

# Život po maturite alebo o hodnotách vzdelania u žiakov stredných škôl

Lukáš Bomba

Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií

Redakci zasláno 13. 2. 2014 / upravená verze obdržena 18. 8. 2014 /  
k uveřejnění přijato 19. 8. 2014

**Abstrakt:** Predložený text je pokusom o reflexiu súčasných významov školského vzdelávania pre žiakov stredných škôl. Cieľom je identifikovať hodnoty vzdelania žiakov stredných škôl a zároveň hľadať v rozprávaniach žiakov prítomnosť kultúrnych dimenzií neoliberalizmu, špecificky riadenie sa princípmi toho, čo nazývame neoliberalná guvernamentalita. V úvodných častiach textu autor v krátkosti osvetľuje tie časti teórie neoliberalnej guvernamentality, ktoré neskôr vo výskumnej časti považuje za ťažiskové pre interpretáciu rozhovorov so žiakmi stredných škôl. Autor ukazuje, že základné pojmy v diskurze života po ukončení strednej školy maturitnou skúškou sú *šikovnosť* a *presadenie sa*. Uvedené pojmy používajú žiaci na vysvetlenie úspechu jednotlivca v živote. V závere autor ukazuje, že žiaci nerozmýšľajú o výbere vysokej školy pre ďalšie vzdelávanie sa na základe jednoznačných budúcich profitov, ale keďže život po ukončení strednej školy je chápaný ako projekt cesty za individuálnym šťastím, aj výber vysokej školy je podriadený takémuto zmýšľaniu.

**Kľúčové slová:** maturita, stredná škola, neoliberalizmus, neoliberalná guvernamentalita, vysoká škola

Prečo je dnes vzdelanie vnímané ako dôležité pre úspech jednotlivca v živote? Neustále stúpa počet ľudí vo vzdelávacích systémoch spoločností, ktorí nakoniec dosahujú najvyššie teda vysokoškolské vzdelanie. Musí teda existovať motivácia, ktorá ženie mnohých za dosiahnutím vysokoškolského vzdelania. Je úplne samozrejmé, že motivácia nikdy nie je výhradná a nemá jeden cieľ. Motiváciou pre vysokoškolské štúdium je, napríklad v prípade medicíny minimálne ochota pomáhať druhým, v prípade pedagogiky zase možno láska k deťom a ich výchove a vzdelávaniu. Avšak vždy za explicitným môžeme hľadať latentné obsahy toho, čo vysokoškolské vzdelávanie reprezentuje.

Pokúsím sa v tomto príspevku ukázať, že zmeny vo vzdelávacom systéme majú svoje dôsledky aj v každodennosti školy a žiakov v škole. Vychádzam z,

dnes v pedagogike stále viac sa presadzujúceho, konceptu neoliberalnej gubernmentality, ktorý čerpá z Foucaultovho diela, a to predovšetkým z predpokladu, že logika neoliberalizmu kolonizuje tie oblasti ľudského života, kde pred tým nebola. Tento koncept, zasadený do problematiky vzdelávania a výchovy, opisuje neoliberalizmus ako dominantný v súčasnom vzdelávaní a vo výchove, pretože sa nejedná výhradne o jeho inštitucionalizované školské formy, ktoré premieňa. Na kvalitatívnom výskume so žiakmi stredných škôl demonštrujem, ako sa ekonomický diskurz udomácnil v rozmyšľaní o sebe a o druhých v diskurze vzdelania a vzdelávania. Je potrebné nakoniec priznať, že v rámci širšieho kontextu ako je slovenský, sa podobné výskumy už uskutočnili. Na Slovensku, a rovnako tak aj v Čechách, nebol zatiaľ tejto téme vo výskume venovaný výraznejší priestor.

## 1 Kontext súčasného vzdelávania

V poslednom polstoročí mnohí ukázali, že vzdelávanie v jeho inštitucionalizovanej podobe produkuje, alebo reprodukuje spoločenské nerovnosti. Bernstein (1971, 1977) výskumom ukázal, že školy používajú odlišné kurikulá a výchovno-vzdelávacie metódy v rôznych druhoch škôl v závislosti od toho, či školu navštevovali deti strednej triedy alebo deti pracujúcej triedy. Vysvetlenie sociálnych nerovností hľadá Bernstein medzi rodinou a jej triednou pozíciou a zároveň v systéme významov, ktoré rodina a jej členovia, ako súčasť konkrétnej spoločenskej triedy, používajú vo svojom jazyku. Bourdieu (1977, 1998) vložil problém nerovností v škole do rámca, habitusu a reprodukcie kapitálu. Rôzne druhy kapitálu tým, že sú zameniteľné, umožňujú získavať vzdelanie jednotlivcovi, ktoré môže zase poslúžiť ako kapitál, a ktoré je možné investovať a neskôr čerpať z tejto investície výhody. Apple (1990) zase skúmal a skúma nerovnosti ako dôsledok triedne nastaveného kurikula v školách. Apple pritom špeciálne neodlišuje formálne a skryté kurikulum. Obsahy toho, čo sa vyučuje v školách, sú pre Appleho obrazom toho, kto ich napísal, prípadne nechal napísať. Vyššie triedy vytvárajú pomyselnú mriežku vhodnosti, akceptovateľnosti, správnosti, prijateľnosti a pod. konania a správania sa, ktorá je vsadená do učebných osnov a všetci žiaci sú s ňou konfrontovaní.

V súčasnosti sa vedie debata o neoliberalnej governmentalite vo vzdelávaní a výchove ako u nás<sup>1</sup>, tak aj v zahraničí<sup>2</sup>. Nussbaum (2010) tvrdí, že postupné odsúvanie humanitných a spoločenských vied a umení z univerzít je priamym dôsledkom tlaku ekonomizácie a racionalizácie vzdelávacej sústavy a presadzovaním modelu, v ktorom musí byť vzdelávacia sústava orientovaná na dosahovanie zisku či rentabilitu vzdelávania meranú hospodársky. Existujú tendencie a snahy ekonomickým diskurzom presadzovať také vide-  
nie vzdelávania, ktoré musí byť predovšetkým hospodársky výhodné. V tomto diskurze absentujú také ciele vzdelávania ako humanizmus, záujem o druhých, demokracia ako hodnota či láska ku vzdelaniu.

