

OTROKOVA PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA V ČASU EPIDEMIJE COVIDA-19**

Povzetek. Epidemija covid-19 posega v vse pore družbenega življenja in spreminja obstoječe strukturne pogoje in razmerja moči znotraj kapitalistične države. Pri tem spreminja in omejuje tudi obstoječe oblike človekovih in otrokovih pravic, oblikovane v sodobnem družbeno-produkcijskem sistemu. V pričujočem članku na teoretski ravni raziskujemo spremembo razmerja med strukturo in delovanjem skozi spremembo razmerij moči in si prizadevamo identificirati dejavnike, ki znotraj procesa sprememb najbolj vplivajo na uresničevanje otrokove pravice do izobraževanja v času epidemije. Pri tem uporabljamo morfogenetski pristop Margaret Archer (1996: 279), ki pravi, da sta struktura in delovanje sicer v soodvisnosti, a delujeta na dva različna načina in ju je tako potrebno tudi preučevati.

Ključni pojmi: *struktura, izobraževanje, otrokove pravice, politična moč, covid-19*

Uvod

Začetek leta 2020 pomeni izrazito spremembo strukturnih pogojev, predvsem pa pogojev delovanja v svetu. V večini držav se je namreč nenadzorovano širil novi koronavirus, zato je bila razglašena epidemija. Z namenom preprečitve širjenja koronavirusa ter s tem ohranjanja zdravja vseh prebivalcev so sprejeti številni omejitveni ukrepi, ki spremenijo dinamiko in kakovost življenja (Sodja, 2020: 1). Epidemija s svojimi značilnostmi je posegla v vse družbene sisteme, v največja (zdravstvenega in izobraževalnega) in najmanjšega, v družino. Pri tem se omejuje ali svojo obliko spremenijo tudi človekove pravice. V pričujočem članku nas zato zanima, kako sta se z omejitvenimi ukrepi spremenila struktura in delovanje ter kako to vpliva na uresničevanje obstoječe oblike otrokove pravice do izobraževanja. Osredotočamo se na potek razmerij moči ter spremenjene vloge akterjev, vključenih v uresničevanje otrokove pravice do izobraževanja.

* Pascale Emily Pečnik, mag. pol., pascale.emily.pecnik@gmail.com; dr. Andrej A. Lukšič, izredni profesor, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani, Slovenija.

** Pregledni znanstveni članek.

DOI: 10.51936/tip.58.3.971-990

Opiramo se na Margaret Archer (1996: 279), ki pravi, da struktura kot taka predstavlja entiteto v nastajanju, znotraj katere ljudje družbeno strukturo preoblikujejo ali jo reproducirajo. Pri tem je strukturno pogojevanje posledica predhodnih delovanj, ki so lahko tako družbena kot naravna. Novo nastali strukturni pogoji za posledico prinašajo družbeno interakcijo, znotraj katere se akterji, na katere strukturni pogoji vplivajo, združujejo na podlagi lastnih interesov ter s tem tvorijo strukturno elaboracijo (Archer, 1996: 279).

Konvencija o otrokovih pravicah

Konvencija o otrokovih pravicah je en tistih družbenih fenomenov, ki je – potem ko jo je sprejela Generalna skupščina Združenih narodov – poskrbela za historični preobrat. Na eni strani je zaznamovala vrhunec težkega, desetletja trajajočega boja za izboljšanje položaja otrok ter uvedbe minimalnega standarda na ravni razmerja starš-otrok-država, na drugi strani pa je postavila mejnik pedagoške prakse ravnanja z otroki kot posamezniki oziroma člani družbe, ki so postali nosilci posebnih pravic (Verhellen, 2015: 43–44). Zato ni presenetljivo, da je danes, ko govorimo o vzgoji in izobraževanju, to skoraj vedno povezano s človekovimi pravicami in dolžnostmi, z uresničevanjem temeljnih načel demokracije, strpnosti, solidarnosti in pravne države (Kodelja in Šimenc, 2015: 196).

Pravica do izobraževanja je opredeljena tudi v večini demokratičnih ustav posameznih nacionalnih držav ter zakonov in drugih dokumentov, vezanih na vzgojo in izobraževanje. Gre za pravico, ki je pogojena z uresničevanjem številnih drugih (Kodelja in Šimenc, 2015: 197). Hkrati je pravica do izobraževanja tista vrsta pravic, ki so poleg odgovornosti tudi obveza. Izobraževanje na osnovni stopnji je namreč obvezno in ni odvisno od svobodne volje posameznika, ali bo odšel v prvi razred ali ne (Kodelja in Šimenc, 2015: 199). Pri njenem uresničevanju pomembno vlogo torej igrajo tako država in njeni ideološki aparati kot starši, ki jih konvencija navaja kot tiste, ki so odgovorni za zagotovitev ustreznosti pri usmerjanju in svetovanju otrok pri uveljavljanju njegovih pravic. Država je glede otrokovih pravic do izobraževanja v dveh vlogah: prvič v poziciji pomoči staršem znotraj primarno določenih obveznosti, naloženih njim samim, in drugič kot nosilka primarnega izobraževanja (Pavlovič, 1993: 182–183). Skozi formo obveznega in (brezplačnega) izobraževalnega sistema ter z ratifikacijo in implementacijo Konvencije o otrokovih pravicah se je država torej zavezala tudi k odgovornosti za njeno uresničevanje. To v sodobnih sistemih počne skozi osnovno šolo kot ideološkimi aparatom države, vzgojno-izobraževalno institucijo, ki bi morala zagotavljati enake možnosti za vse (Althusser, 2000: 80).

Konvencija o otrokovih pravicah pa pri tem predstavlja zgolj tisti del

vladovanja, ki vključuje določitev okvirjev za izvajanje moči in reševanje s tem povezanih konfliktov (Hyden, 1999: 185), zato je v sklopu aktualnih družbenih dogodkov pomembno teoretično raziskovanje izobraževalnih politik, ideologij in ideoloških aparatov države kot mehanizmov delovanja države (Althusser, 2000).

Šola kot ideološki aparat države

Althusser v svojem delu *Ideologija in ideološki aparati države* citira Marxa, ki pravi, da je ideologija sistem idej in predstav, ki vladajo nad duhom posameznika in družbene skupine (Althusser, 2000: 83). Conolly (1974: 9) ta sistem idej poimenuje prepričanja o družbenem in političnem okolju, katerih namen je razlaga uporabe določenih sredstev za doseg cilja. Gre torej za strukturo delovanja na podlagi političnih prepričanj. Posameznik pri tem na videz svobodno priznava in oblikuje ideje, v katere verjame (Althusser, 2000: 91). Pravi, da, »če verjame v Boga, hodi v cerkev k maši, kleči, moli ..., če verjame v Pravico, se brez razpravljanja podredi pravilom Prava in morebiti celo protestira, kadar kdo prekrši pravila, podpisuje peticije ...«. Obstoječe ideje potemtakem vključuje materialna dejanja, prakse, ki jih urejajo rituali, določeni z ideološkimi aparati države, iz katerih izvirajo ideje subjekta (Althusser, 2000: 94).

Ideologija kot sistem idej je zatorej časovno in krajevno omejena in pogojena. Močnik (1999: 20) to razloži na primeru kulturnega relativizma in Heglovega hermenevitičnega kroga. Osnovni problem vseh, ki se trudijo razviti teorijo ideologije, pravi, je prav v tem, da v družbi delujejo različne. Vendar, če na tej točki le-te sprejmejo definicijo kulturnega relativizma, jim to onemogoča nadaljnje razvijanje splošne teorije ideologije, kar pravzaprav pomeni, da bi znotraj posamezne kulture morali obstajati homogeni paketi, ki jih ni. Znotraj vsake kulture ali države je namreč moč občevati in veliki nesporazumi so v resnici nekaj dokaj redkega (Močnik, 1999: 20–21).

