

Adrijana Špacapan

Humanost in pouk književnosti v sodobnem konceptu gimnazije

Povzetek: Etični obrat v literarni vedi je podlaga vprašanju, kako je spodbujanje mladostnikovega etičnega premisleka in odprtosti drugemu prek literature pri pouku književnosti v gimnaziji formalno podprto in uresničljivo. Avtorica raziskuje, kako slovenska šolska zakonodaja in kurikularni dokumenti sledijo konceptom o humanem izobražencu in državljanu sveta (Nussbaum) ter o dobri šoli, zavezani presoji vrednot, iskanju smisla in modrosti (Abbs, Biesta). Drugi člen veljavnega Zakona o gimnazijah in Učni načrt za slovenščino v gimnaziji ideje ne vključujeta. Zadnji sicer daje podlago za njeno vpeljavo, je pa v sedanjem konceptu gimnazije to težje uresničljiv cilj. V nasprotju s tem pa idejo podpira temeljni zakonski dokument (ZOFVI), kar postavlja učitelja oziroma učiteljico v navzkrižni položaj med osebno strokovno držo in dvojnostjo zakonskih predpisov ter za pouk zavezujočih dokumentov.

Ključne besede: Zakon o gimnazijah, učni načrt, književnost, humanost, etika

UDK: 373.5

Znanstveni prispevek

Uvod

Literatura je bila od antike naprej uvrščana med temeljne gradnike razvoja človečnosti (Tatarkiewicz 2000). V zgodovini evropske civilizacije so se spreminjali tako etični koncepti kot pogledi na literaturo, a skupna točka različnih pogledov na razmerje med etiko in literaturo v humanistični tradiciji in v dobi po etičnem obratu v literarni vedi konec osemdesetih in na začetku devetdesetih let 20. stoletja je, da je literatura posebej primerna za raziskovanje z gledišča etike in za moralno vzgojo (Virk 2018, str. 7 in 28–29). V ospredje postavljamo vprašanje o uresničevanju te njene vloge pri književnem pouku v programu gimnazija, pri čemer izhajamo iz teoretskih pogledov na vlogo književnosti pri spodbujanju humanosti, kot so jo po etičnem obratu utemeljili M. Nussbaum (1997 in 2010), Roche (2004), H. Meretoja (2018) in Virk (2019). Preučujemo, kako je pojem humanosti zajet v Zakonu o gimnaziji in Učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji (v nadaljevanju UN). Ob konceptu šole, vezanem na vprašanja o smislu in vrednotah (Abbs 2003; Biesta 2010), preverjamo, kakšno podlago UN daje za spodbujanje kritično ustvarjalnega odnosa do umetniškega izročila (Abbs 2003; Krakar Vogel 2013; Nussbaum 1997 in 2010; Ricoeur 2003) in za raziskovanje etične dimenzije literature (Meretoja 2014 in 2018; Virk 2018 in 2019) ter lastnega življenja oziroma odprtosti Drugemu prek literarne umetnosti (Kroflič 2007a in 2017).

Humanost, narativna imaginacija in književnost v šoli

V delu *Cultivating Humanity* Marta C. Nussbaum zagovarja stališče, da humanost sodi k pojmu izobražene osebe. Kultiviramo jo tako, da spodbujamo kritično raziskovanje sebe in svoje tradicije, da vidimo sebe kot humano bitje, vezano na druga humana bitja s pripoznanjem in skrbjo, ter z narativno imaginacijo, to je zmožnostjo misliti, kot bi bili v koži drugega (Nussbaum 1997, str. 10–11). Temelja za to sta sokratska pojma raziskano življenje in državljan sveta. Prvi pomeni nenehno izpraševanje o sebi in izročilu (prav tam, str. 8), za kar je potreben trud (prav tam, str. 33). Pravo učenje se po Sokratu dogaja z neizprosnim izpraševanjem o lastnih

prepričanjih, saj nam šele to razodene kompleksnost pojmov (prav tam). Vezano je na argumentacijo, ta pa na kritično mišljenje, brez katerega ni pristnega dialoga z ljudmi in skupnega reševanja problemov (prav tam, str. 19), torej se dotika etike in drugega. K takemu cilju med drugim pripomore literatura, saj je upoštevati druge in misliti na človeško dostojanstvo povezano tudi z odnosom do umetniškega oziroma literarnega jezika, kot meni Nussbaum, zlasti v materinščini ali jeziku, ki nam je blizu od otroštva in ki se nas zato globlje dotakne (prav tam, str. 61).

Biti državljan sveta pomeni biti občutljiv in empatičen interpret, k čemur pripomore učenje v vseh življenjskih obdobjih (prav tam, str. 63). Imaginacija, s katero lahko presežemo kulturne meje, omogoča življenje v drugega ter s tem razumevanje njegovih motivov in izbir. Spet je pri tem vitalna umetnost, zlasti literatura (prav tam, str. 84–86), ki kultivira zmožnost presoje in občutljivost. Narativna imaginacija je ključna priprava za moralno interakcijo, saj omogoča spoštljivost do notranjega življenja, zavesti, človeškosti. Učenje te dinamike v narativnem imaginarnem okolju je pomembno, saj vključuje sočutje, pripoznanje trpljenja pri drugem, zaradi česar ga ne moremo obsojati, in zavedanje lastne ranljivosti. Ta uvid nam da literatura ter tako omogoča sočutje in imaginacijo o položaju drugega (prav tam, str. 88–92). Poučevanje literature, ki spodbuja empatijo na podlagi vsakdanjih človekovih potreb in interesov, vodi bralca iz njegovega okolja in ustreza ideji državljana sveta. Literatura je pomembna za širitev sočutnosti, ki je realno življenje ne ponudi oziroma je ne kultivira dovolj učinkovito (prav tam, str. 112).

