με πλήρη ρηματική οργάνωση μπορούν κάλλιστα να εκφράζουν Υψηλή ή Μεσαία Τροπικότητα, όπως και τα αντεπιχειρήματα πλήρους ονοματοποίησης -όπως είδαμε αναλυτικά στην αρχή του παρούσας ενότητας- μπορούν να εκφράζουν Μεσαία ή ακόμη και Χαμηλή Τροπικότητα. Συνεπώς, η απουσία συστηματικής συσχέτισης μεταξύ ονοματικής

²⁶ Πλήρεις και αναλυτικοί πίνακες της κατάταξης των αντεπιχειρημάτων βάσει της ονοματικής/ρηματικής οργάνωσής τους παρατίθενται στο Παράρτημα.

οργάνωσης του λόγου και υψηλής Τροπικότητας, καθώς και ρηματικής οργάνωσης του λόγου και Μεσαίας ή Χαμηλής Τροπικότητας, καθιστά την αποκλειστική εξέταση της ονοματοποίησης ανεπαρκή παράγοντα για την απόδειξη της ισχύος των γραφομένων ως δεδομένων και αδιαμφισβήτητων. Ο ονοματοποιημένος λόγος πρέπει να εξετάζεται παράλληλα με τους γραμματικούς και λεξιλογικούς δείκτες Τροπικότητας που αποκαλύπτουν τη στάση του γράφοντος απέναντι στο κείμενό του.

10.2.8.3. Κατάταξη αντεπιχειρημάτων βάσει του είδους και της κειμενικής λειτουργίας που επιτελούν.

Όπως προαναφέρθηκε και στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου, αντεπιχειρήματα εντοπίστηκαν στο 43,24% των γραπτών, με τα γραπτά για τις πενθήμερες εκδρομές να παρουσιάζουν σαφώς μικρότερο ποσοστό αντεπιχειρημάτων (27,72%) σε σύγκριση με αυτά της τοποθέτησης των κορυνών (56,19%). Ως προς το είδος των αντεπιχειρημάτων, δηλαδή ως προς την πτυχή των αντίπαλων θέσεων που επιλέγουν να αμφισβητήσουν οι μαθητές, διαπιστώθηκε μία αυξημένη τάση αμφισβήτησης της αλήθειας του αιτίου (47,92%) με δεύτερη κατά σειρά την αμφισβήτηση της πληρότητας του αιτίου (38,55%). Αναλυτικά η αριθμητική και ποσοστιαία κατάταξη των αντεπιχειρημάτων ως προς το είδος τους φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα²⁷.

Πίνακας 10.33.

Κατάταξη αντεπιχειρημάτων ανάλογα με το είδος τους στα μαθητικά γραπτά για την τοποθέτηση των κορυνών και τις πενθήμερες εκδρομές

Είδος αντεπιχειρήματος		Αμφισβήτηση αλήθειας αιτίου	Αμφισβήτηση πληρότητας αιτίου	Αμφισβήτηση συνάφειας αιτίου	Αμφισβήτηση προέλευσης επιχειρήματος	Σύνολο
Κορύνες	Αριθμός γραπτών	38	27	3	-	68
	Ποσοστό %	55,89%	39,7%	4,41%		
Πενθήμερη	Αριθμός γραπτών	8	10	7	3	28
	Ποσοστό %	28,57%	35,72%	25%	10,71%	
Σύνολο γραπτών		46	37	10	3	96
		47,92%	38,55%	10,41%	3,12%	

²⁷ Αναλυτικός πίνακας κατάταξης των αντεπιχειρημάτων ως προς το είδος υπάρχει στο Παράρτημα.

Ειδικότερα, ως προς την αμφισβήτηση της αλήθειας των αντίπαλων επιχειρημάτων, οι μαθητές επέλεξαν να αναφερθούν στη βασική θέση που θα μπορούσε να αξιοποιήσει η αντίπαλη πλευρά - ότι δηλαδή το μέτρο βοηθάει την κυκλοφορία, γιατί εμποδίζει το παράνομο παρκάρισμα στην άκρη του δρόμου - και να το ανατρέψουν παρέχοντας αποδεικτικά παραδείγματα. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε απόσπασμα από το γραπτό 1.Γ1/2:

«Αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι αν και τοποθετήθηκε ως μέτρο παρεμπόδισης του διπλοπαρκάριατος στους δρόμους δεν κατόρθωσε να αποτρέχει τους αδιάφορους οδηγούς που εξακολουθούν την ίδια τακτική και γίνονται υπαίτιοι πρόκλησης σωρείας ατυχημάτων. Αν μάλιστα κάποιος μελετήσει τα στοιχεία της Τροχαίας Βόλου θα διαπιστώσει ότι η αύξηση είναι σημαντική και οφείλει να μην μείνει αδιάφορος».

Τον ίδιο ακριβώς στόχο υπηρετεί η αμφισβήτηση της αλήθειας του αιτίου και στα γραπτά για την πενήμερη εκδρομή, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά στο απόσπασμα από το γραπτό 3.Γ1/8 και 5.Γ2/10:

3.Γ1/8 *«Η πενήμερη εκδρομή είναι για να πάμε τα παιδιά σε μια άλλη πόλη να δούνε τα μουσεία, να δούνε τα αξιοθέατα της πόλης, να περάσουνε ωραία με τους συμμαθητές τους και με τους καθηγητές. Ενώ τα παιδιά πάνε για να βγούνε έξω και να γνωρίσουνε καινούργια άτομα για να διασκεδάσουνε τα βράδια, να γυρνάνε αργά, να πίνουνε και να καπνίζουνε ελεύθερα, γενικώς να κάνουνε ότι θέλουνε».*

5.Γ2/10 *«Πολλοί πιστεύουν ότι οι εκδρομές αυτές ξεκουράζουν τα παιδιά πριν τον μεγάλο αγώνα των πανελληνίων. Στην πραγματικότητα, όμως, τους εξασθενούν ακόμα περισσότερο, αφού ο ύπνος και η ξεκούραση 'απουσιάζουν' απ' αυτές τις εκδρομές».*

Στις περιπτώσεις που θίγεται η πληρότητα των αντίθετων επιχειρημάτων, οι μαθητές αποδέχονται (με διακυμάνσεις ως προς τον βαθμό βεβαιότητας, όπως θα δούμε στη συνέχεια) ότι το μέτρο βοήθησε στο κυκλοφοριακό, αλλά παρουσιάζουν τα οφέλη λιγότερο σημαντικά σε σχέση με τα μειονεκτήματα. Αναπτύσσουν τη δική τους επιχειρηματολογία υπέρ της κατάργησης στηριζόμενοι στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν εξαιτίας του μέτρου, η σπουδαιότητα των οποίων ξεπερνά το γεγονός του ότι επιτελούν το έργο για το οποίο χρησιμοποιήθηκαν και γι' αυτό επιβάλλουν την αναίρεσή του. Αντίστοιχα, και στις περιπτώσεις των γραπτών για την πενήμερη, το γεγονός ότι η εκδρομή αποτελεί μέσο χαλάρωσης από την πίεση των μαθημάτων ή τρόπο διασκέδασης των νέων παρουσιάζεται να υποσκελίζεται από τα

προβλήματα που προκαλεί σε επίπεδο σχολικής απόδοσης, οικογενειακών σχέσεων ή γενικότερης επικινδυνότητας. Ενδεικτικά η αμφισβήτηση της πληρότητας είναι εμφανής στα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Παρά το γεγονός ότι ίσως έχουν μειώσει την κυκλοφοριακή συμφόρηση, ωστόσο έχουν πλήξει σοβαρά την αγορά της πόλης». 1.Γ1/5
«Οι προσπάθειες αυτές για αναβάθμιση του κυκλοφοριακού συστήματος του Βόλου έφεραν τραγικά αποτελέσματα στην καθημερινότητα των πολιτών». 3.Γ1/6

«Η πενθήμερη εκδρομή είναι ένας «θεσμός». Ουσιαστικά τα παιδιά ονειρεύονται αυτή την εκδρομή από την 1^η Γυμνασίου. Παρόλα αυτά είναι πολύ «επικίνδυνη». Πάντα οργανώνεται την περίοδο που τα παιδιά τελειώνουν την ύλη στα φροντιστήρια και αρχίζουν επαναλήψεις...» 1.Γ2/2

«Αρχικά αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν και προσμένουν με χαρά και αγωνία αυτή τη συγκεκριμένη εκδρομή. Όμως για τους γονείς αποτελεί φόβο, τρόμο και άγχος» 1.Γ2/1

«Τα περισσότερα σχολεία, οργανώνουν πενθήμερες εκδρομές προφασίζόμενα πως είναι η τελευταία εκδρομή με το σχολείο τους, με τους φίλους τους. Όμως σε αυτές του είδους τις εκδρομές συμβαίνουν πολλά» 5.Γ1/8

Τέλος, στις περιπτώσεις που αμφισβητείται η προέλευση του επιχειρήματος, ο γράφων αφού παρουσιάσει ένα αρνητικό για τις δικές του θέσεις επιχειρήμα, δείχνει με παραδείγματα πώς οδηγεί στο αντίθετο των «αντιπάλων» του συμπέρασμα, δηλαδή στη δική του θέση. Η επιτυχία αυτής της επιχειρηματολογικής στρατηγικής εξασφαλίζεται και μέσω της διευκρίνισης της σημασίας λέξεων, τις οποίες φαίνεται οι αντίπαλες πλευρές να ορίζουν και να αντιλαμβάνονται διαφορετικά (πχ. διασκέδαση).

B1.Γ2/3 «Όπως στην έκτη δημοτικού, στην τρίτη γυμνασίου, έτσι και στην τρίτη Λυκείου οι μαθητές πραγματοποιούν τριήμερες και πενθήμερες εκδρομές. «Θα χω κάτι να θυμάμαι» μου είπε ο γιος μου προχθές στον οποίο απαγόρευσα να πάει στην πενθήμερη του Λυκείου του. Τον ρώτησα, χαρακτηριστικά, τι θυμάται από τις εκδρομές του στο γυμνάσιο και το μόνο που μου είπε ήταν ότι μέθυσε για πρώτη φορά καθώς έκανε και το πρώτο του τσιγάρο».

B3.Γ3/13 «Είμαι αντιθετος στο θεμα πενθημερων εκδρομων γιατι ο λογος που πηγαινουν οι μαθητες και οι μαθητριες ειναι η διασκεδαση. Η διασκεδαση όμως δεν είναι απλα ηρεμια και χαλαρωση. Η διασκεδαση των μαθητων στην ηλικια των δεκαεφτα χρονων είναι οι κοινες συναθροισις σε δωματια ξενοδοχειων πινοντας αλκοολ όπως ακομα και ναρκωτικες ουσιες (LSD, skank, ηρωινη, κ.α.).»

Σε επίπεδο κειμένου, τόσο στις περιπτώσεις που θίγεται η αλήθεια του αιτίου όσο και στις περιπτώσεις που θίγεται η πληρότητα η κειμενική πραγμάτωση συντελείται είτε με εναντιωματικές προτάσεις είτε στηρίζεται σε εναντιωματικές νοηματικές σχέσεις. Αυτό γίνεται φανερό στις ακόλουθες λεκτικές πραγματώσεις: *αν και/αν και στην αρχή... δεν κατόρθωσε, αρχικός σκοπός/κύριος στόχος ήταν ... όμως δεν..., αντί να ..., μπορεί να μην ... όμως δεν, παρά το ότι είχε ως στόχο ... τα αποτελέσματα ήταν τα αντίθετα/ κάθε άλλο παρά αυτό συμβαίνει/ αυτό όμως δεν ισχύει/ τα αποτελέσματα δεν έχουν δείξει κάτι τέτοιο/ δυστυχώς το μέτρο απέτυχε, όχι μόνο δε λύθηκε το πρόβλημα, αλλά έγινε εντονότερο, ... παρόλα αυτά/ ωστόσο/ ενώ/ βέβαια.*

Στις περιπτώσεις που οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι το μέτρο έχει πετύχει το στόχο του -στο πλαίσιο της αρνητικής επιχειρηματολογίας- δεν το αποδέχονται απόλυτα, αλλά προσπαθούν να μετριάσουν την ισχύ του αντεπιχειρήματος χρησιμοποιώντας επιρρήματα, ποσοτικά ή τροπικά (π.χ. ίσως έχουν μειώσει, 1.Γ1/5, βοήθησε λίγο 2.Γ1/2, ότι τάχα 2.Γ1/5, αναμφισβήτητα προκάλεσε προβλήματα 3.Γ2/6, ίσως μοιάζει η πόλη κάπως πιο οργανωμένη 3.Γ2/15, τα θετικά είναι τόσο λίγα 3.Γ3/15, δεν αποδείχτηκε τόσο αποτελεσματική 7.Γ2/19) ή δυνητικές εγκλίσεις (πχ. θα βοηθούσε σημαντικά 7.Γ2/2, μπορεί να βοηθήθηκε λίγο 2.Γ1/2, η προστασία που θα παρεχόταν 5.Γ1/9, υποτίθεται ότι θα εμπόδιζαν 5.Γ1/1), που υποδηλώνουν αυτό που θα μπορούσε να γίνει, αλλά τελικά δεν έγινε, όπως άλλωστε είδαμε και κατά την ανάλυση των αντεπιχειρημάτων βάσει της Τροπικότητας. Κάτι αντίστοιχο δεν εμφανίζεται στα γραπτά για τις πενθήμερες, όπου η αναφορά στα θετικά στοιχεία των εκδρομών από άποψη Τροπικότητας είναι περισσότερο «απόλυτη» και δεν μετριάζεται. Έτσι ακολουθεί η αμφισβήτηση του αιτίου σε δεύτερο επίπεδο, με την ανάπτυξη των προσωπικών θέσεων των μαθητών και όχι εξ αρχής εντός του αντεπιχειρήματος.

Επιπλέον, ως προς τη λεκτική εκφορά, οι μαθητές φροντίζουν να αποστασιοποιούνται από τις αντίπαλες θέσεις χρησιμοποιώντας εκφράσεις που δηλώνουν αυτόν τον διαχωρισμό, όπως «σαν πρόφαση για το μέτρο 2.Γ1/2, η κίνηση ακούγεται ότι μειώθηκε 2.Γ1/2, σύμφωνα με το δήμο 3.Γ3/13, αυτοί που πήραν την απόφαση πιστεύουν 3.Γ3/14, πολλοί ισχυρίζονται ότι 5.Γ1/15, στην αρχή όλοι πίστευαν 7.Γ2/2, σύμφωνα με την άποψη του Δημάρχου 7.Γ3/15, οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν και προσμένουν με χαρά Β1.Γ2/1, περιμένουν τις εκδρομές αυτές

με τη δικαιολογία να ... B1.Γ3/2, πολλοί πιστεύουν ότι ... B5.Γ2/10, πολλοί γονείς πιστεύουν ότι ... B5.Γ2/16».

Πίνακας 10.34.

Ποσοστά εμφάνισης αντεπιχειρημάτων ανά δομικό μέρος των γραπτών

	Θέση	Επιχειρήματα	Συμπέρασμα
Κορύνες	34	32	2
	50%	47,05%	2,95%
	Μετά τη Θέση, στην έναρξη επιχειρημάτων		
	53		
	77,94%		
Πενθήμερη	15	11	2
	53,58%	39,28%	7,14%
	Μετά τη Θέση, στην έναρξη επιχειρημάτων		
	23		
	82,14%		
Σύνολο γραπτών	49	43	4
	51,04%	44,8%	4,16%
	Μετά τη Θέση, στην έναρξη επιχειρημάτων		
	76		
	79,16%		

Τέλος, η αρνητική επιχειρηματολογία τοποθετείται στη Θέση, τη διατύπωση δηλαδή της άποψης του γράφοντος, ή αμέσως μετά τη Θέση και πριν την ανάπτυξη των επιχειρημάτων σε ποσοστό 79,16%. Μάλιστα, η θετική επιχειρηματολογία των μαθητών φαίνεται να αναπτύσσεται σε αντιδιαστολή με την αρνητική επιχειρηματολογία της εισαγωγής, εφόσον εκπληρώνει παράλληλα δύο ρόλους, και αναιρεί το αντίπαλο επιχείρημα και παρέχει επιχειρήματα που οδηγούν στην αποδοχή της θέσης. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

« Γεγονός αποτελεί πλέον η τοποθέτηση κορυνών σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης μας. Οι προσπάθειες αυτές για αναβάθμιση του κυκλοφοριακού συστήματος του Βόλου έφεραν τραγικά αποτελέσματα στην καθημερινότητα των πολιτών. Η τοποθέτηση των κορυνών, όπως είναι φυσικό έχει προκαλέσει τη «γέννηση» διαφόρων προβλημάτων που σχετίζονται τόσο με την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας όσο και με τους ίδιους τους πολίτες. Είναι δεδομένο πως έχουν δημιουργηθεί δυσκολίες όχι μόνο στην ομαλή κυκλοφορία των οχημάτων αλλά και των πεζών. Εμποδίζεται ιδιαίτερα η κυκλοφορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα εκείνων που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα καθώς οι οδηγοί δείχνοντας ιδιοτέλεια και εγωισμό αγνοούν τις ανάγκες των μειονεκτούντων συνανθρώπων τους. Επιπρόσθετα, αρκετά ατυχήματα λαμβάνουν χώρα στους δρόμους

αυτούς εξαιτίας των κορυφών συντείνοντας δυστυχώς στην αύξηση της θνησιμότητας. Για το λόγο αυτό διαφαίνεται άκρως αναγκαία η κατάργησή τους προκειμένου να αποκατασταθεί η αρμονία και η ισορροπία στη ζωή των πολιτών» 3.Γ1/6

«Αξιότιμε κύριε Υπουργέ,

Σας γράφω την παρακάτω επιστολή με σκοπό να σας εκθέσω την άποψή μου για την κατάργηση των πενθήμερων εκδρομών που πραγματοποιούνται συνήθως στην τελευταία τάξη του Λυκείου.

Αρχικά αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν και προσμένουν με χαρά και αγωνία αυτή τη συγκεκριμένη εκδρομή. Όμως για τους γονείς αποτελεί φόβο, τρόμο και άγχος. Στο παρελθόν έχουν σημειωθεί αρκετά περιστατικά τροχαίων ατυχημάτων κυρίων λεωφορείων με επιβάτες μαθητές και καθηγητές. Είναι ακόμη στη μνήμη όλων χαραγμένη εκείνη η συντριπτική μέρα στα Τέμπη όπου πάρα πολλοί μαθητές έχασαν τη ζωή τους και όχι μόνο.

Στη συνέχεια ένας λόγος που πρέπει να καταργηθούν οι εκδρομές είναι το «ξεφάντωμα» που κάνουν τα παιδιά σ' αυτές τις περιπτώσεις. Πολλοί μαθητές στις εκδρομές έρχονται σε επαφή με το κάπνισμα και το αλκοούχο ποτό που φτάνουν στο σημείο μέθης και έπειτα σε άλλες καταστάσεις που δεν είναι ευχάριστες για κανένα.

Ευχαριστώ για το χρόνο που μου αφιερώσατε για να σας ανακοινώσω την γνώμη. Ελπίζω να βοήθησα στο σχετικό θέμα.

Με εκτίμηση» 1.Γ2/1

Στις περιπτώσεις που βρίσκεται στο τέλος του γραπτού (ποσοστό 4,16%) τοποθετείται πριν από το συμπέρασμα και χρησιμεύει για τη στήριξή του, όπως μπορούμε να δούμε στο ακόλουθο παράδειγμα:

3.Γ3/14

Από τότε που στους κεντρικούς δρόμους του βόλου έχουν τοποθετηθεί κορόνες, καθημερινώς επικρατεί μια πρωτοφανής φασαρία που δεν υπείρχε τα προηγούμενα χρόνια. Συγκεκριμένα πολλοί είναι αυτοί που διαμαρτύρονται για την ελαχιστοποίηση του χώρου κίνησης των οχημάτων αφού η οδήγηση στο πόλη του Βόλου έχει γίνει εφιάλτης για κάθε οδηγό. Ο αριθμός των ατυχημάτων έχει αυξηθεί αισθητά ενό ο χώρος για πάρκινγκ έχει γίνει δυσεύρετος. Επιπρόσθετα, επικρατεί μια συνεχής «βαβούρα» λόγω της κόρνας που είναι πατημένη από του αγχομένους οδηγούς. Από την άλλη πλευρά και κυρίως αυτοί που πήραν αυτή την απόφαση, πιστεύουν πως η τοποθέτηση κορίνων είχε ως απότερο σκοπό την ασφαλέστερη οδήγηση και την εξοικονόμηση χώρου. Τα αποτελέσματα δεν έχουν δείξει κάτι τέτοιο γι' αυτό η κατάργηση των κορίνων θα ήταν η πιο λογική ενέργεια.

Στις περιπτώσεις που η αρνητική επιχειρηματολογία χρησιμοποιείται σε τυχαίο σημείο μέσα στο γραπτό, ανατρέπεται αμέσως από επιχείρημα στήριξης της κατάργησης του μέτρου.

3.Γ2/5 «Επιπλέον, οι κορόνες τοποθετήθηκαν από το Δήμο Βόλου με το σκεπτικό ότι θα αποτρέψουν τους οδηγούς να σταθμεύουν σε όποιο μέρος του δρόμου τους βολεύει, όμως εκείνοι εξακολουθούν να σταθμεύουν όπου τους ευχαριστεί με αποτέλεσμα να δημιουργείτε μεγάλο πρόβλημα στο κυκλοφοριακό σύστημα».

Τέλος, πρέπει να σημειώσουμε πως δε διαπιστώθηκε κάποια συστηματική συσχέτιση μεταξύ των ειδών των αντεπιχειρημάτων και των βαθμών Τροπικότητας.

10.3. Αξιοπιστία βαθμολογητών δοκιμασίας παραγωγής επιχειρηματολογίας.

Ελέγχοντας την inter-observer σύγκλιση της βαθμολογίας των βαθμολογητών για τα ερωτήματα Ε' και ΣΤ', εμφανίστηκε δείκτης συσχέτισης $r^2 > 0,9$ με $p < 0.005$ για τους βαθμούς μεταξύ των βαθμολογητών για κάθε ένα από τα ερωτήματα, ενώ ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και από τη χρήση του κριτηρίου kappa, το οποίο έδειξε τιμές $> 0,8$ για τη συντριπτική πλειοψηφία των συγκρίσεων μεταξύ των βαθμών των βαθμολογητών για κάθε ένα από τα ερωτήματα. Αυτά τα υψηλά ποσοστά συνάφειας μεταξύ των βαθμολογητών δικαιολογούνται από το γεγονός ότι προηγήθηκε συζήτηση μεταξύ τους για τον τρόπο βαθμολόγησης των γραπτών και έμμεσης εκπαίδευσης και άρα η βαθμολογία είναι αντικειμενική. Επιπλέον, από τη χρήση του κριτηρίου Chronbach's A, βρέθηκε πως τα ερωτήματα Ε' και ΣΤ' είναι συναφή προς την ίδια κατεύθυνση (0,923) και κατά συνέπεια το αντικείμενο της αξιολόγησής τους είναι όμοιο.

10.4. Στατιστικές συσχετίσεις του Μέσου Όρου της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας με τα δημογραφικά μεγέθη της μελέτης

Ο Μέσος Όρος της Δοκιμασίας Επιχειρηματολογίας (στο εξής Μ.Ο.Δ.Ε.) για τα αγόρια ήταν $42,5 \pm 13,3$ και για τα κορίτσια $41,7 \pm 13,9$. Από την σύγκριση των Μ.Ο.Δ.Ε. για τα δύο φύλα προέκυψε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p = 0.658$).

Από τους μαθητές των τριών Κατευθύνσεων, οι μαθητές/μαθήτριες της Θεωρητικής Κατεύθυνσης είχαν το χειρότερο Μ.Ο.Δ.Ε. ($38 \pm 13,1$). Στη Θετική Κατεύθυνση ο Μ.Ο.Δ.Ε. ήταν $48,3 \pm 13,7$ και στην Τεχνολογική $43 \pm 13,1$. Η σύγκριση του Μ.Ο.Δ.Ε. μεταξύ των κατευθύνσεων αποδείχτηκε στατιστικώς σημαντική ($p < 0.0005$) και από την post-hoc ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα:

Πίνακας 10.35.

Αποτελέσματα σύγκρισης Μ.Ο.Δ.Ε. μεταξύ των κατευθύνσεων

Σύγκριση μεταξύ Μ.Ο.Δ.Ε. Θεωρητικής και Θετικής	$p < 0.0005$
Σύγκριση μεταξύ Μ.Ο.Δ.Ε. Θεωρητικής και Τεχνολογικής	$p < 0.029$
Σύγκριση μεταξύ Μ.Ο.Δ.Ε. Θετικής και Τεχνολογικής	$p < 0.088$

Από τη σύγκριση του Μ.Ο.Δ.Ε. μεταξύ των πέντε βαθμολογικών ομάδων που προέκυψαν με βάση τις επιδόσεις στο μάθημα έκφρασης έκθεσης της Β' Λυκείου δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p = 0.147$). Πιο συγκεκριμένα οι άριστοι μαθητές όσον αφορά την Έκφραση-Έκθεση της Β' Λυκείου συγκέντρωσαν ΜΟΔΕ $44,5 \pm 13,2$, αυτοί που είχαν βαθμολογία από 17 έως 18,4 πέτυχαν Μ.Ο.Δ.Ε $43,4 \pm 14,3$, οι καλοί μαθητές είχαν Μ.Ο.Δ.Ε $38,9 \pm 13$ ενώ τέλος οι μέτριοι (13 – 14,9) $39,7 \pm 12,5$ και οι κακοί (βαθμός έκθεσης έκφρασης 10-12,9) $42,2 \pm 16,3$. Επιπλέον, διαπιστώθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού Έκφρασης-Έκθεσης στη Β' Λυκείου και του Μ.Ο.Δ.Ε ($r = - 0.318$ / $p = 0.033$).

Για κάθε μαθητή/μαθήτρια έγινε επιπρόσθετα υπολογισμός του Μέσου Όρου του μορφωτικού επιπέδου των γονέων του με στρογγυλοποίηση ως προς τα δεκαδικά. Αν, για παράδειγμα, ο Μέσος Όρος του μορφωτικού επιπέδου των γονέων ήταν 3,5 αναγάγαμε το Μέσο Όρο στην κατηγορία 4. Από τη σύγκριση του Μ.Ο.Δ.Ε. μεταξύ των ομάδων που προέκυψαν με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p = 0.870$).

10.5. Σύγκριση των επιδόσεων της Δοκιμασίας ως προς την αναγνώριση και την παραγωγή επιχειρηματολογίας.

Από τις συνολικά έξι δοκιμασίες επιχειρηματολογικής δεξιότητας του τεστ, οι τέσσερις πρώτες αφορούσαν στην αναγνώριση χαρακτηριστικών του επιχειρηματολογικού λόγου (τρόποι πειθούς, αναγνώριση απόφασης και υποστηρικτικών επιχειρημάτων, ανάλυση συλλογισμών, εντοπισμός στοιχείων πειθούς γλωσσικού και οπτικού σημειωτικού συστήματος) και οι δύο τελευταίες στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου. Ομαδοποιώντας τους Μέσους Όρους των επιδόσεων στις τέσσερις πρώτες δοκιμασίες για την αναγνώριση και στις δύο τελευταίες για την παραγωγή (paired sample) διαπιστώσαμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p < 0.0005$), με το Μέσο Όρο στην αναγνώριση επιχειρηματολογίας να κυμαίνεται στο $37 \pm 15,8$ και το Μέσο Όρο στην παραγωγή στο $51,7 \pm 15$, εύρημα που συμφωνεί και με ευρήματα άλλων ερευνών σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Marttunen et al., 2002· Marttunen et al. 2005).

Στην ίδια δοκιμασία με στάθμιση του φύλου και της κατεύθυνσης, διαπιστώθηκε και πάλι στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών: και τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στην παραγωγή παρά στην αναγνώριση της επιχειρηματολογίας. Τα στατιστικά στοιχεία αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 10.36.

