

Igor Saksida

UDK 378.882:028.02:371.26/.27

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

Izhodišča in predlogi za zunanje preverjanje bralne sposobnosti¹

»Virus polisemije in destrukcije je nujen. Ni treba poginiti od njega, treba pa ga je sprejeti v naš imunski sistem, da ta ne zakrni.«

Boris Paternu: Odprtost literarnega besedila in njene meje, predavanje na zborovanju slavistov v Murski Soboti, 1. 10. 1998.

»(P)ouk, ki ne izhaja iz potreb učencev in ne upošteva njihovega neposrednega zanimanja, književnost reducira na snov za učenje na pamet in zato pri učencih zatre vsakršno naravno zanimanje za književnost.«

Meta Grosman: Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo, *Sodobna pedagogika*, 1996, 9-10.

»Če na šoli prevladuje 'psihoza' in vsi strašijo otroke, je zanje to grozljivo, iz izkušenj: tako se 'dela' na velikih šolah, da se doseže vsaj nekaj discipline in strahu, na majhnih pa postanemo učenci in učitelji zavezniki.«

Misel iz pripomb in predlogov učiteljev, Skupinsko preverjanje znanja učencev 8. razreda osnovne šole, *ZRSŠŠ*, 1997, st. 24.

O Če bi hoteli napisati slovarček ključnih pojmov, ki se pojavljajo v različnih spisih o zaključnem izpitu oziroma o maturi iz književnosti, potem bržkone ne bi mogli mimo naslednjih besed in zvez: preverjanje razumevanja umetnostnega besedila, eksternost in objektivnost, razpravljalni in interpretativni esej, možnosti merjenja znanja, doživljanja in ustvarjalnosti, kriteriji za vrednotenje učenčevega besedila, razmerje med faktografijo in osebnim odzivom, reprodukcija znanja in besedičenje, selektivnost in diagnostičnost, raznoliki tipi poustvarjalnih besedil, bralna sposobnost² in zmožnost,³ besedilni svet, subjektivni pomen, svoboda pri izbiri besedil, pouk, osredinjen na učenca ipd. Ali drugače — v tehtnih strokovnih razpravah, duhovitih pamfletih, poročilih o izkušnjah iz prakse ter občasnih ostrih časopisnih odzivih (na maturo) se pojavljajo različni problemski sklopi, ki jih je mogoče strniti v naslednja vprašanja:

¹ Besedilo je nastalo na podlagi okrogle mize o zunanjem preverjanju pouka književnosti (v osnovni šoli) v okviru zborovanja slavistov, ki je potekalo v Murski Soboti od 1. do 3. oktobra 1998. Pričujoči članek se povezuje tudi s prispevkom »Relativna objektivnost« kot izhodišče zaključnega preverjanja znanja (1998). *Slovenščina v šoli*, 6, str. 30-33.

² Vprašanje je, če pod temi pojmi vsi, ki sodelujejo v razpravah o problematiki, razumejo iste stvari. Prav različno razumevanje pojma in uporaba pojma »sposobnost« ter njegova povezanost in razmejenost s pojmom »znanje« je bilo, po izkušnjah soavtorja tega članka, neredko vir nesporazumov. Izraz *sposobnost* kot sopomenko za *zmožnost* uporabljamo v tem prispevku v skladu s slovensko književnodidaktično tradicijo (Krakar Vogel, 1991) ter učniškimi besedili (UN, 1998).

³ »Oba izraza štejem za ustreznico angleškega izraza *competence*.« (Grosman, 1998: 6.)

Ali je sedanjo obliko preverjanja mogoče povezovati s predlogi novih učnih načrtov, torej s premiki v specialni didaktiki pouka književnosti?

Kaj so izhodišča za preverjanje bralne sposobnosti?

Kaj je mogoče »meriti« s poustvarjalnimi besedili in kateri tuji vzorci nam, poleg slovenskih izkušenj, lahko pri tem pomagajo?

Ne v opravičilo, pač pa zgolj v pojasnilo velja že uvodoma poudariti, da pri predlogih za spremembe ali popravke sedanjega zunanjega preverjanja znanja ne gre za 'defenestracijo' tistih strokovnih delavcev z različnih institucij, ki so po svojih najboljših močeh več let razvijali postopek priprave in ocenjevanja nalog. Znano je, da v šolstvu ne gre nič po »prekucuško«; tako bodo tudi prenovljeni modeli zunanjega preverjanja slejkoprej morali graditi na pozitivnih izkušnjah obstoječega modela in jih dograjevati v skladu s sodobnimi učniškimi modeli. Tako bo na podlagi sprejetih⁴ načel in usmeritev potrebno na novo opredeliti smisel, vlogo in zasnovo zaključnega preverjanja bralne sposobnosti, ki gotovo ne bo moglo biti zgolj preverjanje »objektivnih dejstev«, pač pa bo moralo preverjati tudi druge ravni kompleksne bralne sposobnosti. Nastajanje takega dopolnjenega modela preverjanja je seveda **proces**, v katerem bosta morali »stroka in praksa« **dialoško** iskati skupne rešitve. Prav tako zastavlja nova zasnova pouka književnosti v osnovni šoli vprašanja vertikalnega programiranja pouka književnosti, torej skladnosti ali vsaj primerljivosti modelov preverjanja po osnovni šoli in na primer na maturi. Vse to povezuje problematika **šolskega eseja** ter njegove vloge v razvijanju bralne sposobnosti; to deloma odprto strokovno področje je tudi osrednja problematika pričujočega prispevka.

1 Ali je sedanjo obliko preverjanja mogoče povezovati s predlogi novih učnih načrtov, torej s premiki v specialni didaktiki pouka književnosti?

