

Dr. Metka Mencin Čeplak

Spolne/seksualne norme, legitimacija izključevanja in šola

Povzetek: Prispevek analizira nelagodje, ki ga v zvezi s seksualnostjo izražajo vzgojni in izobraževalni programi v osnovnih in srednjih šolah. To nelagodje je še posebno očitno v molku o seksualnostih, ki se razlikujejo od samoumevnih norm, in v specifičnih kontekstih, kjer se jih omenja oziroma se o njih razpravlja – to so skrb za telesno in duševno zdravje, »druge« ali »različne« oblike spolnega vedenja. Ta previdnost naj bi preprečila izbruh konfliktov med zagovorniki in zagovornicami različnih spolnih/seksualnih moral. Kadar pa konflikti nastanejo – navadno so zanje povod izobraževalni programi, ki dekonstruirajo spolne/seksualne norme – se jih praviloma »razrešuje« tako, da se v imenu pravice staršev, da odločajo o vzgoji svojih otrok, popusti zahtevam izključujoče spolne/seksualne morale. Take prakse implicitno legitimirajo izključevanje istospolno usmerjenih in vseh, ki prestopajo meje »normalne heteroseksualnosti«. Utrjujejo predsodke, ki so izvor motivirane nevednosti, in so celo alibi za fizično nasilje. Hkrati pa prispevek opozarja, da »vzgoja in izobraževanje« ne izumljata čarobnih formul, saj že zaradi kompleksnosti družbenih razmerij in kompleksne narave vzgojnega procesa ne moreta predvideti svojih učinkov (gl. Millot 1983).

Ključne besede: seksualnost, spolne/seksualne norme, heteronormativnost, homoseksualnost, nelagodje, šola, izobraževanje, vzgoja, vednost, reprezentacija, diskriminacija, sovražnost, izključevanje.

UDK: 37.015.4:613.88

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Metka Mencin Čeplak, asistentka, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Katedra za analitsko sociologijo, Slovenija; e-naslov: metka.mencin-ceplak@guest.arnes.si

Uvod

Šola je eden od prostorov, kjer se izrekajo tudi »resnice« o seksualnosti, okrog katerih se konstituirajo »zamišljene skupnosti«. Hkrati pa je prostor, kjer se spoprijemamo s predsodki, prostor, kjer poskušamo dekonstruirati samoumevne resnice in moralne sodbe ter zagotoviti varno okolje za vse.

Ukrepe in projekte zoper predsodke in diskriminacije, torej zoper ideološke in politične fenomene, se tudi v družbah, ki prisegajo na človekove pravice, pogosto utemeljuje z opozarjanjem na psihične stiske žrtev diskriminacije in moralnega razvrednotenja. Ta pragmatična poteza naj bi naslovnikom (nosilcem politične oblasti, odgovornim v šolah, podjetjih, medijih, glasnim nasprotnikom enakosti in njihovim nemim podpornikom) vzbujala empatijo in/ali občutek krivde ter jih s tem motivirala, da odgovorno uporabijo svojo moč in vpliv. Težava je v tem, da sklicevanje na psihične stiske zaradi izključevanja neredko izzveni kot opravičevanje poziva k tolerantnosti, k politični korektnosti, k temu všečnemu, komaj kaj zavezujočemu nadomestku za enakost.

Prakse in vednosti, katerih cilj je dekonstrukcija predsodkov in diskriminacije, torej ideoloških in političnih fenomenov, tudi v šolo stopajo legitimno predvsem zaradi psihičnih posledic zavračanja, torej kot psihološki problem žrtev. Temu navadno sledi druga faza psihologizacije ali medikalizacije, ki pripiše vzroke sovražnosti nosilcu ali storilcu. S tem nikakor ne podcenjujem psiholoških učinkov izključevanja niti odgovornosti tistih, ki sovražnost širijo ali jo zgolj pristajajo nanjo. Opozoriti želim le na nevarnost medikalizacije in psihologizacije, ki zameglita družbene oziroma politične izvore in funkcije sovražnosti in s tem podpirata hierarhična razmerja med »naravnim«/»moralnim«/»normalnim« ter »nenaravnim«/»nemoralnim«/»nenormalnim«.

To je poglobitni razlog, zaradi katerega v prispevku praviloma uporabljam pojem (in koncept) *predsodek*, in ne sicer uveljavljenega pojma *homofobija*, izposojenke iz psihiatrije in klinične psihologije. Pojem homofobija namreč tudi v nemedicinskem, nepsihiatričnem kontekstu še vedno asociira na individualno psihično patologijo (iracionalni, skrajni strah pred nekaterimi objekti, dejavnostmi, okoliščinami, ki so nekakšen nadomestek dejanskega izvora strahu, jeze ...), ki

posameznico ali posameznika sili, da se izogiba vsemu, kar lahko izzove izjemno neprijetna psihična in fiziološka stanja¹. Vendar pa je negativen odnos do seksualnosti, ki se razlikuje od tega, kar velja za naravno in s tem normalno in moralno, oziroma do posameznic in posameznikov, katerih vedenje ni v skladu s prevladujočimi merili normalnosti, navadno posledica stališč, ki imajo neposredno oporo v ideologiji, zakonodaji, v samoumevnih predpostavkah »znanstvenih« konceptov in praks, v šolskih kurikulih. Gre za stališča, za moralne sodbe, ki jih zagovarjamo, racionaliziramo, razširjamo, utrjujemo, celo vsiljujemo v imenu narave, dobro človeštva, naroda, nedolžnih otrok, v imenu družbenega reda, ki se utemeljuje na binarni spolni delitvi in binarni delitvi na normalno in deviantno seksualnost. So torej »kolektivno organiziran fenomen s poudarjeno moralno komponento« (Haslam 2009). Seveda poskušamo pojasniti tudi strah in tesnobo, značilno za nevrotične fobije, vendar zato, da bi ju odpravili, ker simptomi hudo ovirajo naše vsakdanje življenje. Strah in tesnobo oseba, ki trpi za nevrotično fobijo, obravnava kot iracionalna, »ve«, da je objekt fobije ne ogroža. Poleg tega so fobije predmet politizacij samo takrat, ko se problematizira medikalizacija in norme psihičnega zdravja. Nasprotno pa so predsodki, predvsem tisti, ki so v nekaterih političnih okoliščinah bistveni za ohranjanje obstoječega reda ali razmerij moči, predmet žolčnih javnih razprav o tem, kaj je prav, dopustno, sprejemljivo, spodobno, zdravo in kaj ne.

