

# Metoda reševanja književnih problemov in problemski šolski esej v gimnaziji

ALENKA ŽBOGAR

*Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2,  
SI 1000 Ljubljana, alenka.zbogar@ff.uni-lj.si*

DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.16.2.308-325.2023>

————— 1.01 Izvirni znanstveni članek – 1.01 Original Scientific Article —————

V prispevku razvijemo izvirno metodo poučevanja književnosti, primerno za problemsko-ustvarjalni pouk slovenščine v gimnaziji, imenovano metoda reševanja književnih problemov. Nove oblike poučevanja terjajo drugačno preverjanje in ocenjevanje znanja, zato klasični šolski esej predelamo v problemskega. Določimo značilnosti zgradbe problemskega šolskega eseja, deleže končne ocene ter taksonomijo.

We develop an original method of teaching literature, exemplary for the problem-based teaching of Slovenian in grammar schools, called the method of solving literary problems. New methods and approaches in literature class require different verification and assessment of knowledge. We turn the classic school essay into a problem-based one, and determine the characteristics of the structure, the proportions of the final grade and the taxonomy of the problem-based essay.

**Ključne besede:** metoda reševanja književnih problemov, gimnazija, književnost pri pouku slovenščine, problemski šolski esej

**Key words:** method of solving literary problems, grammar school, literature at Slovenian classes, problem-based school essay

---

## Uvod

Ob aktualni prenovi gimnazijskega učnega načrta za slovenščino (2008), ki naj bi se zaključila jeseni leta 2025, se zdi smiselno premisliti, koliko ta omogoča vpeljevanje sodobnih in v šolski praksi preizkušenih didaktičnih oblik, metod in strategij dela pri književnem pouku pa tudi načinov preverjanja in ocenjevanja literarne in jezikovne zmožnosti. Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti se v praksi uspešno preizkuša že od 70. let prejšnjega stoletja, gre torej za utrjen in preverjen didaktični pristop. V prispevku<sup>1</sup> analiziramo slovenske in tuje

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa P6-0239, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

znanstvene prispevke s področja problemskega učenja in problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti, učnih taksonomij in šolskega eseja. Razvijemo izvirno metodo poučevanja književnosti, primerno za problemsko-ustvarjalni pouk slovenščine v gimnaziji, imenovano metoda reševanja književnih problemov. Sistematična raba te metode in problemsko-ustvarjalnega pouka dijake postopno uvaja v problemski način razmišljanja o književnosti, ki omogoča pisanje t. i. problemskega šolskega eseja. Razvijemo ga iz klasičnega šolskega eseja. Določimo značilnosti zgradbe problemskega šolskega eseja, deleže končne ocene ter taksonomijo. Na maturo bi ga lahko uvedli le ob predhodnem eksperimentalnem preizkušanju na statistično relevantnem vzorcu. Predvidevamo, da bi rezultati eksperimenta pokazali, da problemski šolski esej v primerjavi s klasičnim terja večjo samostojnost, kritičnost in ustvarjalnost ter bolj razvejano literarno in jezikovno zmožnost. Kot novo vrsto ocenjevanja ga lahko uvedemo v primeru, da problemsko-ustvarjalni pouk izvajamo od vstopa v gimnazijo, a šele v tretjem in četrtem letniku gimnazije, na maturi pa le v primeru dvoravninske splošne mature iz materinščine, in to na višji ravni.

## Drugi pevci zgodbe beri

Ob aktualni šolski prenovi osvežimo spomin še na pretekle. Prva poosamosvojitvena prenova šolskega sistema je stekla konec leta 1992, ko je Zavod RS za šolstvo in šport izdal delovno gradivo novega učnega načrta za pouk slovenščine v prvih treh letnikih srednje šole. O njem je razpravljala Božič (1992/93: 229–232) v prispevku *Novi učni načrt za pouk književnosti* in pohvalil vsaj tri pomembne novosti: »zmanjšano število obveznih literarnih del, kar ob še drugih izpoljenih pogojih omogoča temeljito obravnavo /.../«, »obrat od historicizma, faktografije in biografizma k neposredni komunikaciji z literarnim delom« (Božič 1992/93: 229), kar naj bi omogočalo aktivnejše metode dela, mdr. tudi problemski pouk. Ta naj bi dijake navajal na »samostojno delo, samostojno mišljenje in opredeljevanje« (Božič 1992/93: 230). Problemski pouk, s katerim se je slovenska književna didaktika seznanjala zlasti preko publikacij hrvaškega specialnega didaktika Rosandića, je od devetdesetih letih prejšnjega stoletja razumljen kot sodobna metoda. Izraz problemski pouk<sup>2</sup> uporablja Božič (v člankih *Problemski pouk književnosti* (1993), *Od reproduktivnega pouka književnosti k problem-skemu* (1993) ter *Problemske obdelave klasikov* (1993)), več kot desetletje pa je pri nas v rabi tudi pojem problemsko-ustvarjalni pouk književnosti (prim. Žbogar 2013, prvič o takem pouku razpravljamo že leta 2007, nato vsaj še 2014 in 2020a), preveden iz srbohrvaškega poimenovanja »problemsko-stvaralačka nastava književnosti« (npr. Rosandić 1973: 168–169). Kakor navaja Božič, je bil že učni načrt za slovenščino iz leta 1992/93 podlaga za »združevanje novih,

---

<sup>2</sup> Strmčnik (1992, 2003) problemski pouk razume kot učno strategijo, M. Cencič (1991) pa kot učno metodo.

svobodnejših in ustvarjalnejših metod dela» (Božič 1992/93: 230). Nekatere od sprememb v delovnem gradivu učnega načrta so bile vključene v prvo državno kurikularno prenovu, ki je potekala med letoma 1996 in 1999 (po izidu Bele knjige). Na primarni ravni je do pomembnih sprememb prišlo v šolskem letu 2003/04, ko je druga kurikularna prenova uzakonila devetletko (takrat so v 1. razred osnovne šole prvič stopili šestletniki), dokončno uvedeno v šolskem letu 2008/09.<sup>3</sup> Kurikularna prenova druge polovice devetdesetih let 20. stoletja je zajela tudi sekundarno stopnjo vzgoje in izobraževanja (spremembe so bile tako v poklicnih, srednjih strokovnih in gimnazijskih programih), njen namen pa je bil rešiti določene probleme na področju izobraževanja ter prispevati k višji kakovosti vzgoje in izobraževanja. Pouk slovenščine je takrat doživel številne javne kritike zlasti zaradi nefunkcionalnega jezikovnega pouka,<sup>4</sup> problem pa so zaznavali tudi na področju slabo diferenciranih ciljev in vsebin (Krakar Vogel 2004: 154). Posodobljeni učni načrt za slovenščino za gimnazije,<sup>5</sup> ki je izhajal iz učnega načrta iz leta 1998, je stopil v veljavo v šolskem letu 2008/2009.<sup>6</sup> Učni načrt za slovenščino (2008) za splošne, klasične in strokovne gimnazije pri pouku književnosti predvideva razvijanje (splošnih) sporazumevalnih zmožnosti, pridobivanje književnega znanja (zgodovinskega in teoretičnega) in širjenje spoznanj o književnosti, njihovo uvrščanje v širši kulturnorazvojni

<sup>3</sup> Po osnovnošolskem učnem načrtu iz leta 2011 se v devetletki slovenščini skupno namenja 1631,5 ure, od tega od prvega do devetega razreda 210 ur (1. razred), po 245 ur (2. in 3. razred), po 175 ur (4., 5. in 6. razred), 140 ur (7. razred), 122,5 ure (8. razred) in 144 ur (9. razred), pri čemer se je v učnem načrtu za slovenščino iz leta 2018 razmerje ni spremenilo.

