

**Robi Kroflič**

# Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije

**Povzetek:** Namen prispevka je analiza politike glede poteka šolanja v prvem valu pandemije covid-19 v Sloveniji v luči trendov medikalizacije družbenega življenja in prosvetnopolitičnih idej zoževanja izobraževanja na skrb za pričakovane učne dosežke. Za slovensko prosvetno politiko je značilno zanikanje zavedanja, da je šolanje na daljavo v ospredje postavilo predvsem samostojno učenje, epidemiološki ukrepi, predvideni za šolstvo, pa sledijo pojavu medikalizacije družbe in pogosto ovirajo šolske dejavnosti po pedagoških načelih. Poleg tega so bile premalo poudarjene nevarnosti prenosa večine pedagoškega dela na rabo IKT. Odločilna za kakovostno pedagoško delo in uspešnost preventive pred širjenjem covid-19 bo v prihodnje tudi zamenjava avtoritarno paternalističnega diskurza oblasti z naslavljanjem otrok oziroma mladostnikov kot odgovornih bitij.

**Ključne besede:** covid-19, »učenje« izobraževanja, medikalizacija, avtoritarni pedagoški diskurz

UDK: 37.014

Znanstveni prispevek

## Uvod

Pandemija covid-19 je zagotovo šokirala ves svet, zato za začetek analize, kako se je na to stanje odzvala prosvetna politika in posledično vsi, ki nas stanje v šolstvu zanima, ni odveč v spomin priklicati študijo Naomi Klein *Doktrina šoka*. Njene analize kažejo, da katastrofa, pa naj gre za »državni udar, teroristični napad, zlom trga, cunami, orkan, spravi celotno prebivalstvo v stanje kolektivnega šoka«, v njem pa se družba »odreče stvarjem, ki bi jih sicer divje branila« (Klein 2014, str. 31–32). Pojav novega virusa lahko primerjamo z naravnimi nesrečami, a nas bolj kot to zanimajo načini, kako lahko politika okrepi stanje šoka in ga izrabi za to, da v novi družbeni realnosti uveljavi svoje partikularne cilje. Če odmislimo skrajni primer, ki ga opisuje N. Klein, to je izkoriščanje stanja šoka kot metode psihološkega mučenja, ki jo je ob finančni pomoči CIE razvil Ewen Cameron (prav tam, str. 41–72), je avtorica natančno razgrnila medijsko politiko, ki ima moč poglobiti, včasih pa celo umetno ustvariti stanje šoka v družbi. Vzorčni primer poglobljanja šoka je zagotovo medijska kampanja po terorističnem napadu 11. septembra na Svetovni trgovski center, ustvarjanja šoka pa medijsko promoviranje domnevnega posedovanja jedrske tehnologije, ki je legitimiralo napad na Irak; pojav torej, ki ga danes opredeljujemo s konceptom lažnih novic.

Za analizo medijske politike ob pojavu pandemije covid-19 je pomemben tudi prikaz, kako se medicina odziva na epidemične bolezenske razmere. Ta odziv je med prvimi razkrila Susan Sontag s študijo *Bolezen kot metafora*, v kateri zapiše, da »melodramatika metafore bolezni v sodobnem političnem diskurzu privzema kaznovalno konotacijo: ne bolezni kot kazni, ampak bolezni kot znaka zla, nečesa, kar je potrebno kaznovati« (Sontag 1977, str. 82). Medtem ko se je bolezen dolga stoletja pogosto obravnavala kot božja kazen za grešno življenje, se zdaj opisuje kot sovražno stanje, ki ga je treba premagati. In res se v medicinskem besednjaku hitro pojavijo militantne metafore. Lupton (2003, str. 65–67) navaja naslednje primere: imunski sistem kot obramba pred invazijo tujkov, virusov ali superbakterij ter napad na tumorje in virus HIV/AIDS, ki je ugrabil gostiteljev genski material. Posledično se medicinska znanost in imunologija prikazujeta kot najboljše strokovno izhodišče v vojni zoper (notranje) sovražnike, ta jezik pa legitimira izjemno pomembnost na-

porov zdravnikov kot generalov v vojni zoper bolezni. Martin ob analizi medijskih prispevkov o soočanju z boleznimi v osemdesetih letih ugotavlja, da je prevladujoč imaginarij, ki je bil uporabljen, »imaginarij telesa kot države v vojni na zunanjih mejah, ki vključuje notranje nadzorne sisteme za opazovanje zunanjih vsiljivcev« (Martin v Lupton 2003, str. 68).

Pojav, ki ga je med prvimi opisala S. Sontag, je kasneje v kritični literaturi dobil oznako medikalizacija družbenega življenja. Medikalizirati po Conradu pomeni »napraviti nekaj medicinsko, opisati in opredeliti v medicinski terminologiji ter za to predpisati medicinske tehnike in obravnave«, s tem pa so »nemedicinski problemi opredeljeni in obravnavani kot medicinski, običajno kot bolezni in motnje« (Conrad v Zidar 2019, str. 87–88). Koncept medikalizacije sovpada z opredelitvijo medicinskega diskurza (Fulcher 1989) in posebne družbene moči predstavnikov medicinskih ved, ki jo je Kecmanović (1978) opisal kot eskulapovo avtoriteto – »božanski« preplet modrostne, etične in karizmatične moči.

S širšega družboslovnega vidika imajo ti pojavi številne sporne posledice. Na prvem mestu velja omeniti patologizacijo človeških vedenj in stanj, ko se na primer prevladujoče osebne lastnosti permisivno vzgojenih mladostnikov opisujejo s kliničnopsihološko diagnozo patološki narcisizem, otroška nemirnost pa z diagnozo ADHD. Iz takih opredelitev nadalje sledi poteza, značilna za neoliberalne politike, ko vir problema umestimo v posameznika namesto v družbeno okolje, hkrati pa posameznika razbremenimo odgovornosti z dodeljevanjem pogosto zaželenih diagnoz, kar predstavnikom medicinskih strok daje položaj izjemne družbene moči. V šolski sferi se del te moči prenaša na predstavnike specialističnih strok, kot sta klinična psihologija in specialna pedagogika. In končno, tak družbeni položaj v kriznih razmerah, kakršna je današnja pandemija novega koronavirusa, omogoči legitimiranje represivnih družbenih ukrepov z argumentom nujnega medicinsko preventivnega delovanja (več v Kroflič 2020 a).

