

Προβλήματα της «έκθεσης» στις Γενικές Εξετάσεις

Α. Β. Μουμτζάκης

Φιλολόγος - Σχολικός Σύμβουλος

Εισήγηση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας»
(Θεσσαλονίκη, 1997)

Η εισήγηση θα παρουσιάσει μερικά από τα προβλήματα που παρατηρούνται σήμερα στην έκθεση ως εξεταστέο μάθημα κυρίως στις γενικές εξετάσεις ή, όπως ονομάστηκαν κατά καιρούς, πανελλήνιες ή πανελλαδικές. Οι διάφορες επισημάνσεις, συχνά πρακτικές, θα προέρχονται από εμπειρίες βαθμολογικού κέντρου.

Η «έκθεση» ως αντικείμενο εξέτασης αποτελούσε πάντοτε ένα δύσκολο πρόβλημα για μαθητές και καθηγητές. Ήταν πάντοτε στο επίκεντρο των συζητήσεων περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μάθημα, από την αρχή τουλάχιστο του αιώνα, κυρίως ως προς τους σκοπούς του και την πράξη της διδασκαλίας του. Η εκπαίδευση αναζητούσε την αποσαφήνιση των βασικών αυτών προβλημάτων της έκθεσης, που είχαν σχέση με τα αποτελέσματα της προσπάθειας καθηγητών και μαθητών και με την αγωνία τους.

Από το 1909 ακόμη ο Παύλος Βαλάκης είχε υποστηρίξει ότι η έκθεση είναι το συμπλήρωμα της γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ το συνέδριο των εκπαιδευτικών λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως Θεσσαλονίκης το 1933 δεχόταν ως πρώτο σκοπό του μαθήματος το γλωσσικό σκοπό. Και το 1935 ο Δελμούζος και οι συνεργάτες του στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης υποστήριζαν ότι η έκθεση πρέπει να συνδέεται με τη γλωσσική διδασκαλία.

Όπως γίνεται λοιπόν φανερό έμμεσα, και όπως είναι γνωστό, σκοποί της διδασκαλίας της έκθεσης, εκτός από τον γλωσσικό - ίσα ίσα περισσότερο από αυτόν - θεωρούνταν και άλλοι, όπως π.χ. ο λογοτεχνικός, ο σκοπός ανάπτυξης των πνευματικών ιδιοτήτων του μαθητή κτλ.

Και σήμερα, με το τέλος του αιώνα, τα πράγματα δεν άλλαξαν πολύ, τουλάχιστο ως προς τα αποτελέσματα, γιατί ως προς τις διάφορες προτάσεις και βέβαια ως προς τις προσπάθειες με νέα βιβλία και νέους τρόπους διδασκαλίας, άρα και ως προς κάποιες λύσεις που δόθηκαν, τα πράγματα δεν είναι εντελώς στο ίδιο σημείο των αναποτελεσματικών σκέψεων ή λύσεων. Ωστόσο και σήμερα η έκθεση είναι περισσότερο από παλαιότερα πάντοτε το επίκεντρο συζητήσεων, προπάντων κατά τους μήνες των γενικών εξετάσεων και των αποτελεσμάτων τους, πιο πολύ ιδιωτών και λιγότερο επίσημων ή κρατικών φορέων. Ακούμε συζητήσεις, προτάσεις ή διαμαρτυρίες γονέων και μαθητών, οι οποίες εμφανίζονται ως πρώτα θέματα στον τύπο για αρκετό καιρό, για να φτάσουμε πάλι στις επόμενες εξετάσεις με τα ίδια πάντοτε προβλήματα κ.ο.κ. Και να σκεφτεί κανείς ότι κάθε χρόνο εκδίδονται, και αγοράζονται, για την έκθεση τα περισσότερα από κάθε άλλο μάθημα βοηθήματα, που δεν είναι ωστόσο αυτά κυρίως που προκαλούν το πρόβλημα. Το ίδιο το πρόβλημα, διαρκώς άλυτο, οδηγεί στην έκδοση τόσων βιβλίων.

Κάποτε ακούγονται διάφορες φωνές για την κατάργηση της έκθεσης και έπειτα ευτυχώς άλλες, που απορρίπτουν τέτοιες προτάσεις με το συνετότερο επιχείρημα να αποφευχθεί η πιο εύκολη λύση που συνδέει αναπότρεπτα τον αποκεφαλισμό με τον πόνο

του κεφαλιού, για να θυμίσω τη γνωστή επιπόλαιη συλλογιστική.

Συνήθως καταλογίζεται στην εξέταση της έκθεσης - και όχι άδικα πάντοτε - αδυναμία αντικειμενικής κρίσης, πολλές και μεγάλες διαφορές βαθμολογίας ανάμεσα στο βαθμό της εξέτασης στο λύκειο και στις γενικές εξετάσεις, διαφορές του πρώτου και του δεύτερου βαθμολογητή κτλ.

Κυρίως υπάρχουν αντιρρήσεις για την έκθεση ως εξεταστέο μάθημα, εξαιτίας της δυσκολίας να δικαιολογηθεί ο σκοπός αυτής της εξέτασης με τον τρόπο και το περιεχόμενο της σήμερα. Δεν πείθουν οι στόχοι, όχι οι θεωρητικοί των οδηγιών ή του αναλυτικού προγράμματος, που εύκολα θα μπορούσαν να συνταχθούν στην ατμόσφαιρα ενός γραφείου, αλλά οι στόχοι που αποκαλύπτονται στην πράξη από τα εξεταστέα θέματα και τα αποτελέσματα στα οποία μπορεί να φτάσει η βαθμολογική εξέταση. Γιατί ο βασικός στόχος, αν όχι ο μοναδικός, αυτής της εξέτασης, χωρίς διάθεση εξαπλούστευσης, είναι ασφαλώς να διαπιστωθεί αν οι απόφοιτοι του λυκείου έχουν τις γλωσσικές δυνατότητες να παρακολουθήσουν σπουδές σε μια ανώτερη ή ανώτατη σχολή, όπως κάνουν και τα άλλα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, για να δεχτούν ή να απορρίψουν τους υποψηφίους για τα προγράμματα σπουδών τους. Και φυσικά αυτά που πρέπει να ελέγχει η συγκεκριμένη εξέταση είναι προφανώς η ικανότητα του υποψηφίου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί με ευχέρεια τη γλώσσα του, ώστε να εκφράζεται σωστά, εδώ μόνο γραπτώς, παράλληλα με τη συλλογιστική του ικανότητα. Η τελευταία ελέγχεται άλλωστε ταυτόχρονα και με τη γλώσσα, αν θυμηθούμε την ταύτιση ή πάντως τη στενή σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τη σύγχρονη γλωσσολογική (ωστόσο και πλατωνική) αντίληψη. Αυτά άλλωστε καθορίζονται και στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας για τους σκοπούς και το περιεχόμενο του μαθήματος.