To ne pomeni, da je individualno-psihološka raven predsodkov irelevantna ali da je irelevantna družbena raven nevrotičnih fobij. Analize racionalizacijskih strategij, ki so na delu predvsem pri močnih predsodkih, torej pri tistih, v katere veliko investiramo in jih zato tudi za vsako ceno skušamo ubraniti, odkrivajo (nezavedne) pogoje, procese in učinke »uspelih« srečanj družbenih ali političnih in psiholoških funkcij predsodkov (prim. Adorno 1999; Mitcherlich 1999; Oakes, Haslam in Turner 1999). Pri obeh fenomenih, torej pri nevrotičnih fobijah in pri močnih predsodkih, so na delu potlačene vsebine in konflikti, premestitve, utajitve, pozabe, ki so simptom »nelagodja v kulturi«. Za ta prispevek je bistveno, da se pri racionalizaciji predsodkov sklicujemo na družbene norme, da imajo predsodki vseskozi alibi v teh normah, v družbenem redu, ki ga določata binarna spolna razlika in zapovedana heteroseksualnost. Fantazme o ogrožajočih gejih in lezbijkah, ki bodo krivi za propad slovenstva in človeških civilizacij nasploh, so lahko izraz nemoči. Lahko so alibi za neuspeh tistega/tiste, ki jih sprejema, razširja, brani, lahko so izraz njegovih/njenih potlačenih homoseksualnih teženj. Vselej pa prikrivajo krhkost temelja družbenega reda. Vsako erotično, ljubezensko, seksualno razmerje med osebama istega spola, lastne prikriti želje prestopiti mejo opominjajo, da je ta družbeni red utemeljen zgolj na verovanju v obstoj binarne spolne razlike in stalnost spola, ter ogrožajo obstoječa podreditvena razmerja, utemeljena na spolu in seksualnosti. Zato so tisti/tiste, ki kršijo to temeljno pravilo, primeren grešni kozel na ravni političnih bojev in v zasebnih, osebnih spoprijemih z nemočjo in negotovostjo.

¹ Najbližje nevrotični fobiji je averzija, ki je posledica prikrivanja lastne istospolne usmerjenosti.

Vzgojna vloga šole in govor o seksualnosti

Ko postane v zahodnih družbah v 19. stoletju cilj vladanja »biopolitika prebivalstva« (discipliniranje telesa in regulacija prebivalstva) (Foucault 2000), si država, kot analizira Lasch (1992), prek obvezne osnovne šole (in »agensov množičnega skrbništva«) postopoma prisvaja tudi t. i. socializacijske, vzgojne funkcije: »prilagoditev na življenje« in vzgojo dobrih državljanov.

O tem, kaj je dober državljan, dobra državljanica in kako je ta cilj mogoče doseči, seveda ni soglasja, kar pravzaprav sploh omogoča vzgojo (in politiko), kot opozarja Zgaga (1991, str. 25–26). Ta neenotnost je eden od dejavnikov, zaradi katerih je zgodovina (obvezne osnovne) šole tudi zgodovina »neuspešnih« reform in izjalovljenih pričakovanj. Razočaranje je toliko večje, kadar oblast ali šolska politika (implicitno) obljublja, da bo hkrati zagotavljala »tako osebno srečo (etika) kot javno (politika) in zasebno (ekonomija) blagostanje« (Zgaga 1991, str. 36). Šola pač ni izoliran mikrosistem, ni institucija, ki zgolj reproducira obstoječi red ali uresničuje namere politične oblasti (o relativni avtonomnosti šolskega sistema gl. tudi Apple 1995; Althusser 1980; Štrajn 1991, 1998).

Šola tako tudi ni edini prostor, kjer se proizvaja in izreka »resnice« o spolih, seksualnosti, kjer se definira norme in vrednoti odklone od njih. Poleg tega »resnice«, ki se eksplicitno ali (pogosteje) implicitno izrekajo in razglašajo v šoli, med seboj niso konsistentne. Predvsem jih spremlja neko temeljno nelagodje (odraslih) – nedvoumen simptom tega nelagodja so vprašanja in odpori, ki jih izzovejo predlogi učnih načrtov in projekti, ki relativno eksplicitno omenjajo seksualnost. Katere informacije prenesti otrokom, kako in v kateri starosti, pri katerem predmetu ali v sklopu katerih učnih vsebin, katere moralne in družbene vrednote in norme naj tak pouk utrjuje? Načela, na katera se pri tem najpogosteje sklicuje, so pravica staršev, da v skladu s svojim prepričanjem zagotavljajo svojim otrokom versko in moralno vzgojo (v Sloveniji jamči to pravico 41. člen ustave RS), zaščita otrok, primernost učnih vsebin otrokovi razvojni stopnji, nediskriminacija (prim. 14. člen Ustave RS). Alajbegović Pečovnik (1996) navaja primer, ko je učiteljica v tretjem razredu ene od ljubljanskih osnovnih šol precej natančno razlagala način človeškega razplojevanja in pri tem s strokovnimi izrazi poimenovala spolne organe. Temu so sledile reakcije staršev, ki jih Alajbegović Pečovnik razvrsti v dve kategoriji. En »tabor« je ostro nasprotoval takemu pouku, zahtevali so celo, da se učiteljica zato, ker je prekorajčila program, onemogoči stike z otroki. Drugi pa v učiteljičinem delu niso videli nič škodljivega in so nasprotovali (ostri) kazni. Ravnateljica je problem »rešila« tako, da je učiteljico malo pred koncem šolskega leta poslala na študijski dopust. Alajbegović Pečovnik sklene zgodbo z ugotovitvijo, da »čeprav otroci nemara niso dojeli tako, kot je predvidevala učiteljica, pa so najbrž zelo dobro dojeli, da je to tema, ki dodobra razburja odrasle« (str. 139). Ne gre za otroke, gre za odrasle in njihovo nelagodje, ki je še toliko večje, kadar

