

Ana Marija Sobočan

Branje in postajanje

Povzetek: Prispevek želi prikazati pomen in uvide, ki jih je feministična literarna veda oblikovala v zvezi z vprašanji literarne produkcije, vrednotenja in uporabe književnih del. Pri tem je osredinjen na vprašanja, katere so vsebine in kakšni so načini branja in učenja pri književnem pouku. Obravnava jih na primeru nekaterih učbenikov, ki se pri tem uporabljajo. S tem se posredno dotakne tudi vprašanj pragmatične in humanistične naravnosti v izobraževanju, literature kot osebnostnoformativnega medija, vzgojnih vidikov itd. Prispevek se konča s kratkimi predlogi za izobraževanje pri književnem pouku.

Ključne besede: feministična literarna veda, kurikulum, kanon, pouk književnosti, avtorice

UDK: 372.41

Pregledni znanstveni prispevek

Ana Marija Sobočan, asistentka, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, Topniška 31, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ana.sobocan@fsd.uni-lj.si

Kanon, iz katerega so bile ženske izključene, je legitimna, uradno priznana vednost, ki je nastala kot učinek investicije oblastnih razmerij v polje zgolj na prvi pogled nevtralne in objektivne vednosti. (Bahovec 1997, str. 29)

Branje in spol

Literatura je družbena institucija – nastaja in oblikuje se skozi družbeno realnost, pri tem pa mislim na literarno zgodovino, kanonizacijo literarnih del, pa tudi na celoten sistem objavljajanja oziroma založništva ter vrednotenja in interpretacije (ki je kulturno naučena, predpisana in perpetuirana). Kot piše R. Felski: »Prizadevanje, da bi držali literaturo in družbo narazen, je sizifovska naloga: kakorkoli drzno kritiki skušajo ohraniti umetnost čisto, zunanji pomeni vztrajno pronicajo vanjo. Ker literatura ni dvostranska. Ker ni *ali/ali*, ampak je *oboje/in*.« (Felski 2003, str. 12)

Hkrati je literatura tudi polje, kjer se pridobi najintimnejša osebna izkušnja, kjer poteka iskanje, spoznavanje. Književnost je, kot zapiše Pintarič (2007), »kraj intimnega srečanja s seboj, kraj samospoznanja, vzpostavljanja osebne integritete in človeškega dostojanstva [...] Še več, brez takšnega spoznanja, torej 'znanja o sebi', je vse drugo znanje zgolj funkcionalno, ne integrirano, torej v načelu zlorabljeno.« (Prav tam, str. 91)

Kaj to vedenje o teh dveh, o hkrati ne ločenih, nasprotnih ali tujih ravneh književnosti in njenega branja, doživljanja pomeni v kontekstu načrtovanja in izvajanja pedagoškega dela, povezanega z umetnostjo?

Kroflič ukvarjanje z umetnostjo v javni šoli opredeli kot »eno osrednjih kurikularnih področij, ki lahko zagotovijo odprt razvoj osebne identitete v duhu sprejemanja realnosti mnogoterih življenjskih perspektiv« (2007, str. 14). Drugje pa v komentarju pomena glasbe (po Kratsbornu in Kramerju) tudi zapiše, da umetnost 'odpira' čute, je sredstvo komunikacije in povezujoč element kultur, spodbuja kritičen odnos do realnosti in tako krepi refleksivnost pri posamezniku (Kroflič 2005, str. 31). Književni pouk je zagotovo pomemben element vzgoje in izobraževanja, še posebej, ker je neizpodbitno, da vpliva na oblikovanje naših pred-

stav o svetu, o sebi, spodbuja kritičnost, empatijo itd. Prav zaradi tega ni vseeno, kaj in kako se pri književnem pouku obravnava, katera besedila učenci in dijaki berejo ter kako jih skupaj z učiteljicami in učitelji doživljajo, o njih razmišljajo, razpravljajo, jih vrednotijo itd.

V prispevku se bom torej dotaknila predvsem tega, kaj in kako je v kurikulum vključeno oziroma kaj je iz njega izključeno. Poskušala bom preučiti merila in dejavnike, ki oblikujejo kanon in iz njega izhajajoče predpisano srednješolsko branje pri književnem pouku, in predstaviti nekatere razloge za zahtevo po dopolnjeni kritični obravnavi drugih kanoniziranih del, uvrščenih v nekatera gimnazijska berila. Izhajala bom iz mnenja, da je tudi literatura eden od medijev, ki vplivajo na konstrukcijo individualne in družbene samopodobe in zarisujejo okvire, znotraj katerih si interpretiramo realnost ter vzpostavljamo vrednostne sisteme. Zato je še posebej pomembno, kakšen korpus besedil sestavlja šolski kurikulum in kako so interpretirana, saj besedila s svojo vsebino in sporočilnostjo vplivajo na oblikovanje vrednot in stališč, odnosa do družbene realnosti in njenih pojavov, pa tudi odnosa do same literature.

Ker bo moja razprava osredinjena predvsem na kritičen pregled vključevanja del avtoric v kanon in obvezna branja v šoli ter obravnave teh del, naj se najprej dotaknem vprašanja spola. V tradicionalnem modelu interpretativne prakse velja, da je literatura z visoko estetsko vrednostjo brez-spolna. Toda kaj pomeni brez-spolna¹? Spol, ki je brez-spolen, je moški spol; normativni spol (spomnimo se samo rabe spolnih označevalnikov v jeziku, kjer moški spol velja tudi za obči spol; ki ni npr. »neutrum«, ampak »masculinum«). Literatura s spolom je tista druga, drugačna, neuniverzalna literatura in »spol-nost« besedila pri tem izhaja iz spola avtorice. Spol avtorice navadno vodi bralce ali literarne kritike k označevanju pisave kot »ženske« – takšne oznake, katerih vloga je predvsem v tem, da ločijo »žensko« literaturo od »prave« literature, so nezadostne, lahko bi rekli celo neprimerne. Zagotovo je (bila) zavest o spolu avtorja/avtorice pomembna – predvsem v prvem obdobju prizadevanj za enakopraven status moške in ženske avtorske pozicije; tudi v slovenski literarni vedi so prva dela na temo pisanja žensk povezana predvsem s spolom tistega, ki piše, delno pa tudi z vsebino (obravnavanimi temami itd.) napisanega (Borovnik 1996; 2003), kasneje gre še za vprašanje, ali ima napisano tudi poteze feminističnih tem ali aspiracij (Poniž 2003). Strokovni bralci – literarni kritiki – tudi danes pisavo označijo za »žensko« navadno tako, da se oprejo na spol avtorice, pogosto tudi na število protagonistk v besedilu ali na odnose med moškimi in ženskami (za »žensko« literaturo pogosto označijo vse, kar so napisale ženske, ali pa dela, kjer prevladujejo ženske – v številu in/ali premoči v primerjavi z moškimi).

Čeprav se morda zdi, da številna vprašanja s področja feminizmov in literature niso več aktualna, pa to seveda ne pomeni, da so že doseženi vsi cilji, ki so si jih teoretičarke, raziskovalke, pisateljice in aktivistke zastavile na samem začetku (nekateri od teh ciljev so se izkazali tudi za ne dovolj utemeljene ali premišljene).

¹ Na pomembno dimenzijo elementa spola v pedagoškem procesu opozarja Kroflič, ko kot primer poudari (zelo prepričljivo, a tudi zelo nevarno) deseksualizirano podobo otroka (npr. v angleški puritanski vzgojni tradiciji), ki tudi naredi otroka za drugačnega, radikalno drugega (glej Kroflič 2000).

Danes sicer velja, da so teme »ženske pisave« že presežene, celo izpraznjene – zatakne se že pri samem označevanju oziroma terminologiji, kot je v več razpravah pokazala A. Zupan Sosič (2006), o dilemah pa so razpravljale tudi druge avtorice, ki so se ukvarjale s temo feminizmov v literaturi (npr. Zupančič 1995; Bahovec 1997; Vendramin 2003; Poniž 2003; Tratnik 2004; Chrobáková Repar 2005 itd.). Kot je pri nas pionirsko ugotavljala že S. Borovnik (1996), kasneje pa tudi druge avtorice, je največje priznanje literarne kritike avtoricam navadno trenutek, ko jih postavi ob njihove moške kolege. Delo avtoric je namreč pogosto brez teoretskega ozadja (ne da bi pisec pojasnil, kaj pomeni ženska pisava ali kaj razume pod tem pojmom) za takšno oznako potisnjeno pod streho »ženske pisave«, nekaterim izmed avtoric pa nato uspe »napredovati« v elitni moški krog (tudi zato se marsikatera avtorica izogiba temu, da bi ji prilepili etiketo »ženske pisave«). Gre za to, da je literaturi, ki jo pišejo ženske, apriori pripisan manko univerzalnosti, torej dimenzije, ki velja za eno ključnih meril, na podlagi katerih je posameznemu literarnemu delu zagotovljen položaj v zbirki kanoniziranih besedil.

