
Irena Krapš Vodopivec

**Napake dijaškega pisanja: vrednotenje slovnično-pravopisnih napak
v šolskih esejih**

objavljeno v:

Hotimir Tivadar (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest.*

Obdobja 38. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2019.

<https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-38/>

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2019.

NAPAKE DIJAŠKEGA PISANJA: VREDNOTENJE SLOVNIČNO- PRAVOPISNIH NAPAK V ŠOLSKIH ESEJIH

Irena Krapš Vodopivec

Škofijska gimnazija Vipava, Vipava
irena.kraps@guest.arnes.si

DOI:10.4312/Obdobja.38.513-521

Na maturi iz materinščine v zadnjih desetih letih dijaki na državni ravni komaj dosegajo oceno dobro. Vzroke za neuspeh na maturi sem iskala na več ravneh; več časa sem namenila samostojnemu tvorjenju besedil in analizi napak ter poskusila pri posredovanju teorije jezika izhajati iz konkretnih besedil dijakov. Oblikovala sem sistem jezikovnih napak po pomembnosti z vidika uresničitve sporazumevalnega namena. Temu sem prilagodila tudi vrednotenje rezultatov dijakove produkcije. Po prilagojenem sistemu ocenjevanja (in podajanja snovi) dijaki dosegajo boljše rezultate, kar pomeni tudi višjo raven pismenosti.

jezikovna zmožnost, vrednotenje znanja iz materinščine, slovnično-pravopisne napake

Over the last decade, on the national level, the performance of students in the mother tongue in the *matura* (baccalaureate) examination has been below grade 3. The author examined the causes for this underachievement at several levels; more lesson time was devoted to autonomous production of written discourse. In addition, a portfolio system was introduced to monitor individual student's production and to analyse their mistakes. Students' own texts served as a basis for the presentation of the theory of language. With regard to the fulfilment of the communicative purpose, a system of language errors was developed and the assessment of the achievement of the student production was adapted. The experiment has shown that the students not only achieve better results if taught and assessed according to the adapted system, but they also acquire a higher level of literacy.

language competence, assessment, grammar and orthographical errors

1 Uvod

Po prenovljenem učnem načrtu (v nadaljevanju UN) za gimnazije naj bi se pri posredovanju teorije o jeziku izhajalo iz besedila. Dijaki naj bi sami izpeljevali definicije, izhajajoč iz spoznanj pri sprejemanju konkretnega besedila in vseh slovnično-pravopisnih ravneh¹ in s pripravo individualnega načrta za odpravo napak oz. težav pri izražanju (UN 2008: 15). V praksi pa, predvsem zaradi časovne neuresničljivosti tovrstnega učiteljevega moderiranja dijaškega dela,² ostaja posredovanje jezikovne snovi zelo tradicionalno: frontalni opis in razlaga ob primerih, utrjevanje z vajami,

1 V prispevku se omejujem le na slovnično-pravopisne ravni.

2 V razredu s 24 dijaki je za pripravo in izvedbo le enega govornega nastopa in enega pisnega besedila potrebnih 20 ur od za jezikovni pouk v UN predvidenih 70.

pomnjenje posebnosti. Končni rezultat je sprejemljiv uspeh pri reprodukciji teorije, pri samostojnem tvorjenju besedil pa slovnično-pravopisne napake ostajajo trdovratne (gl. Krapš Vodopivec 2018: 363). Jezikovna zmožnost torej, če izhajamo iz rezultatov vrednotenja znanja v gimnaziji in rezultatov mature, ostaja na nizki ravni.

Poskusila sem ugotoviti, kaj je vzrok tovrstnemu neuspehu in splošnemu upadanju pismenosti oz. ali gre res za to. Izhajala sem iz dveh domnev:

- a) Dijaki pri samostojnem tvorjenju besedil ne izhajajo iz pravil (gl. anketa v Krapš Vodopivec 2018: 363), ta jim ne pomagajo pri odpravljanju napak, rezultati pa kažejo, da jih tudi niso ponotranjili, saj napake v besedilih – kljub usvajanju in utrjevanju pravil v osnovni šoli in gimnaziji, kljub različnim pristopom, ki se jih je v preteklosti že preizkusilo – ostajajo trdovratne.
- b) Besedila esejskega tipa, ki jih dijaki v štirih letih tvorijo kot pripravo na maturo, izkazujejo večinoma slovnično-pravopisne napake, ki sicer naredijo besedilo jezikovno pomanjkljivo, a ne ogrozijo namena sporočevalca. Besedilo je kljub temu razumljivo, večinoma pa tudi koherentno in kohezivno (če odštejem pravopisne napake).

