

PROBLEMATIKA POLITIKE VZGOJE PO DRUŽINSKEM MODELU V ZUNAJDRUŽINSKI INSTITUCIONALNI VZGOJI V SLOVENIJI

391

THE PROBLEM OF EDUCATIONAL POLICY BASED
ON THE FAMILY EDUCATION MODEL IN SLOVENIAN
OUT-OF-FAMILY INSTITUTIONAL EDUCATION

Nina Perger

šudentka 4. letnika anal. soc. in 3. letnika soc. ped.

Trstenjakova ulica 17, 1000 Ljubljana

nina.perger@gmail.com

POVZETEK

Politika vzgoje po družinskem modelu, ki naj bi – po Vzgojnem programu (2004) sodeč – ponujal ‚naravne identifikacijske možnosti učenja‘, spodbuja patriarhalno in heteronormativno ideologijo, ki mora biti za socialno pedagogiko nesprejemljiva, saj temelji na izključevanju vseh, ki tovrstni matrici ne ustrezajo, ter družbenem in identitetnem omejevanju vseh tistih, ki so skozi proces seksuacije, družbenega vpisa v telo posameznika, ‚naravno‘ umeščeni v eni izmed dveh družbenih kategorij spola, tj. moškega in ženskega, ki se kažeta kot osebno komplementarna. Iz ideje komplementarnosti pa se izpeljuje potrebnost prisotnosti

obeh modelov oziroma starševskih vlog v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in drugih oblikah zunajdružinske vzgoje Kritična analiza izpostavi izključevalno plat tovrstne retorike, ki ni skladna z dimenzijo in teorijo opolnomočenja kot ene temeljnih izhodišč socialne pedagogike. Gre za to, da vztrajanje na tovrstni dihotomiji osnovani zgolj na spolu, vodi v diskriminatorne in izključevalne prakse. V nadaljevanju je predstavljen primer dobre prakse iz tujine, projekt *Gender loops*, ki temelji na spolno ozaveščeni pedagogiki in se ga lahko – ob aktivaciji teoretske in praktične socialne pedagogike – aplicira tudi v kontekst zunajdružinske vzgoje v Sloveniji.

KLJUČNE BESEDE: *spol, družinski model, zunajdružinska vzgoja, socialna pedagogika.*

ABSTRACT

The policy of education based on the family education model, which is supposed to offer 'natural identity-building learning opportunities' according to the Educational program (2004), instead promotes patriarchal and heteronormative ideologies, which are unacceptable from the viewpoint of social pedagogy as they are based upon the exclusion of all those who do not conform to the matrix, and on social restrictions and restrictions on identity imposed on those who, through the process of sexuation, 'naturally' fall into one of the two social categories of sex, i.e. male and female. These two categories of biological sex are seen as complementary in terms of personality traits. Based on this, there is a need for the presence of both sex specific models, i.e. parental roles in residential care institutions, residential communities and other forms of out-of-family education. The following critical analysis highlights the exclusionary aspects of such rhetoric, which is inconsistent with those aspects and theories of social pedagogy which promote empowerment of individuals rather than discriminatory and exclusionary practices. In addition, the project Gender Loops, which is

based on gender-conscious pedagogy, is presented as an example of good practices engaged in abroad which could be implemented – if appropriately supplemented by theories and practices of social pedagogy – in Slovenia within the context of out-of-family education.

KEYWORDS: *gender, the family education model, out-of-family education, social pedagogy.*

