

Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης είναι ένα πολύπαθο μάθημα. Η εμπλοκή του στις πανελλαδικές εξετάσεις το μετατρέπει σε ένα δακρυσμένο πεδίο τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Οι πρώτοι γιατί το αντιμετωπίζουν ως δύσκολο μάθημα στην κατανόηση και «εκμάθηση» και πάνω από όλα στην αξιολόγηση, αφού τα αποτελέσματα είναι πολύ συχνά απογοητευτικά λόγω της μεγάλης ρευστότητας και υποκειμενικότητας στη βαθμολόγηση. Οι φιλόλογοι, γιατί παλεύουν να ολοκληρώσουν την ύλη με μεγάλο άγχος και όσο το δυνατόν πληρέστερη πληροφόρηση, στην προσπάθειά τους να προετοιμάσουν επαρκώς τους μαθητές για τις εξετάσεις.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν ανταμείβουν πάντοτε την προσπάθεια και το μόχθο ούτε των εκπαιδευτικών ούτε των μαθητών. Όπως φαίνεται από τους στατιστικούς πίνακες που ανακοινώνει κατ' έτος το Υπουργείο Παιδείας, το ένα στα πέντε γραπτά στη Νεοελληνική Λογοτεχνία (και Γλώσσα) πηγαίνει σε αναβαθμολόγηση. Το 2011 συγκεκριμένα οι αναβαθμολογήσεις στη Νεοελληνική Λογοτεχνία κυμάνθηκαν στο 21,88% ενώ στην Νεοελληνική Γλώσσα στο 19,56%. Μόλις το 4,34% των υποψηφίων άριστευσε, ενώ το 30,44% έγραψε από 12-14,9.

Τα αίτια του προβλήματος είναι πολλά και ποικιλότητα. Μπορεί να σχετίζονται:

α) Με τη διδασκαλία:

- Ο υπερβάλλον ζήλος των εκπαιδευτικών να εφοδιάσουν τους μαθητές με πλούσιο υλικό, η εξαντλητική ανάλυση των κειμένων, η παροχή όγκου πυκνογραμμένων και φωτοτυπημένων σελίδων, οι οποίες συνδυάζουν -χωρίς πάντοτε να συνθέτουν- ετερόκλητες πληροφορίες, μάλλον σύγχυση φαίνεται να προκαλεί στους μαθητές και όχι ουσιαστική εμπάθυνση. Ακόμα κι αν οι σημειώσεις που δίνονται στους μαθητές είναι οι απολύτως αναγκαίες, ουσιώδεις και συνθεμένες σε όλον, πολλοί μαθητές από ανασφάλεια διαβάζουν και άλλα βιβλία ή προμηθεύονται υλικό και από άλλες πηγές, με αποτέλεσμα να χάνονται στους δαιδάλους των γνωστικών στοιχείων. Με τον τρόπο αυτό δεν μπορούν να εστιάσουν -και πολύ περισσότερο να αφομοιώσουν – την ουσία και γι' αυτό καταφεύγουν στην αποστήθιση.

---

<sup>1</sup> Εισήγηση που έγινε για τη Λογοτεχνία στη Διημερίδα του Εκπαιδευτηρίου *Πολύτροπη Αρμονία* στις 31 Μαρτίου 2012.

- Η εξονυχιστική προσέγγιση των κειμένων, σε συνδυασμό με το άγχος των εξετάσεων, στερεί την ομορφιά των λογοτεχνικών έργων, που αντιμετωπίζονται από τους μαθητές ως εξεταστέα ύλη και όχι ως αισθητικό προϊόν. Συνέπεια αυτού είναι η απομύζηση του ενδιαφέροντος των μαθητών που λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στη μάθηση.
- Η μη συστηματική εξοικείωση των μαθητών με στοιχεία θεωρίας της λογοτεχνίας δημιουργεί ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο και μπορεί να τους οδηγήσει σε ανακρίβειες, λ.χ. να ταυτίζουν τον συγγραφέα με τον αφηγητή, να μην κατανοούν τη μεταγλώσσα, να μην μπορούν να διακρίνουν τα κειμενικά είδη, τους χαρακτήρες από τους ήρωες, τα εκφραστικά μέσα από τους αφηγηματικούς τρόπους, τον πραγματικό από τον αφηγηματικό χρόνο κτλ.

