

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

Βασίλειος Αδαμόπουλος

Στην επιχειρηματολογία δίνεται διαχρονικά μεγάλη βαρύτητα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο. Στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου (σσ. 70-71) επιχειρείται μία πρώτη επαφή των μαθητών με τη βασική δομή ενός επιχειρήματος και τη βασική παράμετρο της αιτιολόγησης-τεκμηρίωσης των θέσεων μέσω μιας αλληλουχίας δεδομένων και ισχυρισμών, ενώ μεγαλύτερη εμβάθυνση στο πεδίο της επιχειρηματολογίας συντελείται στο εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου (σσ. 13-21). Εκεί παρατίθενται διεξοδικότερα τα μέρη ενός συλλογισμού και, κυρίως, ο τρόπος αξιολόγησης ενός επιχειρήματος με διάκριση των παραμέτρων της εγκυρότητας, της λογικής δηλαδή σύνδεσης προκείμενων και συμπεράσματος, και της αλήθειας, δηλαδή της αποδεκτότητας των δεδομένων σε σχέση με την πραγματικότητα.

Το σημαντικότερο θεωρητικό μοντέλο το οποίο και αξιοποιήθηκε όσο κανένα τόσο σε ερευνητικό πεδίο για τον έλεγχο της αξιολόγησης των επιχειρημάτων σε μαθητικά κείμενα, όσο και στη διδασκαλία της σωστής επιχειρηματολογίας είναι αυτό του Toulmin (Fulkerson, 1996: 46), ο οποίος προχώρησε τη μελέτη της επιχειρηματολογίας πέρα από το πλαίσιο της τυπικής λογικής.

Τα συστατικά ενός επιχειρήματος σύμφωνα με το μοντέλο του Toulmin είναι τα εξής. Πρωταρχικό στοιχείο είναι η θέση που υποστηρίζεται (claim). Η θέση αυτή στηρίζεται από επιχειρήματα (subclaims). Το κάθε επιχείρημα τεκμηριώνεται με δεδομένα-στοιχεία που δίνονται (data-evidence), η σχέση των οποίων με το ίδιο επιχείρημα/συμπέρασμα εξασφαλίζεται με τις επικυρωτικές αρχές (warrants), δηλαδή τις αιτιολογήσεις, τις λογικές αρχές, τις γενικεύσεις, τις αιτιοκρατικές σχέσεις που λειτουργώντας συμπληρωματικά στα τεκμήρια πιστοποιούν για την καταλληλότητα των δεδομένων αυτών και αποτελούν το συνδετικό ιστό μέσω του οποίου θα προκύψει το συμπέρασμα και θα συντελεστεί η πειθώ. Στην ουσία πρόκειται για εκείνες τις γέφυρες που εκπροσωπούν παγιωμένες αντιλήψεις με ισχύ αξιώματος, ώστε να είναι αποδεκτές. Οι επικυρωτικές αρχές ενδέχεται να έχουν τα δικά τους αντίστοιχα δεδομένα που τις ισχυροποιούν και στηρίζουν το συμπέρασμα, τις βάσεις (backing), με τη μορφή θεωρητικών σχημάτων ή εμπειρικών στοιχείων. Συμπληρωματικά συ-

στατικά του επιχειρήματος είναι ο υπολογισμός των αντεπιχειρημάτων που αντίστοιχα παραπέμπει στην άσκηση ενστάσεων στους εγγυητές (rebuttal), οι περιορισμοί (qualifiers) που τίθενται στο σκεπτικό και προέρχονται από τον υπολογισμό των αντεπιχειρημάτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αντικειμενικότητα και κατ' επέκταση η πειστικότητα, όπως και για να αξιοποιηθούν οι αναμενόμενες ενστάσεις και με αυτόν τον τρόπο να εξουδετερωθούν. Μάλιστα, ο υπολογισμός της άλλης άποψης και η διαλλακτικότητα δεν αποτυπώνονται μόνο σε επίπεδο ιδεών (αναίρεση των αντεπιχειρημάτων) αλλά και σε επίπεδο ύφους. Οι περιορισμοί που προκύπτουν από τις ενστάσεις συνήθως αποτυπώνονται με δείκτες τροπικότητας, όπως με τις λέξεις «ενδεχομένως, οπωσδήποτε» κ.λπ. (Toulmin et al., 2002: 51-51, 85).

Σημαντική προσθήκη στο μοντέλο του Toulmin από τους Johnson & Blair, το 1987 αποτελεί η παράμετρος της αποδεκτότητας (acceptability). Με τη διέγερση αυτή ενισχύεται η ποιοτική προσέγγιση των επιχειρημάτων ως αντίβαρο στον έντονα δομικό προσανατολισμό του μοντέλου, όπως αρχικά διαμορφώθηκε από τον Toulmin. Αυτή η παράμετρος σχετίζεται με την ευκολία που γίνεται αποδεκτή μία τοποθέτηση ως αληθής. Το γεγονός αυτό, όμως, εγείρει έντονα και το ζήτημα της υποκειμενικότητας. Στο πεδίο της αξιολόγησης των μαθητικών επιχειρημάτων, ακόμη κι αν ζητείται επιτακτικά η αντικειμενική θεώρηση της επιχειρηματολογίας, η ανάμειξη του προσωπικού παράγοντα δεν μπορεί να εξακριβωθεί και να εξοβελιστεί (Knoch, 2011: 91· Stapleton & Wu, 2015: 14-22). Κι αυτό διότι, παρόλο που διατυπώνεται το αίτημα για διατύπωση προσωπικών απόψεων από την πλευρά του/της μαθητή/τριας και αποδοχής τους από την πλευρά του/της διορθωτή/τριας, στην πράξη πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός αποτινάσσοντας τον ρόλο του/της βαθμολογητή/τριας και μετατρεπόμενος/η σε αναγνώστη/στρια, τοποθετείται απέναντι στις θέσεις του κειμένου, τις οποίες είτε αποδέχεται, όταν ταυτίζονται με τις δικές του, είτε απορρίπτει, όταν δεν ανταποκρίνονται στα δικά του πιστεύω, με το πρόσχημα ότι είναι ελλιπείς, αδύναμες ή ακραίες ή με έντονο το στοιχείο της «πολιτικολογίας» (Αθανασίου, 1996: 200).