UVOD

V kontekstu vzgojnih zavodov in drugih oblik zunajdružinske vzgoje lahko (še) vedno opazimo težnjo po delu v stilu družinskih modelov z mešanimi vzgojiteljskimi pari. Po Vzgojnem programu (2004) gre za načelo organiziranosti po družinskem modelu, torej vzgojo z moškimi in žensko znotraj ene bivalne skupine, čeprav se v družbi meja med družbenima spoloma vse bolj zamegljuje oziroma se to dihotomizacijo presega. V ozadju tovrstne politike lahko beremo subtilno sporočilo reproduciranja oziroma poskusa okrepite spolno binarne logike, ki posameznike rigidno kategorizira v dve medsebojno nepremostljivi kategoriji moških in žensk po načelu ali-ali: prehajanje med kategorijama ni možno, nanju se vežejo kategorialno specifične družbeno pripisane osebnostne in vedenjske značilnosti. S tovrstno politiko v stanovanjskih skupinah in vzgojnih zavodih se v imenu ‚zagotavljanja otrokovega normalnega razvoja‘ (Martino, 2008), v ozadju katerega je možnost identifikacije z očetovskim in materinskim likom (pri čemer je razlika med njima vezana zgolj na anatomsko razliko, ki ji družba pripisuje pomenljivo vrednost) zagotavlja reprodukcija spolne dihotomizacije. Zavaruje se hegemonski položaj patriarhalne ideologije – ki po Adams (1991) proizvede psihični substrat, tj. ženskega Drugega, s katerim se lahko moški definira kot Prvi – in s tem heteronormativnosti ter v družbeni realnosti že preživetega tradicionalnega družinskega modela, sestavljenega iz očeta in matere ter otrok(a) (s spolno stereotipnimi značilnostmi nežne,

oskrbujoče matere in strogega, disciplinirajočega očeta), temelj katerih je nocija o spolu kot *naravno danem in nespremenljivem*.

Potreben je kritičen pretres tovrstne heteroseksistične ideologije, treba je razgaliti spol (družbeni in biološki, pri čemer v družbenem prepričanju po J. Butler (2001) prvi le posnema drugega) kot družbeno konstruirano kategorijo, ki v imenu narave oziroma biologije služi legitimiranju *spolne neenakosti* (tj. moški in ženski spol sta definirana kot opozicionalna in hierarhična (Butler, 2001; Cranny-Francis, Waring, Staupoulos in Kirkby, 2003; Seidman, 2010)) in *heteronormativnega reda* (ki kot edino legitimno, pravilno, ‚naravno‘ priznava heteroseksualno spolno usmerjenost ter kot tak izključuje in diskriminira druge seksualne preference).

Biološki spol, ki se, kot opozarja Butler (2001), kaže kot prediskurziven, je zgolj učinek aparata kulturne konstrukcije, ki ga (že) obeležuje družbeni spol. V tem primeru lahko Freudovo tezo – *anatomija je usoda* (Adams, 1991, str. 197) – preobrnemo v *kultura je usoda* (Butler, 2001) oziroma po Laplancheju (2008, str. 270) „popularna anatomija je usoda, ki je /.../ popolnoma iluzorična“ in ki „dvojno (ki v resnici niti ni le dvojno, op.a.) fiksira v prisotnost/odsotnost oziroma v faličen/kastriran“ (prav tam, 255).

Biološki spol je torej produkt procesa signifikacije, seksuacije (Miller, 2001), ki skozi nocijo naravnosti legitimira družbene vpise v posameznika in regulacijo njegovega družbenega delovanja prek ideje u-manjkanja penisa pri ženski ob hkratnem sklicevanju na nespremenljivo naravno danost, vendar: „(toda) nekaj je mogoče videti, da manjka le glede na predobstoječo hierarhijo vednosti“ (Lacan, Seminar XX; Rose, 1991, str. 134), ki je očitno *moška* vednost ali – po Bourdieuju (2010, str. 43) – „moška matrica zaznavanj, misli in dejanj vseh članov družbe, ki se dejavniku vsiljujejo kot transcendirajoče“. Prav zato je „mesto ‚objektivne‘ vednosti o problemu ‚drugih‘ /.../ tisto, ki ga politični boj za enakost nenehno in ga mora izzivati“ (Hrženjak in Jalušič, 2011, str. 70)

Ko kritično pretresemo idejo biološkega spola, se pokaže, da koncept družbenega spola, ki se zdi le logičen nasledek biološke razlike med spoloma, funkcionira kot mehanizem povratne

interpretacije bioloških razlik. Formulirano drugače: družbeno konstruirane spolno specifične osebnostne lastnosti in tipi vedenja ter delovanja spolne identitete kažejo, dokazujejo utemeljenost koncepta vrednotno zaznamovanih bioloških razlik, pri tem pa se zakriva družbeno politični vpis na telesa posameznikov, ki take razlike najprej sploh poraja.

