

# Realizem maturitetnega eseja\*

**P**rispevek bo poskušal ponovno strniti razloge, zaradi katerih je bilo preverjanje z maturitetnim esejem iz književnosti zasnovano v sedanji obliki, relativizirati nekatere domnevno ustrežnejše rešitve, ob tem pa razmišljati o nekaterih možnostih za spremembe in prilagoditve, ki izhajajo iz zasnov kurikularne prenove.

S stališča procesno komunikacijske književne didaktike maturitetni esej pojmuje kot obliko končnega preverjanja, ki mora imeti izhodišče tako v sodobnih ciljih pouka književnosti kot v obstoječi realnosti šolske prakse.

**1.** Pouk književnosti namreč razumemo kot komunikacijski proces, katerega člani so učitelj, učenec, književnost, pa tudi okoliščine oz. pogoji izvajanja.<sup>1</sup>

**1.1** Prav na te okoliščine smo ob začetnih snovanjih maturitetnega izpita in eseja najprej naleteli. Zlasti pomembni sta bili dve: razpoložljivi čas in strokovno-raziskovalne podlage, ki smo jih imeli na voljo načrtovalci.

**1.1.1** Da je časa premalo, smo člani predmetne komisije za slovenščino večkrat opozarjali (Krakar-Vogel, 1994a). Do uvedbe poskusne mature I. 1994 ga je namreč bilo le kako leto in pol, v njem pa je bilo treba »spraviti pod streho« zahtevne operacije: pretehtati teoretične podlage, premisliti oz. preizkusiti način njihove operativizacije, z novostmi seznaniti učitelje in jim dati možnost, da na ustrezen način pripravijo dijake. Za vse to bi bilo treba več preizkusov in daljša inkubacijska doba, da bi se novosti uvajale in sprejemale manj nervozno.

**1.1.2** Pomanjkanje časa je bilo aktualno še toliko bolj, ker so bile načrtovalcem na začetku dela na voljo zelo skromne strokovne podlage o preverjanju pri pouku književnosti oz. pri materinščini sploh. Tedanje stanje na tem področju je mogoče opisati nekako takole:

- nihče se ni v preteklosti sistematično (tj. od raziskovanja do uporabnih načel in aplikacije) ukvarjal z načini preverjanja in ocenjevanja pri materinščini oz. pri pouku književnosti;<sup>2</sup>
- obstajale so nekatere empirične raziskave, ki so opozarjale, da učitelji v praksi isto nalogo (spis) ocenjujejo s številkami od 1 do 5;<sup>3</sup>

\* Članek je bil predstavljen na okrogli mizi o maturi, ki je bila 21. 1. 1999 v Ljubljani. Ostali prispevki so tudi objavljeni v tej številki Jezika in slovstva, in sicer v rubriki Okrogla miza o maturi.

<sup>1</sup> Pokazalo se je, da izolirano upoštevanje enega ali samo nekaterih členov komunikacije (bodisi npr. prednostno poudarjanje vsebin ali učenčevih interesov) vodi v didaktični ekskluzivizem, ki na račun enih zanemara druge cilje pouka (Krakar-Vogel, 1992). Zato smo pri snovanju maturitetnega izpita iz književnosti kolikor mogoče upoštevali celotno komunikacijsko verigo.

<sup>2</sup> Ena redkih temeljitejših razprav je prišla izpod peresa M. Silvestra — Slovenske naloge v srednji šoli. Jezik in slovstvo, 1959, št. 3, 4; 1960/61, št. 1. V njej avtor razmišlja o »razpravici« in »poskusu eseja«.

<sup>3</sup> Gabrijelčič, Marija (1977/78). Vpliv učiteljevega pričakovanj in nekaterih drugih dejavnikov na ocenjevanje spisne naloge. Jezik in slovstvo, št. 5, št. 7-8. Avtorica predlaga pri prostih spisih »ocenjevati vsako komponento posebej, nazadnje pa

- to so potrjevale tudi izkušnje z ocenjevanjem literarnih nalog za Cankarjevo priznanje, opazovanja ocenjevalnih meril učiteljev ob preizkusih na številnih seminarjih ter nekatere novejšje pilotske raziskave v seminarju književne didaktike; pri vsem tem se je pokazalo še, da so tudi merila, po katerih posamezni učitelji pridejo do iste ocene, zelo različna;
- opazovanja in razčlenjevanja srednješolskih literarnih spisov ob začetkih mature so kazala veliko izpraznjenega razčustvovanega moraliziranja, klišeje, štete za ustvarjalnost, in površno — če sploh kakšno — branje literarnih del: »Precej spisov daje vtis, da dijaki del sploh niso prebrali, ampak da so se pripravljali po nenatančnih, kakršnihkoli zapiskih.« (Barbarič, 1994: 80.)

Kljub opisanemu stanju naše stroke in prakse pa smo želeli vzpostaviti sistem preverjanja, ki bi bil skladen s temeljnim sodobnim ciljem pouka književnosti (ta je, poenostavljeno povedano, vzgoja bralca), s čimer smo želeli pospešiti tedaj še skromno uresničevanje tega cilja v praksi — s tem pa smo posredno že spodbudili prenovno književnega pouka na temeljih predhodnih in sočasnih razprav.<sup>4</sup>

V pedagoški stroki in v tujih razpravah o preverjanju pri književnem pouku (Brumfit, 1991, Bergez, 1987) smo našli potrditev naše namere, da bi celovitost bralčeve književne recepcije preverili tako, da bi kandidatom naložili pisanje sintetičnega besedila o prebrani literaturi (sinteza je po definiciji tvorjenje nove celote iz znanih delov, Marentič-Požarnik, 1991). Tako sintetično (esejsko) besedilo je za kandidatovo opisovanje literarnega branja primernejše kakor test, ki omogoča le preverjanje posameznih prvin bralčeve recepcije. Zato smo težnjam po testnem preverjanju kljubovali.<sup>5</sup>

**1.2** Pri uresničevanju naše namere pa smo skladno z našim pojmovanjem pouka književnosti kot komunikacijskega procesa morali upoštevati tudi udeležence komunikacije, učence in učitelje.

