

## BRANJE KANONA

Prispevek skuša skozi prizmo vprašanj, ki jih je prva izpostavila feministična literarna kritika, predstaviti nekatere premisleke glede sestave kurikulumu pri pouku književnosti in obravnave književnih del v srednješolskih berilih. Razpravlja o pomenu književnega pouka ne le v posredovanju literarnovednih znanj, ampak tudi v vplivu na oblikovanje (spolnih) identitet in pogledov na družbeno realnost. Oriše predloge za uravnoteženejšo (književno) edukacijo.

kanon, feministična literarna kritika, kurikulum pouka književnosti, literarno izobraževanje

The article presents certain re-evaluations of the literary curriculum and the use of literature excerpts in secondary education through the prism of ideas first stressed by feminist literary criticism. It debates the significance of literary education not only in transferring literary theory, but also its influence on the construction of (gender) identities and world-views. It sketches premises for a more unbiased (literary) education.

canon, feminist literary criticism, literary curriculum, literary education

Kanon je mogoče brati na dva načina: brati kanon lahko pomeni 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 njegovega kreiranja in funkcioniranja, odstirati ideologije ter razmerja moči, inherentna kanonu, skozi katere bralstvo sprejema vrednote in poglede na družbeno realnost.

V pričujočem prispevku se bom dotaknila predvsem slednjega: poskušala bom prevpraševati merila in dejavnike, ki oblikujejo kanon in iz njega izhajajoče predpisano srednješolsko branje pri književnem pouku z vidika prešibke zastopanosti avtoric v njem, in predstavila nekatere razloge za zahtevo po dopoljnjeni kritični obravnavi ostalih kanoniziranih del, predstavljenih v gimnazijskih berilih danes.

Izhajala bom iz mnenja, da je tudi literatura eden od medijev, ki vpliva na konstrukcijo individualne in družbene samo-podobe in zarisuje okvire, skozi katere 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.

## 1 Kanon (in kritika feministične literarne vede)

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: 29.)

Najglasnejše kritike kanona kot institucije so bili že v sedemdesetih letih preteklega stoletja glasovi, ki so se kasneje oblikovali v feministično literarno vedo. Feministična literarna kritika je nastala s prevpraševanji temeljnih institucij literature: kako vrednotimo literaturo, kako se vzpostavlja vedenje o njej in njeno poučevanje, in nenazadnje kaj velja kot 'prava' literatura in kakšna dela so iz tega panteona izključena. Ena prvih feminističnih kritik s temo kurikuluma na področju literature je bil članek Elaine Showalter *Women and the Literary Curriculum* (*Ženske in literarni kurikulum*), 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 obče-človeška ... Ker nimajo nikakršnega zaupanja v veljavnost svojih lastnih percepcij in 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: 885.)

Teoretičarke, ki so izhajale predvsem iz ameriške ginokritike, so ugotovljale, 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. Slednjim besedila služijo kot stičišče osebnega in univerzalnega (Schweickart 1986: 617), medtem ko so bralke na podlagi predpisanih branj prisiljene v identificiranje s perspektivo, ki velja za moško, in se vživljati 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 pogoje za spreminjanje kulture, ki jo literatura odseva (Fetterley 1978: 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 predlagala več komplementarnih, a tudi izključujočih se predlogov: vključitev večjega števila 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 imenovala, falogocentrično) literarno kritiko in feministični težnjami, je Annette Kolodny že leta 1980 v članku *Dancing*

*through the minefield* predlagala troje stališč, ki bi jih bilo potrebno ozavestiti: 1) literarna zgodovina je fikcija; 2) ker se moramo naučiti, kako brati, je literarno branje pravzaprav stik z naučenimi paradigmami in ne samimi besedili; 3) ker izhodišča, na katerih gradimo svoje estetske sodbe, niso nespremenljiva ali univerzalna, je potrebno ne le prevpraševanje estetskih sodb, ampak tudi inherentnih predsodkov in pričakovanj, ki napajajo kritiške metode in naše estetske sodbe.