APLIKACIJA TEORIJE V SOCIALNOPEDAGOŠKI KONTEKST VZGOJNIH ZAVODOV V SLOVENIJI

Zakaj je torej politika vzgoje po družinskem modelu v zunajdružinski vzgoji (vzgojnih zavodih in drugih oblikah), ki favorizira mešane vzgojiteljske pare, kar naj bi posnemalo ‚naravno‘ družinsko življenje¹ (Vzgojni program, 2004), problematična? Problem tovrstne retorike je v tem, da se skozi prizmo ‚družinskega modela‘ in mešanih vzgojiteljskih parov poudarja ‚naravnost‘ (ki je v teoriji in ponekod v tujini sicer že presežena) zgolj določenega tipa družinskih razmerij in odnosov med spoloma, torej heteroseksualne organiziranosti družine in heteroseksističnih odnosov znotraj nje. Ti delujejo po načelu specifične delitve dela (glede na specifično – anatomsko, torej ‚naravno‘ – pozicioniranost posameznika v eni izmed ali-ali družbeno konstruiranih kategorij spola, moškega ali ženskega) in medsebojne (ponovno – spolno specifične) osebnostne komplementarnosti, ki se tesno prepleta s spolno specifično delitvijo vzgojnega dela oziroma jo pravzaprav utemeljuje.

Koncept družinskega modela je v Vzgojnem programu (2004) predstavljen kot poskus posnemanja *naravnega, naravnejšega* družinskega življenja, podsporočilo, sublimna ideja tovrstnega teksta pa se skriva v naturalizaciji določene kulturne forme,

¹ Zapis ‚*naravno družinsko življenje*‘ najdemo v Vzgojnem programu (2004) in v Prilogi k vzgojnemu programu: Zavodi za vzgojo in izobraževanje (2004), pri tem pa ostaja spregledano, da je pojem ‚naravnega‘ nekompatibilen s pojmom ‚družina‘, saj je ta specifična kulturna forma družbenega življenja oziroma – v družini ni ničesar ‚naravnega‘, pojma se medsebojno izključujeta (op. a.).

heteroseksualne dvostarševske in raznospolne družine. Korak dlje v analizi kaže, da je naravno družinsko življenje hierarhično organizirano (v povezavi starš/vzgojitelj – otrok pa tudi med samima staršema – v primeru dvostarševske družine), saj se s pripetim konceptom *materinske in očetovske vloge* (prav tam) pokaže, da hierarhija obstaja tudi med staršema, če potegnemo vzporednice z zunajzavodskim družinskim življenjem, kjer izpolnjevanje *materinske*, torej spolno obeležene vloge pomeni tudi samozatiranje individuuma, pozicioniranega na določeni družbeni lokaciji (tj. v kategoriji ženskega spola), ali, kot pravi Bourdieu (2010): z dejanjem uporabe shem, ki so proizvod dominacije, gre hkrati za dejanje podrejanja; z diferenciacijo starševskih vlog glede na spol starša se udejanja raba patriarhalnih shem, katerih funkcija je reprodukcija patriarhalne družbene ureditve, torej zatiranja žensk in ohranjanje spolne neenakosti.

