

Ivana Zajc: *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze v Novi Gorici, 2023.

Na sodobnem vzgojno-izobraževalnem polju se vse bolj uporablja koncept zmožnosti, tudi v okviru didaktike književnosti, kar se odraža tako v načrtovanju sodobnega pouka literature kot tudi v oblikovanju programskih dokumentov s tega področja. Učenčeva zmožnost, ki je torej osrednji cilj pouka, ne obsega le znanja, pač pa tudi strategije, kako s tem znanjem ravnati, njegovo motiviranost in odnos do predmeta poučevanja ter njegova čustva in vrednote. V znanstveni monografiji *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem* dr. Ivana Zajc najprej odgovarja na prvo naslovno vprašanje, kaj je literarna zmožnost. Pomen ukvarjanja z literaturo med drugim utemeljuje s tem, da literarna zmožnost pomembno krepí splošno sporazumevalno zmožnost. Avtorica s pregledom literature ugotavlja, da celostne opredelitve koncepta literarne zmožnosti ni, obstoječe opredelitve namreč poudarjajo zgolj določene dimenzije literarne zmožnosti, druge pa zapostavijo. Zaradi tega razloga monografija najprej predstavi izvirno sintezo različnih sestavin literarne zmožnosti, ki obsega literarne konvencije, književno znanje in čustveno-vrednotne razsežnosti. Poleg tega monografija opozarja na to, da je literarna zmožnost konstrukt in je odvisna od okoliščin določene interpretativne skupnosti, ki se časovno

in geografsko spreminjajo, pa tudi od implicitnih dejavnikov, kot so učiteljeve preference, šolski sistem, družbeni in socialni vplivi. To avtorica pokaže tudi z analizo empiričnih raziskav, ki izpostavljajo razlike v razumevanju literarne zmožnosti med določenimi deli Evrope. S tega vidika je kritična do dokumenta *Evropski literarni okvir* (2012), ki podrobneje opisuje razvoj literarne zmožnosti v sekundarnem izobraževanju, poleg tega pa predlaga tudi književna besedila, ki naj bi jih učenci brali na določeni razvojni stopnji. Avtorica pokaže, da omenjeni okvir vključuje le določene sestavine literarne zmožnosti in na primer popolnoma zapostavi poezijo, saj med 140 naslovi del, ki jih predlaga za branje, ne navede niti enega besedila, ki bi ga lahko uvrstili v dramatiko ali liriko. Poleg tega med literarnoteoretskimi pojmi, ki naj bi jih učenci usvojili, okvir navaja le koncepte, ki se nanašajo na pripovedna besedila, izrazov »pesem« in »lirika« ali podobnih pojmov pa ne vsebuje. Avtorica monografije utemeljuje, da se s tem okvir, ki naj bi določal podobo literarne zmožnosti v celotni Evropi, oddaljuje od razumevanja te zmožnosti v slovenskem prostoru, kjer ima poezija v (literarni) zgodovini ključno mesto. Poleg tega pokaže, da se *Evropski literarni okvir* ne ujema s teoretskimi izhodišči, na katerih temelji slovenska didaktika književnosti in izpostavlja

sistemsko literarni znanje, ki vključuje različne literarne žanre, oblike, vrste in zvrsti, hkrati pa okvir zapostavi čustvene vsebine literarnih besedil in učenčeve emotivne odzive ob branju. Ob tem Ivana Zajc prepričljivo sklene, da je pomembno reflektirati, katere sestavine literarne zmožnosti bo določen šolski sistem izpostavljajal, saj to vpliva na formacijo prihodnjih bralcev. Predlaga, da se sestavine literarne zmožnosti v pouk književnosti vključijo čim bolj celostno.

Sledi predstavitev rezultatov obsežne anketne raziskave, ki je zajela celotno populacijo profesorjev slovenščine na gimnazijah v Sloveniji, v celoti pa jo je izpolnilo približno 40 % teh profesorjev, zato so njeni rezultati reprezentativni. Raziskava se nanaša na vprašanje, katere sestavine literarne zmožnosti izpostavljajo v šolski praksi, zasnovana pa je na podlagi ugotovljenih sestavin literarne zmožnosti v prvem delu knjige, pa tudi na podlagi podobne nizozemske raziskave. Rezultati kažejo, da profesorji slovenščine pri svojem delu izpostavljajo predvsem literarno znanje in čustvene vidike ukvarjanja z literaturo, ki so povezani tudi z vrednotami učencev, manj pa sta v ospredju sociološki pogled na literaturo, ki odraža družbene problematike, in slogovno-formalna analiza literarnih besedil. Avtorica je na podlagi 534 navedb literarnih besedil, ki so jih respondenti ocenili kot ključna za obravnavo pri gimnazijskem pouku književnosti, identificirala predvsem kanonska dela, denimo dela Franceta Prešerna in Fjodorja M. Dostojevskega. Pokazala je, da je slovenska poezija po oceni profesorjev slovenščine ključna pri literarnem pouku, s tem pa je dodatno

okrepila svojo tezo, da je poznavanje poezije tudi ključen del literarne zmožnosti v slovenskem okolju. Med tujimi literarnimi besedili se je po drugi strani med rezultati pojavil nizek delež lirike, med prevodnimi besedili izstopajo dramska, ki predstavljajo skoraj polovico rezultatov, ostala literarna besedila so prozno pripovedna. Izvedena empirična raziskava predstavlja informativen vpogled v to, kako profesorji slovenščine razumejo koncept literarne zmožnosti in kaj se jim zdi pri tem pomembno, pokaže pa tudi nekatere zaskrbljujoče rezultate, na primer dejstvo, da sta med vsemi 534 navedenimi literarnimi deli zgolj dve književni besedili, ki sta ju napisali ženski: Virginia Woolf in Maja Haderlap, vse druge navedbe besedil pa so napisali moški.