Skozi vse navedeno je bil spol (avtorice) pogosto predvsem izključevalni element: na temelju spolne razlike (in vseh pripisanih lastnosti, izkušenj in normativnega okvira) se je oblikovalo razlikovanje na osnovno, normativno, klasično itd. in drugačno, drugotno, posebno, manj pomembno in manjvredno. V zgodovini je bil ženskam zaradi njihovega spola in pripisane spolne vloge ter položaja v družbi onemogočen dostop do javno priznane pisane besede. Kasneje se je ta izključenost potrjevala z argumentom, da izkušnje, o katerih pišejo ženske (v takratnem zgodovinskem trenutku je zares bila ta izkušnja še jasneje drugačna od moške), niso univerzalne narave in torej ne vredne obravnave in priznanja. Sodobne feministične avtorice so perspektivo obrnile – pokazale so, da je spol pravzaprav lahko orodje, tudi orodje za učenje. Pomen spola se na novo pokaže, ko ta postane orodje v branju vsakršne simbolne produkcije, branje ob pomoči, z zavedanjem spola in s spraševanjem o njem, spolnih vlogah, identiteti in konstruktih, branje s senzibilnostjo za subverzivne moči besedila in prepoznavanje njegove vključenosti (kritičnost, marginalizacija ...) v širši literarni/socialni kontekst (prim. tudi Sobočan 2006; 2009). Ne le da tako koncept domnevne univerzalnosti postane bolj vključujoč oziroma zajema razpon širših človeških izkušenj (da so tudi izkušnje, ki so sicer dominantno pripisane ženskemu doživljanju, del občečloveške izkušnje), ampak je vključujoč tudi na drugi strani (da tudi ženske pišejo o izkušnjah, ki veljajo za občečloveške). Primer slednjega je npr. pripoznanje, da so tudi avtorice nosilke univerzalnih tem oziroma najprepričljivejše predstavnice obravnave občečloveških vprašanj, kot npr. velja za glavnega kritičnega »avtorja«, ki ga zanima rasizem, T. Morrison.²

² Na avtorico me je spomnil dr. Robi Kroflič.

Branje in kanon

Kaj mislimo s tem, ko rečemo, da beremo kanon? Brati ga je mogoče na dva načina: brati tista dela svetovne in/ali domače književnosti, ki so kanonizirana, ki so postala del literarnega panteona, ki so reprezentirana kot večna ali »univerzalna«; brati kanon pa lahko pomeni tudi brati kanon kot institucijo, kot sistem, raziskovati mehanizme oblikovanja in delovanja kanona, odstirati ideologije ter razmerja moči, inherentna kanonu, skozi katere bralstvo sprejema vrednote in poglede na družbeno realnost.

Najglasnejše kritike kanona kot institucije so že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja izrekli glasovi, ki so se kasneje oblikovali v feministično literarno vedo. Feministična literarna kritika je nastala s spraševanjem o temeljnih institucijah literature: kako vrednotimo literaturo, kako se vzpostavlja vedenje o njej in poučevanje literature in, navsezadnje, kaj velja za »pravo« literaturo in kakšna dela so iz tega panteona izključena. Ena prvih feminističnih kritik s temo kurikula na področju literature je bil članek E. Showalter *Ženske in književni kurikulum* [Women and the Literary Curriculum], v katerem je avtorica ugotavljala:

»Ženske so odtujene od svoje lastne izkušnje in nezmožne dojeti njeno obliko in avtentičnost [...]. Od njih se pričakuje, da se kot bralke identificirajo z moško izkušnjo in perspektivo, ki je predstavljena kot občečloveška ... Ker nimajo nikakršnega zaupanja v veljavnost svojih lastnih percepcij ali izkušenj, ki jih le redko vidijo potrjene v literaturi ali sprejete v kritiki, se sploh lahko sprašujemo, zakaj so študentke tako plahe, previdne in negotove, ko od njih zahtevamo, da 'mislijo s svojo glavo'.« (Showalter 1971, str. 885)

Teoretičarke, ki so izhajale predvsem iz ameriške ginokritike³, so ugotavljale, da je literarni kanon androcentričen in da kot takšen slabo vpliva na žensko bralno občinstvo; da je torej stik s kanoniziranimi besedili za ženske drugačen kot za moške. Za moške so besedila stičišče osebnega in univerzalnega (Schweickart 1986, str. 617), bralke pa naj bi bile na podlagi predpisanih branj prisiljene v identificiranje s perspektivo, ki velja za moško, in naj bi se morale življati v literarne izkušnje, iz katerih so sicer izključene. Spoznale so, da je literatura pravzaprav politična, da lahko novo razumevanje literature ustvarja nove učinke literature na bralce in s tem zagotovi možnosti za spreminjanje kulture, ki jo literatura odseva (Fetterley 1978, str. 564). Glavni argument za zahtevo po spremembah v kanonu je bil, da besedila, ki ga sestavljajo, žensko osebnost, izkušnjo in odnose med spoloma predstavljajo skozi moško doživljanje, kar naj bi tudi odsevalo in perpetuiralo seksistično ideologijo v družbi. Feministična kritika je zato pripravila več komplementarnih, a tudi izključujočih se predlogov: vključitev več avtoric v kanon, izključitev seksističnih del, ustanovitev lastnega (ženskega) literarnega kanona, raziskovanje in vzpostavitev tradicije pisanja žensk, alternativna branja literarne tradicije, reinterpretacije podobja, motivov in tem v klasičnih delih. Da bi se vzpostavil dialog med klasično (ali, kot so jo nekatere teoretičarke imeno-

³ Ginokritika, po angl. izvirniku gynocriticism, je preučevanje pisanja žensk kot posebnega področja literarne tradicije, pri čemer se vzpostavi ženski okvir (novi modeli) za analizo literature žensk. Izraz je prva zapisala E. Showalter.

vale, falogocentrično) literarno kritiko in feministični težnjami, je A. Kolodny leta 1980 v članku *Ples na minskem polju* [Dancing through the minefield] predlagala troje stališč, ki bi jih bilo treba ozavestiti: 1) literarna zgodovina je fikcija; 2) ker se moramo naučiti, kako brati, je literarno branje pravzaprav stik z naučenimi paradigmi⁴ in ne s samimi besedili; 3) ker izhodišča, na katerih gradimo svoje estetske sodbe, niso nespremenljiva ali univerzalna, je potrebno ne le vnovično preverjanje estetskih sodb, ampak tudi inherentnih predsodkov in pričakovanj, ki napajajo kritiške metode in naše estetske sodbe.

Osrednja vprašanja, ki si jih (je) feminizem zastavlja(l) v zvezi z literaturo in s kanonom, so torej vprašanja sodbe, vrednotenja in spolnega razlikovanja; kdo ocenjuje in izbira besedila, ki oblikujejo literarni kanon, in na podlagi kakšnih postavk; kakšno percepcijo realnosti nam ponujajo klasična dela literature in kakšne vrste ženskosti so konstruirane v teh delih; čigave vrednote in ideali preplavljajo največje literarne mojstrovine in, navsezadnje, zakaj se ob misli na velika dela književne ustvarjalnosti spomnimo le moških imen.