Opisane medikalizacije družbenega življenja ter patologizacije nekaterih človeških vedenj in stanj (narcisizem, ADHD itn.) seveda ne podpirajo vsi predstavniki medicinskih ved. Lahko pa ugotovimo, da se glasovi take medicinske argumentacije izrazito okrepijo, ko je neko okolje ogroženo s širitvijo bolezni in v šoku (Klein 2014), kritični glasovi strokovnjakov, ki svarijo pred to argumentacijo, pa so hitro označeni kot tisti, ki slabijo splošno preventivno mobilizacijo, torej kot nevarni ali celo neznanstveni; tudi takrat, ko je potek bolezni še slabo raziskan in znanost nima na voljo dovolj preverjenih strokovnih rešitev.

## **Odzivi prosvetne politike in pedagoške prakse na prvi val pandemije covid-19 v Sloveniji**

Ob dosedanjih analizah vplivov pandemije na delovanje šolskega sistema lahko zaznamo številne negativne, pa tudi pozitivne učinke. Med pozitivnimi učinki na strokovne delavce velja omeniti večjo povezanost in medsebojno pomoč ob izvedbi šolanja na daljavo, pri učencih in dijakih pa zavedanje pozitivnega pomena šole in tudi skrbi za zaščito najbolj ranljivih ter potrebe po solidarnosti (Gregorčič Mrvar

idr., v tisku). A ti pozitivni učinki so po moji oceni bolj posledica spontanih odzivov na pandemijo med učitelji, starši in šolarji kot rezultat strokovne podpore, ki jo je šolstvo dobilo od epidemiologov in prosvetne politike na ravni države. Takšno interpretacijo podpirajo odgovori šolskih svetovalnih delavcev, ki navajajo, da so med pandemijo največjo podporo dobili od ravnateljev in učiteljev, najslabše pa so ocenili sodelovanje in podporo ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter drugih strokovnih institucij (prav tam). Med negativni učinki pa so doseganje študije in številni medijski zapisi v ospredje postavljali še večjo ogroženost najbolj ranljivih skupin učencev oziroma dijakov (socialno ogroženih, učencev ali dijakov z učnimi težavami in posebnimi potrebami) ter naraščanje psihičnih stisk, ki jih je povzročilo zaprtje šol, pa tudi stiske staršev šolajočih se otrok in prosvetnih delavcev, ki so se znašli pred novimi, ne le tehnološkimi izzivi, povečanim obsegom dela in velikimi spremembami dnevnih rutin.

In kako sta se na stanje pandemije v šolstvu odzvali zdravstvena in prosvetna oblast? Med javnimi nastopi glavnega komunikatorja vlade in ministrice za šolstvo lahko opazimo povezanost, pa tudi določeno neskladje. Vsekakor je ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport dosledno sledilo »priporočilom« epidemiologov, da je množično zbiranje državljanov – tudi otrok in mladostnikov – nekakšna tempirana bomba za širjenje okužb, zato je relativno hitro zaprlo šole in vrtce, pedagoško dejavnost pa preselilo na splet in druge oblike izobraževanja na daljavo. Ob teh usklajenih ukrepih med izjavami uradnega vladnega govornca izstopajo tiste o neodgovornih mladih (»virusa ne bomo zajezili s stiskanjem na klopcah v parkih, na Rožniku«, »mladost je norost«), o katerih je Repovž zapisal: »Najhujše je Kacinovo opisovanje mladih. Kot razumemo, mlajše prebivalce Slovenije uvršča zelo nizko po razumu, to so zanj ne samo neodgovorna, ampak tudi malce neumna bitja. Tako govori o njih. Res kdorkoli v vladi misli, da jih bo s tem nesramnim in pokroviteljskim načinom prepričal, naj ne hodijo po zabavah?« (Repovž 2020) Kot najbolj značilno izjavo ministrice za izobraževanje, znanost in šport pa velja navesti trditev, da »šolanje poteka po ustaljenem programu, le z malo drugačno metodično izvedbo« (Kustec 2020), kar lahko interpretiramo kot obliko zanikanja, da so preventivni ukrepi resno zamajali možnosti izvajanja pedagoških procesov po pedagoških načelih. Če ne bi bilo zanikanja nove realnosti, ki ga je prepoznati v javnih izjavah ministrice, bi lahko prej opisane pozitivne učinke pandemije pri načrtovanju dela v novem šolskem letu bolje uporabili. Tako pa prve analize delovanja šolskega sistema v Sloveniji kažejo na nevarne preusmeritve pedagoških praks, ki ogrožajo uresničitev nekaterih sprejetih strateških usmeritev, pa tudi zakonskih okvirov šolskega sistema v Sloveniji.

Analize medijskih sporočil ministrstva in različnih priporočil, ki so jih pripravile nacionalne strokovne institucije (NIJZ, ZRSŠ), kažejo na dve nevarni usmeritvi: osnovna pozornost je bila namenjena zagotavljanju pogojev za samostojno učenje s pomočjo spletnih gradiv ter organizaciji zaključnega ocenjevanja znanja, ob odprtju vrtcev in šol pa je bil v ospredju predvsem preventivno higienski vidik poučevanja, ki pogosto onemogoča kakovostno vzgojno delovanje; še več, po mnenju nekaterih šolnikov upoštevanje predpisov NIJZ celo ovira izvedbo zakonsko določenih nalog vrtca in šole (Kodelja 2020).