Σύγκριση μέσων όρων αναγνώρισης και παραγωγής επιχειρηματολογίας μεταξύ των δύο φύλων. (Μ.Ο=Μέσος όρος)

	Φύλο		
Μ.Ο Αναγνώρισης Παραγωγής	Αγόρια	Κορίτσια	Σημαντικότητα p
Μ.Ο. αναγνώρισης επιχειρηματολογίας	$37,4 \pm 15$	$36,8 \pm 12,6$	$p < 0.0005$
Μ.Ο. παραγωγής επιχειρηματολογίας	$52,1 \pm 15,5$	$51,5 \pm 14,8$	$p < 0.0005$

10.6. Προγνωστικοί δείκτες επίδοσης επιχειρηματολογίας.

Προκειμένου να βρούμε τους προγνωστικούς δείκτες του Μ.Ο.Δ.Ε. κάναμε μονοπαραγοντική και πολυπαραγοντική ανάλυση εξάρτησης. Την πιο ισχυρή συσχέτιση εμφάνισαν ο Μέσος Όρος Β' Λυκείου και η Κατεύθυνση, με τον μέσο όρο

της Β' Λυκείου να εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με τον αναμενόμενο Μ.Ο.Δ.Ε όπως φαίνεται στον Πίνακα 10.37.:

Πίνακας 10.37.

Μονοπαραγοντική και πολυπαραγοντική ανάλυση εξάρτησης για την ανίχνευση ισχυρών ανεξάρτητων προγνωστικών δεικτών του μέσου όρου δοκιμασίας επιχειρηματολογίας

	Μονοπαραγοντική Ανάλυση		Πολυπαραγοντική Ανάλυση	
Μεταβλητή	Beta	p	Beta	p
Φύλο	-0.29	0.658	-	-
Βαθμός Έκθεσης Β'	-1.38	0.033	-	-
Μέσος Όρος Β'	-0.2	0.002	-0.203	0.001
Κατεύθυνση	0.157	0.015	0.160	0.012
Μορφωτικό γονέων	0.043	0.508	-	-

Μονοπαραγοντική και Πολυπαραγοντική ανάλυση εξάρτησης κάναμε και για να βρούμε τους προγνωστικούς δείκτες παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου. Την πιο ισχυρή συσχέτιση φαίνεται να έχει ο Μέσος Όρος Β' Λυκείου και μάλιστα αρνητικά. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα 9. Λόγω ισχυρής συσχέτισης μεταξύ του βαθμού Έκφρασης-Έκθεσης της Β' Λυκείου και του Μέσου Όρου μαθημάτων της Β' Λυκείου στην πολυπαραγοντική ανάλυση εισήλθε κάθε φορά η μία μόνο από τις δυο αυτές μεταβλητές.

Πίνακας 10.38.

Μονοπαραγοντική και πολυπαραγοντική ανάλυση εξάρτησης για την ανίχνευση ισχυρών ανεξάρτητων προγνωστικών δεικτών παραγωγής επιχειρηματικού λόγου

	Μονοπαραγοντική Ανάλυση		Πολυπαραγοντική Ανάλυση	
Μεταβλητή	Beta	p	Beta	p
Φύλο	-0.02	0.811	-	
Βαθμός Έκθεσης Β'	-0.393	< 0.0005	-	
Μέσος Όρος Β'	-0.440	< 0.0005	-0.440	< 0.0005
Κατεύθυνση	-0.055	0.516	-	
Μορφωτικό γονέων	0.069	0.409	-	

Κεφάλαιο 11^ο

Συζήτηση

Έχοντας ολοκληρώσει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, θα πρέπει να επιστρέψουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά διατυπώθηκαν μέσα στο πλέγμα της θεωρητικής τεκμηρίωσης, προκειμένου να δώσουμε μια κατά το δυνατό πλήρη και εναργή εικόνα του επιπέδου των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και των παραμέτρων εκείνων που μπορούν να ληφθούν υπόψη τόσο στην αξιολόγηση όσο και στη διδακτική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας.

Τα δεδομένα της έρευνάς μας αντανακλούν την πραγμάτωση επιχειρηματολογικών πρακτικών ως συνισταμένη της επίδρασης του σχολικού/εκπαιδευτικού παράγοντα και των δεξιοτήτων αναγνώρισης, ανάλυσης, αξιολόγησης, παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου και κατανόησης των επιχειρηματολογικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται σε πολυτροπικό περιβάλλον από μαθητές. Παρόλο που η επίδραση της εκπαίδευσης δεν είναι αποκλειστική στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, στόχος δεν ήταν τόσο η απόδειξη της αποκλειστικότητας της σχέσης όσο η διαπίστωση της επιχειρηματολογικής επάρκειας των μαθητών και μέσω αυτής η ανάδειξη εκείνων των πτυχών που χρήζουν εκπαιδευτικής παρέμβασης και βελτίωσης.

Επιλογή της έρευνας ήταν η διερεύνηση της επιχειρηματολογίας σε κείμενα γλωσσικά και πολυτροπικά. Τα γλωσσικά κείμενα προκρίθηκαν αφενός γιατί συμφωνούν περισσότερο με τις εκπαιδευτικές πρακτικές της επιχειρηματολογίας στο ελληνικό σχολείο, με την παραγωγή λόγου να κυριαρχεί ως μέσο αξιολόγησης και αντιπροσωπευτικότητας του λόγου των μαθητών, αφετέρου γιατί έχουν αντιστοιχίες με πολλά είδη κειμένων και λόγου που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες στην ενήλικη ζωή τους. Από την άλλη, τα πολυτροπικά κείμενα, ως αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης καθημερινότητας, δε θα μπορούσαν να εξαιρεθούν από αυτή τη διερεύνηση. Τα χαρακτηριστικά, συνεπώς, του επιχειρηματολογικού λόγου διερευνήθηκαν σε είδη κειμένων που μπορούν να εκληφθούν ως προέκταση των εκπαιδευτικών διαδικασιών στην κοινωνική πραγμάτωσή του.

Η επιχειρηματολογική επάρκεια των μαθητών της Γ΄ Λυκείου διερευνήθηκε ως προς δύο παραμέτρους: πρώτον ως προς την ικανότητα αναγνώρισης-ανάλυσης-αξιολόγησης στοιχείων πειθούς και δεύτερον ως προς την ικανότητα παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου. Η ικανότητα αναγνώρισης-ανάλυσης-αξιολόγησης διερευνήθηκε τόσο σε επίπεδο γραπτού λόγου όσο και σε επίπεδο οπτικών αναπαραστάσεων (εικόνας) στο πλαίσιο πολυτροπικού κειμένου (έντυπης διαφημιστικής αφίσας), ενώ η ικανότητα παραγωγής αφορούσε μόνο στο γραπτό λόγο και όχι και στη σύνθεση πολυτροπικού κειμένου.

Για την επίτευξη ελέγχου αυτών των ικανοτήτων διαμορφώθηκε το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, η δοκιμασία/τεστ επιχειρηματολογίας, αποτελούμενο από ασκήσεις σύμφωνες με το είδος των γραπτών και προφορικών εργασιών που εκπονούνται στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και σύμφωνο με τις πτυχές του επιχειρηματολογικού λόγου που επιδιωκόταν να διερευνηθούν. Έτσι, το σύνολο των δοκιμασιών που συμπεριλήφθηκαν στη δοκιμασία/τεστ αφορούσαν στο σημασιολογικό περιεχόμενο, τη δομική σύσταση και οργάνωση, τα κειμενικά (λεξικογραμματικά) χαρακτηριστικά, αλλά και τις λειτουργίες που επιτελούνται και υφίστανται σε επίπεδο επιχειρηματολογίας. Η διερεύνηση των συγκεκριμένων παραμέτρων λειτούργησε παράλληλα ως στοιχείο ελέγχου της συμβολής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου, εφόσον μία συνολικά υψηλή επίδοση των μαθητών/τριών που βρίσκονται στο τελευταίο στάδιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα σε μία τάξη που απαιτείται και διδάσκεται συστηματικά το εν λόγω αντικείμενο, δεν θα μπορούσε παρά να συνδεθεί άμεσα με αυτή την πιθανή επίδραση.

Ειδικότερα, η αντίληψη των μαθητών/τριών για το σημασιολογικό περιεχόμενο -και κατ' επέκταση τους συναφείς τρόπους πειθούς-, τα δομικά συστατικά και τις λειτουργίες του επιχειρηματολογικού λόγου σε επίπεδο αναγνώρισης, κατανόησης και αξιολόγησης διερευνήθηκαν στο πλαίσιο των τριών πρώτων ασκήσεων της δοκιμασίας/τεστ, σε αντιστοιχία με την πρώτη Ερευνητική Υπόθεση της μελέτης μας. Από την αξιολόγηση των απαντήσεων τους προέκυψε πως οι μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης Λυκείου, πέρα από τη σε γενικές γραμμές σωστή διασύνδεση του περιεχομένου με τον υφιστάμενο τρόπο πειθούς, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες τόσο στον σωστό εντοπισμό όσο και στην ανάλυση και

αξιολόγηση των επιχειρημάτων και των συλλογισμών ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.

Συγκεκριμένα, ως προς την αναγνώριση του χρησιμοποιούμενου από τους συγγραφείς τρόπου πειθούς βάσει του σημασιολογικού περιεχομένου των αποσπασμάτων, θετικό μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός του ότι οι μισοί περίπου μαθητές (52,69%) αναγνώρισαν σωστά από τρεις έως και πέντε τρόπους πειθούς και σχετικά λίγοι, το 24,89% των συμμετεχόντων αναγνώρισε σωστά έναν ή κανένα. Η αναγνώριση των τρόπων πειθούς είναι μία σημαντική παράμετρος του επιχειρηματολογικού λόγου, δεδομένου του ότι αφορά το λόγο ως σύνολο και ως επιτελούμενη λειτουργία και κατά συνέπεια κινείται σε επίπεδο πάνω και πέρα από τα στενά όρια της γλώσσας ως λεξικογραμματικής πραγμάτωσης, αναγόμενη στην έννοια του κειμένου και της σύνολης λειτουργίας που αυτό επιτελεί. Κατά συνέπεια, το γεγονός ότι οι μισοί/ές μαθητές/τριες αναγνώρισαν σωστά τους τρόπους πειθούς σημαίνει ότι σε ένα ικανοποιητικό ποσοστό είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το είδος της επίδρασης που επιδιώκεται να προκληθεί σε αυτούς ως αποδεκτών κειμένων προκειμένου να πειστούν για το εκάστοτε θέμα διαπραγμάτευσης.

Τα ευρήματα, ωστόσο, δεν είναι εξίσου θετικά για την περίπτωση του εντοπισμού επιχειρημάτων και της ανάλυσής τους σε συλλογισμούς. Στη δεύτερη και τρίτη άσκηση της δοκιμασίας/τεστ που αποσκοπούσαν στον έλεγχο των συγκεκριμένων δεξιοτήτων σημειώθηκαν πολύ χαμηλές επιδόσεις και μάλιστα στη δεύτερη οι χειρότερες επιδόσεις από όλες τις ασκήσεις, καθώς οι μαθητές/τριες στην απόλυτη πλειοψηφία τους δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν την απόφαση του συγγραφέα ούτε φυσικά και τα υποστηρικτικά επιχειρήματά της. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών που κάνουν λόγο για δυσκολίες πολλών μαθητών στην αναγνώριση του βασικού ισχυρισμού (απόφασης) του συγγραφέα και πολύ περισσότερο στη διασύνδεση του ισχυρισμού με τα επιχειρήματα που τον στηρίζουν (Marttunen et al., 2002, 2005, σελ. 380). Έτσι, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών με τον χαρακτηρισμό πολλών προτάσεων του κειμένου ως απόφασης υποδηλώνει ότι βρίσκονται σε αντιληπτική σύγχυση σχετικά με τον καθορισμό της έννοιας, καθώς δεν μπορούν να διακρίνουν την απόφαση από τα επιχειρήματα. Η εντύπωση που δημιουργείται από το είδος των απαντήσεων που δόθηκαν είναι πως οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο υπάρχουν πολλές αποφάνσεις κάθε μία από τις οποίες στηρίζεται με διαφορετικό

επιχείρημα. Με άλλα λόγια, φαίνεται να συγχέουν την έννοια της απόφασης με αυτή του επιχειρήματος.

Εξίσου ανησυχητικά είναι τα ευρήματα και στην τρίτη άσκηση της δοκιμασίας/τεστ, εφόσον κανείς από τους συμμετέχοντες δεν κατόρθωσε να συγκεντρώσει βαθμολογία πάνω από 75/100, ενώ ο μέσος όρος επίδοσης κυμάνθηκε περίπου στο 30/100. Το μόνο θετικό στοιχείο που ανακύπτει από τη συγκεκριμένη δοκιμασία είναι πως οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να προσδιορίσουν σωστά τα τμήματα του κειμένου στα οποία αναπτύσσονταν τα επιχειρήματα. Δεν κατάφεραν, ωστόσο, παρά με ελάχιστες εξαιρέσεις, να αναλύσουν τα επιχειρήματα σε προκείμενες και συμπεράσματα ή να προσδιορίσουν το είδος των τεκμηρίων που χρησιμοποιούνται. Παράλληλα, η αδυναμία σωστής αξιολόγησης των επιχειρημάτων (με εξαίρεση, ίσως, το δεύτερο επιχείρημα του κειμένου που αξιολογήθηκε σωστά σε ποσοστό που προσεγγίζει το 70%), συνδέεται τόσο με την αποτυχία των μαθητών να αναλύσουν τα επιχειρήματα σε προκείμενες και συμπεράσματα και συνεκδοχικά να αναχθούν στο συλλογισμό που κρυβόταν πίσω από κάθε θέση, όσο και με την αδυναμία εντοπισμού και αξιολόγησης της λειτουργίας ορισμένων λεξικογραμματικών επιλογών που καθόριζαν την αλήθεια ή επηρέαζαν την εγκυρότητα των προκείμενων προτάσεων, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από ευρήματα άλλων μελετών σχετικά με τον αναλυτικό σχολιασμό επιχειρηματολογικών κειμένων (Marttunen et al., 2002, 2005). Αυτή η αδυναμία οφείλεται ενδεχομένως στο γεγονός του ότι οι μαθητές/τριες δεν διδάσκονται συστηματικά τη λειτουργία της Τροπικότητας, εφόσον δεν υπάρχουν σχετικές θεωρητικές ή πρακτικές μέσω παραδειγμάτων αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια, και κατά συνέπεια ο εντοπισμός και η κατανόηση γραμματικών και λεξικών επιλογών που επηρεάζουν τον βαθμό βεβαιότητας με τον οποίο παρουσιάζεται ένα επιχείρημα και την ορθότητα των συμπερασμάτων εναπόκειται στη γλωσσική ευαισθησία του κάθε αναγνώστη.

Η δεύτερη χειρότερη σε επιδόσεις ήταν η άσκηση που αφορούσε στον εντοπισμό στοιχείων επιχειρηματολογίας σε πολυτροπικό κείμενο και συγκεκριμένα στην έντυπη διαφημιστική αφίσα της Greenpeace. Σε αυτή την άσκηση περισσότεροι από τους/τις μισούς/ές μαθητές/τριες αξιολογήθηκαν με λιγότερο από 40/100, ενώ κανείς δεν κατάφερε να συγκεντρώσει πάνω από 75/100, γεγονός που συνηγορεί στο ότι οι μαθητές/τριες που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι σε θέση να αναγνώσουν ένα πολυτροπικό κείμενο εντοπίζοντας και διακρίνοντας τα

συστατικά μέρη του κάθε σημειωτικού τρόπου και τις λειτουργίες που αυτά επιτελούν. Έτσι, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εντόπισαν στην πλειοψηφία τους (περίπου 75%) λιγότερα από το 1/3 των στοιχείων πειθούς της οπτικής σημειολογίας και μάλιστα τα στοιχεία που εντοπίστηκαν ήταν τα περισσότερα εξέχοντα από άποψη μεγέθους, δηλαδή ο εικονιζόμενος ηθοποιός και ο μεγεθυντικός φακός. Ενδεικτικό της χαμηλής ικανότητας ανάγνωσης των οπτικών συστατικών του πολυτροπικού κειμένου είναι το γεγονός των πολύ περιορισμένων αναφορών στο λογότυπο της Greenpeace και στο χρώμα, τη στιγμή που η έντυπη διαφημιστική αφίσα που χρησιμοποιήθηκε χαρακτηριζόταν από υψηλό κορεσμό χρώματος και τάση προς τη μονοχρωμία.

Ωστόσο, και στον εντοπισμό στοιχείων πειθούς στον λόγο οι επιδόσεις δεν ήταν καλύτερες και μάλιστα ο μέσος όρος επίδοσης –αν και όχι με στατιστικώς σημαντική διαφορά– κινήθηκε λίγο πιο χαμηλά από τον μέσο όρο επίδοσης στην αναγνώριση των οπτικών στοιχείων. Και σε αυτή την περίπτωση δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την παράμετρο του φύλου. Αυτά τα τελευταία ευρήματα οδηγούν στην απόρριψη και της 3^{ης} και 6^{ης} Ερευνητικής Υπόθεσης της μελέτης μας. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες εντόπισαν κατά μέσο όρο λιγότερα από τα μισά στοιχεία πειθούς στο λεκτικό κομμάτι της έντυπης διαφήμισης/αφίσας προκαλεί σχετική έκπληξη δεδομένου του ότι, εξαιτίας της μεγαλύτερης εξοικείωσης των μαθητών με τον λεκτικό σημειωτικό τρόπο, θα αναμενόταν καλύτερες επιδόσεις σε αυτή τουλάχιστον την πτυχή της δοκιμασίας. Παράλληλα με όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες συνέχουν τα γνωρίσματα του λεκτικού και οπτικού σημειωτικού τρόπου υποδηλώνει ότι ο γραμματισμός που προωθείται στο σχολείο είναι κατεξοχήν (αν όχι αποκλειστικά) γλωσσικός (Jewitt, 2005, σελ. 330) και σπάνια συνδέεται με σύγχρονες πρακτικές γραμματισμού πολυτροπικού χαρακτήρα σημαντικών για τον ανθρώπινο βίο τύπων κειμένων (Davies, 2006).

Ενδιαφέρον ως εύρημα μπορεί να θεωρηθεί το ότι οι μαθητές/μαθήτριες είχαν καλύτερες επιδόσεις στην παραγωγή παρά στην αναγνώριση επιχειρηματολογικού λόγου, καθώς και τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες στις δύο τελευταίες ασκήσεις που αφορούσαν στην παραγωγή λόγου, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες δοκιμασίες που σχετίζονταν με αναγνώριση, ανάλυση και αξιολόγηση επιχειρηματολογίας. Αυτό το εύρημα βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με ευρήματα

άλλων ερευνών στην επιχειρηματολογία σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Marttunen et al., 2002, 2005) και επιβεβαιώνει την πρώτη Ερευνητική Υπόθεση της μελέτης μας.

Ειδικότερα για την παραγωγή λόγου από τους/τις μαθητές/τριες διαπιστώθηκε η υψηλή συνάφεια της δομικής οργάνωσης των γραπτών τους με το δομικό οργανωτικό πρότυπο που παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου (απόφαση – υποστηρικτικά επιχειρήματα – επανάληψη θέσης), αλλά και με τη δομική σύσταση του κειμενικού είδους της έκθεσης, εύρημα που οδηγεί στη θετική απάντηση του πρώτου υποερωτήματος του ερευνητικού ερωτήματος της μελέτης. Η απόκλιση -σε χαμηλό ποσοστό- από αυτή την τυπική δομή με ρητή δήλωση της θέσης/απόφασης των γραφόντων στη θέση του Συμπεράσματος συνδέεται και με την παρουσία αντεπιχειρήματος στο εναρκτήριο τμήμα των γραπτών: οι μαθητές/τριες που τοποθέτησαν το αντεπιχείρημα στην αρχή του γραπτού τους μορφοποίησαν τα επιχειρήματα που ακολουθούσαν τη διατύπωση του αντεπιχειρήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγούν επαγωγικά στην αποδοχή του τελικού συμπεράσματος, το οποίο αποτελούσε την προσωπική τοποθέτηση επί του θέματος, τακτική που έχει βρεθεί να υιοθετείται στην παραγωγή λόγου για το μάθημα της Ιστορίας (Coffin, 1997, σελ. 207).

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα και σχετικά με την παρουσία Αντεπιχειρημάτων στα γραπτά. Ενώ οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης έρχονται σε περιορισμένη επαφή μέσω των σχολικών εγχειριδίων με την έννοια και τη λειτουργία των αντεπιχειρημάτων σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, ανέπτυξαν αντεπιχειρήματα σε ποσοστό που ξεπερνά το 40% του συνόλου των γραπτών. Το γεγονός ότι οι μαθητές επέλεξαν να συμπεριλάβουν στον λόγο τους και να αξιοποιήσουν προς όφελός τους αντίπαλες θέσεις υποδηλώνει ενδεχομένως επίδραση του γλωσσικού ενστίκτου στην αναγνώριση της διαλεκτικής φύσης της επιχειρηματολογίας ακόμη και στην περίπτωση της μονολογικής κειμενικής πραγμάτωσής της, που συνιστά ακόμη μία πτυχή του επιχειρηματολογικού λόγου της οποίας επίσης δεν οικειοποιούνται οι μαθητές μέσω της παρεχόμενης από τα εγχειρίδια προσέγγισης. Η τοποθέτηση, μάλιστα, της αρνητικής επιχειρηματολογίας από τους περισσότερους μαθητές στο αρχικό μέρος των γραπτών τους φανερώνει τη σημασία που απέδωσαν στο να συμπεριλάβουν την αντίθετη άποψη στην ανάπτυξη των θέσεών τους. Η

συγκεκριμένη γλωσσική τάση στα μαθητικά γραπτά δίνει θετική απάντηση στο έβδομο υποερώτημα του Ερευνητικού ερωτήματος της μελέτης αναφορικά με την αναγνώριση της διαλογικής φύσης της επιχειρηματολογίας, ενώ παράλληλα σχετίζεται και με τη δομική σύσταση του κειμενικού είδους της έκθεσης, όπως παρουσιάζεται στο πλαίσιο της ΣΛΓ, που προβλέπει την ανάπτυξη και αντίπαλων επιχειρημάτων (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 192).

Ως προς το είδος των αντεπιχειρημάτων που αναπτύχθηκαν υπερίσχυσαν η αμφισβήτηση της αλήθειας και η αμφισβήτηση της πληρότητας του αιτίου. Από τις δύο η πρώτη είναι περισσότερο απόλυτη, ενώ η δεύτερη φανερώνει μεγαλύτερη διαλλακτικότητα. Αυτή η παρατήρηση μπορεί να λειτουργήσει ως κριτήριο επιλογής του είδους της αμφισβήτησης ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο. Με άλλα λόγια, η αμφισβήτηση της αλήθειας μπορεί να αξιοποιηθεί περισσότερο σε περιπτώσεις οι οποίες είναι εκ διαμέτρου αντίθετες, ενώ η αμφισβήτηση της πληρότητας σε περιπτώσεις που απαιτείται στάθμιση των δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων. Η επιλογή αντιθετικών φράσεων και αντιθετικών νοηματικών σχέσεων φανερώνει την αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που ισχυρίζονται οι άλλοι και αυτό που αποδεικνύει η πραγματικότητα, ανάμεσα σε αυτό που επιδιωκόταν να γίνει και σε αυτό που τελικά έγινε.

Το ευόιωνο μήνυμα της ανάπτυξης αντεπιχειρημάτων στα μαθητικά γραπτά αίρεται από τον τρόπο της κειμενικής πραγμάτωσής τους, καθώς φαίνεται πως οι μαθητές, παρόλο που χρησιμοποιούν αντεπιχειρήματα, δεν ξέρουν να τα χρησιμοποιήσουν σωστά. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα προκύπτει από την εξέταση του τρόπου εκφοράς των αντεπιχειρημάτων από άποψη Τροπικότητας: η εκφορά με φράσεις Υψηλού και Μεσαίου βαθμού αγγίζει σχεδόν το 90% των αντεπιχειρημάτων, γεγονός που συνηγορεί στο ότι οι μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται πως η μείωση της ισχύος των αντίπαλων θέσεων και επιχειρημάτων μέσω συγκεκριμένων λεξικογραμματικών επιλογών μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση των δικών τους θέσεων. Η παρουσία αντεπιχειρημάτων και δεικτών Τροπικότητας στα μαθητικά γραπτά, στην πλειοψηφία της λανθασμένη, υποδεικνύει την ανάγκη συστηματοποίησής τους μέσα από την εισαγωγή τους στη διδακτική διαδικασία.

Η ανάπτυξη των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στα επιχειρηματολογικά κείμενα που παρήγαγαν – σε αντιδιαστολή με την απλή αναφορά ή παράθεσή τους – ξεπερνά το 80%, αλλά η ανάπτυξη Προεπισκόπησης στο τμήμα

της Θέσης είναι σχεδόν μηδαμινή (περίπου 3% στο σύνολο των γραπτών). Χαρακτηριστική είναι η μονολογική οργάνωση των γραπτών και η υψηλή κατευθυντικότητα τους, καθώς οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τα επιχειρήματά τους με ένα συνδυασμό υψηλής Τροπικότητας και Εμπλοκής. Αυτό το γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί προς δύο κατευθύνσεις. Αφενός θετικά υπό την έννοια της παρουσίας των θέσεων και επιχειρημάτων ως υψηλά εγγυημένων και ελάχιστα ή καθόλου αμφισβητήσιμων, αφετέρου αρνητικά υπό την έννοια της καταπίεσης ή εκμηδένισης κάθε εναλλακτικής και διαλογικής προοπτικής στην πραγμάτευση των θεμάτων. Και στις δύο περιπτώσεις, πάντως, είναι πιθανή η ανάπτυξη αντίστασης από τους πιθανούς αποδέκτες των κειμένων για την αποδοχή τους ως πειστικών, στην πρώτη περίπτωση λόγω της «υπερπροσπάθειας» των γραφόντων να αποδείξουν την ορθότητα των επιχειρημάτων μέσω της επίμονης και συστηματικής παρουσίας τους ως αδιαμφισβήτητων και στην δεύτερη εξαιτίας της προκλητικής αγνόησης εναλλακτικών οπτικών. Αυτά τα δεδομένα έρχονται να δώσουν απάντηση στο όγδοο υποερώτημα της μελέτης μας, υποδηλώνοντας πως οι μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται πως συχνά η αποστασιοποίηση (μέσω χρήσης τροπικών) στην παρουσίαση μιας άποψης με την τήρηση μιας λιγότερο προφανούς στάσης την καθιστά περισσότερο πειστική (Knapp & Watkins, 2005, σελ. 197).

Παράλληλα, η συνεξέταση της ονοματικής οργάνωσης του λόγου και των βαθμών Τροπικότητας δεν οδήγησε στην ανάδειξη συστηματικών συσχετίσεων, γεγονός που καθιστά την αποκλειστική εξέταση της ονοματοποίησης ανεπαρκή παράγοντα για την απόδειξη της ισχύος των γραφομένων ως δεδομένων και αδιαμφισβήτητων. Ο ονοματοποιημένος λόγος πρέπει να εξετάζεται παράλληλα με τους γραμματικούς και λεξιλογικούς δείκτες Τροπικότητας που αποκαλύπτουν τη στάση του γράφοντος απέναντι στο κείμενό του και προδιαθέτουν ανάλογα τους αναγνώστες για υιοθέτηση αντίστοιχης συμπεριφοράς.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει από την ανάλυση των μαθητικών γραπτών είναι η αποδέσμευση της αιτιολόγησης από τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις. Μάλιστα, οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο την απλή ρηματική εκφορά χωρίς άλλη γλωσσική σήμανση για τη δήλωση της αιτιολόγησης σε ποσοστό σημαντικά μεγαλύτερο από τη χρήση αιτιολογικών προτάσεων, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε η δόκιμη χρήση αναφορικοαιτιολογικών, χρονικών, υποθετικών και τελικών προτάσεων, καθώς και η χρήση ονοματοποιήσεων,

εμπρόθετων προσδιορισμών, μετοχών Ενεργητικής και Μέσης Φωνής, επιθέτου σε θέση παράθεσης, κατηγορουμένου και ευθείας ερωτηματικής πρότασης.

