

Majčinstvo - podloga familijarizacije odgojno-obrazovnih ustanova

Vrcelj, Sofija

Source / Izvornik: **Jahr : Europski časopis za bioetiku, 2019, 10, 109 - 128**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

<https://doi.org/10.21860/j.10.1.6>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:271940>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sofija Vrcelj*

Majčinstvo – podloga familijarizacije odgojno-obrazovnih ustanova

SAŽETAK

Majčinstvo i njemu inherentna etika brige određeni su isključivim odnosno dominantnim identitetom žene u nekim radovima J. J. Rousseaua, F. Fröbela i J. S. Milla. Majke su u tih i drugih teoretičara, kao i u javnom diskursu, shvaćene kao najbolje učiteljice (svoje) djece, što je rezultiralo različitim organizacijskim i koncepcijskim pokušajima familijarizacije obrazovanja. Familijarizacija institucija nije postigla očekivane rezultate jer službeni kurikulum, na kojemu se temelji rad odgojno-obrazovnih institucija i koji nastaje kao rezultat (političkih) pregovora onih koji imaju moć, ne uvažava etiku brige i pedagogiju ljubavi.

Ključne riječi: majčinstvo, etika brige, pedagogija ljubavi, familijarizacija odgojno-obrazovnih institucija.

Uvod

Određenje kulture kao kolektivnog programiranja uma¹, izraženog kroz vrijednosti, norme i uvjerenja koji predstavljaju sustav kolektivnih konstrukcija², generira različite konstrukte dajući im različita značenja. Jedan je od takvih i majčinstvo, koje se može shvatiti kao društveno-kulturni konstrukt unutar određenog miljea ili određene društvene skupine. Kultura određuje što znači biti dobra majka, koja su ponašanja i stavovi prikladni za majke i kako oblikovati identitet majke. Težnja k oblikovanju poželjnog identiteta majke prisutna je još od razdoblja stare Grčke, u

* Adresa za korespondenciju: Sofija Vrcelj, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Sveučilišne avenije 4, 51 000 Rijeka. E-pošta: svrcelj@ffri.uniri.hr.

1 Neidhardt Friedhelm, Lepsius, Rainer i Weiß Johannes (2013) (ur.). Kultur und Gesellschaft. René König zum 80. Geburtstag. Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27.

2 Ernst, Holger (2001), Corporate culture and innovative performance of a firm. Management of Engineering & Technology, 2, 532-535.

kojoj je uloga žena bila svedena na podizanje djece, jer se smatralo da su za sve druge društvene uloge nesposobne, pa im one nisu ni povjeravane. Sama uloga majke u javnom diskursu nije se bitno promijenila otad do danas.

Složenost mnogih značenja majčinstva³ čini ovaj konstrukt osobito potentnim. Upravo ta potentnost generira različite pristupe i koncepte, pa je majčinstvo iz feminističke perspektive određeno društvenom praksom koja je prožeta dubokim ideološkim i kulturnim značenjem⁴, odnosno majčinstvo je strukturirano i organizirano unutar prevladavajuće ideologije patrijarhata⁵ i uključuje provođenje njege i brige o djeci. Neki autori idu i korak dalje, pa majčinstvo definiraju kao oblik društvene kontrole⁶ i opresije koju patrijarhat provodi nad ženama⁷. Majčinstvo (i materinstvo) poimaju se kao biološka nužnost i ideološki fundiran kriterij za određivanje rodni uloga u društvu⁸. Biološka činjenica rađanja u našoj kulturi dovodi do (re)definiranja identiteta pojedinca kao neraskidivog dijela obitelji, pa je sudbina žene povezana s njezinom biološkom ulogom u reprodukciji. Majčinstvo se tako promatra kao čin rađanja⁹ i moralne preobrazbe žene koja tim činom prestaje biti samostalna osoba jer je povezana s drugom osobom – svojim djetetom¹⁰.

3 U feminističkoj literaturi na engleskom jeziku rabe se termini *motherhood* i *mothering*. Adrienne Rich uvela je u knjizi *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution* (1995.) termin *mothering*, a pod njim razumijeva žensko iskustvo bivanja majkom koje je izvor moći i osnaživanja žena, a *motherhood* određuje opresivnu instituciju pod kontrolom muškaraca koja getoizira i degradira potencijale žena (prema Pavliček, 2016). U hrvatskom jeziku nema adekvatnog termina za *mothering*. Tijana Pavliček smatra da je termin *mothering* najbliži hrvatskoj riječi koja označava „majčinsko njegovanje“ jer podrazumijeva aktivnu praksu brige za djecu, odnosno njegovanje/odgajanje, pa ne mora nužno biti vezan uz biološku majku (Pavliček, 2016). U ovom radu pod majčinstvom se razumijeva kulturološki zadana uloga žena obilježena brigom za svoju i tuđu djecu.

4 Snitow, Ann (1992), Feminism and Motherhood: An American Reading. *Feminist Review*, 40, 32-51; Donath, Orna (2015), Regretting Motherhood: A Sociopolitical Analysis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 40 (2), 343-367.

5 Johnston, Deirdre D. i Swanson, Debra H. (2003), Invisible Mothers: A Content Analysis of Motherhood Ideologies and Myths in Magazines. *Sex Roles*, 49(1): 21-33.; O'Reilly, Andrea (2004), Mothering against motherhood and the possibility of empowered maternity for mothers and their children, u: O'Reilly, Andrea ur., *From Motherhood to Mothering – The Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born*. Albany: State University of New York Press, 159-174.

6 Vilenica, Ana (2013), Postajanje majkom: Od neoliberalnog režima materinstva ka radikalnoj političkoj subjektivizaciji, u: Vilenica, Ana ur., *Postajanje majkom u vreme neoliberalnog kapitalizma*. Uzbuna; Beograd. 9-31.

7 O'Reilly, Andrea (2004), Mothering against motherhood and the possibility of empowered maternity for mothers and their children, u: O'Reilly, Andrea ur., *From Motherhood to Mothering – The Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born*. Albany: State University of New York Press, 159-174.

8 Višić, Tanja (2013), Nacionalne populacione politike i konstrukcija materinstva u postsocijalističkoj Srbiji, u: Vilenica, Ana ur., *Postajanje majkom u vreme neoliberalnog kapitalizma*. Uzbuna. Beograd. 91-131.

9 Ambrosini, Alessandra i Stanghellini, Giovanni (2012), Myths of motherhood. The role of culture in the development of postpartum depression. *Ann Ist Super Sanità*, 48 (3), 277-286.

10 Akujobi, Remi (2011), Motherhood in African Literature and Culture. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13 (1), 2-9.

Majčinstvo je jedan od ključnih aspekata ženskog identiteta na individualnoj i socijalnoj razini¹¹, odnosno kriterij društvene definicije *prave žene*. Majčinstvo je i ključni kriterij spolne podjele rada jer upravo ženina uloga majke snažno utječe na život žena, ideologiju o ženama i na reprodukciju spolne nejednakosti¹². Takva shvaćanja jasno pokazuju rodnu nejednakost koja nastaje kao kulturni artefakt, a ne kao rezultat prirode.

U zapadnim društvima prevladava idealizirana slika majke jer je majka žena koja djetetu nesebično daje svoju energiju, rad, sredstva i ljubav. „Govor o majčinstvu danas je gotovo neizostavno povezan s asocijacijama na ljubav, toplinu, skrb i zaštitu koju majka, *po zakonima prirode* djetetov primarni odgojitelj, pruža“¹³. Etika brige za vlastito dijete i o vlastitom djetetu, kao i brige za širu društvenu zajednicu bitno je obilježje majčinstva¹⁴. Biologija umotana u kulturu predodređuje tako sudbinu žene (majke) i određuje ju i u pedagoškom diskursu kao najznačajniju i najbolju njegovateljicu, odgojiteljicu i učiteljicu djece¹⁵. Dominantni patrijarhalni sustavi i strukture oblikuju vrijednosti ljudskih bića i preko odgojno-obrazovnog procesa neprestano uče i odgajaju djevojčice da usvoje, prihvate i reproduciraju inferiornu žensku ulogu ideologiju i praksu majčinstva¹⁶ obilježene etikom brige. Pedagogija, koja je duboko ukorijenjena u društveno-kulturni kontekst, i u 21. stoljeću nosi breme prethodnih vremena u kojima su prirodne *ženske* vrijednosti briga i ljubaznost, a pravda i savjesnost su *muške* vrijednosti¹⁷. Mnogi teoretičari koji su obilježili pedagošku teoriju i praksu, a kojima je u pozicioniranju žena kao referentni okvir poslužio muškarac, smještaju žene u ideologiju kućanstva¹⁸ i pomoću rodnog režima,

11 Srdić Srebro, Anda (2014), Materinstvo: prirodni zakon ili sociokulturni konstrukt? *Etnološko-antropološke sveske*, 23 (12), 37-49.

