

»SPOPAD KNJIG«: KURIKULARNA PERSPEKTIVA MED LITERATURO IN KULTURO

Valerija Vendramin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Prvi del naslova tega prispevka ni brez aluzij na satirično delo Jonathana Swifta iz leta 1704 *The Battle of the Books*,¹ odkoder smo si sposodili besedno zvezo, ki govori o spopadu knjig klasikov in novejših avtorjev. Ta besedna zveza se kot metafora sicer čedalje pogosteje uporablja prav ob temi, o kateri govorimo v prispevku in ki bi jo v grobem lahko opisali kot »spopad« med zagovorniki tradicionalne, velike, »prave« Literature ter modernejšimi zagovorniki različnih kultur in literatur. S tem pa je povezano vprašanje o načinu »branja«, analizi literature in, nazadnje, oblikovanju kurikula in uradni vednosti. Pred razmišljanjem o tem problemu in omembo prispevkov različnih intelektualnih praks k njegovi osvetlitvi pa je treba poudariti, da so v ospredju tu predvsem definicije, koncepti – in skrb za koncepte ni nekaj postranskega, »zgolj teoretičnega« ali »abstraktnega«, ali vsaj ne bi smela biti, saj koncepti vzniknejo iz prakse in vanjo spet vstopajo. Skupaj s tem pa se velja posvečati »prenosu v prakso« oziroma aktualizacijam v učnih načrtih, didaktičnih materialih ipd. Ob delu s koncepti, kot so kanon, tradicija, uradna vednost, bi lahko tudi razpravljali o tem, kakšen je njihov vpliv na pedagoško prakso. Pomembno je namreč, kako se kanon literarnih del bere na vseh stopnjah šolskega sistema, kako je predstavljen oziroma definiran.

Vprašajmo se, ali se ta »ločnica« – med tradicijo in inovacijo – kako kaže v slovenskem osnovnošolskem prostoru. Je književna vzgoja v načelih in praksi dovolj aktualizirana in podprta z novejšimi teoretskimi dognanji, ki prečijo tako Kulturo kot kulture in ki problematizirajo različne koncepte (kot so vednost, pismenost, umetnost, ipd.)? *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* na primer eksplicitno (in utemeljeno) pravi, da »šola ni le mesto prenašanja vednosti in vključevanja v kulturo, ampak tudi mesto proizvajanja vednosti in proizvajanja kulture,

kar je treba upoštevati pri oblikovanju načinov za 'rahljanje' znanstvenega kanona in kulturne tradicije« (*Bela knjiga*, »Uvod«).

Po pedagoških teorijah devetnajstega, pa morda tudi še dvajsetega stoletja je bila ena najpomembnejših funkcij branja literature oblikovanje značaja. Literatura (beri: leposlovje) je bila razumljena kot vzgojno orodje na precej moralističen način. Literarno vzgojo je sestavljalo parafraziranje pesmi ali odlomkov iz del slavnih pisateljev ter preučevanje njihovih biografij. Postopoma se je začel pojavljati še drug element, ki je zadeval vrednote, pripisane literaturi v romantičnem duhu – da namreč literatura ohranja večino najboljšega v »naši« kulturi (Christie, 1993: 91, 93; gl. tudi Bordons in Rins). Temeljna predpostavka je bila, da je velika literatura univerzalna in da izraža univerzalne resnice o človeškem življenju. »Naša« kultura je bila torej skupna kultura, ki naj bi segla do vseh in naj bi bila odraz vseh. Tako je nastal tako imenovani kanon velikih literarnih del kot »zgodovinsko dejstvo«, kot »objektiven« in univerzalen, a prav ta pečat univerzalnosti, ki ga nosi (in ki je najbrž še vedno zahodni privilegij), ga pomembno določa in omogoča.

Danes je kanon bolj ali manj v fazi prevpraševanja in osvetljevanja družbeno-kulturnih kontekstov pisanja in branja literature ter tako neka-ko umeščen na presečišče med preskripcijo in deskripcijo, spremembo in brezčasnostjo, okamenelostjo in dinamičnostjo (Vendramin, 2004b: 32), kjer se hkrati premeščajo meje predmeta, pa tudi disciplin, ki se s tem ukvarjajo. Na ta način se oblikujejo precejšnje revizije predpostavk in mnenj, ki so pogosto v konfliktu s tradicionalnimi stališči, po katerih literatura nima nič opraviti z ideologijo in vse z estetiko. Pojem estetske avtonomije je bil pogosto uporabljen v bran ahistoričnega in apolitičnega branja kulture, a po eni strani je treba pripoznati formalno kompleksnost literarnega dela, hkrati pa vseskozi poudarjati družbeno posredovano naravo tako literarnega dela kot tudi odzivov nanj. Vsekakor se estetske sodbe ne odvijajo na področju brez zgodovine in ideologije.