Ali so ta vprašanja danes, več kot trideset let po tem, ko jih je feministična literarna veda na Zahodu prvič glasneje in jasneje formulirala, še aktualna in potrebna? Če je morda zahodna feministična misel že premislila vsa mogoča vprašanja v zvezi s to temo in se izčrpala, to ne pomeni, da so izčrpani ali izkorišteni tudi prakse in povodi, ki so to razpravo rodili. V *Anketi (proti molku)* (Chrobáková Repar 2005, str. 39), na pobudo katere je v reviji *Apokalipsa* šestnajst slovenskih avtoric objavilo razmišljanja, izkušnje in težave v zvezi z objavljanjem svojih del in uveljavljanjem sebe kot avtorskega subjekta v družbi in kulturi pri nas (skupaj s pogledi na literarne nagrade, štipendije, kritike, šolski pouk ...), je ena izmed respondentk zapisala:

»Diskriminirana je dobra literatura nenastopaških avtorjev, še bolj je, kakor sem nakazala, ko sem govorila o karierah, odličjih in državnih podporah, diskriminirana literatura, ki jo pišejo ženske, pa tudi drugi prisilno marginalizirani avtorji in avtorice.⁵« (Kramberger 2005, str. 113)

Branje in vprašanje avtoric

Literatura, če jo razumemo kot korpus besedilne produkcije, se vzpostavlja in vzdržuje na podlagi niza estetskih zahtev in norm, ki jim mora besedilo, da bi bilo označeno za literarno, ustrezati. Sredstvo, s katerim literatura nastane, se podaja in sprejema, je jezik – jezikovna raba pa se proizvaja in je odvisna od družbenih silnic ter praks, ki ustvarjajo družbeno realnost in legitimirajo družbene institucije.

⁴ Besedo paradigma avtorica razume v njenem osnovnem pomenu, torej gre za modele in vzorce. Op. A. S.

⁵ T. Kramberger podrobneje ne pojasni, po kakšnem ključu (poleg spola) so avtorji marginalizirani; vendar je res, da študije spolov, antropološke in sociološke študije kažejo, da so navadno skupine, ki so marginalizirane, tudi feminizirane (npr. osebe s težavami z duševnim zdravjem, etnične manjšine, homoseksualci itd.) – pripisujejo se jim podobne pripisane lastnosti kot ženskam – šibkost, iracionalnost, »stik z naravo« itd. Gre torej za načine izključevanja, ki temeljijo na drugačnosti od normativne podobe moškega.

Kot je ugotavljal npr. Lacan, je jezik tisti medij, skozi katerega se človeška bitja umestijo v kulturo in skozi katerega se oblikuje (tudi) njihova spolna identiteta. Naša (spolna) identiteta se oblikuje glede na to, s kom smo v interakciji in kakšnim diskurzom smo izpostavljeni. Skozi jezik (verbalni in neverbalni) se ne samo kažejo, ampak tudi ohranjajo in konstruirajo nekateri socialni vzorci v posameznem socialnem kontekstu. Tako je tudi literatura nujno zavezana dialektiki jezika in družbe in vstopa skozi svoj izrazni medij v polje družbene realnosti: nemogoče je ločiti literaturo od njenega socialnega konteksta.

»Literatura je eden od kulturnih jezikov, skozi katere si ustvarjamo svojo podobo sveta« (Felski 2003, str. 12); pod vplivom literature, medijev, umetnosti, politike, religije, znanosti itd. si ustvarjamo svojo podobo realnosti. Eden od aksiomov tradicionalne literarne vede je, da kanonizirana literatura predstavlja univerzalne izkušnje, večne dileme, nespremenljive vrednote. Kanon v številnih pisnih kulturah velja za najuglednejšo obliko reprezentacije, saj naj bi literatura, ki jo najdemo v njem, zrcalila najvišje ideale in aspiracije človeštva, najodličnejše primere človeških misli in dejanj, transcendirala naj bi časovne in druge dimenzije človekovega doživljanja sveta – kanonizirana dela naj bi tako po svoje vsebovala samo bistvo, esenco človekove biti.⁶ Literatura, ki je bila sprejeta v kanon, nam torej pripoveduje o življenjih, ki so vredna pripovedovanja in ki so vrednotena kot edina pomembna.⁷

V tradicionalnem modelu literarne interpretacije velja spol za »zunanjo« kategorijo literarnih besedil – ta se vrednotijo po merilih, ki naj bi bila univerzalna in slepa za spol: estetsko najbolj dovršena dela naj bi bila, kot sem že omenila, brezspolna. Feminizem se je spraševal predvsem, ali brezspolno morda ne pomeni le brez ženskega spola. Ena od pionirk ginokritike, M. Ellman, je celo ironično dejala, da velja prepričanje, da morata vedno obstajati dve ločeni literaturi, kakor so ločeni toaletni prostori; moška literatura je Literatura, ženska literatura je ženska literatura – moška literatura je brezspolna, ženski pa se vedno znova pripiše spol. Ker je literatura avtoric vedno znova označena za »žensko literaturo«, se le s težavo uvršča med brezspolno/vélíko literaturo.⁸

⁶ Vsi veliki pretežno pozitivni miti zahodne civilizacije so »moške zgodbe« – zgodbe o Odiseju, Faustu, Don Kihotu, Tristanu, Don Juanu, Robinsonu Crusoeju; četudi junaki niso izključno pozitivni, končajo srečno in so zelo dejavni, njihova dejanja pa so navadno afirmirana. Ko se na obzorju med velikimi junaki pojavi ženska, npr. Helena ali Beatrice, pa zgodba pravzaprav ne govori o njej, ni »njena« zgodba, ampak je spet zgodba o moških, ki so potrebovali motiv in snov za svoja fizična in čustvena junaštva ali oboje; zgodbe o velikih ženskih likih se nemalo krat končajo s smrtjo (žrtvovanjem, samomorom, umorom), norostjo, porazom, spreobrnitvijo, poroko itd. Posebno področje je otroška in mladinska literatura, kjer najdemo tudi »močne« deklíške like, npr. Piko Nogavičko. Upoštevati pa je treba še to, da otroška in mladinska literatura ni enakovredna »pravi« literaturi – verjetno zato, ker je namenjena otrokom in ker na tem področju prevladujejo avtorice.

⁷ Avtorice iz preteklosti, vsaj tiste, ki so bile omejene na svoj dom in vrt, so le s težavo konkurirale velikim naracijam o junaštvih, popotovanjih, eksistencialnih krizah itd. s pripovedjo o tistem, kar so same poznale in doživele.

⁸ A. Zupan Sosič v članku *Označevanje literature žensk* predlaga, da se opusti raba sintagme »ženska pisava«, saj je ta sintagma izpraznjena in konotira pomene, ki utegnejo biti prej slabšalni kot pomensko natančni. Opustitev sintagme naj bi pomenila tudi premik k temu, da se literatura vrednotno ne bi ločevala na literaturo in žensko literaturo.

»Izključitev žensk iz institucije avtorstva seveda ni absolutna, a ženske so vedno nekako postavljene na 'robove estetskega', kot nam kaže recepcija njihovih del, skupaj s praksami revizije in sestave kanona.« (Vendramin 2003, str. 53)

Literatura je namreč institucija, na katero vplivata založništvo in praksa ocenjevanja in vrednotenja, ki je kulturno naučeno, predpisano in reproducirano. Da bi neko besedilo postalo literatura, ga mora literarna kritika prepoznati kot literarno, torej kot ustrezajoče določenim konvencijam, besedilo mora pravzaprav funkcionirati v skladu z normaliziranimi strategijami in postavkami. Naracije izpod peresa žensk pogosto niso prepoznane kot ustrezajoče; kritiki jih berejo kot drugačne, tuje, ne najdejo jasnih in adekvatnih formulacij in razlag, s katerimi bi označevali to pisanje.⁹ Obenem pa, kot zapiše T. Kramberger (2005, str. 114), pri nas »ženskam ni dopuščeno, da bi se vključile v samooklicevalske mehanizme¹⁰, s katerimi se v odsotnosti neodvisne in kvalificirane kritike konstruira nacionalni literarni kanon«.