učni načrt odpira možnosti za dekonstrukcijo heteronormativnosti² ali vladajočih seksualnih norm nasploh.

Seksualnost, intimna in družinska razmerja so eno tistih področij, kjer se pretirane ambicije in obljube šolskih oblasti, iluzije, da šola lahko otroke obvaruje pred nevarnostmi, ki izvirajo iz »človeške narave«, nekompetentnosti in nemoralnosti staršev, brezvestnosti medijev ..., ali vsaj popravi »škodo«, ki jo ti povzročajo, lahko hitro sprevržejo v neznosen nadzor nad učiteljicami in učitelji. Razprave o seksualni vzgoji v šolskem kurikulumu v južni Avstraliji v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja (Jose 1999) kažejo, kako hitro se vprašanjem, kako, kdaj in kje, če sploh govoriti o seksualnosti v šoli, pridruži še vprašanje, kdo naj ali kdo lahko poučuje te vsebine. V sedemdesetih letih 20. stoletja so v južni Avstraliji v državne šole uvajali spolno vzgojo³ (sex education), pri tem pa niso naleteli na poseben odpor. Je pa organizacija Festival of Light (FOL), ki se je sklicevala na krščanske vrednote in moralne standarde, opozarjala na nevarnost, da bi permisivnost lahko porušila družbene norme. Zato so zahtevali, naj učni program izpostavlja predvsem družinsko življenje ter vrednote čistosti in zvestobe. To pa bi po prepričanju FOL lahko zagotovili samo ustrezni učitelji in učiteljice – tisti z dolgoletnimi izkušnjami v poklicu, predvsem pa s stabilno in srečno zakonsko zvezo. In minister za izobraževanje je oznanil, da se ministrstvo za izobraževanje v bistvu strinja, da je pri poučevanju teh vsebin potrebna posebna previdnost in da je pri odločanju o tem, kdo bo poučeval te vsebine, treba slediti načelom zrelosti in stabilnosti njegove/njene zakonske zveze. Sicer je opozoril, da teh kriterijev ni mogoče enopomensko opredeliti, pa vendar!

Če bi v resnici poskušali uveljaviti take selekcijske kriterije, bi morali vpejati popoln nadzor nad učiteljičinim/učiteljevim zasebnim/intimnim življenjem. Pa vendar ti ukrepi kljub svoji radikalnosti ne bi zagotovili zaželenih vzgojno-izobraževalnih dosežkov. Učiteljice in učitelji sicer res vplivajo na otrokov vrednotni sistem že s samo izbiro dejstev, ki jih podajajo, nanj vplivajo z eksplicitnimi in implicitnimi vrednostnimi sodbami o teh dejstvih. Otrokom zavedno ali nezavedno sporočajo, kaj je dobro in kaj ne, tudi ko gre za spolne in seksualne norme. Vendar niti še tako skrbno kadrovanje ne more »obvarovati« otrok pred vrednotami »razvratnih neporočenih žensk« niti pred bolj ali manj subtilnimi mehanizmi izključevanja. Identifikacije, ki je na delu v vzgojnem procesu, pač ni mogoče v celoti nadzorovati – učinkov šolske prakse in vednosti zaradi same narave vzgojnega procesa ni mogoče vnaprej predvideti (prim. Millot 1983). Prav to je eden od pglavitnih razlogov, zakaj neznosen nadzor nad učitelji in učiteljicami pogosto prinese celo nasprotno učinke od zaželenih.

² S pojmom heteronormativnost označujemo spolne in seksualne norme, ki izhajajo iz binarne spolne delitve: predpostavljajo delitev ljudi na dva ločena, med seboj komplementarna spola, od katerih ima vsak specifične družbene in biološke vloge; heteroseksualnost skladno s tem velja za edino normalno spolno/seksualno orientacijo, zveza med t. i. biološkim spolom, spolno identiteto in spolnimi vlogami pa se zdi naravna in samoumevna.

³ Pri poimenovanju teh »vzgojno-izobraževalnih« programov je nekaj zagat, ki zadevajo uporabo pojmov spol in seksualnost, kar natančno in dosledno analizira Bogdan Lešnik v spremni študiji h knjigi Nacionalizem in seksualnost G. L. Mosseja (2005). Tako kot spolna morala tudi omenjeni vzgojno-izobraževalni programi navadno neposredno povezujejo spol in seksualnost, zato se mi zdi spolna vzgoja ustrežnejši izraz kot seksualna vzgoja.

To seveda ne pomeni, da je zaradi te negotovosti vseeno, kaj in kako poučujemo. Nasprotno – prav zaradi negotovosti je smiselno uvajati učne vsebine, ki opozarjajo na nepravilnost in dekonstruirajo »normalnost«. Če nič drugega, pomagajo prestavljati meje »normalnosti« in vzpostavljati varne prostore.