V navezavi na polji literature in kulture (nekako razumljeni ločeno) se govori celo o »kulturnih vojnah«, kar še dodatno širi razkorak medsebojnega nerazumevanja med zagovorniki »Kulture« in zagovorniki »kultur« (Garber, 1996: 27), med literarnimi in družbenimi prioriteta, ali, z drugimi besedami, med literarno kritiko in kulturno kritiko, med »tradicionalisti« in »relativisti«, med *les anciens* in *les modernes*.² Izraz »kulturne vojne« označuje intelektualne razprave in tako pravzaprav nekako zlorablja vojaško terminologijo, hkrati pa nakazuje nekakšne spopade, »dvo-boje«, kjer uživajo predvsem gledalci na tribuni.³

Da ne bi tega razkoraka širili še naprej in da bi potrdili pomembna izhodišča obeh strani, si pogledajmo, kaj o tem pravi Marjorie Garber:

Estetski angažma z literaturo [...] ne izključuje nujno skrbi za družbeno pravičnost v svetu in ne zavedanja o političnih in zgodovinskih resonancah v besedilu. In skrb za kulturno produkcijo besedil in artefaktov [...] ne izključuje zavedanja ter globokega in trajnega užitka ob estetskih lastnostih umetniškega dela (Garber, 1996: 32).

To je pravzaprav napačna dihotomija, pravi Garberjeva, in s tem se je mogoče samo strinjati, saj ne gre za to, katero stran je treba zavzeti in proti kateri se obrniti. A vprašanje o literarnih in družbenih prioritetah se vseeno vedno znova pojavlja in večina ljudi, ki se s tem ukvarja, se običajno nagne na eno ali drugo stran. Ali pa so le razlike v poudarkih zakrinkane kot razlike v načelih (Hunt, 1992: 21)?

Morda pa bi to vprašanje lahko preoblikovali v vprašanje o družbenih prioritetah skozi literaturo – kar pa ne pomeni, da je literatura »program za družbeno odrešitev« (kot Harold Bloom v svojem delu *Zahodni kanon* očita novejšim pristopom) ali da bi to morala biti. Prav tako to tudi ne pomeni, da bi morala biti politično korektna in da bi jo morali vrednotiti v skladu s tem (roman ni sociološki učbenik, je v enem od intervjujev dejala kanadska pisateljica Margaret Atwood). Pomeni pa, da »drugačni pogledi« lahko odprejo druge probleme in prinesejo drugačne poudarke. Vsekakor je na preučevanju literature danes več, kot je zajel »tradicionalni« konceptualni aparat. Eden od bolj uporabnih ali koristih vpogledov moderne – kulturne – kritike je, da nobeno literarno delo, niti knjige za otroke, ni brez ideološkega bremena (Hunt, 1992: 18), da posreduje določene kulturne vrednote in tako predstavlja neko podobo našega družbenega sveta.

Lahko beremo v skladu z dominantnimi interpretacijami ali pa tudi ne. Prav gotovo se lahko vsakdo pri sebi odloči, da bo dal prednost »politični« sodbi pred »literarno« ali nasprotno. Tu je pogosto slišati očitek, da je razprava o etični komponenti ali, v nekaterih kontekstih, razprava o političnih misijah, ki so danes aktualne (proti rasizmu, seksizmu itn.) literaturi nekaj zunanjega. Lahko pa bi te očitke tudi preformulirali – da gre za obrat k teoriji in prizadevanja, da bi na novo zarisali meje literarne vede ter razmerje med literarnimi in drugimi kulturnimi diskurzi. Taka reorientacija

je začela spreminjati nekatere tradicionalne paradigme in prakse literarne kritike: estetsko analizo literarnih besedil, ki so jih imeli za relativno samozadostne jezikovne artefakte, je zamenjala ideološka analiza diskurzivnih kulturnih praks, tudi skupaj, a ne izključno, z literarnimi in nediskurzivnimi praksami; interpretacija literature v strogo *literarni* zgodovini, diahronem zaporedju kanoničnih besedil, ki so v dialogu

eno z drugim, a sicer relativno avtistična, se odpira manj teleološki, a odločno bolj heteroglosni interpretaciji socialnih, političnih in zgodovinskih pogojev možnosti za literarno produkcijo in vzajemnih učinkov literarne produkcije in diseminacije na te pogoje (Mullaney, v Hawkes, 1996: 18–19).