Π.χ. Σε διαγώνισμα τετραμήνου σε παράλληλο κείμενο του Μάνου Ελευθερίου που δόθηκε στον *Κρητικό*, γράφει ο μαθητής<sup>2</sup>:

*«Ο αφηγητής και στα δύο ποιήματα Δεν συμμετέχει στα δρώμενα. Στον Κρητικό ο αφηγητής είναι ο πρωταγωνιστής ενώ ο Ελευθερίου απλά αφηγείται. Ο Σολωμός είναι ομοδιηγητικός, με πρωτοπρόσωπη αφήγηση, με εσωτερική οπτική γωνία και συμμετέχει στα δρώμενα. Αυτό χαρίζει στο διήγημά του παραστατικότητα, ζωντάνια και αμεσότητα έτσι ώστε να καταλάβει ο αφηγητής καλύτερα τα συναισθήματα και τον χαρακτήρα του ήρωα. Ο Ελευθερίου χρησιμοποιεί τριτοπρόσωπη αφήγηση, δεν συμμετέχει στα δρώμενα, και έχει εξωτερική γωνία εστίασης. Αυτό προσδίδει περισσότερη γλαφυρότητα στην περιγραφή και παραστατικότητα στην περιγραφή των γεγονότων».*

- Η μη κατανόηση της τυπολογίας των ερωτήσεων του Π.Δ. μπορεί επίσης να αποπροσανατολίσει τους μαθητές. Πολύ συχνά οι δύο υφολογικές, δομικές ή μορφικές ερωτήσεις απαντώνται ως ερωτήσεις κατανόησης και σχολιασμού και οι ερωτήσεις σχολιασμού σαν να ήταν γραμματολογικές ή κατανόησης. Οι μαθητές δεν είναι σε θέση να διακρίνουν το είδος της ερώτησης, γι' αυτό και σε πολλά γραπτά όλες οι απαντήσεις στρέφονται γύρω από την υπόθεση του έργου ή κάνουν μεγάλες εισαγωγές, όπως λ.χ.:

Στην ερώτηση Β2 στις εξετάσεις του 2011 που ζητούσε δύο εκφραστικά μέσα με τα οποία αποδίδεται το μοτίβο της σιγής στο απόσπασμα, ο μαθητής γράφει:

<sup>2</sup> Στις παραπομπές διατηρείται η ορθογραφία των μαθητών.

«Ο Διονύσιος Σολωμός , στο απόσπασμα 3[20] του έργου του «Ο Κρητικός», χρησιμοποιεί κάποια εκφραστικά μέσα, προκειμένου να παρουσιάσει την Φεγγαροντυμένη. Αρχικά, μας ξαφνιάζει με την απότομη αλλαγή της θάλασσας, από τρικυμιά σε ηρεμία. Η αλλαγή αυτή, πραγματοποιείται, κάνοντας ταυτόχρονα το κλίμα μυστηριώδες. Μας μεταφέρει αγωνία και απορία για το τι θα ακολουθήσει [...]».

Στη συνέχεια απαριθμεί 2 εκφραστικά μέσα.

### β) Εγγενείς αδυναμίες των μαθητών

- Οι μαθητές μπορεί να έχουν εμφανώς μελετήσει, αλλά πλατειάζουν ή από ανασφάλεια γράφουν ό,τι γνωρίζουν σε κάθε ερώτηση.
- Οι απαντήσεις τους επίσης δείχνουν ότι οι πληροφορίες είναι αναφομοιώτες και δεν έχουν συλλάβει το βασικό νόημα του έργου ή τουλάχιστον δεν μπορούν να το διατυπώσουν. Η κατανόηση του έργου είναι επιφανειακή, λ.χ:  
*«Στην αρχή του ποιήματος παρακολουθούμε έναν Κρητικό, ο οποίος προσπαθεί να κερδίσει την ελευθερία του, έστω και ως πρόσφυγας σε ξένα μέρη».*
- Γράφουν κοινοτοπίες, εκλαϊκεύοντας και απλοποιώντας σημαντικά κλειδιά του λογοτεχνικού έργου, λχ στην ερώτηση Β1 (2011) να εντοπίσουν και να σχολιάσουν δύο εικόνες που να επιβεβαιώνουν ότι ο ποιητής συνθέτει τη φυσική και μεταφυσική πραγματικότητα, έχουμε την εξής απάντηση:  
*«Ωστόσο, σ' αυτήν την «περιπέτεια» δεν είναι μόνος, αλλά έχει στο πλευρό του την αγαπημένη του, την οποία προσπαθεί να σώσει , ώστε να μην πνιγεί. Αν και ο ποιητής σε αυτό το στάδιο της περιγραφής του βρίσκεται στη φυσική πραγματικότητα, όπως το χαρακτήρισε η κ. Τσατσάνογλου, έπειτα περνάει σε μια μεταφυσική πραγματικότητα. Αυτό γίνεται αντιληπτό, όταν ο Σολωμός μας παρουσιάζει τον Κρητικό, ο οποίος δεν βρίσκεται μέσα στην θαλασσοταραχή, αλλά στον παράδεισο, ψάχνοντας για την ψυχή της αγαπημένης του, που είχε πια πεθάνει. Η μετάβαση του ναυαγού από την τρικυμιά στον παράδεισο, ξαφνιάζει τον αναγνώστη και δικαιολογεί την άποψη της κ. Τσατσάνογλου. Επιπρόσθετα, υπάρχει άλλη μια εικόνα στο συγκεκριμένο απόσπασμα που υποστηρίζει ακόμα περισσότερο αυτή την άποψη. Στο ποίημα, ο Σολωμός μας*