**1.2.1** Po naših raziskavah (Krakar-Vogel, 1994c) so bili učenci na začetku 90. let pri pouku književnosti navajeni pretežno zapisovati učiteljeve razlage, ki jih je ali pa ne spremljalo ilustrativno branje literarnih besedil, pri preverjanju pa to reproducirati. Reprodukcijska ni nujno zajemala samo literarnozgodovinske faktografije (ki je še vedno napačen sinonim za vse slabosti pouka), ampak tudi slabo razumljeno reprodukcijo učiteljevih predvanih interpretacij. V pouku literature se je metodološki premik od pozitivizma k interpretaciji v preteklih desetletjih namreč odražal tako, da so učitelji namesto literarne zgodovine predavali od znanstvenih avtoritet zapisane interpretacije, ki so jih študirali v času svojega izobraževanja za učiteljski poklic. Učenci, ki naj bi si (po lastnih željah — Krakar-Vogel, 1994c) pri pouku pridobivali izkušnje z dejavnim branjem književnosti, so tako spet ostali praznih rok, z navidezno spoštljivim, a nepreverjenim odnosom do literature kot nečesa, kar je sicer vzvišeno, a dostopno samo izbranim razlagalcem.

**1.2.2** Učitelji so (ne po svoji krivdi) poučevali brez sistematičnega metodičnega znanja. Pri tem so se znašli eni bolj, drugi manj uspešno, vendar načelo dialoščnosti pouka in dejavnega stika z leposlovjem zaradi nepoznavanja tovrstnih strategij ni bilo splošna praksa. Odsotnost metodike je bila opazna pri obravnavanju snovi (predavale so se literarne interpretacije po modelu avtoritet), še bolj pa pri preverjanju, tudi pri zaključnih izpitih. Kandidatom so bili posredovani zgolj naslovi literarnih spisov, po možnosti metaforični, in ti so pisali, kakor so domnevali, da se bo učitelju zdelo ustvarjalno. Te spise je učitelj ocenjeval večinoma po vtisu, če je moral navzven utemeljiti oceno, pa se je skliceval, kot vemo iz izkušenj, na pravopis ali na slovnične napake kot na edino oprijemljivo merilo. Prav tako je učitelj sam predpisoval snov za ustni izpit, pogosto spominjajočo na telefonski imenik (od večine kandidatov neprebranih) avtorjev in del.

seveda dati tudi globalno numerično oceno ... Ocenjevanje, ki ga predlagam, terja izredno veliko zbranosti, časa, premisleka in uporabljanja pripomočkov ... (št. 7-8 : 326).

<sup>4</sup> O naravi in sodobnih ciljih pouka književnosti se je pri nas razpravljalo že od usmerjenega izobraževanja dalje (Krar-Vogel, 1996/97).

<sup>5</sup> Jeseni 1997 je imela avtorica tega prispevka obširno korespondenco na to temo z mag. Zdenkom Lapajnetom, zagovornikom objektivno merljivejših testnih nalog za književnost.

2. Pri snovanju maturitetnega esaja smo tako želeli upoštevati stanje v praksi in hkrati zasnovati pisni izpit v smeri, v kateri naj bi se pouk književnosti v prihodnje prenavljal, torej kot preverjanje kakovosti literarnega branja. Da bi bilo to izvedljivo, je bilo treba najti tudi način, kako premostiti razlike med obstoječo prakso in težnjami prenove pouka književnosti na temelju sodobnih ciljev. Na toliko očitane »omejitve« v sistemu esejskega preverjanja je torej mogoče gledati tudi kot na pedagoško utemeljene sugestije (Cencič, 1997), ki naj bi učitelje opozarjale na razplatenost ravni in metod obravnave literature pri pouku, dijake pa na to, da je pogoj za uspešnost pri esaju poglobljeno branje literarnih del in pisanje, v katerem je treba postopoma po lastni presoji reševati zastavljeni problem. — In da »zvito« zastranjevanje v bolj ali manj navidezno ustvarjalnost ali reprodukcijo slabo razumljene tuje učenosti ne zagotavlja dobrega rezultata.

2.1 Pri koncipiranju vrst maturitetnega esaja smo upoštevali v literarni didaktiki in literarni vedi opredeljene vrste literarnega branja in njegovega opisovanja.

2.1.1 Branje v širino je »kumulativno« branje večjega števila literarnih del. Je sicer manj (mikro)analitično pri posameznih, omogoča pa razvrščanje, povezovanje, primerjanje večjih tematskih, idejnih in slogovnih sklopov ter širši razgled po literarnem snovanju in ustvarjanje splošnejših vrednostnih sodb (Brumfit, 1986).

Tako branje smo postavili kot izhodišče za t. i. razpravljalni esej, katerega cilj je, da dijak med seboj primerja določeno število prebranih literarnih del po primerljivih sklopih sestavin, jih poimenuje, dela časovno-prostorsko razvršča in podaja svoje mnenje.

2.1.2 Branje v globino je intenzivno, »tesno« branje posameznega literarnega dela, ki omogoča bralcu podrobno doživljajsko-vrednostno in racionalno interpretacijo. Tako branje je izhodišče za interpretativni esej pri maturi. V njem dijak interpretira (neznani) del znanega besedila, torej razlaga in poimenuje njegove sestavine, umešča del v celoto, se opredeljuje.<sup>6</sup>

2.1.3 Pri t. i. ustvarjalnem branju pa pride do izraza bračeva lastna ustvarjalna (poustvarjalna) tvornost, spodbujena z ustvarjalnim videnjem odprtih mest določenega literarnega dela (Blažič, 1998). Ubeseditev zdaj ne sodi več v vrsto t. i. opisovalnih nalog, ampak v drugačne medbesedilne navezave (Juvan, 1991), prenos (vsebine) ali posnemanje (oblike), izraženo v pastišu, parodiji, dramtizaciji ...

Za to vrsto maturitetnega pisanja se nismo odločili. Ustvarjalno pisanje pri rednem pouku književnosti v srednji šoli ni standardni cilj, ampak prej metoda za motiviranje in širjenje bralne sposobnosti. Ustvarjalni rezultat lahko pričakujemo pri zelo majhnem številu piscev, pa še to ne pri maturi, tj. v psihološko nenaklonjenih okoliščinah (po tujih izkušnjah je prave ustvarjalnosti — tj. preseganja »dējā vu« izraznih klišejev — v vsakokratni generaciji dijakov približno 1 %). Poleg tega bi to zahtevalo oblikovanje čisto specifičnega načina (opisnega) ocenjevanja, ki se ga brez ustrezne raziskovalne podlage nismo lotili.