1.0 Že bežen pogled na predlog učnega načrta za osnovno šolo (3. triletje) pokaže, da je v središču branje umetnostnega besedila, ostala besedila pa so dopolnitev literarnoestetskega doživetja. Prav zato je na prvem mestu pri vsebinski zasnovi literarnorecepcijski vidik (literarni interesi učencev), temu pa sledita literarnoteoretični (zvrstno-tematski) in literarnozgodovinski vidik. Literarni interesi narekujejo upoštevanje umetniške in trivialne, mladinske in nemladinske, motivno, tematsko in zvrstno raznolike književnosti. Posamezna obdobja so predstavljena že na začetku triletja s tematskim sklopom, v zaključnem letu pa dobijo učenci že tudi literarnozgodovinski pregled. Besedila seveda nikakor niso predpisana: »Učitelj samostojno izbira besedila iz predlaganega seznama, tako da ob kanonskih besedilih upošteva literarne interese otrok, pokrajinsko zastopanost avtorjev ter lastno vrednotenje književnosti.« (UN, 1998: 95.) Ker sta v samo zasnovo predloga učnega načrta vgrajena subjektivni izbor besedil, spodbujanje ubeseditve prvotnega literarnoestetskega doživetja, pisno ustvarjanje in poustvarjanje besedil ter poglobljena interpretacija izbranih del, ni nič nenavadnega, da predvideva predlog »(p)reverjanje bralnih sposobnosti (...) o neposrednem stiku z neznanim besedilom« (prav tam). Usmerjanje pouka k besedilu (besedilo kot izhodišče in cilj), ustvarjalnost in subjektivnost branja — vse to so načela, ki naj bi vodila tako skupno branje književnosti kot končno preverjanje bralne sposobnosti.

1.1 *Kako pa je na poosnovnošolski stopnji?* Kaj so ali naj bi bile značilnosti šolskega eseja v srednji šoli? Zdi se, da se z ustvarjalnostjo in osebno noto povezuje že sam pojem eseja, kakor v svojem pregledu zgodovine esejistike zapiše D. Poniž (1993: 5): »Temeljni izhodiščni položaj pisca eseja pa je skrit v jasno prisotni (čeprav ne vedno jasno izraženi) nameri, da se pisec do *predmeta eseja* vede na izrazito osebni način.« Prav zaradi široke razgledanosti, osebnega pogleda, polemičnosti — vse to zahteva esej od pisca — D. Poniž podvomi v smiselnost pisanja eseja v srednji šoli in v

⁴ Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je učni načrt za slovenščino v osnovni šoli sprejel na seji 29. 10. 1998.

višjih razredih osnovne šole. Dvom je upravičen in utemeljen, če ob pojmu esej mislimo na 'pravi' esej, na primer polliterarno besedilo; seveda pa nihče, ki v učni program napiše, da učenci pišejo eseje, nima pred očmi vzorcev Montaigna, Vidmarja, Rožanca, Štiha ali Debeljaka. Šolski esej nikakor ne seže do te globine, ostaja pa esej prav zato, ker poleg poznavanja gradiva vključuje mladostnikov osebni pogled na gradivo⁵ — ob Prešernovem ciklu »moramo od dijakov pričakovati (jih usmeriti) v osebne sodbe in poglede na Sonete nesreče« (prav tam: 10). Avtor prispevka se zaveda tudi cilja take dejavnosti: »Na ta način ne spodbujamo samo kritično in samostojno mišljenje, na ta način tudi odpiramo prostor, v katerem se samosvoja in kritična mišljenja srečujejo na kritičen način.« (Prav tam.) S tem se avtor približa stališčem o dialoški, bralčevi soudeležbi pri vzpostavljanju besedilnega sveta ter relevantnosti besedila za bralca. Tovrstno privzganje kritičnosti pa lahko pripelje tudi do popolne poljubnosti; pod pojmom »osebno mnenje« se v tem primeru skrivata ali neznanje ali nekoherentno ponavljanje obič trditev.

Zdi se torej, da šolski esej kot odprto, osebno zavzeto razmišljanje o kakem književnem problemu lahko zaide na dve stranpoti: v 'varno', 'objektivno' ponavljanje literarnih dejstev in v povsem poljubno nizanje domislic na temo. Oba odklona opredeljuje tudi N. Barbarič (1993: 31) — »prvi je lahko umna, a pusta reprodukcija količinsko velike snovi, drugi čvek brez poznavanja literarnih pojavov«. Ob tem predlaga nekaj možnosti za pripravo na pisanje eseja (vodena vprašanja, komentar, dnevnik branja), zapiše pa tudi uporaben pregled tujih napotkov, praktičnih navodil za pisanje eseja o literaturi. Izogibanje poljubnosti in zagotavljanje primerljivosti rezultatov je vidno v izhodiščih publikacije *Književnost na maturi*. B. Krakar Vogel (1994) piše o predpisani snovi za književni pouk in njeno nujnost utemeljuje s tem, da »eksterno preverjanje zahteva pri vseh predmetih točno dogovorjene vsebine, na katere se bodo navezovala maturitetna vprašanja« (prav tam: 8), zato »se v enem delu književnega pouka 'svoboda izbire' pri tako zamišljeni maturi pač ne more upoštevati.«⁶ Tudi v tem primeru bi veljalo slediti konceptu t. i. »relativne izbirnosti«:⁷ seznam del naj bi ponujal le okvir, znotraj katerega bi učitelj izbral svobodno, vprašanja za zunanje preverjanje pa naj bi bila pripravljena tako, da ne bi spraševala po čisto konkretnih besedilih, pač pa bi bila bolj splošna in bi kot taka 'pokrila' celoten sklop. Druga avtoričina trditev je povezana z nujnostjo navodil: »Pred pisanjem pa naj bi učenci hkrati z naslovom esejske naloge dobili konkretna navodila oziroma oporne točke, ki bi jim pomagale, da se osredotočijo na bistvo obravnavanega problema.« (Prav tam: 29.) Ob tem je zapisano, da se tovrstna navodila pojavljajo tudi v drugih sistemih zunanega preverjanja ter da se zoper taka navodila pojavljajo ugovori, češ da onemogočajo ustvarjalnost. Potrditev ugotovitve, da se zdijo taka navodila praktikom problematična, najdemo v odzivu profesorjev Gimnazije Jurija Vege⁸ (Idrija) ter v pripombah profesorjev k navodilom za interpretativni esej iz l. 1997.⁹ Povsem se je mogoče strinjati s stališčem, da navodila »usmerjajo učence k temeljnemu problemom, jim dajejo oporo za razmišljanje, jih odvračajo od praznega besedičenja« (prav tam: 34) — v tem smislu so navodila dobrodošla. Težave

