

RAZVOJ JEZIKA, IDEOLOGIJA IN ŠOLA

**Prispevek k problematizaciji pojmov "jezika" in
"otroka"**

Valerija Vendramin*

POVZETEK

Razvoj govora pri otroku je tesno povezan z bistveno predpostavko pričujočega članka: to je prisotnost ideologije v jeziku in s tem tudi v literarnih besedilih. Gre za postuliranje različnih "jezikov" znotraj danega nacionalnega jezika in jezika v literaturi, ki so odraz "vpisa" ideologije v jezik, tako v pisano kot tudi v govorjeno besedo. S tem je neposredno povezano vprašanje o (univerzalnem) otroku, ki mu šolski kurikulum govori v posebnem jeziku in ga s tem usmerja v čisto določen tip realnosti.

ABSTRACT

Child's speech development is connected with the main presumption of the present article, i. e. the presence of ideology in the language and in literary texts as well. It is about different "languages" within a national language and in the language of literary texts which are the result of the "inscription" of ideology in the language, be it in written or oral form. Closely connected to that is the issue of a (universal) child, to whom the school curriculum is speaking in a special language and, thereby, directs him (or her) towards a special type of reality.

Govorni razvoj otroka je po eni strani zanimiv s stališča akademskih psiholoških disciplin, po drugi strani pa se problemsko vključuje tudi v novejšo teoretično tokovo, kamor spadajo tudi tako imenovane kulturološke študije, ki po vsebini obsegajo različna teoretska izhodišča: 'poststrukturalizem', teorije ideologij, ženske študije in, nenazadnje, psihoanalizo. V pričujočem članku želimo predvsem analizirati teorijo tega, kako jezik funkcionira v šolskem aparatu, kateri so tisti dejavniki, ki bistveno vplivajo na otrokov govorni razvoj, skratka, kako in zakaj kurikulum oblikuje jezik.

Osrednja tema našega prispevka je otroška literatura in jezik v njej, v povezavi s šolskimi učbeniki in organizacijo realnosti, kot jo ponujajo. Izhodiščna točka ostaja jezik kot prva in zadnja struktura delovanja. Pokazali bomo na eno bistvenih določil

* Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 61000 Ljubljana

jezika, konvencijo, in na t. i. boj za (sprejete) pomene ter kako se uporaba besed oblikuje v določeni skupnosti. Pomembno je opozoriti na dejstvo (brez kakršnihkoli "poudarjeno negativnih" namer), da je ideologija prisotna v vsej literaturi, s tem pa tudi v otroški. Vprašanju, kaj otroci berejo, naj se pridruži tudi vprašanje kako otroci (to) berejo in, nenazadnje, kako otrokom berejo literaturo odrasli.

V tej zvezi se pojavljajo tudi drugi za nas relevantni in zanimivi pojmi, kot so kultura, jezik, itd. Naš namen je predstaviti in definirati te pojme v luči različnih teoretskih pristopov, ki se ne izključujejo, ampak so si komplementarni.

Ko danes govorimo o šoli, ne moremo mimo Louisa Althusserja in njegove analize ideologije in ideoloških aparatov države. Četudi se morda althusserjanska pozicija zdi v današnjem času in prostoru nezadostna zaradi razmer, ki so drugačne od tistih v sedemdesetih in osemdesetih letih (tu mislimo predvsem na t. i. "demokracijo" države), je poznavanje Althusserjevega dela skoraj nujno za nadaljnjo analizo šole in problemov, ki se pojavljajo v tej zvezi.

Pojem ideologije se seveda ne začne z Althusserjem, ki na novo formulira vsebino tega pojma, niti se z njim ne konča, je pa morda za nas najbolj relevanten, glede na njegovo vlogo v kulturoloških študijah. Razen Althusserju pa so kulturološke študije neposredno zavezana še konceptualizaciji družbe, kjer se odvija boj za oblast - boj za pomen (Gramsci, Hall, Laclau itd.). Dominantne družbene skupine na eni strani skušajo vsiliti svoje pomene, jih predstaviti kot "naravne", kot take, "ki-so-že-od-nekdaj-tu", podrejene skupine pa se temu poskušajo upreti. Bistvenih določil kake podrejene skupine je lahko več, običajno pa izstopa eno, npr. spol, rasa, razred, ali celo starost.

Althusser je pojem ideologije omejil z dvema dimenzijama: regionalno in razredno, zato ni moč govoriti ne o ideologiji nasploh, ne o zgodovini ideologije. "Ideologija je večna," pravi Althusser; ideologija kot imaginarni "svetovni nazor" neposredno ne "ustreza" realnosti, temveč je med njima neki bistveni zamik, ki ga je treba pojasniti.

