

LITERATURA, ETIKA IN POUK KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJAH

Članek izhaja iz postavke, da je sestavni del pouka književnosti tudi etična vzgoja. V uvodu izpostavlja tako prednosti kot pomanjkljivosti etične vzgoje z literaturo in poglobitvi razlog za dvoumnost tovrstne vzgoje vidi v pristopu, ki se osredinja predvsem na privzganje konkretnih, družbeno sprejemljivih ali zaželenih etičnih (oziroma moralnih) vrednot. Ob sklicevanju na misel G. C. Spivak in M. C. Nussbaum predlaga drugačen pristop. Ta izhaja iz prepričanja, da je največji etični potencial umetniške literature v njenem omogočanju srečavanja z drugostjo in drugim ter empatičnega »podoživljanja« etičnih položajev in njihovega domišljjskega preigravanja. Branje literature tako prispeva k širjenju naše etične zavesti in osteranju etične občutljivosti. Osnovni pogoj za tako etično vzgojo – širok nabor vrhunskih literarnih del svetovne in slovenske književnosti iz različnih obdobij in kultur – je v gimnazijskem učnem načrtu zagotovljen.

Ključne besede: pouk književnosti, etična vzgoja s književnostjo, Martha C. Nussbaum, Gayatri C. Spivak

Šola ni le izobraževalna ustanova, ampak ima tudi vzgojno poslanstvo.¹ Tako poslanstvo se samo na sebi ne zdi problematično in logično je, da naj k njemu prispeva tudi pouk književnosti. Ta nemara še posebej, med drugim tudi na področju tako imenovane etične vzgoje. Zdi se sicer, da v sodobnih didaktikah književnosti ta tema – morda zaradi njene potencialne izpostavljenosti ideološkim zlorabam, ki v preteklosti niso bile redke – ni čisto v ospredju. A toliko bolj jo poudarjajo nekatere angažirane sodobne filozofinje in teoretičarke, ki svoje filozofsko-teoretično delovanje izrazito vežejo na branje literarnih besedil. Ena od osrednjih utemeljiteljic

¹ Razprava je nastala v okviru raziskovalnega programa P6-0239, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

postkolonialne teorije ter humanitarna aktivistka Gayatri Chakravorty Spivak tako denimo meni, da je bistveni vidik ustreznega izobraževanja ter družbenega in etičnega ozaveščanja mladih *estetska vzgoja* (tak je tudi naslov njene obsežne knjige), ki pomeni predvsem vzgojo v kritičnem mišljenju ter etičnem ozaveščanju, namreč prek odkrivanja in sprejemanja drugosti in drugačnosti ter prek privzgoje čuta za tako imenovane *subalterne*, vse to ob pomoči ustrezno usmerjanega poglobljenega branja izbranih literarnih besedil. Podobno ameriška filozofinja, etičarka in prav tako humanitarna aktivistka, ena od začetnic tako imenovane etične literarne vede Martha Craven Nussbaum v več svojih odmevnih knjigah poudarja, kako pomembna, pravzaprav nenadomestljiva je vzgoja z literaturo, če želi neka družba biti demokratična in imeti etično osveščene ter dejavne državljane;² po njenem je literatura sploh najboljše sredstvo za etično vzgojo v šoli (Nussbaum 1992: 103–104). Taki načelni drži je na eni strani mogoče pritrđiti. Toda v isti sapi velja dodati, da se pod naslovom »etična vzgoja z literaturo« lahko skrivajo različne prakse, tudi take, ki so po mojem zgrešene (in so morda razlog za previdnost nekaterih književnih didaktikov glede te teme). V nadaljevanju bom prikazal nekaj načelnih zagat, povezanih s to problematiko.