⁵ »Gre torej za besedilo, ki vsebuje subjektivno doživljaljske in objektivno analitične sestavine, pa naj gre za bolj literarnega, bolj znanstvenega, kritičnega ali za še drugačen (zakaj ne šolski?) esej.« (Krakar Vogel, 1994: 27.)

⁶ S tem se znova načinja vprašanje zaprtega in odprtega kurikula. Tudi v modelu pouka književnosti, ki vodi v zunanje preverjanje, je izbirnost mogoča. Predpisani seznam besedil za mednarodno maturo ponuja vsebinske sklope, med katerimi učitelj po lastni presoji izbere tri in jih poglobljeno obravnava. Poleg tega ima na voljo še čisto poseben sklop, ki ga izbere sam in ga zunanji ocenjevalec ne preverja.

⁷ Besedna zveza izhaja iz pojmovanja »relativne objektivnosti« ocenjevanja: »Objektivnost pri ocenjevanju celovitega samostojnega besedila, ki je sinteza znanja in različnih duševnih dejavnosti posameznika, je drugačna kot objektivnost pri ocenjevanju matematičnih nalog. Če bi pri ocenjevanju le-teh lahko govorili o absolutni objektivnosti, gre pri ocenjevanju besedi esejskega tipa za t. i. relativno objektivnost, ki mora upoštevati nujno prisotnost subjektivnih sestavin. Te so namreč legitimna posledica večplastne narave besedne umetnosti, recepcije njenega razlagalca, pa ocenjevalčevega razumevanja konkretnih literarnih del in njegovega sprejemanja ali odklanjanja kandidatovega subjektivno-objektivnega pisanja o njih.« (B. Krakar Vogel, 1994: 35.)

⁸ »(N)avodila so bila takšna, da so bila po eni strani učencem v pomoč, po drugi pa so jih preveč utesnjevala; to se je vidno pokazalo v večini nalog pri kompoziciji sestavka.« (V. Barbarič, 1994: 57.)

⁹ »Navodila bi morala biti krajša, jasna, usmerjena k interpretaciji, ne k faktografiji. Taka bi omogočala bolj subjektiven pristop kandidata, eseji pa bi bili manj podrobni kontrolni nalogi.« (Rokopis pisma RPK, 21. 4. 1997.)

pa se pojavijo, ko postanejo tovrstna navodila *prepodrobna in že sama po sebi predvidevajo kandidatov odgovor na vprašanje*. Tuja navodila (Barbarič, 1993: 39-46) kažejo bolj na to, da gre za usmerjanje učencev v **pridobivanje sposobnosti pisanja nalog esejskega tipa** (izbor teme, pristop k temi, tezni stavki, ogrodje eseja) oziroma **globalno strukturo** pisnega izdelka (francoska matura: razporeditev dela po urah, organizacija dela, razporeditev in obseg delov eseja). Med navedenimi priporočili torej nikjer **ni zaslediti podrobnih vsebinskih napotkov**, takih, kot jih vsebuje izpitna pola (maj 1998). Napotki tako ob razpravljalnem kot ob interpretativnem eseju zahtevajo predvsem obnavljanje vsebinskih prvin obravnavanih del; ob interpretativnem eseju med navodili ni sledu o osebnem odzivu dijaka na tako aktualno besedilo, kot je Cankarjeva drama *Za narodov blagor*. Taka navodila precej omejujejo možnost subjektivne **izbire vidika, teme**, saj tako rekoč povsem določijo, celo vsilijo zgradbo in vsebino eseja. Hkrati tako podrobna navodila zlahka privedejo do uniformnosti in brezosebosti eseja, ki se spreminja v nalogo objektivnega tipa. **Ne gre torej za vprašanje, navodila da ali ne, pač pa, kakšna so ali naj bi bila navodila, kako podrobni in omejujoči napotki**. Tuja navodila so s tem v zvezi veliko bolj splošna, kandidatu dovoljujejo subjektivni pristop tako k besedilu kot k problemu. Mednarodna matura v izpini poli na višji ravni ob neznanem besedilu sploh ne ponuja nikakršnih dodatnih navodil ali nalog za usmerjanje dijaka, pač pa vse to vgrajuje v vsebinsko nevezane ocenjevalne deskriptorje. Na nižji ravni navodila so, vendar kandidata ne smejo omejevati in tudi ne smejo biti prepodrobna. Tako na višji kot na nižji ravni pa *razpravljalni esej v okviru mednarodne mature nima nikakršnih opornih točk ali vprašanj*, pač pa prepušča kandidatu, da v okvirih svoje »sposobnost(i) literarnega raziskovanja« (Krakar Vogel, 1994: 22) pojasni izbrani naslov oziroma vidik tematskega sklopa.