Το συγγραφικό προφίλ των μαθητών/τριών, με την έννοια της ποιότητας του παραγόμενου λόγου, είναι σταθερό για κάθε υποκείμενο, δηλαδή όσο «καλός» ήταν ο λόγος του κάθε ερευνητικού υποκειμένου για τη μία άσκηση παραγωγής λόγου εξίσου «καλός» ήταν και για τη δεύτερη. Αυτό το γεγονός αποδεικνύεται από τη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ λεξικής πυκνότητας, έκφρασης και γενικότερης επίδοσης στην παραγωγή λόγου, καθώς τα γραπτά που βαθμολογήθηκαν υψηλότερα ως προς την παράμετρο της έκφρασης, αποδείχτηκαν και περισσότερο λεξικά πυκνά και συγκεντρώσαν και υψηλότερη συνολική βαθμολογία ως προς τις τρεις παραμέτρους αξιολόγησής τους (περιεχόμενο –δομή – έκφραση). Υπ' αυτή την έννοια όταν ένα γραπτό χαρακτηρίζεται «καλό εκφραστικά» εννοούμε πως είναι και λεξικά πυκνό και αναμένεται να συγκεντρώσει υψηλή συνολική βαθμολογία.

Κάτι που αξίζει να σημειωθεί και αφορά στη μεταβλητή του φύλου είναι πως τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν εξίσου καλές επιδόσεις τόσο στην αναγνώριση-ανάλυση-αξιολόγηση όσο και στην παραγωγή επιχειρηματολογίας. Παρόλο που οι επιδόσεις των μαθητών, όπως προαναφέρθηκε, είναι καλύτερες στην παραγωγή παρά στην αναγνώριση, δεν υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων στατιστικώς σημαντικές διαφορές, όπως και δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε καμία από τις επιμέρους παραμέτρους που εξετάστηκαν, όπως αναγνώριση τρόπων πειθούς, ανάλυση και αξιολόγηση επιχειρημάτων, αναγνώριση λεκτικών και οπτικών στοιχείων πειθούς σε πολυτροπικό κείμενο, λεξική πυκνότητα και συνολική επίδοση στην παραγωγή λόγου. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα ερευνών που μιλούν για καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών (ηλικίας 15 -17 ετών) στον αναλυτικό σχολιασμό επιχειρηματολογικών κειμένων (Marttunen et al., 2005), την πιο σωστή από γραμματικής άποψης έκφραση (Engelhard et al., 1994) και τις καλύτερες επιδόσεις στη σαφήνεια, εστίαση και οργάνωση του γραπτού λόγου (Knudson, 1995), καθώς και την ευχέρεια στη γραπτή παραγωγή (Berninger et al., 1996) και συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών που δεν εντοπίζουν διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των δύο φύλων (Bolger & Kellaghan, 1990), οδηγώντας έτσι στην απόρριψη της 4^{ης} και 5^{ης} Ερευνητικής Υπόθεσης της μελέτης. Αυτή η διαφορά στα ερευνητικά ευρήματα μπορεί ενδεχομένως να ερμηνευτεί βάσει της μακροχρόνιας

σχολικής επίδρασης, χάρη στην οποία εξισορροπούνται σε σημαντικό βαθμό οι επιδόσεις των μαθητών/τριών.

Τέλος, σε ό,τι αφορά την 2^η Ερευνητική Υπόθεση της μελέτης μας σχετικά με το ποσοστό των επιδόσεων στην επιχειρηματολογία μαθητών, οδηγούμαστε στην επιβεβαίωσή της, καθώς οι μη επιδέξιοι μαθητές είναι πολλοί περισσότεροι από τους επιδέξιους σε δεξιότητες παραγωγής και αναγνώρισης, εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία και με πορίσματα άλλων ερευνών στον τομέα (Cowell & Kuhn, 2012· Klaczynski, 2000· Kuhn, 1991· Means & Voss, 1996· Perkins, 1985· Stanovich et al., 2008· Weinstock et al., 2006).

11.1. Γενικά Συμπεράσματα επί των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούμε να καταλήξουμε τα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

- ✓ Η παρουσίαση των λεξικογραμματικών, δομικών-οργανωτικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών του επιχειρηματολογικού λόγου μέσω της απλής παράθεσης κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να μη βοηθάει τους μαθητές στην ανάπτυξη πλήρους και σαφούς εικόνας της επιχειρηματολογίας και στην καλλιέργεια των αντίστοιχων δεξιοτήτων.
- ✓ Η υπερίσχυση του γλωσσικού παράγοντα έναντι άλλων σημειωτικών τρόπων, όπως αυτού της εικόνας, στη σχολική διαπραγμάτευση της επιχειρηματολογίας, καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ελάχιστα ικανούς/ές στον εντοπισμό, αναγνώριση, ανάλυση και αξιολόγηση των τρόπων πειθούς σε πολυτροπικά κείμενα.
- ✓ Η ικανότητα σωστής αξιολόγησης του επιχειρηματολογικού λόγου και παραγωγής αποτελεσματικών από άποψη πειθούς κειμένων προϋποθέτει και σαφή κατανόηση της επίδρασης των λεξικογραμματικών επιλογών (Τροπικότητα)
- ✓ Η ανεπτυγμένη ικανότητα παραγωγής αποτελεσματικών επιχειρηματολογικών κειμένων δε συνεπάγεται ανεπτυγμένη ικανότητα ορθής κατανόησης και γενικότερα πρόσληψης επιχειρηματολογικών κειμένων.
- ✓ Η αποτελεσματικότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ευρύτερη δομική οργάνωση και την ιεραρχική ταξινόμηση των επιχειρημάτων και των συλλογισμών του, αλλά και από τον

τρόπο λεξικογραμματικής πραγμάτωσης, που έμμεσα καλεί τους αποδέκτες να ενστερνιστούν τις ίδιες απόψεις/στάσεις με τον δημιουργό του.

- ✓ Η διαλογικότητα είναι βασική και αναπόσπαστη παράμετρος της επιχειρηματολογίας και η έκφρασή της επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των κειμένων.
- ✓ Η παράμετρος του φύλου δε σχετίζεται με την ποιότητα του παραγόμενου επιχειρηματολογικού λόγου ή την κατανόηση της επιχειρηματολογίας σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα στην τελευταία βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την έρευνα επιβεβαιώνεται η ανάγκη βελτίωσης των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με πρώτο βήμα την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται μέχρι στιγμής στην ελληνική εκπαίδευση. Στόχος θα πρέπει να είναι η αξιοποίηση εκείνων των θεωρητικών παραδοχών που όχι απλά είναι εφαρμόσιμες στην επιχειρηματολογία ως εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά έχουν ή μπορούν να έχουν κοινωνικές προεκτάσεις, δηλαδή απαντώνται ως επιχειρηματολογικές πρακτικές στα κείμενα και τις επικοινωνιακές περιστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Υπ' αυτή την έννοια θεωρούμε πως η παιδαγωγική των Κειμενικών Ειδών είναι σκόπιμο να ενσωματωθεί και να εμπλουτίσει το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τη δομική οργάνωση των επιχειρηματολογικών κειμένων (Προεπισκόπηση επιχειρημάτων, ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων) και παράλληλα να εισαγάγει την καθοριστικής σημασίας για την επιχειρηματολογία έννοια της Τροπικότητας και της Εμπλοκής. Οι δύο αυτές έννοιες, εκτός του ότι επηρεάζουν την ποιότητα του παραγόμενου επιχειρηματολογικού λόγου και μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια για την αξιολόγησή του αποδεσμεύοντας παράλληλα την επιχειρηματολογία από τους συλλογισμούς και την αξιολόγησή τους βάσει των τριών κριτηρίων της αλήθειας, της εγκυρότητας και της ορθότητας, κάνουν περισσότερο αντιληπτή για τους μαθητές τη διαλογική φύση του επιχειρηματολογικού λόγου. Άλλωστε, η εισαγωγή των συγκεκριμένων παραμέτρων στην επιχειρηματολογική εκπαίδευση των μαθητών - ειδικά ως προς την έννοια της εμπλοκής - μπορεί να συνδυαστεί με τις πρακτικές που υιοθετούνται στη διαδικασία συγγραφής περίληψης: η πύκνωση λόγου ως σχολική άσκηση προϋποθέτει την κατανόηση από πλευράς των

μαθητών της στάσης του γράφοντος και τη χρήση λέξεων που φανερώνουν/δηλώνουν αυτή τη στάση (π.χ. ο αρθογράφος επισημαίνει / ισχυρίζεται / τονίζει / θέτει το ερώτημα / προτείνει, κλπ.). Επιπλέον, ο σχολιασμός των επερχόμενων μέσω ονοματοποίησης σημασιολογικών αλλαγών στη δήλωση της εμπλοκής (π.χ. επισήμανση, ισχυρισμός, πρόταση, κλπ. του αρθογράφου), θα καταστήσει εφικτή τη σύνδεση με τις έννοιες της ονοματοποίησης και της Τροπικότητας. Η συνειδητή διασύνδεση των πρακτικών της συγγραφής περίληψης με την πρόσληψη και παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων θεωρούμε ότι μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Άλλωστε, ακόμη και στην «απλή» μετάδοση πληροφοριών των κειμένων που δίνονται ως γλωσσική άσκηση περίληψης υπεισέρχεται η παράμετρος της προσωπικής οπτικής, η οποία καθίσταται εμφανής μέσω των σκόπιμων και εμπρόθετων γλωσσικών επιλογών του πομπού, όπως ακριβώς συμβαίνει κυρίως στα αμιγώς επιχειρηματολογικά κείμενα.

Εκτός από την αξιοποίηση των τεχνικών της περίληψης, οι μαθητές/τριες μπορούν να ασκηθούν μέσω μετασχηματισμού κειμένων κατά τον παραδειγματικό άξονα: η αντικατάσταση προεπιλεγμένων φράσεων από άλλες που οι ίδιοι/ες θα προτείνουν και ο αναλυτικός σχολιασμός των επερχόμενων σημασιολογικών μεταβολών θα αναδείξουν τη δυναμική των γλωσσικών επιλογών στον καθορισμό του νοήματος αλλά και τον καταλυτικό ρόλο τους ως δημιουργών στο κείμενό τους.

Η αντιμετώπιση της μονολογικής επιχειρηματολογίας ως λανθάνοντος διαλόγου (πρβ. Νέα Ρητορική και Πραγματο-Διαλεκτική) πρέπει να συνδεθεί με την ανάπτυξη της αρνητικής επιχειρηματολογίας και των αντεπιχειρημάτων (κειμενικό είδος έκθεσης, έννοια εγγυητή-βάσης-ανασκευής μοντέλου Toulmin), πρακτική που περνά σχεδόν απαρατήρητη από τα σχολικά εγχειρίδια, δημιουργώντας την εντύπωση πως υφίσταται μόνο στο πλαίσιο της άμεσης διαλογικής αντιπαράστασης. Για αυτό θα ήταν σκόπιμο τα σχολικά εγχειρίδια να εμπλουτιστούν με εργασίες ανάπτυξης επιχειρημάτων για αμφιλεγόμενα ζητήματα και ακολούθως σύνθεσής τους σε ενιαία κείμενα, με ασκήσεις ταξινόμησης των επιχειρημάτων των κειμένων σε «αντίπαλες» κατηγορίες, ενώ θα μπορούσε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην άμεση διαλογική αντιπαράσταση των μαθητών με απώτερο σκοπό την παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων στοχευμένων στην πειθώ της αντικείμενης ομάδας, όπως προβλέπεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη ΝΕΓ (σσ. 53-54).

Επιπλέον, θεωρούμε εξαιρετικά σημαντική για τα σύγχρονα δεδομένα τη συστηματική ενασχόληση των μαθητών/τριών με πολυτροπικά κείμενα και την εξοικείωσή τους με αυτά μέσω της Γραμματικής του Οπτικού Κειμένου. Η σύνθεση του περιβάλλοντος επικοινωνιακού κόσμου από κείμενα πολυτροπικά, συνιστά την νέα πραγματικότητα στην οποία καλούνται να προσαρμοστούν οι μελλοντικές γενιές. Πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να είναι η σωστή «ανάγνωση» των πολυτροπικών κειμένων. Για την εξυπηρέτηση αυτού του στόχου θα πρέπει οι υπαινιγμοί που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια για τα δομικά και λειτουργικά μέρη των έντυπων διαφημίσεων να αντικατασταθούν από σαφείς αναφορές και παραδείγματα. Με δεδομένη, παράλληλα, τη δυσκολία διαρκούς ανανέωσης των σχολικών εγχειριδίων θα πρέπει να ληφθεί μέσω ασκήσεων μέριμνα πρόβλεψης της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών με υλικό που θα προσκομίζουν οι ίδιοι για επεξεργασία και ανάλυση (πρβ. Πρόγραμμα Σπουδών ΝΕΓ, σσ. 16, 42), εφόσον μάλιστα παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν δικό τους υλικό για σημαντικό ποσοστό της ύλης. Άλλωστε, όπως αναφέρεται ρητά στο Πρόγραμμα Σπουδών της ΝΕΓ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση «Το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ είναι από τη φύση του ευρύτατο, γιατί εκ των πραγμάτων περιλαμβάνει δυνάμει όλα τα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν ... (σσ. 11-12).

Οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε κατάκτηση των τρόπων κατασκευής νοήματος των πολυτροπικών κειμένων ασκούμενοι τόσο σε δραστηριότητες κατανόησης όσο και παραγωγής. Ειδικότερα για τους τρόπους ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να αναζητήσουν στις εκάστοτε τρέχουσες διαφημίσεις τις στρατηγικές που αναπτύσσονται για την πειθώ του καταναλωτικού κοινού, τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ έντυπων και ψηφιακών διαφημίσεων με σύγκριση και συστηματική καταγραφή των εντοπιζόμενων αποκλίσεων (πρβ. Πρόγραμμα Σπουδών ΝΕΓ, σελ. 59), και το είδος της (καταναλωτικής) συμπεριφοράς που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί συνδέοντας τους αναδυόμενους διαφημιστικούς σκοπούς με συγκεκριμένες γλωσσικές ή οπτικές επιλογές: συνδυασμοί νοημάτων και οπτικών πραγματώσεων και ερμηνεία τους μέσω σχολιασμού της επιλογής χρωμάτων, σχεδίων, γραμματοσειράς, μεγέθους (πρβ. και Πρόγραμμα Σπουδών ΝΕΓ, σελ. 61), αλλά και αναλογιών των χρησιμοποιούμενων τρόπων.

Χρήσιμη προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι και η αντιπαραβολή διαφημίσεων όμοιων ή ομοειδών προϊόντων -οπότε και θα δοθεί έμφαση στους διαφορετικούς «τρόπους» επίτευξης του κοινού διαφημιστικού σκοπού-, καθώς και η σύγκριση τακτικών πειθούς σε διαφημίσεις κερδοσκοπικές, μη κερδοσκοπικές και κοινωνικού προβληματισμού, που θα επιτρέψει την ανάδειξη των διαφοροποιήσεων στη χρήση των σημειωτικών μέσων αναλογικά των σκοπών. Ένα μεταβατικό στάδιο προς την κατασκευή πολυτροπικών επιχειρηματολογικών κειμένων μπορεί να είναι ο μετασχηματισμός τους σε μονοτροπικά και αντίστροφα, για επισήμανση της επίδρασης στην κατασκευή νοήματος (Πρόγραμμα Σπουδών ΝΕΓ, σελ. 74), καθώς και ο μετασχηματισμός έντυπων διαφημίσεων: οι αλλαγές που θα επιλέξουν να κάνουν οι ίδιοι οι μαθητές, θα τους επιτρέψουν να αντιληφθούν καλύτερα τους μηχανισμούς άρθρωσης του πολυτροπικού νοήματος και το ενδεχόμενο επηρεασμού της πειστικής/επιχειρηματολογικής ισχύος του διαφημιστικού μηνύματος από τις τροποποιήσεις που θα επιφέρουν. Τέλος, η αξιοποίηση σχολικών δράσεων (ανακύκλωση χαρτιού, συμμετοχή στις αθλητικές ομάδες του σχολείου, αναμόρφωση κοινόχρηστων ενδοσχολικών χώρων) ως κινήτρων για σύνθεση πολυτροπικών κειμένων (έντυπων ή ψηφιακών, bloggs, κλπ), θα επιτρέψει στους μαθητές να εφαρμόσουν πλήρως επιχειρηματολογικές τεχνικές συνδέοντας την ενδοσχολική πραγματικότητα με πρακτικές πειθούς.

Κεφάλαιο 12^ο

Συμπεράσματα

Η πληθώρα των θεωρητικών προσεγγίσεων γύρω από την επιχειρηματολογία, όπως αυτή εκτέθηκε αναλυτικά σε προηγούμενα κεφάλαια, συνιστά καίρια απόδειξη της πολυπλοκότητας της ως διαδικασίας και ως προϊόντος κοινωνικών διεπιδράσεων με σκοπό την πειθώ. Η επιχειρηματολογία, ωστόσο, στην καθημέρα πράξη υφίσταται ως ενότητα που δεν μπορεί να προσλαμβάνεται και να αποτιμάται αποσπασματικά. Ως ενότητα πρέπει να προσεγγίζεται και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία καλείται και στον συγκεκριμένο τομέα να προετοιμάσει κατάλληλα τους/τις μαθητές/τριες για την κοινωνική παρουσία και συμμετοχή τους.

Σε επίπεδο κειμένου, γλωσσικής ή πολυτροπικής πραγμάτωσης, η επιχειρηματολογία συνίσταται στη δήλωση, ρητή ή υπόρρητη, της θέσης του επιχειρηματολογούντος για ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα και η στήριξή της μέσω παραδειγμάτων/γεγονότων/τεκμηρίων ή επιχειρημάτων, δηλαδή υποστηρικτικών της θέσης δηλώσεων που εκφράζονται μέσω διασύνδεσης εννοιών και κοινά αποδεκτών αρχών σε συλλογισμούς ή σε νοηματικές ακολουθίες αιτιακής σχέσης. Αντίστοιχα για τα πολυτροπικά κείμενα, η κατασκευή του επιχειρηματολογικού νοήματος αρθρώνεται μέσω διασύνδεσης των τρόπων με ποικίλους συνδυασμούς οπτικών και γλωσσικών μέσων (διάταξης, μεγέθους, χρώματος, τυπογραφικών στοιχείων, περιχάραξης, κλπ.), όπως υποδεικνύει η Γραμματική του Οπτικού Κειμένου. Από καθαρά γλωσσική σκοπιά – όπως υποδεικνύει το παράδειγμα του αρχαιοελληνικού ρητορικού λόγου, αλλά και η κατεξοχήν γλωσσολογική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας, αυτή της θεωρίας των Κειμενικών Ειδών – ένα επιχειρηματολογικό γλωσσικό κείμενο αποτελείται από τις διακριτές ενότητες της απόφασης/θέσης, των υποστηρικτικών επιχειρημάτων και των αντεπιχειρημάτων και του συμπεράσματος. Τα επιχειρήματα – συλλογισμοί μπορούν να αξιολογούνται βάσει της λογικής των αποδεκτών (Νέα Ρητορική), βάσει του θέματος του υπό επίλυση ζητήματος (Toulmin), του περιεχομένου (Άτυπη Λογική) και της συμβολής του στην επίλυση της διάστασης απόψεων (Πραγματο-Διαλεκτική).

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Συζήτησης, στόχος της παρούσας διατριβής υπήρξε η διαπίστωση του επιπέδου επιχειρηματολογικής επάρκειας των μαθητών/τριών που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή η διαπίστωση του αν και σε τι βαθμό είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να

αξιολογούν γλωσσικά και πολυτροπικά επιχειρηματολογικά κείμενα, αλλά και να παραγάγουν αποτελεσματικό επιχειρηματολογικό λόγο.

Ως προς το κεντρικό, λοιπόν, αυτό ερευνητικό ερώτημα το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις (αν και γενικά οι επιδόσεις και στην παραγωγή και στην αναγνώριση ήταν χαμηλές) στην παραγωγή παρά στην αναγνώριση και αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας, τόσο σε γλωσσικά όσο και σε πολυτροπικά κείμενα, υποδηλώνει ότι οι απόφοιτοι της ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με το να «μιλούν» παρά να «ακούν» ή να «βλέπουν», άρα να αντιλαμβάνονται τα μηνύματα της εικόνας και του λόγου και τις προθέσεις των δημιουργών τους. Αυτό το γεγονός μπορεί να συνδεθεί με τον στοχευμένο στις εξετάσεις προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο: η βαθμολογική υπερίσχυση της παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου έναντι της αναγνώρισης πριμοδοτεί την πρώτη σε βάρος της δεύτερης. Αν, μάλιστα, λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι στην ενήλικη ζωή περισσότερο λειτουργούμε ως δέκτες παρά ως πομποί μηνυμάτων και ότι ρυθμίζουμε τις ενέργειές μας βάσει της αντίληψής μας για τα ερεθίσματα που δεχόμαστε, είναι εύκολο να αναλογιστούμε τις συνέπειες στη μελλοντική ζωή των ατόμων που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αποκωδικοποιήσουν σωστά ή επαρκώς τα μηνύματα του λόγου και της εικόνας.

Το ενδιαφέρον μας για τον επιχειρηματολογικό λόγο γεννήθηκε από την πεποίθηση ότι πρωτεύον γνώρισμα ενός κριτικά σκεπτόμενου και κοινωνικά υπεύθυνου πολίτη είναι η ενεργή συμμετοχή στον πολιτειακό βίο μέσω επιλογών και στάσεων στηριγμένων σε διαδικασίες αξιολόγησης, τεκμηρίωσης και πειθούς. Αν και η συσχέτιση των δύο δεν είναι οπωσδήποτε ή υποχρεωτικά αμφίδρομη, θεωρούμε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη σωστή αντίληψη του περιβάλλοντος κόσμου και στην τήρηση μίας συνεπούς προς αυτή την αντίληψη στάσης. Από αυτή και μόνο την άποψη η καλλιέργεια της επιχειρηματολογίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να λάβει της δέουσας προσοχής, με ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος δραστηριοτήτων ανάπτυξης και βελτίωσης των αντιληπτικών, αξιολογητικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών εξίσου σε γλωσσικά και πολυτροπικά επιχειρηματολογικά κείμενα της σύγχρονης πραγματικότητας. Η συστηματική διδασκαλία των Κειμενικών ειδών με έμφαση στις λειτουργίες της Τροπικότητας και

της εμπλοκής, ο μετασχηματισμός γλωσσικών και πολυτροπικών επιχειρηματολογικών κειμένων, η επεξεργασία σύγχρονων πολυτροπικών κειμένων και η άμεση διαλογική αντιπαράσταση των μαθητών/τριών μπορούν να λειτουργήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Αδαλόγλου, Κ. (1996). Η έκθεση ως προσωπική δημιουργία μέσα από τη γλωσσική έκφραση των μαθητών. *Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 236-251). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα, τύποι και πρότυπα: Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος* (Γ. Παρίσης, Μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Albers, P., & Murphy, S. (2000). *Telling pieces: Art as literacy in middle school classes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexopoulou, E., & Driver, R. (1996). Small-group discussion in physics: Peer interaction modes in pairs and fours. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 1099–1114.
- Allen, M., & Burrell, N. A. (1990). Resolving arguments accurately. *Argumentation*, 4, 213–221.
- Amgoud, L., & Cayrol, C. (2002). A reasoning model based on the production of acceptable arguments. *Annals of Mathematics and Artificial Intelligence*, 34, 197–215.
- Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., ... & Gilbert, L. (2001). The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition and Instruction*, 19, 1–46.
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education*. UK: Routledge.
- Andrews, R., & Costello, P. (1992). *Improving the quality of argument 7-16: (interim report)*. Hull: University of Hull, Centre for Studies in Rhetoric.
- Andrews, R., Clarke, S., & Costello, P. (1993). *Improving the quality of argument, 5-16: final report*. Hull: University of Hull, Centre for Studies in Rhetoric.
- Andriessen, J. (2006). Arguing to learn. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 443–460). New York, NY: Cambridge University Press.

Andriessen, J. E. B., Baker, M., & Suthers, D. (Eds.). (2003). *Arguing to learn. Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Dordrecht: Kluwer.

Apotheloz, D., Brandt, P. Y., & Quiroz, G. (1993). The function of negation in argumentation. *Journal of Pragmatics*, 19, 23-38.

Apotheloz, D., & Mieville, P. (1989). Coherence and the argumentative discourse. In M. Charolles (Ed.), *The resolution of discourse* (pp.68-87). Hamburg: Buske Verlag.

Aristotle. (1924). *Rhetoric*. W.D. Ross (Ed.). Oxford: Clarendon Press.

Arnhim, R. (2007). *Οπτική σκέψη* (Ι. Ποταμιάνου & Γ. Βρυώνη, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αρχάκης, Α. (2000). Ο προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά. *Γλώσσα*, 51, 24 – 44.

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology*, 99, 626–639.

Atkinson, N. S., Kaufer, D., & Ishizaki, S. (2008). Presence and Global Presence in Genres of Self-Presentation: A Framework for Comparative Analysis. *Rhetoric Society Quarterly*, 38(4), 357–384.

Bain, A. (1866). *English Composition and Rhetoric*. New York: Appleton & Co.

Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In N. M. Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 127–144). New York, NY: Springer.

Baker, J., & Cameron, M. (1996). The Effects of the Service Environment on Affect and Consumer Perception of Waiting Time: An Integrative Review and Research Propositions. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24(4), 338-349.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. C. Emerson (Ed.). Minneapolis: University of Michigan Press.

- Bakhtin, M. (2003). Speech Genres and other Late Essays. In P. Morris (Ed.), *The Bakhtin Reader* (pp. 81 – 87). London: Arnold.
- Bal, M. (2003). Visual Essentialism. *Journal of Visual Culture*, 2(1), 5-32.
- Baldry, A. (2000). 'English in a visual society: comparative and historical dimensions in multimodality and multimediality'. In A. Baldry (Ed.) *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (pp. 41-89). Campobasso, Italy: Palladino Editore.
- Baldry, A., & Thibault, P. (2006). *Multymodal Transcription and Text Analysis*. London, Oakville: Equinox.
- Barth, E. M., & Krabbe, E. C. W. (1982). *From axiom to dialogue. A philosophical study of logics and argumentation*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Barthes, R. (1977). *Rhetoric of the image*. New York: Hill & Wang.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bathia, Y. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Battersby, M. (1989). Critical thinking as applied epistemology. *Informal Logic*, 11, 91-100.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beatty, J. (1983). The New Rhetoric, Practical Reason and Justification: The Communicative Relativism of Chaim Perelman. *Value Inquiry*, 17, 325 – 334.
- Beck, S. (2011). Πλάυτος, Τερέντιος και Κικέρωνας. Προσπελάστηκε από: <http://www.san.beck.org/EC26-Cicero.html>
- Bell, P., & Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22, 797–817.
- Beller, S., Bender, A., & Kuhnle, G. (2005). Understanding conditional promises and threats. *Thinking & Reasoning*, 11, 209–238.
- Berger, P., & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. N.Y.: Doubleday.

Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition, Culture, Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Framing for scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 68–94. Doi: 10.1002/tea.20446

Bermejo – Luque, L. (2004). Toulmin's Model of Argument and the Question of Relativism. *Informal Logic*, 24(2), 169-181.

Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34, 23–52.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control 3: Towards a Theory of Education Transmissions*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, 10, 327-363.

Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166 – 195.

Bird, O. (1961). The re-discovery of the topics: Professor Toulmin's inference warrants. *Mind*, 70, 534 – 539.

Birdsell, D. S., & Groarke, L. (1996). Toward a theory of visual argument. *Argumentation and Advocacy*, 33(1), 1-10.

Biro, J., & Siegel, H. (2006). Pragma-dialectic versus epistemic theories of arguing and arguments: Rivals or partners?. In P. Houtlosser & A. Van Rees (Eds.), *Considering pragma-dialectics* (pp.1–10). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Biro, J., & Siegel, H. (2008). Rationality, Reasonableness, and Critical Rationalism: Problems with the Pragma-dialectical View. *Argumentation*, 22, 191–203.