Ko se torej govori o naravnem družinskem življenju (oziroma v uradnem jeziku zunajdružinske institucionalne vzgoje – o družinskem modelu), se v resnici govori o patriarhalni družinski organizaciji, kjer biti mati in biti oče pomeni dva ločena načina izpolnjevanja različnih vzgojnih funkcij. Gre za prikrit govor o spolno specifičnih starševskih vlogah, torej materinske in očetovske vloge, pri čemer prva implicira skrbstveno delo matere, ki otroku nudi varno zatočišče, očetovska pa strogost, disciplino, avtoriteto – *ena brez druge propadeta*, in to je glavno sublimno sporočilo politike vzgoje po družinskem modelu z mešanim vzgojiteljskim parom: moški in ženski spol sta v tovrstni artikulaciji torej komplementarna na biološkospolni ravni (heteroseksualna matrica, vsebovana skozi idejo o *naravnem družinskem – raznospolnem življenju*) kot tudi na družbenospolni (osebnostna komplementarnost skozi koncept materinske in očetovske vloge). Zadnje se opravičuje skozi prizmo (moške) znanosti, saj se skozi koncept *naravne možnosti identifikacijskega učenja*, „normalnega otrokovega razvoja“ – „Za skupino skrbijo in jo vodijo matični vzgojitelji, praviloma obeh spolov (naravne možnosti identifikacijskega učenja)“ (Vzgojni program 2004, str. 33) – razkrije, da „naravna možnost identifikacijskega učenja“ v resnici pomeni le *spolno identifikacijo*, ki pogojuje kakršnokoli nadaljnje „učenje“ o družbenem življenju

oziroma boljše formulirano – učenje za ‚normalno‘, torej spolno kategorizirano družbeno življenje: z urjenjem teles ta postanejo usposobljena za *vstop v družbene igre* (Bourdieu, 2010).

Daje se jasno sporočilo, da je za normalen otrokov razvoj (prek tovrstnega spolnoidentifikacijskega učenja) treba prevzeti jasno, rigidno ter navzven prepoznavno spolno identiteto moškega ali ženske, utemeljenega zgolj na podlagi spolnih elementov telesa: identifikacija z vzgojiteljem poteka najprej prek spola, anatomsko osnovanega, skupaj z ustrežajočimi položaji feminilnosti in maskulinosti, šele nato pa prek vzgojiteljevih osebnostnih vrlin in kompetenc, iz te ideje pa izhaja resnična potreba po družinskem modelu v vzgojnih zavodih, to je potreba po reprodukciji obstoječega družbenega reda, ki je utemeljen na spolno binarni matrici.

Tovrstno politiko vzgoje po družinskem modelu, ki se izpe-
ljuje iz akademskega jezika naravnih identifikacijskih možnosti (Bayne, 2009), lahko beremo tudi kot poskus obrambe maskulino-
sti otrok/mladostnikov, definiranih z moškim spolom, ki je nekako ogrožena znotraj feminiziranega poklica vzgojiteljevanja, znotraj katerega potemtakem primanjkuje ustreznih modelov, (pred-
vsem) biološko (pa tudi družbeno) okarakteriziranih z moškim spolom (Martino, 2008). Ko se govori o vzgoji po družinskem modelu, pomanjkanju moških v tovrstnih poklicih, se v resnici ne kliče po vzgojiteljih, temveč moških: „Na kratko, biti vzornik postane sinonim za biti pravi moški, ki je sposoben zagotoviti, da deška maskulinitet ostane nedotaknjena oziroma je ustrezno kultivirana.“² (prav tam, str. 193.) Gre torej za klic po specifičnih značilnostih, ki – gledano z vidika družbe – pripadajo moškemu in ki ženski ravno zaradi družbenega vpisa, spolno specifične socializacije oziroma spolnega uokvirjanja, ‚uspoljenja‘, resnično umanjajo, saj ne ustrezajo (specifični družbenospolno osnovani) nagrajevalni shemi, ki bi takšne dispozicije utrdila (Schaffer, 1996), ali pa so izkrivljeno in negativno interpretirane ter kot take razvrednotene, saj ne ustrezajo normativni matrici patriarhata in

