

**Εισήγηση
στο
1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Σχολικών Συμβούλων**

***Φωτίζοντας τη Διδασκαλία:
Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις***

(Κόρινθος, 23-24 Νοεμβρίου 2013)

Αγώνες αντιλογίας (debate) και επιχειρηματολογία στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας

Φωτεινή Εγγλέζου, Απόφοιτος Φ.Π.Ψ., MEd. & PhD στη Διδακτική Γλώσσας

Διευθύντρια 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλίμου

fegglezou@yahoo.gr

***Περίληψη:** Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στην ανάδειξη των αγώνων αντιλογίας στο πλαίσιο αναζήτησης αποτελεσματικών μέσων διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας. Γίνεται λόγος για βελτίωση των προφορικών και γραπτών ικανοτήτων οργάνωσης και χρήσης της γλώσσας. Χάρη στην αντιλογία οι μαθητές ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση και κατανόηση της αντίθετης άποψης, καλλιεργούν τον ορθολογισμό, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση. Ως 'προθάλαμος' κριτικού προβληματισμού και νοηματοδότησης της πραγματικότητας, οι αγώνες αντιλογίας συντελούν στη διαμόρφωση κοινωνικοπολιτιστικών στάσεων, ενώ σφυρηλατούν τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων, δημοκρατικών πολιτών. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων προϋποθέτει τη λειτουργική ενεργοποίηση των γραμματικοσυντακτικών, σημασιολογικών και επικοινωνιακών δομών της γλώσσας μέσα από διαλογικές διαδράσεις με κλιμακωτό βαθμό δυσκολίας ανάλογα με τις αναπτυξιακές δυνατότητες των μαθητών.*

1. Η διαχρονική παιδαγωγική χρήση της αντιλογίας

Η έκφραση αντίθετων απόψεων / επιχειρημάτων αναφορικά με ένα θέμα αποτελεί άξονα της αντιλογίας. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των αγώνων αντιλογίας (*debate < battuere: λατ.*) απαντά από την αρχαιότητα. Η αρχή των *δισσών λόγων* του Πρωταγόρα, «πατέρα της αντιλογίας» (Combs & Bourne, 1994), βασίζεται στη διασταύρωση τουλάχιστον δύο επιχειρηματολογικών θέσεων σχετικά με ένα ζήτημα και θέτει τον ακρογωνιαίο λίθο της σοφιστικής (Dale Williams, 2009). Για τον Κικέρωνα, η αντιπαράθεση επιχειρημάτων (*multiplex ratio disputandi*) για θέματα δημόσιου ενδιαφέροντος καθίσταται παιδαγωγικά ωφέλιμη, αφού, χάρη σε αυτήν, οι πολίτες συλλαμβάνουν την αλήθεια ή, τουλάχιστον, την προσεγγίζουν πληρέστερα (Cicero, 1933, 2.8.). Στη ρητορική παιδαγωγική του Κοϊντιλιανού η εξάσκηση στην *αντιλογία (controversia)* αποτελεί κορωνίδα της προτεινόμενης εκπαιδευτικής πρακτικής, όπως αποτυπώνεται σε μια σειρά ρητορικών ασκήσεων κλιμακωτής δυσκολίας (*προγυμνάσματα*) (Mendelson, 2001, σ. 281).

Σήμερα, η *αντιλογία* προτείνεται ως βασικό 'εργαλείο' για την ενδυνάμωση της μαθητικής σκέψης (Billig, 1987, σ. 49) τόσο στη σχολική τάξη όσο και σε πανεπιστημιακές αίθουσες (*in class debates*). Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός γόνιμου «μαθησιακού περιβάλλοντος» (Freeley, 1966), μέσα στο οποίο προάγονται οι λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων καθώς και το ενδιαφέρον, η δέσμευση και η συμμετοχή για την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου (Inoue & Nakano, 2004).