## O mešanju konceptov izobraževanja in učenja

Prva usmeritev, torej v zagotavljanje pogojev za samostojno učenje in verodostojno merjenje učnih izidov, sovpada z radikalizacijo napovedi težav šolskih sistemov v obdobju merjenja učnih dosežkov (Biesta 2010). Biesta je v odmevnem delu *Dobro izobraževanje v dobi merjenja: etika, politika, demokracija* (prav tam) ter številnih nadaljnjih objavah, ena zadnjih s to tematiko se imenuje *Ali bi moralo biti izobraževanje ponovno odkrito?* (Biesta 2019), razgrnil vrsto antropoloških, političnih in kurikularnih argumentov v podporo tezi, da »učenjenje« (*learnification*) pomeni nevarno spreminjanje izobraževalnih sistemov v tovarno produkcije in nadzora družbeno zaželenih učnih dosežkov. To logiko zasledimo že v leta 1947 objavljenem Tylerjevem behaviorističnem modelu načrtovanja kurikuluma (Tyler v Kroflič 1992), ki je bil v kurikularnih teorijah v sedemdesetih letih 20. stoletja podrobno analiziran in nadomeščen z različnimi oblikami skrbi za pozornost, namenjeno realizaciji ciljev, ki jih ni mogoče opredeliti kot dosegljivih končnih stanj, ter s procesnim načrtovanjem in evalvacijo. Odločilen »udarec« takšni zasnovi načrtovanja izobraževanja pa pomeni kurikularna predpostavka, da ključni vprašnji pri načrtovanju izobraževanja nista, kaj in kako poučevati, temveč zakaj poučevati in čemu naj služi izobrazba (prav tam). Na to vprašanje da Biesta (2019) nedvoumen odgovor, da ključna naloga izobraževanja ni pripraviti učence k učenju oziroma izkazovanju družbeno določenih standardov znanja, ampak v njih vzbuditi željo po eksistiranju v svetu kot subjekti. Biti subjekt pa po njegovem mnenju, ki ga povzema po H. Arendt, ne pomeni biti suveren, neodvisen od kakršnihkoli posegov od zunaj, ampak vstopiti v dialog s svetom, ki nas nagovarja in kliče v eksistenco. Tu Biesta poleg argumentacije H. Arendt povzema še stališče francoskega teoretika Meirieuja, da namreč lahko resnično bivam kot subjekt v svetu z drugimi le na način, da sebe ne jemljem kot center sveta. Do predlaganega presegevanja egocentričnosti in krepitve odgovornosti do sveta in drugih, ki ta svet naseljujejo, pa ne vodi zgolj samostojno učenje dejstev o svetu, ampak je »pravilno ime tega nagovora [...] poučevanje« (prav tam, str. 551).

Biti v dialogu v svetu, okuženem s koronavirusom, seveda pomeni poseči v obstoječe učne načrte in kontekstualizirati šolsko znanje. Soočenje s covidom-19 je medicinski, pa tudi širši družbeni problem, ki ga je mogoče povezati s številnimi kurikularnimi vsebinami na vseh ravneh izobraževanja. Je hkrati problem, ki je tako v času zaprtja vrtcev in šol kot kasnejšega odprtja vzgojno-izobraževalnih institucij ob strogih preventivnih ukrepih korenito posegel v bivanjske navade otrok in mladostnikov, zato bi v njih zlahka prebudili zanimanje za vsebine, ki bi jim pomagale razumeti novo realnost, v kateri so se znašli. Žal je ministrica za izobraževanje novo šolsko realnost opredelila kot nekoliko spremenjeno metodično izvedbo, ki dosledno sledi obstoječim kurikularnim izhodiščem, pozornost učiteljev pa nenehno usmerjala zgolj v rabo sredstev za poučevanje na daljavo in zagotavljanje neoviranega pridobivanja ocen znanja.

Enako kot za izobraževalno dimenzijo je ukvarjanje z doživljanjem in razumevanjem nove pandemične realnosti pomembno za vzgojno dimenzijo poučevanja. Vzgoja je bila ob zaprtju vrtcev in šol še posebej ogrožena, saj zahteva tesne

osebne stike ter organiziranje časa in prostora, potrebnega za spodbujanje otrok in mladostnikov, da reflektirajo intenzivno doživljanje ogrožajočih in omejevalnih vidikov lastnega bivanja, kakor tudi položaja, v katerem so se znašli najbolj ranljivi: starejši in bolni zaradi smrtne nevarnosti ob morebitni okužbi z virusom, socialno ogroženi zaradi še zaostrenih slabih bivanjskih pogojev, hkrati z njimi pa tudi vsi ostali zaradi ovir pri ohranjanju povezanosti z vrstniki. Na srečo so se nekatere šole odločile, da podprejo takšne refleksije učencev oziroma dijakov s posebnimi zavihki na uradnih spletnih straneh, namenjenih deljenju osebnih refleksij o bivanju v času zaprtja šol (gl. npr. GFML-jevci smo doma (2020)), ki pomagajo krepiti vrstniške povezave s spodbujanjem nastajanja virtualnih stikov s pomočjo novih medijev (na primer vzpostavitev tedenske televizijske oddaje Franckin voz v Dijaškem domu Ivana Cankarja v Ljubljani (2020)). Na splošno pa velja, da so šole v prizadevanjih za nadaljnji potek izobraževanja in pridobivanje ocen najbolj zanemarile ravno vzgojno dimenzijo.

