

ETOS, LITERATURA IN VKLJUČUJOČ POUK

Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (Ahačič idr. 2022) povezujejo kakovost pouka med drugim z upoštevanjem glasu dijakov in v tem smislu ponujajo premislek tudi o književnem pouku v okviru gimnazijskega predmeta slovenščina. Upoštevaajo etični vidik literature, ki je izpostavljen v t. i. etičnem obratu v literarni vedi (Virk 2018, 2021; Meretoja 2014a, 2014b, 2018) in ki ga upošteva tudi didaktika književnosti (Krakar Vogel 2020), je z argumentiranim diskusijskim poukom pri poglobljenem delu s klasičnimi literarnimi besedili možno spodbuditi ozavešanje mladostnikovega etosa. Izhodišče za to je postmoderno razumevanje dialoške etike, katere temelj je spoštljiv odnos do Drugega. Ta je literarni tekst oziroma prek tega kulturno izročilo, učenec in učitelj. Temelj sta narativna identiteta (Ricoeur 2003b) in narativna vednost zgodbe (Kroflič 2017a) v kontekstu razvoja etične zavesti (Kroflič 2007). Ta proces je možen v ustreznih, sistemsko urejenih šolskih okoliščinah in učnem okolju, kjer smo lahko enakovredno pozorni do prispevka slehernega udeleženca diskusije v okrilju spoštljivih odnosov. Tak pristop predvideva dejavno udeležbo vseh med šolsko uro in se kaže tudi kot smiselna priprava za pisanje šolskega eseja, katerega pomemben del je utemeljevanje osebnih stališč. Odpira pa pomembno vprašanje vrednotenja šolskega eseja.

Ključne besede: gimnazija, literarni pouk, etos, diskusijski pouk, esej

Ethos, Literature and Integrative Lessons

The starting points for the renewal of curricula in elementary and upper secondary schools (Ahačič et al. 2022) are related to the quality of lessons by, among other things, paying regard to the students' voice and, in this sense, they offer a consideration of teaching literature within the upper secondary school subject of the Slovenian language. Taking into account the ethical aspect of literature, which is highlighted in the so-called ethical turn in the literary science (Virk 2018, 2021; Meretoja 2014a, 2014b, 2018) and which is also followed by the didactics of literature (Krakar Vogel 2020), it is possible to stimulate the awareness of the adolescent's ethos with argumentative discussion classes carrying out in-depth work on classic literary texts. The starting point for this is the postmodern understanding of dialogic ethics, the foundation of which is a respectful attitude towards the Other. This is a literary

text or, through it, the cultural tradition and all the interpreters during lessons, i.e. both students and teacher. The foundation is the narrative identity (Ricoeur 2003b) and narrative knowledge (Kroflič 2017a) in the context of the development of ethical consciousness (Kroflič 2007). For the realization of this process an appropriate school system is necessary, and within this a safe learning environment, one which enables the development of ethical awareness and where equal attention can be paid to the contribution of every participant in the discussion with the support of respectful relationships. Such an approach also appears to be meaningful preparation for writing a school essay, an important part of which is proposing and supporting one's personal views. It also raises the important question of evaluating a school essay.

Keywords: literature teaching, upper secondary school, ethos, discussion lessons, essay

Uvod

Premislek o etični vlogi književnega pouka pri oblikovanju mladostnikovega etosa se navezuje na vprašanje, kako ta pouk osmisлити z vidika razmerja med besedno umetnostjo in mladostnikovim etosom ter kako se v tem smislu ukvarjati z literaturo pri pouku poglobljeno.¹ Izhodišče tega iskanja je postmoderna etika drugosti, ki postavlja v središče spoštljiv odnos do Drugega.² Literatura lahko izostri mladostnikovo etično občutljivost in s tem sooblikuje njegovo identiteto, kar pa se dogaja tudi v medosebnih razmerjih, nastalih med poukom kot socialnim prostorom.

Literatura in etika

Literatura se kot besedna umetnost kaže v estetski, spoznavni in etični funkciji (Kos 2001). Sem sodi v literarni umetnini

vse tisto, kar lahko vpliva na bralčevo vrednostno razmerje do sebe, okolja in sveta; kar oblikuje njegove težnje, želje in namere, mu določene pojave kaže kot pozitivne, druge kot negativne in v tem smislu celotno življenjsko obzorje postavlja pod izrazito vrednostno perspektivo. (Kos 2001: 32.)

Vez med etiko in moralno je stara kot svetovna književnost, saj je bila v preteklosti med drugim prav književnost prinašalka moralnih sporočil (Virk 2018: 19). Za literaturo tudi danes velja, da je posebej primerna za raziskovanje z gledišča etike in zato primerna kot sredstvo etične vzgoje, saj zmore spodbujati spoznavne moduse, kot so čustva, sočutje in empatija, ter razvijati domišljijo, kar je značilno

¹ Članek je napisan na podlagi študije primera v programu tehniška gimnazija, ki je potekala med šolskima letoma 2018/19 in 2019/2020, ko so bili dijaki v drugem oziroma tretjem letniku. Raziskava je nastala v okviru doktorske disertacije z naslovom *Ozaveščanje mladostnikovega etosa z literarno umetnostjo v sodobnem izobraževalnem konceptu* pod mentorstvom red. prof. dr. Roberta Krofliča in doc. dr. Igorja Škamperleta v okviru doktorskega programa Humanistika in družboslovje, področje Religijologija. Gl. Špacapan 2022.