Kontinuirano (raz)vrednotenje in pomanjkanje literarnega konteksta ter znanstvenega diskurza za pisanje avtoric – K. Mihurko Poniž v razpravi *Feministične literarnovedne raziskave – tukaj in zdaj* (2005) ugotavlja, da so se tudi raziskave v feministični literarni vedi pri nas začele dokaj pozno, šele v drugi polovici devetdesetih let, in da se njihovo število krepi šele zadnje čase – ohranja občutek, da je pisava žensk druga, nerazumljiva, neprimerna, da bi jo vključili v kanon. Maloštevilne avtorice, ki so vključene v kanon, v učbenike, delujejo kot izstopajoča manjšina, to pa še poudari njihov manjvredni status: delujejo kot drugačne, nenavadne, druge. To okrepi moške estetske kriterije in dominanco v kanonu, avtorice, ki so vključene, pa so še posebej označene kot izjemne ali pa kot ženske različice moških umetnikov, torej dvakrat degradirane – v tej formulaciji se razkrije, da so drugačne od siceršnje ženske ustvarjalne srenje, ki velja za slabo in neakovostno, obenem pa še vedno niso tako dobre kot moški, čeprav jim očitno poskušajo slediti. Avtorice, ki jim uspe vstopiti v svet literarne kreativnosti, so torej neverjetno redke:

»Pri ženski ustvarjalnosti naj bi šlo za posnemanje, eklektično reprodukcijo in ne za kreativno inovacijo. Tovrstni (androcentrični, op. A. S.) miti slavijo umetniško (umetniškovo) ustvarjalnost, povezano s posebne vrste senzibilnostjo, ki se v ženski umetnosti ne more nikoli izraziti, saj ženske ne morejo doseči transcendentalne in univerzalne kvalitete velike umetnine.« (Vendramin 2003, str. 52)

Branje in dileme književnega pouka: pregled nekaterega gradiva (beril) za pouk književnosti pri nas

V uvodniku v *Dnevnik branja 1*, kjer se prvošolci seznanjajo s književnostjo, ob njej ustvarjajo in kjer naj bi se zanjo navduševali, odzvanjajo znane besede S. de

⁹ O tradicionalni literarni kritiki in pisanju ženskih avtoric: Bele niti-belo črnilo (Sobočan 2006).

¹⁰ T. Kramberger s tem verjetno misli na to, da gre pravzaprav za (samo)rekrutacijo v literarne kroge, kjer vstop v kanon delno omogočajo predvsem dejavniki, povezani npr. s socialnim mreženjem, manj pa s kritičnimi merili literarne vrednosti in kakovosti.

Beauvoir, ki je dejala, da se ženska ne rodi, ampak to šele postane: »Kajti knjižni molj se ne rodi, ampak to šele postane z branjem knjig.« (Jamnik 2001, str. 3)

Naključno (ali pa tudi ne) sta se tako v učbeniku za začetno stopnjo pouka književnosti srečali literatura in feministična misel. Gradivo in predlogi za pouk književnosti, ki so se pri nas oblikovali vse od začetka šolske prenovе na začetku devetdesetih let, poudarjajo kot enega glavnih, celo prvih ciljev književnega pouka spodbujanje veselja do branja in spoznanje, kako pomembno je branje. Vendar ni pomembno le branje – pomembno je predvsem, kaj in kako beremo. Tako kot z branjem nastajajo knjižni molji, se z branjem oblikujejo tudi (spolne) identitete in vzorci, po katerih si razlagamo svet okrog sebe.

Ta prispevek se dotika srednješolskega izobraževanja oziroma, točneje, pouka na gimnazijah, kjer je pri književnem pouku predstavljenih največ avtorjev in besedil za obravnavo (in je torej pričakovati tudi največ avtoric). S tega vidika sem si zato ogledala berila: *Branja 1–4* in le kot primerjavo še starejše *Berilo 1–4*. Zanimalo me je, katera besedila so izbrana za poučevanje književnosti z berili in kako so pri tem predstavljene avtorice in njihova besedila. Zanimalo me je tudi, kako je to gradivo zavezano ali morda pomanjkljivo glede načel in usmeritev v izobraževanju, obenem pa sem želela osvetliti vloge in učinke vzgoje in učenja pri književnosti.

Kroflič v sklepu enega od svojih člankov postavi vprašanje, ki je ključno za načrtovanje in izvajanje izobraževanja – ali naj šola poudarja predvsem svojo pragmatično naravnost h kompetencam, ki so v javnodružbenem interesu, ali pa ni morda čas, da se okrepijo humanistični vidiki izobraževanja, kakršni so zgodovinsko podpirali posameznike v graditvi lastne identitete in osmišljanja sveta (Kroflič 2005, str. 26). Kot zapiše Kroflič, v šolskih sistemih, kjer temeljne cilje izobraževanja uokvirjajo predvsem načela utilitarizma in razvoja (specifičnih) kompetenc, navedeno le težko pričakujemo, čeprav ima, kot pravi M. Nussbaum, humanistična izobrazba poseben pomen tudi zaradi svojega vpliva na etični in politični razvoj posameznika in skupnosti (v: Kroflič 2007, str. 21).

Na osebnoformativni pomen branja so bili sicer pozorni tudi v gradivu za predloge učnih načrtov, kjer so avtorji zapisali (navajam dva primera):

»Pri književnem pouku se prepoznavanju umetnostnega jezika pridružuje še bolj poudarjeno vključevanje tistih številnih kulturnih, etičnih, duhovnih in vsakršnih drugih funkcij, ki jih literatura kot ena najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov premore.« (Kmecl 1995, str. 184) Kmecl piše o tem, da funkcija književnega pouka ni omejena le na učenje in poučevanje o tem, kaj je umetnostni jezik, ampak je njegov domet veliko širši. Če te, druge funkcije zanemarimo, pravzaprav dovolimo njihovo nenadzorovano podajanje in učenje, s čimer imam v mislih, da učenci in učenke nereflektirano sprejemajo različne ravni in teme, ki izhajajo iz literature itd. To pomeni, da lahko takšen pouk npr. krepi stereotipe, predsodke in raznovrstne poglede, pri tem da se hkrati v tem kontekstu ponujata velika priložnost in potencial za pravo humanistično učenje s pozitivnimi učinki.

»[...] je naloga pouka književnosti na tej stopnji (predmaturitetni, op. A. S.) šolanja omogočiti (poleg, kot upamo, užitka – po Carterju, 1991) učenje branja (da je branje učenje, beremo pri M. Grosman, 1989), ki bo odprto raznovrstnim

(tudi problemsko racionalnim) dejavnostim učencev ter raznovrstnim funkcijam in pojavnim oblikam literature.« (Krakar Vogel 1997, str. 173) Torej pouk, pri katerem »tako imenovanega recepcijskega procesa ni mogoče omejiti na samo estetsko doživljanje in ga odtrgati od drugih človekovih interesnih in spoznavnih razmerij do družbe ter sveta« (Paternu v: Krakar Vogel 1997, str. 173).

Podobno kot Kmecl tudi B. Krakar Vogel opozarja na to, da pouk književnosti ne more biti omejen le na estetsko izkušnjo, ampak je nujno in neločljivo povezan s tem, kako razumemo, doživljano širšo družbo, v kateri živimo, in se učimo odnosov do nje. Pouk književnosti je torej pomemben tudi v odnosu do »vzgoje za življenje«.

Izobrazba v osnovni šoli naj bi bila med drugim usmerjena k »popolnemu razvoju človeške osebnosti«, »k utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin«, »spodbujati mora razumevanje, strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupnostmi«; srednja šola pa naj »razvija sposobnosti za oblikovanje avtonomne refleksije sveta«, »razvija angažirano odgovornost do sebe, do drugih ljudi, naravnega in družbenega okolja« (Kordigel 1995 a, str. 20–21). V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS* so kot cilji izobraževanja navedeni tudi »proces vzgoje in inkulturacije« (1995, str. 20), oblikovanje »pojmovnega aparata in lastnih prepričanj, ki omogočajo kritično soočanje s »popularno kulturo« ter samostojno vrednotenje tradicije« (prav tam, str. 30). Npr. že učni načrt za slovenščino iz leta 1998 (UN 98) kot enega glavnih načel pri pouku književnosti zajema tudi »načelo vzgojnosti«.¹¹

Učenci naj bi si pri pouku oblikovali tudi stališča in vrednote, pridobili naj bi si pozitiven odnos do književnosti in se znali opredeliti do etičnih, spoznavnih in estetskih vrednot, ki jih posreduje. Literatura je možnost za spoznavanje in sprejemanje drugačnosti (»za pluralizem in priredje resnic«, Juvan 1990/91, str. 82), zato je pri pouku ne bi smeli podrežati enoznačnim ideološkim ali učiteljevim avtoritativnim sodbam, ampak se zavedati, da je literatura »šola demokracije; demokratična šola naj ji to dopusti biti« (Juvan v: Krakar Vogel 1999, str. 173).