Tu je potrebna zadržanost. Pogleda na vlogo literature kot spodbujevalca sočutja namreč ne moremo poplošiti na vse bralce, zlasti ne v šoli in na tiste, ki ne berejo radi, ki berejo samo zaradi šolske obveznosti ali ki berejo le, kar jim je všeč. Najpogostejši argumenti, s katerimi mladi odklanjajo branje po UN določenih besedil, so, da so ta zanje povečini prezahtevna, jezikovno oddaljena ter vsebinsko in idejno zastarela ter da je smiselno brati le njim všečna, zanje zanimiva besedila. Nussbaum piše o tem, da literatura postane glas »utišanih«, in s tem misli na manj spoštovane ali nespoštovane družbene skupine (Nussbaum 1997, str. 96). Roche poudarja, da umetniško delo poglobi razumevanje lastnih etičnih stališč in lahko razpre naše sočutje do posameznikov in skupin, katerih stremljenja k pravičnosti dotlej nismo zaznali (Roche 2004, str. 22). Literatura ponuja bogastvo različnih zgodb, kar jo veže na demokracijo (prav tam, str. 24). Meretoja v prispevku *Narrative and Human Existence: Ontology, Epistemology, and Ethics* (Meretoja 2014, str. 104) trdi, da fiktivne, literarne zgodbe širijo prostor naše izkušnje tako, da nam pomagajo zamisliti si težje predstavljlivo, in prek tega širijo našo refleksijo o etični kompleksnosti narativne identitete. Opremio nas z modeli za osmišljanje življenja, obenem pa so vendarle kulturne konstrukcije, zato je o njih treba nenehno kritično razmišljati. Kar je etično relevantno, je prav zavedanje o vlogi naracije pri urejanju naših izkušenj, saj zavedanje omogoča kritično refleksijo o tem, kako kulturna naracija oblikuje naše samorazumevanje in uravnava naše bivanje v svetu z drugimi. V delu *The Ethics of Storytelling* Meretoja (2018, str. 4–5) predstavlja pet vidikov etičnega potenciala naracije: razumevanje sebe, osebno in v kulturnem smislu, srečevanje z drugačnostjo brez predsodkov, oblikovanje vmesne naracije, kultiviranje zavedanja in sprejemanja različnih perspektiv ter etično raziskovanje. Svoje razmišljanje iz

leta 2014 dopolnjuje z opozorilom, da naracija kot kulturno posredovana praksa reinterpretiranja izkušnje lahko širi dialoški prostor naših misli, dejanj in predstav o svetu z drugimi, lahko pa ga tudi oži (prav tam, str. 2). Besedilo lahko ponuja temo in prek nje etično dilemo, ki bralčevo mišljenje bodisi spreminja bodisi potrjuje, pripravi ga h kritičnemu premisleku ali utrjuje obstoječe prepričanje, ki je morda stereotipno. Zato so pri delu z literaturo v šoli vredni pozornosti tako izbira besedila kot vstop v njegov imaginarni svet in iskanje po njem. Interpretacija namreč ni le ukvarjanje s tekstom, ampak označuje celoto našega bivanja v svetu ter je temeljna struktura izkušnje, naracije in spomina (prav tam, str. 3).

Liberalno, to je splošno oziroma humanistično izobraževanje vzgaja svobodnega državljana, ki razmišlja samostojno, je lastnik lastne misli in govora ter razlikuje med konvencijo in nečim, kar lahko argumentira (Nussbaum 1997, 293–295).⁴ To ne pomeni, da ne izhaja iz izročila, ampak da k izročilu pristopa kritično. Vključuje učenje od drugega v spoštljivi komunikaciji z njim o pomembnih temah, nenehno premišljevanje o dobrem, samonadzor in kultiviranje humanosti, in sicer s poučevanjem tega, kako raziskovati in argumentirati. Sodobno izobraževanje, t. i. šola za dobiček, kultivira le ozke in uporabne veščine, ki naj bi služile kratkoročnemu dobičku države (Nussbaum 2010, str. 7), denimo jezikovno pismenost (prav tam, str. 17). Vzgoja z umetnostjo, tudi literarno, pa spodbuja empatijo in sočutje, kar je v nasprotju z moralno otopelostjo, zaželeno v modelu šole za gospodarsko rast (prav tam, str. 23). Paradigma humanega razvoja s poudarjenim posameznikovim neodtujljivim dostojanstvom, njegovimi možnostmi in zmožnostmi na glavnih življenjskih področjih ter glasom pri izbiri torej kaže drugo pot (prav tam, str. 24). S tem namenom je v šoli med drugim treba spodbujati pogled na drugega kot na nekoga z enakimi pravicami, to je kot na človeka, ki je cilj in ne manipulativno sredstvo, in skrb za drugega ter prek vseh človeških zgodb širši pogled na kompleksnost življenja (prav tam, str. 25–26). Dobra šola lahko spodbija stereotipe o drugih tako, da vzbudi čut za pomembnost empatije in vzajemnosti. Lahko je okoliščina, kulturni prostor, ki stremi proti stigmatizaciji in dominaciji (prav tam, str. 44) ter si prizadeva za raziskovanje lastnega življenja (prav tam, str. 47). K temu najbolj pripomore teža argumenta, ki vse postavlja v enak položaj ne glede na status in identitetna določila. Prav literatura pa »omogoča empatično vstopanje v razmerje do drugega in do drug(ačn)osti, ne da bi to drugo »udomačili« in podredili »svojesti«. [...] Za etični odnos namreč ni pomembno zgolj razumevanje, temveč morda še bolj tudi *spoštljivo dopuščanje* (poudaril T. V.) drug(ačn)osti drugega« (Virk 2019, str. 71).

Ideja o humanosti v šoli je ideja o humanem izobražencu. Opozarja na enega od pomembnih vidikov dela z mladimi, ki je sicer kompleksno, k njemu pa sodi tudi premislek o vlogi umetnosti tako pri raziskovanju kot pri vzgajanju k sočutju in vživljanju v drugega (v učilnici). V pouk bi morda kazalo uvesti nove literarne tekste in spodbujati kritično presojo starih (Nussbaum 1997, str. 107, prim. tudi Virk 2019, str. 71). S tem se za kurikulum sproža vprašanje o razmerju med kanonskimi

⁴ Martha Nussbaum se posveča vprašanju visokega šolstva in se le splošno dotika izobraževanja na drugih stopnjah šolske vertikale.

in nekanonskimi teksti ter starejšimi in novejšimi, ki je prav tako občutljivo kot razmerje med teksti nacionalne književnosti in drugimi. Kritična misel o izročilu je možna, če izročilo dobro poznamo, poznamo pa ga, če ga raziskujemo. Sedanji formalni okvir pouka (slovenščine) določata Zakon o gimnazijah in Učni načrt za slovenščino v gimnaziji, ki naj bi povedala, kaj si želimo doseči s to šolo in poukom literature v njej.