<sup>4</sup> Podobne kritike se še vedno pojavljajo. Zdi se, da je osrednja težava zlasti v tem, da v jezikovnem delu gimnazijskega učnega načrta (2008) niso zapisani obvezni jezikoslovni pojmi, ki naj bi jih dijaki usvojili. Dodatne težave izvirajo iz nepočetnih jezikoslovnih teorij (npr. besediloslovja, besedotvorja).

<sup>5</sup> V gimnazijah je pouku slovenščine namenjenih 560 učnih ur, tj. 140 ur v šolskem letu; približno polovica ur je namenjena jezikovnemu oz. književnemu pouku, čeprav iz prakse vemo, da je delež ur, namenjenih književnemu pouku, dejansko višji (UN 2008: 5).

<sup>6</sup> Vpis na gimnazije se je po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije stalno povečuje. Ob začetku šolskega leta 2009/2010 pa tudi 2010/2011 je bilo sicer zaznati rahel upad, vendar je bilo v te šole še zmeraj vključenih 41 % vseh v srednje šole vključenih dijakov. 10 let prej, v šolskem letu 2000/2001, jih je bilo 33 %. Prav tako se povečuje število vpisov v tehniške in strokovne programe. V šolskem letu 2010/2011 je bilo vanje vpisanih 44 % vseh v srednje šole vključenih dijakov, v šolskem letu 2000/2001 pa 40 % (www.stat.si). Po podatkih OECD-ja iz leta 2020 iz mednarodnega zbornika kazalnikov v izobraževanju, ki daje najobširnejši pregled izbranih mednarodno primerljivih podatkov o stanju in učinkih izobraževanja v 37 državah članicah OECD in partnerskih državah, je bilo leta 2017 v slovenske srednješolske programe vključenih »53 % mladih, starih 15–19 let, in 12 % starih 20–24 let, kar nas uvršča med države z največjim deležem v OECD državah, kjer je povprečno 22 % dijakov, starih 15–19 let, ter 4 % 20–24 let« (EAG-2020-Poudarki-o-Sloveniji.pdf: 3 na www.gov.si). V šolskem letu 2022/23 se je v »gimnazijske programe prijavilo 35,8 odstotka kandidatov (lani 36,3 odstotka)« (Stanje prijav za vpis v srednje šole za šolsko leto 2022/2023 | GOV.SI)

kontekst, kritično aktualizacijo. Pričakovani dosežki/rezultati izhajajo iz v učnem načrtu zapisanih ciljev, vsebin in kompetenc, pri čemer nosita učitelj in dijak soodgovornost za doseganje rezultatov. Preverjanje in ocenjevanje je v učnem načrtu (2008) razloženo v poglavju Vrednotenje dosežkov (str. 46–47). Eden najpogostejših načinov pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja pri književnem pouku in na književnem delu splošne mature je šolski esej. Cilji mature so po izpitnem katalogu za splošno maturo iz slovenščine mdr.: »zagotavljati standard sporazumevalne in bralne zmožnosti, ki vključujeta tudi jezikovno in književno znanje na ravni kultiviranega bralca (poznavanje kulturno-zgodovinskih okoliščin) /.../; na podlagi povratnih podatkov vplivati na kakovost pouka v srednjih šolah« (Ambrož idr. 2022: 6). Ob pisanju šolskega eseja<sup>7</sup> o književnih besedilih izbranega maturitetnega tematskega sklopa dijak dokaže:

/.../ zmožnost razpravljanja o književnosti, tj. problemskega in raziskovalnega branja književnih besedil, njihovega primerjanja, vrednotenja in uvrščanja v književni, kulturni in širši družbeni kontekst; – zmožnost interpretacije književnih besedil, in sicer tako, da izraža svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje besedil; – zmožnost tvorjenja koherentnega, razumljivega in jezikovno pravilnega besedila ter ustreznega strokovnega poimenovanja književnih pojavov (Ambrož idr. 2022: 6).

V opisanem kontekstu in ob morebitni uvedbi mature iz slovenščine na dveh ravneh se zdita problemsko-ustvarjalni pouk<sup>8</sup> in metoda reševanja književnih problemov ustrezni didaktični strategiji oz. metodi za spodbujanje prehoda od paradigme poučevanja (angl. *teaching paradigm*) k paradigmi učenja (angl. *learning paradigm*) (Barr, Tagg 1995). V problemsko-ustvarjalnem pouku<sup>9</sup> se učiteljeva vloga sicer spreminja, vendar ostaja nepogrešljiv: dijakom pomaga bodisi s sintetiziranjem spoznanj, do katerih prihajajo z lastnim raziskovalnim delom, bodisi z razlago. Učiteljeve naloge so organizirati ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti dijakov – ti individualno, v dvojicah ali v skupinah samostojno raziskujejo ter spoznanja sintetizirajo, konkretno npr. v literarnoteoretične in/ali literarnozgodovinske definicije. Učitelj je predvsem mentor, končnih spoznanj o delu ne posreduje, ampak jih spoznava – ob primerni motivaciji in metodah dela – dijak sam. Dijaku pomaga pri oblikovanju hipotez in spodbuja refleksijo, je usmerjevalec pogovora o leposlovju, preko polemičnega dialoga intervenira zgolj v spornih situacijah ter v fazi analize in korekcije rezultatov (npr. zakaj je neka rešitev dobra oz. slaba, zakaj je določena informacija nujna za rešitev problema). Spodbuja k dejavnemu raziskovanju virov, sestavljanju »zgodbe« in sprejemanju strnjenih informacij, torej stimulira učenje z razumevanjem (angl. *learning by understanding*) in učenje za razumevanje (angl. *learning*

<sup>7</sup> Zmožnosti kandidati dokazujejo pri maturi iz književnosti s pisanjem interpretativnega/razlagalnega ali razpravljalnega eseja ter na ustnem delu izpita.

<sup>8</sup> Natančneje o problemsko-ustvarjalnem pouku književnosti v delu *Iz didaktike slovenščine* (Žbogar 2013: 112–114).