² Izraz je zapisan z veliko začetnico in pomeni pojmovanje Drugega skladno s filozofijo oziroma etiko Emmanuela Lévinasa (1906–1995), ki ima v kontekstu etike drugosti osrednje mesto (Virk 2018: 158).

tudi za etično sodbo (Virk 2018: 29). Nekateri avtorji menijo, da etično nevtralna pripoved ne obstaja in literaturo razumejo kot velikanski laboratorij, kjer se preizkušajo vrednotenja in sodbe (Ricoeur 2011: 168) ter se v tem smislu dotika identitetnih vprašanj.

Povezavo med naracijo in identiteto, t. i. narativno identiteto, si posameznik pridobi s pripovedovanjem (Ricoeur 2003b: 188). Spoznavanje samega sebe je namreč interpretacija, ta pa se zgodi kot pripoved, naracija (Ricoeur 2003b: 198; Meretoja 2014a: 2). Življenja sicer ne gre enačiti z naracijo (Ricoeur 2003a: 20) in v literaturi je vprašanje identitete izpostavljeno drugače kot v vsakdanjem življenju. Naracija namreč zgradi trajne lastnosti književne osebe tako, da pripravi temelj za iskanje razmerja med spremembo in trajnostjo oziroma inovacijo in sedimentacijo (Ricoeur 2003b: 195), prek tega razmerja pa je možno opazovati tradicijo (Ricoeur 2003a: 25). V vsakem umetniškem delu je prostor za inovacijo, saj je to izvirni izdelek, ki pa je tako ali drugače vpet v modele iz tradicije. Ti so v njem plast sedimentacije (Ricoeur 2003a: 25). Literarna tradicija sooblikuje sebstvo, torej tako tradicionalno kot inovativno v njej (Ricoeur 2003a: 25). Zaradi vsega navedenega je odnos med besedilom in bralcem tako pomemben (Ricoeur 2003b: 198). Bralcu omogoča interpretirati svojo identiteto, preverjati svoj etos in ustvarjati živo tradicijo (Ricoeur 2003a: 25). Smisel pripovedi izvira iz preseka med bralčevim in besedilnim svetom oziroma med njunima horizontoma (Ricoeur 2003a : 26). Prvi je horizont izkušenj in pričakovanj, drugi pa možnih izkušenj in možnega sveta (Ricoeur 2003a: 26; tudi Meretoja 2018: 5), v katerem pomaga širiti prostor naših misli, dejanj in predstav o svetu z drugimi prav literatura (Meretoja 2018: 2, 90). Besedilo je posrednik med posameznikom in njim samim, med človekom in sočlovekom ter med človekom in svetom (Ricoeur 2003a: 27).

Ukvarjanje z etičnimi vidiki literature upošteva tudi didaktika književnosti, po kateri je cilj pouka književnosti med drugim tudi širši vzgojni (Krakar Vogel 2020: 67), saj vpliva na »oblikovanje učenčevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, na njegov moralni razvoj in karakterizacijo« (Krakar Vogel 2020: 101). Didaktika obenem spodbuja »/k/akovostn/o/ dialoško-razpravljaln/o/ interakcij/o/ v vseh fazah šolske interpretacije« (Krakar Vogel 2020: 105) in tako kaže stično točko z dialoško etiko.

S pedagoškega vidika je umetnost izraz drugega-kot-drugačnega in z umetniškim pričevanjem o sebi-kot-drugem spodbudimo spoštljiv odnos do drugosti (Kroflič 2017b). V za to ustreznih okoliščinah prevladujeta čut za D drugega in spoštljiva komunikacija oziroma odnos vzajemnega pripoznanja (Kroflič 2010a: 136). Zaznava ga osebna vpletenost, ki se kaže kot skrb, sočutje ali empatija, ki pa je lahko pristranska. Kritično jo lahko preseže etični um, strukturirana etična zavest. Ta ne obstaja kot vnaprej dana, temveč se vzpostavlja z nenehno refleksijo o izkušnjah v odnosih z Drugim. Etična odgovornost oziroma zavest se v tem smislu razvija postopno (Kroflič 2007): kot spodbujanje vstopa v odnose, kot zavedanje o njihovi spoštljivosti ali nespoštljivosti ter postopno kot zavedanje etičnih načel. Izhodišče

je posameznikova (otrokova, mladostnikova) empatična zmožnost, s katero vstopa v osebne odnose in tu razvija socialno kognicijo ter etično zavest. Tri etape oblikujejo medsebojno odvisen preplet, pri čemer ne gre za gradnjo identitete in etičnega razvoja z normativnim začetkom, torej s ponotranjenjem družbenih pravil, temveč »z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega položaja posameznika v medsebojno povezanem svetu razlik« (Kroflič 2007: 69).