Osrednja vprašanja, ki si jih (je) feminizem zastavlja(1) v zvezi z literaturo in kanonom, so torej vprašanja sodbe, vrednotenja in spolnega razlikovanja; kdo ocenjuje in izbira besedila, ki oblikujejo literarni kanon, in na podlagi kakšnih predpostavk; 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 nenazadnje: zakaj se ob misli na velika dela književne ustvarjalnosti spomnimo le moških imen?

Ali so danes, več kot trideset let po tem, ko jih je feministična literarna veda na zahodu prvič glasneje in jasneje formulirala, zgornja prevpraševanja še aktualna in potrebna? Zagotovo. Če je morda zahodna feministična misel že premislila vsa mogoča vprašanja v zvezi s to temo in se izčrpala, pa to ne pomeni, da so izčrpani ali izkoreninjeni tudi prakse in povodi, ki so to debato rodili. V *Anketi (proti molku)* (Chrobáková Repar 2005: 39), na pobudo katere je v reviji *Apokalipsa* šestnajst slovenskih avtoric objavilo svoja razmišljanja, izkušnje in težave v zvezi z objavljanjem svojih del in uveljavljanjem sebe kot avtorskega subjekta v družbi in kulturi pri nas (vključno s pogledi na literarne nagrade, štipendije, kritike, šolski pouk...),<sup>1</sup> 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 [...] (Kramberger 2005: 113.)

## 2 Literatura (in vprašanje ženskih avtoric)

Literatura, če jo razumemo kot korpus besedilne produkcije, se vzpostavlja in vzdržuje s pomočjo niza estetskih zahtev in norm, ki jim mora besedilo, da bi bilo označeno kot literarno, ustrezati. Sredstvo, s pomočjo katerega literatura nastane, se podaja in sprejema, je jezik – jezikovna uporaba pa se proizvaja in je pogojena z družbenimi silnicami ter praksami, ki ustvarjajo družbeno realnost in legitimirajo družbene institucije. Kot je ugotavljal že Jacques Lacan, je jezik tisti medij, skozi

<sup>1</sup> Literarne nagrade pri nas: *Prešernova nagrada*: 80 moških, 2 ženski; *Nagrada Prešernovega sklada* 79 moških, 5 žensk; *kresnik* 13 moških, 2 ženski; *nagrada za prvenec* 13 moških, 5 žensk; *Veronikina nagrada* 10 moških, 1 ženska; *večernica* 9 moških, 3 ženske; *Rožančeva nagrada* 14 moških, 0 žensk; *Grumova nagrada* 30 moških, 0 žensk; *Desetnica* 2 moška, 1 ženska; *Stritarjeva nagrada* 3 moški, 6 žensk; *Jenkova nagrada* 19 moških, 3 ženske. Zagotovo je razmerje tudi posledica manjšega števila avtoric, vendar je mogoče najti razloge za majhno zastopanost žensk na literarnem obzorju tudi drugje, o čemer pišem v pričujočem prispevku.

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 določeni socialni vzorci v določenem socialnem kontekstu. Tako je tudi literatura nujno zavezana dialektiki jezika in družbe in vstopa skozi svoj izrazni medij v polje družbene realnosti: nemogoče je, da bi ločili literaturo od njenega socialnega konteksta. »Literatura je eden od kulturnih jezikov, skozi katere si ustvarjamo našo podobo sveta [...]« (Felski 2003: 12); s pomočjo 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 mnogih pismenih kulturah velja za najbolj prestižno 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 na nek način vsebovala samo bistvo, esenco človekove biti.<sup>2</sup> Literatura, ki je bila sprejeta v kanon, nam torej pripoveduje o življenjih, ki so vredna pripovedovanja in ki so vrednotena kot edina pomembna.<sup>3</sup>