2 Usvajanje slovnično-pravopisne snovi kot procesnorazvojni cilj UN

Po UN (2008: 41) naj bi se slovnično-pravopisno snov usvajalo po načelu zaporednosti (po jezikovnih ravninah) in postopnosti (od preprostejšega k zahtevnejšemu). Pravopisno snov dijaki sistematično spoznavajo, nadgrajujejo (znanje iz osnovne šole) in utrjujejo skozi vsa štiri leta. V 1. letniku pravila o zapisu glasov, deljenju besed, pisanju prevzetih besed; v 2. letniku o pisanju skupaj, narazen ali z vezajem in veliki začetnici ter o uporabi ločil (3. letnik). Od slovničnih ravnin spoznavajo: v 1. letniku glasoslovje, v 2. oblikoslovje in pomenoslovje, v 3. skladnjo in v 4. besedotvorje. Pri vsaki snovi naj bi si, skladno s cilji UN o razvoju metajezikovne zmožnosti, izdelali načrt odprave svojih napak (UN 2008: 15).

Slovnično-pravopisne vsebine se v praktični obliki obdela ob aktivnostih dijakovega samostojnega tvorjenja v obeh prenosnikih (UN 2008: 40–41), vendar je potrebna tudi sistematizacija le-teh, saj se v razčlembi neumetnostnega besedila skozi vsa štiri leta, predvsem pa na maturi, preverja tudi dijakovo metajezikovno zmožnost, pri čemer so naloge – ker je materinščina na maturi na višji ravni zahtevnosti – večinoma višje taksonomske stopnje. Po mojih izkušnjah bi dijaki tudi sistemsko usvojili jezikovno snov veliko uspešneje skozi lastno delo, vendar bi to zahtevalo čas, ki ga v okviru danih (70) ur ni. Zato ostane frontalno poučevanje in utrjevanje z vajami, ki jih dijaki pogosto ne zmorejo povezati z uporabo jezika pri samostojnem tvorjenju. Pri odpravi napak in uzaveščanju teorije ter prenosu le-te v prakso bi gotovo pomagale tudi številčnejše vaje, vendar za to znotraj pouka ni časa, motivacije dijakov za samostojno delo pa večinoma ni.

Žal rezultati na maturi že desetletje kažejo,³ da ta pristop ne prinaša ustreznih rezultatov. Dijaki bi jezikovno snov, ki jo usvajajo v osnovni šoli in nadgrajujejo

3 Gl. Krapš Vodopivec 2018: 365.

v gimnaziji, morali obvladati do te mere, da bi jo zmogli uporabiti pri tvorjenju svojih besedil. A temu ni tako. Razlogov je najverjetneje več.⁴ Obraten pristop pri jezikovnem pouku (usvajanje pravil skozi lastno besedilno produkcijo) obeta drugačne rezultate: uzaveščanje napak v svojih besedilih, analiza le-teh in sinteza v obliki izpeljave pravila na jezikovnih ravneh, ki povzročajo težave pri samostojnem tvorjenju (s pomočjo temeljnih jezikoslovnih pojmov in ob uporabi dostopnih virov za samostojno iskanje podatkov).

3 Preverjanje uresničevanja procesnorazvojnega cilja UN

Uresničevanje temeljnih ciljev jezikovnega dela UN se pri pouku skozi štiri leta preverja na tri načine: z ustnim preverjanjem znanja (reprodukcija književnega in jezikovnega znanja), z razčlemba neumetnostnega besedila (pretežno naloge višje taksonomske stopnje) in z esejem (jezikovna zmožnost v najširšem smislu). Prav tak je tudi sistem preverjanja znanja na maturi. Preverjanje jezikovnega znanja skozi gimnazijo pokaže zanimiv paradoks – dijaki nekatera jezikovna pravila znajo reproducirati, a jih pri tvorjenju lastnih besedil ne upoštevajo oz. znajo pravila pri samostojnem tvorjenju smiselno uporabiti, ne znajo pa jih reproducirati. Anketa med dijaki (Krapš Vodopivec 2018: 363) je pokazala, da se pri tvorjenju večinoma ne ukvarjajo z (ne/usvojenimi) jezikovnimi pravili.