V drugem delu znanstvene monografije *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem* se avtorica posveti analizi enajstih različnih modelov maturitetnih esejev po Evropi in z vidika različnih kriterijev ugotavlja njihove močnejše in šibkeje strani. Primerjalna analiza vključuje sodobni slovenski model esaja na maturi, primeri slovenskega modela esaja na maturi iz obdobja njegove uvedbe, hrvaške esejske naloge, madžarsko esejsko nalogo, izbirni italijanski nalogi na literarno temo (nalogi tipa A in B), francoski nalogi, imenovani komentar in odziv na problematiko, angleške maturitetne esejske naloge znotraj modula književnost, rusko esejsko nalogo na literarno temo pri materinščini, izbirno nalogo na literarno temo v švicarskem modelu šolskega esaja in model esaja na mednarodni maturi iz slovenščine kot jezika A (materinščine). Ker se skozi leta pojavljajo različni predlogi za

spremembe slovenskega modela eseja na maturi, avtorica odgovarja na vprašanje, katere elemente drugih izpitov bi bilo smiselno integrirati v esejski del splošne mature iz slovenščine. Poleg tega izpostavlja, zaradi katerih lastnosti posamezni modeli esejskega dela mature iz materinščine literarno zmožnost preverjajo pomanjkljivo.

Pri presoji modelov eseja raziskovalka neposredno izhaja iz prvega dela knjige, kjer razgrne ključne sestavine literarne zmožnosti, in ugotavlja, ali je posamezna sestavina v določenem modelu maturitetnega eseja predvidena in na kakšen način. Med drugih izpostavi primere, ko so v ospredju modelov eseja zgolj funkcionalni cilji pouka književnosti, tj. zmožnost branja in pisanja, zapostavljeni pa so literarno znanje, čustveno-vrednotne dimenzije branja književnosti in drugi vidiki. Kakovosten maturitetni esej po mnenju avtorice zajema tako zmožnost branja in pisanja, kakor tudi literarnozgodovinsko in literarnoteoretsko ter splošno znanje in čustveno-vrednotne dimenzije. Analiza pokaže, da se modeli eseja medsebojno zelo razlikujejo: določeni modeli eseja na primer izrazito zapostavljajo znanje, učenci pa izkazujejo le zmožnost pisanja o dokaj poljubnih temah.

Avtorica v monografiji evalvira vse vključene modele eseja na maturi, ne le slovenskega, zato so njene ugotovitve informativne pri oblikovanju tega tipa esejev, pa tudi širše pri snovanju esejskih in katerih koli drugih tipov nalog na področju književne didaktike. Opozarja na problematično zgradbo določenih modelov eseja, ki izpostavljajo funkcionalne cilje pouka književnosti in sporazumevalno zmožnost, ne pa

literarne zmožnosti, saj dijaki o literaturi sploh ne pišejo ali je predvideno zgolj zelo osnovno literarno znanje na nižjih taksonomskih ravneh. Kritična je do izbirnosti v italijanskem in avstrijskem modelu eseja, ki dijakom omogoča, da izberejo esejsko nalogo, ki ne vsebuje literarne teme, s tem pa se izognejo preverjanju literarne zmožnosti, v ospredju je le sporazumevalna zmožnost, tj. zmožnost pisanja in branja o poljubni temi. Na ta način je zapostavljeno preverjanje literarne zmožnosti, ki je temeljni cilj pouka književnosti na gimnaziji, maturitetni esej pa ne preverja izobraževalnih in čustveno-vrednotnih ciljev. Z vidika izobraževalnih ciljev analiza izpostavi, da se slovenski model osredotoča na dijakovo poznavanje besedil iz tematskega sklopa s poudarkom na dogajanju v zgodbi, motivih in temah, ne vključuje pa kompleksnega literarnega znanja na višjih taksonomskih ravneh. Sledi predlog za večjo vključitev systemskega književnega znanja v ta model eseja, in sicer posebej literarnozgodovinskega znanja.

Kot primere dobre prakse po drugi strani Ivana Zajc navaja maturitetne eseje v Združenem kraljestvu in v Franciji, ki zajemajo širok diapazon književnega znanja. Ker avtorica izhaja iz koncepta zmožnosti, znanja ne razume le kot zbirko podatkov, ki jo učenec zna, ampak del primerjalne analize maturitetnih esejev posveti tudi miselnim procesom višjih taksonomskih ravni, tj. procesom ravnanja z znanjem in reševanja kognitivnih problemov. Ugotavlja, da so določeni modeli maturitetnih esejskih nalog od dijaka zahtevajo le spominsko navajanje osnovnih informacij, drugi pa mu zastavljajo kompleksna problemska

vprašanja, ki ga usmerjajo k izvirnemu razmišljanju in argumentaciji. Primer je model mednarodne mature, ki vsebuje kratka kompleksna vprašanja, na katera se dijak odzove z aktivacijo znanja, kritičnega mišljenja in miselnih procesov višjih taksonomskih ravni. Omenjene vidike avtorica preveri tudi na področju ocenjevalnih sistemov različnih modelov esaja z natančno analizo mehanizmov ocenjevanja in opozarja, da se morajo področja, ki jih želijo v maturitetnem esaju izpostaviti, na primer zmožnost kritičnega argumentiranja, jasno odražati tudi pri ocenjevanju.

Darko Ilin

Univerza v Novi Gorici

Raziskovalni center za humanistiko