Blair, J. A. (2004). The rhetoric of visual arguments. In C. A. Hill & M. Helmers (Eds.), *Defining visual rhetorics* (pp. 41-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Blair, J. A., & Johnson, R. H. (1987). Argumentation as dialectical. *Argumentation*, 1, 41-56.

Boggs, S. T. (1978). The development of verbal disputing in part-Hawaiian children. *Language in Society*, 7, 325–344.

Bohner, G., & Schwarz, N. (1993). Mood states influence the production of persuasive arguments. *Communication Research*, 20, 696–722.

Bolger, N., & Kellaghan, Th. (1990). Method of Measurement and Gender Differences in Scholastic Achievement. *Journal of Educational Measurement*, 27(2), 165-174.

Bonevac, D. (2003). Pragma-dialectics and Beyond. *Argumentation*, 17, 451–459.

Bonnefon, J. F. (2009). A theory of utility conditionals: Paralogical reasoning from decision - theoretic leakage. *Psychological Review*, 116, 888–907.

Bonnefon, J. F., & Hilton, D. J. (2004). Consequential conditionals: Invited and suppressed inferences from valued outcomes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30, 28–37.

Botha, R. P. (1970). *The methodological status of grammatical argumentation*. The Hague: Mouton.

Bovens, L., & Hartmann, S. (2003). *Bayesian epistemology*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Brandt, P.Y. (1989). *La justification par la negative dans l'argumentation enfantine*. Berne: Peter Lang.

Brassart, D. G. (1990). Retour(s) sur ‘Mir Rose’ ou comment analyser et représenter le texte argumentative (ecrit)? *Argumentation*, 4. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. In J. M. Adam (1999), *Τα κείμενα, τύποι και πρότυπα: Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος* (Γ. Παρίσης, Μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.

Brem, S. K., & Rips, L. J. (2000). Explanation and evidence in formal argument. *Cognitive Science*, 24(4), 573–604.

Brem, S., Russell, J., & Weems, L. (2001). Science on the Web: Student evaluations of scientific arguments. *Discourse Processes*, 32, 191–213.

Britton, J., Burgess, N., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of Writing Abilities*. London: MacMillan.

Broackes, J. (1995). Hume, David. In T. Honderich (Ed.), *The Oxford Companion to Philosophy*. New York: Oxford University Press.

Brown, G., & Yule, G. (1985). *Discourse Analysis*. London: Cambridge University Press.

Bruns, A. (1998). *Major Terms in Structuralism: Text, Reading, Author, Intertextuality, Discourse*. Προσπελάστηκε από: <http://www.uq.au/~zzabrunsi/uni/en221-ass05.html>

Βρύζας, Κ. (2005). “Τα παιδιά της εικόνας”. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (Α. Ρόδη, Μτφ.). Αθήνα: Γνώση.

Buttner, H. E., Lowe, K. B., & Billings-Harris, L. (2012). An Empirical Test of Diversity Climate Dimensionality and Relative Effects on Employee of Color Outcomes. *J Bus Ethics*, 110, 247 – 258.

Cala, M. J., & de la Mata, M. (2004). Educational Background, Modes of Discourse and Argumentation: Comparing Women and Men. *Argumentation* 18, 403–426.

Carenini, G., & Moore, J. D. (2006). Generating and evaluating evaluative arguments. *Artificial Intelligence*, 170, 925–952.

Carney, J. D., & Scheer, R. K. (1964). *Fundamentals of Logic* (3rd edition, 1980). New York: Macmillan Publishing Co.

Carr, T. M. (1993). Some Consequences of the New Rhetoric: A Critical Study. *Argumentation* 7, 475-479.

Castaneda, H. N. (1960). On a proposed revolution in logic. *Philosophy of Science*, 27, 279-292.

Chambliss, M. J., & Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34, 91–115.

Cheong, Y. Y. (2004). The construal of Ideational meaning in print advertisements. In K. L. O’Halloran (Ed.) *Multimodal Discourse Analysis, Systemic Functional Perspectives*. London: Continuum.

Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students’ questions: Case studies in science classrooms. *The Journal of the Learning Sciences*, 19, 230–284.

Chinn, C. A. (2006). Learning to argue. In A. M. O’Donnell, C. E. Hmelo-Silver, & G. Erkens, (Eds.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (pp. 355–383). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & K. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp. 47-73). London, New York: Routledge.

Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London: Continuum.

Clark, D. B., & Sampson, V. (2008). Assessing dialogic argumentation in online environments to relate structure, grounds, and conceptual quality. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 293–321.

Cloran, C. (1994). *Rhetorical units and decontextualisation: an enquiry into some Relations: context, meaning and grammar. Monographs in systemic linguistics* (6). Nottingham: University of Nottingham.

Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into second school history. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions – Social Processes in the Workplace and School* (pp. 196-230). London: Cassell.

Coffin, C. (2009). Contemporary Educational Argumentation: A Multimodal Perspective. *Argumentation*, 23:513–530. Doi: 10.1007/s10503-009-9161-z

Coffin, C., & Hewings, A. (2005). Engaging electronically: using CMC to develop students' argumentation skills in higher education. *Language and Education*, 19(2), 32-49. Προσπελάστηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780508668803>

Coffin, C., Hewings, A., & North, S. (2007, July). Argumentation and text-based conferencing: What can language data and corpus methods illuminate? *Invited contribution to the panel on Corpus Work on Argumentation, 10th International Pragmatics Conference*. University of Gothenburg, Sweden.

Coffin, C., & O'Halloran, K. (2008). Researching argumentation in educational contexts: new directions, new methods. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 219-227.

Cooley, J. C. (1959). On Mr. Toulmin's revolution in logic. *Journal of Philosophy*, 56, 297 – 319.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multicultural Education: an equity framework: South Australian Department of Education Curriculum Standards and Accountability Framework*. Adelaide: South Australia Department of Education.

Corner, A., Hahn, U., & Oaksford, M. (2011). The psychological mechanism of the slippery slope argument. *Journal of Memory and Language*, 64, 153–170.

- Cowan, J. L. (1964). The uses of argument-an apology for logic. *Mind*, 73, 27-45.
- Craig, R. T., & Sanusi, A. L. (2000). 'I'm just saying . . .': Discourse markers of standpoint continuity. *Argumentation*, 14, 425–445.
- Cronkhite, G. (1969). *Persuasion. Speech and behavioral change*. Indianapolis, IN: Bobbs Merrill.
- Crowell, A. & Kuhn, D. (2012, in press). Developing Dialogic Argumentation Skills: A Three-Year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*. Προσπελάστηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2012.725187>
- Danger, E. P. (1969). *How to use color to sell*. Boston: Cahnners.
- Davies, J. (2006). Affinities and beyond! Developing ways of seeing in online spaces. *E-Learning*, 3(2), 217–234. doi:10.2304/elea.2006.3.2.217
- Dawe, H. C. (1934). An analysis of 200 quarrels of preschool children. *Child Development*, 5, 139–157.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97, 139– 156.
- Διαμαντίδης, Σ. (1984). *Χρωματική, η μέθοδος ορθής χρησιμοποίησης των χρωμάτων*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας* (σσ. 198-209). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: Μια κριτική ανάγνωση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148, 72-80.
- Dong, T., Anderson, R. C., Kim, I.-H., & Li, Y. (2008). Collaborative reasoning in China and Korea. *Reading Research Quarterly*, 43, 400– 424.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312. Doi:10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A
- Dung, P. M. (1995). On the acceptability of arguments and its fundamental role in nonmonotonic reasoning, logic programming and n-person games. *Artificial Intelligence*, 77, 321–357.

- Dyer, G. (2004). *Η διαφήμιση ως επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Eco, U. (1990). *The Limits of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Eggins, S., & Iedema, R. (1997). 'Difference without Diversity: The Semantics of Women's Magazines'. In R. Wodak (Ed.) *Gender and Discourse* (pp. 165-96). Thousand Oaks: Sage.
- Eggins, S., & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Ehninger, D., & Brockriede, W. (1963). *Decision by debate*. New York: Dodd, Mead.
- Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149–170.
- Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2007). Color and Psychological Functioning. *Association for Psychological Science*, 16(5), 250- 254.
- Elliot, A. J., Maier, M. A., Moller, A. C., Friedman, R., & Meinhardt, J. (2007). Color and psychological functioning: The effect of red on performance attainment. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136, 154–168.
- Engelhard, G. Jr., Walker, E. V. S., Gordon, B., & Gabrielson, S. (1994). Writing tasks and gender: Influences on writing quality of black and white students. *Journal of Educational Research*, 87, 197 – 209.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Erduran, S. (2008). Methodological foundations in the study of argumentation in the science classroom. In S. Erduran & M. P. Jimenez- Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 47–69). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88, 915–933.
- Everitt, A. (2001). *Cicero: the life and times of Rome's greatest politician*. UK: Random House.

Fairclough, N. (1992a). *Critical Language Awareness*. London, New York: Longman.

Fairclough, N. (1992b). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.

Fairclough, N. (1996). "Technologisation of Discourse". In C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.). *Texts and Practices*. London: Routledge.

Feeney, A., & Heit, E. (2007). *Inductive Reasoning: Experimental, Developmental, and Computational Approaches*. New York: Cambridge University Press.

ΦΕΚ 2156/2012 - Αριθμ.76775/Γ2. Προσπελάστηκε από:
<http://www.edu.klimaka.gr>

Felton, M. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development*, 19, 35–52. Doi:10.1016/j.cogdev.2003.09.001

Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Wekerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101, 577–589.

Field, G. C. (1972). *Plato and his Contemporaries. A Study in fourth- century Life and Thought*. Α. Σακελλαρίου (Μτφ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Fiske, J. (1992). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία* (Β. Μεσσίνη & Ε. Λουντζή, Μτφ.). Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.

Finocchiaro, M. (1981). Fallacies and the evaluation of reasoning. *American Philosophical Quarterly*, 18, 13-22.

Finocchiaro, M. (1984). Informal Logic and the Theory of Reasoning. *Informal Logic*, 6, 3-8.

Fisher, A. (2000). Informal Logic and its Implications for Philosophy. *Informal Logic*, 20(2), 109-115.

Fogelin, R. J. (1978). *Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Fogelin, R. J. (1982). *Understanding arguments. An introduction to informal logic*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Ford, M. (2008). "Grasp of practice" as a reasoning resource for inquiry and nature of science understanding. *Science & Education*, 17, 147–177. Doi:10.1007/s11191-006-9045-7

Frank, M. G., & Gilovich, T. (1988). The dark side of self and social perception: Black uniforms and aggression in professional sports. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 74–85.

Freddi, M. (2005). *An introduction for the EFL Students*. Προσπελάστηκε από: <http://facl.umibo.it>

Freeman, J. B. (1992). Relevance, warrants, backing, inductive support. *Argumentation*, 6, 219 – 235.

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Genishi, C., & DiPaolo, M. (1982). Learning through argument in a preschool. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 49–68). New York: Academic Press.

Gerring, J. (2005). Causation. A unified framework for the Social Sciences. *Journal of Theoretical Politics*, 17(2), 163–198.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gilabert, S., Garcia-Mila, M., & Felton, M. (2012). The effect of task instructions on students' use of repetition in argumentative discourse. *International Journal of Science Education*. Doi: 10.1080/09500693.2012.663191

Γκόμπλιας, Κ. (1991). *Διαφημίζοντας*. Αθήνα: Διαφημιστική Εταιρία Mass.

Godden, D. M., & Walton, D. (2007). Advances in the theory of argumentation schemes and critical questions. *Informal Logic*, 27, 267–292.

Golder, C. (1993). Framed writing of argumentative monologues by sixteen and seventeen-year-old students. *Argumentation*, 7, 343–358.

Golder, C., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187–210.

Goldman, A. I. (1986). *Epistemology and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Goldstein, K. (1942). Some experimental observations concerning the influence of colors on the function of the organism. *Occupational Therapy and Rehabilitation*, 21, 147–151.

Goody, J. (1987): *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Goodnight, G. Th. (1982). The personal, technical and public spheres of argument: A speculative inquiry into the art of public deliberation. *Journal of the American Forensic Association*, 18, 214 – 227.

Gottlieb, G. (1968). *The logic of choice: An investigation of the concepts of rule and rationality*. New York: Macmillan.

Govier, T. (1982). Who says there are no fallacies?. *Informal Logic Newsletter*, 5, 2-10.

Govier, T. (1987). *Problems in Argument Analysis and Evaluation*. Dordrecht-Holland/ Providence-U.S.A.: Foris.

Govier, T. (1999). *The Philosophy of Argument*. Newport News, Virginia: Vale Press.

Govier, T. (2005). *A practical study of argument* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Graff, R., & Winn, W. (2006). Presencing “Communion” in Chaïm Perelman’s New Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 39(1), 46-72.

Gratton, C. (1990). Review of Perelman. *Informal Logic*, 12(2), 117 – 120.

Grayling, A. C. (1998). *An Introduction to Philosophical Logic*. UK, Oxford: Blackwell Publishing.

Green, N., Dwight, R., Navoraphan, K., & Stadler, B. (2011). Natural language generation of biomedical argumentation for lay audiences. *Argument and Computation*, 2, 23–50.

Grewendorf, G. (1975). *Argumentation and interpretation. A study of interpretations of German poetry*. Kronberg: Scriptor.

Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3: *Speech acts*, pp. 41-58). New York: Academic Press.

Guthrie, W. K. C. (1998). *Οι Σοφιστές* (Δ. Τσεκουράκης, Μτφ.). Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Hagan, S. M. (2007). Visual/Verbal Collaboration in Print: complementary Differences, Necessary Ties, and an Untapped Rhetorical Opportunity. *Written Communication*, 24(49), 49 – 83.

Hahn, U., & Oaksford, M. (2006). A Bayesian approach to informal argument fallacies. *Synthese*, 152, 207–236.

Hahn, U., & Oaksford, M. (2007). The rationality of informal argumentation: A Bayesian approach to reasoning fallacies. *Psychological Review*, 114, 704–732.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Australia: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1989). 'Part A'. In M. A. K. Halliday & R. Hasan (Eds.), *Language, Context, Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (pp. 1-49). Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (339-424). New York: Longman.

Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.) *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 185-235). London and New York: Routledge.

Halliday, M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός υπολογιστής 1*. Προσπελάστηκε από: www.greeklanguage.gr/node/126

Halliday, M. A. K. (2002). Spoken and written modes of meaning. In Author (Ed.), *On grammar* (pp. 323-351). London, New York: Continuum.

Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

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.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (2004). *Η γλώσσα της επιστήμης* (Γ. Γιαννουλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: A Language Based Approach to Cognition*. London: Cassell.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.

Hamblin, Ch. L. (1970). *Fallacies*. London: Methuen.

Hample, D., & Dallinger, J. M. (2006). Individual differences in cognitive editing standards. *Human Communication Research*, 14, 123–144.

- Harrell, M. (2005). Using Argument Diagramming Software in the Classroom. *Teaching philosophy*, 28(22), 163-177.
- Harrison, C. (2003). Visual Social Semiotics: Understanding How Still Images Make meaning. *Technical Communication*, 50(1), 46 – 60.
- Harrop, A., Tattersall, A., & Goody, A. (2007). Gender matters in higher education. *Educational Studies*, 33(4), 385–396. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03055690701423531>
- Hasan, R. (1979). Code, register and social dialect. In B. Bernstein (Ed.) *Class, Codes and Control. Applied Studies towards a Sociology of Language* (Vol. 2, pp. 57-79). London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Hasan, R. (1989). Semantic variation and Sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics* 9, 221-275.
- Hasan, R. (1996). What ‘s going on: a dynamic view of context in language. In C. Cloran, D. Butt, & G. Williams (Eds.), *Ways of Saying: Ways of Meaning* (pp. 37–50). London: Cassell.
- Hastings, A. C. (1962). *A reformulation of the modes of reasoning in argumentation*. (Unpublished doctoral dissertation). Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Hayik, R. (2011). Critical visual analysis of multicultural sketches. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 95–118.
- Hayik, R. (2012). Identity representations in visual texts. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 293-309.
- Healy, P. (1987). Critical Reasoning and Dialectical Argument: An Extension of Toulmin's Approach. *Informal Logic*, IX(1), 1-12.
- Hegel, G.W.F. (1915). *Η Λογική* (Π. Γρατσάτος, Μτφ.). Αθήνα: Φέξη.
- Hegel, G.W.F. (2005). *Η Επιστήμη της Λογικής. Η υποκειμενική λογική* (Δ. Τζορτζόπουλος, Εισαγωγή, Μτφ., σχόλια). Αθήνα: Παπαζήση.
- Hegeland, S., & Kock, C. (2003). A Good Paper Makes a Case: Teaching Academic Writing the Macro-Toulmin Way. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & L. Bjork, G. Brauer, L. Rienecker, & P. Stray Jorgensen (Volume Eds.), *Studies in Writing, Teaching Academic Writing in European Higher Education* (Volume 12, pp. 75-85). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Henkemans, A. F. S. (1994). Complex Argumentation in a Critical Discussion. In van F. H. Eemeren & R. Grootendorst (Eds.), *Studies in Pragma-dialectics* (pp. 254-275). Vale Press, Newport News.
- Hitchcock, D. (2003). Critical Review Advances in Pragma-Dialectics. *Informal Logic*, 23(1), 91-108.
- Hitchcock, D. (2005). Good Reasoning on the Toulmin Model. *Argumentation*, 19(3), 73 – 391.
- Hitchcock, D. (2010). Obituary: Stephen Edelston Toulmin. *Argumentation*, 24, 399–401.
- Hitchcock, D., & Verheij, B. (2005). The Toulmin Model Today: Introduction to the Special Issue on Contemporary Work using Stephen Edelston Toulmin's Layout of Arguments. *Argumentation*, 19(3), 255 – 258.
- Hochs, S. J. (1984). Availability and inference in predictive judgment. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10, 649–662.
- Hoeken, H., & Hustinx, L. (2009). When is statistical evidence superior to anecdotal evidence? The role of argument type. *Human Communication Research*, 35, 491–510.
- Holyoak, K. J., & Morrison, R. G. (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Cambridge University Press.
- Horn, R. (1999). Information design: Emergence of a new profession. In R. Jacobson (Ed.) *Information design* (pp. 15-33). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hornikx, J. (2008). Comparing the actual and expected persuasiveness of evidence types: How good are lay people at selecting persuasive evidence? *Argumentation*, 22, 555–569.
- Hornikx, J., & de Best, J. (2011). Persuasive evidence in India: An investigation of the impact of evidence types and evidence quality. *Argumentation and Advocacy*, 47, 246–257.
- Houtlosser, P. (1998). Points of view. *Argumentation*, 12, 387–405.
- Howson, C., & Urbach, P. (1996). *Scientific reasoning: The Bayesian approach*. Chicago: Open Court.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.

Iedema, R. (2000). 'Analysing Film and Television'. In T. van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 183-204). London: Sage.

Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), 29-57.

Ilyenkov, E. (1983). *Διαλεκτική λογική* (Μ. Αναστασιάδη, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Iordanou, K. (2010). Developing Argument Skills Across Scientific and Social Domains. *Journal of Cognition and Development*, 11(3), 293-327. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2010.485335>

Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (Ed.) *In Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Jeong, S. (2007). Visual Metaphor in Advertising: Is the Persuasive Effect Attributable to Visual Argumentation or Metaphorical Rhetoric? *Journal of Marketing Communications*, 14(1), 59-73. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14697010701717488>

Jewitt, C. (2005). Multimodality, "reading," and "writing" for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331.

Jewitt, C. (Ed.). (2009). *Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Jewitt, C., & Oyama, R. (2002). Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. In Teo Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 134 - 156). London: Sage Publications.

Johns, A. (2002). *Genre in the Classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Johnson, R. H. (1989). Massey on fallacy and informal logic: A reply. *Synthese*, 80, 407-426.

Johnson, R. H. (2000). *Manifest rationality: A pragmatic theory of argument*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Johnson, R. H. (2006). Making Sense of "Informal Logic". *Informal Logic*, 26(3), 231-258.

Johnson, R. H., & Blair, J. A. (1977). *Logical Self-Defense*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.

Johnson, R. H., & Blair, J. A. (1994). *Logical self-defence*. New York: McGraw-Hill.

Johnson, R. H., & Blair, J. A. (2000). Informal Logic: An Overview. *Informal Logic*, 20(2), 93-107.

Josephson, J. R., & Josephson, S. G. (1995). (Eds.) *Abductive Inference: Computation, Philosophy, Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jos Hornikx, J., & Hahn, U. (2012). Reasoning and argumentation: Towards an integrated psychology of argumentation. *Thinking & Reasoning*, 18(3), 225–243.

Jowett, B. (1953). *The Dialogues of Plato translated into English with Analyses and Introductions*. Oxford: Oxford University Press.

Kahane, H. (1971). *Logic and Contemporary Rhetoric: The Use of Reason in Everyday Life*. Belmont, CA: Wadsworth.

Kalantzis, M., Cope, B., & Harvey, A. (2003). Assessing Multiliteracies and the New Basics. *Assessment in Education*, 10(1), 15-26.

Καλογεράκος, Ι., & Θανασάς, Π. (2000). Οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι. Στο Σ. Βιρβιδάκης (Επιμ.), *Ελληνική Φιλοσοφία και Επιστήμη από την Αρχαιότητα έως τον 20ο αιώνα* (σσ. 31-80). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Karagevrekis, M. (2012). Multimodal text analysis of three Modern Greek printed advertisements employing the persuasive modes of ethos, logos and pathos. In W. L. Bowcher (Ed.), *Multimodal Texts from Around the World. Cultural and Linguistic insights* (pp. 69-96). London, UK: Palgrave MacMillan.

Κατσιμάνης, Κ., & Ρούσος, Ε. (1998). *Φιλοσοφία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσουλάκος, Θ., Αλευρά, Γ., & Σκουλάτος, Β. (2006). *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Kelly, G. J., Drunker, S., & Chen, C. (1998). Students' reasoning about electricity: Combining performance assessments with argumentation analysis. *International Journal of Science Education*, 20(7), 849–871.

Kelly, G. J., Regev, J., & Prothero, W. (2008). Analysis of lines of reasoning in written argumentation. In S. Southerland & M. P. Jim'enez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 137–157). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Kennedy, G. (2003). *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής* (Ν. Νικολούδης, Μτφ.). Αθήνα: Παπαδήμας.

- King-Farlow, J. (1973). Toulmin's analysis of probability. *Theoria*, 29, 12- 26.
- Kinneavy, J. L. (1971). *A theory of discourse; the aims of discourse*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.
- Kirschner, P. A., Buckingham Shum, S. J., & Carr, C. S. (Eds.). (2003). *Visualizing argumentation: Software tools for collaborative and educational sense-making*. New York, NY: Springer.
- Klaczynski, P. A. (2000). Motivated scientific reasoning biases, epistemological beliefs, and theory polarization: A two-process approach to adolescent cognition. *Child Development*, 71, 1347–1366.
- Kleiber, G. (1990). *La semantique du prototype*. Paris: P.U.F.
- Kline, J. A. (1971). A Q-analysis of encoding behavior in the selection of evidence. *Speech Monographs*, 37, 190–197.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press Book.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89, 90 – 97.
- Kok, K. C. A. (2004). Multisemiotic Mediation in Hypertext. In K. L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis* (pp. 131–159). London: Continuum.
- Kollar, I., Fischer, F., & Slotta, J. (2007). Internal and external scripts in computer supported collaborative inquiry learning. *Learning and Instruction*, 17, 708–721. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.021
- Koller, V. (2008). Not just a colour: pink as a gender and sexuality marker in visual communication. *Visual Communication*, 7(4), 394 – 423.
- Κονδύλη, Μ., & Αρχάκης, Α. (2004). Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης: Ανάλυση εκπαιδευτικών διαλόγων με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 24ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* (σσ. 301-312). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουτσουλέλου–Μίχου, Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης: Κεμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Multiliteracies: The Design of Social Future* (pp. 164–180). London: Palmer Press.

Kress, G. (2000b). *Ένα νέο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών*. Προσπελάστηκε από: www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/kress/5.htm

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνιοπολιτισμική Πρακτική* (Ε. Γεωργιάδη, Μτφ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.

Kress, G., & Ogborn, J. (1998). Modes of Representation and Local Epistemologies: The Presentation of Science in Education. *Subjectivity in the School Curriculum* (Working Paper 2, Institute of Education). London: University of London.

Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (1996). *Reading images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (1998). "Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout". In A. Bell & P. Garret (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 186–219). Oxford: Blackwell Publishers.

Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (2001a) (Eds.), *Multimodality*. London: Sage.

Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (2001b). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication discourse*. London: Arnold.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343 – 368.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd Edition). London: Routledge.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.

Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Sciences*, 12(1), 1–8.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kuhn, D., Goh, W., Iordanou, K., & Shaenfield, D. (2008). Arguing on the computer: A microgenetic study of developing argument skills in a computer-supported environment. *Child Development*, 79(5), 1310–1328. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01190.x

Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*, 15, 287–315.

Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skill. *Child Development*, 74(5), 1245–1260. Doi:10.1111/1467-8624.00605

Κωστούλη, Τ. (2001). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σσ. 623 – 630). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Lacy, M. L. (1996). *The Power of Colour to Heal the Environment*. London: Rainbow Bridge Publications.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999) *Philosophy In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lampert, M. L., Rittenhouse, P., & Crumbaugh, C. (1996). Agreeing to disagree: Developing sociable mathematical discourse. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of human development in education* (pp. 731–764). Cambridge, MA: Blackwell.

Lasisi, A. (2009). English as a Second Language Learners' Exploration of Multimodal Texts in a Junior High School. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 585-595.

Lawson-Tancred, H. C. (1991). *The Art of Rhetoric*. UK: Penguin.

Leckie-Tarry, H. (1993). The Specification of a text: register, genre and language teaching. In M. Ghadessy (Ed.) *Register Analysis: Theory and Practice* (pp. 26-42). London: Printer Publishers.

Leeman, P. (2004). And your chosen subject is ...?. *Psychologist*, 17(4), 196–198.

Leiss, W., Kline, S., & Jhally, S. (1986). *Social Communication in Advertising: Persons, Products, and Images of Well-Being*. New York: Methuen.

Λέκκα, Β. (2005). *Η Γλώσσα των Επιστημονικών Κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lemke, J. (1988). Towards a Social Semiotics of the Material Subject. In *Sydney Association for Studies in Society and Culture, Working Papers* 2(1–2), 1–17. Sydney: University of Sydney.

Lemke, J. L. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 87-113). London: Routledge.

Lemke, J. L. (2000). Opening Up Closure: Semiotics Across Scales. In J. Chandler & G. van de Vijver (Eds.), *Closure: Emergent Organizations and their Dynamics* (pp. 100 – 111). New York: New York Academy of Science Press.

Lim'on, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, 357–380.

Lipman, M. (1988). Critical thinking- what can it be? *Educational Leadership*, September, 38-43.

Lipson, M. (2005). *Exploring Functional Grammar. Functional Grammar Studies for Non Native Speakers of English*. Bologna: University of Bologna.

Litosseliti, L., Marttunen, M., Laurinen, L., & Salminen, T. (2005). Computer-based and Face-to-face Collaborative Argumentation in Secondary Schools in England and Finland. *Education, Communication & Information*, 5(2), 131-146. Προσπελάστηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/14636310500185877>

Littleton, K., Faulkner, D., Miell, R., Joiner, P., & Hakkinen, P. (2000). Learning to collaborate, collaborating to learn [Special issue]. *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 309–420.

Liu, Y., & O'Halloran, K. L. (2009). Intersemiotic Texture: Analyzing Cohesive Devices between Language and Images. *Social Semiotics*, 19(4), 367-387.

Losee, J. (1993). *Φιλοσοφία της επιστήμης. Μια ιστορική εισαγωγή* (Θ.Μ. Χρηστίδης, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Lowenthal, L. (1991). “Radio Research”, 1942-43. Στο Κ. Λιβιεράτος & Τ. Φραγκούλης (Επιμ.), *Η κουλτούρα των μέσων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Lumer, C. (2010). Pragma-Dialectics and the Function of Argumentation. *Argumentation*, 24, 41–69.