<sup>9</sup> Razlaga in frontalni pouk sta ob kombinaciji z metodo pogovora sestavni del problemsko-ustvarjalnega pouka.

for understanding) (izraz učenje bi lahko zamenjali z osrednjo dejavnostjo književnega pouka, tj. branje).<sup>10</sup>

### Metoda reševanja književnih problemov

Izhaja iz kognitivne neznanke, kognitivnega konflikta, ki naj bi prebudil željo dijakov po odkrivanju in raziskovanju ter tako aktiviral njihovo divergentno in konvergentno mišljenje (postopoma kot proces z več miselnimi postopki). Metoda reševanja književnih problemov podpira razumevanje literarnovednih pojmov za interpretacijo, osmišlja dejaven stik z leposlovjem, spodbuja k razmisleku, zakaj brati leposlovje in kakšna je uporabnost književnega znanja. Metoda terja navezovanje na literarnovedno predznanje in medpredmetno povezovanje, torej sistemsko in sistematično grajenje znanja. Književni problemi so objektivni ali subjektivni, njihovo razreševanje terja izvirnost, način reševanja pa je odvisen od čustvene in kognitivne zrelosti dijakov, pa tudi njihove senzibilnosti, predznanja, izkušenj in motiviranosti. S književnimi problemi se dijaki lahko srečujejo že od vstopa v šolo, vendar na prilagojen način in v skladu s svojo čustveno zrelostjo, kognitivnimi in domišljjskimi zmožnostmi. Literarno raziskovanje usmerjajo cilji pouka književnosti, določeni z učnim načrtom, pojmi za interpretacijo, stopnja šolanja ter značilnosti dijakov. Na literarno raziskovalno temo, ki jo določi učitelj, dijaki v prvem in drugem letniku gimnazije ob pomoči učitelja, od tretjega letnika dalje pa vse bolj samostojno zasnujejo književni problem (prim. Rosandić 1973: 33), določijo metode za reševanje problema ter hipoteze, kar najpogosteje razvijejo v šolskem eseju. Temeljni cilj metode reševanja književnih problemov je dijakovo samostojno raziskovanje problema, kar pa običajno in pri večini dijakov lahko dosežemo šele ob izteku gimnazijskega šolanja. Literarno raziskovanje spodbudijo (prir. po Rosandić 1973: 39–53):

- (a) Problemska (odprta) vprašanja,<sup>11</sup> na katera enoumni odgovori niso možni. Take vrste vprašanj dijake spodbujajo k pretehtavanju različnih vidikov,<sup>12</sup> k opredeljevanju za ali proti, pojasnjevanju svojih odločitev, nizanju

<sup>10</sup> Branje z(a) razumevanje(m) prehaja od razumevanja pomena besed in podatkov (besednega razumevanja) k razumevanju s sklepanjem, povezovanjem (dojemanju bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav) in nazadnje k (meta)kognitivnemu-kritičnemu, pa tudi ustvarjalnemu branju (tj. vrednotenju in branju med vrsticami).

<sup>11</sup> Tematski sklop na maturi 2024 ima v naslovu problemsko (odprto) vprašanje (Ujeti ali svobodni?).

<sup>12</sup> S podobno problemsko situacijo na literarno temo so bili dijaki soočeni v predmaturitetnem preizkusu na maturi 2022, ko so ob maturitetnih romanih *Čudežni Feliks* (Hieng) in *Veliki Gatsby* (Fitzgerald) ob razpravljalnem eseju izbirali med naslovom *Izjemni posameznik v izjemnih časih?* in *Tujstvo v Čudežnem Feliksu* (prim. maturitetno polo na spomladanskem izpitnem roku na [www.ric.si](http://www.ric.si)).

argumentov v prid tej ali oni odločitvi, vračanju v besedilo in iskanju (proti)argumentov iz besedila. Priporoča se, da dijake najprej usmerimo v doživljajski odziv na literarno besedilo, ob ponovnem branju pa jih spodbujamo, da svoj prvotni doživljajski odziv ponovno preizprašujejo (zakaj mi prebrano ni bilo všeč, kaj mi ob prvem branju ni bilo razumljivo, kaj mi je pomagalo preseči odpor do besedila, kako po natančni analizi in umeščanju v kontekst besedilo razumem, mi še vedno ni všeč ipd.).

- (b) Branje odlomkov iz besedila, v katerih se problem, po katerem sprašujemo, pojavlja,<sup>13</sup> npr. motiv blaznosti, motiv konflikta s stvarnostjo, motiv iluzornega pogleda na stvarnost (v Flaubertovem romanu *Gospa Bovary*<sup>14</sup> in Cervantesovem *Don Kihotu*<sup>15</sup>). Ker se romana obravnavata v prvem oz. drugem letniku gimnazije, jih po obravnavi Flaubertovega romana v drugem letniku še zelo vodeno usmerjamo v razmislek o prebranem, npr. z vprašanji *Zakaj se zdi, da je don Kihot izgubil stik z realnostjo?*, ter v primerjavo obeh romanov, npr. *V čem sta si don Kihot in Ema Bovary podobna, v čem se razlikujeta?*, in aktualizacijo, npr. z vprašanji *Ali branje knjig še danes tako močno vpliva na bralce? Če ne, pojasnite, kateri mediji nadomeščajo nekdanjo vplivno vlogo knjig. Poleg navedenega dijake usmerimo v analizo koncev obeh romanov, v razmislek o tragični usodi obeh glavnih junakov, v presojo njenega ravnanja z etičnega vidika. Tako jih postopno uvajamo v problemski in primerjalni vpogled v prebrano.*

<sup>13</sup> Primer takih odlomkov najdemo v predmaturitetnem preizkusu na maturi 2023.

<sup>14</sup> Odlomek 1: »V samostan je vsak mesec za teden dni prihajala v pralnico delat neka stara devica. /.../ Pripovedovala je storije /.../ in starejšim deklicam skrivaj posojala po kak roman, ki jih je vedno nosila v žepu predpasnika in ki jih je dobra gospodična med presledki svojega dela tudi sama požirala dolga poglavja. Tu je mrgolelo ljubezni, ljubimcev, ljubimk, preganjanih gospa, ki so omedlevale v samotnih paviljonih, poštnih voznikov, konj, ki so jih na vsaki postaji do smrti gonili, temnih gozdov, srčnih zmešnjav, priseg, ihtenja, solza in poljubov, čolničev v mesečini, slavčkov v grmovju, gospodov, hrabrih kakor levi, krotkih kakor jagnjeta, čednostnih da nikoli tega, zmeraj lepo oblečenih in jokajočih kakor vrči. Celih šest mesecev si je petnajstletna Ema mastila roke v tem prahu starih čitalnic.« (Flaubert 1986: 74)

<sup>15</sup> Odlomek 2: »Vedeti pa je treba, da se je zgoraj omenjeni plemič [klicali so ga Kihado ali Kesado, lahko da mu je bilo ime Kihana] v trenutkih, ko je bil brez dela (takšnih pa je bilo med letom večina), s tolikšno vnemo in užitkom prebiral viteške knjige, da je ob njih domala pozabil na lov, pa tudi za kmetijo se ni več brigal. V svoji vedečnosti in prismuknjenosti je šel celo tako daleč, da je odprodal več oralov orne zemlje in z iztržkom nakupil viteških knjig, ki jih je potlej prebiral. Domov je nanosil vse, kar jih je kje staknil. /.../ Naš vitez se je tako zapičil v branje, da so mu minevale noči, ko je bral od mraka do zore, in dnevi, ko je bral od svita do mraka. Ker je malo spal in veliko bral, so se mu posušili možgani in pamet mu je šla po vodi. V domišljijo se mu je nagnetlo vse tisto, o čemer je bral v knjigah: čarovnije, zdrahe, bitke, izzivi, rane, snubljenja, ljubezni, nadloge in druge nemogoče prismođarije. Prepričanje, da je ves ta svet razvpitih izmišljotin, ki je o njih bral, čista resnica, se je tako usedlo vanj, da zanj ni bilo nobene druge bolj resnične zgodbe na svetu.« (Cervantes 1988: 23–25)

- (c) Odlomek iz literarne kritike (spremne besede, literarnovedne razprave) kot izhodišče za problemsko situacijo: »za Don Kihota še ni mogoče uspešno uporabiti Lukácsovega paradoksa /.../ potovanje je že končano, medtem ko se pot šele pričinja« (Pirjevec 1988: 126). Uporabimo lahko Flaubertov citat, s katerim Pirjevec uvede svojo spremno študijo o Don Kihotu: »Svoje začetke odkrivam v knjigi, ki sem jo znal na pamet, še preden sem znal brati: v Don Kihotu.« (Pirjevec 1988: 5) Iztočnica je lahko tudi citat iz Ocvirkove spremne besede:

Ema je kakor Flaubert neizmerno občutljiva – seveda po žensko – za najmanjše sunke od zunaj, kadar so v nasprotju z njenimi željami in slepili. Ne samo da jo razjedata enolična vsakdanost in nespremenljivost okolja, njene bolečine so globlje, usodnejše. Ema je vseskozi razočarana nad življenjem, užaljena nad usodo, vse jo vznemirja, njeni živci nenehno trepečejo, celo takrat, ko se predaja svojim užitek. Vse to, kar se dogaja z njo, pa je značilno za izredno nevrotične narave /.../, ki so izgubili ravnovesje in se ne morejo več ujeti, se love med prividi, nato pa padejo nazaj v brutalno resničnost. /.../ Ema razkriva /.../ sposobnost idealiziranja in razkrajanja. (Ocvirk 1986: 39)

- (d) Veriženje problemov: lahko poteka okoli motivno-tematskega in/ali idejno-sporočilnega naboja literarnega dela. Dijaki iz besedila izpisujejo odlomke, ki najbolj označujejo npr. izgled literarnih oseb, njihov značaj, odnose med osebami. Rosandić (1973: 44) priporoča, da se najprej posvetimo motivno-tematskemu ustroju besedila, nato pa preidemo na ideje, zgradbo, literarne osebe in njihovo karakterizacijo. K samostojnemu delu z besedilom jih usmerjamo od tihega branja, tihega usmerjenega branja, podčrtavanja, izpisovanja problemov ob besedilu, interpretativnega branja, pisnega odgovaranja na vprašanja, pisnega citiranja besedila, pisnega formuliranja trditev in posploševanja do pisnih načrtov (za analizo literarnih oseb, scene, primerjalno analizo likov, zgradbe), opazovanja pripovedne tehnike (opisi, pripovedi, dialogi, monologi, avtorjev komentar). Šele nato sledi samostojno formuliranje vprašanja in problema ter samostojno pojasnjevanje in razlaganje problema (Rosandić 1973: 45).
- (e) Odkrivanje avtorjevih ustvarjalnih postopkov – je primernejše za razvijanje zmožnosti pisanja interpretativnega eseja.

## Odprti književni problemi

V šolski praksi se pogosto srečujemo zlasti z odprtimi književnimi problemi. Dijaki izbrano književno besedilo samostojno preberejo, ga analizirajo in individualno ali v skupini iščejo različne poti reševanja zastavljenega književnega problema. Naloge najpogosteje rešujejo tako, da v zvezi s problemom postavijo hipotezo oz. trditev, opirajoč se na rezultate lastne besedilne analize in literarnovednega znanja. Besedilo primerjajo z drugim književnim besedilom, tj. ugotavljajo, opisujejo podobnosti in razlike med dvema ali več elementi. Raziskovanje odprtih problemov lahko poteka tudi v obratnem zaporedju, pri

čemer dijaki uporabljajo literarnoteoretično znanje (pravila oz. definicije, pojme za interpretacijo). Primerjavo dijaki najprej uvedejo, nato nanizajo dva do tri elemente primerjave (z utemeljitvami oz. razlagami), na koncu pa jo strnejo. Pri ocenjevanju primerjave presodimo, ali je dijak izbral ustrezne elemente za primerjanje, ali jih je primerjal na osnovi ustreznih značilnosti pa tudi ali so podobnosti in razlike glede na prej ugotovljene značilnosti ustrezne. Elemente za primerjavo presojava (prim. Ilc Rutar) glede na njihovo izvirnost in glede na to, ali ponujajo uspešno osnovo za primerjanje.<sup>16</sup> Dijaki svoje izsledke primerjajo z izsledki druge skupine, iščejo argumente, na koncu pa rezultate predstavijo razredu. Kakor navajajo Ambrož idr. (2006: 50), je analiza književnega besedila ali odlomka iz besedila interpretativni proces, ki večinoma poteka pod učiteljevim vodenjem, pri čemer dijaki izhajajo iz samostojnega branja besedila (si podčrtajo ključne dele, si zapisujejo bralne vtise), nato vtise med seboj primerjajo, komentirajo, razčlenjujejo besedilo (osebe, pripovedovalca, pripovedne postopke, dogajalni ritem ipd.). Razmišljujoče opazovanje lahko kulminira v poustvaritvi ali v aktualizaciji prebranega.

## Modeliranje

Naslednja vrsta reševanja književnih problemov je modeliranje. Sem sodijo naloge, ob katerih se dijaki zavejo uporabnosti literarnovednega znanja v vsakdanjem življenju, npr. ob (po)ustvarjalnem pisanju. Po Marzanu s sodelavci (1993, 1996, 2000) ustvarjalnost poteka na najzahtevnejših taksonomskih ravneh. Marzano in Kendall (2000) svojo taksonomijo izpeljeta iz kritike Bloomove (1956), ki naj bi bila pomanjkljiva zaradi opiranja na kognicijo, kar skuša revidirana Bloomova taksonomija (Anderson idr. 2001) korigirati: ustvarjalnost je umeščena na najvišjo taksonomsko stopnjo (vrednotenje izrine na drugo mesto). Marzano-Kendallova taksonomija upošteva tako informativno znanje, mentalne in psihomotorične dejavnosti kot tudi različne ravni procesiranja informacij (od pomnjenja, razumevanja, analiziranja, uporabe znanja, metakognicije do vpliva notranjega jaza na učenje). Reševanje problemov je po Marzanu (1993, 1996) postopek spoznavanja, ki vodi k trajnemu, kakovostnemu, povezanemu, uporabnemu, za dijaka osmišljenemu znanju. Na višjih taksonomskih ravneh po Marzanu (1993, 1996) poleg ustvarjalnosti potekajo tudi primerjanje, sklepanje z indukcijo in dedukcijo, analiziranje perspektiv, razvrščanje, utemeljevanje, abstrahiranje in analiza napak. Pri književnem pouku slovenščine je bila

---

<sup>16</sup> Minimalni standardi so doseženi, kadar dijak izbere postavke, ki ustrezajo minimalnim zahtevam za primerjavo, a ima pri dokončni izpeljavi primerjave težave, niso pa doseženi, kadar izbere postavke, ki so neprimerna osnova za primerjavo.



ustvarjalnost v preteklosti razumljena na dva načina: kot nadstandard v obliki usposabljanja za književno produkcijo, torej kot »kot vzgoja piscev« (Krakar Vogel 2004: 46), pa tudi »kot podpora standardnim književnovzgojnim ciljem, kot spodbujanje dejavnega stika z literaturo na ravni recepcije« (Krakar Vogel 2004: 46). V problemsko-ustvarjalnem pouku je ustvarjalnost razumljena zlasti kot motivacijski in raziskovalni vzvod.<sup>17</sup>

### **Samostojno oblikovanje književnih problemov na literarno temo, postavljanje hipotez in njihovo argumentirano preverjanje**

Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti se izvaja tudi ob metodi reševanja književnih problemov. Ob tem vadijo oblikovanje hipoteze (trditve), ki jo skušajo potrditi oz. ovreči. Temo literarnega raziskovanja običajno določi učitelj, dijak pa jo razvije bodisi v razpravljalno bodisi v razlagalno literarno raziskovanje, ki je lahko:

- analitično: osredinja se na odnose med literarnimi osebami v besedilu, razmerja med motivi in temo, jezikom in slogom, posveča se zgradbi literarnega besedila, organizacijskim načelom literarnega besedila (ritmu, rimi ipd.),
- sintetično: spodbuja (po)ustvarjalno pisanje, tj. izdelavo izvirnega besedila na podlagi prebranega besedila,
- razlagalno: pojasnjuje idejo ali sporočilo literarnega besedila,
- primerjalno: primerja literarne osebe, motive, teme, jezik, sporočilo, dogodke, kraje in čase dogajanja, atmosfero v enem ali več literarnih delih,
- izhaja iz retoričnega vprašanja, citata ali definicije literarnovednega pojma,
- kombinacija navedenega.