Zato je o literarnih umetninah prav gotovo mogoče govoriti tudi s perspektive vrednot, ki jih utelešajo, namenoma ali ne. Smiselno pa je preseči korektnost in v ospredje prinesiti transgresije in drznost in angažma umetnosti (gl. tudi Garber, 1996: 32). In to je lahko priložnost za zastavljanje vprašanj in razmišljanje o njih. Manj pa gre za to, da bi razmišljali, kakšen je domnevno »pravi« pomen literarnega dela. Tak »pravi« pomen ni pomemben (ni pomena samega na sebi), pomembno je »kako deluje kot del skupka diskurzov, ki ustvarjajo pomene, s katerimi kultura osmišlja svet, ki ga ustvarja in naseljuje« (Hawkes, 1996: 9). Bralec ali bralka ne more doumeti pravega pomena avtorjevega besedila, tudi če bi obstajal, z dekodiranjem, ker je ta vedno multipel, sporen, kulturno in zgodovinsko pogojen. Ni nekaj, kar se »nalije« v bralce in bralke, kot bi bili prazna posoda (prim. Hollindale, 1992: 35). Morda še nekoliko drugače, vsekakor pa antirealistično in antiesencialistično: »'stvari tega sveta' ne 'pomenijo' same po sebi. *Mi* smo tisti, ki pomenimo z njimi« (poud. Hawkes, Hawkes, 1996: 8). (Najbrž je poezija v konkretni učni situaciji še posebej ranljiva za ta pristop – skrb za »pravost«, skrb za to, »kaj je avtor hotel s tem povedati«, ipd.)

Poleg tega je seveda nemogoče reči, kaj so si veliki avtorji na primer o suženjstvu ali podrejeni vlogi ženske. Na primer: bi morali brati Shakespearov *Vihar* kot vrhunec njegove umetnosti in refleksijo umetnosti ali kot grdo resnico kolonializma in suženjstva? Bi morali brati *Ukročeno trmoglavko* kot osvetlitev težavnega položaja ženske ali kot odraz avtorjevega seksizma? Vprašanja, zastavljena na ta način, seveda niso smiselna. Očitki politični korektnosti so tu najbrž na mestu, vendar pa tako nasprotovanje ni novo in tudi ni vedno neupravičeno. Kaj je tu »ozadje«⁴ – literarna figura ali družbeni položaj, besedilo ali življenje ...? Vsako literarno delo pač naseljuje različne svetove in vsako besedilo ponuja dilemo ali pa priložnost različnih referenčnih okvirov (Garber, 2003: 57).

Tradicionalni pogled morda preprosto ne zadošča več; bolj grobo rečeno, ne zajame dovolj. Družbene in estetske vrednote se spreminjajo in ena od glavnih nalog je izogibanje skrajnostim kulturne togosti – tako promoviranju absolutnih vrednot, ki ne dopuščajo prostora za razpravo, kot tudi relativnosti in *laissez-faire*.⁵ Tako so boljše nedavne (tj. v zadnjih desetletjih) revizije prinesle pomembne ugotovitve o vlogi kanona, raz-

ličnih kulturah (»visoki«, »nizki«, »naši«, »drugi«). Tule ni prostora, da bi šli v podrobnosti, omenimo le primer *par excellence* – Williama Shakespeara kot pomemben del zgodbe o kanonu, kurikulu, vlogi klasičnih literarnih del pri ohranjanju identitete zahodne civilizacije in širše kulture. Teoretsko mesto pa si Shakespeare prilašča tudi zaradi svojega posebnega položaja v literarnem kanonu in kulturi nasploh: analiza njegove vloge v literaturi in kulturi lahko marsikaj pove o oblikovanju kanona kot lokacije, kazalca in zapisa o boju za kulturne reprezentacije.