Šolski esej, njegov smisel, zgradba in osebna nota so potemtakem tesno povezani z izhodišči in merili za sestavljanje esejskih naslovov ter navodil. Za nadaljnje razmišljanje o slovenskem eksternem preverjanju se zdi smiselno posvetiti več pozornosti predvsem izboru **naslovov oz. tem** esejev. Sestavljanje esejskih naslovov in izbor besedil se, prav tako kot sam esej, giblje med dvema skrajnostma: med predvidljivostjo odgovorov (podrobna vsebinska vprašanja) in poljubnostjo odziva, ki se lahko (ni pa nujno), sprevrže v besedičenje. Pri zastavitvi naslova tem ter pri izboru besedil je, sodeč po izkušnjah priprave vprašanj za mednarodno maturo, potrebno upoštevati več **meril**. Naslov naj bi bil:

- zastavljen tako, da bi nanj lahko odgovorili dijaki na podlagi branja in študija izbranih besedil iz tematskega sklopa, torej odprt za različna dela;
- aktualen, vznemirljiv, nagovoren, povezan z dijakovim *tukaj in zdaj*;
- jasen in nedvoumen, a ne preozek;
- povezan z leposlovjem, ne pa na primer s splošno problematiko, a tudi ne le z literarno vedo.

Ob tem pa se kaže še ena možnost za zagotavljanje 'vznemirljivosti' pisanja maturitetne naloge, in sicer **pluralnost besedilnih vzorcev**. Kazalo bi pretehtati in strokovno utemeljiti možnosti prenosa in prilagoditve tujih vzorcev¹⁰ v naš prostor, ob tem pa upoštevati predloge domačih strokovnjakov. Med tujimi predlogi, npr. v okviru mednarodne mature pri drugi nalogi iz svetovne književnosti, najdemo raznolike možnosti za preverjanje znanja in ustvarjalnosti učencev. Tu so analiza odlomkov, pastiš (»posnemanje ali ponovno ustvarjenje že objavljenega dela« (Čokl, Sajko, 1995: 41)), monologi, dnevnik likov, fiktivni intervju z avtorjem, nadaljevanje dela, nov zaključek drame ipd.; seveda je ob tem nujna utemeljitev ustvarjalnega pristopa. V to smer razmišljata tudi Z. Božič (1994) in M. Jesenšek (1998); prvi v prikazu priprave na razpravljalni esej prikazuje možnosti »(u)trjevanja z ustvarjalnim pisanjem«, ki ga opredeli kot igro vlog, »ko damo učencem za domačo nalogo oblikovanje proznega ali dramskega besedila, v katerem ustvarjalno preoblikujejo del dogajanja v literarnem delu, bodisi s spreminjanjem zgodbe, junakov, dialoga, itd. bodisi z aktualizacijo, in tako izrazijo samega sebe in razvijejo svoja literarna nagnjenja in sposobnosti«

¹⁰ »Seveda izkušenj ne gre presajati v celoti, pač pa je treba vsako podrobnost premisliti in tisto, kar se obnese, postopoma uvesti k nam.« (Čokl, Sajko, 1995: 5.)

(Božič, 1994: 51). M. Jesenšek (1998: 8) predlaga še eno možnost, in sicer pisanje podlistka kot »živahnjš(e), primerjenjš(e) in prijaznejš(e) oblike« od esaja.

Ali torej res ne bi bilo mogoče — po predhodni tehtni in za različna mnenja odprti debati — sestaviti maturitetne pole tako, da bi dijak izbiral med različnimi možnostmi, na primer vsaj med ustvarjalnim odzivom na znano besedilo, z navodili nezamejeno interpretacijo neznanega besedila, aktualnim razpravljalnim esejem, v katerem bi pokazal svojo literarnovedno in kulturnozgodovinsko razgledanost?

2 Kaj so izhodišča za preverjanje bralne sposobnosti?

2.0 Ali je glede na današnje stanje v naši literarni vedi, ob njeni sodobni pluralnosti metod, mogoče najti izhodišča za tak pouk književnosti in tako zunanje preverjanje, ki bosta upoštevala dialoškost branja, a ne bosta zapadla v poljubnost impresionistične interpretacije? Ki bosta upoštevala ustvarjalnost, a hkrati ustvarjalne odzive postavila v kontekst dejstev in znanja? Ki se bosta izogibala absolutnim zahtevam po objektivnosti in se ukvarjala s književnostjo kot posebno govorico, ne pa kot z nizom dejstev?

2.1 Književno besedilo je najprej in predvsem besedilo, polje pogovora med bralcem in »verigo označevalcev«. Temelj pouka književnosti je torej **dialoškost**,¹¹ ki ne velja le za metode, pač pa predvsem za tvorjenje besedila ter za vrednotenje bralne sposobnosti. Polje pogovora je odprto, nedorečeno, svobodno, igrivo, saj vanj vnašata svoje miselne koncepte tako književnost (avtor) kot bralec (medbesedilnost, zunajliterarna izkušnost). Tudi »rezultat« pogovora je »odprt« — dá pa se predvideti ravni dialoga z besedilom oziroma (različne) bralne strategije, ki omogočajo primerjanje odzivov različnih bralcev.¹² Z umetnostnim besedilom se povezujejo naslednje bralne strategije, ki vzpostavljajo konsistentnost literarnega besedila (prim. Nodelman, 1996):

- konkretizacija besedilnih slik,
- literarne osebe in motivacija (razlikovanje ploskih in zaokroženih literarnih oseb),
- zgodba (razvijanje zgodbe na podlagi pričakovanj in popravkov),
- tema (ta je za nekatere interprete najpomembnejša: morala zgodbe, paraboličnost itn., toda besedila ni mogoče strniti le na tematski povzetek),
- zgradba (povezava besed, podob in idej) ter
- perspektiva in fokalizacija (pripovedovanje o dogodku in videnje dogodka skozi oči kake osebe).