2. Στόχοι και τύποι αντιλογικών διαδράσεων

Ως ιδιαίτερη μορφή διαλόγου, η *αντιλογία* αποτελεί επικοινωνιακή διαδικασία. Βασίζεται σε γλωσσικές πράξεις (*speech acts*) (Walton, 1992), διευκολύνει τη 'μύηση' των συμμετεχόντων σε βασικές επιχειρηματολογικές αρχές και καθοδηγεί στην «κα-

τανόηση και λήψη αποφάσεων» (Ziegelmueller et al., 1990, σ. 3). Προϋποθέτει τη συμμετοχή τουλάχιστον δύο ατόμων και την οργανωμένη, σύμφωνη με κανόνες, ανταλλαγή επιχειρημάτων υπέρ και κατά μίας πρότασης (σε αντίθεση με τον εριστικό διάλογο) για την επίτευξη συγκεκριμένων ατομικών ή ομαδικών στόχων (π.χ. επίλυση διαφωνίας, μετάδοση γνώσης, διασφάλιση πειθούς, ανασκευή αντίθετης πρότασης) (Walton, 1998, σ. 206). Γενική παραδοχή αποτελεί ότι η εξάσκηση στην αντιλογία οδηγεί τους συμμετέχοντες στη λήψη λογικών αποφάσεων, βασισμένων σε αντικειμενικά, αποδεικτικά στοιχεία πέρα από συναισθηματισμούς και υποκειμενικές απόψεις (Pfau, Thomas & Ulrich, 1987, σσ. 3-4).

Η 'κουλτούρα' και η πρακτική εφαρμογή της αντιλογίας αποτελεί σύνθετη, απαιτητική και μακρόχρονη διαδικασία στο βαθμό που συνεπάγεται τον εμπλουτισμό των γνώσεων, των αναπαραστάσεων για τον κόσμο, των ηθικών αξιών αλλά και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Αρχικά, απλά γλωσσικά παιχνίδια μπορούν να εξοικειώσουν τους μαθητές με βασικές έννοιες της επιχειρηματολογίας (επιχείρημα, αντεπιχείρημα, ανασκευή), ενώ απλές διαλογικές διαδράσεις για θέματα προερχόμενα από το άμεσο περιβάλλον συνθέτουν το αρχικό πεδίο διατύπωσης αντιθετικών απόψεων. Επίσης, στο πλαίσιο του *φιλοσοφικού διαλόγου* οι μαθητές ανταλλάσσουν επιχειρήματα για θέματα συνδεδεμένα με τη ζωή (Peyronnet and Daniel, 2004), ενώ στο πλαίσιο της *συνεργατικής διαλογιστικής* με αφορμή κείμενα (*collaborative reasoning*) (Chinn & Anderson, 1998) ή της *διερευνητικής συζήτησης* (*exploratory talk*) ασκούνται στην έλλογη αντιπαράθεση και διαπραγμάτευση αντιθετικών απόψεων (Mercer and Dawes, 2008).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η συμμετοχή σε αγώνες αντιλογίας, μία συνθετότερη δραστηριότητα η οποία μπορεί να προσλάβει διάφορες μορφές. Συγκεκριμένα, διακρίνονται: α) **Αγώνες αντιλογίας μέσα από υπόδυση ρόλων**. Επιτρέπουν την παρουσίαση πολλών απόψεων για ένα θέμα σύμφωνα με τον ρόλο που υποδύεται κάθε μαθητής. β) **Οι αγώνες αντιλογίας των τεσσάρων γωνιών** (*four corner debates*). Προϋποθέτουν την διαφοροποιημένη τοποθέτηση των μαθητών στο θέμα σύμφωνα με τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: «συμφωνώ», «συμφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «διαφωνώ απόλυτα». Για κάθε κατηγορία δημιουργούνται μαθητικές ομάδες συνεργασίας που παρουσιάζουν τα υποστηρικτικά επιχειρήματα της θέσης τους στους υπόλοιπους μαθητές. Στο τέλος, οι μαθητές επιλέγουν είτε την παραμονή στην αρχικά επιλεγείσα ομάδα είτε την ένταξη σε μια διαφορετική ομάδα λόγω της αξιοπιστίας των παρεχόμενων επιχειρημάτων. γ) **Οι αγώνες αντιλογίας της γυάλας (the fishbowl debates)**. Επιτρέπουν την εκ περιτροπής παρέμβαση μελών του ακροατηρίου στις τοποθετήσεις των εκπροσώπων των δύο ομάδων που τοποθετούνται υπέρ και κατά του θέματος. δ) **Ζευγάρισμα και μοίρασμα σκέψεων (think-pair-share debates)**. Ξεκινούν με την ατομική καταγραφή επιχειρημάτων υπέρ ή κατά του θέματος. Στη συνέχεια, οι μαθητές, ανά ζεύγη, επιδιώκουν τη διπλευρη εξέταση του θέματος μέσα από την ανεύρεση σχετικών επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων. Τέλος, δύο ζευγάρια ενώνονται για να παρουσιάσουν ως τετρά-