Proti koncu tretjega letnika in v četrtem letniku gimnazije naj bi bili dijaki na literarno temo že sposobni samostojno oblikovati književni problem oz. raziskovalno vprašanje, na osnovi književnega problema oblikovati trditve, povezane s književnim problemom oz. raziskovalnim vprašanjem, ter iskati argumente za in proti njim. V opisanem raziskovalnem procesu dijaki odkrivajo raznolikost književnega problema in njegovo poglobljenost, prepoznavajo odnose in posebnosti problema, kar jih čustveno in intelektualno izziva.

### **Problemski šolski esej**

Srž problemskega šolskega eseja je torej razpravljanje na literarno temo, ki izhaja iz oblikovanja književnega problema ter postavljanja hipotez in

---

<sup>17</sup> Sem sodijo številne dejavnosti, ki jih uporabljajo odlični praktiki, npr. dramatizacija prebranih del (tudi proznih ali lirskih), recitali, adaptacije in poustvaritve literarnih del, izdajanje avtorskih literarnih del dijakov, udeležba na literarnih natečajih ipd.

argumentiranja. Kako naj bi se dijaki lotili postavljanja hipotez? Hipoteza je »nedokazana, zgolj verjetna trditev, domneva« (Fran): izraža razliko, vpliv, povezavo, odnos med dvema ali več lastnostmi/spremenljivkami, za katero ob njenem oblikovanju/postavitvi ne vemo, ali je veljavna ali ni. V besedilu jo skušamo potrditi oz. ovreči. Priporoča se, da hipoteza zajema le eno trditev. Izogibamo se trditvam, v katerih skušamo med dvema lastnostma/skupinama/spremenljivkama dokazati, katera je boljša, saj težko določimo kriterije odličnosti (*Črtomir je bolj junaški od don Kihota*.) Izogibati se je priporočljivo tudi trditvam, ki predvidevajo enakost dveh lastnosti/skupin/spremenljivk (*Črtomir in Don Kihot sta poraženca*.). Trditev naj ne bo presplošna, npr. *Romaneski junaki so večinoma tragični*, ker jo je zaradi nejasnosti in ohlapnosti težko dokazati. Dobra trditev je specifična, npr. *Don Kihot je zaradi nestvarnega stika z realnostjo tragični junak*. Trditev naj izraža interpretacijo prebranega oz. bralčev odnos do prebranega. Hipoteza naj ne bo v vprašalni obliki (npr. *Kakšen vpliv ima Bogomila na Črtomirja?*), hipoteza ni napoved (npr. *v tem eseju bom razpravljaj o ...*), hipoteza tudi ni znano dejstvo (npr. *France Prešeren je avtor Krsta pri Savici*). Hipoteze so lahko enostavne (*Bogomila sprejme krščansko vero iz globoke ljubezni do Črtomira*.) ali zapletene. Izražajo lahko razlike v določeni lastnosti (*V romanu Figa Gorana Vojnoviča različne generacije ločitev različno dojemajo*.), iščejo lahko bodisi povezave med spremenljivkami (*V romanu Figa Gorana Vojnoviča se za ločitev odločajo pripadniki mlajše generacije*.) bodisi vplive med spremenljivkami (*V romanu Figa Gorana Vojnoviča na razpad zakonske zveze vplivajo spol, starost in družbeni status zakoncev*.) Kadar dijaki s hipotezo iščejo razlike, povezave in vplive med lastnostmi/spremenljivkami, uporabljajo primerjanje. Hipoteza je trdna, kadar je specifična, torej je o njej mogoče razpravljati, diskutabilna (omogoča, da najdemo različne argumente v njen prid oz. proti njej) in relevantna (o njej lahko razpravljamo).

Razpravljanje poteka po naslednjih korakih:

- (1) Učitelj določi literarno temo, npr. Črtomirjev boj.
- (2) Dijak razpisano literarno temo razvije v književni problem, npr. Črtomirjev boj – od boja z zunanjim sovražnikom do boja s samim sabo.
- (3) Izrazi vsaj dve hipotezi v zvezi s književnim problemom, npr.:
  - (a) Črtomirjev boj zoper krščansko vero, ki ga bije z Valjhunovo vojsko, je junaški.
  - (b) Črtomirjevo sprejetje krščanstva je vdaja.
- (4) Navede logične argumente, ki podpirajo njegovi hipotezi, npr.:
  - (a) Črtomirjev boj zoper krščansko vero, ki ga bije z Valjhunovo vojsko, je junaški, ker (*navede vsaj tri argumente v prid hipotezi*):
    - se zavzema za vero staršev,
    - želi nadaljevati tradicijo skupnosti,
    - se bori proti vsiljeni krščanski veri, ne glede na možnost, da v boju umre.

- (b) Črtomirjevo sprejetje krščanstva je vdaja, ker:
  - se sprva bori proti krščanstvu, po vojaškem porazu pa krščansko vero sprejme,
  - krščansko vero sprejme na prigovarjanje Bogomile, se torej vda njeni želji,
  - v poganski veri ne najde več utehe in ima samomorilne misli.
- (5) Navede logične argumente, ki pokažejo omejitve njegovih hipotez, npr. (*navede vsaj en protiargument*):
  - (a) Vojskovanje v imenu vere ni sprejemljivo.
  - (b) Odločitev za življenje (proti samomoru) in sprejetje Bogomiline vere ni vdaja, pač pa rezultat notranje preobrazbe, strpnega sprejemanja drugega in drugačnega.
- (6) Poveže hipotezi z logičnimi argumenti za in proti:
  - (a) Čeprav je Črtomirjev boj zoper krščansko vero, ki ga bije z Valjhunovo vojsko, junaški, ker se bori za vero staršev in želi nadaljevati tradicijo skupnosti, in to kljub temu da se zaveda, da lahko v boju umre, vendarle vojskovanje v imenu vere ni sprejemljivo.
  - (b) Čeprav se Črtomir sprva bori proti krščanstvu, po vojaškem porazu pa v poganski veri ne najde več utehe in ima samomorilne misli, se odloči za življenje, sprejme Bogomilino vero, kar je rezultat notranje preobrazbe ter strpnega sprejemanja drugega in drugačnega.

Opisano razpravljanje na literarno temo z oblikovanjem književnega problema, postavljanjem hipotez in njihovim argumentiranjem je srž problemskega šolskega eseja, tj. metabesedila oz. pisnega razpravljanja o doživljajskem, (meta)kognitivno-kritičnem in ustvarjalnem branju (enega ali več) umetnostnih besedil in reševanju književnega problema (enega ali več).