Zakonsko določeni cilji programa gimnazija

S skrbjo za literaturo kažemo, da smo družba, ki s sočutno imaginacijo prečka meje družbenih razlik (Nussbaum 1997, str. 92). Za tako življenjsko držo bi kazalo bodočim intelektualcem v gimnazijskem obdobju dati dovolj spodbud. *Zakon o gimnazijah*, zlasti njegov 2. člen, opredeljuje cilje tega programa. Zakon iz leta 2017, ki je zdaj v veljavi, ostaja v tem členu tak kot leta 2006, ki se razlikuje od tistega iz leta 1996 le po tem, da sta v njem dodani zadnji alineji, kjer piše, da gimnazija »izobražuje za trajnostni razvoj in razvija ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev« ter »spodbuja vseživljenjsko učenje, načrtovanje in vodenje kariere«. ⁵ Pred tem so v členu široko zajeti znanje, kritičnost, odgovornost, integriteta in v več točkah zavest o različnih področjih človekovega delovanja v svetu, premislek o poklicu, državljanstvu in demokraciji, naravi in civilizaciji ter o sočloveku in kulturi v najširšem smislu, torej umetnosti, posebej književnosti, in jeziku. Glagole v nedovršni slovnični obliki, s katerimi so naloge opredeljene, je razumeti kot procesni pristop k delu ali kot vizijo. Šol ne zavezuje h končnemu dosežku, sicer bi ta moral biti definiran. Kljub temu je uresničevanje tako široko postavljenih in obenem zahtevnih nalog kompleksno in odvisno od več dejavnikov: od razmerja med pristojnim ministrstvom in šolskimi vodstvi ter med temi in učiteljskimi kolektivi ter starši, od razmerij znotraj kolektivov, regionalnega položaja posamezne šole ter demografskih dejavnikov v ožjem okolju, posameznega učitelja ali učiteljice, tudi od skupinske dinamike posamičnega oddelka in generacije otrok ter njihove dediščine iz osnovne šole, ki je spet vpeta med podobne dejavnike kot srednja. Ne nazadnje je uresničevanje teh ciljev odvisno tudi od tolmačenja samega zakonskega besedila. Omenjeni člen je v samem začetku slovnično napačen, in sicer brez nanašalnice »pri dijakih« (»Splošna in strokovna gimnazija (v nadaljnjem besedilu: gimnazija) ima nalogo, da [...]«).

Prva alineja, da gimnazija »na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu«, vzbuja pomislek ob uporabljenem glagolu posredovati in ob mednarodni primerljivosti kot merilu znanja. Dikcija poučevanja kot posredovanja znanja ne sledi znanstvenim spoznanjem o kompleksnosti tega vprašanja (npr. Rutar Ilc 2004, str. 7 in str. 26–28, Rutar Ilc 2012, str. 21) in ni skladna s prizadevanji za posodobitev pouka v gimnaziji v zadnjih

⁵ Vsi navedki v članku so iz zdaj veljavnega Zakona o gimnazijah.

dveh desetletjih. Projekt *Didaktična prenova gimnazij*,⁶ v katerem so šole vodeno, sistematično in obsežno poskušale preseči prav take pristope, je postopoma zajel vse gimnazije v državi ter je vsebinsko in izkušnjsko v učiteljskih kolektivih dejansko zaživel. Kazalo bi opozoriti tudi na druge projekte, usmerjene k spremembam v šoli (npr. Inovativna pedagogika). Vprašljivo sicer je, kako globoko ti vplivajo na delo posamezne šole in koliko ostanejo spoznanja zamejena na ožjo skupino sodelujočih, zdi pa se, da je zakonodaja to dogajanje obšla in da se kaže neuskklajenost med razmišljanjem oblasti, ki zakon piše, institucijami, ki so v stiku s šolskimi kolektivi, in vodstvi ter učitelji, ki so tem spremembam sledili. Prostora za kritično presojo obstoječega, kot je izraženo v naslednji alineji istega člena (»razvija samostojno kritično presojanje«) in tako poudarjeno v vseh posodobitvenih prizadevanjih, tak zapis ne dopušča. Podobno kot v prvi alineji je znanje vezano na glagol posredovati v tretji, ki govori o jeziku in književnosti (»posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti [...] ter razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku«). Tu tudi ni navedbe, ki bi odpirala dialoškost, saj se omejuje na »razumevanje in sporočanje«.

V prvi alineji 2. člena je, kot omenjeno, vprašljivo tudi merilo mednarodne primerljivosti. Ni namreč jasno, kateri mednarodni prostor je mišljen, o katerih področjih znanja govorimo in kaj v primeru, ko ta na določenem področju dosega šibkejšo rezultate kot tukajšnji. Morda je smiselno brati to sintagmo kot splošno odprtost slovenske šole v svet ali v kontekstu mednarodnih raziskav, kot je PISA, vendar te opazujejo samo nekatere elemente (PISA matematično, naravoslovno in bralno pismenost in le po končani osnovni šoli), pa še to je dvomljivo vodilo (Biesta 2010, str. 12–16). Kako gimnazija uresničuje cilje, predvsem pa na katerih področjih in kako pripravi dijake na nadaljevanje šolanja, je drugo vprašanje.

Cilj iz druge alineje (»razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje«) ni natančno formuliran. Prvi del sintagme je pleonazem, drugi potrebuje določilo: ali se odgovorno ravnanje nanaša na življenjsko držo, nadaljevanje izobraževanja, ravnanje v šoli ali morda nasploh na vse troje. Ob prvem elementu vprašanja bi bilo treba premisliti, kako in koliko šola dejansko vpliva na mladostnikovo ravnanje zunaj nje, ob drugem, kaj priprava za nadaljevanje izobraževanja vključuje, in ob tretjem, kakšno je razmerje med tem priporočilom in pravilniki oziroma šolskimi pravili, s katerimi je urejeno življenje v šoli. Urejene so pravice mladostnikov, ki se tičejo ocenjevanja (Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednji šoli in temu prilagojena šolska pravila), zapisane so tudi njihove odgovornosti. Upravičeno pa je dvomiti o tem, da lahko s pravilniki normativno uravnavamo življenje v šoli, tudi v primeru, ko bi dijaki pri tem sodelovali.⁷ Ne nazadnje v ta razmerja posega finančni sistem glavarine, saj ohranitev števila oddelkov kot eksistenčna nuja šole lahko vpliva na strokovne odločitve pri vrednotenju znanja in na odnose med vsemi udeleženi. Kritičnost, ki naj bi usmerjala razmerje med otrokovimi oziroma

⁶ Projekt didaktične posodobitve gimnazije znotraj projekta Posodobitev gimnazije je vodil ZRSŠ, sodil je med projekte Evropskega socialnega sklada, sofinanciralo ga je ministrstvo za šolstvo in šport.