Resnik (2012, s. 265) zase vidí v súčasnosti prudký nástup „vzdelanostnej globalizácie, ktorá implikuje denacionalizáciu vzdelávacích systémov a tak isto znamená proces oslabovania vzdelávacích tradícií, ktoré sa budovali v mnohých prípadoch storočia.“ Deregulácia a „outsorsovania“ kompetencií štátov aj v oblasti vzdelávania neznamená väčšiu slobodu v oblasti vzde-  
lávania.. Znamená to len nástup inej regulácie, a to práve tej neoliberalnej. Detailnejší pohľad na to, ako štát umožňuje vstup neoliberalizmu do vzde-  
lávania, opisuje napríklad Ho Mok (2010) na príklade Singapuru a Malajzie. Olssen a Peters (2005, s. 313) sa dívajú na neoliberalizmus ako na súčasť procesov globalizácie a hovoria, že v rámci tohto procesu sa reštrukturalizu-  
jú domáce a globálne ekonomické štruktúry. Na pozadí zmien, ktoré vykresli-  
la Sassen (2007) zase môžeme pochopiť, akého človeka si žiada neoliberaliz-  
mus. V prvom rade je to profesionál, ktorý nie je ukotvený na jednom mieste. Žije v meste, ktorého prostredie tvoria iné globálne mestá a nie primárne mestá v národnom štáte. Do tejto novej vyššej triedy (úspešných) patria predovšetkým, podľa Sassen (2007), medzinárodní obchodníci, riadiaci manaž-  
ment, kontrolné a policajné orgány, rôzni správcovia, politici a ďalší lokálne neukotvení. Tými neúspešnými je predovšetkým nízko platený *salariát*, ktorý, a to je dôležité, je práve touto svojou povahou súčasťou globalizovaného sve-  
ta. Ukotvený lokálne v globalizovanom svete. Do vysokej miery môžu potvr-  
diť pozorovania Sassen (2007) aj Brown a Lauder (2006), keď sledujú cesty detí elít z medzinárodných škôl cez elitné univerzity až do najvyšších podlaží medzinárodného obchodu. Dnes sa za (relatívne) úspešného človeka teda

<sup>1</sup> Napr. Kaščák a Pupala (2010, 2011, 2012).

<sup>2</sup> Napr. Amthor a Metzger (2011), Baltodano (2012), Bansel (2007), Brown a Lauder (2006), Davies a Bansel (2007), Holborow (2012), Lakes (2008), Nairn a Higgins (2007), Olssen a Peters (2005), Olssen (2006), Pierce (2012), Sancar a Sancar (2012) a ďalší.

považuje jednotlivca, ktorý sa vie *presadiť*, je *mobilný profesionál*, alebo na druhej strane má *stabilné zamestnanie*, ktoré nie je ohrozené výkyvmi hospodárskych pohybov a/alebo plní prevažne kontrolnú funkciu.

Neoliberálna governmentalita práve kvôli prepojeniu nástrojov správy a kultúrnych oprávnení a zaopatrení však neznamená deklarovanú slobodu výberu. Vzdelanie, tak ako je chápané v neoliberalnej diskurze, implikuje aj samotnú svoju podstatu ako „akt prežitia vo vnútri diskurzu praktík riadenia, cez ktoré sú subjekty konštituované ako normálne, rozumejúce a rozpoznávajúce a ich životy sú hodné žitia“ (Bansel, 2007, s. 284). Bansel teda nachádza styčný bod medzi kultúrou a ekonomikou v neoliberalizme. Diskurz neoliberalizmu, tak ako je vytváraný, hovorí, že pre samotné fyzické prežitie jednotlivca vo svete je nutné byť vzdelaný, navyše, vzdelanie prináša tým najviac vzdelaným vyššie benefity ako tým menej vzdelaným. Nekonať v medziach neoliberalnej racionality, znamená teda nekonať racionálne pre základné ľudské prežitie. Vychádzajúc z Lambeira (2005) je potom možné charakterizovať pozíciu vzdelávania tak, ako to robí Olssen (2006, s. 223), keď tvrdí, že nastal posun od vedieť „to“ k vedieť „ako“ a učenie sa takto stáva verejnou zbierkou kompetencií poskytovaných na trhu práce vzdelávacích možností.

Peters a Besley (2006) hovoria o príchode kultúrnej vzdelanostnej ekonomiky (cultural knowledge economy). Takéto chápanie vychádza z konceptu diskurzu *vzdelanostnej ekonomiky*. Autori sa snažia ukázať na pozadí prechodu z industriálnej doby do dnešnej informačnej, že vzdelanie, či hodnota vzdelania, je súčasťou kultúry, v ktorej žijeme, teda aj praktík správania sa či dosahovania cieľov. Na rozdiel od mnohých kritikov neoliberalných prúdov však autori nehovoria o kolonizácii kultúry ekonomikou, čo je v podstate marxistická téza, ale o kulturalizácii ekonomiky. Príkladom im je vysoko štylizovaná kultúra, kde sú bežné produkty vysoko estetizované a kultúrne vyplňané takým významom, ktorý hovorí o individuálnej identite či módnosti (Peters & Besley, 2006, s. 28). Skôr ako jednosmerný proces od prispôsobenia sa kultúry trhu sa autori snažia vidieť kultúru a trh ako vzájomne závislý komplex vzťahov. Pohľadom neoliberalnej governmentality je jednotlivec často pasívnym článkom vysvetlenia. Alebo, ako to hovoria Peters a Besley (2006, s. 59), jednotlivec je „co-producent znalostí, informácií a kultúrnych statkov“.

Chápanie úspešného človeka vyššie uvedenými spôsobmi, alebo všeobecne povedané chápanie človeka ako *homo economicus*, je symptomatické pre dnešnú dobu. Za individuálnou vôľou k získaniu vzdelania, za inštitucionalizovaným

kultúrnym kapitálom je obraz úspešného individua. Tento obraz (reprezentácia) chce byť modelom úspešnosti, ktorému je dobré sa priblížiť. Práve k tomuto faktu odkazujú aj Olssen a Peters (2005, s. 324, kurzíva autor), keď hovoria, že vzdelávanie je *kultúrne* reprezentované ako systém vstupov a výstupov, ktorý môže byť zredukovaný na funkciu ekonomickej produkcie.

## 2 Výskum: žiaci, význam maturity a hodnota vzdelania

*Patrí to ku koncu tej školy, že si každý urobí tú svoju maturitu. (Saša)*

V tejto kapitole bude potrebné ukázať, ako vyzerá diskurz o vzdelaní a práci v stredných školách. Ukazuje sa, že žiaci pracujú so vzájomne prepojenou duálnou schémou úspešnosti človeka v spojení vzdelanie – práca. Tieto dve veci sú závislé jedna od druhej, podmieňujú sa a jedna bez druhej nemá význam. A stráca zmysel, pokiaľ sa neobjavuje v diskurzívnom páre so svojou, takpovediac dvojičkou. Jednoducho povedané, stalo sa to, že pokiaľ modernita vytvorením a zavedením školskej dochádzky pre deti do určitej miery oddelila a stanovila svet dospelých a svet detí, svet zarábajúcich a svet učenia sa, tak dnešná doba práce zvyrazňuje túto prepojenosť.