V tradicionalnem modelu literarne interpretacije velja spol za 'zunanjo' kategorijo literarnih besedil – ta se vrednotijo v skladu s kriteriji, ki naj bi bili univerzalni in slepi za spol: estetsko najbolj dovršena dela naj bi bila brezspolna. Feminizem se je spraševal predvsem, ali brezspolno morda ne pomeni le: brez ženskega spola. Ena od pionirk ginokritike, Mary 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 pripisuje spol. Ker je literatura avtoric vedno znova označena za 'žensko literaturo,' se le s težavo uvršča med brezspolno/véliko literaturo.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Vsi veliki pretežno pozitivni miti zahodne civilizacije so 'moške zgodbe' – zgodbe o Odiseju, Faustu, Don Kihotu, Don Juanu, Robinsonu Cruseoju: četudi junaki niso izključno pozitivni, pa končajo srečno in so zelo dejavni, njihova dejanja pa 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 boje; zgodbe o velikih ženskih likih se nemalokrat končajo s smrtjo (žrtvovanjem, samomorom, umorom), norostjo, porazom, sprobntivijo, poroko itd. Prof. Milena Mileva Blažič me je opozorila na pozitivno junakinjo v zgodbi s srečnim koncem: to je Pika Nogavička; junakinja, ki jo je ustvarila Astrid Lindgren kljub temu nima prave veljave v literarnem svetu, saj sta na žalost otroška in mladinska književnost še vedno marginalizirani.

<sup>3</sup> Avtorice iz preteklosti, vsaj tiste, ki so bile omejene na svoj dom in vrt, so le s težavo konkurirale velikim narativom o junaštvih, popotovanjih, eksistencialnih krizah itd. s pripovedjo o tistem, kar so same poznale in doživele.

<sup>4</sup> Alojzija Zupan Sosič v svojem članku *Označevanje literature žensk* predlaga, da se opusti raba sintagme 'ženska pisava', ki je izpraznjena in konotira pomene, ki utegnejo biti prej slabšalni kot pomensko natančni.

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: 53.)

Literatura je namreč institucija, ki je pogojena z založništvom in prakso ocenjevanja in vrednotenja, ki je kulturno naučeno, predpisano in reproducirano. Da bi neko besedilo postalo literatura, ga mora literarna kritika prepoznati kot literarnega, torej kot ustrežajočega določenim konvencijam, besedilo mora pravzaprav funkcionirati v skladu z normaliziranimi strategijami in predpostavkami. Narativi izpod peresa žensk pogosto niso prepoznani kot ustrežajoči; kritiki jih berejo kot drugačne, tuje, ne najdejo jasnih in adekvatnih formulacij in razlag, s katerimi bi označevali njihovo pisanje.<sup>5</sup> Obenem pa, kot zapiše Taja Kramberger (2005: 114), pri nas »[ž]enskam ni dopuščeno, da bi se vključile v samooklicevalske mehanizme, 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 – Katja Mihurko Poniž v razpravi *Feministične literarnovedne raziskave – tukaj in zdaj* (2005) ugotavlja, da so se tudi raziskave s področja feministične literarne vede pri nas začele dokaj pozno, šele v drugi polovici devetdesetih let, in da se njihovo število krepi šele v zadnjem času – 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, kar še poudari njihov manjvredni status: delujejo kot drugačne, nenavadne, druge. Slednje 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 je slaba in nekvalitetna, obenem pa še vedno niso tako dobre kot moški, kljub temu, da jim očitno poskušajo slediti. Avtorice, ki uspejo 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: 52.)

### 3 Branja (in dileme književnega pouka)

Kajti knjižni molj se ne rodi, ampak to šele postane z branjem knjig. (Jamnik 2001: 3.)

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

---

<sup>5</sup> O tradicionalni literarni kritiki in pisanju ženskih avtoric: Bele niti-belo črnilo, *Apokalipsa* 103/104.

de Beauvoir, ki je dejala, da se ženska ne rodi, ampak to šele postane. Naključno (ali pa tudi ne) sta se tako v učbeniku za začetno stopnjo pouka književnosti srečali literatura in feministična misel. Gradiva in predlogi za pouk književnosti, ki so se pri nas oblikovali vse od začetka šolske preнове na začetku devetdesetih let, poudarjajo kot enega glavnih, celo prvih ciljev književnega pouka spodbujanje veselja do branja, in spoznanje, kako pomembno je branje. Cilj pričujočega prispevka pa je, kot je navedeno v uvodu, pokazati, zakaj je pomembno ne le, da beremo, ampak tudi, kaj in predvsem 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.