To je povezano z razlikovanjem med državno oblastjo (ki je cilj političnega boja) in državnim aparatom (ki ni odvisen od političnih dogodkov, odločilnih zato, kdo bo imel državno oblast) in še tretjo realnostjo, ki jo Althusser poimenuje ideološki aparati države. Ideološki aparati države so "realnosti, ki se /.../ kažejo kot jasne in specializirane institucije" (Althusser, 1980, str. 51), ki jih ne gre mešati z "represivnimi aparati države". Med njimi obstaja bistvena razlika, da represivni aparat (ki je eden, medtem ko je ideoloških aparatov vedno več) sodi v javno sfero, ideološki aparati pa skoraj vedno v privatno sfero. Razlika med njima pa je tudi v delovanju: eden deluje s silo, drugi z ideologijo, ali bolje rečeno: pretežno ali v večji meri s silo ali ideologijo. Aparata, ki bi bil samo ideološki ali samo represiven, ni. Ko Althusser govori o ideologiji, misli na vladajočo ideologijo (pomene, ki izvirajo iz dominantnih družbenih skupin) - vladajoča ideologija pa postane vladajoča šola, ko vzpostavi svoj ideološki aparat države - ki enoti ves korpus ideoloških aparatov države (ki so se, kot je dejal Michel Pecheux, specializirali za določena področja), saj je vsem skupna prav ta "poenotena" ideologija.

V zgodovinski perspektivi je bilo število ideoloških aparatov države mnogo manjše kot npr. danes: cerkev (oz. religiozni aparat države) je opravljala funkcije, ki so jih danes prevzeli drugi, novi, "osamosvojeni", aparati: kulturni (kamor spadata npr. literatura in umetnost), šolski, itd. Prav slednji ima pomembno mesto v sistemu ideoloških aparatov države, ker je dvojica šola-družina zavzela položaj, na katerem je prej stala dvojica cerkev-družina. Ključno mesto v teh dveh dvojicah ima družina, kar kaže na zamik meje oz. "vdor" v zasebno sfero, kar je posebej pomembno zato,

ker je družina prvo mesto delovanja vzorcev (in govornega razvoja), ki jih posameznik nato prevzame in uporablja. Družina ni (samo) zasebna institucija, temveč je bila in je še tesno povezana z "vzgojno-izobraževalnima" institucijama.1

Zakaj je ravno šola oz. šolski ideološki aparat, tista, ki še posebej izstopa iz korpusa številnih ideoloških aparatov države? Samo šola, pravi Althusser, je tisti aparat, ki je prisoten v življenju otrok toliko let, toliko dni na teden in toliko ur na dan. Posledično torej lahko ugotovimo, da šola zaradi te svoje specifične pozicije lahko "proizvede" določene miselne navade. Althusser tu govori o "priučevanju nekaterih spretnosti, ovitih v množično vtepanje ideologije" (Althusser, 1980, str. 61). To pa se dogaja "prikrito" prek ideologije o nevtralnosti šole: šola je predstavljena kot prostor, kjer ideologije ni, kjer učitelj spoštuje zavest in svobodo otrok, torej vsakega otroka posebej in vseh skupaj. Toda z naslavljanjem na univerzalnega oz. slehernega otroka zgodi prav to, da iz paradigme naslovljenih izpade večina ali vsaj precejšnji del otrok. Althusser je tu zelo kritičen do učiteljev in učiteljic, večina jih ne sluti, v kakšno (ideološko) past so ujeti. Vzdržujejo in podpirajo prav ideologijo, proti kateri se morda načelno izrekajo. Spomnimo se primera, ki ga je navedel Michael W. Apple (Apple, 1992, str. 51-59) o vzgojiteljici, ki je otroke "zasitila" s kategorijama dela in igre (naučila je otroke, da obstajajo razlike med določenimi opravili, npr. branje, risanje po navodilih na eni strani, kar vzgojiteljica je označila kot delo; igranje z lutkami in drugimi igračami po prosti izbiri na drugi, čemur je rekla igra), ki pa je vsekakor veljala za zelo kompetentno. Obe kategoriji, oba pomena, sta popolnoma odvisna drug od drugega in se medsebojno izključujeta. Zakaj se to dogaja? Šole in vrtci so tu prav zato, pravi Apple, da poučujejo in prenašajo tudi take "vsebine" oz. take pomene. Vendar pa ne gre z takšne ali drugačne individualne pomanjkljivosti, temveč za "vkleščenost" v mrežo družbenih in zgodovinskih protislovij. To aktivnost vzgojiteljice je treba razumeti kot ne le "vzorke družbene interakcije, ki prevladuje v učilnicah, ampak kot širši vzorec družbenih in ekonomskih razmerij v družbeni strukturi, katerih del <sta> ona /.../ in šola (Apple, 1992, str. 60).