12 Chodorow, Nancy J. (1979), *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

13 Kušević, Barbara (2012), Kultura intenzivnoga majčinstva kao izazov za suvremenu pedagogiju, u: Ljubetić, Maja i Zrilić, Smiljana ur., *Pedagogija i kultura. Svezak 2*. Hrvatsko pedagojsko društvo: Zagreb, str. 98-106; citat. Str. 38.

14 Traustadottir, Rannveig (1991), Mothers Who Care: Gender, Disability and Family Life. *Journal Family Issues*, 1 (2), 1-228; Vrclj, Sofija i Mušanović, Marko (2011), *Kome još (ne)treba feministička pedagogija?* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

15 Leskošek, Vesna (2011), Historical Perspective on the Ideologies of Motherhood and its Impact on Social Work. *Social Work and Society: International Online Journal*, 9 (2), 1-10.

16 Ivanović, Nevena (2002), Obrazovanje žena: izazov zajednici. *Reč*, 65 (11), 169-193; Kričković Pele, Ksenija (2014), *Vantelesna oplodnja: Rodne i društvene kontroverze*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova i ACIMSI Centar za rodne studije Univerziteta u Novom Sadu.

17 Skelton, Christine (2009), Failing to get men into primary teaching: a feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 39-54.

18 Baranović, Branislava (2000), „Slika“ žene u udžbenicima književnosti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja; Baranović, Branislava, Doolan, Karin i Jugović, Ivana (2010), Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive? *Sociologija i prostor*, 48 (2), 349-374; Pascall, Gillian i Lewis, Jane (2004), Emerging Gender Regimes and Policies for Gender Equality in a Wider Europe. *Journal of Social Policy*, 33 (3), 373-394.

koji nužno uključuje hijerarhijski strukturirane i vrijednosno obilježene razlike¹⁹, definiraju aktivnosti koje su ženama dopuštene²⁰.

Da je majčinstvo *vječita tema* može se suditi prema opusu teoretičara iz 18. i 19. stoljeća, poput J. J. Rousseaua, F. Fröbela i J. S. Milla, koji su svoje suvremenike nadahnjivali i izazivali njihov otpor. Cilj je ovog rada prikazati analizu majčinstva ovih autora i etike brige te s njom povezane pokušaje *familijarizacije* odgojno-obrazovnih institucija i istaknuti ograničenja takva pristupa proizišla iz provedbe službenog kurikuluma. Razlog odabira J. J. Rousseaua i J. S. Milla je mišljenje da su oni feministi, odnosno antifeministi, a F. Fröbel je *familijarizirao* jedan od oblika institucijskog odgoja i obrazovanja.

Pod familijarizacijom se razumijeva transferiranje odlika majčinstva i iz tog konstrukta derivirane pedagogije ljubavi u institucijske uvjete odgoja i obrazovanja.

Majčinstvo u radovima J. J. Rousseaua, F. Fröbela i J. S. Milla

Majčinstvo i s njim povezani odnosi prepoznati kao važni u mnogim kulturama omogućavaju istraživanje iz različitih teorijskih diskursa. Majčinstvo omogućuje razumijevanje uloge žene u društvu jer se preko shvaćanja majčinstva zrcali dominantna ideologija kao legitiman način razumijevanja svijeta. U mnogim kulturama dominantna ideologija patrijarhata zanemaruje postignuća žena²¹, a rezultat je toga iskrivljena povijest u kojoj majčinstvo nerijetko ima periferno značenje za javnu sferu djelovanja. Iskrivljena povijest muškarce određuje jakima i sposobnima za sve, posebno za javno djelovanje, a žene slabijima i nesposobnima²². Rezultat je takve dihotomije pozicioniranja superiornost muškaraca. Jasno naznačen stav o superiornosti muškaraca može se pronaći u radovima teoretičara koji su u pedagogiji nezaobilazni, posebice u analizama nacionalnih obrazovnih sustava, alternativnih koncepata obrazovanja i demokratizacije obrazovanja te u analizama teoretičara političke slobode. O svim tim pitanjima pisao je i Jean Jacques Rousseau, čija su najpoznatija djela *Emil ili o odgoju* i *Društveni ugovor* prevedena na mnoge svjetske jezike. Utjecaj njegovih ideja na obrazovanje nije jenjavao ni u postmodernističkom diskursu teorija odgoja i obrazovanja²³. *Društveni ugovor* inspirirao je pisce

19 Vrcelj, S. (2014). *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

20 Pascall, Gillian i Lewis, Jane (2004).

21 Orr, Deborah Jane (1993), Toward a Critical Rethinking of Feminist Pedagogical Praxis and Resistant Male Students. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, 18 (3), 239-254.

22 Isto, 11.

23 Bjartveit, Carolyn i Panayotidis, Euthalia Lisa (2014), The Rise of the House of Rousseau Historical Consciousness in the Contemporary ECE Teacher Education Classroom. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (1), 15-29.

Deklaracije o pravima čovjeka i građanina i postao teorijska osnova akcijskog programa najradikalnijih revolucionara, jakobinaca²⁴. Svoje ideje o jednakosti kao o prirodnom stanju (jer su svi ljudi podjednako bića strasti) i o neovisnosti, iznesene u *Društvenom ugovoru*, Rousseau nije prenio u djelo *Emil ili o odgoju* u kojem se zalaže za obrazovanje, ali ono nije jednako za sve. U djelu *Emil ili o odgoju* se od prve do četvrte knjige ističe važnost odgoja i shvaćanja djeteta kao jedinstvenog i prirodnog bića koje treba imati dobrog učitelja kako se ne bi kontaminirala njegova priroda²⁵. Nije slučajno da je dijete kojemu treba dobro obrazovanje dječak, jer Rousseau time sugerira da je spol djeteta konstitutivni čimbenik teorija odgoja i obrazovanja²⁶. Uz očuvanje prirode, odgoj treba učiniti dječake čvrstim i neovisnim građanima, čime pokušava riješiti i danas aktualnu dvojbu: kako istodobno omogućiti neograničen individualni rast i zadovoljiti interese društva. Rousseau smatra da je u očuvanju dobre prirode djeteta najbolji učitelj upravo majka. Prvi odgoj pripada nedvojbeno ženama²⁷. Da je tvorac prirode htio da odgoj pripada muškarcima, dao bi im mlijeka za hranjenje djece. U raspravama o odgoju treba se, dakle, uvijek obraćati u prvom redu ženama. Materinstvo je neospornije nego očinstvo – dužnosti su majki mučnije, njihove brige imaju veće značenje za dobar poredak u obitelji. Obično majke imaju više ljubavi prema djeci²⁸. Rousseau smatra da se odnos prema djeci kao primarna dužnost majke ogleda u dobrom odgoju koji proizlazi iz harmoničnog i recipročnog odnosa dužnosti i ljubavi kao posljedice njihove biološke veze jer gdje nema majke, nema ni djeteta²⁹. Jasno je da ovaj teoretičar žene percipira isključivo kao majke, prve njegovateljice i učiteljice svoje djece, kojima pak treba dati obrazovanje planirano prema potrebama muškarca³⁰. Djevojčice su inferiornije u odnosu na dječake i dužnost je majki učiti ih poslušnosti i pokornosti te im pomoći da nauče upotrijebiti svoj šarm da bi bile (seksualno) privlačne svojim budućim muževima. U petoj knjizi djela *Emil ili o odgoju* Rousseau jasnije ističe da se prirodne i biološke razlike između muškaraca i žena trebaju uvažiti u koncipiranju odgoja i obrazovanja, odnosno u njihovim društvenim i političkim ulogama. Zbog toga Emila, koji dominira, treba odgajati da bude aktivan i snažan, a Sofiju (*helpmeet*) da bude pasivna, slaba i

24 Lalović, Dragutin (2012), Naš savremenik Žan-Žak Ruso. *Matica*, 377-404.

25 Peckover, Christopher (2012), Realizing the Natural Self: Rousseau and The Current System of Education. *Philosophical Studies In Education*, 43, 84-94.