Razprava o tem pravzaprav ni čisto nova, a zdi se, da je doslej sprožila največjo krizo v literarni vedi (Guillory, 1993: 15): zgodovino literarnega kurikula je vedno zaznamovala težnja po modernizaciji na račun starejših del – na primer odprtje kurikula klasičnih del in vključitev del v nacionalnih jezikih v osemnajstem stoletju ali pa bolj nedavna vključitev romana v devetnajstem stoletju.⁶

Shakespeare je bil nekoč namreč nedvomno del popularne (pogojno lahko rečemo »nizke«) kulture, skupaj z medijem, v katerem je deloval, torej gledališčem, danes pa je po eni strani osrednji med klasiki, po drugi pa že skoraj neke vrste skupni kulturni jezik (za katerega Shakespeara torej gre, bi se lahko vprašali).⁷ Podobnih primerov je še in še – kar je danes »visoko«, je bilo nekoč »nizko« in je domnevno ogrožalo »kulturo«.

Kako torej na taki ravni brati avtorje, kot je Shakespeare? Zakaj in odkod to fetišiziranje Shakespeara v zahodni visoki, pa tudi popularni kulturi? In zakaj se v humanistiki nasploh in še posebej v shakespeareologiji pojavlja neustavljiva nuja po gotovostih resnice in lepote, celo nekakšna nostalgija, ki je prav verjetno nostalgija po nečem, česar ni nikoli bilo? Je to, kot namiguje Garberjeva, fantazma o izvorni kulturni celosti, zadnje zatočišče univerzalizma (1999: 167 in nasl.)? Kajti le malokdo od nas bi, na primer, pričakoval, da bo šolski kurikulum otroku ponudil iste matematične, kemijske ali fizikalne vsebine, s katerimi smo se sami seznanjali pred dvajsetimi ali tridesetimi leti. Absurdno bi bilo poučevati znanstvene ugotovitve devetnajstega stoletja, a v humanistiki se taka praksa ne zdi nič nenavadnega. Le maloštevilni pričakujejo ali želijo, da bi se njihovi otroci seznanjali z »velikimi avtorji« na drugačen način, skozi druge navedke ali drugačne interpretacije, nasprotno, pričakuje se enakost, univerzalistična razlaga. Humanistične resnice nekako kar ne smejo zastarati, o njih se ne sme dvomiti, ostati morajo trdne in nespremenljive. Če se vrnemo malce nazaj, h »kulturnim vojnám«: kot da bi bil napredek v preučevanju, vednosti in področju samem (tj. humanistiki) že sam po sebi »vojna« proti neče-

mu, pa tudi skrbništvo in varovanje določenih kulturnih vrednot, ki naj bi bile shranjene v skrinjah literature in umetnosti (Garber, 2003: 39).

Najzanimivejše vprašanje pa morda ni tisto znano, koga vključiti v kanon in koga iz njega izključiti in zakaj, pač pa vprašanje, zakaj je razprava o tem danes sprožila tako krizo v literarni vedi, pravi John Guillory v svojem delu o problemih oblikovanja literarnega kanona (1993: vii). Guilloryja predvsem zanimajo načini, kako ideologija in kulturna politika vplivata na oblikovanje kanona: »Menim, da je problem, ki mu rečemo oblikovanje kanona, najbolje razumeti kot problem vzpostavljanja in distribucije kulturnega kapitala, bolj specifično, problem dostopa do sredstev literarne produkcije in porabe« (1993: ix). Sredstva pa po njegovem daje šola, ki regulira in tako neenako distribuira kulturni kapital. Po njegovem je torej treba predvsem govoriti o šoli in institucionalnih oblikah kurikula.⁸

Guillory je hkrati tudi skeptičen glede različnih rešitev, kako narediti kanon bolj reprezentativen, oziroma zahtev različnih družbenih skupin. Takih rešitev je več, omenimo le dve najočitnejši: integracionistično (vključitev nekanoničnih avtorjev, avtoric) in pa separatistično (oblikovanje ločenega kanona ali celo nekanona, morda protikanona). Na kratko je njegov pogled na problem mogoče očrtati takole (1993: 5 in nasl.): če je politika kanona razumljena kot politika reprezentacije (v skladu z omenjenima rešitvama) – kar pomeni reprezentacije ali neprezentacije določenih družbenih skupin – potem je najprej treba razjasniti natančno razmerje med politiko reprezentacije in reprezentacijsko politiko. Ko kanonski avtor reprezentira dominantno družbeno skupino ali nekanonski avtor (avtorica) družbeno definirano manjšino, je to razumljeno skupaj s tem, da njegovo (njeno) delo neposredno izraža njegovo (njeno) izkušnjo kot reprezentativno izkušnjo neke družbene skupine, pravi Guillory (1993: 10).

