

Drugače o maturi

O Letos, 21. 1. 1999, je v »štirici« na Filozofski fakulteti potekala okrogla miza o maturi. Bila je in bila je zanimiva in konstruktivna, kljub bojzani, zaznavnemu nasprotovanju in celo grožnjam (). Je že tako, da se pod slovenističnim obnebjem veliko raje delimo na tabore in jezne skupinice, kot pa da bi skušali v konstruktivni razpravi poiskati pot naprej; v tem primeru **do (še) boljše mature**.

Tematika okrogle mize, zamišljena kot nadaljevanje okrogle mize o književnosti na maturi na kongresu v Murski Soboti, je bila:

- smisel maturitetnega eseja ter natančnega programiranja tematskega sklopa,
- možnosti objektivnega ocenjevanja esejev (oporne točke, kriteriji in potek ocenjevanja),
- esej in subjektivnost dijakovega odziva na literarni problem (*Kaj pričakujemo od maturantov?*),
- možnosti različnih esejev ter vloge poustvarjalnosti na maturi,
- način uvajanja novosti, preizkušanje v praksi.

Okrogla miza o maturi je pokazala, da je mogoče tudi o zelo razburljivih, vročih temah govoriti strpno in trezno. Ne glede na zelo drugačno stališče voditelja okrogle mize (I. Saksida) ter referenta in referentk, ki so pripravili uvodna razmišljanja (M. Juvan, S. Čokl, M. Mercina, J. Čebtron), je bil odgovor B. Krakar-Vogel strokovno poglobljen in brez pretirane čustvene vznesenosti ali vnaprejšnje užaljenosti. Velika škoda je, da je okroglo mizo ignorirala maturitetna komisija, in sicer z majavim izgovorom o neprimernosti časa — navsezadnje je dogodek potekal pod okriljem našega stanovskega društva. In kje drugje, če ne »v stroki«, lahko razčistimo čisto strokovna vprašanja? Po hodnikih javnih institucij in strokovnih »vročih telefonih« prav gotovo ne.

1 Sam sem uvodoma predstavil izhodišča za načrtovanje sprememb esejskega dela mature iz književnosti. Med načeli načrtovanja sprememb se zdita bistveni dialoškost in postopnost sprememb, ki se povezujeta tudi z izhodišči za oblikovanje esejskih naslovov.

1.1 Dialoškost

V stroki. Nenehno naj bi v strokovni in širši javnosti — vsako »dejanje« je v šolstvu tudi družbeno, ne le strokovno dejanje — potekali pogovori o obstoječih in novih strokovnih rešitvah; pri tem bi se morali vsi izogibati apriornim strahovom in emotivnim (samo)oznakam kot »dežurni krivci«, »rušitelji« ipd.

Pri pouku. Sodoben pouk se utemljuje tudi na dialoškosti (pouka) književnosti — v interpretaciji je »virus polisemije« ob Prešernovi poeziji na srečanju v Murski Soboti prikazal B. Paternu. Če se književna didaktika izpeljuje iz literarne vede kot njene temeljne strokovne podlage, potem premiki interpretativnega vzorca v vedi ne morejo biti brez posledice za didaktično izpeljavo.

In njene meje. Dialoškost zastavlja tudi vprašanje o »mejah svobode« dijakove interpretacije — kje je prava pot med »poznanstvenjem« pouka književnosti in navadnim čvekanjem.

1.2 Postopnost sprememb

Načelo postopnosti je poleg preverjanja brez dvoma eno od osrednjih načel; pri tem pa se postopnost lahko spremeni tudi v »nepremakljivost«. Tovrstni zdrs je bil zaznaven tudi pri pogledih na maturo in njene spremembe:

- »mature ni mogoče spreminjati čez noč« — ali je zato sploh ni potrebno spreminjati;
- »upoštevati je treba poglede, ki so bili veljavni do sedaj« — ali so sedanji modeli večni in nedotakljivi;
- »poleg alternativnih pogledov je treba izdelati tudi podrobnosti: sistem ocenjevanja, izpitne pole« — gre za »argument sistema in inercije«, namesto katerega bi bilo smiselno omogočiti (institucionalno) spremljavo alternativnega sistema, tj. raziskavo uvajanja, recepcije in vrednotenja novih oblik preverjanja.