26 Jacobi, Juliane (1990), Wer ist Sophie? *Pädagogische Rundschau*. 44, 303-319.

27 Rousseau, Jean-Jacques (1989), *Emil ili o vaspitanju*. Estetika: Valjevo – Beograd.

28 Isto, 21.

29 Isto, 371.

30 Koshimizu, Yuji (2001), Women and Children in Rousseau's Theory of Education. *Lifelong Education and Libraries*, 1. 9-19.; Owusu-Gyamfi, Clifford (2016), Who Won the Debate in Women Education? Rousseau or Wollstonecraft?. *Journal of Education and Practice*, 7 (6). 191-193; Wain, Kenneth (2011), *On Rousseau: An introduction to his radical thinking on education and politics*. Rotterdam, NL: Sense Publishers.

podređena. Da bi izbjegao opasne sklonosti koje su posljedica raznježenosti³¹ Emil se treba baviti lovom jer ima osobine valjana lovca: snažan je, okretan, strpljiv i neumoran. Od odgojnih pomagala dječacima treba davati bubnjeve, a djevojčicama lutke pomoću kojih mogu pokazivati majčinski instinkt i sklonost k osobnom ukrašavanju. Istodobno, žena ima i svoje prirodne sposobnosti koje može pokazati u zavođenju muškarca i u toj je sferi odnosa dominantna jer može pružiti otpor kako bi stimulirala snagu muškarca³². Prema takvom razmišljanju žena vrijedi manje od muškarca, ali ako dobro iskoristi svoje sposobnosti i prava, približit će mu se. Ako pak pokuša svojatati prava muškaraca, postat će inferiorna jer, otkad su žene prisvojile sebi pravo da budu gospodarice u literaturi, otkad su se usudile kritizirati knjige i pisati ih, otad se ne razumiju više ni u što.³³ Koristeći se mudro svojim izgledom i svojom nježnošću kao posebno vrijednim potencijalima, Sofija se zapravo istodobno i pokorava i upravlja Emilom³⁴. Priznajući Sofiji sposobnosti koje su podjednako značajne kao i Emilove, Rousseau muškarca i ženu pokušava tretirati kao jednake, ali bitno različite³⁵, pri čemu se različitost očituje u određivanju ženine prave društvene svrhe u ulozi supruge i majke zadužene za očuvanje jedinstva i stabilnosti obitelji. Majke imaju težak zadatak odgoja i brige o djeci i potrebno ih je naučiti čitati, pisati i računati, no samo do razine koja im je korisna³⁶. Kriterij korisnosti obrazovanja žena je muškarac i njezina briga o djeci u okviru privatne sfere. Budući da žena neće nikad prestati biti izložena predrasudama muškaraca i zajednice, tim se načelom korisnosti majke trebaju voditi i u odgoju djevojčica te ih strogoćom pripremati za poslušnost³⁷.

U ocjeni značaja Rousseauova djela za pedagošku teoriju i praksu nema jedinstvenog mišljenja. Neki ga smatraju feminističkim teoretičarom³⁸ jer je davanjem prava ženama na obrazovanje, a time ih je djelomično *pomaknuo* iz kuće, radikalno iskoračio iz okvira svojeg vremena³⁹. Njegova ideja o povratku prirodi snažno je prigrljena u alternativnim pedagoškim konceptima i postala je inspiracija svim utemeljiteljima alternativnih škola koje su koncepcijski bliske pedagoškom naturalizmu i važnosti etike brige koja je svojstvena majkama (ženama).

31 [Rousseau, J. J.], Ruso, Ž. Ž. (1989).

32 Darling, John, Van De Pijpekamp i Maaik, Suzanne Maria (1994), Rousseau on the Education, Domination and Violation of Women. *British Journal of Educational Studies*, 42 (2), 115-132; Wain, K. (2011).

33 [Rousseau, J. J.], Ruso, Ž. Ž. (1989).

34 [Rousseau, J. J.], Ruso, Ž. Ž. (1990), *Emil - Sofija ili žena*. Estetika: Valjevo – Beograd.

35 Peckover, Ch., (2012); Roosevelt, Grace (2011), Reconsidering Dewey in a Culture of Consumerism: A Rousseauian Critique u: Kunzman, Robert, ur., *Philosophy Of Education*. 283-291. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society; Jacobi, Juliane (1990), Wer ist Sophie? *Pädagogische Rundschau*. 44, 303-319.

36 [Rousseau, J. J.], Ruso, Ž. Ž. (1989).

37 Darling, J, I Van De Pijpekamp, Maaik, S. M. (1994); Wain, K. (2011).

38 Isto.

39 Roosevelt, G. (2011).

Smatrajući Rousseaua antifeministom, unatoč osjetljivosti za kontekst u kojem je djelo nastalo, s pedagoško-feminističkog stajališta mišljenje o *Emilu* nije pohvalno jer je odnosom Emila i Sofije samo petrificirano shvaćanje o vrijednosti muškarca i žene. Rousseau je prihvatio dominantnu patrijarhalnu ideologiju koja na spolnu diferencijaciju gleda kao na prirodnu datost koja legitimizira podređenost žene obitelji, zbog čega ga često nazivaju mizoginistom⁴⁰. Sofijinu aktivnost treba ograničiti na pružanje *zabave* za muškarce u kući. Koristeći se tradicionalnim falokratskim diskursom, Rousseau određuje ženu kao majku koja mora biti podređena muškarcu (mužu). Smatra da žena treba više muškarca nego što muškarac treba ženu, iz čega nastaje pravo muškarca da sa ženom postupa kako želi. Takvo pozicioniranje žena rezultat je njegova pretjeranog naglašavanja spolnih razlika i vjere u patrijarhalnu obitelj. Žena treba djelovati u okvirima privatnog jer je njezina spolna požuda trajna subverzivna sila unutar političkog poretka⁴¹. Dimenzija privatnog za žene i javnog za muškarce, kao i određenje Sofije konkubinom koja je najviše sposobna za rađanje, spadaju među ključne razloge za traženje odgovora na pitanje je li Rousseau bio seksist⁴².

Za razliku od Rousseaua, koji ženu i preko obrazovanja smješta dominantno u sferu privatnog, Friedrich Fröbel je teoretičar koji daje ženi pravo na obrazovanje jedino zato da bi mogla dobro odgajati svoju i tuđu djecu. Iako joj otvara prostor javnog djelovanja, to je tek privid ženine emancipacije jer je time samo potvrdio sudbinu žene kao majke⁴³. Veličajući instituciju vrtića u kojemu mogu djelovati žene, Fröbel veliča majčinstvo ne samo u vlastitu domu, već i kao dio kolektivno preobraženoga privatnog života⁴⁴. Njegov poziv ženama da transcendiraju svoju prirodnu i privatnu ulogu majke u socijalno majčinstvo, odnosno u javni kontekst, upućuje na njegovo prihvaćanje prevlasti muškog obrasca ponašanja i sustava vrijednosti, kao i oslanjanje na opću društvenu percepciju o poslu prikladnom za žene⁴⁵. Polazeći od uvjerenja da je majka najbolja učiteljica svoje djece, Fröbel je smatrao da sve žene (buduće majke) trebaju biti obrazovane za tu ulogu. Stoga je obrazovanje za mlade žene u dobi od sedamnaest do dvadeset godina temeljio na idealima majčinstva i pripremi

40 Manning, Rita C. (2001), Rousseau's Other Woman: Collette in Le devin du Village. *Hypatia*, 16 (2), 27-42.

41 Kofman, Sara i Ducats, Mara (1988), Rousseau's Phallocratic Ends. *Hypatia*, 3, 123-136.

42 Thomas, Paul (1991), Jean-Jacques Rousseau, Sexist? *Feminist Studies*, 17 (2), 195-217.

43 Steedman, Carolyn (1985), The Mother Made Conscious: The Historical Development of a Primary School Pedagogy. *History Workshop*, 20, 149-163.

