

ШКОЛСКА „КВИР ИНКЛУЗИЈА“: ПОЈАМ И КОНТРОВЕРЗЕ*

*Слободан Антонић***

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Апстракт. У Србији се, у последње време, појављају захтеви да се уведе школска квир инклузија. У овом чланку одређујем појам „квир инклузија“, износим поједина досадашња искуства на том пољу у Сједињеним Америчким Државама и Великој Британији и разматрам разлоге који се уобичајено наводе „за“ квир инклузију и „против“ ње. Указујем да ефекти школске квир инклузије никако нису само позитивни, да постоје бројни концептуални проблеми, као и да би, можда, требало бити опрезнији у вези са кампањом да се квир инклузија уведе у школски систем Србије.

Кључне речи: ЛГБТ покрет, геј права, образовна политика, друштвени конфликти, идеолошки спорови.

Уношење ЛГБТ садржаја у наставно градиво намењено ученицима основних и средњих школа постало је актуелно у Србији када је повереница за заштиту равноправности, Невена Петрушић, упутила захтев просветним властима да се у „наставне садржаје и наставну праксу“ угради „представљање различитих модела породице у савременом друштву, као што су самохрани родитељи, старатељске породице, право истополних партнера на породицу“ (Тапјуг, 2011). Невена Петрушић сматра да се у српским уџбеницима искључиво заговара „модел нуклеарне хетеросексуалне породице која је заснована на браку“, а да се „хомосексуалност спомиње на свега неколико места, где се или своди на ’поремећен

* *Напомена.* Овај чланак је део пројекта „Изазови нове друштвене интеграције у Србији: концепти и актери“, бр. 179035 (Института за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду) чију реализацију финансира Министарство за науку Републике Србије.

** E-mail: santonic@f.bg.ac.rs

однос хормона’ или се помиње у одељку посвећеном проституцији“ (prema: Slović, 2011). Такође је навела да учбеници, заправо не подржавају инклузивно образовање и да у њима недостају садржаји који би на прави начин популарисали равноправност и толеранцију (Tanjug, 2011).

И у појединим научним радовима у Србији наилазимо на афирмацију „инклузивних публикација“, које су саставни део школске квир инклузије. Тако се у књизи *Ка демократском друштву: истополне породице* (Mršević, 2009) ауторка залаже за пуно признање истополних бракова у Србији, укључујући и право на усвајање деце (Antonić, 2011). У том контексту, посебно је наглашен значај дечијих сликовница и ране едукације за процес прихватања истополних породица и њихове деце. Сматрајући да „невидљивост“ неконвенционалних породица доприноси неразумеванју и нетолеранцији, она је у књизи истакла да је најбоље деловати на дечији узраст пре него што се предрасуде створе и укорене (Mršević, 2009: 87). Као један од многих примера таквог позитивног деловања, ауторка је навела сликовницу за децу *Татин цимер* (Willhoite, 1991) коју је приказала у својој књизи.

„Прва слика: у првом плану дечак од 7 до10 година прича како су се пре годину дана његови тата и мама развели и објаснили му да то значи да тата више неће живети са њима, али да ће се он са њим виђати често (...). Друга слика: тата сада живи у стану у другом делу града, а од пре пар месеци има цимера Џона (...). Сва тројица, дечко који прича, његов тата и татин цимер, иду заједно на пецање, на утакмице, понекад играју и фудбал. Увече гледају телевизијски програм или видео филмове за децу, при чему дечак седи мало у татином крилу, а мало у крилу његовог цимера, за кога каже да има готово исто нежне руке као и мама. Трећа слика: тата и његов цимер заједно кувају, после тога заједно перу судове, а дечак им помаже. Наравно тата и његов цимер спавају у истом кревету (...), а ујутру се заједно брију (...). Четврта слика: у школи су неки момци са злим погледима и оштрим зубима рекли дечаку да је његов тата „педер“, и да је вероватно и он то исто, што дечко није знао шта значи, али је разумео да је то нешто врло ружно, па је љутито негирао, тако да је дошло до туче. Раздвојила их је учитељица која их је све изгрдила, али ништа није објаснила. Дечак је решио да не пита тату, бојећи се да је то нешто збиља лоше, што би могло бити истина, него је одлучио да пита маму. Пета слика: мама је рекла да је његов тата заиста „педер“, али као прво, да то не значи да је и он педер, јер то није наследно, и као друго, да то није ништа лоше. То, наиме, значи да његов отац воли мушкарце, дакле то је само једна врста љубави, а како љубав никада није лоша, ни бити „педер“ није ништа лоше (...). И сви су срећни и задовољни, како у бајкама и треба да буде“ (Mršević, 2009: 87-88).

Сматрајући тему укључивања одговарајућих ЛГБТ садржаја у школско градиво друштвено актуелном и научно изазовном, желим да у овом чланку размотрим неколико њених аспеката: сам појам „квир инклузи-

је“, досадашња искуства у вези са квир инклузијом у школама у Сједињеним Америчким Државама и Великој Британији, као и разлоге који се најчешће наводе за квир инклузију и против ње.

Појам школске „квир инклузије“

Експлицитно или имплицитно укључивање афирмативног ЛГБТ садржаја у школско градиво, у савременој англосаксонској научној и стручној литератури назива се различито: „геј инклузија у јавно образовање“ или „школска геј инклузија“ (Miceli, 2005: 595, 599), „квир инклузија“ (Rayside, 2008), „инклузија ЛГБТ садржаја у школе“ (Macgillivray & Jennings, 2008: 178), „инклузија геј и лезбејских тематских штива у наставу у основној школи“ (Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008: 263), „геј инклузивни мултикултурни курикулум“ (Ford, 1996: 290), „плуралистичко образовање“ (Schneiderman, 2005: 83), „геј и лезбејско образовање“ (Dankmeijer, 1994), „квиризација основног образовања“ (Letts & Sears, 1999), „квир педагогија“ (Soenser Breen, 2000: 355), „антихомофобично образовање“ (Little, 2001: 106) и слично.