Prostor javne srednje šole, ki vključuje različno misleče, je medsebojno povezani svet razlik. Ponuja pestrost izkušenj, dogodkov, ki omogočajo spodbujanje čuta za drugega in ki nujno pripeljejo do vzpostavitve odnosov, od tod pa tudi do možnosti premisleka o etičnih načelih in vrednotah. V take okoliščine je vpleten tudi odnos med učiteljem in dijakom,³ ki ju lahko razumemo kot vlogi med srečevanjem pri pouku. Če sta oba vpeta v proces medsebojnega sodelovanja, ki se pri mladostniku uresničuje vsaj delno s poglobljenim učenjem (prim. Egan 2010), je podoba šole zelo verjetno bližja idealu demokratičnosti in humanosti.

Koncept D drugega v odnosni etiki

Resnično človeško življenje ne more ostati *samo*-zadostno (Lévinas 1998: 79; avtorjev izvirni zapis). Človek postane etično bitje šele v odnosu. Etični prostor pravzaprav nastopi šele v stiku z Drugim in z odprtostjo Drugemu, ta pa je vedno in absolutno drugačen.

Šola je dinamičen socialni prostor, v katerem se odnosi kažejo v formalnih in neformalnih okoliščinah. Vstopanje vanje na vseh ravneh pomeni soočiti se z naravnimi in kulturnimi določili D drugega, kot so telesnost, navade, družbeni in gmotni položaj, ki ga vpeljuje mladostnikovo družinsko ozadje, nacionalni in jezikovni izvor, tudi pokrajinski in prek tega narečni, spolna in druga določila ter nenazadnje religiozne in druge idejne ter vrednotne opredelitve. Sodelovanje z mladostniki in med njimi samimi v vseh navedenih položajih pomeni možnost za zaznavanje odnosa do D drugega in za preseganje vsega zaznavnega pri Drugem. V nasprotnem primeru je Drugi za nas predmet, kot nazorno reče Lévinas (1998: 57):

Ko na obrazu opazujete nos, oči, čelo, brado, lahko vse to opišete, ker se na bližnjega obračate kot na predmet. Najboljši način srečati drugega je ne opaziti niti barve njegovih oči. Kadar opazujemo barvo oči, z drugim nismo v socialnem odnosu. V odnosu do obličja lahko sicer prevladuje zaznava, a to, kar je za obličje svojstveno, se ne da omejiti na zaznavo.

D drugega Lévinas imenuje obličje, kar je »nekakšna metafora za etično razmerje« (Virk 2018: 160). Zapiše, da je obličje abstraktno (Lévinas 1995: 143), vendar je vezano tudi na dobroto, »/m/al/o/ dobrot/o/ od človeka do človeka« (Lévinas

³ V besedilu so uporabljene slovnicične oblike za moški spol razen v primerih, ki se navezujejo na osebno izkušnjo avtorice tega prispevka.

1989: 4), in na sočutje (Lévinas 1989: 5). Dobrota je po Lévinasu (1969: 39) brezinteresna. Povezuje jo z mirom v odnosu, ki se začne pri meni in gre k Drugemu, ter ta, notranji mir enači z enovitostjo družbene pluralnosti (Lévinas 1969: 306), torej od posameznika razširi prostor k celotni družbi. Na vprašanje, kako razumeti odgovornost do Drugega, je (Lévinas 1989: 5–6) v javnem intervjuju odgovoril:

Sploh ne gre za to, da bi slovesno skrbeli za njegov blagor, z neko duhovnostjo, ki hitro postane le besedna. Odgovornost za drugega je skrb za njegovo snovnost. Hraniti bližnjega. Obleči bližnjega.

Vloga Drugega pri književnem pouku

Pri ukvarjanju s književnostjo med poukom se Drugi kaže v treh modalitetah: vrstnik, učitelj in fiktivni drugi v literarnem tekstu. Izhajajoč s stališča, da je mladostnik zmožni⁴ bralec, je vsak dijak interpret literarnega besedila, branje pa je prvoosebna izkušnja za slehernega med njimi. Skupaj z doživljanjem in premislekom o njem je to intimni proces na individualni ravni, ki ga mladostnik opravi sam pri sebi. Obenem je to zelo dejaven proces, ki zajema miselni napor najprej pri branju in nato pri notranjih odzivih na bralno dejanje, kot sta doživljanje prebranega in premišljevanje o njem. Dijak pa ima ob soočenju z drugimi interpretacijami možnost med poukom svoja stališča in presoje izraziti in primerjati med seboj, jih kritično ovrednotiti in argumentirati ter tako deliti svojo prvoosebno izkušnjo z drugoosebno (prim. Kroflič 2022: 21–22). Ta z dijakovega vidika ni le vrstnikova, temveč tudi učiteljeva, ki ravno tako odraža osebni pogled na literarno besedilo, ob tem pa še literarnovedno držo (tretjeosebna izkušnja), ki izvira iz učiteljeve profesionalne vloge.