44 Taylor Allen, Ann (1982), Spiritual Motherhood: German feminists and the kindergarten movement 1848-1911, *History of Education Quarterly*, 22 (3), 319-337; Taylor Allen, Ann (1988), Let Us Live with Our Children: Kindergarten Movements in Germany and the United States, 1840-1914. *History of Education Quarterly*, 28 (1), 23-48; Baader, Meike Sophia (2015), Modernizing Early Childhood Education: The Role of German Women's Movements after 1848 and 1968 u: Willekens, Harry, Scheiwe, Kristen i Nawrotzki, Kristen ur., *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*. 217-234. London: Palgrave Macmillan.

45 Steedman, C. (1985).

za buduću ulogu dobre majke⁴⁶. Time je htio omogućiti ženama autonomno preuzimanje prirodne odgovornosti za odgoj djece, što bi žene, dakako, mogle ostvariti i bez poduke, ali radi ispravnog djelovanja na biće koje raste, majci je ipak potrebno obrazovanje. Dobra majka treba poznavati zakone razvoja djeteta povezane s božanskim i prirodnim zakonima, pa je i kurikulum obrazovanja budućih majki bio usmjeren ka harmonizaciji prirode djeteta i njegovih razvojnih etapa. Iako su majke biološki predodređene za ljubav i nježnost, Fröbel vjeruje da bez stručne pomoći majčinski osjećaji neće biti odgovarajuće iskazani. Zbog toga piše djelo *Die Mutter- und Koselieder* (Majka i njezine pjesme o nježnosti), koje je istodobno verbalizacija intimne interakcije majke i djeteta i pomoć ženama na putu shvaćanja i prihvaćanja vlastita mjesta, uloge i povezanosti s okolinom i njihovim (božanskim) stvoriteljem⁴⁷. Ljubav koja djeluje posvuda u prirodi podloga je majčinstva jer majke rade iz ljubavi, a ljubav je njihov posao⁴⁸. Majka je čuvarica obitelji koja je za Fröbela svetište čovječanstva, važnija od škole i crkve⁴⁹. Pedagoški koncept usmjerenosti na dijete, koncept majčinstva i etike brige nastoji se nametnuti kao *službeni recept*. Fröbelova idealizacija majčinstva kao panaceje za sve što nije prihvatljivo i danas je vrlo privlačna onima koji imaju koristi od socijalne i ekonomske potlačenosti žena⁵⁰.

U vrijeme kada su nastale, smatralo se da su Fröbelove pedagoške ideje utemeljene na zbudjujućoj teoriji i ubrzo su proglašene subverzivnima za državu. Iako su ga suvremenici ocijenili kao potencijalno radikalnog, ovaj je utemeljitelj predškolskog odgoja ideju obrazovanja žena povezivao s majčinstvom radi osiguravanja zdravog djetinjstva, a ne radi emancipacije žena⁵¹. Fröbel je prirodni odnos majke s vlastitom djecom uveo kao primjer dobre prakse za odgojno-obrazovni sustav koji se u različitim formama i različitim dinamizmom djelovanja pokušava implementirati u odgojno-obrazovne institucije diljem svijeta. *Familijarizacija* institucijskoga odgojno-obrazovnog rada, prvotno namijenjena dječjim vrtićima, pobudila je optimizam jer se vjerovalo u njezin veliki potencijal za cijeli raspon školovanja i za reforme školskih sustava⁵². Konstrukt dobre odgojiteljice u vrtićima oslanjao se na pretpostavku o ženskim prirodnim i bitnim sposobnostima za majčinstvo, a posebno na njezinu neograničenu sposobnosti za suosjećanje i ljubav. Fröbel i njegovi sljedbenici tvrdili su da žene posjeduju kvalitetu koja je definirala njihov spol, a to je majčinska empatija,

46 Ailwood, Jo (2008), Mothers, Teachers, Maternalism and Early Childhood Education and Care: some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8 (2), 157-165.

47 Taylor Allen, A. (1988).

48 Massey, Marilyn (1987). Religion, Gender, and Ideology: A Historical Exploration. *The Journal of Religion*, 67 (2), 151-163.

49 Steedman, C. (1985).

50 Tucker, St. Judith (2006), The New Future of Motherhood. *Off Our Backs*, 36 (2), 32-38.

51 Massey, M. (1987).

52 Steedman, C. (1985).

suosjećanje i ljubav za svoju i tuđu djecu. No, svi oni koji su ideale majčinske ljubavi željeli replicirati na sve razine školskog sustava, trebaju priznati da su materijalni uvjeti i društveni odnosi onemogućili da se djeca *ljube*⁵³ onako kako je propisao Fröbel.

Uvjerenje da su podčinjenost žena i majčinstvo kao *sudbina žene* rezultat društvenih vrijednosti, a ne biologije, pronalazimo u radu Johna Stuarta Milla. Uspoređujući ga s ostalim teoretičarima koji su analizirali društveno pozicioniranje žena, J. S. Mill jedna je od rijetkih iznimaka u mnoštvu predstavnika androcentrične zapadnjačke filozofije⁵⁴. Mill razumije da je rod društveno nametnuta definicija spola prema kojoj su žene manje vrijedna bića i sva su uvjeravanja da je to rezultat prirode umjetna jer su nastala kao rezultat društvenog potiskivanja⁵⁵. „Sve su žene od prvog dana odgajane u vjeri kako su njihove idealne osobine posve drugačije od muških: ne jačanje volje i ovladavanje sobom, već podčinjavanje i prihvaćanje kontrole (...) moralna učenja govore im kako je ženska dužnost (...) da potpuno odustanu od sebe i žive samo u osjećajima (...) koji su im dopušteni – osjećaji prema bliskim muškarcima ili djeci koja predstavljaju dodatnu i nerazrješivu vezu s muškarcem“⁵⁶. Mill smatra da su muškarci i žene nejednaki u društvu ne zbog prirode, već zbog njihove socijalizacije unutar normi patrijarhalnih obitelji i odbacuje segregaciju spolova. Socijalizaciju je unutar patrijarhalnih vrijednosti, prema Millu, moguće mijenjati društvenim akcijama. Žene se prilagođavaju društvenim očekivanjima i čine sve da bude atraktivne muškarcima, čime pridonose vlastitoj podređenosti. Segregacijsku politiku mogu mijenjati majke koje imaju moć redizajniranja odgoja i time dati konkretan doprinos emancipaciji svojih kćeri⁵⁷. Majke trebaju mijenjati kulturno uvjerenje ovisnosti žena o muškarcima koji će im osigurati osnovnu egzistenciju i dati osjećaj sigurnosti, te pomoći kćerima da se oslobode straha koji je temelj sadašnjega nametnutog braka kao suštinske odlike ženina identiteta i s njim povezanog majčinstva⁵⁸. Strah podrazumijeva nejednake odnose među pojedincima i potiče na posjedovanje i osjećaj neprijateljstva. Žene ne trebaju bježati od braka, ali brak treba temeljiti na međusobnoj uzajamnosti i suosjećanju, čime će se stvoriti pravednija zajednica i bolje društvo. *Istinski brak* je mikropolis koji će vratiti društvo

53 Isto.

54 Szapuová, Mariana (2006), Mill's Liberal Feminism: Its Legacy and Current Criticism. *Prolegomena*, 5 (2), 179–191.

55 Mill, John Stuart (2000), *Podređenost žena*. Zagreb: Jesenski i Turk – Hrvatsko sociološko društvo.

56 Isto, str. 26.

57 Isto.

58 Botting, Eileen Hunt (2016), *Wollstonecraft, Mill, and Women's Human Rights*. Yale University Press, New Haven and London.

jednakih temeljeno na građanskim vrlinama⁵⁹. Za stvaranje boljeg svijeta Mill smatra da je važno odbaciti rodne norme koje ograničavaju sposobnosti muškaraca i žena jer su i jedni i drugi dio određenih društava čije su norme internalizirali.