Čeprav v predlogih in usmeritvah učnih načrtov (s tem mislim npr. na predlog UN iz leta 1998) nikjer ni najti eksplícitnega navodila o tem, da naj bi šolski proces oziroma, natančneje, pouk književnosti vseboval tudi promocijo enakopravnosti spolov ali opuščanje stereotipov in vlog, vezanih na družbeni spol, pa se takšne vsebine očitno ne izključujejo z navajanimi cilji izobraževanja in bi torej lahko bile vključene tudi na konkretni ravni. V Vendramin je s sodelavkama M. Hrzenjak in Z. Drglin v dveletnem projektu »Šola za deklice«: *kurikularne spremembe in enakost v izobraževanju*« ugotovila, da kurikuli načeloma res zagovarjajo strpnost, spoštovanje drugačnosti, razumevanje različnosti, vendar pa, žal, ne vsebujejo konkretnih primerov, kako se izogibati stereotipom; tako se na dejanski ravni izkaže, da čeprav diskriminacija ni evidentna, v šolah ni mogoče ugotavljati preseganja tradicionalističnih reprezentacij spolov ali neseksistične rabe jezika (Vendramin 2005).

¹¹ Druga načela UN 98 so še: branje za branje, načelo dialoščnosti, načelo govorne in pisne dejavnosti, načelo ustvarjalnega branja in pisanja, načelo uporabnosti literarnega znanja (Krakar Vogel 1999, str. 172–173).

Zgodovino slovenskega književnega izobraževanja v šolah, natančneje zgodovino izdaj slovenskih beril, ki je bila globoko zaznamovana s spolno razliko in razlikovanjem, je v publikaciji *Neseksistična raba jezika*, v kateri so objavljena besedila s posveta na to temo, na kratko predstavila M. M. Blažič. Kot navaja avtorica, je bilo Slomškovo berilo iz leta 1842 zasnovano kot dopisovanje med bratom in sestro, Blažem in Nežico; berilo iz leta 1902, ki ga je uredil Janko Polak, je bilo razdeljeno na etične, praktične in vzgojne spise posebej za deklince in dečke (v njih se, kot opozori M. M. Blažič, dečki podpisujejo Z velikim spoštovanjem, deklince pa z Vaša vdana); Slovenska čitanka za prvi razred dekliškega liceja (1910) je delo dr. Jakoba Sketa in Josipa Westra in »ne predstavlja nobenih posebnih ideoloških ali seksističnih posebnosti« (Blažič 1995, str. 21). Ponovno pa je berilo za tretji razred osnovne šole *Babica, ti loviš!* iz leta 1992 (ur. Igor Saksida, Berta Golob) razdeljeno na dva dela: za deklince Mojce (*Danes bom slavna princeska postala*) in za Andreje (*Vitez na obisku*), ustrezno so razdeljeni junaki zgodb in teme (Blažič 1995, str. 21). Berila, ki so jih uporabljali ob koncu 19. stoletja in v prvi polovici 20. stoletja, so bila predvsem moralnovzgojna, v njih so prevladovali razsvetljenski vzorci pripovedne proze in praktični nasveti (glej Hanuš 1999). Vse do šestdesetih let je bila osnovna naloga pouka literature ponuditi identifikacijske modele, ki naj bi jih učenci in dijaki upoštevali in se tako primerno integrirali v družbene strukture.

Šola je polje, v katerem delujejo številni vzgojni dejavniki, ugotavlja Kroflič in pri tem navaja vpliv učiteljevega značaja, šolske klime, metod in vsebin poučevanja, pa tudi posebne vzgojne predmete oziroma dejavnosti, odnose med vrstniki, organizacijo življenja in šolska pravila ter splošno kulturo šole (2002, str. 48). Vsi ti dejavniki pa morajo biti z vzgojnim konceptom povezani v sklenjeno celoto, ki je v skladu in uravnotežena s premišljenimi in opredeljenimi vzgojnimi vrednotami – če ni tako, bodo skozi navedene dejavnike delovale »naključne partikularne ideologije« (prav tam).

Vloga šole pri podajanju znanja ni nepondirana ali nevtralna, saj posreduje vzorce in snov, ki sami niso nevtralni ali objektivni. Tako se npr. pri pouku književnosti vsebine izbirajo in razvrščajo po treh načelih: literarnoreceptijskem, literarnoteoretičnem (»pretežno iz kanona«), literarnozgodovinskem (»pretežno iz kanona«) (Krakar Vogel 1995, str. 53); kanon pa ni, kot smo pokazali, proizvod objektivnih¹² spoznanj, znanj in vrednotenj.

Kanon predstavlja »elito« literarne ustvarjalnosti oziroma literarnih imen, elita pa je, kot vemo, hkrati tudi sociološka kategorija. Je treba kanon in na njem temelječi kurikulum razumeti kot zbirko odličnosti ali predvsem kot zapis neke kulturne zgodovine, se sprašuje L. S. Robinson (1983, str. 121). Razmerja moči in avtoriteta izbranih kodov reprezentacije so inherentni vsakemu institucionaliziranemu branju – od literarne kritike, literarne vede do kanona in kurikula. Klasični teksti ostajajo tisti, ki oblikujejo naše literarne in tudi družbene ideje, poglede, identitete. Če ti niso uravnoteženi, kako naj bo uravnotežen posameznikov odnos do realnosti in soljudi? Šola je namreč tisto polje, ki bi lahko ublažilo reprezentacije spolov in seksistično rabo jezika, ki ustvarjajo in ohranjajo odnose

¹² Feminizem sicer obravnava tudi pojem objektivnost v »trdih« znanostih.

neenakosti v družbi in ki jih je sicer mogoče nekritično sprejemati iz okolice, medijev itd. Prav v zvezi s socializacijo in edukacijo L. Šikić Mićanović v delu *Konstrukcija družbenega spola prek diskurza: prikaz v hrvaških slikanicah 1991–1995* med drugim opozarja, da reprezentacijski mediji in podobni žanri vsrkavajo in tudi sami oblikujejo konstruiranje družbenega spola in seksualnosti, predvsem z omogočanjem selektivne potrošnje, in s tem spodbujajo dekleta in fante, da sebe in svojo osebnost percipirajo in oblikujejo skozi prizmo kulturnih idej in podob, ki jih ti mediji posredujejo; mediji in trgovine tako postanejo mesta socializacije in edukacije (Šikić Mićanović 1999, str. 24). V dobi, ko se tudi pedagogi in didaktiki slovenskega jezika in književnosti sprašujejo, kako približati literaturo bralcem v času vsesplošne digitalizacije vsakdanjika, je spoznanje, kako pomembna je vloga literature in podajanja literature pri oblikovanju vrednot, zmožnosti percepcije in evalvacije, še toliko nujnejše, saj vključuje tudi razvoj kritičnega sprejemanja in mišljenja. Razmišljanje o besedilu naj bi, kot piše M. Kordigel, ko razpravlja o Kreftovem modelu branja, prešlo k »razmišljanju o sebi ob besedilu«, to pa naj bi vodilo k novim spoznanjem, stališčem, zaznavanju in vrednotenju, pa tudi k novi samointerpretaciji (Kordigel 1995 b, str. 260–261); literarna besedila v učnem procesu so torej lahko pomemben člen v razvoju osebne identitete v mreži reprezentacij, ki nas obkrožajo. M. Kordigel drugje še opozori, da »demokratska književna didaktika«, ki jo pozna nemška literarna didaktika, zagovarja prepričanje, »da ima vsak učenec pravico do izkušnje, da literatura in njen pomen nista nekaj tujega in nedostopnega« (Kordigel 1995 a, str. 23), da torej književni pouk ne le približa literaturo bralcem, ampak korpus besedil omogoča tudi uspešno identifikacijo, pa četudi le na »stopnji generalizacije in abstrakcije« (Kordigel 1995 a, str. 26).

Kakšni so modeli za identifikacijo, ki jih ženskemu delu bralne populacije namenjajo gimnazijska berila? Temelj literarnozgodovinske in tudi zahodnocivilizacijske izobrazbe so miti o nastanku civilizacij in religij (grški, rimski, judovski, krščanski, islamski miti o nastanku), ki so napolnjeni s temami ženske subordinacije in legitimacije oblasti nad ženskami – te so v njih označene kot preveč čustvene, iracionalne, zlobne, nevarne, nevredne zaupanja. Prepoznane so kot nezmožne oziroma neprimerne, da bi skrbele za svoje otroke (kar sicer velja za osnovno vlogo žensk)¹³. Formativna dela (evropskega) kanona pa govorijo o Heleni, Medeji, Evropi, Ariadni, Io, Pazifai in Fedri kot o žrtvah posilstev, ugrabitev, izdaj, pa tudi kot o krvoločnih, maščevalnih, lažnivih ... Kroflič v članku *Kako udomaćiti drugačnost* (2006) prav to dimenzijo prikaže na primeru Medeje – ta je barbarka in hkrati ženska, ki, tako kot Antigona, prestopa mejo družbeno normativnega vedenja (prav tam, str. 27). Ta transgresija je izrazita zato, ker je v njej ključnega pomena spol protagonistke, torej ženske, ki ogroža družbeni red, ki ga pooseblja moški princip. Kakor je zapisala Zofka Kveder, ženska je moškemu »angel ali zver. Le človek ne.« (v: *Misterij žene*).¹⁴ Prevladujoče podobe žensk v literaturi so ali demonizirane ali pa idealizirane. Toda ali lahko več avtoric v kanonu spremeni to podobo?