Sporočilnost molka in kontekstov

Prizadevanjem za dekonstrukcijo heteronormativnosti v šoli najprej nasprotuje najvarnejša strategija reševanja konfliktov – molk o seksualnosti nasploh, kot kaže omenjeni primer ene od ljubljanskih osnovnih šol.

Nelagodje šolskih oblasti je še neprijetnejše, ko na šolska vrata potrkajo poskusi odprave dihotomije naravna (normalna) (hetero)seksualnost/deviantna (homo)seksualnost. Ob tem se namreč zagovorniki in zagovornice »naravne spolnosti«, družinskih vrednot, tradicionalnih spolnih vlog odločno postavijo v bran družbenemu redu, utemeljenem na binarni spolni delitvi in heteroseksualnosti. Tudi v tem primeru je molk najpreprostejši odgovor na konfliktni položaj. Mogoče ga je celo upravičiti, na prvi pogled celo zelo prepričljivo: z izgovori, da je seksualnost osebna stvar vsakega posameznika in posameznice in da je zunaj šole in šolskih učnih načrtov na voljo povsem dovolj informacij; s sklicevanjem na verjetnost, da se s tem, ko se v šoli odpre razprava o problemu seksualnih norm, odpre tudi možnost za nedvoumno, eksplicitno izražanje averzij do vseh, ki »kršijo« norme »normalne«, »naravne«, »zdrave« seksualnosti; z opozarjanjem na nevarnost, da bi se politični boji prenesli na šolska tla.

Kot da z molkom naredimo manj škode, kot pa bi jo z odpiranjem izobraževalnih programov. Molk seveda ni nevtralen, molk sporoča, pravzaprav razglašča heteroseksualnost kot edino »normalno« seksualnost – z vztrajanjem pri spolni dihotomiji, s podobami »navadne« družine in raznospolnih partnerskih zvez, z govorom o seksualnosti zgolj v kontekstu »naravne« biološke reprodukcije oziroma v kontekstih, ki se nanašajo na heteroseksualna razmerja. To implicitno podpira podobo homoseksualnih razmerij in podobo tistih, ki jih gojijo, kot odklonskih, če ne kar patoloških.

Analize reprezentacije gejev in lezbijk v šolskih učbenikih in berilih so navadno prvi korak v procesu problematizacije položaja marginaliziranih družbenih skupin in praks, ki se razlikujejo od prevladujočih norm – te skupine in prakse so praviloma izključene in nevidne. Za Slovenijo so indikativni podatki iz raziskave *Vsakdanje življenje lezbijk in gejev* iz leta 2003 (Švab in Kuhar 2005): število tistih, ki trdijo, da so v šoli pri pouku govorili o homoseksualnosti, sicer narašča obratno sorazmerno s starostjo, vendar niti med najmlajšimi anketirankami in anketiranci (16 do 20 let) delež tistih, ki so v šoli slišali o homoseksualnosti »kar nekaj«, ne presega 32,5 %. Tudi podatki Legebitrine raziskave iz leta 2009 opozarjajo na odsotnost tem o homoseksualnosti (gl. analizo te raziskave v tej številki).

Indikativno je, da se je o homoseksualnosti – pravzaprav o seksualnosti nasploh – v šolah začelo praviloma govoriti v kontekstu zdravstvene vzgoje. Od leta

1980 do začetka devetdesetih je na primer slovenski srednješolski učbenik za ta predmet obravnaval homoseksualnost v povezavi z nenavadnim spolnim vedenjem. Pozneje gradivo Zavoda RS za šolstvo (2003) v učnem načrtu medpredmetnega kurikularnega področja *Vzgoja za zdravje* za osnovno šolo v vsebinskem sklopu *Spolna vzgoja* (datirano s 16. 8. 2004) vpelje kategorijo »različne oblike spolnega vedenja«, kamor uvršča »homoseksualnost, mazohizem, sadizem, nekrofilijo, ekshibicionizem, transvestizem, transseksualizem, vojerizem, fetišizem, posilstvo, incest, prostitucijo, pedofilijo, sodomijo, pornografijo«. Ne pa heteroseksualnosti. Kaj je skupni element vseh naštetih »različnih oblik spolnega vedenja«? Ali ima homoseksualnost kaj več skupnega s pedofilijo in posilstvom, kjer gre za zlorabo moči, napad na telo, prisilo, kot pa denimo heteroseksualnost? »Nenaravnost«? »Nenormalnost«? »Nemoralnost«? Zakaj ta učni načrt ne kategorizira seksualnega vedenja in seksualnih praks na temelju kriterijev, kot so zloraba moči, prisila, nesimetričnost v vednosti, razumevanju, zrelosti (gl. Primorac 2002)?

Klasifikacija v tem načrtu preseneča toliko bolj, ker kot globalne cilje deklarira:

- *oblikovati možnosti za razvijanje odgovornosti do samega sebe, drugih ljudi in ožjega ter širšega okolja in naučiti varovati zdravje in dobro počutje;*
- *učence seznaniti z življenjskimi in spolnimi navadami v različnih zgodovinskih obdobjih, kulturah in tradicijah in tako podati temelje za spoštovanje drugačnosti.*

Skratka, tudi ta primer učnega načrta, ki mu ne gre očitati cenenega moraliziranja⁴, kaj šele tabuiziranja seksualnosti, izhaja iz samoumevnih, neprašljivih seksualnih norm. Poziva k strpnosti kot vrlini posameznika, ki je na pravi strani, s čimer relativno diskretno izraža predsodek. S tem pomaga vzdrževati razdaljo med »nami« in tistimi, katerih seksualne navade, užitki, ravnanja implicitno označuje vsaj za moralno sporna – še posebno, ko jih postavlja ob kriminalna dejanja, kjer gre za zlorabo moči.