Kritičari Millovih ideja smatraju da nije dao jasne odgovore na pitanje kojim bi se sredstvima omogućila emancipacije žena, a ta nejasnoća posljedica je njegove vjere u vrijednosti buržoaske obitelji i važne uloge žene u njoj⁶⁰, zbog čega ga svrstavaju u antifeministe. Feministička pedagogija, međutim, baštini Millove ideje o razvoju ljudskih potencijala u društvu u kojemu su muškarci i žene potpuno jednaki i polazi od uvjerenja da je takvo društvo moguće ostvariti revaloriziranjem društvenih i pravnih normi s ciljem promicanja rodne neutralnosti⁶¹. U društvima u kojima patrijarhat ne oblikuju rodne uloge, majčinstvo i s njim povezani odnosi pitanje su izbora, a ne biološka nužnost.

Familijarizacija institucijskog odgojno-obrazovnog rada

Simbiotska uloga odgojiteljice i majke, koja je u stanju brinuti se ne samo za svoju nego i za tuđu djecu, postala je u 19. stoljeću značajna retorička odrednica i dio svakodnevne vrtičke, a poslije i školske prakse. Dodatno ju je poticala i materijalna obnova škola kojom se otvarala mogućnosti za zapošljavanje učiteljica. Škole se počinju uređivati po uzoru na obiteljske domove, čime je u javnost odasлана poruka da žene svoje inherentne osobine mogu koristiti ne napuštajući idilu obiteljskog doma te da prostor za učenje postaje ženski prostor⁶². No diskursi koji reflektiraju povezanost majčinstva i institucionalizacije odgojno-obrazovnog rada (*Mumsy discourse*)⁶³ nisu nestali niti u današnje vrijeme. *Pedagogija ljubavi* nastoji artikulirati rad u školama, a učiteljicama nametnuti obvezu da učenicima stvore okruženje za učenje koje oponaša brigu njihovih majki⁶⁴. Jednako tako, pedagogija ljubavi pokušava postati znanstveni standard odgoja i obrazovanja djece, kojim bi trebalo osigurati razvoj zdravih i društveno integriranih građana. U pedagoškoj literaturi za takvo se shvaćanje uvriježio termin *folk-pedagogija*⁶⁵ kojim se označava način učenja i poučavanja djece po uzoru na njihova najboljeg poznavatelja, a to

59 Popa, Bogdan (2011), Mill, Gender Ideal and Gender Oppression: Do Feminists Need to Abolish Gender Roles? *UCLA Center for the Study of Women*. UCLA: UCLA Center for the Study of Women.

60 Urbinati, Nadia (1991), John Stuart Mill on Androgyny and Ideal Marriage. *Political Theory*, 19 (4), 626-648.

61 Popa, B. (2011).

62 Enoch, Jessica (2008), Woman's Place Is in the School: Rhetorics of Gendered Space in Nineteenth-Century America. *College English*, 70 (3), 275-295.

63 Ailwood, J. (2008).

64 Dehli, Kari (1994), They Rule by Sympathy: The Feminization of Pedagogy. *The Canadian Journal of Sociology*, 19 (2), 195-216.

65 Bruner, Jerome (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

je majka. Zahtjevi za sjedinjenjem biološkog i socijalnog majčinstva, kao što ističu kritičari obrazovanja, oblikovali su učiteljsku profesiju koja je obilježena brigom i koja ženama nudi gotovo identične obiteljske uloge i identitete konstruirane oko jezgre muških hijerarhija i privilegija⁶⁶. U školama, koje su medijator mnogo širega, dubljeg i slojevitijeg društvenog konteksta u kojem vlada bazični rodni disbalans i hijerarhijska raspodjela odnosa moći⁶⁷ provodi se maskulini kurikulum, u kojem su namjerno zanemareni sadržaji o doprinosu žena⁶⁸ u određenoj zajednici ili društvu na globalnoj razini, a učiteljica (majka) je posrednik između djece i očeva. Kurikulum nudi sadržaje pogodne za odgoj i obrazovanje muške djece sposobne za javni svijet i svijet upravljačkih funkcija, a ženske djece za idilu kućanstva i u javnoj sferi.⁶⁹

Kada bismo položaj žena procjenjivali u odnosu na prijašnja vremena, tada bismo imali argumente za isticanje promjena i pomaka koji su se dogodili i poboljšali položaj žena u odgojno-obrazovnoj sferi. No, rezultati tog napretka su fragmentarni i neujednačeni jer, iako suvremeni razvoj odlikuje neprestano naglašavanje jednakih mogućnosti, sudeći po pokazateljima, nije u stanju i osigurati jednake mogućnosti ženama. Ipak, u današnje doba očiti su pomaci koji svjedoče da je muška dominacija u defanzivi, ali još uvijek nije nestala u odgojno-obrazovnom radu.

Ljubav, intuicija, suosjećanje i briga priznaje reifikaciju ženskog u pedagogiji i smatra se da *pedagogija ljubavi* ima dugotrajne pozitivne učinke na djecu na svim razinama obrazovanja te rad na njezinim načelima treba započeti u ranim godinama⁷⁰. Iako feministička pedagogija ukazuje na važnost povećanja broja muških učitelja u osnovnim školama kao jedan od poželjnih načina razbijanja spolnih stereotipa, obrazovna praksa i dalje petrificira društvene mehanizme spolne segregacije⁷¹. Tradicionalna pedagogija smatra žene (jedino) sposobnima za brigu o djeci (ili muškarcima), te je rad u školama dominantno ženska profesija.⁷²

Određujući majku odnosno ženu najboljom učiteljicom, mnoge su odgojno-obrazovne institucije, posebno dječji vrtići (barem na teorijskoj razini), spomenute odgojno-obrazovne potencijale artikulirale u pedagogiji ljubavi. Pedagogija ljubavi je *poznanstvljenje* prirodnih odnosa između majke i djeteta u odnose između odgojiteljice

66 Skelton, Ch. (2002).

67 Vrcelj, S. (2014).

68 Bartulovic, Marija (2013), Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturalnog obrazovanja. *Pedagoški istraživanja*, 10, (2). 265-281.

69 Skelton, Ch.. (2009); Carrigan Wooten, Sara (2011), Whispers in the Halls. Exploring the Mother/Teacher in Madeleine Grumet's Bitter Milk: Women and Teaching. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (3). 317-323.

70 Skelton, Ch. (2009).

71 Tucker, St. Judith (2006); Ullah, Hazir (2016), School Teaching As A Feminine Profession: The Legitimization And Naturalization Discourses In Pakistani Context u: *Papers from the Education Doctoral Research Conference 2015*, 122-130, Birmingham: University.

72 Isto.

(učiteljice) i *institucijske* djece kao socijalnog oblika majčinstva⁷³. *Učiteljica-majka*, koja ima srce puno ljubavi i spretne ruke, može stvoriti okruženje za prikladan razvoj djeteta. Taj odgojno-obrazovni potencijal majki, koji češće ističu muški pedagozi, dao je, i još uvijek daje, razloga za optimizam vezano uz institucionalizirani odgojno-obrazovni rad utemeljen na pedagogiji ljubavi. Glorificiranje djeteta u idiličnosti obiteljskog doma s jedne strane i kreiranje pedagogije ljubavi s druge pokušaji su redizajniranja odgojno-obrazovnih sustava ne samo na razini vrtića nego i na višim razinama školovanja. U organizacijskim modalitetima odgojno-obrazovnih sustava postoje *dnevni boravci, école maternelle, frei schule* i drugi oblici rada u školama kojima se podržava i odražava *familijarizacija* (ranog) djetinjstva i kulturna ideologija obiteljskih obrazaca, odnosno pedagogija ljubavi⁷⁴. Odgojno-obrazovne institucije, unutar kojih se istražuju rodne karakteristike nastavnih sadržaja i metoda, i same su strukturirane uglavnom po izrazitom principu rodne segregacije i hijerarhije moći jer upravljačku vlast imaju uglavnom muškarci, a ženama je po pravilu određena *pastirska* uloga⁷⁵.