Uskutočnil som výskum<sup>3</sup>, ktorý sa zameriaval na význam maturity v dnešnej dobe. Jeho cieľom bolo nájsť odpovede na otázky, aká je hodnota vzdelania pre žiakov stredných škôl, aký význam má maturita pre ďalší život žiaka a aký diskurz vedú žiaci stredných škôl o práci, štúdiu a vzdelávaní. Výskum prebiehal formou interview so skupinami žiakov v dvoch školách. Prvou školou bola obchodná akadémia a druhou školou bolo gymnázium. Výber takéhoto typu škôl bol zámerný z dôvodu cieľa a témy neskoršieho skúmania hodnoty vzdelania u študentov vysokých škôl. Keďže žiaci stredných odborných škôl sú najmenšou skupinou žiakov stredných škôl pokračujúcou vo vysokoškolskom štúdiu, bol tento typ strednej školy z (pred)výskumu vylúčený. Žiaci stredných odborných škôl tak budú v interpretáciách a záveroch opomenutí. Rovnako tak sa výsledky netýkajú všetkých žiakov, ktorých vzdelanie bolo ukončené povinnou školskou dochádzkou.

Spoločne sme uskutočnili rozhovory v 15 takýchto skupinách. Počet žiakov v týchto skupinách bol 5–6, spolu 78. Výber ročníkov pre výskum bol tak isto podriadený danému cieľu neskoršieho výskumu, a tak boli z každej triedy v danom ročníku vybraní žiaci v rovnakom pomere podľa uváženia

<sup>3</sup> Výskum so žiakmi stredných škôl bol predvýskumom k dizertačnej práci.

učiteľa. Na vopred pripravené otázky odpovedal zväčša každý člen skupiny osobitne a následne sa o otázke diskutovalo medzi žiakmi, ktorí zdôvodňovali alebo rozširovali svoje odpovede. Koncepcia otázok sa odvíjala od výskumu hodnôt Schwartza (1987, 1992, 1999). Výskum hodnôt Schwartza sa odvíja z predpokladu, že hodnoty sú významnými motivátormi ľudského konania. Schwartz na základe tohto predpokladu vytvoril maticu s desiatimi individuálnymi hodnotovými doménami.

V rozhovoroch bol vytváraný obraz vzdelaného človeka ako nositeľa hodnôt a vzdelanie bolo teda vo výskume chápané ako zástupná hodnota inej hodnoty (vždy definovanej z matice hodnotových domén od Schwartza). Biele plátno, na ktoré sa tieto hodnoty mali premietiť, bola maturita. (Maturita je dôležitá, pretože...) Tento obraz bol predkladaný na zhodnotenie žiakom stredných škôl. Hodnoty sa teda stali pre mňa v tomto prípade reprezentáciami reality, teda „relatívne ustálenými výsledkami subjektívnej a intersubjektívnej zdieľanej transformácie reality a rovnako tak praktikami reprodukcie reprezentácií“ (Bočák, 2009, s. 100).

V rozhovoroch som tak prostredníctvom hodnôt vzdelania sledoval diskurz o vzdelaní, štúdiu a práci, ktoré boli objektmi samotného výskumu. Samotná analýza prebiehala kritickou analýzou diskurzu (*critical discourse analysis – CDA*<sup>4</sup>). Sledované boli diskurzívne praktiky žiakov, chápanie ich vlastnej pozície v diskurze a rámcovanie spomenutých troch hlavných pojmov v ich živote. Tým, že v niektorých otázkach sa odpovedalo postupne, boli odpovede posledných v rade mnohokrát spoločensky žiaduce, prípadne konformné s ostatnými spolužiakmi. Poradie odpovedania sa pri každej otázke menilo a vždy začínal odpovedať ako prvý iný žiak. V konformných a sociálne žiaducich odpovediach bolo možné čítať reflexiu súčasného diskurzu, na druhej strane v bezprostredných reakciách žiakov zase vlastný postoj k diskurzu. Sociálne žiaduce a konformné odpovede teda neboli diskriminované, slúžia skôr na vytváranie mapy diskurzu.

### 2.1 Bohatstvo, úspech a vzdelanie

Výchova, vzdelanie a vzdelávanie boli v minulosti reprezentované ako oblasť kultúrnej reprodukcie spoločnosti či spoločností. Vedomosti a znalosti sa posúvali z generácie na generáciu za účelom ich použitia u tej mladšej generácie, prípadne aj na inovácie riešení, ale jednoznačný ťah na niečo, čo by

<sup>4</sup> Vychádzajúc najmä z prác N. Fairclougha (1992, 1995, 1999) s L. Chouliarakí.

sme mohli nazvať progresizmom neexistoval. V posledných desaťročiach, ale môže sledovať odpájanie vzdelania a vzdelávania od diskurzu reprodukcie kultúry, pri ktorej by marxisti hneď mohli zareagovať na jej duálne spojenie s reprodukciou socioekonomickou. Inštitucionálna školská výchova a vzdelávanie sú dnes spojené a posunuté do sféry ekonomickej a v tejto sfére sa okolo nich buduje aj diskurz s vlastnými pravidlami. Toto je vlastne problém, na ktorý upozorňujú práve Peters a Besley (2006).

Žiaci stredných škôl pracujú úplne prirodzene s dualizmom vzdelanie – práca a zaraďujú vzdelanie do kontextu hospodárstva spoločnosti. Neuvažujú o vzdelaní ako o reprodukčnom mechanizme spoločnosti. Nevidia poznatky, ktoré sa v škole učia v širšej dimenzii historického kontextu. Dualizmus vzdelanie – práca prináša so sebou aj dualizmus potrebnosti a nepotrebnosti poznatkov. Predmety, ktoré sa netýkajú budúceho štúdia žiaka, sú chápané žiakmi ako nadbytočné či zbytočné. Vzdelanie je pre nich predovšetkým získanie kompetencií k práci. To sa ukázalo aj pri diskusii o hodnotách vzdelania. Hodnoty konzervativizmu spojené so vzdelaním neboli chápané ako patriace ku sebe, napríklad morálka človeka nebola chápaná ako naviazaná na učenie sa, ale na vnútorné presvedčenie človeka, ktoré bolo spájané s vrodenými schopnosťami človeka, prípadne s jeho sociálnym okolím.

Zodpovednosť ako osobitná kategória, ktorú bežne zaraďujeme medzi cnosti jednotlivca, medzi akési sociálno-kultúrne reprezentácie vhodných vlastností jednotlivca, bola v súvislosti so vzdelaním taktiež zaraďovaná do ekonomickej dimenzie. Zodpovednosť vzdelávať sa a byť vzdelaný existuje v rámci diskurzu vzdelávania, ako o ňom hovorili žiaci vo vzťahu ks vlastnej budúcnosti videnej cez prizmu práce. Zodpovednosť je síce chápaná ako etická kategória, ale zanesená do zodpovednosti za vlastný životný osud a možnosť s vlastným životom narábať a riadiť ho. Žiaci hovorili o zodpovednosti spojenej s individualizmom, nie o zodpovednosti naviazanej na kolektívny záujem. V tomto kontexte mať osud vo vlastných rukách, znamená mať také množstvo prostriedkov, aby jednotlivec mohol slobodne rozhodovať o cestách, na ktoré sa vyberie.