Όλα λοιπόν συμφωνούν ότι σ' αυτή τη γραπτή εξέταση εκείνο που βαρύνει δεν είναι τόσο οι ιδέες, τα γνωστικά στοιχεία (= το περιεχόμενο), όσο η γλωσσική και συλλογιστική ικανότητα του υποψήφιου φοιτητή. Ωστόσο το βάρος της βαθμολογίας πέφτει κατά 70% στο περιεχόμενο του γραπτού (ιδέες, σκέψεις και διάταξή τους), όπως θα αναφερθεί και πιο κάτω αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες προς τους βαθμολογητές των γενικών εξετάσεων. Μια πλήρης λοιπόν σύγχυση.

Με την εξέταση στην έκθεση, όπως γίνεται σήμερα και εδώ και τόσα χρόνια, δεν είναι ακριβώς η γνώση της ελληνικής γλώσσας αυτή που κυρίως αναζητείται και τελικά διαπιστώνεται, ούτε οι απαραίτητες ικανότητες της σκέψης που απαιτούνται. Φυσικά εδώ δε γίνεται λόγος για τις περιπτώσεις των γραπτών που είναι κυρίως οι ακραίες, όπου και ένα απλό δείγμα γραφής μπορεί να δείξει την ποιότητα του γραπτού σε όλα, θετικά ή αρνητικά, αλλά ασφαλώς ο λόγος γίνεται για τις μέσες καταστάσεις, που είναι και οι περισσότερες» το πλήθος του σώματος των εξεταζομένων. Και μάλιστα σε έναν κρίσιμο διαγωνισμό - όχι σε μια σχολική εξέταση - όπου η ακρίβεια ως το τελευταίο μόριο του βαθμού έχει αποφασιστική σημασία.

Έτσι με μια τέτοια εξέταση ούτε οι αποκλειόμενοι μπορούμε να υποστηρίξουμε - και αυτό θα ήταν το κυρίως ζητούμενο - ότι είναι αποδειγμένα οι περισσότεροι ανεπαρκείς ως προς τη γλώσσα και τη σκέψη, ούτε αντίστροφα οι επιτυγχόντες είναι οι ικανότεροι για το σκοπό που θα έπρεπε, σε γενικές έστω γραμμές, να εξασφαλίζει η εξέταση αυτή.

Αν μάλιστα αναλογιστεί κανείς ότι η ίδια φιλοσοφία της εξεταστικής διαδικασίας ισχύει για όλες τις δέσμες και ότι το βαθμολογικό αποτέλεσμα σε μια έκθεση απέχει πολύ

από το να δείχνει την καταλληλότητα ή όχι ενός υποψηφίου να παρακολουθήσει μεταλυκειακές σπουδές, και μάλιστα σε σχολές π.χ. της πρώτης ή της δεύτερης δέσμης, τότε κατανοεί το μέγεθος του προβλήματος και το πόσο δικαιολογημένες είναι οι αντιρρήσεις. Γι' αυτό και αναγκαίοι οι προβληματισμοί για κάποιες αλλαγές στο σύστημα εξετάσεων στην έκθεση.

Τα βασικά λοιπόν προβλήματα, που περίμεναν και περιμένουν τη λύση τους, αφορούσαν και αφορούν ακόμη, κυρίως, το πιο καίριο σημείο του μαθήματος: το σκοπό του, δηλαδή το πρώτο στοιχείο που πρέπει να καθορίζει τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας αλλά και την αξιολόγηση. Και αυτό οδηγεί σε μια ασυνέπεια θεωρητικών διακηρύξεων και πράξης.

Συγκεκριμένα: ενώ η έκθεση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανήκει πια στον κλάδο των μαθημάτων που ονομάζεται «Νεοελληνική Γλώσσα» - εδώ και αρκετά χρόνια, νωρίτερα στις τάξεις του γυμνασίου και λίγο αργότερα του λυκείου, από τότε δηλαδή που μπήκαν στα σχολεία τα βιβλία «Νεοελληνική Γλώσσα» (1984) και «Έκφραση-Έκθεση» (1989) - παρά ταύτα δεν είναι βέβαιο ότι θεωρείται πια η έκθεση πιο πολύ μάθημα γλώσσας ή λόγου και όχι μάθημα περιεχομένου. Και αν αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μη γενικό για όλους τους καθηγητές, θα θυμίσω τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας προς τους βαθμολογητές των γενικών εξετάσεων στην έκθεση. Σ' αυτές τις επίσημες οδηγίες-εντολές, ορίζεται ότι το περιεχόμενο της έκθεσης βαθμολογείται με 10 (κατά την 20βαθμη κλίμακα), η διάρθρωση με 4, και η έκφραση ή η μορφή, δηλαδή η γλώσσα, ο λόγος του υποψηφίου, με 6. Αν σκεφτεί κανείς - και ο συντάκτης των οδηγιών ασφαλώς δεν το σκεφτόταν διαφορετικά - ότι η διάρθρωση των σκέψεων, το σχέδιο και η οικονομία που αναφέρουν οι οδηγίες, έχουν άμεση σχέση, αν δεν ταυτίζονται, με το περιεχόμενο, τότε γίνεται φανερό ποιος είναι ακριβώς ο σκοπός και ο στόχος αυτής της εξέτασης, αφού τελικά το περιεχόμενο ουσιαστικά βαθμολογείται με 14 (ή με 70% όπως ήδη αναφέρθηκε) και η γλώσσα - όπως συχνά τη λένε οι εξεταστές - με 6 μόνο (ή με 30%).

Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, όχι μόνο γιατί οι γενικές εξετάσεις με τους τρόπους βαθμολογίας και με την εξεταστέα ύλη τους καθορίζουν - μάλλον καταδυναστεύουν - το λύκειο και τη λειτουργία του, κατά ποικίλους τρόπους, αλλά και γιατί κάποτε αυτή η επίδραση φτάνει και ως το γυμνάσιο, τουλάχιστο ως την τρίτη γυμνασίου. Με άλλες λέξεις οι παροικούντες την Ιερουσαλήμ γνωρίζουν καλά ότι πια - και όχι μόνο στην έκθεση - οι δέσμες στο λύκειο αρχίζουν, θα έλεγε κανείς, από την πρώτη λυκείου τουλάχιστον, και αυτό συντελεί - αν δεν οδήγησε ήδη - στην ουσιαστική αποδιοργάνωση του λυκείου.