Na višim razinama obrazovanja također su izraženi zahtjevi za većom zastupljenošću njegujuće perspektive poučavanja, koja se odlikuje balansiranjem između brige i postavljanja teških izazova u odgojno-obrazovnom procesu. Nastavnici koji primjenjuju njegujuću perspektivu promiču kulturu brižljivosti i povjerenja, uključuju (u)poznavanje osobe, njezinih intelektualnih i emocionalnih potreba⁷⁶. *Pedagogija ljubavi*, međutim, samo je partikularno prihvaćena jer na višim razinama obrazovanja, posebno u segmentu upravljanja obrazovnim institucijama, nije prepoznata kao važna. Na sveučilištima prevladavaju muškarci kao manifestacija ideologije moći, prestiža i intelektualnih autoriteta⁷⁷. Takva je praksa povezana s društvenom konstrukcijom muškaraca i žena, pa se poučavanje u osnovnoj i srednjoj školi i na sveučilištu s pravom može promatrati kao iskaz rodnihi hijerarhija unutar javne domene. Jednako tako, za obrazovni menadžment koji je rodno specifičan skup praksi i vrijednosti koji su razvili muškarci⁷⁸, vrijedi da su muškarci i muški stilovi vođenja pogodniji za menadžerska mjesta. (Poneke) žene koje su na upravljačkim položajima u obrazovnim institucijama ne uspijevaju artikulirati poželjnu (mušku)

73 Dehli, K. (1994).

74 Carrigan Wooten, S. (2011).

75 Martino, Wayne J. (2008), Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry*. 38 (2), 189-223.

76 Pratt, Daniel (2006), Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Časopis Edupoint*. 47, 29-36.

77 Ullah, H. (2016).

78 Deem, Rosemary (1998), New Managerialism and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8 (1), 47-70.

viziju institucije, izuzevši viziju koja je bliska kulturi brige⁷⁹, što je dokaz da povijesni artefakti koji u sebi nose segregaciju i danas oblikuju obrazovni proces. Poučavanje djece i u javnoj sferi smatra se *mekom opcijom*⁸⁰, a to je opcija žena odgovornih za djecu. Uvjerenje da je briga (kao izvrstan temelj za odgoj i nastavu) ženama prirodna te da im samim time ni poslovi odgoja i obrazovanja nisu teški, generira shvaćanje da žene taj posao mogu odraditi uz malu ili minimalnu naknadu. Takvo shvaćanje pokazuje da su učiteljice pod utjecajem i kontrolom patrijarhalnih očekivanja⁸¹. Odnos prema poslu koji obavljaju žene vjerno preslikava razlike u odnosu na hraniteljske odgovornosti muškarca i žene kao i obrazac besplatnoga obiteljskog rada majki i kćeri utemeljenog na ljubavi⁸².

Optimizam koji je prepoznat u etici brige svojstvene majkama, odnosno u *familijarizaciji* odgojno-obrazovnih institucija, nije dao očekivane rezultate. Iako se u školovanju *skriva* diskurs majke, od učiteljica se očekuje primjena pravila, propisa i jezika patrijarhata⁸³ jer *ženske* vrijednosti, poput snalažljivosti, strpljivosti, brige, razumijevanja i suradnje ne vrijede za odgojno-obrazovne sustave i kurikulume zasnovane na patrijarhalnim pretpostavkama. Zbog pretpostavljenih vrлина poput ljubavi, brige, strpljenja i samoodricanja žene se smatra idealnima za uloge učiteljica, što je jedan od ključnih razloga feminizacije učiteljske profesije. Naime, za razliku od učitelja koji su do 19. stoljeća jedini obavljali taj posao, uslijed društveno-ekonomskih promjena koje otvaraju druge prostore djelovanja za muškarce, smatralo se da ženama svakako treba dati priliku da se obrazuju, ali samo za učiteljice, jer one mogu razumjeti djevojčice bolje nego učitelji radi sličnog načina razmišljanja⁸⁴. Nadalje, smatralo se da žene u ovoj profesiji mogu lakše uskladiti obiteljske i poslovne obveze te na ovaj način, iako su izašle iz isključivo obiteljske uloge, i dalje zadržavaju tradicionalnu ulogu požrtvovanosti, majčinstva i brižnosti⁸⁵. Istodobno, *tvrd*a znanost izgrađena kao autoritet za širenje istinoljubivog znanja patrijarhata⁸⁶ dominira na sveučilištima i u stvaranju kurikuluma. Ta snaga uloga učvršćuje stvaranje disciplinarne i regulatorne ovlasti nad učiteljicama čija je glavna zadaća poštovanje

79 Martínez Alemán, Ana, M. (2014), Managerialism as the „New“ Discursive Masculinity in the University. *Feminist Formations*, 26 (2), 107-134.

80 O’Keeffe, Suzanne (2016), What are male teachers’ understandings of masculinities? An exploration of sex, gender and bodies in Irish primary schools. *Palgrave Communications*, 2, 1-12.

81 Carrigan Wooten, S. (2011),

82 Leira, Arnlaug i Saraceno Chiara (2006), Care: actors, relationships, contexts. *Sociologi i dag, årgang* 36 (3), 7-34.

83 Cannella, Gaile (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.

84 Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2011).

85 Traustadottir, Rannveig (1991); Tucker, St. Judith (2006), The New Future of Motherhood. *Off Our Backs*, 36 (2), 32-38.

86 Cannella, G. (1997).

nacionalnog kurikulumu, nacionalnog sustava ispitivanja i (samo)evaluacije te drugih aktivnosti koje propisuje država. Učiteljice ne vladaju institucijom, nemaju cjelovite ovlasti, slobodu i neovisnost u odlučivanju⁸⁷. Ne smijemo, dakle, zaboraviti da su odnosi moći i ideologije ključni za mnoga pitanja o odgojno-obrazovnim institucijama i o kurikulumu jer kurikulum uvijek utjelovljuje važeći diskurs moći⁸⁸. Fokus na *znanje moćnih* odražava raspodjelu moći u širem društvenom kontekstu u kojem vladaju muškarci. Inzistiranje na postignućima na testovima znanja, rigidna politika napredovanja, novi empirizam i nametanje vrlo detaljnih popisa nazvanih *ishodima učenja* proizveli su uniformnost u obrazovanju, posebno na sveučilištima, koja nalikuju vojnim procedurama za koje su sposobniji muškarci⁸⁹. Kurikulumom odnosno *ishodima učenja* određuje se što je nužno za napredovanje, tj. određuju se *prava znanja* za sve učenike na razini pojedinog segmenta školskog sustava i nastavnog predmeta, a *prava znanja* nisu rodno neutralna⁹⁰. Kurikulum je politički artefakt konstruiran pregovorima u različitim političkim arenama⁹¹ i ako se u takvim okolnostima može govoriti o etici brige, ona je u neoliberalnoj politici usmjerena na ishode učenja i akademsko postignuće kao najznačajniju ili jedinu svrhu obrazovanja⁹².

Zaključak

Postojeća tradicionalna pedagogija i iz nje izvedena pedagoška praksa podržava spolne stereotipe, seksizam i patrijarhalnu strukturu u odgoju koja je (skriveno) opresivna spram djevojčica i žena. Za razliku od nje, feministička pedagogija, kojoj kao kritički orijentiranoj pedagogiji takve prakse nisu prihvatljive, nastoji kritički osvješćivati okolnosti i procese koji vode podređivanju i s tim povezano učenje kako tu stvarnost djelatno mijenjati⁹³. Za feminističku pedagogiju ljudski je svijet jedinstven, istodobno i muški i ženski, bilo da je riječ o opažanju i interpretaciji okoline, o afektivnom vrjednovanju rješenja ili odabiru rješenja, o osjećajima pa,

87 Ernst, H. (2001); Goodlad, John I. (1994), *Tomorrow's Schools and Communities*, u: Goodlad, John I. ur., *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*, 211-217, San Francisco: CA: Jossey-Bass Publishers.

88 Pascall, G. i Lewis, J. (2004); William F. (2004), *What Is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates.; Posner, George J. (2004); Snitow, Ann (1992); Torres, Carlos Alberto (2013), *The secret adventures of order: globalization, education and transformative social justice learning*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (238), 661-676.

89 Porter, Marie (2010), *Focus on mothering: introduction*. *Hecate*, 36 (1-2), 5-16; Young, Michael (2013), *Overcoming the crisis in curriculum studies: a knowledge based approach*. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118.