*Čo je podľa vás vzdelanie? (otázka výskumníka) Vedomosti, ktoré dokážeme využiť. (bezprostredná odpoveď žiačky z OA)*

Individuálna využiteľnosť všeobecných znalostí. Toto je jedna z charakteristík diskurzu o vzdelaní a vzdelávaní u žiakov. Viedie sa debata o privatizácii vzdelávania v globálnom meradle. Ako na Slovensku, tak ani v Čechách sa ešte

nepristúpilo k akejsi forme spoluúčasti študentov na financovaní vlastného vzdelávania na vysokých či stredných školách plošne, teda v školách financovaných zo štátneho rozpočtu. Takýto systém je postavený na predpoklade, že ak jednotlivec chce využiť naučené vedomosti pre vlastné účely, mal by si za ne zaplatiť. Ako je však možné vidieť v našich podmienkach, žiaci uvažujú o vzdelávaní a vzdelaní v rámci rovnakého diskurzu, avšak v „modrom“ odtieni. Vedomosti (zručnosti, kompetencie atď.) chápu ako nástroje, pomocou ktorých sa môžu dopracovať k uspokojeniu vlastných záujmov. Spoločné dobro – všetko to, čo dodnes vieme o svete, v ktorom žijeme, inak povedané vedenie – je pre nich reprezentované ako objekt, z ktorého možno čerpať. Tento objekt nie je chápaný ako živý organizmus, ktorý je živý jednak tým, že poskytuje niečo všetkým a zároveň do neho všetci spoločne prispievajú.

V spomenutej forme tak môže vedenie vystupovať a byť reprezentované ako súčasť kultúry, pretože na jednej strane poskytuje modely a na strane druhej nové modely integruje do seba. Práve chápanie vedenia ako staticky daného všetkým, pričom záleží len na jednotlivcovi, ako vedenie využije a nepochopenie jeho povahy ako živého organizmu stojí za dnešným videním vzdelania a vzdelávania u žiakov stredných škôl. Nejde tu len o utilitárne využitie univerzálnych znalostí zo strany učiacich sa, ide o zmenu povahy celého systému vzdelávania.

Žiaci teda vidia vzdelávanie a vzdelanie ako systém, z ktorého je možné čerpať, čo je možné demonštrovať aj na spôsobe chápania spojenia vzdelania a subjektívne chápaného (ekonomického) bohatstva. Individuálna ekonomická prosperita je vo videní žiakov priamo napojená na vzdelanie. Na debatu, ktorá sa vedie na túto tému, však netreba nazerať ako na debatu medzi idealizmom (vzdelanie kultúrne pozdvihuje jednotlivca samé o sebe) a utilitarizmom (vzdelanie slúži nejakému účelu). Existuje viacero dôvodov, vybral by som však jeden a to ten, ktorý považujem za najdôležitejší. Takto vedená debata by ukazovala na rozpoltenosť pojmu vzdelanie a vzdelávanie do dvoch diskurzov a to kultúrneho a ekonomického. Žiaci stredných škôl však uvedené pojmy nechápu ako patriace do dvoch diskurzov. Vzdelanie a vzdelávanie je pre nich jednoznačne zaradené do diskurzu ekonomiky. Vzdelanie ako kultúrne pozdvihnutie jednotlivca je úprimne prežívané ako získanie poznania, ktoré je však potrebné účelne použiť v ekonomických aktivitách jednotlivca. Veda, ktorá slúži aj na rozvoj vzdelanosti, by pravdepodobne taktiež nebola spojená s kultúrnou reprodukciou znalostí a ich rozvojom, ale predovšetkým s ekonomickým rozvojom.



## 2.2 O zaklínadlách a mantrách

Názov tejto podkapitoly vznikol zo zistenia, akým spôsobom je uplatňovaný diskurz neoliberalizmu v rozprávaní žiakov. Neexistuje rozdiel medzi žiakmi našich dvoch škôl vo veci presvedčenia o tom, kto a aký je úspešný človek. Je *šikovný* a *vie sa presadiť*. Tieto dve charakteristiky definujú úspešného. Otázky, na ktoré sme dostávali odpovede od školákov, smerovali k hodnotám, ktoré sú cenené v našej spoločnosti ako bohatstvo, prestíž, pohodlný konzumný život, múdrosť, bezpečnosť, vzdelanie.<sup>5</sup>

*No možno o tom, že ako sa vie človek presadiť, aký je šikovný a o tých príležitostiach.* (Martina – OA<sup>6</sup>); *Závisí to naozaj od toho, ako sa viete presadiť. Sú ľudia, ktorí majú v hlave veľa, ale keď nevedia určité veci, keď nevedia komunikovať s ľuďmi, tak im to nepomôže.* (Andrea – OA); *No zarobiť sa dá všade, keď ste šikovný, kde sa viete presadiť.* (Jaro – G<sup>7</sup>); *...záleží od človeka ako sa dokáže presadiť, môže sa mať lepšie aj ten s tou strednou školou.* (Soňa – OA); *...ako sa človek vie presadiť, podľa mňa je to strašne dôležité, aký má ten človek to svoje vystupovanie. Že hneď na prvý pohľad vie zaujať, že je sebavedomý, cieľavedomý... Nie, že niekto príde, nevie čo má povedať, je ticho a čaká. Každý si musí ísť sám za sebou, nespoliehať sa na druhých, že mu pomôžu, ale pomôže si sám.* (Ad'a – OA)

Hodnoty – sociálne štruktúrované a reprezentované ciele úspechu, sú chápané žiakmi ako vyhradené pre tých *šikovných* a *tých, čo sa vedia presadiť*. Za nijakou hodnotou sa nedostane človek bez toho, aby bol šikovný alebo lepší ako ostatní. Hodnoty, ku ktorým smerovali odpovede o tom, čo je to vlastne úspech, nesúviseli úzko s profesiou ako reprezentantom finančného zabezpečenia, alebo s prácou, ktorú by chceli vykonávať. Hodnoty variovali od konzervatívnych hodnôt rodiny a detí, vlastného domu až po hodnoty autonómie, kde žiaci zdôrazňovali dôležitosť zmeny a nie silného viazania sa na trvalú profesiu, ale aj na rodinu.