δα, λεπτομερέστερα, επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και ανασκευές, ώστε να κατά- λήξουν στο συμπέρασμα. ε) **Οι αγώνες αντιλογίας τύπου Lincoln-Douglas** βασί- ζονται στην ανταλλαγή επιχειρημάτων, σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, ανάμεσα σε δύο άτομα ή σε δύο ομάδες. στ) **Ο ναός διίσταμένων απόψεων (the meeting house debates)**. Αποτελεί παραλλαγή της αντιλογίας Lincoln-Douglas και εμπλέκει ενεργητικά στη διαδικασία το ακροατήριο το οποίο – κάτω από την επίβλεψη του εκπαιδευτικού / μέντορα – υποβάλλει έως τρία ερωτήματα στους ομιλητές κάθε ομάδας ύστερα από κάθε τοποθέτηση. ζ) **Οι αγώνες επίλυσης προβλήματος (pro- blem-solving debates)**. Βασίζονται στη συμμετοχή οχτώ ομιλητών, τέσσερις σε κάθε ομάδα. Ο πρώτος ομιλητής κάθε ομάδας επιχειρηματολογεί βάσει ιστορικών ή φι- λοσοφικών δεδομένων σε σχέση με το εξεταζόμενο θέμα. Οι δεύτεροι ομιλητές επιχειρηματολογούν σχετικά με το αν υπάρχουν πρακτικές οφείλουν να αλλάξουν ή όχι, ενώ οι τρίτοι ομιλητές δίνουν περισσότερα υποστηρικτικά επιχειρήματα σχε- τικά με την πρόταση. Οι τελευταίοι ομιλητές ανακεφαλαιώνουν την τοποθέτηση της ομάδας τους και καταλήγουν στο τελικό συμπέρασμα (Kennedy, 2007, σσ. 185-187).

Η παραπάνω ταξινόμια αποτελεί συμπύκνωμα εμπειρίας από πρακτικές αγώνων αντιλογίας στο εξωτερικό, κυρίως με μαθητές λυκείου ή φοιτητές. Ωστόσο, θεωρούμε ότι δεν είναι περιοριστική ούτε δεσμευτική. Οι παραπάνω μορφές αντι- λογίας μπορούν να εφαρμοστούν σε παραλλαγές και να προσαρμοστούν ανάλογα με το εκάστοτε εξεταζόμενο θέμα, τις δυνατότητες, την ηλικία των μαθητών και τους εκάστοτε επιδιωκόμενους στόχους. Υιοθετώντας την άποψη της Tannen (1998: 276), θεωρούμε ότι οι αγώνες αντιλογίας, ως «παιχνίδι αμφισβήτησης», μπορούν να συνυπάρξουν με άλλες μορφές διαλόγου (Παπαδοπούλου, 2004), ως εναλλα- κτικό «μονοπάτι» στην πορεία των μαθητών προς την ανάπτυξη των προφορικών και γραπτών επιχειρηματολογικών δυνατοτήτων τους.

3. Οι αγώνες αντιλογίας ως μέσο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας

Από μεθοδολογική άποψη, η αντιλογία συνδέεται με τον κοστρουκτιβισμό, την ε- νεργητική δόμηση της νέας γνώσης μέσα σε διαδραστικά μαθητικά, μαθησιακά πε- ριβάλλοντα (Bransford & Vye, 1989) και κατ' επέκταση με την «αυτονόμηση του μα- θητή στη μάθηση» (Πρ. Σπ. για τη Διδ/λία της Ν/κής Γλώσσας, 2011, σ. 4). Η α- νταλλαγή επιχειρημάτων δημιουργεί το πλαίσιο λεκτικής επικοινωνίας, προσωπι- κού πειραματισμού και βιωματικής αναζήτησης της γνώσης. Επιπλέον, η αντιλογία, ως διαλεκτική αντιπαράθεση επιχειρημάτων, σχετίζεται με την επίλυση μη δομημέ- νων προβλημάτων (ill structured problems) δηλαδή προβληματικών καταστάσεων των οποίων η λύση δεν είναι μοναδική, αλλά επαφίεται σε επιλογές που καθορίζο- νται από υπάρχουσες γνώσεις, πεποιθήσεις και στάσεις των 'λυτών' (Voss, 2005).