### **Šolski esej – klasični (razpravljalni in interpretativni) in problemski esej**

V problemskem šolskem eseju dijak podobno kot v klasičnem šolskem eseju bralca (ocenjevalca) prepričuje, da književna besedila, o katerih piše, zares pozna, o njih razmišlja, se do njih subjektivno in objektivno opredeljuje, torej jih komentira in o njih racionalno-logično razpravlja (postavlja hipoteze ter v zvezi z njimi naniza vsaj tri argumente za ter en protiargument), zna svoje doživljanje o prebranem izraziti, ga sistematično povezati s književnim znanjem (teoretskim in zgodovinskim), prebrano kritično ovrednotiti in aktualizirati. Problemski šolski esej izhaja iz literarne teme, ki jo določi učitelj, dijak v skladu z razpisano temo samostojno določi književni problem oz. raziskovalno vprašanje, postavi vsaj dve književni hipotezi in o njej razpravlja v besedilu, členjenem na uvod, večdelno jedro in zaključek. Pri tem se zaveda, da mora dokazati vse tri ravni literarne zmožnosti (čustveno-motivacijsko, spoznavno

in vedenjsko), se pravilno in učinkovito izražati (jezikovna zmožnost) ter svoja razmišljanja ubesediti z različnimi slogovnimi postopki: priporoča se zlasti obnavljanje in povzemanje, primerjanje, opisovanje, razlaganje, pojasnjevanje, vrednotenje in komentiranje.<sup>18</sup> V merilih za ocenjevanje problemskega šolskega esreja (deležih končne ocene) se opiramo na procesnorazvojne cilje gimnazijskega pouka književnosti (UN 2008): razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti, pridobivanje književnega znanja, širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija, uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst. Navedeni procesnorazvojni cilji se stikajo v t. i. razviti literarni zmožnosti (prim. Zajc 2019, Žbogar 2019, Žbogar 2020b). V problemskem šolskem eseju podobno kakor v klasičnem šolskem eseju ocenjujemo tudi jezikovno zmožnost, ki pa naj zajema le desetino končne ocene.

Problemski šolski esej se torej od klasičnega loči po tem, da dijak samostojno oblikuje književni problem ter v zvezi s problemom samostojno postavlja hipoteze. Podobno kot v klasičnem šolskem eseju uporablja prepričljiv, pravilen in učinkovit jezik. Menimo, da problemski šolski esej lahko dijaki pišejo od tretjega letnika gimnazije dalje, a ob pogoju, da je njihov književni pouk od prvega letnika potekal po problemsko-ustvarjalnih načelih in ob redni uporabi metode reševanja književnih problemov.

Naslednja pomembna razlika med klasičnim šolskim esejem in problemskim je v tem, da je prvi razdeljen na dve vrsti: razpravljalnega in interpretativnega. Doljak in Velikonja Kolar (2022) navajata, da je razpravljalni naslovljen, da izhaja iz večjega števila literarnih besedil, osredotoča pa se na motivno-tematsko in idejno-sporočilno interpretacijo besedil iz sklopa, pri čemer v skupni oceni pripade vsebini 30, jeziku pa 20 točk. Razlagalni esej je idejno-tematska in slogovno-kompozicijska interpretacija neznanega odlomka iz znanega besedila. Dijak predstavi doživetje in ga estetsko vrednoti. Interpretativni esej ni naslovljen, je pa naveden vir izhodiščnega odlomka, ki ga ima dijak pred seboj. V skupni oceni pripade vsebini 35, jeziku pa 15 točk.

V nasprotju s klasičnim šolskim esejem, v katerem dijak na osnovi navodil tvori koherentno besedilo, katerega zgradbo sugerirajo navodila oz. usmerjevalna vprašanja (prim. maturitetne šolske eseje do leta 2021), ima problemski šolski esej vnaprej jasno določeno zgradbo. Znano je, o čem in na katerih taksonomskih stopnjah naj dijak razpravlja v posameznem delu problemskega šolskega esreja, tj. v uvodu, večdelnem jedru in zaključku. Vnaprej so znani tudi odstotki končne ocene (prim. Žbogar 2022), ki jih dijak lahko pridobi v posameznem delu esreja: literarni zmožnosti pripada devetdeset (do 10 % čustveno-motivacijskemu odzivu, do 50 % spoznavni ravni in do 30 % vedenjski ravni), jezikovni zmožnosti pa deset odstotkov končne ocene. V uvodu dijak

---

<sup>18</sup> Če bi želeli objektivno ocenjevati slogovne postopke, bi bilo treba zelo natančno določiti zgradbo posameznega slogovnega postopka in vse standardizirati.

izrazi svoje subjektivno doživljanje prebranega literarnega besedila in oblikuje književni problem. V jedru logično-racionalno razpravlja o problemu: postavi vsaj dve hipotezi in navede po tri argumente v prid posamezni hipotezi in en protiargument. Besedilo primerja z drugim literarnim besedilom, obravnavanim pri pouku slovenščine, ter v sklepu prebrano komentira, se do prebranega (meta)kognitivno-kritično opredeli in literarno temo aktualizira.

### **Zgradba, taksonomske stopnje in deleži končne ocene**

V uvodu problemskega šolskega eseja izrazi osebno doživljanje prebranega (prva taksonomska stopnja),<sup>19</sup> na razpisano literarno temo oblikuje književni problem: pove, o katerem književnem problemu bo razpravljal, in utemelji, zakaj se je odločil za ta književni problem. Pojasni, kako doživlja izbrani problem. Določitev književnega problema in oblikovanje trditve izvede na tretji taksonomski ravni. V uvodu tako pridobi do 10 % končne ocene: razpravlja na prvi in tretji taksonomski ravni.

V večdelnem jedru v zvezi s književnim problemom oblikuje vsaj dve hipotezi in ju osvetli z različnih zornih kotov. Književni problem primerja s podobnimi iz kakega drugega literarnega besedila. Tako oblikuje podteme, ki jih uvedejo hipoteze, povezane s književnim problemom:

- razčleni problem na hipoteze in odkriva različne odnose med njimi: dokaže, da ve, o čem piše: hipoteze tvori objektivno na podlagi dejstev in strokovnih spoznanj,
- primerja problem s podobnimi ali drugačnimi v drugih literarnih delih: navaja podobnosti in razlike med njimi,
- izpelje sklepe, s katerimi potrjuje hipoteze ali jih ovrže, pri tem se še dodatno sklicuje na osebne izkušnje, mnenja strokovnjakov, citate ...,
- prepričljivost poveča tako, da svoja stališča sooča z nasprotnimi mnenji in argumenti, uporablja strokovno terminologijo (zlasti literarnovedno), literarno besedilo umešča v literarnoteoretični in -zgodovinski sistem, pomaga si lahko z duhovnozgodovinskimi in kulturnozgodovinskimi podatki.

V jedru torej dokazuje zlasti spoznavno raven literarne zmožnosti, kamor sodita literarnovedno znanje (teorije in zgodovine) ter kulturna razgledanost, in to ob reševanju književnih problemov in razvijanju hipotez. Izkazuje zmožnost branja in interpretacije razpisanega maturitetnega tematskega sklopa<sup>20</sup> ter

<sup>19</sup> Tri taksonomske ravni so povzete po predmetnem izpitnem katalogu za slovenščino (2019: 10).