Strah in nelagodje šolskih oblasti sta sicer razumljiva, saj smo v razpravah ob predlogih, ki spodkopavajo mite o naravni, moralni, normalni seksualnosti in spolno dihotomijo, v najboljšem primeru priča očitkom o nedopustnem propagiranju homoseksualnosti⁵, v najslabšem pa nedvoumnim sovražnim izpadom o homoseksualcih kot izrodkih družbe⁶. Vmes pa je še cela paleta negativnih reakcij, pri čemer si del politične elite argumentacijo izposoja kar iz zakladnice

⁴ Ta program je blizu programu PSHE (Personal, Social and Health Education) programu britanske šole Hilltop, ki namesto redukcije na biologijo povezuje seksualnost, samospoštovanje in opolnomočenje (gl. Morris-Roberts 2004).

⁵ Pred leti je na primer v eni od slovenskih srednjih šol Društvo za nenasilno komunikacijo organiziralo delavnice o nasilju, diskriminacijah, komunikaciji in reševanju konfliktov in v programu predvidelo tudi dveurno delavnico o homoseksualnosti. Vodstvo šole je od Društva zahtevalo, naj delavnico umakne, češ da se starši pritožujejo, »da šola 'navija' za homoseksualizem« (gl. pismo Društva za nenasilno komunikacijo, 2001).

⁶ Ob zgibanki Spolnost in AIDS, ki jo je izdal Roza klub, se je vnela afera, v kateri zagovorniki »slovenske, družinske mentalitete« niso skoparili niti z ocenami, da so homoseksualci izrodki družbe, potrebni zdravljenja. Zgražanje je bilo še večje, ker je zgibanko finančno podprl Urad za mladino pri Ministrstvu za šolstvo in šport (gl. bilten Prispevki k zgodovini gejevskega in lezbičnega gibanja, str. 33).

nacistične ideologije oziroma propagande (prim. Kuhar 2004, Mencin Čeplak 2005). To pa šole ali šolskih oblasti ne odvezuje odgovornosti, da vzpostavljajo enakost, enakost možnosti, pravičnost, da odpravljajo diskriminacijo.

Problematično je že samo dejstvo, da se seksualnost obravnava v sklopu zdravstvene vzgoje – s tem je seksualnost na simbolni ravni označena kot nekaj problematičnega. Lezbična sekcija ŠKUC LL tako upravičeno opozarja, da »protihomofobična vzgoja in izobraževanje ne smeta biti getoizirana znotraj nekaterih programov, temveč vključena v vse vidike celotnega vzgojnega in izobraževalnega kurikulumu« (v Velikonja 1998, str. 153–154). Za zdaj je to izobraževanje v Sloveniji praviloma prepuščeno učiteljicam in učiteljem, njihovi vednosti in senzibilnosti ter vodstvom šol, ki presojujejo o tem, ali bodo šolski prostor odprli izobraževalnim projektom, ki jih pripravljajo in izvajajo društva ter zunanje izobraževalne organizacije. Cilj teh projektov je dekonstrukcija mitov o homoseksualnosti, spolni dihotomiji, naravni/nenaravni seksualnosti, prepoznavanje diskriminacije in izključevanja z najbolj prikritimi, nevidnimi oblikami vred; ustvarjanje varnih prostorov v šoli, krepitev podpornega omrežja ... Posredovanje informacij, širjenje vednosti je temeljna strategija, ki jo spremljajo predlogi o tem, kako odpirati teme, ki zadevajo izključevanje gejev in lezbijk, biseksualnih, transseksualcev, transvestitov, kako se učitelji in učiteljice lahko izognejo subtilnim oblikam heteroseksizma.⁷

Nemoč pozitivne reprezentacije in vednosti

Med strategijami, ki naj bi kratkoročno vzpostavile varne prostore, dolgoročno pa politično enakost, so najpogosteje zahteve po pozitivni reprezentaciji posameznik in posameznikov, ki se razlikujejo od prevladujočih spolnih in seksualnih norm; zahteve za odpravo zakonske diskriminacije; dekonstrukcija mitov o »normalnih« in »naravnih« spolnih vlogah in seksualnostih z informiranjem in izobraževanjem o »homofobiji in predsodkih«.

Včasih se projekti ustavijo že pri zahtevah po pozitivni reprezentaciji, kot da bi množenje alternativnih, nestereotipnih reprezentacij avtomatično omogočilo identifikacijo z alternativnimi, pozitivnimi normami. Vendar stereotipi delujejo kot performativ, so vnaprej pripravljene subjektne pozicije, s katerimi smo se prisiljeni soočiti, tudi če imamo do njih racionalno distanco. Spememba niti pri žrtvi niti pri nosilcih stereotipov in predsodkov ni mogoča zgolj s produkcijo in krepitvijo pozitivne podobe. Sovražnost, izključevanje, odklanjanje niso občutja in prakse, ki jih lahko odpravimo zgolj s širjenjem pozitivnih podob in vednosti, ki se z močjo argumenta spoprijemajo s predsodki. Stisk zaradi odkritega ali prikritega izključevanja, stigmatizacije in diskriminacije, ni mogoče rešiti zgolj

⁷ Nekaj primerov takih projektov v Sloveniji so: zgibanka lezbične sekcije ŠKUC Homofobija, filmsko gradivo Mirovnega inštituta, Amnesty International in društva DIH »Različnost bogati, ne siromaši«, ki ga je pripravil R. Kuhar, projekt Amnesty international Slovenije »Ljubezen je ljubezen« (2006/2007), že omenjen izobraževalni projekt Društva za nenasilno komunikacijo, zgibanka Roza kluba »Homoseksualnost, kaj je to?« in njegov projekt »Homoseksualnost in mladi«.