1.3-Izhodišča za oblikovanje esejskih naslovov

Ali obstaja možnost »odprte mature«? S pojmom »odprta matura« označujem sistem, v katerem bi dijak **izbral med različnimi tipi esejev**. Poleg razlagalnega in razpravljalnega eseja bi mu ponudili vsaj še polustvarjalnega (utemeljeno pisanje nadaljevanja dela ipd.).

Razlagalni esej bi moral nastati **ob neznanem besedilu**: to bi bistveno zmanjšalo možnosti podatkovno preobremenjenega pouka književnosti, tj. učenja »kataloga podatkov in tujih interpretacij«. Interpretativni esej v osnovni šoli že poteka ob neznanem besedilu: tako različica C preizkusa znanja izhaja iz pesmi *Le kaj naj storim* A. Kokota, ki je ni v berilih oz. v katalogu znanj. Vprašanja ob besedilu (pretvoriti bi jih bilo mogoče tudi v oporne točke za esej) se navezujejo na razumevanje teme besedila, prepoznavanje in razumevanje kontaktne smeri, zgradbe, nenavadnih besed, utemeljevanje sporočilnosti (ideje) iz bistvenih verzov v pesmi, povezovanje pesmi s kontekstom. Pet nalog je povezanih s »čistim« literarnovednim instrumentarijem: določanjem slogovnih prvin, oblike pesmi, vrste, avtorja in besedila. Ustreznost preizkusa znanja (zakaj ne (tudi maturitetnega) razlagalnega eseja?) ob neznanem besedilu podpirajo tudi učitelji: »Večina učiteljev (...) — 77,78 % meni, da je tak izbor ustrezen, njihove utemeljitve pa so, da mora učenec znati uporabiti znanje tudi pri neznanem besedilu, ker gre sicer lahko bolj za reproduciranje nečesa že znanega (...).«¹ Očitno je torej, da so bosa modrovanja o tem, kako so učitelji proti preizkusu književnih sposobnosti ob neznanem besedilu; če to dejstvo povežemo še z dobrimi rezultati na letošnjem zaključnem preverjanju znanja (ob neznanem besedilu), potem res ni razloga, da ne bi sistema utrdili in še dodelati. **Paradoksalno pa je, da preverjamo sposobnosti v osnovni šoli ob neznanem besedilu (bistvo preverjanja torej ni tehtanje nakopičenih podatkov oz. učenje pravih interpretacij), medtem ko se na srednjih šolah še vedno držimo predpisanega sklopa, ob katerem se je treba predvsem čimbolj vestno naučiti »miselnega vzorca« za razumevanje dela in t. i. »temeljnih« pojmov literarne vede.** Če kdo, potem prav srednješolci, še bolj pa gimnazijci, uživajo v lastni kritični, ustvarjalni obravnavi književnosti. Zakaj jim ne damo te možnosti tudi na maturi? Pri tem bi veljalo upoštevati priporočila in pripombe, ki jih je v svojem razmišljanju o maturi oblikovala B. Marentič Požarnik.² Nanašajo se na različne ravni kakovosti znanja in na to, kako ga dijaki pojmujejo (»znanje (je) zbirka podatkov, ne pa nekaj, kar samostojno gradijo, kar se jih »dotakne«, ima smisel in jih tudi zanima«), vprašljivost apriorne »pravičnosti« oz. etike ocenjevanja, ki je utemeljena zgolj na merjenju dosežkov pri nalogah oz. na prividu absolutne objektivnosti (»sestavljavci preizkusov so tudi etično odgovorni, če s svojimi postopki nižajo raven pouka in učenja«), posebej pa se dotakne tudi ocenjevanja književnosti na maturi: »Tako bi tudi pri ocenjevanju esejev iz slovenske književnosti lahko dali

¹ D. Rosc Leskovec (1999). Iz spremljave poskusnega preverjanja znanja osmošolcev. Slovenščina v šoli, 3.