² „In short, being a role model becomes synonymous with being a ‘real man’ who is able to ensure that boys’ masculinity remains intact or is appropriately cultivated.“

heteronormativnosti – v takih primerih obstaja nevarnost ,spolne kontaminacije‘, nevarnost konglomerata lastnosti, tipov delovanj in vedenj, ki so sicer spolno obeleženi in pripadajo le specifični kategoriji moških *ali* – ne pa *in* – žensk. V tem primeru je ustvarjanje te družbenospolne zmede, prisotne v primeru vzgojiteljice (tudi vzgojitelja) oziroma enakospolnega vzgojiteljskega para, ki uspešno koordinira in personalizira tako imenovano ,očetovsko‘ in ,materinsko‘ vlogo v eni figuri (ki se je zdaj ne da več jasno in enokategorialno družbenospolno obeležiti, saj se s tem ,*razspoljuje*³), v kontekstu politike vzgoje po družinskem modelu prepoznano kot nevarnost tako imenovanega *spill-over* učinka (učinka prelitja), ki se iz konteksta vzgoje lahko razširi po preostali družbi.

VLOGA SOCIALNE PEDAGOGIKE V KONTEKSTU POLITIKE VZGOJE PO DRUŽINSKEM MODELU

Vloga socialne pedagogike kot samostojnega poklica je v tem primeru vezana na njeno temeljno vprašanje: koliko socialna pedagogika deluje znotraj večinskega toka, torej *mainstreama*, in koliko je njena naloga stati na ,obrobju‘ z njenimi uporabniki? Enopomenskega odgovora seveda ni, saj socialna pedagogika deluje ravno kot vez med obema sferama (za obojesmerno transformacijo), torej med *večinsko družbo*, ki s svojim delovanjem, ideologijami in politikami ravno proizvaja svojega Drugega, družbene manjšine, ki jih potisne na obrobje družbe (kar ji tudi omogoči samoreprezentacijo lastne večvrednosti, izpeljane iz njenega družbeno sprejemljivega, sprejetega življenjskega stila, reguliranega s skupnim sistemom vrednot in idej), ter *družbenimi manjšinami*.

V konkretnem primeru vzgoje po družinskem modelu se zdi, da se je to ravnotežje destabiliziralo, saj je socialna pedagogika

³ Če v primeru družbenega vpisa, s katerim se posameznika pozicionira na zanj/zanjo predvideno družbeno točko, pogojeno z njegovimi/njenimi – družbeno pomenljivimi – anatomskimi značilnostmi, govorimo o *uspoljenju*, v primeru tovrstne družbenospolne ,zmede‘, nepristajanja na spolno binarno matrico in njenega preseganje, lahko govorimo o procesu ,*razspoljenja*‘ (op. a.).

skozi javno politiko v imenu države in za njo proizvedla smer-nice (vzgoje po družinskem modelu, ki jih najdemo v Vzgojnem programu, 2004, in v Prilogi k vzgojnemu programu, 2004), ki favorizirajo zgolj določen segment družbene realnosti, ki se hoče pokazati kot večinski. Družbenorealno gledano omenjene smer-nice ne odsevajo več realnosti družbene večine (o spremembah družin v toku postmoderne glej Švab, 2001; Ule, 2008), temveč bolj izražajo neko nostalgijo po preteklih tradicionalnih idealih, porušeni v toku družbenih sprememb postmoderne. Socialna pedagogika s tovrstno politiko zaostaja za družbenimi spremem-bami in s tem za realnostjo, praktičnimi potrebami, življenjskim prostorom njenih uporabnikov, ujame se v politiko stagnacije, ki ne sledi sodobnim družbenim trendom in tako podpira konven-cionalne politike, ki hočejo tok družbenih sprememb zajeziti pod imenom *večinskega* (ki se v družbenem kontekstu hkrati repre-zentira kot vsem *skupno*) dobrega, pri tem pa ne uvidijo, da so družbene spremembe že uveljavljene ‚od spodaj navzgor‘. Z dis-kurzom družinskega modela, predstavljenega v uradnih smerni-cah Ministrstva za šolstvo, se socialna pedagogika stacionira na metaravni, od koder je pogled na mikro raven očitno zamegljen.