K tem šestim členom je mogoče dodati tudi nekatere druge sestavine literarnega besedila, na primer snov in vprašanja mimetičnosti, razpoloženje, motive, slogovne konstante in inovacijo, medbesedilnost; toda slejkoprej so prav te strategije tista oporna točka, na kateri temeljijo kriteriji za razvijanje in preverjanje bralne sposobnosti.

2.2 Redukcija pouka književnosti zgolj ali predvsem na »zunanje«, tj. na ideološke, spoznavne (literarnovedne)¹³ ali jezikovnostilne¹⁴ vidike je redukcija dialoškosti in je v nasprotju s temeljnim

¹¹ O dialoškosti piše v knjigi *Užitki mladinske književnosti* P. Nodelman (1996); kot osrednje ugodje opredeljuje užitek ob dialogu, pogovoru, delitvi doživetja ob knjigi. V tem smislu opozarja tudi na pomen bralčevega odziva na besedilo, in to (!) celo v okviru univerzitetnega poučevanja književnosti. Problemizira tudi apriorno sprejemanje »mnenj profesorjev« ter tudi ob branju »eksperta« opozarja na subjektivno pogojenost take konkretizacije besedila.

¹² Zdi se, da prav različna razvitost bralnih strategij, ne pa podatkovne obveščenosti o književnosti, omogoča, »utemeljuje« pouk književnosti kot aktivnost, kot vajo v branju.

¹³ M. Grosman v svojih člankih (1996, 1997a, 1997b, 1998) piše tudi o problemu utemeljevanja pouka književnosti na apriornih zahtevah stroke.

¹⁴ Prim. tezo, »da je jezik samo zunajliterarno gradivo za nastanek literarnega dela tako kot druge plasti objektivne realnosti in da se znotraj besedne umetnine spremeni v nekaj bistveno drugega, kar ni več lingvistična, ampak izrazito literarno-etetska realnost« (Kos, 1981: 19).

ciljem pouka književnosti, tj. s **spodobnostjo razvijanja literarnoestetske komunikacije**. S tem je povezano tudi **pridobivanje recepcijske sposobnosti**, tj. razvijanje eidetske sposobnosti, sposobnosti videnja relevantnega problema v besedilu (identifikacija), zaznavanje pripovedne strukture, zaznavanje osebe in motivacije, zaznavanje osnovnega razpoloženja, interes za avtorjevo videnje problemske situacije, sposobnost vstopanja v svet domišljije, sposobnost zaznavanja motivov in tem, poznavanje forme in tradicije (Kordigel, 1995/96). Razvijanje literarnoestetske komunikacije je vzpostavljanje pogojev, v katerih bralec »prepozna« relevantnost literarnega besedila za svoje obzorje pričakovanj. Literarnovedno znanje je v razumevanju besedila sicer **pomembna sestavina, ne pa glavni cilj** pouka književnosti. *Mladi bralci vedo, kaj je balada, zato da še globlje dojamajo (inovativno baladnost) Povodnega moža, ne berejo Povodnega moža zato, da bi se naučili, kaj je balada.*

2.3 Ob ustvarjalnosti je potrebno upoštevati tudi **verjetnost** branja. Ker je branje subjektivno zapolnjevanje nedoločnostnih mest v besedilu, je potrebno »prostor kreativnosti« branja ohranjati. Če naj bi bila literarnovedna interpretacija karseda »objektivna«, naj bi šolska interpretacija težila k inovativnemu, a še vedno verjetnemu zapolnjevanju nedoločnostnih mest. Povsem subjektivno, na besedilo nevezano zapolnjevanje bi namreč šolsko interpretacijo spremenilo v uro literarne delavnice; ta je sicer dobrodošla, a ne edina sestavina pouka književnosti.

2.4 V tesni zvezi z dialoškostjo je tudi **načrtovanje** pouka in preverjanja. Danes se zdi (za osnovno šolo) smiselno predvsem **tematsko** programiranje pouka književnosti, ki je morebiti najbližje mlademu blalcu (posameznik kot junak, soljudje (socialna tematika), ljubezen, uporništvu, ustvarjalnost, protest, tabu teme ipd.). Tuji modeli predlagajo še **žanrsko** programiranje (poezija, proza, kratka zgodba, esej ipd.). Slehrno načrtovanje pouka književnosti naj bi se izogibalo predvsem natančnemu predpisovanju velikega števila obveznih besedil. Ponujalo naj bi le okvir, znotraj katerega učitelj izbira glede na literarne interese svojih mladih bralcev in seveda tudi svoje literarne interese.