Vsa leta se pri svojem delu na Škofjski gimnaziji Vipava (v nadaljevanju ŠGV) srečujem z zelo slabimi rezultati pri razčlembah neumetnostnega besedila. Glede na rezultate dijaki ne zmorejo nalog višje taksonomske stopnje, pri katerih je treba znanje uporabiti (gl. Krapš Vodopivec 2018: 362–363). Leta 2017 je bila povprečna ocena reševanja razčlemba neumetnostnega besedila pri dijakih 4. letnika 2,8, pri čemer dijaki na ŠGV na maturi dosegajo za eno oceno boljše rezultate od državnega povprečja.⁵ Tudi rezultati pisanja esejev med dijaki na ŠGV so zaradi jezikovnih napak slabši, kot bi jih glede na vsebinsko ustreznost lahko pričakovali,⁶ alarmantno pa je stanje na državni ravni.

Leta 2017⁷ so dijaki na državni ravni pri pisanju eseja dosegli 60,58 %, pri reševanju razčlemba neumetnostnega besedila pa 50,93 % (Saksida 2017: 35), kar ustreza znanju za zadostno oceno. Znanje materinščine cele generacije gimnazijcev je v povprečju za skoraj dve oceni slabše od ocen, ki jih dosegajo pri tujih jezikih (gl. Krapš Vodopivec 2018: 365). Zadostna ocena v našem šolskem sistemu pomeni, da so doseženi minimalni standardi, kar je daleč od uresničitve temeljnega cilja UN za slovenščino o vzgoji samozavestnih govorcev maternega jezika (UN 2008: 6). V današnjem svetu globalizacije imajo generacije gimnazijcev, ki bodo postopoma

4 Letno poročilo o splošni maturi (Saksida 2017: 35) ugotavlja, da so »razlogi za nižanje ocene [eseja] verjetno zunanji oz. širše družbeni: slabša splošna pismenost in slabša bralna zmožnost kandidatov, ki sta posledici novih sporazumevalnih načinov, razvoja tehnologije ipd.«

5 Kot tajnica šolske maturitetne komisije na ŠGV vsako leto statistično obdelam podatke, zato pri teh ocenah izhajam iz konkretnih števil.

6 Povprečna ocena esejev dijakov zadnjega letnika leta 2017 je bila 3,7. Podobno povprečje se pojavlja vsa leta zadnjih deset let.

7 Podobno stanje je na državni ravni po podatkih Rica vsaj zadnjih deset let (gl. Krapš Vodopivec 2018: 365).

prevzemali vodilne vloge v družbi prihodnosti, izbiro. Identifikacija z jezikom, ki ti povzroča težave, čeprav ne razumeš, zakaj, ni samoumevna, čeprav je to materni jezik. Če torej skozi celotno izobraževalno vertikalo, še posebej pa ob zaključku le-te v obliki mature, dosegamo zmanjševanje zavedanja pomembnosti maternega jezika, namesto želene rasti samozavesti pri uporabi tega, se lahko približamo situaciji, ko bodo današnji maturantje kot bodoči strokovnjaki manj dojemljivi za »potrebe« knjižnega jezika oz. bodo pri svojem delu posegali po tujem jeziku.

Noben sistem poučevanja in preverjanja znanja ni popoln, vendar bi pri materinščini, ki ni le orodje, ampak tudi predmet identifikacije, vendarle kazalo razmisliti o tem, kaj želimo s tovrstnim preverjanjem in vrednotenjem znanja dokazati⁸ oz. ovrednotiti pozitivne in negativne posledice tovrstnega vrednotenja znanja, kaj rezultati tega preverjanja na maturi povedo o našem šolskem sistemu in ponovno razmisliti o oblikovanju kriterijev, ki bi optimalno ovrednotili pismenost posameznika – torej razmisliti o temeljnih jezikoslovnih pojmih.⁹

4 Potek raziskave

Ob večletnem individualnem delu z dijaki sem ugotovila, da so zlasti dijaki, ki imajo težave s tvorjenjem razumljivega besedila v knjižnem jeziku, uspešnejši, če je njihova naloga kontinuirano tvorjenje besedil in sprotno vedeno prepoznavanje, poimenovanje in popravljanje napak s pomočjo temeljnih jezikoslovnih pojmov.