Močnik (1999: 24) zato vpelje pojma konceptualne sheme in ozadenjska verjetja, ki so sočasno omejevalec in olajševalec sporazumevanja. To razloži na primeru majhne govorne skupnosti, v katero vstopi tujec z lastno, predvsem pa drugačno konceptualno shemo, ki pozna podnebje in rastje, drugačno od (po)znanega. Vstop tujca lahko pripelje do sistematičnega nesporazuma, še posebej, kadar so posamezniki prepričani, da so njihove konceptualne sheme konsistentne, notranje koherentne in pravilne. Učinki uporabe posameznega izraza ali njegovega delovanja namreč vodijo posameznike k njihovi pravilni rabi, ne glede na semantično jasnost izraza samega, hkrati pa povzročajo ideološke konflikte na podlagi vrednotnega ozadenjskega verjetja, saj nastanejo ob najmanjšem dogodku komunikacije, ki ustvarja izrekovalno situacijo (Močnik, 1999: 25–31).

Ideologije kot sisteme idej je torej možno do neke mere predstaviti z različnimi konceptualnimi shemami, hkrati pa razlike v pojmovnih shemah niso ovira pri komunikaciji čez meje posameznih skupnosti ali družbenih skupin. Povedano drugače, pri interpretaciji ozadenskih verjetij le-ta zgolj dopuščamo kot možna in jih ne sprejemamo kot nujna, kar pomeni, da je komunikacija možna čez ideološke bariere, skozi različne ideološke diskurze in med različnimi družbenimi ali kulturnimi skupinami (Močnik, 1999: 47), torej tudi političnimi strankami, ki kreirajo izobraževalne politike. Konceptualne sheme kot tvorniki ideoloških prepričanj pri upoštevanju ideologije kot sistema idej predstavljajo sistem spremenljivih družbenih in političnih prepričanj oz. spoja vrednot določenega časa, prostora in kulture (Connolly, 1974: 10) oziroma njihova spreminjajoča se struktura in delovanje povzročata misel na njihovo novost. Znotraj le-teh si posamezniki kreirajo imaginarno lastne eksistenčne pogoje, ki so pogosto rezultat manipulativnosti in vplivanj na ozadenska verjetja ter oblikovanje konceptualnih shem. Ideologija kot sistem idej od človeka zahteva, da ravna v skladu s tem, kar verjame, v svoji iluzorni predstavi svobodnega človeka, saj v nasprotnem primeru počne nekaj narobe (Lešnik, 1997: 22–23). Naloga ideologije kot sistema idej je torej kreiranje pogojev, lestvice družbenih vrednot in stremjenja k njihovem doseganju na način ustvarjanja razmer, ki bodo zadovoljevali podobe, potrebe in hotenje njenih privržencev.

Svojo materialnost ideologije reflektirajo v ideoloških aparatih države, ki delujejo v obliki posebnih in specializiranih institucij. Althusser (2000: 70) z nekaj zadržki mednje uvršča verski, šolski, družinski, pravni, politični, sindikalni, informacijski in kulturni ideološki aparat države. Njihova naloga je predvsem in v največji meri delovanje z ideologijo, ki je v resnici poenotena z vladajočo ideologijo, t.i. ideologijo vladajočega razreda. Njihova funkcija je dvojna, na eni strani predstavljajo predmet boja, hkrati pa tudi kraj, kjer ta boj poteka (Althusser, 2000: 73–74). Althusser (2000: 80) nadalje pojasni, zakaj je prav šolski aparat v kapitalističnih družbenih formacijah vladajoč, kako (tiho) deluje in kako je nadomestil funkcijo srednjeveške cerkve.

Šola s svojo sodobno funkcijo od vrtca dalje poleg družinskega aparata prevzema osrednjo vlogo. Znotraj tega so otroci v večini vsaj teoretično enotni, kar državni aparat zagotavlja z obveznim šolanjem. Pri prehodu na neobvezen del srednješolskega in višjega izobraževanja se začnejo deliti na razrede. Razred »proizvodnih delavcev in kmetov« svoje šolanje zaključi dokaj hitro, medtem ko se del šola naprej. Ta del se nato deli na različne smeri in manj ali bolj cenjene poklice, vse do vrha, kar predstavlja del intelektualne polovične nezaposlenosti, agente eksploatacije, represije ali poklicne ideologe, ki so skladno s potjo opremljeni s tistimi vrtilinami in znanjem, ki ga za svojo funkcijo ali interpelacijo v posamezni subjekt potrebujejo (Althusser, 2000: 81).

Po Kitscheltu (1980: 19, v Lukšič, 2002: 1024) je sam izobraževalni sistem metoda socialne integracije in njegovo delovanje poteka znotraj četrte arene, ki skrbi za politično legitimnost in ideološko integracijo. Izobraževalni sistem kot ideološki aparat države, skozi katerega poteka interpelacija vladajoče ideologije, torej deluje z namenom vzpostavljanja ali sledenja takšnemu družbeno-ekonomskemu redu, ki bo omogočal ohranjanje ideološke moči.

Ne glede na splošno obliko ideološke dominacije znotraj demokracije ali za njeno (za)menjavo potekata morfogenetski cikel (Archer, 1996: 280) in cikel kulturnega pogojevanja (Lukšič, 2009: 550). Prav morfogenetski cikel znotraj posameznega področja ali politične arene razkriva njihovo delovanje ter prioritete na posameznih področjih. Obsega štiri stopnje, ki v končni fazi prinašajo modifikacijo strukture ali ohranitev obstoječega stanja (Archer, 1996: 280).

Vzemimo za primer izobraževalne politike. Izobraževalne politike posledično vzpostavijo pogoje, ki vplivajo na delovanje ljudi. Pri tem imajo strukturni pogoji izobraževalnih politik določeno stopnjo že pridobljene moči, hkrati pa obstajajo akterji (politične skupine, združenja, posamezniki), ki so sočasni nosilci določene stopnje neodvisne moči, s katero lahko vplivajo na strukturne pogoje skozi kreiranje določenih dogodkov. Gre za stopnjo družbene interakcije, na kateri se srečata strukturni in kulturni kontekst in se ustvarja novo dialektično razmerje med strukturo, kulturo in delovanjem. Vanj vstopa ideologija posameznih akterjev, ki si želijo sprememb ali ohranitve obstoječega stanja. Ti akterji vstopajo z različnim znanjem, veščinami in osebnimi lastnostmi in delujejo na različnih ravneh. Kot izkupiček imamo spremembo strukturnih pogojev, pri čemer so le-ti rezultat konflikta ali dogovarjanja, posledica tega je modifikacija strukture ali ohranitev obstoječega stanja. Ob vsakem koncu morfogenetskega cikla tako nastopi priložnost za nastanek novega (Archer, 1980: 280).

Izobraževalne politike, ki so v sodobnem času tudi nosilci otrokove pravice do izobraževanja, so torej rezultat ideoloških bojev političnih strank in na eni strani reflektirajo družbeno stanje, njen sistem vrednot, delovanje političnih institucij, politične kulture in samega političnega procesa, na drugi pa se same reflektirajo in vstopajo v zavest posameznikov skozi ideološke aparate države. Vloga (kapitalistične) države v polju otrokovih pravic v izobraževalnih politikah in znotraj izobraževalnega sistema je zato multifunkcijska in poteka na različnih ravneh, pri čemer morajo biti uresničeni določeni državni strukturni predpogoji. Trenutni družbenopolitični sistem demokracije je definiran na pravni državi in človekovih pravicah, pri čemer je odnos med njimi zapleten, vzajemno podpiran ali izpodbijan. Sama implementacija človekovih pravic znotraj demokracije je zato še vedno pod vprašajem (Tommasoli, 2013: 7).