У овом тексту определио сам се за термин „квир инклузија“. Та синтагма денотира процес који се у савременој англосаксонској научној и стручној литератури прескриптивно одређује као вишедимензионалан, односно састављен из неколико педагошких елемената:

- (1) *Уношење ЛГБТ садржаја у градиво и штиво* – подразумева читање књиге или приче са ЛГБТ јунаком, разговор о новинском чланку који говори о ЛГБТ заједници, гледање видео снимака о ЛГБТ заједници, разговор о чувеним ЛГБТ појединцима, развргавање митова које ученици могу имати о тој популацији, итд.“ (Morgan *et al.*, 2011: 10). „Одговарајуће признање гејева и лезбејки у школама“ (Fossey & Davis, 2003: 277) не значи само да се, током педагошких активности, „констатује да нешто постоји“, већ то мора бити синоним за „прихваћеност и легитимност“, односно за „једнаки статус“ (Barron & Bradford, 2007: 258).
- (2) *Употреба родно неутралног и инклузивног језика у школи* подразумева да ће наставно и друго службено особље у школи користити родно и сексуално неутрални облик говора. На пример, уместо да каже ученику „твоја девојка“ или ученици „твој дечко“, говориће „значајни други“ или „партнер“ (Morgan *et al.*, 2011: 8-9; Little, 2001: 107). Сличан „родно неутрални језик“ наставници ће користити и приликом разговора са ученицима о одраслима са којима живе (Little, 2001: 107).
- (3) *Активно сузбијање хомофобичног говора међу ученицима*. Односи се на спречавање употребе увредљивих назива у школском окружењу (као што су „педер“ или „лезбача“), као и ограничавање употребе речи „геј“ у неодговарајућем контексту. У складу

са тим, Морган наводи следећи пример: „ако учитељ чује да ученик неког другог назива „гејом” он треба од извршиоца да затражи разјашњење о значењу те изјаве, постављајући му следећа питања: Да ли знаш значење те речи? Мислиш ли да има нечег лошег код ЛГБТ ученика? Како би се ти осећао да тебе неко тако назове?“ (Morgan *et al.*, 2011: 9-10). Другим речима, од школе се тражи „политика нулте толеранције“ према сваком облику антигеј и антилезбејског злостављања (Walls, Kane & Wisneski, 2010: 325).

- (4) *Сузбијање предрасуда према ЛГБТ популацији код педагошког особља.* Ово је потребно како би наставници сличне предрасуде ефикасније могли да сузбијају међу децом. Још почетком деведесетих, огромна већина америчких наставника имала је негативна осећања према лезбејкама и геј особама (Sears, 1991: 39). Иако се тај број наставника до краја деведесетих смањило, и даље је оцењиван као знатан (Bliss & Harris, 1999). Због тога се америчким наставницима саветовало да сами одговоре на питања која тестирају степен њихових предрасуда према ЛГБТ људима, као што су: „Да ли је моје мишљење о ЛГБТ заједници позитивно, неутрално или негативно?“ „Да ли је моја интеракција са ЛГБТ заједницом позитивна, неутрална или негативна?“ „Јесам ли заиста спреман да спроведем мере против ученика који користе увредљив речник у школи?“ итд. (Morgan *et al.*, 2011: 10). Такође, и школским медицинским сестрама у Сједињеним Америчким Државама саветовало се да повећају интеракцију са члановима геј заједнице, како би се код њих смањили негативни стереотипи, предрасуде и дискриминација, као и да се заложу за стварање геј-стреј алијанси међу ученицима школа у којима раде (Bakker & Savender, 2003: 70).
- (5) *Подстицање сексуално самосвесних ученика и студената, а посебно наставног и административног особља, да јавно испоље свој ЛГБТ идентитет.* Ово се посебно односи на више нивое школовања. Наиме, сматра се да ако особе с ауторитетом ученицима и студентима покажу да се не стиде своје сексуалне оријентације, тиме ће се ефикасније допринети смањењу степена сексуалних предрасуда који постоји међу хетеросексуалним студентима (Swank & Raiz, 2010: 27).

Искуства у вези са квир инклузијом у Сједињеним Америчким Државама и Великој Британији, о којима ће бити речи у наредном одељку показују да овај процес није једнозначно одређен, већ да се зависно од просветне политике која се води у одређеној земљи, подручју или школи, он може састојати и од само неких од наведених димензија.

Квир инклузија у Сједињеним Америчким Државама и Великој Британији

У Сједињеним Америчким Државама квир инклузија је уведена раних деведесетих, и то најпре у приватним школама у Масачусетсу и Калифорнији. До краја деведесетих, уведена је и у државним (јавним) школама у овим два државама, а онда и у приватним школама неких других америчких држава. ЛГБТ садржаји најчешће се обрађују на курсевима или у оквиру тема, као што су: „образовање о породичном животу“, „образовање о разноликости“ или „образовање о поштовању различитости“. Средином деведесетих, државне школе у Сан Франциску већ су имале развијен програм такве едукације (Saunders, 1996). Деца у обданишту, као и у првом разреду, имала су предмет „Моја породица“ у оквиру кога, су учила да су породице с двојицом очева или са два мајкама „нормалне“ породице, односно да породицу чини „заједница две или више особа, које су везане било рођењем, било избором, и које могу да живе заједно, али и не морају, те које настоје да брину о потребама оних других и деле заједничке циљеве и интересе“ (Saunders, 1996). Деци првог разреда, хомосексуални родитељ као гост читао би сликовницу „Глорија иде на Геј параду“ (Newman, 1991). У тој књизи се описује како девојчица Глорија маршира на Паради поноса са својим двама мамама, како им неко из публице погрдно добацује, те како једна од Глоријиних мама објашњава да „неки људи не мисле да две жене или два мушкарца треба да се воле, али да парада и служи томе да покаже да сви људи треба да су поносни на оно што јесу“ (The Anti-Defamation League, 2011).