Το μοντέλο του Toulmin αξιοποιήθηκε ως εργαλείο κωδικοποίησης και ανάλυσης των πορισμάτων σε έρευνα που διεξήχθη τα έτη 2017 και 2018 στην οποία μελετήθηκε μεταξύ άλλων ο βαθμός εμπάθυνσης των εκπαιδευτικών στο πεδίο της επιχειρηματολογίας κατά την αξιολόγηση ενός μαθητικού κειμένου στο Λύκειο. Σε αυτήν συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (15 της δημόσιας εκπαίδευσης και 3 της ιδιωτικής) από 4 περιφέρειες της Ελλάδας με εμπειρία στη βαθμολόγηση μαθητικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο. Επιδιώχθηκε να υπάρχει μία ικανοποιητική διασπορά στα έτη εμπειρίας στη διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων, επιλέχθηκε

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

13

η προφορική εξωτερίκευση ή «φωναχτή» βαθμολόγηση (think-aloud protocols) τεσσάρων πλαστών κειμένων που διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να προσομοιάζουν σε παραγωγές λόγου μαθητών της Γ΄ Λυκείου σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα. Οι αναφορές των συμμετεχόντων αναλύθηκαν ποιοτικά.

Τα «μαθητικά» κείμενα ήταν άρθρα που πραγματεύονταν τα αίτια της ενδοσχολικής βίας. Έτσι, η ιδιαιτερότητα στην περίπτωση του θέματος που αξιοποιήθηκε στην έρευνα έγκειται στον ίδιο τον κειμενικό τύπο της εξήγησης (Martin, 1996: 13-14). Το θέμα προς ανάπτυξη δεν οδηγεί σε παραγωγή κειμένου καθαρής επιχειρηματολογίας, αφού το ζητούμενο ήταν να καταγραφούν τα αίτια που οδηγούν στην ενδοσχολική βία και όχι να στηριχτεί μία θέση. Ακόμη και στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, η παράμετρος της τεκμηρίωσης και της επιχειρηματολογίας είναι παρούσα, καθώς κάθε αίτιο που παρατίθεται πρέπει να αποδειχτεί. Μέσω της επιλογής αυτού του κειμενικού τύπου, λοιπόν, επιδιώχθηκε να ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο θα εμβαθύνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στην επιχειρηματολογία, ακόμη και αν αυτή δεν τίθεται σε πρώτο πλάνο.

Τα συστατικά του επιχειρήματος, όπως αποδόθηκαν από τον Toulmin και τους συνεχιστές του, κρίθηκε απαραίτητο στη συγκεκριμένη έρευνα, λόγω της προαναφερθείσας ιδιαιτερότητας, να προσαρμοστούν στα δεδομένα του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου. Ο τρόπος που συσχετίστηκαν με τον συγκεκριμένο τύπο της εξήγησης παρατίθεται στον Πίνακα.

Πίνακας: Ο τρόπος με τον οποίο προσαρμόστηκε το μοντέλο του Toulmin στο προς ανάπτυξη θέμα

Μοντέλο Toulmin	Κειμενικός τύπος εξήγησης (παράθεση αιτιών)	Παράδειγμα
συμπέρασμα (claim)	το αίτιο	Η ενδοσχολική βία οφείλεται στο εκπαιδευτικό σύστημα
δεδομένα (data)	το δεδομένο της πραγματικότητας	Με δεδομένο ότι: κυριαρχεί ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας-απουσιάζει η ομαδοσυνεργατική μάθηση
εγγυητές (warrants)	πώς το δεδομένο οδηγεί στο αποτέλεσμα	Και αφού: δίχως την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών δεν προωθούνται οι αξίες του σεβασμού και της αλληλεγγύης παρά ο ατομικισμός
Περιορισμοί (qualifiers) και βάσεις (backings)	υπολογισμός ενστάσεων-αντίλογου που οδηγούν είτε α) σε ενίσχυση των συστατικών είτε β) σε αποφυγή δογματισμού	α) δασκαλοκεντρικό μοντέλο (ενίσχυση δεδομένου που προήλθε από τον υπολογισμό της ένστασης σε σχέση με το προβληματικό εκπαιδευτικό σύστημα) β) έτσι είναι πιθανό κάποιοι μαθητές ευκολότερα να τραπούν σε βίαιη συμπεριφορά (αποφυγή δογματισμού)

Από τα συστατικά αφαιρέθηκε η παράθεση των αντεπιχειρημάτων (rebuttals) με το σκεπτικό ότι δεν επρόκειτο για κείμενο στήριξης θέσης. Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα συσχετίστηκαν με τις επισημάνσεις των εκπαιδευτικών κι έτσι διαμορφώθηκαν οι εξής υποκατηγορίες: α. δεδομένα, β. εγγυητές και γ. περιορισμοί. Από τις κατηγορίες απουσιάζει εκείνη στην οποία η βαρύτητα βρίσκεται στο συμπέρασμα, καθώς κρίθηκε αυτονόητο πως οι βαθμολογητές/τριες πρωτίστως θα επικεντρώνονταν στην καταγραφή του ίδιου του αιτίου. Η παράμετρος αυτή θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ότι επί της ουσίας δεν ανήκει στο πεδίο της τεκμηρίωσης αλλά στην ποσοτική διάσταση κατά την αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, σχετίζεται με το εύρος των αναγραφόμενων αιτιών.

Σε γενικές γραμμές, η τεκμηρίωση, παρόλο που ως παράμετρος θίγεται σχεδόν από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς, δεν προσεγγίζεται το ίδιο διεξοδικά σε κάθε περίπτωση. Με κριτήριο το εύρος των επισημάνσεων του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού αναφορικά με το πεδίο της τεκμηρίωσης, 5 εκπαιδευτικοί (σε σύνολο 18) εμφανίζουν χαμηλό ενδιαφέρον για την τεκμηρίωση προβαίνοντας σε λιγότερες και γενικόλογες επισημάνσεις, 6 εκπαιδευτικοί μέτριο ενδιαφέρον, ενώ υψηλό ενδιαφέρον και συστηματική εμβάθυνση εμφανίζουν 7 εκπαιδευτικοί. Μεγαλύτερη επικέντρωση διαπιστώνεται στους εγγυητές και λιγότερο στα δεδομένα. Πάντως, ο κειμενικός τύπος της εξήγησης θα οδηγήσει κάποιους/ες από του/τις συμμετέχοντες/ουσες σε αξιοσημείωτη εμβάθυνση στο πεδίο της συγκρότησης των συλλογισμών.