Η αξιοποίηση των αγώνων αντιλογίας στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες συνδέεται με την ένταξη της κυριότε- ρης έκφανσης του κατευθυντικού λόγου - δηλαδή της επιχειρηματολογίας - στο Α- ναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) ήδη από το Δημοτικό. Απώτερος στόχος εί-

ναι η επιτυχέστερη ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών δυνατοτήτων των μαθητών (Colbert, 1994) και η συνολικότερη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους.

Η ολοκληρωμένη θεώρηση της επιχειρηματολογίας επιτυγχάνεται όχι μόνο με την αναγνώριση των θέσεων για ένα ζήτημα αλλά και τη συν-θεώρηση και αξιολόγηση των αντίθετων απόψεων και την ουσιαστική διαπραγμάτευση με αυτές. Δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι οι αγώνες αντιλογίας αποτελούν μορφή εκπαιδευτικής δράσης όπου διασταυρώνονται οι προσπάθειες ισόρροπης ανάπτυξης των δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, κατανόησης και γραφής σύμφωνα με την κειμενοκεντρική φιλοσοφία του Α.Π.Σ. και τη στοχοθεσία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σε όλες τις βαθμίδες αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.

Συγκεκριμένα, η αντιλογία συντελεί στην καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης του εκάστοτε συνομιλητή (Allison, 2002). Οι μαθητές ακούν και αναλύουν την παρεχόμενη επιχειρηματολογία, 'ανιχνεύουν' διαφορετικούς τρόπους σκέψης και προσπαθούν να τους κατανοήσουν. Ταυτόχρονα, αξιολογούν την εγκυρότητα των αποδεικτικών στοιχείων, εντοπίζουν ανακρίβειες ή λογικά ολισθήματα αξιοποιώντας προϋπάρχουσες γνωστικές δομές.

Χάρη στην προαναφερθείσα διαδικασία εφαρμόζεται το μοντέλο γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship), ενώ καλλιεργείται η *ενσυναίσθηση* στο βαθμό που γίνεται κατανοητό ότι για κάθε εξεταζόμενο θέμα υπάρχουν, τουλάχιστον, δύο διαφορετικοί τρόποι θεώρησης (Goodwin, 2003, σ. 161). Σταδιακά, οι μαθητές απομακρύνονται από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης και εξοικειώνονται με την έννοια της διαφορετικότητας και της 'πολυφωνίας'. Η αντιπαράθεση απόψεων διευρύνει τις νοητικές προσλαμβάνουσες, απομακρύνει από δογματικές πρακτικές, οδηγεί στην αναζήτηση εναλλακτικών προτάσεων και φέρνει τους μαθητές εγγύτερα στον κόσμο εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και τις αναπαραστάσεις που έχουν για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα (Corson, 1988, σ. 25; Neer, 1994). Ταυτόχρονα, καλλιεργείται ο σεβασμός προς την αντίθετη άποψη και η διαπραγματευτική ικανότητα, ως κοινωνικο-πολι(σ)τική πρακτική μέσα σε ένα δημοκρατικό επικοινωνιακό πλαίσιο.

Επίσης, η ενασχόληση με τους αγώνες αντιλογίας βελτιώνει τόσο την κατανόηση του προφορικού λόγου όσο και των γραπτών κειμένων που χρησιμοποιούνται ως πηγές άντλησης πληροφοριών. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τις αντίθετες απόψεις, ώστε να διαλεχθούν με αυτές. Στη δεύτερη περίπτωση, η διερευνητική πτυχή της επιχειρηματολογίας καθιστά την ενεργητική ανάγνωση ποικίλων τύπων κειμένων (ιστορικών, λογοτεχνικών, δημοσιογραφικών κ.ά.) αναγκαία διαδικασία για την εύρεση επιχειρημάτων και αποδεικτικού υλικού που ενισχύει την αξιοπιστία των προτεινόμενων θέσεων και εμπλουτίζει γνωστικά τους μαθητές. Η αναγνωστική εμπειρία ανασηματοδοτείται και μετατρέπεται σε εμπρόθετη δραστηριότητα με στόχο τον εμπλουτισμό του επιχειρηματολογικού λόγου. Έτσι, επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση των παρεχόμενων πληροφοριών και η κυριαρχία των μαθητών στο περιεχόμενο του εξεταζόμενου υλικού που αποκωδικοποιείται (Parcher, 1998).