Na osebnostnoformativni pomen branja so bili sicer pozorni tudi v gradivih za predloge učnih načrtov, kjer so avtorji zapisali:

[...] 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: 184);

[...] 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. 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, 1983/84: 156). In pouk, ki je »zaveznitvo empirične in hermenevtične metode, ki spaja dokazljivo z iščočim, argument z osebno vizijo, objektivno znanje s svobodno voljo osebnega izbiranja, osmišljanja in opredeljevanja« (Paternu, 1983/84: 157). (Krakar Vogel 1997:173.)

Izobrazba v osnovni šoli naj bi bila med drugim usmerjena k: 'polnemu razvoju človeške osebnosti', 'k utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin', 'pospeševati 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 1995a: 20–21). V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS* so kot cilji izobraževanja navedeni tudi 'proces vzgoje in inkulturacije' (1995: 20), oblikovanje 'pojmovnega aparata in lastnih prepričanj, ki omogočajo kritično soočanje s 'popularno kulturo' ter samostojno vrednotenje tradicije' (1995: 30). Predlog učnega načrta 1998 (UN 98) kot enega operativnih ciljev v pouku književnosti zajema tudi 'načelo vzgojnosti':<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Ostala 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: 172–173).

Učenci naj bi si pri pouku oblikovali tudi lastna 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: 82), zato je pri pouku ne bi smeli podrežati enoznačnim ideoloških ali učiteljevim avtoritativnim sodbam, ampak se zavedati dejstva, da je literatura »šola demokracije; demokratična šola naj ji to dopusti biti« (Juvan 1990/91: 82). (Prim. Krakar Vogel 1999: 173.)

Čeprav v predlogih in usmeritvah učnih načrtov nikjer ni najti eksplicitnega navodila o tem, da naj bi šolski proces oz., natančneje, pouk književnosti vseboval tudi promocijo enakopravnosti spolov ali opuščanje stereotipov in vlog, vezanih na družbeni spol, pa se takšne vsebine očitno ne izključujejo s citiranimi cilji izobraževanja in bi torej lahko bile vključene tudi na konkretni ravni. Valerija Vendramin je s sodelavkama Majdo Hrženjak in Zalko 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 kljub temu, da diskriminacija ni evidentna, v šolah ni mogoče ugotavljati preseganja tradicionalističnih reprezentacij spolov ali neseksistične rabe jezika (Vendramin 2005).

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 je objavljen posvet na to temo, na kratko predstavila Milena Mileva Blažič. Kot navaja avtorica, je bilo Slomškovo berilo iz leta 1842 zasnovano kot dopisovanje med bratom Blažem in njegovo sestro Nežico; berilo iz leta 1902, ki ga je uredil Janko Polak, je bilo razdeljeno na etične, praktične in vzgojne spise posebej za deklice in dečke (v njih se, kot opozori M. M. Blažič, dečki podpisujejo Z velikim spoštovanjem, deklice pa z Vaša vdana); Slovenska čitanka za prvi razred dekliškega liceja (1910) je delo dr. Sketa in Vestra in »ne predstavlja nobenih posebnih ideoloških ali seksističnih posebnosti« (Blažič 1995: 21). Ponovno pa je berilo za tretji razred osnovne šole *Babica, ti loviš!* iz leta 1992 (ur. I. Saksida, B. Golob) razdeljeno na dva dela: za deklice Mojce (*Danes bom slavna princeska postala*) in za Andreje (*Vitez na obisku*), ustrezno so razdeljeni junaki zgodb in teme (Blažič 1995: 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 jim učenci in dijaki sledili in se tako primerno integrirali v družbene strukture.