Podnikavosť a súťaživosť s inými, to sú charakteristiky, ktoré prinesú človeku životný úspech. Oba veľmi často skloňované pojmy *šikovnosti* a *presadenia* sa však ani raz neboli vysvetlené ako žiaduce správanie, ktoré by malo jednotlivé postupné kroky. Pojmy boli skôr používané ako zaklínadlá, mantry či označenia inštrumentálnych postupov v súčasnosti, ktoré v prípade, že jednotlivec dodržiava, nemôže neuspieť. Akonáhle sa v diskusii vyskytla

<sup>5</sup> Otázky boli viac špecifické, pýtali sa napríklad na to, či je vzdelaný človek bohatý alebo či sa môže cítiť viac bezpečne ako človek nízko vzdelaný.

<sup>6</sup> OA – obchodná akadémia

<sup>7</sup> G – gymnázium

medzera vo vysvetlení úspechu, napríklad napriek tomu, že vyššie príjmy majú vo všeobecnosti ľudia s vysokoškolským vzdelaním, ako je možné, že aj ľudia so stredoškolským vzdelaním majú mnohokrát vyššie príjmy ako predchádzajúca skupina, bola odmietnutá. Vysvetlenie spočívalo vždy v tom, že *niektorí* boli *šikovní* a lepšie sa v živote *presadili*. Samotný status vysokoškolského titulu bol odmietaný ako relevantný pre úspech v prípade, že nie je spojený so šikovnosťou a sebakpresadením. Relevantné pre úspech v živote sa ukázalo aj získanie bohatstva zdedením či pracovné miesto získané korupciou, či klientelizmom, pričom ani jedna zo stratégií nebola jednoznačne odmietnutá. Boli skôr chápané ako „kultúrne“ paralelné spôsoby dosahovania *úspechu* jednotlivca, nie teda ako všeobecne kultúrne neprijímané.

Vysokoškolské vzdelanie je druhá mantra, ktorou sa žiaci často zaklínali. Samotné vysokoškolské vzdelanie skrýva v sebe takú hodnotu, ktorá prinesie človeku životný úspech.

*Podľa mňa je to dost' na tej šikovnosti, ako sa človek presadí, tá vysoká škola by nám to tak ulahčila.* (Jana – OA); *...vysoká škola nezaručí toľko. Otázka: Takže je to zase o šikovnosti? Odpoveď: No, ale tá výška by mi pomohla dobre.* (Bebe – OA); *Podľa mňa, už len keď máte titul, sa na Vás ľudia inak pozerajú.* (Zuzana – G); *Tá výška je krok k tomu, aby sme mohli zarábať väčšie peniaze, aby sme sa mali lepšie v živote.* (Andrea – G); *Ja si myslím, že ľudia si robia VŠ preto, že musia. Tá maturita už neznamena v podstate nič. Sú aj výnimky, že áno chcem ísť na vysokú, ale človek s tou maturitou už dnes neznamena nič.* (Veronika – OA)

Spoločné zdôvodnenie významov štúdia na vysokej škole je jednotné, a tým je úspech v živote. Výborne túto dimenziu vzdelávania vystihli Nairn a Higgins (2007, s. 264, *kurzíva* – autor):

V tomto *neoliberálnom* diskurze je identita učiaceho sa chápaná mladými ľuďmi ako nadobudnutá v škole a „praxi“ po škole cez ťažkú prácu a vhodné správanie sa. Identita úspešného pracujúceho je chápaná tak, že sa na tieto *nadobudnuté* kvalifikácie pozerá na pracovnom trhu, a tak sa investície do vzdelania vyplatia v zmysle *individuálnej* sily na tomto trhu.

Naháňačka za vysokoškolským vzdelaním je tak vlastne naháňačkou za renomé či reputáciou, jednoducho za tým, čo Collins (1979) nazýva *credentials*. Netreba zabúdať na to, že úspech v živote má množstvo dimenzií, ktoré sú mu pripisované a na základe ktorých je chápaný ako životný úspech. Vysokoškolské vzdelanie sa jednak spája s prestížou, pretože absolvent nadobúda diplom a s ním aj kultúrny kapitál (inštitucionalizovaný a vtelený). Vysokoškolské vzdelanie je u žiakov skúmaných

stredných škôl vždy spájané aj s vyšším príjmom, ktorý je, ako už bolo povedané, podmienený *šikovnosťou*. Žiaci rozmýšľajú v tomto prípade zjavne investične. Snažia sa maximalizovať investície pre maximálne zisky a zároveň stlačiť riziko čo najnižšie. Najzaručenejším modelom životného úspechu je tak vysokoškolské vzdelanie, šikovnosť a presadenie sa.

### 2.3 Vysoká škola a nevyhnutnosť študovať

Vysokoškolské vzdelanie je v rozprávaní žiakov chápané značne utilitárne. Na jednej strane sú tí, ktorí vidia vo vysokoškolskom štúdiu investíciu do seba v podobe poznatkov či zručností, na druhej strane stoja tí, ktorí chápu vysokoškolské vzdelanie ako „titul“, teda obyčajný nástroj alebo investíciu do kultúrnej rozpoznávanej formy či dokladu úspechu.

*Mňa hlavne láka titul. Akože veľmi. ... (Ad'a - OA); Mňa štúdium moc nebaví, takže ja by som najradšej išla robiť, ale na výšku už teraz musím ísť v dnešnej dobe.... Myslím si, že keď má človek titul, tak ho uprednostnia, ako keď má iba strednú a maturitu. A mne je v podstate jedno, aj čo vyštudujem.. (mlčanie) Mne je to úplne jedno... (Martina - OA)*

Snaha o vysokoškolské vzdelanie je aj hrou o istotu. Význam vysokoškolského vzdelania však bol chápaný mierne odlišne v školách, kde sme uskutočnili výskum. V obchodnej akadémii bola chápaná vysoká škola a jej absolvovanie ako pokračovanie strednej školy, teda vzdelávania sa v snahe o *uplatnenie sa*. Inak povedané, vzdelávanie sa pre úspech v živote. Žiaci gymnázia taktiež chápali vysokú školu ako nevyhnutnú pre úspech v živote, ale s tým rozdielom, že výber vysokej školy je výzva a zároveň dozreté rozhodnutie, ktoré bude mať vyústenie v jej absolvovaní. Pre tých prvých je vysokoškolské vzdelanie nutnosťou pre úspech (aj s premáhaním sa), zatiaľ čo pre tých druhých je to výzva na dosiahnutie úspechu. Tieto rozdiely vyplývajú z rozdielnych stratégií vzdelanostných ciest, ktoré sú podmienené, ako sa domnievam, socioekonomicky.