<sup>20</sup> Če bi bil problemski šolski esej del maturitetnega ocenjevanja na višji ravni, bi ohranili besedila tematskega sklopa, ne bi pa razpisali literarne teme (torej naslova tematskega sklopa). Kandidat bi na maturi prejel vsaj dve literarni temi, ki se navezujeta na razpisani maturitetni sklop, po lastnem izboru bi v problemskem šolskem eseju razvil na eno od razpisanih literarnih tem. Pričakovalo bi se, da v jedru besedila iz razpisanega

medbesedilnega povezovanja z ostalimi književnimi besedili, obravnavanimi pri pouku slovenščine, pri čemer kompleksno razmišlja, primerja in se medbesedilno sklicuje. V jedru postavi v zvezi z uvodno trditvijo vsaj dve hipotezi, navede logične argumente, ki ju podpirajo (*argumenti za*), ter vsaj en logični argument, ki pokaže omejitve njegove trditve (*protiargument*) ter argumente za in proti poveže. Navedeno izvaja na vseh treh taksonomskih ravneh, pri čemer:

- na prvi ravni dokazuje poznavanje besedil in književnega konteksta; povzema, opisuje dogajanje v literarnem besedilu ter označuje književne osebe (delno že na drugi taksonomski ravni,
- zlasti ko izkazuje razumevanje izhodiščne teme z vzročno-posledičnim razvijanjem, dokazovanjem trditev in razlaganjem ter s posploševanjem primerjalnih ugotovitev).
- Na tretji ravni, ko razpravlja o književnem problemu, razlaga in utemeljuje vrednostna merila, vrednoti, povezuje z literarno snovjo v skladu z veljavnim gimnazijskim učnim načrtom in predmetnim izpitnim katalogom.

Literarno delo umesti v kontekst: besedilo literarnozgodovinsko locira, ga vrstno/zvrstno opredeli. Če se v besedilu pojavljajo (avto)biografski elementi, pojasni, kateri so, in jih poveže z življenjepisnimi podatki avtorja ipd. Hipoteze osvetli z argumenti za in proti ter pretehta, kateri argumenti so prepričljivejši. Literarno besedilo primerja z drugim literarnim delom/literarnim junakom (medbesedilnost), pri čemer navaja citate iz besedila in besedilo parafrazira, utemeljuje svoja stališča. V jedru tako lahko pridobi do 50 % končne ocene (na vseh treh taksonomskih ravneh).

V zaključku eseja znova premisli izhodiščni književni problem: ponovno presodi svoj prvotni doživljajski odziv na prebrano in se do njega v luči (meta)kognitivno-kritičnega branja, izražene zlasti v jedru šolskega eseja, ponovno opredeli. Tako v zaključku izrazi novo videnje prebranega, kakor tega do sklepnega dela svojega eseja še ni storil. Opredeli se do svoje rešitve književnega problema oz. odgovora na raziskovalno vprašanje, lahko ga komentira, pri čemer dokazuje zmožnost kompleksnega razmišljanja, lahko tudi ob navezavi problematike na druge družboslovno-humanistične predmete, ter tako kaže kulturne in medkulturne kompetence. V zaključku dokazuje vedenjsko raven literarne zmožnosti: aktivira potenciale v kompleksnih situacijah, kamor sodijo tudi refleksija lastnega (meta)kognitivno-kritičnega branja literarnega besedila, refleksija (ne)uspešnosti bralnih strategij, ki jih je uporabljal, ter uporabe znanja ob literarnem besedilu oz. njegovih omejitev. Kritično aktualizira. V zaključku piše zlasti na tretji, najzahtevnejši taksonomski ravni, saj na izviren način išče relevantne povezave znotraj predmetnega področja, pa tudi izven njega,

---

sklopa primerja še z vsaj enim besedilom, ki so ga obravnavali pri pouku slovenščine. Na osnovni ravni bi obdržali razpravljalni in interpretativni šolski esej (prim. Ambrož idr. 2007).

je kritičen in zna aktivirati svoje potenciale v najbolj kompleksni situaciji. V zaključku tako pridobi do 30 % končne ocene.

Deset odstotkov končne ocene doseže z uporabo pravilne slovenščine na stopnji razvite (splošne) sporazumevalne jezikovne zmožnosti, upoštevajoč opisnike za ocenjevanje jezika, sloga in zgradbe.<sup>21</sup>

V koherentnem, prepričljivem, jezikovno pravilnem in učinkovito napisanem problemskem šolskem eseju so torej zajete vse tri ravni literarne zmožnosti, dokazuje pa se tudi razvitost jezikovne zmožnosti. Čustveno-motivacijsko raven literarne zmožnosti dijak izraža s t. i. doživljajskim branjem (Žbogar 2014), spoznavno in vedenjsko raven pa z (meta)kognitivno-kritičnim branjem (Žbogar 2021). Če želi napisati dober problemski šolski esej, mora izhodiščna literarna besedila večkrat prebrati na različne načine (z uporabo različnih bralnih strategij, kar tudi samoreflektira), o prebranem razmišljati in si pri tem pomagati z literarnim znanjem (teoretičnim in zgodovinskim). To imenujemo zmožnost kompleksnega razmišljanja in sodi na t. i. vedenjsko raven literarne zmožnosti. Na tej najzahtevnejši stopnji spoznanja sintetizira v kritično-vrednotenjskem odzivu,<sup>22</sup> prebrano aktualizira, dokazuje (med)kulturne kompetence, se naveže na druge družboslovno-humanistične predmete in presodi lastno reševanje književnega problema oz. omejitve literarnega raziskovanja.

## (R)evolucija

Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti, katerega temeljna metoda je reševanje književnih problemov, terja s tovrstnim poukom usklajeno preverjanje in ocenjevanje. V tem prispevku iz klasičnega šolskega eseja iz književnosti, kakršnega poznamo na splošni maturi iz slovenščine kot materinščine, razvijemo problemski šolski esej. Določimo zgradbo, deleže končne ocene in taksonomijo. S problemskim šolskim esejem bi na splošni maturi iz slovenščine kot materinščine preverjali in ocenjevali literarnovedno znanje in zmožnosti na višji ravni, na osnovni ravni pa obdržali klasični razlagalni in interpretativni šolski esej (Ambrož idr. 2007). Problemski šolski esej bi na višjo raven splošne mature iz slovenščine kot materinščine uvedli le ob predhodnem testiranju in eksperimentalnem preizkušanju na statistično relevantnem vzorcu (Ljubljana, Maribor ter vsaj še štiri regije) ter z njim ocenjevali kandidate, ki bi bili vsa štiri leta gimnazijskega šolanja vključeni v problemsko-ustvarjalni književni pouk. Predvidevamo, da bi rezultati eksperimenta pokazali, da problemski šolski esej v primerjavi s klasičnim terja večjo samostojnost, kritičnost in ustvarjalnost

<sup>21</sup> [www.ric.si](http://www.ric.si)

<sup>22</sup> V fazi metakognicije lahko uporablja stavke, kot so npr. *pri reševanju književnega problema sem spoznal ...*, *sem se naučil ...*, *sem uporabil (ne)učinkovite bralne strategije*, *kot so ...*, *kar mi je pomagalo/me je oviralo pri vpogledu v literarni tekst*, *sem umetniškost prebranega besedila prepoznal v ... ipd.*

maturantov, ter dokazali, da kandidati v problemsko šolskem eseju dejansko izkazujejo literarnovedno znanje in zmožnosti na višjih ravneh kakor v klasičnem šolskem eseju. V primeru, da eksperiment tega ne bi potrdil, uvajanje mature iz književnosti na dveh ravneh in s tem uvajanje problemskega šolskega eseja na višjo raven splošne mature iz slovenščine kot materinščine ni utemeljeno. Pogoj za uspešno izvajanje problemsko-ustvarjalnega književnega pouka in učinkovito ocenjevanje s problemskim šolskim esejem je predhodno sistematično usposabljanje učiteljev slovenščine in zunanjih ocenjevalcev tako na področju problemsko-ustvarjalnega pouka kakor problemskega šolskega eseja. Navedeno je pogoj za zagotavljanje veljavnosti, pravičnosti, objektivnosti, zanesljivosti in občutljivosti merjenja na splošni maturi. Šele na tak način bi dejansko sledili zakonu, ki mdr. določa, da morajo biti dijaki ob vstopu v gimnazijo seznanjeni z načinom ocenjevanja na maturi (torej tudi s specifikami ocenjevanja šolskega eseja: z njegovo zgradbo, kriteriji odličnosti in pričakovanimi dosežki).