Danes šola ni več tako izrazito polje ideološke indoktrinacije, kar pa seveda ne pomeni, da je njena vloga pri podajanju znanja neponderana ali nevtralna, saj posreduje vzorce in snov, ki sami niso nevtralni ali objektivni. Tako se npr. pri pouku književnosti načela za izbor vsebin izbirajo in razvrščajo po treh načelih:

literarnorecepcijskem, literarnoteoretičnem ('[...] pretežno iz kanona. '), literarno-zgodovinskem ('[...] pretežno iz kanona. ') (Krakar Vogel 1995: 53); kanon pa ni, kot smo pokazali, proizvod objektivnih<sup>7</sup> spoznanj, znanj in vrednotenj. Kanon predstavlja 'elito' literarne ustvarjalnosti oz. literarnih imen, elita pa je, kot vemo, obenem tudi sociološka kategorija. Je treba kanon in na njem temelječi kurikulum razumeti kot zbirko odličnosti ali predvsem kot zapis neke kulturne zgodovine, se sprašuje Lillian S. Robinson (1983: 121). Razmerja moči in avtoriteta izbranih kodov reprezentacije so inherentna vsakemu institucionaliziranemu branju – od literarne kritike, literarne vede do kanona in kurikuluma. 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 seksualno rabo jezika, ki ustvarjajo in ohranjajo odnose neenakosti v družbi in ki jih je sicer mogoče nekritično sprejemati iz okolice, medijev itd. Prav v zvezi s socializacijo in edukacijo Lynette 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 konzumpcije, in posledično 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 tudi mesta socializacije in edukacije (Šikić Mićanović 1999: 24). V dobi, ko se tudi pedagogi in didaktiki slovenskega jezika in književnosti sprašujejo, kako približati literaturo bralcem v času vseplošne digitalizacije vsakdana, je spoznanje, kako pomembna je vloga literature in njenega podajanja 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 Metka Kordigel, ko razpravlja o Kreftovem modelu branja, prešlo k 'razmišljanju o sebi ob besedilu', kar naj bi vodilo k novim spoznanjem, stališčem, zaznavanju in vrednotenju, pa tudi k novi samointerpretaciji (Kordigel 1995b: 260–261): literarna besedila v učnem procesu so torej lahko pomemben člen v razvoju osebne identitete v mreži reprezentacij, ki nas okrožajo. Metka 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 1995a: 23), da torej književni pouk ne le približa literaturo bralcem, ampak da korpus besedil omogoča tudi uspešno identifikacijo, pa četudi le na »[...] stopnji generalizacije in abstrakcije« (Kordigel 1995a: 26).

Kakšni so modeli za identifikacijo, ki jih ženskemu delu bralne populacije nameenjajo gimnazijska berila?<sup>8</sup> Osnova literarno-zgodovinske in tudi zahodno-civilizacijske izobrazbe so miti o nastanku civilizacij in religij (grški, rimski, judovski,

<sup>7</sup> Feminizem sicer prevprašuje tudi pojem objektivnost v 'trdih' znanosti.



krščanski, islamski miti o nastanku), ki so napolnjeni s temami ženske subordinacije in legitimacije oblasti nad ženskami – le-te so v njih označene kot preveč čustvene, iracionalne, zlobne, nevarne, nevredne zaupanja, odvzete so jim pravice materinjenja svojih otrok ...<sup>9</sup> Formativna dela (evropskega) kanona pa govorijo o Heleni, Medeji, Evropi, Aradni, Io, Pasifaai in Fedri kot žrtvah posilstev, ugrabitev, izdaj, pa tudi kot o krvoločnih, maščevalnih, lažnivih ... Kakor je zapisala Zofka Kveder, ženska je moškemu: »Angel ali zver. Le človek ne.«<sup>10</sup> Prevladujoče podobe žensk v literaturi so ali demonizirane ali pa idealizirane; toda ali lahko večje število avtoric v kanonu spremeni to podobo?

V odzivu na UN 98 je Marko Juvan v pismu Predmetni kurikularni komisiji za slovenščino in v *Delu* podal kritiko, kjer med drugim opozarja na slabo zastopanost žensk v učnem načrtu (Krakar Vogel 1999: 176–177).<sup>11</sup> Zagotovo lahko večje število avtoric v berilih razbije vtis o redkosti ženskih 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.