Poleg tega – če kanoničnost definiramo skozi socialno identiteto avtorja oziroma avtorice – kritika kanona odkrije in napačno predstavi dejstvo, da starejša kot je literatura, bolj verjetno je, da ne bomo našli veliko besedil družbenih manjšin, s pomočjo katerih bi lahko vzpostavili reprezentativni kanon. Guillory (1993: 15) se tu neposredno loteva feminističnih poskusov »ponovnega branja kanona« in ta kritika je do tu deloma upravičena. Problem kanona vidi skozi optiko razrednih delitev, kar se seveda razlikuje od feministične polemične politizacije »(spolne) razlike« ter kanona kot diskurza spola in diskurza, ki »ospoljuje«. Spolni razliki se je tradicionalna literarna zgodovina doslej izogibala oziroma je sploh ni

mogla misliti, saj v njej obstaja nekakšna sinonimnost moškega in umetnika, povezave med ženskim in estetskim pa so (bile) pogosto devalvirane.

A najpomembnejša poteza in razlog, zakaj v kanonu ni več ženskih avtoric, po njegovem ni v tem, da so njihova dela rutinsko izključevali po merilu, ki ga je zaznamoval predsodek do žensk, ampak v tem, da ženske niso imele dostopa do pismenosti oziroma se niso mogle preizkušati v »resnih« žanrih.⁹ Z drugimi besedami, če priznamo moč pismenosti v zgodovini oblikovanja kanona, se s tem lahko odpovemo temu, da bi mislili, da je pisanje »neke vrste *plenum*, tekstualna ponovitev družbene različnosti, kjer ima vsakdo dostop do sredstev literarne produkcije« in ga je treba samo pošteno oceniti (Guillory, 1993: 18). A dejstvo je – če navedemo in hkrati že tudi reflektiramo feministične strategije ukvarjanja s kanonom¹⁰ – da, po eni strani, ne bomo našli, pa če še tako iščemo, ženskih imen, ki bi bila lahko protiutež na primer Shakespearu ali drugim imenom zahodne civilizacije, ki danes veljajo za velika. Po drugi strani pa je to pravzaprav manj pomembno, če vztrajamo pri tem, da je treba za »žensko« umetnost zaradi tega ali onega vzpostaviti drugačna merila. Razlogi, zakaj je stanje tako, kot je, pa so pomembni. Podpis umetnice ne nosi iste teže in istega pomena kot podpis umetnika, njuna ekonomska vrednost in institucionalni status se razlikujeta – in v to smer Guillory, ko predlaga kanon kot vprašanje razporeditve kulturnega kapitala in ne reprezentacije kulturnih podob, ne gre.

A oba pojma, tako kanon kot pismenost, ki ju je med sabo kaj lahko povezati, sta še posebej nagnjena k neke vrsti kulturni nostalgiji, nostalgiji po nečem, česar nikoli ni bilo: o »veličini«, univerzalnosti in brezčasnosti kanona ter visokih ravneh pismenosti v primerjavi z današnjim domnevnim upadom in krizo. Oba sta nagnjena k utišanju kulturnih delitev, ki spodkopavajo posplošene pojme kulture, pismenosti, subjekta ipd. Če definiramo pismenost kot le eno samo vrsto »kulturne prtljage«, s tem diferenciramo in diskriminiramo; podobno pa velja tudi za kanon – če ga imamo za naključen in objektiven izbor zgodovine, ne moremo razmišljati o »kulturnih tišinah«.

A kaj če bi »posodobili« naša razmišljanja in preučevanja tradicionalnega kanona skozi leče zgodovine in kulture, namesto nespremenljive človeške narave? Kaj če bi preučili nove vrednote in pogledali, katere vrednote so zamenjale? Kaj če bi učencem in učenkam pokazali, kako in zakaj so določena literarna dela dobila svoje mesto v kanonu neke kulture? Bi bil tak pristop lahko prvi korak k premostitvi vrzeli med tradicionalistično in relativistično pozicijo, saj se pomen nekega literarnega dela in njegove

intelektualne moči ne zmanjša, če raziščemo zgodovinske, sociološke ali antropološke kontekste? Kanon morda ni neprekosljivo pričevanje večne človeške duše, ampak kaže določene odnose do sveta, ki ni več naš (Mueller, 1991).