90 Isto, 112.

91 Isto, 116.

92 Young, Michael (2014), *Curriculum theory: what it is and why it is important*. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 191-201.

93 Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2011).

shodno tome, ljubav i briga nisu ni *muške* ni *ženske* osobine, nego ljudske⁹⁴. Iako je feministička pedagogija kritički analizirala (povijesne) arhetipove, kao i etiku brige, koji su obilježili diskurs obrazovanja u 21. stoljeću⁹⁵, nije uspjela nametnuti tradicionalnoj pedagogiji potrebu revizije i revalorizacije postojećih diskursa obrazovanja i potaknuti je na traženje odgovora na pitanja kako diskurzivna praksa generira i regulira fenomene kojima se bavi. Tradicionalna pedagogija još je uvijek utemeljena u maskulinim društvima i kulturama i obrazuje (muške) učenike tako da oni pokazuju otpor prema feminističkim idejama⁹⁶. Taj je otpor izraz njihove uronjenosti u norme muške kulture koja socijalizira dječake tako da potiskuju sve što je *prirodna* odlika žena, primjerice emocionalnost, brigu i njegu⁹⁷. Škole kreiraju rasno-spolno-klasno pristranu školsku kulturu koja žene profesionalno degradira na tržištu⁹⁸, oduzimajući im kompetencije i smještajući ih u tradicionalnu obitelj. Može se, dakle, zaključiti da legitimno znanje ne uključuje povijesna iskustva i kulturne izričaje žena i drugih koji su bili manje moćni. U skladu s tim, izazov koji stoji pred pedagogijom jest dekonstrukcija majčinstva i *pedagogije ljubavi* koja je (p)ostala pedagogija žena i samim time manje vrijedna. Majčinstvo i učenje povezani su s društvenim konceptima roda⁹⁹. Feminizacija nastave u osnovnim i srednjim školama institucionalizirani je proces koji ohrabruje patrijarhalnu strukturu društva jer učenici uče da je muška dominacija prirodan poredak¹⁰⁰, konstruirajući tako svoju poziciju prema kategoriji roda i usvajajući poželjne oblike ponašanja (dječaka i djevojčica)¹⁰¹.

Etimološki, pedagogija je briga o vođenju djeteta na najbolji mogući način i ona jest (ili bi trebala biti) pedagogija ljubavi neovisna o konstruktumu spola. Prihvatimo li stav da muškarca i ženu treba gledati kao vrlo nestabilne pedagoške konstrukcije i proizvoljan sustav znakova kojemu prijete urušavanje zbog dvosmislenosti značenja¹⁰², možemo očekivati otvaranje prostora za punu implementaciju pedagogije ljubavi. Pedagogija ljubavi može mijenjati socijalizacijske modele koji negiraju ili trivijaliziraju intelekt i autoritet žena. Za sada, čini se da mijenjanje i redefiniranje roda u socijalizacijskim modelima predstavlja veliku boljku feminističke pedagogije i prakse odgojno-obrazovnih institucija.

94 Isto.

95 Martino, Wayne, J. (2008).

96 Orr, Deborah J. (1993); Posner, George J. (2004).

97 Kaplan, Ann E. (1990), Sex, work and motherhood: The impossible triangle. *Journal of Sex Research*, 27, 409–425.

98 Apple, Michael W. (2000), Cultural Politics and the Text u: Apple, Michael W. ur., *Official Knowledge*, 42-60. London: Routledge.

99 Isto.

100 O’Keeffe, S. (2016).

101 Enoch, J. (2008); Chodorow, Nancy J. (1979).

102 Roosevelt, G. (2011).

Literatura:

1. Ailwood, Jo (2008), Mothers, Teachers, Maternalism and Early Childhood Education and Care: some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8 (2). 157-165.
2. Akujobi, Remi (2011), Motherhood in African Literature and Culture. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13 (1). 2-9.
3. Ambrosini Alessandra i Stanghellini, Giovanni (2012), Myths of motherhood. The role of culture in the development of postpartum depression. *Ann Ist Super Sanità*, 48(3), 277-286.
4. Apple, Michael W. (2000), Cultural Politics and the Text u: Apple, Michael W. ur., *Official Knowledge*, 42-60, London: Routledge.
5. Arendell, Terry (2000), Conceiving and Investigating Motherhood: The Decade's Scholarship. *Journal of Marriage and Family*, 62 (4), 1192-1207.
6. Baader, Meike Sophia (2015), Modernizing Early Childhood Education: The Role of German Women's Movements after 1848 and 1968 u: Willekens, Harry, Scheiwe, Kristen i Nawrotzki, Kristen ur., *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*, 217-234, London: Palgrave Macmillan.
7. Baranović, Branislava (2000), „Slika” žene u udžbenicima književnosti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
8. Baranović, Branislava, Doolan, Karin i Jugović, Ivana (2010), Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive? *Sociologija i prostor*, 48 (2), 349-374.
9. Bartulović, Marija (2013), Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturalnog obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 10 (2), 265-281.
10. Bjartveit, Carolyn i Panayotidis, Euthalia Lisa (2014), The Rise of the House of Rousseau Historical Consciousness in the Contemporary ECE Teacher Education Classroom. *Journal of Curriculum Theorizin*, 30 (1), 15-29.
11. Botting, Eileen Hunt (2016), *Wollstonecraft, Mill, and Women's Human Rights*. Yale University Press, New Haven and London.
12. Bruner, Jerome (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb, Educa.
13. Cannella, Gaile (1997), *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
14. Carrigan Wooten, Sara (2011), Whispers in the Halls. Exploring the Mother/Teacher in Madeleine Grumet's Bitter Milk: Women and Teaching. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (3), 317-323.
15. Chodorow, Nancy J (1979). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
16. Darling, John, Van De Pijpekamp, Maaike, Suzanne Maria (1994), Rousseau on the Education, Domination and Violation of Women. *British Journal of Educational Studies*, 42 (2), 115-132.
17. Davis, Shannon N. i Greenstein, Theodore N. (2009), Gender Ideology: Components, Predictors, and Consequences. *Annual Review of Sociology*, 35, 87-105.
18. Deem, Rosemary (1998), New Managerialism and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8 (1), 47-70.
19. Dehli, Kari (1994), They Rule by Sympathy: The Feminization of Pedagogy. *The Canadian Journal of Sociology*, 19 (2), 195-216.
20. Donath, Orna (2015), Regretting Motherhood: A Sociopolitical Analysis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 40 (2), 343-367.
21. Enoch, Jessica (2008), Woman's Place Is in the School: Rhetorics of Gendered Space in Nineteenth-Century America. *College English*, 70 (3), 275-295. (<http://www.jstor.org.ezproxy.nsk.hr/stable/25472267>; pristup: 11. 8. 2018.)