περιγράφει την φύση, μεταφέροντάς μας σε ένα μυστηριώδες κλίμα, κατά το οποίο η θάλασσα ξαφνικά και για ανεξήγητο λόγο ηρεμεί» [...].

- Είναι φανερό από το παραπάνω απόσπασμα ότι πολλοί μαθητές έχουν βασικές ελλείψεις στον λόγο τους, κάνουν ορθογραφικά, συντακτικά και γραμματικά λάθη και οι απαντήσεις τους δεν έχουν συνοχή και ειρμό. Από τα γραπτά φαίνεται αρκετά γενικευμένο το πρόβλημα της γλωσσικής και λογοτεχνικής κατάρτισης των μαθητών. Για τον ίδιο ίσως λόγο και η βαθμολογία τους και στη Νεοελληνική Γλώσσα είναι γενικά χαμηλή και με αποκλίσεις στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Πόσο χρόνο άραγε επενδύουμε στη γλωσσική άσκηση των μαθητών μας στο μάθημα αυτό, στη γραφή και επαναγραφή των απαντήσεων μετά την (αυτό)διόρθωση; Κι όμως, όπως πολύ σωστά αναφέρουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία Γυμνασίου και Λυκείου:

*«Στο μάθημα της λογοτεχνίας η **άρθρωση προσωπικού λόγου** στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών είναι πολύ σημαντική και αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Η άρθρωση του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων τις οποίες κάποιοι διαθέτουν και «φέρνουν» στο σχολείο από το σπίτι τους. Είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης, μαθημένης συμπεριφοράς, ζήτημα εξοικείωσης με τα κείμενα ως πολιτισμικά προϊόντα.»*

Ποιος φιλόλογος θα πει ότι δεν μετρούν αρνητικά στην αξιολόγησή του οι παρακάτω διατυπώσεις;

- «Το τρίτο θέμα, το οποίο είναι η γυναίκα διαχέεται σε όλο το απόσπασμα σχεδόν»
- «Ο ποιητής καταφέρνει να δημιουργήσει μια σύνθεση φυσικής και μεταφυσικής δραστηριότητας».
- «Πρώτα απ' όλα ο Σολωμός στο ποίημά του αναφέρεται στη γυναικεία φιγούρα, που αποτελεί ένα από τα κύρια θέματα της Επτανησιακής Σχολής. Επίσης, ο ποιητής στο έργο του πολύ συχνά μας πληροφορεί για την φύση, για τις επιδράσεις της στη πλοκή του έργου.»

γ) Ασαφείς διατυπώσεις των ερωτήσεων εκ μέρους της ΚΕΕ

- Συχνά οι ίδιες οι ερωτήσεις παρουσιάζουν επικαλύψεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να επαναλαμβάνουν τα ίδια επειδή δεν έχουν τόσο μεγάλη εκφραστική δεινότητα και ευελιξία, λ.χ.

A1 *«Κύριο χαρακτηριστικό της διηγηματογραφίας του Γ. Βιζυηνού είναι το αυτοβιογραφικό στοιχείο. Να γράψετε τρία παραδείγματα από το απόσπασμα που σας δόθηκε, στα οποία εντοπίζονται προσωπικές και οικογενειακές μνήμες του συγγραφέα.».*

Και παρακάτω:

B1 *«Ο Κ. Μπαλάσκας, αναφερόμενος στο έργο του Βιζυηνού, γράφει: «Το έργο του Γ. Βιζυηνού προκάλεσε ζωηρές εντυπώσεις και η κριτική το υποδέχτηκε πολύ θετικά. Ιδιαίτερα τονίστηκε [...] το ψυχολογικό–ψυχογραφικό στοιχείο, του οποίου μπορούμε να πούμε ότι ο Βιζυηνός είναι ο εισηγητής [...]. Κυρίως εντυπωσιάσε η ικανότητά του να πλάθει ζωντανούς χαρακτήρες...». Επαληθεύεται η παραπάνω άποψη για την ψυχογραφική δύναμη του Γ. Βιζυηνού στο απόσπασμα που σας δόθηκε; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας»*