A vse to literarnim delom ne odvzema moči, pravzaprav večja možnosti literarnega polja in odpira prostor za druge interpretacije, celo druge pedagoške pristope. Potencial se v navezavi na prakso poučevanja literature skriva v senzibilizaciji »pedagoške zavesti« na ideološke prakse ter povezovanju in uravnoteženju »starega« in »novega«. To hkrati omogoča tudi prepoznavanje »drugih«, »nasprotnih« pripovedi (*counternarratives*) kot »majhnih zgodb tistih posameznikov in skupin, katerih vednost in zgodovine so bili postavljeni na obrobje ... ali pozabljeni pri pripovedovanju uradnih pripovedi (Peters in Lankshear, nav. po Gaylie, 2002). V ta okvir spadajo tudi razmisleki o vrednotah in standardih, ki so do sedaj konstituirali koncept »velikega«, kanonskega avtorja, lepoti in »resnici« tradicije, njeni sublimnosti in reprezentativnosti.

Opombe

- [1] Celoten naslov se glasi: *A Full and True Account of the Battle Fought Last Friday Between the Ancient and the Modern Books in St. James's Library*.
- [2] Ta razkorak ni povsem brez povezave z razkorakom v polju raziskovanja otroške literature: med »*book people*«, ki govorijo o razlikah v literarnih odlikah, in »*child people*«, ki govorijo o vplivu družbenih in političnih vrednot knjige na otroško bralstvo. Prve so nekako začeli povezovati z reakcionarnostjo, druge s progresivnostjo (prim. Hollindale, 1992: 20–21).
- [3] Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?*, Cambridge: Harvard University Press, nav. po Garber, 2003: 39.
- [4] Gre za znano nasprotje *figure/ground*.
- [5] Če se bolj neposredno navežemo na kurikulum: kot poudarja tudi NACCCE v svojem poročilu (2005: 59), je pri poučevanju vseh predmetov treba vzpostaviti ravnotežje med tradicijo in inovacijo ter poskrbeti za ravnotežje pri poučevanju različnih kulturnih vrednot in tradicij.
- [6] Na vprašanje kanona je mogoče navezati tudi prevpraševanje veličine dela oziroma avtorja ali koncepta veličine nasploh. Pojmi, kot so avtor, veličina, genij, so obsežni in se jih tu pravzaprav niti nismo dobro dotaknili.
- [7] Najverjetneje za tistega, ki ga je oblikovalo 18. stoletje. Šele takrat se je začel namreč proces »shakespearizacije«. Shakespeara so v nekaj stoletjih preoblikovali iz avtorja nizke kulture v avtorja visoke. Poleg tega: večino Shakespeareovih iger so najprej natisnili v kvartih, ki jih je ustanovitelj slavne oxfordske Bodleian Library sir Thomas Bodley kot zbiratelj zavrnil, da ne bi diskreditirale njegove zbirke.

- [8] Torej je po njegovem bistveni problem dostop do izobraževanja, ne pa vsebina izobraževanja.
- [9] Vprašanje pa je, ali je na ta način mogoče razložiti številne spreglede literarne zgodovine in tudi pristrano vrednotenje nekaterih del, pa tudi žanrov, ki pogosto postanejo »trivialni« oziroma trivializirani, ko so ženske čedalje bolj prisotne na literarnem trgu. Čustvo in čustvenost sta na primer začela pomeniti sentimentalnost in pretiravanje. »Ženska umetnost se bere kot izraz meja oziroma omejenosti ženskega spola, ki ne more nikoli doseči 'univerzalnih' kvalitet Umetnosti (z veliko začetnico). Moški svojo seksualnost lahko preseže, ženska je z njo omejena, moški je breztelesno univerzalen, ženska ima telesa nekako 'preveč'« (Vendramin, 2003: 53).
- [10] Za več o »feminističnih« strategijah prim. Vendramin, 2003: 51 in nasl.