Η εστίαση στα δεδομένα και τις βάσεις (στα συγκεκριμένα στοιχεία)

Γενικά, από σημαντικό αριθμό (8 εκπαιδευτικοί) κρίνεται σημαντική η παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων εν είδει δεδομένων στα οποία θεμελιώνονται ο συλλογισμοί και αντίστοιχα επισημαίνεται συχνά ως πρόβλημα η αοριστία και η γενικολογία στα κείμενα. Η παράμετρος των εξειδικευμένων στοιχείων που τίθενται ως δεδομένα, σχετίζεται με την εξοικείωση του/της μαθητή/τριας με το θέμα και η απουσία συγκεκριμένων στοιχείων μαρτυρούν ελλιπή γνώση για τον κόσμο. Η πτυχή αυτή που αφορά τους γνωστικούς ορίζοντες του/της γράφοντα/ουσας θεωρείται θεμελιώδης, δεδομένου ότι η γνώση επάνω σε ένα πεδίο οδηγεί στη συγγραφή καλύτερων κειμένων (Bachman, 1990: 113· Αθανασίου & Γκότοβος, 1991: 58· Lambert & Lines, 2000: 64· Shaw & Weir, 2007: 127-8). Ωστόσο, οι βαθμολογητές/τριες στην έρευνα αυτή δεν διατυπώνουν ξεκάθαρα τη σημασία που έχει για αυτούς η παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων. Ωστόσο εκείνο το κείμενο εκ των τεσσάρων που εμφανίζει αυτό το χαρακτηριστικό επικροτείται. Ακόμη και σε άλλο κείμενο, αν και αυτό γενικά υστερεί ως προς τη συνολική του εικόνα, κυρίως όσον αφορά το εκφραστικό επίπεδο και το βάθος της σκέψης, το γεγονός ότι ο/η μαθητής/τρια προβαίνει σε παρατηρήσεις

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

15

συγκεκριμένες, ακόμη και χωρίς να είναι εύστοχος/η και ακριβής σχολιάζεται θετικά. Τέλος, παρά το γεγονός ότι δεν σκιαγραφείται με σαφήνεια η βαρύτητα που δίνεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στην παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων, υπάρχουν ενδείξεις, βάσει των επισημάνσεων κάποιων εκπαιδευτικών ότι η γνώση για τον κόσμο και η ακρίβεια των δεδομένων διαχωρίζονται από την αρτιότητα της επιχειρηματολογίας και την ικανότητα δόμησης συλλογισμών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, αν και δεν το συνειδητοποιούν –όντας μη εξοικειωμένοι με το μοντέλο του Toulmin–, φαίνεται να έχουν διαχωρισμένες στο μυαλό τους την παράμετρο των εγγυητών από αυτή των δεδομένων. Δίνεται ενδεικτικά μία τέτοια επισήμανση:

Εκπαιδευτικός Α: Πρόκειται για ένα παιδάκι το οποίο νομίζω έχει έξυπνες σκέψεις, εισπράττει ερεθίσματα από τριγύρω αλλά είναι άπειρο στο να τα διατυπώσει όχι μόνο όσον αφορά στην έκφραση.

Η εστίαση στους εγγυητές

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (12 εκπαιδευτικοί) προσεγγίζει το πεδίο του ελέγχου των εγγυητών και εμβαθύνει σημαντικά. Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο της σύνδεσης αιτίου- αποτελέσματος, με εστίαση στην αρτιότητα και την αποτελεσματικότητα των εγγυητών και β) στο επίπεδο της εμβάθυνσης με εστίαση στο πλήθος, την πολυπλοκότητα και τη σφαιρικότητα των εγγυητών.

Από τη μία πλευρά, διαπιστώνεται η εστίαση στην ομαλή μετάβαση από τα δεδομένα στο συμπέρασμα και, συγκεκριμένα, στην επιτυχημένη σύνδεση του αιτίου με το αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, ελέγχεται η ισχύς των εγγυητών (Beardsley, 1975: 90-91· Weston, 2005: 40-43). Στη περίπτωση που το πρόβλημα εντείνεται, τότε γίνεται λόγος για λογικό χάσμα στο επιχείρημα. Η διαπίστωση αυτή αφορά, πρωτίστως, μία παράγραφο ενός από τα τέσσερα κείμενα:

Παράγραφος 2 του κειμένου 3:

Σε γενικές γραμμές, το πρόβλημα ανάγεται στα χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Συγκεκριμένα, ο βιομηχανοποιημένος τρόπος ζωής έχοντας θεοποιήσει την αξία της ύλης και του έχει οδηγή όλο και περισσότερους νέους στον άκρατο μιμητισμό των εκάστοτε κελευσμάτων που επιτάσσουν τα καταναλωτικά πρότυπα και η κοινωνία της αφθονίας, την οποία βιώνουμε στο έπακρο στις μέρες μας. Το άτομο αδυνατώντας να ακολουθήσει τις επιταγές της μόδας και τα προστάγματά της τίθεται πολλές φορές έξω από τα πλαίσια που προδιαγράφει η καταναλωτική κοινωνία και απομονώνεται. Ταυτόχρονα, η αδυναμία του πολιτικού στερεώματος να ικανοποιήσει τα ζωτικά λαϊκά αιτήματα, η

εμπλοκή των πολιτικών σε σκάνδαλα φοροδιαφυγής, κατάχρησης του δημοσίου συμφέροντος αλλά και η ανάλωση των πολιτικών στον ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου επιφέρουν την αγανάκτηση των νέων και το αίσθημα δυσφορίας έναντι της πολιτικής κατάστασης. Έτσι, οι μαθητές ψυχικά αλλοτριωμένοι, απομονωμένοι και κυκλωμένοι από την αδικία και τον φανατισμό βρίσκουν διέξοδο στη βίαιη αντίδραση κατά τη σχολική τους καθημερινότητα και στην ένταξή τους σε συμμορίες, εγκληματικές οργανώσεις που απειλούν ακόμη και τη σωματική ακεραιότητα των συμμαθητών τους.