Pri tem igra zelo veliko vlogo moč, ki je pravzaprav adut akterjev, da lahko uresničujejo in uveljavljajo svojo ideologijo znotraj posameznega družbenega diskurza ali procesa ter s tem kreirajo formo otrokovih pravic. Na eni strani imamo torej moč strukture kot take, s katero se ukvarja tudi Therborn (1980: 117), na drugi pa moč posameznih akterjev, ki vstopajo v strukturno pogojevanje ter družbeno in kulturno elaboracijo znotraj trenutne strukture (Archer, 1996: 280).

Politična moč in izobraževanje na daljavo

Znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema torej v prvi vrsti lahko govorimo o politični moči, ki je najprej socialna. Uporablja tehniko vzgoje in druge metode, ki omogočajo gospodovanje človeka nad človekom (Lukšič, 2009: 543), odraslih nad otroki. Politike so pri tem izraz razmerja političnih moči med akterji, ki sodelujejo pri njihovem oblikovanju. Institucionalni dizajn pa je tisti, ki določa, kateri akterji so vključeni, kakšne so njihove pristojnosti in na kakšne načine lahko delujejo. Skozi institucionalni dizajn je torej določeno, katere vrednote, interesi, vizija oz. ideologije bodo tiste, ki bodo lahko del posamezne politike. Vnaprejšnja predvidljivost odnosov ter zagotovljena stopnja svobode in varnosti znotraj pravne države pa vselej vključujeta tudi posamezne izjeme, ki omogočajo uveljavitev takih pravil, ki nadvladajo racionalne pravne odnose. Gre torej za stanje, ko je vladajočim akterjem omogočeno, da ocenijo in dopustijo postavitev instituta celotne pravne države zunaj veljavnosti. Lukšič (2009: 543) pri tem navaja, da lahko to najbolj nazorno prikažemo s primerom izrednega ali vojnega stanja (Lukšič, 2009: 543). Uveljavljanje tovrstne moči je bilo izrazito vidno v času epidemije covid-19, ki je kot pandemija povzročila socialno distanco, omejitve gibanja, prepovedi združevanja in posledično zaprtje vzgojno-izobraževalnih ustanov po vsem svetu.

Skladno s situacijo so se začela vrstiti različna tako strokovna kot politična priporočila, kar je globalno sprožilo različne odzive politike pri sprejemanju ukrepov za zajezitev širjenja epidemije. Relativno v kratkem času so nato države začele sprejemati sorodne ukrepe, med drugim tudi tiste, ki so sprva moč virusa podcenjevale (Kodelja, 2020: 43).

Način uveljavitve tovrstnih ukrepov je bil znotraj EU relativno podoben. Primerjalna analiza Evropske unije je pokazala, da je znotraj EU večina (19) držav članic za uvedbo tovrstnih ukrepov morala razglasiti izredno stanje, medtem ko je osem držav članic politike lahko izvajalo na podlagi posebnih ali običajnih pravnih postopkov, med njimi tudi Slovenija. Namesto izrednega stanja se je Slovenija zanašala na arzenal podpornih zakonov in razglasila zakonski režim, s katerim je bila državi omogočena uvedba zadrževalnih ukrepov. Nasproti enotnemu načinu uveljavitve pa je stal različen

odnosni vidik v razmerju med vladanimi in vladajočimi (Diaz Crego in Kotanidis, 2020: 17).

V Sloveniji je vlada marca 2020 prvič sprejela Odredbo o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni covid-19 in Odlok o začasni prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih (Ur. l. RS, št. 19/2020), pouk pa se je preusmeril v obliko pouka na daljavo. Z odredbo je določeno, da se prepove zbiranje ljudi v vrtcih, osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom, glasbenih šolah, zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, razen tistih, ki so ustanovljeni za delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, srednjih šolah, višjih strokovnih šolah, domovih za učence in dijaških domovih, organizacijah za izobraževanje odraslih ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih.

Osnova za to je bilo stališče Svetovne zdravstvene organizacije, katere priporočilo je bilo, da mora biti z vidika javnega zdravja o zapiranjih in ponovnem odpiranju glavno vodilo »ocena tveganja ob upoštevanju razmer epidemije covid-19 in na nacionalni ravni zmožnost prilagoditve nacionalnega sistema varnemu delovanju«. Tovrstni ukrep bi torej moral biti uveljavljen le, če ni drugih možnosti za obvladovanje epidemije (Križaj et al., 2021: 6).

Nova realnost je postalo učenje na daljavo oziroma digitalno učenje, ki se je do zdaj počasi prebujalo v senci kurikularnih aktivnosti in je spadalo v sfero ekstrakurikularnih veščin, »za katere je dobro, da jih posameznik ima«. Digitalna tehnologija in selitev učenja iz učilnic v povsem zasebno sfero posameznikovega življenja sta ponudili nove odgovore na vprašanja, kaj se lahko ljudje naučijo, kako, kje in kdaj se pravzaprav učijo. Ponudili sta orodje za premik časa in prostora znotraj izobraževanja, kar je sočasno sprožilo val družbenih vprašanj in dilem (Petrie et. al., 2020: 4). Epidemija je na vzgojno-izobraževalnem polju popolnoma ustavila tudi delovanje na področjih potrjevanja učbenikov, mednarodnega povezovanja in sporazumov, usklajevanja plač ter glede vprašanja normativov in standardov. Pravilniki, ki so se množično spreminjali na vseh področjih izobraževanja, prvič v zgodovini edukacije na Slovenskem ostanejo nespremenjeni za tako dolgo časovno obdobje.

Če pri tem tehnološke zmožnosti Slovenije primerjamo s svetom, v katerem večina izobraževalnih sistemov ni bila pripravljena na digitalizacijo izobraževanja, je Slovenija sam izobraževalni sistem relativno hitro prilagodila podani odločitvi (Kodelja, 2020: 45). Realnost zaprtja šol in sprejetje ukrepa izobraževanja na daljavo pa je znotraj vzgojno-izobraževalnega polja vzpostavila popolnoma nova razmerja, tako političnih, socialnih kot drugih oblik moči (Petrie in drugi, 2020: 6).

V Sloveniji je bila ena večjih razprav razprava »Izobraževanje na daljavo – izkušnje za prihodnost?«, ki jo je organiziral Pedagoški institut in so se je

udeležili različni akterji, od učiteljev razrednega pouk, teoretikov vzgoje in pedagogike, raziskovalcev filozofije in sociologije, predsednika Zveze aktivov staršev Slovenije, raznih društev, profesorjev, SVIZ-a do Urada za razvoj kakovosti izobraževanja na MIZŠ in državnega sekretarja MIZŠ. Le-ti so poudarili predvsem povečanje neenakih možnosti in razkoraka med otroki ter pomanjkanje vzgojnega momenta, ki je bil z izobraževanjem na daljavo praktično nedosegljiv, kar v resnici reflektira trenutno hierarhično družbeno ureditev (Pedagoški inštitut, 2020).

Podobne razprave so potekale tudi na evropski in globalni ravni. V ospredju sta predvsem kvaliteta in pravičnost izobraževanja. Izpostavlja se tudi drugačna vloga staršev, ki so se naenkrat soočali s preobremenjenostjo, neznanjem, pomanjkanjem sredstev in časa. Sočasno pa v ospredje stopa tudi družbeno-odnosni vidik, ki kaže na porast anksioznosti otrok, občutka samote, povišane stopnje samomorov med otroki in mladimi ter problem ohranjanja odnosa učitelj-otrok-starš (Petrie et al., 2020: 12). Obstoječe politične, ekonomske in pravne prakse, ki so bile del vsakodnevnega družbenega konteksta in kot takšne rezultat razmerja moči, so s spremembo razmerij oslabile svojo moč, kar je posledica obstoječega razmerja dominacije med vladajočimi in vladanimi (Lukšič, 2009: 545).