Αλλά ανεξάρτητα από αυτό θα ήταν ασφαλώς πιο φυσικό και συνεπέστερο ο μαθητής σε όλες τις φάσεις της σχολικής του πορείας, και μάλιστα στις πιο κρίσιμες εξετάσεις της ζωής του, όπως είναι οι γενικές εξετάσεις, να εξετάζεται με συνθήκες στις οποίες δεν αλλάζουν οι στόχοι ή οι τρόποι βαθμολογίας του στα διάφορα μαθήματα.

Και η ασυνέπεια δε σταματά εδώ. Συνεχίζεται όχι πια μόνο στο πνεύμα, δηλαδή στους σκοπούς και στους τρόπους της εξέτασης, αλλά και στην εξεταστέα ύλη. Δηλαδή ενώ οι μαθητές ως το τέλος των σπουδών τους, στο λύκειο και πιο πριν στο γυμνάσιο, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας πάντοτε σε όλες τις εξετάσεις τους: συνοπτικές γραπτές ετήσιες, διαγωνίσματα ωριαία κτλ. βαθμολογούνται - σύμφωνα με όσα διδάσκονται - όχι μόνο στην έκθεση αλλά και σε άλλες γλωσσικές ασκήσεις, μόνο στις τελικές εξετάσεις, στις γενικές εξετάσεις, αυτά που ήταν τόσα χρόνια τα διδασκόμενα

αντικείμενα δεν είναι τελικά και τα εξεταστέα.

Έτσι, ενώ ως τώρα η κριτική που κατηγορούσε το σύστημα των εξετάσεων αναφερόταν στο ότι οι υποψήφιοι στην έκθεση εξετάζονται σε ένα μάθημα που δε διδάχτηκαν ποτέ και που ούτε είχαν ποτέ για το μάθημα αυτό συγκεκριμένο σχετικό βιβλίο, τώρα πια αυτή η παρατήρηση έπαψε προ πολλού να ισχύει. Οι μαθητές, και στις τρεις τάξεις του λυκείου, έχουν προ πολλού το βιβλίο τους σε κάθε τάξη για τον ιδιαίτερο και μερικότερο κλάδο αυτού του μαθήματος. Και μάλιστα στην κρίσιμη τρίτη λυκείου έχουν δυο σχολικά βιβλία: από το 1989 το βιβλίο «Έκφραση-Έκθεση», και από το 1993 και το βιβλίο «Έκθεση Ιδεών-Λόγος Δημιουργικός».

Αλλά οι μαθητές, παρά ταύτα, δεν εξετάζονται όπως και σε όσα διδάσκονται. Κάτι που δε συμβαίνει με κανένα άλλο μάθημα. Το μάθημα λοιπόν αυτό ακολουθεί τον τρόπο εξέτασης που ίσχυε πριν να πάρουν εδώ και λίγα χρόνια οι μαθητές τα βιβλία που ανέφερα, δηλαδή εξετάζονται στις γενικές εξετάσεις μόνο σε μια έκθεση και όχι και σε άλλα γλωσσικά θέματα.

Κάτι άλλο που αφορά τα βιβλία αυτά και την τύχη τους, αν πρέπει να τονιστεί εδώ, είναι ότι δεν αξιοποιούνται πάντοτε σωστά για δυο λόγους. Ο πρώτος: ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας-έκθεσης είναι πολύ λίγος. Από τις 56-58, μόνο, ώρες που συνολικά διαθέτει ετησίως το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα, αν αφαιρεθούν οι ώρες για τη γραφή και τη διόρθωση των εκθέσεων και για τις άλλες ώρες των διαγωνισμάτων, όπως καθορίζονται από τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, απομένουν για διδασκαλία και άσκηση στο μάθημα της έκθεσης μόνο 25-26 ώρες για όλη τη σχολική χρονιά, από το Σεπτέμβριο ως τις αρχές Ιουνίου. Χρόνος ολοφάνερα πολύ λίγος.

Ο δεύτερος: Τα νέα βιβλία της γλώσσας του λυκείου - όπως άλλωστε και του γυμνασίου νωρίτερα - εισάγουν νέες αντιλήψεις για το τι είναι γλώσσα: π.χ. για να αναφέρω ένα μόνο στοιχείο, γλωσσική διδασκαλία δε σημαίνει πια απλώς διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού ή εξέταση σχηματισμού των λέξεων, όπως πίστευε και ήξερε ως πριν από λίγα χρόνια ο ταλαιπωρημένος Έλληνας φιλόλογος, αλλά σημαίνει και πολλά άλλα, γι' αυτό και έχουμε νέους στόχους και τρόπους διδασκαλίας. Αλλά ο καθηγητής δεν ενημερώνεται επαρκώς σχεδόν ποτέ. Για όσα νέα μαθήματα ή νέους τρόπους διδασκαλίας - επιτρέψτε μου να αναφέρω επίσης μόνο τα πολύπαθα αρχαία ελληνικά στο λύκειο και στο γυμνάσιο - έχουν εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, σχεδόν ποτέ, δεν υπήρξε απολύτως επαρκής ενημέρωση, ή επιμόρφωση, όπως τη λέμε με μια πιο στομφώδη λέξη. Και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ότι πιο καινούριο μπήκε στα θεωρητικά μαθήματα ήταν, ότι αφορούσε γενικώς τη γλώσσα, αρχαία και νέα ελληνική, και τη διδασκαλία της. Σ' αυτά ο καθηγητής - χωρίς να φταίει ο ίδιος κυρίως - ποτέ δεν έφτανε ως την πλήρη και πειστική ενημέρωση, που θα τον βοηθούσε να ξεπεράσει κάτι που πίστευε για τη διδασκαλία της γλώσσας ως πιο σωστό και που ήξερε και συνήθιζε να κάνει στη δουλειά του. Κάποτε μάλιστα τον οδηγούσε σ' αυτό, εκτός από την εμπειρία, και η ευσυνειδησία, ή η άγνοια του πολλές φορές, και όχι πάντοτε η επιθυμία του μόνο να μην αλλάξει κάποιες διδακτικές συνήθειες που γνώρισε ως μαθητής, ως φοιτητής και ίσως, ο παλαιότερος, και ως καθηγητής. Γιατί ο δάσκαλος δε χρειάζεται μόνο να ακούσει για το καινούριο. Χρειάζεται και να πειστεί γι' αυτό. Κι αυτό απαιτεί άνετη πολύωρη συζήτηση και όχι μόνο διαλέξεις της μιας ή δύο ωρών.