O tem, da je literatura lahko učinkovito sredstvo za vzgojo vrednot, ni dvoma. V zgodovini so jo pogosto uporabljali tudi za ta namen. A že pri Platonu (gl. *Državo*) je zasejano seme spoznanja, da tovrstna uporabnost literature ni nujno nekaj pozitivnega, saj je literatura lahko enako učinkovita pri vzgoji vrednot kot pri »vzgoji« nevrednot. Naj le spomnim na to, da literature za moralno vzgojo niso uporabljali samo v relativno svobodnih, naprednih in demokratičnih družbah, temveč tudi v totalitarnih režimih, in sicer za privzgojo takih »vrednot«, ki jih imamo danes zvečine za nevrednote. Posebna učinkovitost literature kot vzgojnega pripomočka na polju etike torej ni nujno že kar sama na sebi nekaj koristnega in zaželenega, ampak je njena vloga glede tega dvoumna.

Poglavitni razlog za to dvoumnost vidim v tem, da imamo, kadar govorimo o etični – včasih bi bilo primerneje reči moralni – vzgoji z literaturo, pogosto v mislih točno določen, konkreten nabor vrednot, in etično vzgojni potencial literature povezujemo z njihovim pozitivnim promoviranjem. Tudi M. Nussbaum meri v svojih poznejših, manj filozofsko izdelanih in bolj družbeno angažiranih delih (*Poetska pravičnost* in *Ne za dobiček*) predvsem na konkretne vrednote, zaradi katerih lahko po njenem družba (in seveda posameznik v njej) bolje uspeva, torej na konkretne družbeno zaželene vrednote (zanjo so to predvsem zmožnost kritičnega mišljenja, socialni čut, preseganje lokalnosti, zmožnost biti državljan sveta ter simpatija in empatija; gl. npr. Nussbaum 2010: 7; 36–38; 95–97). Tovrstno povezovanje literature s konkretnimi etičnimi oziroma moralnimi vrednotami pa sproža kopico načelnih pomislekov in vprašanj. Prvo tako vprašanje je denimo že: kakšen status sploh lahko imajo družbeno zaželene ali – to sicer ni vselej isto – družbeno sprejete oziroma

² V mislih imam predvsem ta dela obeh avtoric: *Smrt discipline, Druge Azije in Estetska vzgoja v dobi globalizacije* G. Spivak ter *Vednost ljubezni, Poetska pravičnost in Ne za dobiček. Zakaj demokracija potrebuje humanistiko* M. Nussbaum.

družbeno sprejemljive etične vrednote? So univerzalne, obče veljavne in tako rekoč »objektivne«, ali zgolj parcialne, razmeroma naključne, začasne in omejene, take, da veljajo predvsem za posamično družbo?³ Kratek premislek pokaže, da univerzalne ne morejo biti, saj je take (kljub morebitni nasprotni intuiciji) zelo težko najti. Celo na videz tako obča vrednota (med drugim ena temeljnih vrednot tako imenovanega svetovnega etosa), kot je nedotakljivost življenja, je daleč od univerzalne. Še danes jo kršijo vse tiste kulturne in družbene sredine, ki privzgajajo smrtno sovraštvo do posamičnih skupin ljudi, pa tiste, ki gojijo tako imenovano krvno maščevanje, pa tudi vse tiste, ki poznajo smrtno kazen, če se omejim le na te primere. Podobno velja denimo za vrednotenje trpljenja. Po mnenju nekaterih filozofov je univerzalno dejstvo, da ljudje trpljenje zavračamo kot nekaj slabega. Premagovanje trpljenja kot pot do sreče je cilj tako nekaterih zahodnih kot vzhodnih filozofij. Toda na drugi strani je v nekaterih verskih tradicijah, filozofskih pristopih (na primer pri M. Nussbaum), pa tudi literarnih upodobitvah (na primer pri Dostojevskem ali Proustu) trpljenje iz različnih razlogov vrednoteno etično pozitivno (pogosto kot ojačevalec ali celo pogoj specifične spoznavne zmožnosti). Podobnih primerov je polno, sklep, ki ga omogočajo, pa je tale: družbeno sprejete vrednote niso univerzalne. Razlikujejo se od družbe do družbe, modificira jih tudi zgodovinski čas, pa ekonomski in drugi dejavniki. Celo kadar imajo isto ime in so zato videti obče, se v različnih obdobjih ali kulturah med seboj lahko razlikujejo. Če omenim le primer iz ene same, zahodne kulturne tradicije: ljubezen pomeni staremu Grku nekaj drugega kot Provansalcu dvanajstega ali denimo Američanu enaindvajsetega stoletja.