s pozitivnimi podobami gejev in lezbijk. Ali, kot pravi Luhmann, gre za iluzijo, da z reprezentacijo pride vednost, da vednost o gejih in lezbijkah pripelje do normalizacije gejev in lezbijk, to pa do srečnega konca – ukinitve diskriminacije (Luhmann 1998, str. 143)⁸. Dekonstrukcija in redukcija predsodkov je zapleten proces, ki že na individualni zadeva tri ravni, ki so v kompleksnem medsebojnem razmerju – védenje, občutenje in ravnanje (Šebart, Krek, Vogrinc 2006). Vednost, ki dekonstruira mite o gejih in lezbijkah, še ne zagotavlja spremembe negativnih občutenj, in ravnanja niso nujno skladna niti z vednostjo niti z občutji. Še posebno pri močnih predsodkih, pri tistih, v katere zaradi njihove specifične vloge v psihični ekonomiji veliko investiramo, so na delu mehanizmi racionalizacije, zanikanja, izogibanja (gl. Adorno 1999; Oakes, Hasalm, Turner 1999), ki imajo oporo v ideologijah in družbenih praksah diskriminacije.

Širjenje vednosti sicer lahko že kratkoročno pripomore k dekonstrukciji in redukciji predsodkov – tedaj, ko ljudje v predsodke ne investirajo veliko (prim. Aboud in Levy 2000) in tedaj, ko sicer nasprotujejo diskriminaciji in izključevanju, jim pa primanjkuje argumentov za učinkovito soočenje s predsodki. V prvem primeru sicer širjenje vednosti naleti na oviro. Kot opozarja Calhoun, zaradi težnje, da se izognemo odgovornosti, pogosto zanikamo, minimiziramo izkoriščanje, izključevanje (Calhoun, v Smith 2008, str. vii).

Precej hujša pa je omejitev takrat, kadar imamo opravka s (prikrito ali odkrito) sovražnostjo. Ta se ob soočenju s protiargumenti samo še pogloblja, saj mora človek, ki je sovražnosti dovolil vstop v manifestno mišljenje, zaradi norme strpnosti nenehno upravičevati svoje sovrašтво, to pa mu začasno uspe samo tako, da le še radikalneje obtožuje žrtev svojega sovrašтва (Adorno 1999). V takih okoliščinah se informacijam, ki ogrožajo začasno ravnotežje, s tem pa navidezen red in varnost, (nezavedno) izogibamo. »Pomanjkanje informacij« v tem primeru ni posledica »objektivnih« okoliščin, npr. nedostopnosti informacij, temveč posledica motivacije – informacijam, ki ogrožajo »kognitivno skladnost« stališč, emocij, vedenja, se izogibamo, jih interpretiramo tako, da preprečimo neskladje med njimi in vsebino predsodkov ter ohranimo krhko ravnotežje v »konstrukciji realnosti«. Motivirana ne-vednost je torej eden od razlogov, zakaj zgolj z informiranjem o neutemeljenosti, iracionalnosti ne moremo razrešiti problema predsodkov in prakse ki jih predsodki upravičujejo – diskriminacije, stigmatizacije, nasilja ...

Predsodki in legitimacija nasilja

Adorno opozarja na vlogo, ki jo ima v (re)produkciji predsodkov (skupaj s sovražnostjo in nasiljem) specifična ambivalentnost, značilna za družbe, ki prisegajo na normo strpnosti, hkrati pa se utemljujejo na različnih oblikah diskriminacije. Ta ambivalentnost namreč implicitno opravičuje sovražnost:

⁸ Tu je treba vsaj omeniti kritiko, ki opozarja na izključevanje drugih, upornejših seksualnih/spolnih identitet, ki so v politikah enakih pravic in v pedagoški literaturi zastopani precej redkeje kot geji in lezbijke: biseksualni, transseksualni, interseksualni, transspolni (prim. Luhmann 1998).

subjekt s predsodki se zaveda »da ga, medtem ko se zaradi razlogov, ki so popolnoma osebni, na videz upira sloganom demokracije in enakosti, podpirajo močni socialni trendi« Adorno (1999, str. 146). Izsledki raziskave psihologinje Franklin (1998) o psihosocialni motivaciji zločinov iz sovraštva v Združenih državah Amerike potrjujejo to Adornovo tezo – ugotavlja namreč, da nasilje nad geji storilci obravnavajo kot legitimno.

Na temelju svoje raziskave med mladimi storilci kaznivih dejanj zoper homoseksualce sklene, da v kulturi, ki glorificira nasilje in zgražanje nad seksualno raznovrstnostjo, storilci svoje nasilje zoper kršitelje spolnih in seksualnih norm razumejo kot demonstracijo moškosti, možnost, da pridobijo družbeno priznanje, pogosto pa so nasilna dejanja hkrati tudi preganjanje dolgočasje. Zaradi lahkotnosti, s kakršno so mladi storilci pojasnjevali napade, K. Franklin sklepa, da je njihovo nasilje predvsem skrajni izraz ameriških kulturnih stereotipov in pričakovanj glede moškega in ženskega vedenja, naučena oblika socialne kontrole deviantnosti. Pogosto niti ne gre za izrazito sovražnost do žrtve – na podlagi intervjujev z mladimi storilci K. Franklin ugotavlja, da napadalci gejev pogosto ne kaznujejo zaradi njihove spolne usmerjenosti, ampak zato, ker se »razkazujejo«. Temu se morajo seveda kot »pravi moški« upreti: K. Franklin pravi, da nasilje nad geji ni toliko odziv na občutek ogroženosti zaradi homoseksualnosti žrtve – če kaj ogroža storilce, jih ogroža potencialna nevarnost, da bodo označeni kot homoseksualci, to pa jih sili, da se podredijo ozkim standardom ustreznega spolnega vedenja, da torej vzdržujejo in krepijo hierarhično družbeno strukturo. Da bodo svojo moškost dokazovali z nasiljem nad tistimi, ki kršijo norme moškosti, je toliko verjetneje, kadar sami ne izpolnjujejo drugih bistvenih zahtev pripisane družbene pozicije – dominantnost, tekmovalnost, fizični pogum in moč, šolski in poklicni dosežki ... Ta prevladujoči ideal moškosti je namreč kulturni standard, dosegljiv le manjšini moških, pa čeprav sodijo v privilegiran razred, kot opozarja Connel (v Franklin 1998).