Σε επίπεδο παραγωγής προφορικού λόγου οι αγώνες αντιλογίας παρωθούν στην ενασχόληση με ποικίλα θέματα αξιολογικού ή υποθετικού περιεχομένου, ενθαρρύνουν την αναζήτηση εναλλακτικών προοπτικών προσέγγισής τους και προσκαλούν τους συμμετέχοντες στην πειστική στήριξη των επιχειρημάτων και την αποτελεσματική μεταβίβασή τους στους αποδέκτες. Το γεγονός αυτό οδηγεί στον προσεκτικότερο, ορθότερο και λειτουργικό χειρισμό των γραμματικο-συντακτικών δομών της γλώσσας και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου λόγω της διαδραστικής μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύσσεται τόσο με τους συνομηλίκους όσο και με τα κείμενα και της άμεσης ανατροφοδότησης που παρέχεται από τους συμμετέχοντες.

Τέλος, οι αγώνες αντιλογίας σχετίζονται με καλύτερες επιδόσεις στη γραφή της επιχειρηματολογίας (Dickson, 2004). Για το λόγο αυτό εντάσσονται σε προγράμματα καλλιέργειας προφορικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα οποία διαχέονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (communication across the curriculum) (Cronin & Glenn, 1991), αφού υποβοηθούν τόσο την καλλιέργεια της γραφής (Bellon, 2000, σ. 161, σ. 163) όσο και την γνωστική εμπάθυνση σε ποικίλα γνωστικά πεδία (π.χ. ιστορία, φυσικές επιστήμες κ.ά.) τα οποία εμπλουτίζουν γλωσσικά, ενώ, ταυτόχρονα, εμποτίζουν τη γλωσσική διδασκαλία με πληροφορίες που αντλούνται από αυτά.

Επίσης, η συμμετοχή σε αγώνες αντιλογίας συνεπάγεται την καλλιέργεια της *κριτικής σκέψης* (Patterson & Zarefsky, 1983, σ. 313). Αναφερόμαστε «στη στοχαστική και έλλογη σκέψη» που οδηγεί στη λήψη αποφάσεων και στην αποδοχή ή μη προτάσεων (Ennis, 1985, σ. 45) ως αποτέλεσμα ενεργούς γνωστικής εκτίμησης των πληροφοριών (Shepelak, Curry-Jackson & Moore, 1992). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν έρευνες που αναφέρονται είτε σε ακαδημαϊκές μορφές ανταγωνιστικής αντιλογίας (academic competitive debate) (Norton, 1982, σσ. 33-34; Greenstreet, 1993, σ. 17) είτε σε εποικοδομητικές μορφές αντιλογίας (constructive controversy), όπου μέσα από συγκρούσεις απόψεων και γνώσεων επιδιώκεται η συναινετική και δημιουργική επίλυση του προβλήματος (Johnson, Johnson & Smith, 2000, σ. 30). Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως η πρακτική της αντιλογίας θεωρείται σημαντική παιδαγωγική παράμετρος για την ακαδημαϊκή ολοκλήρωσή των μαθητών (Newman & Wehlage, 1995, σ. 8).

4. Ανταλλαγή απόψεων - Συζήτηση

Παρά τα προαναφερθέντα οφέλη η παιδαγωγική αξιοποίηση της αντιλογίας δεν έχει μείνει αλώβητη στην κριτική. Θεωρητικοί που εστιάζουν την προσοχή τους, αποκλειστικά, σε μορφές ανταγωνιστικής αντιλογίας, όπως στους ακαδημαϊκούς αγώνες αντιλογίας, που πρεσβεύουν με απόλυτους όρους τη φιλοσοφία 'εγώ κερδίζω-εσύ χάνεις', κάνουν λόγο για σοβαρά μειονεκτήματα.