Literatura

- Balibar, E., in Macherey, P. (1980). O literaturi kot ideološki obliki. V Althusser, L., Balibar, E., Macherey, P., in Pêcheux, M., *Ideologija in estetski učinek*, Skušek - Močnik, Z. (ur.), Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). J. Krek (ur.), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bordons, G., in Rins, S. Leer y escribir textos literarios para reflexionar sobre los conflictos del mundo, Grupo de Investigación *Poesía y Educación en Barcelona*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Christie, F. (1993). The »Received Tradition« of English Teaching: The Decline of Rhetoric and the Corruption of Grammar, v Green, B. (ur.), *The Insistence of the Letter. Literacy Studies and Curriculum Theorizing*, str. 75-106. London in Washington: The Falmer Press.
- Garber, M., Walkowitz, R. L., in Franklin, P. B. (ur.) (1996). *Field Work. Sites in Literary and Cultural Studies*. London in New York: Routledge.
- Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.
- Garber, M. (2003). *A Manifesto for Literary Studies*. Seattle: Walter Chapin Simpson Center for the Humanities, University of Washington.
- Gaylie, V. (2002). Taking (A)Part: Poetic Counternarratives for Troubled Times, *Current Issues in Education* [On-line], 5 (6), <http://cie.ed.asu.edu/volume5/number6/>, dostop 12. 3. 2004.
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago in London: The University of Chicago Press.
- Hawkes, T. (1996) (ur.). *Alternative Shakespeares. Vol. 2*. London in New York: Routledge.
- Hollindale, P. (1992). Ideology and the Children's Book, v Hunt, P. (ur.), *Literature for Children*, str. 19-40. London in New York: Routledge.
- Mržnjak, M. (2004). Vsebinske opredelitve kulturne vzgoje med koncepti otroštva in kulture, *Šolsko polje*, XV, 3/4, 5-22.

- Mueller, M. (1991). Cultural Literacy and Foreign Language Pedagogy, *ADFL Bulletin* 22, 2, 19-24.
- NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education), *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, <http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.shtml>, dostop 18. 4. 2005.
- Poetry, Response and Education (1992). V Hunt, P. (ur.), *Literature for Children*, str. 126-139. London in New York: Routledge.
- Vendramin, V. (2003). *Shakespearove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura*. Ljubljana: Delta.
- Vendramin, V. (2004a). Uvod: kulturna vzgoja - nove prakse in nove teoretizacije, *Šolsko polje*, XV, 3/4, 3-4.
- Vendramin, V. (2004b). Književna vzgoja kot del kulturne vzgoje: problematizacija kanona in navezava na kurikulum, *Šolsko polje*, XV, 3/4, 29-36.

raziskavah študentk poudari uporabo literarnovednih izsledkov žanrov mladinske književnosti, predvsem pravljice (V. Propp, A. Goljevšček, M. Kobe) in slikanice (M. Nikolajeva, M. Avguštin) ter upoštevanje recepcijskih procesov mladega sprejemnika (W. Iser, H. R. Jauss, M. Kordigel). Navedeno pomeni izhodišče za spodbujanje otrokovega opomenjanja besedilnih in likovnih svetov, ki ga začrtujejo književnodidaktični modeli, namenjeni zblíževanju kvalitetne literarne produkcije za otroke v času nezadržnega pritiska trivialne mladinske književnosti in sodobnih medijev. Cilj povzetih raziskav študentk je prikazati, kako preizkušanje novih teoretičnih izhodišč tako pedagoško-psihološkega kot predmetnega področja v avtentičnem učnem okolju odpira pot iskanja novega znanja za uspešno delo z otroki.

Ključne besede: izobraževanje učiteljev/-ic in vzgojiteljev/-ic, mladinska književnost, profesionalne kompetence, recepcijska zmožnost otrok, didaktika književnosti

LITERARY EDUCATION AS A PROFESSIONAL CHALLENGE FOR FUTURE TEACHERS

Vida Medved Udovič

Initial studies for the teaching professions provide an academic basis and a vocational qualification; the emphasis in university-level studies is on the professional skills needed by teachers in contemporary society such as mastery of educational processes and in-depth knowledge of a specific (subject) area.

The article sheds light on the importance of research into children's relationships with juvenile literature in the undergraduate education of future teachers as a way of improving reading culture and literacy in the child's pre-school and school phases. The author bases her argument on the communicative role of juvenile literature and the reception capacity of younger children. In the research carried out by undergraduates she emphasises the use of literary studies findings relating to juvenile literature genres, particularly fairytales (V. Propp, A. Goljevšček, M. Kobe) and picture books (M. Nikolajeva, M. Avguštin), and consideration of the reception processes of the young recipient (W. Iser, H. R. Jauss, M. Kordigel). This means a starting-point for the stimulation of the process by which the child makes sense of textual and artistic worlds, as outlined by literary teaching models aimed at a convergence of quality literary production for children in an age of relentless pressure from trivial juvenile literature and modern media. The aim of the undergraduate research summarised in the article is to show how the testing of new theoretical starting-points from both pedagogical/psychological and subject spheres in an authentic learning environment opens the way to finding new knowledge that facilitates successful work with children.