Práve tlak na *výber*, ktorým je charakteristická dnešná doba, je viditeľný na oboch typoch škôl, ale na obchodnej akadémii dostáva odtieň rýchlo sa navracajúcej investície, na gymnáziu má zase odtieň bezpečnej zvažujúcej investície. Na pozadí Beckovej (2004) *Rizikovej spoločnosti*, v ktorej žijeme, je teda obchodná akadémia bezpečná investícia do vzdelania z dôvodu možnosti okamžitého prispôsobenia sa zmeneným životným podmienkam. Prehľad v účtovníctve a základy ekonómie dávajú, podľa žiakov obchodnej akadémie, im samotným kvalifikáciu okamžite po strednej škole pracovať, ak

by to bolo nevyhnutné vzhľadom na rodinnú a/alebo ekonomickú situáciu. Gymnázium je taktiež bezpečná investícia do vzdelania, ale z iného dôvodu. Okrem toho, že demonštruje status rodiny, necháva všetky možnosti vysokoškolského vzdelania otvorené. Ani jeden typ školy nebol vo výskume „čistým typom“ toho-ktorého chápania vysokoškolského vzdelania, príslušné vzorce rozhodovania sa o výbere strednej školy sa však ukazovali vždy častejšie na dotknutom druhu strednej školy.

#### 2.4 Diskurz výberu a uplatnenia

Jedným zo znakov neoliberalnej guvernamentalita je aj *výber*. Otázkou sa tak pre mňa stalo chápanie vlastnej pozície v diskurze uplatnenia sa na pracovnom trhu u žiakov. Tlak na výber znamená a hovorí o nutnosti urobiť „správne rozhodnutia“ pre „úspech v živote“. Výber ako taký však nebol žiakmi zdôrazňovaný, pokiaľ hovoríme o nutnosti zvažovať a urobiť krok. Predstava úspechu bola chápaná veľmi jednoducho, ako vyberanie si len medzi stupňom vzdelania, ktorý chce jednotlivec dosiahnuť alebo by ho mal dosiahnuť, pokiaľ chce maximalizovať šance na svoj úspech. Výber študijného programu či vysokej školy nebol zdôrazňovaný ako dôležitý pre úspech v živote. Napriek tomu, že študijné programy, ktoré ešte v nedávanej minulosti rezonovali ako „kultúrne lukratívne“, a to medicína, právo či ekonómia, neboli predominantne žiakmi zdôrazňované ako dôležité či najvhodnejšie pre vysokoškolské štúdium. Priama otázka na to, či je pre žiakov prijateľnejšie študovať to, čo ich zaujíma a čomu sa chcú venovať alebo to, v čom vidia istotu (ekonomického a statusového) úspechu v budúcnosti, bola v každej jednej skupine zodpovedaná rovnako. Žiaci chcú študovať to, čo ich zaujíma a čomu sa chcú venovať.

Sloboda výberu, tlak na výber a rozhodnutie sa tu spojili s presvedčením o vnútornej jednote a harmónii jednotlivca. Teda nedá sa povedať, že by boli prevzaté dogmy neoliberalizmu o výlučne racionálnom správaní a zvažovaní investícií a výnosov. Práve naopak, tieto sú potlačené na úkor videnia života ako projektu úspechu, ktorý je projektom šťastia (a to nie je možné dosiahnuť bez akéhosi vnútorného zmieru). Žiaci sa očividne pri výbere vysokej školy nerozhodovali úplne utilitárne, napríklad na základe výberu štúdia, ktoré umožní vykonávať finančne výnosné zamestnanie či profesiu. Vzdelanie pre nich musí byť „konzumovateľné“, prítťažlivé a hlavne vnútorne naplňajúce. Vzdelanie je skôr reprezentantom žiadostivosti po niečom, ako odopieraním si pôžitku pre jeho dosiahnutie v budúcnosti. Efektívne zarábajúci či úspešný

človek musí byť aj vnútorne spokojný s vlastným výberom, rozhodnutiami a životnými krokmi.

Diskurz uplatnenia, ktorý je vedený žiakmi, čítam ako diskurz, v ktorom žiaci nehľadajú ani tak zamestnanie, alebo neexistuje tam tlak na to, nájsť si také zamestnanie, ktoré bude ekonomicky čo najvýnosnejšie. Uplatnenie sa znamená niečo iné. Uplatnenie sa odkazuje ku vykonávaniu niečoho, čo je možné považovať za potrebné v dnešnej spoločnosti, ale čo je zároveň obmedzené v diskurze neoliberalizmu na uplatnenie sa na pracovnom trhu. (Najčastejšie spojenie slov *uplatnenie sa* je so slovom *prax*.) Cynicky sa tak dá poznamenať, že to nie je vzrušenie z inovácií, ktoré žiaci hľadajú, ale istota príjmu a istota plateného miesta. Žiaci tak síce hľadajú cestu, ako si nájsť *príjem*, ale zároveň musia mať pocit naplnenia z vykonávanej práce.

### 2.5 Diskurzívny pár vzdelanie – práca

Je dosť možné, že sa nepodarilo odhaliť triednu podmienenosť skúmaného javu. Pravdepodobne kvôli tomu, že výber škôl bol obmedzený. Aj staršie výskumy zo zahraničia (napr. Willis, 1977; LeCompte, 1978) ukazujú, že diskurzívny pár vzdelanie a práca je prítomný ako skryté školské kurikulum a zároveň ako taký má význam pri triednej reprodukcii.

*Kde by ste chceli byť o 7 rokov? Čo by ste chceli robiť?* (nasledujú rôzne odpovede) *Je zvláštne, že nikto z vás nespomenul, že by už chcel mať rodinu a s ňou i deti.* (komentár výskumníka) *No my sme si mysleli, že sa bavíme o vzdelaní.* (bezprostredná odpoveď žiačky z OA)

Brown (2003) hovorí, že neoliberálna racionalita sa nesústreďuje primárne na ekonomiku, ale zahŕňa rozpínajúce sa a rozširujúce hodnoty trhu do všetkých inštitúcií a sociálneho diania. Úspech, presadenie sa, bohatstvo, moc, dosiahnutie statusu, možnosť vysokého konzumu, ďalej individuálna voľba a zodpovednosť subjektu, konkurencia či pozitívne vnímanie nerovností (Moss, 2009) a rovnako tak aj transformácia ľudí na produktívnych ekonomických podnikateľov s ich vlastnými životmi (Davies & Bansel, 2007, s. 248) sú obsahmi, ktoré nesie v sebe dnešná podoba inštitucionálneho školského vzdelávania.