Učiteljica spada po Althusserju med "dobre" subjekte, ki "funkcionirajo" kar sami, ki se ne sprašujejo o (ne)pravilnosti obstoječe prakse. Ideologija brez subjektov ni možna, ti so konstitutivni element vsake ideologije. Ideologija interpelira (konkretno) individue v (konkretno) subjekte. To pa v realnosti ne poteka v zaporedju, temveč je obstoj ideologije in interpelacija v subjekte je ena sama stvar, od tod izraza "vselej-že ideologija" in "vselej-že subjekt". Ideologija se realizira le prek subjektov in zanje. To pa v jeziku kulturoloških študij pomeni, da kulturni ideološki aparat države/sistem preko jezika, literature in sredstev množičnega obveščanja konstruira in rekonstruira subjekt (Watkins, 1992, str. 173-195). Ne otrok oz. individuum, ne šolska realnost nista kakšni vnaprej dani entiteti, temveč je šola mesto, kjer se šele proizvede tako vednost kot konkreten "otrok".

Namesto abstraktnega individua akademskih, psiholoških in pedagoških diskurzov imamo torej konkretne individue, proizvedene v sferi ideološkega kot nujnega medija njihovega nastanka. Namesto druge proizvedene realnosti (npr. znanosti, umetnosti itd.) pa imamo šole kot mesto produkcije same vednosti. Tu nastopi odločilni vmesni člen: jezik.

Povezavo literature in jezika pa je najbolje utemeljiti z Machereyevimi besedami, da je moč ideologije vpisana v besede, sisteme in kode, ki sestavljajo tekst. Jezik prinaša pomena, ki so v neki določeni skupnosti splošno sprejeti.

Literaturo določajo tri dimenzije: "jezikovna", "šolska" in "imaginarna". Jezikovna določitev predpostavlja obstoj skupnega jezika, ki je sicer jezik vseh, ne pa tudi

jezik vseh na isti način (Balibar in Macherey, 1980, str. 246, 1992, str. 104-117). Vprašanje skupnega jezika kot nacionalnega jezika je namreč povezano z nekim družbenim protislovjem, ki se kaže (tudi) v šolskem aparatu: "enotna" in "poenotujoča" šola izhaja iz dveh protislovnih aparatov ali omrežij, ki ju Etienne Balibar in Pierre Macherey poimenujeta osnovnošolsko-poklicno in srednješolsko-višje, ki reproducirata razredno delitev. Skupni jezik je nacionalni jezik, ne pa različni jeziki ali narečja, delitev na "nižje" in "višje" pa nastane zaradi različnih jezikovnih praks, ki se kot elementarni jezik poučujejo v osnovni šoli, in kot literarni jezik v srednjih in višjih šolah, od katerih se je treba naučiti obeh, saj ne eden ne drugi ni "naraven". Prvi je sicer preprostejši, a samo v odnosu do drugega. Namesto enotne kategorije "jezika" kakor ga razčlenjujejo jezikoslovci, imamo torej spet najprej razliko. Ta jezikovni konflikt, v katerem si stojita nasproti dve rabi jezika (Renee Balibar govori kar o dveh francoščinah) in dve šoli: osnovna in srednja. Literarnega jezika ne gre razumeti kot nadgradnjo elementarnega, kot "idealno zaporedje od lingvistične nerazvitosti do pisne kulture" (Rose, 1992, str. 118-135), oba jezika oz. rabi predstavljata kulturno delitev, ki je utemeljena v dveh ideologijah o jeziku. Z drugimi besedami: delitev na "nižje" in "višje" ne izhaja iz razlik v razvojnih stopnjah ali v stadiju govornega razvoja, iz otrokove "narave" itd., temveč so to že od začetka kulturne in hkrati ideološke kategorije.

V literarnem tekstu producirano ideološko protislovje je hkrati tudi šolsko protislovje, ki se v ideologiji sami ne more realno razrešiti in se lahko formulira le v materialni obliki literarnega teksta, ki je hkrati njihova imaginarna razrešitev. "<Ta protislovja> so izražena v posebni govorici, ki je različna od skupnega jezika in hkrati obstaja znotraj njega (saj je skupni jezik tudi sam realizator nekega notranjega konflikta /.../)" (Balibar in Macherey, 1980, str. 253-54). Literarni tekst je torej bolj "uprizoritev (mise en scene) neke ideologije" kot pa njen izraz (mise en mots) (Balibar in Macherey, 1980, str. 253-54).

Od tod izhaja razlika med standardnim in nestandardnim jezikom in njuno rabo v šolah (Carby, 1993, str. 270)2, kjer dobi eden od obeh višji status kot drugi. Na ravni jezikovnih sistemov naj bi bili načelno vsi "jeziki" (različni jeziki ali različna narečja ali različne rabe?) enakovredni, saj imajo vsi svojo slovnico in svoja pravila. Toda to je načelo, ki pozablja na protislovnosti v šolskem sistemu. Vzemimo Appleov primer t. i. črnega jezika v ameriških šolah (npr.: "This be a banana"), ki pomeni najprej konflikt med jezikom šole in jezikom, ki ga je otrok prinesel iz svoje kulture okolja, hkrati pa služi kot mesto boja za pomene. Črni učenec uporablja svoj, črni jezik (Black English Vernacular) kot način upora proti belemu učitelju in njegovi uporabi standardne angleščine. Učitelj je izključen iz razumevanja in zato označi učenca kot "nesramnega", ker ta zavrača sprejete pomene. V šoli otroci morajo privzeti splošno rabo jezika, sicer pride do jezikovno(-kulturnih) konfliktov.