Στην παράγραφο αυτή τίθεται ένα σημαντικό πλήθος δεδομένων της πραγματικότητας από τα οποία εκπηγάζει η ενδοσχολική βία, βάσει των ισχυρισμών του γράφοντος, ωστόσο το μεγάλο τους εύρος καθιστά δυσεπίτευκτη έως και αδύνατη την τεκμηρίωση της σχέσης τους με το φαινόμενο της βίας. Συνεπώς, η απουσία εύστοχων και επαρκών εγγυητών οδήγησε στη διάσπαση του συλλογισμού παρά το πλήθος των δεδομένων. Πάντως, ακόμη και τόσο σοβαρά ατοπήματα δεν επέφεραν την πλήρη απόρριψη του συλλογισμού.

Οι βαθμολογητές/τριες που ακολουθούν αυτήν την τάση κατά κανόνα ανάγονται στον τρόπο που οργανώνεται το επιχείρημα, τη δομή του συλλογισμού και συγκεκριμένα, στο σχήμα του αιτίου-αποτελέσματος και του κειμενικού τύπου της εξήγησης. Γι' αυτό και διατυπώνουν την ανάγκη καλύτερης σύνδεσης των δύο πόλων με την προσθήκη διευκρινίσεων. Ωστόσο, η αξιοποίηση του σχήματος αιτίου-αποτελέσματος σε ένα κείμενο στο οποίο παρατίθενται αίτια ενός φαινομένου δεν προκρίνεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, βρίσκει κάποιους/ες εκ διαμέτρου αντίθετους, οι οποίοι/ες θεωρούν άστοχη αυτήν την αναγωγή. Αυτή η αξιοσημείωτη αντίφαση στις επισημάνσεις διαφορετικών εκπαιδευτικών, η οποία συνιστά σαφέστατα και μία πηγή βαθμολογικών αποκλίσεων, αποτυπώνεται στις δύο ενδεικτικές περιπτώσεις που ακολουθούν:

Εκπαιδευτικός Β: Σε μία έκθεση που ζητάει αίτια θα περίμενα για να τεκμηριώσει το αίτιο, να δώσει το αποτέλεσμα. Τη στιγμή που ελάχιστα δίνει το αποτέλεσμα θεωρώ ότι δεν είναι επαρκές το περιεχόμενο.

Εκπαιδευτικός Γ: Εδώ μου δίνει συνέπειες, άρα οι συνέπειες εφόσον υπάρχει περιορισμένος αριθμός λέξεων, δεν υπάρχει λόγος να ενταχθούν στο περιεχόμενο του κειμένου, στα αίτια που ήταν το ερώτημα.

Από την άλλη πλευρά, διακρίνεται η επικέντρωση στην επέκταση των εγγυητών με στόχο τη διαμόρφωση ενός πολυεπίπεδου και σπονδυλωτού συλλογισμού. Η παράμετρος αυτή έχει μία υπόγεια σχέση με τη σφαιρικότητα της επιχειρηματολογίας, καθώς η διεύρυνση των εγγυητών εξασφαλίζει την κάλυψη περισσότε-

ρων παραμέτρων και υποπαραμέτρων του ζητουμένου. Ο έλεγχος της ποιότητας της επιχειρηματολογίας γειώνεται κατά την πρακτική της βαθμολόγησης, όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, στην ανάγκη περαιτέρω διευκρινίσεων και κατά βάση αιτιολογήσεων. Η τεχνική αυτή έχει διατυπωθεί και στη σχετική βιβλιογραφία (Sandoval & Millwood 2005: 28-29· Watson-Todd et al., 2007: 18· Lancaster, 2014: 28). Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών να επιζητούν περαιτέρω αιτιολογήσεις τούς οδηγεί εν τέλει στην αναζήτηση βαθύτερων αιτιών με στόχο όχι μόνο τη διεύρυνση των συλλογισμών αλλά και την αποφυγή του κινδύνου να παρεκτραπεί το παραγόμενο κείμενο από τον κειμενικό τύπο της εξήγησης σε αυτόν της απλής περιγραφικής αποτύπωσης ενός φαινομένου. Με άλλα λόγια, οι επισημάνσεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών συγκλίνουν στη θέση πως ζητούμενο σε ένα άρτιο επιχείρημα είναι η αλληλουχία των επιμέρους τοποθετήσεων, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο συλλογιστικό σχήμα χωρίς κενά. Η έλλειψη ενός τέτοιου σχήματος κατά κανόνα οδηγεί σε μονοδιάστατα επιχειρήματα, τα οποία συνιστούν περισσότερο περιγραφική απεικόνιση μίας κατάστασης παρά έκθεση ενός συλλογισμού.

Τα προαναφερθέντα ζητήματα σχετίζονται με το ευρύτερο αίτημα της οργάνωσης των ιδεών βάσει ενός πλέγματος, στο οποίο γενικότερες γενεσιουργές αιτίες τίθενται στην κεφαλή και πλαισιώνονται από δευτερεύοντα αίτια, που συνάμα λειτουργούν και ως μεταβατικά στάδια κατά τη συγκρότηση ενός σπονδυλωτού συλλογισμού (Κατσιμάνης, 1983: 28-29· Walton, 1987: 157-183· Ασπρουλάκης 1987: 71-72· Grabe & Kaplan, 1996: 61· Weston, 2005: 55· Osborne & Walker, 2014: 37). Ωστόσο, η επιδίωξη ενός πλέγματος στην παρουσίαση των γενεσιουργών και επιμέρους αιτιών με στόχο να διαφαίνεται η ιεράρχηση δεν αφορά όλους τους βαθμολογητές (από το σύνολο όσων ασχολούνται περισσότερο με την τεκμηρίωση). Δίνονται τρεις ενδεικτικές περιπτώσεις- επισημάνσεις, στις οποίες διαφαίνονται οι διαφορετικές φιλοσοφίες στον τρόπο ελέγχου της επιχειρηματολογίας:

Εκπαιδευτικός Δ: [διαβάζει:] «Πολύ απλά δεν φοβούνται την τιμωρία και πολλές φορές πιστεύουν ότι έτσι θα γίνουν δημοφιλείς και θα τραβήξουν τα βλέμματα όλων». Είναι μια καλή προσέγγιση του πρώτου αίτιου, θεωρώ πιάνει αρκετά τη φύση του εφήβου, θα του έλεγα να γράψει κάτι για τον προσδιορισμό της ταυτότητας για να δικαιολογηθεί ακόμη περισσότερο το αίτιο και να μη φαίνονται τόσο κακοί αυτοί οι νέοι που δεν μπορούν να κοντρολάρουν τα συναισθήματά τους ή που γίνονται επιθετικοί και θέλουν να γίνουν δημοφιλείς. Γιατί όμως όλα αυτά; Αυτό έχει να κάνει με τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους.
Εκπαιδευτικός Ε: Σαν αιτίες μου τις αναφέρει μεπρδεμένες. Λέει το κάνουν γιατί δεν έχουν μάθει να κοντρολάρουν τα συναισθήματα ένα, δεν

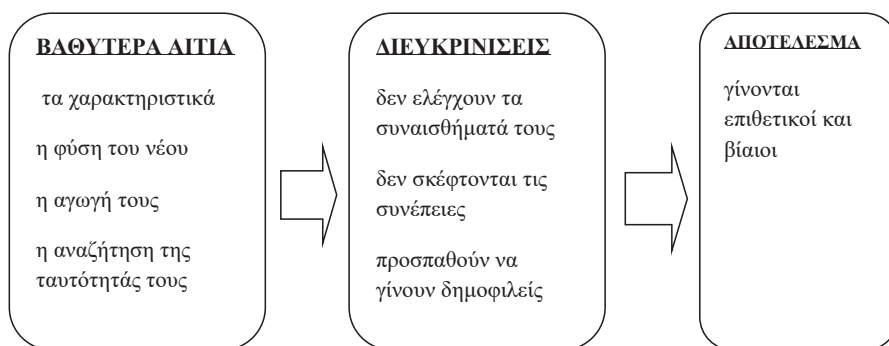
σκέφτονται τις συνέπειες δύο, (...), δεν φοβούνται την τιμωρία και πολλές φορές πιστεύουν ότι έτσι θα γίνουν δημοφιλείς.

Εκπαιδευτικός Ε: [σε άλλο σημείο] Ξεκινά με την παράγραφο λέγοντας ότι ψάχνει να βρει την ταυτότητά του μέσα από τέτοιου είδους συμπεριφορές, ενώ στο τέλος μιλά για ψυχικό κενό το οποίο δεν έχει αναφερθεί πριν. Δίνει ουσιαστικά δύο διαφορετικές αιτίες. Ξεκινά από μία και καταλήγει σε μία άλλη.

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διακρίνεται η διαφορετική οπτική των δύο εκπαιδευτικών. Η πρώτη ανάγεται μέσω της αναζήτησης βαθύτερων γενεσιουργών αιτιών σε έναν σπονδυλωτό συλλογισμό, ενώ η δεύτερη επιζητά το αντίθετο και τείνει να διαχωρίζει τις επιμέρους συλλογιστικές σε ξεχωριστά αίτια. Αν τοποθετούσαμε σε ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η συμπλοκή επιμέρους και γενεσιουργών αιτιών σε μία αλυσίδα και στο άλλο η διάσπαση των παραγόντων που λειτουργούν ως αίτια, με βάση τα στοιχεία της έρευνας αυτής, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί τείνουν προς το ένα άκρο και άλλοι/ες προς το δεύτερο. Το άκρο της διάσπασης παραπέμπει σε μία πιο γραμμική-σχεδιαγραμματική παράθεση των στοιχείων. Η τεχνική αυτή, ωστόσο, συσχετίζεται με την απειρία στη συγγραφή κειμένων (Σπαντιδάκης, 2004: 31· Becker & Broetcher, 2006: 31· Weir, 2004: 109-110).

Οι δύο διαφορετικές οπτικές στους συλλογισμούς θα μπορούσαν να αποτυπωθούν μέσα από το σχήμα 2, στο οποίο παρουσιάζεται σχηματικά ένας ενδεικτικός συλλογισμός στο θέμα των αιτιών της ενδοσχολικής βίας.

Σχήμα: Παρουσίαση ενός ενδεικτικού συλλογισμού, όπως σκιαγραφήθηκε από τα σχόλια των βαθμολογητών/τριών



Με βάση το παραπάνω σχήμα, σύμφωνα με την οπτική της εστίασης στην αρτιότητα των εγγυητών, ελέγχεται η παρουσία της μεσαίας στήλης εντός ενός

συλλογισμού, η απουσία της οποίας συνιστά προβληματική σύνδεση ανάμεσα στο αίτιο και το αποτέλεσμα, ακόμη και λογικό άλμα. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη δεύτερη οπτική της εστίασης στο πλήθος και την πολυπλοκότητα, ελέγχεται η παρουσία της αριστερής στήλης εντός ενός συλλογισμού. Συγκεκριμένα, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί προσθέτοντας μέσω της αναζήτησης περαιτέρω αιτιολογήσεων τα βαθύτερα-γενεσιουργά αίτια στους συλλογισμούς στους οποίους εμφανίζονταν μόνο οι διευκρινίσεις και το αποτέλεσμα καταλήγουν σε ένα αλυσιδωτό σχήμα με αρχή τα βαθύτερα αίτια, στη συνέχεια διευκρινίσεις που συνιστούν ένα ενδιάμεσο στάδιο και, τέλος, σύνδεση με το αποτέλεσμα. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, αν λείπει η στήλη των βαθύτερων αιτιών επισημαίνεται ο κίνδυνος να θεωρηθεί το επιχείρημα επιφανειακό και περιγραφικό, καθώς η απουσία των βαθύτερων αιτιών που θα αποτελούσαν τη βάση του συλλογισμού οδήγησε στη διάσπαση και των διευκρινιστικών στοιχείων, με αποτέλεσμα ο συλλογισμός να εμφανίζεται διασπασμένος και να προσιδιάζει σε περιγραφή της κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες δεν προσεγγίζουν με αυτόν τον τρόπο την επιχειρηματολογία τείνουν να διασπούν τα δεδομένα των δύο στηλών και να εξετάζουν γραμμικά τα επιχειρήματα. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, θα θεωρούνταν άλλο αίτιο η ταυτότητα του νέου, άλλο ο ελλιπής έλεγχος των συναισθημάτων τους και άλλο η επιθυμία για δημοφιλία.