Obliki izražanja literarne recepcije na maturi sta na opisanih izhodiščih postali razpravljalni in interpretativni esej.

Odmevi v javnosti so bili zlasti na začetku v glavnem odklonilni, razlogi pa različni in pogosto nasprotujoči si. Učiteljskim nasprotovanjem sta v veliki meri botrovala strah in odpor pred (prehitrim) uvajanjem neznanega. Z izkušnjami in pridobljenim znanjem o dejavnem pouku književnosti je ta strah minil. Odmevi učiteljev zato niso več tako nenaklonjeni, pač pa jih čez 60 % opaža že tudi mnoge pozitivne učinke uvedbe esaja (Ivšek, 1997). Predvsem pravijo, da dijaki zdaj več in bolj dejavno berejo pri pouku in se aktivno ukvarjajo s književnostjo: »Dobila sem vtis, da

<sup>6</sup> Obe vrsti branja sta tudi podlaga za esej pri mednarodni maturi (Čokl, 1995) in pri nekaterih drugih nacionalnih maturah (Bergez, 1986).

esejski del mature iz slovenskega jezika in književnosti ni tako črn, kot včasih to prikazujejo mediji. Osrečuje me informacija, da dijaki berejo in jim branje ne predstavlja najhujše more. O prebranem so sposobni tudi pisati.« (Grilj, 1977: 42.) — To nemara pomeni, da naše začetne namere, postopoma prenavljati izhodiščno stanje, niso bile čisto zgrešene in da se počasi širi praksa literarne branja pri pouku.<sup>7</sup>

**3.** Še vedno pa krožijo v javnosti nekatera konceptualna vprašanja, ki jih je I. Saksida za okroglo mizo 21. 1. 1999 oblikoval takole:

- »— Smisel maturitetnega eseja ter natančnega programiranja tematskega sklopa,
- možnosti objektivnega ocenjevanja esejev (oporne točke, kriteriji in potek ocenjevanja),
- esej in subjektivnost dijakovega odziva (kaj pričakujemo od maturantov),
- možnosti različnih esejev in vloga poustvarjalnosti na maturi,
- način uvajanja novosti, preizkušanje v praksi.«

Poskusimo o njih razmišljati v nekoliko prilagojenem zaporedju.

1. Cilji oz. smisel maturitetnega eseja.
2. Izbiranje literarnih del v maturitetnem sklopu.
3. Kako usmerjati kandidate k pisanju koherentnega in k problemu usmerjenega besedila?
4. Kako oblikovati merila za ocenjevanje?

Odgovore bomo iskali v teoretičnih načelih književne didaktike, v izkušnjah in opazovanju prakse ter v nekaterih primerjavah, zlasti v vzorcu mednarodne mature, ki je za to priložnost najbolj pri roki.

**3.1** Zapisali smo že, da je temeljni cilj maturitetnega eseja, skladen s temeljnim ciljem pouka, da kandidat v koherentnem besedilu pokaže svojo sposobnost literarne branja oz. tudi nekaj zmožnosti raziskovanja (primerjanja, razvrščanja, posploševanja). Ta temeljni cilj je v različnih katalogih formuliran z različnimi dikcijami, vendar členjen na podobne zahtevnostne ravnine, o čemer priča primerjava nekaterih alinej v Predmetnem izpitnem katalogu za slovenščino 1999 (PIK, 1997: 8-9) in publikaciji Slovenščina v programu mednarodne mature (MM, Čokl, 1995: 14-15).

#### PIK

V razpravljalnem eseju naj kandidat:  
»pozna besedila, avtorje, obdobja in poetiko znotraj predpisane tematike ... (prim. tč. 4 MM);

/dokazuje sposobnost/ razvrščanja, primerjanja, pojasnjevanja, povezovanja in posploševanja spoznanj o književnih pojavih ... (prim. tč. 5 MM);

#### MM

Učenci morajo:  
»4. pokazati celovito poznavanje posamičnih del in njihovo povezanost s skupinami obravnavanih del ...

5. pokazati poznavanje podobnosti in razlik med literarnimi deli različnih obdobij in/ali kultur;

<sup>7</sup> Nedavna anketa med študenti 3. letnika slovenistike je to ugotovitev precej potrdila in tudi pokazala, da jih je le 5 od 53 imelo z esejem izrazito slabe izkušnje (npr. slaba razlaga, nezanimiva snov, preveč učenja na pamet!). 24 študentov je imelo dobre izkušnje (razlogi: dobra priprava, dober izbor lit. del, poglobljeno doživljanje literature, možnost lastnega mnenja), 24 pa srednje (nekaterim se je npr. zdel izbor literarnih del dober, kakor tudi to, da so znani kriteriji, drugim pa ti isti stvari slabi).

/dokazuje sposobnost/ samostojnega opredeljevanja do prebranih besedil in utemeljevanja trditev ...« (prim. tč. 9 MM);

interpretativni esej (»pisna interpretacija predloženega leposlovnega besedila«) pa pokaže, da kandidat »prepozna in poimenuje tipične idejno-tematske in slogovne sestavine danega besedila ...;

... da pojasnjuje vlogo teh sestvin v besedilu ..., izrazi sodbo o besedilu in jo utemelji« ter »da besedilo oblikuje koherentno, s smiselnim zaporedjem trditev in presoj ter jezikovno pravilno« (prim. tč. 6-9 MM).

6. pokazati strokovno usposobljenost za samostojno razlago (interpretacijo besedila, ki je učencu znano ali neznano);

7. pokazati poznavanje tipičnih tehnik in slogov;

9. izraziti osebno mnenje o književnosti in pokazati sposobnost samostojnega literarnega vrednotenja« (Čokl, 1995: 14-15).