O tem, da gre pri nasilju nad geji, lezbijkami in drugimi upornicami in uporniki zoper spolno/seksualne norme za demonstracijo moškosti, priča tudi dejstvo, da se nasilje navadno izvaja v skupini ali vsaj v navzočnosti vrstnikov. K. Franklin ugotavlja, da se v skupini pogosto začne z ne najbolj resnim predlogom, naj storijo kaj delinkventnega, čemur botrujeta tudi dolgočasje in želja po nečem vznemirljivem in razburljivem. Vsak od udeležencev domneva, da so vsi drugi v skupini bolj pripravljeni na akcijo, kot v resnici so. Ta predpostavka deluje kot samoizpolnjujoča se napoved – zaradi socialnega pritiska vsakega člana skupine motivira za sodelovanje. Razlog, da so prav geji med najpogostejšimi žrtvami, ni le stereotip, da se gej ne bo upiral. Eden od mladih storilcev je na primer K. Franklin pojasnjeval, da je geje v urbanih okoljih relativno lahko najti, pa še napade prijavijo policiji redkeje kot druge žrtve.

Spoprijem z diskriminacijsko prakso, z nasiljem in sovražnostjo proti »seksualnim prestopnicam in prestopnikom« je torej težaven zaradi kompleksnega medsebojnega delovanja ambivalentnih družbenih norm, vrstniške dinamike, ekonomske in družbene nemoči mladih – ti dejavniki spodbujajo, hranijo brezbriznost in nasilje. Z njimi pa se šola sama ne more uspešno spopasti.

Sklep

Na to, kako pomembno vzgojno vlogo se v Sloveniji pripisuje šoli, opozarjajo tudi občasni konflikti, ki jih nenamerno sprožijo učiteljice in učitelji, ki povedo v šoli preveč ali povedo kaj, kar nevarno ogrozi vero v naravnost in stabilnost spolne dihotomije ter samoumevnost seksualnih norm; izobraževalno gradivo, ki pokaže preveč ali kaj, kar naj bi mladim očem ostalo skrito. V konfliktu med pravico staršev, da svojim otrokom zagotovijo (versko in moralno) vzgojo, skladno s svojim prepričanjem, ter načelom enakosti in spoštovanja različnosti, je moč na strani tistih, ki vztrajajo pri čistem binarnem razlikovanju med normo, ki jo je treba spoštovati, in deviacijo, o kateri je treba vsaj molčati, če je že obsodimo ne. Društvo za nenasilno komunikacijo je v Odprtem pismu Ministrstvo za šolstvo upravičeno opozorilo: »Če je nekaj ogorčenim staršem uspelo, da so dosegli prepoved pogovora o homoseksualnosti, lahko uspe tudi pobuda staršev in drugih, ki mislimo, da je v šolah nujno spodbujati kulturo spoštovanja različnosti.« (2001)

Poskusi rahljanja meja normalnosti, dihotomije hetero/homo ogrožajo predvsem prvega od obeh polov, ker mu odrekajo privilegirano pozicijo ali celo ogrožajo njegov obstoj, saj je pogoj njegovega obstoja prav razlika (v moči in pripisani vrednosti). »Izbire, dejanja in prakse na področju seksa« (Primorac 2002, str. 209) je treba obravnavati kot pravico, to pomeni, da sodi govor o tem v polje politične vzgoje, kot jo definira Hahn: »proces, v katerem si lahko posamezniki pridobijo *znanje* o svojih pravicah ter hotenje in *zmožnost*, da bi jih uporabljali« (v Zgaga 1991, str. 37). To ni absolutna pravica, vendar njenih meja ne določajo predpostavke o naravnosti seksualne prakse, vzvišeni cilji ohranitve naroda in podobno – ta pravica izključuje dejanja prisile, izkoriščanja, nasilja, dejanja, kjer gre za nesimetričnost v »zrelosti, vednosti, razumevanju in moči« (Primorac 2002, str. 209–210). Skladno s tem je tudi opozorilo queerovskih teoretikov in teoretičark, da je cilj vzgoje in izobraževanja na področju seksualnosti preozek, če se omeji zgolj na širjenje definicije normalnosti na geje in lezbijke: temeljno vprašanje je, kako subvertirati vrednotenje subjektivnih pozicij in pripisovanje ne/normalnosti, kako subvertirati idejo o stabilnih (spolnih in seksualnih) identitetah ... Še več – gre za kompleksen problem dominacije in podrejanja, za medsebojno povezanost različnih osi podrejanja: »rase«, etnije, spola in razreda, seksualnih praks in teles (prim. Crenshaw 1991; Collins 2000; Luhmann 1998).

Literatura

- Adorno, T. W. (1999). Avtoritarna osebnost. V: Ule Nastran, M. (ur.). Predsodki in diskriminacije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 126–156.
- Alajbegović Pečovnik, Z. (1996). Govor o spolnosti in šola. Delta, 2, št. 3–4, str. 139–141.
- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V: Skušek Močnik, Z. (ur.). Ideologija in estetski učinek. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 38–99.
- Aboud, F. E. in Levy, S. R. (2000). Interventions to Reduce Prejudice and Discrimination in Children and Adolescents. V: Oskamp, S. (ur.). Reducing Prejudice and Discrimination. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, str. 269–293.

- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. New York, London: Routledge.
- Collins, P. H. (2000). *Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, št. 6, str. 1241–1299.
- Foucault, M. (2000). *Zgodovina seksualnosti*. 1, Volja do znanja. Ljubljana: ŠKUC.
- Franklin, K. (1998). Inside the Mind od People Who Hate Gays. <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/assault/roots/franklin.html> (17. 8. 2009).
- Haslam, N. (2009). Prejudice is not phobia. *Psychology Today*. <http://www.psychologytoday.com/blog/human-natures/200903/prejudice-is-not-phobia>
- Henriques, J. idr. (1984). *Changing the Subject*. London, New York: Methuen & Co.
- Jose, J. (1999). Drawing the Line: Sex Education and Homosexuality in South Australia, 1985. *The Australian Journal of Politics and History*, 45, št. 2. *Questia Media America, Inc.* www.questia.com (11. 8. 2009).
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5 (2006), str. 22–44.
- Kuhar, R. (2004). Pravična in nepravična diskriminacija. *Media Watch: Poročilo*, št. 3. Ljubljana: Mirovni inštitut, str. 28–55.
- Kuhar, R. (2009). Raziskava o vsakdanjem življenju gblt-mladih v Sloveniji. Še vedno: vsepovsod nasilje. *Narobe*, št. 9, str. 38–39.
- Lasch, C. (1992). Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V: Bahovec, D. E. (ur.). *Vzgoja med gospodstvom in analizo*. Ljubljana: Krt, str. 182–209.
- Lešnik, B. (2005). Spodobnost fašizma in fašizem spodobnosti. *Spremna študija k Mosse, G. L. Nacionalizem in seksualnost*. Ljubljana: *cf**, str. 287–303.
- Luhmann, S. (1998). Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. V: Pinar, W. F. (ur.). *Queer Theory in Education* Edited. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 141–155.
- Mencin Čeplak, M. (2005). Začaran krog diskriminacije: od moralne diskreditacije homoseksualnosti do neenakosti gejev in lezbijk pred zakonom – in nazaj. *Družboslovne razprave*, 21, št. 49/50, str. 175–186.
- Millot, C. (1983). Anti-pedagog Freud. V: Žižek S. (ur.). *Gospodstvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Mitcherlich, A. (1999). K psihologiji predsodkov. V: Ule Nastran, M. (ur.). *Predsodki in diskriminacije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 13–23.
- Morris-Roberts, K. (2004). Colluding in »Compulsory Heterosexuality«? Doing Research with Young Women at School. V: Harris, A. in Fine, M. (ur.). *All about the Girl: Power, Culture, and Identity*. London, New York: Routledge, str. 219–229.
- Oakes, P. J., Haslam, A. in Turner, J. C. (1999). Politika, predsodki in mit v preučevanju stereotipov. V: Ule Nastran, M. (ur.). *Predsodki in diskriminacije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 62–91.
- Pan, M. (2007). Ljubezen je ljubezen. *Informativni bilten za poučevanje državljsanske vzgoje*, 5, št. 3, str. 11–12.
- Pismo proti homofobiji (2001). Društvo za nenasilno komunikacijo. *Lesbo*, št. 11/12. http://www.ljudmila.org/lesbo/lesbo_1112sola.htm.
- Primorac, I. (2002). *Etika in seks*. Ljubljana: Krtina.

- Prispevki k zgodovini gejevskega in lezbičnega gibanja (1984–2004). Bilten, str. 33. <http://www.ljudmila.org/lesbo/raziskave.htm> (12. 8. 2009).
- Smith, M. S. (2008). Racism and Motivated Ignorance. *The Ardent Review*, 1, št. 1, str. iii–xiv.
- Štrajn, D. (1991). Svoboda, vzgoja, kontrola. V: Medveš, Z. (ur.). *Vzgoja v javni šoli*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 40–49.
- Štrajn, D. (1998). Družbene spremembe in izobraževanje. V: Štrajn, D., Kolenc, J., Šimenc, M. (ur.). *Družbene spremembe in izobraževanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 27–46.
- Švab, A. in Kuhar, R. (2004). Vsakdanje življenje lezbijk in gejev. Preliminarna analiza. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Velikonja, N. (1998). Izobraževanje proti homofobiji: Zloženka za šole. *Delta*, 4, 1–2, str. 151–156.
- Ustava Republike Slovenije (2001). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Učni načrti: Vzgoja za zdravje (2003). Zavod RS za šolstvo.
- <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=33&rID=608> (12. 8. 2009).
- Zgaga, P. (1991). Težave v vzgojo: med državo in civilno družbo. V: Medveš, Z. (ur.). *Vzgoja v javni šoli*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 24–39.

Metka MENCIN ČEPLAK, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

GENDER/SEXUAL NORMS, LEGITIMISATION OF EXCLUSION AND SCHOOL

Abstract: The article analyses discontent with reference to sexuality, as expressed in elementary and secondary schools' education programs. This discontent is most obvious in the silence that pervades sexualities that deviate from self-evident norms, and in the specific contexts where those sexualities are mentioned or discussed (i.e., the context of care for physical and mental health, »the other,« or »diverse« sexual practices). This caution should prevent the outburst of conflicts between defenders of different sexual morals. But when the conflicts do break out (usually due to education programs deconstructing gender/sexual norms), they are 'resolved' by the indulgence of the exclusive gender/sexual moral (on behalf of parents' right to decide upon the education of their children). This method of 'problem solving' implicitly legitimises the exclusion of homosexuals and all who cross the limits of 'normal' heterosexuality. It strengthens prejudices, motivates ignorance, and even sets up an alibi for violence.

The article points out that education does not invent a magic formula, since it cannot foresee its own effects because of the complexity of social relations and the nature of education process (cf. Millot 1983).

Key words: sexuality, gender/sexual norms, heteronormativity, homosexuality, discontent, school, education, knowledge, representation, discrimination, hostility, exclusion.