V osmih letih sem sistematično analizirala in vrednotila 1932 esejev (ena generacija) (Krapš Vodopivec 2018: 362), a za namen prispevka bom predstavila analizo manjšega vzorca: 186 šolskih esejev vseh štirih letnikov ŠGV v šolskih letih 2017/18 in 2018/19 (po dva eseja na letnik).

V zadnjih dveh letih sem sestavljala seznam najpogostejših slovnično-pravopisnih napak in pogostosti njihovega pojavljanja v esejih, o katerih pišem v nadaljevanju. V prispevku predstavljam povprečno skupno oceno po letnikih, povprečno oceno le vsebinskega in jezikovnega dela, da bi pokazala dvoje:

- katere napake se vztrajno pojavljajo pri večini dijakov, ko pišejo esej;¹⁰
- koliko jezikovni del ocene zaradi strogih kriterijev vrednotenja zniža skupni uspeh (predvsem boljših) dijakov.

4.1 Vzorec in metoda

Vzorčni eseji (186) so vezani na doma prebrano literarno delo, ki smo ga pri pouku književnosti interpretirali in se ob tem pripravljali na pisanje eseja.

Vzorčne eseje sem ocenila v skladu z maturitetnimi kriteriji. Pri ocenjevanju sem uporabila vzorec ocenjevalnega obrazca, ki je priložen maturitetnemu eseu: 60 % ocene predstavlja vsebina eseja, 40 % pa jezik, slog in zgradba (16 % predstavlja

8 Istočasno ob rigoroznem ocenjevanju na maturi se dopušča nepregledno število kršitev *Zakona o javni rabi slovenščine* na več področjih.

9 Ki bi jih bilo treba določiti kot minimalne standarde že v osnovni šoli (gl. Krapš Vodopivec 2018: 372).

10 Tovrstna vprašanja smo si postavljali že avtorji korpusa Šolar, ki je bil narejen »za namene raziskovanja pisne jezikovne zmožnosti šolajoče se populacije [...], detektiranje jezikovnih problemov [...] in iskanje smiselnih didaktičnih rešitev« (gl. Rozman idr. 2012: 16).

pravopisno-slovnični del, po 12 % pa še zgradba in slog). Na ocenjevalnem obrazcu so tudi navodila za odštevanje točk pri jezikovnem delu, in sicer: 2 istovrstni napaki pomenita 0,5 točke odbitka, 4 istovrstne napake 1 točko, 7 istovrstnih napak 2 točki, 10 napak pa 3 točke; 2 raznovrstni napaki pomenita 0,5 točke manj, 4 raznovrstne napake 1 in 6 raznovrstnih napak 2 točki manj.

V Tabeli 1 so zbrani rezultati obravnavanega vzorca, in sicer povprečno število skupnih točk po letnikih, pa tudi povprečno število točk posebej pri vsebini, jeziku, slogu in zgradbi ter povprečna ocena.

	1. letnik (št. dijakov: 27)	2. letnik (št. dijakov: 24)	3. letnik (št. dijakov: 19)	4. letnik (št. dijakov: 23)
Povprečno število točk v eseju (skupno od 50)	37,3	36	37,2	35,4
Povprečno število točk vsebinskega dela (od 30)	22,8	21,3	22,1	20,8
Povprečno število točk jezikovnega dela (od 8)	3,4	3,5	4	3,3
Povprečno število točk pri slogu (od 6)	5,3	5,4	5,3	5,4
Povprečno število točk pri zgradbi (od 6)	5,8	5,7	5,7	5,7
Povprečna ocena	3,6	3,5	3,6	3,3

Tabela 1: Rezultati vrednotenja.

4.2 Vrste napak

Izpisane slovnično-pravopisne napake¹¹ se pojavljajo v vseh pregledanih esejih (v podobnih okoliščinah, vsa leta), pogostost pojavljanja pa je različna – najpogosteje dijaki v eseju, ki ima v povprečju 700 besed, naredijo manj kot tri napake istega tipa oz. od štiri do šest napak istega tipa, kar pomeni, da za to izgubijo v povprečju 0,5 do 1 točko. Precej manj je tistih, ki naredijo več kot sedem napak istega tipa oz. celo več kot deset.