V ustaljeno strukturo, ki vključuje akterje, ki so v Sloveniji svoje mesto bolj ali manj ohranjali vse od vzpostavitve edukacije na Slovenskem leta 1996, torej poseže »zunanja moč«, ki v največji meri prizadene dva največja sistema na svetu: v prvi vrsti sistem javnega zdravstva in s tem pravico do življenja, ta pa skladno s situacijo omejuje in spreminja obstoječo obliko šolskega sistema in s tem izvajanja obstoječe forme pravice do izobraževanja. Znotraj spremembe razmerij moči in s tem spremembe strukturnih pogojev se v Sloveniji poglobijo že obstoječa in odprejo nova vprašanja, kot so medikalizacija šolstva, neenakost in pravičnost izobraževanja ter vprašanje spremenjene vloge akterjev vključenih v vzgojno-izobraževalni proces otrok (Kroflič, 2020: 30; Križaj et al., 2021: 6; Oblak Črnič in Švab, 2020: 31), ki jih bomo v nadaljevanju podrobneje analizirali.

Medikalizacija šolstva in medicinsko-pedagoška metaforika v kontekstu kapitalistične države

Foucault (2003: 153) je trdil, da se je disciplina javnega zdravja pojavila z rojstvom kapitalizma v 18. stoletju, kar korelira tudi z vključitvijo same ideje javnih sistemov v prakso evropskih vlad. Osnovni namen tovrstnega delovanja akterjev je bila podpora gospodarstvu (Foucault, 2003: 153–154). Telo tako postane instrument gospodarske proizvodnje, delovne sile in predmet velikega političnega interesa, medicina in javno zdravje pa orodje za povečanje produktivnih sil. Gre za obdobje, ko država krepi svojo moč

skozi legitimnost skrbi za državljane, zdravje znotraj tega pa postane politični problem, ki zahteva politični nadzor. Foucault pri tem telo identificira kot biopolitično stvarnost, medicino pa kot biopolitično strategijo (Horton, 2020: 1383). Vpeljava biopolitične resničnosti in strategij izvira tudi iz stanja razvpitih epidemij, s katerimi se je politična oblast s po obdobju srednjega veka. Zelo podobno lahko trdimo tudi za sistem javnega šolstva, ki svoj razcvet doživi v enakem obdobju s sorodno namero.

Foucault (2003: 156) pravi, da v ospredje z razvojem kapitalizma stopijo biopolitični mehanizmi, ki jih interpretira kot »napovedi, uvedbe statističnih oseb, globalna merila« in poseg na ravni določitev splošnih pojavov in regulacijskih mehanizmov, katerih funkcija je vzpostavljanje homeostaze. Njena funkcija je torej v postavljanju in ohranjanju vrednotnih standardov na področjih javne higijene, centralizacije informiranja, normalizacije vednosti medicine in medikalizacije, vzpostavljanja institucij za oskrbo in pomoč z namenom ohranjanja družbenega *statusa quo*, ki daje občutek varnosti (Foucault, 2003: 154–155), hkrati pa omogoča reprodukcijo produkcijskih razmerij. Znotraj konstantnih ciklov strukturnih elementov države morajo namreč nosilci javne oblasti nenehno iskati sozvočje. Za tem stoji splošen cilj, da bo vsak državljan vključen v menjalne odnose, ne glede na to, kaj ponuja. V kolikor se zgodi, da se posamezni akterji ne vključujejo (več) v menjalne odnose, se pod vprašaj lahko postavi tako posamezne politike kot aktualno oblast ter strukturo kapitalistične države. Pogosto se v takšnih trenutkih pokaže, da je pred demokracijo in politično svobodo osnovni interes najmočnejših akterjev v posamezni državi ohranjanje načina produkcije (Lukšič, 2002: 1022).

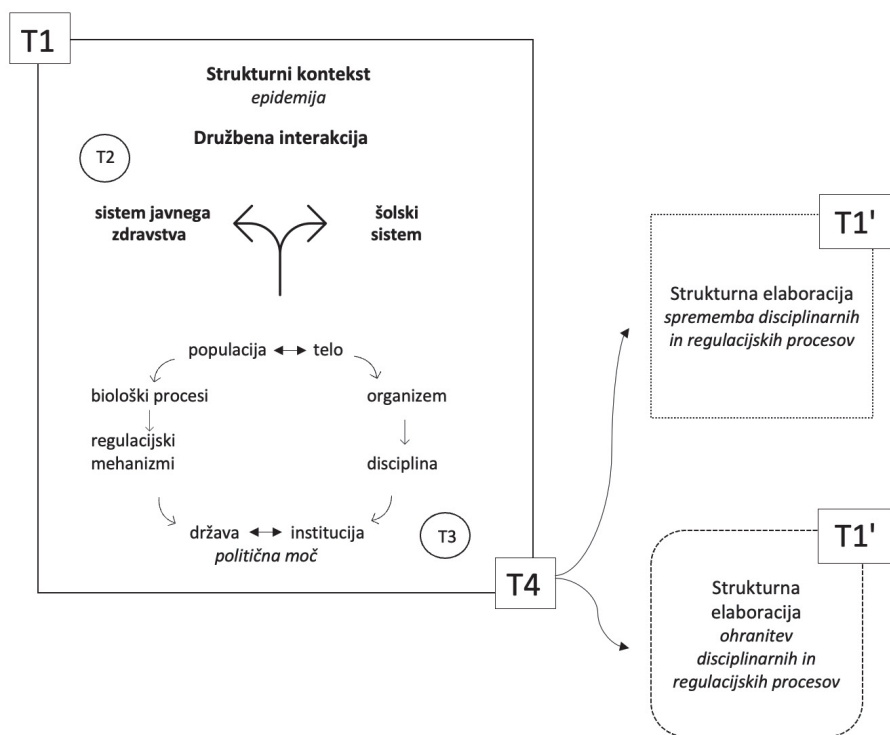
Pri tem se je (kapitalistična) država skozi zavezo k sistemu javnega zdravstva zavezala k splošni skrbi za javno zdravje. Lahko bi torej rekli, da je dolgo časa na Zahodu zdravstveni sistem z dresuro telesa vzpostavljala globalno ravnovesje in s tem občutek varnosti znotraj skupnosti, vzgojno-izobraževalni sistem pa disciplinarno tehnologijo in s tem umestitev v družbena razmerja (Foucault, 2003: 160).

Izvajanje t.i. biopolitične moči pa politiki uspeva vse do točke, ko obstoječe razmerje moči prekine epidemija, ki zahteva oblastne mehanizme, tehnike in tehnologije, osredotočene na telo, s čimer se legitimirajo »represivni družbeni ukrepi z argumentom nujnega medicinskega preventivnega delovanja« (Krolič, 2020: 30). Pri tem ohranjanje in spremembe razmerij moči ter predrugačene vloge vključenih akterjev potekajo znotraj niza disciplinarnih in regulacijskih procesov. Noben izmed procesov pri tem v resnici ni prekinjen, temveč se v obliki strukturnega konteksta odvija sprememba njegove strukture in delovanja. Disciplinarni proces se ne ustavi, saj je možnost izobraževanja in s tem dolžnost večinsko zagotovljena s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Nastopi pa nevarnost presežka biooblasti

nad suverenimi pravicami (Focault, 2003: 162), predvsem zaradi uveljavitve pravil, ki nadvladajo obstoječe racionalne pravne odnose (Lukšič, 2009: 543). Pri tem, kot pravi Kroflič (2020: 29), se medicinska znanost prikazuje kot »najboljše strokovno izhodišče v vojni zoper (notranje) sovražnike«. To pa omogoča »legitimiranje represivnih družbenih ukrepov z argumentom nujnega medicinskega preventivnega delovanja«, kar dokazuje z retoriko izobraževalne politike v času epidemije (Kroflič, 2020: 30).