A dvoumnost projekta vzgoje konkretnih vrednot (z literaturo) ni le posledica zgodovinskih in nacionalno-kulturnih razlik, ki sicer preprečujejo sprejetje univerzalnih vrednot, vsaj načeloma pa naj ne bi nujno načenjale homogenega vrednostnega sistema posamične družbe. Posređi so tudi ideološke razlike, ki razbijajo to domnevno homogenost. Čeprav utegne denimo sočutje biti deklarativno splošno sprejeta vrednota kake družbe, se lahko v praksi izkaže, da nezanemarljivi, morda celo večinski del te družbe sočutje do tujca (ali pa do nasprotnika/sovražnika; spomnimo se prvotne recepcije Kocbekovega *Strahu in poguma*)⁴ diskriminira kot ne vrednoto. Katera je v takem primeru tista vrednota, ki je družbeno zaželena oziroma družbeno sprejeta ter naj jo zato spodbujamo tudi pri pouku književnosti? Je določljiva količinsko, z deležem pripadnikov skupnosti, ki jo podpirajo ali zavračajo? Če konkretiziram to dilemo z nekoliko drastičnim, a za slovenskega bralca dejanskim primerom: je družbeno sprejeta (ali vsaj zaželena) tista vrednota, ki jo s svojim programom udejanja vlada, ali pa morda tej nasprotna vrednota, ki jo vladi navkljub na referendumu potrdi tako imenovano »ljudstvo«? – Kakorkoli obračamo, smo pri modelu privzgoje konkretnih vrednot s književnostjo na spolzku terenu.

³ Vprašanje je pomenljivo že zato, ker ob predpostavki, da naj etična/moralna vzgoja z literaturo meri predvsem na konkretne družbeno sprejete/zaželene vrednote, odgovor nanj daje smernice za to, kateri literarni kanon bo za ta namen primernejši: nacionalni ali svetovni.

⁴ Zgodovina recepcije Kocbekovih novel je sploh dober primer za to, kako nezanesljive in spremenljive so lahko družbeno sprejete ali zaželene vrednote.

Nujno se namreč pojavi nadležno in nikoli v celoti pravično odločljivo vprašanje, katere oziroma čigave konkretne vrednote spodbujati pri pouku književnosti.

Preden začnemo pouk književnosti uporabljati za privzgojo konkretnih, domnevno družbeno sprejetih ali sprejemljivih vrednot, je treba torej to problematiko temeljito premisliti. Ne le zato, ker so družbene vrednote posamičnega (npr. nedemokratskega) okolja lahko dvomljive, temveč tudi zato, ker so (zlasti v demokratičnih, nazorsko pluralnih družbah) lahko samovoljno razglašene za družbeno zaželene, zares pa so morda le vrednote sestavljavcev učnih načrtov ali profesorjev in profesorice – takih, na primer, kot sem tudi sam –, ki temeljijo na posameznikovem življenjskem ali svetovnem nazoru in ideologiji, na njegovi interpretaciji družbene realnosti, v kateri živi, vendar niso zares družbeno obče sprejete ali zaželene (kaj šele univerzalne). Čeprav se morda komu zdi, da znotraj posamične družbe obstaja presek vrednot, ki je deležen splošnega konsenza, je ta skupni presek pogosto ožji, kot si priznavamo. Pomislimo le na nekaj odmevnih knjig s področja družboslovja in humanistike v zadnjih letih (da o publicistiki sploh ne govorim) in poskusimo odgovoriti na vprašanje, kaj se zdi na Slovenskem danes družbeno bolj primerna vrednota: razumevanje, strpnost in odpuščanje, ali jeza, bes in pravičn(išk)o kaznovanje. Slovenska družboslovna in humanistična elita na to danes nima enoznačnega odgovora. Kaj od tega bomo torej pri pouku književnosti spodbujali kot vrednoto?