Πώς είναι δυνατόν να μην αναφερθεί ξανά ο μαθητής στα οικογενειακά βιώματα του συγγραφέα, στους ζωντανούς χαρακτήρες που αναβίωσε, όπως της μητέρας του, επαναλαμβάνοντας στοιχεία της Α' ερώτησης;

- Επίσης, πολλές ερωτήσεις δεν είναι εύστοχες γιατί δεν βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τι ακριβώς πρέπει να γράψουν: *«Το ακόλουθο ποίημα του Άθου Δημουλά με τίτλο «Καβάφης» είναι ένα ποίημα για την ποίηση. Ποιες οι αναφορές του στον καθαφικό «Καισαρίωνα»;*

Αντίθετα, όταν τα θέματα είναι διατυπωμένα με ακρίβεια, δεν υπάρχουν συνήθως μεγάλες αναβαθμολογήσεις.

- Μερικές ερωτήσεις είναι δυσνόητες για τον μαθητή:  
-*«Ο Αναστάσης Βιστωνίτης παρατηρεί ότι στα πεζογραφήματα του Γ. Ιωάννου «ο αφηγητής είναι η κυρίαρχη ατομική συνείδηση». Να αναφέρετε δύο στοιχεία που μπορούν να στηρίξουν την άποψη αυτή, καθώς και ένα παράδειγμα μέσα από το κείμενο, για καθένα από αυτά.»*

-«Γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο ποιητής επιλέγει να αναγάγει στο απόσπασμα 2[19] τη λυρική του αφήγηση σε επίπεδο μεταφυσικό;

Πολλά παιδιά είναι φανερό ότι δεν γνωρίζουν τι σημαίνει «μεταφυσικό επίπεδο».

δ) Διαφορετικά κριτήρια βαθμολόγησης των γραπτών δοκιμίων από βαθμολογητή σε βαθμολογητή και από βαθμολογικό κέντρο σε βαθμολογικό κέντρο.

Αυτό μπορεί να οφείλεται:

- Στην υποκειμενικότητα των ερμηνειών ανάλογα με την έμφαση που δίνει κάθε φιλόλογος στη διδασκαλία του.
- Στους διαφορετικούς στόχους διδασκαλίας.
- Στη διαφορά των οδηγιών που δίνονται σε κάθε βαθμολογικό κέντρο από τα μέλη της επιτροπής.
- Στο γεγονός ότι η Επιτροπή εξετάσεων δεν δίνει επαρκείς οδηγίες για τη βαθμολόγηση των γραπτών μη διασφαλίζοντας έτσι κοινά κριτήρια διόρθωσης σε όλα τα Β.Κ.

Αλήθεια, γιατί τα μέλη της ΚΕΕ είναι τόσο φειδωλά σε απαντήσεις;

ε) Οι συνθήκες βαθμολόγησης:

- Τα γραπτά είναι πάρα πολλά και ο χρόνος για τη διόρθωσή τους ελάχιστος.
- Μπορεί να ασκείται κάποια ψυχολογική πίεση για να ολοκληρωθεί η διόρθωση του μαθήματος ή να απουσιάζει ο συντονισμός των φιλολόγων και ο έλεγχος των διαφορών στη βαθμολόγηση.
- Ο ανθρώπινος παράγοντας: η ψυχική διάθεση, η σωματική κόπωση μπορεί να αυξήσουν τον παράγοντα της υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση.

στ) Η μη σφαιρική, συνολική αξιολόγηση του μαθητή μπορεί επίσης να δημιουργήσει αποκλίσεις. Αφού ολοκληρωθεί η επιμέρους βαθμολόγηση, είναι καλό να συνυπολογίζουμε στη συνολική αξιολόγηση όχι μόνο το γνωστικό υλικό αλλά και το αν ο μαθητής κατανόησε το έργο, αν είναι σε θέση να διακρίνει την τεχνική του κι αν έχει ποιότητα στο λόγο του.