Tudi preverjanje znanja naj bo karseda 'ustvarjalno'; bralec naj bi imel možnost pokazati svojo ustvarjalnost, osebni angažma, svoj pogled, ne pa le poznavanje literarnovednih dejstev. V tem smislu je kot možnost preverjanja bralne sposobnosti na voljo več različnih oblik: preverjanje bralne sposobnosti ob neznanem besedilu, nagovorni razpravljalni esej, ki literaturo povezuje s posameznikovo realnostjo, nadaljevanje in preoblikovanje besedila, pastiš, pretvorba enega žanra v drugega, parodija in travestija. To so seveda zgolj oblike — mladi bralci, učitelji in ocenjevalci morajo natančno vedeti, **katere prvine bralne sposobnosti oziroma katere literarne strategije se preverjajo**. Privid objektivnosti, ki ga dobimo s predpisovanjem obveznih del in literarnovednih kategorij, zamegli dejstvo, da se ob takem načinu preveč zoži polje svobode in dialoškosti. Nevarnost je seveda, da se dialoški pouk književnosti sprevrže v čisto impresionistično interpretacijo ali »divjo ustvarjalnost«; toda nasprotje med »razumom« in intuicijo, med svobodo in določenostjo branja je vir paradoksalnega položaja učitelja književnosti. Ta ve več, pa ne sme vsiljevati razumevanja, ker sicer besedilo ni več »učencevo«, hkrati pa ve tudi, da je učencu z neobveščeno zaprta marsikatera pot v pomensko »prostornino« besedila. Obnaša se torej kot »enakopravno-neenakopravni« sogovornik, tudi njegovo branje je le eno od branj, je — kljub znanju — le osebno branje. Dialoškost velja tudi za srečanje učiteljeve in učenceve interpretacije. To velja seveda tudi za literarno vedo, ki svojih 'objektivnih' spoznanj ne zmore prenašati, 'cepiti' na sodobnega mladega bralca. Modele branja lahko zgolj ponuja, a ob tem opozarja za zmuzljivost literarnega besedila; s tem se odreče zapeljivemu predpisovanju izbora in poučevanja, ki ga namenja učiteljem književnosti.

3 Kaj je mogoče »meriti« s poustvarjalnimi besedili in kateri tuji vzorci nam, poleg slovenskih izkušenj, lahko pri tem pomagajo?

3.0 Navedena izhodišča za preverjanje bralne sposobnosti je potrebno povezati s kategorijami in deskriptorji za vrednotenje pisnih izdelkov dijakov. Tudi te kategorije naj bi bile **splošne, nevezane na konkretna dejstva ali opredelitve** (torej »pokaže literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje«, ne pa »v besedilu prepozna značilnosti realizma«).

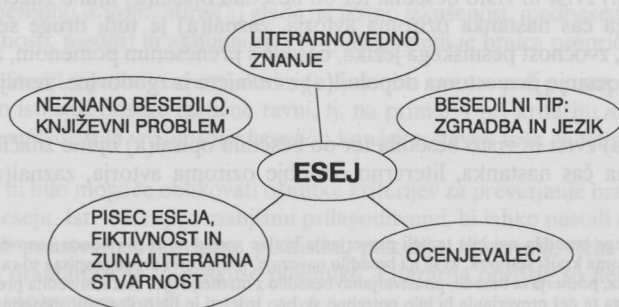
3.1 V publikaciji *Esej in šolski esej* je M. Štrancar (1993) na podlagi Bloomove taksonomije ciljev ter literarnovednih spoznanj predstavil več kategorij za vrednotenje esejev; z njimi se preverja sposobnosti analize, sinteze, razumevanja, znanja, uporabe in vrednotenja. Štrancarjevo besedilo vključuje tudi *prvine za ovrednotenje šolskega eseja* (prav tam: 61-73). Ti opredeljujejo učenčev

- znanje (poznavanje avtorjev in medbesedilnost),
- obvladovanje zgradbe eseja (naslov, sinopsis, jedro, navezovalni načini, navedki, zaključek, slog, oblika),
- lastno odzivanje na problem (ustvarjalnost, osebni pogledi).

Zdi se, da v prispevku prevladujejo deskriptorji, ki so povezani z esejem kot žanrom, tj. predvsem z njegovo notranjo zgradbo (»disciplina« esejskega pisanja). Posebno razvrstitev, ki kaže na kriterije za razvrščanje izdelkov, prinaša tudi besedilo N. Barbarič, objavljeno v isti publikaciji. Avtorica razvršča besedila na »verne reprodukcije« (I.), *dokazovanje razumevanja snovi* (II. — reprodukcije s parafrazo, doživljajski spis, aktualizacija in polemika), *osnovni problemski pristop k besedilu* (III. — analiza posameznih elementov, osebni dnevnik branja), *ustrezni eseji* (IV.). Njeno razvrstitev se dá povezati z različnimi odzivi na izbrano temo, tj. tako s povsem subjektivnimi doživljajskimi spisi kot z ustrezno kombinacijo osebnega pogleda in analiz literarnih besedil. Že na podlagi teh dveh vzorcev je očitno, da deskriptorji ne morejo biti enoravninski, ne smejo torej vrednotiti le literarnega znanja ali le ustvarjalnosti. *Deskriptorji mednarodne mature* so v tem smislu raznoliki. Pri vrednotenju razpravljalnega in interpretativnega eseja so kriteriji oziroma deskriptorji:

- razumevanje snovi (npr. razumevanje neznanega besedila),
- kakovost idej (odziv na besedilo: pestrost, natančnost, izvirnost mišljenja ipd.),
- predstavitev (npr. obvladovanje besedilnega vzorca razlage),
- pravilna uporaba jezika.

Kriteriji esejev na teme iz svetovne književnosti se osredotočajo na tri ravni: izbor naloge in zanimivost idej, znanje in razumevanje, predstavitev.