Cilji esejskega preverjanja se po tej primerjavi ne razlikujejo tako zelo, kot se to zdi na prvi pogled. V obeh programih so oblikovani tako, da zajemajo pglavitne sestavine ukvarjanja s književnostjo v predmaturitetnih programih (interpretacija znanega oz. neznanega besedila, poimenovanje sestavin besedila, izražanje osebnega mnenja, utemeljevanje, primerjanje, razvrščanje literarnih besedil). Te sestavine pa so razvojni stopnji bralcev primerno osredotočene okrog kritično-analitičnega branja literarnih del, ki ne ostaja pri pretežno doživljajskem opisu (tako kot večinoma v osnovni šoli), ampak se stopnjuje do takega sprejemanja, ki vključuje bralčevo distanco do prebranega ter zavestno in tudi z literarnim znanjem pogojeno sodbo. To ne pomeni hkrati, da se zahteva zgolj obravnavanje spoznavnih vrednot (informacij) v literarnem delu in da se zanemarjajo estetske plati. Še manj velja, da je dovolj reprodukcija (literarnozgodovinske) faktografije. Prav tako ne pomeni, da je bralcu onemogočen doživljajski (subjektivni) odziv na prebrano. Zahteva pa se, da mora subjektivni odziv biti ustrezno utemeljen in ubeseden z ustreznim izrazjem (pri čemer smo pri slovenski maturi zelo dopuščajoci in upoštevamo vse variante, s katerimi je v stroki poimenovan kak literarni pojav). Od maturantov v eseju skratka pričakujemo razmišljanje o književnosti na ravni t. i. praktične kritike<sup>8</sup> in njegovo ubeseditev v koherentnem metabesedilu.

Pri mednarodni maturi je resda tudi možnost (po)ustvarjalnega pisanja (npr. pastiša), vendar ne pri zaključnem delu izpita, ampak prej, že med šolskim letom. Izvirnost pri pisanju končnega interpretativnega ali razpravljalnega eseja pa se izrazi npr. »v zgradbi, v izbiri primerov in v izbiri argumentov« (Čokl, 1995: 94). — Podobno pri slovenski maturi npr.: »... izbira teze, izvirnost zgradbe, globina in vrsta razlage in argumentov pri analizi in vrednotenju, izvirnost sloga (neklješjskost), izvirnost izražanja doživetja in vrednotenja leposlovja« (Krakar-Vogel, 1997: 70). Izvirnost se torej v obeh programih pričakuje v prvinah procesa, ne pa v celoti rezultata. Ta je namreč metabesedilo, ne pa izvirno (pol)literarno besedilo. Vzratni vpliv teh esejskih zahtev na pouk je (po naših podatkih, Ivšek, 1997, Šimenc, 1998) dejavno branje literarnih del pri pouku, vendar branje, katerega del ni le spodbujanje čutenja in domišljije, ampak tudi (včasih v praksi pretirano) spodbujanje analitično-sintetičnih miselnih procesov in usvajanje funkcionalnega znanja.

**3.2** Posamezni kritiki mature pogosto negodujejo nad izbiro literarnih del v maturitetnem sklopu, pa naj gre za samo »natančno programiranje« oz. za predpisovanje literarnih del, ki so podlaga za

<sup>8</sup> Praktično kritiko pojmuemo kot terminološko primerno ubeseditev bralčeve lastne interpretacije, ki temelji na znotraj- in zunajbesedilnih pristopih, pridobljenih v okviru zahtev predmaturitetnih programov (Rotter-Bendl, 1995).

esej (po njihovem bi moral učitelj imeti bolj proste roke, kandidatu pa besedila ne bi smela biti vnaprej znana), ali pa za čisto konkreten vsakoletni izbor.<sup>9</sup>

Odločitev maturitetne komisije, da vsako leto določi za vse kandidate isti maturitetni sklop besedil, ima nekatere razloge.

Četudi omalovažujoče zamahnemo z roko nad formalnim določilom, da morajo biti pogoji izpita za vse kandidate enaki in vnaprej znani, ostaja še nekaj drugih razlogov.

3.2.1 V razpravljalnem eseju se od kandidata pričakuje primerjanje prebranih del, njihovo razvrščanje, navajanje argumentov za osebne sodbe. Te spoznavne operacije pa zahtevajo dobro poznavanje vsebine. Težko je namreč drugače kot improvizirano primerjati ali lokalizirati ali se sklicevati na konkretne sestavine dveh naključnih izmed stotih v nekaj letih prebranih literarnih del. Lažje in verodostojnejše je to početje ob dobri vnaprejšnji in po obsegu obvladljivi snovni pripravi (sinteza se dogaja na način tvorjenja nove celote iz znanih elementov). Taka snovna priprava je temeljito (literarno — odprto, problemsko) branje omejenega števila vnaprej znanih literarnih del.<sup>10</sup>

Čeprav je snov vnaprej znana, pa to ne pomeni, da je znan tudi problem, ki ga bo kandidat moral obravnavati v esejski nalogi, tako da bi se pisanje lahko sprevrglo v reprodukcijo vnaprej naučene vsebine, kot so zlasti na začetku mislili kandidati in tudi učitelji (da se to ne »izide«, kažejo slabe ocene tovrstnih poskusov v prvih maturitetnih esejih).

3.2.2 Vsakoletni maturitetni sklop je tudi podlaga za interpretativni esej. V tej nalogi se od kandidata pričakuje zmožnost interpretacije literarnega besedila, ki je načeloma lahko »učencu znano ali neznano« (Čokl, 1995: 14). Preverjanju sposobnosti literarnega branja (različnih besedil) v globino se v naši maturitetni praksi približujemo tako, da kandidat interpretira neznani del sicer znanega besedila iz maturitetnega sklopa. Da naloga zato, ker se izhaja iz znanih makroenot, za naše dijake ni lahka in da se je ne da lotiti na ravni reprodukcije ali znane rešitve problema, nas prepričuje skromno število interpretativnih esejev pri vsakoletni maturi. To je tudi znak, da se branje »v globino« v praksi (še) ne goji tako, da bi dijaki dovolj dobro ponotranjili strategije branja, ki so podlaga za interpretacijo neznanih (ali manj znanih) besedil. Izhajanje iz nepredvidljivih delov besedil maturitetnega sklopa je tako na sedanji stopnji šolske literarne komunikacije že dovolj velik zalogaj in bi bila večja »neznanost«, kot sklepamo, psihološko bolj stresna, kot je ta. Ker je v novem učnem načrtu za pouk književnosti v gimnazijah (1998) postopnemu razvijanju interpretativnih dejavnosti namenjene več pozornosti, bo po predvidevanjih tudi možnosti, širiti besedilno podlago za interpretativni esej, več.