Ως προς το τελευταίο θέμα, το ερώτημα που εγείρεται είναι πόσο βαραίνει για τον καθένα μας στην αξιολόγηση κάθε ερώτησης η ποιότητα του λόγου του μαθητή. Για παράδειγμα, πόσο βαθμολογούμε μια απάντηση στην οποία υπάρχει μεν το γνωστικό υλικό αλλά είναι κακοδιατυπωμένη; Ποιος φιλόλογος δεν επηρεάζεται από μια καλοδιατυπωμένη απάντηση, έστω κι αν έχει κάποιες ελλείψεις;

Αλλά και το ίδιο το Α.Π.Σ. των Κ.Ν.Λ. αναφέρει συγκεκριμένα ότι αξιολογείται και ο λόγος του μαθητή:

*«Η ειδική φύση του μαθήματος, η έμφαση σε συναισθηματικούς μάλλον παρά σε γνωστικούς στόχους, η πολυσημία του λόγου και η ερμηνευτική πολλαπλότητα σε συνδυασμό με τη ζητούμενη αναγνωστική πρόσληψη, την προσωπική κατάθεση και την παραγωγή λόγου του μαθητή, εν μέρει μόνο επιτρέπουν αξιολόγηση με κλειστού (αντικειμενικού) τύπου ερωτήσεις. [...] Τα κριτήρια αξιολόγησης (και βαθμολόγησης) θα είναι: α) η ορθότητα της απάντησης, β) η εγκυρότητα και η τεκμηρίωση της διατυπούμενης απάντησης σε συνδυασμό με την ποιότητα του λόγου του μαθητή».*

Όταν το 1997 με 2000 στο Κ.Ε.Ε. επεξεργαζόμαστε το Π.Δ. της αξιολόγησης της Λογοτεχνίας, είχαμε την επιθυμία να εμπλουτίσουμε τους τύπους των ερωτήσεων όχι μόνο με τον νοηματικό σχολιασμό του κειμένου –κάτι που γινόταν κατά κόρο- αλλά να υπάρχει συνεξέταση μορφής και περιεχομένου. Κάπως έτσι εντάχθηκαν στο Π.Δ. οι 2 υφολογικές ερωτήσεις, για να δοθεί έμφαση και στη σημειολογία του κειμένου με στόχο να οδηγούνται οι μαθητές στην παραγωγή νοήματος και στην κριτική προσέγγισή του μέσω των γλωσσικών κωδίκων του λογοτεχνικού κειμένου. Για να μην γίνονται όμως υπερ-ερμηνείες, η πρώτη ερώτηση του Π.Δ. είχε ως στόχο να εντάσσει το κείμενο και την ερμηνεία του στα ιστορικοφιλολογικά του συμφραζόμενα. Τέλος, για να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύσσουν και τη δική τους αναγνωστική ανταπόκριση, μεταφέροντας την εμπειρία τους σε ένα άλλο κείμενο, προστέθηκε το παράλληλο κείμενο.

Κρίνοντας εκ του αποτελέσματος, ο κατακερματισμός του κειμένου μέσω των ερωτήσεων, δεν φαίνεται να βοήθησε τελικά τους μαθητές να αγαπήσουν τη λογοτεχνία. Οι αφηγηματικές τεχνικές διδάσκονται ως αυτοσκοπός, ως συμπληρωματικό πληροφοριακό υλικό που έρχεται να επιφορτίσει μια ήδη βεβαρημένη διδακτέα ύλη, και όχι ως μέσο για την κατανόηση των αφηγηματικών

αρετών του συγγραφέα, φωτισμού της ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων και όξυνσης της κριτικής ματιάς των μαθητών. Τα σχόλια συσσωρεύονται και με πρόσημα το διάλογο επιβάλλεται τελικά η μία και μοναδική ερμηνεία ή οι ερμηνευτικές εκδοχές του καθηγητή ή αυτές που υποβάλλουν οι οδηγίες του βιβλίου του καθηγητή. Οι ερωτήσεις μάλιστα στο παράλληλο κείμενο καταλήγουν σε μια στεγνή σύγκριση – αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών κυρίως στο περιεχόμενο- μεταξύ δύο κειμένων άλλοτε πανομοιότυπων και άλλοτε πολύ διαφορετικών, οπότε αυτό δυσκολεύει περισσότερο τη διαδικασία της σύγκρισης, όπως το ποίημα του Κλείτου Κύρου «Οπτική απάτη» που δόθηκε το 2006 ως παράλληλο στο «Όνειρο στο κύμα»..

Τα νέα Π.Σ. για τη Λογοτεχνία ας λάβουν υπόψη τους όλα αυτά τα προβλήματα. Προς το παρόν, στην Α΄ Λυκείου φαίνονται να ενδιαφέρονται οι μαθητές περισσότερο για το μάθημα. Ας ελπίσουμε ότι αυτό το ενδιαφέρον θα δώσει περισσότερους καρπούς και θα αναζωογονήσει το δακρυσμένο λιβάδι της Λογοτεχνίας των πανελλαδικών εξετάσεων.