Η μη επαρκής λοιπόν πληροφόρηση, μαζί με την ασυμφωνία διδασκόμενων μαθημάτων και εξεταστέας ύλης, εύκολα οδηγεί τους μαθητές στις αξεπέραστες δυσκολίες και στα μοιραία λάθη, και τους καθηγητές στην αβεβαιότητα και στην ταλαιπωρία.

Οι δυσκολίες αυτές και οι ευθύνες για την έκθεση και τη βαθμολόγηση της, εκτός από όσα και σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, είναι βέβαια πολλές και θα μπορούσε να πει κανείς πολύ γενικά ότι αναφέρονται ακόμη: στην ίδια την έκθεση ως αντικείμενο εξετάσεων, στην επιλογή και στη διατύπωση των θεμάτων, και όχι μόνο στην ελλιπέστατη έως ανύπαρκτη ενημέρωση των βαθμολογητών, και μάλιστα για μια εξέταση που ελάχιστα σημεία αντικειμενικότητας προσφέρει.

Τουλάχιστο θα μπορούσε να επιδιώκεται κατά τη βαθμολόγηση - πρόκειται για ένα πρακτικό εντελώς ζήτημα - μια, όσο γίνεται, κοινή συμφωνία των σχολικών συμβούλων, που εποπτεύουν την έκθεση, για τη βαθμολόγηση κάθε συγκεκριμένης έκθεσης, λίγο πριν να αρχίσουν την εργασία τους οι βαθμολογητές. Αυτό μόνο του, αν και δεν εξασφαλίζει την πιο σωστή αξιολόγηση, τουλάχιστο μπορεί να εξασφαλίσει σε πανελλήνια βάση μια ομοφωνία, σε μερικά έστω σημεία, για μια βαθμολόγηση που δεν αφορά εξετάσεις, όπως επίσημα ονομάζονται, αλλά ένα διαγωνισμό κρισιμότητας για νέους ανθρώπους. Γιατί η διαφορά εξετάσεων και διαγωνισμού είναι ασφαλώς μεγάλη. Οι εξετάσεις στο σχολείο συμπληρώνουν, ή θα έπρεπε να συμπληρώνουν, τη διαδικασία της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης για μαθητές και καθηγητές, ενώ ένας διαγωνισμός σημαίνει επιλογή και μόνο, και την κατοχύρωση της. Γι' αυτό ακόμη και μια γενική συμφωνία όλων των βαθμολογικών κέντρων, αν δεν θα εξασφάλιζε την επιστημονική αντικειμενικότητα σε ένα, έτσι όπως εξετάζεται, δύσκολο μάθημα, θα μπορούσε όμως να θεωρηθεί ίσως μια δίκαιη κρίση για όλους, αφού θα είχε το κριτήριο της ισότητας για όλα τα γραπτά. Η ισότητα στην αξιολόγηση προκειμένου για την εκπαίδευση, όπως και για τη ζωή, δεν εξαφανίζει βέβαια τις ποικίλες ανισότητες των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συνθηκών, αλλά τουλάχιστο δεν προσθέτει και άλλες στις ήδη υπάρχουσες.

Επίσης πρέπει να θεωρηθεί εντελώς απαραίτητο - όσο η έκθεση στις γενικές εξετάσεις θα εξετάζεται με αυτόν τον τρόπο, αλλά και όταν ακόμα θα αλλάξει εν μέρει ή ολικώς - να επιλέγεται ένας αριθμός φιλολόγων από τα λύκεια, οι οποίοι πολλούς μήνες πριν από τις γενικές εξετάσεις θα ενημερώνονται από μερικούς εκπροσώπους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή άλλους φιλόλογους - και δε θα χρειαστούν πάρα πολλοί επιμορφωτές, αν αρχίσει εγκαίρως η ενημέρωση αυτή σε κεντρικές πόλεις της χώρας - σε μια ουσιαστική συνεργασία, όπου θα πείθονται επιμορφούμενοι και επιμορφωτές, και έπειτα θα καλούνται τον Ιούνιο ως βαθμολογητές. Τουλάχιστο ας άρχιζε πειραματικά, με ένα πρόγραμμα-πιλότο.

Τα προβλήματα στη βαθμολόγηση της έκθεσης παραμένουν πολλά και κάποτε αξεπέραστα, παρά τις οδηγίες που αποστέλλονται στους βαθμολογητές, ολίδιες από την πρώτη χρονιά που καθιερώθηκε ο θεσμός των πανελληνίων εξετάσεων, ένας θεσμός που είναι από όλους αποδεκτός και άσφογος ως προς την οργανωτική και διοικητική του λειτουργία.

Οι οδηγίες δεν είναι δυνατό να καλύψουν όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με μια εξέταση, οδηγίες που αναγκαστικά ξεκινούν από δοκιμακά κείμενα ώριμων και διακεκριμένων συγγραφέων. Αυτό, από την αναπόφευκτη σύγκριση των γνωρισμάτων ενός μαθητικού γραπτού με τα γνωρίσματα του γραπτού ενός δόκιμου συγγραφέα, αφήνει κάποτε το βαθμολογητή αμήχανο για τα όρια του εφικτού και όχι βέβαια του τέλειου. Ο βαθμολογητής ο έμπειρος μπορεί ασφαλώς να διακρίνει το καλό γραπτό από το κακό. Αλλά αυτό είναι αρκετό; Θα λέγαμε ότι ίσως αυτό είναι μια αρχή αμηχανίας ή και λάθους. Γιατί δεν πρόκειται για μια εξέταση του τύπου επιτυχία ή αποτυχία, άσπρο ή μαύρο, αλλά για ένα κρίσιμων διαφορών και αναλυτικότητας εξέτασης διαγώνισμα, σε μια αρκετά

λεπτομερειακή κλίμακα ογδόντα και όχι πια είκοσι βαθμών. Και αν μια 80βαθμη κλίμακα οδηγεί σε ακριβέστερες μετρήσεις, και συνεπώς περισσότερες διαφοροποιήσεις από την 20βαθμη κλίμακα, από την άλλη όμως - ένα άλλο επικίνδυνο σημείο - μπορεί να παρασύρει τον άνθρωπο-βαθμολογητή να καταλήξει ευκολότερα σε έναν τελικό βαθμό από ό,τι παλαιότερα, με τη σκέψη ίσως ότι, αν δεν είναι απολύτως ακριβής, είναι τώρα μόνο κατά ένα ογδοηκοστό και όχι κατά ένα εικοστό από τον αναζητούμενο τελικά και θεωρητικά δίκαιο βαθμό. Και όμως πολύ συχνά η διαφορά των βαθμών ενός εισαγομένου σε μίαν ανώτατη σχολή διαφέρει από το βαθμό ενός μη εισαγομένου κατά ένα μόριο μόνο.