¹³ Zanimivo branje o pogledu na mite so tudi prve tri knjige v knjižni zbirki *Miti* (MK) avtoric M. Atwood, K. Armstrong in J. Winterson (vse 2005).

¹⁴ Kroflič se v zadnjem članku o avtoriteti (2010) naveže na J. Benjamin in piše o ženski kot objektu ljubezni in obenem nevarni sireni.

V odzivu na UN 98 je Juvan v kritičnem pismu Predmetni kurikularni komisiji za slovenščino in v *Delu* med drugim opozoril na slabo zastopanost žensk v učnem načrtu (Krakar Vogel 1999, str. 176–177).¹⁵ Zagotovo lahko več avtoric v berilih razbije vtis o redkosti ustvarjalk in razširi diapazon tem, o katerih dijaki berejo in razpravljajo, predvsem pa izničuje ali problematizira nekatere stereotipe in podobe žensk in tudi moških v literarnih besedilih.

Poglejmo zdaj enega od sklopov beril iz zadnjih let, *Branja*, namenjena gimnazijam in štiriletnim strokovnim šolam, ki so prvič zajela nekoliko več avtoric¹⁶, vendar tudi največ besedil in avtorjev nasploh; odlikujejo pa jih še največji razpon besedil (geografski, časovni, kulturni) in tudi razširjene oznake ter kontekstualne opombe v primerjavi z *Berili*, ki so bila v rabi pred *Branji*. *Berilo 1, 2, 3, 4* vključujejo v učbenikih za štiri leta le tri avtorice. Pred leti, ko so *Berila* prvič izšla, takšna založniška drznost, kot so obsežna in bogata *Branja*, zagotovo še ni bila mogoča; res je, da *Berila* vsebujejo tudi manj bralnih enot (189) in avtorjev (140), vendar je besedil, ki so jih napisale ženske, le skromen odstotek in pol, pri čemer v predlaganih besedilih za domače branje na koncu beril ni vključena nobena avtorica.

Tri besedila avtoric so v *Berila* dana nekako po sili: *Pelin žena* Svetlane Makarovič je v *Berilu 3* (str. 77–78) izbirno besedilo izmed štirih (druga so besedila Vita Tauferja, Iva Svetine, Nika Grafenauerja).¹⁷ V *Berilu 4* (2001, str. 142) je mogoče prebrati »čustveno prekipevajoči, za današnji čas najbrž preveč osladni prizor: Rihardovo ljubezensko izpoved Beati« iz *Beatinega dnevnika* Luize Pesjak, ki je primer trivialne literature. V *Berilu 4* (2001, str. 12) najdemo še Sapfino besedilo *Himna Afroditi*, v opombi k njej pa je zapisano: »Ta poezija prinaša prvo individualno in neposredno (ljubezensko) izpoved, zato lahko upravičeno rečemo, da stoji na začetku evropske lirike – ženska.« Avtor opombe sicer avtorici pripiše velik pomen, a vseeno je poudarjena tudi izjemnost dejstva, da je prav ženska tista, ki je začetnica evropske lirike – s tem namreč poudari pomislek, da je to sila nenavadno in začudenje zbujajoče.

Branja 1 (2006, str. 88) Sapfo ne pripišejo takšnih zaslug; v skromnejših opombah v biografskem opisu je mogoče prebrati le, da je Sapfo v Miteleni »ustanovila nekakšno pesniško šolo«. V nasprotju z *Berilom 4*, kjer je razložena še etimologija besede lezbištvo v zvezi z otokom Lesbos in Sapfo, se *Branja 1* te teme ne dotaknejo. V razmišljanjih o drugem besedilu v *Branjih 1*, *Kneginji Klevski* Mme de La Fayette (2006, str. 280), pa je mogoče prebrati tole vprašanje: »Premislite, kaj v resnici Klevska prizna možu, kaj mu razkrije in kaj prikrije. Je njeno priznanje napaka, spretna igra, znamenje slabosti in obupa?« – avtorji

¹⁵ Opozoril je še na slabo zastopanost literature po drugi svetovni vojni, na premalo literarno- in kulturnozgodovinskega konteksta, premajhno argumentativno natančnost v formulacijah splošnih ciljev itd. (Krakar Vogel 1999: 177).

¹⁶ Sapfo, Mme de La Fayette, Svetlana Makarovič (*Branja 1*); Emily Brontë, Josipina Turnograjska (*Branja 2*); Zofka Kveder, Marina Cvetajeva, Sylvia Plath, Wislawa Symborska, Virginia Woolf, Margarite Duras, Nathalie Sarraute, Toni Morrison, Lily Novy, Katja Špur, Pavla Medvešček (*Branja 3*); Saša Vegri, Svetlana Makarovič, Maja Haderlap, Maja Vidmar, Pavla Gruden, Mira Mihelič, Berta Bojetu - Boeta, Maja Novak (*Branja 4*).

¹⁷ Treba pa je povedati, da so tudi nekatera druga pesniška besedila del sklopov, kjer je med njimi mogoče izbirati.

opomb torej ne dopuščajo plemenitosti junakinje, ampak so predvsem prepričani o njeni pretkanosti in šibkosti. *Branja 2* vsebujejo besedili dveh avtoric: Josipine Turnograjske in Emily Brontë, kjer je uvod k navedenemu odlomku iz *Viharnega vrha* (2006, str. 51) opisan kot »odstavek o nekakšnem notranjem ujemanju zvokov iz zunanjega sveta in iz sveta Cathyjine duše«. Pojem »nekakšen«, ki ga je pri prej navedeni opombi k Sapfo mogoče razumeti pejorativno, v tem primeru izraža predvsem nezmožnost razumevanja/pojasnjevanja avtoričinega pisanja. Druga avtorica, Josipina Turnograjska, »prva slovenska pisateljica«, je predstavljena z *Nedolžnostjo in silo*; v preglednici Romantika na Slovenskem, ki končuje istoimensko poglavje, je njeno pisanje uvrščeno v poučno književnost, ob Janezu Ciglerju in Antonu Martinu Slomšku (njegovo besedilo, vključeno v *Branja 2*, je odlomek iz berila *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*, o katerem smo v tem prispevku že govorili). *Branja 3* se začenjajo s slovensko moderno in nadaljujejo s svetovno književnostjo v 20. stoletju in slovensko književnostjo med moderno in sodobnostjo; ta časovni okvir omogoča tudi vključitev več avtoric (11). K črtici *Misterij žene* Zofke Kveder avtorji zapišejo: »V slovensko literaturo se ni zapisala zaradi del visoke umetniške vrednosti, ampak zlasti zaradi poudarjene teme o brezpravni ženski.« (*Branja 3* ... 2006, str. 114) Opomba, ki povabi k razpravljanju ob tem besedilu, pa se glasi: »Razmišljajte o upravičenosti feminizma v sodobnem svetu.« (Prav tam) Iz tega lahko sklepamo, da feminizem v današnjem svetu ni več upravičen in da so njegove težnje zastarele oziroma preživete. Sintagma »upravičenost feminizma« nas pozove k razmisleku, da je danes morda feminizem odveč – kar na splošno, torej v vseh ali katerihkoli svojih težnjah, brez morebitne navezave na nekatere vidike, ki bi lahko bili neaktualni, in nekatere druge, ki so brez dvoma vredni obravnave. Pri drugih avtoricah so *Branja 3* prizanesljivejša – ne vsebujejo ekspresivnih ali slabšalnih oznak in spodbujajo k strpnemu in tematsko širokemu razmišljanju: ob Marini Cvetajevi vabijo k raziskovanju knjižnice za pesnicami; ob Sylvii Plath opozarjajo na konvencionalne in omejujoče družbene norme; v razmišljanju o *Ljubljani* Toni Morrison se sprašujejo o družbenih manjšinah, ki so po svojem številu pravzaprav v večini (ženske, temnopolti, revni, nekristjani itd.); ob *Erosu* Lili Novy opozarjajo na spolno razliko in »družbeno-moralno zaporo, ki je ženskam prepovedovala prosto govoriti o erotiki« (prav tam, str. 362).