⁷ Dijaška skupnost s predsednikom, ki je član sveta zavoda, ima pri tem določeno mesto in prek nje dijaki svoj glas.

učiteljskimi zakonodajno opredeljenimi pravicami in dolžnostmi v kulturi, kjer prevladuje pravna logika, tako postane vprašljiva. Šola je poleg pravnega vendarle tudi »etični« subjekt in v njej ni možno regulirati vseh odnosov z zapisanimi pravili (Medveš 2007, str. 11–12). Morda je odgovornost v tem zakonskem členu mišljena kontekstualno, kot je zapisano v drugih alinejah: da je naloga gimnazije vzgajati »za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi«, da »vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje« in da »razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana«. Pri takem tolmačenju je del druge alineje, ki govori o odgovornosti, odveč. Ali so avtorji *Zakona o gimnazijah* želeli razločevati med sicer pomensko različnimi glagoli vzgajati, vzpodbujati, vzbujati in razvijati, ki so jih zapisali v posamezne alineje, je težko presoditi, je pa izraz zavest naveden na več mestih: kot zavest o integriteti posameznika, državni pripadnosti in narodni identiteti, odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje ter kot zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana. Pojma etična zavest ni. Gardner v delu *Five Minds for the Future* (Gardner 2006, str. 3–4) utemeljuje, kako je etičnost pomembna za človekovo pripravljenost na prihodnost.

Zakonski člen nikjer neposredno ne govori o humanosti in globalni prostor (biti državljan sveta) je tukaj izvzet. Državna pripadnost in narodna identiteta sta sicer dopolnjeni z idejo o varovanju svobode in strpnem, miroljubnem sožitju in spoštovanju soljudi ter seznanjanjem z drugimi kulturami in civilizacijami (peta, šesta in sedma alineja). Ob najprej poudarjeni lastni kulturni tradiciji (sedma alineja)⁸ ter vzgoji za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije (osma alineja), ta ideja ostaja v mejah lastne kulture ali vsaj bližnjih, pri čemer ni jasno, katere te vrednote so. Z drugimi kulturami in civilizacijami naj bi mlade ljudi seznanili (sedma alineja). V taki formulaciji ni razumeti drže, ki bi merila na zavedanje o skupnih globalnih pojavih in medkulturnosti v smislu sprejemanja drugega. V nasprotju z razumevanjem drugih kultur in civilizacij kot življenja v sožitju, ki vključuje zmožnost samokritičnosti in vživljanja v drugega, je drža, ki jo navaja zakon, pasivna, oddaljena od državljanstva v svetu, usmerjena k znanju o obstoju različnih kultur, ne pa k dožemanju različnosti ter še manj k temu, kar posameznike globalne civilizacije veže med seboj, k humanosti. Ideja o varovanju svobode iz šeste alineje je tudi s tega stališča problematična. Za čigavo svobodo gre in kaj je s tem mišljeno, ni navedeno, pojem svobode pa je natančnejši v deveti alineji, po kateri je naloga gimnazije tudi, da »razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države«. Svoboda se torej nanaša na državo in ne na družbo ali posameznika. Premislek o državljanstvu v svetu, ki ne meri na svet kot politično tvorbo, ampak na svet kot globalno življenje v sobivanju v Diogenovem smislu (Nussbaum 1997, str. 58), je morda implicitno zajet v enajsti alineji, ki opozarja na razvijanje zavesti o pravicah in odgovornosti človeka (ob pravicah in odgovornostih državljana), morda v četrti, ki govori o integriteti posameznika, pri čemer je tvegano trditi, da je človek z integriteto nujno tudi človek, odprt drugemu, in morda v predzadnji, ki govori o usposabljanju za

⁸ Tu gre verjetno za lapsus: »gimnazija [...] ima nalogo, da: [...] razvija in ohranja lastno kulturo in tradicijo«, kar dobesedno pomeni tradicijo gimnazije. Alinejo je možno razumeti tako, da gimnazija razvija in ohranja narodno kulturo in tradicijo.

doživljanje umetniških del (poleg usposabljanja za umetniško izražanje in razvijanja nadarjenosti), če v tem vidimo univerzalnost umetnosti in njeno moč pri vživljanju v drugega. Nenavadna na tem mestu je izbira glagola usposabljati v zvezi z doživljanjem umetnosti, saj bolj sodi k tehnicističnemu, kompetenčnemu pogledu na svet in manj k umetniškemu ali humanemu.

Strokovni jezik zakonskega zapisa je pravni in se od njega pričakuje splošna dikcija, ki bo zajela podrejene dokumente, bo pa kljub splošnosti natančna in jezikovno prečiščena. Odražala naj bi jasno predstavo o tem, kaj si kot družba želimo, v tem primeru z gimnazijo. Zdi pa se, da je jezik 2. člena *Zakona o gimnazijah*, ki postavlja cilje za program najvišje stopnje sekundarnega izobraževanja v državi, politični, klišejski in premalo oprt na strokovno-znanstveni diskurz, da bi šolsko vodstvo ali učiteljski zbor spodbudil k premisleku o lastnem delu in k posamičnemu udejanjanju zapisanega. V njem več formulacij ni jasnih in o pogledu na to, kako si zamišljati izobraženo osebo, ob maturi že polnoletno, ponuja nekoherenten niz več zahtevnih, vendar ohlapno uporabljenih pojmov. Zdi se, da je zbran iz različnih mednarodno sprejetih dokumentov, kot je *Deklaracija o človekovih pravicah*, in konceptov, kot je evropski okvir ključnih kompetenc. V primeru, da tu ne gre za zavestno politično dikcijo ali namerno vsebinsko netočnost, ampak za površnost, ta prav tako kaže, kako malo pomembno je za oblast premisliti o občutljivih konceptih, kot so pravica, integriteta in svoboda, ali pojmi, kot sta zavest ali spoštovanje sočloveka, ki jih sicer sama ponuja. Predvsem v zakonu ni izražena ideja humanosti, vezana na bližino drugega in s tem na zavedanje o skupnem bivanju v svetu. Abbs v delu *Against the Flow* (2003) pravi, da je sodobno izobraževanje postalo kot vzrejevalnica, ki jo regulirata menedžment in ciljna naravnost, ter da je to prostor brez ustvarjalnosti in oživljajočega duha. Namesto duhovnega in transcendentnega vladata med seboj prepleteni retorika in oglaševanje, zatrli smo vrednote, navezane na vsakdanje življenje, ter izgubili etično in estetsko vrednost oziroma jezik, kjer bi se to dogajalo (prav tam, str. 1–3). Izvirni koncept izobraževanja nosi v sebi globok etični vnos (prav tam, str. 4). Medveš opozarja, da je zgolj etična dimenzija šole prostor za vzgojno delovanje, in ne pravna (Medveš 2007, str. 14). Dejstvo, da večji del zakonskega člena ni bil spremenjen več kot 20 let, odseva, podobno kot jezik, v katerem je zapisan, medel odnos do šolstva in kaže odsotnost (temeljitega) premisleka o smislu šole. Pripisani novi alineji to samo potrjujeta, saj se bereta bolj kot umeten dodatek, usmerjen k posameznikovemu položaju na sodobnem trgu dela, ali kot posodobitev na hitro in manj kot resen premislek o dobri šoli.