Žiaci vybraných stredných škôl rozmýšľajú o vzdelaní v rámci diskurzu ekonomiky a práce. Je pre nich veľmi prirodzené sledovať túto líniu rozmýšľania o svojom živote, v ktorom je projekt vzdelávania zároveň projektom prípravy do práce. Cynizmus žiakov, tak charakteristický pre súčasné inštitucionálne

vzdelávanie, vyplýva práve z presvedčenia o formálnej potrebe vzdelania. Ako som už napísal vyššie, deliaca línia medzi idealistickým a utilitaristickým pohľadom na vzdelanie tkvie v jej ukotvení v diskurze ekonomiky a cynizmus môžeme čítať ako extrémnu polohu utilitarizmu. Žiak idealista vie, že byť vzdelaný je prostriedok a predpoklad pre prácu, zároveň nikdy nevie, čo sa mu v tej práci zo školských čias môže zísť. Utilitarista nevidí vzdelanie ako prostriedok a predpoklad, ale ako podmienku zamestnávateľa. Vzdelanie v humboltovskom význame slova je, ako svojbytný diskurz medzi žiakmi, mŕtve.

Evetts (2013) vo svojej štúdií ukazuje, že *profesia* a *profesionalita* sa postupne počas niekoľkých desaťročí inštitucionalizovali vo verejnom diskurze a začali byť spájané s *prislúchajúcim platom, statusom a mocou*, ktoré patria k danej profesii a úrovni profesionality. Profesia a profesionál sa spájajú s úrovňou vzdelania či odbornej prípravy. Jednou z myšlienok Kaščáka a Pupalu (2012) v charakterizovaní detí zlatých golierov je práve ich vyrastanie vo svete, v ktorom existujú očakávania o ich uplatnení. Ísť si za uplatnením na pracovnom trhu, znamená sledovať cestu inštitucionalizovaných pracovných pozícií – profesií. Deti vyrastajú v kultúre ideológie profesionality a profesionalizmu. Práve tento aspekt chápania vzdelania bol čitateľný aj v rozhovoroch so stredoškólákmi a stredoškóláčkami.

Práca a vlastné vzdelanie sú si vzájomným predpokladom v chápaní žiakov. Prácu je veľmi ťažké získať, ak človek nemá adekvátne vzdelanie, súdili žiaci. Žiaci zároveň často prízvukovali, že je problematické vykonávať adekvátnu prácu, ak jednotlivec nemá prislúchajúce vzdelanie. Zároveň boli za vhodnú prácu považované len pracovné miesta, ktoré by sme mohli definovať ako profesie (s prislúchajúcim vzdelaním). Práca a profesia splyývajú v jedno, keď sú zaradené do skupiny pojmov zastrešenej pojmom vzdelanie. Na úrovni diskusie prepájania vzdelávania a práce a vzdelávania a profesie ide v diskurze o pojmy s totožným postavením. Práca sa tak obmedzuje na prácu ako výkon určitej profesie a nie na ľudskú činnosť. Toto je jedným z ďalších bodov, prečo sú úzko prepojené vzdelávanie a práca. Vzdelanie je dôležité ako nástroj na vykonávanie profesionálnej práce, teda práce so statusom.

Nie je potrebné hovoriť o prehnaných očakávaniach u žiakov, keď spomíname ich život po škole. Tie sú pravdepodobne len symptómom a maturita je len hranicou medzi dvoma svetmi. Možno závažnejšie je obmedzené chápanie práce na sociálne a kultúrne štruktúrované profesie. Procesy, ktoré inštitucionalizovali pojmy profesia a profesionalita vo verejnom diskurze, nie je

potrebné obmedzovať na súčasnú podobu kapitalizmu. Som toho názoru, že napriek všetkému sú tieto procesy vo svojich dnešných konsekvenciách stopovateľné aj do socialistického Československa.

### 3 Záver

Inštitucionálne vzdelávanie sa v posledných desaťročiach stalo významnou formou, do ktorej vkladáme obsahy svojho životného úspechu. Vzdelanie samotné je pre mnohých len obťažujúca cesta, ktorú si treba prejsť za vlastnými cieľmi, pre iných zase cesta síce zaujímavá, ale možnosti po jej prejdení sú aj pre nich prítiažlivejšie ako ona samotná. Do tretej skupiny patria tí, pre ktorých je vzdelávanie sa cestou zaujímavou a možnosti, ktoré ponúka vzdelanie v inštitucionalizovanej podobe sú len slabými motivátormi. Vzdelanie je možné považovať za cestu za niečím. Za dobrým a pohodlným životom, za úspechom, za bohatstvom, za poznaním. Či už je vzdelanie chápané ako poistenie alebo výťah (srov. Keller & Tvrďý, 2008), nezáleží, pretože je to nástroj na dosiahnutie niečoho ďalšieho. Významnou sa tak stala do značnej miery forma namiesto obsahu.

Foucault (2008, s. 252–253) hovorí, že koncepcia *homo economicus* je styčným bodom medzi štátom a individualitou. Žiaci poznajú kultúrne znaky toho, čo môžeme týmto pojmom označiť a uplatňujú ich v rozprávaní o práci, nutnosti vzdelávania sa a štúdia. *Homo economicus* vlastne funguje ako očakávané správanie sa jednotlivca v živote. Žiaci stredných škôl uplatňovali práve predstavu úspešného človeka s charakteristickými rysmi vo svojom rozprávaní o sebe a vlastnom uplatnení sa. K rovnakým záverom prichádzajú aj Bialostok a Kamberelis (2012) a ukazujú, že ideológia neoliberalizmu funguje na mikrorovine ľudského premýšľania o sebe a druhých. Vo výskume, kde sledovali školskú triedu, identifikovali prvky neoliberalizmu ako zdôrazňovanie individualizmu, reflektovanie vlastných životov, evaluáciu a marketizáciu seba cez sebarealizáciu a sebaaktualizáciu. Identifikovali tak isto prvky sebakontroly a usmerňovania vlastného správania sa pre budovanie vlastnej zodpovednosti, ktorá má smerovať k zvládnutiu rizík. Vôbec nie menej dôležité je názorné ukázanie, ako cez stratégie voľby vidia deti svoj život ako racionálny projekt.

Ako som sa pokúsil ukázať, vo vyjadreniach žiakov stredných škôl môžeme nájsť znaky, ktoré sú charakteristické pre súčasný neoliberalný diskurz, ktorý existuje vo vzdelávaní. Základnými diskurzívnymi bodmi, o ktoré sa žiaci