Αυτή η παρατήρηση βέβαια δεν προδίδει ανακοίνωση διάθεσης για επιστροφή στην εικοσάβαθμη κλίμακα, αλλά αποτελεί επισήμανση για μεγαλύτερη προσοχή. Ακριβώς όπως την απαιτούν τα τελειότερα μηχανήματα ή μέσα.

Άλλη μια παρατήρηση που αφορά τις δυσκολίες των οδηγιών και της βαθμολόγησης μιας έκθεσης είναι και η ακόλουθη. Η διαίρεση της αξιολόγησης μιας έκθεσης στα διάφορα μέρη: περιεχόμενο, διάρθρωση, έκφραση, μορφή κτλ. και στα διάφορα χαρακτηριστικά: είδος γνώσεων, πλούτος, ευρύτητα, ακριβολογία, προσωπική θέση, μετρημένη χρήση εκφραστικών μέσων κτλ. (από τις επίσημες οδηγίες αντιγράφονται οι λέξεις) κάποτε μπορεί να ταλαιπωρήσει χωρίς ορθό αποτέλεσμα τον μη έμπειρο βαθμολογητή, καθώς αγωνίζεται να εξακριβώσει τα καθοριζόμενα από τις οδηγίες χαρακτηριστικά - ενώ ο έμπειρος κάνει αναγωγές με λιγότερους διαιρέτες. Γι' αυτό, και το ενδεχόμενο να βαθμολογηθεί το γραπτό με βάση τα μέρη του και όχι το σύνολο οδηγεί σε λανθασμένη εκτίμηση, γιατί η έκθεση είναι μια συνολική, μια συνθετική εργασία, και ως τέτοια πρέπει να μετρηθεί. Τα μέρη απλώς βοηθούν, επαληθεύουν ή ελαφρώς διορθώνουν την τελική μέτρηση του συνόλου.

Ίσως εδώ είναι χρήσιμο να θυμίσει κανείς ότι το να βαθμολογηθεί ένα γραπτό στα μέρη του είναι πιο άμεση και πιο εύκολη προσπάθεια, προς την οποία μπορεί να περάσει άθελα του ο βαθμολογητής μετά την κόπωση από τη διόρθωση πολλών γραπτών. Η βαθμολογία του συνόλου είναι μια ενέργεια διανοητικά σύνθετη, που απαιτεί διαρκέστερη και μεγαλύτερη συγκέντρωση του νου, περισσότερη προσοχή και μνήμη από την πρώτη ως την τελευταία σελίδα του γραπτού, και γι' αυτό αποτελεί μια πιο κοπιαστική προσπάθεια.

Η έκθεση διαφέρει επίσης πολύ από τα άλλα φιλολογικά μαθήματα και ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης αλλά και ως προς την «ειδική» προσοχή στη διατύπωση του θέματος που θα δοθεί στις εξετάσεις. Δε δικαιολογείται κανείς να καλεί το μαθητή να αναπτύξει και να τεκμηριώσει ένα θέμα, χωρίς να φαίνεται ολοκάθαρα ποιο είναι το ζητούμενο και ποιο το διδόμενο. Τι ακριβώς του ζητούμε ή τι του δίνουμε απλώς ως εισαγωγή σ' αυτό που πρέπει να αναπτυχθεί ή μόνον ως απλή αναφορά ή στήριξη των ζητούμενων χωρίς υποχρέωση μιας πλήρους ανάπτυξης. Γιατί με τέτοια θέματα οι υποψήφιοι οδηγούνται σε λάθη και χάνουν συχνά πολλές μονάδες.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στο νέο βιβλίο, που έχουν στα χέρια τους οι μαθητές της Γ' λυκείου, με τον τίτλο «Έκθεση Ιδεών - Λόγος Δημιουργικός» γίνεται συχνά λόγος και δίνονται ασκήσεις στους μαθητές πώς να μην παρασύρονται στην ανάπτυξη ενός θέματος, όταν δε φαίνεται καθαρά τι είναι ζητούμενο και τι διδόμενο σε ένα θέμα (π.χ. σελ. 61, 62, 69, 71, 72). Αυτή η οδηγία του σχολικού βιβλίου προφανώς απευθύνεται περισσότερο προς τους καθηγητές και λιγότερο προς τους μαθητές. Θα ήταν μάλιστα σωστό, αν - ενδεχομένως - δε φαίνεται καθαρά σε ένα θέμα ποιο είναι το ζητούμενο και ποιο το διδόμενο, να γίνεται ξεκάθαρα και το ένα και το άλλο ακόμη και με μια ειδική σημείωση που θα δίνεται μαζί με το θέμα. Δεν μπορεί στους σκοπούς αυτής της εξέτασης να

περιλαμβάνεται και η απαίτηση μας από τον εξεταζόμενο να «ανακαλύψει» το θέμα. Θα ήταν δίκαιο να τιμωρηθεί ο υποψήφιος με μια αποτυχία, αν δεν μπορούσε να απαντήσει σε ό,τι με αδιαμφισβήτητη σαφήνεια του ζητήθηκε. Δεν είχε όμως υποχρέωση ούτε καν να διαθέσει ελάχιστο από τον πάντοτε λίγο χρόνο της εξέτασης του, για να «ερμηνεύσει» ακριβώς το θέμα. Γιατί κάτι τέτοιο δε θα διέφερε από το πρόβλημα των παλαιότερων μόνο, ευτυχώς, εισιτηρίων εξετάσεων για τις ανώτατες σχολές, όταν κάποτε ο υποψήφιος αποτύγχανε, γιατί δεν κατάφερε να ερμηνεύσει την αρχαία φράση - ή κάποτε και τη νεοελληνική - που αποτελούσε το θέμα της έκθεσης (π.χ. «πενίαν αφαιρείται παιδεία» ή «μοιρασμένη λύπη μισή λύπη, μοιρασμένη χαρά διπλή χαρά» κτλ).