Vsi ti pomisleki seveda ne zanikajo izjemne *uporabnosti* literature pri vzgoji vrednot (a ne pozabimo, da tudi nevrednot). Literatura je za to posebej primerna iz razlogov, ki jih je v *Poetiki* izpostavil že Aristotel, pa še iz mnogih drugih. To ne velja le za etično/moralno vzgojo. *Instrumentalno* je uporabna še za niz drugih disciplin: za filozofijo, sociologijo, zgodovino, psihologijo, psihoanalizo, antropologijo, celo za medicino (seznam seveda ni popoln). Še posebej je uporabna kot orodje za utrjevanje vsakršnih ideoloških ali nazorskih prepričanj. Vendar pa kot taka – tako se mi vsaj zdi – ne bi smela biti v *ospredju* pouka književnosti⁵ ne v gimnaziji ne na univerzi. Ne le zato, ker je tako postavljena v podrejeni položaj, ker je zgolj orodje, instrument ali, kot se je reklo včasih, *dekla* nečesa njej zunanjega, na primer ideologije, temveč še iz tehtnejših razlogov. Literatura kot izjemno kompleksna jezikovna in duhovna stvaritev po mojem mnenju ne daje zares konkretnih, enournih in jasnih navodil za delovanje, tudi ne za etično ravnanje ali za etično držo. To ne pomeni, da literatura ni povezana z etiko. Vsako literarno besedilo ima tudi etično razsežnost.⁶ Ob branju literature *lahko* pridobimo, utrdimo ali spremenimo svoje lastne etične nazore. Literatura je neskončna zakladnica etičnih položajev, pa tudi moralnih sentenc in nazorov, celo napotkov, izraženih v govoru posameznih literarnih oseb ali pripovedovalca. A če bi na primer take sentence in napotke kar neposredno sprejemali kot etični ali moralni poduk, ki nam ga daje literarno besedilo, ter spregledali kompleksnost znotrajbesedilnih, medbesedilnih in metabesedilnih razmerij, retorične strukturiranosti ter sižejskih oblikovanj, če se omejim le na te momente in ne omenjam kulturnih ter zgodovinskih, potem bi literaturo brali in

⁵ Pač pa je prav, da ta njen potencial izrabijo drugi predmeti/discipline.

⁶ To stališče je na Slovenskem podrobno utemeljil Janko Kos; gl. Kos 2001: 32.

razumevali naivno, podobno kot tisti policist, ki je med predstavo *Hamleta* skočil na oder in aretiral moralca. Pa ne le to; če bi literaturo brali le na tej ravni naivnega, nekritičnega poistovetenja, potem bi nujno morali priznati, da lahko pogosto daje »navodila« tudi za neetično, nemoralno ravnanje (pomislimo samo na *Peklensko pomarančo* ali na *Ameriškega psiha*, če navedem dva vzorčna primera).