Odziv izobraževalne politike je namreč med epidemijo v številnih točkah koreliral z odzivom zdravstvene. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je z uvedbo primarnih ukrepov sledilo zdravstveni oblasti s – po mnenju ministrice – metodološko spremenjeno izvedbo. Pri tem ji pedagoška stroka očita predvsem zanikanje vpliva nove realnosti na začrtane smerice tako sprejetih strateških usmeritev kot »preusmeritve pedagoških praks« (Kroflič, 2020: 31). Kroflič (2020: 31–32) z analizo medijskih sporočil ministrstva ugotavlja tudi, da je pri tem bila osnovna pozornost namenjena zagotavljanju razmer za samostojno učenje, kar poudarja predvsem koncept učenja, in ne proces izobraževanja, ter zatira obstoječo vzgojno funkcijo šole.

Slika 1: MORFOGENETSKI CIKEL SPREMEMB



Vir: prilagojeno po Lukšič (2009: 551) in Archer (1996).

Epidemija torej znotraj strukturnega konteksta (T2 → T3) spremeni obliko obstoječih regulacijskih in disciplinarnih procesov (T1¹), ki se bodo reflektirali v strukturi elaboraciji, pri čemer se bodo določena razmerja regulacijskih in disciplinarnih procesov ohranila, druga pa spremenila bodisi z vstopom novih akterjev bodisi s spremembo moči med obstoječimi.

Vladajoča ideologija in obstoječi sistemi z določenimi razmerji moči so v času epidemije spremenili kulturne in strukturne pogoje delovanja družbe (Lukšič, 2009: 551–552). Če smo v začetku 18. stoletja priča prvi prilagoditvi v obliki institucij na lokalni in nacionalni ravni in nato ob koncu 18. stoletja drugi prilagoditvi globalnim pojavom (Foucault, 2003: 154), je, v kolikor domnevamo, da nastopa novo obdobje, ta prilagoditev zaznamovana s poglobljanjem bioloških in bio-socioloških procesov, pri čemer je fokus na družini kot sistemu. Če se je namreč v »normalnih« razmerah ogromno let, dni in ur na dan otrok učil kapitalistične družbene formacije v obliki obvezne in brezplačne udeležbe v trdni formaciji šolskega polja (Althusser, 2000: 82), ki skupaj z zdravstvenim predstavlja največji sistem na svetu, je epidemija povzročila, da je velik del te funkcije kot pomemben akter (prisilno) prevzela družina, ki predstavlja najmanjši, vendar multipliciran družbeni sistem (Althusser, 2000: 71).

Družina kot akter v izobraževalnem procesu

Državni akterji so svojo funkcijo z določitvijo strukturnih pogojev, v okviru katerih morajo delovati vsi ostali akterji, vključeni v vzgojno-izobraževalni proces in uresničevanje otrokove pravice do izobraževanja, močno okrepili, hkrati pa se je njihova praktična moč skozi funkcionalen prenos prek ideološkega aparata šole oslabil. Starši oz. družina kot akter so tako bili primorani nase prevzeti nove vloge.

Vzgojno-izobraževalni proces je pred epidemijo deloval ločeno od družinskega, še posebej pa delovnega okolja. Družina je s tem svoje delovanje podredila obstoječi družbeni formaciji, strukturnemu pogoju šole, ki ga je ta ohranjala skozi obstoječo obliko znotraj kapitalistične države (Apple, 2005: 27). Posamezne oblike skupnega druženja, katerih funkcijo je tradicionalno prevzemala in izpolnjevala družina, so namreč znotraj aktualne družbeno-gospodarske ureditve nadomestile druge. To se odraža tudi na vzgojnih stilih, ki so skozi spremembo družbeno-produkcijskega načina prešli iz patriarhalnega in represivnih vzorcev do permissivne vzgoje in vzgoje »avtonomnega posameznika s svojimi pravicami«. Posledica neupoštevanja protislovnega značaja klasične meščanske družbe je prinesla tudi (pretiran)

¹ Te nekoliko podrobneje definiramo v poglavju Šola in vloga učitelja.

prenos socializacije otrok na šole, medije in vrstnike, kar generira nesamostojnost in pomanjkanje notranje avtonomije, v iskanju priznanja družbe (Černič, 1985: 67–69).

Družina kot taka je torej za obstoječo ideologijo predstavljala neprecenljivo vrednoto, saj je z vpetostjo v (produkcijski) sistem avtomatično in spontano skrbela za izvajanje »pravilne prakse« (Lešnik, 1997: 49). Z vpetostjo v ideološki sistem pa se le-te posledično razlikujejo na podlagi različnih dejavnikov: od socialno-ekonomskega statusa, kulturnega kapitala do kakovosti sporazumevanja in materialnih pogojev, kar otrokom onemogoča enakovredno kakovost razvoja in učenja ali njihove čustvene varnosti (Marjanovič Umek et al., 2021: 11).

Omejitveni ukrepi za zajezitev epidemije so prinesli omejitve na osebne stike zgolj s člani gospodinjstva, kar je močno vplivalo na družinsko dinamiko (Sodja, 2020: 1–4). Sprememba strukturnih pogojev je znotraj polja uresničevanja otrokove pravice do izobraževanja za posledico prinesla spremembo pogojev delovanja družine kot akterja. Družine, predhodno oblikovane znotraj obstoječega družbeno-gospodarskega sistema, z oblikovanim sistemom vrednot in skrb(nost)jo za izvajanje pravilne prakse, tj. uresničevanja ideologije v naših dejanjih (Lešnik, 1997: 33), so se v času epidemije znašle na točki, ko so se morale samostojno reorganizirati.

Določene so s tem okrepile medsebojno povezanost članov, v drugih pa je to samo še poslabšalo že pred epidemijo neurejene družinske odnose. Predvsem v slednjih so otroci zaradi zaprtja vzgojno-izobraževalnih institucij doživeli povečanje že obstoječih stresorjev – revščine, slabih stanovanjskih pogojev, socialne izolacije, omejenega dostopa do kakovostne zdravstvene oskrbe in druge. Omejitveni ukrepi so povzročili tudi spremembo v dinamiki in usklajevanju družinskih in službenih obveznosti in usklajevanja le-teh z izobraževanjem na daljavo (Sodja, 2020: 1–4). Številne raziskave (Agencija Evropske unije za temeljne pravice, 2021; Gassman-Pines et. al., 2020: 6; Oblak Črnič in Švab, 2020: 35; Boljka et. al., 2020: 11–15) so pokazale tudi, da so omejitveni ukrepi z vrnitvijo otrok v primarni socialni kontekst in odsotnostjo socialnih stikov poleg že omenjenih težav povzročili psihološke stiske ali vsaj večjo psihološko obremenjenost. Za najbolj ranljive je zaprtje šol predstavljajo tudi veliko socialno stisko, kot so npr. odsotnost brezplačne šolske prehrane, prisotnost družinskega nasilja ... Kot problematična pri tem se je izkazala tudi neizbežna vpletenost staršev v izobraževanje na daljavo, predvsem za starše učencev prve triade, ki so funkcionalno nepismeni in težko ohranjajo motivacijo (Pedagoški inštitut, 2020).

Na eni strani se je torej okrepila vzgojna vloga družine, na drugi strani pa je delno nase prevzela tudi odgovornost do izobraževanja oz. učenja. To je terjalo spremembo ritualov in praks, intradinamike vsakdanjega življenja in prilagoditev razmerij znotraj družine. Starši so pri tem postali tudi nosilci

skrbstvenih in socialnih dejavnosti, ki jih v neepidemičnih razmerah opravlja država ali nevladne organizacije. Pri tem ne govorimo zgolj o pomoči pri izobraževanju na daljavo, temveč tudi o dnevnemu varstvu, negi, prehrani, dodatnih dejavnostih, psihološki in socialno-pedagoški pomoči, socializaciji, druženju in vzgoji. Družina in dom sta se torej notranje hibridizirala, zunanje pa dezintegrirala in atomizirala (Oblak Črnič in Švab, 2020: 30–31).