Na ravni pravopisa je stanje alarmantno pri rabi vejice, saj je v 57 % pregledanih esejev zabeleženih več kot deset napak pri rabi vejice. Največkrat ta manjka pri (pre)dolгих, večstavčnih povedih, zlasti proti koncu eseja. Pogosta napaka je tudi odvečna vejica pri večdelnih veznikih (*kljub temu da*).

Po pogostosti sledi napačna raba velike začetnice, zlasti napačen zapis vrstnih pridevnikov iz lastnih imen (*Slovenski*), ter zapis skupaj/narazen/z vezajem (*nemoreta, družbeno-kritični*), vendar nobeden od pregledanih esejev ni vseboval deset ali več teh napak, največkrat (tj. v 62,9 % pregledanih esejev) so bile detektirane po tri napake te vrste.

¹¹ Tabele z izpisanimi napakami v tem prispevku zaradi preobsežnosti ne prilagam.

Glasonslovne napake, kot so napačen zapis besede s sklopoma *lj/nj* (*življenski*), *z u/v* (*povdarja*), neupoštevanje premene po zvenečnosti/morfonološkega načela (*teško, dogotki, z komedijo*) se pojavljajo v vseh pregledanih esejih, a procentualno prednjačijo eseji, v katerih se ta tip napak pojavlja do trikrat.

Od oblikoslovnih napak v pregledanih esejih prevladujejo napake pri rabi zaimkov vseh vrst (*kar – česar, njegov/svoj, cel/ves, ki/kateri, njega/ga*), sledijo napake pri rabi modalnega glagola in namenilnika (*ni moral delat*), napačno sklanjanje samostalnika – posebnosti (tož.: *mati/mater*), stopnjevanje pridevnikov (*bolj pameten*) in raba določne oblike pridevnika (*glaven ženski lik*). Procentualno je v ospredju napačna raba osebnih svojilnih zaimkov (uporaba *moj/njegov/njen* namesto *svoj*) ter zaimka *ki* oz. *kateri*; ti dve vrsti napak se v 3,2 % oz. 6,9 % pregledanih esejev pojavljata več kot desetkrat, večinoma pa od tri- do šestkrat.

Pri skladenjski ravnini se eksplicitno pokaže, koliko jezikoslovni opis pripomore k razvoju jezikovne zmožnosti. Dijaki analitično ne zmorejo določiti S-strukture zahtevnejše povedi, a so njihove stavčne strukture v eseju povsem ustrezne; ne zmorejo razložiti razlike med pojasnjevalnim priredjem in vzročnim odvisnikom, a ju v eseju pravilno uporabljajo. V teoriji vedo, kaj pomeni, da se ena poved slovnično navezuje na drugo, a pri razčlembi tega ne zmorejo prepoznati. Prav tako v zapisanem besedilu pogosto tega pravila ne upoštevajo, ker pišejo, kot bi govorili, npr. uporabljajo naveznik *to*, iz česar nanašalica ni jasna.

Kljub pomanjkljivemu teoretičnemu poznavanju skladenjske ravni in zmožnosti analize te ravni v razčlembah, skladenjske napake v pregledanih esejih v povprečju niso alarmantne, saj sicer esej ne bi izpolnjeval kriterija razumljivosti.

Najpogostejši so primeri napačnega tvorjenja povedi v smislu (ne)ujemanja osebka s povedkom (*vlada ljubosumje in sovraštvo*), napačnega besednega reda v besedni zvezi ali povedi (*vendar njun nauk je podoben*), napačnih slovničnih in pomenskih razmerij med povedmi (nejasen naveznik *to*). Pregledana besedila vsebujejo do tri tovrstne napake. Le pri napačni pomenski povezanosti povedi v besedilu je med pregledanimi esejmi 2,1 % takih, ki vsebujejo deset tovrstnih napak ali več,¹² in sicer so to eseji, ki so tudi na vsebinski in slogovni ravni vrednoteni kot pomanjkljivi, saj besedilo s takimi napakami pogosto nima dovolj jasno izražene teme in namena, ni zaokroženo, jedrnato, je premalo natančno.