Још један пример квир инклузије представља калифорнијска школа „Crossroads School for the Arts and Sciences“ – установа која нуди континуирано школовање од обданишта до факултета, и у којој је уведено „градиво о сексуалној оријентацији“, за ученике од обданишта до петог разреда. Ученици гимназије имају један до два часа недељно предмет „Животне вештине“ у оквиру кога, између осталог, разговарају о сексуалној оријентацији при чему их модератор подстиче и охрабрује да кроз разговор испитају сопствену сексуалност, укључујући и истраживање бисексуалности.

У државним школама у Калифорнији, након доношења „Прописа о поштомом, тачном, инклузивном и поштујућем образовању“ (Fair, Accurate, Inclusive and Respectful Education Act¹), 2010. године предложен је закон који од државних основних и средњих школа захтева да у своје програме из области друштвених наука, између осталог, обавезно укључе и садржаје о историји ЛГБТ покрета у САД-у и допринос истакнутих ЛГБТ појединаца напретку нације (Gay history lessons in state schools debated, 2010). Захваљујући демократској већини у представничком телу

¹ Скраћено: FAIR Education Act.

Калифорније, овај пропис је усвојен и његова пуна примена у калифорнијским државним школама очекује се од школске 2013/14. године.

Када је реч о Великој Британији, квир инклузија започела је у школама у Лондону средином осамдесетих, увођењем у школске библиотеке фото-сликовнице „Џени живи са Ериком и Мартином” (Bösche, 1983). Сливовница, заправо, описује неколико дана у животу петогодишње Џени, која живи с оцем Мартином и са Ериком, који је представљен као „Мартинов љубавник“. Међутим, како је град Лондон у то време био под управом лабуриста, конзервативци се нису сложили са оваквом образовном политиком, па су 1988. године у парламенту донели Закон о локалној самоуправи, чији је члан 28 гласио: „Локалне власти неће: (а) намерно промовисати хомосексуалност или објављивати материјал за промоцију хомосексуалности; (б) промовисати у било којој врсти школе прихватљивост хомосексуалности у смислу правих породичних веза, било путем објављивања материјала, било на други начин; (в) пружати финансијску помоћ ма ком лицу за било који од циљева изнетих у ставовима (а) или (б) горе” (Rayside, 1992: 121). Поред тога, Министарство образовања и науке (Department of Education and Science) упутило је циркуларно писмо свим школама (Circular 12/88) у којима их обавештава да се „члан 28 не тиче рада школске управе, нити наставника“ и да „нема за циљ спречавање било разговора о хомосексуалности у учионицама, било давања савета ученицима који су забринути за своју сексуалност“ (Measor, Tiffin & Miller, 2000: 21). Тиме је јасно направљена разлика између промоције хомосексуалности међу децом и обавештавања о хомосексуалности у школама.

Међутим, Члан 28 је за либералну јавност у Британији, као и за лабуристе, постао симбол конзервативне цензуре и ограничења права геј популације (Section 28, 2011). Под снажним притиском тог дела политичке јавности, Члан 28 је укинут 2003. године. Након тога, Министарство образовања подржало је, двогодишњи пилот пројекат под називом „Без искључених“ („No Outsiders”) који се спроводио у 15 енглеских основних школа. Циљ пројекта био је да се помогне школама да се прилагоде новим правилима промоције хомосексуалности као животног стила (Kelland, 2007). С тим у вези, деца у Великој Британији, већ на узрасту од четири године, требало је да буду едукована о истополним заједницама кроз сликовнице, као што су „Краљ и краљ“ (Haan & Nijland, 2002) и „Танго у троје“ (Richardson & Parnell, 2005). На пример, сликовница „Краљ и краљ“ приповеда о принцу Бертију, који упорно одбија да се ожени, иако му непрестано доводе принцезе на упознавање. Но, све се мења када Бертију представе принцезу Мадлен и њеног брата, принца Лија. Обојица краљевића ускликују: „Да, дивног ли принца!” и одмах ће уговорити свадбу. Прича се завршава дугачким пољупцем двојице новопроглашених краљева.

Руководиоци пројекта „Без искључених“ одредили су као његов циљ, како стоји у материјалу за један припремни семинар, стварање такве основне школе у којој се квир сексуалност афирмише и слави. Поред тога, они објашњавају да је „тим заинтересован да преиспита десексуализацију тела деце, негирање задовољства и жеље у контексту образовања, као и тенденцију да се током рада на пројекту 'Без искључених' избегавају разговори о (сексуалним) телесним активностима“ (Khan, 2008). Књига, коју су аутори пројекта написали као извештај о резултатима самог пројекта има следећи наслов: „Преиспитивање хетеронормативности у основним школама“ (DePalma & Atkinson, 2009), а називи прва два поглавља су „Увођење квира у наставу“ и „Ка квиризацији педагошког праксиса“.

Услед политичких промена које су се 2010. године догодиле у Великој Британији, овај пилот пројекат није проширен на цео школски систем. Наиме, нова коалициона влада конзервативаца и либералних демократа донела је Закон о академијама (The Academies Act 2010) којим је основним и средњим школама омогућено да задрже финансирање из јавних фондова, али и да имају велику аутономију у креирању наставних планова и програма. У складу са тим, школе самостално одлучују хоће ли, и у којој мери, у своју наставу унети ЛГБТ садржаје.

Разлози за квир инклузију и против ње

Навешћу и размотрити разлоге који се најчешће јављају у расправама о (не)оправданости школске квир инклузије. Први разлог се односи на информативну природу образовања. Сматра се да плурализам формалних и неформалних облика породичног живота мора бити одговарајуће репрезентован и у школском градиву. Ако ученици већ уче о породицама са оцем и мајком, они треба да знају да постоје и породице само са мајком, само са оцем, али и са два мајкама и са двојицом очева. Дискутујући о представама о породици које деца могу добити на основу уџбеника, Невена Петрушић закључује: „Ако је судити према илустрацијама које се налазе у (српским – С.А.) уџбеницима, а на којима је увек приказана породица коју чине отац, мајка и двоје деце различитог пола онда ће деца, на основу тога, мислити да у Србији постоји само овај тип породице“ (prema: Slović, 2011).