Τέλος η επιλογή ενός θέματος που κάποτε χαρακτηρίζεται ευρύτατα, από τις εφημερίδες ή άλλους, ως θέμα «βατό» μπορεί κάποτε να προέρχεται από μια βιαστική κρίση ανθρώπων που δε γνωρίζουν καλά την πράξη της εξέτασης σε μια έκθεση. Το «βατό θέμα» ίσως αναφέρεται σε κάποιες εποχές κατά τις οποίες μερικές φορές ο υποψήφιος φοιτητής δεν καταλάβαινε τι του ζητούσαν με το θέμα που του έδιναν να αναπτύξει, είτε γιατί δεν κατόρθωνε να το ερμηνεύσει είτε γιατί, ίσως, το θέμα ήταν ανοιχτό, γενικό και αόριστο, π.χ. θέμα με μια μόνο λέξη - και ήταν δύσκολο να προσδιορίσει μαθητής και βαθμολογητής ένα ακριβές και μη αμφισβητούμενο υποχρεωτικά πλαίσιο βαθμολόγησης. Με τέτοια θέματα η βαθμολογία είναι εύκολη μόνο για τα πολύ «καλά» και τα πολύ αδύνατα γραπτά, δηλαδή για τα μικρότερα ποσοστά των δύο άκρων. Αλλά το πλήθος των εξεταζομένων, που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο χώρο, είναι που κρίνει αν πέτυχε ή όχι κάθε εξεταστικό σύστημα.

Έτσι ένα θέμα στις εξετάσεις είναι ανάγκη να κρίνεται κατάλληλο για να δοθεί στα 330 εξεταστικά κέντρα και στους 150 χιλιάδες, περίπου, εξεταζόμενους μαθητές, όχι μόνο με βάση το μαθητή αλλά και με βάση το βαθμολογητή. Όχι λοιπόν μόνο αν ένα θέμα είναι κατανοητό ή βατό, όπως λένε, για το μαθητή, αλλά και αν είναι σαφές και βαθμολογήσιμο με ακρίβεια. Δηλαδή αν μπορεί και με πόση ακρίβεια και αντικειμενικότητα να κινηθεί σ' αυτό και ο βαθμολογητής - «βατό» λοιπόν και γι' αυτόν - προς όφελος τελικά και του υποψηφίου και της σωστής εξέτασης. Αν λοιπόν, θα έλεγε κανείς, στα προγράμματα ενός σχολείου το κέντρο του σχεδιασμού για όλα πρέπει να είναι μόνο ο μαθητής, στους σχεδιασμούς των γενικών εξετάσεων-διαγωνισμών τα «κέντρα» είναι δύο: ο μαθητής και ο εξεταστής του, προς όφελος του πρώτου. Έπειτα και οι χαρακτηρισμοί ενός θέματος ως «βατού» ή «σχετικού με τα ενδιαφέροντα των νέων» κτλ. δεν αποδίδουν παρά ελάχιστα την καταλληλότητά του. Η ανάπτυξη ενός θέματος σε μια έκθεση ιδεών με κάποια έκταση - όχι της μιας σελίδας π.χ. - και με στόχο έναν υψηλό βαθμό, που απαιτείται πια για μια επιτυχία, διαφέρει πολύ από μια πρόχειρη προσέγγιση του νοήματος ενός θέματος. Ο εξεταζόμενος είναι απαραίτητο να κατανοήσει - ακριβώς και όχι περίπου - ό,τι του ζητούν, να το αναπτύξει με αποδεικτικό υλικό, με αιτιολογήσεις, με συλλογισμούς, με αποσαφηνίσεις σκέψεων, και μάλιστα με προσεγμένο και άψογο λόγο. Όλα αυτά διαφέρουν ασφαλώς πολύ από την πρόχειρη κατανόηση ενός θέματος, στην οποία μόνο σταματούν μερικοί, όταν σπεύδουν να χαρακτηρίσουν ένα θέμα ως βατό ή εύκολο.

Μια άλλη παρατήρηση που αφορά επίσης την αξιολόγηση και τους στόχους θα ήταν και η ακόλουθη. Ακόμη και αν κάποτε η έκθεση θα διδάσκεται πληρέστερα με τα νέα βιβλία, και τότε ακόμη δε θα έπρεπε να βαθμολογείται κυρίως ως μάθημα περιεχομένου αλλά πιο πολύ ως μάθημα γλώσσας, με ό,τι σημαίνει αυτό σήμερα, γιατί αυτό θα είναι δικαιότερο και φυσικότερο για δυο τουλάχιστο λόγους. Ο πρώτος: θα κάνει αντικειμενικότερη τη βαθμολόγηση, αφού με μερικές συγκεκριμένες ερωτήσεις πάνω σε

ένα ή σε περισσότερα μικρά κείμενα, όπως έχει ήδη προταθεί από ειδικούς της εκπαίδευσης πολλές φορές, θα έχουμε ακριβέστερα βαθμολογήσιμες απαντήσεις, παράλληλα και με την ανάπτυξη ενός σύντομου κειμένου για μια μικρή εργασία ελεύθερης δημιουργίας, όπως επιδιώκεται σήμερα σε μια έκθεση, αλλά με συγκεκριμένο αριθμό λέξεων που να μπορεί όμως να μετρηθεί με ακρίβεια. Και αυτό είναι εφικτό. Με μια τέτοια εξέταση θα δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να δοκιμαστεί σε περισσότερους τομείς εξέτασης, δείχνοντας έτσι ακριβέστερα τις όποιες δυνατότητες του. Και η εξέταση αυτή, γλωσσική αλλά πολυδιάστατη, θα ήταν αρκετή για τη διαπίστωση των δυνατοτήτων του υποψηφίου στις μεταλυκειακές σπουδές του.

Στις άλλες χώρες της Ευρώπης, και όχι μόνο της Ευρώπης, ο μαθητής έτσι εξετάζεται στη γλώσσα. Και επειδή οι λέξεις προδίδουν, μόνο εμείς μιλάμε για «έκθεση ιδεών» σε τέτοιες εξετάσεις, ενώ το εξεταζόμενο αυτό μάθημα στη Γαλλία π.χ. λέγεται Langue απλώς ή Français, στην Αγγλία English Language ή στην Αμερική American Language. Και αυτοί οι όροι δείχνουν τους σκοπούς και το περιεχόμενο του εξεταζόμενου μαθήματος.