Lunsford, A., Wilson, K. H., & Eberly, R. A. (2009). *The Sage handbook of rhetorical studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London & New York: Hodder Arnold.

Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. New York: Longman.

Macken-Horarik, M. (2002). ‘Something to Shoot For’: A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science. In A. Johns (Ed.), *Genre*

in the Classroom. Multiple perspectives (pp. 17 - 42). Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

MacPhee, J. (1997). 'That's not fair!': A white teacher reports on white first graders' responses to multicultural literature. *Language Arts*, 74(1), 33–40.

Maio, G. R., & Haddock, G. G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: Sage.

Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. In F. Christie (Ed.), *Language Studies: Children writing leader* (pp. 21-30). Geelong, Victoria: Deakins University Press.

Martin, J. R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.

Martin, J. R. (2002). A universe of meaning –how many practices? In A. Johns (Ed.), *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives* (pp. 269 - 278). Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Martin, J. R., Christie, F., & Rothery, J. (1994). Social processes in Education: a Reply to Sawyer and Watson (and others). In B. Stierer & J. Maybin (Eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* (pp.232-247). London: The Open University.

Martin, J. R., & Veel, R. (1998). (Eds.). *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London, New York: Routledge.

Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. NY: Palgrave Macmillan.

Martinec, R. (2001). Interpersonal Resources in Action. *Semiotica*, 135(1/4), 117-45.

Martinec, R. (2005). A System for image-Text Relations in New (and Old) Media. *Visual Communication*, 4(3), 337-371.

Martunnen, M., & Laurinen, L. (2001). Learning of argumentation skills in networked and face-to face environments. *Instructional Science*, 29, 127–153.

Marttunen, M., Laurinen, L., Hunya, M., & Litosseliti, L. (2002, June). Argumentation skills of secondary school students in Finland, Hungary and United Kingdom. Paper presented at the 5th *International Conference on Argumentation (ISSA)*. University of Amsterdam.

Marttunen, M., Laurinen, L., Litosseliti, L., & Lund, K. (2005). Argumentation Skills as Prerequisites for Collaborative Learning among Finnish, French and English Secondary School Students. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 365-384.

Mason, L., & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 103–128. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.001

Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning & Instruction*, 15, 492–509.

Massey, G. (1981). The fallacy behind fallacies. *Midwest Journal of Philosophy*, 6, 489-500.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. τ. Β': Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στην πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

McNeil, K. L., & Krajcik, J. (2009). Synergy between teacher practices and curricular scaffolds to support students in using domain-specific and domain-general knowledge in writing arguments to explain phenomena. *The Journal of the Learning Sciences*, 18, 416–460.

McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson.

McPeck, J. (1990). *Teaching and Critical Thinking: Dialogue and dialectic*. New York: Routledge, Chapman & Hall.

Means, M. L., & Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14, 139–178. Doi: 10.1207/s1532690xci1402_1

Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26, 177–191. Doi: 10.1016/j.cogdev.2010.12.001

Mercier, H., & Sperber, D. (2011) Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34, 57–74. Doi: 10.1017/S0140525X10000968

Meyers, G. (1994). *Words in Ads*. London: Edward Arnold.

Μητσκοπούλου, Β. (2000). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Προσπελάστηκε από: www.komvos.edu.gr

Moescher, J. (1982). *Dire et contredire. Pragmatique de la negation et acte de refutation dans la conversation*. Berne: Peter Lang.

Molino, J. (1990). Theses sur le langage, le discours, la literature et le symbolisme. In K.W. Hempher and P. Blumenthal (Eds.) *Zeitschrift fur Franzosische Sprache und Literatur*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. In J. M. Adam (1999), *Τα κείμενα, τύποι και πρότυπα: Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος* (Γ. Παρίσης, Μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.

Mootz, F. J. (2010). Perelman's Theory of Argumentation and Natural Law. *Philosophy and Rhetoric*, 43(4), 383-402.

Moriarty, S. (2000). *Creative Advertising: Theory and Practice*. Στο Γ. Χ. Ζώτος (Επιμ.), *Διαφήμιση –Σχεδιασμός και Λειτουργία στα Πλαίσια της Επιχείρησης και του Διαφημιστικού Γραφείου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Morris, C. W. (1946). *Signs, Language and Behavior*. New York: Prentice-Hall.

Moshman, D. (2011). Evolution and development of reasoning and argumentation: Commentary On Mercier. *Cognitive Development*, 27, 192–195. Doi: 10.1016/j.cogdev.2011.03.002

Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2005). Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο. *Παρουσία*, Παράρτημα, αρ. 65.

Μπιτσάκης, Ε. (2003). *Δρόμοι της διαλεκτικής*. Αθήνα: Άγρα.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Munson, R. (1976). *The Way of Words: An Informal Logic*. Boston: Houghton Mifflin.

N. A. E. P. (2007). *The Nations Report Card: Writing 2007, National State and Trial Urban Districts*. Προσπελάστηκε από: NAEP website: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2008468.pdf>

Newell, S. E., & Reike, R. D. (1986). A practical reasoning approach to legal doctrine. *Journal of the American Forensic Association*, 22, 212- 222.

Newman, D. R., Johnson, C., Cochrane, C., & Webb, B. (1996). An experiment in group learning technology: evaluating critical thinking in face-to-face and computer supported seminars. *Interpersonal Computing and Technology*, 4, 57 –74.

Newstead, S. (2000). Silk purse or sow's ear? *Psychologist*, 13(4), 184–188.

Nichols, M. P. (1987). Aristotle's Defense of Rhetoric. *The Journal of Politics*, 49, 657 – 677.

Nussbaum, E. M. (2003). Appropriate appropriation: Functionality of student arguments and support requests during small-group classroom discussions. *Journal of Literacy Research*, 34, 501–544.

Nussbaum, E. M. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 286–313.

Nussbaum, E. M. (2008a). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100, 549-565. Doi: 10.1037/0022-0663.100.3.549

Nussbaum, E. M. (2008b). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 345–359.

Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, Dialogue Theory, and Probability Modeling: Alternative Frameworks for Argumentation Research in Education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84–106. Προσπελάστηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.558816>

Nussbaum, E. M., & Edwards, O. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20, 443–488. Doi: 10.1080/10508406.2011.564567

Nussbaum, E. M., & Kardash, C. M. (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97, 157–169.

Oakley, T. V. (1997). The new rhetoric and the construction of value: Presence, the universal audience, and Beckett's "three dialogues". *Rhetoric Society Quarterly*, 27(1), 47-68.

Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (Έκφραση-Έκθεση) για το Λύκειο. (2007). Προσπελάστηκε από: www.pi-schools.gr

O. E. C. D. (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.

O. E. C. D. (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.

O. E. C. D. (2006). *Assessing Scientific Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.

O' Halloran, K. L. (2007a). Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis (SF-MDA) Approach to Mathematics, Grammar and Literacy. In A. McCabe, M. O'Donnell, & R. Whittaker (Eds.), *Advances in Language and Education* (pp. 75 – 100). London: Continuum.

O' Halloran, K. L. (2007b, July). Corpus linguistics and argumentation. Invited contribution to the panel on Corpus Work on Argumentation, 10th International Pragmatics Conference. University of Gothenburg, Sweden.

O' Halloran, K. L. (2008). Systemic functional – multimodal discourse analysis (SF- MDA): constructing ideational meaning using language and visual imagery. *Visual Communication*, 7(4), 443 – 475.

O' Halloran, K. L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. In K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *Companion to Discourse Analysis* (pp. 120-137). London: Continuum.

O' Halloran, K. L., Tan, S., Smith, B. A., & Podlasov, A. (2011). Multimodal Analysis within an Interactive Software Environment: Critical Discourse Perspectives. *Critical Discourse Studies*, 8(2), 109-125.

O' Halloran, K. L., & Smith, B. A. *Multimodal Text Analysis*. Προσπελάστηκε από: Multimodal-analysis-lab.org/_.../01-mu

Ohler, A. J. (2003). A Dialectical Tier within Reason. *Informal Logic*, 23(1), 65-75.

Ohm, E., & Thompson, V. (2004). Everyday reasoning with inducements and advice. *Thinking & Reasoning*, 10, 241–272.

O'Keefe, D. J. (1997). Standpoint explicitness and persuasive effect: A meta-analytic review of the effects of varying conclusion articulation in persuasive messages. *Argumentation and Advocacy*, 34, 1–12.

O'Keefe, D. J. (1998). Justification explicitness and persuasive effect: A meta-analytic review of the effects of varying support articulation in persuasive messages. *Argumentation and Advocacy*, 35, 61–75.

O'Keefe, D. J. (2002). *Persuasion: Theory and research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ong, J. W. (2005). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη* (Κ. Χατζηκυριάκος, Μτφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Osmon, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

O'Toole, M. (1994). *The Language of Displayed Art*. London: Leicester University Press.

Pallotta, V., & Delmonte, R. (2011). Automatic argumentative analysis for interaction mining. *Argument and Computation*, 2, 77–106.

Paltridge, B. (2002). Genre, Text Type and the English for Academic Purposes. In A. Johns (Ed.), *Genre in the Classroom. Multiple perspectives* (pp. 73 - 90). Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., & Θηβαίος, Κ. (Επιμ.) (2006). *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην Ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρίσης, Ν., & Παρίσης, Ι. (2000). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Park, H. S., Levine, T. R., Kingsley Westerman, C. Y., Orfgen, T., & Foregger, S. (2007). The effects of argument quality and involvement type on attitude formation and attitude change: A test of dual-process and social judgment predictions. *Human Communication Research*, 33, 81–102.

Paul, R. (1989). Critical thinking in North America: A new theory of knowledge, learning and literacy. *Argumentation*, 3, 197-235.

Πελεγρίνης, Θ. (2004). *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Perelman, Ch. (1979). "The Rational and the Reasonable." In C. Perelman (Ed.), *The New Rhetoric and the Humanities: Essays on Rhetoric and its Applications*. London: Reidel.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). (Eds.). *The new rhetoric: A treatise on argumentation* (J. Wilkinson & P. Weaver, Trans.). Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has little impact on informal reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77, 562-571.

Perkins, D. N., Allen, R., & Hafner, J. (1983). Difficulties in everyday reasoning. In W. Maxwell (Ed.), *Thinking: The expanding frontier* (pp. 177–189). Philadelphia: Franklin Institute Press.

Phillips, B., & McQuarrie, E. F. (2003). 'The Development, Change and Transformation of Rhetorical Style in Magazine Advertisements 1954–1999'. *Journal of Advertising*, 31(4), 1-13.

Phillips, B., & McQuarrie, E. F. (2004). Beyond Visual Metaphor: A New Typology of Visual Rhetoric in Advertising. *Marketing Theory*, 4 (1/2), 113– 136.

Pierce, C. S. (1998). *The Essential Peirce* (Vol. 2). Bloomington I.N.: Indiana University Press.

Pinto, R. C. (1994). Logic, epistemology and argument appraisal. In R. H. Johnson & J. A. Blair (Eds.), *New essays in informal logic* (pp. 116-124). Windsor: Informal Logic.

Pinto, R. C. (2006). Evaluating Inferences: the Nature and Role of Warrants. *Informal Logic*, 26(3), 287 – 317.

Piolat, A., Roussey, J. Y., & Gombert, A. (1999). The development of argumentative schema in writing. In J. Andriessen & P. Courier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (Vol. 5, pp. 117–135). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 42(3), 237–249.

Πολίτης, Π. *Επιχειρηματολογία*. Προσπελάστηκε από: www.komvos.edu.gr

Pollay, R. (1985). The Subsidizing Sizzle: A Descriptive History of Print Advertising, 1900–1980. *Journal of Marketing*, 48 (Summer), 24–37.

Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 1, 365–395.

Pratt, J. M. (1970). The appropriateness of a Toulmin analysis of legal argumentation. *Speaker and Gavel*, 7, 133-137.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. (2011). Προσπελάστηκε από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/news.php>

Purves, A. C. (1991). The textual contract: Literacy as common knowledge and conventional wisdom. In E. M. Jennings & A. C. Purves (Eds.), *Literate Systems and individual lives: Perspectives on literacy and Schooling* (pp. 51 – 72). Albany: State University of New York Press.

Quintilian. (1920). *The Institutio Oratoria of Quintilian*. London: Heineman.

Rahwan, I., Zablith, F., & Reed, C. (2007). Laying the foundations for a world wide argument web. *Artificial Intelligence*, 171, 897–921.

Reed, C., & Rowe, G. (2004). Araucaria: Software for argument analysis, diagramming and representation. *International Journal of Artificial Intelligence Tools*, 13, 961–980.

Reed, C., & Rowe, G. (2005). Translating Toulmin Diagrams: Theory Neutrality in Argument Representation. *Argumentation*, 19, 267–286.

Rees, M. A. Van. (2001). The Diagnostic Power of the Stages of Critical Discussion in the Analysis and Evaluation of Problem-Solving Discussions. *Argumentation*, 15, 457–470.

Rees, M. A. Van. (2003). Pragma-Dialectical Analysis and Evaluation of Problem-Solving Discussion. *Argumentation*, 17, 465–479.

Reike, R. D., & Stutman, R. K. (1990). *Communication in legal advocacy*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.

Reinard, J. C. (1984). The role of Toulmin's categories of message development in persuasive communication. Two experimental studies on attitude change. *Journal of the American Forensic Association*, 20, 206 – 223.

Rescher, N. (1964). *Introduction to Logic*. Macmillan: St. Martin's Press.

Rescher, N. (1976). *Plausible Reasoning: An introduction to the theory and practice of plausible inference*. Assen: Van Gorcum.

Rescher, N. (1977). *Dialectics: A controversy-oriented approach to the theory of knowledge*. Albany: State University of New York Press.

Resnick, L., Salmon, M., Zeitz, C. N., & Wathen, S. H. (1993). Reasoning in conversation. Special issue in discourse and shared reasoning. *Cognition and Instruction*, 11, 347–364.

Reznitskaya, A., & Anderson, R. C. (2006). Analyzing argumentation in rich, natural contexts. *Informal Logic*, 26, 175–198.

Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. J. (2007). Teaching and learning argumentation. *Elementary School Journal*, 107, 449–472.

Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Ngyuen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32, 155–175.

Ricoeur, P. (1970). *Freud and Philosophy*. New Haven: Yale University Press.

Rigotti, E., & Morasso, S. G. (2010). Comparing the Argumentum Model of Topics to Other Contemporary Approaches to Argument Schemes: The Procedural and Material Components. *Argumentation*, 24, 489–512.

Rosa, A. F., & Eschholz, P. A. (1982). *Models for writers: short essays for composition*. New York: St. Martin's Press.

Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 86-123). New York: Longman.

Rowe, G., Macagno, F., Reed, C., & Walton, D. (2006). Araucaria as a tool for diagramming arguments in teaching and studying philosophy. *Teaching Philosophy*, 29, 111–124.

Royce, T. (2002). Synergy on the Page: Exploring Intersemiotic Complementarity in Page-Based Multimodal ‘Text’. *JASFL Occasional Papers*, 1(1), 25 – 49.

Ρόζενταλ, Μ. (1955). *Τα προβλήματα διαλεκτικής στο Κεφάλαιο του Μαρξ* (Γ. Βιστάκη, Μτφ.). Αθήνα: Αναγνωστίδη.

Ryle, G. (1954). *Dilemmas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific Argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463–1488.

Sampson, V., & Clark, D. (2011). The impact of collaboration on the outcomes of scientific argumentation. *Science Education*, 93, 448–484. Doi :10.1002/sce.20306

Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2007). What can argumentation tell us about epistemology? In S. Erduran & M. Jimenez-Aleixandre (Eds.). (2007). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*. Dordrecht: Springer. Doi : 10.1007/978-1-4020-6670-2_4

Saussure, F. de. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Schellens, P. J., & Jong, M. de (2004). Argumentation schemes in persuasive brochures. *Argumentation*, 18, 295–323.

Scheuer, O., Loll, F., Pinkwart, N., & McLaren, B. M. (2010). Computer-supported argumentation: A review of the state of the art. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5, 43–102.

Schum, D. A. (1994). *The evidential foundations of probabilistic reasoning*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, A. (2000). Two wrongs may make a right. If they argue together! *Cognition and Instruction*, 18, 461–494.

Schworm, S., & Renkl, A. (2007). Learning argumentation skills through the use of prompts for self-explaining examples. *Journal of Educational Psychology*, 99, 285–296. Doi: 10.1037/0022-0663.99.2.285

Scriven, M. (1976). *Reasoning*. New York: McGraw-Hill.

Sheldon, A. (1990). Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes. *Discourse Processes*, 13, 5–31.

Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.

Silvers, A. (2004). Pedagogy and Polemics: Are Art Educators Qualified to teach Visual Culture? *Art Education and Visual Culture Studies*, 106(1), 19 – 23.

Simons, J. (2003). Editor's Introduction. *Culture, Theory and Critique*, 44(1), 1–4.

Smiley, T. (1973). What is a syllogism? *Journal of Philosophical Logic*, 2, 136–154.

Smith, F. R. (1986). *Devenir lecteur* (A. Colin, Trans.). Paris: Armand Colin.

Smith, B. A., Tan, S., Podlasov, A., & O' Halloran, K. L. (2011). Analyzing Multimodality in an Interactive Digital Environment: Software as Metasemiotic Tool. *Social Semiotics*, 21(3), 353–375.

Snoeck Henkemans, A. F. (2000). State-of-the-art: The structure of argumentation. *Argumentation*, 14, 447–473.

Snoeck Henkemans, A. F. (2003). Complex argumentation in a critical discussion. *Argumentation*, 17, 405–419.

Soldat, A. S., Sinclair, R. C., & Mark, M. M. (1997). Color as an environmental processing cue: External affective cues can directly affect processing strategy without affecting mood. *Social Cognition*, 15, 55–71.

Στάμου, Φλ., Τρανός, Τρ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από

μία διδακτική εφαρμογή. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24^{ης} Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 666 – 672). Προσπελάστηκε από: <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia100.pdf>

Stanovich, K. E., Toplak, M. E., & West, R. F. (2008). The development of rational thought: A taxonomy of heuristics and biases. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 251–285.

Stein, N. L., & Albro, E. R. (2001). The Origin and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion and Negotiation. *Discourse Processes*, 32 (2&3), pp. 113 – 133. Προσπελάστηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651594>

Stein, N. L., & Bernas, R. (1999). The early emergence of argumentative knowledge and skill. In G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds.) & J. Andriessen & P. Coirier (Vol. Eds.), *Studies in writing: Foundations of argumentative text processing* (Vol. 5, pp. 97–116). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Stein, N. L., Bernas, R. S., & Calicchia, D. J. (1997). Conflict talk: Understanding and resolving arguments. In T. Givon (Ed.), *Conversation: Cognitive, communicative and social perspectives* (pp. 233–267). Amsterdam: John Benjamins.

Stenglin, M., & Iedema, R. (2000). How to Analyse Visual Images: A Guide for TESOL Teachers. In A. Burns & C. Coffin (Eds.) *Analysing English in a Global Context: A Reader* (pp. 194–208). London: Routledge.

Stone, N. J., & English, A. J. (1998). Task type, posters, and workspace color on mood, satisfaction, and performance. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 175–185.

Strawson, P. F. (1952). *Introduction to Logical Theory*. London: Methuen & Co Ltd.

Stubbs, M. (1996). Towards a modal grammar of English: a matter of prolonged fieldwork. In M. Stubbs (Ed.), *Text and Corpus Analysis* (pp. 196 - 229). Oxford: Blackwell.

Suthers, D., & Hundhausen, C. (2003). An experimental study of the effects of representational guidance on collaborative learning processes. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 183–218. Doi: 10.1207/S15327809JLS1202_2

Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tellis, G. J. (2000). *Advertising and Sales Promotion Strategy*. Στο Γ. Χ. Ζώτος (Επιμ.), *Διαφήμιση – Σχεδιασμός και Λειτουργία στα Πλαίσια της Επιχείρησης και του Διαφημιστικού Γραφείου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Thibault, P. (1991). *Social Semiotics as Praxis: Text, Social Meaning Making, and Nabokov's Ada*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Thibault, P. (2000). 'The Multimodal Transcription of a Television Advertisement: Theory and Practice'. In A. Baldry (Ed.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (pp. 311-85). Campobasso: Palladino Editore.

Thomas, S. N. (1986). *Practical Reasoning in Natural Language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Thompson, V. A., Evans, J. St. B. T., & Handley, S. J. (2005). Persuading and dissuading by conditional argument. *Journal of Memory and Language*, 53, 238–257.

Thwaites, T., Lloyd, D., & Warwick, M. (1994). *Tools for Cultural Studies: An Introduction*. South Melbourne: Macmillan.

Tindale, C. W. (2006a). Perelman, Informal Logic and the Historicity of Reason. *Informal Logic*, 26(3), 341-357.

Tindale, C. W. (2006b). Constrained Maneuvering: Rhetoric as a Rational Enterprise. *Argumentation*, 20, 447–466.

Tindale, C. W. (2007). *Fallacies and argument appraisal*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tindale, C. W. (2010). Ways of Being Reasonable: Perelman and the Philosophers. *Philosophy and Rhetoric*, 43(4), 337-361.

Toth, E. E., Suthers, D. D., & Lesgold, A. M. (2002). "Mapping to know": The effects of representational guidance and reflective assessment on scientific inquiry. *Science Education*, 86, 264–286.

Τσολάκης, Χ. Α., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (2005). *Εκφραση Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο*, τεύχ. Α'. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Τσολάκης, Χ. Α., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (2003). *Εκφραση Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο*, τεύχ. Γ'. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Τσομπάνη, Μ., & Hamel, M. J. (2004). A Computer-Assisted Language Learning Approach to Teaching Writing/ Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία

Γραπού Λόγου. *Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου Ε.Τ.Π.Ε.* (σσ. 95-101). Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (1988). *The uses of argument* (9th edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2004). Reasoning in theory and practice. *Informal Logic*, 24(2), 111 – 114.

Trent, J. D. (1968). Toulmin's model of an argument: An examination and extension. *Quarterly Journal of Speech*, 54(3), 252-259.

Τυπική λογική. Προσπελάστηκε από: <http://oreazoi.gr/content/view/451/35/lang,el>

Udell, W. (2007). Enhancing adolescent girls' argument skills in reasoning about personal and non-personal decisions. *Cognitive Development*, 22(3), 341–352. Doi: 10.1016/j.cogdev.2003.09.001

Unsworth, L., & Cleirigh, C. (2009). Multimodality and Reading: The Construction of Meaning through Image-Text Interaction. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Research* (pp. 151-163). London and New York: Routledge.

Van Dijk, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars. A Study in theoretical poetics and linguistics*. The Hague: Mouton.

Van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. The Hague/Berlin: Mouton.

Van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Benjamins.

Van Eemeren, F. H., Garssen, B., & Meuffels, B. (2009). *Fallacies and judgments of reasonableness: Empirical research concerning the pragma-dialectical discussion rules*. Dordrecht: Springer.

Van Eemeren, F. H., Garssen, B., & Meuffels, B. (2012). Effectiveness Through Reasonableness Preliminary Steps to Pragma-Dialectical Effectiveness Research. *Argumentation*, 26(1), 33-53.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. Dordrecht: Foris.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (Eds.) (1994). *Studies in Pragma-Dialectics*. Amsterdam: Sic Sat.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2003). A Pragma-dialectical Procedure for a Critical Discussion. *Argumentation*, 17, 365–386.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragmadialectical approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, S. F. (1996). *Fundamentals of argumentation theory. A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Jackson, S., & Jacobs, S. (1993). *Reconstructing Argumentative Discourse*. London/Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Meuffels, B. (1989). The skill of identifying argumentation. *The Journal of the American Forensic Association*, 25, 239-245.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (1999). Strategic manoeuvring in argumentative discourse. *Discourse Studies* 1, 479-497.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2000). Rhetorical Analysis within a Pragma- Dialectical Framework: The Case of R. J. Reynolds. *Argumentation*, 14, 293–305.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2001). Managing disagreement: rhetorical analysis within a dialectical framework. *Argumentation and Advocacy*, 37, 150-157.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2003). The Development of the Pragma-dialectical Approach to Argumentation. *Argumentation*, 17, 387–403.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2006). The Case of Pragma-Dialectics. In S. Parsons, N. Maudet, P. Moraitis, & I. Rahwan (Eds.), *Argumentation in Multi-Agent systems. Second International Workshop, ArgMAS 2005*. LNAI 4049 (pp. 1-28). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Van Heuveln, B. (2004). Reason!Able: An Argument Diagramming Software Package. *Teaching Philosophy*, 27(2), 167-172.

- Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. New York: Routledge.
- Van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (Eds.) (2000). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.
- Van Rompay, T. J. L., de Vries, P. W., Bontekoe, F., & Tanja-Dijkstra, K. (2012). Embodied product Perception: Effects of Verticality Cues in Advertising and Packaging Design on Consumer Impressions and Price Expectations. *Psychology and Marketing*, 29(12), 919 – 928.
- Veel, R. (1998). The greening of school science. Ecogenesis in secondary classrooms. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 114-151). London, New York: Routledge.
- Verheij, B. (2003). Artificial argument assistants for defeasible argumentation. *Artificial Intelligence*, 150, 291–234.
- Verheij, B. (2006). Evaluating arguments based on Toulmin's scheme. In D. Hitchcock & B. Verheij (Eds.), *Arguing on the Toulmin Model: New Essays in Argument Analysis and Evaluation* (pp. 181-202). Dordrecht: Springer.
- Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., Simon, S. (2008). Arguing to Learn and Learning to Argue: Case Studies of How Students' Argumentation Relates to Their Scientific Knowledge. *Journal of research in Science teaching*, 45(1), 101 – 131.
- Voss, J. F. (2005). Toulmin's Model and the Solving of Ill-Structured Problems. *Argumentation*, 19(3), 321 – 329.
- Voss, J. F., Blais, J., Means, M. L., Greene, T. R., & Ahwesh, E. (1986). Informal reasoning and subject matter knowledge in the solving of economics problems by naive and novice individuals. *Cognition and Instruction*, 3, 269–302.
- Voss, J. F., Fincher-Kiefer, R., Wiley, J., & Silfies, L. N. (1993). On the processing of arguments. *Argumentation*, 7, 165 – 181.
- Voss, J. F., Tyler, S. W., & Yengo, L. A. (1983). Individual differences in the solving of social science problems. In R. D. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition* (Vol. 1, pp. 205–235). Cambridge, MA: MIT Press.

Vye, N. J., Goldman, S. R., Voss, J. F., Hmelo, C., Williams, S., & the Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997). Complex mathematical problem solving by individuals and dyads. *Cognition and Instruction*, 15, 485–484.

Walsh, M. (2003). 'Reading' Pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading*, 37(3), 123 – 130.

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? *The Journal of Philosophy*, 87, 399-419.

Walton, D. N. (1992a). *The place of emotion in argument*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.

Walton, D. N. (1992b). *Plausible Argument in Everyday Conversation*. New York: State University of New York.

Walton, D. N. (1995). *A Pragmatic Theory of Fallacy*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Walton, D. N. (1997). *Appeal to expert opinion: Arguments from authority*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. NY: Cambridge University Press.

Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9, 493– 516.

Weinberger, A., Stegmann, K., & Fischer, F. (2005). Computer supported collaborative learning in higher education: Scripts for argumentative knowledge construction in distributed groups. In T. Koschmann, D. Suthers, & T. W. Chan (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer Supported Collaborative Learning CSCL 2005* (pp. 717–726). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Weinstein, M. (1990a). Towards an account of argumentation in science. *Argumentation*, 4, 269-298.

Weinstein, M. (1990b). Towards a research agenda for informal logic and critical thinking. *Informal Logic*, 2, 121-143.

Weinstock, M., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive

ability. *Journal of Educational Psychology*, 98, 327–341. Doi: 10.1037/0022-0663.89.2.327

Wellman, C. (1971). *Challenge and response: Justification in ethics*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

White, P. R. R. (1999). *An Introductory Tour Through Appraisal Theory*. English Language Research, Department of English, University of Birmingham. Προσπελάστηκε από: <http://www.grammatics.com/appraisal/Frame.htm>

Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301–311.