Učni načrt za slovenščino v gimnaziji

UN je zavezujoč za splošno, klasično in strokovno gimnazijo s 560 urami pouka slovenščine ter splošno maturo ob koncu programa.⁹ Z njim je usklajen katalog znanja, na podlagi katerega nastaja maturitetni izpit iz slovenščine, oboje pod

⁹ V 1. členu Zakona o gimnazijah piše, da »[t]a zakon ureja izobraževanje v splošnih in strokovnih gimnazijah«. Klasična gimnazija sodi k splošni, umetniška pa poleg tehniške in ekonomske k strokovnim (Srednješolski izobraževalni programi, 2019).

vodstvom Državnega izpitnega centra.¹⁰ Zdaj veljavni učni načrt je iz leta 2008.¹¹ V njem so opredeljeni predmet sam, njegovi splošni cilji oziroma kompetence, nato vsebinski sklopi ter pričakovani dosežki/rezultati. Predlagane so medpredmetne povezave in dodana didaktična priporočila, poglavje o vrednotenju dosežkov in priloga s književnimi besedili za prosto izbiro. Predmet se ločuje na pouk jezika in pouk književnosti, vsakemu od obeh je namenjena polovica vseh ur (prav tam, str. 4–5). Zasnovan je kompetenčno, književni pouk literarnozgodovinsko (gl. tudi Žbogar 2015, str. 115–116), predmet kot celota pa je »naravnan v uporabnost pridobljenih spoznanj pri nadaljevanju izobraževanja in delovanju posameznika v raznovrstnih izzivih sodobne življenjske prakse« (UN, str. 5).

Kompetenčni pristop ima nasprotnike in zagovornike, vsakega s svojimi argumenti (gl. Beg 2019, str. 17–18), razumevanj pojma kompetenca je več (prav tam, str. 11–12), prav tako pojma literarna kompetenca (prav tam, str. 20–24). Med splošnimi cilji/kompetencami je v UN zapisano razvijanje zmožnosti literarnega branja, ki je opredeljena »kot specifična podvrsta sporazumevalne zmožnosti« (UN 2008, str. 7). Dijaki in dijakinje se »usposabljaajo za branje in interpretacijo literarnih besedil«, kar zajema doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje literarnih besedil, izhajajoč iz osebnih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti (prav tam). Morda bi bilo za šolsko ukvarjanje s književnostjo pri tem cilju primernejše uporabiti glagol *vzgajati* [k]. Pri razlagi, kaj usposabljanje vključuje, namreč pridemo do formulacije *usposabljanje za doživljanje umetniškega besedila*, kar pomensko ni primerna vezava. Književnost je nato povezana s tvorjenjem neumetnostnih besedil in učenjem učenja ter z literarnovedno razčlemba oziroma sistematizacijo. Procesnorazvojni cilji pouka književnosti, navedeni v tretjem poglavju, so razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti, pridobivanje književnega znanja in širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija ter uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst (prav tam, str. 16–17). Sledi poglavje z vsebinskimi sklopi, ki so dejansko literarnozgodovinski pregled. Temu ustreza učbeniško gradivo, saj so literarni teksti od berila za prvi letnik do tistega za četrtega razporejeni od primerov iz starih književnosti in antike do sodobnosti.¹² Pouk povečini poteka po istem zaporedju, čeprav ga UN izrecno ne predpisuje, kar gre pripisati učiteljski literarnovedni izobrazbi in nujnosti uporabljati besedila (berilo) pri pouku. Med dejavniki, ki tudi vplivajo na izvajanje pouka slovenščine, je obseg vsebin. Preprost izračun pokaže, da je za delo s posameznim literarnim tekstom na voljo povprečno ena šolska ura. Ne gre trditi, da je predvidenih književnih besedil preveč ali da bi kazalo nabor okrniti. Prej nasprotno. Časovni prerez kaže, da se je možno ukvarjati

¹⁰ Vsakokratni veljavni *Predmetni izpitni katalog znanj za splošno maturo – slovenščina* je prosto dostopen na domači strani Državnega izpitnega centra (https://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/slovenscina).

¹¹ Strokovni svet RS za splošno izobraževanje ga je potrdil februarja tega leta, izdala sta ga ministrstvo za šolstvo in šport ter Zavod RS za šolstvo. Skupino avtorjev sestavljajo strokovnjaki s fakultet Univerze v Ljubljani (pedagoške in filozofske), od tam prihajajo tudi recenzenti, z Zavoda RS za šolstvo in učitelji oziroma učiteljice s srednjih šol (prav tam, str. 2).