Renee Balibar je izpostavila jezikovni konflikt med "nižjim" in "višjim" oz. "osnovnošolskim" in "srednješolskim" in ga razvila ob analizi leksikalnih in sintaktičnih oblik obeh "francoščin". Osnovnošolska praksa pisanja in naracije izraža realnost in je povezana s preprostim učenjem "pravičnega jezika", srednješolska praksa razprave in eksplikacije tekstov pa je ustvarjalna, povezana z uporabo in posnemanjem literarnih tekstov, kar na tej osnovi nedvomno prispeva h drugačni konstrukciji realnosti. Jezik ne služi temu, da bi ga govorili, tako kot literatura ni tu enostavno zato, da bi jo brali, pravi Jacqueline Rose. Oboje prihaja do nas v selekcionirani obliki. Prav ta selekcija je učinek poučevanja jezika v šoli, ki ga odločilno obeleža odsotnost "klasičnega" jezika in klasičnega literarnega stila v osnovnih šolah, vse to

pa je, kot bomo videli pozneje, povezano tudi s konceptom in zamejitvijo samega pojma otroka.

Ti dve različni praksi hkrati pomenita tudi dva različna načina opismenjevanja: eno poudarja kreativno mišljenje, drugo pa temelji na sprejemanju mnenj in dejstev drugih. Eno, ki navaja na "dominantno" sprejemanje teksta, kjer se sporočilo sprejme brez pomislekov, in drugo, ki dopušča in vzpodbuja nasprotna stališča in mišljenja.

Jezik torej ni kak prvinski sistem, starejši od ideoloških cepitev in ni njihovo izrazno sredstvo, niti ni že vseskozi realizacija kake ideologije. Etienne Balibar in Pierre Macherey pokažeta, da mesto jezikovnih praks učinkuje na njihovo obliko in s tem seveda na jezik sam. Prav tako tudi literatura določa jezikovno prakso in je hkrati določana od te iste prakse, literarna ideologija pa si prizadeva predstaviti to svoje "področje" kot tisto, ki je zunanje procesu šolanja. Literarna govorica konstituira ideološke konflikte, torej je vključena v njihovo produkcijo. Slovnica je razdeljena na dve, eno enostavno in drugo zapleteno. Prva naj služi poučevanju jezika, druga književnosti. Te jezikovne delitve ali prakse so odraz temeljnega strukturnega nasprotja med jezikom, ki ga govorimo, in jezikom, ki ga beremo.

Vprašanje, ki se zastavlja na tem mestu, je, kaj te ugotovitve pomenijo zlasti za otroško literaturo in za literaturo v šoli, torej za besedila, ki se jih bere kot šolska berila. Ti so, kot bomo pokazali, dostikrat prirejeni, kar je povezano s prirejanjem in omejevanjem otrokove "kulturne domišljije" (Watkins, 1992, str. 173-195) ter osebne in socialne identitete. Pri tem je treba poudariti, da se "ideološki" posegi ne dogajajo le na vsebinski ravni, pač pa tudi na formalni; ideologija zavzame narativno formo.

Ko stopi literarno besedilo v šolo, postane skrb za otroško literaturo hkrati tudi "izobraževalna taktika". Tudi tu je sintagma o neideološkosti literature vprašljiva. Neideološka literatura za otroke ni nič bolj mogoča kot neideološka literatura za odrasle, samo da je prvi dodan še "vzgojni" moment (Hollindale, 1992, str. 1-17)⁴. Ali je "ideološko branje" sploh mogoče, ne da bi bralec vedel, na katere elemente ideologije naj bo pozoren in katere so tiste opozicije, ki bi pravzaprav "morale" biti realizirane v tekstu? Na ta način lahko samo ideologija "bere" literaturo, ne pa bralec (otrok-bralec) ideologijo v literaturi. Ideologija že je vpisana v besede in sisteme teksta. Še več, tudi forma, tako kot vsebina, je ideološko zaznamovana. Da bi avtor oblikoval značaj, ga mora postaviti v določeno okolje, izbrati njegove značilnosti, mu položiti "v usta" besede, ki jih bo izrekal. Vse to pa zahteva selekcijo iz širokega razpona možnosti. In ko bralec začne misliti, da je to, kar se dogaja v romanih "resnično življenje", je ideologija dosegla enega svojih bistvenih ciljev (Christian-Smith, 1991) in hkrati usmerila bralca k prevladujoči različici sveta. Sintagma "otroška literatura" nezmotljivo izključuje dramske materiale, kakor najbrž tudi formalno zapleteno poezijo, še zlasti lirsko. Tu je spet na delu stališče o otroku kot o neki posebni "vrsti", nekem "drugem", ki mu je potrebno kar najbolj olajšati (omejiti?) realnost in vednost o njej.³

Da bi to natančneje razjasnili, moramo poseči še po nekem drugem konceptualnem bistvu kulturoloških študij. To je kontekst psihoanalize, ki se istega problema loti z izhodišč razcepa med otrokom in odraslim, in vidi jedro "problema" v razcepu med tem, kar otrok hoče in kar odrasli želi. Kam natanko odrasli umesti otroka? Ali, kot se vpraša Jacqueline Rose: Kdo govori komu?