Willard, Ch. A. (1983). *Argumentation and the social grounds of Knowledge*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Windelband, W., & Heimsoeth, H. (2001). *Εγχειρίδιο Ιστορίας της Φιλοσοφίας*, Τομ. Α΄. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Windes, R. R., & Hastings, A. C. (1969). *Argumentation and advocacy* (4th edition). New York: Random House.

Wisdom, J. (1957). *Proof and explanation: The Virginia Lectures by John Wisdom* (S. Barker, Ed.). Lachman, MD: University Press of America.

Wolfe, C. R., & Britt, M. A. (2008). Locus of the myside bias in written argumentation. *Thinking & Reasoning*, 14, 1-27.

Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication*, 26, 183–209. Doi: 10.1177/0741088309333019.

Woods, J., & Walton, D. (1982). *Argument: The logic of the fallacies*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.

Woods, J. (1992). Who cares about the fallacies? In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & Ch. A. Willard (Eds.), *Argumentation illuminated* (pp. 23-48). Amsterdam: Sic Sat, 1.

Woolhouse, R. S. (2003). *Φιλοσοφία της Επιστήμης Β΄: Οι εμπειριστές* (Σ. Τσούρτη, Μτφ.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Χαραλαμπίκης, Χ. (1997). *Γλωσσολογικά. Έρευνες για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ., & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός / εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 25-35). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Χοντολίδου, Ε. Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Προσπελάστηκε από: www.komvos.edu.gr

Yannicopoulou, A. (2002). When the world meets the picture: the phenomenology of written text in children's picture book. In B. Cope & M. Kalantzis. *Proceedings of the learning conference* (pp. 1-23). Australia: Common Ground.

Zarefsky, D. (2006). Strategic Maneuvering through Persuasive Definitions: Implications for Dialectic and Rhetoric. *Argumentation*, 20, 399–416.

Zotos, Y. C., & Ziamou, P. L. (2000). "The Use of Fear Appeals in Greek Magazine Advertisements". Στο Γ.Χ., Ζώτος (Επιμ.), *Διαφήμιση – Σχεδιασμός και Λειτουργία στα Πλαίσια της Επιχείρησης και του Διαφημιστικού Γραφείου* (σσ. 293-294). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Zukerman, I. (2009). Towards probabilistic argumentation. In I. Rahwan & G. R. Simari (Eds.), *Argumentation in artificial intelligence* (pp. 443–462). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Πηγές προέλευσης αφισών-εικόνων κεφαλαίου 7 (Ο «λόγος» της πειθούς σε πολυσημειωτικό περιβάλλον).	
Εικόνα 7.1.	Προσπελάστηκε από: www.antiparios.blogspot.com
Εικόνα 7.2.	Προσπελάστηκε από: www.edu.pame.gr
Εικόνα 7.3.	Προσπελάστηκε από: www.symvstathmos.wordpress.com
Εικόνα 7.4.	Προσπελάστηκε από: www.30imeres.blogspot.com
Εικόνα 7.5.	Προσπελάστηκε από: www.gfear.blogspot.com
Εικόνα 7.6.	Προσπελάστηκε από: www.antikerees.wordpress.com
Εικόνα 7.7.	Προσπελάστηκε από: www.mediasoup.gr
Εικόνα 7.8.	Προσπελάστηκε από: www.redcross.gr
Εικόνα 7.9.	Προσπελάστηκε από: www.visit4ads.com

Παράρτημα

(Τα τετραγωνάκια τα συμπληρώνετε με ένα $\surd$ ή με ένα X).

Φύλο: Κορίτσι ☐ Αγόρι ☐

Χρονολογία γέννησης:

Τελικός βαθμός στο μάθημα της Έκθεσης-Έκφρασης στο προηγούμενο σχολικό έτος:.....

Γενικός μέσος όρος βαθμολογίας αποφοίτησης από τη Β΄ Λυκείου:

Κατεύθυνση σπουδών:

Θεωρητική	Θετική	Τεχνολογική

Μορφωτικό επίπεδο γονέων:

	Απόφοιτος Δημοτικού	Απόφοιτος Γυμνασίου	Απόφοιτος Λυκείου	Πτυχιούχος ΤΕΙ	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακών Τίτλων
Πατέρας						
Μητέρα						

A/A :

A. Να προσδιορίσετε τον τρόπο πειθούς που χρησιμοποιούν οι συντάκτες των παρακάτω αποσπασμάτων προκειμένου να πείσουν τους αποδέκτες των κειμένων τους. Να σημειώσετε δίπλα στον αριθμό του κάθε αποσπάσματος το κατάλληλο γράμμα.

<i>Αποσπάσματα</i>	<i>Τρόποι πειθούς</i>
1. Σήμερα τα στοιχεία που έχουμε στη Βουλή και που εγώ πιστεύω ότι το επόμενο διάστημα θα γίνουν πολύ περισσότερα, θα μας βοηθήσουν να πάμε σε εξεταστική επιτροπή. 2. Η αντίδραση των νέων απέναντι στην υποβάθμιση των πανεπιστημιακών σπουδών αποτελεί τη συλλογική τους αντίσταση απέναντι σε μια ενέργεια αυταρχική. Μια πολιτική η οποία πληγώνει καίρια το στοιχειώδες δικαίωμα χιλιάδων νέων ανθρώπων στα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία, οι οποίοι κατατάσσονται αυθαίρετα, με τα υποβαθμισμένα πτυχία, από τη μία μέρα στην άλλη σε μιαν επαγγελματική, άρα και κοινωνική κατηγορία, που οι ίδιοι δεν έχουν επιλέξει. Την ελεύθερη επιλογή του επαγγέλματος, το θεμελιώδες αυτό δικαίωμα του ελεύθερου πολίτη, προσβάλλουν επί δεκαετίες τώρα, με τις ενέργειες τους οι ιθύνοντες. 3. Φυσικά, αρκετοί συνθέτες αλλά και ακροατές βρίσκουν ιερόσυλες τις νέες εκτελέσεις. Ο Γ. Χατζηνάσιος δεν είναι ανάμεσά τους: «Το τραγούδι δεν είναι υψηλή τέχνη. Δεν γράφουμε στην Ελλάδα κομμάτια εφάμιλλα των μεγάλων μουσουργών για να έχουμε ανάλογες απαιτήσεις. Η έπαρση κάποιων ελλήνων συνθετών είναι απίστευτη. Νομίζουν πως έχουν γράψει την 5^η του Μπετόβεν». 4. Κοιτάζτε επιτέλους τι συμβαίνει γύρω σας. Συνειδητοποιήστε ότι βαδίζετε χωρίς προοπτική και στο τέλος κάθε μέρας κάντε έναν απολογισμό σχετικά με το πώς πραγματώσατε τα όνειρά σας. 5. Σήμερα, ακόμη και οι πλέον δύσπιστες φωνές συμφωνούν στην ανάγκη της ανάληψης συγκεκριμένων, αποτελεσματικών δράσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Η υπόθεση αφορά παγκόσμιους και υπερεθνικούς φορείς, εθνικές κυβερνήσεις, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, κοινωνία πολιτών. Η συνειδητοποίηση του κατεπείγοντος είναι δεδομένη. Ζητούμενο πλέον είναι η ενεργή αντιμετώπιση.	α) Επίκληση στην αυθεντία β) Επίκληση στη λογική γ) Επίθεση στο ήθος του αντιπάλου δ) Επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη ε) Επίκληση στο ήθος του πομπού

(Το 1^ο απόσπασμα προέρχεται από το άρθρο της Χρ. Κοραή «Πίεση εκ των έσω, ενώ απειλείται η αυλή του Μαξίμου», 21/6/2008, το 2^ο προέρχεται από το άρθρο του Φ. Μαλιγκούδη «Η πάλη των γενεών» στη στήλη Ενστάσεις, 12/6/2008, το 3^ο από άρθρο του Δ. Κανελλόπουλου «Η μόδα των ρεμίζ», 7-08/6/2008, το 4^ο από άρθρο του Δ. Αναστασόπουλου «Stereo MC' S: «Πετάξτε το τηλεκοντρόλ», 7-08/6/2008, το 5^ο από άρθρο του Γ. Παντελάκη «Κοίτα ποιος μιλάει ...», στη στήλη Ακροβατώντας, 6/6/2008. Όλα τα άρθρα προέρχονται από την εφημερίδα Ελευθεροτυπία).

Β. Το ακόλουθο κείμενο αποτελείται από 26 αριθμημένες προτάσεις (ο αριθμός τίθεται μπροστά από κάθε πρόταση). Αφού διαβάσετε το κείμενο, απαντήστε στις ερωτήσεις που έπονται σημειώνοντας μόνο τον αριθμό των προτάσεων.

**Πώς το αίμα γίνεται πύζελ
Πώς το αίμα φτάνει στα παιδιά**

(1) Στις μέρες μας τα πολεμικά βίντεο-παιχνίδια έχουν αποδειχθεί εξαιρετικά δημοφιλή στις ομάδες των εφήβων. (2) Δημιουργώντας ένα τοπίο πολέμου που δεν υπάρχει, (3) βάζουν ως πρωταγωνιστές τους φορείς της πιο δυνατής μορφής δράσης, δηλαδή της πολεμικής βίας και (4) με τον τρόπο αυτό “νομιμοποιούν” στη συνείδηση των νέων τη φυσικότητα της βίας. (5) Οι γονείς, βέβαια, αντιδρούν. (6) Οι επιδράσεις των πολεμικών βίντεο-παιχνιδιών είναι καταλυτικές στη διαμόρφωση της ψυχοσύνθεσης των παιδιών τους. (7) Μια κοινωνία που εμπορεύεται τη βία γίνεται αυτομάτως βίαιη. (8) Και όσο μεγαλύτερες είναι οι πωλήσεις, τόσο πιο αυξημένη και η βία. (9) Η μακροχρόνια επίδραση των πολεμικών βίντεο – παιχνιδιών εξασθενεί τους μηχανισμούς άμυνας που έχουν εσωτερικεύσει τα παιδιά χάρη στην επίδραση της οικογένειας, της κοινωνίας και του σχολείου, (10) ξυπνά τα πιο πρωτόγονα αισθήματα και (11) οδηγεί σε γενικότερη εξοικείωση με το φαινόμενο της βίας. (12) Τα αποτελέσματα του φαινομένου αυτού είναι εντονότερα στην περίοδο της εφηβείας, κατά την οποία (13) οι νέοι αναζητώντας την ταυτότητά τους και τη σχέση τους με την κοινωνία προσανατολίζονται με βάση την κουλτούρα των συνομηλίκων τους, (14) η οποία εφόσον είναι μια κουλτούρα της βίας, τους οδηγεί αναπόδραστα προς αυτή την κατεύθυνση. (15) Τα παιδιά και οι έφηβοι που βλέπουν πολεμικά παιχνίδια κατ’ εξακολούθηση (16) τείνουν να απομονώνουν τον πόλεμο από τα γενεσιουργά αίτια του και του προσδίδουν μια χροιά ρομαντική, (17) αφού οι πολεμικές επιχειρήσεις εξατομικεύονται στο πρόσωπο ενός ήρωα – πρωταγωνιστή. (18) Αυτό, βέβαια, γίνεται ακόμη πιο επικίνδυνο όσο μικρότερη είναι η ηλικία του παιδιού που ασχολείται με πολεμικά βίντεο – παιχνίδια. (19) Στα παιδιά που βλέπουν εικόνες βίας κυριαρχεί το στοιχείο του μιμητισμού, (20) γι’ αυτό τείνουν να μιμούνται στην πραγματική ζωή τους αυτά που βλέπουν. (21) Γίνονται βίαια και αναπτύσσουν συχνά μια επιθετικότητα που τη στρέφουν ακόμη και εναντίον του εαυτού τους. (22) Επιπλέον, στην εικονική πραγματικότητα ο πόλεμος μοιάζει διαχρονικά ο ίδιος. (23) Η τεχνολογία έχει αντικαταστήσει την ιστορική εμπειρία και (24) είτε ο παίκτης σκοτώνει έναν Ταλιμπάν είτε ένα Ιάπωνα στρατιώτη στον πόλεμο του Ειρηνικού είτε ένα Γερμανό στην απόβαση της Νορμανδίας είναι ένα και το αυτό. (25) Επιπλέον, τα βιντεοπαιχνίδια αυτά δίνουν στους παίκτες την αίσθηση ότι είναι δημιουργοί και παραγωγοί του παιχνιδιού, ενώ φυσικά συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο, (26) κάτι που είναι εξίσου επικίνδυνο με το μιμητισμό που αναπτύσσουν τα μικρά παιδιά.

(Άρθρο διασκευασμένο των Α. Βιστωνίτη και Α. Ανδρέου από την εφημερίδα Το ΒΗΜΑ της Κυριακής, 9/3/2008).

Ποιες προτάσεις φανερώνουν :

α) την απόφαση του συγγραφέα;

β) τα επιχειρήματα με τα οποία στηρίζει την απόφασή του;

.....

Γ. Αφού διαβάσετε το κείμενο που ακολουθεί, να απαντήσετε στα ερωτήματα αξιολόγησης των επιχειρημάτων της συγγραφέως.

Ντοπάρεται ο εγκέφαλος ;

Ο ηλεκτροχημικός υπολογιστής, που δεν είναι άλλος από τον εγκέφαλό μας, κρύβει πολλά μυστικά, η ανακάλυψη των οποίων θα σήμαινε τον απόλυτο έλεγχό του. Η αλματώδης πρόοδος των νευροεπιστημών και οι προηγμένες πλέον τεχνικές απεικόνισης φέρνουν στο φως όλο και περισσότερα από αυτά τα μυστικά, καλλιεργώντας ελπίδες σε ασθενείς, αλλά και φόβους, αφού ανοίγουν την πόρτα σε μια νέα εποχή ντοπαρισμένων και ελεγχόμενων εγκεφάλων.

Η “ανάγνωση” του εγκεφάλου μας συνδέεται με την αποτύπωση ενός “χάρτη” του προηγμένου “υπολογιστή” που όλοι διαθέτουμε, ο οποίος, όμως, εμφανίζει διαφορές τόσο στο σκληρό δίσκο (στη βασική δομή) όσο και στο λογισμικό (στις καταχωρημένες πληροφορίες του), κάνοντας τον καθένα από εμάς διαφορετικό. Η πληρέστερη ανάγνωσή του είναι πιθανό να μπορεί να αποκαλύψει τάσεις, προθέσεις, συναισθήματα, χαρίσματα και δυσλειτουργίες και έτσι να προλάβει πολύ σοβαρές συνέπειες της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε κοινωνικό και νομικό επίπεδο. Αν το 1966 υπήρχε η δυνατότητα ανάγνωσης εγκεφάλου, τότε ίσως να είχε εντοπιστεί η εγκεφαλική δυσλειτουργία λόγω όγκου στον Τσαρλς Γουίτμαν και να μην είχε ο τελευταίος σκοτώσει 16 άτομα πριν πέσει και ο ίδιος νεκρός από πυρά αστυνομικών. Αυτό τουλάχιστον θεωρήθηκε από τη νεκροψία ως το πιθανό ... λογικό επιχείρημα της πρόκλησης τόσων θανάτων.

Πέρα, όμως, από τις καθαρά διαγνωστικές πρακτικές, υπεισέρχονται και ζητήματα παρεμβατικών πρακτικών, οι οποίες υλοποιούνται είτε μέσω της χρήσης νευροφαρμάκων είτε μέσω της εμφύτευσης μικροεπεξεργαστών, που επιδιορθώνουν βλάβες του “βιολογικού υπολογιστή” μας. Ωστόσο, η προσπάθεια ελέγχου του εγκεφάλου με φάρμακα ή μικροεπεξεργαστές εγείρει ζητήματα ηθικής. Η χρήση νευροφαρμάκων, όπως και όλων των φαρμάκων, είναι θεμιτή όταν προορίζεται για άτομα πάσχοντα. Στις περιπτώσεις, όμως, που υγιείς άνθρωποι “ντοπάρονται” προκειμένου να αυξήσουν τις πνευματικές τους δυνατότητες (παίρνοντας π.χ. φάρμακα για τη θεραπεία ατόμων ελλειμματικής προσοχής) και έτσι να υπερισχύσουν σε ένα ανταγωνιστικό επαγγελματικό ή μαθησιακό περιβάλλον αποδίδοντας καλύτερα εις βάρος των συναδέλφων τους, τότε είναι αμφίβολο το κατά πόσο πρέπει να είναι επιτρεπτή η ελεύθερη διάθεση τέτοιων φαρμάκων.

Πολύ πιο εφιαλτικά φαίνονται να είναι τα σενάρια στις περιπτώσεις χρήσης εμφυτεύσιμων ηλεκτρονικών συσκευών για τη βελτίωση της κατάστασης ασθενών, οι οποίοι δεν μπορούν να βοηθηθούν με φάρμακα. Πολλοί άνθρωποι, βέβαια, γλίτωσαν από το καθημερινό μαρτύριο του ξυλοδαρμού χάρη στην ηλεκτρική βηματοδότηση εγκεφάλου συγγενών τους με άκρατη επιθετικότητα, αναρωτιέται, όμως, κανείς τι μπορεί να συμβεί αν αυτοί οι καλοί και αγαθοί σκοποί ξεφύγουν από τον έλεγχο. Οι λειτουργικές νευροπροθέσεις ενισχύοντας σε κάποιο βαθμό τη μηχανιστική θεώρηση του ανθρώπινου σώματος και του νου - σαν αυτά να αποτελούνται από μεμονωμένα εναλλασσόμενα υλικά - προάγουν εφιαλτικά σενάρια ελέγχου του νου, υβριδικών εγκεφάλων και ανθρώπων που θα βρίσκονται υπό τον έλεγχο μηχανών. Μήπως η παντελής έλλειψη κατάλληλου ηθικού πλαισίου θα σημάνει την υποδούλωση του ανθρώπου στα ίδια τα δημιουργήματά του;

(Άρθρο συντομευμένο και διασκευασμένο, της Θ. Τσώλη στην εφημερίδα Το ΒΗΜΑ της Κυριακής, 27/1/2008).

Γ1) Να αποδώσετε τους συλλογισμούς του κειμένου συμπληρώνοντας τον παρακάτω πίνακα. Να διατυπώσετε το επιχείρημα υπέρ της ‘ανάγνωσης’ του εγκεφάλου και δύο από τα επιχειρήματα ενάντια στην ανεξέλεγκτη ανάπτυξη των νευροεπιστημών.

Επιχείρημα υπέρ ‘ανάγνωσης’ του εγκεφάλου

Γ1α)	Προκείμενες	
	Συμπέρασμα	

Επιχειρήματα ενάντια στην ανεξέλεγκτη ανάπτυξη των νευροεπιστημών

Γ1β)	Προκείμενες	
	Συμπέρασμα	

Γ1γ)	Προκείμενες	
	Συμπέρασμα	

Γ2) Να αναγνωρίσετε το είδος των τεκμηρίων (παράδειγμα, αλήθειες, γεγονότα, αυθεντίες, κλπ) που χρησιμοποιεί ο συντάκτης του κειμένου, για να στηρίζει τα επιχειρήματά του.

Γ1α:

.....

Γ1β:.....

.....

Γ1γ:.....

.....

Γ3) Να αξιολογήσετε τα επιχειρήματα βάσει των συλλογισμών που συμπληρώσατε ως προς την εγκυρότητα, την ορθότητα και την αλήθειά τους.

Για το Γ1α:

εγκυρότητα:

.....

.....

αλήθεια:.....

.....

.....

ορθότητα:

.....

.....

Για το Γ1β:

εγκυρότητα:

.....

.....

αλήθεια:.....

.....

.....

ορθότητα:

.....

.....

Για το Γ1γ:

εγκυρότητα:

.....

.....

αλήθεια:.....

.....

.....

ορθότητα:

.....

.....



Δ1) Η αφίσα της **GREENPEACE** έχει ως στόχο να πείσει τους αποδέκτες για ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Σε ποια στοιχεία του οπτικού μηνύματος (εικόνας) και σε ποια του γραπτού μηνύματος στηρίζεται η πειστικότητα της αφίσας;

Πειθώ οπτικού μηνύματος :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Πειθώ γραπτού μηνύματος:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δ2) Η Greenpeace οργάνωσε ένα διαγωνισμό σε λύκεια για την σύνταξη ενός κειμένου με στόχο την ενημέρωση των εφήβων καταναλωτών για τα μεταλλαγμένα τρόφιμα. Συμμετέχετε στο διαγωνισμό στέλνοντας ένα σύντομο κείμενο (40-45 λέξεων) που να πείθει τους αποδέκτες για το συγκεκριμένο στόχο που θέτει η Greenpeace.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ε. Εδώ και ένα χρόνο περίπου έχουν τοποθετηθεί από το Δήμο Βόλου κορύνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης μας. Να συντάξετε μια επιστολή που προορίζεται για τη στήλη «Το βήμα του πολίτη» της τοπικής εφημερίδας «Θεσσαλία» και στην οποία να επιχειρηματολογείτε για την κατάργηση των κορυνών των κεντρικών δρόμων του Βόλου. (150 – 200 λέξεις).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΣΤ. Υποθέστε ότι είστε γονιός ενός 17χρονου μαθητή / μιας 17χρονης μαθήτριας που φοιτά στην Γ΄ τάξη Λυκείου. Όντας αντίθετος/η με τις πενθήμερες εκδρομές, γράψτε μια επιστολή στον Υπουργό Παιδείας επιχειρηματολογώντας για την κατάργηση των πενθήμερων εκδρομών που πραγματοποιούνται στην τελευταία τάξη του Λυκείου. (200 – 250 λέξεις).

.....

.....

.....

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school handwriting practice paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Τυπική δομή κειμενικού είδους έκθεσης

	Θέση	Επιχειρήματα + ανάπτυξη	Συμπέρασμα (επανάληψη θέσης)	Κορόνες (50)	1.Γ1/2, 1.Γ1/3, 1.Γ1/4, 1.Γ1/6, 1.Γ2/1, 1.Γ2/5, 1.Γ2/10, 1.Γ3/1, 1.Γ3/2, 1.Γ3/3, 2.Γ1/4, 2.Γ1/5, 2.Γ1/8, 3.Γ1/3, 3.Γ1/7, 3.Γ2/1, 3.Γ2/3, 3.Γ2/5, 3.Γ3/2, 3.Γ3/3, 3.Γ3/4, 3.Γ3/5, 3.Γ3/14, 3.Γ3/15, 3.Γ3/18, 5.Γ1/3, 5.Γ1/7, 5.Γ1/12, 5.Γ2/4, 5.Γ2/5, 5.Γ2/6, 5.Γ2/12, 5.Γ2/15, 5.Γ2/16, 6.Γ2/2, 6.Γ2/3, 7.Γ2/2, 7.Γ2/6, 7.Γ2/10, 7.Γ2/11, 7.Γ2/12, 7.Γ2/14, 7.Γ2/16, 7.Γ2/18, 7.Γ3/3, 7.Γ3/16, 7.Γ4/3, 7.Γ4/7, 7.Γ4/9 , 7.Γ4/18
				Πενθήμερη (39)	1.Γ1/1, 1.Γ1/2, 1.Γ1/3, 1.Γ1/4, 1.Γ1/5, 1.Γ3/1, 2.Γ1/5, 2.Γ1/8, 3.Γ2/1, 3.Γ2/2, 3.Γ2/5, 3.Γ2/7, 3.Γ2/8, 3.Γ2/9, 3.Γ2/15, 3.Γ3/1, 3.Γ3/3, 3.Γ3/8, 3.Γ3/10, 3.Γ3/13, 3.Γ3/17, 5.Γ1/5, 5.Γ1/7, 5.Γ2/1, 5.Γ2/2, 5.Γ2/4, 5.Γ2/5, 5.Γ2/7, 5.Γ2/10, 5.Γ2/16, 6.Γ2/2, 7.Γ2/2, 7.Γ2/4, 7.Γ2/6, 7.Γ2/9, 7.Γ2/14, 7.Γ3/4, 7.Γ3/5, 7.Γ3/7
	Θέση	Επιχειρήματα + ανάπτυξη	[Συμπέρασμα]	Κορόνες (21)	1.Γ1/5, 1.Γ1/7, 1.Γ2/2, 1.Γ3/7, 2.Γ1/1, 3.Γ1/1, 3.Γ1/5, 3.Γ3/6, 3.Γ3/13, 3.Γ3/16, 3.Γ3/17, 5.Γ2/10, 6.Γ2/5, 6.Γ2/12, 7.Γ2/4, 7.Γ2/8, 7.Γ2/9, 7.Γ3/1, 7.Γ3/8, 7.Γ3/15, 7.Γ4/18
				Πενθήμερη (14)	1.Γ1/6, 1.Γ2/1, 1.Γ2/10, 3.Γ2/11, 3.Γ3/6, 3.Γ3/9, 6.Γ2/3, 6.Γ2/5, 7.Γ2/3, 7.Γ2/16, 7.Γ2/18, 7.Γ3/6, 7.Γ4/7, 7.Γ4/18
	[Θέση]	Επιχειρήματα + ανάπτυξη	Συμπέρασμα	Κορόνες (3)	1.Γ2/3, 1.Γ2/7, 5.Γ2/7
				Πενθήμερη (2)	1.Γ3/6, 3.Γ3/16
			Πρόταση	Κορόνες (1)	5.Γ1/2
				Πενθήμερη (2)	3.Γ1/8, 7.Γ2/5

	Θέση	Επιχειρήματα + ανάπτυξη	Αίτημα	(11)	1.Γ3/2, 3.Γ2/4, 3.Γ2/10, 3.Γ3/15, 5.Γ1/1, 5.Γ1/2, 5.Γ1/3, 5.Γ1/6, 5.Γ1/13, 5.Γ1/14, 7.Γ2/7
			Πρόταση + Αίτημα	(1)	1.Γ3/10
			Περίληψη	(1)	5.Γ2/13
			Περίληψη + Πρόταση	(1)	2.Γ1/4

1^η Παραλλαγή δομής κειμενικού είδους έκθεσης	Επανάληψη εκφώνησης	Επιχειρήματα + ανάπτυξη	Συμπέρασμα → διατύπωση θέσης	Κορύνες (27)	3.Γ1/2, 3.Γ1/4, 3.Γ1/6, 3.Γ2/2, 3.Γ2/4, 3.Γ2/7, 3.Γ2/8, 3.Γ2/14, 3.Γ2/15, 3.Γ3/1, 3.Γ3/11, 5.Γ1/1, 5.Γ1/5, 5.Γ1/8, 5.Γ1/9, 5.Γ1/10, 5.Γ2/8, 6.Γ2/6, 6.Γ2/7, 7.Γ2/5, 7.Γ2/15, 7.Γ2/19, 7.Γ3/4, 7.Γ3/5, 7.Γ3/6, 7.Γ3/11, 7.Γ4/1, 7.Γ4/5
			Συμπέρασμα → διατύπωση θέσης + Πρόταση/ Αίτημα	Πενθήμερη (19)	1.Γ2/2, 3.Γ2/6, 3.Γ2/12, 3.Γ3/2, 3.Γ3/12, 3.Γ3/14, 5.Γ1/8, 5.Γ1/12, 5.Γ1/15, 5.Γ2/8, 5.Γ2/9, 6.Γ2/1, 6.Γ2/4, 7.Γ2/1, 7.Γ2/8, 7.Γ2/15, 7.Γ3/9, 7.Γ3/10, 7.Γ3/18
	Επανάληψη εκφώνησης	Επιχειρήματα + ανάπτυξη	Πρόταση	Κορύνες (2)	3.Γ3/7, 5.Γ2/14
				Πενθήμερη	-

2^η Παραλλαγή δομής κειμενικού είδους έκθεσης	Αντεπιχείρημα	Επιχειρήματα + ανάπτυξη	Συμπέρασμα → διατύπωση θέσης	Κορύνες (13)	2.Γ1/2, 2.Γ1/6, 3.Γ2/9, 3.Γ2/12, 3.Γ2/13, 5.Γ1/13, 5.Γ1/15, 5.Γ2/1, 5.Γ2/11, 5.Γ2/13, 6.Γ2/1, 7.Γ2/3, 7.Γ4/4
				Πενθήμερη (9)	1.Γ2/3, 1.Γ2/14, 3.Γ2/3, 3.Γ2/13, 3.Γ2/14, 3.Γ3/4, 3.Γ3/5, 7.Γ2/12, 7.Γ3/11

<i>Δομή κειμενικού είδους συζήτησης</i>	<i>Παρουσίαση δύο απόψεων</i>	<i>Επιχειρήματα κατά + Ανάπτυξη</i>	<i>Συμπέρασμα → διατύπωση θέσης / πρόταση</i>	Κορύνες (2)	3.Γ2/6 7.Γ3/9
---	-------------------------------	-------------------------------------	---	-------------	------------------

<i>Αξιοποίηση Προεπισκόπησης επιχειρημάτων (Preview)</i>	Κορύνες (3)	3.Γ2/2, 5.Γ2/5, 7.Γ2/16
	Πενθήμερη (4)	3.Γ2/4, 3.Γ2/6, 3.Γ2/10, 5.Γ2/13

<i>Ανάπτυξη Αντεπιχειρήματος (Counterargument)</i>	Κορύνες		Αριθμός γραπτών	
		Θέση	34	2.Γ1/4, 3.Γ1/6, 3.Γ2/1, 3.Γ2/3, 3.Γ2/4, 3.Γ2/7, 3.Γ2/9, 3.Γ2/12, 3.Γ2/13, 3.Γ3/5, 3.Γ3/7, 3.Γ3/11, 3.Γ3/13, 5.Γ1/1, 5.Γ1/5, 5.Γ1/8, 5.Γ1/13, 5.Γ1/14, 5.Γ1/15, 5.Γ2/1, 5.Γ2/11, 5.Γ2/13, 6.Γ2/1, 6.Γ2/2, 6.Γ2/6, 6.Γ2/7, 7.Γ2/2, 7.Γ2/3, 7.Γ2/5, 7.Γ3/5, 7.Γ3/6, 7.Γ3/11, 7.Γ4/4, 7.Γ4/5
		Επιχειρήματα	32	1.Γ1/2, 1.Γ1/5, 1.Γ2/2, 1.Γ2/3, 1.Γ2/10, 1.Γ3/1, 1.Γ3/7, 2.Γ1/2, 2.Γ1/5, 2.Γ1/6, 2.Γ1/8, 3.Γ1/1, 3.Γ1/2, 3.Γ1/4, 3.Γ1/5, 3.Γ2/5, 3.Γ2/6, 3.Γ2/14, 3.Γ2/15, 3.Γ3/14, 3.Γ3/15, 5.Γ1/9, 5.Γ2/7, 6.Γ2/3, 6.Γ2/12, 7.Γ2/6, 7.Γ2/18, 7.Γ2/19, 7.Γ3/3, 7.Γ3/9, 7.Γ3/15, 7.Γ4/9
		Συμπέρασμα	2	7.Γ2/10, 7.Γ2/12
	Πενθήμερη	Θέση	16	1.Γ2/3, 1.Γ2/14, 1.Γ3/2, 1.Γ3/6, 1.Γ3/10, 3.Γ2/1, 3.Γ2/3, 3.Γ2/13, 3.Γ2/14, 3.Γ3/4, 3.Γ3/5, 3.Γ3/12, 3.Γ3/13, 7.Γ2/12, 7.Γ3/11, 7.Γ3/18
		Επιχειρήματα	10	1.Γ2/1, 1.Γ2/2, 3.Γ1/8, 3.Γ2/5, 3.Γ3/9, 5.Γ1/8, 5.Γ1/14, 5.Γ2/10, 5.Γ2/16, 6.Γ2/2
		Συμπέρασμα	2	3.Γ3/1, 7.Γ2/14

Χαμηλός βαθμός Τροπικότητας.