Συμπερασματικά, το πρόβλημα σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις αφορά την προβληματική χρήση ή την απουσία εγγυητών. Με άλλα λόγια, σχετίζεται με την αδύναμη επιχειρηματολογία όχι όμως εξαιτίας της απουσίας δεδομένων αλλά λογικών διεργασιών (Weston, 2005: 9). Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά τον έλεγχο των εγγυητών, ασχέτως οπτικής, συνισταμένη των επισημάνσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί η θέση ότι τα μαθητικά κείμενα δεν πρέπει να διέπονται από γενικολογία και αοριστία. Δηλώνεται ως πάγιο ζήτημα η γενικόλογη παράθεση κοινωνικών φαινομένων τα οποία δεν εξειδικεύονται, δεν συμπληρώνονται από τις κατάλληλες νοηματικές γέφυρες και διευκρινίσεις, οπότε και η σύνδεσή τους με το ζητούμενο δεν είναι επιτυχής. Η τάση αυτή των μαθητών/τριών που οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων αλλά και στην απειρία ως προς την πρόβλεψη των απαραίτητων για τον αποδέκτη πληροφοριών επισημαίνεται και βιβλιογραφικά (Rottenberg, 1997: 224-225· Weston, 2005: 15). Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αυτή θεωρούν ως βασική αιτία για το φαινόμενο αυτό την τυποποίηση που έχει επέλθει στον τρόπο γραφής των εφήβων εξαιτίας της επιφανειακής και εντατικής προετοιμασίας των μαθητών/τριών λίγο πριν τις απολυτήριες εξετάσεις. Φαίνεται δηλαδή η εικόνα αυτή να καταλογίζεται σε μια παγιωμένη αντίληψη της ελληνικής μαθητικής κοινωνίας, σύμφωνα με την οποία το γνωστικό υπόβαθρο για την επιτυχία στο γλωσσικό

μάθημα μπορεί να αποκτηθεί με μία ταχεία προετοιμασία το τελευταίο έτος πριν τις εισαγωγικές εξετάσεις. Αυτή η βεβαιωμένη όμως προσπάθεια οδηγεί μάλλον σε αμήχανη παράθεση μη αφομοιωμένων γνώσεων.

Η εστίαση στους περιορισμούς

Αναφορικά με τους περιορισμούς σε ένα επιχείρημα, αυτοί γειώνονται εντός ενός κειμένου με δύο τρόπους. Αφενός, μέσω του υπολογισμού και της αξιοποίησης της αντεπιχειρηματολογίας ως μέσου ενίσχυσης των συλλογισμών και εύρεσης των κατάλληλων επιπλέον υποστηρικτικών στοιχείων και, αφετέρου, με την αποφυγή του απόλυτου τόνου, όπως αυτός εκδηλώνεται είτε μέσω των δεικτών τροπικότητας είτε γενικά μέσω υφολογικών επιλογών.

Αναφορικά με την παράμετρο της αντεπιχειρηματολογίας, ο αντίλογος, όπως έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά, αποτελεί και ένα μέσο αξιολόγησης ενός επιχειρήματος. Με άλλα λόγια, όσο ευκολότερα προκύπτει ένα αντεπιχείρημα τόσο πιο αδύναμο είναι το επιχείρημα. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι βαθμολογητές/τριες στην προσπάθειά τους να ελέγξουν την ισχύ και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων υιοθετούν τον ρόλο του απαιτητικού ακροατή ο οποίος διατυπώνει ενστάσεις εν είδει αντίλογου στα γραφόμενα (Perelman, 1982: 140· Van Eemeren et al. 1987: 261· Toulmin et al., 2002: 252-253). Ενδεικτικά, δίνεται η επισήμανση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος αμφισβητεί τις κακοδαιμονίες του εκπαιδευτικού συστήματος ως γενεσιουργό αίτιο της ενδοσχολικής βίας:

Εκπαιδευτικός Στ: Όχι. Δεν οδηγούν αναπόφευκτα στη βίαιη εκτόνωση του νέου. Μπορεί να οδηγήσουν στην απομάκρυνση του νέου από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ναι, δεν οδηγούν κατ' ανάγκη στη βίαιη εκτόνωση. Η πιο κλασική, μια πολύ κλασική συμπεριφορά είναι η απάθεια για το σχολείο η απαξίωση του σχολείου. Όχι η βίαιη εκτόνωση του νέου κατ' ανάγκη. Είναι νομίζω υπερβολικό εδώ.

Βέβαια, ο σημαντικότερος τρόπος με τον οποίο αυτό το συστατικό της επιχειρηματολογίας –βάσει του μοντέλου του Toulmin– αντανακλάται στην αξιολόγηση του περιεχομένου είναι ο σχολιασμός του απόλυτου τόνου στα μαθητικά κείμενα. Στην παρούσα έρευνα ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (10 από τους 18) επικεντρώθηκε σε δείκτες επιστημικής τροπικότητας. Από τους 10 εκπαιδευτικούς οι μισοί/ές έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην παράμετρο αυτή. Οι εκπαιδευτικοί που επεκτάθηκαν στο πεδίο αυτό απέρριπταν δείκτες υψηλής επιστημικής τροπικότητας θεωρώντας ότι παραπέμπουν σε δογματισμό (Fahnestock & Secor, 1996: 116-121· Toulmin et al., 2002: 85).

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

21

Εκπαιδευτικός Ζ: Βέβαια αυτό το «είναι φυσικό» δεν έχει αποδειχθεί. Υπάρχει μια ολόκληρη συζήτηση ότι όλα αυτά επηρεάζουν και οδηγούν ενδεχομένως σε συμπεριφορά επίσης βίαιη, αλλά δεν είναι και φυσικό. Είναι λίγο απόλυτο έτσι όπως το διατυπώνει.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί συνυπολογίζουν υφολογικές όψεις του κειμένου με την επιχειρηματολογία, συσχετίζοντας τον λογοτεχνισμό και τον στόμφο με την υπερβολή και τον δογματισμό.

Εκπαιδευτικός Δ: «Διασαλευμένη ψυχική του ισορροπία». Ίσως αυτό να είναι αρκετά βαρύ.