Καταρχάς, ασκείται κριτική στη δημιουργία ενός διπολικού τρόπου σκέψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων με αποφάσεις και λύσεις της μορφής ΝΑΙ/ΟΧΙ, αφού τις περισσότερες φορές εξετάζονται μόνο δύο απόψεις σχετικά με το θέμα. Τέτοια στάση συνδέεται με υπεραπλουστευμένες μορφές γνώσης και με την ενδυ-

νάμωση δογματικών τρόπων σκέψης εξαιτίας της επιλεκτικής συγκέντρωσης πληροφοριών και επιχειρημάτων που ανταποκρίνονται σε προϋπάρχουσες προκαταλήψεις και στερεότυπα των ομιλητών (Turnrosky, 2004). Επίσης, υποστηρίζεται ότι η ανταγωνιστικότητα και η τάση επικράτησης έναντι των 'αντιπάλων' «αποθαρρύνουν αντί να ενισχύουν την έλλογη λήψη αποφάσεων» και ότι αντιστρατεύονται την έννοια της συνεργατικότητας στο μαθησιακό περιβάλλον (Makau, 1990, σ. 49).

Επίσης, επιφυλάξεις μπορούν να εκφραστούν σχετικά με την ετοιμότητα μαθητών μικρότερης ηλικίας να ενασχοληθούν με τη δραστηριότητα της αντιλογίας. Υποστηρίζεται ότι μία τέτοια δραστηριότητα προϋποθέτει σύνθετες γλωσσικές, μεταγλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που δεν διαθέτουν οι μαθητές.

Εύλογα, οι παραπάνω απόψεις γεννούν προβληματισμούς που οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψιν τόσο οι συμμετέχοντες όσο και οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την αντιλογία, ιδίως με τη μορφή αγώνων, ως διδακτικό εργαλείο (De Conti, 2013, σ. 291). Ειδικότερα, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμφυσούν στους μαθητές, ακατάπαυστα, ηθικές αξίες που πρέπει να διέπουν την επιχειρηματολογία, όπως την αξία της αντικειμενικής αξιολόγησης των πιθανών πλεονεκτημάτων και ωφελειών κάθε πλευράς (Budesheim & Lundquist, 1999, σ. 106).

Επίσης, χρήσιμη για την αποφυγή της επικράτησης προκαταλήψεων θεωρείται η εξάσκηση των μαθητών στη στρατηγική της θεώρησης της αντίθετης άποψης και στην επιχειρηματολογική υπεράσπιση απόψεων που δεν συμφωνούν με τις προσωπικές τοποθετήσεις των συμμετεχόντων στην αντιλογία, αφού στόχος της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες είναι η έκθεση των μαθητών σε πληροφορίες, προοπτικές και ιδέες τις οποίες δεν θα γνώριζαν από μόνοι τους. Αν δεχτούμε ότι η διαφωνία απόψεων αποτελεί 'την καρδιά' της επιχειρηματολογίας, τότε η εναλλακτική ενασχόληση με διάφορες μορφές αντιλογίας, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, κρίνεται ότι προφυλάσσει τους μαθητές από τη θεώρησή της ως πολεμική διαδικασία και ότι ενισχύει τον συνεργατικό και διαδραστικό χαρακτήρα της (Jackson, 2002).

Επιπλέον, παρά την αναγνώριση των δυσκολιών που συνεπάγεται η ενασχόληση των μαθητών μικρότερης ηλικίας με την επιχειρηματολογία και την αντιλογία, θεωρούμε ότι οι δυσκολίες δεν είναι ανυπέρβλητες ούτε απαγορευτικές, εφόσον, βέβαια, πληρούνται αναγκαίες προϋποθέσεις, όπως: α) η προσεκτική επιλογή θεμάτων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και της γνώσεις των μαθητών, β) η σταδιακή γλωσσική εξοικείωση με βασικές δομές του επιχειρηματολογικού λόγου (αντεπιχείρημα, ανασκευή, απόδειξη, επιχειρηματολογικό σχήμα κ.ά.), γ) η τακτική και συχνή έκθεση σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικής και γραπτής επιχειρηματολογίας, δ) η συμμετοχή σε διάφορους τύπους παιγνιδιών αντιλογιών. Εξάλλου, το Α.Π.Σ. (2011) προσανατολίζεται σε αυτήν την κατεύθυνση, αφού ήδη από την Α' Δημοτικού προτείνει σενάρια στο πλαίσιο διδασκαλίας του αντικείμενου της γλώσσας στα οποία «καλούνται οι μαθητές να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους» αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της γειτονιάς (σ. 28). Εξάλλου, η γλωσσική ενασχόληση με την επιχειρηματολογία και με