3.2 Koliko naj bo kriterijev za preverjanje znanja? Kaj vse naj vključuje? Odgovore in poglede na to je mogoče oblikovati na podlagi upoštevanja okoliščin, v katerih poteka zaključno esejsko sporočanje. Temeljni členi te posebne sporočanje so:

Odnos med esejem in vsebino neznanega besedila (interpretativni esej) oziroma književnim problemom (razpravljalni esej) vzpostavlja kriterij **razumevanje** (besedila, vidika), ki se mu pridružuje kriterij **uporabe književnega znanja** (iz povezave med esejem in pridobljenim literarnovednim znanjem). Odnos med esejem in besedilnim tipom dá kriterij, ki je povezan z **zgradbo in jezikovno pravilnostjo**. Razmerje med esejem in piscem izoblikuje kriterij **ustvarjalnosti in osebnega odziva**, medtem ko izhaja **prepričljivost in nagovornost** iz dejstva, da esej bere ocenjevalec. Od izvedbe in natančnejše diskusije sta odvisna povezanost posameznih kriterijev in razmerja med njimi.

3.3 Na prvi pogled se kažejo **štirje stebri preverjanja**, ki jih je glede na aktualne razprave v načrtovanju pouka književnosti smiselno povezati s **kriteriji za vrednotenje razlagalnega spisa (ob neznanem besedilu)**.¹⁵ Bržkone so ti stebri/kriteriji skupni za preverjanje bralne sposobnosti ob zaključku osnovne in srednje šole, različni so le razvitost bralne sposobnosti ter obseg in globina znanja, ki se povezujejo z deskriptorji. Tovrstna povezanost ocenjevalnih meril je pomembna tudi glede na zahtevo po upoštevanju povezanosti osnovnošolskega in srednješolskega pouka književnosti (Rosandić, 1988; Barbarič, 1993).

1. Razumevanje

Dijak(inja)/učenec, učenka:

- 1: ni napisal(a) eseja, ni razumel(a) besedila, je le prepisal(a) nekaj povedi iz besedila;
- 2: je pokazal(a) le sposobnost parafraziranja besedila; besedilo je le obnovil(a), in še to površno;
- 3: je povzel(a) vsebino besedila, posameznih prvin še ni povezal(a);
- 4: je povzel(a) in povezal(a) vsebino besedila, zaznal(a) in deloma razložil(a) je tudi uporabo in učinke posameznih slogovnih prvin;
- 5: je povzel(a) in povezal(a) vsebino besedila, razumel(a) je posredna sporočila ter razložila vse bistvene slogovne prvine.

2. Uporaba književnega znanja

Dijak(inja)/učenec, učenka:

- 1: besedila ni povezal(a) z literarnovednimi pojmi, napisal(a) je »doživljajski« spis na literarno temo;
- 2: besedilo je zvrstno-vrstno označila, pri pretežno doživljajskem odzivu je uporabljal(a) temeljne literarnovedne pojme;
- 3: je prepoznal(a) zvrst in vrsto besedila ter ob besedilu opisal(a) njune značilnosti, označil(a) besedilo glede na čas nastanka oziroma avtorja, zaznal(a) je tudi druge sestavine besedila (književna oseba, zvočnost pesniškega jezika, besede s prenesenim pomenom, zunanja zgradba, tema); književno znanje je mestoma dopolnil(a) z znanjem iz zgodovine, zemljepisa, mitologije ipd.;
- 4: je prepoznal(a) zvrst in vrsto besedila ter ob besedilu opisal(a) njune značilnosti, označil(a) besedilo glede na čas nastanka, literarno obdobje oziroma avtorja, zaznal(a) je tudi druge

¹⁵ Interpretacija neznanega besedila naj bila temelj preverjanja bralne sposobnosti (na koncu osnovne šole). Tej se lahko pridruži še en spis oziroma krajsi sestavek, ki se na besedilo navezuje. Možnosti »drugega spisa« so raznolike: tematski spis na podlagi dela besedila, primerjava besedil, poustvarjalno besedilo z utemeljitvijo, literarnovedna predstavitev avtorja ipd. Natančnejša navodila za ta del preverjanja bi bilo potrebno skrbno izdelati in jih prilagoditi sposobnostim učencev.

sestavine besedila (književna oseba, perspektiva, ritem in sporočilnost, zvočnost pesniškega jezika, tvorjenke, besede s prenesenim pomenom, zunanja in notranja zgradba, pripovedovalec, slogovni postopek, tema); književno znanje je dopolnil(a) z znanjem iz zgodovine, zemljepisa, mitologije ipd.;

- 5: je prepoznal(a) vrst in vrsto besedila ter ob besedilu opisal(a) njune značilnosti, označil(a) besedilo glede na čas nastanka, literarno obdobje oziroma avtorja, zaznal(a) je tudi druge sestavine besedila (književna oseba kot tip, primerjava perspektiv, ritem, verz, rima in sporočilnost, zvočnost pesniškega jezika, tvorjenke, besede s prenesenim pomenom, simbolika, zunanja zgradba, analitična in sintetična zgradba, pripovedovalec, slogovni postopek, jezikovna zvrstnost, tema); književno znanje je dopolnil(a) z znanjem iz zgodovine, zemljepisa, mitologije, pa tudi z drugih področij (umetnostno, družboslovno).

3. Zgradba spisa in jezikovna pravilnost

Dijak(inja)/učenc, učenka:

- 1: spisa ni členil(a), pokazal(a) je hude, ponavljajoče se jezikovne primanjkljaje, spisa ni napisal(a) urejeno;
- 2: spisa še ni členil(a), čeprav je že oblikoval(a) nekaj uvodnih in sklepnih misli, spis je le občasno napisal(a) urejeno, sicer pa je pretežno nizal(a) misli v spis z večjimi pravopisnimi, oblikoslovnimi in skladenski napakami;
- 3: je spis členil(a) na uvod, jedro in zaključek, misli je izrazil(a) jasno, a še ne v celoti sistematično (na primer z opaznimi nesorazmerji med deli eseja); napisal(a) je spis z nekaj pravopisnimi napakami;
- 4: je spis, v katerem se pravopisne napake pojavijo le izjemoma, primerno razčlenil(a), in sicer na uvod, jedro in zaključek ter odstavčno, misli je izrazil(a) jasno in sistematično;
- 5: je spis, v katerem praviloma ni pravopisnih napak, primerno razčlenila, in sicer na uvod, jedro in zaključek ter odstavčno, uporabljal(a) je tudi opombe in navedke, misli je izrazil(a) jasno in sistematično.