Usmerjenost v učne dosežke je dodatno problematična zaradi manka zavedanja o nevarnostih rabe IKT v pedagoških praksah. Ne smemo pozabiti izjave enega največjih poznavalcev rabe IKT v sodobnem času, Bernarda Stieglerja, ki sodobne tehnologije opredeljuje v platonističnem pomenu *pharmakona* kot zdravila in hkrati strupa, obenem pa je prepričan, da sodobna digitalizacija kot orodje kapitala »proletarizira« potrošnike informacij, s tem da avtomatizira in standardizira jezike oziroma informacije ter tako zastruplja in uničuje pozornost, imaginacijo in željo po vednosti (Kouppanou 2016). Enako pomembno je opozorilo strokovnjaka za umetno inteligenco Joeja Dumolina, ki opozarja, da strojno ali globoko učenje ni učenje z razumevanjem, ampak polnjenje algoritmov s primeri oziroma vzorci, ki jih uporabimo v določeni delovni operaciji: »Razumevanje in algoritem sta vsak na svojem bregu.« (Dumolin 2019) Številni strokovnjaki dokazujejo, da je učenje in poučevanje s pomočjo digitalnih medijev večinoma zasnovano na reprezentacijski teoriji mišljenja, informacijskem modelu vednosti in redukciji pedagoških interakcij na zaporedje transakcij podatkovnih informacij, ki predpostavlja, da informacije, posredovane prek simbolov, že vključujejo tudi pomene, ki so vnaprej določeni s tehnološkimi sistemi (Lundie 2016; Shutkin 2019). Tem teorijam, ki se osredotočajo na spodbujanje mišljenja učenca s programiranimi zasnovami učnih nalog in vnaprej algoritemsko določenimi poteki reševanja problemov ter pravilnimi rešitvami (in so konsistentne z individualizacijskimi procesi neoliberalnega režima), se lahko postavimo po robu z različnimi pristopi. Shutkin (2019) predlaga spodbujanje razširjenega mišljenja, to je dinamičnega sistema interakcij med ljudmi, tehnologijami in materialnim svetom, ki vse vplivajo na naše mišljenje. Lundie (2016) zagovarja kombinacijo računalniškega posredovanja podatkov z živim učiteljem, Stiegler (2012) pa oblikovanje heterogenih hermenevtičnih skupnosti, ki ustvarjajo singularne jezike in komunikacijo med njimi. Vsi navedeni avtorji zagovarjajo tudi kreativno rabo IKT, ki je ne vidimo samo kot sredstvo programiranega učenja, ampak kot tehnološko orodje v podporo različnim oblikam pedagoške komunikacije (več v Kroflič 2020 b).

Iz doslej povedanega je razvidno, da obstaja pomembna razlika med spodbujanjem samostojnega učenja s pomočjo IKT in poučevanjem na daljavo. Za zagotavljanje

gradiv in pripomočkov za učenje na daljavo smo pri nas relativno dobro opremljeni, tako tehnično kot z obvladovanjem tehnoloških rešitev. To seveda ne pomeni, da smo tako pedagoški delavci kot otroci in mladostniki enako tehnično usposobljeni in materialno preskrbljeni, a je to mogoče ob zavedanju in pomoči države relativno hitro izboljšati. Raba tehničnih pripomočkov (predvsem računalniške opreme) za poučevanje na daljavo pa je nekaj povsem drugega. Poučevanje je zasnovano na specifični vlogi, ki jo mora v komunikaciji z učečimi se osebami opraviti učitelj. Učiteljeva vloga bi morala biti povezana z motiviranjem učečih se za delo, usmerjanjem pozornosti učečih se na pojave, ki jih opisuje učna materija, in izzivanjem učečih se k premisleku ob novih učnih vsebinah, s pogovori o novih spoznanjih, izmenjevanjem pogledov in ne nazadnje učnih dosežkov. Učitelj bi moral poskrbeti tudi za to, da ima uvid v učni napredek učencev, dijakov ali študentov, in tistim, ki izstopajo v tempu učenja (torej tako šibkejšim kot nadarjenim), ponuditi dodatne razlage, gradiva, izzive, drugačne motivacije itn. Skratka, bistvo poučevanja na daljavo ni samo ali celo ne predvsem posredovanje novih informacij – to je tisti del učiteljskega dela, ki ga je najlažje nadomestiti s tehnološkimi rešitvami –, ampak pomeni ohranjanje žive komunikacije ob hkratnem usvajanju učnih vsebin.

Ob tem pa ne smemo spregledati, da pedagoška komunikacija v šoli poteka v različnih smereh, med učitelji in učenci, dijaki oziroma študenti, pa tudi med učečimi se osebami in celotnim kulturnim okoljem, ki ga ustvarja šola kot institucija. In glavni izziv poučevanja na daljavo je ravno v tem, kako zagotoviti ohranjanje te kompleksne komunikacije v skupnosti učečih se oseb.

Večsmerna komunikacija je tista, ki najbolj vključuje vzgojno dimenzijo. Seveda je velik del te komunikacije možno prenesti v računalniško oziroma spletno okolje, a za to potrebujemo veliko tehničnega znanja, predvsem pa »domišljije« za kreativno rabo spletnih orodij, ki je povprečnemu učitelju pogosto manjka več kot otrokom in mladostnikom, ki jih opisujemo kot »digitalne domorodce«. Hkrati pa je tudi spodbujanje digitalnih domorodcev, da izumljajo nove, bolj kreativne rabe spletnih orodij, zelo pomembno, saj jih popularna kultura sili v zelo okrnjeno, potrošniško rabo družabnih omrežij, neprimerna vzgojenost pa tudi v zlorabe (hitra rast spletnega nasilja med mladimi uporabniki družabnih omrežij).

Verjetno bi se lahko mnogo uporabnega naučili še od ene skupine, katere delovanje je zahtevana izolacija prizadela podobno kot šolnike in šolajoče se, to je od umetnikov. Ti povsod po svetu nenehno izumljajo nove in nove načine, kako umetnost prenesti v javne prostore, ki lahko delujejo tudi v tem času. Nove pristope in metode učiteljev, ki jih terja današnji trenutek, bi lahko poimenovali kot premik od kulture učenja h kulturi poučevanja (Biesta 2010, 2019). Ko razvoj metodik v svoje roke vzamejo specialni didaktiki, psihologi in še posebej prosvetni politiki, se namreč težišče pedagoških vprašanj usmeri na to, kako učeči se usvajajo znanje in kako to usvojeno znanje ustrezno meriti. Tako se šolska vprašanja depedagogizirajo (Medveš 2020).