1.Γ1/5 Παρά το γεγονός ότι ίσως έχουν μειώσει την κυκλοφοριακή συμφόρηση, ωστόσο έχουν πλήξει σοβαρά την αγορά της πόλης.

2.Γ1/2 Σαν πρόφαση χρησιμοποιήθηκε η αυξημένη κίνηση των τελευταίων χρόνων και τα τροχαία ατυχήματα που προκαλούνται εξαιτίας της.

2.Γ1/5 τονίζοντας ότι τάχα βελτιώθηκε η οδική κυκλοφορία και ότι η πόλη μας αναβαθμίστηκε. Όμως, παραλείπουν το γεγονός ότι

3.Γ2/15 Η αλήθεια είναι πως η πόλη ίσως μοιάζει κάπως πιο οργανωμένη, φαίνεται δηλαδή πως οι κορύνες έχουν κάνει πιο ελεγχόμενο το κυκλοφοριακό σύστημα. Κατά τη γνώμη μου όμως κάθε άλλο παρά αυτό γίνεται.

3.Γ3/7 Εδώ και λίγους μήνες παρατηρείται το φαινόμενο της οριοθέτησης των δρόμων της πόλεως μας με την τοποθέτηση κορυνών. Το γεγονός αυτό για ορισμένους από εμάς, τους πολίτες, διευκολύνει την οδηγική συμπεριφορά ... Από την άλλη πλευρά ...

5.Γ1/1 Οι κορύνες υποτίθεται ότι θα εμπόδιζαν έμμεσα τη στάθμευση αυτοκινήτων στις δύο πλευρές των δρόμων. Αυτό όμως δεν

5.Γ1/8 Στους κεντρικούς δρόμους της πόλης μας, εδώ κι έναν χρόνο, έχουν τοποθετηθεί κορύνες για την καλύτερη ίσως κυκλοφορία όλων των μέσων μαζικής μεταφοράς. Η ιδέα αυτή εφαρμόστηκε διότι κάποιοι πίστευαν πως θα λυθεί το κυκλοφοριακό πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί. Όμως, όχι μόνο δεν λύθηκε, αλλά έγινε εντονότερο.

5.Γ1/9 Η προστασία, η οποία θα παρεχόταν από τις κορύνες, δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή, αφού συνεχίζουν να γίνονται θανατηφόρα αυτοκινητιστικά ατυχήματα

5.Γ2/1 Ο Δήμος Βόλου εγκατέστησε κορύνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης νομίζοντας ετσι ότι το κυκλοφοριακο και το προβλημα της σταθμευσης θα ελλατωθεί. Τα αποτελέσματα ήταν και είναι τα αντίθετα.

7.Γ4/4 Εδώ και περίπου ένα χρόνο ο Δήμος Βόλου αποφάσισε να τοποθετήσει κορύνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης με την αιτιολογία ότι θα βελτιωθεί η κυκλοφορία των οχημάτων. Όμως η κίνηση αυτή δημιουργεί μια σειρά προβλημάτων

7.Γ4/5 Την τελευταία διετία εγκαταστάθηκαν στις κεντρικές λεωφόρους της πόλης κορίνες, με το πρόσχημα της ρύθμισης τους αυξανόμενου κυκλοφοριακού προβλήματος. Όμως

B 1.Γ3/2 Οι περισσότεροι μαθητές περιμένουν τις εκδρομές αυτές με την δικαιολογία να ξεφύγουν από το φόρτο του προγράμματος των μαθημάτων που είναι φανερό ότι είναι μεγάλος. Εμείς διαφωνούμε εντελώς ...

B 5.Γ1/8 Τα περισσότερα σχολεία, οργανώνουν πενθήμερες εκδρομές προφασιζόμενα πως είναι η τελευταία εκδρομή με το σχολείο τους, με τους φίλους τους. Όμως

Μεσαίος βαθμός Τροπικότητας.

1.Γ2/2 Αρχικός σκοπός τους ήταν να μην παρκάρουν αφελή άτομα δεξιά και αριστερά του δρόμου εμποδίζοντας την κυκλοφορία. Ακόμη και με τις κορύνες όμως το φαινόμενο δεν έχει εξαφανισθεί.

2.Γ1/2 Και μπορεί η κίνηση στους δρόμους της πόλης μας να «ακούγεται» ότι μειώθηκε, παρόλα αυτά όμως οι κάτοικοι της πόλης έχουν ξεσηκωθεί

2.Γ1/5 Αρκετοί είναι εκείνοι που επιδοκιμάζουν την εγκατάσταση κορυνών στους δρόμους, ... Όμως παραλείπουν το γεγονός ότι ...

2.Γ1/8 Πρώτα από όλα ο κύριος στόχος των κορυνών που ήταν η καταστολή του παράνομου παρκαρίσματος δεν επετεύχθη, γιατί ενώ οι οδηγοί αποτράπηκαν από το παρκάρισμα από την άλλη πλευρά δεν τους δόθηκε μια άλλη εναλλακτική λύση

3.Γ1/5 Μπορεί οι οδηγοί να μην αυξάνουν την ταχύτητα γιατί τους εμποδίζουν οι κορύνες, όμως τα ατυχήματα δεν ελαττώνονται

3.Γ1/6 Οι προσπάθειες αυτές για αναβάθμιση του κυκλοφοριακού συστήματος του Βόλου έφεραν τραγικά αποτελέσματα στην καθημερινότητα των πολιτών.

3.Γ2/4 Παρά το η κίνηση αυτή είχε ως στόχο τη διευκόλυνση της κυκλοφορίας τα αποτελέσματα της ήταν ακριβώς αντίθετα.

? 3.Γ2/5 οι κορύνες τοποθετήθηκαν από το Δήμο Βόλου με το σκεπτικό ότι θα αποτρέψουν τους οδηγούς να σταθμεύουν σε όποιο μέρος του δρόμου τους βολεύει, όμως

3.Γ2/12 Εδώ κ' ένα χρόνο περίπου σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης μας έχουν τοποθετηθεί κορύνες με την προοπτική να δώσουν λύση το κυκλοφοριακό πρόβλημα της πόλης μας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά.

3.Γ2/13 Αν και η κίνηση αυτή στόχευε στη διευκόλυνση της κυκλοφορίας, τελικά δημιούργησε αρκετά προβλήματα.

3.Γ2/14 Η απόφαση αυτή πάρθηκε με σκοπό να μειωθεί το κυκλοφοριακό πρόβλημα που στιγματίζει την πόλη μας. Μήπως όμως δεν είναι η σωστή λύση; Όπως φαίνεται η χρήση κορυνών βοηθάει στην κυκλοφορία. Αλλά

3.Γ3/13 Συμφωνα με τον Δημο Βολου η τοποθέτηση αυτων των κορυνων ηταν για την ευκολοτερη μετακινηση των οχηματων στους κεντρικους δρομους της πολης. Αυτο όμως δεν ισχυει

5.Γ1/5 Πριν απο περίπου ένα χρονο τοποθετήθηκαν κορυνες στις κεντρικές αρτηρίες των δρομων του Βολου. Σκοπός αυτής της πραξης ηταν η αντιμετωπιση του κυκλοφορικου προβλήματος, του παρανομου παρκαρισματος και αλλα. Δυστυχώς όμως,

5.Γ1/14 Ο σκοπός της τοποθέτησης των κορυνών αποσκοπούσε στο να λειτουργήσει ως εμπόδιο για τους απερίσκεπτους οδηγούς οι οποίοι παρκάρουν χωρίς να

συλλογίζονται αν είναι παράνομο ή όχι ή αν εμποδίζουν την κυκλοφορία ή όχι. Ωστόσο

6.Γ2/2 η τοποθέτηση των κορύνων **μπορεί να ήταν** λυσιτελής στην αντιμετώπιση του διπλοπαρκαρίσματος και του παράνομου παρκαρίσματος στην πόλη του Βόλου, στο σύνολό της όμως κρίνεται ατελέσφορη στην αντιμετώπιση του κυκλοφοριακού προβλήματος.

6.Γ2/6 Τη λύση στο πρόβλημα κλήθηκαν να δώσουν όργανα της πόλης τοποθετώντας κορύνες στους κεντρικούς δρόμους. Αν και **στην αρχή** η κίνηση αυτή **θεωρούνταν αρκετά** αποτελεσματική πλέον κρίνεται απορριπταία.

6.Γ2/7 **Στόχος** της ενέργειας αυτής **ήταν** η ρύθμιση της κυκλοφορίας, εξαιτίας του κυκλοφοριακού προβλήματος που επικρατούσε. Ωστόσο, ...

7.Γ2/2 **Στην αρχή** όλοι πίστευαν που **θα βοηθούσε σημαντικά** το κυκλοφοριακό χάος αλλά όπως έχω παρατηρήσει το χάος μεγαλώνει.

7.Γ2/3 **Αρχικά** η ύπαρξη των κορύνων **στόχευε στην καλύτερη και πιο γρήγορη κυκλοφορία** των διάφορων οχημάτων, κυρίως αυτοκινήτων, μπαίνοντας στο Βόλο ή βγαίνοντας από αυτό καθώς και στην διακύμανση της κυκλοφορίας μέσα στην πόλη. Από την άλλη μεριά όμως

7.Γ2/18 Αν και **αρχικά** η τοποθέτησή τους **είχε ως σκοπό** την δημιουργία ενός καλύτερου κυκλοφοριακού συστήματος μάλλον σταδιακά έχει οδηγήσει στο αντίθετο.

7.Γ3/3 **Αρχικός στόχος** της τοποθέτησης των κορύνων **ήταν** να περιοριστεί η στάθμευση των αυτοκινήτων, όμως πρακτικά κάτι τέτοιο δεν έχει εφαρμοσθεί και έτσι αντί να λυθεί το αρχικό πρόβλημα η κατάσταση επιδεινώθηκε.

7.Γ4/9 **Γνωρίζω ότι στόχος** της τοποθέτησης των κορυνών **ήταν η αποφυγή** των διπλοπαρκαρισμάτων και η ομαλή κυκλοφοριακή κίνηση. Δυστυχώς ωστόσο η προσπάθεια αυτή έχει αποτύχει και μάλιστα έχει καταστήσει την κυκλοφορία ακόμη χειρότερη.

7.Γ2/14 Αν είναι πολύ δύσκολο, ας μην καταργηθούν όλες, δηλαδή ας υπάρχουν οι μονοήμερες που **δεν θα έχουν** πολλά περιθώρια και **θα πηγαίνουν** απλά για να αυξηθούν οι λυκειακές υπέροχες αναμνήσεις τους.

7.Γ3/11 Οι πενήνήμερες εκδρομές **είναι** ένας θεσμός με μεγάλη ιστορία των μαθητών της Γ' λυκείου. **Είναι συνήθως** μια ευκαιρία για τους μαθητές να ξεφύγουν **λίγο** από το άγχος της προετοιμασίας για της πανελλήνιες και να περάσουν δημιουργική, χαλαρωτική και **καμιά φορά** και εκπαιδευτική ώρα με τους φίλους τους.

Υψηλός βαθμός Τροπικότητας.

1.Γ1/2 **Αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι** αν και τοποθετήθηκε **ως μέτρο παρεμπόδισης του διπλοπαρκαρίσματος** στους δρόμους δεν κατόρθωσε να αποτρέχει τους αδιάφορους οδηγούς

1.Γ2/3 «Για να μην παρκάρουνε Ι.Χ. στους δρόμους αυτούς» μου είπε συγκεκριμένα η κυρία Σούλα Μπαρτζώκα, μέλος του Δ.Σ. Δήμου Βόλου. Εγώ πάντως περισσότερα αυτοκίνητα βλέπω να παρκάρουν κυρία Σούλα.

1.Γ2/10 Εδώ και ένα χρόνο περίπου έχουν τοποθετηθεί κορύνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης μας, οι οποίες, αντί να διευκολύνουν την κίνηση, δυσχεραίνουν τους οδηγούς.

1.Γ3/1 Οι κορύνες τοποθετήθηκαν για να αποφεύγεται η στάθμευση των αυτοκινήτων στους δρόμους. Κάτι τέτοιο, όμως θα μπορούσε να επιτευχθεί και με την συχνότερη αστυνόμευση και την τήριση του ρόλου από τους τροχονόμους.

1.Γ3/7 Πολλοί συνεχίζουν να «παρκάρουν» παράνομα και έτσι προκαλείται κίνηση και τα αυτοκίνητα μένουν ακίνητα.

2.Γ1/4 Αυτό το γεγονός άλλους τους διευκόλυνε αφού στο δρόμο επικρατούσε χάος αλλά τα αυτοκίνητα ήταν σε μια «σειρά».

2.Γ1/6 Αρχικά οι κορύνες αυτές τοποθετήθηκαν προκειμένου να μειωθεί η κίνηση στους δρόμους. Παρόλα αυτά,

3.Γ1/1 Η τοποθέτηση των κορυνών έγινε στο κέντρο του δρόμου έτσι ώστε να μην γίνεται η παράνομη στάθμευση των οχημάτων. Από την άλλη

3.Γ1/2 Από την μία πλευρά είναι πολύ αποτελεσματικό σε σχέση με την ασφάλεια όλων μας, αφού η ταχύτητα των αυτοκινήτων μειώνεται συνεχώς και δεν υπάρχουν πολλές πιθανότητες ατυχημάτων. Από την άλλη πλευρά

3.Γ1/4 Οι κορύνες τοποθετήθηκαν από το Δήμο Βόλου με σκοπό την καλύτερη κυκλοφορία των οχημάτων. Η τοποθέτηση όμως των κορυνών, είχε σαν αποτέλεσμα

3.Γ2/1 Η πολιτεία θέλοντας να λύσει το κυκλοφοριακό πρόβλημα δημιούργησε νέα προβλήματα στους πολίτες.

3.Γ2/3 Οι κορύνες που σίγουρα τοποθετήθηκαν από την τροχαία για να επιταχύνουν την κυκλοφορία ωστόσο δημιουργούν κάποια σοβαρά προβλήματα.

3.Γ2/6 Κι όμως, αν και κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί το γεγονός ότι η ύπαρξη των κορυνών έχει οδηγήσει σε επίλυση του κυκλοφοριακού προβλήματος, είναι επίσης αναμφισβήτητο ότι

3.Γ2/7 Το συγκεκριμένο μέτρο φέρει μια πληθώρα θετικών στοιχείων. Ωστόσο από την άλλη πλευρά

3.Γ2/9 Ο Δήμος Βόλου εδώ και ένα χρόνο έχει τοποθετήσει κορύνες στο κέντρο της πόλης για την καλύτερη διέλευση των οχημάτων. Όμως

3.Γ3/5 Αναμφίβολα οι κορύνες στους κεντρικούς δρόμους βοηθούν στη ροή της κυκλοφορίας αλλά ταυτόχρονα έχουν αρκετά μειονεκτήματα.

3.Γ3/7 Βάζοντας όρια και στις οδηγικές παραβάσεις. Από την άλλη πλευρά,

- 3.Γ3/11 Εδω και εναν χρόνο έχουν τοποθετηθει στους δρομους κορύνες για να μην παρκαρουν στον δρομο και εμποδιζουν την κυκλοφορια. Όμως
- 3.Γ3/14 Από την άλλη πλευρά και κυρίως αυτοί που πήραν αυτή την απόφαση, πιστεύουν πως η τοποθέτηση κορίνων είχε ως απότερο σκοπό την ασφαλέστερη οδήγηση και την εξοικονόμηση χώρου. Τα αποτελέσματα δεν έχουν δείξει κάτι τέτοιο
- 3.Γ3/15 Μολωνότι υπάρχουν κάποιες αρνητικές πλευρές έχουμε και θετικά αποτελέσματα από τη χρήση των κορίνων που είναι τόσα λίγα που
- 5.Γ1/13 Γι' αυτό τέθηκαν κορύνες στη μέση του δρόμου για να μη γίνεται αυτό το μπλοκάρισμα στους δρόμους. Από τη μια θα λέγαμε πως οι κορύνες βοηθούν την οδήγηση και ξεμπλοκάρουν τους δρόμους. Από την άλλη όμως
- 5.Γ1/15 Είναι γεγονός πως πολλοί ισχυρίζονται πως οι κορύνες έχουν βελτιώσει το πρόβλημα της κίνησης, μείωσαν την πιθανότητα ατυχημάτων και βοηθούν τους πεζούς, αλλά από την άλλη πλευρά
- 5.Γ2/7 Επιπροσθέτως, αν και τοποθετήθηκαν οι κορίνες στους δρόμους για την καλύτερη διεξαγωγή της οδικής κυκλοφορίας φαίνεται πως τελικά ούτε αυτό το έργο επιτελείται
- 5.Γ2/11 Στην περιοχή του Βόλου, πάντοτε υπήρχε το πρόβλημα του παρκαρίσματος, και γι' αυτόν τον λόγο ο Δήμος αποφάσισε να τοποθετήσει κορύνες στους κεντρικούς δρόμους της πόλης. Όμως
- 5.Γ2/13 Πρόσφατα τοποθετήθηκαν κορίνες στους δρόμους του Βόλου από τον Δήμο, έχοντας σκοπό να προληφθούν ατυχήματα, που παλαιότερα πύκνωναν σταδιακά. Όμως
- 6.Γ2/1 Ο Δήμος του Βόλου, με σκοπό να διευκολύνει τη ροή της κυκλοφορίας στους κεντρικούς δρόμους της πόλης, τοποθέτησε κορύνες, παραβλέποντας κάθε αρνητική επιπτώση που έχει η ενέργειά τους αυτή.
- 6.Γ2/3 Γιατί καθώς οι κορύνες είναι τοποθετημένες στο κέντρο του δρόμου ρυθμίζουν την κυκλοφορία, όμως
- 6.Γ2/12 Γνωρίζουμε πως αυτό το πραγματοποιήσατε για την καλύτερευση της κυκλοφορίας αλλά κάτι τέτοιο δεν έγινε εφικτό
- 7.Γ2/3 Η τοποθέτηση των κορίνων σε όλους τους κεντρικούς δρόμους του Δήμου Βόλου έχουν βοηθήσει, όμως έχουν και κάποιες αρνητικές επιπτώσεις.
- 7.Γ2/5 Ο πολυαναφερόμενος στόχος και σκοπός τους είναι η μείωση του κυκλοφοριακού και η γρηγορότερη και ευκολότερη μετακίνηση. Κατά πόσον τώρα αυτό συμβαίνει είναι αμφίβολο
- 7.Γ2/6 Οι κορύνες τοποθετήθηκαν στους κεντρικούς δρόμους του Βόλου, με στόχο την ταχύτερη διέλευση των αυτοκινήτων στους δρόμους. Όμως, ...
- 7.Γ2/10 ο Δήμος πρέπει να καταλάβει πως αντί να λύσει το κυκλοφοριακό πρόβλημα δημιουργεί μεγαλύτερο.

7.Γ2/12 οι κορόνες, οι οποίες τοποθετήθηκαν για να λύσουν το πρόβλημα που προκαλούσαν τα σταθμευμένα αυτοκίνητα.

7.Γ2/18 Κατά κύριο λόγο έχουν χρησιμοποιηθεί ώστε να αποφεύγονται τα ανεξέλεγκτα παρκαρίσματα και στις δύο πλευρές των δρόμων. Όμως

7.Γ2/19 Η τοποθέτηση τελικά των κορήνων για την διευκόλυνση της κυκλοφορίας δεν αποδείχτηκε και τόσο αποτελεσματική.

7.Γ3/5 έχουν τοποθετηθεί κορόνες από το Δήμο για τη διευκόλυνση της κυκλοφορίας. Όμως

7.Γ3/6 Η δημοτική αρχή τοποθέτησε τις κορόνες με σκοπό να γίνεται πιο ομαλά η κίνηση στους δρόμους και να μην σταθμεύουν τα αυτοκίνητά τους οι άνθρωποι πάνω στα πεζοδρόμια.

7.Γ3/9 οι κορόνες δεν είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να μειωθεί η ταχύτητα των αυτοκινήτων.

7.Γ3/11 Το εγχείρημα αυτό είναι μια προσπάθεια του δήμου να βάλει φρένο στην αναξέλεγκτη στάθμευση των αυτοκινήτων στους κεντρικούς δρόμους της πόλης που εμποδίζουν την ομαλή κυκλοφορία. Ως προς αυτό λοιπόν οι κορόνες πέτυχαν το σκοπό τους. Ένα πρόβλημα όμως λύθηκε ενώ άλλα τόσα δημιουργήθηκαν

7.Γ3/15 Σύμφωνα με την άποψη του Δημάρχου της πόλης μας κρίθηκε απαραίτητο να τοποθετηθούν κορόνες στην πόλη για να είναι εύκολη η ρύθμιση της κυκλοφορίας.

1.Γ2/1 Αρχικά αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν και προσμένουν με χαρά και αγωνία αυτή τη συγκεκριμένη εκδρομή. Όμως

1.Γ2/2 Η πενήμερη εκδρομή είναι ένας «θεσμός». Ουσιαστικά τα παιδιά ονειρεύονται αυτή την εκδρομή από την 1^η Γυμνασίου. Παρόλα αυτά

1.Γ2/3 Όπως στην έκτη δημοτικού, στην τρίτη γυμνασίου, έτσι και στην τρίτη Λυκείου οι μαθητές πραγματοποιούν τριήμερες και πενήμερες εκδρομές. «Θα γω κάτι να θυμάμαι» μου είπε ο γιος μου προχθές στον οποίο απαγόρευσα να πάει στην πενήμερη του Λυκείου του.

1.Γ2/14 Όπως είναι γνωστό οι πενταήμερες είναι ένα τρόπος διασκέδασης των νέων. Ωστόσο,

1.Γ3/6 Αναφέρομαι στο θεσμό, γιατί πλέον έχει καταντήσει παράδοση, της πενήμερης εκδρομής.

1.Γ3/10 Είναι αλήθεια ότι υπάρχουν εδώ και δύο δεκαετίες. Παρόλα αυτά

3.Γ1/8 Η πενήμερη εκδρομή είναι για να πάμε τα παιδιά σε μια άλλη πόλη να δούμε τα μουσεία, να δούμε τα αξιοθέατα της πόλης, να περάσουνε ωραία με τους συμμαθητές τους και με τους καθηγητές. Ενώ

3.Γ2/1 Παρά το ότι μέρος της παιδείας είναι και η ψυχαγωγία με μορφή εκδρομών, προσωπικά υποστηρίζω ότι οι πενήμερες εκδρομές οφείλουν να καταργηθούν.

3.Γ2/3 Οι εκδρομές σίγουρα είναι χρήσιμες διότι ανανεώνουν τον κάθε μαθητή και του προσφέρουν ένα καλό διάλειμα. Βέβαια

3.Γ2/5 Αρχικά θέλω να σας επισημάνω πως όλα τα παιδιά που φοιτούν στην Γ' τάξη των Γενικών Λυκείων εργάζονται πολύ σκληρά με σκοπό να επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια εκπαίδευσης και κατά συνέπεια κουράζονται πολύ τόσο ψυχικά όσο και σωματικά. Πάνω σε αυτή τη λογική στηρίζονται οι πενθήμερες εκδρομές οι οποίες αποβλέπουν στην ξεκούραση και επιμόρφωση των μαθητών. Παρ' όλα αυτά

B 3.Γ2/13 Οι εκδρομές αυτές έχουν ως στόχο τα παιδιά να ξεφύγουν από το άγχος των εξετάσεων αλλά και να αποκτήσουν μια σχολική εμπειρία που θα θυμούνται για όλη τους τη ζωή.

B 3.Γ2/14 Στις μέρες μας ένα συχνό φαινόμενο είναι οι πενταήμερες εκδρομές που πραγματοποιούνται στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Έχουν σαν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να χαλαρώσουν από την πίεση των μαθημάτων και των υποχρεώσεών τους. Όμως, ...

3.Γ3/1 Αναμφίβολα, οι πενθήμερες εκδρομές αποτελούν για τους μαθητές μια ανεπανάληπτη εμπειρία ζωής, στις μέρες μας όμως έχει πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις.

3.Γ3/4 Οι πενθήμερες εκδρομές είναι πλέον ένας θεσμός για την τελευταία τάξη του Λυκείου. Τόσο οι μαθητές όσο και ορισμένοι καθηγητές αρέσκονται στην φυγή από την καθημερινότητα του σχολείου για λίγες μέρες και την επίσκεψη νέων τόπων με συνακόλουθη πνευματική ανάταση. Παρόλα αυτά ...

3.Γ3/5 Στις μέρες μας η πενθήμερη εκδρομή της τελευταίας τάξης του Λυκείου έχει μετατραπεί σε θεσμό.

3.Γ3/9 Ως γονείς συμμεριζόμαστε την επιθυμία των παιδιών μας να ξεσκάσουν και να απομακρυνθούν από τον έλεγχο μας αλλά είναι υποχρέωσή μας να τα προστατέξουμε.