Naloga socialne pedagogike – če je njen glavni fokus res na potrebah uporabnikov in njihovem življenjskem prostoru – je torej prelom s tovrstno ideologijo patriarhata in heteroseksizma, ki omejuje tako ženske kot moške, predvsem pa otroke in mla-dostnike, ki svojo identiteto še izgrajujejo, a so pri tem močno zamejeni znotraj spolne kategorije, s katero jo/ga identificira ravno okolica. Njena naloga je torej spodbujanje procesa spol-nega *razpomenjanja* prek različnih mehanizmov in z njimi, ne pa krepitev spolnega binarizma v jeziku družinskega modela za ‚normalen‘, jasno spolno definiran otrokov/mladostnikov razvoj.

Treba je ozavestiti in kritično reflektirati spolne vloge, iden-titete na strani zaposlenih v vzgojnih zavodih in drugih oblikah zunajdružinske institucionalne vzgoje, kritično pretresti (spolno) politiko vsake institucije in socialne politike ter tako poskušati prekiniti, oslabiti družbeno in generacijsko transmisijo tovrstnega ‚znanja‘. Potrebna pa je tudi aktivacija na makro ravni (s pozorno-stjo tudi na drugih kanalih tovrstnega prenosa, na primer medijev,

vrstnikov in podobno), torej poskušati povečevati ozaveščanje o rigidnosti spolnega binarizma tudi v širši družbi, ki omejuje posameznikov potencialni spekter izkušenj. Cilji socialne pedagogike morajo biti zastavljeni utopistično, saj: „Vprašanje o realnosti ali nerealnosti odreditve (pa) je v primerjavi z zahtevo, pred katero je misel s tem postavljena, domala brez pomena.“ (Adorno, 2007, str. 288.)

PRIMER DOBRE PRAKSE V TUJINI: GENDER LOOPS

Učinkovit primer *razširjanja* spolnih vlog (Bayne, 2009) je projekt *Gender loops* (Abril in drugi, 2008; Leonardo da Vinci: Education and culture, 2010), ki se je izvajal med leti 2006–2008 in v katerem so sodelovale Nemčija, Litva, Norveška, Španija ter Turčija s ciljem povečevanja spolne enakosti znotraj šolskega sistema. Prvi korak projekta je bil pregled obstoječega šolskega kurikulumuma s posebno pozornostjo na elementih, ki spodbujajo spolno diferenciacijo, v drugem, končnem koraku pa znotraj kurikulumuma vpeljati in razviti ustrezne metode, igre in strategije, ki omogočajo učinkovito refleksijo posameznikove identitetne omejenosti s prevzemanjem spolno specifičnih vlog za spolno ozaveščeno edukacijo (prav tam, 2008; 2010). Projekt je sicer namenjen institucijam šolskega sistema (vrtec, osnovna šola, srednja šola in univerze), z določeno stopnjo modifikacije pa lahko tam uporabljene strategije prenesemo tudi v kontekst zunajdružinske vzgoje v Sloveniji, ki podobnega projekta še ni izpeljal. Izdelane strategije so objavljene kot priročnik *Gender loops: Toolbox for gender-conscious and equitable early childhood centres* (Abril, in drugi, 2008).⁴ Njihovo delovanje izhaja iz dejstva, da: „Restriktivni spolni stereotipi že v zgodnji dobi usmerjajo otroka na določeno pot odkrivanja, delovanja in eksperimentov ali pa preprečujejo, da otrok različne poti

⁴ Dostopen tudi v elektronski verziji na www.genderloops.eu, 16. november 2012 (op. a.).

sploh preizkusi.“⁵ (Abril in drugi, 2008, str. 3.) Naloga spolno ozaveščene edukacije je torej preprečevanje tovrstne restriktivnosti, tj. s spodbujanjem otroka/mladostnika, da si poišče svojo lastno pot v ‚kulturo dveh spolov‘ oziroma pot *mimo* nje (Abril, in drugi, 2008, str. 4), s čimer se ta tudi najbolj učinkovito spodjeda, torej z rabo njej lastnih elementov spolne klasifikacije na njej subverziven način (torej z razvijanjem kompetenc in karakteristik ter podobno ne glede na spolno pozicioniranost posameznika).