Preden podam predlog, kako ustrežneje zajeti – in tudi pri pouku književnosti uporabiti – etični potencial literature, bi rad opozoril na nekaj dejavnikov, ki jemljejo del ostrine gornjim zadržkom, hoté prikazanim zaostreno. Če bi se dosledno držali njihovega nauka, bi to v teoriji v skrajni posledici lahko vodilo v etični relativizem, v praksi pa bi lahko povzročilo učiteljevo pasivnost ali (vsaj delno) blokado nagibov za etično delovanje. Oboje bi bilo slabo. Čeprav težko zanikamo pluralizem etičnih svetov, etični relativizem (ki seveda ni isto kot pluralizem) po mojem mnenju ni plodovito izhodišče za etično vzgojo pri književnosti (pa tudi ne obetavna življenjska drža). Prepričan sem tudi, da je vsaj pravica (če ne po svoje celo dolžnost, namreč notranja) vsake suverene osebe, da izraža svojo lastno etično držo. Le da je zaradi omenjenih zadržkov izražanje te drže ob pomoči literarnih besedil za učitelja književnosti mnogo zahtevnejša naloga kot na primer za literarnega kritika, esejista, teoretika ali filozofa. Medtem ko močno izražanje lastnih nazorov in ideologije nikakor ni nujno v nasprotju z nalogo kritika, esejista, filozofa, celo teoretika ne, ima vsakdo, ki želi etično vzgajati s poukom književnosti v šoli, ob pravici (in notranji dolžnosti) do izražanja svojega lastnega etosa tudi odgovornosti,⁷ ki po mojem ovirajo docela svobodno izrabo te pravice.⁸

Podobno velja, da se pouk književnosti kljub navedenim zadržkom najbrž ne more – že iz književno didaktičnih razlogov morda celo ne sme – v celoti izogniti navezovanju na aktualne družbeno sprejete ali zaželenne vrednote. To je ne le nujno zlo, ampak v posamičnih primerih lahko tudi edino pravilno.⁹ Zaradi omenjenih zadržkov to

⁷ Te mu nalaga že položaj razmeroma nedotakljive avtoritete glede vednosti, ki ga zaseda kot učitelj pred učenci.

⁸ Tu se odpira niz problemov, ki filozofsko in teoretično še niso razrešeni in jih lahko le na kratko nakažem. Del teh problemov zadeva razmerje med etičnim in estetskim. Če npr. zgodovinsko (ali kulturno) oddaljena dela, denimo Shakespearjeva, etično vrednotimo z gledišča današnjih etičnih standardov svoje kulture (torej pravzaprav ideološko), jim to lahko zniža njihovo estetsko vrednost – po mojem sicer neupravičeno (podrobneje o tem Virk 2017: 22–26). Enako velja, če s svojega parcialnega ideološkega gledišča etično vrednotimo sodobno delo iz svoje kulture; pri tem lahko docela zgrešimo etični, estetski in spoznavni domet besedila (oz. njegovo sporočilnost; primer so nekateri nazorsko ali ideološko motivirani odzivi na Jančarjev roman *To noč sem jo videl*). Za literarno vedo, kritiko in publicistiko so tudi taki (po mojem zgrešeni) pristopi čisto legitimni; v nekoliko drugačnem položaju smo za katedrom, s katerega poučujemo in vzgajamo dijake ali študente. K *etični* drži vsakega pedagoga po mojem sodi, da se, kadar nastopa v vlogi avtoritete pred dijaki ali študenti, v največji možni meri odreče svoji lastni ideološki intervenciji. Dober pedagog jo bo unovčil kvečjemu na ravni enakopravnega dialoga.

⁹ Načeloma so to primeri, ko gre za problematizacijo aktualnih družbenih vrednot. V nasprotnem primeru, ko gre za njihovo potrjevanje, se pouk književnosti lahko izrodi v vzgojo za konformizem. Tovrstni konformizem zaradi relativne poljubnosti in tudi morebitne spornosti aktualnih družbenih vrednot ni etično vzgojen, saj ne privzgaja trajne etične drže, temveč uklanjanje prilagodljivi moraliki.