¹² Enak je koncept potrjenih beril za gimnazije in t. i. priručnikov za ustni del mature iz književnosti. Taka je tudi sestava izpitnih listov za ta del.

z vsemi, vprašanje pa je, kako. Za kritični pretres in diskusijo, soočenje stališč in prepričanj, za metode, ki bi zajele izpraševanje slehernega v šolski skupini (npr. pisanje eseja, sodelovalno učenje, projektno delo, debata, kreativno pisanje, predelava literarnega dela v drug kod), je ob obveznih predvidenih pojmih zelo malo časa. Uresničljivo morda je, vendar pod pogojem, da je literarno besedilo oziroma njegov odlomek v berilu ali besedilo domačega branja prebrano kot priprava na pouk. Od tod izvira naslednja zadrega. Delo z literaturo v gimnaziji obremenjuje okoliščina, o kateri se razpravlja v znanstvenem in strokovnem prostoru ter se o njej piše in govori tudi v nestrokovni javnosti, namreč da mladi povečini ne berejo umetniške literature oziroma da sploh ne berejo (Krakar Vogel 2019, str. 46). Za potek pouka je to velik napor in poraba časa, ki se nameni vsebinski obnovi literarnega besedila, saj je to temelj za opazovanje drugih plasti in vidikov književnega besedila, h katerim sicer ni možno pristopiti v smislu ustvarjalnega, kritičnega branja in interpretiranja. Vživljanje v zgodbo v takem položaju ni uresničljivo. Omeniti kaže tudi težave mladih z razumevanjem besednega pomena in stavčnih struktur, ne le pri starejših tekstih, ampak nasploh, čemur je treba nameniti pozornost sproti. Splošno uvodno priporočilo o kritični refleksiji obravnavanih pojavov in kritičnem mišljenju (UN 2008, str. 5) je tako bolj retorični cilj. Podobno je s prostoizbirnimi besedili, ki naj bi poleg obveznih izbirnih omogočila recepcijsko sprejemljivost (Žbogar 2015, str. 116). Obvezna in obvezna izbirna so kanonska, klasična besedila slovenske, evropske in deloma svetovne književnosti, prostoizbirna pa ne nujno. Navedena so kot obvezna enota pri vsakem literarnem obdobju ali smeri. Seznam predlaganih je zapisan v zadnjem poglavju, urejen je podobno kot pri literarnih obdobjih in omogoča izbiro tudi zunaj priporočenega. Prosta izbira dodatnih besedil je torej formalno zajamčena, vendar le pogojno uresničljiva zaradi vseh navedenih okoliščin. UN ne nazadnje določa za delo z obveznimi besedili tudi temeljne pojme iz literarne vede (prav tam, str. 8). Naloge na izpitnem lističu za ustni del splošne mature so s temi usklajene. Zanj obstaja vzorec, predstavljen v *Predmetnem izpitnem katalogu znanj za splošno maturo – slovenščina*, ki je javen.¹³ Učiteljeva avtonomnost je torej v več pogledih omejena (prim. Žbogar 2015, str. 18).

Če pouk književnosti pojmuje kot akulturacijo s pomenom elitizma (Nussbaum 1997, str. 293), je tak koncept morda sprejemljiv in ustreza sodobni, k hitro dosegljivim ciljem usmerjeni kulturi. Če v njem iščemo spodbujanje humanosti in odprtosti drugemu, ni. To je namreč dolgotrajno, strogo in zahtevno delo, ki se že zato izmika pojmom dosežek, cilj in čas, ki dominirajo nad šolskim delom in njega določujočimi dokumenti. Pripišemo pa mu lahko smisel (Nussbaum 1997 in 2010; Abbs 2003; Biesta 2010) ali poslanstvo v dobri šoli.

¹³ Naloge na ustnem delu mature se v zadnjih letih spreminjajo tako, da usmerjajo dijaka k izražanju osebne stališča do problematike teksta na izpitnem listu.

Pojem dobre šole, pouk književnosti in spraševanje o njenem smislu

V delu *Good Education in an Age of Measurement* (2010) je za Biesto temeljni premislek, ki naj ga opravijo praktiki, politiki in raziskovalci na področju šolstva, povezan z vprašanjem, kakšna je dobra šola, to pa z vprašanjem o njenem smislu (Biesta 2010, str. 4).¹⁴ Ta premislek je »v šoli za merjenje izobraževalnih dosežkov« marginaliziran. Odgovora na ti vprašanji ne more dati zgolj merjenje dosežkov, zlasti ne, če je to administrativno (prav tam, str. 5–7, gl. tudi Abbs 2003, str. 2). Tako pridobljeni podatki so namreč pri odločitvah lahko zavajajoči, če se ob tem ne vprašamo, kaj v šolstvu vidimo kot zaželeno (prav tam, str. 12), problematična pa je tudi veljavnost samega merjenja zaradi v šolstvu prevladujoče kulture performativnosti, pri kateri se cilji in kazalniki kakovosti zamešajo s samo kakovostjo (prav tam, str. 13). Med razlogi, zakaj se je izgubilo vprašanje smisla in vrednot v šoli, je po Biesti pojav poučenjenja izobraževanja.¹⁵ Ta je viden v novem jeziku učenja, ki redefinira tudi poučevanje (prav tam, str. 17). Fokus na učenca je tu individualistični koncept, na učenje pa procesni. V nasprotju s tem pojem šole vključuje odnose, medosebne in do predmeta učenja (prav tam, str. 18–19), je simbolna interakcija, saj učeči se želi osmisлити svoje učenje (prav tam, str. 34), in je v svojem jedru moralno delovanje s spraševanjem o zaželenem (prav tam, str. 36–37). To bi moralo biti ne le tema nenehne družbene diskusije (prav tam, str. 44), ampak povezano predvsem s posameznikovo odgovornostjo, ki je enkratna, posamezna in kot taka kaže našo človeško bližino (Levinas v Biesta 2010, str. 64). Ni formalna, administrativna (prav tam, str. 69), temveč kompleksen prostor, ki ga določa razmerje med posameznikovo zmožnostjo vstopiti v dialog, spoštovanjem do drugega in etično zavestjo (Kroftlić 2007a, str. 56).