Βιβλιογραφικά, η συναισθηματική γλώσσα, παρόλο που πιστοποιείται ως αρνητικό στοιχείο στην επιχειρηματολογία, συσχετίζεται περισσότερο με την αντικειμενικότητα, την υπεραπλούστευση και την απόσπαση της προσοχής του/της αναγνώστη/τριας και όχι με την τάση για υπερβολή (Beardsley, 1975: 183-184· Weston, 2005: 16).

Συμπερασματικά, η παράμετρος των περιορισμών στην επιχειρηματολογία και ο συνεπακόλουθος μετριασμός του απόλυτου τόνου ως προς το ύφος φάνηκε να απασχολεί, έστω και σε έναν περιορισμένο βαθμό, την πλειοψηφία των βαθμολογητών/τριών, όπως αναμενόταν βάσει και της σχετικής βιβλιογραφίας (Osborne & Walker, 2014: 37). Η επικέντρωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται πρωτίστως στην τροπικότητα και σε λιγότερες περιπτώσεις σε άλλες παραμετρους που αφορούν την επιχειρηματολογία, όπως την ευκολία κατάρριψης του συλλογισμού.

Η εστίαση στην αποδεκτότητα

Η παράμετρος της αποδεκτότητας αφορά επί της ουσίας τον βαθμό που μια ιδέα είναι αποδεκτή από κάποιον/α βαθμολογητή/τρια ασχέτως του τρόπου που τεκμηριώθηκε (Sampson & Clark, 2008: 453). Η διάκριση εντοπίστηκε και στην έρευνα αυτή. Η παράμετρος της αποδεκτότητας σχετίζεται και με τις αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 2009: 46-48).

Η παράμετρος της αποδεκτότητας εντοπίστηκε στις επισημάνσεις πολλών εκπαιδευτικών (10 στους 18) με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η αποδοχή μιας ιδέας ασχέτως του τρόπου παρουσίασης και τεκμηρίωσής της. Το γεγονός ότι ένας/μία βαθμολογητής/τρια επικροτεί μία τοποθέτηση, παρόλο που αυτή τίθεται αναπόδεικτα, σηματοδοτεί την παρεμβολή της προσωπικής στάσης απέναντι στη θέση αυτή.

Εκπαιδευτικός Η: Θίγει πτυχές με τις οποίες συμφωνώ.

Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις διαπιστώθηκε η διάκριση στο μυαλό του/της βαθμολογητή/τριας ανάμεσα στο βαθμό αποδοχής μιας ιδέας βάσει των προσωπικών του/της πεποιθήσεων και της αποτελεσματικότητας της τεκμηρίωσής της.

Εκπαιδευτικός Θ: Παρουσιάζει τον μιμητισμό, σωστό σαν αίτιο αλλά θέλει τεκμηρίωση.

Τέλος, ακόμη και η επιβράβευση κάποιων συγκεκριμένων τοποθετήσεων ασχέτως του τρόπου τεκμηρίωσης τους, η αναμονή κάποιων στοιχείων που θεωρούνται από τον/την εκπαιδευτικό προαπαιτούμενα για την επαρκή ανάπτυξη ή, αντίστροφα, η υποτίμηση άλλων στοιχείων για προσωπικούς λόγους συνιστούν αξιοσημείωτες ενδείξεις της παραμέτρου της αποδεκτότητας.

Εκπαιδευτικός Η: Αναφέρεται πολύ λίγο στο ρόλο της οικογένειας. Η κρίση να μεν επηρεάζει τους μαθητές αλλά δεν αναφέρεται στην ουσία στην κρίση, την οικονομική κρίση.

Εκπαιδευτικός Στ: Ρίχνουμε το τετριμμένο περί άγχους οικονομικής κρίσης.

Επί της ουσίας, πρόκειται για την περίπτωση κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός υιοθετεί τον ρόλο του/της αναγνώστη/τριας που επηρεάζεται από τις προσωπικές του τοποθετήσεις (Stapleton & Wu, 2015: 21-22). Γενικά, η τάση του/της βαθμολογητή/τριας να τοποθετείται με προσωπικό και υποκειμενικό τρόπο στις παρατιθέμενες ιδέες χαρακτηρίζοντάς τις είτε συναρπαστικές και πρωτότυπες είτε τετριμμένες ή και ελλιπείς, απλώς και μόνο λόγω της διαφωνίας του/της με αυτές, έχει διατυπωθεί πολλαπλώς στη σχετική βιβλιογραφία (Osborne & Walker, 2014: 37· Αθανασίου & Γκότοβος, 1991: 54-55), έχει ενταχθεί σε σχάρες βαθμολόγησης κειμένων, και επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Ανακεφαλαίωση

Όσον αφορά το πεδίο της τεκμηρίωσης, εντοπίστηκαν σε γενικές γραμμές, δύο τάσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν εκείνοι που εμβαθύνουν στην τεκμηρίωση και έτσι ανάγονται στους πυλώνες του επιχειρήματος, όπως αυτοί σκιαγραφήθηκαν από τον Τουλμίν και τους συνεχιστές του. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επικεντρώνονται στους εγγυητές αναμένοντας τη σύνδεση αιτίου-αποτελέσματος και σπονδυλωτούς συλλογισμούς, επιζητούν συγκεκριμένες αναφορές (δεδομένα) αλλά και στέκονται σε οποιαδήποτε αστοχία ακόμη και σε επίπεδο επιστημικής τροπικότητας, εξετάζοντας εν τέλει τον συλλογισμό εξονυχιστικά (λέξη-λέξη). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που ελέγχουν πιο επιφανειακά και εμπειρικά την επιχειρηματολογία ή αρκούνται απλώς στην παράθεση της θεματικής.