3.2.3 Očitki letijo tudi na centraliziranost izbiranja maturitetnega sklopa, češ da bi morali več besede imeti učitelji in učenci. — Lahko bi se izbiranje literarnih del teoretično res dogajalo na manj centralni ravni, bližje okusom učiteljev (vprašanje, če avtomatično tudi učencev). Lahko bi teoretično imeli tudi več različnih kombinacij. Četudi zanemarimo skepso, ki se ji ne moremo izogniti spričo možnosti oddaljevanja od načela enakopravnosti kandidatov ali vsaj praktično težje obvladljivosti priprav na izpit, pa vseeno ostaja vprašanje, ali bi bilo učencem obvezno predmaturitetno branje v takem primeru že kar a priori ljubše, »polisemičnost« interpretacij v šoli pa kar avtomatično večja.

<sup>9</sup> Obeh vprašanj so se dotaknili razpravljalci (Saksida, Juvan, Čebren) na okrogli mizi o maturitetnem eseju 21. 1. 1999 na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

<sup>10</sup> Da je za tako pisanje potrebna na ta način oblikovana (omejena, predpisana) vsebinska podlaga, nas prepričuje tudi program mednarodne mature (Čokl, 1995), pa npr. kanadska nacionalna matura (Froese, 1997) ali — ne nazadnje — nacionalno tekmovanje za naše najboljše, tj. za Cankarjevo priznanje, kjer se pisanje, pravzaprav esejsko, prav tako dogaja ob znanih besedilih.

Eno in drugo v komunikacijskem procesu namreč ni odvisno samo od tega, kdo izbira literarna dela, ki morajo v vsakem primeru ustrezati določenim merilom,<sup>11</sup> pač pa tudi od tega, kako (ustvarjalno ali stereotipno) se bralcem ta (in druga) literarna dela približujejo pri pouku (Krakar-Vogel, 1998).

**3.3** Cilj maturitetnega eseja je torej, da kandidat dokaže raven praktične kritike literature, izhajajoče iz branja v širino ali v globino, in zmožnost ubeseditve v pisnem metabesedilu. Temu cilju se približuje pouk, naravnani v dve sicer deloma prepleteni, deloma pa vendarle tudi specifični vrsti dejavnosti — v »esejski« način sprejemanja literature na ravni doživljanja, razumevanja in vrednotenja, in v specifičen »trening« esejskega ubesedovanja v zaključenih besedilih. Ti dve vrsti dejavnosti potekata v različnih šolskih programih različno intenzivno, odvisno od specifičnosti komunikacijskega procesa kot celote.

Bliže sta nam znani dve možnosti.

**3.3.1** Pristop, v katerem se, kot razberemo iz gradiv in pričevanj, hkrati in enako dolgo uresničujeta prvi, zlasti pa drugi navedeni cilj, se dogaja v programu mednarodne mature in podobno npr. pred francosko matura. V teh programih je poglobljeno branje v globino, osredotočeno okrog temeljite analize literarnih besedil po literarnomorfoloških ravninah: »... natančno branje, sestavljanje preglednice literarne teorije, analiza pesmi, analiza dramskega besedila, razlaga (z analizo proznega besedila), esej« (Čokl, 1995: 79). »Najprej naučimo učence NATANČNEGA BRANJA. Pri tem jih vodimo od besede do besede, obravnavamo odenke pomenov in hkrati uvajamo literarnoteoretske pojme.« (Čokl, 1995: 79.) — In: »Če učencem še vedno dela težave analiza besedila, ki je temelj vsake razlage in eseja, jim damo v pomoč spisek vprašanj, ki jih prisilijo, da si npr. pesem res temeljito ogledajo in pravilno uporabijo strokovne izraze.« (Čokl, 1995: 84.) Tako analitično branje je dopolnjeno s temeljitim »drilom« esejske strukture po zelo natančno programiranih kognitivnih postopkih oz. praktičnih navodilih. Pri takem načinu dela se dijak torej ukvarja z literaturo po določenem algoritmu, ki ga tako avtomatizira, da lahko postopoma samostojno strukturira esej po naslednjih točkah: »... določitev namena, oblikovanje vodilne trditve, uvod, jedro (4-6 odstavkov), zaključek« (Čokl 1995: 92, podobno Bergez, 1987). — Zaradi take »treniranosti« esejskega pisanja je pri sami maturi lahko manj, za boljše celo nič navodil. — Pri mednarodni maturi so le na nižji ravni, pri francoski pa, če prav razumemo, odvisno od problema, kakor tudi pri angleškem esejskem pisanju (Chlanchy, Ballard, 1997).<sup>12</sup>

Tako avtomatiziranje esejske strukture pa se lahko uspešno dogaja v procesu, ki ima določene pogoje: manj literarnih del, ki so vsa vključena v daljšo pripravo zgolj na matura, več tedenskih ur (pri mednarodni maturi 5 samo za književnost), manj učencev v razredu (pri mednarodni maturi samo najboljših) in zato večjo možnost individualizacije pouka.

**3.3.2** Tudi pri našem pouku literature je cilj, usposobiti dijake za kultivirane bralce na ravni praktične kritike. Le da razvoja sposobnosti literarnega branja ne vežemo prevladujoče na branje

<sup>11</sup> Merila za sestavljanje sklopa so npr.: število besedil je primerljivo s številom del za enoletno domače branje v gimnazijah; reprezentativnost, medsebojna primerljivost, povezanost z učnim načrtom in tudi izkušnje praktikov ter empirične raziskave o sprejemljivosti besedil med dijaki. Vendar so okusi slednjih včasih diametralno nasprotni (Grilj, 1997), enako kakor merila, s katerimi maturitetne ali druge literarne izbore vrednotijo različni literarno izobraženi posamezniki. Kot zanimivost dodajmo, da sta dramatsko ubrana sklopa iz zadnjih dveh let precej primerljiva z maturitetnim sklopom mednarodne mature izpred nekaj let (Čokl, 1995).