Овај аргумент отвара питање статистичке значајности неке појаве, да би она уопште била „забележена“ у школском програму. На пример, према попису становништва из 2000. године (U.S. Census 2000), у САД било је 594.391 домаћинство са истополним паром (301.026 геј и 293.365 лезбејских домаћинстава). Истраживачи претпостављају да је тај број већи за 16% до 19%, као и да сваки четврти истополни пар подиже децу (Pawelski *et al.*, 2006: 350-351). Када узмемо највишу цифру из ове процене у прорачун, уз уобичајену претпоставку о двоје деце по пару, добија

се не више од 350.000 деце која расту у заједницама истополних парова. С обзиром на то да у САД има 72.4 милиона деце, то значи да свега 0.5% америчке деце расте у истополном домаћинству.

У САД статистички је много значајнија појава деце која, осим у домаћинству само са мајком (23.4%) или само са оцем (4.8%), живе са једним биолошким родитељем и са поочимом или помајком (6.6%) или без иједног родитеља (4.5%).² Није јасно зашто би се, само из информативних разлога, једна категорија која је статистички безначајна посебно истицала у школском програму. Ради поређења, статистичка значајност деце која живе у истополним домаћинствима у САД (0.5%) једнака је статистичкој значајности деце рођене са шест прстију (Greene *et al.*, 2008). Дакле, гледано само из угла статистичке репрезентативности, једнако је оправдано учити децу да постоје породице са два мајкама и са двојицом очева, колико и да има деце која су се родила са више од пет прстију. Ова недоумица у још већој мери важи за Србију, где је удео истополних домаћинстава са децом, практично раван нули.

Подврсту аргумента „репрезентативности“ представља и тврдња да 10% ученика и студената чине „квир млади“ (Little, 2001: 100; Briskin, 1994: 4), те да они треба да добију информације о популацији којој припадају, како би успешније могли да развију одговарајућу свест и самопоштовање. Наводно, „узраст у коме се јавља истополна привлачност за дечаке је 7 година и 7 месеци а за девојчице 9 година“ (Bakker & Caverder, 2003: 67).³

Међутим, претпоставка о 10% ЛГБТ младих или „геј клинаца“ (Gay kids) – како се они називају у ЛГБТ публицистици (Chibbaro, 2010; National LGBT community reeling from 4th teen suicide in a month, 2010), потпуно је произвољна, и не почива на стварним показатељима. Претпоставка је суштински у нескладу са чињеницама и углавном почива на ненауочној – монокаузалној и супстанцијалистичкој – теорији сексуалности (Antonić, 2011). Такође, познато је да дете, поготово на предтинејџерском узрасту, више воли да се игра и дружи са дететом истог пола (Geary, 2002). Обрасци дечијег размишљања су другачији него код одраслих људи (Betelhajm, 1979: 60-63), па се лако може десити да едукаторска хиперсексуализација детињства унесе конфузију код деце. Деца могу да изједначе другарску емоционалну привлачност са (прото)сексуалном, да поверују да су и сами хомосексуалци и да у складу с тим треба да прихвате од-

² Подаци се односе на 2005. годину (The Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2011; The State of Our Unions 2007: The Social Health in America, 2007: 24).

³ Аутори као извор за ове податке наводе личну комуникацију са специјалистом за геј тинејџере (Ritch Savin-Williams). Они наводе да деца од најнижих разреда основне школе треба да буду обавештена да је такво (прото)сексуално опредељење нормално и прихватљиво, односно да им нико не сме ускраћивати право на истополну сексуалну оријентацију.

говарајући модел понашања и идентитет. А како је, по овој ненаучној концепцији, сексуална оријентација код свих људи урођена и „закована“ једном за увек – тј. она је доживотна и не подлеже променама (Antonić, 2011) – то такав нестручни педагошки приступ може дете затворити у „гвоздени кавез“ једног идентитета или модела понашања који му дуго-рочно може нанети озбиљну штету.

Но, пошто аргумент репрезентативности очигледно није довољан, наводи се и други, *васпитно-морални* разлог за школску квир инклузију. Он подразумева да су „геј клинци“ (колики год да је њихов удео), нарочито изложени кињењу у школи, па је код њих четири пута већа вероватноћа да изврше самоубиство него „стрејт клинци“, као и да девет од десет „геј клинаца“ извештава да је кињено“ (National LGBT community reeling from 4th teen suicide in a month, 2010). Стога школе треба да уче децу, од раног узраста, да све особе заслужују поштовање, без обзира на сексуалну оријентацију или породични контекст из кога долазе. Да би илустровао овај аргумент, навешћу пример из литературе. Једна ауторка, некадашња учитељица и активни борац за школску квир инклузију, описује педагошки дијалог који је водила са својим ученицима и који препоручује осталим учитељима.

„Учитељица: Баш ми је драг мој ујак Алфредо. Он живи с ујаком Марселом. (Ученици се кикоћу).

Учитељица: Да ли се ви то смејете мојој породици? То су људи које волим, као што и они воле мене. Моја мајка била је удата за мог оца, па сам имала маму и тату, али такође имам и двојицу ујака који су у браку један са другим.

Кари: Стварно мислите да постоје породице с двојцом тата?

Учитељица: Или са двама мамама.

Дерик: Или с једним татом.

Татјана: Или с једном мамом и једном баком, као што је моја.

Теренс: Или без маме и без тате, као моја.

Учитељица: И ми морамо то да поштујемо. Чак и ако се с тим не слажемо.

Логан: Мислим да су две маме или двојица тата нешто што је погрешно.

Учитељица: Чак и ако тако мислиш, ти то мораш да поштујеш.

Логан: Зашто?

Учитељица: Зато што би ме много повредио ако би исмевао моје ујаке, које ја толико волим“ (Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008: 273).