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

23

Με αυτή τη φιλοσοφία προκρίνουν απλούστερους, γραμμικούς συλλογισμούς ώστε να είναι ευκολότερα διαχειρίσιμοι. Επίσης, κινούνται στην περιφέρεια του πεδίου της τεκμηρίωσης, γι' αυτό και κάνουν λόγο για «ανάπτυξη, εξήγηση, τεκμηρίωση» χωρίς να γίνονται πιο συγκεκριμένοι/ες. Εστιάζουν όσον αφορά την τεκμηρίωση είτε στην έκταση των διευκρινιστικών στοιχείων είτε στο λεξιλόγιο. Η στάση αυτή συνάδει με την τάση να επιδοκιμάζεται απλώς η οποιαδήποτε απόπειρα για τεκμηρίωση, χωρίς να ενδιαφέρει ένας εμπειριστωμένος και διεξοδικός έλεγχος σε σχέση με την ποιότητα των παρατιθέμενων διευκρινίσεων (Τομπαΐδης, 1991: 27). Η έκταση της ανάπτυξης ενός στοιχείου θα μπορούσε να θεωρηθεί δείκτης που έμμεσα παραπέμπει στο προς αξιολόγηση χαρακτηριστικό (στην προκειμένη περίπτωση την ικανότητα τεκμηρίωσης). Μάλιστα, κατά κανόνα σε αυτούς/ές τους/τις εκπαιδευτικούς ενισχύεται η επίδραση της παραμέτρου της αποδεκτότητας. Αυτό σε μεγάλο βαθμό είναι και εύλογο: δεδομένου ότι δεν εστιάζουν στον τρόπο τεκμηρίωσης, ελέγχουν τη θεματική που τίγεται (το αίτιο της ενδοσχολικής βίας) και βάσει της δικής τους οπτικής το αξιολογούν ως σημαντικό, δευτερεύον ή άστοχο.

Η επιχειρηματολογία, λοιπόν, παρότι κατά κοινή ομολογία αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο στη διδασκαλία και αξιολόγηση της γλώσσας, εντούτοις φαίνεται να προκαλεί αμηχανία στους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ως προς τον τρόπο διαχείρισής της στην πράξη. Αυτή η αμηχανία επιφέρει αντίστοιχα αξιοσημείωτες βαθμολογικές αποκλίσεις. Προς τη σωστή κατεύθυνση θα λειτουργούσε η μεγαλύτερη εμβάθυνση στην τεκμηρίωση και η ένταξη μοντέλων όπως αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Δεν είναι δυνατόν να καλούνται οι μαθητές/τριες να συντάξουν ένα άρτιο επιχειρηματολογικό κείμενο, τη στιγμή που το μόνο που γνωρίζουν από την επιχειρηματολογία είναι τα σχηματοποιημένα αριστοτελικά επιχειρήματα της Τυπικής Λογικής από το σχολικό εγχειρίδιο και στην καλύτερη περίπτωση έχουν αποστηθίσει τους ορισμούς της αλήθειας, της εγκυρότητας και της ορθότητας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (1996). *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Γ. Δούβαλης-Ε. Αποστόλου.
- Αθανασίου, Λ., & Γκότοβος, Α. (1991). Ο ρόλος της έκθεσης στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα νομιμότητας και αξιοπιστίας στη μέτρηση της επίδοσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 60, 52-60 και 61, 39-48.
- Ασπρουλάκης, Κ. (1987). Η θεματική και διόρθωση της έκθεσης στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. *Νεοελληνική Παιδεία*, 12, 60-76.

- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τομπαΐδης, Δ. (1991). Η γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο *Το γλωσσικό μάθημα στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αίθουσα Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών* (σσ. 24-31). Αθήνα: Πατάκης.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Beardsley, M. (1975⁴). *Thinking Straight*. New Jersey: Prentice Hall.
- Becker-Mrotzek, M., & Bötcher, I. (2006). *Schreibkompetenz Entwickeln und Beurteilen*. Koeln: Cornelsen.
- Fahnestock, J., & Secor, M. (1996). Classical Rhetoric: The Art of Argumentation. In B. Emmel, P. Resch, & D. Tenney (Eds.), *Argument Revisited, Argument Redefined* (pp. 97-125). London: Sage.
- Fulkerson, R. (1996). The Toulmin Model of Argument and the Teaching of Composition. In B. Emmel, P. Resch, & D. Tenney (Eds.), *Argument Revisited, Argument Redefined* (pp. 45-72). London: Sage.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from?. *Assessing Writing*, 16, 81-96.
- Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice*. London: Routledge Falmer.
- Lancaster, Z. (2014). Exploring Valued Patterns of Stance in Upper-Level Student Writing in the Disciplines. *Written Communication*, 31(1), 27-57.
- Martin, J. (1996²). *Factual Writing: exploring and Challenging Social Reality*. Victoria: Deakin University.
- Osborne, J., & Walker, P. (2014). Just Ask Teachers: Building expertise, trusting subjectivity, and valuing difference in writing assessment. *Assessing Writing*, 22, 33-47.
- Perelman, C. (1982). *The Realm of Rhetoric*. London: University of Notre Dame Press.
- Rottenberg, A. (1997). *Elements of Argument*. Boston: Bedford Books.
- Sampson, V., & Douglas, C. (2008). Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions. *Science Education*, 92(3), 447-472.
- Sandoval, W., & Millwood, K. (2005). The Quality of Students' Use of Evidence

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου
στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης»
του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα 25

- in Written Scientific Explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55,
Shaw, S., & Weir, C. (2007). *Examining Writing: Research and Practise in
Assessing Second Language Writing, Studies in Language Testing, No 26.*
Cambridge: Cambridge University Press.
- Stapleton, P., & Wu, Y. (2015). Assessing the quality of arguments in students'
persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface
structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17,
12-23.
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (2002²). *An Introduction to Reasoning*. New
York: Macmillan Pub. Company.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Kruiger, T. (1987). *Handbook of
Argumentation Theory*. Dordrecht: Foris Pub.
- Walton, D. (1987). *Informal Fallacies*. Amsterdam: John Bengamin's Pub.
Company
- Weir, C. (2004). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*.
New York: Palgrave Macmillan
- Weston, A. (2005³). *Ένα βιβλίο κανόνων για τα επιχειρήματα*. Αθήνα: Γενική
Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Abstract

This paper aims at exploring the way argumentative writing at secondary school level in Greece is evaluated and assessed by teachers- raters. For this purpose, Toulmin's argumentation model is adjusted to assignments given to the Greek students and implemented to analyze verbal protocols produced by raters.

Key-words: writing assessment, Toulmin, argumentation at secondary school level

Βασίλειος Αδαμόπουλος
Δρ. Παιδαγωγικής, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Κολχικό, Λαγκαδάς 572 00
Τηλ.: 2394041455, 6932062535
E-mail: mymail_gr@hotmail.com