## O medikalizaciji šolskega prostora

Druga nevarna usmeritev medijskih sporočil predstavnikov vladnih strokovnih institucij, ki smo jo zaznali v spomladanskem obdobju pandemije covid-19 ob odprtju vrtcev in šol, pa je bil poudarjen preventivno higijenski vidik poučevanja, ki pogosto onemogoča kakovostno vzgojno delovanje. Ko v vrtcih in šolah kot vzgojno-izobraževalnih institucijah začne prevladovati medicinsko preventivni diskurz, tudi za ceno ogrožanja možnosti uresničevanja pedagoških načel in zakonsko določenih nalog vrta in šole, govorimo o medikalizaciji.

Medikalizacija šolskega prostora ni nov pojav, ki bi ga v šolskih politikah in praksah zaznali šele med ogrožajočo pandemijo covid-19. V nekakšno »predzgodovino« medikalizacije šolskega prostora lahko vpišemo delo o vzgoji in negi otrok pediatra Benjamina Spocka. Njegovo znamenito delo *Nega in vzgoja otrok* postane po Svetem pismu prvi pravi bestseller po drugi svetovni vojni, saj je bilo do preloma tisočletja po svetu prodanih več kot 50 milijonov izvodov v 39 jezikih (Encyclopedia Britannica 2020). Medicinska metaforika na področju pedagogike je bila vse bolj podprta s »populističnim« razumevanjem psihoanalitične razvojne teorije, ki je nastala na podlagi kliničnih psiholoških raziskav in opozarja na ranljivost otroka in nujnost njegove zaščite pred patološkimi vplivi v zgodnjem otroštvu, ki naj bi povsem determinirali nadaljnje življenje posameznika. Hkrati se je izoblikovala ponudba specialistične pomoči staršem in učiteljem, ki postajajo vse bolj negotovi glede svoje zmožnosti oblikovanja zdravih življenjskih potekov otrok in mladostnikov (Furedi 2001).

Specifična pojavna oblika medikalizacije šolskega življenja je tudi politika ničelne tolerance do nasilja, ki je povezana z odzivi na razraščajoče se nasilje in streljanje v ameriških šolah. Giroux (2009) v analizi dogajanja ob uvajanju politike ničelne tolerance piše, da so v tem obdobju »mladostniki predstavljeni kot psihološko vznemirjeni, potencialno brezobzirni morilci (zlasti mladi vojni veterani), skupinski posiljevalci (lažno obdolženi igralci lacrossa na Univerzi Duke), šolski strelci in desenzibilizirani domači teroristi« (prav tam, str. 91). Metaforo ranljivega otroka ali mladostnika torej začne izpodrivati podoba »nevarnega mladostnika – patološkega terorista«, katerega divje narave nismo dovolj zgodaj ukrotili s strogo disciplino, zdaj pa ga je treba čim prej odstraniti iz šolskega okolja. Prikazane izpeljave v celoti podpira tudi leta 2007 objavljena študija Philipa Zimbarda *Luciferjev efekt. Razumeti, kako se dobri ljudje spremenijo v slabe*, v kateri avtor v ospredje postavlja tri povezane dejavnike, ki vplivajo na človekovo vedenje: dispozicijskega (»slabo jabolko«), situacijskega (»sod smodnika«, *bad barrel*) in systemske strukture moči (ustvarjalci soda smodnika, *barrel-makers*). Zaščitniki sistema običajno radi pripišejo vso krivdo dispozicijskim lastnostim prestopnikov, in to ne samo v penoloških institucijah, ampak tudi v šolah (Morrison 2014, str. 124). In rešitev spopada z nasiljem je seveda povečan nadzor in strogo, pogosto čezmerno sankcioniranje prekrškov (Kroflič 2019).

Posebej močno povezanost med militantnim medicinskim in prosvetnopolitičnim diskurzom pa doživljamo v današnjih dneh ob pojavu pandemije novega koronavirusa. V ZDA pandemijo primerjajo s terorističnim napadom na Svetovni trgovski center,



v Sloveniji z vojno za osamosvojitve. In čeprav omenjanje vojnih razmer v političnih govorih konotira povezanost državljanov v boju zoper nevidnega sovražnika, hkrati poskuša legitimirati zoževanje prostora človekovih pravic in povečevanje pooblastil represivnim organom. Govorjenje o nevidnem sovražniku ustvarja kulturo tesnobe, ta pa legitimira zaščitne preventivne medicinske in družbene represivne ukrepe, četudi ti predvidljivo povzročajo številne dodatne socialne in psihične stiske otrok in mladostnikov ter hitro erozijo demokratičnih mehanizmov v družbi.

Ob opisanih primerih grobega poseganja nadzornih in kaznovalnih mehanizmov v šole se jasno pokaže moč ideološke zlorabe metaforičnega govora v javni sferi (Bratož 2010). Uvajanje drastičnih preventivnih ukrepov se legitimira s predstavo o neodgovornih državljanih, ki jih lahko zaščitimo zgolj s sistemom prepovedi in policijskim nadzorom. V pedagoškem kontekstu se otrokom in mladostnikom vsiljuje predstava, povezana z njihovo ranljivostjo in nezmožnostjo odgovornega samozaščitnega ravnanja, pedagoškim delavcem pa primarna skrb za zaščito in nego otrok, četudi zaščitni ukrepi onemogočajo upoštevanje temeljnih pedagoških načel v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Da taka javna podoba nezmožnega otroka povzroča negativne učinke, je iz eksperimentov Rosenthala in L. Jacobson v letu 1964 znano kot *Pigmalionov učinek* oziroma *samouresničujoča se prerokba*. O tem fenomenu piše Merton že leta 1948, kot primere pa poleg delovanja bančnega sistema in zloma borze leta 1929 navaja tudi rasno politiko v ZDA, ki je bila zasnovana na predsodku o domnevno manjših intelektualnih sposobnostih temnopoltih, kar lahko označimo kot še eno zlorabo psihomedicinskih sredstev (pripisovanja nižje izmerjenega IQ rasnim značilnostim Afroameričanov) za oblikovanje šolske politike. Zaradi takega odnosa prosvetna politika seveda ni dodeljevala štipendij temnopoltim otrokom oziroma mladostnikom, saj to ne bi bilo ekonomično, posledično pa so ti seveda izkazovali nižje akademske uspehe (Gomboc 2011). V pedagoški psihologiji je ta učinek poznan kot možnost, da se učenčeve sposobnosti krepijo, če to pričakuje učitelj (prav tam). Seveda odvisnost učenčeve samopodobe in sposobnosti samostojnega odločanja od pričakovanih pomembnih odraslih deluje tudi v obratni smeri. Otrok oziroma mladostnik, ki je pogosto obravnavan kot ranljivo, nezmožno bitje, bo v resnici v osebnih zmožnostih in odgovornosti napredoval počasneje kot takrat, ko njegova prizadevanja podpremo s podobo zmožnega, odgovornega bitja. Zato lahko sklenem s preprosto ugotovitvijo, da je težko pri zdravi pameti pričakovati, da bomo z nenehnim naslavljanjem otrok in mladostnikov kot neodgovornih bitij ter grožnjami s sankcijami učinkovito krepili njihovo odgovornost, s tem pa tudi dolgoročno učinkovitost samih medicinskih preventivnih ukrepov.