Οι διάφορες άλλες παλαιότερες απόψεις που δε θεωρούσαν την έκθεση ως κυρίως γλωσσικό μάθημα πρόβαλλαν την έκθεση ως το μάθημα που δείχνει τη γενικότερη πνευματική συγκρότηση του υποψηφίου. Ας θυμηθούμε τη φράση: «η έκθεση είναι ο καθρέπτης του μαθητή» όπως λεγόταν συχνά, κυρίως παλαιότερα. Πραγματικά, αν οι μαθητές μάς κάνουν κάποτε την τιμή να μας ανοίξουν ελεύθερα την ψυχή τους - κάτι που σπανιότερα γίνεται στις μεγαλύτερες τάξεις - μπορεί κανείς να ανακαλύψει πολλά για τη γενικότερη προσωπικότητα του μαθητή μέσω της έκθεσης. Αλλά αυτά έχει νόημα να τα αναζητά κανείς στο σχολείο, στο χώρο όπου εκπαιδεύεται ο μαθητής και όπου οι οποιεσδήποτε εξετάσεις έχουν παιδαγωγικούς ή διδακτικούς στόχους, και όχι σε ένα διαγωνισμό όπου μόνο διαπιστώνουμε και επιλέγουμε. Άλλωστε σε ένα διαγωνισμό συγκεκριμένων στόχων, όπως οι γενικές εξετάσεις, ο υποψήφιος γράφει συνεχώς αυτοελεγχόμενος και είναι αδύνατο ή αβέβαιο και βιαστικό ο καθηγητής να καταλήξει σε συμπεράσματα για τη γενική πνευματική ή διανοητική συγκρότηση του υποψηφίου. Άλλωστε αυτό κανείς δεν του το ζήτησε αυτές τις στιγμές ούτε και τα συμπεράσματα θα ήταν υπεύθυνα και τεκμηριωμένα. Και βέβαια δεν εννοούνται εδώ οι χτυπητές περιπτώσεις, που εντυπωσιάζουν θετικά ή αρνητικά και που είναι λίγες και κάποτε χαρακτηριστικές. Αλλά εδώ δε γίνεται λόγος για συμπεράσματα εντυπώσεων, που όχι σπάνια μπορεί να παρασύρουν κάποιους βαθμολογητές. Ακόμη και αν ζητούσαμε μέσω της έκθεσης να ανακαλύψουμε και να ορίσουμε ακριβώς την πνευματική ή διανοητική κυρίως συγκρότηση του υποψηφίου, ας μην ξεχνάμε ότι αυτή εξακριβώνεται και με την εξέταση του σε άλλα μαθήματα της δέσμης, που παρέχουν επιτέλους στοιχεία πιο βέβαια και για ιδιότητες πιο σχετικές με τις σπουδές που αντιστοιχούν σε κάθε δέσμη, και δεν είναι ανάγκη να αναζητούνται και αυτά μέσα από την έκθεση.

Ο δεύτερος λόγος που οδηγεί στο να θεωρείται το μάθημα κυρίως γλωσσικό και όχι μάθημα περιεχομένου, και έτσι να εξετάζεται, είναι ότι ο μαθητής δε διδάσκεται το συγκεκριμένο περιεχόμενο, όπως π.χ. στα μαθήματα της Ιστορίας ή της Κοινωνιολογίας. Ακόμη και γιατί δεν είναι το περιεχόμενο, δηλαδή οι γνώσεις σε κάποιο θέμα, που θα κρίνουν ως κατάλληλον έναν υποψήφιο για συνέχιση σπουδών, όσο η γνώση της γλώσσας και η ικανότητα της σκέψης, όπως ήδη αναφέρθηκε πολλές φορές.

Γι' αυτό ακριβώς στην έκθεση ο βαθμολογητής δεν πρέπει να βαθμολογεί ρίχνοντας το βάρος στο περιεχόμενο κυρίως, όπως π.χ. στην Κοινωνιολογία. Στην Κοινωνιολογία

μπορεί ο μαθητής να εξεταστεί σε ένα θέμα που θα ήταν δυνατό να είναι και θέμα έκθεσης ιδεών. Τα θέματα π.χ. «Γιατί οι κοινωνικοί θεσμοί είναι απαραίτητοι για την ύπαρξη και λειτουργία της κοινωνίας» ή «Οι κοινωνικές ανισότητες: μορφές και αίτια» κτλ., που είναι θέματα από το βιβλίο της Κοινωνιολογίας, θα μπορούσαν να είναι εξίσου θέματα έκθεσης ιδεών. Γι' αυτό δε θα έπρεπε, αν είχαμε εκθέσεις με αυτά τα θέματα, να βαθμολογούνται με τον ίδιο τρόπο στο περιεχόμενο, όπως θα μπορούσε να το κάνει ένας εξεταστής ξεχνώντας για μια στιγμή ότι ο εξεταζόμενος δεν έχει υποχρέωση για μια θεματική πληρότητα, όπως έχει σε άλλα δύο μαθήματα π.χ. της Κοινωνιολογίας ή της Ιστορίας. Και για τον ίδιο λόγο μια βασικότατη προϋπόθεση για το βαθμολογητή της έκθεσης είναι να μην έχει στο νου του κανένα άλλο κείμενο ούτε διάγραμμα συγκεκριμένο ως υπόδειγμα - κάτι που βέβαια θα τον διευκόλυne πολύ στη διόρθωση - με το οποίο να μετράει κάθε έκθεση που παίρνει να βαθμολογήσει. Ίσως ανεπίγνωστα κάθε βαθμολογητής δεν μπορεί να απαλλαγεί εντελώς από τα πρότυπα του. Αλλά αυτό διαφέρει όχι μόνο από το να συνιστάται ένα πρότυπο, αλλά και από το να επιτρέπεται.

Είναι λοιπόν ουσιαστική η διαφορά της βαθμολόγησης σε σύγκριση με την Ιστορία ή την Κοινωνιολογία. Κάθε έκθεση χωριστά έχει μιαν αυτοτέλεια, δεν είναι υποχρεωμένη να μοιάζει με καμιάν άλλη, σε οποιοδήποτε βαθμό και αν φτάσει. Γι' αυτό δυο εκθέσεις εντελώς διαφορετικές μπορεί να πάρουν τον ίδιο βαθμό, είτε είναι ο βαθμός πολύ μεγάλος είτε πολύ μικρός, όπως ούτε μια έκθεση μπορεί να κριθεί ποσοτικά, δηλαδή ο τελικός βαθμός της να επηρεαστεί θετικά από τις περισσότερες σελίδες της.