*Branja*, zadnja berila za gimnazije in štiriletne strokovne šole, ki so izšla pri nas, zajemajo dosedaj največje število avtoric,<sup>12</sup> vendar tudi največje število besedil in avtorjev nasploh; odlikuje pa jih tudi največji razpon besedil (geografski, časovni, kulturni), pa tudi razširjene oznake in kontekstualne opombe v primerjavi z *Berili*, ki so bila v uporabi pred *Branji*. *Berilo 1, 2, 3, 4* vključujejo v učbenikih za 4 leta le tri avtorice. Pred leti, ko so *Berila* prvič izšla, takšen založniški podvig, kot so obsežna in bogata *Branja*, zagotovo še ni bil mogoč; res je, da *Berila* vsebujejo tudi manjše število bralnih enot (189) in avtorjev (140), vendar besedila, ki so jih napisale ženske, predstavljajo le skromen procent in pol, ob dejstvu, da 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 (ostala so besedila V. Tauferja, I. Svetine, N. Grafenauerja).<sup>13</sup> V *Berilu 4* (2001: 142) je mogoče prebrati »[...] čustveno prekipevajoči, za današnji čas najbrž preveč osladni prizor: Rihar-

<sup>8</sup> Ker je zaenkrat večina raziskav na temo spolnih vlog in izobraževanja posvečenih predvsem izobraževanju v vrtcih in osnovnih šolah, se pričujoči prispevek dotika srednješolskega izobraževanja oz. točneje pouka na gimnazijah, kjer je mogoče pri književni vzgoji pričakovati največje število avtorjev in besedil za obravnavo in torej tudi največje število avtoric. Iz tega vidika sem si zato ogledala zadnja berila, ki so izšla: *Branja 1–4* in le kot primerjavo še starejša *Berilo 1–4*.

<sup>9</sup> Zanimivo branje o pogledu na mite so tudi prve tri knjige v knjižni zbirki *Miti* (MK) avtoric Margaret Atwood, Karen Armstrong in Jeanette Winterson (vse 2005).

<sup>10</sup> V: *Misterij žene*.

<sup>11</sup> Opozoril je tudi na slabo zastopanost literature po drugi svetovni vojni, na premalo literarno- in kulturno zgovovinskega konteksta, premajhno argumentativno natančnostv formulacijah splošnih ciljev itd. (Krakar Vogel 1999: 177).

<sup>12</sup> Sapfo, Mme de Lafayette, Svetlana Makarovič (*Branja 1*); Emily Bronte, 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*).

dovo ljubezensko izpoved Beati« iz *Beatinega Dnevnika* Luize Pesjak, ki služi kot primer trivialne literature. V *Berilu 4* (2001: 12) najdemo še Sapfino besedilo *Himna Afroditi*, kjer je v opombi k njej 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 avtorica tista, ki je začetnica evropske lirike.

*Branja 1* (2006: 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: 280), pa je mogoče prebrati naslednje 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 opomb torej ne dopuščajo plemenitosti junakinje, ampak so predvsem prepričani v junakinjino pretkanost in šibkost.

*Branja 2* vsebujejo besedili dveh avtoric: Josipine Turnograjske in Emily Brontë, kjer je uvod k citiranemu odlomku *Viharnega vrha* (2006: 51) opisan kot »odstavek o nekakšnem notranjenem ujemanju zvokov iz zunanjega sveta in iz sveta Cathyine duše«. Pojem 'nekakšen', ki ga je v primeru zgoraj navedenih opomb 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 nedelskej 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 večjega števila 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: 114.) Opomba, ki povabi k razpravljanju ob tem besedilu, pa se glasi: »Razmišljajte o upravičenosti feminizma v sodobnem svetu« (*Branja 3*, 2006: 114), iz česar lahko sklepamo, da feminizem v današnjem svetu ni več upravičen in da so njegove težnje zastarele oz. preživete. 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

<sup>13</sup> Treba pa je povedati, da so tudi nekatera druga pesniška besedila del sklopov, kjer je med njimi možno izbirati.

raziskovanju knjižnice za pesnicami; ob Sylvii Plath opozarjajo na konvencionalne in omejujoče družbene norme; v razmišljanju o *Ljubljeni* 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« (*Branja 3*, 2006:362).

*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 branjih, in problematiziranje nekaterih stereotipnih podob in razmerij: predvsem z *Družino* Saše Vegri, *Poroko* Svetlane Makarovič, *Deklo* Maje Haderlap, *Moškimi in ženskami* Berte Bojetu-Boete.