Iz vzorčnih esejev izpisane napake se pojavljajo enakovredno v vseh letnikih. V zadnjem letniku se število najpogosteje detektiranih napak poveča, ker so eseji daljši in je časa za preverjanje manj. Ti rezultati kažejo, da vse teoretične poglobitve in utrjevanja skozi štiri leta napak ne odpravijo, saj so zakoreninjene v piščevi zavesti najverjetneje iz zgodnjega osnovnošolskega obdobja.

¹² Pri teh napakah gre za premalo natančno izražanje mnenja oz. za neutemeljeno mnenje; še pogosteje pa za nejasne prehode med podtemami.

4.3 Vrednotenje napak v esejih z vidika uresničevanja sporazumevalnega namena

Za izhodišče sem vzela spremenjeno razmerje vsebina : jezik/slog/zgradba v eseju (gl. Krapš Vodopivec 2018: 366), in sicer iz dosedanjih 60 % : 40 % v 80 % : 20 % (gl. Čokl idr. 2008: 8, 13). Pretvorjeno v točke bi to pomenilo 40 točk za vsebino, 10 za ostalo (5 za jezik, 3 za slog, 2 za zgradbo).

Eseje sem primarno ocenila opisno (besedilo prepriča, delno prepriča ali ne prepriča). Besedilo naslovnika prepriča, če so celovito zajete vse postavke iz navodil (kar pomeni tudi primerno dolžino eseja), dijak smiselno členi besedilo in povezuje podteme, svoje mnenje izraža jasno, utemeljeno; z uporabo literarnoteoretskih pojmov dokazuje poznavanje literarnega besedila in širše tematike. Oblikuje dovolj izviren uvod in zaključek. Tvori smiselne, primerno dolge povedi, ki so pravilno slovnično in pomensko povezane.

Spremenila sem kriterij odštevanja točk za jezikovne napake, in sicer: za napačno rabo vejice se odšteje največ ena točka (ob izpolnjenih opisnih kriterijih); na ostalih pravopisnih in slovničnih ravninah se odštevanje točk začne, ko se enak tip napake pojavi v eseju najmanj štirikrat (tj. ena točka se odšteje, če dijak štirikrat napačno sklanja).

Pri esejih, ki le delno prepričajo ali ne prepričajo naslovnika, se točke za jezik in slog avtomatično odšteje, saj je neuresničitev namena povezana tudi z izraženostjo le-tega. Izjema so jezikovno zelo dobri eseji, ki namena ne izpolnijo iz vsebinskih razlogov.

	1. letnik (št. dijakov: 27)	2. letnik (št. dijakov: 24)	3. letnik (št. dijakov: 19)	4. letnik (št. dijakov: 23)
Povprečno število točk v eseju (skupno od 50)	40,6	39,5	40,5	38,5
Povprečno število točk vsebinskega dela (od 40)	32,8	31,3	32,1	30,8
Povprečno število točk jezikovnega dela (od 5)	3,5	3,9	4,1	3,4
Slog (od 3)	2,4	2,6	2,5	2,4
Zgradba (od 2)	1,9	1,7	1,8	1,7
Skupna ocena	4	3,9	4	3,8

Tabela 2: Rezultati vrednotenja esejev v skladu z novo sistematizacijo napak.

Število točk pri vsebinskem delu se po novem vrednotenju premosorazmerno dvigne glede na novo skupno število; pri jezikovnem delu število točk tudi po drugačnem kriteriju ostaja podobno, vendar predstavlja manjši procentualni del ocene; podobno je pri zgradbi in slogu. Povprečna ocena se dvigne za eno oceno, kar se najbolj pozna pri vsebinsko odličnih esejih, ki so bili zaradi jezikovnih napak ocenjeni slabše.

5 Zaključek

Pri vrednotenju esejev z vidika uresničenosti sporazumevalnega namena ne gre za to, da bi popuščali pri jezikovni normi, ampak da smo razumni (da torej upoštevamo tudi/predvsem rabo, ki jo izkazujejo korpusi). Če napake iščemo, jih bomo našli, če jih štejemo, bo stanje zaskrbljujoče.¹³ A dejstvo je, da se napake v (strokovnih in polliterarnih) besedilih pojavljajo – tudi v recenziranih in lektoriranih učbenikih za slovenščino,¹⁴ še pogosteje pa v učbenikih drugih strokovnih predmetov. Pisanje maturitetnega eseja je zahtevna naloga, ki jo morajo dijaki opraviti v razmeroma kratkem času, znotraj katerega ponovni pregled zapisanega pogosto opustijo. Če poskusimo njihove izdelke oceniti v luči tega kriterija, upoštevajoč dejstvo, da obstaja precejšen razkorak med ravno pomnjenja jezikovnih pravil in ravno rabe le-teh, se maturantje v sporazumevalni resničnosti znajdejo primerno svoji starosti in zanimanjem.