αγώνες αντιλογίας από μαθητές όχι μόνο του Γυμνασίου αλλά και του Δημοτικού προτείνονται και έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στο εξωτερικό ((Littlefield, 1988/89; Littlefield & Littlefield, 1989; Rojas-Drummond & Peon Zapata, 2004) όσο και στην Ελλάδα (Εγγλέζου, 2010) σε μια προσπάθεια γεφύρωσης των Α.Π.Σ. σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της επιχειρηματολογίας.

5. Συμπέρασμα

Η αντιλογία στο πλαίσιο αγώνων, ως τεχνική διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρουσιάζει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα κατά την εφαρμογή. Ωστόσο, αυτή η διαπίστωση δεν μειώνει την παιδαγωγική και διδακτική αξία των αγώνων αντιλογίας, αν αναλογιστούμε πως καμία διδακτική μέθοδος δεν θεωρείται τέλεια. Εξάλλου, κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων προϋποθέτει τη χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων.

Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι η αξιοποίηση των αγώνων αντιλογίας είναι αναγκαία, σε συνδυασμό και με άλλες μεθόδους για τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου τόσο στο πλαίσιο της γλώσσας όσο και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Τέλος, αν αποδεχτούμε την άποψη ότι η ενεργός μάθηση παρέχει στους μαθητές «ευκαιρίες για ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή και στοχασμό κατά την προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου» (Meyers and Jones, 1993, σ. xi), θεωρούμε ότι η αντιλογία στο πλαίσιο αγώνων που προσλαμβάνουν χαρακτήρα 'γλωσσικού παιχνιδιού', μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αποτελεσματική ανάπτυξη όλων των προαναφερθέντων μαθητικών δεξιοτήτων χάρη στον πολυδιάστατο και πολυδύναμο χαρακτήρα της.

Βιβλιογραφία

- (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Allison, S. (2002). Debating with talented and gifted students. *School Libraries in Canada*, 22(1), 13-14.
- Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36, 161-175.
- Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bransford, J.D. & Vye, N.J. (1989). Cognitive research and its implications for instruction. In L.B. Resnick & L.E. Klopfer (Eds.), *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research* (pp.173-205). Alexandria, VA:ASCD.
- Budesheim, T.H. & Lundquist, A.R. (1999). Consider the opposite: opening minds through in-class debates on course-related controversies. *Teaching of Psychology*, 26, 106-110.
- Chinn, C. & Anderson, R.C. (1998). The structure of discussions that promote reasoning. *Teachers College Record*, 100 (2), 315-368.
- Cicero (1933). *Academica* (Trans. H. Rackham). Loeb Classical Library, MA, Cambridge: Harvard University Press.
- Colbert, K. 1994. Replicating the effects of debate participation on argumentativeness and verbal aggression. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 1-13.