„Ја сам заиста веровала“, каже ова ауторка у даљем коментару, „да – без обзира да ли је у мојој учионици било или није било геј и лезбејских породица – моји ученици треба да прихвате и поштују (should be accepting and respecting) различите породичне структуре (...) Нисам сигурна колико сам у томе успела, пошто се многим ученицима и даље није допадала идеја о геј и лезбејским породицама. Они су, међутим, обавестили своје породице о потреби поштовања различитих породичних структура. Случај једнородитељства и разведених породица нису сви прихватили као почетни пример. Ученици су га обично користили у објашњавању

потребе поштовања геј и лезбејских породица. Као разред, почели смо да вршимо уопштавања на основу праксе. Стигли смо до закључка да не постоји таква ствар као што је типична породица. Све док чланови породице испуњавају задатке неопходне за њено функционисање (на пример, брину се о деци, воде домаћинство, обезбеђују емоционалну подршку), они су породице које примењују функционалне стратегије“ (Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008: 274, 276).

Из наведеног одломка могуће је увидети који проблеми прате овај приступ. У њему се ругање не сузбија афирмацијом општег правила да је свако ругање недопустиво и да се свако мора поштовати као личност без обзира на физички изглед или на породично и социјално порекло. Овде се ругање настоји сузбити издвајањем једне категорије „жртава“, као нарочито важне, као и трансфером захтеваног поштовања са личности „жртве“ на особе из њеног породичног контекста. Међутим, издвајање само једне врсте ругања или насиља као погрешене – а не одбацивање *сваког* ругања или насиља, заправо је имплицитна сугестија да је само уски вредносни суд из којег следи такво понашање погрешан, али не и свако такво понашање.

Дакле, ђачко ругање и вршњачко насиље овде се не сузбија генерално, као недопустива појава без обзира на мотиве за агресију, већ тако што се издваја једна категорија мотива и онда се захтева *промена вредносног става* деце према тој категорији. Учитељица, чији смо пример педагошког дијалога навели, не говори својим ученицима да се никоме не смеју ругати због рођака или због било које друге ствари, већ захтева да њени ученици прихвате и поштују њеног ујака, односно његову истополну сексуалну оријентацију и његов брак, и да у односу на ту особину промене своје вредносно становиште.

Сличан пример је када би се ученици ругали неком дечаку што му је отац, због неког криминалног дела, у затвору. Такво ругање можемо сузбити на два начина. Први начин је да објаснимо деци како је *свако* ругање ружно, и да *свако* мора бити поштован због онога што јесте, а не због онога што јесу или нису његови родитељи. Овде је дечак коме се ругају, тј. његова личност, центар захтеваног поштовања. Други начин је да бранимо деци да се дечаку ругају зато што треба да развију поштовање према дечаковом оцу, односно да уз дечака морају да прихвате и дечаковог оца, као личност вредну поштовања. Код овог другог начина се захтева трансфер поштовања са личности дечака на личност дечаковог оца. Уместо да се *сваки* трансфер (не)поштовања оцени као проблематичан, захтевамо од детета да га изврши, односно да средиште поштовања премести са дечака на његовог оца. И док се применом првог начина сузбијања ругања не утиче на то да се по сваку цену „нормализује“ позадина која је главни мотив ругања – већ се одбацује ругање као образац понашања, примена другог начина захтева *промену вредносног става* према неком другом поступку, односно према спорном „начину живо-

та“. Овај начин сузбијања „хомофобичног кињења“ представља заправо начин да се деца суштински *преваспитају*, односно да им се промени фундаментална вредносна структура. Уместо сузбијања ђачке културе ругања, инсистира се на промени културног обрасца који су код деце изградили њихови родитељи.

Заговорници овакве „афирмативне праксе“ свесни су да се залажу за један посебан систем вредности и да су против актуелног система вредности већине породица (Monk, 2011: 184), али верују да такво „преваспитавање“ може извршити пожељан утицај у крајњем исходу и на саме родитеље (Souto-Manning & Hermann-Wilmarth, 2008: 276). Међутим, успешност такве концепције васпитног утицаја у којој школа и родитељи шаљу деци *различите* поруке свакако ће бити далеко мања, него она у којој родитељи и наставници деци говоре исто – да је свако ругање неприхватљиво. Отуда ће имплементирање оваквог модела квир инклузије тешко утицати да се смањи учесталост кињења или вршњачког насиља у школама.

У том светлу може се посматрати и утицај „геј сликовница“ на децу. Њихова употреба у нижим разредима основне школе образлаже се афирмисањем различитих облика љубави и породица, чиме ће се извршити нормализација хомосексуалности, повећати толеранција према квир особама и смањити агресивност или насиље према њима. Сматра се да ако се деци читају бајке о „принцу и принцу“ – који су се заљубили, венчали и „живели срећно до краја живота“ – то ће на њих деловати једнако позитивно, као и класичне бајке о принцу и принцези. Значајна карактеристика бајки и сликовница јесте да оне сваком детету саопштавају важне истине о свету и поступцима који су исправни. Творци и заговорници геј сликовница верују да ће оне на децу имати исти ефекат као и класичне бајке, за које се сматра да, преко процеса интериоризације, воде потврђивању или мењању понашања и делања, доприносећи формирању пожељног понашања и система вредности (Stojanović, 2007: 31, 40). Таква квир педагогија код деце треба да развије позитиван став према квир питању и ЛГБТ особама, чиме ће се смањити ниво ругања и вршњачког насиља.

Међутим, механизам деловања класичних бајки на дете не почива на пуком ауторитету онога ко бајку прича или чита, као ни на самој форми тог књижевног дела, већ на њеној естетици и на дубоким слојевима значења који кореспондирају са темељним духовним (психолошким) потребама детета. Као што је то већ Бетелхајм објаснио, бајке су деци привлачне зато што им говоре преко „универзалних симбола“, па се „одвијају на свесном и несвесном нивоу, што их (бајке) чини већма уметничким, привлачнијим и убедљивијим“ (Betelhajm, 1979: 148, 292). Вук који прождире *Црвенкапу* није само опасна животиња, већ и претећи непријатељ из дететове околине, па та вишеслојна и вишезначна симболика дотиче најдубље дететове страхе и погађа његове најснажније емоције (Betelhajm, 1979: 186-204).