sicer pomeni tveganje (na primer tveganje politizacije),¹⁰ toda etično delovanje je brez tveganja pogosto nemogoče, zato to ne more biti razlog za zavrnitev v celoti. Vendar bi rad poudaril, da tak pristop ne zadeva *bistvenega* vidika razmerja med etiko in literaturo in zato pri etični vzgoji prek literature ne bi smel zavzemati preveč vidnega mesta (čeprav je skušnjava za to bržkone precejšnja; navezave aktualnih političnih ali etičnih tem na novejša ali starejša literarna dela so zaradi tematske širine in pomenske pluralnosti literature vablljivo nezahtevne). Družbeno sprejete vrednote namreč niso avtentično domovanje etičnega. To morda najučinkoviteje dokazuje vselej aktualna *Antigona*. Etičnost *Antigone* – Sofoklejeve ali zakodirane Smeletove – je ravno v tem, da gre naslovna junakinja s svojo odločitvijo proti aktualnim družbeno sprejetim vrednotam, proti konformističnemu moralizmu. Prav zato je njena odločitev poudarjeno *etična*, tako v kantovskem kot v dekonstrukcijskem pomenu besede: ni zavezana nobenemu veljavnemu, utrjenemu, zapisanemu moralnemu kodeksu, glede tega je torej docela individualna, posamična, *singularna* in v tem oziru svobodna, a obenem za samo Antigono absolutno zavezujoča, njen kategorični imperativ.

Etična vzgoja prek literature je torej izjemno zahtevno in kompleksno opravilo. Najbolj utečene in ustaljene oblike take vzgoje so, kot sem poskušal pokazati, izpostavljene raznim nevarnostim in etičnega potenciala literature ne izrabljajo ustrezno. Za konec bi želel vsaj nakazati dve možnosti, kako etično razsežnost literature razumeti ustrežneje. Prvo je odmevno razvijala M. Nussbaum zlasti v zgodnejših delih, na primer v *Vednosti ljubezni*. Čeprav je po stroki filozofinja, je sprožila spremembo literarnovednega pristopa k obravnavi literarnih del. V zadnjih desetletjih je namreč literatura postala izjemno pomembna za filozofijo morale oziroma etiko. Razlog je ta, da ima teoretični – tudi filozofski – diskurz možnost operiranja le na splošni definicijski ravni, etični položaji pa so, kot sem na kratko nakazal ob *Antigoni*, vselej singularni, odvisni od nepredvidljivega in neizračunljivega konteksta in zato nepričakovani, tako da jih ni mogoče zaobseči v abstraktnih običnih definicijah. Pač pa jih lahko s svojo ustvarjalno simulacijo življenja, njegove raznolikosti in kompleksnosti uprizarja literatura. Ta je tako odlikovani prostor za preučevanje, razumevanje ter interpretativno preigravanje etičnih položajev in odločitev, in prek tega preučevanja in razumevanja, ki poteka ob pomoči empatije, zmožnosti vživljanja v čustva, motive, mišljenje drugega – ki pa ne pomeni nujno brezdistančnega poistovetenja – urimo in izboljšujemo svojo etično zavest (misel, ki je sicer v zasnutku vsebovana že pri Aristotelu, izrecno razdelana pa denimo že pri A. Smithu; gl. Nussbaum 1990: 338–347). – Etični potencial literature je mogoče zajeti še nekoliko drugače. S tega zornega kota je literatura eminentni prostor izkušanja sicer nedosegljive drugosti (ta pogled z nekaterimi modifikacijami v svojih delih zastopa G. Spivak). Razvija našo ustvarjalno domišljijo in tako odpira kraljevsko pot v polje spoštljivega priznavanja drugega, kar so lastnosti, ki sestavljajo tudi jedro etične občutljivosti.

¹⁰ Čeprav je etično povezano s političnim, je med obojim pomembna razlika. Gl. Virk 2017: 26–27.