Opisani paternalistični diskurz je torej nevaren in pedagoško neustrezen tudi za uspešnost preventivnih zdravstvenih politik. Leta 1985 je Geoffrey Rose v epidemiološkem članku *Bolni posamezniki in bolne populacije* (članek je bil leta 2001 ponatisnjen v *International Journal of Epidemiology*, danes pa se pogosto omenja v strokovnih razpravah ob pandemiji) ugotavljal, da je največji problem uvajanja preventivnih zdravstvenih ukrepov na celotnih populacijah, imenovan *paradoks preventive*, v tem, da preventivni ukrepi praviloma prinašajo malo koristi večini vključenih posameznikov, od tod pa izhaja tudi nizka motivacija posameznikov za

njihovo sprejetje. Če ljudem ponudimo ukrepe za odstranjevanje dejanskih rizičnih dejavnikov, kot je na primer nadzor nad onesnaževanjem zraka ali opustitev kajenja, bodo preventivni ukrepi bolje sprejeti. Ko pa s preventivnimi ukrepi ne odpravljamo vzroka bolezni, ampak poskušamo bolezen zajeziti s spremenjenimi življenjskimi navadami (kot danes s samoizolacijo, karanteno, prepovedjo zbiranja večjih skupin, zahtevano fizično distanco in nošnjo zaščitnih mask v javnih prostorih), moramo zagotoviti verodostojne podatke o varnosti in učinkovitosti teh ukrepov. V nasprotnem primeru se bodo mnogi državljani začeli upirati tudi z medicinskega vidika smiselnim ukrepom (Rose 2001, str. 432). Edini učinkovit pristop za povečanje pripravljenosti za sprejetje nelagodnih sprememb življenjskih praks, kadar to zahteva preventivna zaščita, je zato obravnavanje državljanov kot odgovornih bitij in krepitev te odgovornosti s sprotnim verodostojnim obveščanjem o učinkih ukrepov. Zastrasovanje nerizičnih posameznikov in omejevanje njihovih življenjskih izbir z grožnjo kaznovanja neupoštevanja omejitev preprosto na dolgi rok ne more biti uspešno, o čemer priča vse bolj glasno nasprotovanje preventivnim ukrepom ob drugem valu širjenja okužb, na še daljši rok pa lahko pričakujemo tudi nasprotovanje cepljenju, česar se epidemiologi najbolj bojijo. Zato moramo militantni in zastraševalni jezik, podprt s psihomedicinskimi in vojaškimi metaforami, čim prej nadomestiti z verodostojnimi in prepričljivimi argumenti ter informacijami o možnostih samozaščitnega ravnanja ter na tej podlagi preventivno varstveni diskurz zamenjati s pedagoškim.

### **Česa se nismo naučili iz prvega obdobja pandemije covid-19?**

Kljub velikim naporom vseh, ki smo se ukvarjali z obvladovanjem vplivov pandemije na delovanje vzgojno-izobraževalnega sistema, lahko trdimo, da nismo zadovoljivo poskrbeli za obvladovanje predvidljivih socialnih in psihičnih stisk otrok in mladostnikov. Prav tako se nismo dovolj soočili z zaviranjem inkluzivne usmeritve delovanja šolskega sistema, ogrožanjem temeljnih predpostavk pravičnosti in povzročanjem erozije demokratičnih mehanizmov v šolski politiki. Zato bi se ob novem valu okužb morali pripraviti na nekatere nujne ukrepe za zmanjševanje škodljivih učinkov pandemije.

Zahtevana nošnja mask, ohranjanje fizične distance in prestavljanje pedagoške komunikacije na splet zagotovo ovirajo socialno komunikacijo, nikakor pa je v celoti ne onemogočajo oziroma radikalno siromašijo različne izrazne možnosti. Tesne osebne stike lahko vsaj določen čas vzdržujemo tudi prek družabnih omrežij in s pomočjo drugih tehničnih rešitev, a taka »komunikacija na daljavo« terja nestandardno rabo komunikacijskih orodij, ki se je moramo naučiti.