Šola in nova vloga učitelja

Šola kot ideološki aparat države temelji na nesimetričnih razmerjih moči med subjekti, v katere se individui interpelirajo in ki so pogosto tudi sami določeni s konvencionalno vrednostjo, npr. strokovnjaka, poštenjaka, učitelja ..., ki je pravzaprav ideološki konstrukt. Obstoj interpeliranega individua je namreč pogoj za materialnost ideologije, torej je njena funkcija produkcija subjektov oz. njihova interpelacija (Lešnik, 1997: 37). Splošna funkcija učitelja znotraj kapitalistične družbene formacije je torej delovanje v vlogi akterja, ki priučuje spretnosti, ovite z ideologijo vladajočega razreda. To počne s »strukturno razdaljo«, skozi razmerje učitelj-učenec (Lešnik, 1997: 146). Zaposleni v šolstvu se torej skozi proces interpelacije najprej interpelirajo v učence, učeče se za poklic, po osvojitvi ustrezne izobrazbe in strokovnih izpitov, ki jih narekuje Subjekt, pa so ti dokončno interpelirani v subjekt vzgojitelja, učitelja, profesorja. Interpelacija individuov v subjekte pa poleg materialnosti ideologije predstavlja predvsem obstoj nekoga drugega, osrednjega subjekta, ki ga Althusser (2000: 103) naslovi s Subjektom. Delovanje subjektov, interpeliranih v točno določeno vlogo, je nato odvisno od konvencionalno določenih norm in njihovih sprememb znotraj posameznih morfo-genetskih ciklov. Hkrati pa so ti kot akterji znotraj vzgojno-izobraževalnega polja v poziciji, ko imajo določeno stopnjo neodvisne moči, da vplivajo na strukturne pogoje s kreiranjem dogodkov, kar počnejo na podlagi lastnih interesov, veččin in znanj (Lukšič, 2009: 552).

V primeru epidemije so se učitelji – podobno kot starši (ali celo v obeh vlogah) – znašli v razmerah, ko je bila prilagoditev pogoj za nadaljnje opravljanje njihovega dela ali, kot pravi Althusser (2000: 56), za prejetje mezde in s tem ohranjanje obstoječih razmerij. Hkrati pa so bili brez ustrezne didaktike in metodike primorani samostojno voditi izobraževanje na daljavo z uporabo IK-tehnologije: slike, zvoka, pisnih sporočil, spletnih učilnic, videorazlag in podobno. Določitev tovrstnih ukrepov je potekala oziroma še vedno poteka s strani Subjekta za subjekte. Odločitev za aktiviranje posameznega modela se namreč sprejema na nacionalni ravni s strani vlade oziroma ministra, pristojnega za izobraževanje (Kustec et. al., 2020: 21).

MIZŠ skupaj z Zavodom Republike za šolstvo, NIJZ in kolektivi ravnateljev po prvem valu epidemije v Modelih in priporočilih v razmerah,

povezanih s covidom-19, delo učitelja prilagodijo t.i. ocenam zdravstvene stroke in semaforjem, ki določajo, ali bo pouk potekal v živo ali na daljavo. V primeru pouka na daljavo se učitelje spodbuja k vnaprej posnetim razlagam, ki omogočajo učencu, da si le-te večkrat ogleda. Pri tem naj vloga učitelja ne bi bila več fokusirana na razlago učnih vsebin, temveč individualno pomoč učencem in motivacijo za izvedbo aktivnosti. Tovrsten način izvedbe pouka pa zahteva visoko stopnjo samoiniciativnosti in motiviranosti učencev, kar prav tako postane ena izmed nalog učitelja (Kustec et. al., 2020: 12-15).

V primeru izvedbe pouka v hibridni obliki oziroma ob ponovni vrnitvi v šole pa funkcija učitelja poleg že obstoječih nalog postane tudi izvajanje vseh preventivnih ukrepov, s čimer se učitelj in učenec priučita tudi medicinsko pedagoške retorike. Gre za ukrepe, vezane na sam prihod v šolo, vstopa vanjo, gibanja po njej, kot za druge disciplinarne procese znotraj razreda, kot je prerezporeditev miz, prepoved mešanja otrok, omejevanje stikov s t.i. »mehurčki« (Kustec et. al., 2020: 18-19). Tovrsten način dela pa je, kot pravi Kodelja (2020: 50), po mnenju šolnikov praktično neizvedljiv. Priporočila, ki naj bi jih upoštevali šolniki, so namreč z vidika zdravstvene stroke strokovna in pomagajo preprečevati širjenje novega virusa, vendar so z vidika izvedbe neizvedljiva brez kršitev. Pri tem je prihajalo tudi do dileme izvrševanja priporočil na podlagi odlokov oz. sklepov vlade. Ravnateljki namreč niso imeli svobodne izbire, po katerem modelu bodo opravljali svoje delo, kar pomeni, da – če kot pedagoška stroka ocenijo, da je izvrševanje medicinskih priporočil neizvedljivo – z vstopom v šolski prostor avtomatsko kršijo priporočila oz., v kolikor je temu tako, obvezna navodila. Vprašanje, ki se pri tem pojavlja, je pravzaprav konflikt stroke, in ne odločitev ali morda celo nesprijemanje odgovornosti s strani Subjekta, ki je pristojen za uresničevanje otrokove pravice do izobraževanja oziroma sprejemanje dokončnih odločitev o načinu izvedbe v času epidemije (Kodelja, 2020: 50-51). Vprašanje je, ali so trditve šolnikov osnovane na podlagi pogojev, tj. prostorskih in kadrovskih, za kar šolska oblast meni, da temu ni tako (Kodelja, 2020: 53), ali na podlagi odločitve, da otroci kot ranljiva, nezmožna bitja niso sposobni odgovornega ravnanja znotraj preventivnih medicinskih ukrepov ob pojavu virusa in da je edina pot (dolgotrajno) zaprtje vzgojno-izobraževalnih institucij (Kroflič, 2020: 36). Vsekakor je na tem mestu odgovornost države, da se v obravnavana razmerja poglobi in oceni možnost uresničevanja priporočil oz. zagotovi ustrezne razmere za njihovo uresničevanje v primeru izrednih razmer.

Otrok in enake možnosti

Razlagi in opravičevanju družbene neenakosti lahko sledimo skozi različne interpretacije statusnih in deprivacijskih učinkov, skozi simbolne pomene ali sistemske karakteristike in s tem povezane načine

delovanja posamezne družbe, čemur služijo tako socialne kot lokalne politike. Reševanje problema družbene neenakosti je z zavezo k socialni politiki odgovornost države, kar naj bi počela z omogočanjem »enakih pogojev«, socialni programi pa bi morali pri tem služiti kot dodatek. Družbena neenakost je pred epidemijo na številnih točkah delovala kot sprejemljiva in neproblematična, saj je v tržno tekmovalnih razmerah nujna in koristna, njeno formo pa je ohranjala tudi statistika, nižja od evropskega povprečja ali povprečja drugih kontinentov.² Slednja je tudi pogosto opravičena z ekonomsko »objektivnostjo«, ki v sebi nosi ideologijo, interese in moč (Dragoš in Leskošek, 2003: 7).

Pravica do izobraževanja opredeljuje enake izobraževalne možnosti za vse otroke v posamezni državi. Le-te so določene s številnimi konvencijami in določajo ideale, kot so enak dostop do izobraževanja za vse, odsotnost moralno arbitrarnih dejavnikov in socialno-ekonomskega položaja ali selektivnosti pri izbiri kandidatov za določene položaje (Sardoč, 2013: 49).