*Branja* ponujajo izjemno bogastvo avtoric in besedil, ki jim do sedaj še nismo bili priča.<sup>14</sup> Čeprav je morda število besedil avtoric v primerjavi z številom besedil avtorjev še vedno majhno (med 687 enotami le 37 enot, ki so jih napisale avtorice), pa 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.

#### 4 Sklep

Ob razpravljanju o književnih interesih gimnazijcev Boža Krakar Vogel (1995: 55) zapiše, da v času srednješolskega izobraževanja »raste zanimanje za splošno-človeška vprašanja, moralna vprašanja, medosebne vrednote«. Tako je še posebej pomembno, kako so (tudi) pri pouku književnosti ta vprašanja zastavljena, problematizirana, kakšne vrednote se interpretirajo kot 'prave', kakor sem že poskušala pokazati v pričujočem prispevku. Kvalitetna interpretacija pomeni predvsem postavljanje vprašanj, ne odgovorov.

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) inkulturalizacije. Zaradi splošnega pomena teženj po enakopravnejši družbi in bolj uravnoveženih odnosih, je senzibilnost za vprašanja, ki izhajajo iz dolgoletnih prizadevanj feminizma, pomembna tudi širše: v času globalne mobilnosti populacij in kulturni verzifikaciji 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. 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,

<sup>14</sup> Zaradi omejenega obsega prispevka sem opozorila le na besedila avtoric in opombe ob njih; seveda bi bil potreben tudi pregled ostalih besedil ter hkrati razmislek o tem, kako so interpretirana, na kakšen način opombe ob njih obravnavajo ženske like itd.

ki rezultirajo v bogatejšem vsakdanu. 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 demistifikaciji podob, ki jih 'beremo' v teku izobraževanja; s tem pa vzpostavljanje novih pogledov na realnost, medsebojne odnose in spodbujanje njihovega lastnega kritičnega prevpraševanja; nenazadnje pa s spoznavanjem 'tujega' (ženskega) tudi promocijo enakopravnosti v družbi in v literarni recepciji in literarnem ustvarjanju. Kot sklep napisanemu bi lahko izpostavila naslednje predloge za pouk književnosti:

- 1) zavestna pozornost do (stereotipiziranih) podob žensk, moških in medsebojnih odnosov v književnih besedilih in njihovo prevpraševanje, problematiziranje ustaljenih norm in 'predpisanih' vrednot, izpostavljanje novih motivov in tem, upoštevanje literarnega konteksta nastanka in recepcijskega trenutka, razmišljanje o spolnih identitetah itd. pri pouku književnosti in pri interpretaciji vseh besedil;
- 2) ustrezna interpretacija in vrednotenje literature, ki jo pišejo avtorice, tudi z mislijo na recepcijske cilje (literatura avtoric naj ne bo več nekaj tujega, nenavadnega);
- 3) vzpostavljanje in krepitev zavesti, kako bogat je literarni parnas tudi (zaradi) avtoric: tudi z vključitvijo večjega števila ženskih avtoric v obvezno branje.

## Literatura

- BAHOVEC, Eva D., 1997: Feminizem in fantazma izvora: W kot Woolf/swoman. *DELTA* 3/3–4. 29–39.
- CHROBÁKOVÁ REPAR, Stanka, 2005: Anketa (proti molku): nagovor. *Apokalipsa* 90–91–92. 39–41.
- DEGAN KAPUS, Majda, GEDRIH, Igor, OMRZEL, Cene (ur.), 2006: *Branja 1: berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- DEGAN KAPUS, Majda, VELKOVRH BUKILICA, Vesna, 2006: *Branja 2: berilo in učbenik za 2. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- DEGAN KAPUS, Majda, GEDRIH, Igor, VELKOVRH BUKILICA, Vesna, VIHER, Tanja (ur.), 2006: *Branja 4: berilo in učbenik za 4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- FELSKI, Rita, 2003: *Literature After Feminism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- FETTERLEY, Judith, 1997: Introduction: On the Politics of Literature (1978). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. Ur. R. R. Warhol, D. P. Herndl. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press. 564–573.
- GEDRIH, Igor, OMERZEL, Cene, VELKOVRH BUKILICA, Vesna, VIHER, Tanja (ur.), 2006: *Branja 3: berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- HANUŠ, Barbara, 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. 85–94.