- Combs, H. & Bourne, S. (1994). The renaissance of educational debate: Results of a five-year study of the use of debate in business education. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 57-67.
- Corson, D. (1988). *Oral Language across the Curriculum*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Cronin, M. & Glenn, P. (1991). Oral communication across the curriculum in higher education: The state of the art. *Communication Education*, 40 (4), 356-367.
- Dale Williams, J. (2009). *An Introduction to Classical Rhetoric: Essential Readings*. Chichester. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- De Conti, M. (2013). Debate as an educational tool: Is polarization a debate side effect? In G. Kišiček & I. Ž. Žagar (Eds.) *What we Know about the World: Rhetorical and Argumentative Perspectives*, (pp. 301-325). University of Windsor: Windsor Studies in Argumentation, 1 (WSIA), Digital Dissertationes 25.
- Dickson, R. (2004). Developing "real-worlds intelligence": Teaching argumentative writing through debate. *The English Journal*, 94(1), 34-40.
- Εγγλέζου, Φ. (2010). *Η Γραφή του Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Π.Τ.Δ.Ε.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Freeley, A.J. (1966). *Argumentation and Debate: Rational Decision Making* (2nd Edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*, 52(2), 157-163.
- Greenstreet, R. (1993). Academic debate and critical thinking: A look at the evidence. *National Forensic Journal*, XI, 13-28.
- Inoue, N. and Nakano, M. (2004). The benefits and costs of participating in competitive debates activities. Paper presented at the Wake Forest University / International Society for the study of argumentation "Venice Argumentation Conference" (27-30 June 2004).
- Jackson, S. (2002). *Designing Argumentation Protocols for the Classroom*. In F.H. van Eemeren (Ed.) *Advances in Pragma-Dialectics* (pp. 105-119). Amsterdam: Sic Sat.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (2000). Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(1), 28-37.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Tjosvold, D. (2006). Constructive controversy: The value of intellectual opposition. In M. Deutsch, P.T. Coleman & E.C. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (pp. 69-91). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kennedy, R. (2007). In class debates. Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Littlefield, R.S. (1988/89). The case for debate at the elementary school level. *The Forensic Educator*, 3(1), 23-26.
- Littlefield, R.S. & Littlefield, K.M. (1989). Debate instruction at the elementary school level: An opportunity to build legitimacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (San Francisco, CA, November 18-21).
- Makau, J. M. (1990). *Reasoning and Communication: Thinking Critically about Arguments*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mendelson, M. (2001). Quintilian and the pedagogy of argument. *Argumentation*, 155, 277-293.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In N. Mercer and S. Hodgkinson (Eds.) *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes* (pp. 55-72). London: Sage.
- Meyers, C. & Jones, T. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neer, M. 1994. Argumentative flexibility as a factor influencing message response style to argumentative and aggressive arguers. *Argumentation and Advocacy*, 31 (1), 17-33.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.

- Norton, L.E. (1982). Nature and benefits of academic debate. In Keefe, C, Harte, T.B. and Norton, L.E. (Eds.), *Introduction to Debate* (pp. 24-40). New York: Macmillan.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). Χρήσεις της μαιευτικής-διαλεκτικής μεθόδου ως πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας: Ο σωκρατικός ορισμός και τα σωκρατικά επιχειρήματα στη στοιχειώδη εκπαίδευση". *Ξανά για τον Σωκράτη (Αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Ν.Κ. Ψημμένο), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής 'Αωδώνη', Παράρτημα Αρ. 72, Ιωάννινα, 197-217.*
- Parcher, J. (1998). The value of debate. Ανακτήθηκε στις 21 Νοεμβρίου, 2013 από http://www.tmsdebate.org/main/forensics/snfl/debate_just2.htm
- Patterson, J.W. & Zarefsky, D. (1983). *Contemporary Debate*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Peyronnet, E. Au. & Daniel, M. F. (2004). Impact of philosophical discussion on argumentative skills. In G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh and M. Couzijn (Eds.), *Studies in Writing, Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education, Vol. 14, Part 2* (pp. 291-304), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pfau, M., Thomas, D. A., & Ulrich, W. (1987). *Debate and Argument: A Systems Approach to Advocacy*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Rojas-Drummond, S. & Peon Zapata, M. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and Education, 18*(6), 539-557.
- Shepelak, N.J., Curry-Jackson, A. & Moore V.L. (1992). Critical thinking in introductory sociology classes: A program at implementation and evaluation. *Teaching Sociology, 20*, 18-27.
- Tannen, D. (1998). *The Argument Culture: Moving from Debate to Dialogue*. New York: Random House.
- Tumposky, N. (2004). The Debate debate. *Clearing House, 78*(2), 52-55.
- Voss, J.F. (2005). Toulmin's model and the solving of ill-structured problems. *Argumentation, 19*, 321-329.
- Walton, D. (1992). *Plausible Arguments in Everyday Conversation*. Albany: State University of New York Press.
- Walton, D. (1998). *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press.
- Ziegelmüller, G., Kay, J. & Danse, C. (1990). *Argumentation: Inquiry and Advocacy (2nd Ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.