Prevladujoče merjenje izobraževalnih dosežkov vpliva na izobraževalno politiko, ta pa na prakso. Zato tvegamo, saj vrednotimo, kar smo merili, ne merimo pa, kar cenimo. To zadnje bi nas moralo voditi pri odločanju o izbiri v šoli. V domačem kontekstu 2. člen *Zakona o gimnaziji* ne pove razločno, kaj cenimo, ukvarjanje s književnostjo po UN pa bolj meri na veščine poznavanje literarne zgodovine. Biesta meni, da bi se morali ukvarjati z vprašanjem dobre, ne pa učinkovite šole, torej z vprašanjem o smislu in namenih, kar pa je danes nadomestil jezik učenja in poučenjenja šole. Odgovor na to vprašanje je sestavljen, saj vključuje tri med seboj prepletene vloge šole: kvalifikacijsko, socializacijsko in subjektifikacijsko (prav tam, str. 26). V okoliščinah »merljive šole« se po Biesti ponuja rešitev v pogledu na šolo kot na preplet teh treh dimenzij, pri čemer je zadnja, opredeljena kot samostojnost in avtonomija razmišljanja, prizma za vpogled v prvi dve (prav tam, str. 5). Od tod bi bilo treba izhajati pri diskusiji o njenih namenu in ciljih (prav tam, str. 19). Če v tej dimenziji vidimo razvoj posameznika kot subjekta, to je akterja lastnih odločitev, in delo šole kot zavezo, da otroku ta razvoj omogočimo (Kroftlić 2017, str. 14), se z njo približamo etičnim vidikom dela z mladimi, v tem primeru pri pouku književnosti,

¹⁴ Biesta uporablja izraz *education*, ki ga v tem članku prevajam kot šola.

¹⁵ Z besedo »poučenjenje« prevajam izraz »learnification«, s katerim Biesta poimenuje pojav, ki šolstvo omejuje zgolj na učenje, in v njem vidi koncept (prav tam, str. 17). Izraza v besedilu ne pišem v narekovajih.

od tod pa se lahko pomaknemo do razmerja med subjektifikacijo in pridobivanjem (literarnega) znanja oziroma k subjektifikaciji in usvajanju moralnih navad.

Pred seboj imamo torej dva problema in dve rešitvi. V »šoli za dobiček« je humanistika marginalizirana (Nussbaum 2010), pot od tod pa je poudarjanje umetnosti, zlasti ukvarjanje s književnostjo. Šola v položaju javnega servisa, ki ga priskrbi vlada in plačajo davkoplačevalci (Biesta 2010, str. 56), je »šola merjenja«, od katere odstopimo s konceptom »dobre šole«, kjer smo pozorni na vprašanja smisla in vrednot (prav tam, tudi Abbs 2003, str. 3). S tem, da v humanosti vidimo vrednoto, pridobi ukvarjanje z literarno umetnostjo pri pouku kot pot k njenemu kultiviranju posebno mesto. Nakazuje ga tako delo s književnimi besedili, pri katerem z mislijo na etične razsežnosti, ki jih ponuja literatura, spodbujamo (samo)refleksijo in čut za drugega. Tako spodbujamo narativno imaginacijo, enega izmed elementov narativne vednosti, ki pomaga vstopati v zgodbe drugih in ustvarjati skupen svet (Kroflič 2017, str. 7). V tem smislu je posebna vez z drugim, vez njegovega pripoznanja kot pogoja za državljanstvo v svetu in za udejanjanje ustavno deklarirane demokratičnosti.

Abbs, ki poudarja, kako pomembna je za učence izkušenska sprememba, se zavzema za avtentično izobraževanje in nastopa proti birokratski standardizaciji učiteljev in učenja ter poučevanja (Abbs 2003, str. 9–11). Med zakonodajo in šolsko prakso pa stoji učni načrt, ki je zavezujoč strokovni dokument pri izvedbi pouka za posamezen predmet. Pouk slovenščine, kot je zastavljen po UN ter znotraj šolskega sistema in njegove zakonodaje, je oddaljen od etičnih vidikov dela s književnostjo in spodbujanja imaginacije, s katero lahko kultiviramo humanost, saj specifični cilji UN te ideje vendarle ne podpirajo. Usmerjajo se bolj na literarnovedne pojme, na etična vprašanja, problematiko humanosti in odnosa do drugega, ki bi jih vpeljevali prek literature, pa le, kolikor so ta navzoča v ustaljenih interpretacijah.

Podlago za spodbujanje premisleka o etosu in humanosti prek literature pa ponuja uvodna opredelitev namena (šolskega) predmeta v UN o razvijanju »doživljajske, domišljijško ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, ki bogatijo posameznikovo osebnost in so sestavina estetske zmožnosti« (UN 2008, str. 6), kar je bistveno pripeto na srečevanje z literaturo, katerega namen je »branje, osebno doživljanje in odprto razumevanje obveznih in prostoizbirnih umetnostnih besedil iz slovenske in prevodne književnosti« (prav tam). Podpre ga poznejša, na UN vezana razlaga, da je temeljni cilj književnega pouka na vsej šolski vertikali »spodbujanje učenčevega dejavnega stika/komunikacije z literaturo« (Krakar Vogel in Blažič 2013, str. 7). Vstop v zgodbo kot dialog z literarnim tekstom – UN daje širok nabor besedil – je nedvomno nujni pogoj za stik s književno osebo kot imaginarnim drugim. Ukvarjanje z umetnostjo lahko zagotovi »odprt razvoj osebne identitete v duhu sprejemanja realnosti mnogoterih življenjskih perspektiv« (Kroflič 2007b, str. 12), vendar le, če gre za umetniško izkušnjo kot eno od »avtentičnih oblik vstopanja posameznika v odnose z življenjskim okoljem« (prav tam). V tem primeru bi bila tudi interpretacija kanonskih tekstov literarnega izročila, ki jo predvideva UN, ob aktualizaciji (UN 2008, str. 16) izraz kritične samorefleksije in empatičnega razumevanja različnega (prim. Nussbaum 1997, str. 95), denimo v šolskem eseju »kot kandidatov[em] besedil[u] o njegovem branju književnosti« (Krakar Vogel v Ambrož idr. 2007, str. 10).