Такође, у *Палчићу* који побеђује цинове дете види себе како надвладава непријатељске одрасле (Betelhajm, 1979: 42), док *Пепељугина* ципела, зависно од узраста детета и његовог душевног стања, може имати више значења: „за свестан ум, предмет какав је ципелица представља само оно што јесте – док симболично, у несвесном, у овој причи може представљати вагину, или с њом повезане представе“ (Betelhajm, 1979: 292).

Насупрот овакве богате вишезначне симболике класичних бајки, већина „гејфрендли“ сликовница – какве су „Татин цимер“, „Џени живи са Ериком и Мартином“, „Глорија иде на Геј параду“, „Џош и Џаз имају три маме“ итд. – само су плитке, буквалистичке и сирово натуралистичке приче. Такве приче не могу суштински да „дирну“ дете – можда чак ни оно које је у положају истоветном са дететом из сликовнице. „Строго реалистичке приче су супротне унутарњим доживљајима детета; оно ће их слушати и можда из њих нешто извући, али из њих не може извући много личног значења, које превазилази њихову очигледну садржину (...) Храна коју сачињавају искључиво реалистичке приче јалова је“ (Betelhajm, 1979: 68). Творци таквих прича не схватају да дечије „бајке не покушавају да опишу спољашњи свет и стварност“ (Betelhajm, 1979: 134), већ да на децу делују на вишем, симболичком нивоу. Стога се оправдано може вероватио да је психолошки, естетски, морални или други уплив „гејфрендли“ сликовница на децу минималан.

Сматрам да је и васпитни утицај таквих књига близу занемарљивог. Оне су често толико императивне у својој политичкој коректности, да то за децу може бити одбојно. Класичне бајке не шаљу детету директне васпитне поуке, тако што му се за неке јунаке, или њихове поступке, каже да су добри, а за неке да су зли – цртајући, на пример, „зле погледе“ и „оштре зубе“ деци која се ругају дечаку због хомосексуалности његовог оца (сликовница „Татин цимер“). У класичним бајкама се, заправо, кроз узбудљиво приповедање о јунаку, његовој борби, савладавању препрека и тријумфу – при чему су у питању симболичке, а не реалистичке препреке и победе – постиже да се дете препознаје и саживи са главним јунаком (Betelhajm, 1979: 23). У питању је посредовано дејство, сложени механизам којим дете оно узбуђење што га осећа у борбама свог јунака „преводи“ као препознавање морално и друштвено доброг и исправног, па се тако преко естетског долази до етичког (Stojanović, 2007: 31-32).

Мало од тога има у реалистичким „гејфрендли“ приповестима. Оне код деце могу да произведу евентуално чуђење, но најчешће тек пуку равнодушност. Нешто боље су оне сликовнице – као „Краљ и краљ“ и „Танго у троје“ – које дословније покушавају да се држе симболике бајки. При томе, сликовница „Краљ и краљ“, по коришћењу симболичких средстава, највише личи на праву бајку. За децу су причеви који постају краљеви симбол пуне личне остварености и задобијања свеобухватне сигурности и моћи одраслих, док је брак симбол среће, благостања и опште плодности (Betelhajm, 1979: 145-147; 256-258).

Ипак, и естетско и морално дејство таквих „новокомпонованих“ бајки на мале слушаоце доста је ограничено. Као што упозорава Бетелхајм, огромна већина новијих покушаја да се опонашају класичне бајке остаје неуспешна, зато што је процес настајања бајки другачији од оног који примењују новотарски бајкописци. Класична бајка је „обликована и преобликована кроз милионе причања од стране различитих одраслих свим врстама других одраслих и деце (...) Причајући детету, одрасла особа је одговарала на оно што би наслутила по дечијим реакцијама (...) Смењујући се, приповедачи су причу прилагођавали питањима која је дете постављало, уживању и страху које је отворено изражавало или показивало начином на који се приљубљује уз одраслог“ (Betelhajm, 1979: 169). „Током многих година, многим таквим усменим понављањима приче од разних особа и за различите слушаоце, коначно се долази до верзије која је толико убедљива за свест и несвесно многих људи да никаква даља промена не изгледа умесна. Тиме је прича добила свој 'класични' облик“ (Betelhajm, 1979: 237).

И док такве, традицијом потврђене бајке имају снажан естетски, морални и психолошки уплив на децу, новокомпоноване бајколике сликовнице децу најчешће остављају равнодушном. С правом можемо претпоставити да прочитавши или саслушавши причу „Краљ и краљ“ дете неће доживети никакво узбуђење, никакву духовну пустоловину, никакав „унутрашњи сукоб који треба разрешити, никаву борбу, која главне јунаке подиже на виши ступањ људскости“ (Betelhajm, 1979: 329). Дете ће се евентуално само зачудити како двојица мушкараца могу бити у браку, а понеко дете ће и запитати родитеље (или неког другог одраслог) о начину на који мушкарци имају полни однос. У немалом броју случајева, „дете секс може сматрати одвратним, и то гледиште има важну заштитну функцију за дете“ (Betelhajm, 1979: 316). Отуда, поред равнодушности, одговор деце на „гејфрендли“ приповести може бити и чуђење и одбојност, можда и стварање извесне одвратности према сексу уопште. Бетелхајм (1979: 304) с правом упозорава да класичне, традиционалне бајке „представљају идеално средство да дете сазнаје о полности на начин прикладан његовом узрасту и оствареном поимању“, док насупротив томе „свако сексуално образовање, које је више или мање директно, чак и када се преведе на језик детета и у појмове које може схватити, детету не оставља никакву другу могућност осим да га прихвати, иако за њега није спремно, па да га ово онда веома узнемири или збуди. Или, дете може себе заштитити од преоптерећења информацијама које још није спремно да савлада тиме што ће тумачити на свој начин или потискивати оно што му се говори – уз најпогубније последице у том тренутку и у будућности“ (Betelhajm, 1979: 304). Сматрам да настојања да се деца сексуално образују и информишу о политички коректном односу према (хомо)сексуалности кроз форму новокомпонованих бајки тешко могу имати другачији ефекат од оног који нам је овај психолог описао.