² B. Marentič Požarnik (1999). Dobra popotnica za prihodnje stoletje? Šolski razgledi, 22. 5. 1999, št. 5.

med merili več prostora samostojnemu oblikovanju idej dijakov (...) in v to smer »prevzgojili« ocenjevalce.«

Razpravljalni esej naj bi nastal na podlagi vprašanj problemskega tipa in naj ne bi bil več »kontrolka«, ki se jo uspešno reši le, če se pridno stopa po korakih iz navodil. Od prepoznavanja vsebine znanih literarnih del (npr. dramskih situacij) bi razpravljalni esej lahko prešel k tematiki povezanosti/ločenosti književnosti in stvarnosti, medijev, raznolikosti zvrsti in vrst, ideološkosti, ravnih besedila ipd. Tak esej se naj ne bi nanašal na konkretno besedilo, ampak obči problem. **Za začetek bi bila smiselna vsaj opustitev opornih točk, ki eseju korenito zmanjšujejo ustvarjalno osebnostno razsežnost.**

Posebno pozornost bilo smiselno nameniti pripravi modelov in kriterijev ter usposabljanja ocenjevalcev za preverjanje znanja z **ustvarjalnim oz. polustvarjalnim esejem**. Ob tem ne mislimo na kak »domišljjski spis«, ampak predvsem na ustvarjalno dopolnjevanje ali preoblikovanje besedila, ki pa je zasidrano v ključnem problemu, tematiki, ideji ali kaki drugi določujoči lastnosti izhodiščnega besedila. Dijak, ki se odloči za ta tip eseja, bi moral svoj izbor, pa tudi sestavo in smisel eseja, uvodoma utemeljiti. Res je, da ta oblika še ni preverjena, zato z njenim uvajanjem ne kaže hiteti. Res pa je tudi, da bi bilo smiselno začeti s pripravami na »odprto maturo«, ki bi zajela tudi ustvarjalni esej. Morebiti bo raznolikost, ki bi jo tak pristop prinesel, bolj v skladu z veliko neznanjo prihodnjih generacij, saj »si že bližnjo prihodnost lahko predstavljamo le, če si poskušamo zamisliti nemogoče, ker razmislek o sedanjih možnostih nikakor ne daje zadostnega izhodišča za tvorjenje predstav o prihodnosti«. ³

2 V uvodni predstavitvi so sodelovali tudi M. Juvan z zanimiv »esejem o eseju«, ki je problematiko šolskega eseja med drugim soočil s teorijo nedoločnostnih mest v besedilu. S. Čokl in M. Mercina objavljata svoj prispevek v tej številki, J. Čebren pa je kot sklepna referentka omenila naslednje dileme:

- dijak naj se pri eseju do prebranega oz. problematike opredeljuje, kar naj bo postavljeno tudi v okvir ocenjevalnih kriterijev,
- smiselno bi bilo, če bi ocenjevalci kriterije večkrat skupaj pretehtali,
- najti bi bilo potrebno mehanizem/institucijo, ki bi priskrbel(a) verodostojne podatke o pisanju in vrednotenju eseja v tujih izobraževalnih sistemih.

3 Vprašanje je, kaj od tega, kar je bilo povedanega na okrogli mizi, bodo »načrtovalci maturitetne prihodnosti« vzeli v premislek ali celo upoštevali. A bilo je povedano, in to je veliko.

Hvala vsem, ki ste sodelovali v razpravi.

Igor Saksida

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

³ M. Grosman (1998). Novi poudarki in sestavine v predlogih učnih načrtov za angleščino. Vestnik (Društvo za tuje jezike in književnosti Slovenije), 32, 1-2.