Sklep

Besedilo 2. člena *Zakona o gimnazijah* ne ponuja jasne podobe gimnazijskega maturanta in humanosti ne omenja. UN za slovenščino v gimnazijah se kaže kot akulturacija kljub priporočilom o aktualizaciji literature ter doživljanju in ustvarjalnosti ob stiku z njo. Ne glede na to ure za pouk slovenščine v kurikulumu za gimnazijo so in njihov delež v primerjavi s preteklostjo ali z drugimi splošnoizobraževalnimi predmeti ni spremenjen,¹⁶ književnosti jih je namenjena polovica. Maturitetni izpit iz slovenščine je ovrednoten z osmimi točkami, kar ustreza vrednosti višje ravni, odstotni delež točk za književnost v njem ni manjši od jezikovnega. V tem smislu o marginalizaciji tega področja ne moremo govoriti. Prav tako ni mogoče trditi, da se pri pouku slovenščine problematiki humanosti in odprtosti drugemu prek narativne imaginacije ne moremo posvečati ter tako vzpostavljati prostora za ozaveščanje etosa kljub UN, ki tega neposredno ne omenja in v njem koncept humanosti ni dorečen, ter kljub drugim okoliščinam, ki tak pristop lahko ovirajo. Vendar se z vsakim odmikom od predpisanega ali uveljavljenega obenem oddaljimo od ustaljenega maturitetnega standarda, s čimer se za učitelja ali učiteljico vzpostavi etična razpetost med morebitnim osebnim pogledom na smisel pouka književnosti in odgovornostjo do otroka, za katerega je maturitetni dosežek formalno merilo ob prehodu na visokošolski študij. ZOFVI govori o spoštovanju drugačnosti in razvijanju sposobnosti za življenje v demokratični družbi, *Zakon o gimnazijah* in drugi normativni dokumenti, kot sta UN in predmetni izpitni katalog, pa teh ciljev ne omenjajo.

Gre za to, da bi pri šolskem delu s književnimi teksti ohranili ustvarjalni stik z najboljšim iz kulturne preteklosti ter vez med literaturo in modrostjo (Abbs 2003, str. 2). Vprašanje je, kako je možno v sedanjih šolskih okoliščinah, znotraj systemske didaktike književnosti (Krakar Vogel 2013, str. 18) in ob spoznanjih etičnega obrata v literarni vedi (Virk 2018, str. 8) udejanjiti širše vzgojne cilje pouka književnosti (Krakar Vogel 2004, str. 54–55), zlasti ostriti etično občutljivost mladih (Virk 2019, str. 71). Etična izbira v svoji singularnosti kaže strukturno podobnost z literarnim delom (Virk 2018, str. 29), ki kliče po osebnem, tudi mladostnikovem, pogledu na prebrano in po spoštljivem soočenju s perspektivo drugega.

Literatura in viri

- Abbs, P. (2003). *Against the Flow. Education, the Arts and Postmodernist Culture*. London: RoutledgeFalmer.
- Ambrož D., Krakar Vogel, B. in Šimenc, B. (2007). *Od spisa do eseja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Beg, J. J. (2019). *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

¹⁶ V poklicnih in strokovnih šolah se je ob prenovi pred dobrim desetletjem spremenil. Z uvedbo odprtega kurikula se je število ur za slovenščino zmanjšalo.

- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.
- Inovativna pedagogika*. (2019). MIZŠ. Dostopno na: <https://www.inovativna-sola.si> (pridobljeno 11. 8. 2019).
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kraker Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kraker Vogel, B. in Blažič, M. M. (2013). *Sistemska didaktika književnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kraker Vogel, B. (2019). Modeli književnega pouka v slovenskem šolskem sistemu. *Jezik in slovnstvo*, 64, št. 1, str. 41–50.
- Kroflič, R. (2007a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 56–71.
- Kroflič, R. (2007b). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 12, str. 10–31.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 7–28.
- Meretoja, H. (2014). Narrative and Human Existence: Ontology, Epistemology, and Ethics. *New Literary History*, 45, št. 1, str. 89–109.
- Meretoja, H. (2018). *The Ethics of Storytelling (Narrative Hermeneutics, History and the Possible)*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities?* New Jersey: Princeton University Press.
- Predmetni izpitni katalog za splošno matura – slovenščina*. (2017). RIC. Dostopno na: https://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/slovenscina (pridobljeno 30. 6. 2019).
- RIC. (2019). Dostopno na: https://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije (pridobljeno 21. 5. 2019).
- Ricoeur, P. (2003). Life in Quest of Narrative. V: D. Wood (ur.). *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation*. London: Taylor & Francis e-Library, str. 22–33.
- Roche, M. W. (2004). *Why Literature Matters in the 21st Century*. New Haven and London: Yale University Press.
- Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rutar Ilc, Z. (2012). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Tatarkiewicz, W. (2000). *Zgodovina šestih pojmov (umetnost, lepo, forma, ustvarjanje, prikazovanje, estetski doživljaj)*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Učni načrt za slovenščino v gimnazijah*. (2008). Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimm.pdf (pridobljeno 18. 5. 2019).
- Virk, T. (2018). *Etični obrat v literarni vedi*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Virk, T. (2019). Literatura, etika in pouk književnosti v gimnazijah. *Jezik in slovnstvo*, 64, št. 1, str. 65–72.

- Zakon o gimnazijah.* (1996). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1996-01-0571/zakon-o-gimnazijah-zgim> (pridobljeno 17. 6. 2019).
- Zakon o gimnazijah.* (2006). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0002?sop=2007-01-0002> (pridobljeno 18. 5. 2019).
- Zakon o gimnazijah.* (2017). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-3193/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-zakona-o-gimnazijah-zgim-c> (pridobljeno 17. 6. 2019).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.* (1996). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0718?sop=2007-01-0718> (pridobljeno 5. 9. 2019).
- Žbogar, A. (2015). Gimnazijski pouk književnosti v luči prenove in posodobitve. *Jezik in slovstvo*, 60, št. 3–4, str. 115–122.

Adrijana ŠPACAPAN (School Centre Nova Gorica, Slovenia)

HUMANITY AND TEACHING LITERATURE IN CONTEMPORARY GENERAL UPPER SECONDARY SCHOOL

Abstract: The ethical turn in literary studies is the basis of the question of how the promotion of an adolescent's ethical consideration and openness to The Other through teaching literature in general upper secondary school is formally supported and viable. The article explores the response of Slovene education legislation and curricular documents to the concepts of the humane intellectual and the citizen of the world (M. Nussbaum) and the concept of a good education, dedicated to assessing values, and the search for meaning and wisdom (P. Abbs, G. Biesta). The Article Two of the currently valid General Upper Secondary School Act and The Curriculum for the Slovenian Language in General Upper Secondary School do not include this idea. The latter does provide the grounds for its introduction but is in the present concept of the general upper secondary school a less feasible goal. In contrast, the basic legal document (Organisation and Financing of Education Act) supports the idea, which, however, places a teacher into a conflicting situation between his/her professional – personal stance and the dichotomy of legislative provisions, as well as directly binding documents for teaching.

Keywords: General Upper Secondary School Act, curriculum, literature, humanity, ethics

E-mail for correspondence: adrijana.spacapan@gmail.com