Закључак

Школска квир инклузија је новија тенденција у образовној политици, израженије заступљена у Сједињеним Америчким Државама и Великој Британији. Аргументи којима заговорници поткрепљују увођење школске квир инклузије, као што показује и овај преглед, не могу се оценити као особито уверљиви. Њене социјалне и педагошке последице такође су недовољно јасне. Заговорници квир инклузије тврде да ће она нужно имати позитивне учинке, који се састоје у повећању толеранције у друштву и смањењу вербалног и физичког насиља у школи. Међутим, треба имати у виду да не постоје подаци који потврђују да је квир инклузија, тамо где је спроведена, довела до смањивања учесталости школског ругања и вршњачког насиља. Штавише, оправдано се може претпоставити да ће квир инклузија пре довести до повећања конфликтности у микро-средини – на релацији друштво-школа-родитељ, али и унутар школе, унутар породице и унутар друштва. Она ће, бар онако како је замишљена, вероватно пре активирати различите предрасуде и појачати неразумевање проблема и начина живота квир популације, како код саме деце тако и код њихових родитеља, него што ће допринети општем повећању толеранције у друштву.

Стога би требало бити опрезан у вези са увођењем квир инклузије у школски систем Србије. Пре би се требало придржавати већ проверених педагошких метода васпитања и социјализације деце, него се упуштати – из разлога политичке коректности – у још један педагошки експеримент нејасних или проблематичних последица.

Коришћена литература

- Antonić, S. (2011): Istopolne porodice: izazov za nauku, *Sociološki pregled*, God. XLV, Br. 1, 67-100.
- Bakker, L.J. & A. Cavender (2003): Promoting culturally competent care for gay youth, *The Journal of School Nursing*, Vol. 19, No. 2, 65-72.
- Barron, M. & S. Bradford (2007): Corporeal controls: violence, bodies, and young gay men's identities, *Youth & Society*, Vol. 39, No. 2, 232-261.
- Betelhajm, B. (1979): *Značenje bajki*. Beograd: „Jugoslavija” i „Prosveta“.
- Bliss, G.K. & M.B. Harris (1999): Teachers' views of students with gay or lesbian parents, *Journal of Gay, Lesbian, and Bisexual Identity*, Vol. 4, No. 2, 149-171.
- Bösche, S. (1983): *Jenny lives with Eric and Martin*. London: The Gay Men's Press.
- Briskin, L. (1994): *Feminist pedagogy: teaching and learning liberation*. Ottawa, ON: CRI-AW/ICREF.
- Chibbaro, L. (2010, June 24): LGBT youth included in plan to end homelessness, *The Washington Blade*, Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web <http://www.washingtonblade.com/2010/06/24/lgbt-youth-included-in-white-house-plan-to-end-homelessness/>.
- Dankmeijer, P. (1994): Gay and lesbian education in Dutch schools, *Promotion & Education*, Vol. 1, No. 4, 18-21.
- DePalma, R. & E. Atkinson (2009): *Interrogating heteronormativity in primary schools: the no outsiders project*. London: Trentham Books.

- Ford, M. (1996): Opening the closet door: sexualities education and active ignorance, *Philosophy of Education*, 290-293, Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2278/972>.
- Fossey, R. & D.R. Davis (2003): Downs v. Los Angeles unified school district: the case of the anti-gay teacher, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 17, No. 3, 277-283.
- Gay history lessons in state schools debated (2010, December 16). *The Washington Blade*, Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web <http://www.washingtonblade.com/2010/12/16/national-news-in-brief-35>
- Geary, D.C. (2002a): Sexual selection and human life history; in R. Kail (ed.): *Advances in child development and behavior*, Vol. 30 (41-101). San Diego, CA: Academic Press.
- Greene, A., K. V. Le-Bucklin & R. Hicks (2008): *Polydactylism*, Retrieved July 30, 2008 from the World Wide Web <http://www.drgreene.com/qa/polydactylism>.
- Haan, L.D. & S. Nijland (2002): *King & king*. Berkeley, California: Tricycle Press.
- Kelland, K. (2007, March 14): "Gay fairytales" anger British religious groups, *Reuters*, Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web <http://www.reuters.com/article/2007/03/14/us-britain-gay-children-idUSL1363483820070314>.
- Khan, U. (2008, September 16): Primary schools "should celebrate homosexuality", *Telegraph*, August 10, 2011 from the World Wide Web <http://www.telegraph.co.uk/education/2967796/Primary-schools-should-celebrate-homosexuality.html>.
- Letts, W.J. & J.T. Sears (1999): *Queering elementary education: advancing the dialogue about sexualities and schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Little, J.N. (2001): Embracing gay, lesbian, bisexual, and transgendered youth in school-based settings, *Child and Youth Care Forum*, Vol. 30, No. 2, 99-110.
- Macgillivray, I.K. & T. Jennings (2008): A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks, *Journal of Teacher Education*, Vol. 59, No. 2, 170-188.
- Measor, L., C. Tiffin & K. Miller (2000): *Young people's views on sex education: education, attitudes, and behavior*. London and New York: Routledge.
- Miceli, M.S. (2005): Morality politics vs. identity politics: framing processes and competition among Christian right and gay social movement organizations, *Sociological Forum*, Vol. 20, No. 4, 589-612.
- Monk, D. (2011): Challenging homophobic bullying in schools: the politics of progress, *International Journal of Law in Context*, Vol. 7, No. 2, 181-207.
- Morgan, J.J., D.B. Mancl, B.J. Kaffar & D. Ferreira (2011): Creating safe environments for students with disabilities who identify as lesbian, gay, bisexual or transgender, *Intervention in School and Clinic*, September, Vol. 47, No. 1, 3-13.
- Mršević, Z. (2009): *Ka demokratskom društvu: istopolone porodice*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- National LGBT community reeling from 4th teen suicide in a month (2010, October 01), *The Washington Blade*, Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web <http://www.washingtonblade.com/2010/10/01/national-lgbt-community-reeling-from-4th-teen-suicide-in-a-month/>
- Newman, L. (1991): *Gloria goes to gay pride*, Russell Crocker (Illustrator). Los Angeles: Alyson Publications.
- Newman, L. (1989): *Heather Has Two Mommies*, Diana Souza (Illustrator). Boston: Alyson Books.
- Pawelski, J.G., E.C. Perrin, J.M. Foy, C.E. Allen, J.E. Crawford, M.D. Monte, M. Kaufman, J.D. Klein, K. Smith, S. Springer, J.L. Tanner & D.L. Vickers (2006): „The effects of marriage, civil union, and domestic partnership laws on the health and well-being of children“, *Pediatrics*, Vol. 118, No. 1, 349-364.
- Rayside, D.M. (1992): „Homophobia, Class and Party in England“, *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, Vol. 25, No. 1, 121-149.