Osrednje vprašanje, ki si ga zastavljata ameriški nevrolog James Coan (Coan v Shafy 2020) in pri nas antropolog Rajko Muršič (2020), je, kako ohraniti kontakt in medčloveško bližino kljub prepovedi fizičnega kontakta oziroma dotika. Muršič razvija tezo, da je dotik »najbolj elementaren test resničnosti, je stik z resničnostjo in zaradi tega tudi temeljna čarovnija družbenosti«, omejevanje dotikanja pa na daljši rok pomeni grožnjo »družbenosti, človeški bližini in solidarnosti« (prav

tam, str. 50). Coan pa tem argumentom dodaja tudi uvid v pomen fizične bližine za posameznikovo zdravje, saj »kdor je osamljen, pogosteje zboli. Rane se slabše celijo, imunski sistem je šibkejši [...] Družbena osama ubija, to je dejstvo.« (Coan v Shafy 2020, str. 52)

Vprašanje, ki se na tem mestu zastavlja samo od sebe, je, ali lahko fizični dotik vsaj občasno nadomestimo z osebnim kontaktom prek družabnih omrežij in drugih IKT-pripomočkov, ki bi ontološko ustrezal predpostavkam Levinasove etike osebne srečanja oziroma obličja. Je na primer imaginarna izkušnja, ki jo zagotavlja osebni stik z umetnino, lahko »nadomestek« za fizično izkušnjo telesne bližine z upodobljeno osebo oziroma družbeno situacijo (več o tem glej Kroflič 2017)? In, podobno, je komunikacija na daljavo s pomočjo spletne tehnologije lahko nadomestek za neposredno komunikacijo v fizični bližini?

Da stik z umetnino in prek njega imaginarna izkušnja lahko nadomešča transformativno moč izkušnje telesne bližine, pričajo tako teoretske raziskave kot izkušnje s praktično rabo umetnosti kot pedagoškega in celo terapevtskega sredstva (za primer uporabe zgodbe glej prav tam), zato bi moralo veljati enako tudi za omogočanje osebnih sikov s pomočjo IKT. Seveda pa to terja nestandardno rabo predvsem družabnih omrežij. Spremljanje objav na Facebooku in všečkanje vsebin vsekakor ni isto kot osebna komunikacija. Da bi prišlo do osebne komunikacije, Coan predlaga, da naslovniku komunikacije na daljavo povemo kaj, kar nam gre težko z jezika: »Lahko je pesem, ki ste jo spesnili, ali popevka. Če se nanjo odzovem ugodno in sočutno, vašim možganom sporočam, da niste sami.« (Coan v Shafy 2020, str. 53) Pogoj osebnega stika na daljavo je torej zmožnost in pripravljenost, da se v komunikaciji učitelji osebno izpostavimo kot enako ranljiva in podpore drugega potrebna bitja, kot so to učenci, dijaki in študenti, s katerimi komuniciramo.

Spodbujanje take osebne komunikacije seveda presega rabo IKT za potrebe samostojnega učenja, ki spletna orodja reducira na sredstvo prenašanja učnih gradiv v domove otrok in mladostnikov. Tisto, kar ob taki rabi IKT manjka, da bi podprli kompleksnejše oblike pouka na daljavo, je poleg vzpostavljanja povezav med informacijami, osebnimi stališči in oblikovanjem pomenov ter kontekstualizacije šolskega znanja tudi oblikovanje učnih skupnosti, potrebnih za kritično obravnavo učne materije namesto individualnega učenja. Zelo povedna v prid omenjeni hipotezi je zgodovinska zasnova sokratskega dialoškega načina poučevanja in ustvarjanja vednosti, ki se v smiselni obliki ohranja v programih filozofije za otroke. »Jedro filozofije za otroke predstavlja skupnost raziskovanja« (Šimenc 2009, str. 13), ki zagotavlja odprto razpravo brez vnaprej določenih »pravilnih odgovorov« (»učnih izidov«), samoregulirano učenje ob sodelovanju, spodbujanje kritičnega mišljenja, kakor tudi »izkustvo skupne avtoritete« (prav tam). Hkrati so po Lipmanu, utemeljitelju koncepta filozofije za otroke, skupnosti raziskovanja oblikovalke vrlin, na primer kritičnega in kreativnega mišljenja, socialnih in dialoških spretnosti, sposobnosti poslušanja in spoštovanja drugega ter empatije (Lipman v prav tam, str. 14). Vse to tvori jedro vzgoje za deliberativno demokracijo, podmena katere sta seveda ustvarjanje prostora medsebojnega spoštovanja in zaupanja ter pripoznanje otroka oziroma mladostnika kot zmožnega, odgovornega bitja.

Gre torej za vrednotno opredelitev, ki je v diametralnem nasprotju z avtoritarnimi težnjami v državi, tudi šolski politiki. In ker šola na daljši rok po svojih transformativnih potencialih ne more uspešno tekrovati s širšimi družbenimi okoliščinami, ostaja sprememba šolske politike na vseh ravneh odločanja prvi pogoj za uspešno spopadanje s pandemijo in njenimi verjetnimi prihodnjimi virusnimi grožnjami.

## Sklep

Ideološko spodbudne ocene predstavnikov ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter podpornih strokovnih institucij, da smo prvi val soočenja s pandemijo covid-19 zelo uspešno obvladali, pomenijo torej nevarnost zanikanja dejstva, da izobraževanje na daljavo, četudi bo v prihodnje kombinirano s klasičnim poukom ob zaostrenih preventivnih higienskih ukrepih, zahteva temeljito soočenje s predvidljivimi negativnimi stranskimi učinki. Medikalizacija šolskega življenja, mešanje konceptov poučevanja in učenja na daljavo ter spregledanje nevarnosti, ki jih v poučevanje vnaša bolj razširjena raba IKT, so tri ključna področja, ki v novi pedagoški realnosti terjajo temeljite premisleke. Odločilno vlogo v novi realnosti pa bo imel tudi osnovni model komuniciranja prosvetne oblasti in pedagoških delavcev z otroki ali mladostniki in njihovimi starši. Kot kažejo predstavljene raziskave, je avtoritaren, paternalističen model komunikacije, ki se utemeljuje na podmeni ranljivega, neodgovornega otroka oziroma mladostnika, neustrezna podlaga za vzgojo odgovornega posameznika in posledično tudi za uspešno vodenje zdravstvene preventivne strategije zaščite pred pandemijo na državni ravni.