Sodobni otrok, ki je nosilec pravic (in dolžnosti), je pri tem dosežek civilizacijskega konsenza. Civilizacijski konsenz oziroma moč, ki jo otroci s posedovanjem pravic imajo, pa je za razliko večine družbenih skupin, ki so se v zgodovini borile za lastne pravice in obstoj, rezultat odločitve odraslih, kaj, kako in na kakšen način bo otrok počel (Pavlovič, 1993: 93, 123). Prva značilnost otroka in otroštva je zatorej odvisnost (Pavlovič, 1993: 125) – odvisnost od primarnega socialnega konteksta, pri čemer so med družinami velike razlike, kar je epidemija ponovno osvetlila in kar lahko opazujemo skozi različne študije, ki razkrivajo izrazit razkorak med otroki v obdobju epidemije tako na globalni kot nacionalni ravni (Gassman-Pines et. al., 2020: 7, Marjanovič Umek et. al., 2020: 11). Druga značilnost pa je posredovanost, najprej z družbo prek družine in nato prek šole (Pavlovič, 1993: 125). Šola kot institucija naj bi zagotavljala enake možnosti in izobraževanje za vse, ne glede na prvi pogoj, odvisnost od primarnega socialnega konteksta (Sardoč, 2013: 50). Ideal enakih možnosti pa je pri tem pomembno ločiti na dva dela; politični in socialni. Zagotovljen dostop in odgovornost do le-tega temeljita na političnem delu enakosti, kompenzacijski programi, namenjeni izravnavi, pa v socialni del. Prav slednji pa je tisti, ki zahteva redistribucijo oz. kompenzacijske programe (Sardoč, 2013: 52).

Če sledimo Althusserjevi (2000: 61) razlagi delovanja ideoloških aparatov države, vemo, da družbena neenakost otrok ob vstopu v šolo izvira že iz same ureditve sodobne kapitalistične države po kriterijih neoliberalne ideologije. Prav šola je namreč tista, ki kot vladajoč ideološki aparat to ureditev tudi

² Pri tem je, kot pravita Dragoš in Leskošek (2003), pomembno, da ne mešamo termina »družbene razlike« s terminom »družbena neenakost«. Družbene razlike so namreč dvojno določene: tiste, ki so nastale neodvisno od narave in jih imenujemo naravne razlike, in pa vrednotno kvalificirane družbene razlike, ki so ustvarjene z viri bogastva, moči, ugleda.

reproducira. Proizvaja namreč človeški kapital oz. kompetentno delovno silo na podlagi hierarhično trdno določene strukture (Vezjak, 2014: 8). Pri tem sicer res pomeni prostor pridobivanja znanja in socializacije, vendar se hkrati v šoli kažejo razlike med otroki, ki izvirajo iz primarnega družinskega okolja. Te se odražajo »posredno prek intelektualnih in govornih zmožnosti otrok, njihovih aspiracij, motivacije za učenje in učnih navad«. Kljub temu pa izsledki raziskav kažejo tudi na to, da šole vsaj delno uspešno kompenzirajo razlike v učni uspešnosti učencev in zmanjšajo učinek družinskega okolja (Marjanovič Umek et. al., 2020: 12). Neenakost v izobraževanju v času epidemije je vidna tako v globalnem merilu, ko lahko opazujemo eksponentno večanje neenakosti na področju izobraževanja med posameznimi državami, kot tudi v nacionalnem merilu, ko lahko opazujemo povečevanje neenakosti znotraj razvitih in bogatih držav (Kodelja, 2020).

Kodelja (2020: 46) znotraj odločitve za neenakost, ki jo šolanje od doma prinaša, kot primer navaja Washington in izpostavlja politično in moralno dilemo, s katero se je bila primorana soočiti oblast v času epidemije. Gre za izbiro med dvema slabima možnostma – na eni strani omogočiti izobraževanje samo tistim otrokom, ki imajo doma računalnike in internet, in na drugi obravnavati sicer vse enako, vendar onemogočiti izobraževanje vsem. Šole so pri tem bile prepuščene lastni presoji brez zagotovila države, da bo šolanje omogočeno vsem, kar so reševale z oblikami državne pomoči, donatorstvi in s pomočjo nevladnih organizacij. Pred podobno dilemo smo se znašli tudi v Sloveniji, ko se je premestitev k izobraževanju na daljavo sicer sprva zdela samoumevna, kar se je izkazalo za napako. Pogojev za izobraževanje na daljavo je namreč več in so v tesni soodvisnosti; poleg računalnika in internetne povezave je potrebna tudi računalniška pismenost učiteljev in učencev ter psiho-fizični pogoji – prostor za učenje, motivacija, ustrezní odnosi v družini, psihično počutje in nenazadnje zdravstveno stanje (Kodelja, 2020: 46–47).

S premostitvijo izobraževanja v domače okolje so se zaradi neenakih pogojev poglobile razlike med skupinami otrok. O tem poročajo tako mednarodne raziskave, kot je raziskava Agencije Evropske unije za temeljne pravice (2021: 22) o povečani neenakosti znotraj uresničevanja otrokove pravice do izobraževanja v času epidemije, kot določene opravljene raziskave v Sloveniji (Kodelja, 2020: 46–47, Oblak Črnič in Švab, 2020: 32–33).

Na Inštitutu Republike Slovenije za socialno varstvo so tako na primer potrdili neenakost na različnih primerih – v odvisnosti od kraja bivanja, spola in dohodka. Po prvem valu epidemije ocenjujejo, da so najranljivejše skupine otrok v Sloveniji postale še bolj ranljive. Skupine otrok so se med seboj razlikovale glede na razmere, v katerih so v času epidemije živeli, pri čemer imamo v mislih družinske, stanovanjske in šolske. Otroci z manj ugodnim razmerami so bili med epidemijo bolj psihično obremenjeni, zaskrbljeni z (morebitno) izgubo zaposlitve staršev, soočali so se s poslabšaniami

odnosi in za šolske obveznosti so porabili več časa kot pred epidemijo. Na drugi strani pa so otroci z boljšimi življenjskimi razmerami poročali predvsem o izboljšanju odnosov v družini (Boljka et al., 2020: 46). Otroci iz ekonomsko dobro stoječih družin, z izobraženimi starši in dostopnostjo do interneta ter lastnimi računalniki so torej imeli večjo korist in kakovost izobraževanja na daljavo kot drugi.

Kljub velikim naporom, da bi stiske zmanjšali, stroka ocenjuje, da v času epidemije ni bilo zadovoljivo poskrbljeno za dostopnost izobraževanja na daljavo vsem, ustrezno diferenciacijo in obravnavo učencev (Kodelja, 2020: 47) ali obvladovanje predvidljivih psihičnih in socialnih stisk otrok in mladostnikov skozi zagotovitev enakih možnosti (Kroflič, 2020: 37).

In prav to bi morala biti naloga in interes države, ki se je z zakoni in konvencijami zavezala k uresničevanju otrokove pravice do izobraževanja. Torej država je tista, ki bi morala v primeru pouka na daljavo zagotoviti izpolnitev vseh nujnih razmer bodisi prek pristojnega ministrstva ali prek občin (Kodelja, 2020: 47–48). Z zavezo k socialni državi je namreč dolžna poskrbeti za izpolnjevanje tako osnovnih materialnih pogojev kot ustreznih politik za uspešno in učinkovito delovanje v kriznih razmerah.

Sklep

987

Globalni problemi zdravstvenih in naravnih razsežnosti, s katerimi se srečujeta družba in obstoječi sistem, prinašajo neznanke, ki zahtevajo preveritev razmerij odgovornosti tako na fizično oblikovni – sistemski ravni kot na ravni miselnosti.