4. Odziv, prepričljivost in vrednotenje besedila

Dijak(inja)/učenc, učenka:

- 1: ni pokazal(a) odziva na besedilo;
- 2: je le občasno pokazal(a) lasten odziv na besedilo, in to predvsem z neprepričljivimi samoumevnimi sodbami;
- 3: je pokazal(a) lasten odziv na besedilo, ki je le deloma prepričljiv in izviren, saj temelji na presplošnih sodbah in je predvsem ponavljanje že znanih stališč;
- 4: je pokazal(a) prepričljivo, živo in izvirno lastno vrednotenje glavnih prvin besedila, besedilo je komentiral(a) glede na lastno izkušnost, s svojimi pogledi je skušal(a) prepričati bralca;
- 5: je pokazal(a) zelo prepričljivo, živo in izvirno lastno vrednotenje glavnih prvin besedila in podrobnosti, besedilo je komentiral(a) glede na lastno izkušnost, medbesedilnost (književnost, vizualne umetnosti, mediji) in aktualnost, s svojimi pogledi je bralca prepričal(a).

Navedeni štirje kriteriji s petimi ravnmi deskriptorjev niso ocene, pač pa stopnje oziroma točke. Jasno je, da lahko isti spis doseže različne ravni, tj. na primer 4 pri kriteriju *razumevanje* in 2 pri kriteriju *odziv, prepričljivost in vrednotenje besedila*; končni seštevek točk se nato pretvori v oceno.

3.4 Tako nekako bi bilo mogoče oblikovati osnutke kriterijev za preverjanje bralne sposobnosti ob interpretativnem eseju. Isti kriteriji, z manjšimi prilagoditvami, bi lahko nastali tudi za vrednotenje razpravljalnega ali poustvarjalnega spisa, podlistka, parodije, intervjuja, dela režijske knjige (ob dramatik), pa za dramatizacije in poskuse polemike. Literarna obzorja so neskončna — in prav take so možnosti (po)govora o njih.

Misel za konec? »Ponavljam: učenci imajo veliko povedati, le (ustrezne) možnosti jim ne damo (dovolj).« (Štrancar, 1993: 53.)

4 Literatura

- N. Barbarič (1993). Poročilo o analizi poskusnega maturitetnega esaja četrtošolcev. V: Književnost na maturi. Ljubljana: ZRSŠ.
- Z. Božič (1994). Celovita šolska interpretacija kot priprava na razpravljalni esej. V: Priprava na razpravljalni esej v drugem letniku srednje šole. Ljubljana: ZRSŠ.
- S. Čokl, M. Sajko (1995). Slovenščina v programu mednarodne mature. Ljubljana: MŠŠ, Urad za šolstvo.
- M. Grosman (1996). Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. Sodobna pedagogika, 9-10.
- M. Grosman (1997a). Branje kot dejavna jezikovna raba. V: Pouk branja z vidika prenove. Ljubljana: ZRSŠ.
- M. Grosman (1997b). Sestavine književnega pouka, ki zavirajo razvoj bralne sposobnosti. V: Pouk branja z vidika prenove. Ljubljana: ZRSŠ.
- M. Grosman (1998). Predgovor. Vprašanja o pouku književnosti. V: Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine. Ljubljana: ZRSŠ.
- M. Jesenšek (1998). Muhasto pismo in Kersnikov podlistek proti maturi in eseju. Slovenščina v šoli, III, 2.
- M. Kordigel (1995/96). O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali problem literarnega scientizma. Jezik in slovstvo, XLI, 1-2.
- J. Kos (1981). Morfologija literarnega dela. (Literarni leksikon, 15). Ljubljana: DZS.
- B. Krakar Vogel (1994). Preverjanje znanja in sposobnosti pri pouku književnosti. V: Književnost na maturi. Ljubljana: ZRSŠ.
- P. Nodelman (1996). The Plesasures of Children's Literature. New York: Longman. (2.).
- D. Poniž (1993). Beseda o eseju. V: Esej in šolski esej. Ljubljana: ZRSŠ.
- D. Rosandić (1988). Metodika književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Štrancar (1993). Elementi za ovrednotenje šolskega esaja. V: Esej in šolski esej. Ljubljana: ZRSŠ.
- UN (1998). Slovenščina, predlog učnega načrta. Ljubljana: NKS.

Igor Saksida

UDK 378.882:028.02:371.26/.27

SUMMARY

THE PHILOSOPHY OF AND SUGGESTIONS FOR EXTERNAL TESTING OF THE READING ABILITY

Against the backdrop of recent changes in literary curricula, the article addresses a number of pertaining questions: can the existing form of testing be related to the new curricular drafts, what is the philosophy behind reading ability testing, what can re-created texts 'measure', and which foreign models, besides our own experience, can be of help in designing the new system. The objective type of testing, which covers only literary knowledge, is challenged by the concept of relative objectivity in know-

ledge testing, which should be combined with students' creativity and subjective response. The suggested basis for objective evaluation is a set of detailed criteria for essay scoring. These criteria are summed up in the final part of the article. The article also discusses dialogic reading as a type of exercise, questions literary classes programming based on literary history, and advocates optional approach in discussing literary texts in the classroom.