Učitelj vpeljuje v sodelovanje z dijaki svoje literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko znanje, s katerim (lahko) usmerja komunikacijo med poukom, in tudi svoj način branja literature, ki je prav tako kot pri mladostnikih odvisen od njegove identitete. Vpet je v šolski sistem, ki ga ne more zanemariti, njegovo delo pa zaznamuje stik z vedno novimi generacijami mladostnikov in se v vsaki srečuje z različnimi življenjskimi poteki posameznega mladostnika v obdobju štiriletnega šolanja. Zaznamuje ga njegova didaktična vednost. Če želi osmisliti pouk s skupinsko diskusijo, med katero ima neposreden stik z razmišljanjem mladostnikov o literaturi, je njegova vloga spodbujati jo, upoštevajoč v njej različne poglede na problematiko, ki jo odpira literarno besedilo, v skupini ohranjati pozornost pri izbrani temi in se ustrezno odzivati na replike dijakov. Najprej in pred vsem tem pa je njegova vloga biti zavzet poslušalec vsega, kar vedo povedati mladostniki o literarni umetnini, in pozoren sledilec vsakršnega medosebnega dogajanja v skupini.

⁴ Izraz *zmožni bralec* je tu uporabljen v povezavi z literarnim branjem (Krakar Vogel 2020: 30), odraža pa predvsem odnos do mladostnika, ki vključuje prepričanje, da se ta zmore in hoče poglobiti v literarno besedilo.

Vlogi učitelja in učenca lahko dojemamo kot vzajemni. Dijak v to dialoško sodelovanje vnaša svoj, specifični način branja (razumevanja, doživljanja in interpretiranja) literature, ki ga učitelj ne more (popolnoma) predvideti, saj je prav tako kot pri njem samem odvisen od mladostnikove identitete. Ne more pa ga prezreti, saj bi to pomenilo Drugega odkloniti. V nasprotnem primeru je na voljo kot Drugi v vzajemni komunikaciji. Drug drugemu se lahko približata le v dialogu, ki je vzajemno spoštljiv in s tega vidika enakovreden ali, drugače povedano, simetričen (Medveš 2020: 43). Oba, tako dijak kot učitelj, torej po svoje, pa vendar nekako skupaj vstopita v odnos s fiktivnim Drugim, ki v tem primeru seže v svet civilizacijske dediščine idej, pri pouku slovenščine tistih, ki jih odpira besedna umetnost, torej preseže posameznikovo individualno življenje. Zgodba, s katero se ukvarjamo pri pouku književnosti, je namreč nosilka narativne vednosti (Kroflič 2017a), ki je med drugim pomembna prav za odprtost identitete in etično dimenzijo sprejemanja drugačnosti (Kroflič 2017a: 21).

Etična moč književnega pouka⁵

Med dveletno spremljavo poglobljenega dela z literaturo so bila v središču pozornosti vprašanja o vrednotah mladostnika, pomenu Drugega v njegovem življenju in o tem, kako mladostnik prepoznava in presoja etiko in etične dileme v literarnih tekstih, ali se zaveda razlik oziroma podobnosti med temi in svojim etosom ter kako literarno besedilo vpliva na njegov etos in ravnanje v odnosu do Drugega. Potekala je v realnih okoliščinah med poukom slovenščine v gimnaziji. Zanj so bila skladna z veljavnim Učnim načrtom za gimnazijo (Poznanovič Jezeršek idr. 2008) izbrana besedila domačega branja, s katerimi se pri pouku ukvarjamo podrobneje in za katera se predvideva, da jih dijaki preberejo samostojno v celoti zunaj pouka (Krakar Vogel 2020: 150).⁶ Književni pouk je v izbranem oddelku potekal običajno, kot se pri pouku sicer ukvarjamo z literarnimi besedili, predvidenimi za domače branje in s ciljem pisati šolski esej. Vključeval je delovne liste z vprašanji oziroma nalogami, ki so bili vodilo in pomoč med branjem posameznega besedila v širino in globino (Krakar Vogel 2020: 169) in izhodišče za delo s posameznim tekstom tudi med samim poukom. Narejeni so bili z vprašanji odprtega tipa, ki se vrstijo skladno z dogajanjem v literarnem besedilu, med ta so bila umeščena analitična vprašanja, usmerjena k širšemu in globljemu premisleku o besedilnih dogodkih, torej k razmerju med osebami, konfliktom, razlogom zanje in njihovim posledicam. Dijaki so ob njih iskali problemska področja literarnega besedila in jih razlagali ter tako v nekem smislu sami ugotavljali teme ali podteme. Na konec delovnega gradiva ali njegovega posameznega poglavja so bile

⁵ Raziskava je temeljila na analizi šolskih esejev, polstrukturiranih skupinskih diskusij o esejski temi, individualnih intervjujev z avtorji šolskih esejev in vprašalnika na začetku in koncu raziskave. Vse navedeno izhaja iz njihovih izjav in zapisov.