Key words: teacher training, youth literature, professional skills, children's reception capacity, teaching literature

»SPOPAD KNJIG«: KURIKULARNA PERSPEKTIVA MED LITERATURO IN KULTURO

Valerija Vendramin

Avtorica se najprej posveti kontroverzam, ki so danes relevantne v literarni kritiki in tako tudi v poučevanju literature oziroma obstoječi doktrini književne vzgoje in kurikulu. Ena od njih je t. i. razcep med estetiko in ideologijo, med »starimi« in »novimi« načini inter-

pretacije, med »literaturo« in »kulturo«. Avtorica poskuša po eni strani pokazati, da je taka delitev problematična, po drugi pa, da nova reorientacija postavlja izziv nekaterim tradicionalnim paradigmam – tu je v ospredju literarni kanon in njegov najbolj reprezentativni avtor, W. Shakespeare, kot metafora za koncepte avtorstva, veličine, visoke in nizke kulture ipd. Avtorica nato problematizira ustvarjanje pomenov in družbene realnosti. Na koncu predstavi nekatere teoretske pristope h konceptu kanona.

Ključne besede: literatura/kultura, kanon, kurikulum, ustvarjanje pomenov, branje/pismenost

»THE BATTLE OF THE BOOKS«: CURRICULAR PERSPECTIVE BETWEEN LITERATURE AND CULTURE

Valerija Vendramin

The author first deals with some controversies that are relevant in the literary criticism of today and hence in education and the formation of the curriculum. One of them is the so called split between aesthetics and ideology, between »the old ways« and »the new ways«, between »literature« and »culture«. She tries to show on the one hand that such polarisation can be problematic, and, on the other, that the reorientation does challenge some traditional paradigms – in the forefront here is the canon of literary works and its most representative author, W. Shakespeare, as a metaphor for the concepts of authorship, greatness, high vs. low culture etc. She then elaborates on the problematization of meaning-making and our social realities. Finally, she presents some theoretical work of approaching the concept of canon.

Key words: literature/culture, canon, curriculum, meaning-making, reading/literacy

PREDSTAVITEV POGLEDV OTROK IN STARŠEV IZ RAZLIČNIH DRŽAV NA NEKATERE VIDIKE UČENJA IN POUČEVANJA MANJŠINSKIH JEZIKOV

Nives Zudič Antonič in Anja Zorman

V prispevku so prikazani izsledki prve skupne raziskave programa Comenius 2.1 z naslovom »Promocija manjšinskih jezikov v večjezičnih območjih s poudarkom na izobraževanju učiteljev in učiteljic«. Prispevek prikazuje odnos priložnostnega vzorca otrok osnovnih šol z italijanskim učim jezikom na dvojezičnem območju Slovenske Istre in njihovih staršev do nekaterih trditev, ki so povezane z učenjem in poučevanjem italijanščine kot manjšinskega jezika. Odgovore smo statistično obdelali in posamezne rezultate interpretirali tudi z vidika odgovorov otrok in staršev drugih, v raziskavo zajetih držav (Avstrija, Italija, Madžarska). Med najpomembnejše ugotovitve prištevamo, da se dvojezični otroci v Slovenski Istri, ki obiskujejo šole z italijanskim učnim jezikom, v primerjavi z drugimi, v raziskavo zajetimi otroki, jezika manjšine najraje učijo, večina brez težav. Skupaj z vrstniki iz Prekmurja in Južne Tirolske manjšinski jezik uporabljajo pogosto in v raznovrstnih sporočanjkih situacijah, medtem ko se je pri drugih otrocih pokazalo, da je uporaba manjšinskega jezika manj pogosta in večinoma omejena na določeno področje jezikovnega stika. Obravnava teme manjšinskih jezikov je v vseh skupinah med manj priljubljenimi temami, razen pri madžarsko-slovensko govorečih otrocih z območja Győr in Szombathely, kjer se uvršča v sam vrh najbolj priljubljenih tem. Pri dvojezičnih otrocih v Slovenski Istri pa je