<sup>12</sup> Primer navodil za pisni komentar ob odlomku iz Balzacovega romana: »V obliki pisnega komentarja sistematično razložite in vrednotite zgornje besedilo. Sočasno opazujte pripovedne postopke in analizirajte informacije v besedilu in tako pokažite, kako Balzac v njem razvija mit Pariza.« (Bergez, 1987: 222.) — V pisni interpretaciji na ravni praktične kritike v angleščini pa naj ob pesmi Teda Hughesa Veter kandidati razmišljajo npr. o naslednjih točkah: »Avtorjevo besedišče, podobje. Se vam zdi primerno ali izumetničeno in pretirano ali morda izvorno in stimulatívno? ...« (Clanchy, Ballard, 1997: 55.)

v globino, ampak se menjavata oba temeljna bralna načina. (Zaradi tradicionalne želje po večji literarni razgledanosti celo pogosteje tudi po novem predvidevamo — bralcu pogosto manj naporno — branje v širino: za večino literarnih del na programu torej predvidevamo obravnavo z delno interpretacijo, pri čemer je ves čas prisotnih vsaj nekaj ravnin literarne komunikacije, le da ob različnih besedilih in v različnih letnikih različne, ne pa ob vsakem besedilu vse.)

Zaradi nakazanega razmerja med celovito in delno šolsko interpretacijo, kakor tudi zaradi drugih pogojev (manj individualizacije, manj časa za pripravo zgolj na maturo) je v praksi mogoče manj striktno uresničevati izrecno maturi namenjen »dril« esejske strukture. »Esejsko razmišljanje« se tako pri nas dogaja kot proces, manj časa in manj celovito pa se perfekcionira kot rezultat. Ker dijaki torej ne dobivajo skozi dve leti natančno programiranih navodil za samostojno pisanje, pa za ubeseditve svojega branja dobivajo (poleg splošnih vnaprejšnjih informacij o tvorjenju koherentnih besedil) še vsakokrat sproti specifična navodila, tako pri pouku kot pri maturi. Ob uvedbi mature so si kandidati prav z njimi sploh pomagali do pisanja, ki se ni oddaljevalo od prebranih tekstov oz. zastavljenih problemov, zdaj pa so ta navodila ob spremembah metod pouka in pogostejši vadbi esejev že v dosti večji meri kot prej lahko le konkretnješe dopolnilo k temeljnemu vedenju o načinih esejskega pisanja. — Prav zato bodo pri prenavljanju maturitetnih katalogov na osnovi prenovljenega učnega načrta lahko navodila tudi bolj splošna in manj »omejujoča«. Zaradi opisanih metod in okoliščin pouka pa so, kot se zdi, (formulirana npr. na način francoskih) vseeno potrebna.<sup>13</sup>

Pomislike, da so si eseji naših dijakov prav zaradi navodil zelo podobni, je mogoče relativizirati z opažanjem, da so si po vtisu zelo podobni tudi eseji, napisani brez eksplicitnih, a s toliko natančnejšimi implicitnimi navodili. Medsebojna strukturna podobnost tistih, ki smo jih prebrali (Čokl, 1995), je očitna, najbrž pa bi eseji z enakim naslovom kazali tudi precejšnjo vsebinsko podobnost. — Vtisu o »šabloniziranju« se je ob zelo določnih pričakovanjih ravnin kandidatovega znanja in sposobnosti ter kljub spodbujanju subjektivnosti dijakovega odziva v prvem in drugem primeru najbrž težko izogniti

**3.4** Za ocenjevanje sinteznih esejskih nalog ni absolutno objektivnih meril. Dejstvo je znano v tujini (Brumfit, 1991) in pri nas (Krakar-Vogel, 1994b).

Zato si vsak sistem (eksternega) preverjanja izoblikuje svoj sistem ocenjevalnih meril, za katera meni, da omogočajo dobiti čimbolj ustrezno oceno tega, kar se želi oceniti, in ki v danih okoliščinah združijo v praksi. V različnih praksah obstajajo različno koncipirana merila in metode ocenjevanja.

Poskusimo si na kratko ogledati sistem mednarodne mature in našega.

Pri mednarodni maturi je ocenjevanje opisno. Obstajajo štiri glavne skupine meril (razumevanje snovi, kvaliteta idej, predstavitev, pravilna uporaba jezika, Čokl, 1995), vsaka skupina je notranje razčlenjena na pet stopenj. Ocenjevalec dobi oceno tako, da nalogi pripiše določeno število točk v okviru vsake skupine kriterijev. Ker je, kot vemo, vsaj pri nas ocenjevalec malo, (mu/jim) je najbrž lažje ugotoviti, ali kaka naloga dosega »občasno jasnost misli in idej« (2t) ali pa »nekaj jasnosti misli in idej« (3t) ali kar »jasnost misli in idej« (4 t) (Čokl, 1995: 62-63) in tako zlasti po predhodnem treningu ter ocenjevalnih izkušnjah pravično in dovolj diferencirano distribuirati te opise po posameznih nalogah.

<sup>13</sup> Da je pisanje esejskih nalog ob navodilih pedagoško utemeljeno početje, piše tudi Majda Cencič (1997: 481-2): »Osrednji del naloge je v obliki vprašanja ali trditve (naslova, op. BKV). Drugi del pa zajema dodatne informacije, ki lahko vključujejo navodila za odgovarjanje, kriterije ocenjevanja... Dodatne informacije pripomorejo, da učenci odgovarjajo bolj veljavno in zanesljivo, pomagajo pa kasneje tudi učitelju pri ocenjevanju, ker ima na nek način že podane kriterije ocenjevanja.«



Veliko število zunanjih ocenjevalcev pa bi najbrž težje doseglo zadovoljivo skladnost pri interpretaciji teh meril in bi zgornje opise, če se zanesemo na naše izkušnje, distribuiralo precej različno.