najčastejšie opierali vo vzťahu ku vzdelaniu a práci, boli *šikovnosť, presadenie sa a vysokoškolské vzdelanie* a prepájanie *práce a vzdelania*. Šikovnosť, presadenie sa a vysokoškolské vzdelanie dokážu človeku zabezpečiť, podľa presvedčenia žiakov, úspešný život. Bližšie vysvetlenie tieto pojmy u žiakov nemali. Fungovali len vo svojej ideálnej podobe. Zaradenie týchto pojmov do konsekvencií a kontextov prinášalo v rozprávaní vždy rozpaky, pretože ich žiaci nevedeli bližšie vysvetliť, a to práve z povahy veci samotnej, keďže tieto pojmy sú zaradené do diskurzu neoliberalného chápania človeka ako *homo economicus*. Žiaci rozmýšľajú o svojom ďalšom živote ako o živote subjektu *homo economicus*. Predpokladajú, že sa od nich očakávajú výkony, schopnosti a skúsenosti. S týmto predpokladom potom prichádzajú k rozhodnutiam o tom, kam sa bude uberať ich život po maturite. V týchto bodoch zároveň môžeme vidieť kultúrne dimenzie a kontexty, v ktorých sa dnes vzdelávanie nachádza. Peters a Besley (2006) nechcú definovať súčasné vzdelávanie ako akéhosi otroka ekonomických tlakov, ako som už skôr napísal. Celý problém vidia ako kultúrno-ekonomický. Takto sa dá charakterizovať aj súčasná povaha rozmýšľania žiakov stredných škôl o budúcom živote. Rozmýšľanie o ukončení strednej školy sa pohybuje v kultúrnych kontextoch inštitucionalizujúcej sa kultúry vzdelávania s rôznymi množstvami prímiesí neoliberalnej governmentality. Inak povedané, je úplne zrejmé, že ekonomický diskurz, na niektorých miestach viac, na niektorých menej, kolonizuje kultúru, ktorá je však pre zmeny otvorená.

## PodĎakovanie

Autor chce poďakovať recenzentom za kritické poznámky a odporúčania, ktoré pomohli pri úpravách štúdie. Rovnako tak je potrebné poďakovať žiakom a vedeniu škôl: Gymnázium, Hlinská 29, Žilina a Obchodná akadémia, Veľká okružná 32, Žilina za ústretovosť a dôveru pri výskume.

## Literatúra

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Amthor, R. F., & Metzger, S. A. (2011). Neoliberalism, globalization, and the American universities in Eastern Europe: Tensions and possibilities in 'exported' higher education. *Globalizations*, 8(1), 65–80.
- Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the demise of public education: the corporatization of schools of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 487–507.



- Bansel, P. (2007). Subjects of choice and lifelong learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 283–300.
- Beck, U. (2004). *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON.
- Bernstein, B. (1971). *Class, code and control: Volume 1 – Theoretical studies towards a sociology of language*. Oxon: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). Class and pedagogies: Visible and invisible. In B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control III*. (s. 116–156) London: Routledge and Kegan Paul.
- Bialostok, S., & Kamberelis, G. (2012). The play of the risk, affect, and the enterprising self in fourth-grade classroom. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 417–434.
- Bočák, M. (2009). Diskurz: neurčitá cesta kulturných, mediálnych a komunikačných štúdií do centra svojho záujmu. *Kultura – médiá – komunikace*, 1(1), 117–146.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory & Event*, 7(1). Dostupné z <http://muse.jhu.edu/>
- Brown, P., & Lauder, H. (2006). Globalisation knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalization, Societies and Education*, 4(1), 25–57.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press, Inc.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778–796.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical studies of language*. London: Longman.
- Ho Mok, K. (2010). When state centralism meets neo-liberalism: managing university governance change in Singapore and Malaysia. *Higher Education*, 60(4), 419–440.
- Holborow, M. (2012). Neoliberalism, human capital and the skills agenda in higher education – the Irish case. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 93–111.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberalná governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Czech Sociological Review*, 46(5), 771–799.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Keller, J., & Tvrďý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lakes, R. D. (2008). The neoliberal rhetoric of workforce readiness. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(1), 335–351.
- Lambeir, B. (2005). Education as liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349–356.

- LeCompte, M. D. (1978). Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 9(1), 23–37.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Hague: Bertelsmann.
- Nairn, K., & Higgins, J. (2007). New Zealand's neoliberal generation: Tracing discourses of economic (ir)rationality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 261–281.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Educational Policy*, 20(3), 313–345.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanism of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Peters, M. A., & Besley, T. (2006). *Building knowledge cultures: Education and development in the age of knowledge capitalism*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Pierce, C. (2012). The promissory future(s) of education: Rethinking scientific literacy in the era of biocapitalism. *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), 721–745.
- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the international baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248–269.
- Sancar, C., & Sancar, M. (2012). Neoliberal mechnisation of education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 246–254.
- Sassen, S. (2007). *Sociology of globalization*. New York: W. W. Norton & Company.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social psychology*, 53(3), 550–562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (s. 1–65). San Diego: Academic.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology: An International Review*, 48(1), 23–47.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour – how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

## Autor

Mgr. Lukáš Bomba, PhD., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, , e-mail: lukas.bomba@fhv.uniza.sk

## The life after graduation or about values of education among high school students

**Abstract:** The paper presents meanings of the contemporary school education in the reflections of the secondary school students. The intent of the research was to pinpoint the high schools students' values of education and to search for the cultural dimensions of neoliberalism and the principles which govern the reason of pupils. At first, the author explains those parts of the theory of neoliberal governmentality which are crucial for interpretation of the interviews with pupils. The author of this study discovers that fundamental concepts of discourse of life after graduation are *skilfulness* of an individual and *assertion* of individuality. These concepts are used for explanation of achievement of individuality. The author concludes that pupils do not consider the university as a place assess own life and to gain profit from study. The life after graduation is considered a project of a path to individual happiness and the life choice of university studies is subordinated to this reason.

**Keywords:** graduation, high school, neoliberalism, neoliberal governmentality, university, studium, pupil

---

Thorová, K. (2014). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Publikace podává srozumitelný výklad vývoje člověka napříč celým životním cyklem. Zachycuje proměny lidské psychiky a chování od početí a prenatálního života až po umírání a smrt. Pohled na vývoj člověka je pojat moderně a vysoce aktuálně, témata jsou předkládána v nových kontextech. V první polovině knihy najdeme podrobně zpracovaný vývoj sociální interakce, morálky, osobnosti, myšlení a řeči. Jedna z kapitol je věnována rozdílům mezi pohlavími. Druhá polovina knihy se zaměřuje na dílčí vývojová období. Zpracovány byly nové poznatky z neuropsychologie, genetiky a epigenetiky, zajímavé jsou výsledky výzkumů deklarující až těžko uvěřitelné kojenecké schopnosti zachytitelné jen díky moderním technologiím. Pozornost je věnována mj. rodičovství osob stejného pohlaví, detailně je rozpracována kapitola týkající se umírání a smrti. Publikace se opírá o vědecké poznatky, je bohatě vybavena odkazy na českou i zahraniční literaturu, rekapituluje kritické názory a snaží se čtenáře nasměrovat k otevřenému myšlení. Poukazuje na rozdílnost různých pohledů, varuje před přílišnou unifikací a stereotypizací, věnuje se různým mylným přesvědčením a mýtům. Kniha ilustruje zajímavost a pestrost oboru, svou názorností a příklady ze života dokáže upoutat i zájem laiků.