## Literatura in viri

- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2019). Should teaching be re(dis)covered? Introduction to a symposium. *Studies in Philosophy and Education*, 38, str. 549–553.
- Bratož, S. (2010). *Metafore našega časa*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Dumolin, J. (2019). *Eksplzija globokega učenja še ne pomeni, da bomo premaknili možgane v računalnik* (Intervju s strokovnjakom za umetno inteligenco). Dostopno na: <https://www.rtvsllo.si/znanost-in-tehnologija/joe-dumoulin-eksplzija-globokega-ucenja-se-ne-pomeni-da-bomo-premaknili-mozgane-v-racunalnik/503811> (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Encyclopaedia Britannica*. (2020). Dostopno na: <https://www.britannica.com/biography/Benjamin-Spock> (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Fulcher G. (1989). *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid parenting. Abandon your anxieties and be a good parent*. London: Allen Lane.

- GFML-jevci smo doma. Prispevki iz karantene ob koronavirusu 2020.* (2020). Dostopno na: <http://www.gfml.si/index.php/o-soli/smo-doma> (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Gomboc, S. (2011). Samouresničujejoča se prerokba: pojav in implikacije. *Psihološka obzorja*, 20, št. 2, str. 83–105.
- Gregorčič Mrvar, P., Šteh, B., Jeznik, K. in Šarić, M. (v tisku). *Soočanje šolskih svetovalnih delavcev z epidemijo covid-19*.
- Kecmanović, D. (1978). *Društveni korijeni psihiatrije*. Beograd: Nolit.
- Klein, M. (2014). *Doktrina šoka. Razmah uničevalnega kapitalizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kodelja, Z. (2020, 5. 9.). Šola v mejah zdravega razuma. *Sobotna priloga Dela*. Dostopno na: <https://www.delo.si/sobotna-priloga/sola-v-mejah-zdravega-razuma-344987.html> (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Kouppanou, A. (2016). '...Einstein's most rational dimension of noetic life and the teddy bear...' An interview with Bernard Stiegler on childhood, education and the digital. *Studies in Philosophy and Education*, št. 35, str. 241–249.
- KreatorijTV – Frančin voz 01*. KUD Pozitiv DIC, 18. maj 2020. (2020). Dostopno na: [https://www.youtube.com/watch?v=jkDt92s\\_wgE](https://www.youtube.com/watch?v=jkDt92s_wgE) (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 12, str. 10–31.
- Kroflič, R. (2019). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, XXX, št. 1–2, str. 9–27.
- Kroflič, R. (2020 a). Raba metafor v pedagogiki. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: ZIFF, str. 177–194.
- Kroflič, R. (2020 b). *Ustvarjalna raba multimedije v vzgoji z umetnostjo* (predavanje na Pedagoško-andragoških dnevih 2020: Vplivi sodobnih tehnologij na učenje in izobraževanje, Filozofska fakulteta, 23. 1. 2020). Dostopno na: [http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Kroflc%20\(2020\)%20PAD%20-%20Ustvarjalna%20raba%20multimedije%20v%20vzgoji%20z%20umetnostjo.pdf](http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Kroflc%20(2020)%20PAD%20-%20Ustvarjalna%20raba%20multimedije%20v%20vzgoji%20z%20umetnostjo.pdf) (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Kustec, S. (2020). Šolanje na daljavo odslej nadomešča redno šolsko delo, matura ostaja. *Primorske novice, STA*. 30. 3. 2020. Dostopno na: <https://www.primorske.si/slovenija/kustec-solanje-na-daljavo-odslej-nadomesca-redno-s> (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Lundie, D. (2016). Authority, autonomy and automation: The irreducibility of pedagogy to information transactions. *Studies in Philosophy and Education*, 35, str. 279–291.
- Lupton, D. (2003). *Medicine as culture. Illness, disease and the body in Western societies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Muršič, R. (2020). Med eliminacijo virusa in preoblikovanjem družbe v infekcijsko kliniko. *Sobotna priloga Dela*. 22. 8. 2020. Dostopno na: <https://www.delo.si/sobotna-priloga/med-eliminacijo-virusa-in-preoblikovanjem-druzbe-v-infekcijsko-kliniko-341276.html> (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Repovž, G. (2020, 10. 7.). Prvi škodljivec (Uvodnik). *Mladina*, št. 28. Dostopno na: <https://www.mladina.si/199734/prvi-skodljivec/> (pridobljeno 19. 9. 2020).
- Rose, G. (1985). Sick individuals and sick populations (Reiteration). *International Journal of Epidemiology*, 30, str. 427–432.
- Shafy, S. (2020, 22. 5.). Samo jaz, v samotni. *Mladina*, št. 21, str. 52–53.

- Shutkin, D. (2019). Representationalism and power: The individual subject and distributed cognition in the field of educational technology. *Studies in Philosophy and Education*, 38, str. 481–498.
- Sontag, S. (1977). *Illness as metaphor*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Ltd.
- Šimenc, M. (2009). Državljanska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 4, str. 10–24.
- Zidar, M. (2019). *Protektivno otroštvo in družbena medikalizacija: primer hiperkinetične motnje. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Robi KROFLIČ (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

## THE POLICY OF SCHOOLING AND EDUCATION DURING A PANDEMIC

**Abstract:** The purpose of this paper is to analyze the policy of schooling in the first wave of the Covid 19 pandemic in Slovenia in the light of medical trends in the medicalization of social life and educational-political ideas of narrowing education to the expectation of learning outcomes. Slovene educational policy is characterized by a denial of the awareness that distance learning has highlighted independent learning, and epidemiological measures envisaged for education follow the phenomenon of medicalization of society and often hinder school activities according to pedagogical principles. In addition, the dangers of transferring most pedagogical work to the use of ICT were insufficiently exposed. In the future, the replacement of the authoritarian paternalistic discourse of the authorities by addressing children / adolescents as responsible beings will also be decisive for quality pedagogical work and the success of prevention against the spread of Covid-19.

**Keywords:** Covid-19, learnification of education, medicalization, authoritarian pedagogical discourse

**E-mail for correspondence:** [robi.kroflic@ff.uni-lj.si](mailto:robi.kroflic@ff.uni-lj.si)