Branja 4 so posvečena sodobni slovenski književnosti; vanje je vključenih devet avtoric, opombe k njihovim besedilom pa so podobno objektivne kot pri večini avtoric iz *Branj 3*. Izbor besedil avtoric razširja diapazon tem, o katerih dijaki razpravljajo pri branju, in problematiziranje nekaterih stereotipnih podob in razmerij: predvsem z *Družino* Saše Vegri, *Poroko* Svetlane Makarovič, *Deklo* Maje Haderlap, *Moškimi in ženskami* Berte Bojetu - Boete. Toda tudi v tem kontekstu so avtorice »uporabljene« za to, da razkrijejo teme in izkušnje, ki veljajo za »ženske« (družina, poroka, dekla).

Branja ponujajo izjemno bogastvo avtoric in besedil, kakršnemu do sedaj še nismo bili priča¹⁸, in čeprav je morda število besedil avtoric v primerjavi s številom

¹⁸ Zaradi omejenega obsega prispevka sem opozorila le na besedila avtoric in opombe ob njih; seveda bi bil potreben tudi pregled drugih besedil in hkrati razmislek o tem, kako so interpretirana, kako opombe ob njih obravnavajo ženske like itd.

besedil avtorjev še vedno majhno (med 687 enotami le 37 enot, ki so jih napisale avtorice), je opaznost žensk v *Branjih* največja doslej. Žal pa je od vseh besedil avtoric, ki so predstavljena v *Branjih*, po učnem načrtu obvezno le eno samo (in še to le za branje v gimnazijah): *Radost pisanja* Wislawe Szymborske.

Kot je očitno, je delež avtoric v bralnem gradivu vse manjši, čim bolj se oddaljujemo od sodobnosti. Manj avtoric nasploh pa spremlja tudi večje vprašanje o estetski vrednosti njihovih del. Pri zahtevi po večji vključenosti avtoric v bralno gradivo za različna obdobja se seveda ne sme zanemariti, da je bilo zgodovinsko število avtoric nasploh v primerjavi z avtorji manjše. Vključevanje avtoric v izbor v bralnem gradivu pa gotovo ne sme biti slepo za njihovo estetsko vrednost. Vendar je treba pri vsem tem ponovno opozoriti, da je pomembno, kakšni vzgibi vodijo izbiranje, kaj konstituira literarno-estetska merila in predvsem kako se razpravlja o izbranih delih in kako/če se razpravlja o manku avtoric v posameznem obdobju. Težko bi trdili, da v sodobnosti ne najdemo podobnega števila kakovostnih avtorjev kot avtoric; težko bi trdili, da ni mogoče tega manka v zgodovinski perspektivi predstaviti kot strukturnega in kontekstualnega vprašanja, ki ga je seveda mogoče problematizirati. Ne gre torej za to, da bi večja vključenost avtoric rešila vprašanje neenake obravnave piscev in tematik, ampak za to, da postane pouk književnosti proces učenja, ki sega tudi na področje spola.

Sklep

Kroflič (2006) v članku *Kako udomačiti drugačnost* razpravlja, kako vzpostaviti bolj vključujoč odnos do vsakršne drugačnosti, pri tem pa izhaja iz teh predpostavk: 1) identiteta se vedno razvija v odnosu do drugega (pri tem gre za proces »udomačitve« drugačnosti), 2) zgodovinsko reprezentirane »udomačitve« izražajo nezmožnost srečanja z drugačnim, 3) razvoj zavesti (v zvezi s sprejemanjem drugačnosti) je zaznamovan s spoznanjem, da to srečanje ne uspe, obenem pa tudi z odkrivanjem in sprejemanjem drugačnosti v jedru posameznikove lastne identitete in 4) odnos do drugačnosti je temeljni katalizator razvoja aktivne strpnosti in inkluzivne kulture skupnosti (prav tam, str. 27).

Pouk književnosti je v okviru šole zagotovo eno ključnih področij, kjer se oblikuje, utrjuje ali preoblikuje odnos do drugačnosti. Kakor so pokazale številne feministične avtorice, je književnost, ki jo pišejo ženske, zagotovo postavljena v polje drugačnosti – bodisi zato, ker so dela žensk pogosto razvrednotena ali razvrščena v posebno (drugačno) kategorijo, bodisi zato, ker so izkušnje, o katerih ženske pišejo, interpretirane in kategorizirane kot drugotne, nerazumljive/nerazumne itd. Ta drugačnost pa ni vrednotno nevtralna, ampak je, kot vse drugačnosti, družbeno vpisana kot druga (= manjvredna). Pri književnem pouku je tako še posebej pomembno, kako se loteva vprašanj drugačnosti, kako so ta vprašanja postavljena, problematizirana, kakšne vrednote se interpretirajo kot »prave«, kakor sem že poskušala pokazati v tem prispevku. Zanimivo pa je, iz katerih vzgojnih ali estetskih načel izhaja potreba po veliko večjem vključevanju avtorjev in manjšem, skoraj tokenističnem vključevanju avtoric v bralni kanon (še posebej

v današnjem času, ko je na voljo veliko kakovostnih avtoric). Gre za pragmatične cilje (tj. npr., da se iz besedil, ki so jih pisale ženske, ni mogoče učiti družbeno vrednih kompetenc), literarnokritične vidike (prepričanja, da je vsa literatura avtorjev, ki se posreduje učencem in dijakom, kvalitativno presežna v primerjavi s potencialno obravnavano literaturo avtoric), zgolj za navado (tako je bilo prej in tako smo videli drugje) ali pa za kaj čisto tretjega? Gre morda za strahove pred nezmožnostjo srečanja z drugačnim? Prav pri pouku književnosti je mogoče graditi inkluzivno kulturno strpnost. Če pa gre za pomisleke glede nezmožnosti identifikacije: če verjamemo, da je naučena, je treba, da se dečki in deklice učijo identifikacije z vsemi drugačnostmi, če je »naravna«, kot bi morda nekateri trdili (in s čimer se avtorica tega prispevka ne strinja), pa je treba opozoriti, da imajo deklice prav toliko težav z identifikacijo z domnevno »moškimi« principi, ki jih predstavlja literatura, kot imajo dečki težav z domnevno »ženskimi«: inkluzivna družba in vzgoja glede tega ne bi smela dajati prednosti »potrebam« skupine učencev ali dijakov.

Pouk književnosti ni, kot je bilo pokazano, le podajanje »suhega znanja«, ampak ima tudi velik vpliv na oblikovanje podobe realnosti, družbenih in medsebojnih odnosov in tudi lastne identitete in (bralne) inkulturacije. Zaradi splošnega pomena teženj po enakopravnejši družbi in bolj uravnoteženih odnosih je občutljivost za vprašanja, ki izhajajo iz dolgoletnih prizadevanj feminizma, pomembna tudi širše: v času globalne mobilnosti populacij in kulturni diverzifikaciji tudi bolj homogenih družb (kakršna je (bila) npr. slovenska) bo prav sprejemanje različnih resnic in kulturnih kodov tisto, ki bo lajšalo nastajajoča trenja in socialne konflikte. Ne gre le za to, da je v imenu večje enakosti treba vključevati več avtoric, ampak za prepoznanje, da literatura avtoric (prav toliko kot literatura avtorjev) ponuja univerzalne teme človeške izkušnje, čeprav so nekatere teh tem zgodovinsko bile ali pa so še vedno marginalizirane. Sami mehanizmi izključevanja in prizadevanja za vključevanje pa nas opozarjajo na družbeno pogojene procese humanizacije človeštva in vprašanja človekovih pravic. Prvi korak je seveda razumevanje položaja marginaliziranih skupin in njihove (pogosto nevidne) diskriminacije, naslednji pa ustvarjanje egalitarnejše družbe za bolj harmoniziran soobstoj, ki izhaja tudi iz omogočanja razvoja različnih potencialov, katerih posledica je bogatejši vsakdanjik. Konkretno za področje književnega pouka si ta »logaritem« lahko sledi takole: premislek o kanonu in položaju avtoric in ženskih likov v njem naj vodi k enakopravnejši obravnavi avtorjev in avtoric, k večji kritičnosti do ustaljenih pogledov na paradigme in k demistifikaciji podob, ki jih »beremo« med izobraževanjem; s tem pa k vzpostavljanju novih pogledov na realnost, medsebojne odnose in spodbujanje njihove lastne kritične obravnave; navsezadnje pa s spoznavanjem »tujega« (ženskega) tudi k promociji enakopravnosti v družbi in literarni recepciji ter literarnem ustvarjanju.