⁶ Delo je potekalo s temi besedili: Prešernov *Krst pri Savici* (1836), Dostojevskega *Zločin in kazen* (1866), Pregljeva novela *Matkova Tina* (1921) in Prežihova *Samorastniki* (1937) ter Camusov roman *Tujec* (1942). Gl. Učni načrt za gimnazijo (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 33).

umeščene naloge o stališčih in prepričanjih dijakov, širšem znanju in vrednotah, ki jih ponuja literarno besedilo v premislek, tudi primerjalna in povezovalna vprašanja, med katerimi so nekatera segla v druga literarna obdobja, tekste in umetniške ali družbene pojave. V celoti smo pri pouku književnosti sledili temeljnemu cilju predmeta, ki je zapisan v učnem načrtu med drugimi cilji tako:

Namen tega srečevanja je branje, osebno doživljanje in odprto razumevanje obveznih in prostoizbirnih umetnostnih besedil iz slovenske in prevodne književnosti. Tako dijaki/dijakinje razvijajo doživljajske, domišljjsko ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, ki bogatijo posameznikovo osebnost in so sestavina estetske zmožnosti. (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 5)

Pomemben pristop k ukvarjanju z literarnim besedilom je bila skupinska diskusija. Učiteljičina vloga pri tem je bila voditi pogovor, pri tem ohranjati glavno temo pogovora in vodilno idejo, obenem pa s pozornim poslušanjem replik slehernega dijaka, z natančnim sledenjem dinamiki in logiki posameznih odzivov ali njihove verige in z nenehnim prilagajanjem skupini ter njenemu premišljevanju o sproti nastajajoči problematiki poskrbeti, da se ne bi pretrgal pogovorni stik med vsemi udeleženi, zlasti ne med samimi dijaki. To je pomenilo tudi nenehno imeti v mislih vsakogar, ki se oglasi med šolsko uro, ter mu omogočiti, da se ga sliši in upošteva. Navodila za vsak šolski esej, ki so ga dijaki pisali po ukvarjanju z literarnim tekstom, so omogočila ugotavljanje dijakovega poznavanja literarnega besedila, njegovo zmožnost razčlenjevanja in primerjanja besedilnih pojavov ter izražanje osebnih stališč.⁷ Vsaka esejaska tema se je navezovala na etično dilemo, do katere so se pisci tudi opredeljevali.

Odnos do literature posredno razodeva stališče dijakov o literarnem jeziku, ki so ga povečini dojemali kot zahtevnega (Špacapan 2022: 203). Zaznavali so slogovne prvine in prepoznavali njihovo vlogo, zavedali so se tudi umetniške vrednosti literarnega dela prav zaradi njegovega sloga, vendar je bil zahteven slog kanonske književnosti zanje prej ovira pri razmišljanju kot spodbuda. Potrpežljivemu branju jezikovno težjih mest niso dali prednosti, ampak so se bolj posvečali razumevanju zgodbe. To je po njihovem mnenju pogoj, da jim postane besedilo všeč in je zanje zanimivo, zgodbi literarnega teksta pa so pripisali posebno vrednost tudi zato, ker dojemajo katero koli življenjsko problematiko drugače, če je predstavljena z zgodbo (Špacapan 2022: 203). Ta je pomembna za razumevanje besedilne problematike, k čemur pa po njihovem mnenju pripomore zlasti pogovor o književnem besedilu z drugimi. Menili so, da se tako od drugega in skupaj med poukom veliko naučijo in v tem vidijo posebno kakovost šolskega dela (Špacapan 2022: 203). Morda je to njihovo stališče povezano prav s trditvijo, da je jezik večine literarnih del zahteven in zanje težje razumljiv, diskusija o literarnem delu pa pripomore k razjasnitvi manj razumljivih besedilnih mest. Prav tako jim je več pomenila temeljita diskusija o eni temi kot manj informacij o več temah. Pripravljeni so se

⁷ Upoštevani so bili štirje šolski eseji, trije razpravljalni in en interpretativni. V obdobju dveh šolskih let je nastalo in bilo analiziranih šestinsedemdeset šolskih esejev.

bili poglobiti v določeno problematiko in so imeli tak pristop k literaturi raje v primerjavi z nabiranjem več tem, ki se jim med poukom ni možno temeljito posvetiti. V svoji interpretaciji so videli enakovredno možnost drugim, tudi učiteljičini, za vsako misel, stališče ali prepričanje pa so pričakovali argumentacijo. Opozarjali so na pomen poslušanja drug drugega in previdnost pri presoji stališč drugega, tudi zavedajoč se trenutnih kulturnih in zgodovinskih okoliščin, ki utegnejo vplivati na presojo. Stališča drugega so skušali razumeti, tudi zato, da so bolje razumeli svoja (Špacapan 2022: 204). Skupaj z večkrat izraženim mnenjem, kako zelo jim diskusijski pouk pomaga pri razumevanju prebranega ter pri preverjanju in utemeljevanju osebnih stališč ter argumentov zanje, je možno trditi,

- da je bila vrednota mladostnikov v izbrani skupini odprta diskusija,
- da so bili prepričani, kako jim to pomaga pri osebnem razvoju, ki je prav tako vrednota in se tega zavedajo, ter
- da je pluralnost stališč, če so ta utemeljena, zaželeno stanje, ker jim je omogočilo soočanje lastnih stališč z drugimi in s tem možnost obogatitve osebnega mišljenja bodisi kot potrditev bodisi kot korekcijo, dopolnitev ali popolno spremembo. (Špacapan 2022: 204.)