Znani primer za šolsko rabo prirejenega besedila je Peter Pan Jamesa Barrieja, ki mu je bilo odvzeto marsikaj, preden so ga pripustili v arzenal šolskih beril. Hkrati je Peter Pan tudi paradigmatski primer odnosa med otrokom in odraslim. "Jacqueline Rose pravi tej fantazmi, ki navdaja otroško literaturo in šolsko berilo, fantazma o

‘nedolžnosti otroka in besede’. To je fantazma o otroku⁴ kot bitju onstran seksualne delitve in o jeziku kot ‘sintetičnem jeziku’, ki naj bi se ga učili v osnovnih šolah in ki je utemeljen le v tem, kar je vidno in otipljivo, onstran fantazem in nejasnosti, onstran kakršnekoli razcepljenosti” (Bahovec, 1992, 89-90). Hkrati je to predstava o abstraktnem otroku; ko govorimo enemu, govorimo hkrati vsem otrokom, ki niso odvisni od nobenih kulturnih, pa tudi ne razrednih, rasnih, spolnih idr. značilnosti.

Za takšen sintetični jezik je značilna redukcija na direktno, neposredno, denotativno raven. Jezik je “očiščen” vseh figur, tropov, idiomov, zapletene sintakse in metajezikovnih elementov. Dejanje je predstavljeno z enostavnimi glagoli zaznavnega sveta. Ta svet pa je večinoma nespremenljiv, v njem ni prostora za družbene konflikte, kulturne razlike. Prav tako ni prostora za npr. zgodbe v zgodbi, sanjske sekvence in s tem za konstrukcijo možnih domišljjskih svetov. Vsi svetovi predstavljajo zgolj eno ideološko realnost, eno samo različico (“naše”) kulture. Na ta način se ustvarijo nekakšni kulturni “Sleherniki”, arhetipi (ki, predpostavljajo tudi povprečnega, “univerzalnega” bralca, čigar bralne zahteve se omejujejo na “povprečno”, “univerzalno” realnost). Vse to je povezano s podcenjevanjem otrokovih sposobnosti in razvitosti leksike in gramatike. Na tak način nastaja neka “literarna zvrst”, ki se predstavlja pod krinko realizma, a je realistična predvsem po “maniri”, ne pa tudi po svoji vsebini.

Poanta tega raziskovanja ni v tem, pravi Jacqueline Rose, da bi pokazali, kako represivna šolska mašinerija vzame v precep knjigo za otroke, ampak, da pokažemo, kako ta “mašinerija” konstituira tako jezik kot literaturo. Sam postopek pa naj bi upravičil argument, da drugačna literatura in drugačen jezik otežujeta, če ne že kar onemogočata otrokovo razumevanje in kvarita njegov naravni okus. To dejanje “cenzuriranja” proizvede jezik, ki ga otrok sme in more govoriti, jezik, ki temelji na vtisih vidnega sveta, s tem pa tudi zakrije delitev v šoli, ki tako ali tako ruši koncept univerzalnega otroka (kot ga želi prav ta “mašinerija” postaviti in utemeljiti). “Otrok” pripada prav instituciji, skozi katero se proizvaja jezik (Rose, 1984, str. 8) in prav z delitvijo jezika je otroška romaneskna fikcija tudi nastala. Vedno pa je prisotna ideja o obvladovanju, o takšnem ali drugačnem nadzoru nad seksualnostjo ali jezikom ali obojim. Tu sta jezik in seksualnost tesno povezana: oba nosita v sebi misel o “izvorih”.

Če izhajamo iz novejših razprav, ki zajemajo iz arzenala kulturoloških študij, se nam naposled zastavi tole vprašanje: Kako torej brati literaturo, da nam pove več stvari na različnih nivojih? Teksti nam ne posredujejo vedno tistega, kar je moč v njih prebrati, niti jih vsi ne sprejemamo na enak, “univerzalen” način. Ali sploh lahko drži predpostavka, da je ideološko branje nekega besedila precej enostavno in neproblematično? Ideološko branje še zdaleč ni enostavno in omejeno na analizo teksta in na to, kar je v tekstu povedano na odkrit in jasan način. Branje teksta je odvisno od mnogih stvari, niti najmanj nepomemben dejavnik je bralec sam, oz. njegova interakcija s tekstom, ali po Derridaju: Branje je proces označevanja. Brati ne pomeni le brati vsebine, potrebno je brati tudi “formo” oz. način, na katerega je vsebina “povedana”, hkrati (in to je morda še pomembnejše) pa so za ideološko branje (branje ideologije v tekstu) konstitutivni tudi “odsotni” elementi, torej elementi, ki so namerno izključeni.