22. Ernst, Holger (2001), Corporate culture and innovative performance of a firm. *Management of Engineering & Technology*, 2, 532-535.
23. Goodlad, John I. (1994), Tomorrow's Schools and Communities u: Goodlad, John, I. ur., *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*, 211-217, San Francisco: CA: Jossey-Bass Publishers.
24. Ivanović, Nevena (2002), Obrazovanje žena: izazov zajednici. *Reč*, 65 (11), 169-193.
25. Jacobi, Juliane (1990), Wer ist Sophie? *Pädagogische Rundschau*. 44, 303-319.
26. Johnston, Deirdre D. i Swanson, Debra H. (2003), Invisible Mothers: A Content Analysis of Motherhood Ideologies and Myths in Magazines. *Sex Roles*, 49(1): 21-33.
27. Kaplan, E. Ann (1990), Sex, work and motherhood: The impossible triangle. *Journal of Sex Research*, 27, 409-425.
28. Kofman, Sara i Ducats, Mara (1988), Rousseau's Phallocratic Ends. *Hypatia*, 3, 123-136.
29. Koshimizu, Yuji (2001), Women and Children in Rousseau's Theory of Education. *Lifelong Education and Libraries*. Dostupno na: <https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/43584/3/KJ00004256662.pdf>. (pristup: 2. 6. 2018.)
30. Kričković Pele, Ksenija (2014), *Vantelesna oplodnja: Rodne i društvene kontroverze*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova i ACIMSI Centar za rodne studije Univerziteta u Novom Sadu.
31. Kušević, Barbara (2012), Kultura intenzivnoga majčinstva kao izazov za suvremenu pedagogiju u: Ljubetić, Maja i Zrilić, Smiljana ur., *Pedagogija i kultura*. Svezak 2, 98-106, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
32. Lalović, Dragutin (2012). Naš savremenik Žan-Žak Ruso. *Matica*, 377-404.
33. Leira, Arnlaug i Saraceno Chiara (2006), Care: actors, relationships, contexts. *Sociologi i Dag, Årgang* 36 (3), 7-34.
34. Leskošek, Vesna (2011), Historical Perspective on the Ideologies of Motherhood and its Impact on Social Work. *Social Work and Society: International Online Journal*, 9 (2). 1-10.
35. MacDonald, Margaret, Rudkowski, Magdalena i Hostettler Schärer, Janine (2013), Lingering discourses: Jean Jacque Rousseau's 18th century images of mothers, fathers, and children. *Canadian Children*, 38 (1), 21-28.
36. Manning, Rita C. (2001), Rousseau's Other Woman: Collette in Le devin du Village. *Hypatia*, 16 (2), 27-42.
37. Martínez Alemán, Ana, M. (2014), Managerialism as the „New“ Discursive Masculinity in the University. *Feminist Formations*, 26 (2), 107-134.
38. Martino, Wayne John (2008), Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry* 38 (2), 189-223.
39. Massey, Marilyn (1987), Religion, Gender, and Ideology: A Historical Exploration. *The Journal of Religion*, 67 (2), 151-163.
40. Mill, John Stuart (2000), *Podređenost žena*. Zagreb: Jesenski i Turk – Hrvatsko sociološko društvo.
41. Neidhardt Friedhelm, Lepsius Rainer i Weiß Johannes, ur., (2013), *Kultur und Gesellschaft*. René König zum 80. Geburtstag. Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27.
42. O'Keeffe, Suzanne (2016), What are male teachers' understandings of masculinities? An exploration of sex, gender and bodies in Irish primary schools. *Palgrave Communications*, 2, 1-12.
43. O'Reilly, Andrea (2004), Mothering against motherhood and the possibility of empowered maternity for mothers and their children“ u: O'Reilly, Andrea ur., *From Motherhood to Mothering – The Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born*, 159-174, Albany: State University of New York Press.
44. Orr, Deborah Jane (1993), Toward a Critical Rethinking of Feminist Pedagogical Praxis and Resistant Male Students. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, 18 (3), 239-254.
45. Owusu-Gyamfi, Clifford (2016), Who Won the Debate in Women Education? Rousseau or Wollstonecraft?. *Journal of Education and Practice*, 7 (6). 191-193.

46. Pascall, Gillian i Lewis, Jane (2004), Emerging Gender Regimes and Policies for Gender Equality in a Wider Europe. *Journal of Social Policy*, 33 (3), 373-394.
47. Pavliček, Tijana (2016), *Intimno, realno, irealno i ironijsko u dramskom stvaralaštvu Lade Kaštelan, Ivana Vidića i Mate Matišića*. Doktorska disertacija. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Filozofski fakultet. (<https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos:3781>; pristup 21. 5. 2019.).
48. Peckover, Christopher (2012), Realizing the Natural Self: Rousseau and The Current System of Education. *Philosophical Studies In Education*, 43, 84-94.
49. Pinar, William F. (2004), *What Is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates.
50. Popa, Bogdan (2011), Mill, Gender Ideal and Gender Oppression: Do Feminists Need to Abolish Gender Roles?. *UCLA Center for the Study of Women*. (<http://escholarship.org/uc/item/46d897kv>. pristup:19. 8. 2018.).
51. Porter, Marie (2010), Focus on mothering: introduction. *Hecate*, 36 (1-2), 5-16.
52. Posner, George J. (2004), *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
53. Pratt, Daniel (2006), Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Časopis Edupoint*. 47, 29-36.
54. Roosevelt, Grace (2011), Reconsidering Dewey in a Culture of Consumerism: A Rousseauian Critique u: Kunzman Robert, (ur)., *Philosophy Of Education*, 283-291, Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
55. Rousseau, Jean-Jacques (1989), *Emil ili o vaspitanju*. Estetika: Valjevo – Beograd
56. Rousseau, Jean-Jacques (1990), *Emil - Sofija ili žena*. Estetika: Valjevo – Beograd.
57. Skelton, Christine (2002), The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education?. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (1), 77-96.
58. Skelton, Christine (2009), Failing to get men into primary teaching: a feminist critique. *Journal of Education Policy*, (24) 1, 39-54.
59. Snitow, Ann (1992), Feminism and Motherhood: An American Reading. *Feminist Review*, 40, 32-51.
60. Srdić Srebro, Anda (2014), Materinstvo: prirodni zakon ili sociokulturni konstrukt? *Etnološko-antropološke sveske*, 23 (12), 37-49.
61. Steedman, Carolyn (1985), The Mother Made Conscious: The Historical Development of a Primary School Pedagogy. *History Workshop*, 20, 149-163.
62. Szapuová, Mariana (2006), Mill's Liberal Feminism: Its Legacy and Current Criticism. *Prolegomena*, 5 (2), 179–191.
63. Taylor Allen, Ann (1982), Spiritual Motherhood: German feminists and the kindergarten movement 1848-1911, *History of Education Quarterly*, 22 (3), 319-337.
64. Taylor Allen, Ann (1988), Let Us Live with Our Children: Kindergarten Movements in Germany and the United States, 1840-1914. *History of Education Quarterly*, 28 (1), 23-48.
65. Thomas, Paul (1991), Jean-Jacques Rousseau, Sexist? *Feminist Studies*, 17 (2), 195-217.
66. Torres, Carlos Alberto (2013), The secret adventures of order: globalization, education and transformative social justice learning. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (238), 661-676.
67. Traustadottir, Rannveig (1991), Mothers Who Care: Gender, Disability and Family Life. *Journal Family Issues*, 1 (2), 1-228.
68. Tucker, St. Judith (2006), The New Future of Motherhood. *Off Our Backs*, 36 (2), 32-38.
69. Ullah, Hazir (2016), School Teaching As A Feminine Profession: The Legitimization And Naturalization Discourses In Pakistani Context. *Papers from the Education Doctoral Research Conference 2015*, 122-130, Birmingham: University of Birmingham.
70. Urbinati, Nadia (1991), John Stuart Mill on Androgyny and Ideal Marriage. *Political Theory*, 19 (4), 626-648.

71. Vilenica, Ana (2013), Postajanje majkom: Od neoliberalnog režima materinstva ka radikalnoj političkoj subjektivizaciji u: Vilenica, Ana ur., *Postajanje majkom u vreme neoliberalnog kapitalizma*. Uzbuna. Beograd. 9-31.
72. Višić, Tanja (2013), Nacionalne populacione politike i konstrukcija materinstva u postsocijalističkoj Srbiji u: Vilenica Ana ur., *Postajanje majkom u vreme neoliberalnog kapitalizma*. Uzbuna. Beograd: 91-131.
73. Vrcelj, Sofija (2014), *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
74. Vrcelj, Sofija i Mušanović, Marko (2011), *Kome još (ne)treba feministička pedagogija?* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
75. Wain, Kenneth (2011), *On Rousseau: An introduction to his radical thinking on education and politics*. Rotterdam, NL: Sense Publishers.
76. Young, Michael (2013), Overcoming the crisis in curriculum studies: a knowledge based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118.
77. Young, Michael (2014), Curriculum theory: what it is and why it is important. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 191-201.

Motherhood – A Basis for Familiarisation of Educational Institutions

SUMMARY

Motherhood and its inherent ethics of care has been determined by the dominant female identity in some works of J. J. Rousseau, F. Fröbel and J. S. Mill. These and other theorists consider mothers to be the best teachers of (their own) children which resulted in various organisational and conceptual attempts to familiarise education. Institutional familiarisation, however, has not produced expected results because the formal curriculum of the educational institutions is based on the (political) negotiation of those in power, not on the ethics of care and pedagogy of love.

Keywords: motherhood, ethics of care, pedagogy of love, familiarisation of the educational institutions.