- Rayside, D.M. (2008): *Queer inclusions, continental divisions: public recognition of sexual diversity in Canada and the United States*. Toronto: University of Toronto Press.
- Richardson, J. & P. Parnell (2005): *And tango makes three*, illustrated by Henry Cole. New York: Simon & Schuster Children's Publishing.
- Saunders, D. (1996, August 19): Gay-Ed for Tots, *The Weekly Standard*, p. 21.
- Schneiderman, D. (2005): „Canada: supreme court addresses gay-positive readers in public schools“, *International Journal of Constitutional Law*, Vol. 3, No. 1, 77-85.
- Sears, J.T. (1991): Educators, homosexuality, and homosexual students: are personal feelings related to professional beliefs?, *Journal of Homosexuality*, Vol. 22, No. 3/4, 29-79.
- Section 28 (2011). *Wikipedia*, Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web http://en.wikipedia.org/wiki/Section_28.
- Slović, A. (2011, Jul 6): „Udžbenici puni predrasuda“, *24. sata*, Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web <http://www.24sata.rs/vesti/aktuelno/vest/udzbenici-puni-predrasuda/7099.phtml>.
- Soenser Breen, M. (2000): Book review: queer theory in education, *International Journal of Sexuality and Gender Studies*, Vol. 5, No. 4, 355–357.
- Souto-Manning, M. & J. Hermann-Wilmarth (2008): Teacher inquiries into gay and lesbian families in early childhood classrooms, *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 6, No. 3, 263-280.
- Stojanović, B. (2007): *Interpretacija bajke u mlađim razredima osnovne škole: teorijski i istraživački pristup*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Swank, E. & L. Raiz (2010): Attitudes toward gays and lesbians among undergraduate social work students, *Affilia*, Vol. 25, No. 1, 19-29.
- The Academies Act 2010 (Commencement and Transitional Provisions) Order 2010*. Retrieved July 28, 2010 from the World Wide Web http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2010/1937/pdfs/ukxi_20101937_en.pdf.
- The Anti-Defamation League (2011). *Gloria Goes to Gay Pride* Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web http://www.adl.org/bibliography/book_detail.asp?bookdetail=155.
- The Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics (2011). *Family structure and children's living arrangements: percentage of children ages 0-17 by presence of parents in household and race and Hispanic origin, 1980-2010*. Retrieved August 10, 2011 from the World Wide Web <http://www.childstats.gov/americaschildren/tables/fam1a.asp?popup=true>.
- The State of our Unions 2007: the social health of marriage in America* (2007). National Marriage Project, Rutgers, State University of New Jersey, <http://www.virginia.edu/marriageproject/pdfs/SOOU2007.pdf>.
- Tanjug (2011). *U nastavnim programima negovati svest o različitosti*, Retrived July 4, 2012 from the World Wide Web <http://www.vaseljenska.com/drustvo/u-nastavnim-programima-negovati-svest-o-razlicitosti/>.
- Vaughan, R. (2010): Wealthy to dominate academies, *The Times Educational Supplement*, Retrived July 2, 2011 from the World Wide Web <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6049283>.
- Walls, N.E., S.B. Kane & H. Wisneski (2010): „Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth, *Youth & Society*, Vol. 41, No. 3, 307-332.
- Willhoite, M. (1991): *Daddy's Roommate*. Boston: Alyson Books.

Примљено 02.03.2012; прихваћено за штампу 02.04.2012.

Slobodan Antonić
“QUEER INCLUSION” IN SCHOOLS:
CONCEPT AND CONTROVERSY

Abstract

Recently, there have arisen some requirements for “queer inclusion” in schools in Serbia. This article defines the term “queer inclusion”, presents some experiences in this field in the United States and Britain, and considers the reasons commonly given as “pros and cons” of queer inclusion. The concluding part argues that effects of queer inclusion in schools are not only positive, that there are many conceptual problems with it, and that perhaps we ought to be much more careful with the campaign for introduction of queer inclusion in the school system in Serbia.

Keywords: LGBT movement, gay rights, education policy, social conflicts and ideological debates.

Слободан Антонић
ШКОЛЬНОЕ „КВИР ВКЛЮЧЕНИЕ“: ПОНЯТИЕ И КОНТРОВЕРЗЫ

Резюме

В Сербии в последнее время появляются требования, направленные на введение школьного квир включения. В предлагаемой статье определяется понятие „квир включение“, рассматривается имеющийся опыт в этом плане в Соединенных Штатах Америки и Великобритании и анализируются причины, которые обычно приводятся „за“ квир включение и „против“ него. Автор указывает на факт, что эффекты школьного квир включения никак не могут считаться однозначно положительными, что существуют многочисленные концептуальные проблемы, и что, может быть, надо быть более осторожным в связи с кампанией, направленной на введение квир включения в школьную систему Сербии.

Ключевые слова: ЛГБТ движение, гей права, образовательная политика, общественные конфликты, идеологические споры.