Še ena feministična avtorica, E. Peel, je zapisala: »[...] vsa literatura si prizadeva za to, da bi oblikovala ne nujno dejanja svojih bralcev, ampak njihova prepričanja – prepričanja, ki se tičejo sveta v samem besedilu in z različnimi stopnjami in skozi zapleteno prevajanje tudi sveta zunaj besedila.« (Peel 2002, str. xvi)

Kot sklep napisanemu bi lahko ponudila predloge za pouk književnosti:

- zavestna pozornost do (stereotipiziranih) podob žensk, moških in medsebojnih odnosov v književnih besedilih in spraševanje o vsem naštetem, problematiziranje ustaljenih norm in »predpisanih« vrednot, poudarjanje novih motivov in tem, upoštevanje literarnega konteksta nastanka in recepcijskega trenutka, razmišljanje o spolnih identitetah itd. pri pouku književnosti in pri interpretaciji vseh besedil;
- književnost kot polje vključevanja in raziskovanja različnih oblik človeške izkušnje v smislu humanistične vzgoje (demistifikacija tem in izkušenj, ki veljajo za edine vredne obravnave, detabuizacija »drugačnih« tem in demarginalizacija nevidnih in spregledanih tem);
- ustrezna interpretacija in vrednotenje literature, ki jo pišejo avtorice, tudi z mislijo na recepcijske cilje (literatura avtoric naj ne bo več nekaj tujega, nenavadnega);
- vzpostavljanje in krepitev zavesti, kako bogat je literarni parnas tudi (zaradi) avtoric, tudi z vključitvijo več avtoric v obvezno branje.

Navedeni predlogi niso pomembni le za večjo identifikacijsko vključenost deklic pri pouku, ampak so ključnega pomena za vlogo vzgoje in izobraževanja vseh učencev in dijakov, predvsem pa še širše: odpirajo možnosti za učenje in približevanje kakršnikoli drugačnosti in torej podpiranju teženj k bolj vključujoči družbi nasploh.

Literatura in viri

- Bahovec, E. D. (1997). Feminizem in fantazma izvora: W kot Woolf/woman. *DELTA*, 3, št. 3-4, str. 29–39.
- Chrobáková Repar, S. (2005). Anketa (proti molku): nagovor. *Apokalipsa*, št. 90-91-92, str. 39–41.
- Degan Kapus, M., Gedrih, I., in Omerzel, C. (ur.) (2006). Branja 1: berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS.
- Degan Kapus, M., in Velkoverh Bukilica, V. (2006). Branja 2: berilo in učbenik za 2. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS.
- Degan Kapus, M., Gedrih, I., Velkoverh Bukilica, V., in Viher, T. (ur.) (2006). Branja 4: berilo in učbenik za 4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS.
- Felski, R. (2003). *Literature After Feminism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fetterley, J. (1997). Introduction: On the Politics of Literature (1978). V: Warhol, R. R., in Herndl, D. P. (ur.). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, str. 564–573.
- Gedrih, I., Omerzel, C., Velkoverh Bukilica, V., in Viher, T. (ur.) (2006). Branja 3: berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: DZS.
- Hanuš, B. (1997). Berila nekoč in danes. Pouk branja z vidika prenove: strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, 12. in 13. septembra 1996. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 85–94.

- Jamnik, T. (2001). Dnevnik branja 1: učno sredstvo za knjižno in knjižnično vzgojo v 1., 2. in 3. razredu devetletne osnovne šole in 1. in 2. razredu osemletne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kmecl, M. (1997). Predlog učnega načrta za slovenščino v prvem triletju osnovne šole. *Jezik in slovstvo*, 42, št. 4-5, str. 183–200.
- Kolodny, A. (1997). *Dancing Through the Minefield: Some Observations on the Theory, Practice, and Politics of a Feminist Literary Criticism* (1980). V: Warhol, R. R., in Herndl, D. P. (ur.). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, str. 171–190.
- Kordigel, M. (1995). O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali: Problem literarnega scientizma. *Jezik in slovstvo*, 41, št. 1-2, str. 17–30.
- Kordigel, M. (1996). O nekaterih (že preizkušenih) literarnodidaktičnih konceptih ali česa se lahko naučimo iz tujih izkušenj pri poučevanju književnosti. *Jezik in slovstvo*, 41, št. 5, str. 253–266.
- Kordigel, M. (1997). Književna vzgoja v vrtcu ali česa naj se o književnosti naučijo otroci v otroškem vrtcu. *Jezik in slovstvo*, 42, št. 4-5, str. 147–157.
- Kordigel, M. (1997). O branju in vrstah branja v šoli. Pouk branja z vidika prenove: strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, 12. in 13. septembra 1996. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kraker Vogel, B. (1999). Konservativnost in inovativnost novega učnega načrta za pouk književnosti v gimnazijah. 35. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. V: Kržišnik, E. (ur.). *Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 161–178.
- Kraker Vogel, B. (1995). Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo*, 41, št. 1-2, str. 51–60.
- Kos, J., in Logar, T. (ur.) (1999). *Berilo 1*. Maribor: Obzorja.
- Kos, J., in Logar, T. (ur.) (2000). *Berilo 2*. Maribor: Obzorja.
- Kos, J., in Logar, T. (ur.) (2001 a). *Berilo 3*. Maribor: Obzorja.
- Kos, J., in Logar, T. (ur.) (2001 b). *Berilo 4*. Maribor: Obzorja.
- Kraker Vogel, B. (1997). Načela prenove pouka književnosti v predmaturitetnih programih. *Jezik in slovstvo*, 42, št. 4-5, str. 171–182.
- Kramberger, T. (2005). Anketa (proti molku). *Apokalipsa*, št. 90-91-92, str. 57–60.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1995). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 41, št. 1-2, str. 5–16.
- Kroflič, R. (2002). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 42–51.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja), str. 26–39.
- Kroflič, R. (2005). Is autonomy still an acceptable education and socialisation goal of public education? *Sodobna pedagogika*, 56, št. 5-6, str. 18–35.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 56–83.

- Mihurko Poniž, K. (2005). Feministične literarnovedne raziskave – tukaj in zdaj. *Jezik in slovstvo*, 50, št. 3-4, str. 87–95.
- Kozmik Vodušek, V., Jeram, J. (ur.) (1995). *Neseksistična raba jezika*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko.
- Peel, E. (2002). *Politics, Persuasion, and Pragmatism: A Rhetoric of Feminist Utopian Fiction*. Ohio: Ohio State University.
- Pintarič, M. (2007). Babilonia mi fe', disfecemi Babologna? Premisleki in pomisleki k odnosu do književnosti v zahodni družbi in šoli. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 86–91.
- Robinson, L. S. (1997). *Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon* (1983). V: Warhol, R. R., in Herndl, D. P. (ur.). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, str. 115–128.
- Schweikart, P. P. (1997). *Reading Ourselves: Toward a Feminist Theory of Reading* (1986). V: Warhol, R. R., in Herndl, D. P. (ur.). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, str. 609–634.
- Showalter, E. (1971). *Women and the Literary Curriculum*. *College English*, št. 32, str. 855–862.
- Sobočan, A. M. (2006). Bele niti-belo črnilo (Kokelj-Cixous). *Apokalipsa*, št. 103-104, str. 138–159.
- Sobočan, A. M. (2009). Mačja kuga Maje Novak: zgodba o koncu sveta? Poskus kritičnega branja – »gendered reading«. *Apokalipsa*, št. 136–138, str. 219–251.
- Šikić Mićanović, L. (1999). *The Construction of Gender Through Discourse: Representation in Croatian Picture Books 1991–1995*: master's thesis. Ljubljana.
- Vendramin, V. (2005). Šola za deklice: kurikularne spremembe in enakost v izobraževanju: zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006«. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vendramin, V. (2003). *Shakespearove sestre: feminizem, psihoanaliza, literature*. Ljubljana: DELTA.
- Zupan Sosič, A. (1999). Označevanje literature žensk. Prvo hrvaško-slovensko slavistično srečanje: Novigrad, 25.–27. 3. 1999. *Jezik in slovstvo*, 45, št. 1-2, str. 135–143.