## Seznam literature

### (A)

Miguel de CERVANTES SAAVEDRA, 1988: *Veleumni plemič don Kihot iz Manče*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Gustave FLAUBERT, 1986: *Gospa Bovaryjeva*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

### (B)

Darinka AMBROŽ idr., 2022: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Darinka AMBROŽ, Brane ŠIMENC, Boža KRAKAR VOGEL, 2007: *Od spisa do eseja*. Ljubljana: DZS.

Lorin W. ANDERSON, David R. KRATHWOHL idr. (ur.), 2001: *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Robert B. BARR, John TAGG, 1995: From Teaching to Learning – A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change* 27, 18–25.

Marjan BLAŽIČ, Mira CENCIČ idr., 1991: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Benjamin Samuel BLOOM, 1956: *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook: The Cognitive Domain*. New York: Longman.

Zoran BOŽIČ, 1992/93: Novi učni načrt za pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 38/6, 229–232.

Zoran BOŽIČ, 1993: Problemski pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 39/2–3, 79–89.

Zoran BOŽIČ, 1993: Problemske obravnave klasikov. *Vprašanja slovarja in zdomske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 237–56.



Irena DOLJAK, Irena VELIKONJA KOLAR, 2022: *Kako pišemo šolski esej*. Ljubljana: DIC.

Zora ILC RUTAR: Z učno-ciljnimi in razvojno procesnim pristopom do aktivnejše vloge dijakov in do bolj kakovostnega znanja. <https://www.slideserve.com/lin/dr-zora-rutar-ilc-zavod-republike-slovenije-za-olstvo> (8. 5. 2023).

Boža KRAKAR VOGEL, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Robert J. MARZANO, Debra PICKERING idr., 1993: *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria (VA): ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Robert J. MARZANO, John S. KENDALL, 1996: *A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms*. Alexandria (VA): ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Robert J. MARZANO, John S. KENDALL, 2000: *A New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin.

Anton OCVRK, 1986: Gustave Flaubert in Gospa Bovaryjeva. Gustave Flaubert: *Gospa Bovaryjeva*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 5–41.

Dušan PIRJEVEC, 1988: Na začetku. Miguel de Cervantes Saavedra: *Veleumni plemič don Kihot iz Manče*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 5–105.

*Pogled na izobraževanje 2020. Education at a glance 2020*. EAG-2020-Poudarki-o-Sloveniji.pdf (gov.si) (18. 4. 2023).

Mojca POZNANOVIČ, Boža KRAKAR VOGEL idr., 2008: *Učni načrt za slovenščino v gimnaziji*. Ljubljana: ZRSŠ.

Dragutin ROSANDIĆ, 1973: *Metodičke osnove savremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

*Slovenščina 1. Splošna matura. Opisniki za ocenjevanje jezika, sloga in zgradbe*. www.ric.si (8. 5. 2023).

*Slovenščina 1. Šolski esej. Splošna matura. Spomladanski rok 2022*. www.ric.si (9. 5. 2023).

*Stanje prijav za vpis v srednje šole za šolsko leto 2022/2023*. Stanje prijav za vpis v srednje šole za šolsko leto 2022/2023 | GOV.SI (18. 4. 2023).

France STRMČNIK, 1992: *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.

France STRMČNIK idr., 2003: *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Ivana ZAJC, 2019: Literarna zmožnost kultiviranega bralca in Evropski literarni okvir. *Jezik in slovstvo* 64/3–4, 57–67.

Alenka ŽBOGAR, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1, 55–66.

Alenka ŽBOGAR, 2014: Problem-oriented creative literature instruction. *Slovene studies: journal of the Society for Slovene Studies* 36/1, 55–72.

Alenka ŽBOGAR, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1, 73–83.

Alenka ŽBOGAR, 2020a: Problemski pristopi k šolski obravnavi Vojnovičeve Fige. *Slovenski jezik in književnost v srednjeevropskem prostoru*. Ur. Matej Šekli, Lidija Rezoničnik. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 417–428.

Alenka ŽBOGAR, 2020b: Razvijanje literarne zmožnosti s Hemingwayjevo kratko zgodbo. *Didactica Slovenica/Pedagoška obzorja* 35/2, 38–51.

Alenka ŽBOGAR, 2021: (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Didactica Slovenica/Pedagoška obzorja* 36/3–4, 69–80.

Alenka ŽBOGAR, 2022: How to grade literary competence in gymnasium literature classes. *Slovene studies: journal of the Society for Slovene Studies* 44/1, 43–58.

## THE METHOD OF SOLVING LITERARY PROBLEMS AND THE PROBLEM-BASED SCHOOL ESSAY IN GRAMMAR SCHOOL

Problem-oriented creative teaching of literature, the fundamental method of which is solving literary problems, requires coordinated testing and evaluation with this type of teaching. The present paper describes the development of a problem-based school literary essay based on the traditional school essay, generally produced at the Matura exit exam in Slovene as the first language. We define the structure, proportions of the final grade and the taxonomy. The problem-based literary exam tests and evaluates literary knowledge and abilities at a higher level in the general Matura exit exam in Slovene as the first language, while the traditional school essay (Ambrož et al. 2007) retains elementary level standards. The problem-based school essay could be introduced in the general Matura exit exam at a higher level only if preliminary and experimental testing is carried out on a statistically relevant sample (Ljubljana, Maribor and at least four other regions) of candidates from all four years of grammar school to determine how they react to problem-oriented creative literature instruction. We assume that the results of the experiment would show that the problem-based school essay, compared to the traditional one, demands greater independence, ability of critical assessment and creativity on the side of the students. Candidates involved in the problem-based school essay would most probably demonstrate higher levels of literary knowledge and abilities compared to those participating in the traditional school essay. If the experiment does not confirm this, the introduction of the two-stage arrangement of the exit exam in Slovene as the first language in the general Matura is not justified. A prerequisite for the successful implementation of problem-oriented creative literature instruction and effective assessment with a problem-based school essay is prior systematic training of teachers of Slovene language and literature and of external evaluators in the field of problem-oriented creative literature classes and problem-based school essays. Fulfilling this prerequisite should ensure validity, fairness, objectivity, reliability and sensitivity of assessment at the general exit exam. This way the law would be followed, which stipulates that upon entering high school, candidates must be familiar with assessment methods at the exit exam (i.e. also with the specifics of the assessment of the school essay on literature: its structure, excellence criteria and expected outcomes).