Problem so si dijaki želeli ogledati z več gledišč, vsa utemeljiti in jih nato upoštevati ali ovreči. Kljub tej pluralnosti in kljub različnim ubeseditvam je bilo najpogostejše merilo za presojo medosebnih odnosov zavest o obstoju Drugega oziroma upoštevanje Drugega. Zaznavnih je bilo nekaj ponavljajočih se vrednotnih izhodišč: integriteta, pristnost in upoštevanje Drugega pri življenjskih odločitvah, vključno z mislijo na poštenje in pravičnost ter s skrbjo za Drugega. Tako se je pri dijakih razodeval tudi pomen Drugega, ki izhaja iz literarnih zgodb. Poudariti kaže ideji o tem, kako pomemben je Drugi, da posameznik sploh uresničuje svojo eksistenco, da je Drugi njen pogoj in da ob Drugem postanemo boljši, ter o tem, da morala naredi človeka človeškega (Špacapan 2022: 205). Skupno vsem tem držam je, da je Drugi postavljen na prednostno mesto, čeprav so bili dijaki kritični tudi do altruizma. Ta lahko človeka stane dostojanstva, ki so ga kot vrednoto postavili precej visoko. Iskali so razmerje med čutom za Drugega in osebnim dostojanstvom. Vsaka vrednota, čeprav negativna, pa po njihovem prepričanju da vpogled v nove možnosti. Opozorili so na vrednost svobodne izbire, ki se lahko kaže kot samostojno, odraslo in premišljeno odločanje ob dilemi, in so pravico do svobodne izbire povezovali z individualizmom kot vrednoto ter soobstajanjem različnih, celo nasprotnih vrednot. Dopusčanje Drugega, soobstoj različnih vrednot, tudi prav nasprotnih, je bil skupaj z individualizmom njihov etos in odraz posameznikove odraslosti. To potrjuje njihova racionalna presoja, ki odraža željo po nepristranskem odnosu do posameznikovega ravnanja (Špacapan 2022: 205).

Miselnost dijakov je bila prežeta z vprašanjem človeškega in odnosa do sočloveka, zato je možno etične dileme, ki so jih najbolj zaposlovale,⁸ povezati s humanostjo. V kontekstu vnaprej določenih besedil in tēm so pokazali občutljivost za zapletene

⁸ Ljubezenska in religijska tema sta bili za dijake fokusne skupine manj zanimivi kot bivanjska tema in problematika pravičnosti.

bivanjske položaje, kar jih je vodilo do pomembnih etičnih vprašanj. Problematika intenzivnega premišljevanja sta zanje bili smrtna kazen in dosmrtna ječa.⁹ Ključni pojmi, ki so se pokazali ob njej, so bili vest, (ne)skladnost med posameznikovimi in družbenimi normami, zavedanje o lastnih napačnih dejanjih, pravica do življenja kot temeljna vrednota, družbena odgovornost, pojma morala in pravičnost ter njuna povezanost z okoljem, vprašanje prava in sodnega sistema. Vest so povezovali z vrednotami, zlasti pa z družbenimi normami. Navajali so tudi zdravo pamet. Nekateri so izhajali iz življenja kot vrednote ne glede na kakovost življenja, k čemur sodi, denimo, svoboda, drugi pa iz kakovosti življenja kot vrednote, torej iz prepričanja, da neakovostnega (nesvobodnega) življenja ni vredno živeti. Vprašanje, kot je upravičenost umora, jih je pripeljalo do premisleka o kompleksnih zgodovinskih dejstvih, kot je zločin proti človeštvu (Špacapan 2022: 205).

Mladostniki so se zavedali razlik oziroma podobnosti med etosom v literarnem tekstu in svojim etosom (Špacapan 2022: 206). Čeprav nekateri med branjem te primerjave niso opravili in jih morda niti ni zanimala, so etična vprašanja v danem književnem besedilu prepoznavali, jih razlagali in o njih presojali v času skupnih diskusij. S tem so posredno pokazali svoja etična merila in svoj etos. Razlikovali so tudi med svojimi vrednotami in tistimi pri avtorju (Špacapan 2022: 206). Svoje prepričanje so pojasnili, se opredelili do prepričanja Drugega, svojega ohranili, ga dopolnili ali spremenili, če so za to prejeli ustrezne argumente. Prepoznali so etiko tekstov, ki govorijo o starejših obdobjih, in opazili v tem smislu razliko s sodobnejšimi teksti in s sodobnostjo, v kateri živijo sami, ali podobnosti z njo. Abstrahirali so nekatere načine razmišljanja, ki po njihovem mnenju danes prav tako držijo, kot so držali nekoč, in tako aktualizirali problematiko literarnega teksta. Nekateri so presojali o književni osebi s stališča njenih vrednot, ne svojih, in tako prišli do ugotovitev o tem, da je določena odločitev ali izbira književne osebe lahko naravna in popolnoma razumljiva. Če pa bi presojali njena dejanja s stališča lastnih vrednot ali vrednot nekega drugega okolja ali zgodovinskega časa, bi bila presoja o istem književnem besedilu ali isti književni osebi lahko drugačna. Relativnost vrednot in dilem je eden med pomembnimi poudarki njihovega razmišljanja o literaturi. Dijaki so zaznavali čustvene odtene v medosebnih odnosih, človekov življenjski položaj so razumeli v več njegovih legah in so dojemali različne etične drže. Sami so povedali, da osebne vrednote in poglede na različna vprašanja soočajo z besedilnimi in jih ob tem preverjajo. V njem lahko opazujejo vrednote posamezne književne osebe neodvisno od svojih ali v primerjavi z njimi. Sami so vzpostavili razliko med tradicijo in modernim s stališča vrednot, med duhovnim, verskim pogledom na svet in materialnim, realnim in ateističnim, ter odprli vprašanja o smislu: kaj nam v življenju smisel daje in kaj se zgodi, če to zanikamo. Njihove interpretacije so odražale razmišljanje, ki je bliže prepričanju, da smisel v človekovem življenju je in da je ta povečini vezan na posameznikovo svobodno izbiro. Razmišljali so, kaj je v resnici za posameznika pomembno v izjemnem eksistenčnem položaju, npr. pred smrtjo.¹⁰ Legitimnost slehernega stališča