Vprašanje je seveda, kako naj bralec odsotne elemente prepozna oz. ugotovi, da so izključeni. Trdimo lahko, da to “prepoznavanje” ni mogoče brez neke poprejšnje vednosti o elementih, ki jih v tekstu ni ali pa so modificirani. Sintagma “branje literature” pove vsaj dvoje: kako ideologija “bere” otroško literaturo ali kako mi beremo ideologijo v literaturi - oboje je možno razumevanje “ideološkega branja literature”.

Primer je študija Joela Taxela o ameriški revoluciji v otroški fikciji iz obdobja od leta 1899 do leta 1976 (videli bomo, da je leto nastanka precej indikativno). Samo na kratko bomo povzeli bistvene ugotovitve, kar naj nam služi kot dodatna eksplikacija gornjih trditev.

Izmed približno tridesetih knjig ima samo ena črnega protagonista, napisana pa je bila leta 1972. Večina jih reducira zgodovinski dogodek na raven karikature in črno belega slikanja. Zanimiva je morda tudi sprememba v upodabljanju očeta: od očeta v zgodnjih delih kot stebra moči in avtoritete, do očeta iz del sedemdesetih let kot slabiča, ki mu sinovi kljubujejo ali ga celo prezirajo. V omenjeni knjigi (najbrž edini) s črnim protagonistom je implicitno prisotna teza, da se za precejšnje število Američanov revolucija pravkar začela in da simplicistično pojmovanje o revoluciji, ki uteleša interese vseh Američanov, ne drži. Precej pove najbrž tudi podatek, da knjige ni več v prodaji in da se je ne tiska več.

Tako razumevanje torej zahteva neko "branje-nazaj", samo tako je mogoč popoln uvid v odsotne in prisotne elemente, formo in način, na katerega so predstavljeni.

Če smo prej dejali, da je struktura vsebine nosilec pomena in ideologije, pa to vendarle ni tako preprosta trditev. Tako "reduktivno branje" oz. interpretacija, kot je to poimenoval Taxel, je polno nevarnosti poenostavljanja. Ne moremo namreč trditi, da se ideologije zrcalijo v umetnosti, literaturi in tudi institucijah kot je npr. šola, na jasn in nedvoumen način. Pomen vsebine pa je prisoten ne le v samem tekstu, pomen se ustvarja tudi v interakciji teksta in bralca, ki bere tekst glede na svojo biografijo in označevalcem teksta pripiše lastne pomene.

Tudi učbeniki so del kulturne politike in vednost, ki jo ponujajo je vedno vednost nekoga, najpogosteje enega dela družbe, nikoli ni samo vsota vseh vednosti nekega okolja. Učbeniki so rezultat procesa selekcije, vednost, ki jo ponujajo, je "uradna vednost", oz. tista, ki velja v danem trenutku za legitimno. Tudi tisto, kar je poimenovano "skupna kultura", ne preseže jezikovnih, kulturnih, verskih itd. različnosti, temveč jih prej zanika in je torej ekskluzivistična (Apple, 1992, str. 133). Ideološki "mi" vzpostavi ideološke "druge", ki so negativna definicija prvih, so tisto, kar "mi" nismo. "Vladajoči ali dominantni koncepti sveta ne predpisujejo neposredno mentalne vsebine iluzij, ki domnevno polni glave vladanih razredov. Toda krog dominantnih idej akumulira simbolno moč za zarisane ali urejanje sveta drugih. /.../ Postane horizont tistega, kar je samoumevno (Apple, 1992, str. 65)."

Kategorije, kot so literatura, narod itd., obstajajo zgodovinsko samo, kolikor se artikulirajo v šolskem aparatu. Ta ima dvojno vlogo v reprodukciji legitimne vednosti: je predmet spopada in hkrati njegovo mesto (Apple, 1992, str. 28). Eden od medijev za prenos in posredovanje legitimne vednosti pa so tudi učbeniki.

V "dosedanjem" prostoru in času je bila skrb za učbenike nekako potisnjena na stranski tir. Znano je bilo, kateri elementi bodo v učbenikih prisotni in kateri ne, in kateri "realnosti bo kurikulum govoril". Ko se je začela oblikovati t. i. demokratična država, se je problem učbenikov kot mesta boja na novo vzpostavil. Pluralnost, zahtevana in deklarirana, je s seboj prinesla nove in drugačne konflikte. V učbenike jezika in književnosti vstopajo novi elementi, kot npr. religiozne vsebine ali avtorji slovenske politične emigracije. Po drugi strani pa še vedno ostajajo (ta problem se morda v današnjem času že zaostruje) izločeni (prisotni s svojo odsotnostjo) elementi kot npr.: pisateljice, znanstvenice itd.