Zato je bilo treba najti način, ki bi splošne opise ocen konkretiziral in omogočil manj poljubno interpretacijo pri različnih ocenjevalcih (vsako nalogo pri nas ocenjujeta dva, nekatere celo trije, pri mednarodni maturi pa eden). Tako smo v našem sistemu opisnemu (holističnemu) načinu, ki je sicer bolj posplošen od »mednarodnega«, a prav tako prisoten, dodali še drugi, analitični način ocenjevanja. Pri tem ocenjevalec preverja svoj prvi holistični opis vsakega eseja z rezultatom natančne besedilne analize, opravljene na podlagi taksonomske razčlenitve v konkretni nalogi zastavljenega problema. (Taksonomska razčlenitev je rezultat dolgotrajne analize problema v sami komisiji, nato, tik pred ocenjevanjem, pa še s pokrajinskimi vodji zunanjih ocenjevalcev.)<sup>14</sup> Posamezni realizirani taksonomski členi se točkujejo z določenim številom točk. Vsebina teh členov pa se ujema z navodili kandidatu. Na začetni stopnji pisanja (in še zdaj, kot kažejo analize, Šimenc, 1988) je bilo na ta način delo olajšano kandidatom in ocenjevalcem. (Prim. tudi Cencič, 1997, op. 13.) Prvim zato, ker so vedeli, da so merila, po katerih bo njihov izdelek ocenjen, skladna z zahtevnostno stopnjevanimi navodili za pisanje in da zapis, ki je le obnova vsebine ali vnaprej pripravljena reprodukcija razlage, ne more računati z dobro oceno. Ocenjevalcem, za katere so navodila kandidatom dodatno razčlenjena in pojasnjena s primeri iz ustreznega vzorca konkretnih nalog, pa olajšujejo aplikacijo v kandidatovem besedilu in omogočajo, da je razhajanje z drugim (neznanim) ocenjevalcem dosti manjše, kot bi bilo brez konkretiziranih točkovnih ocenjevalnih meril. Če bo v prihodnosti ostalo ocenjevanje z dvema ocenjevalcema, bodo natančna in ob vsakokratnem problemu razdelana merila najbrž morala ostati. »Prekrivanje« njihovih formulacij z navodili kandidatom pa bo zaradi bolj temeljite in postopne priprave manjše in zdaj tako pogrešana samostojnost piscev večja.

Razlika med našim in »mednarodnim« sistemom ocenjevanja je torej predvsem v tem, da smo pri nas zaradi potrebe po večji primerljivosti ocen velikega števila nalog kot »varovalko« t. i. opisnemu (bolj splošnemu) ocenjevanju dodali še analitično (konkretizirano). Z obema načinoma skupaj pa pri posamezni nalogi ocenjujemo podobne reči kakor pri mednarodni maturi. To nam pokaže primerjava meril za (razpravljalni) esej pri mednarodni maturi (Čokl, 1995: 64-67) in osnov za oblikovanje vsakokratnih analitičnih meril pri nas (PIK za 1999: 32). (Zaradi ekonomičnosti povzemamo samo jedrna gesla.)

#### *Mednarodna matura*

##### *Razumevanje snovi:*

- seznanjenost z deli iz 3. dela programa,
- razumevanje teme, zavedanje in razumevanje problemov vprašanja.

##### *Kvaliteta idej:*

- sposobnost smiselne in kritične razprave o vprašanju,
- pestrost in natančnost misli,
- utemeljevanje osebnih stališč,
- izvirnost v pristopu.

#### *Slovenska matura*

##### *Vsebina:*

- poznavanje snovi,
- povezanost s temo,
- problemska obravnava snovi z analizo in sintezo,
- utemeljevanje trditev,
- zanimivost in izvirnost ubeseditve doživetja in vrednotenja.

<sup>14</sup> Tak postopek se priporoča tudi v pedagoški vedi: »Preden model in kriterije uporabimo, je koristno, če le imamo možnost, da oboje preizkusimo na manjšem vzorcu ... Če je možno, naj se uporablja več neodvisnih ocenjevalcev ... Uporablja naj se razčlenjevalno (analitično) ocenjevanje ...« (Cencič, 1997: 486-7).

*Predstavitev:*

- jasnost misli in idej,
- sposobnost, razviti ideje in misli na sistematičen način, ki bralca prepriča.

*Pravilna uporaba jezika:*

- oblikoslovnost, pravopisna, skladenjska natančnost,
- primerno besedišče, jezikovna jasnost.

*Zgradba:*

povezanost zunanje in notranje zgradbe, dolžina besedila, rokopisna urejenost, koherenca in kohezija.

*Slog:*

bogastvo besedišča in slovničnih sredstev, upoštevanje zvrstnosti, obvladovanje slogovnih postopkov, jedratost, jasnost, natančnost izražanja.

*Jezikovna pravilnost:*

slovnična, pravopisna pravilnost.

Naš sistem ocenjevanja se torej od mednarodnega ne razlikuje toliko po zahtevnosti ali manjši kompleksnosti meril, ampak predvsem po dvostopenjskosti — kombinaciji holistično-analitičnega ocenjevanja. Se pa po slednji (v načelih, ne v podrobnostih) približuje kanadskemu, ki, narejen za veliko množico kandidatov, prav tako pozna oba načina. In ki ga celo imenujejo »edinstveni način ocenjevanja« ter ga imajo za vrednega predstavitev mednarodni javnosti (Froese, 1997).

**4.** Različni sistemi eksterne preverjanja z esejem se po temeljnih ciljih, kompleksnosti zahtev in ocenjevalnih meril ne razlikujejo tako zelo, kot se zdi na prvi pogled. Šolski eseji na končnem izpitu so povsod pojmovani kot metabesedila in preverjajo kandidatovo sposobnost analitično-kritičnega literarnega branja v širino ali v globino in ustreznega ubesedovanja.

Spričo specifičnosti pouka književnosti v različnih sistemih pa obstajajo različne metode pripravljanja kandidatov na pisanje, ki imajo za posledico različno obsežna in različno formulirana navodila (kot kaže, so le v posameznih primerih čisto odsotna), in različni načini ocenjevanja.