Prvi korak v aplikaciji znanja o spolni restriktivnosti v šolskem sistemu, ki ga lahko apliciramo tudi v kontekst zunajdružinske institucionalne vzgoje (torej vzgojnih zavodov in podobnih oblik institucionalne vzgoje), je samorefleksija lastnega položaja v spolnobinarnem sistemu skupaj z ozaveščanjem lastnih predsodkov in spolnih stereotipov, čemur sledi dokumentacija in analiza situacije v šolskem sistemu (tj. stanje otrok in mladostnikov) oziroma v tem primeru zunajdružinske vzgoje. Temu sledi pedagoška intervencija z ustreznimi metodami in strategijami, ki vključujejo tudi same otroke/mladostnike, starše in druge zaposlene,⁶ s čimer se skuša zajeti čim več populacije in skupaj z njimi (z izdelanimi metodami, prilagojenimi njihovim specifikam) ozavestiti spolne stereotipe (Abril in drugi, 2008).

SKLEP

Medtem ko določene države aktivno nastopajo proti spolni restriktivnosti (ali moški ali ženska) in njenim nadgradnjam (patriarhat, heteronormativnost), institucionalna politika zunajdružinske vzgoje v Sloveniji očitno teži v nasprotno smer, torej v ohranjanje takšne restriktivnosti. Pri tem je pomembna tudi vloga socialne pedagogike, ki se s podpiranjem in spodbujanjem konvencionalnih politik postavlja v očitno diskrepanco med socialnopedagoško

⁵ „Restrictive gender stereotypes, however, lead children to give up on certain journeys of discovery, actions and experiments at an early stage or prevent them from even trying these out at all.“

⁶ Že zgoraj omenjeni priročnik *Gender loops* vsebuje konkretne metode, uporabljene znotraj nacionalnih okvirov posamezne države (op. a.).

prakso (realnostjo uporabnikov in njihovih življenjskih prostorov) in teorijo (tj. izdelavo smernic vzgoje po družinskem modelu na eni strani in opolnomočenjem uporabnika, da sam najde svoj način družbenega življenja, na drugi):⁷ sporočilo teoretske socialne pedagogike skozi vzgojo po družinskem modelu je jasno (vendar nesprejemljivo) – obstaja le en tip ‚naravne‘ družine oziroma družinskega življenja, ki je ‚naravno‘ organizirano po medsebojno opozicionalnih in hierarhičnih spolnih kategorijah moškega in ženske, za normalen (‚naraven‘) otrokov razvoj pa je temu ‚potrebno‘ ponuditi oba modela (pri čemer moških modelov primanjkuje, zato se kliče k njihovem zaposlovanju v sferi vzgojiteljstva), ki otroku pokažejo pravi način družbene igre, ki je spolno specifičen.

Duh teoretske socialne pedagogike, ki na abstraktni ravni zajema različne oblike zunajdružinske vzgoje in smernice za njihovo delovanje, je izključujoč do manjšine tistih posameznikov, ki taki matrici ne ustrezajo, pa tudi do večine tistih, ki so v diskurzu *naravnega* družbeno uokvirjeni, saj jim krati možnost in pravico do izbire, eksperimentiranja, ki pa je v resnici ravno tisti bistveni pogoj za bogato, vključujoče otrokovo/mladostnikovo poznejše življenje. A vendar ga teoretska socialna pedagogika z roko v roki s smernicami, apliciranimi v kontekst zunajdružinske vzgoje, pod pretvezo normalnega otrokovega razvoja, ravno krati. S tega vidika je treba nadaljevanje tovrstnih praks preprečiti in se zares obrniti k uporabniku, vendar tokrat ne z akademskega položaja, ki skuša patriarhalno in heteronormativno ideologijo, ki se napaja iz izključevanja različnih Drugih, opravičiti z znanstvenim jezikom ‚normalnega otrokovega razvoja‘ in ‚naravnih možnosti identifikacijskega učenja‘: njen cilj naj bo „nov spolni red,