Ως τελευταία παρατήρηση ας αναφερθεί και κάτι άλλο που επισημαίνεται στις Οδηγίες και αφορά την αξιολόγηση, αλλά έχει σχέση μόνο με την εμφάνιση του γραπτού. Δε θα πρέπει π.χ. να θεωρούνται ότι ανήκουν στην ίδια κατηγορία χαρακτηριστικών του γραπτού το «καθαρογραμμένο γραπτό και η ορθή χρήση των σημείων στίξης ή η ορθή διάκριση των παραγράφων», όπως καθορίζεται στις επίσημες Οδηγίες (σελ. 11). Το πρώτο αναφέρεται στην εξωτερική εικόνα του γραπτού, ενώ τα σημεία στίξης και οι παράγραφοι έχουν για το γραπτό εσωτερική, ουσιαστική σημασία. Το ίδιο και στα αρνητικά στοιχεία: οι διαγραφές λέξεων και οι μουντζούρες δεν μπορεί να ανήκουν στην ίδια κατηγορία λαθών με εκείνα στη στίξη ή στη διαίρεση σε παραγράφους, για τους αντίστροφους λόγους που προ ολίγου αναφέρθηκαν στα θετικά γνωρίσματα. Δεν μπορεί λοιπόν να αφαιρούν μόρια από τη βαθμολογία ενός γραπτού «οι μουντζούρες», οι «διαγραφές λέξεων» ή αντίστροφα να προσθέτουν οι καθαρογραμμένες λέξεις ή άλλα στοιχεία που αφορούν μόνο εξωτερικά εντελώς γνωρίσματα. Δεν πρόκειται για διαγωνισμό αρχιτεκτονικού σχεδίου ή για εξέταση στην καλλιγραφία. Οι μαθητές δε βρίσκονται όλοι στον ίδιο βαθμό αγωνίας και ταραχής και εδώ δεν εξετάζονται, με τα διαφορετικά αυτονόητα αποτελέσματα, ψυχολογικές ιδιότητες των υποψηφίων. Εδώ βαθμολογείται μόνο η έκθεση. Εκτός αν πρόκειται για ένα γραπτό δυσανάγνωστο. Αλλά τότε υπάρχει αδυναμία εξέτασης, όχι αξιολόγησης της εικόνας του γραπτού.

Και το σπουδαιότερο: ας μην ξεχνάμε ότι ένα καθαρογραμμένο γραπτό, ως πιο άνετο για τον εξεταστή, επηρεάζει τον αναγνώστη του ανεπίγνωστα. Γι' αυτό αυτήν την επίδραση που συντελείται μέσα μας, θέλοντας ή μη, αν δεν μπορούμε πάντοτε να την υποτάσσουμε, τουλάχιστο ας μην την επιβάλλουμε κιόλας.

Η εισήγηση για κάποιους προβληματισμούς που αφορούσαν τους στόχους, τα θέματα και την αξιολόγηση της έκθεσης στις γενικές εξετάσεις, όπως επαγγέλθηκε ο τίτλος της, τελειώνει εδώ, αλλά βέβαια δεν τελειώνουν εδώ οι προβληματισμοί και τα προβλήματα που παρουσιάζει αυτό το μάθημα και ως προς τη διδασκαλία και ως προς την

αξιολόγηση του. Χρειάζεται ακόμη πολλή δουλειά, γνώση και προσοχή και καλές προθέσεις για μερικές αλλαγές στην εξέταση του μαθήματος. Ίσως έτσι θα περιοριστούν οι εκπλήξεις και οι απογοητεύσεις καθηγητών, γονέων και νέων ανθρώπων. Και το τελευταίο τουλάχιστο μετράει πολύ.

Μικρή επιλογή βοηθημάτων

- Μ. Κασσωτάκης, (1) Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Γρηγόρης, 1981, (2) «Η αξιολόγηση της έκθεσης ιδεών» στον τόμο των Εκπαιδευτηρίων Δούκα, Αθήνα 1985.
- Ελ. Λάππα-Οικονόμου, «Η αξιολόγηση στη γλώσσα, η έκθεση στις πανελλαδικές εξετάσεις και το αντίστοιχο αγγλικό σύστημα», Νέα Παιδεία 33 (1985), σελ. 119κ.ε.
- Α. Β. Μουμτζάκης, «Η βαθμολόγηση των γραπτών εκθέσεων της γ' λυκείου - Προβληματισμοί και προτάσεις», Φιλολόγος 76 (1994), σελ. 135 κ.ε.
- Κ. Μπαλάσκας, «Το μάθημα της έκθεσης και οι πανελλήνιες εξετάσεις», Λόγος και Πράξη 13-14 (1981), σελ. 51 κ.ε.
- ΟΔΗΓΙΕΣ Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία, τεύχος Α', Φιλολογικά μαθήματα, σχολ. έτος 1995-96, σελ. 80-82.
- Μ. Σαμαρά, «Το θέμα της έκθεσης», Νέα Παιδεία 37 (1986), σελ. 161 κ.ε.
- ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ, έκδ. Π.Ε.Φ. τεύχη: 2 (1983) [Χρ. Μηλιώνης, Γ. Παγανός], 5 (1985) [Χρ. Τσολάκης, Ν. Γρηγοριάδης], 11 (1989) [Σ. Μπαρδάνη, Χρ. Χρονοπούλου, Ελ. Διακάκη].
- Χ. Τσολάκης, (1) «Η πρωταρχία της μητρικής γλώσσας και η (γλωσσική) αγωγή (Οικτώ καταθέσεις και δέκα προτάσεις)», Φιλολόγος 48 (1987), σελ. 117 κ.ε. (2) «Έκθεση: άγωνα και γόνιμη γραμμή», εορήμεριδα Τα Νέα, 21 και 22 Αυγούστου 1992.
- ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ, φύλλα: 10 (1984) [Κ. Μπαλάσκας], 13-14 (1985) [πρωτοσέλιδο άρθρο], 19 (1987) [Γ. Α. Παπακωστούλα-Γιανναρά], 30 (1989) [Δ. Χ. Σκλαβενίτης].
- «Διδακτική και αξιολόγηση των Εκθέσεων», τόμος εκδ. Εκπαιδευτηρίων Δούκα, Αθήνα 1985.