**4.1** Naša različica esejskega preverjanja se po vsem povedanem zdi enako relativno primerna kot druge opisane rešitve. Nobena ni idealna in vsako, tudi tako, ki se kritikom naše zdi neprimerno ustrežnejša, je mogoče spodbijati z drugačnimi argumenti ali pa jo izboljševati. Slednje je tudi v na videz idealnih sistemih stalna praksa in je pri nas prav tako. Sistemske izboljšave, za katere čas dozoreva ob uvedbi kurikularne prenove in ki se po teh letih preizkušanja, analiziranja rezultatov in upoštevanja pripomb zdijo realne v naših okoliščinah, pa so npr.:

- manj »omejujoče« taksativno oz. bolj opisno formulirana navodila kandidatom, podobna citiranim francoskim in angleškim;
- interpretativni esej, ki naj ne bi bil nujno vezan le na besedila iz maturitetnega sklopa (ta bo za razpravljajni esej iz navedenih razlogov moral biti določen) in ki bi lahko vključeval tudi primerjalne interpretacije;
- možnost, da si kandidati pri pisanju razpravljalnega eseja pomagajo z vnaprej pripravljenimi zapiski, npr. v obsegu ene strani (taka je praksa v Kanadi);
- in seveda pouk književnosti, v katerem bi načelo (sicer časovno zahtevne) dialoškosti in procesno stopnjevanje zahtevnosti iz prenovljenega učnega načrta postalo splošna praksa, presegajoča zdaj še pogoste in za esejsko »svobodo« neproduktivne stereotipe (Krakar-Vogel, 1998), njen rezultat pa (med drugim, ne samo!) maturantovo samostojno razmišljanje in ubesedovanje literarnega branja v esejsko strukturiranem besedilu.

**4.2** Nekateri drugi, ta hip bolj ali manj aktualni predlogi, npr. (po)ustvarjalno pisanje pri maturitetnem izpitu ali nadomestitev opisno-analitičnega ocenjevanja dveh ocenjevalcev s stopenjsko členjenim opisnim, bodo morali biti pred frontalno izvedbo temeljito preizkušani po metodologiji empiričnega raziskovanja.

Literatura

- Barbarič, Nada (1994). Poročilo o analizi poskusnega maturitetnega eseja četrtošolcev, prijavljenih na poskusno maturo 1994. V: Krakar-Vogel, B., N. Barbarič, R. Kirn; Književnost na maturi. Ljubljana: Zavod Rep. Slovenije za šolstvo in šport (ZRSŠŠ).
- Bergez, Daniel (1986). *Le commentaire composé au baccalaureat*. Paris: Hachette.
- Blažič, Milena (1998). Ustvarjalno pisanje kot metoda ustvarjalnega branja literarnega besedila. V: Branje — skrb nas vseh. Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.
- Brumfit, Christopher (1986). *Fluent Reading versus accurate Reading*. V: *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Brumfit, Christopher (1991). *Assessment in Literature Teaching*. London: British Council.
- Cencič, Majda (1997). Procesi ali stopnje pri nalogah esejskega tipa. V: *Sodobna pedagogika*, št. 9-10.
- Clanchy, John in Brigid Ballard (1997). *Essay writing for students. A practical guide*. Third edition. Melbourne: Longman.
- Čokl, Sonja (1995). *Slovenščina v programu mednarodne mature*. Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Froese, Victor (1997). *National Assesment the Canadian Way*. *Reading Today*, February/March.
- Griļ, Anica (1997). Dijaki o tematskem sklopu iz književnosti. *Slovenščina v šoli* 5/97.
- Ivšek, Milena (1997). Mnenja profesorjev ob pripravah na maturo iz slovenskega jezika in književnosti, zbirnik vprašalnika. Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Juvan, Marko (1991). *Imaginarij Kersta v slovenski literaturi*. Ljubljana: Literatura.
- Krakar-Vogel, Boža (1992). Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin. *Doktorska disertacija*. Ljubljana.
- Krakar-Vogel, Boža (1994a). *Nepotrebna alarmantna sporočila*. Delo: Sobotna priloga, 2. julija.
- Krakar-Vogel, Boža, Nada Barbarič, Rafka Kirn (1994b). *Književnost na maturi*. Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Krakar-Vogel, Boža (1994c). *Rezultati empiričnih raziskav o pouku književnosti*. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 4. Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Krakar-Vogel, Boža (1996/97). *Načela prenove pouka književnosti v predmaturitetnih programih*. *JiS*, št. 4-5.
- Krakar-Vogel, Boža (1997). *Teme iz književne didaktike*. Druga, popravljena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Krakar-Vogel, Boža (1998). *Kako pri pripravah na maturo ne pozabiti na literaturo*. *Slovenščina v šoli* 5/98.
- Marentič-Požarnik, Barica (1991). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk*. V: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Predmetni izpitni katalog za maturo 1999 (PIK, 1997)*. *Slovenski jezik in književnost*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Rotter, W., H. Bendl (1995). *Your Companion to English Literary Texts*. München: Maink Verlag.
- Saksida, Igor (1999). *Vabilo na okroglo mizo o maturi za 21. 1. 1999*.
- Šimenc, Brane (1998). *Zunanji ocenjevalci o maturitetnih nalogah*. *Analiza vprašalnikov o P 1*. Gradivo za PMK.
- Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah (1998)*. Ljubljana: Predmetna kurikularna komisija, Nacionalni kurikularni svet.

Boža Krakar-Vogel

UDK 371.279.6:821.163.6

SUMMARY

THE REALITY OF THE MATURA ESSAY

In designing didactic changes in practice, all classroom factors — students, teachers, aims and content of a subject (in our case, literature) — as well as a number of other relevant circumstances have to be taken into account. This was the philosophy behind designing the matura essay as part of the external matura examination in the Slovene language in the early 1990s. In accordance with contemporary concepts of teaching literature, the essay was defined as a written task in which students describe in a synthetic way their reading of literary works in terms of individual personal response to the text, understanding, evaluating and classifying it, drawing comparisons and a final conclusion. Written essay assignments with similarly defined aims exist also in other systems of external examination.

As a result of various circumstances, it has proved pedagogically justified to provide students with taxonomically structured instructions to help them in organising their thoughts, bringing together various levels of literature reading and reaching a higher validity and reliability of their texts. At the same time, these instructions serve as

an instrument for designing exact criteria of an analytic scoring system that is used in Slovenia to supplement the descriptive evaluation in order to provide for a more reliable essay scoring. Each essay is scored according to both systems by two external examiners. Discrepancies between the two examiners' final scorings appear in a very small percentage of cases.

The formulation of instructions to students and the scoring system are peculiarities of the Slovene system, with several points of convergence and divergence when compared to other educational systems; these are discussed more in detail.

In the new curriculum, literature teaching is designed so as to provide for a process-based learning of practical literary criticism and its realisation in the form of an essay. In future, it will be possible to make instructions for matura candidates less normative, and to use unfamiliar texts for interpretation in essays. Several other systemic changes may also be introduced that suggest themselves on the basis of the analysis of matura essays written by past generations.