⁷ Pri tem je treba poudariti, da v določenih večinskih primerih, ko je otrok/mladostnik že močno socializiran v specifične spolne vloge, njegova/njena potreba po spolno definiranem modelu v resnici izraža njegove/njene potrebe, saj strogost, disciplino pričakuje od moškega, nežnost in varnost pa od ženske, vendar to ne sme in ne more pomeniti, da se lahko takšno stanje reproducira v imenu uporabnikovih potreb, temveč le to, da je z intervencijami treba poseči globlje in kompleksneje, torej v sam vzrok porajanja tovrstnih spolnih vlog, ki otroka/mladostnika sploh navajajo/navadijo na spolno pogojena pričakovanja (op. a.).

kjer bi bili ljudje ravnodušni do razločka med različnimi spolnimi statusi“ (Bourdieu, 2010, str. 142), torej spolno brezpomenska kultura. Pri tem se socialna pedagogika lahko opre na učinkovite prakse v tujini.

LITERATURA

- Abril, P., Cremers, M., Duncan, N., Golubevaite, L., Krabel, J., Lilaite, A., ... Romero, A. (2008). *Gender Loops Toolbox for gender-conscious and equitable early childhood centres*. (J. Krabel, in M. Cremers, ur.) Berlin: Hinkelsteinsteindruck sozialistische GmbH.
- Adams, P. (1991). Zapis o razločku med seksualnim razcepom in seksualnimi razlikami. V: E. D. Bahovec (ur.), *Ženska seksualnost: Freud in Lacan* (str. 193–200). Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Adorno, T. W. (2007). *Minima moralia: refleksije iz poškodovanega življenja*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Bayne, E. (2009). Gender issues. *Gender pedagogy in Swedish pre-schools: An overview*, 26 (2), str. 130–140.
- Bourdieu, P. (2010). *Moška dominacija*. Ljubljana: Sophia.
- Butler, J. (2001). *Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana: ŠKUC.
- Cranny-Francis, A., Waring, W., Staupoulos, P. in Kirkby, J. (2003). *Gender studies: Terms and debates*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hrženjak, M. in Jalušič, V. (2011). *Vrata niso baš odprta: (treba da jih gurneš, pa da se odvaraju): perspektive v reševanju kompleksnih neenakosti*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Laplanche, J. (2008). *Seksualnost in enigma*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Leonardo da Vinci: Education and culture*. (2010, junij 7). Pridobljeno s svetovnega spleta dne 16. 11. 2012: Gender loops – <http://www.genderloops.eu/>.
- Martino, J. W. (2008). Curriculum inquiry. *Male teachers as role model: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculization of schooling*, 2, (str. 189–223).

- Pridobljeno s svetovnega spleta dne 22. 11. 2012:
http://www.csun.edu/~bashforth/305_PDF/305_FinalProj/305FP_Gender/MaleTeachersMasculinityPedagogyRoleMOdel_Mar08.pdf.
- Miller, J. A. (2001). *O nekem drugem Lacanu*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Priloga k vzgojnemu programu: Zavodi za vzgojo in izobraževanje*. (2004). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno prek: Vzgojni program – priloga, http://www.zrss.si/doc/210911091954___priloga_k_vzgojnemu_programu.doc, 16. november, 2012.
- Rose, J. (1991). *Ženska seksualnost: Jacques Lacan in Ecole Freudienne*. V: E. D. Bahovec (ur.), *Ženska seksualnost: Freud in Lacan* (str. 124–126). Ljubljana: Analecta.
- Schaffer, R. H. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Seidman, S. (2010). *The social construction of sexuality*. New York: W. W. Norton & Company.
- Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vzgojni program*. (2004). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S., in Krajncan, A. Dostopno prek: Vzgojni program, <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3129>, 16. november, 2012.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET NOVEMBRA 2012