⁹ Primer se navezuje na Raskolnikova (Dostojevski: *Zločin in kazen*) in Mersaulta (Camus: *Tujec*).

¹⁰ Primer se navezuje na Mersaulta (Camus: *Tujec*).

je bila zanje pomembna, kar vodi k ideji pravice do svobodne izbire. Sprejemali pa so tudi nihilizem kot življenjsko držo, če je ta vezan na posameznikovo integriteto (Špacapan 2022: 206). Posameznikov mejni življenjski položaj so dojemali kot tako pomembnega, da mu je treba podrediti vse drugo. To je možno interpretirati tako, da je po njihovem mnenju nemočni posameznik vreden vse pozornosti in takrat ni pomembno, kar človeka določa na zunaj. V takem primeru so dijaki razmišljali prek posameznikovih dejanj in osebnostnih lastnosti, torej so se dotaknili v posamezniku nečesa, kar bi lahko poimenovali obličje v Lévinasovem pomenu besede (Špacapan 2022: 207).

Kaže, da so literarne tekste dijaki fokusne skupine dojemali kot resnično življenje, saj so dogajanje v njih presojali z merili iz osebnega izkušenskega življenja. Kljub temu da je bila literatura zanje prostor možnosti, ki jih v resničnem življenju še niso izkusili, in obenem vir novega razmišljanja, so bili zelo zadržani pri ideji, da bi lahko vplivala na njihovo življenje. Menili so, da zgodba, literarna ali resnična, sama ne more spremeniti človekovega prepričanja, lahko pa deloma vpliva nanj. Nekateri so menili, da tega vpliva pri sebi ne zaznavajo, obenem pa, da je možen, vendar odvisen od več dejavnikov. Med najpomembnejšimi je besedilo samo, s čimer so povezovali zanimivo zgodbo, temo ali problematiko, zlasti če jih v danem trenutku zaposlujejo oziroma koliko sodobno besedilo je (Špacapan 2022: 207). Vpliv literature na človekov etos se po mnenju nekaterih pokaže šele s časom. Zavedali so se, da je za vsakim literarnim delom nekdo s svojimi vrednotami, torej so razumeli vprašanje avtorstva literarnega dela, realnega okolja, v katerem je nastalo, in avtorjeve drže, ki se lahko odraža v besedilu.

Možnosti pri književnem pouku

Pri ukvarjanju s književnostjo z vidika etičnega ozaveščanja mladostnikov v fokusni skupini se je na splošno pokazalo poudarjeno zanimanje za tak pouk o literarnih besedilih, ki je poglobljen in pri katerem prevladuje argumentirana skupinska diskusija. To so dijaki povezovali z možnostjo vpogleda v razmišljanje Drugega, kar jih je vodilo do temeljitejšega prepoznavanja in preverjanja lastnega razmišljanja. Ob koncu raziskave jih je v primerjavi z njenim začetkom več izrazilo stališče, da literatura vpliva na njihov odnos do sveta in ljudi, vendar v povezavi s specifičnim, dialoškim pristopom k literaturi. Skupinska diskusija je tak pristop. Pouk književnosti so postopoma začeli nekateri dojemati kot vir za refleksijo o kompleksnih etičnih vprašanjih ter za samorefleksijo o odnosu do Drugega in ne le kot vpisovanje v kulturo, kar je kot stališče prevladovalo v začetku raziskave.

Kar lahko naredimo pri pouku književnosti v okviru učnega predmeta slovenščina, je, da vztrajamo pri poglobljenem branju literature, pri skupnem premišljevanju o njenih etičnih plasteh in da s tem namenom poskrbimo za spodbudno in spoštljivo dialoško okolje (prim. Kroflič 2010b: 25), kjer enakovredno šteje glas slehernega udeleženca. Učitelj in dijaki tako sodelujejo pri ukvarjanju s književnim