- JAMNIK, Tilka, 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, Matjaž, 1997: Predlog učnega načrta za slovenščino v prvem triletju osnovne šole. *Jezik in slovstvo* 42/4–5. 183–200.
- KOLODNY, Annette, 1997: Dancing Through the Minefield: Some Observations on the Theory, Practice, and Politics of a Feminist Literary Criticism (1980). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. Ur. R. R. Warhol, D. P. Herndl. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press. 171–190.
- KORDIGEL, Metka, 1995: O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali: Problem literarnega scientizma. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 17–30.
- KORDIGEL, Metka, 1996: O nekaterih (že preiskušanih) literarnodidaktičnih konceptih ali česa se lahko naučimo iz tujih izkušenj pri poučevanju književnosti. *Jezik in slovstvo* 41/5. 253–266.
- KORDIGEL, Metka, 1997: Književna vzgoja v vrtcu ali česa naj se o književnosti naučijo otroci v otroškem vrtcu. *Jezik in slovstvo* 42/4–5. 147–157.
- KORDIGEL, Metka, 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.
- KOS, Janko (ur.), LOGAR, Tine (ur.), 1999: *Berilo 1*. Maribor: Obzorja.
- KOS, Janko (ur.), LOGAR, Tine (ur.), 2000: *Berilo 2*. Maribor: Obzorja.
- KOS, Janko (ur.), LOGAR, Tine (ur.), 2001: *Berilo 3*. Maribor: Obzorja.
- KOS, Janko (ur.), LOGAR, Tine (ur.), 2001: *Berilo 4*. Maribor: Obzorja.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 1995: Pouk književnosti v srednji šoli *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 51–60.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 1997: Načela prenove pouka književnosti v predmaturitetnih programih. *Jezik in slovstvo* 42/4–5. 171–182.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 1999: Konservativnost in inovativnost novega učnega načrta za pouk književnosti v gimnazijah. 35. *seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ur. E. Kržišnik. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 161–178.
- KRAMBERGER, Taja, 2005: Anketa (proti molku). *Apokalipsa* 90–91–92.
- KREK, Janez (ur.), 1995: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- KRIŽAJ ORTAR Martina, BEŠTER Marja, 1995: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 5–16.
- MIHURKO PONIŽ, Katja, 2005: Feministične literarnovedne raziskave – tukaj in zdaj. *Jezik in slovstvo* 50/3–4. 87–95.
- KOZMIK VODUŠEK, Vera, JERAM, Jasna (ur.), 1995: *Neseksistična raba jezika*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko.
- ROBINSON, Lillian S., 1997: Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon (1983). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. Ur. R. R. Warhol, D. P. Herndl. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press. 115–128.
- SCHWEIKART, Patrocino P., 1997: Reading Ourselves: Toward a Feminist Theory of Reading (1986). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. Ur. R. R. Warhol, D. P. Herndl. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press. 609–634.

- SHOWALTER, Elaine, 1971: Women and the Literary Curriculum. *College English* 32.
- SOBOČAN, Ana M., 2006: Bele niti-belo črnilo (Kokelj-Cixous). *Apokalipsa* 103–104.
- ŠIKIĆ MIČANOVIĆ, Lynette, 1999. *The Construction of Gender Through Discourse: Representation in Croatian Picture Books 1991–1995: master's thesis*. Ljubljana.
- VENDRAMIN, Valerija, 2005: *Šola za deklice: kurikularne spremembe in enakost v izobraževanju: zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006«*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- VENDRAMIN, Valerija, 2003: *Shakespearove sestre: feminizem, psihoanaliza, literature*. Ljubljana: Delta.
- ZUPAN SOSIČ, Alojzija, 1999: Označevanje literature žensk. Prvo hrvaško-slovensko slaviščno srečanje: Novigrad, 25.–27. 3. 1999. *Jezik in slovstvo* 45/1–2. 135–143.