3.Γ3/12 Είναι σωστό τα παιδιά να πηγενουν εκδρομή για να ψυχαγογουντε, όμως

B 3.Γ3/13 ο λογος που πηγαινουν οι μαθητες και οι μαθητριες ειναι η διασκεδαση.

5.Γ1/14 Είναι αλήθεια ότι οι εκδρομές κατέχουν σημαντική θέση στις καρδιές των μαθητών οι οποίοι τις κρατούν ως ζεστές και ξεχωριστές αναμνήσεις από τα βιώματα της σχολικής τους ζωής. Ωστόσο

5.Γ2/10 Πολλοί πιστεύουν ότι οι εκδρομές αυτές ξεκουράζουν τα παιδιά πριν τον μεγάλο αγώνα των πανελληνίων. Στην πραγματικότητα, όμως

5.Γ2/16 Πολλοί γονεις πιστεύουν ότι κάνουν καλό αυτές οι εκδρομές, τεκμηριώνοντας την αποχή τους, τονίζοντας ότι ξεκουράζονται απο την ταλαιπωρία των μαθημάτων και του καθημερινού προγράμματος. Παροτρύνουν τα παιδιά τους να πάνε σε αυτή την εκδρομή. Όμως ...

B 6.Γ2/2 Νομίζω πως τα αρνητικά αυτών των εκδρομών υπερσχύουν έναντι των θετικών, που είναι η χαλάρωση και η διασκέδαση

7.Γ2/12 Οι πενήμερες εκδρομές που πραγματοποιούνται στην τελευταία τάξη του Λυκείου, **αποτελούν** εδώ και μερικά χρόνια ‘παράδοση’ για τα σχολεία. Αν και τα περισσότερα παιδιά της τελευταίας τάξης του Λυκείου **περιμένουν** αγωνιωδώς την πενήμερη εκδρομή, ωστόσο η πραγματοποίησή της έχει και αρνητικά στοιχεία.

7.Γ3/18 **Όπως είναι γνωστό**, οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου **επιθυμούν** να οργανώνουν κάποιες πενήμερες εκδρομές σε μέρη της αρεσκείας τους, ώστε να **έχουν συγκατατήσει** αναμνήσεις από τα αμορφότερα χρόνια της ζωής τους, που δεν είναι άλλα από τα μαθητικά

Τα Αντεπιχειρήματα παρουσιάζονται ταξινομημένα βάσει των πέντε επιπέδων αντικειμενοποίησης. Με πλαγιασμένη μορφή αποδίδονται οι ονοματοποιήσεις μαζί με τα στοιχεία επέκτασης του ονοματικού συνόλου και με υπογράμμιση οι ρηματικές εξαρτήσεις. Σημειώνεται ότι τέσσερα Αντεπιχειρήματα των γραπτών για τις πενήμερες εκδρομές (3.Γ2/5, 5.Γ1/14, 7.Γ3/11 και 7.Γ3/18), ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες, καθώς συνδύαζαν στη σχετικά μεγάλη έκτασή τους δύο διαφορετικούς τρόπους εκφοράς.

Αντικειμενοποίηση 1^{ου} επιπέδου: ουσιαστικό/ά [3]

3.Γ1/6	Οι προσπάθειες αυτές για αναβάθμιση του κυκλοφοριακού συστήματος του Βόλου
7.Γ2/19	Η τοποθέτηση τελικά των κορνιών για την διευκόλυνση της κυκλοφορίας
7.Γ4/5	Με το πρόσχημα της ρύθμισης του αυξανόμενου κυκλοφοριακού προβλήματος

Αντικειμενοποίηση 2^{ου} επιπέδου: Ρ – ουσιαστικό [37]

1.Γ1/2	<u>τοποθετήθηκε</u> ως μέτρο παρεμπόδισης του διπλοπαρκαρίσματος στους δρόμους
2.Γ1/2	Σαν πρόφαση χρησιμοποιήθηκε η αυξημένη κίνηση των τελευταίων χρόνων και τα τροχαία ατυχήματα που προκαλούνται εξαιτίας της
2.Γ1/8	ο κύριος <u>στόχος</u> των κορνιών που <u>ήταν</u> η καταστολή του παράνομου παρκαρίσματος
3.Γ1/4	Οι κορύνες <u>τοποθετήθηκαν</u> από το Δήμο Βόλου με σκοπό την καλύτερη κυκλοφορία των οχημάτων
3.Γ2/4	η κίνηση αυτή <u>είχε ως στόχο</u> τη διευκόλυνση της κυκλοφορίας
3.Γ2/5	οι κορύνες <u>τοποθετήθηκαν</u> από το Δήμο Βόλου με το σκεπτικό ότι θα αποτρέψουν τους οδηγούς να σταθμεύουν σε όποιο μέρος του δρόμου τους βολεύει
3.Γ2/9	Ο Δήμος Βόλου εδώ και ένα χρόνο <u>έχει τοποθετήσει</u> κορύνες στο κέντρο της πόλης για την καλύτερη διέλευση των οχημάτων
3.Γ2/13	η κίνηση αυτή <u>στόχευε</u> στη διευκόλυνση της κυκλοφορίας
3.Γ3/7	<u>διευκολύνει</u> την οδηγική συμπεριφορά <u>βάζοντας όρια</u> και στις οδηγικές παραβάσεις
3.Γ3/13	Συμφωνα με τον Δημο Βόλου η τοποθετηση αυτων των κορνιων <u>ηταν</u> για την ευκολοτερη μετακινηση των οχηματων στους κεντρικους δρομους της πολης
3.Γ3/15	<u>έχουμε</u> και θετικά αποτελέσματα από τη χρήση των κορίνων
5.Γ1/5	<u>Σκοπός</u> αυτής της πράξης <u>ηταν</u> η αντιμετώπιση του κυκλοφοριακού προβλήματος, του παρανομου παρκαρισματος και αλλα
5.Γ1/8	<u>έχουν τοποθετηθεί</u> κορύνες για την καλύτερη ίσως κυκλοφορία όλων των μέσων μαζικής μεταφοράς
5.Γ1/9	Η προστασία, η οποία <u>θα παρεχόταν</u> από τις κορύνες
5.Γ2/7	αν και <u>τοποθετήθηκαν</u> οι κορίνες στους δρόμους για την καλύτερη διεξαγωγή της οδικής

	κυκλοφορίας
6.Γ2/2	η τοποθέτηση των κορύνων <u>μπορεί να ήταν</u> λυσιτελής στην αντιμετώπιση του διπλοπαρκαρίσματος και του παράνομου παρκαρίσματος στην πόλη του Βόλου
6.Γ2/7	<u>Στόχος</u> της ενέργειας αυτής <u>ήταν</u> η ρύθμιση της κυκλοφορίας, εξαιτίας του κυκλοφοριακού προβλήματος που επικρατούσε
7.Γ2/3	Η τοποθέτηση των κορύνων σε όλους τους κεντρικούς δρόμους του Δήμου Βόλου <u>έχουν βοηθήσει</u>
7.Γ2/5	Ο πολυαναφερόμενος <u>στόχος και σκοπός τους είναι</u> η μείωση του κυκλοφοριακού και η γρηγορότερη και ευκολότερη μετακίνηση
7.Γ2/6	Οι κορύνες <u>τοποθετή[θη]καν</u> στους κεντρικούς δρόμους του Βόλου, με στόχο την ταχύτερη διέλευση των αυτοκινήτων στους δρόμους
7.Γ2/18	η τοποθέτησή τους <u>είχε ως σκοπό</u> την δημιουργία ενός καλύτερου κυκλοφοριακού συστήματος
7.Γ3/5	<u>έχουν τοποθετηθεί</u> κορύνες από το Δήμο για τη διευκόλυνση της κυκλοφορίας
7.Γ4/9	<u>στόχος</u> της τοποθέτησης των κορυνών <u>ήταν</u> η αποφυγή των διπλοπαρκαρισμάτων και η ομαλή κυκλοφοριακή κίνηση
B.1.Γ2/14	οι πενταήμερες <u>είναι</u> ένα τρόπος διασκέδασης των νέων
B.1.Γ3/2	Οι περισσότεροι μαθητές <u>περιμένουν</u> τις εκδρομές αυτές με την δικαιολογία να ξεφύγουν από το φόρτο του προγράμματος των μαθημάτων που είναι φανερό ότι είναι μεγάλος
B.1.Γ3/6	<u>Αναφέρομαι</u> στο θεσμό, γιατί πλέον <u>έχει καταντήσει</u> παράδοση, της πενθήμερης εκδρομής
B.3.Γ2/1	μέρος της παιδείας <u>είναι</u> και η ψυχαγωγία με μορφή εκδρομών
B.3.Γ2/5	<u>αποβλέπουν</u> στην ξεκούραση και επιμόρφωση των μαθητών
B.3.Γ3/1	Αναμφίβολα, οι πενθήμερες εκδρομές <u>αποτελούν</u> για τους μαθητές μια ανεπανάληπτη εμπειρία ζωής
B.3.Γ3/4	Οι πενθήμερες εκδρομές <u>είναι</u> πλέον ένας θεσμός για την τελευταία τάξη του Λυκείου. Τόσο οι μαθητές όσο και ορισμένοι καθηγητές <u>αρέσκονται</u> στην <u>φυγή από την καθημερινότητα του σχολείου για λίγες μέρες και την επίσκεψη νέων τόπων με συνακόλουθη πνευματική ανάταση</u>
B.3.Γ3/5	Στις μέρες μας η πενθήμερη εκδρομή της τελευταίας τάξης του Λυκείου <u>έχει μετατραπεί</u> σε θεσμό
B.3.Γ3/9	Ως γονείς <u>συμμεριζόμαστε</u> την επιθυμία των παιδιών μας να ξεσκάσουν και να απομακρυνθούν από τον έλεγχό μας
B.3.Γ3/13	ο <u>λογος που πηγαινουν</u> οι μαθητες και οι μαθητριες <u>ειναι</u> η διασκεδαση
B.5.Γ1/14	οι οποίοι τις <u>κρατούν</u> ως ζεστές και ξεχωριστές αναμνήσεις από τα βιώματα της σχολικής τους ζωής
B.6.Γ2/2	των θετικών, που <u>είναι</u> η χαλάρωση και η διασκέδαση
B.7.Γ3/11	Οι πενθήμερες εκδρομές <u>είναι</u> ένας θεσμός με μεγάλη ιστορία των μαθητών της Γ' λυκείου.
B.7.Γ3/18	ώστε <u>να έχουν συγκρατήσει</u> αναμνήσεις από τα αμορφότερα χρόνια της ζωής τους, που δεν είναι άλλα από τα μαθητικά

Αντικειμενοποίηση 3^{ου} επιπέδου: P – P (δευτερεύουσας) – ουσιαστικό [19]

1.Γ2/2	Αρχικός <u>σκοπός</u> τους <u>ήταν να μην παρκάρουν</u> αφελή άτομα δεξιά και αριστερά του
--------	--

	δρόμου <u>εμποδίζοντας την κυκλοφορία</u>
1.Γ3/1	Οι κορύνες <u>τοποθετήθηκαν για να αποφεύγεται η στάθμευση των αυτοκινήτων στους δρόμους</u>
2.Γ1/5	Αρκετοί <u>είναι</u> εκείνοι που <u>επιδοκιμάζουν την εγκατάσταση κορυνών στους δρόμους, τονίζοντας ότι τάχα βελτιώθηκε η οδική κυκλοφορία και ότι η πόλη μας αναβαθμίστηκε</u>
3.Γ1/1	Η τοποθέτηση των κορυνών <u>έγινε</u> στο κέντρο του δρόμου έτσι ώστε να <u>μην γίνεται η παράνομη στάθμευση των οχημάτων</u>
3.Γ1/2	Από την μία πλευρά <u>είναι</u> πολύ αποτελεσματικό σε σχέση με την ασφάλεια όλων μας, αφού <u>η ταχύτητα των αυτοκινήτων μειώνεται</u> συνεχώς και <u>δεν υπάρχουν πολλές πιθανότητες ατυχημάτων</u>
3.Γ2/12	<u>έχουν τοποθετηθεί</u> κορύνες με την προοπτική <u>να δώσουν λύση το κυκλοφοριακό πρόβλημα της πόλης μας</u>
5.Γ1/1	Οι κορύνες <u>υποτίθεται ότι θα εμπόδιζαν</u> έμμεσα τη <u>στάθμευση αυτοκινήτων στις δύο πλευρές των δρόμων</u>
5.Γ1/14	Ο σκοπός της <u>τοποθέτησης των κορυνών αποσκοπούσε</u> στο να <u>λειτουργήσει ως εμπόδιο για τους απερίσκεπτους οδηγούς οι οποίοι παρκάρουν χωρίς να συλλογίζονται αν είναι παράνομο ή όχι ή αν εμποδίζουν την κυκλοφορία ή όχι</u>
5.Γ2/1	Ο Δήμος Βόλου <u>εγκατέστησε</u> κορύνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης νομίζοντας έτσι ότι <u>το κυκλοφοριακό και το πρόβλημα της σταθμευσης θα ελλατωθεί</u>
6.Γ2/1	Ο Δήμος του Βόλου, με σκοπό <u>να διευκολύνει τη ροή της κυκλοφορίας στους κεντρικούς δρόμους της πόλης, τοποθέτησε</u> κορύνες
6.Γ2/6	<u>Τη λύση στο πρόβλημα κλήθηκαν να δώσουν</u> όργανα της πόλης τοποθετώντας κορύνες στους κεντρικούς δρόμους
6.Γ2/12	<u>Γνωρίζουμε</u> πως αυτό το <u>πραγματοποιήσατε για την καλύτερευση της κυκλοφορίας</u>
7.Γ3/3	Αρχικός <u>στόχος</u> της τοποθέτησης των κορυνών <u>ήταν να περιοριστεί η στάθμευση των αυτοκινήτων</u>
7.Γ3/11	Το εγχείρημα αυτό <u>είναι</u> μια προσπάθεια του δήμου <u>να βάλει φρένο στην αναξέλεγκτη στάθμευση των αυτοκινήτων στους κεντρικούς δρόμους της πόλης που εμποδίζουν την ομαλή κυκλοφορία</u>
7.Γ4/4	ο Δήμος Βόλου <u>αποφάσισε να τοποθετήσει</u> κορύνες σε όλους τους κεντρικούς δρόμους της πόλης <u>με την αιτιολογία ότι θα βελτιωθεί η κυκλοφορία των οχημάτων</u>
B.3.Γ2/13	Οι εκδρομές αυτές <u>έχουν ως στόχο</u> τα παιδιά <u>να ξεφύγουν από το άγχος των εξετάσεων αλλά και να αποκτήσουν μια σχολική εμπειρία που θα θυμούνται για όλη τους τη ζωή</u>
B.5.Γ1/14	<u>Είναι αλήθεια</u> ότι οι εκδρομές <u>κατέχουν</u> σημαντική <u>θέση στις καρδιές των μαθητών</u>
B.5.Γ2/10	Πολλοί <u>πιστεύουν</u> ότι οι εκδρομές αυτές <u>ξεκουράζουν</u> τα παιδιά πριν τον μεγάλο αγώνα των πανελλήνιων
B.7.Γ3/11	<u>Είναι</u> συνήθως μια <u>ευκαιρία</u> για τους μαθητές <u>να ξεφύγουν λίγο από το άγχος της προετοιμασίας για της πανελλήνιες και να περάσουν δημιουργική, χαλαρωτική και καμιά φορά και εκπαιδευτική ώρα με τους φίλους τους.</u>

Αντικειμενοποίηση 4^{ου} επιπέδου: P – P – P – ουσιαστικό [6]

3.Γ2/6	αν και κανείς <u>δεν μπορεί να αρνηθεί</u> το γεγονός ότι <u>η ύπαρξη των κορυνών έχει οδηγήσει σε επίλυση του κυκλοφοριακού προβλήματος</u>
3.Γ3/14	αυτοί που <u>πήραν</u> αυτή την απόφαση, <u>πιστεύουν πως η τοποθέτηση κορινών είχε ως αποτέλεσμα σκοπό την ασφαλέστερη οδήγηση και την εξοικονόμηση χώρου</u>
7.Γ3/15	Σύμφωνα με την άποψη του Δημάρχου της πόλης μας <u>κρίθηκε απαραίτητο να</u>

	<u>τοποθετηθούν</u> κορύνες στην πόλη για να είναι εύκολη η <u>ρύθμιση της κυκλοφορίας</u>
B.3.Γ2/14	Έχουν σαν <u>στόχο</u> να βοηθήσουν τα παιδιά να <u>χαλαρώσουν</u> από την <u>πίεση των μαθημάτων και των υποχρεώσεών τους</u> .
B.5.Γ2/16	Πολλοί γονείς <u>πιστεύουν</u> ότι <u>κάνουν</u> καλό αυτές οι εκδρομές, τεκμηριώνοντας την αποψή τους, τονίζοντας ότι <u>ξεκουράζονται</u> από την <u>ταλαιπωρία των μαθημάτων και του καθημερινού προγράμματος</u>
B.7.Γ3/18	Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου <u>επιθυμούν να οργανώνουν</u> κάποιες πενήνήμερες εκδρομές σε <u>μέρη της αρεσκείας τους</u>

Αντικειμενοποίηση 5^{ου} επιπέδου: υψηλός βαθμός ρηματικής οργάνωσης [35]

1.Γ1/5	ίσως <u>έχουν μειώσει</u> την κυκλοφοριακή συμφόρηση
1.Γ2/3	Για να <u>μην παρκάρουν</u> Ι.Χ. στους δρόμους αυτούς» μου <u>είπε</u> συγκεκριμένα η κυρία Σούλα Μπαρτζώκα, μέλος τους Δ.Σ. Δήμου Βόλου
1.Γ2/10	<u>να διευκολύνουν</u> την κίνηση
1.Γ3/7	Πολλοί συνεχίζουν [για] να [μην] <u>«παρκάρουν»</u> παράνομα
2.Γ1/4	άλλους τους <u>διευκόλυνε</u> αφού στο δρόμο <u>επικρατούσε</u> χάος
2.Γ1/6	Αρχικά οι κορύνες αυτές <u>τοποθετήθηκαν</u> προκειμένου να <u>μειωθεί</u> η κίνηση στους δρόμους
3.Γ1/5	Μπορεί οι οδηγοί να <u>μην αυξάνουν</u> την ταχύτητα γιατί <u>τους εμποδίζουν</u> οι κορύνες
3.Γ2/1	Η πολιτεία θέλοντας να <u>λύσει</u> το κυκλοφοριακό πρόβλημα
3.Γ2/3	Οι κορύνες που σίγουρα <u>τοποθετήθηκαν</u> από την τροχαία για να <u>επιταχύνουν</u> την κυκλοφορία
3.Γ2/7	Το συγκεκριμένο μέτρο <u>φέρει</u> μια πληθώρα θετικών στοιχείων
3.Γ2/14	Η απόφαση αυτή <u>πάρθηκε</u> με σκοπό να <u>μειωθεί</u> το κυκλοφοριακό πρόβλημα που <u>στιγματίζει</u> την πόλη μας
3.Γ2/15	Η αλήθεια είναι πως η πόλη ίσως <u>μοιάζει</u> κάπως ποιο οργανωμένη, <u>φαίνεται</u> δηλαδή πως οι κορύνες <u>έχουν κάνει</u> πιο ελεγχόμενο το κυκλοφοριακό σύστημα
3.Γ3/5	Αναμφίβολα οι κορύνες στους κεντρικούς δρόμους <u>βοηθούν</u> στη ροή της κυκλοφορίας
3.Γ3/11	Εδώ και έναν χρόνο έχουν τοποθετηθεί στους δρομους κορύνες για να <u>μην παρκάρουν</u> στον δρομο και <u>εμποδίζουν</u> την κυκλοφορια
5.Γ1/13	Γι' αυτό <u>τέθηκαν</u> κορύνες στη μέση του δρόμου για να <u>μη γίνεται</u> αυτό το μπλοκάρισμα στους δρόμους. Από τη μια <u>θα λέγαμε</u> πως οι κορύνες <u>βοηθούν</u> την οδήγηση και <u>ξεμπλοκάρουν</u> τους δρόμους
5.Γ1/15	Είναι γεγονός πως πολλοί <u>ισχυρίζονται</u> πως οι κορύνες <u>έχουν βελτιώσει</u> το πρόβλημα της κίνησης, <u>μείωσαν</u> την πιθανότητα ατυχημάτων και <u>βοηθούν</u> τους πεζούς
5.Γ2/11	Στην περιοχή του Βόλου, πάντοτε <u>υπήρχε</u> το πρόβλημα του παρκαρίσματος, και γι'αυτόν τον λόγο ο Δήμος <u>αποφάσισε</u> να <u>τοποθετήσει</u> κορύνες στους κεντρικούς δρόμους της πόλης
5.Γ2/13	<u>τοποθετήθηκαν</u> κορίνες στους δρόμους του Βόλου από τον Δήμο, έχοντας σκοπό να <u>προληφθούν</u> ατυχήματα, που παλαιότερα <u>πύκνωναν</u> σταδιακά
6.Γ2/3	Γιατί καθώς οι κορύνες <u>είναι τοποθετημένες</u> στο κέντρο του δρόμου <u>ρυθμίζουν</u> την κυκλοφορία
7.Γ2/2	Στην αρχή όλοι <u>πίστευαν</u> που <u>θα βοηθούσε</u> σημαντικά το κυκλοφοριακό χάος
7.Γ2/10	[ο Δήμος πρέπει να καταλάβει πως αντί] να <u>λύσει</u> το κυκλοφοριακό πρόβλημα
7.Γ2/12	οι κορύνες, οι οποίες <u>τοποθετήθηκαν</u> για να <u>λύσουν</u> το πρόβλημα που <u>προκαλούσαν</u> τα σταθμευμένα αυτοκίνητα

7.Γ3/6	Η δημοτική αρχή <u>τοποθέτησε</u> τις κορόνες με σκοπό <u>να γίνεται</u> πιο ομαλά η κίνηση στους δρόμους και <u>να μην σταθμεύουν</u> τα αυτοκίνητά τους οι άνθρωποι πάνω στα πεζοδρόμια
7.Γ3/9	[οι κορόνες δεν] <u>είναι</u> ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για <u>να μειωθεί</u> η ταχύτητα των αυτοκινήτων
B.1.Γ2/1	Αρχικά <u>αξίζει να σημειωθεί</u> ότι οι περισσότεροι μαθητές <u>επιθυμούν</u> και <u>προσμένουν</u> με χαρά και αγωνία αυτή τη συγκεκριμένη εκδρομή
B.1.Γ2/2	Η πενθήμερη εκδρομή <u>είναι</u> ένας «θεσμός». Ουσιαστικά τα παιδιά <u>ονειρεύονται</u> αυτή την εκδρομή από την 1 ^η Γυμνασίου
B1.Γ2/3	Όπως στην έκτη δημοτικού, στην τρίτη γυμνασίου, έτσι και στην τρίτη Λυκείου οι μαθητές <u>πραγματοποιούν</u> τριήμερες και πενθήμερες εκδρομές. « <u>Θα χω</u> κάτι <u>να θυμάμαι</u> » μου <u>είπε</u> ο γιος μου προχθές
B.1.Γ3/10	<u>Είναι αλήθεια</u> ότι <u>υπάρχουν</u> εδώ και δύο δεκαετίες
B.3.Γ1/8	Η πενθήμερη εκδρομή <u>είναι</u> για <u>να πάμε</u> τα παιδιά σε μια άλλη πόλη <u>να δούνε</u> τα μουσεία, <u>να δούνε</u> τα αξιοθέατα της πόλης, <u>να περάσουνε</u> ωραία με τους συμμαθητές τους και με τους καθηγητές
B.3.Γ2/3	Οι εκδρομές σίγουρα <u>είναι</u> χρήσιμες διότι <u>ανανεώνουν</u> τον κάθε μαθητή και του <u>προσφέρουν</u> ένα καλό διάλειμμα
B.3.Γ2/5	Αρχικά <u>θέλω να σας επισημάνω</u> πως όλα τα παιδιά που <u>φοιτούν</u> στην Γ' τάξη των Γενικών Λυκείων <u>εργάζονται</u> πολύ σκληρά με σκοπό <u>να επιτύχουν</u> στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια εκπαίδευσης και κατά συνέπεια <u>κουράζονται</u> πολύ τόσο ψυχικά όσο και σωματικά. Πάνω σε αυτή τη λογική <u>στηρίζονται</u> οι πενθήμερες εκδρομές
B.3.Γ3/12	<u>Είναι σωστο</u> τα παιδια <u>να πηγενουν</u> εκδρομη για να <u>ψυχαγογουντε</u>
B.5.Γ1/8	Τα περισσότερα σχολεία, <u>οργανώνουν</u> πενθήμερες εκδρομές <u>προφασιζόμενα</u> πως <u>είναι</u> η τελευταία εκδρομή με το σχολείο τους, με τους φίλους τους
B.7.Γ2/12	Οι πενθήμερες εκδρομές που πραγματοποιούνται στην τελευταία τάξη του Λυκείου, <u>αποτελούν</u> εδώ και μερικά χρόνια 'παράδοση' για τα σχολεία. Αν και τα περισσότερα παιδιά της τελευταίας τάξης του Λυκείου <u>περιμένουν</u> αγωνιωδώς την πενθήμερη εκδρομή
B.7.Γ2/14	<u>θα πηγαίνουν</u> απλά για να <u>αυξηθούν</u> οι λυκειακές υπέροχες αναμνήσεις τους.

Κατάταξη αντεπιχειρημάτων ανά είδος:

Είδος αντεπιχειρήματος:	
Αμφισβήτηση αλήθειας αιτίου	1.Γ1/2, 1.Γ2/2, 1.Γ2/3, 1.Γ2/10, 1.Γ3/7, 2.Γ1/2, 2.Γ1/6, 2.Γ1/8, 3.Γ1/5, 3.Γ2/4, 3.Γ2/5, 3.Γ2/12, 3.Γ2/15, 3.Γ3/13, 3.Γ3/14, 5.Γ1/1, 5.Γ1/5, 5.Γ1/8, 5.Γ1/9, 5.Γ1/14, 5.Γ2/1, 5.Γ2/7, 5.Γ2/11, 5.Γ2/13, 6.Γ2/6, 6.Γ2/7, 6.Γ2/12, 7.Γ2/2, 7.Γ2/3, 7.Γ2/5, 7.Γ2/6, 7.Γ2/10, 7.Γ2/18, 7.Γ2/19, 7.Γ3/3, 7.Γ3/5, 7.Γ3/15, 7.Γ4/9, B3.Γ1/8, B3.Γ2/3, B3.Γ2/5, B3.Γ3/1, B3.Γ3/5, B3.Γ3/12, B5.Γ2/10, B7.Γ3/11.

Αμφισβήτηση πληρότητας αιτίου	1.Γ1/5, 2.Γ1/4, 2.Γ1/5, 3.Γ1/1, 3.Γ2/2, 3.Γ1/4, 3.Γ1/6, 3.Γ2/1, 3.Γ2/3, 3.Γ2/6, 3.Γ2/7, 3.Γ2/9, 3.Γ2/13, 3.Γ2/14, 3.Γ3/5, 3.Γ3/7, 3.Γ3/11, 3.Γ3/15, 5.Γ1/13, 5.Γ1/15, 6.Γ2/1, 6.Γ2/2, 6.Γ2/3, 7.Γ3/6, 7.Γ3/11, 7.Γ4/4, 7.Γ4/5, B1.Γ2/1, B1.Γ2/2, B1.Γ2/14, B1.Γ3/2, B3.Γ2/1, B3.Γ2/13, B3.Γ2/14, B5.Γ1/8, B5.Γ2/16, B6.Γ2/2.
Αμφισβήτηση συνάφειας αιτίου	1.Γ3/1, 7.Γ2/12, 7.Γ3/9, B1.Γ3/6, B1.Γ3/10, B3.Γ3/4, B3.Γ3/9, B7.Γ2/12, B7.Γ2/14, B7.Γ3/18.
Αμφισβήτηση προέλευσης επιχειρήματος	B1.Γ2/3, B3.Γ3/13, B5.Γ1/14.