Slovenska vlada je aprila 2021 sprejela nacionalni načrt za okrevanje in odpornost. Ta se izrazito opira na gospodarski razvoj in s tem povezane spremembe izobraževalnih in drugih politik. Močno poudarja digitalno komponento in digitalizacijo vseh sfer človekovega delovanja: od uvedbe e-identitete, e-storitev, izboljšanja digitalne povezanosti, dviga digitalnih kompetenc, varnosti in drugih (Služba Vlade RS za razvoj in evropsko kohezijsko politiko, 2021). Vse to za Slovenijo v primeru sodelovanja pristojnih akterjev pomeni dokaj »enostavno« izpolnitev predpogojev in pogojev za izobraževanje na daljavo, tj. možnosti uporabe računalnika in interneta doma, na daljši rok pa računalniška pismenost pedagoškega kadra in učencev ter razvoj specialne didaktike oziroma metodike poučevanja na daljavo (Kodelja, 2020: 48–49). Pri tem pa bo pomembna odločitev, ali to pomeni splošno premestitev izobraževanja ali zgolj zagotovljene pogoje v času morebitnih kriznih razmer.

Pomemben bo tudi sistemski pristop k reševanju psihosocialnih stisk otrok in mladostnikov, ki so nastopile kot posledica omejitev v času epidemije. Starši in otroci so se namreč soočali s kopičenjem in seštevanjem

dejavnikov tveganja, kar je rezultiralo v nesodelovalnosti, slabem počutju, vedenjskih problemih in v določenih primerih tudi nevarnem prehodu iz permisivnega v avtoritarni starševski slog (Marjanovič Umek et. al., 2020: 13). Pedagoška stroka tudi sicer že dalj časa opozarja na nujnost metodoloških in sistemskih rešitev na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov, na bolj celosten vzgojno-izobraževalni pristop, ki bi vključeval učinkovito psihosocialno obravnavo.

Epidemija s posegom v vse pore človekovega življenja osvetli tudi pomemben paradoks prostega trga, ki predpostavlja nevmešavanje države, v resnici pa je ta uspešen zgolj tam, kjer ga regulira, vzpostavlja in nadzoruje učinkovita in močna država (Vezjak, 2014: 7). Z vidika posledic epidemije se zato zdi pomembna tudi podrobnejša multidisciplinarna analiza strukturne elaboracije skozi vidik strukture in delovanja, ki daje vpogled v večplastnost sprejetih odločitev in sprejemanje ustreznih rešitev. Izredni poseg v obstoječa razmerja moči in sam sistem sta namreč znova pokazala tudi potrebo po tem, da vlade namenijo resno pozornost in sredstva za izboljšanje, ublažitev in odpravo dolgotrajnih neenakosti tako znotraj izobraževalnega sistema kot na ravni gospodarstva in družine ter s tem omogočijo učinkovitejše uresničevanje otrokovih pravic.

LITERATURA

- Althusser, Louis (2000): Izbrani spisi. Ljubljana: Založba/*cf., Rdeča zbirka.
- Archer Scotford, Margaret (1996): *Realist Social Theory; The Morphogenetic Approach*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Boljka, Urban, Tamara Narat, Jasmina Rosič, Maja Škafar in Mateja Nagode (2020): Vsakdanje življenje otrok v času epidemije Covid 19. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Černič Istenič, Majda (1985): Družina kot polje individualnosti. *Družboslovne razprave* 3 (2): 67–75.
- Diaz Crego, Maria, in Silvia Kotanidis (2020): States of emergency in response to the coronavirus crisis. Dostopno prek [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/659385/EPRS_STU\(2020\)659385_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/659385/EPRS_STU(2020)659385_EN.pdf), 24. 6. 2021.
- Dragoš, Srečo in Vesna Leskošek (2003): Družbena neenakost in socialni kapital. Ljubljana: Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Foucault, Michel (2003): Predavanje 17. marca 1976. *Filozofski vestnik* 24 (3): 151–169.
- Gassman-Pines, Anna, Oltmans Ananat, Elizabeth in John Fitz-Henley (2020): COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. *Pediatrics* 164 (4): 1–9.
- Horton, Richard (2020): Offline: COVID-19—a crisis of power. Dostopno prek [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(20\)32262-5.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(20)32262-5.pdf), 27. 6. 2021.
- Hyden, Goran (1999): *Governance and reconstitution of political order*. V: Joseph Ralph (ur.), *State, conflict and democracy in Africa*, 179–97. Boulder: Renner.

- Kodelja, Zdenko in Marjan Šimenc (2015): Vsebina človekove pravice do izobraževanja. V: Marjan Šimenc (ur.), Šolsko polje: Ob petdeseti obletnici Pedagoškega inštituta, 195–215. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut.
- Križaj, Marjana, Mojca Pristavec Đogić in Andrej Erer (2021): Šolanje v času COVID-19: Primerjalni pregled (PP). Ljubljana: državni zbor.
- Kroflič, Robi (2020): Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika* 71 (137): 28–41.
- Lešnik, Bogdan (1997): Subjekt v analizi. Ljubljana: ISH – Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
- Lukšič, A. Andrej (2002): Vloga države pri zagotavljanju nacionalnih interesov. *Teorija in praksa* 39 (6): 1017–1027.
- Lukšič, A. Andrej (2009): Konec demokracije?. *Teorija in praksa* 46 (5): 537–558.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Hacin Beyazoglu, Kaja, in Urška Fekonja (2021): Zaprtje vrtcev in šol kot posledica epidemije covid19: Kako se počutijo otroci?. *Sodobna pedagogika* 72 (138): 10–31.
- Močnik, Rastko (1999): 3 teorije. Ideologija, nacija, institucija. Ljubljana: Založba /*c/.
- Oblak Črnič, Tanja in Alenka Švab (2020): Ko politične uredbe trčijo v zasebnost: prisilna nuklearizacija vsakdanjega življenja v kontekstu epidemične izolacije. *Družboslovne razprave* 36 (94/95): 261–286.
- Pavlovič, Zoran (1993): Psihološke pravice otroka – otrokove pravice onstran pravnega varstva. Radovljica: Didakta.
- Pedagoški inštitut (2020): Izobraževanje na daljavo – izkušnje za prihodnost?. Dostopno prek https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/06/OM_celota.pdf, 24. 6. 2021.
- Petrie, Chris, Katija Aladin, Pukhraj Ranjan, Romaine Javangwe, Danny Gilland, Saku Tuominen in Leponiemi Lasse (2020): Spotlight on quality education for all during Covid-19 crisis. Dostopno prek https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf, 24. 6. 2021.
- Sardoč, Mitja (2013): Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost. *Sodobna pedagogika* 64 (2): 48–62. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sodja, Urška (2020): Vplivi Covid-19 na nekatere vidike kakovosti življenja. Dostopno prek: https://www.umar.si/fileadmin/user_upload/publikacije/kratke_analize/Vplivi_Covid-19_na_zivljenje__Sodja_/Vplivi_Covid-19_na_nekatere_vidike_kakovosti_zivljenja_in_druzbene_blaginje1.pdf, 24. 6. 2021.
- Therborn, Göran (1987): Ideologija moči in moč ideologije. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tommasoli, Massimo (ur.) (2013): Democracy and Human Rights: The Role of the UN. New York: United Nations.
- Verhellen, Eugene (2015): The Convention on the Rights of the Child. London: Routledge.
- Vezjak, Boris (2014): Neoliberalizem v šolstvu. *Časopis za kritiko znanosti* 42 (256): 7–12.

VIRI

Agencija Evropske unije za temeljne pravice (2021): Poročilo o temeljnih pravicah za leto 2021. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.

Služba Vlade RS za razvoj in evropsko kohezijsko politiko (2021): Načrt za okrevanje in odpornost. Dostopno prek https://www.eu-skladi.si/sl/dokumenti/rrf/nactr-za-okrevanje-in-odpornost_dokument_30-4-2021.pdf, 24. 6. 2021.