Učbenik za višje razrede osnovne šole Slovensko slovstvo skozi stoletja (Kocjan in Šimenc, 1992) sicer omenja tudi avtorice, a v prvem delu, ki nosi isti naslov kot cel učbenik, jih zasledimo šele v preglednici, ne pa tudi v poimenski obravnavi avtorjev. V preglednici, ki se začne v 10. stoletju, jih najdemo natanko 13. Ni potrebno

preštevati pisateljev, ker preostali prostor na tridesetih straneh "zasedajo" prav oni. Naš namen seveda ni karkoli očitati ali predpisovati avtorjem knjige, želimo samo opozoriti, podvomiti v zdrav razum (kakopak vedno znova) in ugotoviti, da je dominantna skupina (še vedno) moška. Od teh 13 avtoric sta le dve uvrščeni v preglednico slovenskega slovstva, 12 (eno pisateljico najdemo v obeh preglednicah) pa v preglednico mladinskega slovstva, kar govori samo zase. Tudi v drugem delu, "Izbranih poglavjih iz slovstvene teorije", kjer učenca in hkrati seveda tudi učenko, seznanijo s figurami, tropi in podobnim, v primerih, ki so navedeni v ilustracijo posamezne figure ni najti pesmi, ki bi jo napisala ženska roka (kar naj bi morda pomenilo, da naše pisateljice verzno-tehnične spretnosti niso obvladale ali vsaj ne dovolj?), niti se žensko ime ne pojavlja v nalogah za razmišljanje kot so: ugotovi, opredeli, označi, imenuj itd.

Pričujoča analiza učbenika je pokazala, da so bile v tistem, kar je bilo najprej moč odkriti/prebrati, v tistem, kar je morda najbolj transparentno, dosežene spremembe, da pa še vedno ostajajo, če si dovolimo ta rahel nesmisel, "odsotnosti".

Naš namen je bil predstaviti ideologijo v literaturi in jeziku, pokazati na njeno "vse-prisotnost"; zlasti z mislijo na šolo, in na razvoj otrokovega jezika. Svojo pot smo začeli z Althusserjevo definicijo ideologije in poskušali pokazati, kam vse se umešča, predvsem je bil zanimiv jezik na področju literarnega in nekaj možnih delitev, naposled pa končna delitev med pisano in govorno besedo. Jezik konstruira realnost, jo preoblikuje in nanjo vpliva, nenazadnje tudi skozi (otroško) literaturo, ki v sebi združuje dva koncepta in dva izvora: izvor jezika in izvor otroka. Hkrati pa je jezik tisti, ki preči in povezuje pojem otroka in pojem literature. Vse to pa je precejšnjega pomena tudi za analizo šolskih kurikulumov in otrokovega jezika. Z vpogledom v take elemente pa je moč vsaj delno odgovoriti na vprašanje, kakšen jezik govori otrok in zakaj.

OPOMBE:

1. Vprašanje razmerja med "zasebnim" in "javnim" je kompleksno vprašanje, na katerega tu ne bomo iskali odgovorov. Osredotočiti se nameravamo na šolski in zlasti še kulturni ideološki aparat, družina pa seveda v tej zvezi ostaja zanimiva, ker prispeva k zgradbi posameznikove biografije in učenju raznih "pravilnosti": pravilnega obnašanja, pisanja, govorjenja, razumevanja...
2. "In nobenih modrih ali zelenih trikojev. Hočem, da imajo vse deklice trikoje kožne barve." "Čigave kože, gospodična?" je vprašala Lorraine.
3. Več o tem gl. J. Rose, 1992, str. 118 in nadal.
4. Jacqueline Rose tudi pokaže, da obstajajo neke skupne lastnosti vse otroške literature od začetka komercialne produkcije dalje (nanaša se na Anglijo 18. stoletja). Velik vpliv na samo produkcijo je imela konceptualizacija otroka in njegovega jezika; na ta "novi" pogled sta vplivala zlasti Rousseau in Locke.
5. Učbenik je bil izbran naključno, vendar s predpostavko, da bo tu moč najti nekaj očitnejših sprememb glede na prejšnje učbenike.