Materni jezik je naše osnovno sredstvo za sporazumevanje, prisotno na vseh področjih življenja. Izhajati bi morali iz dejstva, da mladi kot rojeni govorniki jezika živijo, da ga soustvarjajo in da jim je bližje v neknjižnih zvrsteh; da se vsakodnevno srečujejo z besedili (tudi knjižnimi), ki so daleč od idealnih; da gre pri usvajanju pravil iz materinščine na srednješolski ravni za korekcijo že naučenega, kar je težji proces kot prvo pomnjenje, s katerim se srečujejo pri tujem jeziku. Pri tem bi morali biti ustvarjalni, domiselni in prožni, ker jezik vse to omogoča.

Pri pouku materinščine (in tudi pri drugih učnih predmetih) bi dijakom lahko pomagali pri razvoju v samozavestnega govornika slovenščine s ponujanjem čim več avtentičnih priložnosti za rabo knjižnega jezika v obeh prenosnikih, da mu sporazumevanje v knjižni slovenščini ne bo bolj tuje od sporazumevanja v tujem jeziku. Le z vsakodnevno rabo knjižnega jezika bi učeči se lahko avtomatizirali knjižno izražanje do te mere, da bi izkoreninili ponavljajoče se jezikovne napake. Tak način dela bi seveda zahteval korenite spremembe učnega sistema (in vrednotenja znanja), ne le pri maternem jeziku, ampak tudi pri ostalih predmetih (v smeri medpredmetnega sodelovanja), a bi osmislil potrebo po obvladovanju knjižnega jezika in uporabi tega v različnih, tudi strokovnih sporazumevalnih okoliščinah, namesto da na tem mestu postaja samoumevnejša raba tujega jezika.

Literatura

- ČOKL, Sonja, CANKAR, Gašper, 2008: *Raziskava različnih vrst kriterijev za ocenjevanje maturitetnih esejev iz slovenščine*. Ljubljana: Državni izpitni center. www.ric.si/splosna_matura/ocenjevanje/
- GRABNAR, Katja, 2017: Slikar slika, slikarka ilustrira? Vprašanje ženskih poimenovanj oseb v opisu sodobne slovenščine. Špela Vintar (ur.): *Slovenske korpusne raziskave*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/30>

¹³ Zato je začetni korak – ki zahteva samostojni prispevek – zagotovo razmislek o aktualizaciji sistema jezikovnih napak v slovenščini, izhajajoč iz sodobnih korpusnih raziskav.

¹⁴ Napak v učbenikih nisem sistematično beležila, tudi ne gre za kritiko katerega koli učbenika; na tem mestu omenjam primer napake, ki je v esejih zelo pogost, najdemo pa ga tudi v učbenikih, npr. *svoj/njegov*: »Pound je našel založnika za njegovo prvo knjigo pesmi.« (*Umetnost besede* 3, Ljubljana: Mladinska knjiga, 286)

- KRAPŠ VODOPIVEC, Irena, 2018: Pouk jezika v gimnaziji – (le) priprava na maturo ali razvoj samozavestnih in kritičnih govorcev? Mojca Orel, Stanislav Jurjevčič (ur.): *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Ljubljana: Eduvision. 359–372. www.eduvision.si/zbornik-prispevkov
- Maturitetna letna poročila*. Ljubljana: Državni izpitni center. www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2008: *Učni načrt za gimnazije*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- ROZMAN, Tadeja, STRITAR, Mojca, KOSEM, Iztok, 2012: Šolar – korpus šolskih pisnih izdelkov. Tadeja Rozman, Irena Krapš Vodopivec, Mojca Stritar, Iztok Kosem: *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- SAKSIDA, Igor (ur.), 2017: *Letno poročilo – splošna matura 2017*. Ljubljana: Državni izpitni center. www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/
- Šolar*. www.slovenscina.eu/korpusi/solar