besedilom kot kulturni praksi (Biesta in Miedema 2002: 180). V takem okolju se srečajo svetovi mladostnikov, učitelja in literarnega teksta. Ob enakovrednosti naričaj se izkaže njihova različnost, ki odraža drugačnost Drugega. Iz te interakcije nastane pri vsakomur drugačen osebni prostor, ki ni nikdar več enak kot prej. To se nato odrazi v individualnem dogodku, pri šolskem eseju. Pri njem mladostnik premišljuje o svojem etosu in različnih, tudi etičnih vidikih književnega besedila sam, vendar izhajajoč iz dogajanja pred tem, to je osebnega in skupnega, sodelovalnega stika z literaturo, ki je temeljil ne le na različnosti stališč, temveč tudi na ustrezni argumentacije zanje. Šolski esej lahko odraža igro med sedimentacijo in inovacijo in je priložnost za opazovanje, k čemu novemu lahko tekst klasične literature, že sam kot odraz razmerja med starim in novim v kulturnem izročilu, vodi pri sodobnem mladostniku s širjenjem možnosti, ki jih v življenju vidi prek literature, in s poglobljanjem samorefleksije o identiteti ter odnosu do Drugega. Podlaga zanj se uresničuje v nenehnem večsmernem dialoškem odnosu med poukom in je proces.¹¹

Ne gre za to, da bi pri književnem pouku v programu gimnazija zanemarili estetske in spoznavne plasti literature ali da bi na tem mestu določali razmerje med njimi, temveč za to, da v ustreznih, to je sistemsko omogočenih šolskih okoliščinah pri poglobljenem ukvarjanju z literarnim tekstom med demokratično, kritično in spoštljivo diskusijo zavestno in na vso moč skrbno razgrinjamo tudi etične vidike besedne umetnine, kar obenem ne pomeni zanemariti individualnega, intimnega stika z njo. Mladostniku tako ponudimo možnost za ostrenje njegovega etičnega čuta in ozaveščanje odnosa do Drugega. S tem pripomoremo k ozaveščanju njegovega etosa, k raziskovanju njegovega življenja. Nenazadnje je raziskovanje življenja morda eden glavnih ciljev književnega pouka v gimnaziji, ki se odraža v pisanju šolskega eseja, to pa odpira kompleksno vprašanje njegovega vrednotenja.

Vira

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 19. 1. 2024.)

Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 19. 1. 2024.)

¹¹ Vrednotenje mladostnikovega esejističnega dosežka je prav tako proces štiriletnega obdobja.

Literatura

- Biesta, Gert in Miedema, Siebren, 2002: Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education* 18. 173–181.
- Egan, Kieran, 2010: *Learning in Depth*. London: The University of Chicago Press.
- Kos, Janko, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kroflič, Robi, 2007: Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme. *Sodobna pedagogika* 58/posebna izdaja. 56–71.
- Kroflič, Robi, 2010a: Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje. *Sodobna pedagogika* 61/3. 134–154.
- Kroflič, Robi, 2010b: Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. Devjak, Tatjana, Batistič Zorec, Marcela, Vogrinc, Janez, Skubic, Darja in Berčnik, Sanja (ur.): *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 11–66.
- Kroflič, Robi, 2017a: Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika* 68/1. 10–31.
- Kroflič, Robi, 2017b: Vzgoja s pomočjo umetnosti kot način premagovanja odporov do drugačnosti. *Migracije in izobraževanje*. Pedagoško-andragoški dnevi. Filozofska fakulteta v Ljubljani, 26. 1. 2017.
- Kroflič, Robi, 2022: Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. Kroflič, Robi, Rutar, Sonja in Borota, Bogdana (ur.): *Umetnost v vzgoji in v vrtcih in šolah: projekt SKUM*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. 19–35.
- Lévinas, Emmanuel, 1969: *Totality and Infinity*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Lévinas, Emmanuel, 1989: Poklic človeškosti. *2000* 46–47. 1–6.
- Lévinas, Emmanuel, 1995: Sled Drugega. *Problemi* 33/3. 129–143.
- Lévinas, Emmanuel, 1998: *Etika in neskončno. Čas in drugi*. Ljubljana: Družina.
- Medveš, Zdenko, 2020: Voditi, pustiti rasti ali vzburiti samoregulacijo. Kroflič, Robi, Vidmar, Tadej in Skubic Ermenc, Klara (ur.): *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 11–58.
- Meretoja, Hanna, 2014a: *The Narrative Turn in Fiction and Theory. The Crisis and Return of Storytelling from Robbe-Grillet to Tournier*. London: Palgrave Macmillan.
- Meretoja, Hanna, 2014b: Narrative and Human Existence: Ontology, Epistemology, and Ethics. *New Literary History* 45/1. 89–109.
- Meretoja, Hanna, 2018: *The Ethics of Storytelling: Narrative Hermeneutics, History and the Possible*. New York: Oxford University Press.
- Ricoeur, Paul, 2003a: Life in Quest of Narrative. Wood, David (ur.): *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge. 20–33.

Ricoeur, Paul, 2003b: Narrative Identity. Wood, David (ur.): *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*. London: Routledge. 188–199.

Ricoeur, Paul, 2011: *Sebe kot drugega*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.

Špacapan, Adrijana, 2022: *Ozaveščanje mladostnikovega etosa z literarno umetnostjo v sodobnem izobraževalnem konceptu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Virk, Tomo, 2018: *Etični obrat v literarni vedi*. Ljubljana: LUD Literatura.

Virk, Tomo, 2021: *Literatura in etika*. Ljubljana: LUD Literatura.