LITERATURA

PREVODI

- ALTHUSSER, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države, 35-100. v Z. Skušek-Močnik (Ed.) Ideologija in estetski učinek. Ljubljana, Cankarjeva založba.
- APPLE, M. W. (1988). Teachers and Texts. Routledge, New York-London.
- APPLE, M. W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- BAHOVEC, E. D. (1992). Uredniški uvod, 88-90. v E. D. Bahovec (Ed.) Vzgoja med gospodstvom in analizo, Ljubljana, Krt.
- BALIBAR, E. in MACHEREY, P. (1980). O literaturi kot ideološki obliki, 240-267. v Z. Skušek-Močnik (Ed.) Ideologija in estetski učinek. Ljubljana, Cankarjeva založba.
- BALIBAR, E. in MACHEREY, P. (1992). Uvedba obvezne šole in nastanek nacionalne francoščine, 104-117. v E. D. Bahovec, (Ed.) Vzgoja med gospodstvom in analizo. Ljubljana, Krt.
- CARBY, H. (1993). Multi-Culture. v M. Alvarado, E. Buscombe, in R. Collins (Eds.). The Screen Education Reader. London, Macmillan Press.
- CHRISTIAN-SMITH, L. K. (1991). Becoming a Woman Through Romance. New York, Routledge.
- HOLLINDALE, P. (1992). Ideology and the Children's Book, 18-40. v P. Hunt, (Ed.) Literature for Children. London-New York, Routledge.
- KOCIJAN G. in ŠIMENC S. (1992). Slovensko slovstvo skozi stoletja. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- ROSE, J. (1984). The Case of Peter Pan. London, Macmillan.
- ROSE, J. (1992). Peter Pan, jezik in država, 118-135. v E. D. Bahovec (Ed.) Vzgoja med gospodstvom in analizo. Ljubljana, Krt.
- TAXEL, J. (1983). The American Revolution in Children's Fiction: An Analysis of Literary Content, Form and Ideology, 61-88. v M. W. Apple in L. Weis (Eds.) Ideology and Practise in Schooling. Philadelphia, Temple University Press.
- WATKINS, T. (1992). Cultural Studies, New Historicism and Children's Literature, 173-95. v P. Hunt (Ed.) Literature for Children. London-New York, Routledge.

PREVODI

PARTNERSKI ODNOS - ZNAČILNOSTI IN PSIHOTERAPEVTSKE

Več naših kolegice in kolegov je aktivno sodelovalo na mednarodnem simpoziju psihologije Alpe - Jadran 1993. Referati so bili predstavljeni v uradnem jeziku simpozija, angleščini, v katerem bodo tudi posebej objavljeni v zborniku simpozija. Zaradi zanimanja za te referate smo se odločili, da bomo nekatere od njih prevedli in - seveda z dovoljenjem avtorjev - objavili v naši reviji. V tej številki predstavljamo prve izmed njih.

Verjetno je nepotrebno poudarjati, da ostajata tudi danes na pragu 21. stoletja, družina in zakon pomembna člena naše družbe.

Ne glede na mnenja nekaterih avtorjev, da sta družina in zakon v fazi izumiranja, predstavljata še vedno, čeprav močno spremenjena, zibelko, v kateri se zgradijo temelji posameznikove osebnosti in njegovega vedenja v kasnejših medosebnih odnosih. Čeprav sta družinsko vzdušje in odnosi v družini tesno povezana s partnerskimi - zakonskimi odnosi ter so le-ti v neprestani medsebojni interakciji, bi se danes vendarle želela omejiti samo na en aspekt družinskega življenja tj. na zakonski ali bolje partnerski odnos.

Pravno bi zakonsko zvezo lahko opredelili kot dolgotrajen odnos dveh odraslih ljudi različnega spola. Gledano vsebinsko pa reči še zdaleč niso tako enostavne. V vsebinskem smislu je zakonska zveza kompleksen odnos, v katerem doživljamo svoja najmočnejša čustva ljubezni in sovraštva, odnos, v katerem lahko uživamo najgloblje zadovoljstvo in doživljamo najbridkejša razočaranja.

Besedo "ZAKON" bi v večini primerov lahko nadomestili s konceptom intimnega odnosa ne glede na to ali ta je oz. ni tudi legalno institucionaliziran. Partnerski odnos je aktiven, dinamičen in ima tako kot posameznik ali skupina svoj razvojni proces, skozi katerega se lahko razvija, bogati in odrasča ali pa se pod pezo vsakdanosti ob številnih pretresih zruši in razpade.

Za začetek si oglejmo razvojne korake, ki jih mora prehoditi vsak partnerski odnos na svoji poti k odraslosti.

Ameriški sistemski družinski terapevt P. PROSKY loči v življenju zakonskega odnosa tri razvojna obdobja:

Prvo obdobje imenuje avtor FAZO DVORJENJA. To je čas zaljubljenosti, čas romantičnega, zanesenega in zaslepljenega stanja simbiotične navezanosti. Čas, v katerem posameznik, kot pravi S. Freud (1967) prepoznava zadovoljevanje lastnega narcisizma, nekritičnega vedenja, idealizacijo in precenjevanje partnerja. To je stanje podobno hipnozi, v katerem se duševne aktivnosti zreducirajo na nižje nivoje delovanja.

PREVODI

Več naših kolegice in kolegov je aktivno sodelovalo na mednarodnem simpoziju psihologije Alpe - Jadrana 1993. Referati so bili predstavljeni v uradnem jeziku simpozija, angleščini, v katerem bodo tudi posebej objavljeni v zborniku simpozija. Zaradi zanimanja za te referate smo se odločili, da bomo nekatere od njih prevedli in - seveda z dovoljenjem avtorjev - objavili v naši reviji. V tej številki predstavljamo prve izmed njih.