Za filozofski in teoretični um drži, ki ju zastopata M. Nussbaum in G. Spivak, nista nujno brezšivno združljivi.¹¹ A zapleteno in težko odločljivo debato o tem lahko didaktika književnosti prepusti sferama filozofije in teorije. Ne nazadnje je etična vzgoja (prek literature) *praksa* in »etična pamet« je že od Aristotela naprej predvsem »praktična pamet«, pametnost, ki razsoja v primerih, nad katerimi zgolj logično mišljenje nima jurisdikcije. Z vidika etične vzgoje kot prakse je po mojem mnenju najbolj literarno specifičen etični potencial literature v tem, da nam omogoča empatično stopanje v razmerje do drugega in do drug(a)čn)osti, ne da bi to drugo »udomačili« in podredili »svojosti«. Tak položaj je na videz soroden hermenevtičnemu, in nemara si z njim res deli skupen prostor. Vendar se od njega tudi odmika. Za etični odnos namreč ni pomembno zgolj razumevanje, temveč morda še bolj tudi *spoštljivo dopuščanje* drug(a)čn)osti drugega. Kolikor je etični položaj vselej singularen (tako kot je singularno tudi vsako delo besedne umetnosti; prav zato je za mnoge filozofe literatura glede razumevanja etičnega tako pomembna), je namreč drugost v skrajni posledici tudi hermenevtično neprisojiljiva.

Tako izhodišče nakazuje nekatere osnovne smernice glede etične vzgoje prek literature. Njen etični potencial bomo najboljše izrabili, če nam bo uspelo privzgjajati nenasilen (z našimi ideološkimi predsodki ne vnaprej določen) stik z drugostjo (osebe ali kulture), če bomo dosegli, da bodo mladi bralci literarnih del empatično preigravali etične položaje v vsej njihovi kompleksnosti ter jih poskusili razumeti iz njih samih, ne zgolj iz svojih (ali naših) lastnih vnaprejšnjih nazorov in izkušenj (edino tako bomo tudi zares privzgjajali kritično mišljenje). Z vsem tem bomo urili in širili etično zavest ter ostrili etično občutljivost, kar je po mojem mnenju tisto najboljše, kar lahko iztržimo iz etične vzgoje z literaturo. To seveda narekuje tudi ustrezen izbor literarnih besedil. Bolj ko so literarna dela umetniško kakovostna in presežna, torej, manj ko so tezna, premočrtno ideološka, enoznačno didaktično naravnana ali moralistična, več lahko prispevajo k oblikovanju etične zavesti. Tudi z gledišča etične vzgoje zato po mojem mnenju šolski kanon¹² ne sme biti usmerjen instrumentalno, kot zbir besedil, pripravnih za vzgojo konkretnih vrednot, ki se zdijo posamezni skupini družbeno sprejete, pomembne in koristne, temveč mora biti nabor tematsko, problemsko, slogovno in kulturno raznolikih vrhunskih umetnin iz zgodovine svetovne in slovenske književnosti. Kar zadeva učni načrt za gimnazije, imamo na Slovenskem dobre pogoje za to. Izjemno zahtevna naloga, kako jih najboljše izrabiti, pa je stvar ne le didaktičnih kompetenc in ustreznega znanja, temveč tudi etične zavesti vseh, ki se ukvarjamo s poučevanjem književnosti.

¹¹ G. Spivak denimo kritizira M. Nussbaum, češ da njen pristop, ki temelji na empatiji, namesto odgovornega odnosa do absolutno Drugega kot singularnega propagira njegovo »udomačitev«, prisvojitve, prisebstenje (Spivak 2008: 267).

¹² Kako kompleksni premisleki oblikujejo njegovo sestavo, je dobro razvidno iz Krakar Vogel 2004: 61–67.

Literatura

Kos, Janko, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Nussbaum, Martha C., 1992: *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. New York; Oxford: Oxford University Press.

Nussbaum, Martha C., 2010: *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities?* Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty, 2008: *Other Asias*. Oxford: Blackwell; Carlton: Malden.

Virk, Tomo, 2017: Etična literarna veda med kakofonijo in pluralnostjo. *Primerjalna književnost* 40/2. 13–30.